

Γνωστική Παρεμβολή ως Συνάρτηση Προσανατολισμών στο Στόχο σε Παιδιά με και Χωρίς  
Υπερκινητικότητα: Μια Πειραματική Μελέτη με τη Χρήση του Συναισθηματικού Stroop  
Μαρία Σιακαλλή και Γεώργιος Δ. Σιδερίδης  
Τμήμα Ψυχολογίας  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε με τον Γ. Σιδερίδη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα  
Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, 74100, Κρήτη. Email: [sideridis@psy.soc.uoc.gr](mailto:sideridis@psy.soc.uoc.gr)

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο εντοπισμός διαφορών μεταξύ των παιδιών με και χωρίς υπερκινητικότητα, όσον αφορά τους προσανατολισμούς στο στόχο και τον φόβο αποτυχίας. Συνολικά, εξετάστηκαν 184 παιδιά τριών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου, που φοιτούσαν στην 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> τάξη. Τα 161 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα των τυπικών παιδιών ενώ τα 23 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ο φόβος αποτυχίας και τα κίνητρα των μαθητών εξετάστηκαν με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Ο τρόπος αντίδρασης των δύο ομάδων κάτω από διαφορετικές συνθήκες στόχων/κινήτρων, μελετήθηκε με τη δοκιμασία Stroop. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν αυξημένα επίπεδα φόβου αποτυχίας σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Οι διαφορές εντοπίστηκαν στα είδη φόβων που σχετίζονται με την σχέση με τους άλλους και την γνώμη των άλλων, υποδεικνύοντας ότι σημαντικοί άλλοι παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη ή όχι του φόβου αποτυχίας των παιδιών. Όσον αφορά τα είδη κινήτρων και τους στόχους των μαθητών δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Βρέθηκε επίσης ότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα διακατέχονται σε μικρότερο βαθμό από αρνητικά συναισθήματα και αξιολογούν πιο θετικά τις επιδόσεις τους. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η παροχή σωστής και συστηματικής ανατροφοδότησης. Οι επιδόσεις των δύο ομάδων στη δοκιμασία του Stroop ανέδειξαν διαφορές κυρίως στις κατηγορίες λέξεων αρνητικού συναισθήματος και επιτυχίας. Τα είδη κινήτρων/στόχων επηρέασαν τις επιδόσεις τόσο των τυπικών παιδιών όσο και των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην κατηγορία λέξεων αρνητικού συναισθήματος, επιμονής και θετικής αυτοεκτίμησης.

*Λέξεις Κλειδιά:* Φόβος Αποτυχίας, Κίνητρα, ΔΕΠ-Υ, Δοκιμασία Stroop, Θεωρία Επίτευξης Στόχων

Γνωστική Παρεμβολή ως Συνάρτηση Προσανατολισμών στο Στόχο σε Παιδιά με και Χωρίς Υπερκινητικότητα: Μια Πειραματική Μελέτη με τη Χρήση του Συναισθηματικού Stroop

Χαρακτηριστικό του ζωικού κόσμου γενικά και του ανθρώπου ειδικότερα είναι η δραστηριοποίηση. Πίσω από κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, συνειδητή ή ασυνείδητη, βρίσκονται τα κίνητρα τα οποία προκαλούν, κατευθύνουν ή παρασύρουν σε δράση ένα άτομο (Atkinson, 1957; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα είναι μία σφαιρική έννοια που περιλαμβάνει μία ποικιλία διεργασιών και αποτελεσμάτων και προσφέρει το αναγκαίο ενεργειακό δυναμικό, δηλαδή την τάση η οποία είναι απαραίτητη για τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς προς συγκεκριμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα. (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Οι διαδικασίες κινήτρων επηρεάζουν την απόκτηση, μετάδοση και χρήση της γνώσης και των δεξιοτήτων. Επηρεάζουν επίσης την επιτυχία στα γνωστικά έργα και συνεπώς παίζουν ενεργό –σχεδόν καθοριστικό- ρόλο στη μάθηση και την επίδοση σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Dweck, 1986).

Υπάρχει, όπως είναι φυσικό, ποικιλία και δυνητικά απεριόριστος αριθμός κινήτρων. Ένα από αυτά είναι και το κίνητρο επίτευξης. Το κίνητρο επίτευξης ως όρος εισήχθη από τους McClelland et al. (1953). Πρόκειται, γενικά, για ένα προσωπικό κίνητρο που εκδηλώνεται ως έντονη επιθυμία για επιτυχία και αποφυγή της αποτυχίας. Οι άνθρωποι συχνά εισέρχονται σε καταστάσεις επίτευξης όχι γιατί επιδιώκουν της επιτυχία αλλά για άλλους λόγους, όπως οι θελκτικές εξωτερικές αμοιβές, ο φόβος της τιμωρίας, η απόκτηση δύναμης κ.α. Έτσι το κίνητρο για επίτευξη φαίνεται να επηρεάζεται τόσο από τις εξωτερικές περιστάσεις όσο και από τις προσωπικές προδιαθέσεις του ατόμου. Επίσης, το κίνητρο επίτευξης αλληλεπιδρά με άλλους γνωστικούς παράγοντες καθώς και με τα συναισθήματα και επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου καθώς και την απόδοσή του. Γενικά, εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά όταν αυτή προσανατολίζεται σε ένα στόχο (Atkinson, 1964).

#### *Προσανατολισμοί στο Στόχο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εμπειρικά Ευρήματα*

Οι στόχοι επίτευξης, ή οι στόχοι προσανατολισμού εκλαμβάνονταν ως μία μεγάλη κινητήρια δύναμη πίσω από τις συμπεριφορές των μαθητών (Maehr & Anderman, 1993) και βασίζονται στις πρωτοποριακές ιδέες των McClelland και Atkinson σε σχέση με το κίνητρο επίτευξης και το φόβο αποτυχίας (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Η πλειοψηφία των θεωρητικών και εμπειρικών εργασιών των δύο τελευταίων δεκαετιών που σχετίζονται με τα κίνητρα επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) δίνουν μεγάλη έμφαση σε δύο τύπους στόχων:

1. τους στόχους προσανατολισμού στη μάθηση ('mastery goals')
2. τους στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη ('performance goals')

Οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση σχετίζονται με την πρόοδο, την απόκτηση και εμβάθυνση των γνωστικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, τα άτομα με στόχους προσανατολισμού στη μάθηση, εστιάζονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της επάρκειάς τους δια μέσου της απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η προσπάθεια θεωρείται το κλειδί για την επιτυχία και την απόκτηση γνώσης. Έτσι αρέσκονται να έρχονται αντιμέτωπα με προκλητικές γνωστικές δραστηριότητες, ακόμα κι όταν υπάρχει ο κίνδυνος να αποτύχουν (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984).

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων (Dweck, 1986), είναι πιο αποτελεσματική η προσέγγιση μίας δραστηριότητας ή ενός γνωστικού καθήκοντος, όταν το άτομο την προσεγγίζει από ενδιαφέρον και επιθυμία για μάθηση παρά όταν την προσεγγίζει για να κάνει επίδειξη των ικανοτήτων του δια μέσου του ανταγωνισμού του με άλλα άτομα (Ames, 1992).

Όσον αφορά τα άτομα που υιοθετούν στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη, αυτά ενδιαφέρονται κυρίως να κερδίσουν θετικές κριτικές αναφορικά με τις ικανότητές τους (Dweck & Leggett, 1988). Στόχος τους είναι να επιδεικνύουν ικανότητες για να φαίνονται καλύτεροι από τους άλλους, δηλαδή, υπάρχει έντονα το στοιχείο του ανταγωνισμού. Τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν συνήθως επιφανειακές στρατηγικές μάθησης και διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Αντίθετα, τα άτομα με στόχους προσανατολισμού στη μάθηση, χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές που έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, συνδυάζουν τη μάθηση με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και έχουν θετικά συναισθήματα απέναντι στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και το σχολείο αντιμετωπίζοντας με θετικό τρόπο τις δυσκολίες που συναντούν αλλά και την αποτυχία (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993; Urdan, 1997).

Σε αντίθεση με τα άτομα που έχουν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση, τα άτομα που έχουν στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη ενδέχεται να αποφύγουν γνωστικές δραστηριότητες οι οποίες είναι δύσκολες και εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόκλησης εξαιτίας της έντονης ανησυχίας τους ότι θα φανούν ανεπαρκείς (Dykman, 1998). Σε αυτή την περίπτωση, η καταβολή περαιτέρω προσπάθειας ισοδυναμεί με έλλειψη ικανοτήτων. Παρόλα αυτά, τα άτομα με στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη, μπορούν να εκδηλώσουν λειτουργική συμπεριφορά, δηλαδή συμπεριφορά η οποία επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αρκεί να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις ή να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ιδιαίτερα ικανούς να ανταπεξέλθουν στην δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται (Barron & Harackiewicz, 2001).

Τα δύο αυτά πρότυπα συμπεριφοράς συσχετίστηκαν με τις πεποιθήσεις όσον αφορά τη μάθηση και το νοητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, όπως παρατήρησε η Dweck (1988), όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη ως ένα χαρακτηριστικό το οποίο είναι σταθερό και αμετάβλητο, είναι πιο πιθανόν να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη

(‘performance goals’). Αντίθετα, όταν οι μαθητές θεωρούν ότι η νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο μπορεί να μεταβληθεί είναι πιο πιθανόν να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση (‘mastery goals’).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, τα άτομα με στόχους προσανατολισμού στη μάθηση θεωρείται ότι είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ένα λειτουργικό τρόπο επίτευξης που σχετίζεται με συμπεριφορές όπως είναι η αυτεπάρκεια, η αυτορρύθμιση, οι αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, θετικά συναισθήματα, ενδιαφέρον, εσωτερική κινητοποίηση αλλά και βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Church, Elliot & Gable, 2001; Dweck & Leggett, 1988).

Η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει και δίνει έμφαση στις θετικές συνέπειες των στόχων προσανατολισμού στη μάθηση (Brophy, 2005; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Ωστόσο, ορισμένοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη μπορούν να επιδείξουν εξίσου σημαντικά επιτεύγματα για το λόγο ότι προωθούν τον ανταγωνισμό και κατ’ επέκταση την ανάπτυξη ικανοτήτων. Έτσι, καταλήγουν στην υποστήριξη μίας ‘οπτικής πολλαπλών στόχων’ (‘multiple goal perspective’) όπου η πιο λειτουργική συμπεριφορά εκδηλώνεται με την υιοθέτηση και των δύο τύπων (Butler & Winne, 1995; Barron & Harackiewicz, 2001; McGregor & Elliot, 2002; Ntoumanis & Biddle, 1999; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Pintrich, 2000; Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1993; Pintrich, Conley, & Kempler, 2003).

Και οι δύο τύποι στόχων αρχικά θεωρήθηκαν ως στόχοι προσέγγισης (‘approach goals’) καθώς τα άτομα προσεγγίζουν περισσότερο παρά αποφεύγουν τη δραστηριότητα που έχουν να φέρουν εις πέρας (Midgley et al., 2002). Ορισμένοι ερευνητές επιχείρησαν να επανεξετάσουν τον τύπο προσανατολισμού σε στόχους επίτευξης και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτός συγγείει θεωρητικά ανόμοιες και ξεχωριστές συνιστώσες (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997; Urdan, 1997, 2004). Έτσι οι Elliot και Harackiewicz (1996) διαχώρισαν την θεωρητική κατασκευή των στόχων επίτευξης σε δύο υποκατηγορίες: α) στον προσανατολισμό προσέγγισης της επίτευξης (‘performance approach goals’), και, β) στον προσανατολισμό αποφυγής της αποτυχίας (‘performance avoidance goals’). Τα άτομα που συγκαταλέγονται στην πρώτη υποκατηγορία, έχουν ως κύριο στόχο να επιδείξουν τις ικανότητές τους σε σχέση με άλλους ενώ τα άτομα που συγκαταλέγονται στη δεύτερη υποκατηγορία, έχουν ως κύριο στόχο να αποφύγουν να δείχνουν χαμηλότερη επάρκεια σε σχέση με τους άλλους.

Περισσότερο αποτελεσματικός προσανατολισμός συμπεριφορά θεωρήθηκε ο προσανατολισμός προσέγγισης της επίτευξης σε σχέση με τον προσανατολισμό αποφυγής της αποτυχίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα μίας πρόσφατης έρευνας (Middleton & Urdan, 2001), οι μαθητές με στόχους αποφυγής της αποτυχίας συχνά καθυστερούσαν το

διάβασμα για ένα διαγώνισμα χρησιμοποιώντας ως πρόφαση μία σωματική ασθένεια στην προσπάθειά τους να προστατέψουν την αυτο-αξία τους. Επιπλέον, οι στόχοι αποφυγής της αποτυχίας συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα και άγχος, τα οποία συνήθως συσχετίζονται με διασπαστικές συμπεριφορές στην σχολική τάξη με απώτερο σκοπό την προστασία της αυτοεκτίμησής τους (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

Εκτός από τη διχοτόμηση των στόχων επίτευξης σε στόχους προσανατολισμού προσέγγισης της επίτευξης και στόχους προσανατολισμού αποφυγής της αποτυχίας, ο Elliot (1997, 1999), τόνισε το σημαντικό ρόλο της τάσης που παρέχουν τα κίνητρα (όπως είναι η ανάγκη για επίτευξη και ο φόβος αποτυχίας) που επηρεάζει τον τύπο των στόχων που θα υιοθετήσουν τελικά τα άτομα. Οι Elliot και McGregor (2001) επεκτείνοντας την θεωρία της τριχοτόμησης του προσανατολισμού των στόχων (στόχοι προσανατολισμού στη μάθηση, στόχοι προσέγγισης της επίτευξης και στόχοι αποφυγής της αποτυχίας) πρόσθεσαν άλλη μία διάσταση στη θεωρία των στόχων. Σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές, εκτός από τον διαχωρισμό των στόχων επίτευξης σε στόχους προσέγγισης και στόχους αποφυγής της αποτυχίας, οι στόχοι προσανατολισμού στη μάθηση διαχωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες: α) τους στόχους προσανατολισμού προσέγγισης της μάθησης ('mastery approach goals'), και, β) τους στόχους προσανατολισμού αποφυγής αποτυχίας στη μάθηση ('mastery avoidance goals'). Όσον αφορά τον προσανατολισμό προσέγγισης της μάθησης, πρόκειται για τον προγενέστερο 'προσανατολισμό στη μάθηση' ενώ ο προσανατολισμός αποφυγής αποτυχίας στη μάθηση πρόκειται για μία έννοια που σχετίζεται με ανταγωνιστικές συμπεριφορές όπου η ανταγωνιστικότητα ορίζεται από τις απόλυτες απαιτήσεις του γνωστικού έργου ή από τον τρόπο επίτευξης των ατόμων. Τα άτομα που υιοθετούν στόχους προσανατολισμού αποφυγής της αποτυχίας στη μάθηση χαρακτηρίζονται ως τελειομανή με την έννοια ότι προσπαθούν να αποφύγουν οποιοδήποτε λάθος ή να κάνουν κάτι το οποίο δεν είναι απόλυτα σωστό (Elliot & McGregor, 2001).

### *Φόβος Αποτυχίας*

Ο φόβος αποτυχίας σχετίζεται με την αποφυγή ανάλυσης πρωτοβουλιών και δράσης από κάποιο άτομο, ωθούμενο από έναν «παράλογο φόβο» μπροστά σε ενδεχόμενη αποτυχία. Οφείλεται συνήθως σε υπερεκτίμηση των δυσκολιών και υποτίμηση ή αμφιβολία για τις ικανότητες που διαθέτει το ίδιο το άτομο (Congroy, 2003). Τα άτομα με υψηλό φόβο αποτυχίας προσανατολίζονται σε αρνητικές πιθανότητες όσον αφορά την επίτευξη, για το λόγο ότι φοβούνται την ντροπή που θα τους προκαλέσει η αποτυχία (Atkinson, 1957).

Από πλευράς ατομικών διαφορών, ο φόβος αποτυχίας έχει θεωρηθεί άλλοτε ως μία ανάγκη, ή κίνητρο και άλλοτε ως μία επιδραστική τάση (Congroy, 2003). Αρχικά ο Murray (1938), όρισε την αποφυγή της αποτυχίας (infavoidance), ως μία ανάγκη αποφυγής της

αποτυχίας σε άνδρες φοιτητές. Η κλασική θεωρία επίτευξης των κινήτρων (Elliot, 1997), συνεχίζει αυτή την προοπτική ορίζοντας το φόβο αποτυχίας ως ένα κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας (McClelland et al., 1953). Οι ερευνητές που έδωσαν αυτόν τον ορισμό για το φόβο αποτυχίας (McClelland et al., 1953) ήταν και οι πρώτοι που ενσωμάτωσαν στις θεωρίες τους σημαντικές αντιλήψεις ορίζοντας το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας ως μία τάση να βιώνει το άτομο ντροπή και αμηχανία σε καταστάσεις αποτυχίας (Atkinson, 1966). Οι Atkinson και Lewin (1960) χρησιμοποίησαν τεστ άγχους-ανησυχίας (test anxiety) ως εργαλείο μέτρησης του φόβου αποτυχίας. Τα πιο σύγχρονα μοντέλα για προδιάθεση φόβου αποτυχίας δίνουν έμφαση σε μία ιεραρχική, πολυδιάστατη αντίληψη του φόβου αποτυχίας (Birney, Burdick, & Teevan, 1969; Conroy, Poczwardowski, & Henschen, 2001; Schmalt, 1982). Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η αποτυχία αυτή καθαυτή δεν έχει τόσο σημαντική επίδραση όση έχουν οι συνέπειές της καθώς αυτές είναι στην ουσία που προκαλούν το φόβο (Birney, et al., 1969, p.201).

Ο Conroy και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν ένα ιεραρχικό και πολυδιάστατο μοντέλο για τις απωθητικές συνέπειες της αποτυχίας που σχετίζονται με τη συναισθηματική πλευρά του φόβου αποτυχίας (Conroy, 2001; Conroy, Willow, & Metzler, & Hofer, 2003). Το μοντέλο αυτό έχει συλλέξει επαρκή υποστηρικτικά δεδομένα από πολλές εμπειρικές μελέτες. Συγκεκριμένα, οι απωθητικές συνέπειες της αποτυχίας που περιλαμβάνονται στο εν λόγω μοντέλο είναι:

1. ο φόβος για βίωση συναισθημάτων ντροπής και αμηχανίας
2. ο φόβος υποτίμησης της αυτοεκτίμησης του εαυτού
3. ο φόβος για αβέβαιο μέλλον
4. ο φόβος απώλειας της κοινωνικής επιρροής του ατόμου
5. και τέλος, ο φόβος ότι σημαντικοί άλλοι θα στενοχωρηθούν από την αποτυχία του ατόμου.

Οι διάφορες βαθμολογίες του φόβου αποτυχίας έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, εμπειρικά διαχωρίζονται από το γενικευμένο άγχος και το άγχος ανταγωνισμού σε αθλήματα (Conroy, 2001b; Conroy et al., 2002). Στην έρευνα των Elliot και McGregor (1999) ο φόβος αποτυχίας και οι βαθμολογίες από το τεστ άγχους-ανησυχίας, παρουσίασαν μεγάλες συσχετίσεις.

Τόσο ο φόβος αποτυχίας όσο και τα τεστ άγχους-ανησυχίας σχετίζονται με μελλοντικούς προσανατολισμούς για ανησυχία σχετικά με την κοινωνική εκτίμηση, την απειλή του να φαίνεται κάποιος ανίκανος, και τις αρνητικές συνέπειες όλων αυτών (Conroy, 2001a; Hagtvet, 1983; Hill, 1972; Zeidner, 1998). Ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του φόβου αποτυχίας και του άγχους είναι η κοινωνικοποίηση και τα πρώιμα παιδικά βιώματα, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι εμπειρίες μάθησης, η σωματική κατάσταση καθώς και ορισμένοι υποκειμενικοί παράγοντες όπως είναι οι σκέψεις του ατόμου

για τα περιβάλλον του και το πώς αντιδρά το περιβάλλον στους στόχους του ατόμου (Sideridis & Kafetsios, in press).

Ο φόβος αποτυχίας έχει συσχετιστεί με προβλήματα στην επίτευξη και την πνευματική και σωματική υγεία (βλέπε Conroy, 2001). Συσχετίστηκε επίσης σημαντικά με εχθρικά αντιπροσωπευτικά μοντέλα του εαυτού όταν βιώνει εμπειρίες αποτυχίας καθώς άτομα που έχουν υψηλό βαθμό φόβου αποτυχίας, είχαν εχθρικά αισθήματα για τον εαυτό τους όταν αποτύγχαναν αλλά αντιλαμβάνονταν και τους άλλους (γονείς, εκπαιδευτικούς κτλ.) ως περισσότερο εχθρικούς. Ο φόβος αποτυχίας συνδέεται με την οικοδόμηση της προσωπικότητας και εκδηλώνεται όταν τα άτομα καλούνται να φέρουν εις πέρας μία δραστηριότητα.

Σύμφωνα με εμπειρικά στοιχεία, οι γονείς παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή όχι του φόβου αποτυχίας στα παιδιά τους (Greenfeld & Teevan, 1986; Singh, 1992). Συγκεκριμένα, παιδιά που φοβούνται σε μεγάλο βαθμό την αποτυχία, τείνουν να μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου η αγάπη, η αποδοχή και η στοργή είναι σπάνια χαρακτηριστικά. Αυτές οι καταστάσεις στέρησης στοργής φαίνεται ότι επιδεικνύονται από τη συμπεριφορά των γονιών απέναντι στα παιδιά τους (Krohne, 1992; Teevan & McGhee, 1972). Ασκούν συχνά κριτική στα παιδιά τους και οι ίδιοι περιγράφουν τους εαυτούς τους ως ιδιαίτερα απαιτητικούς, καθώς απαιτούν υψηλές επιδόσεις από τα παιδιά τους από πολύ νεαρή ηλικία (Schmalt, 1982; Teevan & McGhee, 1972). Επομένως, τα παιδιά που μαθαίνουν να συσχετίζουν την επάρκεια/ικανότητα, με την παροχή στοργής και αγάπης, στην προσπάθειά τους να μειώσουν τις περιστάσεις αποτυχίας τους καταλήγουν να γίνονται περισσότερο αγχώδη σε κάθε τους προσπάθεια για επίτευξη (Conroy, 2003). Όσον αφορά τη σχέση των συναισθημάτων και του φόβου αποτυχίας έχει αναφερθεί ότι άτομα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους τείνουν να δίνουν εσωτερικές αιτιολογίες για την αποτυχία τους, εξηγώντας την ως έλλειψη ικανοτήτων (Weiner, 1986).

#### *Η Δοκιμασία Παρεμβολής Χρώματος-Λέξης του Stroop*

Το Stroop τεστ είναι ένα ευρέως διαδεδομένο τεστ λειτουργικής ικανότητας που χρησιμοποιήθηκε στις διάφορες εκδοχές του από ένα πλήθος ερευνητών με σκοπό την διερεύνηση της ύπαρξης γνωστικών ασυμφωνιών μεταξύ διαφορετικών ερεθισμάτων σε διάφορους πληθυσμούς και πεδία έρευνας (Mourik, Oosterlaan & Sergeant, 2004; Savitz & Jansen, 2003; Smith & Waterman, 2005; MacLeod & Rutherford, 1992). Είναι μία δοκιμασία κατά την οποία παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες μία σειρά από λέξεις –μία λέξη κάθε φορά- τυπωμένες με διάφορα χρώματα. Οι συμμετέχοντες καλούνται στην συνέχεια να ονομάσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα το χρώμα με το οποίο είναι τυπωμένες αυτές οι λέξεις αγνοώντας το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (MacLeod, 1991; Stroop, 1935). Είναι γενικά παραδεκτό, ότι οι συμμετέχοντες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατονομάσουν σωστά λέξεις στις οποίες υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του χρώματος και του σημασιολογικού



περιεχομένου της λέξης. Αυτό δεν συμβαίνει όταν η λέξη δεν σημαίνει τίποτα για το άτομο (π.χ. η λέξη καναπές σε χρώμα μαύρο). Η καθυστέρηση στον κατονομασμό του χρώματος ονομάζεται ‘γνωστική παρεμβολή’ (cognitive interference) και φαίνεται ότι αντανακλά τον βαθμό στον οποίο το άτομο επεξεργάζεται το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης (Williams et al., 1997).

Στην τροποποιημένη του εκδοχή (δηλ. το συναισθηματικό Stroop’) παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες λέξεις με συναισθηματικά φορτισμένο περιεχόμενο, και λέξεις με ουδέτερο περιεχόμενο με τυχαία σειρά κάθε φορά. Η επεμβατική επίδραση λαμβάνει χώρα όταν οι αντιδράσεις του ατόμου είναι σημαντικά πιο αργές στον κατονομασμό του χρώματος συγκεκριμένων κατηγοριών λέξεων σε σύγκριση με τις λέξεις ουδέτερου σημασιολογικού περιεχομένου (Ray, 1979; McNally, 1998; Mathews & MacLeod, 1985). Γενικά, όσο πιο πολλά σημαίνουν για το άτομο οι λέξεις που του παρουσιάζονται, τόσο πιο μεγάλη θα είναι και η παρεμβολή που θα επιδείξει. Αυτό συμβαίνει διότι όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν μία λέξη, ενεργοποιούνται κάποιες αναπαραστάσεις σχετικές με αυτή τη λέξη με αποτέλεσμα να προβαίνουν στην επεξεργασία της, ανάλογα με το τί σημαίνει η λέξη για αυτούς (Smith & Waterman, 2005).

Η δοκιμασία του συναισθηματικού Stroop χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές για την μελέτη της προκατάληψης της προσοχής που θεωρείται ότι είναι ένα κεντρικό χαρακτηριστικό πολλών γνωστικών θεωριών της ψυχοπαθολογίας. Η έρευνα των Williams, Mathews και MacLeod (1996) έδειξε ότι οι ασθενείς συχνά είναι πιο αργοί στον κατονομασμό του χρώματος της λέξης-ερέθισμα όταν το σημασιολογικό της περιεχόμενο είναι σχετικό με την κλινική τους κατάσταση. Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επεμβατική επίδραση του Stroop τεστ επηρεάζεται από την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αν το άτομο δεν μπορεί να διαβάσει αυτόματα λέξεις, τότε ελάχιστη επέμβαση θα λάβει χώρα κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας χρώματος-λέξης (MacLeod, 1991). Οι έρευνες έχουν επιβεβαιώσει αυτή την υπόθεση (Mathews & MacLeod, 1985). Γενικά, βρέθηκε ότι η επέμβαση είναι ελάχιστη σε παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού, που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα τη δεξιότητα της αυτοματοποιημένης ανάγνωσης, είναι όμως πολύ μεγαλύτερη στα παιδιά της δευτέρας και της τρίτης τάξης (Schiller, 1966). Με τη χρήση της δοκιμασίας του ‘συναισθηματικού Stroop’, έχουμε την ευκαιρία να αξιολογήσουμε κυρίως την ικανότητα που έχουν οι εξεταζόμενοι να αναχαιτίζουν τις περαιτέρω γνώσεις ή αντιδράσεις, όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν αντικρουόμενες πληροφορίες (Roberts & Pennington, 1996). Η ικανότητα αυτή έχει εντοπιστεί στον προμετωπιαίο εγκεφαλικό φλοιό σύμφωνα με τους Posner και Raichle (1994).

Η δοκιμασία παρεμβολής χρώματος-λέξης του Stroop (Golden, 1978), περιλαμβάνει τρεις συνθήκες που αντιπροσωπεύονται από τρεις διαφορετικές κάρτες. Υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές της δοκιμασίας του Stroop, όμως πιο συχνά χρησιμοποιείται η ακόλουθη εκδοχή. Στην

πρώτη κάρτα, που ονομάζεται ‘κάρτα λέξης’ (‘word card’) μετριέται η ταχύτητα με την οποία ο εξεταζόμενος θα διαβάσει τη λέξη που αναγράφεται στην κάρτα. Ζητείται από τον συμμετέχοντα να διαβάσει γραμμές που περιλαμβάνουν τέσσερις λέξεις διαφορετικών χρωμάτων (κόκκινο, πράσινο, κίτρινο και μπλε) που είναι τυπωμένες με μαύρο μελάνι και παρουσιάζονται με τυχαία σειρά. Στη δεύτερη κάρτα, που ονομάζεται ‘κάρτα χρώματος’ (‘color card’) ζητείται από τον συμμετέχοντα να κατονομάσει είτε τέσσερις σειρές από “X” δηλαδή “XXX”, είτε τέσσερις σειρές από κύβους δηλαδή “[ ] [ ] [ ] [ ]” που είναι τυπωμένοι με κόκκινο, πράσινο κίτρινο και μπλε χρώμα. Σε αυτή την συνθήκη υπολογίζεται η ταχύτητα με την οποία ο συμμετέχων θα κατονομάσει το χρώμα. Στην τρίτη κάρτα, που ονομάζεται ‘κάρτα χρώματος-λέξης’ (‘color-word card’) ο συμμετέχων καλείται να κατονομάσει το χρώμα με το οποίο είναι τυπωμένη η λέξη ενώ σημασιολογικά η λέξη σημαίνει κάποιο άλλο χρώμα. Δηλαδή, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ χρώματος-λέξης στην συγκεκριμένη συνθήκη.

Και στις τρεις συνθήκες, υπολογίζεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων σε χρόνο 45 δευτερολέπτων. Όλα τα ερεθίσματα παρουσιάζονται με τυχαία σειρά και οι συμμετέχοντες καλούνται να τα κατονομάσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε συνθήκης (Golden, 1978; Mourik, Oosterlaan & Sergeant, 2004). Όταν ο εξεταζόμενος έχει χαμηλότερες επιδόσεις στην τρίτη συνθήκη, ενώ έχει πετύχει φυσιολογικά ‘score’ στις άλλες δύο συνθήκες, αυτό σημαίνει ότι ανταποκρίνεται στην ‘επεμβατική επίδραση’ (‘interference effect’) (Golden, 1978).

Αρκετές σύγχρονες έρευνες, υιοθέτησαν την αυτοματοποιημένη παρουσίαση των ερεθισμάτων στη δοκιμασία του Stroop. Η διαδικασία αυτή γίνεται πάνω σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και παρέχει μία πιο ακριβής μέτρηση των χρόνων αντίδρασης των συμμετεχόντων (Chen, Wong, Chen, & Au, 2000). Σύμφωνα με τους Perlstein, Carter, Barch και Baird (1999) η συγκεκριμένη εκδοχή του Stroop τεστ, επέδειξε μεγαλύτερη ευαισθησία σε παθολογίες που σχετίζονται με προβλήματα προσοχής.

#### *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)*

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα εντάσσεται στις Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς (Barkley, 1997; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Θεωρείται η πιο συχνή διαταραχή της συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία που ταλαιπωρεί το 3% έως 5% του παιδικού πληθυσμού (American Psychiatric Association, 1994). Στις μέχρι τώρα μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η συχνότητα της εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι μεγαλύτερη στα αγόρια απ’ ότι στα κορίτσια. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας-υπερκινητικότητας, σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση της προσοχής

τους, αναστολή των παρορμήσεών τους και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες (Barkley, 1990).

Δεν φαίνεται να υπάρχει μία και μόνο αιτιολογία πίσω από την ανάπτυξη της συγκεκριμένης διαταραχής (Hinshaw, 1994). Τα αίτια μπορούν να είναι βιολογικά, ψυχολογικά ή κοινωνικά. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν πλέον την εκτίμηση ότι, αν και η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, τον πρώτο λόγο έχουν οι γενετικοί και οι νευρολογικοί παράγοντες. Από την άλλη πλευρά, οι εκτιμήσεις ορισμένων ερευνητών (Silverman & Ragusa, 1992; Willis & Lovaas, 1977), οι οποίοι κάνουν λόγο για ψυχοκοινωνικά αίτια, δεν έχουν τεκμηριωθεί επιστημονικά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι αν και ο ρόλος των περιβαλλοντικών παραγόντων σε ό,τι αφορά τα πρωτογενή αίτια της ΔΕΠ-Υ είναι περιορισμένος, τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία εξέλιξης των δυσκολιών του παιδιού με ΔΕΠ-Υ.

Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος αυξάνουν σε αριθμό και πολυπλοκότητα, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σοβαρές δυσκολίες στους τομείς της σχολικής, κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους. Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δεν περιορίζονται στα πρωτογενή συμπτώματα της απροσεξίας, της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας αλλά είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς επίσης και μαθησιακές δυσκολίες. Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι τέτοιου είδους δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν υποχρεωτικά όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, φαίνεται όμως ότι αυτά είναι πιθανότερο να τις παρουσιάσουν σε σύγκριση με τα 'φυσιολογικά' παιδιά. Σχεδόν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα οποία παραπέμπονται στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο (Faraone et al., 1993; Κάκουρος, 1998). Μάλιστα έχει υπολογιστεί ότι το ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνά το 50-60% (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

#### *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα και Δοκιμασία Stroop*

Παρόλο που δεν έχει βρεθεί ακόμα η ακριβής αιτία της ΔΕΠ-Υ, η εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας προτείνει ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ επιδεικνύουν κάποιες ανωμαλίες σε τεστ που ελέγχουν την εκτελεστική λειτουργία (executive function) η οποία εμπλέκεται στην αυτο-ρύθμιση (self-regulation) και στη δράση η οποία προσανατολίζει προς την επίτευξη στόχων (goal-directed action) (Barkley, 1997; Lezak, 1995). Η διαδικασία που παίζει τον κυριότερο ρόλο στην εκτελεστική λειτουργία είναι η συγκράτηση της αντίδρασης (Barkley, 1997), μία συμπεριφορά που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να επιτευχθεί από τα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Πολλοί είναι οι συγγραφείς που τονίζουν το ρόλο της εκτελεστικής δυσλειτουργίας στη ΔΕΠ-Υ (Pennington & Ozonoff, 1996; Sergeant, Geurts, & Oosterlaan, 2002). Σύμφωνα με τον Barkley (1997), 9

στις 10 μελέτες εισηγούνται ότι η ΔΕΠ-Υ επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των υποκειμένων στο Stroop τεστ. Οι Pennington et al. (1993) απέδειξαν ότι το Stroop τεστ είναι ένα από τα πιο ευαίσθητα τεστ όσον αφορά τον εντοπισμό της έλλειψης προσοχής που χαρακτηρίζει τη ΔΕΠ-Υ.

Παρόλο που το Stroop τεστ είναι ένας εξαιρετικός δείκτης του αυθορμητισμού-παρωθητικότητας, χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ερευνητές σε υποκείμενα με ΔΕΠ-Υ τα οποία είναι φτωχοί αναγνώστες ή έχουν ταυτόχρονα και διαταραχές ανάγνωσης (Cox et al., 1997; Golden, 1978). Μια τέτοια έρευνα των Savitz και Jansen (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το Stroop τεστ είναι ένας εξαιρετικός τρόπος υπολογισμού της συμπεριφοράς άρσης αναστολών που εμφανίζεται στη ΔΕΠ-Υ. Παρόλα αυτά όμως, όταν χρησιμοποιείται σε άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανιστούν παρόμοιες επιδόσεις με αυτές των συμμετεχόντων που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ. Αυτό εμπερικλείει τον κίνδυνο διεξαγωγής λανθασμένων συμπερασμάτων από μέρους των ερευνητών, εφόσον δεν μπορεί να γίνει διαφορική διάγνωση. Οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι με την απαιτούμενη προσοχή, το Stroop τεστ, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία μόνο ως βοηθητικό εργαλείο για τα άτομα με ΔΕΠ-Υ και αναγνωστικά προβλήματα αλλά όχι ως διαγνωστικό μέσο.

Έχουν προκύψει ορισμένα αντικρουόμενα ευρήματα σε έρευνες που χρησιμοποίησαν το Stroop τεστ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Nigg, 2001), όπου τα παιδιά παρουσίαζαν ελλείψεις στον γρήγορο κατανομασμό των χρωμάτων και χαμηλότερες βαθμολογίες στην επεμβατική συνθήκη της δοκιμασίας του Stroop (Tannock, Maitinussen, & Frijters, 2000; Dykman & Ackerman, 1991; Semrud-Clikeman et al., 1992). Μία πιθανή εξήγηση για αυτά τα ευρήματα είναι ότι η παρουσία δυσκολιών στον γρήγορο κατανομασμό πιθανόν να σχετίζεται με συνοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές οι οποίες επηρεάζουν τις βαθμολογίες στην επεμβατική συνθήκη (Oosterlaan, 2001).

#### *Κίνητρα και Παιδιά με ΔΕΠ-Υ*

Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι ερευνητές η πλειονότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (Mayes, Calhoun & Crowell, 2000). Οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις φαίνεται να σχετίζονται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την ανησυχία την οποία παρουσιάζουν τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι. Λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τουλάχιστον το 56% από αυτά θα χρειαστεί τη βοήθεια του ειδικού, το 30% περίπου ίσως επαναλάβει μία τάξη και το 30% ίσως φοιτήσει σε κάποια ειδική ή παράλληλη τάξη. Επίσης, ένα ποσοστό 10-35% ενδέχεται να εγκαταλείψει το σχολείο (Κάκουρος, 1998; Faraone et al., 1993). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης ελλείμματος στις γνωστικές διεργασίες που προσδιορίζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς (Glow & Glow, 1979). Συγκεκριμένα θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

παρουσιάζουν μία αυξημένη ευαισθησία στην αμοιβή και μία μειωμένη ευαισθησία στην τιμωρία.

Ποιά είναι όμως τα κίνητρα και τα είδη στόχων που υιοθετούν συνήθως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ; Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολείο όσον αφορά τις επιδόσεις τους υιοθετούν συνήθως στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη και συγκεκριμένα στόχους αποφυγής της επίτευξης (Carlson et al., 2002). Έτσι είναι πιθανότερο να σταματήσουν τις προσπάθειές τους όταν οι γνωστικές δραστηριότητες είναι εξαιρετικά δύσκολες σε αντίθεση με τους μαθητές που υιοθετούν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση. Όσον αφορά το συναίσθημα, η έρευνα υποδεικνύει ότι οι μαθητές με στόχους αποφυγής της επίτευξης παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών όπως επίσης και μειωμένα επίπεδα θετικού συναισθήματος και αυξημένα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος ακόμα και μετά το πέρας των γνωστικών δοκιμασιών (Pekgun, Elliot, & Maier, 2006).

#### *Κίνητρα και Τυπικά παιδιά*

Εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη τυπικών παιδιών έδειξαν ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν αυξημένα επίπεδα ικανότητας/επάρκειας (Meece & Holt, 1993), να υιοθετούν προσαρμοσμένες στρατηγικές μάθησης (Ames & Archer, 1988), να έχουν αυξημένη κινητοποίηση όσον αφορά τα σχολικά τους καθήκοντα (Elliot et al., 1999; Pintrich & Schrauben, 1992; Wentzel, 1993), αυξημένο θετικό συναίσθημα (Turner et al., 1998) και να χρησιμοποιούν περισσότερες γνωστικές δραστηριότητες (Anderman et al., 1998).

Όσον αφορά τους μαθητές που υιοθετούν στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη, τα πρότυπα συμπεριφοράς τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το εάν θα υιοθετήσουν στόχους προσέγγισης ή αποφυγής της επίτευξης. Συγκεκριμένα οι μαθητές που υιοθετούν στόχους προσέγγισης της επίτευξης επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στο να αποδείξουν τις ικανότητές τους και την αξία τους στους άλλους με αποτέλεσμα να βιώνουν την αποτυχία ως μία απειλή στην αυτοαξία τους (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Οι μαθητές που υιοθετούν στόχους αποφυγής της επίτευξης έχουν ως κύριο στόχο να αποφύγουν να δείχνουν χαμηλότερη επάρκεια σε σχέση με τους άλλους. Η συγκεκριμένη υποκατηγορία στόχων έχει συσχετιστεί θετικά με το αρνητικό συναίσθημα, τα αυξημένα επίπεδα άγχους, την χαμηλή επίδοση, την κατάθλιψη, την απογοήτευση, καθώς και την μείωση της αυτοεκτίμησης και του θετικού συναισθήματος (Sideridis, 2005). Μαθητές που συνδυάζουν και τα 2 είδη προσανατολισμού στο στόχο (μάθησης και επίτευξης) φαίνεται πως επιτυγχάνουν αποτελεσματική αυτορρύθμιση, μέσω της ύπαρξης θετικών συναισθημάτων, με

αποτέλεσμα υψηλές επιδόσεις (Meece & Holt, 1993; Pintrich et al., 1994; Sideridis & Tsorbatzoudis, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα θεωρήθηκε σημαντικό να ερευνηθεί το εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς υπερκινητικότητα στα κίνητρα και στο φόβο αποτυχίας και επίσης να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν τα παιδιά με υπερκινητικότητα σε σχέση με τα τυπικά παιδιά όταν εφαρμόζονται διαφορετικές συνθήκες στόχων. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τα κίνητρα και τον φόβο αποτυχίας τόσο των τυπικών παιδιών όσο και των παιδιών με υπερκινητικότητα και να εντοπίσει τυχόν διαφορές μεταξύ των 2 αυτών ομάδων όταν εφαρμόζονται διαφορετικές συνθήκες στόχων.

### Μεθοδολογία

#### *Συμμετέχοντες*

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 184 μαθητές τριών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου (87=αγόρια, 97=κορίτσια). Από αυτούς, οι 82 φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού και οι 102 στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού. Τα 161 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα των τυπικών παιδιών ενώ τα 23 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Για την εξασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών δόθηκαν επιστολές τόσο στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Σχολείων, όσο και στους γονείς των παιδιών. Οι επιστολές αυτές ενημέρωναν τους παραπάνω για τον σκοπό της έρευνας και την διαδικασία που θα ακολουθείτο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την συμμετοχή των μαθητών ήταν η έγκριση για συμμετοχή από τους γονείς, τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και φυσικά από τους ίδιους τους μαθητές. Προηγουμένως οι ερευνητές πήραν έγκριση για διεξαγωγή της έρευνας στα συγκεκριμένα Δημοτικά Σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Κάθε μαθητής που έλαβε μέρος στην έρευνα εξετάστηκε σε μία από τις τρεις συνθήκες της ηλεκτρονικής μορφής του Stroop τεστ οι οποίες ενεργοποιούσαν διαφορετικές διεργασίες κινήτρων/στόχων, ενώ οι υπόλοιπες δοκιμασίες ήταν κοινές για όλους τους συμμετέχοντες.

#### *Διαδικασίες*

Αρχικά ενημερώθηκαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και οι μαθητές που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν και είχαν την έγκριση από τους γονείς τους, εξετάζονταν ατομικά για 40 περίπου λεπτά ο καθένας. Στη συνέχεια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες οι κλίμακες αυτοαναφοράς. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολουθούσε η δοκιμασία του Stroop η οποία έγινε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η εκφώνηση των οδηγιών αντιστοιχούσε στη συνθήκη στην οποία εξετάστηκε ο/η κάθε συμμετέχων-ουσα. Συνολικά χρησιμοποιήθηκαν 3 διαφορετικές πειραματικές συνθήκες. Αυτό έγινε με σκοπό να διερευνηθεί το κατά πόσον οι διαφορετικές διεργασίες κινήτρων που ενεργοποιούσε η κάθε

συνθήκη θα επηρέαζαν τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στη δοκιμασία του Stroop. Συγκεκριμένα, 61 μαθητές εξετάστηκαν με την πρώτη συνθήκη που ονομαζόταν ‘συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση’ (‘mastery’), 59 μαθητές εξετάστηκαν με τη δεύτερη συνθήκη που ονομαζόταν ‘συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση’ (‘perfo-normative’) και 60 μαθητές με την τρίτη συνθήκη που ονομαζόταν ‘συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση’ (‘perfo-non normative’).

Οι οδηγίες που αντιστοιχούσαν στην κάθε συνθήκη είχαν ως εξής:

1. Συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση: (mastery) « *Με αυτή την άσκηση θέλουμε να δούμε πώς τα παιδιά της ηλικίας σου ξεχωρίζουν σύνθετα χρώματα και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να το πετύχουν αυτό. Θέλουμε λοιπόν να δούμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεσαι και πώς μαθαίνεις διάφορα σύνθετα χρώματα. Κάθε φορά που θα εμφανίζεται μία λέξη θα πρέπει να διαλέγεις το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη αυτή η λέξη. Είναι πιο σημαντικό να βρίσκεις το σωστό χρώμα παρά να προχωράς γρήγορα και να κάνεις λάθη.*»
2. Συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση: (perfo-normative) «*Με αυτή την άσκηση θέλουμε να δούμε την ικανότητα των μαθητών να ξεχωρίζουν σύνθετα χρώματα. Κάθε φορά που θα εμφανίζεται μια λέξη θέλω να βρίσκεις σωστά το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη αυτή η λέξη, όσο πιο γρήγορα μπορείς. Στο τέλος της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από τον πρώτο μέχρι και τον τελευταίο. Επομένως θέλω να προσπαθήσεις να πας καλύτερα από τα άλλα παιδιά.*»
3. Συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: (perfo-non normative) « *Θέλω να τα πας όσο πιο καλά μπορείς σε αυτή την άσκηση! Θα εμφανίζονται μια σειρά από λέξεις και εσύ θα πρέπει να βρίσκεις σωστά το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένες αυτές οι λέξεις. Θέλω να προσπαθήσεις να βρεις σωστά όλα τα χρώματα των λέξεων, όσο πιο γρήγορα μπορείς.*»

Λίγο πριν ξεκινήσει η δοκιμασία του Stroop στον Η/Υ οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο ΠΑΝΑΣ-Μ το οποίο φανέρωνε την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονταν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες του Stroop και ο/η συμμετέχων-ουσα ξεκινούσε με μία δοκιμαστική μορφή του τεστ που περιλάμβανε μερικές μόνο λέξεις («ζέσταμα») για να επιβεβαιωθεί το κατά πόσον έχει κατανοήσει πλήρως τις οδηγίες. Κατόπιν, ο/η εξεταζόμενος-η εξεταζόταν στην κανονική μορφή του Stroop. Όταν ο/η εξεταζόμενος-η ολοκλήρωνε τη δοκιμασία του Stroop, απαντούσε σε μερικές ερωτήσεις που αναφέρονταν στην προσωπική άποψη του εξεταζόμενου για την επίδοσή

του στο Stroop και ακολούθως συμπλήρωνε ξανά το ΠΑΝΑΣ-Μ για να διερευνηθούν τα συναισθήματα στο τέλος της εξέτασης.

Τελευταία δοκιμασία ήταν η τροποποιημένη μορφή της σύνθετης φιγούρας του Taylor Complex Figure (Taylor, 1969; Hubley & Treblay, 2002). Στη συγκεκριμένη δοκιμασία ο/η εξεταζόμενος-η έπρεπε να αντιγράψει ένα σχήμα αρχικά βλέποντάς το και στη συνέχεια να το αναπαραγάγει από μνήμης. Η δοκιμασία αυτή δεν είχε κανένα χρονικό περιορισμό και εξέταζε τη νευροψυχολογική λειτουργία των συμμετεχόντων όπως επίσης και την μνημονική ικανότητα και την ικανότητα διατήρησης της προσοχής. Συμπληρωματικά οι ερευνητές συνέλεξαν πληροφορίες για την συμπεριφορά και την σχολική απόδοση των συμμετεχόντων από τους εκπαιδευτικούς ενώ κατέγραφαν τυχόν δικές τους παρατηρήσεις όσον αφορά τη συμπεριφορά των εξεταζόμενων καθόλη τη διάρκεια της εξέτασης.

### *Πειραματικές Συνθήκες*

Το δείγμα χωρίστηκε τυχαία στις 3 πειραματικές συνθήκες. Κάθε συνθήκη ενεργοποιούσε διαφορετικές διεργασίες στόχων/κινήτρων στους συμμετέχοντες επιτρέποντας στους ερευνητές να ελέγξουν εάν και με ποιό τρόπο τα διαφορετικά κίνητρα/στόχοι επηρεάζουν την απόδοση των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνθήκη, ‘συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση’ (‘mastery’), οι εξεταζόμενοι παροτρύνονταν να βρίσκουν κάθε φορά το σωστό ζευγάρι λέξης-χρώματος παρά να βιάζονται και να κάνουν λάθη. Άλλωστε, σκοπός ήταν να μάθουν οι ίδιοι. Στη δεύτερη συνθήκη, ‘συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση’ (‘perfo-normative’), στόχος των εξεταζόμενων ήταν να ξεπεράσουν την απόδοση των συνομηλίκων τους στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Έτσι, σε αυτή τη συνθήκη, οι συμμετέχοντες καλούνταν να βρίσκουν σωστά το ζευγάρι λέξης-χρώματος αλλά και να έχουν όσο το δυνατόν γρηγορότερες αντιδράσεις. Τέλος, στην τρίτη συνθήκη, ‘συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση’ (‘perfo-non normative’), στόχος των συμμετεχόντων ήταν να βρίσκουν σωστά τα ζευγάρια λέξης-χρώματος και να έχουν γρήγορες αντιδράσεις, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τις επιδόσεις των άλλων συμμετεχόντων.

### *Μετρήσεις*

*Δοκιμασία του Stroop σε ηλεκτρονική μορφή.* Το κυριότερο μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας ήταν το Stroop τεστ σε ηλεκτρονική μορφή. Κατά την δοκιμασία του Stroop, παρουσιαζόταν στους συμμετέχοντες μία στρογγυλή παλέτα με διάφορα χρώματα (βλέπε Σχήμα 1). Στο κέντρο του κύκλου εμφανιζόταν μία λέξη-ερεθίσμα που ήταν τυπωμένη με κάποιο από τα είκοσι χρώματα που υπήρχαν πάνω στην παλέτα. Συνολικά χρησιμοποιήθηκαν 42 λέξεις-ερεθίσματα που ανήκαν σε δέκα κατηγορίες. Για παράδειγμα οι λέξεις ‘χαρά, ενθουσιασμός, ζωντάνια, ευτυχία και αισιοδοξία’ ανήκαν στην κατηγορία του θετικού συναισθήματος ενώ οι



λέξεις ‘αυτοπεποίθηση, ικανότητα και αξία’ ανήκαν στην κατηγορία της θετικής αυτοεκτίμησης. Γενικά υπήρχαν 18 λέξεις με αρνητικό περιεχόμενο, 19 λέξεις με θετικό περιεχόμενο και 5 με ουδέτερο. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν με το ‘mouse’ το χρώμα της λέξης που τους παρουσιαζόταν κάθε φορά αγνοώντας το σημασιολογικό της περιεχόμενο. Παράλληλα οι χρόνοι αντίδρασης για κάθε ζευγάρι λέξης-χρώματος καταγράφονταν αυτόματα και με μεγάλη ακρίβεια. Τα ζευγάρια λέξης-χρώματος εμφανίζονταν με τυχαία σειρά. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η καθυστέρηση στην επιλογή του χρώματος παρέχει μία μέτρηση του βαθμού στον οποίο ο εξεταζόμενος μπόρεσε να αγνοήσει την επεξεργασία του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης-ερέθισμα. Η παρεμβολή του Stroop λαμβάνει χώρα όταν οι αντιδράσεις είναι πιο αργές στην επιλογή του χρώματος συγκεκριμένης κατηγορίας λέξεων σε σύγκριση με ουδέτερες λέξεις (e.g. Ray, 1979; Mathew & MacLeod, 1985). Η δοκιμασία παρεμβολής λέξης-χρώματος του Stroop, βασίζεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους και επομένως να επεξεργάζονται περισσότερο τις συναισθηματικά φορτισμένες γι’ αυτούς πληροφορίες. Η επεξεργασιακή αυτή προκατάληψη και η επιλεκτική αποκωδικοποίηση ορισμένων μόνο ερεθισμάτων σχετίζεται και με τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου καθώς και με τις καταστάσεις που βιώνει στην καθημερινή του ζωή.

*Δέσμευση και έλεγχος προς τα σχολικά καθήκοντα-προτίμηση εύκολων ή δύσκολων μαθημάτων.* Στο πρώτο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε μία σειρά από προτάσεις που σχετίζονταν με τα μαθήματά τους. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαινόταν από το 1 (καθόλου) μέχρι το 6 (πάρα πολύ). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξέταζε α) τη δέσμευση των συμμετεχόντων προς τα σχολικά τους καθήκοντα (commitment), π.χ. «Δουλεύω πολύ σκληρά για να πάρω καλούς βαθμούς», « Προσπαθώ σκληρά ακόμα και όταν κάποιο μάθημα δεν μου αρέσει» β) τον βαθμό ελέγχου που ασκούσαν οι συμμετέχοντες όσον αφορά τα μαθήματά τους δηλαδή το κατά πόσον ζητούσαν κάποια βοήθεια όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες, εάν θεωρούσαν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την σχολική τους απόδοση κτλ.(control) π.χ. « Όταν δεν πηγαίνω καλά στα μαθήματά μου, ζητάω βοήθεια από το δάσκαλό μου», « Όταν δεν πηγαίνω καλά στο σχολείο διαβάζω περισσότερο για να πάω καλύτερα» γ) Τέλος εξέταζε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούσαν τα μαθήματα που ήταν δύσκολα και εμπειρείχαν πρόκληση ή εύκολα μαθήματα που τους επέτρεπαν να έχουν μία καλή απόδοση και να παίρνουν καλούς βαθμούς(challenge). Π.χ. « Μου αρέσουν τα μαθήματα που είναι δύσκολα γιατί μαθαίνω καινούρια πράγματα», «Μου αρέσουν τα μαθήματα που είναι πολύ εύκολα γιατί δεν θέλουν πολύ κόπο.»

*Κίνητρα-προσανατολισμοί στο στόχο.* Το δεύτερο ερωτηματολόγιο εξέταζε τα είδη κινήτρων και τους στόχους των μαθητών που σχετίζονταν με τα μαθήματά τους στο σχολείο. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν και πάλι με μία κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πάρα πολύ).

Συγκεκριμένα εξετάστηκαν: α) οι στόχοι μάθησης (mastery) π.χ. « Στο σχολείο μου αρέσει να καταλαβαίνω τα μαθήματα παρά να βγαίνω πρώτος.», « Στο σχολείο ενδιαφέρομαι να γίνομαι καλύτερος μέρα με τη μέρα.» β) Οι στόχοι επίτευξης (performance) π.χ. « Στο σχολείο ενδιαφέρομαι να βγαίνω πρώτος.», « Στο σχολείο θέλω να είμαι καλύτερος από όλους τους συμμαθητές μου.» γ) Οι στόχοι ανταγωνισμού (competition) π.χ. « Στο σχολείο θέλω να ξεχωρίζω από τους συμμαθητές μου για τις επιδόσεις μου» δ) Οι στόχοι στο εγώ (Thorklidsen) π.χ. « Στο σχολείο θέλω να μην υπάρχει κανένας καλύτερός μου.», και ε) Οι στόχοι αποφυγής της αποτυχίας (performance avoidance) π.χ. «Στο σχολείο ανησυχώ για το ότι μπορεί να αποτύχω», « Στο σχολείο προσπαθώ να αποφύγω να είμαι από τους χειρότερους μαθητές στην τάξη.» Η αξιοπιστία (alpha) όσον αφορά τους στόχους μάθησης και τους στόχους ικανοτήτων ήταν αντίστοιχα ,71/,85.

**Φόβος Αποτυχίας.** Το τρίτο ερωτηματολόγιο, (κλίμακα PFAI, Congroy 2001) εξέταζε τους φόβους των μαθητών που ήταν σχετικοί με τα μαθήματά τους. Οι προτάσεις απαντήθηκαν με κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 6 (συμφωνώ πολύ). Η κλίμακα PFAI (Performance Failure Appraisal Inventory) παρέχει 5 βαθμολογίες (scores) όσον αφορά τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων για τις αποστροφικές/αρνητικές συνέπειες της αποτυχίας. Συγκεκριμένα εξετάζει: α) 'Τον φόβο βίωσης συναισθημάτων ντροπής και αμηχανίας' ('fear of experiencing shame and embarrassment') π.χ. «Όταν αποτυχαίνω νιώθω ότι αξίζω λίγο» β) 'Τον φόβο υποτίμησης της αυτοεκτίμησης' ('fear of devaluing one's self-estimate') π.χ. « Όταν αποτυχαίνω αυτό σημαίνει ότι δεν είμαι αρκετά έξυπνος-η» γ) 'Τον φόβο για αβέβαιο μέλλον' ('fear of having an uncertain future') π.χ. « Όταν αποτυχαίνω ανησυχώ για το πώς θα πάω αργότερα» δ) 'Τον φόβο της απώλειας της κοινωνικής του επιρροής' ('fear of important others losing interest') π.χ. « Όταν αποτυχαίνω οι γονείς μου και οι φίλοι μου χάνουν το ενδιαφέρον τους για μένα» ε) 'Τον φόβο ότι σημαντικοί άλλοι θα στεναχωρηθούν' ('fear of upsetting important others') π.χ. « Όταν αποτυχαίνω οι γονείς μου και οι φίλοι μου στεναχωριούνται με μένα.» Οι μετρήσεις και για τα 5 είδη φόβων παρήγαγαν ένα γενικό δείκτη του φόβου αποτυχίας. Η αξιοπιστία (alpha) για τα 5 αυτά είδη φόβων ήταν αντίστοιχα ,61/ ,67/ ,61/ ,76/ ,71.

**Θετικό συναίσθημα.** Το θετικό συναίσθημα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε από την κλίμακα ΠΑΝΑΣ-Μ (PANAS, Positive and Negative Affect Schedule). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξέταζε το πώς αισθάνονταν οι συμμετέχοντες την συγκεκριμένη στιγμή της χορήγησης, εάν δηλαδή κυριαρχούσε σε αυτούς το θετικό ή το αρνητικό συναίσθημα. Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για τα θετικά συναισθήματα ήταν: 'ενδιαφέρον, προσεκτικός-ή, σε ετοιμότητα, ενθουσιασμένος-ή, πολύ χαρούμενος-ή, με έμπνευση, περήφανος-η, αποφασισμένος-η, δυνατός-ή, γεμάτος-η ενέργεια'. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το βαθμό

στον οποίο ίσχυε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της χορήγησής του σε μία κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πολύ). Έτσι, ο συντελεστής αξιοπιστίας, Cronbach's Alpha, για τα θετικά συναισθήματα πριν και μετά τη δοκιμασία του Stroop ήταν ,80 και ,88 αντίστοιχα.

*Αρνητικό συναίσθημα.* Το αρνητικό συναίσθημα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε, επίσης, με την κλίμακα μέτρησης συναισθημάτων ΠΑΝΑΣ-Μ. Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για τα αρνητικά συναισθήματα ήταν: 'δυστυχισμένος-η, απογοητευμένος-η, επιθετικός-ή, εκνευρισμένος-η, φοβισμένος-η, τρομαγμένος-η, ντροπιασμένος-η, ένοχος-η, αγχωμένος-η, ταραγμένος-η'. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τον βαθμό στον οποίο ίσχυε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα τη συγκεκριμένη χρονικά στιγμή της χορήγησής του σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πολύ). Ο συντελεστής αξιοπιστίας, Cronbach's Alpha, για τα αρνητικά συναισθήματα πριν και μετά τη δοκιμασία του Stroop ήταν ,87 και ,81 αντίστοιχα.

*Τροποποιημένη μορφή της σύνθετης φιγούρας του Taylor (Modified Taylor Complex Figure).* Η τροποποιημένη μορφή της σύνθετης φιγούρας του Taylor είναι μία δοκιμασία που εξετάζει την νευροψυχολογική λειτουργία και μνημονική ικανότητα των συμμετεχόντων και απαιτεί παρατεταμένη εστίαση της προσοχής. Αρχικά δώθηκε στους συμμετέχοντες ένα φύλλο χαρτιού που πάνω είχε ένα σχήμα. Στην συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αντιγράψουν το σχήμα βλέποντας το και ακολούθως να το αναπαράγουν για δεύτερη φορά στο χαρτί εκ μνήμης, δηλαδή χωρίς να το βλέπουν. Για την δοκιμασία αυτή δεν υπήρχε κανένας χρονικός περιορισμός. Συνολικά βαθμολογούνταν 18 σημεία του σχήματος. Για το κάθε σημείο η βαθμολογία έχει ως εξής:

1. σωστός σχεδιασμός, σωστή τοποθέτηση=> 2 μονάδες
2. σωστός σχεδιασμός, λάθος τοποθέτηση=> 1 μονάδα
3. αλλοιωμένος ή ατελής αλλά αναγνωρίσιμος σχεδιασμός, σωστή τοποθέτηση=> 1 μονάδα
4. αλλοιωμένος ή ατελής αλλά αναγνωρίσιμος σχεδιασμός, λάθος τοποθέτηση=> 0,5 μονάδες
5. μη σχεδιασμός ή σχεδιασμός που δεν είναι αναγνωρίσιμος=> 0 μονάδες
6. μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία=> 36 μονάδες

#### Αποτελέσματα

*Διαφορές Μεταξύ των Παιδιών με και Χωρίς Υπερκινητικότητα όσον Αφορά το Φόβο Αποτυχίας*

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. *Φόβος αποτυχίας:* Όσον αφορά το γενικό επίπεδο φόβου φαίνεται ότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα παρουσιάζουν σημαντικά αυξημένο επίπεδο σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά [ $F(1, 183)=5.450, p<,05$ ]. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στα επίπεδα 'φόβου υποτίμησης της αυτοεκτίμησης' [ $F(1, 183)=6.474, p=0,012$ ] όπως

επίσης και στα επίπεδα ‘φόβου για απώλεια της κοινωνικής επιρροής’ [ $F(1, 183)=8.172$ ,  $p=0,005$ ]. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα τα παιδιά με υπερκινητικότητα έχουν σε αυξημένο βαθμό τα δύο αυτά είδη φόβων σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά του δείγματος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ‘φόβο υποτίμησης της αυτοεκτίμησης’ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν μέσο όρο=3.0145 ενώ τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο=2.3561. Όσον αφορά τον ‘φόβο για απώλεια της κοινωνικής επιρροής’ τα παιδιά με υπερκινητικότητα είχαν μέσο όρο=2.4493 ενώ τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο=1.7640.

*Διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς υπερκινητικότητα όσον αφορά τα είδη κινήτρων και τους στόχους τους*

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος σχετικά με τα κίνητρα και τους στόχους ( $p>,05$ ).

*Σύγκριση της Αντίδρασης των Παιδιών με Υπερκινητικότητα με την Αντίδραση των Τυπικών Παιδιών σε Διαφορετικές Συνθήκες Στόχων/Κινήτρων*

Προκειμένου να γίνει μία σύγκριση της αντίδρασης των παιδιών με υπερκινητικότητα με την αντίδραση των τυπικών παιδιών κάτω από διαφορετικές συνθήκες στόχων/κινήτρων, χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης ενός σχεδίου 2 X 3. (2 ομάδες του δείγματος 0= τυπικά παιδιά, 1= παιδιά με ΔΕΠ-Υ και 3 συνθήκες: συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση, συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση και συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση). Αυτός ο τύπος ανάλυσης εφαρμόστηκε σε κάθε κατηγορία λέξεων του Stroop. Παρακάτω παρουσιάζονται μόνο οι κατηγορίες στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ συνθηκών, ομάδων, ή της αλληλεπίδρασής τους.

*Θετικό συναίσθημα.* Όσον αφορά την κατηγορία του θετικού συναισθήματος στην οποία ανήκαν οι λέξεις ‘χαρά, ενθουσιασμός, ζωντάνια, ευτυχία και αισιοδοξία’, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της συνθήκης πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή τους χρόνους αντίδρασης στα ερεθίσματα [ $F(2, 173)=4.705$ ,  $p<,05$ ]. Συγκεκριμένα, στην συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση, ο μέσος όρος του χρόνου για αυτή την κατηγορία λέξεων και για τις 2 ομάδες του δείγματος ήταν μέσος όρος=3.437, ενώ για την συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση και τη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση οι μέσοι όροι ήταν 2.611 και 2.474 αντίστοιχα. Στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ της συνθήκης προσανατολισμού στη μάθηση και της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση ( $p=,021$ ) όπως επίσης και οι διαφορές μεταξύ της συνθήκης προσανατολισμού στη μάθηση και της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση

( $p=,007$ ). Η επίδραση του είδους της συνθήκης όσον αφορά το θετικό συναίσθημα και για τις 2 ομάδες του δείγματος φαίνεται και στο Σχήμα 3.

*Αρνητικό συναίσθημα.* Η κατηγορία του αρνητικού συναισθήματος περιελάμβανε τις λέξεις ‘δυστυχία, απογοήτευση, εκνευρισμός, ντροπή και ενοχές.’ Σε αυτή την κατηγορία λέξεων σημαντική ήταν η επίδραση της ομάδας του δείγματος [ $F(1, 174)=17.828, p<,05$ ]. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα χρειάστηκαν στατιστικά σημαντικό περισσότερο χρόνο στις λέξεις με αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των τυπικών παιδιών ήταν μέσος όρος=2.325 ενώ ο μέσος όρος των παιδιών με υπερκινητικότητα ήταν μέσος όρος=3.189. Το εύρημα θεωρείται στατιστικά σημαντικό αφού  $p<,05$ . Όσον αφορά το είδος της συνθήκης, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κατηγορία του αρνητικού συναισθήματος [ $F(2, 174)=1.303, p>,05$ ]. Το Σχήμα 4 απεικονίζει τα παραπάνω ευρήματα.

*Επιτυχία.* Η κατηγορία λέξεων επιτυχίας περιελάμβανε τις λέξεις ‘επιτυχία, νίκη, άριστος και πρώτος’. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση της ομάδας του δείγματος [ $F(1, 174)=7.142, p<,05$ ], αλλά και η αλληλεπίδραση ομάδας/συνθήκης [ $F(1, 174)=4.808, p<,05$ ]. Στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση και της συνθήκης προσανατολισμού χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση ( $p=,034$ ). Συγκεκριμένα, στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση τα παιδιά με υπερκινητικότητα σημείωσαν σημαντικά πιο αργούς χρόνους στην συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά του δείγματος. Ο μέσος όρος των τυπικών παιδιών στην συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση ήταν μέσος όρος=2.3725 ενώ αντίθετα ο μέσος όρος των παιδιών με υπερκινητικότητα ήταν σχεδόν ο διπλάσιος μέσος όρος=4.3431. Φαίνεται λοιπόν ότι οι λέξεις επιτυχίας απασχολούσαν περισσότερο τα παιδιά με υπερκινητικότητα που εξετάστηκαν στη δεύτερη συνθήκη του Stroop τεστ δηλαδή στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση. Όσον αφορά τις άλλες 2 συνθήκες, ο μέσος όρος των τυπικών παιδιών στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση ήταν, μέσος όρος=2.8510 και αντίστοιχα ο μέσος όρος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ήταν μέσος όρος=2.9840. Τέλος στην συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση και οι 2 ομάδες του δείγματος σημείωσαν παρόμοιους χρόνους αφού τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο=2.5429 και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν μέσο όρο=2.6355. Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται στο Σχήμα 5.

*Επιμονή.* Η κατηγορία λέξεων επιμονής της δοκιμασίας του Stroop περιελάμβανε τις λέξεις ‘προσπάθεια, επιμονή, μαχητής και πείσμα’. Σε αυτή την κατηγορία λέξεων σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση της συνθήκης στην εξαρτημένη μεταβλητή [ $F(2, 174)=5.556,$

$p < ,05$ ). Στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές ανάμεσα στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση και στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση ( $p = ,005$ ) και ανάμεσα στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση και στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση ( $p = ,008$ ). Γενικά, στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση και οι 2 ομάδες του δείγματος χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να δώσουν απαντήσεις σε σύγκριση με τις άλλες 2 συνθήκες. (συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση: μέσος όρος = 3.166, συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση: μέσος όρος = 2.380, συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: μέσος όρος = 2.424). Συγκεκριμένα, για τη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση τα τυπικά παιδιά είχαν μέσο όρο = 2.991 ενώ τα παιδιά με υπερκινητικότητα είχαν μέσο όρο = 3.3408. Το εύρημα αυτό δεν θεωρείται όμως στατιστικά σημαντικό αφού  $p > ,05$ . Όσον αφορά τις άλλες 2 συνθήκες οι μέσοι όροι των χρόνων που σημείωσαν οι 2 ομάδες είναι παρόμοιοι και δεν θεωρείται στατιστικά σημαντικό το εύρημα αφού  $p > ,05$ . Στο Σχήμα 6 φαίνονται τα παραπάνω ευρήματα για την συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων.

*Θετική αυτοεκτίμηση.* Η κατηγορία λέξεων θετικής αυτοεκτίμησης περιελάμβανε τις λέξεις 'αυτοπεποίθηση, ικανότητα και αξία'. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη κατηγορία, φαίνεται ότι η επίδραση της συνθήκης παίζει σημαντικό ρόλο [ $F(2, 171) = 5.387, p = ,005$ ]. Συγκεκριμένα, στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση τόσο τα τυπικά παιδιά όσο και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τις άλλες 2 συνθήκες (συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση: μέσος όρος = 3.114, συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση: μέσος όρος = 2.221, συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: μέσος όρος = 2.422). Στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές ανάμεσα στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση και της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση και ανάμεσα στη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση και στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση ( $p < ,05$ ). Τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν απεικονίζονται στο Σχήμα 7.

#### Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών με και χωρίς υπερκινητικότητα όσον αφορά τα κίνητρα και τον φόβο αποτυχίας. Μία από τις προτεραιότητες της έρευνας ήταν επίσης να διερευνηθεί το κατά πόσον και με ποιο τρόπο, οι διαφορετικές διεργασίες κινήτρων και στόχων ενεργοποιούν διαφορετικού είδους δραστηριοποιήσεις από μέρους των συμμετεχόντων (π.χ. διαφορετική αντιμετώπιση του γνωστικού αντικείμενου, διαφορετικές επιδόσεις κτλ.) καθώς και εάν αυτές οι δραστηριοποιήσεις παρουσιάζουν κάποιες διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες παιδιών.

Όσον αφορά το φόβο αποτυχίας, βρέθηκε ότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα παρουσιάζουν σημαντικά αυξημένο επίπεδο φόβου σε σύγκριση με το επίπεδο φόβων των τυπικών παιδιών. Συγκεκριμένα, οι διαφορές εντοπίστηκαν σε δύο είδη φόβων: α) ‘στο φόβο υποτίμησης της αυτοεκτίμησης’ και β) ‘στο φόβο για απώλεια της κοινωνικής επιρροής’. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα φαίνεται ότι παρουσιάζουν τα δύο αυτά είδη φόβων σε αυξημένο βαθμό σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Οι φόβοι των παιδιών με υπερκινητικότητα σχετίζονται κυρίως με τη σχέση τους με τους άλλους και την γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτά. Επομένως, σημαντικοί άλλοι όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και εγκαθίδρυση των φόβων αυτών. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία η σημασία του ρόλου των γονέων στην ανάπτυξη ή όχι του φόβου αποτυχίας στα παιδιά τους (Conroy, 2003; Krohne, 1992; Teevan, 1983). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλά επίπεδα φόβου αποτυχίας είναι συνήθως περισσότερο επικριτικοί, ασκούν συχνά έλεγχο στα παιδιά τους και απαιτούν από αυτά υψηλές επιδόσεις (Schmalt, 1982; Teevan & McGhee, 1972). Οι έρευνες αυτές τονίζουν επίσης τη σημασία του ρόλου της κοινωνικοποίησης των παιδιών, των πρώιμων παιδικών τους βιωμάτων, των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος και γενικά των εμπειριών μάθησης τους όπως επίσης και του τρόπου αντίδρασης του περιβάλλοντος στους στόχους τους, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του φόβου αποτυχίας.

Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα είδη κινήτρων και τους στόχους των μαθητών έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό δεν φαίνεται να συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης ελλείμματος στις γνωστικές διεργασίες που προσδιορίζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς (Glow & Glow, 1979). Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν οι εν λόγω ερευνητές, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν μία αυξημένη ευαισθησία στην αμοιβή και μία μειωμένη ευαισθησία στην τιμωρία. Για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από συνεχή κινητοποίηση με την παροχή αμοιβών, τόσο από μέρους των εκπαιδευτικών όσο και από μέρους των γονιών τους, προκειμένου να διατηρούν την προσοχή τους και να συνεχίζουν την προσπάθειά τους (Κάκουρος & Μαννιαδάκη, 2004).

Όπως μας υποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία, η πλειονότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (Mayes, Calhoun & Crowell, 2000). Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες συνήθως υιοθετούν στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη παρά στόχους προσανατολισμού στη μάθηση. Έτσι, είναι πιθανότερο να ‘παραιτούνται’ όταν το γνωστικό έργο το οποίο καλούνται να επιτελέσουν είναι εξαιρετικά δύσκολο. Αυτή η ‘γρήγορη αποδέσμευση’ εξηγείται ως μία προσπάθεια των παιδιών αυτών να αποφύγουν να φανούν λιγότερο επαρκείς σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Dweck & Leggett, 1988; Sideridis, 2006).

Επιπλέον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν αυξημένα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων μετά από μια αγχωτική κατάσταση όπως είναι μία δύσκολη σχολική άσκηση, επειδή αυτή η κατάσταση πιθανόν να τους δημιουργεί συναισθήματα ανικανότητας και έλλειψης επάρκειας. Τέτοιου είδους πρότυπα συμπεριφοράς εκδηλώνουν συνήθως οι μαθητές που υιοθετούν στόχους αποφυγής της επίτευξης (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά με υπερκινητικότητα φαίνεται να διακατέχονται σε μικρότερο βαθμό από αρνητικά συναισθήματα σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Επιπλέον όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία του Stroop τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν την τάση να αξιολογούν πιο θετικά τις επιδόσεις τους σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Με βάση τα δεδομένα αυτά, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και σωστή ανατροφοδότηση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ όσον αφορά τις επιδόσεις τους από μέρους των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι συχνά δηλώνουν ότι τα παιδιά αυτά επαναλαμβάνουν πολλές φορές τα ίδια λάθη (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι για κάποιο λόγο δεν αντιλαμβάνονται ότι κάνουν λάθη και επομένως δεν προσπαθούν να διορθωθούν. Αυτό τονίζει ακόμα περισσότερο την ανάγκη για σωστή και συχνή ανατροφοδότηση.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζεται η ανάγκη του να ληφθεί υπόψη και το συναίσθημα όσον αφορά την έρευνα που σχετίζεται με προβλήματα υγείας (Cameron, 1997; Croyle, Sun & Hart, 1997). Έχει μάλιστα αποδειχθεί ότι οι αναπαραστάσεις που έχει κάποιο άτομο για την ασθένειά του περιλαμβάνουν και συναισθήματα. Έτσι, σύμφωνα με το 'μοντέλο της αυτορρύθμισης' ('Self-Regulatory Model'), τα άτομα που πάσχουν από μία ασθένεια πλάθουν τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές αναπαραστάσεις της ασθένειάς τους όπου οι γνωστικές αναπαραστάσεις αναφέρονται στις πεποιθήσεις που έχουν για την ασθένεια και οι συναισθηματικές αναπαραστάσεις αναφέρονται στη συναισθηματική τους αντίδραση σχετικά με την ασθένεια (Jessop, Rutter, Sharma & Albery, 2004). Στη προσπάθειά μας να κατανοήσουμε περισσότερο το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και να εντοπίσουμε διαφορές στον τρόπο αντίδρασης των δύο ομάδων του δείγματός μας όταν εφαρμόζονται διαφορετικές συνθήκες στόχων/κινήτρων χρησιμοποιήσαμε το 'συναισθηματικό Stroop σε ηλεκτρονική μορφή'. Σύμφωνα με την έρευνα των Jessop et al. (2004) η δοκιμασία του συναισθηματικού Stroop παρέχει μία ευαίσθητη και αντικειμενική εκτίμηση των συναισθηματικών αναπαραστάσεων των ατόμων.

Στο συναισθηματικό Stroop που χρησιμοποιήσαμε οι λέξεις-ερεθίσματα χωρίστηκαν σε δέκα κατηγορίες ανάλογα με το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η επεμβατική επίδραση της δοκιμασίας του Stroop, λαμβάνει χώρα όταν οι



αντιδράσεις των εξεταζομένων είναι πιο αργές στον κατονομασμό του χρώματος συγκεκριμένων κατηγοριών λέξεων σε σύγκριση με λέξεις ουδέτερου σημασιολογικού περιεχομένου (Ray, 1979; Mathews & MacLeod, 1985). Έτσι, η καθυστέρηση στον κατονομασμό του χρώματος ορισμένων μόνο λέξεων αντικατοπτρίζει και το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες ‘απορροφούνται’ από το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

Στην κατηγορία λέξεων θετικού συναισθήματος, στατιστικά σημαντική βρέθηκε να είναι η επίδραση της συνθήκης δηλαδή των κινήτρων στους χρόνους αντίδρασης και γενικότερα στις επιδόσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, όταν η συνθήκη προσανατόλιζε σε στόχους μάθησης (mastery), παρουσιάστηκαν πιο αργοί χρόνοι για αυτή την κατηγορία λέξεων και στις δύο ομάδες του δείγματος. Όσον αφορά τις άλλες δύο συνθήκες στόχων/κινήτρων τόσο τα παιδιά με υπερκινητικότητα, όσο και τα τυπικά παιδιά σημείωσαν γενικά γρηγορότερους χρόνους σε σύγκριση με τους χρόνους αντίδρασης που σημειώθηκαν στη συνθήκη που προσανατόλιζε σε στόχους μάθησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, τα παιδιά με υπερκινητικότητα παρουσίασαν μία καθυστέρηση στις αντιδράσεις τους σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Η διαφορά αυτή όμως δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Σχετικά με τη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση και πάλι τα τυπικά παιδιά σημείωσαν καλύτερους χρόνους η διαφορά όμως ανάμεσα στους χρόνους των δύο ομάδων ήταν πολύ μικρή για να θεωρηθεί σημαντική.

Στην κατηγορία λέξεων αρνητικού συναισθήματος, τα παιδιά με υπερκινητικότητα χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Όπως φαίνεται, οι λέξεις ‘δυστυχία, απογοήτευση, εκνευρισμός, ντροπή και ενοχές’ που αποτελούσαν την κατηγορία αυτή, απασχολούσαν περισσότερο τα παιδιά με υπερκινητικότητα κάνοντάς τα πιο αργά στις αντιδράσεις τους. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ενδεχομένως να έχουν βιώσει περισσότερες εμπειρίες ‘δυστυχίας, απογοήτευσης, εκνευρισμού, ντροπής και ενοχών’ γεγονός που ευνοεί την επιλεκτική προκατάληψη της προσοχής τους με τη «θέα» λέξεων με αρνητικό συναισθηματικό περιεχόμενο όπως αυτές.

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη ΔΕΠ-Υ υποστηρίζουν ότι με το πέρασμα του χρόνου, καθώς οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος αυξάνουν σε αριθμό και πολυπλοκότητα, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σοβαρές δυσκολίες στους τομείς της σχολικής, κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους. Η αδυναμία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις γονέων και δασκάλων για έλεγχο της συμπεριφοράς τους με βάση προκαθορισμένους κανόνες, φαίνεται συχνά ανεξήγητη ή ερμηνεύεται ως ένδειξη τεμπελιάς, αντιδραστικότητας ή κακής διαπαιδαγώγησης. Αυτού του είδους οι ερμηνείες συχνά οδηγούν γονείς και δασκάλους σε συνεχείς επιπλήξεις και τιμωρίες σε μία προσπάθεια να

αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά. Οι χειρισμοί αυτοί τις περισσότερες φορές επιδεινώνουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση και οδηγούν σε αδιέξοδο τους ενήλικες που ασχολούνται με τα παιδιά αυτά (Κάκουρος & Μαννιαδάκη, 2004). Οι ‘κακές’ εμπειρίες που βιώνουν λοιπόν τα παιδιά αυτά πιθανόν να οφείλονται εν μέρη στον τρόπο με τον οποίο τους συμπεριφέρονται οι ενήλικοι καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στη συμπεριφορά τους.

Στην κατηγορία λέξεων επιτυχίας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σημείωσαν σημαντικά πιο αργούς χρόνους σε σχέση με τα τυπικά παιδιά στην συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση. Το γεγονός ότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα παρουσίασαν ‘παρεμβολή’ για αυτά την κατηγορία λέξεων και μόνο στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, μας υποδεικνύει ότι οι επιδόσεις τους παρεμποδίζονται όταν καλούνται να ξεπεράσουν τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους στην κατηγορία λέξεων επιτυχίας δηλαδή όταν έχουν κίνητρα και στόχους προσανατολισμού στην επίτευξη και όταν δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων και στη συγκεκριμένη συνθήκη κινήτρων οι χρόνοι που σημείωσαν ήταν σχεδόν διπλάσιοι από τους χρόνους αντίδρασης των τυπικών παιδιών, ενώ τέτοιου είδους διαφορές δεν παρουσιάστηκαν στις άλλες 2 συνθήκες κινήτρων/στόχων. Σύμφωνα με το πιο πάνω εύρημα, η έννοια της επιτυχίας απασχολεί περισσότερο τα υπερκινητικά παιδιά όταν οι επιδόσεις τους πρόκειται να συγκριθούν με τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους. Για άλλη μια φορά φαίνεται το αίσθημα μειονεξίας το οποίο διακατέχει τα παιδιά αυτά, η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και το αίσθημα έλλειψης επάρκειας που νιώθουν όταν συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους όπως επίσης και τα υψηλά επίπεδα άγχους και απογοήτευσης. Δεδομένου ότι η σύγκριση με τα άλλα παιδιά μπορεί να επιφέρει πολλές αρνητικές συνέπειες στον ψυχισμό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και γενικότερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν με κάθε τρόπο την καλλιέργεια του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών τους. Θα πρέπει επίσης να αποφεύγουν να κάνουν σχόλια του τύπου: «Δες πόσο καλός είναι ο Βασίλης... Αυτός έλυσε σωστά την άσκηση ενώ εσύ όχι!», που μπορούν να τραυματίσουν μερικές φορές ανεπανόρθωτα τα παιδιά με κάποιες δυσκολίες αλλά και να τους καλλιεργήσουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Σκοπός του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η συστηματική στήριξη και ενίσχυση κάθε μορφής επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών με την παροχή κάποιων προνομοιών, την επιβράβευση και την θετική επανατροφοδότηση (Dupaul & White, 2006). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ακόμα να καλλιεργούν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση στους μαθητές τους διότι όπως υποστηρίζουν πλήθος ερευνητών το συγκεκριμένο είδος στόχων μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και τα

συναισθήματά τους απέναντι στον εαυτό τους και στη μάθηση (Dweck & Leggett, 1988; Sideridis, 2005; Utman, 1997). Οι στόχοι μάθησης έχουν επίσης συσχετιστεί με ενεργητική δέσμευση προς τις γνωστικές δραστηριότητες (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988), με επιμονή, ενδιαφέρον και άντληση ευχαρίστησης δια μέσου της ενασχόλησης με μία γνωστική δραστηριότητα (Grant & Dweck, 2003; Rawsthorne & Elliot, 1999). Για να το πετύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει καταρχάς να καλλιεργήσουν με τη συμπεριφορά τους θετικά συναισθήματα στους μαθητές τους σχετικά με το σχολείο και τη μάθηση. Είναι επίσης απαραίτητο να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την αντίληψη ότι η νοημοσύνη είναι κάτι το εύπλαστο το οποίο μπορεί να αλλάξει με την συνεχή προσπάθεια και δέσμευση προς τα σχολικά καθήκοντα (Dweck & Leggett, 1988).

Όσον αφορά την κατηγορία λέξεων επιμονής σημαντικό ρόλο έπαιξε το είδος κινήτρων/στόχων, δηλαδή η συνθήκη στην οποία εξετάστηκαν οι συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι όταν ενεργοποιούνταν κίνητρα/στόχοι προσανατολισμού στη μάθηση και οι δύο ομάδες του δείγματος χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να δώσουν τις απαντήσεις τους σε σύγκριση με τις άλλες δύο συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι τόσο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όσο και τα τυπικά παιδιά απασχολούνταν περισσότερο από το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων 'προσπάθεια, επιμονή, μαχητής και πείσμα' όταν στόχος τους ήταν να μάθουν και να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στην κατηγορία λέξεων θετικής αυτοεκτίμησης. Δηλαδή τόσο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όσο και τα τυπικά παιδιά απασχολούνται περισσότερο από το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων 'αυτοπεποίθηση, ικανότητα και αξία' όταν είχαν στόχους προσανατολισμού στη μάθηση.

Παρά τη σημαντικότητα των παραπάνω ευρημάτων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ότι το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες ανάλογα με τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο τα παιδιά που τελικά χαρακτηρίστηκαν ως 'παιδιά με ΔΕΠ-Υ' δεν είχαν διαγνωσθεί από ειδικούς για να διαπιστωθεί εάν πράγματι έπασχαν από την εν λόγω διαταραχή. Επιπλέον, οι δύο ομάδες που διαμορφώθηκαν, ήταν άνισες μεταξύ τους αφού η ομάδα των τυπικών παιδιών απαρτιζόταν από 156 παιδιά, ενώ αντίθετα την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποτελούσε ένα δείγμα 23 μόλις παιδιών. Το γεγονός αυτό περιορίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την διεξαγωγή συμπερασμάτων που σχετίζονται με διαφορές ανάμεσα στα τυπικά παιδιά και στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αφού αριθμητικά τουλάχιστον οι δύο ομάδες είναι άνισες μεταξύ τους.

Παρόλα αυτά, η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στη βιβλιογραφία είναι σημαντική εφόσον η συμβολή της στη διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με την θεωρία κινήτρων είναι

τεράστια. Για πρώτη φορά γίνεται μία προσπάθεια μελέτης της ΔΕΠ-Υ που να σχετίζεται με τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά με υπερκινητικότητα κάτω από διαφορετικές συνθήκες κινήτρων/στόχων σε μία κατάσταση επίτευξης. Με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να δώσουν κάποιες συμβουλές τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έτσι ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση αλλά και ορθότερη παροχή κινήτρων που να έχει τη δυνατότητα να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα για την κατάκτηση γνώσεων και την βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών που πάσχουν από την εν λόγω διαταραχή.

Θα ήταν χρήσιμο, μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν την διαφορετικότητα ανάμεσα στην αντίδραση φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με ΔΕΠ-Υ όταν παρέχονται διαφορετικά είδη κινήτρων/στόχων σε ένα αριθμητικά ισότιμο δείγμα που να επιτρέπει την διεξαγωγή εγκυρότερων συμπερασμάτων.

## Βιβλιογραφία

- Alansari, B. (2004). The relationship between anxiety and cognitive style measured on the Stroop Test. *Social Behavior and Personality*, 32, 283-294.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sports and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: *Human Kinetics Books*.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. New York: VNR.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Barkley, R. A. (1990). *ADHD: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Birney, R., Burdick, h., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167-176.
- Church, M., Elliott, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Conroy, D. E. & Elliot, A. J. (2004). Fear of Failure and achievement goals in sport: addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 271-285.
- Conroy, D. E. (2003). Representational models associated with Fear of Failure in adolescents and young adults. *Journal of Personality*, 71, 757-783.
- Cox, C. S., Chee, E., Chase, G. A., Baumgardner, T. L., Schuerholz, L. J., Reader, M. J. et al. (1997). Reading proficiency affects the construct validity of the Stroop test interference score.

- Clinical Neuropsychologist*, 11, 105-110.
- DuPaul, G. J. & White, G. P. (2006). ADHD: Behavioral, educational, and medication interventions. *EducationDigest*, 57-61.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dykman, R., & Ackerman, P. T. (1991). ADD and specific reading disability: Separate but often overlapping disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 272-290.
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139-158.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the 'classic' and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 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.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, J. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J., McGregor, J. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.
- Gaultney, J. F., Kipp, K., Weinstein, J. & McNeill, J.(1999). Inhibition and mental effort in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 105-114.
- Goldberg, M. C., Mostofsky, S. H., Cutting, L. E., Mahone, E.M., Astor, B. C., Dencla,

- M. B. & Landa, R. J. (2005). Subtle executive impairment in children with Autism and children with ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 279-294.
- Golden, C. J. (1978). *Stroop color and experimental uses*: Chicago: Stoelting.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Homack, S. & Riccio, C. A. (2004). A meta-analysis of the sensitivity and specificity of the Stroop Color and Word Test with children. *ScienceDirect-Archives of Clinical Neuropsychology*, 19, 725-743.
- Hopko, D. R., McNeil, D. W., Gleason, P. J. & Rabalais, A. E. (2002). The Emotional Stroop Paradigm: Performance as a function of stimulus properties and self-reported mathematics anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 157-166.
- Hubley, A. M. & Tremblay, D. (2002). Comparability of total score performance on the Ray-Osterrieth Complex Figure and a Modified Taylor Complex Figure. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24, 370-382.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Koven, N. S., Heller, W., Banich, M. T. & Miller, G. A. (2003). Relationships of distinct affective dimensions to performance on an Emotional Stroop Task. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 671-680.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- MacLeod, C. & Rutherford, E. M. (1992). Anxiety and the selective processing of emotional information: Mediating roles of awareness, trait and state variables, and personal relevance of stimulus materials. *Behavior Research and Therapy*, 30, 479-491.
- MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review.

- Psychological Bulletin*, 109, 163-203.
- Mathews, A., & McLeod.(1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behav. Res. Ther.*, 23:563-569.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Oxford, England: Irvington.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-related processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- Mc Nally, R. J. (1998). Information processing abnormalities in anxiety disorders: implications for cognitive neuroscience. *Cognition and Emotion* 12: 479-495.
- Meece,, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Manuscript submitted for publication*.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Mogg, K. & Bradley, B. P. (1998). A cognitive-motivational analysis of anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 809-848.
- Moradi, A. R., Neshat-Doost, H. T., Taghavi, R., Yule, W. & Dalgleish, T. (1999). Performance of children of adults with PTSD on the Stroop Color-Naming Task: A preliminary study. *Journal of Traumatic Stress*, 12, 663-671.
- Mourik, R., Oosterlaan, J. & Sergeant, T. A. (2005). The Stroop revisited: A meta-analysis of interference control in AD/HD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 150-165.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91,328-346.
- Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, 127, 571-598.
- Oosterlaan, J. (2001). Behavioral inhibition and the development of childhood anxiety disorders. In W. K. Silverman & P. H. A. Treffers (Eds), *Anxiety disorders in children and adolescents:Research, assessment and intervention* (pp. 45-71). Cambridge: University Press.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement

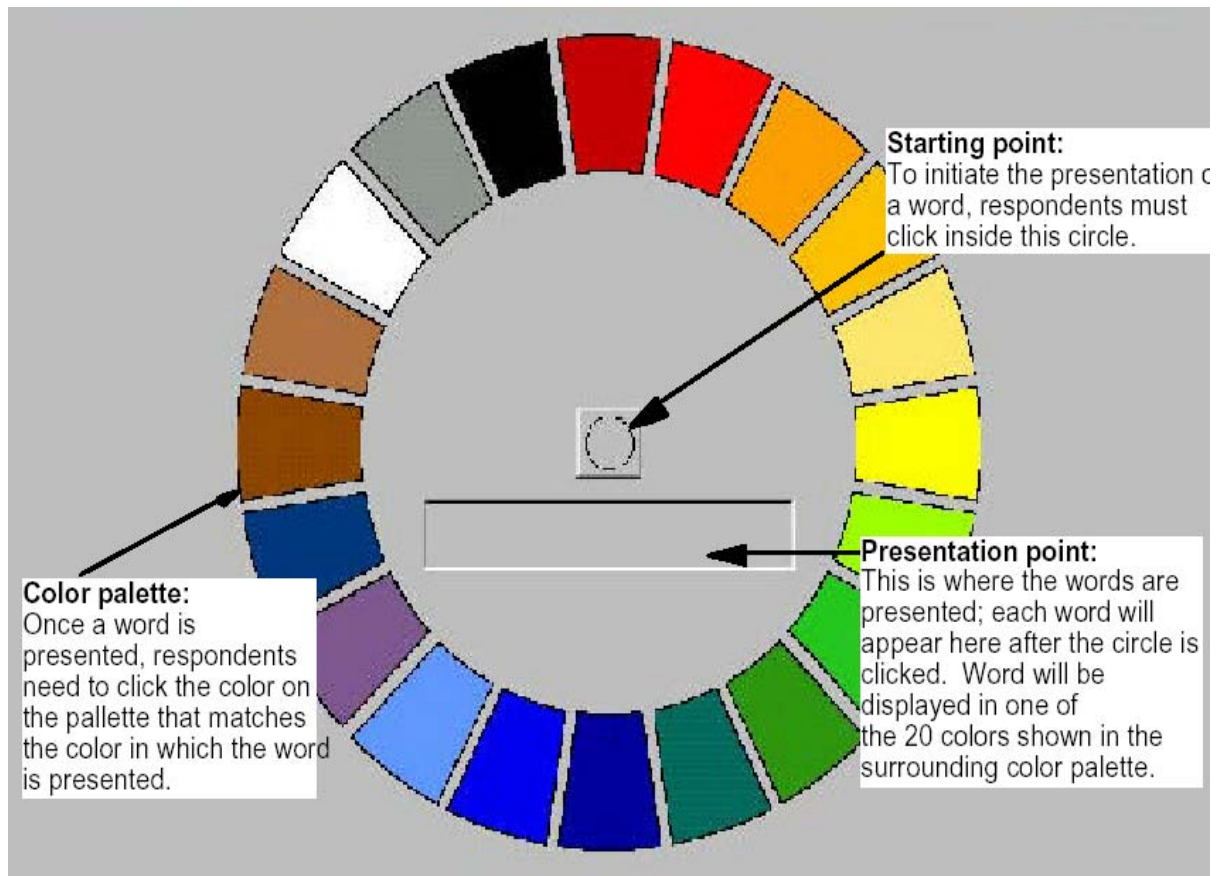


- emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pennington, B. F., Grossier, D., & Welsh, M. C. (1993). Contrasting cognitive deficits in ADD versus reading disability. *Developmental Psychology*, 29, 511-523.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Perlstein, W. M., Carter, C. S., Barch, D. M., & Baird, J. W. (1998). The Stroop task and attention deficits in schizophrenia: A critical nevaluation of cart and sigle-trial Stroop methodologies. *Neuropsychology*, 12, 414-425.
- Pintrich, P. R., & Schauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in academic tasks. In Schunk & J. Meece (Eds). Sdudents' perception in the classroom: Causes and consequences (pp. 149-183). *Hillsdale, NJ: Erlbaum*.
- Pintrich, P. R., Marx, R.W., & Boyle, R. A. (1993). Beyont cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Pintrich, P. R., Conley, A., & Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Posner, M. I., & Baichle, M. (1994). *Images of mind*. Washington, DC:Scientific American.
- Prevor, M. B. & Diamond, A. (2005). A Stroop effect in children 3 ½ -6 ½ years old. *Cognitive Development*, 20, 256-278.
- Protopapas, A., Archonti, A. & Skaloumbakas. (2005). Reading ability is negatively related to Stroop interference. *Manuscript submitted for publication*.
- Rawsthorne, L. & Elliot, J. Andrew, T. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality & Social Psychology Review*, 3, 16-25.
- Ray, C. (1979). Examination stess and performance on a color word interference test. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 400-402.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Roberts, B. J., Jr., & Pennington, B. F. (1996). An interactive framework for examining prefrontal cognitive processes. *Developmental Neuropsychology*, 12, 105-126.

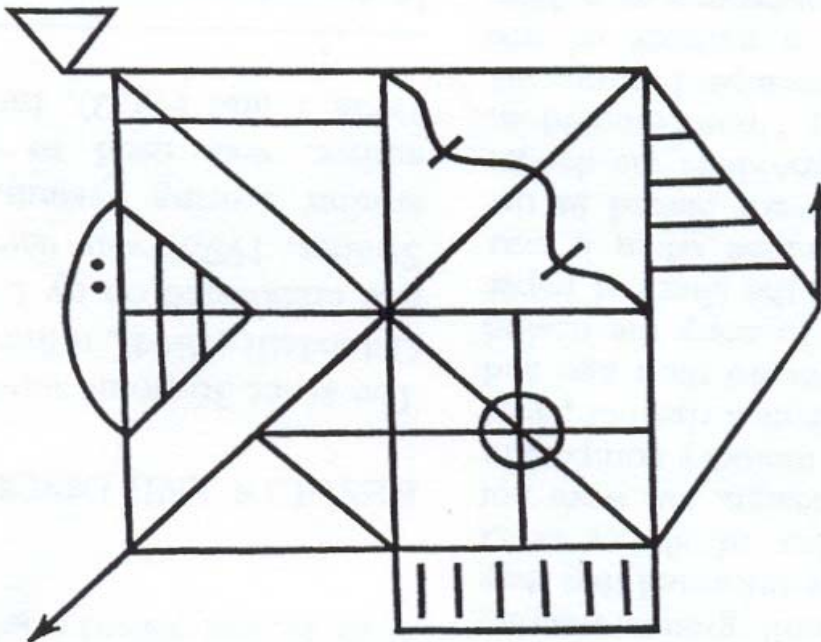
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity, 1*, 313-336.
- Savitz, J. B. & Jansen, P. (2003). The Stroop Color-Word interference test as an indicator of ADHD in poor readers. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 319-333.
- Schiller, P. H., (1966). Developmental study of color-word interference. *Journal of Experimental Psychology, 72*, 105-108.
- Schmalt, H. (1982). Two concepts of fear of failure motivation. In R. Schwarzer, H. van der Ploeg, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*. (Vol. 1, pp.45-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Self-Brown, S. R. & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *University of West Florida, 97*, 106-112.
- Semrud-Clikerman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., Lehman, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992) Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 439-448.
- Sergeant, J. A., Geurts, H., & Oosterlaan, J. (2002). How specific is a deficit of executive functioning for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Behavioural Brain Research, 130*, 3-28.
- Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (in press). Parental bonding, fear of failure and stress at school. *International Journal of Behavioral Development*.
- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with Learning Disabilities: A goal orientation approach. *International review of research in Mental Retardation, 31*, 163-199.
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations, “oughts,” and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*, 3-18.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 366-375.
- Sideridis, G. D., Mouratidis, A., Gidoni, E., Marou, V. & Kaplan, A. (2006). Goal orientations, persistence, stress, and affect. The regulations: Quantitative and Qualitative Analyses. Manuscript submitted for publication.
- Sideridis, G. D., & Tsorbatzoudis, Ch. (2003). Intra-group motivational analysis of students with learning disabilities: A goal orientation approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 1*, 8-19.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational*

- Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, P. & Waterman, M. (2005). Sex differences in processing aggression words using the Emotional Stroop Task. *Aggressive Behavior*, 31, 271-282.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Tannock, R., Martinussen, R., & Frijters, J. (2000). Naming speed performance and stimulant beffects indicate effortful, semantic processing deficits in attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 237-252.
- Taylor, L. B. (1969). Localization of cerebral lesions by psychological testing. *Clinical Neurosurgery*, 16, 269-287.
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70, 729-756.
- Turner, J., Thorpe, P., & Meyer, D. (1998). Students reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (Volume 10, pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urdan, T. C. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S. & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The goal orientation and students' beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Williams, J. M. G., Mathews, A., & MacLeod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 120, 3-24.
- Williams, J. M. G., Watts, F. N., MacLeod, C., & Mathews, A. (1997) *Cognitive psychology and emotional disorders* (2<sup>nd</sup> ed.). Chichester: Wiley.

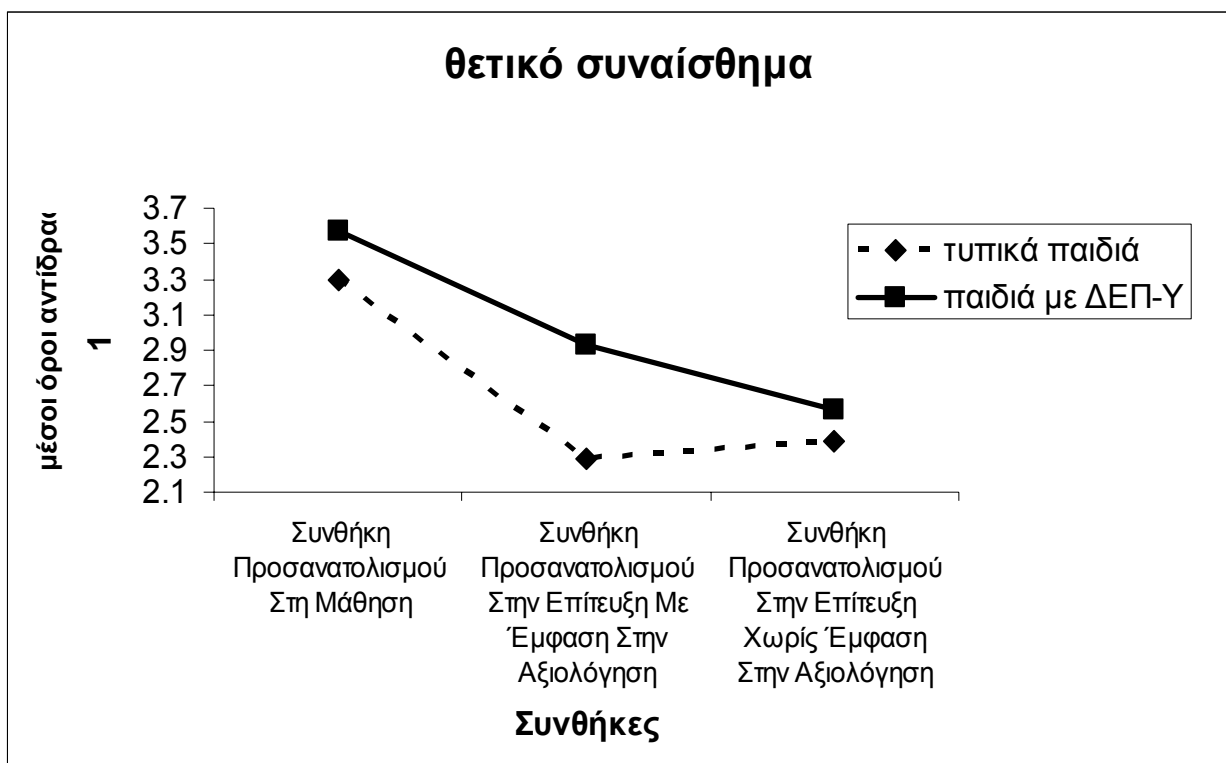
## Σχήματα



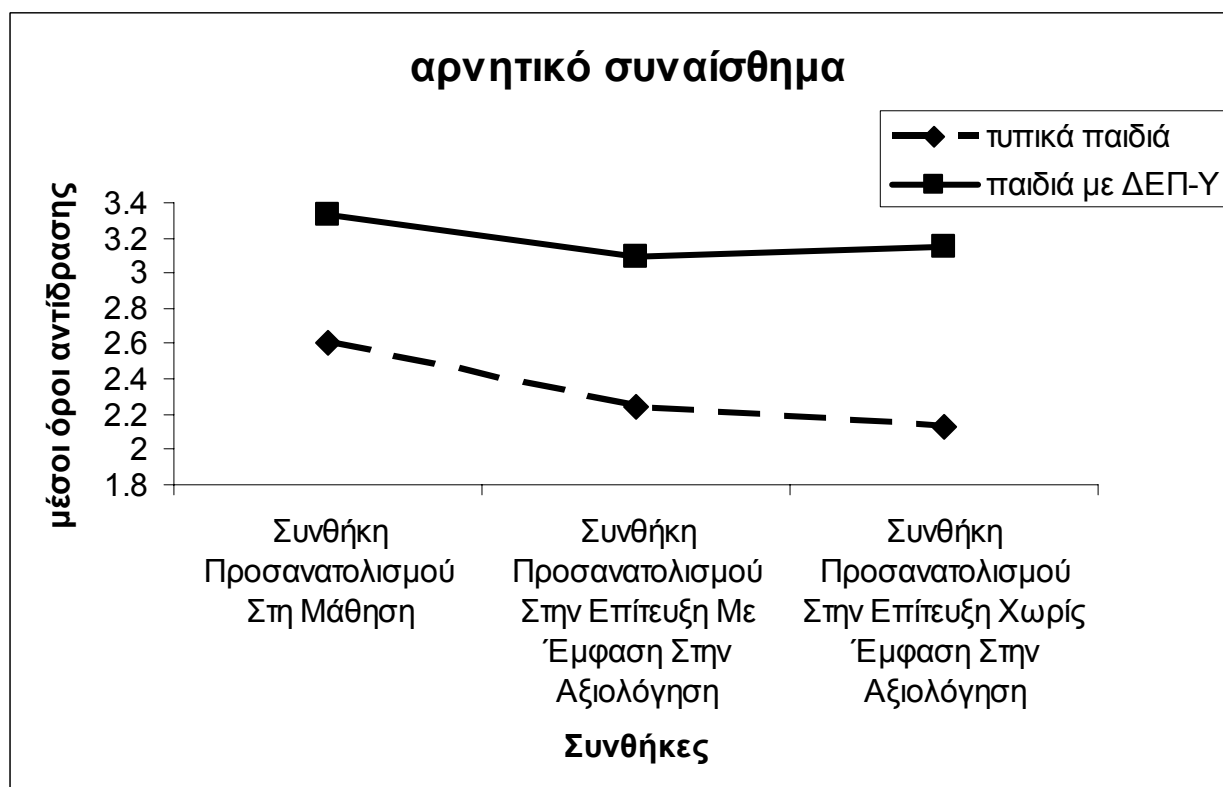
Σχήμα 1. Η προσαρμοσμένη Δοκιμασία Stroop του Genov (GMST; 2002) σε Περιβάλλον Η/Υ.



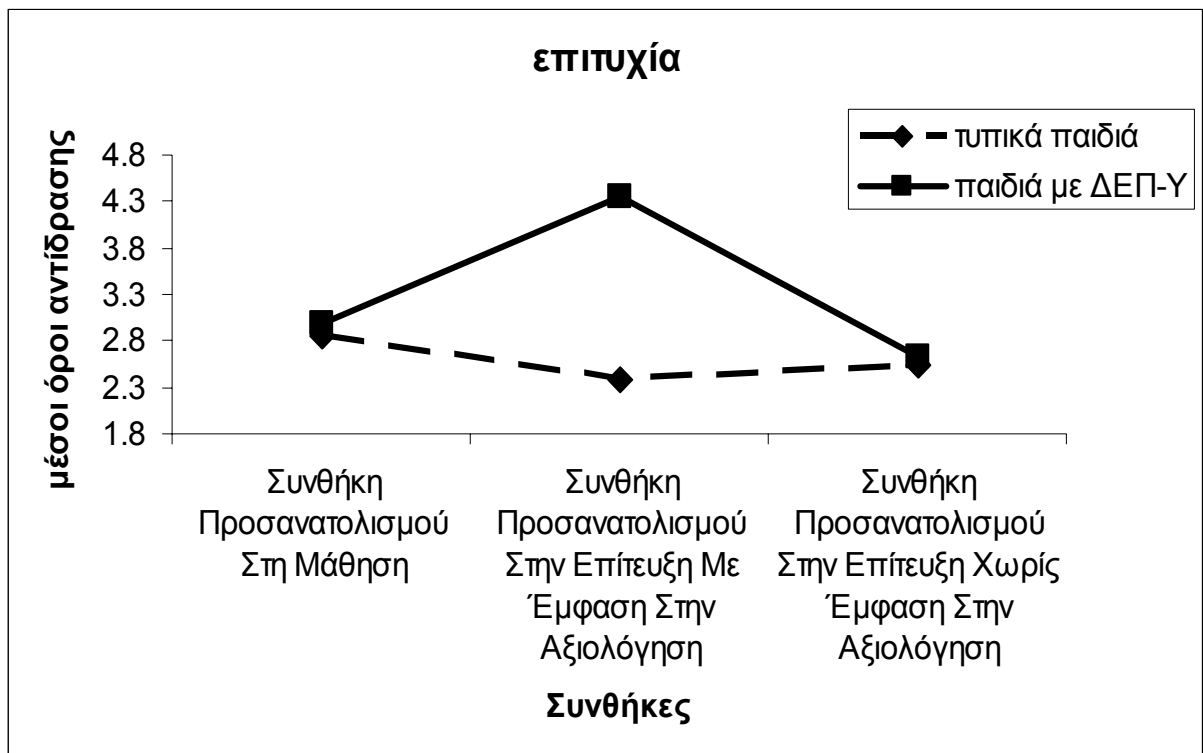
Σχήμα 2: Η Προσαρμοσμένη Φιγούρα του Taylor



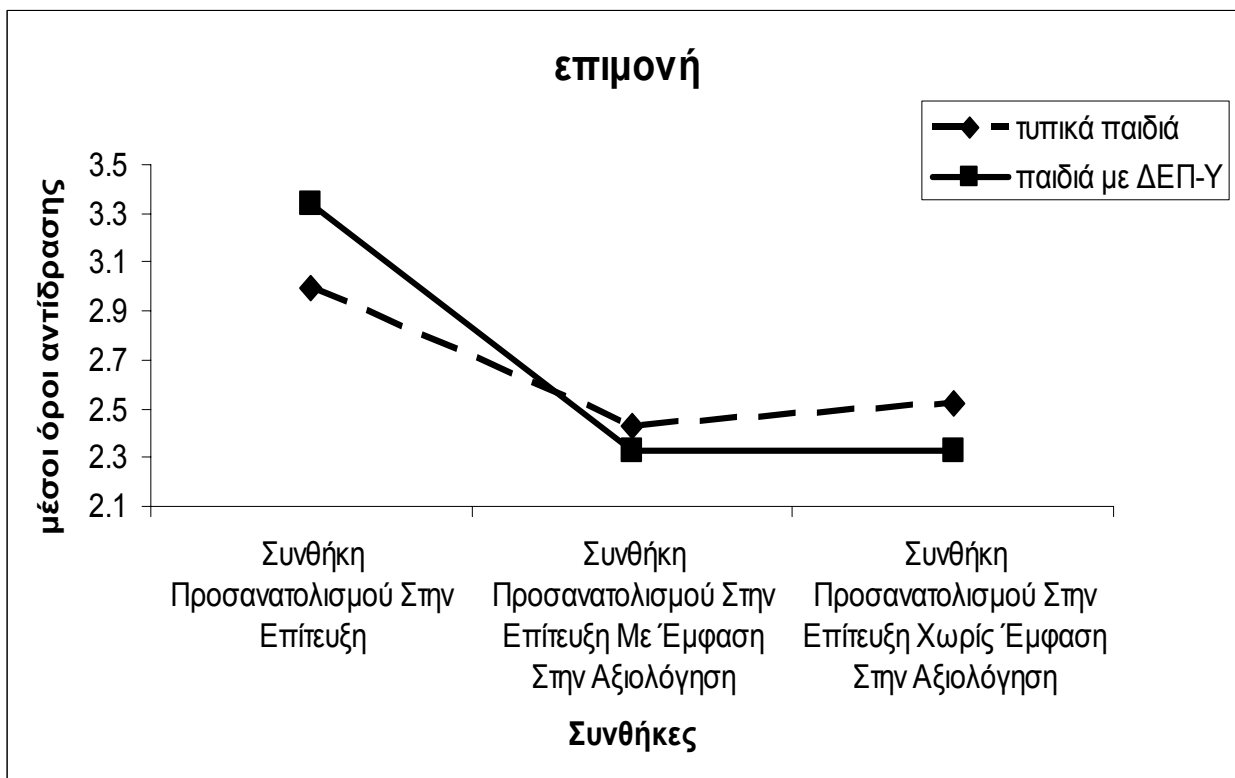
Σχήμα 3: Κατηγορία λέξεων 'θετικού συναισθήματος



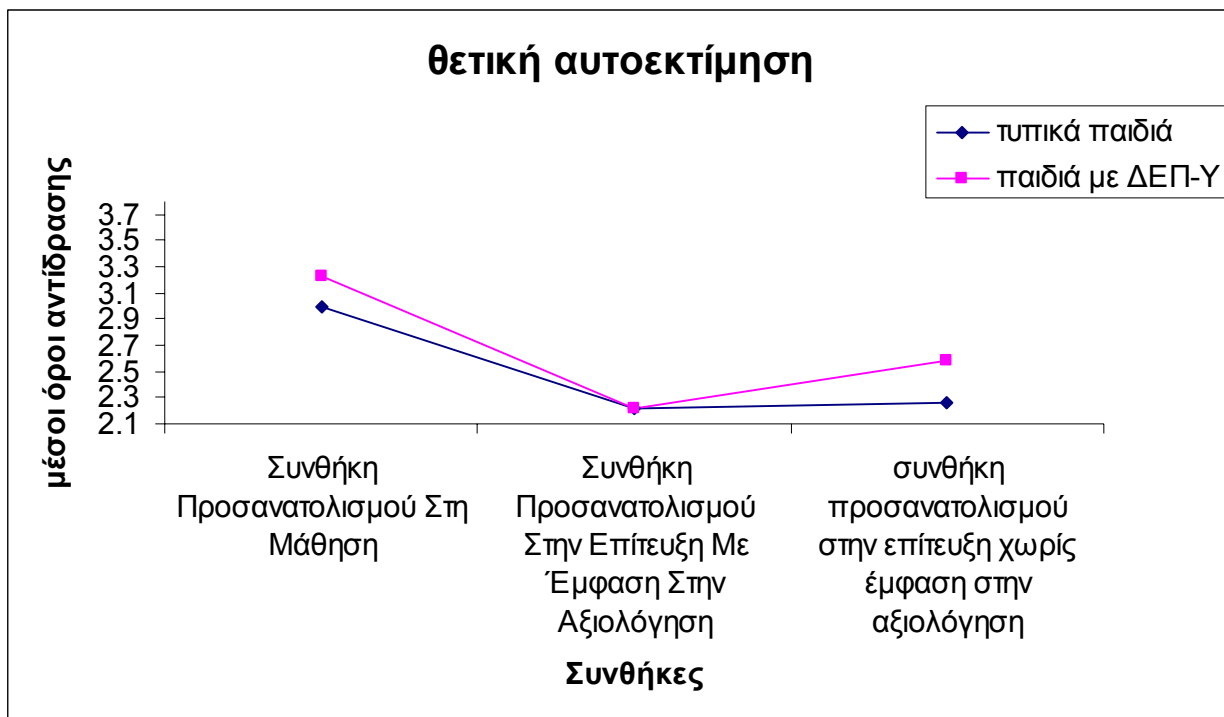
*Σχήμα 4: Κατηγορία λέξεων 'αρνητικού συναισθήματος'*



Σχήμα 5: Κατηγορία λέξεων 'επιτυχίας'.



Σχήμα 6: Κατηγορία λέξεων 'επιμονής'.



Σχήμα 7: Κατηγορία λέξεων 'θετικής αυτοεκτίμησης'.





