



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Περιστασιακό αρνητικό συναίσθημα σε καταστάσεις επίδοσης σε μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες»

Σπυροπούλου Δήμητρα
A.M.: 1397

Επόπτης: Καθηγητής Σίμος Παναγιώτης



Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2007

Στο εξώφυλλο: Schiele Egon, Φθινοπωρινό δέντρο σε κίνηση

Περιστασιακό Αρνητικό Συναίσθημα σε Καταστάσεις Επίδοσης σε Μαθητές με και χωρίς Αναγνωστικές Δυσκολίες

Σπυροπούλου Δήμητρα

Περίληψη

Στόχος Μια ελληνική μετάφραση της κλίμακας διακύμανσης του συναισθήματος Positive and Negative Affect Scale (PANAS) χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί το περιστασιακό Αρνητικό Συναίσθημα (ΑΣ) και η σχέση του με την επίδοση σε δοκιμασίες σε ένα δείγμα παιδιών της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο ρόλος του ΑΣ για την πρόβλεψη της επίδοσης σε δοκιμασίες αξιολόγησης αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Μεθοδολογία Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες που αντιπροσώπευαν τη μέση και τη χαμηλή αναγνωστική επίδοση.

Αποτελέσματα Το περιστασιακό ΑΣ αναφέρθηκε εντονότερα από την ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, όπως ήταν αναμενόμενο. Παρ' όλα αυτά, η επίδοση στις αναγνωστικές δοκιμασίες δεν συνεισέφερε σημαντικά στη διαμόρφωση των τιμών του περιστασιακού ΑΣ αυτής της ομάδας. Από την άλλη μεριά, η τάση αναφοράς περιστασιακού ΑΣ επηρεάστηκε από την επίδοση σε αναγνωστικές δοκιμασίες στην ομάδα των παιδιών χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: αρνητικό συναίσθημα, PANAS, μαθητές Δημοτικού, μαθησιακές δυσκολίες

1. Εισαγωγή

Η συναισθηματική κατάσταση (affect, affective state ή mood) χρησιμοποιείται για να περιγράψει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία είναι μάλλον σταθερά και συναισθήματα (emotions) τα οποία είναι λιγότερο σταθερά και εξαρτώνται περισσότερο από την εκάστοτε κατάσταση (Meyer et al., 1997). Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μεγάλο ενδιαφέρον για τη δομή της συναισθηματικής κατάστασης. Δυο είναι οι κυρίαρχες και σχετικά ανεξάρτητες διαστάσεις οι οποίες προκύπτουν από την πλειοψηφία των πρόσφατων ερευνών: το θετικό και το αρνητικό

συναίσθημα. Οι διαστάσεις αυτές δεν θεωρούνται ως οι δυο αντίθετοι πόλοι της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής (ή τουλάχιστον όχι από λειτουργική άποψη), αλλά ως δυο διαφορετικές κατασκευές- μια ιδέα που είχε προταθεί νωρίτερα (π.χ., Isen, 1984; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Tellegen, 1985) αλλά βρίσκεται υπό συζήτηση ξανά (π.χ., Russel & Carroll, 1999a, 1999b; Watson & Tellegen, 1999) (Isen, 2001). Εν συντομία, το αρνητικό συναίσθημα (ΑΣ) είναι μια γενική διάσταση υποκειμενικής δυσφορίας και δυσάρεστης εμπλοκής που περιλαμβάνει διαθέσεις όπως θυμό, περιφρόνηση, αηδία, ενοχή, φόβο και νευρικότητα. Το χαμηλό ΑΣ είναι μια κατάσταση ηρεμίας και γαλήνης. Το θετικό συναίσθημα (ΘΣ) εκφράζει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο νιώθει ενθουσιώδες, δραστήριο και σβέλτο. Το υψηλό ΘΣ αποτελεί μια κατάσταση υψηλής ενέργειας, πλήρους συγκέντρωσης και ευχάριστης εμπλοκής, ενώ το χαμηλό ΘΑ χαρακτηρίζεται από θλίψη και απάθεια (Watson et al., 1988).

Πολλές έρευνες τεκμηριώνουν την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο (θετικό ή αρνητικό) συναίσθημα και σε σημαντικές όψεις της ψυχολογίας και των άλλων κοινωνικών επιστημών, όπως η προσωπικότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η λήψη αποφάσεων, η ανθεκτικότητα, η αντιμετώπιση στρεσογόνων γεγονότων ζωής και η μάθηση. Η σχέση του συναισθήματος με τη σκέψη και τη συμπεριφορά έχει παρατηρηθεί σε ένα ευρύ φάσμα εφαρμοσμένων πλαισίων, ενώ έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την κοινωνιο-ψυχολογική έρευνα καθώς και την Οργανωτική Ψυχολογία και την Ψυχολογία της Υγείας. Άλλωστε, ιστορικά, το συναίσθημα, μαζί με τη σκέψη και τη συμπεριφορά, έχει αποτελέσει ένα μέρος των τριμερών μοντέλων του νου (Isen, 1984 στο Yasutake & Bryan, 1995).

Τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο σώμα ερευνών τεκμηριώνει την επίδραση της συναισθηματικής κατάστασης ενός μαθητή στην επίδοσή του σε γνωστικά έργα. Το συναίσθημα επηρεάζει τις γνωστικές διαδικασίες (Bryan & Bryan, 200; Isen, 2001; Hill, Boxtel et al., 2005). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι ακόμα και το ήπιο θετικό συναίσθημα επηρεάζει σημαντικά τη σκέψη (Isen, 2001). Η Isen (2001), συνοψίζοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών, σημειώνει πως το θετικό συναίσθημα οδηγεί σε γνωστική επεξεργασία που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καινοτομία, δημιουργικότητα, επιμέλεια και αποτελεσματικότητα. Τα συναισθήματα επιδρούν στις διαδικασίες που αφορούν στην εστίαση προσοχής, την ανάκληση, την εκτίμηση και επιλογή αντίδρασης, τη λογική ικανότητα και τη διαδικασία της σκέψης (Bugental & Goodnow, 1998; Isen, 1987). Το θετικό συναίσθημα διευκολύνει τη

δημιουργική επίλυση προβλημάτων, την ευέλικτη κατηγοριοποίηση δεδομένων και την επίλυση προβλημάτων στα οποία απαιτείται εφευρετικότητα (Isen, 2001).

Η θετική συναισθηματική κατάσταση του μαθητή λοιπόν φαίνεται ότι διευκολύνει τη λειτουργία της μνήμης και αυξάνει την ποσότητα των συγκρατούμενων πληροφοριών και το ρυθμό μάθησης. Θεωρείται ότι η θετική διάθεση συνεπάγεται υψηλά επίπεδα ενεργοποίησης, αλλά και τη χρήση ταχύτερων και πιο αποτελεσματικών στρατηγικών επεξεργασίας πληροφοριών. Αντίθετα, η αρνητική συναισθηματική κατάσταση οδηγεί σε μειωμένη προσπάθεια, λιγότερο αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών και ελλιπή συγκέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία (Bryan & Bryan, 2001). Τα αρνητικά συναισθήματα παρεμβάλλονται στην εργαζόμενη μνήμη, υπερνικούν την προσπάθεια εστίασης της προσοχής και μ' αυτόν τον τρόπο δυσχεραίνουν τη συγκράτηση πληροφοριών (Goleman, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προαναφερθείσες επιδράσεις του συναισθήματος στην επίλυση προβλημάτων, την ευελιξία και την καινοτομία έχουν παρατηρηθεί σε ένα ευρύ φάσμα εφαρμοσμένων πλαισίων και ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, το αρνητικό συναίσθημα οδηγεί σε εκτενέστερη επεξεργασία από το θετικό, καθώς το θετικό συναίσθημα συνεπάγεται τη συγκέντρωση και επεξεργασία περισσότερου υλικού με αποτέλεσμα τη μείωση της γνωστικής ικανότητας (Brown et al., 1988 στο Isen, 2001). Πιο πρόσφατες έρευνες αντιπαραθέτουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι το θετικό συναίσθημα χαρακτηρίζεται από αυξημένη γνωστική επεξεργασία και σκέψη αλλά, στην πραγματικότητα, δεν οδηγεί σε μείωση της γνωστικής ικανότητας ή του κινήτρου για συστηματική επεξεργασία (π.χ. Isen 1987, 1993b, 2000; Isen et. al., 1985; Isen, Rosenzweig, Young, 1991; Isen et al., 1978; Kahn & Isen, 1993; Lee & Sternthal, 1999 στο Isen, 2001).

Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές με προβλήματα στη μάθηση: η θετική συναισθηματική κατάσταση έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνει την επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)¹. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει επειδή η θετική διάθεση οδηγεί σε πιο αποτελεσματική γνωστική επεξεργασία του υλικού που περιλαμβάνεται σ' ένα έργο. Παράλληλα, ενισχύει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και, κατά συνέπεια, την προθυμία τους να

¹ Οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν ήπιες έως σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών αν και διαθέτουν τις διανοητικές δυνατότητες που απαιτούνται στη μάθηση (Lerner, 1993 στο Yasutake & Bryan, 1995).

εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Bryan & Bryan, 2001). Η εξήγηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν πιο συχνά αρνητικές και σε μικρότερο βαθμό θετικές συναισθηματικές καταστάσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μπορεί να σχετίζονται, κατά ένα μέρος, με τη συναισθηματική τους κατάσταση. Είναι λογικό να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές με ΜΔ διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις να βιώσουν γεγονότα και καταστάσεις που τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση είναι πιο πιθανό να μπερδευτούν με σχολικές εργασίες και να δυσκολευτούν να κάνουν φίλους. Ο Elias (2004) σημειώνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν αδυναμίες στις κοινωνικές σχέσεις: δεν τους αποδέχονται οι συνομήλικοι τους και παρουσιάζουν ελλείψεις στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες. Φαίνεται ότι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, καθώς η συνεχής έκθεση των μαθητών με ΜΔ σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές «αποτυχίες» συμβάλλει στην αρνητική τους διάθεση, οποία προκαλεί ακόμη περισσότερα γνωστικά προβλήματα κι έτσι επηρεάζει ξανά αρνητικά τη μάθηση (Yasutake & Bryan, 1995).

Ορισμένα ακαδημαϊκά μαθήματα ή καταστάσεις, όπως οι απαιτητικές εργασίες, μπορεί να προκαλέσουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές και να αποτελέσουν το έναυσμα για την ενεργοποίηση αντίστοιχων στρατηγικών αντιμετώπισης (Meyer et al., 1997). Το συναίσθημα ασκεί μια πολύ ισχυρή επίδραση στην αντίληψη. Οι Markus και Nurius (1986) περιγράφουν τα αυτό-σχήματα (δηλαδή, κοινωνικά σχήματα που περιλαμβάνουν πληροφορίες που αφορούν τον εαυτό μας) σαν μια αυτό-εικόνα σε περιστάσεις εργασίας (working self-concepts) που τα παιδιά ενεργοποιούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η σχετική ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών αυτό-σχημάτων επηρεάζει την επιθυμία ενός μαθητή να προσεγγίσει ή να αποφύγει ορισμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα, με τους Cross και Markus (1994) οι μαθητές που θεωρούν τους εαυτούς τους ως αδύναμους στην επίλυση λογικών προβλημάτων, ενεργοποιούν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους όταν αποτυγχάνουν. Αυτές οι αρνητικές αντιλήψεις επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση στρατηγικών κινητοποίησης και θέλησης². Παρομοίως, οι McCaslin και συν.

² Οι στρατηγικές θέλησης (volitional strategies) είναι δράσεις που οι μαθητές χρησιμοποιούν προκειμένου να ελέγξουν τις προθέσεις και ωθήσεις, εξωτερικές και εσωτερικές, κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής μάθησης (Corno, 1993 στο Meyer et al., 1997).

(1994) μελετώντας μαθητές Δημοτικού σε μικρές ομάδες εκμάθησης μαθηματικών διαπίστωσαν ότι όταν οι μαθητές αισθάνονταν ότι οι συμπεριφορές τους (π.χ., «Ήμουν κουρασμένος» ή «Κολλούσα συνεχώς») τους εμπόδιζαν από το να μάθουν, δημιουργούσαν αρνητικές εσωτερικές αναπαραστάσεις αυτών των εμπειριών, οι οποίες πιθανότατα επηρέαζαν μελλοντικές τους αλληλεπιδράσεις σε μικρές ομάδες εκμάθησης μαθηματικών. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές που αγνοούν ή αποδεσμεύονται από τις αρνητικές όψεις μιας κατάστασης, βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα για την επίδοσή τους, λιγότερο άγχος και παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση. Συνοψίζοντας, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση του συναισθήματος και της μάθησης διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που μπορούν να επιμείνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό τους και που μπορούν να αντιδράσουν στα λάθη με την υιοθέτηση στρατηγικών δράσης (και όχι υποτιμώντας τον εαυτό τους) είναι πιο πιθανό να επιτύχουν. Αυτές οι δράσεις φαίνεται πως επηρεάζουν με τη σειρά τους τις στάσεις και αξίες που οι μαθητές υιοθετούν απέναντι στα ακαδημαϊκά μαθήματα ή τις δραστηριότητες. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι μαθητές που έχουν βιώσει αρνητικό συναίσθημα μετά την αποτυχία σε απαιτητικά μαθηματικά θα: α) υποτιμούσαν αυτήν την εργασία, β) θα επιδίωκαν να την αποφύγουν και γ) θα υιοθετούσαν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι σε εργασίες που απαιτούν έντονη προσπάθεια και στρατηγική (Meyer et al.,1997).

Έχει διαπιστωθεί πως το συναίσθημα του μαθητή συσχετίζεται με το είδος της δομής των στόχων που επικρατούν στην τάξη. Η δομή των στόχων περιγράφει τον τύπο του στόχου προς επίτευξη στον οποίο δίνεται έμφαση από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές πρακτικές σε μια τάξη, σχολείο ή άλλο μαθησιακό περιβάλλον. Υπάρχουν 2 τύποι στόχων, αυτοί που δίνουν έμφαση στη μάθηση και την προσπάθεια και αυτοί που δίνουν έμφαση στην επιτυχία σε σχέση με ένα συγκεκριμένο επίπεδο και στην υψηλή ικανότητα σε σχέση με τους άλλους. Η πρώτη μορφή δομής συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών με ΜΔ. Αυτό το εύρημα αντανακλά το γεγονός ότι οι κανονιστικές αξιολογήσεις χαρακτηρίζουν τέτοια κλίματα και οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν την ικανότητά τους, η οποία ήδη βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Έτσι, το περιβάλλον δρα σαν μια συνεχή υπενθύμιση στους μαθητές με ΜΔ ότι είναι ανίκανοι να δράσουν σε κανονικά επίπεδα. Η υιοθέτηση μιας συνδυαστικής προσέγγισης έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του αρνητικού συναισθήματος, αυξημένη

συμμετοχή των μαθητών και αυξημένο θετικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Σιδερίδης, 2005).

Σύμφωνα με το Σιδερίδη (2005), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα θετικού συναισθήματος, συμμετοχής, θετικού συναισθήματος κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος, τιμωρίας και πλήξης κατά τη διάρκεια της εβδομάδας σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές που έχουν αγωνιστεί για πολύ καιρό με το σχολείο πιθανόν να έχουν εισέλθει σε ένα φαύλο κύκλο αποτυχίας και αρνητικού συναισθήματος, ο οποίος μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να αντιστραφεί.

Οι υποθέσεις μας για την παρούσα μελέτη αφορούν στη σχέση ανάμεσα στο περιστασιακό αρνητικό συναίσθημα, δηλαδή, στο συναίσθημα κατά τη στιγμή της αξιολόγησης και την επίδοση σε μαθητές των Γ' - ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου (N=97). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε σταθμισμένες δοκιμασίες αναγνωστικής επίδοσης για την κατάταξη των μαθητών σε δύο ομάδες: α) τους μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ) και β) τους μαθητές που παρουσιάζουν μέση επίδοση όσον αφορά σε αυτές τις ικανότητες (ΜΕ). Θέσαμε την υπόθεση ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες θα αναφέρουν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα σε σχέση με τους μαθητές με μέση επίδοση. Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε εάν πράγματι ισχύει κάτι τέτοιο και, εάν όντως ισχύει, εάν και με ποιον τρόπο η επίδοση σε αναγνωστικές δοκιμασίες συνεισφέρει στη διαμόρφωση του περιστασιακού ΑΣ σε καθεμία από τις δυο ομάδες.

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 97 παιδιά (51 αγόρια και 46 κορίτσια) ηλικίας 8 - 11 ετών, της Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξης τεσσάρων δημόσιων δημοτικών σχολείων στο Ηράκλειο Κρήτης. Οι 50 από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ομάδα των μαθητών με χαμηλή επίδοση, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούταν από 47 μαθητές. Δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με χαμηλή επίδοση και την ομάδα ελέγχου, όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων αλλά και την τάξη στην οποία φοιτούσαν, καθώς οι μεταβλητές αυτές κατανέμονται ομοιόμορφα στις δύο ομάδες.

2.2 Ψυχομετρικά εργαλεία

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

Για τον καθορισμό του επιπέδου ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μέρος της συστοιχίας δοκιμασιών του Τεστ Αναγνωστικών Δεξιοτήτων TORP (Test Of Reading Performance) (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2000). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τρεις δοκιμασίες, οι οποίες κρίθηκαν επαρκείς για τη διαπίστωση του επιπέδου των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η δοκιμασία TORP 5, η οποία συνίσταται στην ανάγνωση 40 μεμονωμένων λέξεων, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί η ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων των παιδιών του δείγματος. Επιπλέον, η δοκιμασία TORP 6, η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση 19 ψευδολέξεων, χορηγήθηκε ως δείκτης της ικανότητας αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Τέλος, η δοκιμασία TORP 13 χρησιμοποιήθηκε ως ενδεικτική της ικανότητας κατανόησης γραπτού κειμένου. Η δοκιμασία αυτή απαιτεί την ανάγνωση 6 σύντομων κειμένων αυξανόμενης δυσκολίας και την απάντηση σε ερωτήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής με βάση το περιεχόμενο κάθε κειμένου. Οι αρχικές βαθμολογίες των μαθητών στις δοκιμασίες αναγνωστικών δεξιοτήτων μετατράπηκαν σε τυπικούς βαθμούς (τιμές z), με βάση τα δεδομένα από αντιπροσωπευτικό δείγμα 550 Ελλήνων μαθητών Β΄ έως Στ΄ δημοτικού (Mouzaki & Sideridis, 2007).

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι μαθηματικές ικανότητες των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Αριθμητικής του WISC III (Weschler, 1997), με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α 0.66 – 0.84 για τις ηλικίες των μαθητών του δείγματος.

Για να αποκλειστεί η πιθανότητα χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης λόγω ελλειμματικού νοητικού δυναμικού σε σχέση με την ηλικία χορηγήθηκαν οι κλίμακες του WISC III (Weschler, 1997) Σχέδια με Κύβους και Λεξιλόγιο, ως αντιπροσωπευτικές της πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης αντίστοιχα. Άλλωστε, οι κλίμακες αυτές φαίνεται να είναι οι πιο αξιόπιστες σε σχέση με τις υπόλοιπες κλίμακες του WISC για τις ηλικίες αυτές: ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α κυμαίνεται από 0.77 έως 0.85 για την κλίμακα Σχέδια με Κύβους και από 0.76 έως 0.84 για την κλίμακα Λεξιλόγιο.

Έπειτα, ελέγχθηκε η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών του δείγματος κατά τη χρονική στιγμή της έναρξης χορήγησης των δοκιμασιών, με την κλίμακα διακύμανσης του συναισθήματος Positive and Negative Affect Scale - PANAS (Laurent et al., 1999; Watson, Clark & Tellegen, 1988). Η πλήρης μορφή του PANAS περιλαμβάνει 37

επίθετα που δηλώνουν θετικές και αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις και τα οποία κάθε παιδί καλείται να τοποθετήσει σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Lickert (από «καθόλου» έως «πολύ»), σύμφωνα με το πόσο αισθάνεται καθένα από αυτά τη δεδομένη στιγμή. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για το PANAS στην παρούσα μελέτη ήταν 0.87 για την υποκλίμακα του θετικού συναισθήματος και 0.88 για την υποκλίμακα του αρνητικού συναισθήματος. Η κλίμακα αυτή, καθώς και τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια, χορηγήθηκε προφορικά από τον εξεταστή.

Στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε κάθε τμήμα των Γ' - Στ' τάξεων ζητήθηκε, αφού ενημερωνόταν για τους στόχους της έρευνας, να καταγράψουν τα ονόματα των μαθητών τους οι οποίοι παρουσίαζαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Δινόταν η οδηγία να μην αναφερθεί μόνο στα παιδιά τα οποία θεωρεί ότι πιθανόν αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά σε «όσους μαθητές πιστεύει ότι δυσκολεύονται σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους είτε στο μάθημα της Γλώσσας είτε των Μαθηματικών, είτε και στα δύο». Στις περιπτώσεις όπου στο ίδιο τμήμα δίδασκαν παραπάνω από ένας εκπαιδευτικός, συνεργαστήκαμε με εκείνον που δίδασκε τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και στις περιπτώσεις όπου τα παραπάνω μαθήματα διδασκόταν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς συνεργαστήκαμε και με τους δύο.

Παράλληλα, προκειμένου να σχηματιστεί η ομάδα ελέγχου της έρευνας, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς για κάθε όνομα παιδιού με χαμηλή επίδοση να σημειώσουν το όνομα ενός άλλου μαθητή, ο/η οποίος/α έχει μέτρια ή υψηλή επίδοση στα παραπάνω μαθήματα. Η αναφορά στα συγκεκριμένα μαθήματα έγινε με στόχο να εντοπιστούν αποτελεσματικότερα οι μαθητές οι οποίοι έχουν ελλειμματικές αναγνωστικές ή/και μαθηματικές δεξιότητες, καθώς αυτές γίνονται εμφανείς κατ' εξοχήν στα κυρίαρχα αυτά μαθήματα. Επιπλέον, η οδηγία περιορίστηκε στα μαθήματα αυτά έτσι ώστε να είναι πιο σαφής για τους εκπαιδευτικούς.

2.3 Διαδικασία

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 1 ατομική συνεδρία σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια.

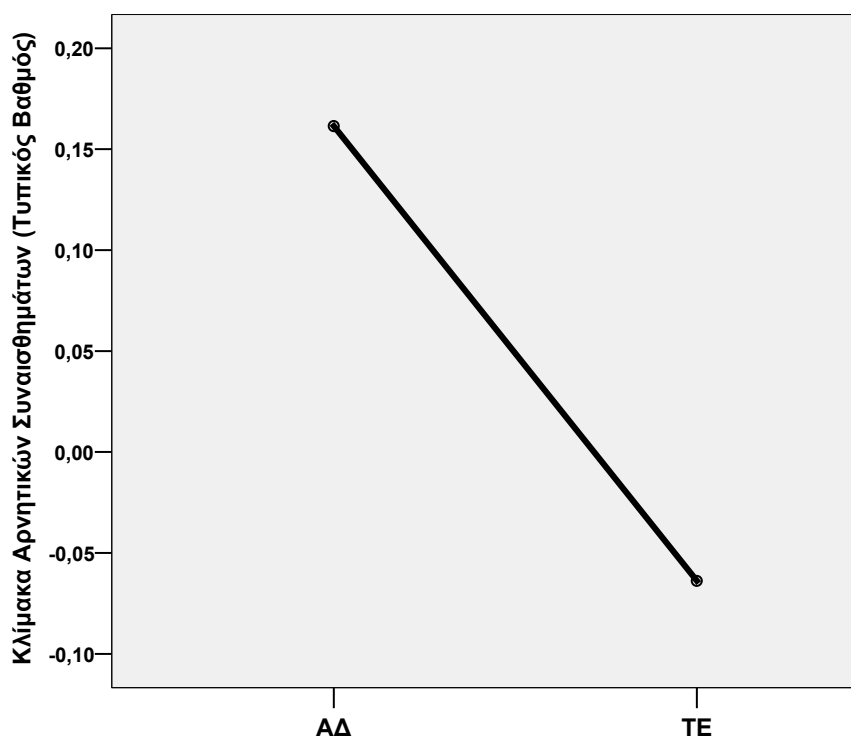
3. Αποτελέσματα

Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 507 μαθητές αποκλείοντας όσους είχαν τυπικό βαθμό <5 στην κλίμακα Σχέδια με Κύβους του WISC-III. Αυτό έγινε για να αποκλειστούν

παιδιά που πιθανώς χαρακτηρίζονταν από πρακτικό νοητικό ηλικίο χαμηλότερο του 75.

Η μέση εσωτερική συνέπεια της κλίμακας θετικών συναισθημάτων του PANAS (Cronbach's alpha) ήταν.75 (.72-.76 για κάθε τάξη) και της κλίμακας αρνητικών συναισθημάτων.81 (.81-.83). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν.68 και.82, αντίστοιχα για την ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και.76 και.81 για τα παιδιά με τυπική επίδοση. Η μέση εσωτερική συνέπεια της κλίμακας θετικών συναισθημάτων του PANAS ήταν.68 (.72-.76 για κάθε τάξη) και της κλίμακας αρνητικών συναισθημάτων.81 (.81-.83). Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ των δύο κλιμάκων ήταν πολύ μικρή (-.08) επιβεβαιώνοντας τη σχετική ανεξαρτησία των δύο κλιμάκων.

Στη συνέχεια τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε δύο αναλύσεις διακύμανσης (μία για κάθε κλίμακα) με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (ΑΔ, ΜΕ), το φύλο (αγόρια, κορίτσια), και την τάξη (2^α, 3^η, 4^η). Η επίδοση (τυπικός βαθμός) στη δοκιμασία Σχέδια με Κύβους χρησιμοποιήθηκε ως μεταβλητή συνδιακύμανσης (covariate). Το μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ήταν η κύρια επίδραση της ομάδας για την κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων, $F(1, 495) = 5.70, p < .017$. Στο Γράφημα 1 φαίνεται ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα από τα παιδιά με μέση επίδοση. Η διαφορά αυτή ήταν ανεξάρτητη από το πρακτικό νοητικό ηλικίο των μαθητών όπως αυτό εκτιμήθηκε με τη δοκιμασία σχέδια με κύβους.



Εικόνα 1. Μέσοι τυπικοί βαθμοί στην κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων του PANAS μεταξύ της ομάδας των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση (ΑΔ) και της ομάδας των παιδιών με μέση επίδοση (ΜΕ).

Στη συνέχεια τα δεδομένα εξετάστηκαν με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων και ανεξάρτητη μεταβλητή την επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, λεκτικές δοκιμασίες (TORP-5, TORP-6, PPVT, WISC-III λεξιλόγιο).

Στην ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή δεν συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της διακύμανσης των ατομικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντίθετα στην ομάδα των παιδιών με τυπική επίδοση, η ανεξάρτητη μεταβλητή συνεισέφερε στη διαμόρφωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής, ($Adj R^2=0.20$, $F(19, 381)=6,41$, $p < .0001$).

4. Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο περιστασιακό ΑΣ, δηλαδή, στο συναίσθημα κατά τη στιγμή της αξιολόγησης και την επίδοση σε αναγνωστικές δοκιμασίες παιδιών μεσαίων τάξεων τεσσάρων δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ηρακλείου Κρήτης. Δυο ομάδες επίδοσης μελετήθηκαν: μια ομάδα με

αναγνωστικές δυσκολίες και μια ομάδα μέσης επίδοσης. Η αρχική ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε σύμφωνα με το πρωταρχικό εύρημά μας, δηλαδή τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ) ανέφεραν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι οποίοι είχαν μέση επίδοση (ΜΕ). Αυτή η διαφορά δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το πρακτικό πηλίκο των μαθητών, το φύλο ή την τάξη. Όσον αφορά στη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι η τάση αναφοράς περιστασιακού μπορεί να προβλεφθεί μόνο για την ομάδα της μέσης επίδοσης, ενώ δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις αναγνωστικές μετρήσεις στην ομάδα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, όταν μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης προκαλούνται θετικές συναισθηματικά καταστάσεις οι μαθητές και κυρίως εκείνοι που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν καλύτερη επίδοση, βελτιωμένες γνωστικές λειτουργίες (μνημονική ικανότητα, αντίληψη), κοινωνική συμπεριφορά αλλά και αυτοεικόνα (Yasutake & Bryan, 1995, Bryan, Burstein, Ergul, 2004, Isen, 1987). Η Isen (1987), μάλιστα, διαπιστώνει ότι θετικές συναισθηματικά καταστάσεις έχουν ως απόρροια πιο αποτελεσματική χρήση του γνωστικού υλικού. Επιπρόσθετα, σημειώνει ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει τόσο τη γνωστική οργάνωση ώστε το γνωστικό υλικό να ενοποιηθεί και να συσχετιστεί καλύτερα παρότι θα συνέβαινε χωρίς την επιρροή του θετικού συναισθήματος. Στην περίπτωση που κάτι τέτοιο ισχύει, εάν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συχνότερα καταστάσεις αρνητικού συναισθήματος σε σχέση με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, τότε οι μαθησιακές τους δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται, εν μέρει, με τις συναισθηματικές τους καταστάσεις (Yasutake & Bryan, 1995).

Ακόμη, προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν το συναίσθημα και τη μάθηση έχουν δείξει ότι το αρνητικό συναίσθημα έχει αρνητική επιρροή στις αντιλήψεις και ότι οι μαθητές που μπορούν να αγνοήσουν ή να απεγκλωβιστούν από τις αρνητικές πλευρές μιας κατάστασης, είχαν περισσότερα θετικά συναισθήματα για την επίδοσή τους, λιγότερο άγχος και υψηλότερη επίδοση. Συνοπτικά, οι έρευνες αυτές προτείνουν ότι οι μαθητές που μπορούν να επιμείνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό και οι οποίοι μπορούν να απαντήσουν στα λάθη με στρατηγικές δράσεις, είναι πιο πιθανό να επιτύχουν. Αυτές οι δράσεις με τη σειρά τους, πιθανότατα επηρεάζουν τις αξίες και τις στάσεις που οι μαθητές διαμορφώνουν για τα σχολικά μαθήματα ή δραστηριότητες. Μάλιστα, οι Meyer et al. (1997), σε σχετικό άρθρο τους επισημαίνουν ότι κάποιος θα μπορούσε να προβλέψει ότι οι μαθητές που έχουν βιώσει αρνητικό

συναίσθημα μετά την αποτυχία τους σε προκλητικά μαθηματικά θα: 1) αξιολογούσαν λιγότερο αυτήν την εργασία, 2) θα προσπαθούσαν να την αποφύγουν και 3) θα διατηρούσαν περισσότερο αρνητικές στάσεις προς εργασίες που απαιτούν προσπάθεια και είναι απαιτητικές. Έτσι, λοιπόν, θα άξιζε να μελετηθεί περαιτέρω η επίδραση του αρνητικού συναισθήματος στις αντιλήψεις των μαθητών.

Έτσι, λοιπόν, αναδύονται δυο πιθανότητες: το περιστασιακό αρνητικό συναίσθημα να σχετίζεται με τη δυσκολία που οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν εκείνη τη στιγμή ή να επηρεάζεται από την προκατάληψη τους για τις καταστάσεις επίδοσης, δηλαδή από την υιοθέτηση εκ μέρους τους μιας αρνητικής στάσης απέναντι σε γνωστικά έργα. Θα άξιζε η έρευνα στο μέλλον να μελετήσει το ερώτημα αυτό. Συγκεκριμένα, θα ήταν ενδιαφέρον εάν χορηγούνταν η κλίμακα διακύμανσης του συναισθήματος Positive and Negative Affect Scale – PANAS σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές ή μόνο στην αρχή των δοκιμασιών ή εάν χορηγούνταν μετά από δοκιμασίες χαμηλής και υψηλής δυσκολίας.

Πολλά ερωτήματα παραμένουν. Θα άξιζε για παράδειγμα να μελετηθεί εάν και ποιες άλλες παράμετροι -συμπεριφορικές λόγου χάρη- επηρεάζουν την τάση αναφοράς αρνητικού συναισθήματος σε ένα μεγαλύτερο- σε σχέση με αυτό της παρούσας έρευνας- δείγμα μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bryan, T. & Bryan, J.(2001). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 490 – 494.

Goleman, D.(1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Elias, M.(2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.

Hill, R., J. van Boxtel, M., Ponds, R., Houx, P., Jolles, J.(2005). *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 20, 429-435.

Isen, A. M.(1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In Berkowitz, L.(Ed.), *Advances in experimental psychology*. Academic Press, Inc.

Isen, A. M.(2001). An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues With Practical Implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-85.

Meyer, D., Turner, J., Spencer, C.(1997). Challenge in Mathematics Classroom: Students' Motivation and Strategies in Project-Based Learning. *The Elementary School Journal*, 97, 501-521.

Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A.(1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Yasutake, D. & Bryan, T.(1995). The influence of affect on the achievement and behavior of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 329 – 334.