

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΤΗΣ
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΑ
ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΥΓΕΡΙΝΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ
Α.Μ.1658**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΔΕΡΙΑΔΗΣ Δ. ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2008

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	1
Περίληψη.....	2
Εισαγωγή.....	2
Προσανατολισμός στο στόχο.....	3
Κατάθλιψη και η συσχέτιση της με τον προσανατολισμό στο στόχο.....	8
Άγχος και η συσχέτιση του με τον προσανατολισμό στο στόχο	12
Μεθοδολογία.....	15
Μετρήσεις.....	17
Αποτελέσματα.....	20
Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	30
Περιορισμοί της έρευνας.....	32
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	33
Βιβλιογραφία.....	34

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει την επίδραση της κατάθλιψης, του άγχους και των κίνητρων μάθησης και επίτευξης, καθώς επίσης την αλληλεπίδραση αυτών στην απόδοση των παιδιών σε μια συγκεκριμένη πειραματική διαδικασία. Η πειραματική αυτή διαδικασία στην οποία αξιολογήθηκε ένα δείγμα 239 παιδιών ονομάστηκε «δοκιμασία ένωσης έγχρωμων κύκλων/ ιχνών». Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση, καθώς με «το κίνητρο με έμφαση στην αξιολόγηση» τα παιδιά χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία. Ωστόσο, τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης δεν φάνηκε να επιδρούν στην απόδοση των παιδιών, αλλά στα συναισθήματα που εξέφραζαν μέσω των ερωτηματολογίων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ψυχολογία τα κίνητρα της συμπεριφοράς αποτελούν βασικό θέμα μελέτης. Εξετάζοντας έναν υποτομέα της ανθρώπινης συμπεριφοράς που είναι η μάθηση και η επίδοση του παιδιού σε αυτή είναι φανερό πόσο σημαντικά είναι τα κίνητρα. Η έννοια του κινήτρου αναφέρεται στην εσωτερική δύναμη που παρακινεί τον οργανισμό σε κάποια μορφή ενέργειας που περιέχει το στοιχείο του εσωτερικά αναδυόμενου.

Η έρευνα ωστόσο, για τα κίνητρα δεν παρουσίαζε μεγάλη απήχηση μέχρι και δυο δεκαετίες νωρίτερα όπου πλήθος ερευνών άρχισε να διεξάγεται γύρω από τα κίνητρα και τον προσανατολισμό στο στόχο. Σήμερα, πλέον είναι από τα βασικά θέματα ενασχόλησης των ερευνητών.

Τα κίνητρα προσδιορίζουν κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά και ενέργεια, συνειδητή ή ασυνειδητή, συμπεριλαμβάνουν μια ποικιλία διεργασιών και αποτελεσμάτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης και κατευθύνουν τη συμπεριφορά προς συγκεκριμένα αποτελέσματα. Κίνητρα όπως μάθησης, κίνητρα επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση ή χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο και στο σχολικό περιβάλλον, απαραίτητα για την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος κάθε μαθητή.

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ

Τα τελευταία 10 με 15 χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική αλλαγή στη μελέτη του προσανατολισμού στο στόχο. Αυτή έχει οδηγήσει σε μια σαφέστερη κατανόηση του όρου. Η έμφαση έχει μετατοπιστεί σε μια κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση, δηλαδή έχει δοθεί έμφαση στους γνωστικούς μεσολαβητές με τους οποίους τα παιδιά ερμηνεύουν μια κατάσταση (Dweck, 1986).

Η θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο βασίζεται στο γεγονός ότι κάθε ανθρωπινή ενεργεία είναι αναγκαίο να κατευθύνεται προς κάποιο στόχο, να έχει ένα σκοπό για τον οποίο τελείται. Η θεωρία αυτή αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης τη δεκαετία του 1980 και η τάση συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Οι κυρίες αρχές της θεωρίας είναι α) ο στόχος να είναι σαφής και β) τα άτομα να πληρούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων. Επομένως, όσο πιο δύσκολος αλλά εφικτός είναι ένας στόχος τόσο μεγαλύτερη η επίδοση του ατόμου, ανάλογα και την αυτοϊκανοποίηση που νιώθει (Καντάς, 1998).

Με βάση τη θεωρία των στόχων ο προσανατολισμός στο στόχο διακρίνεται σε τέσσερις υποκατηγορίες «μάθηση-προσέγγιση», «μάθηση-αποφυγή», «επίτευξη-προσέγγιση» και «επίτευξη-αποφυγή». Οι προσανατολισμοί στους στόχους επίτευξης βοηθούν κυρίως στο να διαφοροποιηθούν τα γνωρίσματα των κινήτρων και των συνεπειών της επίδοσης. Οι στόχοι μάθησης υποβάλλονται από την ανάγκη για επιτυχία και τις υψηλές προσδοκίες, οι στόχοι προσέγγισης της επίτευξης υποβάλλονται από την ανάγκη για επιτυχία, τον φόβο της αποτυχίας και τις υψηλές προσδοκίες (Elliot, 1999)

Δυο αντιπαρτιθέμενες κατασκευές στόχων επίτευξης έχουν λάβει περισσότερη προσοχή στη βιβλιογραφία. Από τη μια, βρίσκονται οι στόχοι μάθησης και από την άλλη, οι στόχοι απόδοσης. Οι στόχοι μάθησης και απόδοσης αντιπροσωπεύουν διαφορετικές προοπτικές της επιτυχίας, διαφορετικούς λόγους προσέγγισης και πρόσληψης της δραστηριότητας στην επιτυχία και περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους σκέψης για τον εαυτό, το στόχο και τα συμπεράσματα (Ames, 1992).

Ο προσανατολισμός στους στόχους μάθησης αντιπροσωπεύει μια εστίαση στη μάθηση και την αυτοβελτίωση ενώ τα κίνητρα απόδοσης αντιπροσωπεύουν μια πιο γενική ανησυχία με επιδεικτική ικανότητα και προσπάθεια του ατόμου να κάνει κάτι καλύτερα ή να μην εμφανιστεί χειρότερα από τους άλλους (Harackiewicz, Kenneth, Pintrich, Elliot & Thrash, 2001). Οι μαθητές που παρακινούνται από το πάθος να πάνε καλύτερα από τους άλλους και να διακριθούν δημοσίως χαρακτηρίζονται από το κίνητρο απόδοσης. Αυτοί δεν επιδιώκουν να βελτιώσουν την κατανόηση τους σε κάτι. Οι αντίθετες θεωρίες αποδέχονται τα κίνητρα μάθησης στα οποία οι ίδιοι επιδιώκουν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους (Dweck, 1986) . Αυτοί οι μαθητές χαρακτηρίζονται από ένα πάθος για αύξηση των γνώσεων τους και κατανόηση ενός θέματος καλύτερα από ό, τι οι μαθητές με κίνητρο απόδοσης (Schraw, Horn, Thorndike-Christ & Bruning 1995). Με το στόχο μάθησης τα άτομα είναι προσανατολισμένα προς την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, την προσπάθεια να γίνει κατανοητή η εργασία τους, τη βελτίωση επιπέδου ικανότητας ή της επίτευξης της μάθησης βασισμένη σε πρότυπα αυτοαναφοράς (Ames, 1992).

Το κίνητρο επίτευξης από την άλλη, εστιάζεται στην ικανότητα κάποιου, στην αίσθηση αυτοεκτίμησης και την ικανότητα να επιδεικνύεται από το να κάνει κάτι καλύτερα από τους άλλους με την υπέρβαση των προτύπων που βασίζονται στην αξιολόγηση ή μέσω της επίτευξης με λίγη προσπάθεια. Ιδιαίτερα σημαντικό στο στόχο απόδοσης είναι η κοινή αναγνώριση ότι το έχει κάνει καλύτερα από τους άλλους ή έχει καλύτερη απόδοση. Ως αποτέλεσμα, η μάθηση θεωρείται μόνο σαν ένας τρόπος να επιτύχεις τον επιθυμητό στόχο και η προσοχή εστιάζεται στην επίτευξη της αξιολόγησης της καθορισμένης προσπάθειας (Ames, 1992).

Τα κίνητρα μάθησης χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τα παιδιά στις μαθησιακές δραστηριότητες και η επιμονή τους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, αλλά πιο σημαντικά η ποιότητα της εγγύησης της μάθησης. Ενεργή εγγύηση χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή των επιδράσεων μάθησης και τις στρατηγικές λύσης προβλημάτων και χρήσης αυτών των στρατηγικών από τα παιδιά σε εξάρτηση μιας πεποίθησης ότι η προσπάθεια ελέγχει την επιτυχία και η αποτυχία μπορεί να αντιμετωπιστεί με μια αλλαγή στη στρατηγική (Ames, 1992).

Σε αντίθεση, το κίνητρο επίτευξης έχει συσχετιστεί με το πρότυπο κινήτρων που περιλαμβάνει αποφυγή των προκλητικών κινήτρων, αρνητικές επιδράσεις ακολουθούμενες από αποτυχία, συνοδευόμενο από μια κρίση ότι στερείται ικανότητας, τις θετικές επιδράσεις μετά από μια επιτυχία με λίγη προσπάθεια και τη

χρήση επιφανειακών ή βραχυπρόθεσμων στρατηγικών μάθησης όπως η απομνημόνευση και η προετοιμασία. Όταν ένας στόχος απόδοσης υιοθετείται η αυτοεικόνα της ικανότητας γίνεται ένας σημαντικός παράγοντας της επιτυχημένης συμπεριφοράς των μαθητών που σχετίζεται με την επιτυχία (Dweck, 1986). Εξαιτίας της εστίασης στην ικανότητα και στο κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση, οι μαθητές με χαμηλή αυτοέννοιας της ικανότητας είναι λιγότερο πιθανό να επιλέξουν προκλητικούς στόχους ή να χρησιμοποιήσουν αυτορυθμιστικές στρατηγικές (Dweck, 1986).

Η μελέτη του κινήτρου εξετάζει τα αίτια της στοχοθετημένης δραστηριότητας, το «γιατί» το άτομο στρέφεται προς αυτή τη συμπεριφορά. Το κίνητρο επίτευξης περιλαμβάνει τα κίνητρα μάθησης, στα οποία τα άτομα επιδιώκουν να αυξήσουν τις ικανότητες τους να καταλάβουν ή να μάθουν κάτι νέο και τα κίνητρα απόδοσης, στα οποία τα άτομα επιδιώκουν να κερδίσουν ευνοϊκές κρίσεις ή να αποφύγουν αρνητικές κρίσεις (Dweck, 1986).

Οι Ames και Archer (1988) μελετώντας πως τα κίνητρα σχετίζονται με την επικράτηση των στόχων μάθησης και επίτευξης στις πραγματικές τάξεις παρατήρησε ότι οι μαθητές που επέδειξαν μια έμφαση στους στόχους μάθησης στην τάξη χρησιμοποιούσαν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές, προτιμούσαν προκλητικούς στόχους, είχαν μια θετικότερη στάση απέναντι στην κατηγορία και εμφάνιζαν μια ισχυρότερη πεποίθηση ότι η επιτυχία βασίζεται στην προσπάθεια. Μαθητές που βασίζονταν στους στόχους επίτευξης έτειναν να εστιάζουν στην ικανότητα τους, να αξιολογούν τα αρνητικά σημεία και να αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας. Τα αποτελέσματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός στο στόχο στην τάξη μπορεί να διευκολύνει τη συντήρηση των προσαρμοστικών σχεδίων κινήτρων όταν οι στόχοι μάθησης είναι εμφανείς και υιοθετούνται από τους μαθητές (Ames & Archer, 1988). Η υιοθέτηση της εκμάθησης στόχων ενθαρρύνει τα παιδιά να ερευνήσουν και να ακολουθούν τους στόχους που προωθούν την διανοητική τους ανάπτυξη (Dweck, 1986).

Οι ψυχολόγοι αναλύουν την έννοια του κινήτρου σαν κάτι που μερικοί μαθητές έχουν περισσότερο από ο, τι άλλοι (Urban & Schoenfelder, 2006). Το 1950 οι θεωρίες στόχων επεκταθήκαν από θεωρίες αναγκών του Atkinson και McClelland's για επιτυχία. Η θεωρία των στόχων επίτευξης έχει εστίασει στους λόγους που οι μαθητές προσπαθούν να επιτύχουν. Προσωπικοί στόχοι παραπέμπουν

σε ιδιαίτερους στόχους όπου προσωπικά στοιχεία αγωνίζονται να επιτύχουν σε πλαίσια επίτευξης όπως το σχολείο. (Urban & Schoenfelder, 2006).

Τα κίνητρα μάθησης και επίδοσης παρέχουν ένα σημαντικό τρόπο αντίληψης του περιβάλλοντος των μαθητών. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τα κίνητρα παρουσιάζουν διαφορετικά σχέδια για τις στρατηγικές εκμάθησης, της προτίμησης, για την πρόκληση των κινήτρων, τη στάση απέναντι στην κατηγορία και τις πεποιθήσεις για τις αιτίες επιτυχίας και αποτυχίας (Ames & Archer, 1988).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά με στόχους απόδοσης είναι πιθανότερο να ερμηνεύουν τις αρνητικές εκβάσεις από τη σκοπιά της δυνατότητας που έχουν να τους επιτύχουν. Τα παιδιά με την εκμάθηση των στόχων τείνουν να χρησιμοποιούν τα εμπόδια ως σημάδι για να αυξήσουν την προσπάθεια τους ή για να αναλύσουν και να αυξήσουν την ποικιλία των στρατηγικών τους, γεγονός το οποίο οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης τους παρά τα εμπόδια (Dweck, 1986).

Έρευνα των Miller, Behrens, Greene & Newman (1993) βρήκε ότι οι μαθητές με δυνατά κίνητρα μάθησης ήταν πιο πιθανό να επιτύχουν σε μια «δύσκολη» τάξη από ό, τι μαθητές με δυνατά κίνητρα απόδοσης. Στην παρούσα έρευνα εκτός από τους προσανατολισμούς μάθησης και επίτευξης ελέγχτηκε και ο στόχος επίτευξης χωρίς όμως να δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση. Στο συγκεκριμένο στόχο το ζητούμενο είναι το άτομο να διεκπεραιώσει τη δοκιμασία όσο καλύτερα μπορεί, αλλά στον οποίο δεν δίνεται έμφαση στον ανταγωνισμό ή την κριτική από τους άλλους, κάτι στο οποίο φαίνεται να επικεντρώνεται το κίνητρο επίτευξης όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Grant & Dweck, 2003).

Με το πέρασμα των χρόνων, οι προσανατολισμοί στόχων μάθησης και επίτευξης γρήγορα θεωρήθηκαν ελλιπείς για την ερμηνεία όλων των στόχων που υιοθετούν οι μαθητές. Η θεωρία αναπτύχτηκε ακόμα περισσότερο εξερευνώντας την ακριβή φύση των στόχων επίτευξης, κάτι για το οποίο δεν γινόταν πολύ λόγος στις επιστημονικές δημοσιεύσεις (Elliot & Thrash, 2001) και με την εισαγωγή του «ιεραρχικού μοντέλου» (Elliot & Ghurch, 1997. Elliot & McGregor, 1999. Elliot & Thrash, 2001. Elliot, 2006).

Σύμφωνα με αυτό, οι στόχοι χωρίζονται, σε πρώτη φάση, ανάλογα με το πώς ορίζεται και πώς αξιολογείται η ικανότητα κάποιου να μάθει ή να διεκπεραιώσει κάτι. Αν το άτομο κατορθώσει να μάθει ή να φέρει εις πέρας μια δοκιμασία, γίνεται λόγος για απόλυτη ικανότητα. Αν καταφέρει να βελτιώσει την απόδοσή ή την γνώση του συγκριτικά με το παρελθόν γίνεται λόγος για ενδοατομική ικανότητα και αν μπορέσει

να μάθει κάτι περισσότερο ή να τα πάει καλύτερα σε σχέση με τους άλλους, τότε μιλούμε για ικανότητα με έμφαση στην αξιολόγηση. Ο στόχος μάθησης ενέχει τις δυο πρώτες ικανότητες ενώ το στόχος επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση την τρίτη ικανότητα (Elliot & Thrash, 2001).

Ανάλογα με το αν το άτομο πραγματοποιεί μια δοκιμασία, ένας στόχος μπορεί να αξιολογηθεί επιδιώκοντας να έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα ή με σκοπό να αποφύγει μια ενδεχόμενη αρνητική έκβαση. Το τι ορίζετε θετική ή αρνητική έκβαση για το άτομο έχει άμεση σχέση με το στόχο του ατόμου. Έτσι, αντίστοιχα υπάρχουν στόχοι επίτευξης της επιτυχίας και στόχοι αποφυγής της αποτυχίας (Elliot, 1999)

Με βάση τους Elliot & Sheldom (1998) μαθητές με φόβο αποτυχίας ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά αποφυγής προσανατολισμού των στόχων επίτευξης. Αυτή η υιοθέτηση αποφυγής στον προσανατολισμό στο στόχο φέρει αποτελέσματα όπως μειωμένη ικανοποίηση για την ακαδημαϊκή πρόοδο, μειωμένη αντικειμενική αυτογνωσία, μειωμένα κίνητρα και μειωμένους βαθμούς.

Ο βαθμός, όμως στον οποίο κάποιος μαθητής εγκρίνει ένα κίνητρο μάθησης ή επίτευξης εξαρτάται από τον τρόπο που κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα της τάξης. Διαφορές μελέτες δείχνουν σπουδαστές να είναι προθυμότεροι να ακολουθήσουν στόχους πρόκλησης, να έχουν θετικά συναισθήματα προς την κατάσταση και να εκθέτουν ένα προσαρμοστικό σχέδιο, όταν εγκρίνουν ένα προσανατολισμό μάθησης. Αν και οι προκλητικοί στόχοι προσφέρουν τις ευκαιρίες για αποτυχία με αυτό τον τρόπο απειλούν την αίσθηση της αξίας των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι προκλητικοί στόχοι μπορούν να είναι λιγότερο απειλητικοί ή ελκυστικοί στους μαθητές (Ames & Archer, 1988).

Ωστόσο, υπάρχουν δυο σημαντικές πτυχές των ακαδημαϊκών στόχων. Το πρώτο είναι ότι το κίνητρο μάθησης είναι ανεξάρτητο από το κίνητρο απόδοσης και στους μαθητές αναπτύσσονται ξεχωριστά. Η δεύτερη πλευρά είναι ότι κάθε στόχος είναι ανεξάρτητος από την πραγματική και υπάρχουσα ικανότητα του κάθε ενήλικα (Schraw, Horn, Thorndike-Christ & Bruning 1995).

Όπως αναφέρεται σε έρευνα, βασικά αποτελέσματα για το στόχο μάθησης υπάρχουν όταν η επιτυχία στρατηγικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές μεταβλητές. Ακόμη, φάνηκε ότι δε συμβαίνουν σημαντικές διαδράσεις μεταξύ μάθησης και απόδοσης, γεγονός που σημαίνει ότι ο στόχος απόδοσης παίζει ελάχιστο ρόλο στην επιτυχία (Schraw, Horn, Thorndike-Christ & Bruning 1995).

Επιπροσθέτως, η έρευνα για το κίνητρο επίτευξης έχει δώσει έμφαση στις γνωστικές πτυχές της συμπεριφοράς αλλά η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει προωθήσει μια δουλειά στόχων επίτευξης, οι οποίοι ενσωματώνουν και τους συναισθηματικούς παράγοντες της στοχοθετημένης συμπεριφοράς. Ένας στόχος επίτευξης δηλαδή μπορεί να αφορά και τους σκοπούς μιας επιτυχημένης συμπεριφοράς (Ames, 1992). Αυτό καθορίζει ένα ενσωματωμένο πρότυπο πεποιθήσεων, αποδόσεων και επιδράσεων που προωθούν τις προθέσεις της συμπεριφοράς, κάτι το οποίο αντιπροσωπεύεται από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και δραστηριότητες επιτυχίας, καθορίζοντας ένα στόχο επίτευξης ως ανάμειξη ενός προγράμματος των γνωστικών διαδικασιών που έχουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορές συνέπειες (Weiner, 1986).

Τελειώνοντας, ο προσανατολισμός στην επιτυχία σχετίζεται με υψηλά επίπεδα εσωτερικού ενδιαφέροντος, εσωτερικών κινήτρων όπως και με επιμονή στην προσπάθεια παρά τις τυχόν δυσκολίες ή τα λάθη (Rawsthorne & Elliot, 1999, όπως παρατίθεται στη Μάντη και Σιδερίδης, 2006). Συνδέεται ακόμα με την αυτοεπάρκεια, την αυτορρύθμιση με αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης εσωτερικής κινητοποίησης και θετικές συνέπειες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες (Church, Elliot & Gable, 2001 όπως παρατίθεται στο Μάντη και Σιδερίδης, 2006). Από την άλλη, ο προσανατολισμός σε στόχους προσέγγισης της επίτευξης συσχετίστηκε με επιφανειακή επεξεργασία του μαθησιακού τύπου με μειωμένα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και με θετικά και αρνητικά αποτελέσματα επίτευξης (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟΝ **ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ**

Η *κατάθλιψη* είναι μια ευρύτερη ψυχοβιολογική διαταραχή του ανθρώπου, η οποία έχει σωματικές, συναισθηματικές και συμπεριφορές επιπτώσεις. Ο Seligman (1985) και οι συνεργάτες του που μελέτησαν την επίκτητη απελπισία, τη θεωρία σύμφωνα με την οποία αναπτύσσονται συναισθήματα ότι κάποιος είναι αβοήθητος και δεν μπορεί να κάνει τίποτα, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα δυσάρεστα συμβάντα, απέδωσαν την κατάσταση αυτή στη μάθηση ότι τα δυσάρεστα συμβάντα

συμβαίνουν χωρίς να τα προβλέψουμε και να αποδράσουμε από αυτά. Έτσι, το άτομο δεν προσπαθεί καν να αποδράσει και παραμένει παθητικό (Seligman, 1985, όπως παρατίθεται στην Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Από την άλλη, το γνωστικό πρότυπο του Beck (1967, όπως παρατίθεται στο Sideridis, 2005) για την κατάθλιψη προβλέπει ότι τα πιεσμένα άτομα κατά το παρελθόν παραμένουν τρωτά σε κατάθλιψη και για το μέλλον λόγω της ύπαρξης σταθερών αρνητικών σχημάτων. Η ενεργοποίηση εκείνων των σχημάτων μπορεί να εξηγήσει τα υψηλά ποσοστά υποτροπής στην κατάθλιψη και να προκαλέσει προϋπάρχοντα μια ψυχολογική ευπάθεια που οδηγεί στην καταθλιπτική αντίδραση (Timbremont & Bract, 2004). Η γνωστική ευπάθεια αποκαλούμενη ως γνωστική ικανότητα άμεσης αντίδρασης χαρακτηρίζεται από λανθάνοντα σχήματα που μπορούν να ενεργοποιηθούν με συγκεκριμένη κατεύθυνση γεγονότων στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Timbremont & Bract, 2004).

Σύμφωνα με τον Seligman όμως, η μαθημένη απελπισία λειτουργεί σε τρία επίπεδα. Πρώτον, μειώνει το κίνητρο για τον έλεγχο της κατάστασης, δεύτερον, παρεμποδίζει τη μάθηση ό,τι η αντίδραση είναι ο μόνος τρόπος για να ελεγχθεί το αποτέλεσμα και τρίτον, δημιουργεί φόβο λόγω της αβεβαιότητας ότι μπορεί να ελεγχθεί το αποτέλεσμα. Ο φόβος και η αβεβαιότητα ή το αίσθημα απώλειας του ελέγχου δημιουργούν με τη σειρά τους την κατάθλιψη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Σχετικά με την ανάπτυξη της κατάθλιψης στα παιδιά θεωρείται ένας από τους παράγοντες που προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα των παιδιών επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη τους (Vermetten, Lodewjiks, Vermunt, 2001).

Τα συμπτώματα της κατάθλιψης είναι δύσκολο να διευκρινιστούν στα παιδιά στον οικογενειακό και σχολικό χώρο, συχνά παρατηρούνται από τους γονείς ή τους δάσκαλους και όχι τόσο από τα ίδια τα παιδιά. Στους ψυχολογικούς παράγοντες της κατάθλιψης περιλαμβάνονται εσφαλμένα πρότυπα ευτυχίας και δυσλειτουργικοί στόχοι που έχουν εμπλακεί στην ανάπτυξη της κατάθλιψης. Όμοια με τους ενήλικες και τα παιδιά παρουσιάζουν ένα πρότυπο συναισθημάτων που περιλαμβάνει λύπη, θυμό, εχθρότητα, προς τον εαυτό τους και ντροπή.

Την προηγούμενη δεκαετία πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες με περιεχόμενο γύρω από τους στόχους και την κατάθλιψη. Αυτές (Street, 2002, Carver, 1990, McIntosh, 1995 όπως παρατίθενται στην Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997) υποστήριξαν ότι το περιεχόμενο και το πλαίσιο σημαντικών στόχων είναι ενδεικτικό

της ευπάθειας στην κατάθλιψη. Ο Street (2001, 2002, όπως παρατίθεται στην Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997) περιέγραψε μια σχέση μεταξύ στόχου και κατάθλιψης η οποία υπάρχει ανεξάρτητα από την επιτυχία ή την αποτυχία του στόχου. Ο προσανατολισμός υποθετικών στόχων προτείνει ότι βασικοί παράγοντες ευπάθειας στην κατάθλιψη είναι κινητήριοι ώστε να θέσουν και να επιδιώξουν ένα σημαντικό στόχο με έναν αντίξοο τρόπο, επειδή πιστεύουν ότι η επιτυχία αυτού θα φέρει ευτυχία και ευεξία.

Οι υποθετικοί στόχοι προκαλούν ευπάθεια στην κατάθλιψη για δυο λόγους. Αρχικά, πιστεύουν ότι η ευτυχία και η ευεξία είναι συνδεδεμένοι με την επίτευξη στόχων. Δεύτερον, πιστεύουν ότι οι στόχοι ευτυχίας μπορούν να φέρουν την επιτυχία σε ένα χαμηλό στόχο (Street, Nathan, Durkin, Morling, Dzahari, Carson & Durkin, 2004).

Η μελέτη των Street, Nathan, Durkin., Morling, Dzahari, Carson & Durkin, (2004) εξέτασε τις αντιλήψεις των παιδιών για την ευτυχία, την ευεξία σε σχέση με την επιλογή στόχων. Μελετήθηκε, λοιπόν η επικράτηση και η επίδραση εξαρτημένων στόχων στα επίπεδα της ευεξίας και της κατάθλιψης. Οι υποθετικοί στόχοι αναγνωριστήκαν ως ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη και τη διατήρηση κατάθλιψης. Τα αποτελέσματα πρότειναν ότι κάποια παιδιά αναλύουν την έννοια της ευτυχίας ως αποτέλεσμα που εξαρτάται από τις σημαντικές επιτυχίες και τα αποκτήματα. Αυτή η ανάλυση της έννοιας σχετίζεται άμεσα με την κατάθλιψη. Εναλλακτικά, μη καταθλιπτικά παιδιά επιχείρησαν να αναλύσουν την ευτυχία ως διαδικασία ανεξάρτητη από τους στόχους επιτυχίας ή αποτυχίας.

Παρομοίως, πρόσφατη έρευνα του Street (2001) προτείνει ότι εσφαλμένες αντιλήψεις της ευτυχίας ίσως είναι ένας παράγοντας ανάπτυξης της κατάθλιψης στους ενήλικες. Προτείνεται, επίσης ότι η αυξημένη κατανόηση των αντιλήψεων της ευτυχίας και της ευεξίας οδηγούν σε μια αυξητική κατανόηση των παραγόντων της ευπάθειας που οδηγούν στην κατάθλιψη στα παιδιά.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της ερευνας έδειξαν ότι η κατάθλιψη είναι ένα ουσιώδες ζήτημα με σοβαρές συνέπειες για τα παιδιά, τις οικογένειες, και την κοινωνία ολόκληρη. Δυσλειτουργικές αντιλήψεις της ευτυχίας μπορούν να συμβάλλουν στην αιτιολογία των αυξημένων περιστατικών κατάθλιψης των παιδιών. Η πλειοψηφία των παιδιών περιγράφει την ευτυχία ως απόρροια επιτυχίας των στόχων της, πράγμα που σημαίνει ότι η αποτυχία αυτών οδηγεί σε συμπτώματα κατάθλιψης. Η έρευνα διευκρίνισε ακόμα τη σημαντικότητα των μακροπροθέσμων

και βραχυπρόθεσμων στόχων στα παιδιά. Τα αποτελέσματα συμπεραίνουν ότι οι συμμετέχοντες επιδιώκουν προσωπικούς στόχους, επιτυχία σε αυτούς, κοινωνική αποδοχή και ασφάλεια για το μέλλον (Street et al., 2004).

Οι προσπάθειες να προβλεφτεί η κατάθλιψη από μια αυστηρά γνωστική προοπτική συνάντησε ελάχιστη επιτυχία. Ένα πρότυπο στόχου προσανατολισμού προτείνει ότι ενοποιημένα κίνητρα και γνωστικοί παράγοντες προσπαθούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την κατάθλιψη (Dykman, 1998). Αυτό το πρότυπο υποστήριζε ότι οι άνθρωποι διαφέρουν στον προσανατολισμό των στόχων που ακολουθούν.

Συμφωνά με τη γνωστική θεωρία του Beck (1967, όπως παρατίθεται στο Dykman, 1998) για την κατάθλιψη δόθηκε μεγάλη έμφαση στα κίνητρα ως παράγοντες στην ερμηνεία της κατάθλιψης. Αργότερα, και οι κοινωνικοί γνωστικοί ερευνητές απέδειξαν ότι τα κίνητρα επηρεάζουν τη γνωστική διάσταση της κατάθλιψης.

Έρευνες των Dweck και Leggett (1988) πρότειναν ότι οι γνωστικές κατασκευές κινήτρων διαφέρουν στο πως διαδραματίζονται σε μια δύσκολη δραστηριότητα, με μερικά παιδιά να επιδεικνύουν μια σημαντική εξασθένηση σε λειτουργίες και άλλα, να δείχνουν επιμονή και αγάπη για αλλαγές. Αυτό οδήγησε τους Dweck και Leggett στις δυο διαφορετικές προσεγγίσεις προσανατολισμών στο στόχο (μάθησης και επίτευξης). Συμφωνά με έρευνες του Σιδερίδη (2003, 2005) ο προσανατολισμός στο στόχο σχετίζεται με μειωμένη αντίληψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητικά συναισθήματα και αισθήματα απελπισίας, όταν το αποτέλεσμα είναι αποτυχημένο, συναισθήματα που εμφανίζονται και στην κατάθλιψη.

Η αποτυχία, επομένως να επιτύχει ένα παιδί τους σχολικούς του στόχους είναι παράγοντας στρες που δημιουργεί μια τάση για κατάθλιψη, ειδικά αν η αποτυχία έχει διάρκεια. Με την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων οι μαθητές προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν έναν προορισμό. Αποτυχία αυτών των στόχων μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ματαιώσης, αποθάρρυνσης και μελαγχολίας ως μια φυσιολογική σύγκριση που θα αποκαλύψει στο παιδί ότι είναι ανεπαρκές (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999). Άλλοι ερευνητές (Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002) υποστηρίζουν ότι οι προσωπικοί στόχοι διευκολύνουν την ψυχολογική ανάπτυξη, την υποκειμενική ευεξία και την προσωπική ικανοποίηση. Έτσι, η αποτυχία είναι πιθανό να οδηγήσει σε μια ευπάθεια απέναντι στην κατάθλιψη.

Οι σημερινές έρευνες θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά προκαλούν θλίψη και κατάθλιψη όταν δεν μπορούν να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς στόχους επειδή η αποτυχία των στόχων εμπλέκεται σε κοινωνικές λειτουργίες (Sideridis, 2005). Επομένως, η τάση προς την κατάθλιψη προτείνεται ως μια λειτουργία στην ανικανότητα του άτομου να επιτύχει, προσθέτοντας αρνητικές έννοιες με το πώς η προετοιμασία θα επηρεάσει το κοινωνικό του κυρός και θα οδηγήσει σε κατάθλιψη.

ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΟ **ΣΤΟΧΟ**

Το άγχος είναι μια έννοια πολύ γνώριμη και συχνή για όλους τους ανθρώπους. Θεωρείται ένα πολύπλοκο μοτίβο κινητικών, υποκειμενικών και φυσιολογικών αντιδράσεων απέναντι σε μια αληθινή ή υποτιθέμενη απειλή. Η αποφυγή ορισμένων ερεθισμάτων και καταστάσεων (π.χ. σχολικά διαγωνίσματα) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003) θεωρείται μια από τις φαινομενολογικές αντιδράσεις και συμπεριφορά που συνοδεύει την αποτυχία. Κάθε περίπτωση αξιολόγησης και επίτευξης θεωρείται μια από τις κύριες αγχογόνες πηγές για τους μαθητές (Γιαλαμάς & Λεοντάρη, 1996).

Ερευνητές που υποστηρίζουν ότι το άγχος βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανάγκη του άτομου να αποφύγει την αποτυχία (Atkinson, 1966, Hill, 1972, Dweck, 1976, όπως παρατίθεται στο Γιαλαμάς & Λεοντάρη, 1996) τονίζουν ότι το άγχος είναι ένας συγκεκριασμός ενός ισχυρού φόβου αποτυχίας και των κινήτρων να αποφύγει το άτομο την αποτυχία. Τα παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους έχουν λιγότερες επιτυχίες στο σχολείο και μάλλον τραυματικές εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους σε καταστάσεις αξιολόγησης. Έτσι, σε αυτά τα παιδιά το κίνητρο επιδίωξης της επιτυχίας αναπτύσσεται σε μεγάλη εξάρτηση από τους σημαντικούς άλλους για την αξιολόγηση της απόδοσης τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Οι κοινωνικά αγχώδεις μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες τους περισσότερο στην προσπάθεια παρά στην ικανότητα και τις αποτυχίες στην κακή τύχη και τη δυσκολία του έργου (Alden, 1987). Ο Feather (1969, όπως παρατίθεται στην Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997) διαπίστωσε επίσης ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανό από τα αγόρια και αποδίδουν την επιτυχία τους εν

μέρει και στην τύχη. Αντίθετα, τα αγόρια αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες και σε έλλειψη κινήτρων (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997).

Το παιδί με ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκού εσωτερικού κινήτρου θα είναι αυτό που θα προσεγγίσει προκλητικές μαθησιακές δραστηριότητες και θα βρει ευχαρίστηση από δύσκολες και νέες μαθησιακές καταστάσεις, ενώ το παιδί με υψηλό ακαδημαϊκό άγχος θα είναι αυτό που θα φοβηθεί από μια προκλητική δύσκολη ή νέα ρυθμιστική κατάσταση έτσι το αποτέλεσμα θα είναι μια αρνητική εκτίμηση (Gottfried, 1982). Πρόσθετες θεωρητικές και εμπειρικές βάσεις στις οποίες ενυπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκού εσωτερικού κινήτρου και άγχους περιλαμβάνουν : α) έχει προταθεί ότι μια αρνητική σχέση υπάρχει μεταξύ εσωτερικού κινήτρου και άγχους επειδή η περιέργεια, η αναζήτηση και η πρόκληση περιορίζονται από το άγχος (McReynolds, 1971, Vidlen, 1977 όπως παρατίθεται στο Gottfried, 1982), β) υψηλό ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο περιλαμβάνει συσχέτιση με υψηλή δραστηριότητα, γ) υψηλό ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο αναπτύσσει αισθήματα αυτό αποτελεσματικότητας και μάθησης, δ) οι σχολικές δραστηριότητες αυξάνουν το άγχος των παιδιών και μειώνουν το ενδιαφέρον για το σχολείο και ε) το ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο τείνει να σχετίζεται θετικά με την επιτυχία στο σχολείο, ενώ το άγχος τείνει να σχετίζεται αρνητικά με την επιτυχία (Dusek, 1980, Hill & Sarason, 1966, Phillips et al. 1980, όπως παρατίθεται στον Gottfried, 1982).

Ο Phillips (1987, όπως παρατίθεται στον Gottfried, 1982) βρήκε μια αρνητική σχέση μεταξύ του σχολικού άγχους και των σχολικού κινήτρου. Στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά με χαμηλό κίνητρο και υψηλό άγχος και υψηλό κίνητρο κα χαμηλό άγχος και βρήκε ότι αυτή η αρνητική σχέση μεταξύ σχολικού άγχους και κινήτρων έχει συσχέτιση για άλλους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως η ικανότητα, η επιτυχία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Συμπερασματικά, το ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο και το άγχος σχετίζονται αρνητικά και εξασφαλίζουν την πρώτη απόδειξη ότι αυτή η αρνητική σχέση είναι διαφοροποιημένη.

Η έρευνα των Dicksom και MacLead (2004) εξέτασε τις προσωπικές αντιδράσεις της προσέγγισης και αποφυγής στόχων και σχεδίων και διαπίστωσε ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, και ένα μείγμα αυτών αποφέρουν την επιλογή λιγότερων στόχων προσέγγισης, λιγότερων σχεδίων προσέγγισης και περισσότερων σχεδίων αποφυγής και ήταν περισσότερο πιθανό να σχεδιάζουν τους στόχους παρά να τους ελέγχουν. Το υψηλό άγχος γενικεύτηκε με περισσότερους στόχους αποφυγής, λιγότερα πλάνα προσέγγισης. Γενικά, τα αποτελέσματα

προτείνουν ότι οι στόχοι αποφυγής και προσέγγισης είναι σημαντικοί στην κατανόηση του άγχους και της κατάθλιψης (Dickspon & MacLead, 2004).

Τα κίνητρα ακόμα και στη διαμόρφωση προσωπικών στόχων θα μπορούσαν να φαίνονται ότι είναι ένας σημαντικός προσανατολισμός στο σχηματισμό του προσωπικού προσανατολισμού στη ζωή και την αίσθηση ευεξίας. Οι προσωπικοί στόχοι τυπικά αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες των ανθρώπων να κερδίσουν την αίσθηση του νοήματος, του σκοπού και του προορισμού στη ζωή.

Έρευνες στόχων έχουν δείξει ότι η επιτυχημένη επιδίωξη των προσωπικών στόχων σχετίζεται με ποσοστά ευεξίας όπως η επιρροή και η ικανοποίηση από τη ζωή (Dickspon, 2006). Οι προσωπικοί στόχοι αντιπροσωπεύουν προσπάθειες να κινηθούν από μια παρούσα κατάσταση σε μια πιο επιθυμητή, αλλά ίσως επίσης αντιπροσωπεύουν προσπάθειες να κινηθούμε πιο μακριά από ανεπιθύμητες θέσεις.

Πρόσφατη έρευνα του Dickspon και MacLead (2004) ερεύνησε ιδεογραφικά στόχους προσέγγισης και αποφυγής για να μελετήσει ομοιότητες κινήτρων και διαφορές με το άγχος και την κατάθλιψη. Παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης προκάλεσαν λιγότερους στόχους προσέγγισης και περισσότερους στόχους αποφυγής. Συμπερασματικά, το άγχος σχετίζεται με μια αύξηση στόχων αποφυγής.

Το άγχος χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα στόχων που εστιάζει στην αποφυγή. Αυτό το αυξανόμενο σύστημα στόχων αποφυγής διακρίνεται από υψηλό άγχος και υψηλή κατάθλιψη. Οι ενήλικες με υψηλά επίπεδα άγχους δεν διέφεραν από τον έλεγχο του αριθμού των στόχων προσέγγισης, εξέθεσαν μεγαλύτερη δυσκολία να σκεφτούν ένα σχέδιο προσέγγισης για να επιτύχουν το στόχο τους (Dickspon & MacLead, 2004).

Σύμφωνα με τον Weiner (1986) τα άτομα που εμφανίζουν υψηλή επίπεδα άγχους τείνουν περισσότερο να καταφεύγουν σε εσωτερικές αιτιολογίες για να εξηγήσουν την αποτυχία και θεωρούν αυτή ως αποτέλεσμα της μειωμένης αυτοεκτίμησης τους ή ένδειξη έλλειψης ικανοτήτων. Επομένως, το άγχος με τα επακόλουθα συμπτώματα του μπορεί ως ένα βαθμό να επηρεάσει την επιλογή και επιτυχία των στόχων προσανατολισμού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνά μας συμμετείχαν 239 μαθητές από έξι Δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου. Από αυτούς, οι 102 ήταν μαθητές της πέμπτης τάξης και οι υπόλοιποι 137 ήταν της έκτης τάξης . Ως προς το φύλο οι 113 συμμετέχοντες ήταν αγόρια και οι 126 κορίτσια. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες του δείγματος ήταν ελληνικής εθνικότητα (222 άτομα) ενώ οι υπόλοιποι 17 ήταν διαφορετικής εθνικότητας.

Διαδικασία

Για την διεξαγωγή της έρευνάς είχε εξασφαλιστεί η έγκριση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρχικά, ενημερωνόταν ο διευθυντής και οι διδάσκοντες του εκάστοτε σχολείου για την έρευνα και με την άδεια τους εισερχόμασταν στην αίθουσα διδασκαλίας. Η έρευνα παρουσιαζόταν προφορικός και γραπτώς στους μαθητές και του δίδονταν μια δήλωση στην οποία πληροφορούνταν οι γονείς για την διαδικασία και ενέκριναν ή απέρριπταν την συμμετοχή του παιδιού σε αυτήν. Για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των όσων δέχτηκαν, τους δινόταν ένας κωδικός. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική.

Η έρευνα χωριζόταν σε δυο φάσεις. Κατά την πρώτη γινόταν ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων: κλίμακα αρνητικών και θετικών συναισθημάτων, κλίμακα κατάθλιψης για παιδιά και κλίμακα άγχους. Την αμέσως επόμενη μέρα πραγματοποιούταν η δεύτερη φάση στην οποία εξεταζόταν κάθε άτομο ξεχωριστά. Στην αρχή δίνονταν τα ίδια ερωτηματολόγια με την πρώτη χορήγηση. Ακολούθως, για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας, τα παιδιά εξετάζονταν στην Λίστα Α από τις κλίμακες νοημοσύνης Wechsler για παιδιά. Έπειτα, κάθε άτομο καλούταν

να σκεφτεί ένα δυσάρεστο ή ευχάριστο γεγονός, σύμφωνα με τυχαία επιλογή από τον εξεταστή, για ένα λεπτό και μετά να το καταγράψει σε ένα χαρτί που του δινόταν. Οι οδηγίες ήταν οι εξής: α) Συνθήκη Ευχάριστης Διάθεσης: «Θα ήθελα να σκεφτείς για ένα λεπτό ένα πρόσφατο προσωπικό σου γεγονός που σ' έκανε να αισθανθείς πολύ χαρούμενο/η. Μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου αν θες. Μετά το τέλος του λεπτού θα ήθελα να μου γράψεις λίγα λόγια και να περιγράψεις το γεγονός που σκέφτηκες.» β) Συνθήκη Δυσάρεστης Διάθεσης: «Θα ήθελα να σκεφτείς για ένα λεπτό ένα πρόσφατο προσωπικό σου γεγονός που σ' έκανε να αισθανθείς αρκετά δυσάρεστα. Μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου αν θες. Μετά το τέλος του χρόνου θα ήθελα να μου γράψεις λίγα λόγια και να περιγράψεις το γεγονός που σκέφτηκες.» Προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο υπήρχε αλλαγή στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ζητούνταν για τρίτη φορά η συμπλήρωση της κλίμακας θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.

Στην τέλος της διαδικασίας χορηγήθηκε η δοκιμασία έγχρωμων ιχνών -1 (Children Color Trail Test-1) και η δοκιμασία έγχρωμων ιχνών -2 (Children Color Trail Test-2). Προκειμένου να εξετασθεί η επίδραση των κινήτρων σε αυτές τις δοκιμασίες, πριν την έναρξη τους δινόταν μια από τις τρεις συνθήκες κινήτρων (με τυχαία επιλογή) και έπειτα οι οδηγίες για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας. Οι οδηγίες που διαβάζονταν σε κάθε συνθήκη κινήτρων ήταν οι εξής: 1) Συνθήκη κινήτρου Μάθησης: «Με αυτή την άσκηση θέλουμε να δούμε την ικανότητα των παιδιών της ηλικίας σου να ενώνουν σωστά κυκλάκια ανάλογα με τον αριθμό τους (από το 1 έως το τέλος). Είναι πιο σημαντικό να ενώνεις σωστά τα κυκλάκια παρά να προχωράς γρήγορα», 2) Συνθήκη κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση: «Με αυτή την άσκηση που θα σου δώσω, θέλουμε να δούμε την ικανότητα των παιδιών να ενώνουν κυκλάκια σωστά και γρήγορα ανάλογα με τον αριθμό τους (από

το 1 έως το τέλος). Στο τέλος της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από το πρώτο μέχρι το τελευταίο και θα την αναρτήσουμε στην τάξη ώστε να μπορούν να δούνε οι μαθητές πως πήγαν σε σχέση με τους άλλους. Εσύ θέλω να προσπαθήσεις να τα πας καλύτερα από τ' άλλα παιδιά και να βγεις πρώτος/ η», 3) Συνθήκη κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: «Θέλω να τα πας όσο πιο καλά μπορείς σε αυτή την άσκηση. Θα πρέπει να ενώσεις κυκλάκια ανάλογα με τον αριθμό τους (από το 1 έως το τέλος). Προσπάθησε να πας όσο καλύτερα μπορείς».

Μετρήσεις

Δοκιμασία. Η «Δοκιμασία Έγχρωμων Κύκλων για Παιδιά» (CCTT, Children's Color Trails Test) είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής μπορεί να συμπεράνει παραμέτρους της συμπεριφοράς του εξεταζόμενου όπως είναι η φυσικοκινητική κάποιες ταχύτητα, παρατεταμένη οπτική συγκέντρωση κ.α. (Liorente, Williams, Satz & D' Elia, 2003). Η δοκιμασία συνίσταται στη χορήγηση έγχρωμων αριθμημένων κύκλων τους οποίους το παιδί καλείται να ενώσει τραβώντας μία γραμμή μεταξύ τους με ένα μολύβι.

Στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας (CCTT1) το παιδί καλείται να ενώσει έγχρωμους αριθμημένους κύκλους. Σε αυτή τη φάση αξιολογούνται: α) η ταχύτητα στην οποία ο εξεταζόμενος φέρνει εις πέρας τη δοκιμασία, β) τα λάθη σειράς, τα οποία είναι η ένωση δυο κύκλων οι οποίοι δεν είναι στη σωστή σειρά (π.χ. το 5 με το 8 αντί για το 6) γ) τα παρ' ολίγον λάθη, τα οποία είναι οι γραμμές οι οποίες προσέγγιζαν ένα λάθος κυκλάκι αλλά ο εξεταζόμενος τελικά δεν ένωσε το κύκλο και συνεπώς απόφυγε να κάνει λάθος, και δ) οι βοήθειες, οι οποίες συνίστατο στην

επίδειξη του επόμενου σημείου από τον εξεταστή, εφόσον είχαν παρέλθει δέκα δευτερόλεπτα από την ένωση του αμέσως προηγούμενου.

Στο δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας (CCTT2) ο εξεταζόμενος καλείται να ενώσει τους έγχρωμους αριθμημένους κύκλους αλλάζοντας διαδοχικά χρώμα, (από το ροζ στο κίτρινο κύκλο, από το κίτρινο στο ροζ κ.ο.κ.) καθώς υπάρχουν δυο κυκλάκια με τον ίδιο αριθμό και διαφορετικό χρώμα. Οι μετρήσεις που λαμβάνονται είναι οι ίδιες με του πρώτου σκέλους με την πρόσθεση ακόμα μίας η οποία είναι τα λάθη χρώματος, δηλαδή η ένωση μεν δυο διαδοχικών κύκλων με τη σωστή σειρά αλλά όχι με το σωστό χρώμα (π.χ. από το 12 κίτρινο να ενώσει το 13 κίτρινο αντί το 13 ροζ).

Κατάθλιψη. Η κατάθλιψη αξιολογήθηκε με την κλίμακα μέτρησης για παιδιά CDI (Children Depression Inventory). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 27 ερωτήσεις αυτό-αναφοράς που η καθεμία περιλαμβάνει από τρεις δηλώσεις βαθμολογούμενες από το 0 ως το 2 (το 2 δηλώνει σοβαρότητα σε αυτό το χαρακτηριστικό ενώ το 0 καμία σχέση με το χαρακτηριστικό). Σύμφωνα με τους Cole, Hoffman, Tram και Maxwell (2000) η κλίμακα αυτή μετρά τρεις παράγοντες: κοινωνική αυτοεκτίμηση, αντιδραστική συμπεριφορά και μελαγχολία-δυσφορία. Για παράδειγμα, η κοινωνική αυτοεκτίμηση αξιολογείται με την ερώτηση « Δεν έχω πολλούς φίλους», η αντιδραστική συμπεριφορά με τη φράση «Είμαι κακός σε ό,τι κάνω», και η μελαγχολία με την πρόταση «Είμαι στεναχωρημένος όλη την ώρα» (Sideridis, 2005). Η εσωτερική συνοχή κυμαίνεται στο 0.89

Άγχος. Τα συμπτώματα άγχους εκτιμήθηκαν με την αναθεωρημένη κλίμακα άγχους για παιδιά RCMAS (Revised Children's Manifest Anxiety Scale). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 28 προτάσεις που μετράνε 3 διαστάσεις: κοινωνική απομόνωση,

ανησυχία- υπερευαίσθησία και τις ψυχολογικές σχέσεις του ατόμου. Η κλίμακα του ψυχοδιαγνωστικού εργαλείου τροποποιήθηκε στη βάση των αναφορών από τον Cole et al. (2000 όπως παρατίθεται στο Sideridis, 2005) για να αυξήσει την ευαισθησία του στη μέτρηση του άγχους. Έτσι, το ναι/όχι αντικαταστάθηκε από τρεις επιλογές. Το «Ναι» χρησιμοποιείται εάν η αναφορά ήταν αληθινή τον περισσότερο καιρό, «Λίγο» αν η αναφορά ήταν εν μέρει αληθινή και «Όχι» εάν δεν ήταν αληθινή (Sideridis, 2005).. Έτσι, η κλίμακα που προτάθηκε, εκτιμάται ότι κυμαίνεται μεταξύ .75 και .93

Θετικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα αξιολογήθηκαν με την κλίμακα PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) η οποία έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά. Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν τα θετικά συναισθήματα ήταν: ενδιαφέρον, προσεκτικός, σε ετοιμότητα, ενθουσιασμένος, συνεπαρμένος, με έμπνευση, περήφανος, αποφασισμένος, δυνατός, γεμάτος ενέργεια. Τα παιδιά που εξετάστηκαν αξιολογούσαν το βαθμό που ίσχυε το καθένα από αυτά σε μια κλίμακα από το 1(καθόλου) έως το 5(πολύ) (Μάρου & Σιδερίδης, 2006). Η κλίμακα συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες τρεις φορές. Αρχικά, στη διάρκεια της ομαδικής χορήγησης, στη συνέχεια την επόμενη ημέρα κατά τη διάρκεια της ατομικής χορήγησης και τέλος αμέσως μετά την εισαγωγή της διάθεσης για την αξιολόγηση της αλλαγής αυτής. Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας θετικών συναισθημάτων ήταν 0.89.

Αρνητικά συναισθήματα. Τα αρνητικά συναισθήματα αξιολογήθηκαν επίσης με την κλίμακα μέτρησης PANAS. Τα επίθετα που εξέφρασαν τα αρνητικά συναισθήματα ήταν: δυστυχισμένος, απογοητευμένος, επιθετικός, εκνευρισμένος, φοβισμένος, τρομαγμένος, ντροπιασμένος, ένοχος, αγχωμένος, ταραγμένος. Οι συμμετέχοντες

αξιολόγησαν το βαθμό που ίσχυε τη συγκεκριμένη στιγμή το καθένα από αυτά από το 1(καθόλου) ως το 5 (πολύ) (Μάρου & Σιδερίδης, 2006). Η κλίμακα δόθηκε τρεις φορές στους συμμετέχοντες μαζί με την κλίμακα θετικών συναισθημάτων. Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας αρνητικών συναισθημάτων ήταν 0.89

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πρώτη ερευνητική υπόθεση:

- *Η πρώτη ερευνητική υπόθεση εξέταζε αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με χαμηλά και υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και της απόδοσης τους στη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών.*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανση μόνης διαδρομής (ANOVA) δε προέκυψε στατιστικά σημαντική διάφορα μεταξύ των παιδιών με χαμηλό και υψηλό επίπεδο κατάθλιψης και της απόδοσης τους στο χρόνο κατά την πρώτη δοκιμασία (cctt1 time) [$F(1, 238) = .006, p = .940$], στα λάθη σειράς (cctt1, row mistakes) [$F(1, 238) = .780, p = .378$], στις αστοχίες (cctt1 near misses) [$F(1, 238) = 236, p = .627$] και στη βοήθεια του εξεταστή (cctt1 help) [$F(1, 238) = .575, p = .449$]. Αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης ήταν να φανεί ότι δεν υπήρχαν διαφορές στην απόδοση των παιδιών κατά την πρώτη δοκιμασία είτε είχαν χαμηλά είτε είχαν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης.

Στη δεύτερη δοκιμασία (cctt2) επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διάφορα στην απόδοση των παιδιών ούτε όσον αφορά το χρόνο [$F(1, 238) = 3.373, p = .066$], ούτε όσον αφορά τα λάθη χρώματος¹ [$F(1, 238) = .002, p = .961$], ούτε όσον αφορά τις αστοχίες του μαθητή [$F(1, 238) = .289, p = .591$], ούτε στη βοήθεια από τον

¹ Ένωση αριθμητικών ιχνών ίδιου χρώματος, π.χ. από το 1 κόκκινο στο 2 κόκκινο, αντί στο 2 κίτρινο

εξεταστή [$F(1, 238) = .050, p = .822$]. Παρόλα αυτά βρέθηκε το στατιστικά σημαντικό εύρημα ότι τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης (mean .07) έκαναν περισσότερα λάθη σειράς αριθμών από τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης (mean .00) [$F(1, 238) = 6.304, p < .05$].

Δεύτερη ερευνητική υπόθεση:

- *Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξέτασε τις διαφορές μεταξύ των επιπέδων άγχους και της απόδοσης των παιδιών στη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών.*

Για την εξέταση της υπόθεσης του άγχους των παιδιών στη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μόνης διαδρομής (ANOVA). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διάφορα μεταξύ των επιπέδων άγχους και της απόδοσης των παιδιών στη δοκιμασία. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη δοκιμασία τα επίπεδα άγχους των παιδιών δεν φάνηκε να επηρεάζουν το χρόνο [$F(1, 238) = .776, p = .379$], τα λάθη σειράς [$F(1, 238) = 1.313, p = .253$], τις αστοχίες [$F(1, 238) = .038, p = .847$], και τη διευκόλυνση από τον εξεταστή [$F(1, 238) = 1.242, p = .266$]. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και κατά τη δεύτερη δοκιμασία. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διάφορα ούτε στο χρόνο απόδοσης [$F(1, 238) = 2.020, p = .157$], ούτε στα λάθη σειράς [$F(1, 238) = 1.706, p = .193$], ούτε στα λάθη χρώματος [$F(1, 238) = .025, p = .874$], ούτε στις αστοχίες [$F(1, 238) = 1.196, p = .275$], ούτε στην διευκόλυνση του εξεταστή [$F(1, 238) = .904, p = .343$].

Τρίτη ερευνητική υπόθεση:

- *Σκοπός αυτής της εξέτασης ήταν να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα κατάθλιψης και στα συναισθήματα που εξέφρασαν τα παιδιά μέσα από*

τις χορηγήσεις της κλίμακας μέτρησης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της επίδοσης τους στη δοκιμασία ένωσης χρωματιστών κύκλων.

Τα ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης μόνης διαδρομής των συναισθημάτων έδειξαν στατιστικά σημαντική διάφορα μεταξύ των ομάδων. Κατά τη δεύτερη χορήγηση της κλίμακας συναισθημάτων (PANAS) προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της κατάθλιψης [$F(1, 215) = 14.539, p < .001$] και των αρνητικών συναισθημάτων και της κατάθλιψης [$F(1, 215) = 14.963, p < .001$]. Στη διάρκεια της τρίτης χορήγησης φάνηκε τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης να παρουσιάζουν λιγότερα θετικά συναισθήματα και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα. Επομένως, υπήρξαν και κατά τη τρίτη χορήγηση στατιστικά σημαντικές διαφορές της κλίμακας μεταξύ των θετικών [$F(1, 215) = 5.579, p < .05$] και των αρνητικών συναισθημάτων [$F(1, 215) = 5.108, p < .05$] και της κατάθλιψης.

Τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων (mean = 3.9052), [$F(1, 215) = 14.539, p < .001$] κατά τη δεύτερη χορήγηση της κλίμακας μέτρησης συναισθημάτων από ο, τι κατά την τρίτη χορήγηση του (mean = 3.7004), ενώ παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα στα αρνητικά συναισθήματα (mean = 1.2439) κατά τη δεύτερη μέτρηση σε αντίθεση με την τρίτη μέτρηση (mean = 1.4981). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα και για τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης.

Τέταρτη ερευνητική υπόθεση:

- *Αντικείμενο αυτής της υπόθεσης ήταν να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στα επίπεδα του άγχους των παιδιών και στα συναισθήματα που εμφάνισαν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δοκιμασίας ένωσης έγχρωμων ιχνών.*

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης διακύμανσης που χρησιμοποιήθηκε και αυτή τη φορά έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα θετικά συναισθήματα και τα επίπεδα του άγχους [$F(1, 215) = 7.079, p < .01$] και στα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος [$F(1, 215) = 18.514, p < .001$] μόνο κατά τη δεύτερη χορήγηση. Αυτό φανερώνει ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων ($mean = 1.4116$) και χαμηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων ($mean = 3.6277$) από τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα άγχους. Κατά τη τρίτη χορήγηση της κλίμακας δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα θετικών [$F(1, 215) = 1.559, p > .05$] και αρνητικών συναισθημάτων [$F(1, 215) = .688, p > .05$].

Εφαρμόστηκε παραγοντικό σχέδιο 2x3 με πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή την κατάθλιψη² και δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή τις τρεις συνθήκες κινήτρων³ όσον αφορά την απόδοση των παιδιών στο χρόνο.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ

- *Κύρια επίδραση των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο ολοκλήρωσης κατά την πρώτη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt1).*

² ομάδα με χαμηλά επίπεδα και ομάδα με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης

³ κίνητρο μάθησης (mastery), κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (normative), κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (non normative)

Κατά πόσο η επιλογή της συνθήκης κίνητρων [κίνητρο μάθησης (mastery), κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (normative), κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (non normative)] επηρέασε χρονικά την απόδοση των παιδιών στην δοκιμασία έγχρωμων ιχνών.

Τα αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση της διακύμανσης έδειξαν ότι οι διάφορες στους μέσους όρους των τριών συνθηκών κίνητρων ήταν στατιστικά σημαντικές [$F(2, 233) = 7.833, p < .01$] για την απόδοση των παιδιών στο χρόνο εκτέλεση της δοκιμασίας. Με τη χρήση του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Tukey βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του κινήτρου μάθησης και του κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (mean difference = 11.55, $p < .01$), και μεταξύ του κινήτρου επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση με το αντίστοιχο κίνητρο με έμφαση στην αξιολόγηση (mean difference = 8.38, $p < .05$). Επομένως, φάνηκε να επιδρά η συνθήκη κινήτρου στο χρόνο εκτέλεσης της δοκιμασίας.

- *Κύρια επίδραση των επιπέδων κατάθλιψης στο χρόνο ολοκλήρωσης κατά την πρώτη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών (cct1).*

Κατά πόσο τα επίπεδα κατάθλιψης που εμφάνισαν τα παιδιά επηρέασαν το χρόνο που θα έκαναν για να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία ένωσης χρωματιστών κύκλων.

Η παραγοντική ανάλυση κατέδειξε ότι δεν υπήρξε επίδραση των επιπέδων κατάθλιψης στο χρόνο που θα έκαναν τα παιδιά για να διεκπεραιώσουν τη δοκιμασία [$F(1, 233) = .007, p = .933$]. Οι διαφορές των μέσων όρων των επιπέδων ήταν πολύ μικρές (mean low = 55.917, mean high = 56.127) και έτσι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

- *Κύρια επίδραση των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης κατά τη δεύτερη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt2).*

Για τη δεύτερη δοκιμασία φάνηκε η συνθήκη των κινήτρων να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση των παιδιών στο χρόνο και να φέρει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [$F(2, 233) = 5.351, p < .01$]. Με τη χρήση του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κινήτρου μάθησης και του κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (mean difference = 14.30, $p < .01$). Φάνηκε τα παιδιά με το κίνητρο μάθησης να χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο (mean = 112.024) από τα παιδιά με κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (mean = 96.435), καθώς το ζητούσαν και οι οδηγίες που τους δόθηκαν.

- *Κύρια επίδραση των επιπέδων κατάθλιψης στο χρόνο ολοκλήρωσης κατά την δεύτερη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt2).*

Τα αποτελέσματα για την επίδραση των επιπέδων κατάθλιψης στο χρόνο ήταν οριακά στατιστικά μη σημαντικά [$F(1, 233) = 3.668, p = .057$]. Τα επίπεδα κατάθλιψης των παιδιών δεν φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά ούτε σε αυτή τη δοκιμασία το χρόνο, παρόλο που τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης έκαναν λιγότερο χρόνο (mean = 101.414) από τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης (mean = 112.024).

ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΓΧΟΥΣ

- *Κύρια επίδραση των επιπέδων άγχους στο χρόνο ολοκλήρωσης κατά τις δοκιμασίες ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt1 και cctt2).*

Κατά πόσο τα χαμηλά ή υψηλά επίπεδα άγχους επηρέασαν τη επίδοση των παιδιών στο χρόνο κατά την πρώτη και δεύτερη δοκιμασία χρωματιστών κύκλων.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης τα επίπεδα άγχους των παιδιών δεν εμπόδισαν τα παιδιά ώστε να πραγματοποιήσουν περισσότερο ή λιγότερο χρόνο ανάλογα ούτε κατά την πρώτη [$F(1, 233) = .682, p > .05$] ούτε κατά τη δεύτερη δοκιμασία [$F(1, 233) = 2015, p > .05$].

- *Κύρια επίδραση των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης κατά τις δοκιμασίες ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt1 και cctt2). Κατά πόσο επέδρασε η συνθήκη κινήτρου που δόθηκε στο παιδί στο χρόνο ολοκλήρωσης των δοκιμασιών.*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν φανέρωσαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συνθηκών κινήτρων και του χρόνου ολοκλήρωσης της πρώτης δοκιμασίας [$F(2, 233) = 6.642, p < .01$], αλλά και της δεύτερης [$F(2, 233) = 3.492, p < .05$]. Με τη χρήση του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Tukey φάνηκαν διαφορές μεταξύ του κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση και των κινήτρων μάθησης (mean difference = 11.55, $p < .001$) από τη μια πλευρά και επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (mean difference = 8.38, $p < .05$) από την άλλη κατά την πρώτη δοκιμασία. Τα παιδιά με το κίνητρο μάθησης έκαναν πολύ περισσότερο χρόνο (mean = 60.275) από τα υπόλοιπα.

Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Tukey για τη δεύτερη δοκιμασία έδειξε διαφορές μεταξύ του κινήτρου μάθησης και του κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (mean difference = 14.30, $p < .01$). τα παιδιά με το κίνητρο μάθησης διεκπεραίωσαν σε περισσότερο χρόνο τη δοκιμασία χρωματιστών κύκλων (mean =

108.557) από τα παιδιά με κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (mean = 96.332).

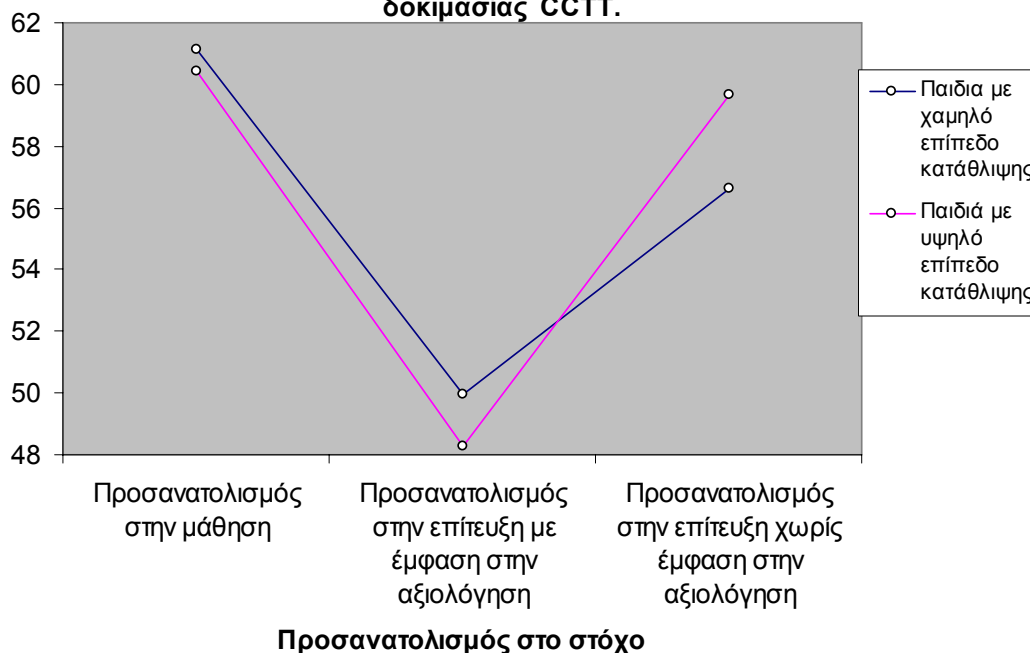
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ

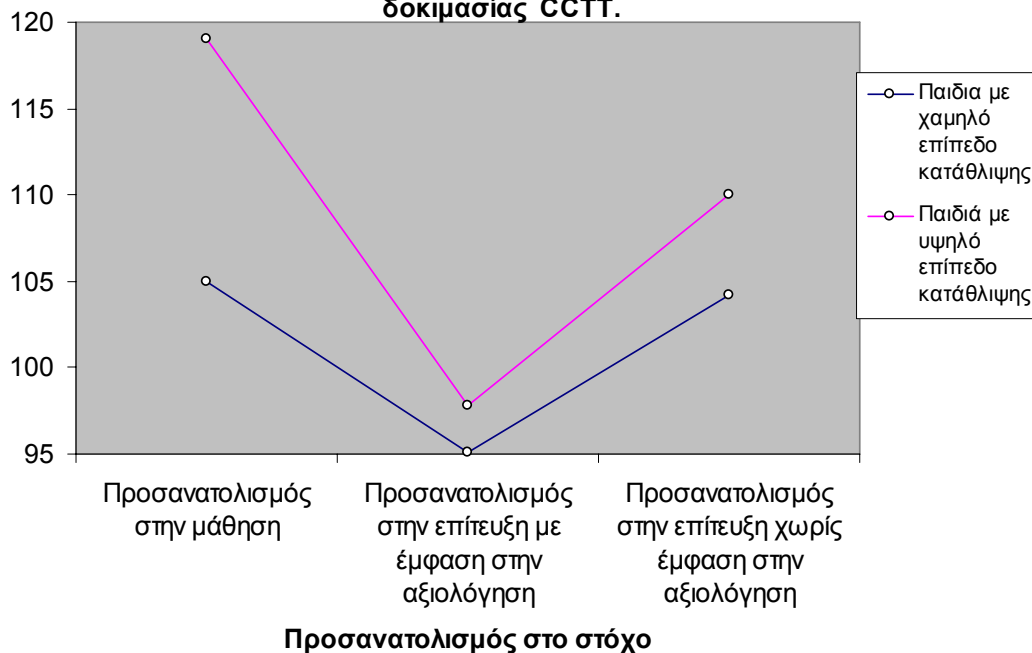
- *Αλληλεπίδραση των συνθηκών κινήτρων και των επιπέδων κατάθλιψης στο χρόνο ολοκλήρωσης των δοκιμασιών ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt1 και cctt2).*

Η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης έδειξε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των μεταβλητών στο χρόνο που χρειάστηκαν τα παιδιά για να ολοκληρώσουν την πρώτη [$F(2, 233) = .338, p > .05$] αλλά και τη δεύτερη δοκιμασία ένωσης χρωματιστών κύκλων [$F(2, 233) = .724, p > .05$]. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σχηματική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων όπου οι γραμμές είναι παράλληλες και για τις δυο δοκιμασίες (Σχήμα 1.3 και Σχήμα 1.4).

Σχήμα 1.3: Αλληλεπίδραση των επιπέδων κατάθλιψης και των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας CCTT.



Σχήμα 1.4: Αλληλεπίδραση των επιπέδων κατάθλιψης και των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης στο δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας CCTT.

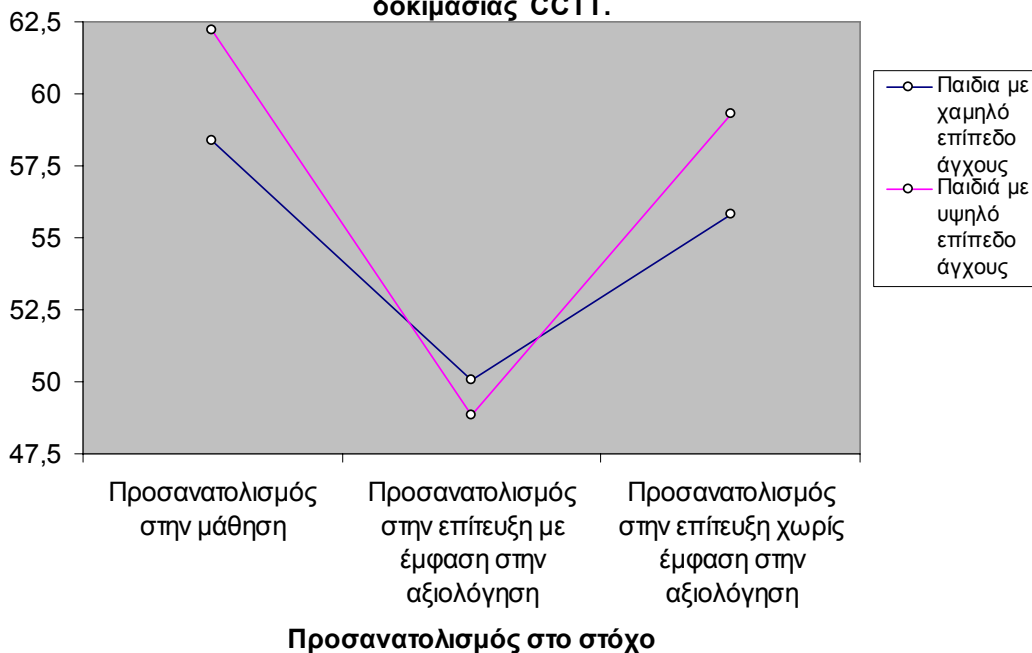


ΑΓΧΟΣ

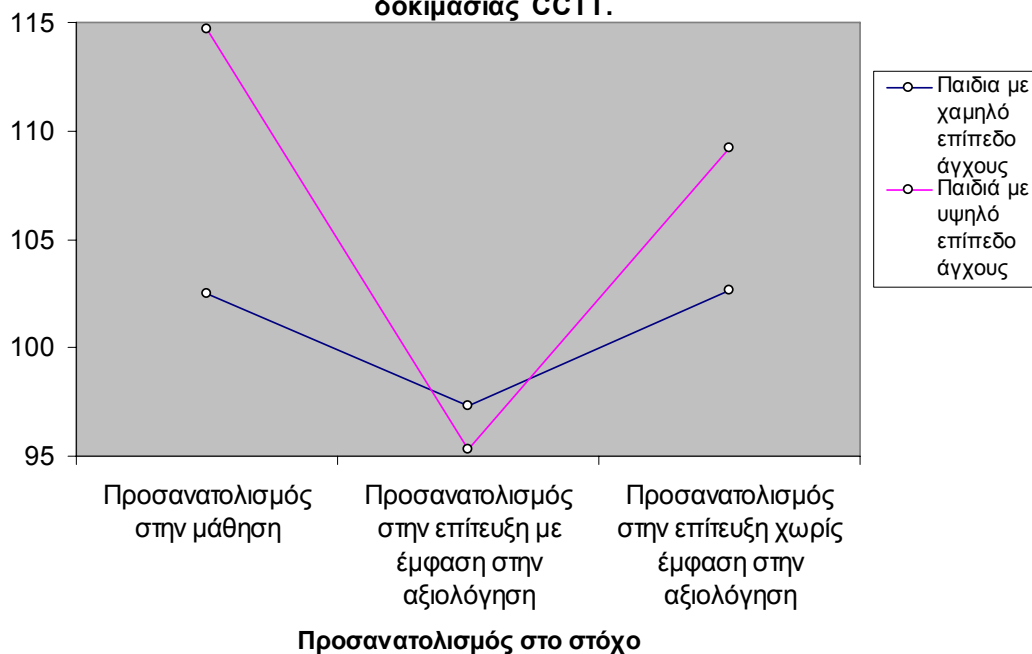
- *Αλληλεπίδραση των συνθηκών κινήτρων και των επιπέδων άγχους στο χρόνο ολοκλήρωσης των δοκιμασιών ένωσης έγχρωμων ιχνών (cctt1 και cctt2).*

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τη διαπίστωση της αλληλεπίδρασης των επιπέδων άγχους και των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο ολοκλήρωσης της δοκιμασίας φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα ούτε κατά την πρώτη [$F(2, 233) = .422, p > .05$] ούτε κατά τη δεύτερη δοκιμασία [$F(2, 233) = 1.050, p > .05$]. αυτό επιβεβαιώνεται και από τις σχηματικές αναπαραστάσεις που υπάρχουν παρακάτω (Σχήμα 1.1 και Σχήμα 1.2).

Σχήμα 1.1: Αλληλεπίδραση των επιπέδων άγχους και των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας CCTT.



Σχήμα 1.2: Αλληλεπίδραση των επιπέδων άγχους και των συνθηκών κινήτρων στο χρόνο απόδοσης στο δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας CCTT.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξηγηθεί κατά πόσο τα επίπεδα κατάθλιψης ή άγχους μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση του ατόμου για την επίτευξη μιας δραστηριότητας σε συνδυασμό με τα κίνητρα μάθησης ή επίτευξης. Τα συμπεράσματα από την έρευνα επιβεβαίωσαν αρκετές από τις προσδοκώμενες πεποιθήσεις, αλλά φανέρωσαν και άλλα μη αναμενόμενα αποτελέσματα.

Κατά την πρώτη υπόθεση δεν πρόεκυψαν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με επίπεδα κατάθλιψης και στην απόδοση που παρουσίασαν στη δοκιμασία ένωσης έγχρωμων ιχνών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με κάποια επίπεδα κατάθλιψης δεν φάνηκε ούτε να κάνουν περισσότερα λάθη, ούτε να χρειάζονται περισσότερο χρόνο, ούτε, επίσης να ζητούν περισσότερη βοήθεια από τον εξεταστή σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Επομένως, η κατάθλιψη δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των παιδιών σε κάποια δοκιμασία που θα τους ζητηθεί να διεκπεραιώσουν, παρόλο που στα συμπτώματα της κατάθλιψης περιλαμβάνονται η αδράνεια και η παθητικότητα.

Όσον αφορά την υπόθεση των επιπέδων άγχους και την απόδοση τους τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Αυτό σημαίνει ότι και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά με επίπεδα άγχους ήταν προσεκτικά και δεν εμφάνισαν διαφορές στα λάθη, το χρόνο και τη βοήθεια συγκριτικά με τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα άγχους.

Στη συνέχεια, έγινε φανερό ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης παρουσίασαν πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων σε αντίθεση με τα θετικά συναισθήματα. Ένα ερευνητικό δεδομένο που υποστηρίζεται άμεσα και από την σχετική βιβλιογραφία, καθώς τα παιδιά με κατάθλιψη παρουσιάζουν κυρίως αρνητικά συμπτώματα όπως λύπη, θλίψη, ενοχές, απελπισία και μειωμένη αυτοεκτίμηση

(Madianos, Gefou-Madianou, Stefanis, 1994). Αντίστοιχα, τα παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης εμφάνισαν θετικότερα συναισθήματα.

Στη συνέχεια, η εξέταση των επιπέδων άγχους φανέρωσε μια στατιστική διαφορά κατά τη δεύτερη χορήγηση της δοκιμασίας κλίμακας θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Δηλαδή, τα παιδιά με περισσότερο άγχος κατά τη δοκιμασία εμφάνισαν πολύ περισσότερα αρνητικά συναισθήματα από ο, τι θετικά συναισθήματα, γεγονός που συμπίπτει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003)

Κατά την εφαρμογή του παραγοντικού σχεδίου και την αξιολόγηση των κύριων επιδράσεων της κατάθλιψης στις συνθήκες κινήτρων που δόθηκαν, τα παιδιά με προσανατολισμό στο στόχο μάθησης και επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση επιτάχυναν το χρόνο τους για την εκτέλεση της δοκιμασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά κινητοποιήθηκαν από τα κίνητρα που έχουν στόχο να βελτιώσουν τη γνώση τους γύρω από ένα θέμα (Ames, 1992). Επιπλέον, η αξιολόγηση ότι θα βγουν πρώτοι φάνηκε να είναι βασικό στοιχείο παρακίνησης των μαθητών ώστε να πραγματοποιήσουν τη δοκιμασία μέσα σε λίγο χρόνο (Grant & Dweck, 2003). η κατάθλιψη, επομένως δε φάνηκε να επηρεάζει την απόδοση των παιδιών στο χρόνο, όσο τα επηρέασε το εκάστοτε κίνητρο που τους δόθηκε. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο για να επιτύχουν στη δοκιμασία, κάτι που φανερώνει και την επιρροή του στη διαδικασία.

Σχετικά με τα παιδιά που εμφάνισαν επίπεδα άγχους, το άγχος δεν στάθηκε εμπόδιο στο χρόνο ολοκλήρωσης της δοκιμασίας, παρόλο που το άγχος είναι ένας αντισταθμιστικός παράγοντας στην δραστηριότητα του ατόμου (Gottfried, 1982) στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη όμως, οι συνθήκες κινήτρων φανήκαν καθοριστικές στην απόδοση των παιδιών. Ιδιαίτερα, τα παιδιά που προσανατολίστηκαν από το στόχο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση προσπάθησαν και κατάφεραν να είναι πρώτοι από όλους. Αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να λάβουν καλύτερη αξιολόγηση από τους άλλους και να μη φανούν αδύναμοι (Grant & Dweck, 2003). Το ίδιο επιτεύχθηκε και με τα παιδιά που έλαβαν το στόχο μάθησης, δηλαδή χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο ώστε να κατανοήσουν και να μάθουν από τη δοκιμασία (Dweck, 1988).

Τέλος, η αλληλεπίδραση του παραγοντικού μοντέλου δεν έδειξε διαφορές. Ο συνδυασμός επίπεδων κατάθλιψης και συνθηκών κινήτρων δεν επηρέασε το χρόνο απόδοσης στη δοκιμασία. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στα επίπεδα άγχους και κινήτρων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι συνθήκες κινήτρων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόδοση μια δοκιμασίας. Επίσης, η αξιολόγηση μέσα από το γενικότερο σύστημα που προβάλλεται από το σχολικό περιβάλλον ωθεί τα παιδιά να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και να επιτύχουν τους στόχους που επιδιώκουν (Γιαλαμάς & Λεοντάρη, 1996). Ωστόσο, ούτε το άγχος ούτε η κατάθλιψη τα επηρεάζει στην πορεία προς την αυτή επιτυχία.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παραπάνω υπήρξαν κάποιοι ερευνητικοί περιορισμοί, χωρίς ωστόσο να εμποδίζουν τη διεξαγωγή της. Ίσως, το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε σχολεία του Ρεθύμνου να μην δίνει τη δυνατότητα στα αποτελέσματα της να γενικευτούν σε όλη την Ελλάδα, ανεξάρτητα του αρκετού (239) δείγματος. Ορισμένες φορές η έλλειψη ενός χώρου στα εκάστοτε

σχολεία για την ερευνητική διαδικασία με απόλυτη ησυχία για συγκέντρωση των μαθητών επιβράδυνε την όλη διαδικασία. Ωστόσο, αυτοί αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, για την αξιολόγηση των επίπεδων άγχους και κατάθλιψης ελήφθησαν υπόψη μόνο τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν τα παιδιά πριν, κατά και μετά την πειραματική διαδικασία, χωρίς να ληφθούν υπόψη άλλοι γνωστικοί παράγοντες αυτών. Από την άλλη, το ερωτηματολόγιο θετικών και αρνητικών συναισθημάτων παρουσίαζε ελλείψεις σε κάποια συναισθήματα που θα μπορούσαν να βιώνουν τα παιδιά την ώρα της πειραματικής διαδικασίας, όπως το άγχος, η μελαγχολία, η θλίψη, η πλήξη βασικές μεταβλητές των επίπεδων που μελέτησε η παραπάνω ερευνά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η παρούσα εργασία προσφέρει σημαντικό υλικό για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Για πρώτη, ίσως φορά στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τα «κίνητρα επίτευξης με και χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση». Αυτό σημαίνει ότι προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για τη διερεύνηση γύρω από την μελέτη αυτών των κινήτρων σε σχέση με τα κίνητρα αποφυγής της αποτυχίας, τη σχολική επίδοση, το φύλο, αλλά και την γνωστική απόδοση των παιδιών. Μια ακόμα ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να είναι η προώθηση των κινήτρων από τους δασκάλους σε παιδιά με κατάθλιψη και αυξημένο άγχος και κατά πόσο αυτό βοήθα στην σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά και τη ψυχολογική τους βελτίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alden, L., (1987). Attributional responses of anxious individuals to different patterns of social feedback: Nothing succeeds like improvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 100-106
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-262
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269
- 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.
- Γιαλαμάς, Β. & Λεοντάρη, Α. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73- 90.
- Dickson, M. J. (2006). Perceived consequences underlying approach goals and avoidance goal s in relation to anxiety. *Personality and Individual Differences*, 41, 1527- 1538.

- Dickson, M. J. & MacLeod A. K. (2004). Approach and avoidance goals and plans: their relationship to anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 415- 432.
- Dykman, M. B. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139-158
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040– 1048.
- Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social– cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Editorial, (2006). Motivation and its relevance to school psychology: an introduction to the special issue. *Journal of school Psychology*, 44, 325- 329.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.
- Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical model of approach- avoidance motivation. *Motivation & Emotions*. 30. 111- 116.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personal and Social Psychology*. 72. 218–232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5 – 12.

- Elliot, A., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968–980.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (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., & Sheldon, K. (1998). Avoidance achievement motivation: A personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 172-184.
- Elliot, A. J. & Thrash T. D. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139- 156.
- Grant, H. & Dweck C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, (3), 541–553
- Gottfried, A. D. (1982). Relationship between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *The Journal of School Psychology*, 20, 205- 216.
- 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.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία των παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καντάς, Α. (1998). Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.

- Kaplan, A., & Maehr M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–18.
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη, Α., (1997). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Liorente, A. M., Williams J., Satz P. & D' Elia F. D. (2003). *Children's Color Trails Test. Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Madianos, M., Gefou-Madianou D. & Stefanis, C. (1994). Symptoms of depression, suicidal behaviour and use of substances in Greece: a nationwide general population survey. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 159-166.
- Μάρου, Β. & Σιδερίδης, Δ. Γ. (2006). Ο προσανατολισμός στο στόχο και ο φόβος αποτυχίας ως προβλεπτικοί παράγοντες του στρες και της συναισθηματικής κατάστασης κατά τη διάρκεια παρουσιάσεων. *Ψυχολογία*, 13, 155-177.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92– 104.
- Schraw, G., Horn C., Thorndike-Christ T. & Bruning R. (1995). Goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359- 368.
- Sideridis D. G. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*. 97 (3). 366- 375.
- Sideridis D. G. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?. *International Journal of Educational Research*. 39. 497- 517.

- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal-attainment and personality integration. *Journal of Personality, 70*, 5-31
- Street, H. (2002). Exploring relationship between conditional goal setting and depression in Australian cancer patients. *Psycho-Oncology, 10*, 1-10
- Street, H., Nathan, P., Durkin, K., Morling, J., Dzahari, M., A., Carson, J., Durkin, E. (2004). Understanding the relationship between wellbeing, goal setting and depression in children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 38*, 155- 161.
- Timbremont, B. & Braet C. (2004). Cognitive vulnerability of depression in remitted depressed children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy, 42*, 423-437
- Urdu, T. & Schoenfelder E. (2006). Classroom effect on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331- 349.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., Vermunt, J. D., (2001). The role of personality traits on goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 149- 170.
- Weiner, B., (1988). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review, 92*, 548-573.