

Προσανατολισμός στο Στόχο, Κλίμα της Τάξης, Άγχος και Κατάθλιψη:

Μια Πειραματική Ανάλυση

Όνομα φοιτήτριας: Σκουρή Κλειώ

Επιβλέπων καθηγητής: Σιδερίδης Δ. Γεώργιος

Τμήμα Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Κρήτης

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο και αποσκοπούσε να εξετάσει αν ο προσανατολισμός στο στόχο και το κλίμα της τάξης προβλέπουν την καθημερινή εμπειρία των παιδιών μέσα στην τάξη, καθώς επίσης και αν ο προσανατολισμός στο στόχο προβλέπει τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 230 μαθητές και των δύο φύλων (112 αγόρια και 118 κορίτσια). Τα 107 παιδιά ήταν μαθητές της Ε' τάξης και τα 123, μαθητές της ΣΤ' τάξης δημοτικού, εκ των οποίων οι 212 ήταν τυπικοί μαθητές και οι 18 μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτηματολογίων που αφορούσαν τον προσανατολισμό στο στόχο, το κλίμα της τάξης, την κατάθλιψη και το άγχος. Ακολούθως, κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτηματολογίων που φτιάχτηκε από τους συγγραφείς για τις ερευνητικές ανάγκες και περιέγραφε τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τις ερευνητικές υποθέσεις σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, οι στόχοι μάθησης – προσέγγισης συσχετίστηκαν θετικά με την συμμετοχή και ενεργοποίηση του μαθητή στην τάξη. Βρέθηκε επίσης ότι το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών, ήταν θετικά συσχετισμένο με την συμμετοχή στην τάξη, ενώ αντίθετα, το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην επίτευξη ήταν αρνητικά συσχετισμένο με τη συμμετοχή και ενεργοποίηση του μαθητή. Τέλος, ότι οι στόχοι μάθησης- προσέγγισης συσχετίστηκαν αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη, σε αντίθεση με τους στόχους μάθησης-αποφυγής και επίτευξης-αποφυγής που συσχετίστηκαν θετικά με το άγχος και την κατάθλιψη.

Εδώ και αρκετά χρόνια , οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη εκείνων των παραγόντων που οδηγούν σε συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά ή δράση. Ένας από τους πολλούς παράγοντες που εξηγεί την πτυχή αυτή της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι τα κίνητρα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η παρούσα έρευνα. Γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθούν τα κίνητρα που, αδιαμφισβήτητα ωθούν το μαθητή σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο. Επιπρόσθετα, θα μελετηθεί αν ο προσανατολισμός στο στόχο επηρεάζει την επίδοση των μαθητών καθώς και τις αγχώδεις διαταραχές στο σχολείο.

Η Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1999) υπογραμμίζει ότι τα κίνητρα είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατόν να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί. Τα κίνητρα μπορούν να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει «σκοπός», δηλαδή ενσυνείδητος στόχος και πρόθεση που οδηγεί σε εξέταση συνθηκών και επιλογές ενεργειών. Η Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1999), τονίζει επίσης ότι τα κίνητρα είναι οι δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν την κατεύθυνση της , αλλά και την ένταση και τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη , ενώ έχουν συνδεθεί με τη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο των κινήτρων ορίζουν τα κίνητρα όχι ως σταθερά γνωρίσματα προσωπικότητας αλλά ως δυναμικές κατασκευές, οι οποίες

είναι ευαίσθητες στα ειδικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση (Volet, 2001).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ames (1992), το κίνητρο εξισώνεται περισσότερο με τις ποσοτικές αλλαγές της συμπεριφοράς, παρά με τις ποιοτικές αλλαγές στον τρόπο που οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με το έργο και τις διαδικασίες μάθησης. Μελετώντας το κίνητρο σημαίνει να συσχετίζεις την αξία της προσπάθειας που κάνουν τα παιδιά και τη δέσμευση σε στρατηγικές βασισμένες στην προσπάθεια εφαρμογής στρατηγικών για τον προσανατολισμό της μάθησης.

Οι θεωρίες των κινήτρων σύμφωνα με τον Dornyei (2001), επιχειρούν να εξηγήσουν τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς : την επιλογή της συγκεκριμένης πράξης, την εμμονή σ' αυτή καθώς και την προσπάθεια που ξοδεύθηκε γι' αυτήν.

#### *Θεωρίες κινήτρων*

Πέρα από τη γενική σημασία του όρου κίνητρα, υπάρχει και η ειδική σημασία που έχουν τα συγκεκριμένα κίνητρα κάθε φορά, όπως είναι το κίνητρο επίτευξης. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες κάθε φορά διεργασίες, που εκκινούν από ορισμένου τύπου καταστάσεις και εμπεριέχουν προσδοκίες για συγκεκριμένα αποτελέσματα μέσω ενεργειών που έχουν πιθανότητα να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα στις δεδομένες συνθήκες (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Το κίνητρο επίτευξης έχει συζητηθεί στη Ψυχολογία εδώ και ένα αιώνα (James, 1890), και μπορεί να οριστεί ως η ενεργοποίηση και η κατεύθυνση της ικανότητας βασισμένη στις επιπτώσεις, τη γνώση και τη συμπεριφορά. Για την Ames (1992) οι στόχοι επίτευξης αντιπροσωπεύουν διάφορους τρόπους με τους οποίους τα άτομα βιώνουν και αντιδρούν σε δραστηριότητες επίτευξης. Από τις πολυάριθμες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί, οι σημαντικότερες είναι: η θεωρία

επίτευξης (Atkinson, 1957, McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953), η θεωρία ανησυχίας δοκιμής (Mandler & Sarason, 1952, Spielberg, 1972), η θεωρία απόδοσης (Weiner & Kukla, 1970) η θεωρία της αυτοαξιολόγησης (Covington & Beery, 1976), η θεωρία αυτορρύθμισης (Deci & Ryan, 1980), και η θεωρία του στόχου (Dweck, 1986, Nicholls, 1984). Η πιο διαδεδομένη από τις προαναφερθέντες θεωρίες, είναι σαφώς η προσέγγιση του στόχου επίτευξης, αφενός γιατί εξελίσσεται στην αναπτυξιακή, την εκπαιδευτική και την κοινωνικό – προσωπική ψυχολογία και αφετέρου γιατί αποτελεί το θεμέλιο για περισσότερη εφαρμοσμένη εργασία στο σχολικό περιβάλλον, την εργασία και τις αθλητικές δραστηριότητες.

#### *Ο προσανατολισμός στο στόχο*

Η θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο αναπτύχθηκε αρχικά από τους Dweck (1986) και Nicholls (1984). Οι υποστηρικτές της θεωρίας του προσανατολισμού στο στόχο, προσπάθησαν να μελετήσουν και να ερμηνεύσουν τους λόγους που ωθούν τους μαθητές σε συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές (Senko & Harackiewicz, 2002). Η θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο αναπτύχθηκε μέσα σ' ένα κοινωνικό – γνωστικό πλαίσιο, το οποίο επικεντρώνεται στους στόχους και στους σκοπούς που επιδιώκονται μέσα σε συνθήκες επιτυχίας (Maehr, 1989, Nicholls, 1989).

Οι προσανατολισμοί στο στόχο σύμφωνα με τους Elliot και Church (1997), μπορεί να επηρεάσουν διαφορετικά τη συμπεριφορά επίτευξης κάθε ατόμου. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει εξετάσει ποιες είναι οι συνέπειες του προσανατολισμού στο στόχο σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής, όπως στον αθλητισμό, στο σχολείο και σε διαφορετικά πλαίσια, όπως το κλίμα ανταγωνισμού και το κλίμα συνεργασίας.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας του στόχου συμφωνούν ότι οι στόχοι παρέχουν ένα πλαίσιο οργάνωσης μέσα από το οποίο μπορούν να ερμηνευθούν ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις σε καταστάσεις επίτευξης ( Ames, 1992, Butler, 1987, Dweck & Legget, 1988, Maehr, 1984, Nicholls, 1984).

Κατά τον Pintrich (2000), ο όρος προσανατολισμός στο στόχο συχνά χρησιμοποιείται για να αντιπροσωπεύσει την ιδέα ότι οι στόχοι επίτευξης δεν είναι απλοί στόχοι, αλλά αντιπροσωπεύουν ένα γενικό προσανατολισμό στο στόχο, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται οι διάφορες σχετικές πεποιθήσεις για τους σκοπούς, η ικανότητα, η επιτυχία, η δυνατότητα, τα πρότυπα προσπάθειας και τα λάθη. Οι Pintrich (2000), Marx και Boyle (1993), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, όπως οι πεποιθήσεις δυνατότητας, που οι μαθητές έχουν στο σχολείο τα οποία, σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους που υπογραμμίζονται από το σχολείο και τους δασκάλους επηρεάζουν τους στόχους προσανατολισμού των μαθητών.

Οι προσανατολισμοί στο στόχο καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μαθητών, τη γνώση, και έχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή εργασία (Ames, 1992, Ames & Arher, 1987, Dweck & Elliot, 1983, Maehr, 1984, Maehr & Midgley, 1996, Urdan, 1997), ενώ παράλληλα περιλαμβάνουν τις αιτίες για τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για την επιτυχία ή την αποτυχία του (Dweck & Leggett, 1988). Επιπροσθέτως, αναφέρονται στα ακαδημαϊκά πλαίσια τα οποία έχουν σχέση με τον αθλητισμό και τις επιχειρήσεις ( Pintrich,2000), καθώς και στις στρατηγικές μάθησης και στα εγγενή ενδιαφέροντα (Ames, 1992, Pintrich & Shunk, 2002).

Ο ρόλος του προσανατολισμού στο στόχο έχει καθοριστική σημασία, καθώς συμβάλλει αποτελεσματικά στο πεδίο της έρευνας για το ακαδημαϊκό κίνητρο και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Pintrich, 2000, Pintrich & Garcia, 1994, Pintrich &

Schunk, 1996). Ταυτόχρονα, παρέχει ένα φακό μέσα από τον οποίο σκιαγραφείται η σχέση μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και της πρώιμης εφηβείας (Maehr & Anderman, 1993, Midgley, 1993).

Πρώτοι οι Dweck και Leggett (1988) σκιαγράφησαν δύο ευδιάκριτους τύπους στόχων που ποικίλλουν ως προς τη λειτουργία τους και αναφέρονται στους βασικούς σκοπούς που οδηγούν στην εμπλοκή συμπεριφορών που σχετίζονται με την επίτευξη. Ο πρώτος είναι ο στόχος μάθησης και ο δεύτερος ο στόχος επίτευξης. Και οι δύο αυτοί διακριτοί αλλά ταυτόχρονα αλληλοεξαρτώμενοι στόχοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και ενεργούν αποτελεσματικά. Η Ames (1984) και Butler (1992), χώρισαν τους δύο αυτούς στόχους σε στόχο μάθησης και στόχο ικανότητας, ενώ ο Nicholls (1989), σε στόχο εργασίας και στόχο του εγώ. Οι στόχοι μάθησης έχουν παραδοσιακά συνδεθεί με τα κίνητρα προσαρμοστικότητας, τη συναισθηματική ευημερία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενώ οι στόχοι επίτευξης με λιγότερο προσαρμοστικές συμπεριφορές (Ames, 1992).

Τα άτομα και κατ' επέκταση οι μαθητές που προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης αγωνίζονται να αποκτήσουν καινούργιες πληροφορίες ώστε να βελτιώσουν την αποδοτικότητα τους. Παράλληλα, εστιάζουν στην εγγενή αξία της μάθησης (Meece & Holt, 1993) και πιστεύουν πως η προσπάθεια και η εμμονή θα οδηγήσει στην επιτυχία τους (Ames, 1992, Ames & Archer, 1988). Επιδιώκουν στην ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους (Ames, 1992, Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988). Ακόμη, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και διαθέτουν περισσότερες δυνατότητες και δημιουργικότητα (Maehr, 1976).

Εν' αντιθέσει με τους στόχους μάθησης, τα άτομα που προσανατολίζονται στους στόχους επίτευξης στοχεύουν στην καλή επίδοση και τη σχολική επιτυχία και

κινητοποιούνται από μια έντονη επιθυμία να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους και να επιδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν (Dweck & Leggett, 1988). Επιπλέον, χρησιμοποιούν επιφανειακές στρατηγικές όπως είναι η αποστήθιση, συχνά δεν συμμετέχουν στην επίλυση ενός προβλήματος και δεν διαθέτουν κριτική σκέψη (Colan & Graham, 1990, Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988, Nolen, 1988). Επισημαίνεται ωστόσο, ότι οι στόχοι επίτευξης έχουν συσχετισθεί με αρνητικές πτυχές της συμπεριφοράς, όπως την έλλειψη εμμονής, την αποφυγή βοήθειας, την αρνητική συναισθηματικότητα και την απόδοση της αποτυχίας στην έλλειψη δυνατοτήτων ( Anderman & Maehr, 1994, Meece et al, 1988, Nolen, 1988, Ryan & Pintrich, 1997, Sideridis, υπό έκδοση).

Αποτελέσματα από έρευνες έχουν δείξει ότι ο στόχος στη μάθηση έχει θετική συσχέτιση με την αντίληψη ότι ο κυριότερος παράγοντας που οδηγεί στην επιτυχία είναι η προσπάθεια, ενώ ο στόχος στην επίτευξη έχει συσχετισθεί θετικά με την αντίληψη ότι ο κύριος καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας είναι η ικανότητα (Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992, Newton & Duda, 1993, Walling & Duda, 1995, White & Duda, 1993). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι ο στόχος στη μάθηση ήταν θετικά συσχετισμένος με την απόδοση του αποτελέσματος στην προσπάθεια ενώ ο στόχος στην επίτευξη βρέθηκε να είναι θετικά συσχετισμένος με την απόδοση του αποτελέσματος στην ικανότητα (Newton & Duda, 1993).

Οι Goudas, Biddle και Fox (1994), εξέτασαν τη διαφορά ανάμεσα στα προφίλ στόχων επίτευξης των μαθητών στην ευχαρίστηση έπειτα από τη συμμετοχή τους σε ένα τεστ φυσικής κατάστασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους μαθητές που η απόδοσή τους ήταν κάτω από το μέσο όρο της ομάδας, οι μαθητές με υψηλότερο προσανατολισμό στη μάθηση ανέφεραν και μεγαλύτερη ευχαρίστηση και προσπάθεια από τους μαθητές με χαμηλότερο προσανατολισμό στη μάθηση.



Λίγο αργότερα, ο Elliot (1999) και οι συνεργάτες του εισήγαγαν δύο διαφορετικούς αλλά παρεμφερείς τύπους στόχων επίτευξης, το στόχο επίτευξης – προσέγγισης και το στόχο επίτευξης – αποφυγής. Έπειτα, οι Elliot και McGregor (2001), διαμόρφωσαν τους στόχους αυτούς σε τέσσερις και τους ονόμασαν στόχους μάθησης – προσέγγισης, μάθησης – αποφυγής, επίτευξης – προσέγγισης και επίτευξης – αποφυγής.

Ο Urdan (1997), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στο κίνητρο προσέγγισης η συμπεριφορά υποκινείται ή κατευθύνεται από ένα θετικό ή επιθυμητό γεγονός ή δυνατότητα, ενώ στο κίνητρο αποφυγής, η συμπεριφορά υποκινείται ή κατευθύνεται από ένα αρνητικό ή ανεπιθύμητο γεγονός ή δυνατότητα. Τα άτομα τα οποία στρέφονται σε στόχους μάθησης – προσέγγισης επιδιώκουν να μάθουν όσο το δυνατό περισσότερο και να αυξήσουν τις ικανότητες τους (Elliot & McGregor, 2001, Pintrich, 1999). Οι στόχοι μάθησης – προσέγγισης συσχετίζονται με την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης, την αυτορρύθμιση, τη βαθιά επεξεργασία και την ενεργό συμμετοχή στην τάξη (Elliot & McGregor, 2001).

Στο αντίθετο ρεύμα, τα άτομα που υιοθετούν στόχους μάθησης – αποφυγής αγωνίζονται προκειμένου να αποφύγουν τις ελλείψεις στη μάθηση και την επικείμενη αποτυχία να μάθουν όσο το δυνατό περισσότερο (Elliot & McGregor, 2001, Pintrich, 1999). Οι στόχοι μάθησης – αποφυγής συσχετίζονται με το φόβο της αποτυχίας, την αποδιοργάνωση, την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης, την ανησυχία, καθώς και τη συναισθηματικότητα (Elliot & McGregor, 2001).

Τα άτομα που στρέφονται σε στόχους επίτευξης – προσέγγισης αρέσκονται στο να επιδεικνύουν τις δυνατότητες και την αξία τους στους άλλους (Elliot & McGregor, 2001, Pintrich, 1999). Οι στόχοι επίτευξης – προσέγγισης έχουν συσχετισθεί με πολυάριθμες θετικές διαδικασίες, όπως τα υψηλά επίπεδα φιλοδοξίας,

την εμμονή και την προσπάθεια κατά τη διάρκεια της μελέτης, την επαρκή προετοιμασία κατά την αξιολόγηση, την υψηλή απόδοση, την ανάγκη για επιτυχία και την αυτορρύθμιση (Elliot & Church, 1997, Elliot & Harackiewicz, 1996, Elliot & McGregor υπό έκδοση, Elliot et al. υπό έκδοση, McGregor & Elliot, 1999, Middleton & Midgley, 1997, Skaalvik, 1997), αλλά και με μια πληθώρα από αρνητικές συνέπειες όπως είναι το άγχος, η ανησυχία δοκιμής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, η επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών, η απροθυμία για παροχή βοήθειας, και η αποδιοργάνωση (Elliot et al., υπό έκδοση, Middleton & Midgley, 1997).

Εν αντιθέσει με τους στόχους επίτευξης – προσέγγισης, τα άτομα που προσανατολίζονται σε στόχους επίτευξης – αποφυγής, χαρακτηρίζονται από μια ανασφάλεια ως προς το να αντεπεξέλθουν σε μια δραστηριότητα μπροστά σε άλλα άτομα (Elliot, 1999, Urdan, 1997). Οι στόχοι επίτευξης – προσέγγισης έχουν συσχετισθεί με το άγχος, το φόβο αποτυχίας, τη χαμηλή διάθεση κατά τη διάρκεια της μελέτης, τη διάσπαση προσοχής, την αποδιοργανωμένη μελέτη, την απροθυμία για παροχή βοήθειας, την επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών, την ανησυχία πριν και κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης και την χαμηλή απόδοση (Elliot & Church, 1997, Elliot & Harackiewicz, 1996, Elliot & McGregor υπό έκδοση, Elliot et al., υπό έκδοση, McGregor & Elliot, 1999).

Η Church (1999), εξέτασε πως οι διάφορες περιβαλλοντικές μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους μάθησης, επίτευξης – προσέγγισης και επίτευξης – αποφυγής. Σ' αυτή την έρευνα, οι προπτυχιακοί φοιτητές στο μάθημα της χημείας εξέθεσαν τις αντιλήψεις τους για τρεις διαστάσεις του περιβάλλοντος, την τάξη, το επίπεδο ενδιαφέροντος, την εστίαση της αξιολόγησης και την αυστηρή αξιολόγηση και έδειξαν το βαθμό στον οποίο ακολουθούσαν καθένα από τους τρεις

στόχους επίτευξης στην κάθε κατηγορία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης σχετίζονταν θετικά με το επίπεδο ενδιαφέροντος και αρνητικά με την εστίαση στην αξιολόγηση, εν αντιθέσει με τους στόχους επίτευξης – προσέγγισης και τους στόχους επίτευξης – αποφυγής οι οποίοι σχετίζονταν με την εστίαση στην αξιολόγηση.

Οι Pajares, Britner και Valiante (2000), ανακάλυψαν τη σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών στόχων, των κινήτρων και του φύλου σε μαθητές γυμνασίου στη γραφή και στην επιστήμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης και στους δυο αυτούς τομείς σχετίζονταν θετικά με την αυτεπάρκεια, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την αυτοαντίληψη, ενώ παράλληλα σχετίζονταν αρνητικά με την αντίληψη. Στη γραφή, οι στόχοι επίτευξης – προσέγγισης σχετίζονταν θετικά με την αυτεπάρκεια και την αυτοαντίληψη και αρνητικά με τους στόχους επίτευξης – αποφυγής (Sideridis, υπό έκδοση). Επιπλέον, οι στόχοι επίτευξης – αποφυγής σχετίζονταν θετικά με την αντίληψη και αρνητικά με την αυτεπάρκεια για την αυτορρύθμιση.

#### *Προσανατολισμός στο στόχο και κλίμα της τάξης*

Σύμφωνα με τους Kaplan και Maehr (1997), το κλίμα της τάξης αντιπροσωπεύει αναρίθμητες έννοιες οι οποίες αφορούν τόσο τη μάθηση όσο και τη διαπαιδαγώγηση από κάθε όψη της σχολικής ζωής και γι' αυτό το λόγο μπορεί να είναι σχετική με κάθε μαθητή, που ακολουθεί στόχους μάθησης – προσέγγισης, μάθησης – αποφυγής, επίτευξης – προσέγγισης και επίτευξης – αποφυγής.

Οι Dweck και Repucci (1973), ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το θέμα του προσανατολισμού στο στόχο και την επίτευξη στο σχολείο. Βρήκαν ότι οι μαθητές που οδηγήθηκαν σε αποτυχία να λύσουν ορισμένα προβλήματα και θεωρούσαν ότι η αποτυχία τους οφείλεται στον «αποτυχημένο» δάσκαλο που είχαν,

δεν έλυναν και στο μέλλον προβλήματα που τους δίνονταν και μπορούσαν να λυθούν πλέον. Οι ίδιοι όμως μαθητές έλυναν τα νέα προβλήματα αν ο δάσκαλος ήταν άλλος και θεωρούνταν «επιτυχημένος». Υπήρχαν όμως και παιδιά που δεν επηρεάζονταν από το είδος του δασκάλου. Η διαφορά των παιδιών αυτών από τα παιδιά που δεν έλυναν τα προβλήματα οφειλόταν στο ότι τα παιδιά αυτά απέδιδαν μεγαλύτερη ευθύνη για τη λύση των προβλημάτων στον εαυτό τους παρά στο δάσκαλο. Τα παιδιά αυτά είναι τα άτομα που προσανατολίζονται προς τη μάθηση και αποδίδουν την επιτυχία στην ικανότητα και την αποτυχία στην έλλειψη προσπάθειας.

Το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση περιγράφει ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η προσπάθεια και η μάθηση είναι σημαντικές για τους μαθητές και αν δουλέψουν σκληρά μπορούν να επιτύχουν. Αντίθετα, το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην επίτευξη περιγράφει ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές επιβραβεύονται και στοχεύουν πως θα γίνουν καλύτεροι από τους συμμαθητές τους (Midgley et al, 1998).

Οι μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους επίτευξης, θέτουν τους στόχους τους σύμφωνα με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι δάσκαλοι, ενώ αντίθετα, οι μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους μάθησης επιδιώκουν και αγωνίζονται να αυξήσουν τις δυνατότητες και την απόδοση τους εν απουσία εξωτερικών παραγόντων (Kaplan & Migdley, 1997).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ames (1992), οι μαθητές με στόχους μάθησης και επίτευξης διαθέτουν παράλληλα κάποιες στρατηγικές οι οποίες αφορούν τους στόχους μάθησης και επίτευξης μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Οι στρατηγικές στόχων μάθησης περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές μαθαίνουν και καταλαβαίνουν τις διαδικασίες μάθησης και εκτιμούν ότι η επιτυχία επέρχεται από την προσπάθεια και την πρόοδο του κάθε μαθητή. Εν αντιθέσει με τις στρατηγικές

των στόχων μάθησης, οι στρατηγικές στόχων επίτευξης περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι η επιτυχία ενδείκνυται από εξωτερικούς παράγοντες ή από ασύγκριτα δεοντολογικά κριτήρια.

Στις τάξεις που είναι προσανατολισμένες στους στόχους μάθησης, οι δάσκαλοι υπογραμμίζουν τη σημασία της μάθησης και της διανοητικής ανάπτυξης με την αναγνώριση της προσπάθειας και της βελτίωσης των μαθητών, καθώς και με την ενθάρρυνση των μαθητών να εστιάζουν βαθύτερα σε στόχους που βρίσκουν ενδιαφέροντες. Αντίθετα, οι δάσκαλοι στις τάξεις που είναι προσανατολισμένες σε στόχους επίτευξης υπογραμμίζουν τη σημασία της καλής βαθμολογίας και των σωστών απαντήσεων (Ames, 1992).

Έχει βρεθεί ωστόσο, ότι το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση συσχετίζεται με την προώθηση της συμπεριφοράς για μάθηση (Ames & Archer, 1998, Ryan & Pintrich, 1997), με τους μηχανισμούς παρεμπόδισης, την απροσάρμοστη συμπεριφορά (Patrick, 2004), καθώς και με την καλοζωία (Kaplan & Maehr, 1999, Kaplan & Midgley, 1999, Ryan & Pintrich, 1997), ενώ το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην επίτευξη συσχετίζεται αρνητικά με της στρατηγικές μάθησης (Ryan, Gheen & Midgley, 1998, Urda, Midgley & Anderman, 1998).

Οι Ames και Ames (1984) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρία συστήματα στην ανάπτυξη των κινήτρων από τους δασκάλους, μέσα από τα οποία εξηγείται η συμπεριφορά και η επίτευξη των μαθητών: το έργο μάθησης, η ικανότητα αξιολόγησης και η ηθική υπευθυνότητα. Τόσο το έργο μάθησης όσο και η ικανότητα αξιολόγησης συσχετίστηκαν με την αφοσίωση στη μάθηση και την επίτευξη, ενώ η ηθική υπευθυνότητα συσχετίστηκε με το καθήκον και την προσοχή του δασκάλου στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με τους Ames, (1990), Meece, (1991), Nicholls et al, (1985), Roeser, Midgley και Urdan, (1996), οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές προκύπτουν, προστατεύονται και ποικίλλουν ανάλογα με την κατάσταση επιτυχίας που βιώνεται. Αν οι μαθητές είναι σε μια τάξη όπου τοιχοκολλούνται τα «καλύτερα» έγγραφα, οι επιτυγχόντες λαμβάνουν ειδικά προνόμια και ο δάσκαλος θυμίζει συχνά στους μαθητές τη σημασία της υψηλής βαθμολογίας, είναι λογικό ότι οι μαθητές αυτοί θα προσανατολίζονται στους στόχους επίτευξης και θα επιδεικνύουν την ικανότητα τους ή θα αποκρύπτουν την έλλειψη ικανότητας. Από την άλλη, αν οι μαθητές είναι σε μια τάξη όπου δίνεται έμφαση στην κατανόηση, αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η βελτίωση, είναι λογικό ότι οι μαθητές θα προσανατολίζονται στην ανάπτυξη των στόχων μάθησης.

Σύμφωνα με την Duda (1996), ο καθοριστικός παράγοντας για την προώθηση και ενίσχυση ενός προσανατολισμού στο στόχο είναι η αντίληψη των μαθητών για το κλίμα των κινήτρων που επικρατεί στο περιβάλλον της τάξης. Η Duda (1996) υποστηρίζει ότι το κλίμα κινήτρων διαμορφώνεται κυρίως από τους σημαντικούς άλλους. Έτσι, ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να ενισχυθεί όταν ο δάσκαλος δίνει έμφαση στη σκληρή δουλειά και στην προσωπική βελτίωση ενώ ταυτόχρονα προωθεί το μήνυμα ότι τα λάθη είναι μέρος της μάθησης. Αντίθετα, πρακτικές που δίνουν έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων, που ενισχύουν το φόβο για τη διάπραξη λαθών και που περνούν το μήνυμα ότι μόνο οι καλύτεροι πρέπει να επιβραβεύονται έχει την τάση να ενισχύει έναν προσανατολισμό με αρνητικά επακόλουθα όσον αφορά τη μάθηση.

Σε έρευνες του με μαθητές και δασκάλους της έκτης τάξης δημοτικού σχολείου, ο Lemos (1996), διαπίστωσε ότι οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές δε συμβαδίζουν με τους στόχους που έχουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές και για το

λόγο αυτό δεν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών και στη συμπεριφορά που οι δάσκαλοι ήθελαν να κατευθύνουν τα παιδιά. Ο Lemos (1996) χώρισε τους στόχους σε γενικούς και απλούς και συμπέρανε ότι το κλίμα της τάξης βασιζόταν στους στόχους που ακολουθούσε ο κάθε μαθητής, στους γενικούς στόχους.

Παρ' όλο που μερικές μελέτες εξέτασαν την προτίμηση των μαθητών στο να αποφεύγουν καινούργιες μεθόδους προσέγγισης της ακαδημαϊκής δουλειάς, οι Dweck και Farell (1985), υποστήριξαν ότι οι μαθητές με στόχους μάθησης δούλεψαν πολύ σκληρότερα και είχαν σε μεγάλο βαθμό καλύτερη απόδοση στην επίλυση προβλημάτων απ' ότι οι μαθητές με στόχους επίτευξης.

Ο Schunk (1996), σε μια μελέτη που πραγματοποίησε σε τάξεις προκειμένου να ερευνήσει την επιρροή του προσανατολισμού στο στόχο επίτευξης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι στόχοι μάθησης και επίτευξης καθιερώθηκαν μέσω της διαφοροποίησης ως προς τον τρόπο που οι δάσκαλοι έδιναν οδηγίες. Οι μαθητές με στόχους μάθησης παρουσίασαν υψηλότερες εκβάσεις κινήτρου και επίτευξης απ' ότι οι μαθητές με στόχους επίτευξης. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι διάφορες οδηγίες στόχου στο περιβάλλον της τάξης μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών στους στόχους επίτευξης καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους ακαδημαϊκούς στόχους.

Η Ames (1984), υποστηρίζει ότι η δομή των στόχων στις τάξεις καθορίζει ποιους στόχους πρόκειται να φέρουν εις πέρας οι μαθητές, πως πρόκειται να αξιολογηθούν οι μαθητές και πως συσχετίζονται μεταξύ τους και με τους στόχους. Σε μια μελέτη για την αλλαγή της δομής στόχων σε τάξεις του δημοτικού, η Ames (1990), δούλεψε με δασκάλους για να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές που θα μεγέθυναν την έμφαση σε στόχους μάθησης. Στο τέλος ενός χρόνου, τα παιδιά στις τάξεις όπου εισήχθησαν οι στρατηγικές ανέφεραν ότι οι τάξεις τους ήταν

περισσότερο επικεντρωμένες στη μάθηση. Παράλληλα, έδειξαν δυνατότερη προτίμηση για την πρόκληση δουλειάς, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα μαθηματικά και το σχολείο, υψηλότερες αυτοαντιλήψεις ικανότητας και χρησιμοποίησαν πιο αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους.

Ο Urdan (2001), υποστήριξε σε έρευνες του ότι ο προσανατολισμός στο στόχο μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει τις αντιλήψεις ολόκληρης της τάξης για τη δομή του στόχου. Με αυτό τον τρόπο, η δομή του στόχου μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα συνδυασμό της πραγματικής δομής του στόχου και των προσωπικών στόχων των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι Kaplan και Middleton et al., (2002), υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να καθοριστούν τα αποτελέσματα της αλλαγής της δομής του στόχου για τις προσπάθειες μεταρρύθμισης αν βασιζόμαστε αποκλειστικά στη δομή του στόχου των μαθητών. Όμως, εδώ και καιρό υπάρχει ο ισχυρισμός από πολλούς θεωρητικούς ότι οι υποκειμενικοί στόχοι των μαθητών μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων του σχολείου απ' ό,τι οι αντικειμενικοί στόχοι, γιατί οι αντιλήψεις των μαθητών συνδέονται πιο άμεσα με τις πράξεις και τα πιστεύω τους (Ames, 1992).

Σύμφωνα με τον Urdan (1998), οι μαθητές στις τάξεις στις οποίες οι δάσκαλοι εστίαστηκαν στους στόχους επίτευξης, ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μηχανισμού παρεμπόδισης (self-handicapping). Αντίθετα, στις τάξεις όπου οι δάσκαλοι εστίαστηκαν στους στόχους μάθησης, οι μαθητές δεν ανέπτυξαν μηχανισμούς παρεμπόδισης. Τα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζονται στις αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του στόχου στην τάξη.

Τέσσερις έρευνες που χρησιμοποίησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του στόχου και τις ατομικές τους αναφορές για τους προσωπικούς τους



στόχους, εξέτασαν άμεσα κατά πόσον οι επιδράσεις της δομής του στόχου σε διαφορετικά αποτελέσματα μάθησης μεσολάβησαν στην υιοθέτηση προσωπικών στόχων από τους μαθητές (Church, 2001, Kaplan και Maehr, 1999, Nolenand, Haladyua, 1990, Roeser, 1996). Συγκεκριμένα, ο Roeser (1996) υποστήριξε ότι ο προσανατολισμός σε στόχους μάθησης προϋποθέτει τη θετική σχέση της αντιληπτικής μάθησης στις αναφορές των μαθητών για την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα.

#### *Κατάθλιψη – Άγχος*

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Η κατάθλιψη αποτελεί ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα τον τελευταίο και τα ποσοστά εμφάνισής της κυμαίνονται από 10-17% στο γενικό πληθυσμό (Abela & D' Allessandro, 2002, Nolen – Hoeksema, Girgus & Seligman, 1992) ενώ στα μικρά παιδιά από 10-15% (Smucker, Craighead, Craighead & Green, 1986, Sideridis, υπό έκδοση).

Η κατάθλιψη είναι μια διαταραχή της διάθεσης με πολύ σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα των παιδιών και των εφήβων, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη (Cantwell & Carlson, 1983). Οι καταθλιπτικές διαταραχές εμφανίζονται λιγότερο συχνά στα παιδιά απ' ότι στους ενήλικες, αλλά αυξάνονται δραματικά στη διάρκεια της εφηβείας, ηλικία κατά την οποία η κατάθλιψη είναι περισσότερο συχνή από ότι στους ενήλικες (Kashani, Hoepfer, Beck & Covcoran, 1987, Lewinsohn et. al., 1993, Peterson, Compas, Brooks – Gunn, Stemmler & Grant, 1993). Μια αναπτυξιακή διαφορά ανάμεσα στα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες είναι ότι τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα αγόρια, έχουν την τάση να γίνονται επιθετικά ή και καταστρεπτικά κατά τη διάρκεια των καταθλιπτικών τους επεισοδίων. Για το λόγο αυτό, η κατάθλιψη της παιδικής ηλικίας μερικές φορές διαγιγνώσκεται

λανθασμένα ως υπερκινητικότητα ή, ακόμη συχνότερα, ως διαταραχή της διαγωγής στην οποία η επιθετικότητα και η καταστρεπτική συμπεριφορά είναι συνηθισμένες (Lewinsohn et. al., 1993, Petersen et. al., 1993, Sanders, Dadds, Johnstan & Cash, 1992).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (DSM-IV), οι καταθλιπτικές διαταραχές είναι δύο: η μείζων καταθλιπτική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα ή περισσότερα μείζονα καταθλιπτικά επεισόδια και συνοδά συμπτώματα όπως διαταραχές στον ύπνο και η δυσθυμική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από καταθλιπτική διάθεση και συνοδά συμπτώματα κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας, για τουλάχιστον ένα χρόνο στα παιδιά και δύο χρόνια στους ενήλικες (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της κατάθλιψης είναι η παρατεταμένη μελαγχολική διάθεση και η απώλεια του ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης σχεδόν για όλες τις δραστηριότητες. Στο 80% των παιδιών και εφήβων με τη διάγνωση της κατάθλιψης αναφέρεται επίσης ως βασικό χαρακτηριστικό η ευερέθιστη διάθεση και ενδέχεται να οδηγήσει ακόμα και σε σκέψεις ή απόπειρες αυτοκτονίας (Goodyer & Cooper, 1993).

Σύμφωνα με τους Oster και Montgomery (1995), η κατάθλιψη επηρεάζει τα παιδιά και τους εφήβους στους παρακάτω τομείς: (α) Διάθεση: Τα παιδιά με κατάθλιψη βιώνουν συχνά έντονα και παρατεταμένα συναισθήματα θλίψης, ενοχής, ντροπής και υπερευαισθησίας στην κριτική. (β) Συμπεριφορά: Τα παιδιά με κατάθλιψη μπορεί να παρουσιάσουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα και διέγερση ή αντίθετα υποτονική διάθεση και, ορισμένες φορές, υπερβολικό κλάμα. (γ) Αντιλήψεις: Η κατάθλιψη στα παιδιά και τους εφήβους μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της αυτοεκτίμησης και σε συναισθήματα προσωπικής αναξιοσύνης. Τα παιδιά

αυτά αρχίζουν να πιστεύουν ότι δεν είναι ικανά για τίποτα και ότι είναι καταδικασμένα να αποτύχουν σε όλα με τα οποία μπορεί να ασχοληθούν. Η στάση τους απέναντι στο σχολείο μπορεί να γίνει ιδιαίτερα αρνητική ενώ ανησυχίες και φόβοι μπορεί να κυριαρχούν στη ζωή τους. (δ) Σκέψη: τα παιδιά και οι έφηβοι με κατάθλιψη επικεντρώνονται κυρίως στις ενδότερες σκέψεις τους και ασκούν έντονη αυτοκριτική. Οι σκέψεις αυτές είναι συνήθως αρνητικές και απαισιόδοξες, ιδιαίτερα σε ότι αφορά το μέλλον. (ε) Βιολογικές αλλαγές: Οι διαταραχές στον ύπνο και στη διατροφή, οι οποίες συχνά συνοδεύουν την καταθλιπτική διάθεση, ενδέχεται να οδηγήσουν σε απώλεια βάρους και στην εμφάνιση αισθημάτων σωματικής κόπωσης. Επίσης πολλές φορές τα παιδιά και οι έφηβοι με κατάθλιψη παρουσιάζουν σωματικά συμπτώματα όπως πονοκεφάλους, ναυτία και πόνους στο στομάχι.

Εκτός από την κατάθλιψη, ορισμένα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν και συμπτώματα άγχους. Το άγχος αποτελεί ένα γνώριμο και οικείο συναίσθημα για όλους τους ανθρώπους. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά βιώνουν άγχος, ανησυχία ή φόβο σε ορισμένες καταστάσεις. Το άγχος είναι ένα λειτουργικό συναίσθημα, το οποίο συχνά μας διευκολύνει να αντιμετωπίσουμε τις δύσκολες καταστάσεις που συναντάμε στη ζωή μας θέτοντας τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας. Υπό αυτή την έννοια, το άγχος αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας που οδηγεί από την εξάρτηση στην αυτονομία (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 166).

Όταν όμως το βίωμα του άγχους είναι υπερβολικό σε ένταση, δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί και επίμονο στο χρόνο, τότε ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Στην περίπτωση αυτή το άγχος χάνει τη λειτουργικότητά του και μετατρέπεται σε στοιχείο που παρεμποδίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου διότι αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για την

αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, αντίθετα τον προτρέπει στην αποφυγής της. Το αποτέλεσμα της συνεχούς αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεων είναι η κορύφωση και η γενίκευση του άγχους ακόμη κι όταν απουσιάζουν τα ερεθίσματα που το προκαλούν (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 166).

Επομένως, όταν το άγχος είναι υπερβολικό, μετατρέπεται σε μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ένα έντονο αρνητικό συναίσθημα, από σωματικά συμπτώματα έντασης και από ανησυχία για το μέλλον (American Psychiatric Association 1994, Barlow, 1988, υπό έκδοση).

Η συστηματική μελέτη των διαταραχών άγχους στα παιδιά άρχισε να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών σχετικά πρόσφατα. Αυτό οφείλεται στα πορίσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία, σε πολλές περιπτώσεις, τα συμπτώματα των διαταραχών άγχους δεν αποτελούν μεμονωμένες και παροδικές εκδηλώσεις αλλά επιμένουν στο χρόνο και δημιουργούν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στο άτομο τόσο στην εφηβεία όσο και αργότερα κατά την ενηλικίωση (Ollendick & King, 1994) (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 167). Είναι αξιοσημείωτο ότι από το σύνολο των παιδιών με αγχώδη διαταραχή, στα μισά σχεδόν η διαταραχή επιμένει για οκτώ τουλάχιστον χρόνια (Keller et al., 1992) (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 167).

Στο DSM-III-R (American Psychiatric Association, 1987) διακρίνονται τρεις διαταραχές άγχους οι οποίες διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά την παιδική και εφηβική ηλικία: (α) η διαταραχή άγχους του αποχωρισμού όπου τα παιδιά ανησυχούν μήπως πάθει κάτι κακό αυτός που τα φροντίζει και έτσι χάσουν το πρόσωπο στο οποίο έχουν προσκολληθεί (Bell-Dolan & Brazeal, 1993), (β) η αποφευκτική διαταραχή όπου τα παιδιά φοβούνται ότι θα περιέλθουν σε κατάσταση αμηχανίας και σύγχυσης (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003), και (γ) η υπεραγχώδης διαταραχή όπου

τα παιδιά χαρακτηρίζονται από υπερβολικό και ανεξέλεγκτο άγχος, το οποίο προκαλείται από μια σειρά γεγονότων τις περισσότερες ημέρες της εβδομάδας για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

Στο DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία) μόνο η διαταραχή άγχους του αποχωρισμού περιλαμβάνεται στην ομάδα των διαταραχών οι οποίες συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Η αποφευκτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας ενσωματώθηκε στην κοινωνική φοβία και η υπεραγχώδης διαταραχή της παιδικής ηλικίας ενσωματώθηκε στη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003).

Οι αγχώδης διαταραχές είναι από τις διαταραχές που παρουσιάζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν πως η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους στο σύνολο του πληθυσμού κυμαίνεται μεταξύ 8-9% (Bernstein & Borchardt, 1991) (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 170).

Στον παιδικό πληθυσμό η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους κυμαίνεται μεταξύ 3-18% (Barlow, 1998). Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας, τα κορίτσια εμφανίζουν συμπτώματα άγχους με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα αγόρια (Kashani & Orvascel, 1990) (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2003, σελ. 170).

#### *Κατάθλιψη – άγχος και προσανατολισμός στο στόχο*

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση που παρουσιάζεται ανάμεσα στην κατάθλιψη, τη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, προκύπτει ανάγκη για τη χρήση των θεωρητικών προτύπων έτσι ώστε να αξιολογήσουν τις καταθλιπτικές τάσεις στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Sideridis, υπό έκδοση).

Οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την κατάθλιψη πρότειναν ότι τα γνωστικά πρότυπα διάθεσης – στρες (diathesis-stress) διαθέτουν καταθλιπτικά σχήματα τα οποία ενεργοποιούνται από τους σχετικούς παράγοντες άγχους (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989, Beck, 1967). Σύμφωνα με τους Abela και D'Allesandro (2002), όταν ενεργοποιούνται αυτά τα καταθλιπτικά σχήματα, προκαλούν ένα σύνθετο σύστημα αρνητικών σκέψεων και απόψεων που συμβάλλουν στην αρνητική επεξεργασία πληροφοριών και χαρακτηρίζεται από συστηματικά λάθη στον τρόπο σκέψης. Αυτή η αρνητική επεξεργασία, σύμφωνα με την Miranda (1992) δεν παρουσιάζεται στα μη επιρρεπή άτομα (Sideridis, υπό έκδοση).

Αν και οι περισσότερες μελέτες απέτυχαν να καταδείξουν τις γνωστικές διαφορές μεταξύ των επιρρεπών και μη επιρρεπών ατόμων με κατάθλιψη (π.χ. Barnett & Gotlip, 1988), εντούτοις, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στους συναισθηματικούς και κινητήριους παράγοντες που προηγούνται ενός παράγοντα άγχους (π.χ. Dickson & MacLeod, 2004). Συνεπώς, τα πρότυπα διάθεσης – στρες δεν μπορούν να εξηγήσουν με επιτυχία την κατάθλιψη. Οι Sheldon, Kosser, Smith και Share (2002), πρότειναν ότι οι προσωπικοί στόχοι και η προσπάθεια οδηγούν στη ψυχολογική ωρίμανση, την υποκειμενική ευημερία και την ικανοποιητική ζωή. Παράλληλα, αν το άτομο αποτύχει στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων, οδηγείται σε μια σειρά από ανεπιθύμητες εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν ευαισθησία στην κατάθλιψη. Ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, η αποτυχία προσέγγισης των επιθυμητών στόχων στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη και σε μια γενικευμένη αίσθηση έλλειψης ελέγχου (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989, Sideridis, υπό έκδοση).

Ο Dykman (1998), πρότεινε ένα μοντέλο προσανατολισμού στο στόχο όσον αφορά την ευπάθεια στην κατάθλιψη. Η ουσία του μοντέλου αυτού βρίσκεται στην

προσπάθεια του ατόμου να αποδείξει τη θεμελιώδη αξία του, τις ικανότητες του καθώς και τα επιτεύγματά του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση και στην επίτευξη υιοθετούν ευδιάκριτες διαφορές στον τρόπο σκέψης και στον τρόπο που ερμηνεύουν και αξιολογούν τα γεγονότα. Για παράδειγμα τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη εστιάζουν την προσοχή τους, έτσι ώστε να αποδείξουν τις ικανότητες τους, τις αξίες και τα επιτεύγματα τους χρησιμοποιώντας τα κανονικά πρότυπα αξιολόγησης και αυτό έχει επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αποτυχία. Υπογραμμίζει ακόμη, ότι το στρες μπορεί να είναι τόσο υπερβολικό, έτσι ώστε να προκαλέσει καταθλιπτικό επεισόδιο. Αντίθετα, για τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση, η εστίαση σ' ένα στόχο προκύπτει από μια έμφυτη ανάγκη για ωρίμανση, μάθηση και βελτίωση και έχει θεωρηθεί σαν συνέπεια του ασφαλούς δεσμού (Bowlby, 1998). Ακόμη και στην περίπτωση της αποτυχίας, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση ερμηνεύουν την κατάσταση ως μια ευκαιρία να μάθουν και να ωριμάσουν από τα λάθη τους (Sideridis, υπό έκδοση).

Σε πρόσφατη έρευνα του ο Sideridis (υπό έκδοση), μελέτησε τον προσανατολισμό στο στόχο σε σχέση με την ψυχοπαθολογία των παιδιών. Οι συμμετέχοντες ήταν 214 παιδιά, πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού (115 αγόρια και 99 κορίτσια). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι επίτευξης – προσέγγισης δεν συσχετίστηκαν θετικά με το άγχος, την αρνητική επιρροή και την κατάθλιψη. Αντίθετα, οι στόχοι επίτευξης – αποφυγής συσχετίστηκαν έντονα με το άγχος και την κατάθλιψη. Επιπλέον, οι στόχοι μάθησης συσχετίστηκαν αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη. Αυτοί οι συσχετισμοί ήταν σύμφωνοι με τις προβλέψεις του Dykman(1998) και αναθεώρησαν τη θεωρία του στόχου (Harackiewicz et al., 2002).

Σε μια δεύτερη μελέτη του ο Sideridis (υπό έκδοση), μελέτησε το κατά πόσο οι μαθητές με στόχους επίτευξης – προσέγγισης διακατέχονται από περισσότερο άγχος σε σχέση με τους μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με έναν ιδιαίτερα απαιτητικό στόχο. Οι συμμετέχοντες ήταν 116 παιδιά, πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού (58 αγόρια και 58 κορίτσια). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με στόχους επίτευξης – προσέγγισης δεν διακατέχονταν από περισσότερο άγχος σε σχέση με τους μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης ή στόχους επίτευξης αποφυγής σε όλα τα αρνητικά μέτρα ευαισθησίας. Ο Sideridis κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με στόχους επίτευξης δεν φανερώνουν το άγχος τους πριν από την παρουσία ενός αγχοτικού γεγονότος, σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν στόχους μάθησης.

Μια ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αξιολογηθεί πως οι μαθητές με στόχους μάθησης, επίτευξης – προσέγγισης και επίτευξης – αποφυγής θα αντιδρούσαν μετά από ένα αρνητικό γεγονός. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 130 παιδιά πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού (68 αγόρια και 62 κορίτσια). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες προσανατολισμού του στόχου όσον αφορά το άγχος, όπου οι μαθητές με στόχους μάθησης αισθάνονται αλλοτριωμένοι και παρουσιάζουν περισσότερες φυσιολογικές ανησυχίες σε σχέση με τους μαθητές με στόχους επίτευξης – αποφυγής. Επίσης, οι μαθητές με στόχους επίτευξης – προσέγγισης αντεπεξήλθαν με δυσκολία στις δοκιμασίες των μαθηματικών, όχι όμως σε σημαντικό βαθμό (Sideridis, υπό έκδοση).

Σε μια έρευνα με 377 παιδιά πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού (190 αγόρια και 187 κορίτσια), εξετάστηκε αν ο λειτουργικός ρόλος του προσανατολισμού στο στόχο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών έχει



επιπτώσεις στο άγχος και την κατάθλιψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι προηγούμενες έρευνες που σχετίζονταν με την επίτευξη στα μαθηματικά και την ψυχοπαθολογία, όπως ήταν αναμενόμενο. Φαίνεται ωστόσο, ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίτευξης – προσέγγισης προσαρμόζονται στα κίνητρα και τα επιτεύγματα, αν και πιο αδύναμα σε σύγκριση με τους στόχους μάθησης μόνο (Sideridis, υπό έκδοση).

#### *Σκοπός της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα έχει βασιστεί στη θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο και αποσκοπεί στη μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο περιβάλλον της τάξης καθώς και τις αγχώδεις διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- (α) «Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την καθημερινή ενεργοποίηση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες;»
- (β) «Προβλέπει το κλίμα της τάξης την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη;»
- (γ) «Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την κατάθλιψη και το άγχος στο σχολείο;»

#### *Μεθοδολογία*

##### *Συμμετέχοντες*

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία έλαβαν μέρος 230 παιδιά τα οποία προήλθαν από 14 τάξεις Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου. Από τα 230 παιδιά, τα 107 ήταν μαθητές της Ε' τάξης και τα υπόλοιπα 123, μαθητές της ΣΤ' τάξης, εκ των οποίων τα 112 ήταν αγόρια και τα 118 κορίτσια. Τα 212 παιδιά ήταν τυπικά, δηλαδή δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα, σε αντίθεση με τα 18 παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις πληροφορίες που πήραμε από

τους δασκάλους των παιδιών αυτών. Ωστόσο, δύο απ' αυτά τα παιδιά παρουσίαζαν σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες, το ένα υπερκινητικότητα και το άλλο ψυχολογικά προβλήματα.

#### *Διαδικασία*

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά, χορηγήθηκαν στους μαθητές τέσσερα ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορούσε τον προσανατολισμό στο στόχο, το δεύτερο το κλίμα της τάξης, το τρίτο την κατάθλιψη και το τέταρτο το άγχος. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε στην αίθουσα των παιδιών και είχε διάρκεια περίπου 45 λεπτά. Στη συνέχεια, χορηγήθηκε στους μαθητές ένα πέμπτο ερωτηματολόγιο για πέντε συνεχείς μέρες αμέσως μετά το πρώτο διάλειμμα και είχε διάρκεια πέντε λεπτά. Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου ήταν να καθορίσει τη συμπεριφορά και την εμπειρία των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα τους μέσα στην τάξη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

#### *Μετρήσεις*

*Η κλίμακα προσανατολισμού στο στόχο.* Για τη μέτρηση του προσανατολισμού στο στόχο χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός από πολλές γνωστές κλίμακες. Περιλάμβανε τους παράγοντες μάθηση - προσέγγιση, μάθηση -αποφυγή, επίτευξη - προσέγγιση και επίτευξη -αποφυγή. Για τη μάθηση χρησιμοποιήθηκαν 9 θέματα. Τα τρία από αυτά έχουν δημιουργηθεί από τον Elliot και Church (1997), τρία από τον Lethwaite και Piparo (1993) και δύο από το PALS (Midgley et al., 2000). Τα υπόλοιπα θέματα συμπληρώθηκαν για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας. Έξι θέματα μάθησης αναφέρονται στο στόχο μάθηση – προσέγγιση π.χ. « Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να μάθεις πολύ καλά τα μαθηματικά;» και 3 θέματα για τη μάθηση – αποφυγή π.χ. « Φοβάσαι ότι μπορεί να μην τα πας όσο καλά θα ήθελες στα μαθηματικά;». Τα θέματα που αναφέρονταν στο στόχο επίτευξης ήταν συνολικά

12. Τέσσερα από αυτά έχουν δημιουργηθεί από τους Elliot και Church (1997), δύο από τους Lethwaite και Piparo (1993), δύο από τους Thorklidsen και Nicholls (1998) και δύο από τους Eccles et al. (1983) και Wigfield και Guthrie (1997). Τα υπόλοιπα θέματα συμπληρώθηκαν για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας. Έξι θέματα αναφέρονταν στον προσανατολισμό επίτευξης – προσέγγισης π.χ. «Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να είσαι καλύτερος στα μαθηματικά από τους συμμαθητές σου;» και έξι θέματα στο προσανατολισμό επίτευξης – αποφυγής. Τα πέντε αναπτύχθηκαν από τον Elliot (1997) και το έκτο από τους συγγραφείς π.χ. «Οι μαθητές θέλουν να δείχνουν πόσο καλοί και ικανοί είναι»). Οι συμμετέχοντες καλούνταν να υποδείξουν σε μια κλίμακα τύπου Likert έξι σημείων (1= καθόλου/ 2= πολύ λίγο/3=λίγο/4=αρκετά/5=πολύ/6=πάρα πολύ/), το βαθμό στον οποίο η κάθε λέξη τους αντιπροσώπευε σε σχέση με τα μαθηματικά..

Η αξιοπιστία (alpha Cronbach) για τον παράγοντα μάθησης - προσέγγισης ήταν 0,85. Για τον παράγοντα μάθησης - αποφυγής ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,67, στην επίτευξη – προσέγγιση ήταν 0,80 και στην επίτευξη – αποφυγή 0,66.

*Κλίμα της τάξης:* το ερωτηματολόγιο αυτό διερεύνησε τη μεταβλητή κλίμα της τάξης και περιλάμβανε 16 θέματα που αποσκοπούσαν να αξιολογήσουν τα εξής: κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση και κλίμα προσανατολισμένο στην επίτευξη. Τα ερωτήματα ήταν από δυο γνωστές κλίμακες (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Freeman & Urdan, 2004). Για το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση χρησιμοποιήθηκαν 9 θέματα π.χ. «Ο δάσκαλος μας λει ότι είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε σκληρά». Για το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην επίτευξη χρησιμοποιήθηκαν 9 θέματα π.χ. «οι μαθητές θέλουν να καταφέρνουν καλύτερα απ'ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους». Οι συμμετέχοντες καλούνταν να υποδείξουν σε μια κλίμακα τύπου Likert έξι σημείων (1=δεν συμφωνώ καθόλου/2=συμφωνώ

πολύ λίγο/3=συμφωνώ λίγο/4=συμφωνώ αρκετά/5=συμφωνώ πολύ/6=συμφωνώ πάρα πολύ), το βαθμό στον οποίο η κάθε λέξη τους αντιπροσώπευε κατά τη διάρκεια των μαθηματικών. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση ήταν 0,79, ενώ η αξιοπιστία (alpha Cronbach) για το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην επίτευξη ήταν 0,63.

*Κλίμακα κατάθλιψης.* Η κλίμακα κατάθλιψης αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας το Children's Depression Inventory (CDI, Kovacs, 1992). Το CDI αποτελείται από 26 ερωτήματα που αφορούν προσωπικά θέματα των παιδιών. Σύμφωνα με τον Cole, Hoffman, Tram και Maxwell, η κλίμακα κατάθλιψης (CDI) μετράει: (α) την κοινωνική αυτοεκτίμηση, (β) την εναντιωτική διαταραχή και (γ) τη δυσφορία. Για την κοινωνική αυτοεκτίμηση χρησιμοποιήθηκαν 13 ερωτήματα (π.χ. «διασκεδάζω στο σχολείο», «πιστεύω πως κάτι κακό θα μου συμβεί»), για την εναντιωτική διαταραχή χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήματα (π.χ. «είμαι κακός σε ότι κάνω», «μαλώνω με τα άλλα παιδιά») και για τη δυσφορία χρησιμοποιήθηκαν οκτώ ερωτήματα (π.χ. «τα βράδια έχω αϋπνίες», «με ενοχλούν διάφορα πράγματα»). Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια κλίμακα τύπου Likert τριών σημείων (α)=πολλές φορές/πολύ συχνά, (β)= μερικές φορές/μέτρια και (γ)= ποτέ / το μεγαλύτερο βαθμό σχετικά με την ερώτηση), το βαθμό στον οποίο η κάθε πρόταση τους αντιπροσωπεύει για το πως αισθάνονται για διάφορα πράγματα.

Από την έρευνα μας υποστηρίχτηκαν μόνο οι δύο παράγοντες, η κοινωνική αυτοεκτίμηση και η δυσφορία. Η αξιοπιστία τους (alpha Cronbach) ήταν αντίστοιχα 0,69 και 0,69. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε μια συνολική μεταβλητή που εκφράζει την κατάθλιψη, με δείκτη αξιοπιστίας 0,84.

*Κλίμακα άγχους.* Τα συμπτώματα του άγχους αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας την υποκλίμακα Revised Children's Manifest Anxiety Scale

(RCMAS, Reynolds & Richmond, 1978). Σύμφωνα με τον Cole et al. (2000), η κλίμακα άγχους (RCMAS) αποτελείται από 28 ερωτήματα και μετράει: (α) τις κοινωνικές ανησυχίες, (β) την υπερευαισθησία και (γ) τις φυσιολογικές ανησυχίες. Για τις κοινωνικές ανησυχίες, χρησιμοποιήθηκαν επτά ερωτήματα (π.χ. «νομίζω πως κάποιος θα μου πει πως δεν είμαι εντάξει», «δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ στα μαθήματα μου»), για την υπερευαισθησία χρησιμοποιήθηκαν 11 ερωτήματα (π.χ. «ανησυχώ για πολλά πράγματα», «ανησυχώ για το τι θα πούνε τα άλλα παιδιά για μένα»), και για τις φυσιολογικές ανησυχίες χρησιμοποιήθηκαν δέκα ερωτήματα (π.χ. «είμαι κουρασμένος», «στο σχολείο στριφογυρνάω την καρέκλα μου και είμαι ανήσυχος»). Οι μαθητές καλούνταν να υποδείξουν σε μια κλίμακα τύπου Likert τριών σημείων (α)= πολλές φορές, (β)= μερικές φορές και (γ)= ποτέ), το βαθμό στον οποίο η κάθε λέξη τους αντιπροσωπεύει σε σχέση με διάφορα πράγματα που νιώθουν. Στην κλίμακα άγχους υποστηρίχτηκαν και οι τρεις παράγοντες, όπως υποστηρίζουν οι δημιουργοί του. Οι κοινωνικές ανησυχίες έχουν δείκτη αξιοπιστίας (alpha Cronbach) 0,73, η υπερευαισθησία 0,81 και τέλος οι φυσιολογικές ευαισθησίες δείκτη αξιοπιστίας 0,72.

*Κλίμακα αρνητικής συναισθηματικότητας.* Σύμφωνα με τους Lonigan et al. (1999) η αρνητική συναισθηματικότητα έχει οριστεί ως μια από τις έννοιες της δυστυχίας και εκφράζεται ως αποδέσμευση από το έργο και την αλληλεπίδραση από το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Clark και Watson (1991) η αρνητική συναισθηματικότητα ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία το άτομο διακατέχεται από αρνητική διάθεση αλλά και από θυμό, ενοχές, φόβο, λύπη, απέχθεια, ανησυχία για τους άλλους και παρουσιάζει μη συγκεκριμένους παράγοντες ανάμεσα στο άγχος και την κατάθλιψη. Για τη μέτρηση της αρνητικής συναισθηματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα PANAS- X (i.e., PANAS –C, Laurent, Catanzaro, &

Joiner, 1999). Αυτή η εκδοχή της κλίμακας έχει βασιστεί στην κλίμακα PANAS- X, η οποία αναπτύχθηκε από τον Watson και Clark (1992). Ο δείκτης αξιοπιστίας στην αρνητική συναισθηματικότητα ήταν 0,86. Αναφορικά με την τιμωρία του δασκάλου ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,81 και αν ο μαθητής βαριέται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,75.

*Κλίμακα θετικής συναισθηματικότητας.* Σύμφωνα με τους Lonigan et al. (1999) η θετική συναισθηματικότητα είναι η ευχάριστη δέσμευση και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Για τη μέτρηση της θετικής συναισθηματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα PANAS- C. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη θετική συναισθηματικότητα ήταν 0,83. Αναφορικά με την ενίσχυση του δασκάλου ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,78 και για το αν ενδιαφέρεται ο μαθητής στο μάθημα, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,77. Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας για τη θετική συναισθηματική κατάσταση του μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ήταν 0,87.

*Συμπεριφορά στο σχολείο:* Η δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας περιλάμβανε μια κλίμακα, η οποία φτιάχτηκε από τους συγγραφείς για τις ερευνητικές ανάγκες και περιέγραφε τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να υποδείξουν σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (καθόλου/ λίγο μέτρια/ αρκετά/ πολύ), το βαθμό στον οποίο κάθε λέξη ή φράση τους αντιπροσώπευε τη συγκεκριμένη στιγμή. Στην κλίμακα αυτή υπήρχαν τέσσερα θέματα που αφορούσαν τα θετικά συναισθήματα των παιδιών (π.χ. ενθουσιασμένος ) και τέσσερα θέματα που αφορούσαν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών (π.χ. απογοητευμένος), δυο θέματα που αφορούσαν τα θετικά συναισθήματα (π.χ σε βοήθησε) και δυο θέματα που αφορούσαν τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ σου μίλησε άσχημα ) των παιδιών σε σχέση με το δάσκαλο. Στη συνέχεια υπήρχαν πέντε ερωτήματα στα οποία καλούνταν οι μαθητές να απαντήσουν

τι έκαναν στη διδακτική ώρα που μόλις πέρασε (π.χ. δούλεψες σκληρά στο μάθημα ) και τέλος τρία ερωτήματα για το τι έκαναν το διάλειμμα (π.χ. διασκέδασες με τους φίλους σου)). Οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτό για πέντε συνεχείς μέρες αμέσως μετά το πρώτο διάλειμμα.

#### *Στατιστικές αναλύσεις*

##### *Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (Linear Regression Analysis).*

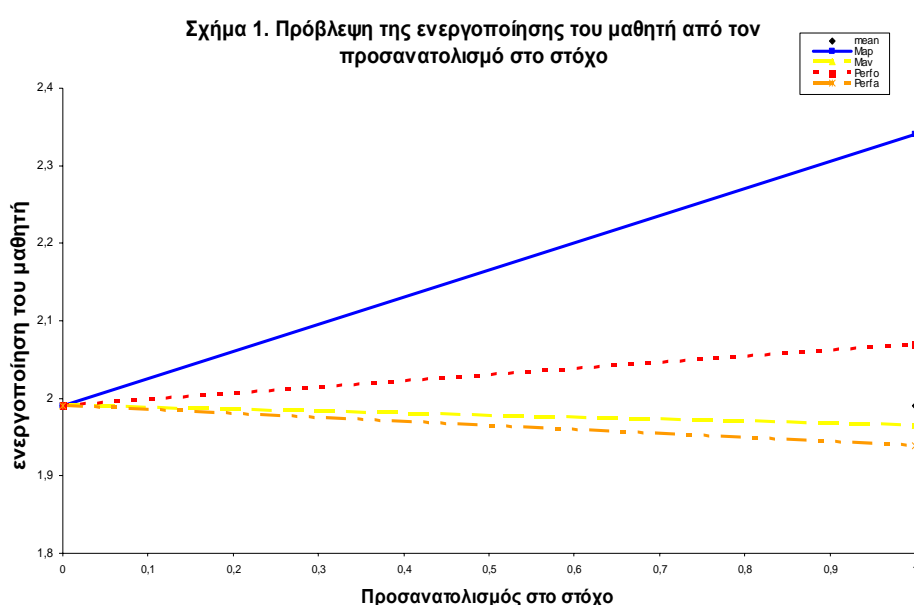
Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, «Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την καθημερινή ενεργοποίηση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες;», «Προβλέπει το κλίμα της τάξης την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη;» και «Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την κατάθλιψη και το άγχος στο σχολείο;», χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης για όλο το δείγμα. Η ανάλυση αυτή εκφράζεται με τον τύπο  $y' = bx+a$ . Ο συντελεστής παλινδρόμησης δείχνει την αλλαγή της εξαρτημένης μεταβλητής για κάθε μονάδα αλλαγής της ανεξάρτητης μεταβλητής ή του γραμμικού συνδυασμού των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η μέθοδος παράγει μια γραφική παράσταση που αναπαριστά μια γραμμική εξίσωση, η οποία περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο τη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Για την ανάλυση των πιο κάτω αποτελεσμάτων, θεωρήσαμε στατιστικώς σημαντικές τις τιμές που είναι κάτω από το 5% ( $p < 0,05$ ).

##### *Αποτελέσματα*

*Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την καθημερινή ενεργοποίηση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες;*

Οι παράγοντες προσανατολισμού του στόχου, *μάθηση προσέγγισης, μάθηση αποφυγής, επίτευξη-προσέγγιση και επίτευξη αποφυγή* (mastery approach, mastery avoidance, performance approach, performance avoidance ), προέβλεψαν το 21,6%

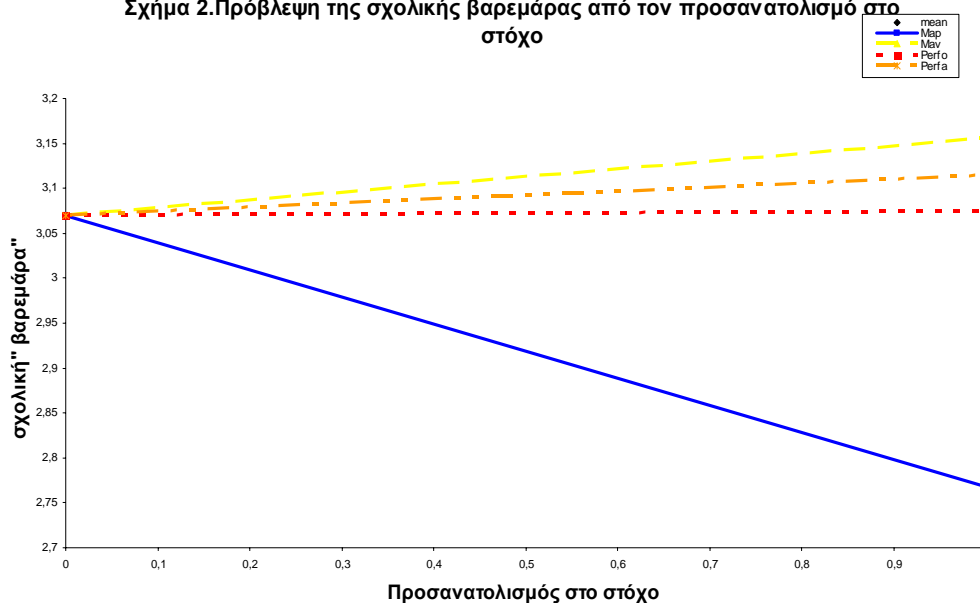
της διακύμανσης, της συμμετοχής του παιδιού στην τάξη (student engagement). Από τους παράγοντες προσανατολισμού του στόχου μόνο η μάθηση προσέγγισης ήταν στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ( $b=0,350$ ) [ $t(219)=6,045, p<0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ήταν ο μαθητής-τρια προσανατολισμένος-η στη μάθηση προσέγγισης, τόσο περισσότερη συμμετοχή και ενεργοποίηση ανέφερε.



Αναφορικά με την σχολική «βαρεμάρα» (student boredom), οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 9,2% της διακύμανσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, μόνο ο παράγοντας μάθηση - προσέγγισης ήταν στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ( $b=-0,302$ ) [ $t(219) = -4,009, p<0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμό στη μάθηση- επίτευξη είχε ο μαθητής-τρια, τόσο λιγότερη βαρεμάρα ανέφερε πως είχε στην τάξη.



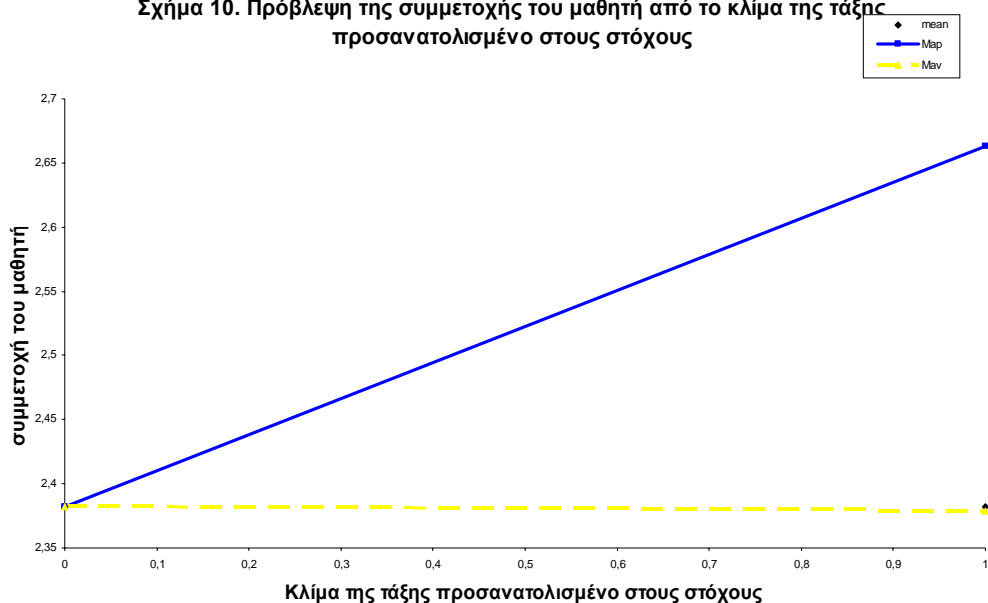
Σχήμα 2. Πρόβλεψη της σχολικής βαρεμάρας από τον προσανατολισμό στο στόχο



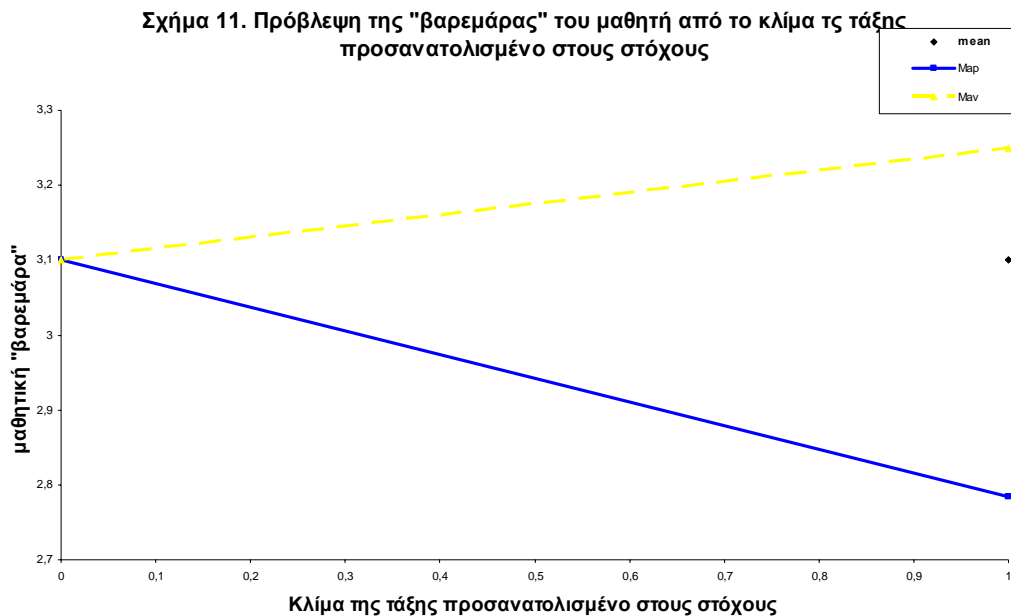
*Προβλέπει το κλίμα της τάξης την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη;*

Αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού στην τάξη (student engagement) το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στους στόχους προέβλεψε το 10,2% της διακύμανσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση ήταν στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ( $b=0,281$ ) [ $t(222)= 4,956$ ,  $p<0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο επικεντρωμένο ήταν το κλίμα της τάξης στη μάθηση, σύμφωνα με την αντίληψη του μαθητή, τόσο μεγαλύτερη συμμετοχή ανέφερε ο μαθητής-τρια στην τάξη.

Σχήμα 10. Πρόβλεψη της συμμετοχής του μαθητή από το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στους στόχους



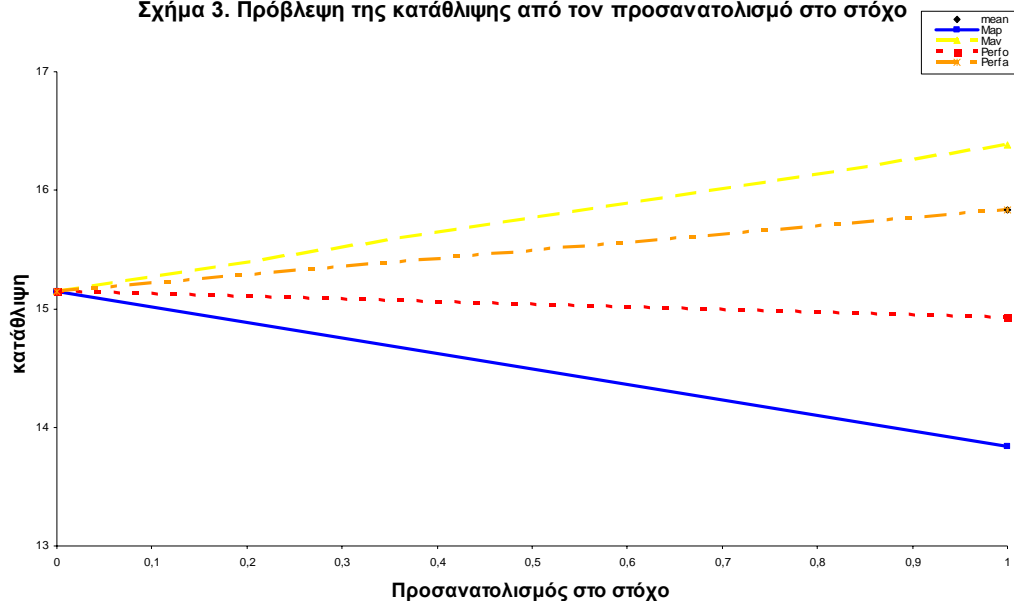
Αναφορικά με τη *σχολική «βαρεμάρα»* (student boredom), το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στους στόχους, προέβλεψε το 9,5% της διακύμανσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, το κλίμα της τάξης επικεντρωμένο στη μάθηση, ήταν στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ( $b=-0,316$ ) [ $t(222)=-4,640$ ,  $p<0,05$ ] και δηλώνει ότι όσο περισσότερο ήταν προσανατολισμένο το κλίμα της τάξης στη μάθηση, σύμφωνα με την αντίληψη του μαθητή, τόσο λιγότερη βαρεμάρα ανέφερε ο μαθητής-τρια. Επιπλέον, στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν και το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στην απόδοση ( $b=0,148$ ) [ $t(222)=1,995$ ,  $p<0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ήταν προσανατολισμένο το κλίμα της τάξης στην επίτευξη, σύμφωνα με την αντίληψη του μαθητή, τόσο περισσότερη βαρεμάρα ανέφερε ο μαθητής-τρια.



*Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την κατάθλιψη και το άγχος στο σχολείο;*

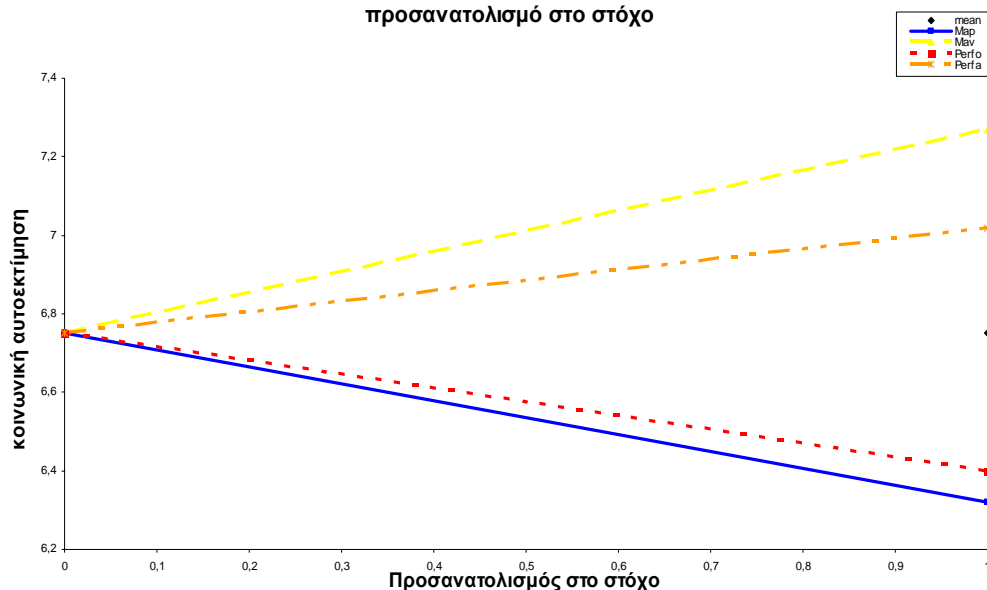
*Κατάθλιψη.* Οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 13,8% της διακύμανσης, την *κατάθλιψη* (CDI). Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν η μάθηση προσέγγισης ( $b=-1,300$ ) [ $t(218)=-2,775$ ,  $p<0,05$ ] και αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε πως είχε ο μαθητής-τρια, τόσο λιγότερη κατάθλιψη παρουσίαζε. Επιπλέον, στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν και η μάθηση αποφυγής ( $b=1,237$ ) [ $t(218)=3,027$ ,  $p<0,05$ ], που δηλώνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένος ήταν ο μαθητής-τρια στους στόχους μάθησης-αποφυγής, τόσο περισσότερη κατάθλιψη ανέφερε ότι είχε.

Σχήμα 3. Πρόβλεψη της κατάθλιψης από τον προσανατολισμό στο στόχο



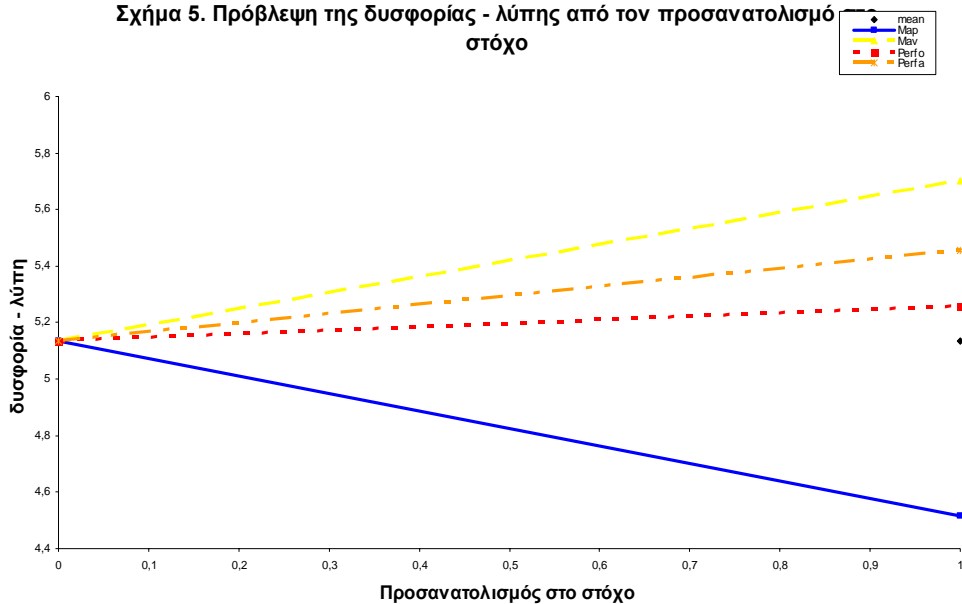
Όσον αφορά την *κοινωνική αυτοεκτίμηση* (social self - esteem), οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 10,6% της διακύμανσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν ο προσανατολισμός στη μάθηση αποφυγή ( $b=0,516$ ) [ $t(218)= 2,516$ ,  $p<0,05$ ], που δηλώνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένος ήταν ο μαθητής-τρια στους στόχους μάθησης –αποφυγής, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα κατάθλιψης.

Σχήμα 4. Πρόβλεψη της κοινωνικής αυτοεκτίμησης από τον προσανατολισμό στο στόχο



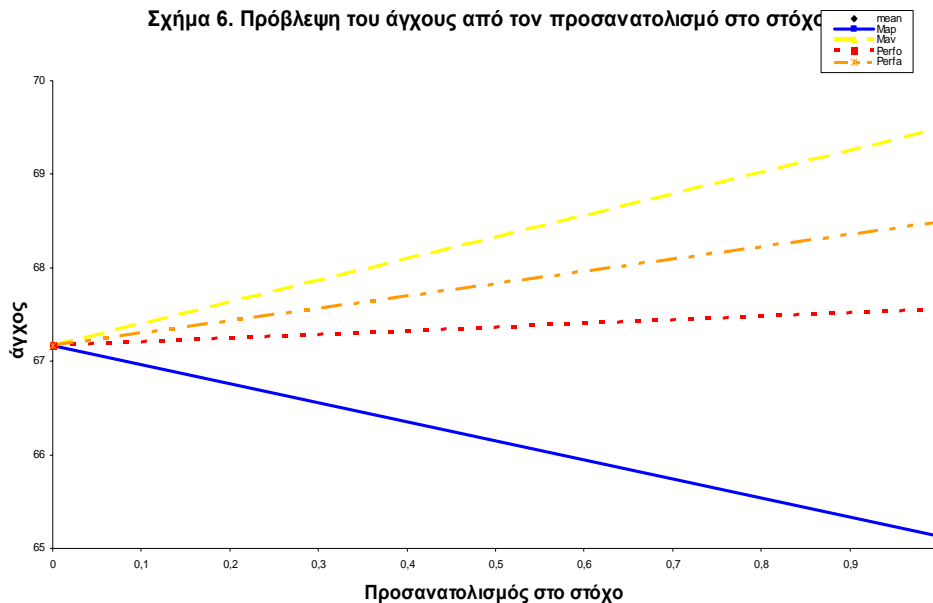
Τέλος, αναφορικά με τη *δυσφορία – λύπη* (dysphoria sadness), οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 13,8% της διακύμανσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν ο προσανατολισμός στη μάθηση -προσέγγιση ( $b = -0,621$ ) [ $t(216) = -2,935$ ,  $p < 0,05$ ]. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε ότι είχε ο μαθητής-τρια, τόσο χαμηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα κατάθλιψης. Στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν επίσης και ο προσανατολισμός στη μάθηση -αποφυγή ( $b = 0,565$ ) [ $t(216) = 3,062$ ,  $p < 0,05$ ], που δηλώνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένος ήταν ο μαθητής-τρια στους στόχους μάθησης – αποφυγής, τόσο υψηλότερες τιμές παρουσίαζε στον παράγοντα κατάθλιψης.

Σχήμα 5. Πρόβλεψη της δυσφορίας - λύπης από τον προσανατολισμό στο στόχο



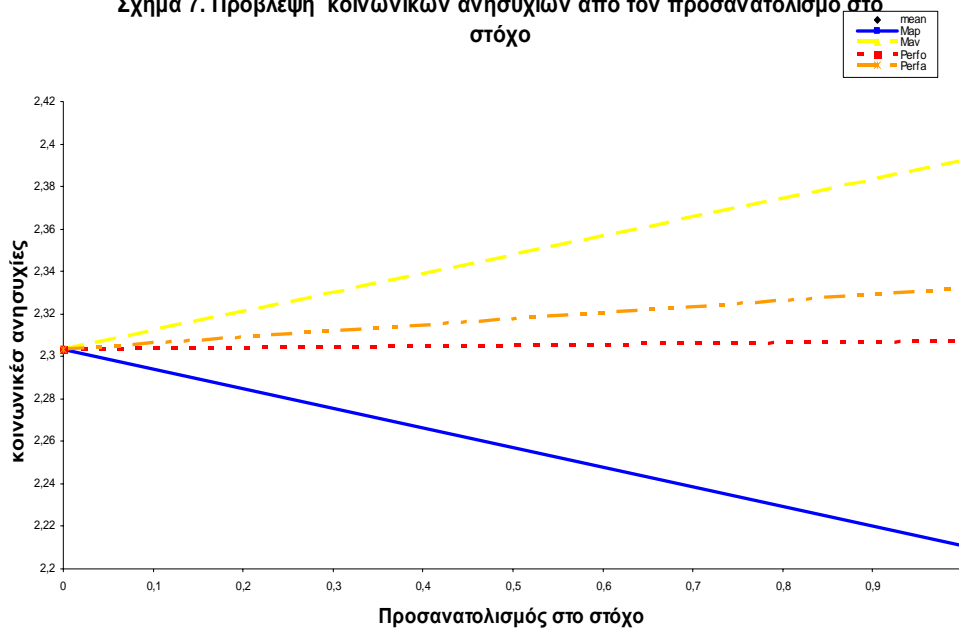
Άγχος. Οι παράγοντες του προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 19,3% του συνολικού άγχους των παιδιών. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές αποδείχτηκαν στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ο προσανατολισμός στη μάθηση προσέγγισης ( $b = -2,038$ ) [ $t(217) = -2,976, p < 0,05$ ], που δηλώνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε ο μαθητής-τρια, τόσο λιγότερο άγχος είχε, καθώς και ο προσανατολισμός στη μάθηση αποφυγής ( $b = 2,308$ ) [ $t(217) = 3,856, p < 0,05$ ], που φανερώνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένος ήταν ο μαθητής-τρια στους στόχους μάθησης – αποφυγής, τόσο περισσότερο άγχος είχε.

Σχήμα 6. Πρόβλεψη του άγχους από τον προσανατολισμό στο στόχο



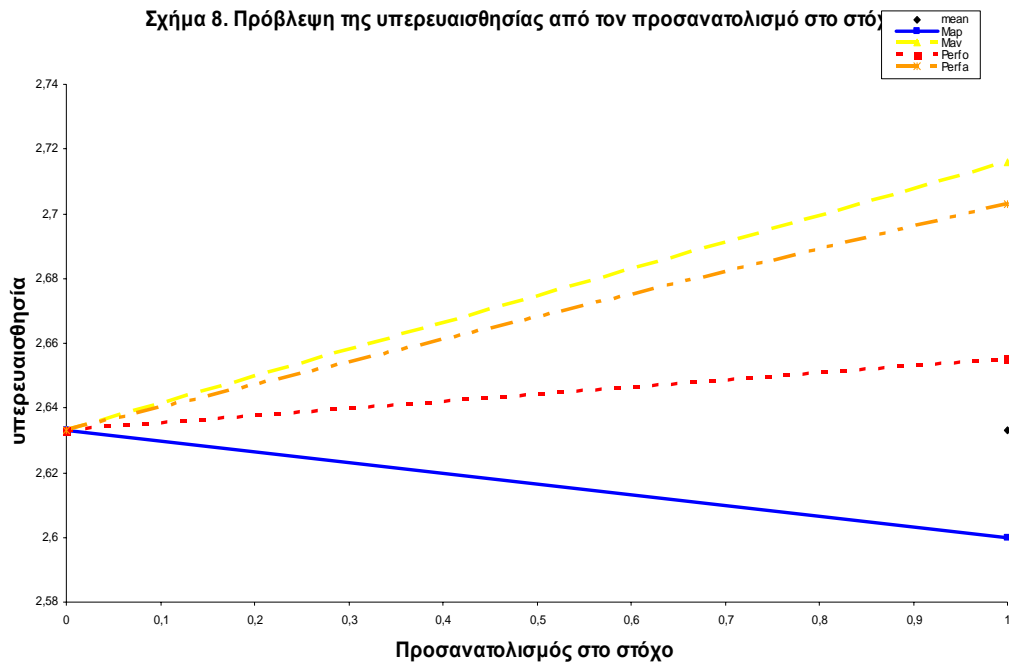
Αναφορικά με τις *κοινωνικές ανησυχίες (social concerns)*, οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 12,7% της διακύμανσης. Με βάση τα αποτελέσματα, ο προσανατολισμός στη μάθηση προσέγγισης είναι στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ( $b= -0,092$ ) [ $t(217)= -2,993$ ,  $p<0,05$ ] και δηλώνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε ο μαθητής, τόσο χαμηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα άγχους. Παράλληλα, στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν και ο προσανατολισμός στη μάθηση αποφυγή ( $b=0,089$ ) [ $t(217)= 3,324$ ,  $p<0,05$ ] και δείχνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμό ανέφερε ο μαθητής-τρια σε στόχους μάθησης – αποφυγής, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα άγχους.

Σχήμα 7. Πρόβλεψη κοινωνικών ανησυχιών από τον προσανατολισμό στο στόχο



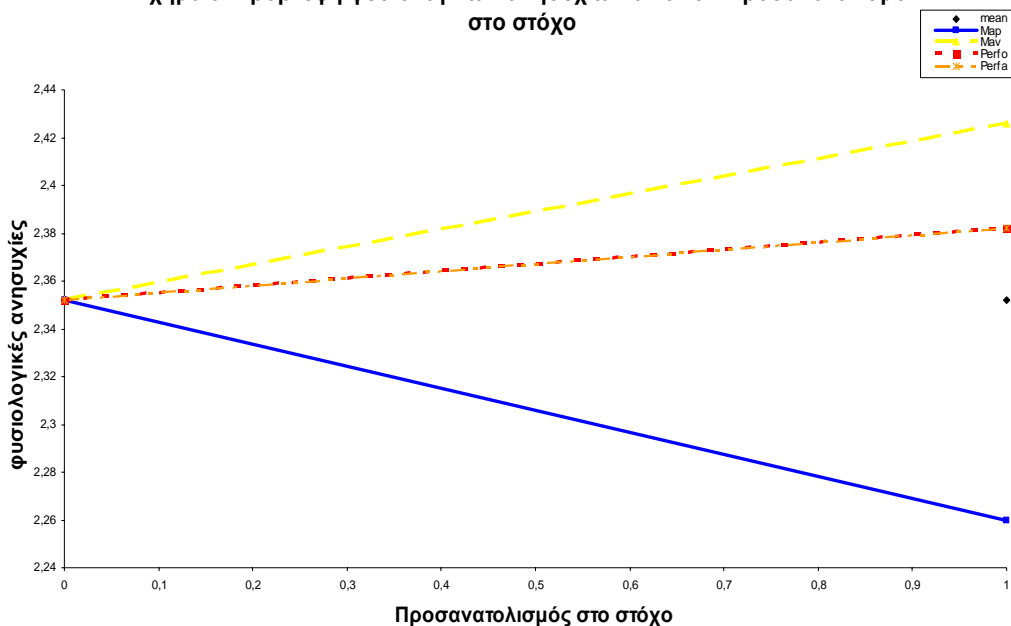
Αναφορικά με την υπερευαισθησία (worry - oversensitivity) οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο προέβλεψαν το 20,3% της διακύμανσης. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές αποδείχτηκαν στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ο προσανατολισμός στη μάθηση αποφυγής ( $b=0,083$ ) [ $t(217)=3,425, p<0,05$ ] και ο προσανατολισμός στην επίτευξη αποφυγής ( $b=0,070$ ) [ $t(217)=3,330, p<0,05$ ]. Αυτό δηλώνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε ο μαθητής, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα του άγχους και όσο περισσότερο προσανατολισμό ανέφερε στην επίτευξη αποφυγής, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα άγχους, αντίστοιχα.





Τέλος, οι παράγοντες προσανατολισμού στο στόχο, προέβλεψαν το 14,4% της διακύμανσης, τις *φυσιολογικές ανησυχίες (physiological concerns)*. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες αποδείχτηκαν ο προσανατολισμός στη μάθηση προσέγγισης ( $b = -0,092$ ) [ $t(217) = -3,606, p < 0,05$ ] που δηλώνει ότι όσο περισσότερο ενδιαφέρον και ενεργοποίηση ανέφερε ο μαθητής-τρια, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα άγχους, καθώς και ο προσανατολισμός στη μάθηση αποφυγής ( $b = 0,074$ ) [ $t(217) = 3,311, p < 0,05$ ], που δείχνει ότι όσο περισσότερο προσανατολισμό στη μάθηση αποφυγής ανέφερε ο μαθητής, τόσο υψηλότερες τιμές είχε στον παράγοντα άγχους.

Σχήμα 9. Πρόβλεψη φυσιολογικών ανησυχιών από τον προσανατολισμό στο στόχο



### Συζήτηση

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί αν ο προσανατολισμός στο στόχο και το κλίμα της τάξης προέβλεπαν την καθημερινή εμπειρία των παιδιών μέσα στην τάξη. Παράλληλα, σκόπευε να εξετάσει αν ο προσανατολισμός στο στόχο προέβλεπε τις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι που εξετάστηκαν ήταν οι εξής: (α) Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την καθημερινή ενεργοποίηση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες;, (β) Προβλέπει το κλίμα της τάξης την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη; και (γ) Προβλέπουν οι προσανατολισμοί στο στόχο την κατάθλιψη και το άγχος στο σχολείο; Τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα αδυνατούσαν να εξηγήσουν αν ο προσανατολισμός στο στόχο προέβλεπε τη καθημερινή εμπειρία των παιδιών καθώς οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε εφήβους και φοιτητές.

Όσον αφορά την πρώτη παράμετρο της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι προσανατολισμοί στο στόχο

προβλέπουν την καθημερινή ενεργοποίηση των παιδιών με ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Οι μαθητές που προσανατολιζόνταν σε στόχους μάθησης – προσέγγισης ανέφεραν υψηλή συμμετοχή και ενεργοποίηση στην τάξη. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που υιοθετούσαν στόχους μάθησης – προσέγγισης δεν ανέφεραν αισθήματα «βαρεμάρας» κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των Goudas, Biddle και Fox (1994), που βρήκαν ότι οι μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση ανέφεραν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και προσπάθεια, σε αντίθεση με μαθητές που είχαν χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση. Επιπλέον, βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις των Elliot και McGregor (2002), οι οποίοι συσχετίζουν τους στόχους μάθησης – προσέγγισης με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην τάξη.

Αναφορικά με τη δεύτερη παράμετρο της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την άποψη ότι το κλίμα της τάξης προβλέπει την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη. Το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο σε στόχους μάθησης, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών, συσχετίστηκε έντονα με την συμμετοχή του παιδιού στην τάξη. Παράλληλα, οι μαθητές δεν ανέφεραν αισθήματα «βαρεμάρας» κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν το κλίμα της τάξης ήταν σύμφωνα με την αντίληψη τους, προσανατολισμένο στη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συναφή με τις απόψεις των Midgley et al. (1998), που υποστήριξαν ότι το κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη μάθηση περιγράφει ένα περιβάλλον στο οποίο η προσπάθεια (συμμετοχή) και η μάθηση είναι σημαντικές για τους μαθητές. Εντούτοις, οι στόχοι επίτευξης συσχετίστηκαν με τη σχολική «βαρεμάρα». Όταν το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο σε στόχους επίτευξης (σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών), οι μαθητές ανέφεραν αισθήματα «βαρεμάρας». Σε ένα τέτοιο κλίμα όπου επικρατεί ανταγωνιστικό πνεύμα και

υπογραμμίζεται η σημασία της καλής βαθμολογίας, οι μαθητές υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά είναι παρεμφερή με τις απόψεις της Duda (1976), η οποία υποστήριξε σθεναρά ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενισχύεται ένας προσανατολισμός με αρνητικά επακόλουθα όσον αφορά τη μάθηση.

Τέλος, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την άποψη ότι οι προσανατολισμοί στο στόχο προβλέπουν την κατάθλιψη και το άγχος στο σχολείο. Οι μαθητές που ανέφεραν συμμετοχή και ενεργοποίηση στην τάξη (μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους μάθησης – προσέγγισης), δεν παρουσίασαν κατάθλιψη. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα του Sideridi (υπό έκδοση), ο οποίος βρήκε ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίστηκαν αρνητικά με την κατάθλιψη. Ακόμη, οι μαθητές με στόχους μάθησης – προσέγγισης δεν παρουσίασαν αισθήματα λύπης – δυσφορίας. Στο αντίθετο ρεύμα, οι μαθητές που ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι σε στόχους μάθησης – αποφυγής, παρουσίασαν κατάθλιψη καθώς και αισθήματα λύπης – δυσφορίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν υψηλές τιμές στην κοινωνική αυτοεκτίμηση. Παρεμφερή είναι τα αποτελέσματα της έρευνας και για το άγχος. Οι μαθητές με στόχους μάθησης- προσέγγισης δεν παρουσίασαν άγχος. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του Sideridi (υπό έκδοση), ο οποίος μελέτησε την ψυχοπαθολογία των παιδιών και βρήκε ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίστηκαν αρνητικά με το άγχος. Επιπροσθέτως, οι μαθητές αυτοί όσο περισσότερο προσανατολισμένοι ήταν στους στόχους μάθησης – προσέγγισης, τόσο χαμηλότερες τιμές παρουσίασαν στις κοινωνικές και φυσιολογικές ανησυχίες. Οι μαθητές που ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στους στόχους μάθησης – αποφυγής παρουσίασαν περισσότερο άγχος, κοινωνικές ανησυχίες, υπερευαισθησία καθώς και φυσιολογικές

ανησυχίες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα του Sideridi (υπό έκδοση), ο οποίος διαπίστωσε πως οι μαθητές με στόχους μάθησης αισθάνονται αλλοτριωμένοι και παρουσιάζουν περισσότερες φυσιολογικές ανησυχίες από άλλα παιδιά. Τέλος, βρέθηκε ότι οι μαθητές που προσανατολιζόνταν περισσότερο σε στόχους επίτευξης – αποφυγής παρουσίασαν υψηλές τιμές στον παράγοντα άγχους, την υπερευαισθησία. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τις διαπιστώσεις του Sideridi (υπό έκδοση), που βρήκε ότι οι στόχοι επίτευξης – αποφυγής είναι έντονα συσχετισμένοι με το άγχος.

Θα ήταν παράλειψη ωστόσο να μην αναφερθούν κάποια αδύνατα σημεία-περιορισμοί της έρευνας αυτής. Καταρχήν, ίσως τα παιδιά να μην απαντούσαν με απόλυτη ειλικρίνεια στα ερωτηματολόγια, ή ακόμη να επηρεάζονταν από τις απαντήσεις των διπλανών τους. Έπειτα, ίσως οι συνθήκες κατά τις οποίες έλαβε χώρα η έρευνα να μην ήταν οι ιδανικές, καθότι ο χρόνος ήταν περιορισμένος και τα παιδιά μπορεί να απαντούσαν βεβιασμένα. Ακόμη, υπήρχαν πολλά παιδιά στην τάξη και αυτό δεν εξασφάλιζε την απόλυτη ησυχία, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι συγκεντρωμένοι στις ερωτήσεις.

Παρ' ότι ο προσανατολισμός στο στόχο έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών στο εξωτερικό, εντούτοις, ο αριθμός των ερευνών στον ελληνικό χώρο είναι πολύ περιορισμένος. Θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα, μελετώντας κι άλλες παραμέτρους που μπορεί να σχετίζονται με την καθημερινή εμπειρία των παιδιών στην τάξη. Ακόμη, είναι σημαντικό να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες σε παιδικό πληθυσμό, έτσι ώστε οι δάσκαλοι και οι γονείς να μπορούν να είναι γνώστες των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των παιδιών, προκειμένου να βρουν τρόπους να τα βοηθήσουν, αν χρειαστεί.

## Βιβλιογραφία

- Barlow, D. H. (2000). *Ψυχοπαθολογία & Παθολογική Συμπεριφορά: Μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Α' Τόμος. Επιμέλεια: Μεσσήνης Λ. Αθήνα: Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ».
- Barlow, D. H. (2000). *Ψυχοπαθολογία & Παθολογική Συμπεριφορά: Μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Β' Τόμος. Επιμέλεια: Μεσσήνης Λ. Αθήνα: Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ».
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357-374.
- Βλαχόπουλος, Σ. Π. (2002). Διαφορές των προφίλ στόχων επίτευξης σε ψυχοφυσιολογικές καταστάσεις στο πλαίσιο συμμετοχής σε έντονη φυσική δραστηριότητα, *Ψυχολογία*, 9, 439-458.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδάνος.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Research*, 96 (3), 569-581.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory (CDI)*. North Tonawanda, NY: Multi-health systems.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326-338.

- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction, 6* (2), 151-171.
- Lethwaite, R., & Piparo, A. J. (1993). Goal orientations in young competitive athletes: Physical achievement, social-relational, and experiential concerns. *Journal of Research in Personality, 27*, 103-117.
- Linnenrick, E. A. (2004). Person and Context: Theoretical and Practical Concerns in Achievement Goal Theory. *Advances in Motivation and Achievement, 13*, 159-184.
- Lonigan, C. J., Hooe, E. S., & Covinne, D. F. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relationship to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 374-386.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: emphasizing task goals. *The Elementary School Journal, 93*.
- Μεταλλίδου, Π. (2003). Κίνητρα, γλωσσική επίδοση, και μεταγνωστικές εμπειρίες σε ένα έργο κατανόησης κειμένου. *Psychology, 10*, 538-555.
- Patrick, H. (2004). Re-Examining classroom mastery goal structure. *Advances in Motivation and Achievement, 13*, 233-263.
- Pajares, F., & Cheong, Y. (2003). Achievement goal orientation in writing: a development perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 437-455.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2004). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319-337.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*, 271-280.
- Self-Brown, S. R., & Mathews, S. (2003). Effects of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation. *Journal of Educational Research, 97* (2), 106-111.

- Sideridis, G. D. (2004). On the origins of helpless behaviour of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*, 497-517.
- Sideridis, G. D. Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of Revised Goal Theory Framework. In press: *Journal of Educational Psychology*.
- Turner, C. J., Meyer, D. K., Anderman, E. M., Midgley, C., Gheen, M., & Kang, Y. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94* (1), 88-106.
- Urdu, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, Future directions. *Advances in Motivation and Achievement, 10*, 99-141.
- Urdu, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 251-264.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 524-551.
- Watson, D., & Clark, L. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 489-505.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition and Achievement. *Educational Psychology, 96* (2), 236-250.







