

**Η επιλογή προσανατολισμών στο στόχο και η σχέση τους  
με συναισθήματα και καταστάσεις επίτευξης σε παιδιά με και χωρίς  
μαθησιακές δυσκολίες: Μια πειραματική αναλύση**

*Ιωάννα Ηρακλέους*

**Υπεύθυνος καθηγητής: Γεώργιος Σιδερίδης**

**Πτυχιακή εργασία 2005-2006**

**Τμήμα Ψυχολογίας  
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών  
Πανεπιστήμιο Κρήτης**

### *Περίληψη*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφορών μεταξύ παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όσο αφορά την συναισθηματική τους κατάσταση. Δημιουργήσαμε τρεις συνθήκες στόχων με σκοπό να ελέγξουμε αν η παρουσία διαφορετικών στόχων στους μαθητές θα επηρέαζε τις επιδόσεις τους στην δοκιμασία stroop αλλά και την συναισθηματική τους κατάσταση. Στόχοι της έρευνας ήταν να δούμε (α) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη συναισθηματική τους κατάσταση, (β) αν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ κατηγορίας παιδιών και συνθήκης αναφορικά με τη συναισθηματική αντίδραση στο stroop και τέλος (γ) αν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης αναφορικά με τα συναισθήματα πριν και μετά την πειραματική δοκιμασία. Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερα αρνητικά αισθήματα. Αλληλεπιδράσεις εντοπίστηκαν μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των τριών συνθηκών-στόχων καθώς επίσης και μεταξύ φύλου και συνθήκης.

## *Εισαγωγή*

Κατά τη διάρκεια των 2 τελευταίων δεκαετιών το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των ερευνητών εστιάζεται στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο και ιδιαίτερα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Σύμφωνα με τον τελευταίο αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων που παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Παντελίδου, 2000).

Παρόλο που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, έχουν καταγραφεί ωστόσο ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως: δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής, διαταραχές μνήμης, κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως προβλήματα, προβλήματα κινήτρων και διαταραχές μεταγνωστικής φύσης.

Οι αιτίες και οι λόγοι της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών έχουν γίνει αντικείμενο αναζήτησης των ερευνητών. Φαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρόβλημα του οποίου οι αιτίες είναι πολλαπλές. Πέρα από τις ενδογενείς αιτίες είναι πιθανόν να συνυπάρχουν οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά ή άλλα προβλήματα που να ενισχύουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τα όσα προβάλλονται από τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία, σημαντικό ρόλο στην παρουσία μαθησιακών δυσκολιών παίζει και ο τύπος κινήτρων και στόχων που έχει ο κάθε μαθητής(Παντελίδου, 2000).

### *Θεωρία των στόχων*

Η θεωρία των στόχων επικεντρώνεται στο νόημα που δίνουν οι μαθητές για το σχολείο και τη μάθηση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, υπάρχουν δύο τύποι στόχων: α) οι στόχοι, στους οποίους δίνεται σημασία στη μάθηση, στη βελτίωση και στην κατάκτηση δεξιοτήτων (*mastery goals*) και β) οι στόχοι στους οποίους οι μαθητές δίνουν σημασία στην κοινωνική σύγκριση και στην επίδειξη δεξιοτήτων (*performance goals*). Στους δεύτερου τύπου στόχους, εντοπίζουμε δύο υποκατηγορίες: α) τους στόχους, όπου οι μαθητές

έχουν την τάση να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων (performance approach goals) και β) τους στόχους, όπου οι μαθητές αποφεύγουν να δείχνουν χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων (performance avoidance goals) (Avi Kaplan et al, 2002).

Έχοντας υπόψη τα όσο αποδεικνύονται από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι τα παιδιά που έχουν ως στόχο να αποφεύγουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων (performance goals) τείνουν να διαλέγουν δοκιμασίες και να τις εκτελούν λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Dweck, 1986). Αντίθετα οι μαθητές που στόχο έχουν να κατακτήσουν νέες δεξιότητες και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες (mastery goals), επικεντρώνονται στην επιλογή δοκιμασιών, η εκτέλεση των οποίων χρειάζεται προσπάθεια (Dweck, 1986). Επομένως, όταν ο μαθητής, στόχο έχει να αποκτήσει με τη διεκπεραίωση μιας δοκιμασίας, γνώση και μάθηση, προσεγγίζει τους στόχους του διαφορετικά από το μαθητή που διεκπεραιώνει μια δοκιμασία με επιθυμία την επιτυχία και τη σύγκριση με τους άλλους. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές κινητοποιούνται με σκοπό την επιτυχία για δύο διαφορετικούς λόγους: για να αυξήσουν τις ικανότητές τους μαθαίνοντας όσα περισσότερα μπορούν ή για να κερδίσουν θαυμασμό για τις ικανότητές τους, παρουσιάζοντας καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους μαθητές (Barron & Harackiewicz, 2001).

Αφού λοιπόν ο τρόπος προσέγγισης στους στόχους είναι διαφορετικός, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι στόχοι αυτοί θα δημιουργήσουν ένα πλαίσιο για το πως τα άτομα θα προσεγγίζουν, θα ζουν και θα αντιδρούν σε καταστάσεις επιτυχίας. Σύμφωνα με τους Dweck και Leggett (1988), όταν τα άτομα προσεγγίζουν μια δραστηριότητα με σκοπό την απόκτηση μάθησης, τότε η προσπάθεια είναι κλειδί για την επιτυχία. Η αποτυχία για τα άτομα αυτά σημαίνει ότι ο τρόπος προσέγγισης και η επιλογή της στρατηγικής για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας ήταν απλούστατα λανθασμένος και για το λόγο αυτό χρειάζεται αναθεώρηση. Αντίθετα όταν τα άτομα προσεγγίζουν μια δραστηριότητα με σκοπό να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τους άλλους, τότε η προσπάθεια γι' αυτούς σημαίνει έλλειψη ικανοτήτων και για το λόγο αυτό διαλέγουν δοκιμασίες που γνωρίζουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με την εκτέλεση μίας δοκιμασίας, απασχολούνται

με το κατά πόσο έχουν τις ικανότητες για την ολοκλήρωσή της. Μια πιθανή αποτυχία ενισχύει την πεποίθηση ότι οι ικανότητες τους είναι ανεπαρκείς.

#### *Επιλογή των στόχων και η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών*

Το διαφορετικό πλαίσιο προσέγγισης των στόχων επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο αντίληψης των ικανοτήτων, όπως αναφέρθηκε, αλλά επιδρά και στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Dweck & Legett, 1988). Όταν οι μαθητές έχουν ως στόχο να αποφεύγουν να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων (performance goals), η παρουσία της αποτυχίας ή η εκτεταμένη προσπάθεια προειδοποιεί για ύπαρξη ανεπαρκών ικανοτήτων και αυτό απειλεί την αυτοϋπόληψη του μαθητή. Η απειλή αυτή αρχικά θα δημιουργήσει άγχος στο μαθητή, ενώ αν η αρνητική κρίση για τις ικανότητές του συνεχιστεί, τότε είναι πιθανή η παρουσία κατάθλιψης (Seligman, Abramson, Semmel & Von Baeyer, 1979)<sup>1</sup> και ντροπής. Από την άλλη, για τους μαθητές που έχουν στόχους μάθησης (mastery goals) (Dweck & Legett, 1988), η παρουσία αποτυχίας σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη μεγαλύτερης προσπάθειας και επιλογή καλύτερης στρατηγικής. Για τους μαθητές αυτούς, η συνεχής προσπάθεια για γνώση και μάθηση έχει ως πιθανό αποτέλεσμα την εσωτερική ικανοποίηση, την ευχαρίστηση και την περηφάνια.

Οι διαφορές στην αντίληψη και στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών που επιδιώκουν τους δύο διαφορετικούς τύπους στόχων, είναι πιθανό να επηρεάσει και τη συμπεριφορά τους. Αρχικά είναι εμφανές ότι θα επιλεγούν διαφορετικές δοκιμασίες. Για τα παιδιά που στόχος τους είναι να αποφεύγουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων (performance goals), ιδανική δοκιμασία είναι αυτή που θα επιφέρει την καλύτερη επιβράβευση για τις ικανότητές τους, και θα μειώσει το άγχος και την ντροπή. Οι μαθητές που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους θα αποφεύγουν τους στόχους που απαιτούν για την ολοκλήρωσή τους μεγάλη προσπάθεια και έχουν αμφίβολα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό θα προσανατολίζουν τους εαυτούς τους σε εύκολες δοκιμασίες. Η ιδανική δοκιμασία, όμως, για τους μαθητές με στόχους μάθησης (mastery goals) θα είναι αυτή που θα αυξήσει την ικανότητα και την περηφάνια καθώς και την ευχαρίστηση για τη χρήση διάφορων στρατηγικών (Dweck & Legett, 1988).

---

<sup>1</sup> Όπως βρέθηκε στο άρθρο « A social- cognitive approach to motivation and personality» των Dweck & Legett, 1988.

### *Οι θεωρίες δεσμού στην διαμόρφωση των στόχων και κινήτρων*

Φαίνεται πως η διαμόρφωση των στόχων και κινήτρων του ατόμου ξεκινά ήδη από την στιγμή της γέννησης του και επηρεάζεται από τον τύπο δεσμού που έχει το βρέφος με τον φροντιστή του. Σύμφωνα με τις θεωρίες δεσμού υπάρχουν δύο συστήματα ελέγχου της συμπεριφοράς: α) το σύστημα δεσμού και (β) το σύστημα εξερεύνησης. Το σύστημα δεσμού υπάρχει για να οδηγήσει το βρέφος κοντά στο φροντιστή του, διασφαλίζοντας έτσι την προστασία του. Από την άλλη το σύστημα αναζήτησης παρακινεί το βρέφος να ανακαλύψει και να μάθει για το περιβάλλον του. Το σύστημα δεσμού και το σύστημα αναζήτησης είναι στενά συνδεδεμένα και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Όταν το βρέφος αρχίζει να ανακαλύπτει το περιβάλλον του υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα να παρουσιαστεί κάποιος κίνδυνος. Η παρουσία του κινδύνου ενεργοποιεί το σύστημα δεσμού οδηγώντας έτσι το παιδί πίσω στον φροντιστή του (Elliot & Reis, 2003).

Με άλλα λόγια ο φροντιστής γίνεται βάση ασφάλειας, από την οποία το βρέφος μπορεί να εξορμά για τις εξερευνήσεις του και στον οποίο μπορεί να επιστρέψει κάθε τόσο, για να ανανεώσει την επαφή προτού επιστρέψει στις εξερευνήσεις του (Cole & Cole, τόμος Α, 2002).

Σύμφωνα με την Ainsworth et al (1978)<sup>2</sup> υπάρχουν τρία είδη δεσμού: Ο ασφαλής δεσμός, ο ανασφαλής/ αμφιθυμίας δεσμός και ο ανασφαλής/ αποφυγής δεσμός. Ο ασφαλής δεσμός προκύπτει όταν το άτομο που φροντίζει το παιδί, είναι πάντα παρών και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού για επαφή. Όταν ο φροντιστής δεν είναι πάντοτε παρών και η ευαισθησία του προς τις ανάγκες του παιδιού είναι αντιφατικές, τότε δημιουργείται ένας ανασφαλής/ αμφιθυμικός δεσμός. Τέλος, ο ανασφαλής/ αποφυγής δεσμός δημιουργείται όταν ο φροντιστής αποφεύγει ή αρνείται να προσφέρει στο παιδί κάθε είδους επαφής.

Όπως έχει αναφερθεί, θεωρητικά, φαίνεται ότι οι τύποι δεσμού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το βρέφος θα ανακαλύψει το περιβάλλον του. Όταν το βρέφος έχει ένα ασφαλή δεσμό με το άτομο που το φροντίζει, τότε αυτό επιτρέπει στο παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον του, αφού γνωρίζει ότι όταν χρειαστεί τη βοήθεια του φροντιστή του αυτός θα είναι εκεί.

---

<sup>2</sup> Όπως βρέθηκε στο άρθρο «Attachment and exploration in Adulthood» των Elliot & Reis 2003.

Αντίθετα όμως, όταν ανάμεσα στο φροντιστή και το βρέφος υπάρχει ένας από τους δύο δεσμούς αποφυγής, θεωρείται ότι η ύπαρξη αυτού ανακάμπτει την ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση (Elliot & Reis, 2003).

#### *Θεωρίες κινήτρων*

Πέρα από την έρευνα των θεωρητικών σχετικά με τη δημιουργία δεσμού και τις επιδράσεις του, σημαντική διερεύνηση έγινε και το πεδίο της ανάγκης του παιδιού για εξερεύνηση του περιβάλλοντος.

Οι θεωρητικοί υποστήριξαν ότι τα άτομα έχουν μια εσωτερική κλίση που τους παρακινεί να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι αναγνωρίζουν ότι ήδη από τη στιγμή της γέννησης, τα παιδιά είναι δραστήρια περίεργα, αδιάκριτα, παιγνιδιάρικα και ενεργά προς την εξερεύνηση περιβάλλοντος (Ryan & Deci, 2000). Ο White (1959)<sup>3</sup> όρισε το κίνητρο αυτό της ενέργειας ως την επιθυμία για αποτελεσματικές σύνθετες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και χαρακτήρισε αυτή την πηγή κινήτρου ως μια εσωτερική, οργανική, ορμή που ωθεί τα άτομα να ερευνήσουν, να χειριστούν και να κατακτήσουν το περιβάλλον τους. Θεωρούσε ότι το κίνητρο ενέργειας (effectance motivation) είναι μια σημαντική πηγή κινήτρου και σ' αυτό οφείλεται η ανάγκη των ατόμων να επενδύουν στα αθλήματα, στο σχολείο, στη δουλειά, επιθυμώντας έτσι να είναι ενεργά και αποτελεσματικά στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, λαμβάνοντας αυτό υπόψη οι Elliot & Reis (2003) υποστηρίζουν ότι στην ουσία το κίνητρο ενέργειας/αποτελεσματικότητας είναι το κίνητρο επιτυχίας, στην πρώιμη του μορφή. Η βιβλιογραφία (Elliot & Reis, 2003) υποστηρίζει ότι η μορφή του κινήτρου επιτυχίας αλλάζει όταν το άτομο περνά από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Οι κυριότερες δομές του κινήτρου επιτυχίας/επίτευξης, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία είναι τα κίνητρα επίτευξης και οι στόχοι επίτευξης. Τα κίνητρα επιτυχίας αφορούν ευρείες συναισθηματικές προδιαθέσεις απέναντι στην επάρκεια (Elliot & Reis, 2003). Ενώ τα δύο πρωταρχικά κίνητρα επίτευξης είναι: α) το κίνητρο της επιτυχίας και β) το κίνητρο της αποφυγής της αποτυχίας (Atkinson, 1957)<sup>4</sup>.

Από την άλλη οι στόχοι επιτυχίας αποτελούν περισσότερο γνωστικές αναπαραστάσεις για αποτελέσματα που βασίζονται στην επάρκεια. Σύμφωνα

---

<sup>3</sup> ο.π.π  
<sup>4</sup> ο.π.π.

με τους Elliot & MacGregor (2001), υπάρχουν τέσσερα είδη στόχων: α) οι στόχοι που αφορούν την κατάκτηση δοκιμασιών που είναι αντάξιες των ικανοτήτων του ατόμου (mastery approach goals), β) οι στόχοι που σχετίζονται με την αποφυγή των δοκιμασιών που έχουν ως κριτήριο την ανεπάρκεια (mastery avoidance goals), γ) οι στόχοι με τους οποίους το άτομο προσπαθεί να κατακτήσει μέτρια επίπεδα επάρκειας (performance approach goals) και δ) οι στόχοι με τους οποίους το άτομο προσπαθεί να αποφύγει να παρουσιάσει μέτρια επίπεδα ανεπάρκειας προς μία δοκιμασία.

#### *Ο φόβος της αποτυχίας και η αποτελεσματικότητα των μαθητών*

Πέρα από τους στόχους, τα κίνητρα και την επιθυμία για επιτυχία, η αποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζεται και από το φόβο αποτυχίας. Η βιβλιογραφία (Conroy, 2003) αναφέρει ότι ο φόβος της αποτυχίας έχει συσχετιστεί με την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων τόσο στην υγεία όσο και στην αποτελεσματικότητα. Ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να θεωρηθεί ως μια ανάγκη, ένα κίνητρο ή μια συναισθηματική τάση. Αρχικά, πρώτος ο Murray έκανε αναφορά για το φόβο της αποτυχίας (infavoidance), μια ανάγκη δηλαδή να αποφευχθεί η αποτυχία. Στη συνέχεια οι ερευνητές όρισαν το φόβο της αποτυχίας ως ένα κίνητρο που ωθεί τα άτομα να αποφύγουν την αποτυχία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι όπως αναφέρουν και οι θεωρητικοί, η αποτυχία αυτή καθ' εαυτή δεν έχει κάποια ουσία, στην πραγματικότητα αυτό που φοβούνται τα άτομα είναι οι συνέπειες της αποτυχίας αυτής. Όταν τα παιδιά μάθουν ότι η αποτυχία οδηγεί στην τιμωρία ή στη συναισθηματική απόρριψη από τους γονείς και τους φίλους, τότε η παρουσία της αποτυχίας τους κάνει να αισθάνονται ντροπή. Έτσι θέλοντας να μην χάσουν τη στοργή και την αποδοχή των γονιών τους, βάζουν ως στόχο πάντοτε την επιτυχία. Αυτή η επιθυμία για επιτυχία τους προκαλεί άγχος για την πιθανότητα της αποτυχίας (Conroy, 2003).

#### *Θεωρείες της δοκιμασία stroop*

Στόχος της έρευνας, είναι να εξετάσουμε την επιλογή προσανατολισμών στο στόχο και τη σχέση τους με συναισθήματα και καταστάσεις επίτευξης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές αναδεικνύονται με τη χρήση του συναισθηματικού stroop. Συνετό είναι επομένως, να αναφέρουμε ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τη δοκιμασία stroop.



Η δοκιμασία stroop περιγράφηκε και χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Στρουπ (1935) με στόχο την μέτρηση της ατομικής «τάσης παρεμβολής» στη χρήση χρώματος – λέξης. Ο Στρουπ υποστήριξε ότι τα άτομα εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία να συσχετίζουν τις λέξεις με την ανάγνωση και όχι με τα χρώματα, και σ' αυτό ακριβώς στηρίζεται και η επίδραση της δοκιμασίας stroop. Την επίδραση αυτή προσπαθούν να εξηγήσουν δύο θεωρητικά μοντέλα: το μοντέλο της σχετικής ταχύτητας της επεξεργασίας της λέξης και το μοντέλο της αυτοματοποίησης της λέξης.

Το μοντέλο της σχετικής ταχύτητας της επεξεργασίας της λέξης υποστηρίζει πως οι λέξεις διαβάζονται γρηγορότερα απ' ό,τι τα χρώματα, δημιουργώντας έτσι μια τάση παρεμβολής, όταν η απάντηση που απαιτείται αφορά το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη η λέξη και όχι με την ίδια τη λέξη. Σύμφωνα με το μοντέλο της αυτοματοποίησης της λέξης, η ονοματοποίηση των χρωμάτων απαιτεί περισσότερη προσοχή από την ονοματοποίηση των λέξεων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι με την ανάπτυξη, η αναγνωστική ικανότητα των ατόμων αυτοματοποιείται (J.B.Savits & P.Jansen,2003)

Την τάση παρεμβολής της δοκιμασίας stroop επιχειρούν να εξηγήσουν ακόμα δύο διαφορετικές θεωρίες: η θεωρία συνέχειας και η θεωρία των παράλληλων μοντέλων. Η θεωρία συνέχειας υποστηρίζει ότι για την μετάβαση στο επόμενο εξελικτικό στάδιο απαιτείται η κατάκτηση του προηγούμενου. Η τάση παρεμβολής σύμφωνα με την θεωρία αυτή συμβαίνει στο στάδιο ανταπόκρισης (response stage). Αντίθετα η θεωρία των παράλληλων μοντέλων δίνει έμφαση στην ταχύτητα της επεξεργασίας και αυτοματοποίησης της ανάγνωσης των λέξεων και της ονοματοποίησης των χρωμάτων. Σύμφωνα με αυτήν, τα δύο ερεθίσματα των έγχρωμων λέξεων, η λέξη και το χρώμα, επεξεργάζονται ταυτόχρονα. Η σχετική αυτοματοποίηση που γίνεται καθορίζει την κατεύθυνση και το βαθμό της τάσης παρεμβολής (R.V.Mourik, J.Oosterlaan & J.A.Sergeant, 2005).

#### *Η δοκιμασία stroop και η παραλλαγές της*

Η δοκιμασία stroop έχει δεχθεί διάφορες τροποποιήσεις έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις ηλικίες και για την εξέταση διάφορων θεμάτων. Στην κλασική δοκιμασία stroop, τα χρώματα είναι τυπωμένα με διαφορετικού χρώματος μελάνι (πχ. η λέξη πράσινο είναι τυπωμένη με κόκκινο μελάνι) και οι συμμετέχοντες πρέπει να διαβάσουν την λέξη ή να

ονομάσουν το χρώμα του μελανιού με το οποίο είναι τυπωμένη (M.B.Prever & A. Diamond, 2005).

Η βασική δοκιμασία stroop αποτελείται από τρεις συνθήκες, που αντιπροσωπεύονται από τρεις διαφορετικές κάρτες. Στην πρώτη συνθήκη, κάρτα λέξης (word card), το άτομο καλείται να διαβάσει μια σειρά από λέξεις που αναφέρονται σε χρώματα (κόκκινο, πράσινο, κίτρινο, μπλε) αλλά είναι γραμμένες με μαύρο μελάνι. Η ταχύτητα με την οποία το άτομο διαβάζει τις λέξεις λαμβάνεται υπόψη. Στην δεύτερη συνθήκη, κάρτα χρώματος (color card), το άτομο πρέπει να ονομάσει τα χρώματα τεσσάρων Χ ή τετραγώνων που είναι τυπωμένα με πράσινο, κόκκινο, κίτρινο ή μπλε χρώμα. Στην τρίτη συνθήκη, κάρτα χρώματος-λέξης (color – word card), από το άτομο ζητείται να ονομάσει τα χρώματα τα οποία όμως, αντίθετα με την πρώτη συνθήκη είναι τυπωμένα με διαφορετικού χρώματος μελάνι. Στις τρεις συνθήκες το άτομο χρονομετρείται για 45 δευτερόλεπτα και ο αριθμός των σωστών απαντήσεων καταγράφεται. Μια χαμηλότερη βαθμολογία στην τρίτη συνθήκη σε σχέση με τις άλλες δύο υποδηλώνει και την τάση παρεμβολής ( Homack & Riccio, 2003, R.V.Mourik, J.Oosterlaan & J.A.Sergeant, 2005).

Η συγκεκριμένη δοκιμασία προσφέρει αρκετές πληροφορίες για την γνωστική ικανότητα των ενηλίκων, τους μηχανισμούς προσοχής και την νευρολογική βάση της γνωστικής διεργασίας (M.B.Prever & A. Diamond, 2005). Είναι κατανοητό ότι η επίδραση της παρεμβολής της δοκιμασίας stroop εξαρτάται από την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αν η τάση να διαβάζουμε αυτόματα δεν έχει αναπτυχθεί, τότε η παρεμβολή που θα συμβεί κατά την διάρκεια της εξέτασης θα είναι ελάχιστη. Διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί υποστηρίζουν την υπόθεση αυτή (Schiller,1966). Συγκεκριμένα ο Schiller (1966) βρήκε ότι στα παιδιά της πρώτης τάξης η παρεμβολή είναι μικρότερη σε σχέση με τα παιδιά της δεύτερας και τρίτης τάξης. Επιπλέον ο Corbitt (1978) βρήκε ότι οι καλοί αναγνώστες παρουσιάζουν περισσότερη τάση παρεμβολής απ' ότι οι φτωχοί αναγνώστες (J.B.Savitz & P.Jansen, 2003).

Η δοκιμασία stroop όμως δύναται να χρησιμοποιηθεί μόνο σε άτομα που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα και επομένως η χρήση του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αδύνατη. Την αδυναμία αυτή της

κλασσικής δοκιμασίας stroop έρχεται να καλύψει μια νέα εκδοχή της, η λεγόμενη color- object interference stroop (M.B.Prever & A. Diamond, 2005).

Στη κλασσική δοκιμασία stroop η επίδραση παρεμβολής εξαρτάται από την τάση των αναγνωστών να δίνουν περισσότερη προσοχή στην έννοια της λέξης και λιγότερη στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της, όπως ο τύπος γραμμάτων ή το χρώμα. Όταν ζητείται από τους συμμετέχοντες να ονομάσουν το χρώμα του μελανιού, με το οποίο είναι γραμμένη η λέξη, αυτοί πρέπει να αναχαιτίσουν την τάση τους να ασχοληθούν με την έννοια της λέξης. Παλαιότερες έρευνες υποδηλώνουν ότι τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά έχουν την τάση να δίνουν προσοχή στο αντικείμενο αυτό καθ' εαυτό και όχι τόσο στο χρώμα του.

Στην νέα εκδοχή της δοκιμασίας stroop οι συμμετέχοντες πρέπει να αναφέρουν το χρώμα με το οποίο ένα αντικείμενο είναι ζωγραφισμένο και όχι το είδος του. Στην έρευνα τους οι M.B.Prever & A. Diamond (2005) αναφέρουν ότι τα παιδιά ονομάζουν πιο γρήγορα και με περισσότερη ακρίβεια τα αντικείμενα που τους παρουσιάζονται απ' ότι το χρώμα με το οποίο είναι ζωγραφισμένα, όπως ακριβώς και οι ενήλικες, στην κλασσική δοκιμασία stroop, αναφέρουν πιο γρήγορα τις λέξεις που τους παρουσιάζονται και όχι το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη. Επιπλέον τα παιδιά ονομάζουν πιο γρήγορα τα ουδέτερα σε σχέση με το χρώμα ερεθίσματα (π.χ. κόκκινο βιβλίο) και τα σύμφωνα με το χρώμα ερεθίσματα (π.χ. πορτοκαλί καρότο) απ' ότι τα ασύμφωνα με το χρώμα αντικείμενα (π.χ. πράσινο καρότο). Παρόλ' αυτά όμως δεν παρουσιάζουν διαφορές στην ταχύτητα όταν τους ζητείτο να ονομάσουν τα αντικείμενα ακόμα και όταν αυτά ήταν ασύμφωνα προς το χρώμα ( M.B.Prever & A. Diamond, 2005).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η φιλοσοφία της δοκιμασίας stroop προϋποθέτει από τους συμμετέχοντες, να ονομάσουν τα χρώματα με τα οποία είναι τυπωμένες διάφορες λέξεις όσο πιο γρήγορα μπορούν, αδιαφορώντας παράλληλα για την έννοια τους (P.Smith & M.Waterman,2005). Οι συμμετέχοντες χρειάζονται περισσότερο χρόνο να ανταποκριθούν στα ανταγωνιστικά γι' αυτούς ερεθίσματα απ' ότι χρειάζονται για τα ουδέτερα. Η αργοπορία αυτή, φαίνεται να αντικατοπτρίζει το βαθμό της συμμετοχής της διαδικασίας της αναγνώρισης της έννοιας της λέξης. Η τάση παρεμβολής

συμβαίνει όταν οι αποκρίσεις στις έγχρωμες μη ουδέτερες λέξεις δίνονται πιο αργά απ' ότι στις ουδέτερες λέξεις.

Μία νέα παραλλαγή της δοκιμασίας stroop αναπτύχθηκε για να εξετάσει τις γνωστικές επεξεργασίες, που συνδέονται με συναισθηματικές διαταραχές, το λεγόμενο συναισθηματικό stroop (P.Smith & M.Waterman,2005). Οι συμμετέχοντες με διαταραχές άγχους, χρειάζονται περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν τα χρώματα των λέξεων, που έχουν απειλητικά νοήματα απ' ότι οι ομάδες ελέγχου. Σε μία προσπάθεια τους οι P.Smith & M.Waterman (2005) χρησιμοποιώντας το συναισθηματικό stroop, επιχείρησαν να ανακαλύψουν τις πιθανές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα όσο αφορά την επεξεργασία των λέξεων που σχετίζονται με έμμεση και άμεση βία. Στα αποτελέσματα τους, αναφέρουν ότι οι άντρες χρειάζονται περισσότερο χρόνο να διορθώσουν τις έγχρωμες λέξεις, που σχετίζονται με πράξεις άμεσης βίας (δηλαδή με πράξεις θυμού και όχι τόσο σωματικής βίας) ενώ οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο να ανταποκριθούν στις έγχρωμες λέξεις, που σχετίζονται με έμμεση βία ( δηλαδή με λεκτική βία).

Επιπλέον φαίνεται ότι αγχώδης ασθενείς συχνά παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση παρεμβολής στις λέξεις εκείνες που ανταποκρίνεται περισσότερο στις δικές τους ανησυχίες. Για παράδειγμα ασθενείς που απασχολούνται με θέματα υγείας, παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση παρεμβολής όταν έρχονται αντιμέτωποι με λέξεις όπως «τραυματισμός» ή «καρκίνος». Αντίθετα οι ασθενείς οι οποίοι απασχολούνται κυρίως με κοινωνικά ζητήματα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση παρεμβολής όταν τους παρουσιάζονται λέξεις όπως «κριτική» ή «ντροπή» (C.Macleod & E.M.Rutherford, 1992).

#### *Δοκιμασία stroop στην εξέταση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ*

Συγχρόνως η δοκιμασία stroop έχει χρησιμοποιηθεί και για την εξέταση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Η χρήση του όμως δεν φαίνεται να είναι έγκυρη (R.V.Mourik, J.Oosterlaan & J.A.Sergeant, 2005).

Οι μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει τη δοκιμασία stroop παρέχουν διφορούμενα αποτελέσματα. Σε μία μετανάλυση που πραγματοποίησαν οι R.V.Mourik, J.Oosterlaan και J.A.Sergeant (2005) υποδεικνύουν ότι στα

παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται μικρότερες επιδόσεις στην ανάγνωση λέξεων και στην ονοματοποίηση χρωμάτων σε σύγκρισή με τις ομάδες ελέγχου.

Επίσης έρευνες υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν φτωχότερες επιδόσεις στην δοκιμασία stroop σε σχέση με ομάδες ελέγχου (Homack & Riccio, 2003). Επιπλέον σε έρευνα τους οι Golden & Golden (2002)<sup>5</sup> κατάφεραν χρησιμοποιώντας την δοκιμασία stroop να ξεχωρίσουν τους συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες, από αυτούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω ήταν να εξετάσουμε την επιλογή προσανατολισμών στο στόχο και τη σχέση τους με συναισθήματα και καταστάσεις επίτευξης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές αναδεικνύονται με τη χρήση του συναισθηματικού stroop. Πιο συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν οι πιο κάτω ερευνητικές ερωτήσεις:

1. Υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
2. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ κατηγορίας παιδιών και συνθήκης αναφορικά με τη συναισθηματική αντίδραση τους, στη δοκιμασία stroop;
3. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης, στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφορικά με τα συναισθήματα τους πριν και μετά την πειραματική διαδικασία;

### *Μεθοδολογία*

#### *Συμμετέχοντες*

Στην ερευνά έλαβαν μέρος 184 μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης τριών δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Από αυτούς οι 87 ήταν αγόρια οι 97 κορίτσια. Από τους 184 μαθητές, οι 47 από αυτούς, σύμφωνα με τα σχόλια των δασκάλων και από τα αποτελέσματα του σχήματος «modified taylor complex figure», παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες

#### *Μετρήσεις*

*Κλίμακα ενδιαφέροντος για το σχολείο και τα μαθήματα:* Για να αξιολογήσουμε το ενδιαφέρον που έδειχναν οι μαθητές για το σχολείο

---

<sup>5</sup> Όπως βρέθηκε στο άρθρο « A meta- analysis of the sensitivity and specificity of the stroop color and word test with children» των Homack & Riccio, 2003

γενικότερα και για τις επιδόσεις τους, τους δώσαμε να απαντήσουν μια σειρά από ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 23 ερωτήσεις (π.χ. παίρνω τα μαθήματα μου πολύ σοβαρά, με ενδιαφέρουν οι καλοί βαθμοί στο σχολείο κ.τ.λ).Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν συμφωνά με μια κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχούσε στο καθόλου και το 6 στο πάρα πολύ.

*Κλίμακα προσανατολισμού στο στόχο:* Για να βαθμολογήσουμε τα κίνητρα και τους στόχους των μαθητών, τους ζητήσαμε να απαντήσουν μία σειρά 18 ερωτήσεων βασιζόμενοι σε με μία κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πάρα πολύ).Η κλίμακα αυτή, χωριζόταν σε τέσσερις επιμέρους παράγοντες, που αντιπροσώπευαν το είδος του προσανατολισμού στο στόχο (προσανατολισμός στην προσέγγιση της μάθησης, προσανατολισμός στην αποφυγή αποτυχίας στη μάθηση, προσανατολισμός στην προσέγγιση επίτευξης, προσανατολισμός στην αποφυγή επίτευξης). Χαρακτηριστικές ερωτήσεις αντίστοιχα ήταν: «στο σχολείο μου αρέσει να καταλαβαίνω τα μαθήματα παρά να βγαίνω πρώτος», «στο σχολείο ανησυχώ ότι μπορεί να αποτύχω», «στο σχολείο θέλω να ξεχωρίζω από τους συμμαθητές μου για τις επιδόσεις μου», «στο σχολείο προσπαθώ να αποφύγω να είμαι από τους χειρότερους μαθητές στην τάξη».

*Κλίμακα φόβου αποτυχίας:* Για την αξιολόγηση των συναισθημάτων των μαθητών για την αποτυχία, τους ζητήσαμε να απαντήσουν σε 15 ερωτήσεις με βάση μία κλίμακα Likert από το καθόλου μέχρι το πάρα πολύ. Η κλίμακα αυτή διακρινόταν σε 5 επιμέρους παράγοντες οι οποίοι αναφέρονταν στις αντιδράσεις των ατόμων που βιώνουν την αποτυχία. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: α) βίωση συναισθημάτων ντροπής και αμηχανίας β) υποτίμηση αυτοεκτίμησης γ) φόβος για αβέβαιο μέλλον δ) φόβος ότι σημαντικοί άλλοι θα πάψουν να ενδιαφέρονται ε) φόβος ότι σημαντικοί άλλοι θα στεναχωρηθούν. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ερωτήσεων για τον κάθε παράγοντα αντίστοιχα ήταν: «όταν αποτυγχάνω νιώθω ότι αξίζω λιγότερο», «όταν αποτυγχάνω αυτό σημαίνει ότι δεν είμαι αρκετά έξυπνος/η», «όταν αποτυγχάνω δεν είμαι σίγουρος ότι το μέλλον μου θα είναι όπως το ονειρεύομαι», «όταν αποτυγχάνω οι γονείς μου και οι φίλοι μου ενδιαφέρονται λιγότερο για μένα», «όταν αποτυχαίνω, οι γονείς μου θυμώνουν με μένα». Η αξιοπιστία των ερωτήσεων ήταν αντίστοιχα: ,621/ ,674/ ,762/ ,716/ ,618

*Κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων:* Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης πριν και μετά την πειραματική διαδικασία Stroop, ζητήσαμε από τα παιδιά να βαθμολογήσουν από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πολύ) μια σειρά από συναισθήματα(π.χ. ενδιαφέρον, δυστυχισμένος), σύμφωνα με το πώς αισθάνονταν την συγκεκριμένη στιγμή. Η αξιοπιστία των θετικών ερωτήσεων πριν την πειραματική διαδικασία ήταν ,802 και των αρνητικών ,873 και μετά την πειραματική διαδικασία: ,885 και ,814 αντίστοιχα.

*Κλίμακα επίτευξης:* αποτελείτο από 4 ερωτήσεις κλίμακας Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 6 (πάρα πολύ) και αναφερόταν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών για την δοκιμασία stroop.

#### *Συναισθηματικό Stroop*

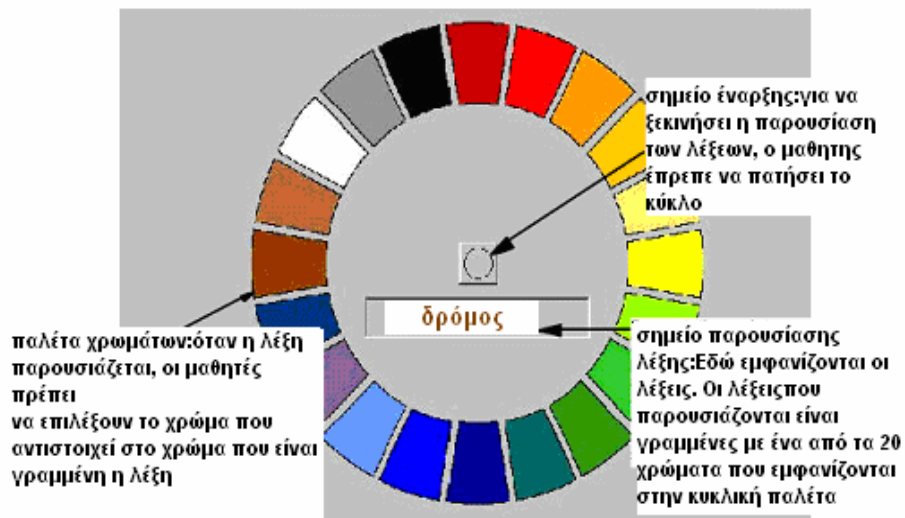
Οι λέξεις που παρουσιάζονταν σε υπολογιστή στους μαθητές, με τυχαία σειρά κάθε φορά, χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες : στις ουδέτερες λέξεις, στις λέξεις που επέφεραν αρνητικά συναισθήματα και στις λέξεις που επέφεραν θετικά συναισθήματα, όπως φαίνεται και στο πίνακα 1.

Πίνακας 1

<b>Ουδέτερες λέξεις</b>	<b>Αρνητικές λέξεις</b>	<b>Θετικές λέξεις</b>
Καναπές	Δυστυχία	Χαρά
Τραπέζι	Απογοήτευση	Ενθουσιασμός
Πουλόβερ	Εκνευρισμός	Ζωντάνια
Πόρτα	Ντροπή	Ευτυχία
Παπούτσια	Ενοχές	Αισιοδοξία
	Τελευταίος	Επιτυχία
	Αποτυχία	Νίκη
	Απαράδεκτος	Άριστος
	Άχρηστος	Πρώτος
	Αγωνία	Προσπάθεια
	Φόβος	Επιμονή
	Κρύος ιδρώτας	Μαχητής
	Άγχος	Πείσμα
	Ανησυχία	Αυτοπεποίθηση
	Ανασφάλεια	Ικανότητα
	Αδυναμία	Αξία
	Ανικανότητα	Ηρεμία
	Αμφιβολία	Χαλάρωση
		Ξενοιασιά

Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν μέσα από μια σειρά χρωμάτων που υπήρχαν στον υπολογιστή, το χρώμα που ήταν γραμμένη η λέξη που τους παρουσιαζόταν όπως φαίνεται και στο σχήμα1.

Σχήμα 1



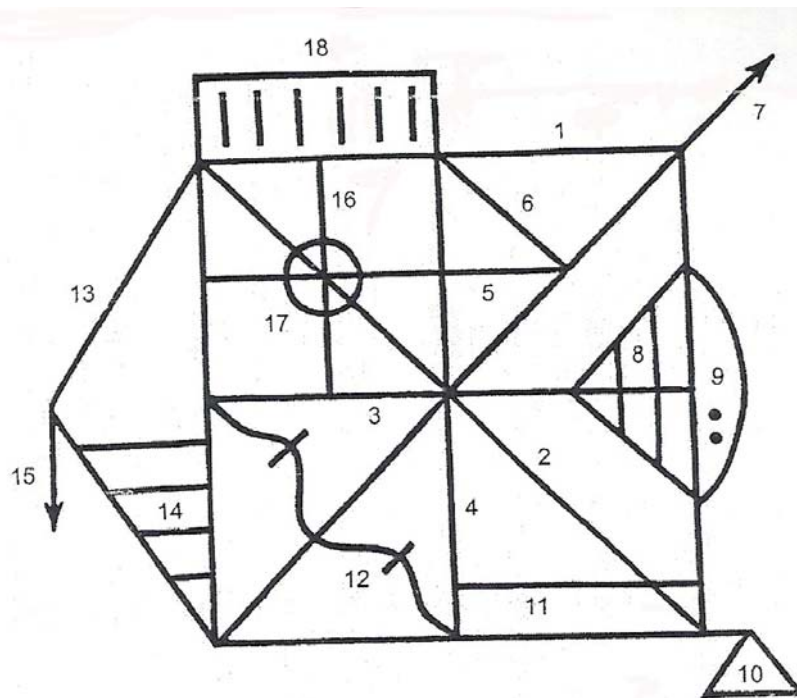
### Modified Taylor Complex Figure

Για να ελέγξουμε αν οι μαθητές παρουσίαζαν κάποιο είδος μαθησιακού προβλήματος, πέρα από τα σχόλια των δασκάλων, χρησιμοποιήσαμε το σχήμα « modified taylor complex figure». Οι μαθητές σχεδίαζαν αρχικά το σχήμα βλέποντας το, και στην συνέχεια εκ μνήμης. Το σχέδιο που μας ενδιέφερε ήταν το δεύτερο, αυτό δηλαδή που ζωγράφιζαν οι μαθητές εκ μνήμης. Το σχέδιο βαθμολογήτο σύμφωνα με 18 σημεία το κάθε ένα εκ των οποίων έπαιρνε μέγιστο βαθμό 2. Επομένως η μέγιστη βαθμολογία που μπορούσε να πάρει ένας μαθητής ήταν το 36. Η βαθμολογία ήταν ως εξής: 2 μονάδες έπαιρνε το σημείο που ήταν σχεδιασμένο σωστά και στη σωστή θέση. Όταν το σημείο ήταν σχεδιασμένο σωστά αλλά σε λάθος θέση, τότε έπαιρνε 1 μονάδα. Στην περίπτωση που το σημείο ήταν αλλοιωμένα σχεδιασμένο, αλλά αναγνωρίσιμο και τοποθετημένο στη σωστή θέση έπαιρνε επίσης 1 μονάδα. Αντίθετα όταν ήταν αναγνωρίσιμο αλλά τοποθετημένο σε λάθος θέση έπαιρνε ½ μονάδα. Αν ένα σημείο δεν ήταν αναγνωρίσιμο ή ήταν απών από τη ζωγραφιά τότε έπαιρνε 0 βαθμούς.



Στο σχήμα που ακολουθεί φαίνεται το σχέδιο με τα 18 σημεία.

Σχήμα



### Διαδικασία

Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στις κλίμακες ενδιαφέροντος για το σχολείο και τα μαθήματα, προσανατολισμού στο στόχο και στην κλίμακα φόβου αποτυχίας. Στην συνέχεια εξηγήσαμε στους μαθητές τι έπρεπε να κάνουν στον υπολογιστή, δηλαδή την διαδικασία του stroop. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήσαμε τρεις εξηγήσεις-συνθήκες.

Στην πρώτη συνθήκη, τη συνθήκη προσανατολισμού στη μάθηση (mastery), λέγαμε στους μαθητές: « Με αυτή την άσκηση θέλω να δω πως τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν διαφορετικά χρώματα και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να κάνουν αυτή τη διάκριση. Θέλω να δω λοιπόν πως σκέφτεσαι εσύ και πως μαθαίνεις διάφορα σύνθετα χρώματα. Κάθε φορά που θα εμφανίζεται μια λέξη, θα πρέπει να διαλέγεις το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη αυτή η λέξη. Είναι πιο σημαντικό να βρεις το σωστό χρώμα παρά να πας γρήγορα και να κάνεις λάθη.»

Στη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative), τη δεύτερη δηλαδή συνθήκη, λέγαμε στα παιδιά: « Με αυτή την άσκηση θέλω να δω την ικανότητα των μαθητών να

διακρίνουν σύνθετα χρώματα. Θέλω να βρεις το σωστό χρώμα κάθε μιας από τις λέξεις που παρουσιάζονται, κάνοντας όσο πιο γρήγορα μπορείς. Στο τέλος αυτής της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα, με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από τον πρώτο μέχρι τον τελευταίο. Άρα θέλω να προσπαθήσεις όσο μπορείς να πας καλύτερα από τα άλλα παιδιά.» Στην τελευταία εξήγηση, τη συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (performance non normative), τους λέγαμε: « Με αυτή την άσκηση θέλω να προσπαθήσεις να πας όσο καλύτερα μπορείς. Θα σου δείξω μια σειρά από λέξεις, στις οποίες πρέπει να βρεις το χρώμα με το οποίο κάθε μια από αυτές είναι γραμμένη. Θέλω να προσπαθήσεις να βρεις τα σωστά χρώματα σε όλες τις λέξεις κάνοντας όσο πιο γρήγορα μπορείς.»

Ακολούθως αφού δινόταν η εξήγηση της δοκιμασίας stroop, οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την διαδικασία στον υπολογιστή καλούνταν να απαντήσουν στην κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας στον υπολογιστή τα παιδιά απαντούσαν την κλίμακα επίτευξης και την κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Τέλος καλούνταν να σχεδιάσουν το σχήμα «modified Taylor complex figure».

Η όλη διαδικασία διαρκούσε περίπου 30-35 λεπτά.

#### *Αποτελέσματα*

*Διαφορές στην συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.*

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, στις λέξεις που σχετίζονταν με τα αρνητικά συναισθήματα, πριν  $f(1,182)=24.69$ ,  $p<0.05$  και μετά  $f(1,182)=8.84$ ,  $p<0.05$  την δοκιμασία του Stroop. Κατά την διαδικασία φαίνεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν σημαντικά περισσότερα αισθήματα θυμού  $f(1,182)=15.737$ ,  $p<0.05$  από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πριν την δοκιμασία στον υπολογιστή, καθώς και μεγαλύτερα αισθήματα φόβου πριν  $f(1,182)=23.234$ ,  $p<0.05$  και μετά  $f(1,182)=11.412$ ,  $p<0.05$  την δοκιμασία stroop.

*Αλληλεπιδράσεις μεταξύ κατηγορίας παιδιών και συνθηκών αναφορικά με την συναισθηματική αντίδραση στη δοκιμασία stroop*

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να δούμε αν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ κατηγορίας παιδιών (δηλ. παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες και παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) και συνθήκης (δηλ. προσανατολισμός στην μάθηση, προσανατολισμός στην επίτευξη με έμφαση στη αξιολόγηση, προσανατολισμός στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση), αναφορικά με την συναισθηματική αντίδραση στη δοκιμασία stroop. Χρησιμοποιήσαμε ανάλυση διακύμανσης και από τα αποτελέσματα βλέπουμε: (α) σημαντική αλληλεπίδραση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των τριών διαφορετικών συνθηκών  $f(2,173)=7.272$ ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα τα παιδιά της συνθήκης με προσανατολισμό στη μάθηση χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο, με μέσο όρο=3.339, να βρουν τις αντιστοιχίες χρώματος – λέξης, από τα παιδιά της συνθήκης με προσανατολισμό στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, με διαφορά στους μέσους όρους=0.777,  $p<0.05$  και τα παιδιά της συνθήκης με προσανατολισμό στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση με διαφορά στους μέσους όρους=0.938,  $p<0.05$ , όταν αυτές σχετίζονταν με θετικά συναισθήματα.

(β) σημαντική αλληλεπίδραση υπήρξε μεταξύ των συνθηκών στις λέξεις που σχετίζονταν με τα αρνητικά συναισθήματα  $f(2,174)=3.834$ ,  $p<0.05$ . Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε μεταξύ της συνθήκης με προσανατολισμό στην μάθηση και με προσανατολισμο στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση, με διαφορά στους μέσους όρους=0.513,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα τα παιδιά της συνθήκης με προσανατολισμό στη μάθηση χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο να βρουν το σωστό χρώμα.

(γ) σημαντική αλληλεπίδραση υπήρξε μεταξύ κατηγορίας παιδιών και συνθήκης  $f(2,174)=3.572$ ,  $p=0.05$ , καθώς επίσης και μεταξύ των συνθηκών  $f(2,174)=3.64$ ,  $p<0.05$  στις λέξεις που σχετίζονται με την αποτυχία. Η διαφορά μεταξύ των συνθηκών εμφανίζεται μεταξύ της συνθήκης με προσανατολισμό στη μάθηση και της συνθήκης με προσανατολισμό στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, με διαφορά στους μέσους όρους=0.711,  $p<0.05$ . Οι μαθητές της συνθήκης με προσανατολισμό στη μάθηση χρειάστηκαν σημαντικά περισσότερο χρόνο να βρουν τις σωστές αντιστοιχίες.

Η σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ κατηγορίας παιδιών και συνθήκης, παρουσιάστηκε μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες της συνθήκης με προσανατολισμό στην μάθηση και της συνθήκης με προσανατολισμο στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα τα παιδιά της

συνθήκης με προσανατολισμό στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση με μαθησιακές δυσκολίες, χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο ακόμα και από τα παιδιά της συνθήκης με προσανατολισμό στη μάθηση με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται στο σχήμα 2.1

(δ) σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές συνθήκες, ως προς το χρόνο που χρειάστηκαν οι μαθητές για να βρουν το σωστό χρώμα στις λέξεις που σχετίζονταν με την επιμονή  $f(2,174)=3.999$ ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην μάθηση (mastery) χρειάστηκαν στατιστικά περισσότερο χρόνο από τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative) με διαφορά στους μέσους όρους=0.541,  $p<0.05$  και από τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (performance non normative) με διαφορά στους μέσους όρους =0.462,  $p<0.026$

(ε)σημαντική αλληλεπίδραση παρουσιάστηκε επίσης μεταξύ συνθήκης και κατηγορίας παιδιών στις λέξεις που σχετίζονταν με το άγχος  $f(2,174)=3.135$ ,  $p<0.046$ . Όπως φαίνεται και στο σχήμα 2.2 τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάστηκαν περίπου τον ίδιο χρόνο να βρουν τις σωστές αντιστοιχίες στις λέξεις που σχετίζονταν με το άγχος, ανεξάρτητα της συνθήκης που ανήκαν. Το ίδιο όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει και στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

(στ) Ως προς τις λέξεις που σχετίζονταν με την θετική αυτοεκτίμηση, σημαντική διαφορά στο χρόνο παρουσιάστηκε στις τρεις συνθήκες  $f(2,171)=7.313$ ,  $p<0.05$ . Αναλυτικότερα τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στη μάθηση (mastery) χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο να βρουν τις σωστές αντιστοιχίες, τόσο από τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative) με διαφορά στους μέσους όρους=0.797,  $p<0.05$ , όσο και από τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην αξιολόγηση χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (performance non normative) με διαφορά στους μέσους όρους=0.661,  $p<0.05$ .

(ζ) σχετικά με τις λέξεις που σχετίζονταν με τα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συνθηκών  $f(2,172)=3,613$  ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στη μάθηση (mastery), χρειάστηκαν

περισσότερο χρόνο να βρουν το σωστό χρώμα των λέξεων αυτών, σε σχέση με τα παιδιά της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative) με διαφορά στους μέσους όρους=0,564,  $p<0.05$  και προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (performance non normative) με διαφορά στους μέσους όρους=0.640,  $p<0.05$

*Αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης αναφορικά με τα συναισθήματα των μαθητών*

Ο τρίτος και τελευταίος στόχος της έρευνας μας ήταν να ελέγξουμε κατά πόσο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης, αναφορικά με τα συναισθήματα πριν και μετά την πειραματική διαδικασία, ξεχωριστά όμως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση των δεδομένων από την κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων έγινε με διπλή ανάλυση διακύμανσης για συσχετιζόμενες και μη συσχετισμένες τιμές. Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι:

(α)υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης, σχετικά με το πόσο ευτυχισμένοι (joy1) αισθάνονταν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πριν την δοκιμασία stroop  $f(2,131)=3,411$ ,  $p<0.05$ . Όπως φαίνεται και στο σχήμα 3.1 τα κορίτσια της συνθήκης προσανατολισμού στη μάθηση (mastery) αισθάνονταν λιγότερο χαρούμενα με μέσο όρο=3.379 απ' ότι τα αγόρια της ίδιας συνθήκης με μέσο όρο=4.017. Αντίθετα φαίνεται ότι τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονταν περισσότερο χαρούμενα όταν η συνθήκη στην οποία ανήκαν, προωθούσε τον ανταγωνισμό.

(β)σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει μεταξύ κοριτσιών και αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες, στα αισθήματα ευτυχίας (joy2) μετά την διαδικασία stroop  $f(2,131)=3.279$ ,  $p<0.1$  (σε επίπεδο σημαντικότητας 10%). Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και από το σχήμα 3.2 τα κορίτσια αισθάνονταν περισσότερο χαρούμενα (joy2) από τα αγόρια, ανεξάρτητα της συνθήκης στην οποία ανήκαν, μετά την δοκιμασία stroop.

(γ)σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των κοριτσιών και αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες στα επίπεδα ενεργοποίησης (active1) τους,  $f(1,41)=4.821$ ,  $p<0.05$  πριν διαδικασία stroop. Παράλληλα φαίνεται να υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και συνθήκης στα παιδιά με

μαθησιακές δυσκολίες  $f(2,41)=2.712$ ,  $p<0.10$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%. Από το σχήμα 3.3 φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στην συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (performance non normative). Ενώ τα κορίτσια σημειώνουν υψηλά επίπεδα ενεργοποίησης αντίθετα τα αγόρια σημειώνουν πολύ χαμηλότερα επίπεδα.

(δ)σημαντική αλληλεπίδραση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ συνθήκης και φύλου στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, όσο αφορά τα αισθήματα ενδιαφέροντος (interest2) που είχαν μετά την πειραματική διαδικασία stroop  $f(2,41)=2.465$ ,  $p<0.10$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%. Σύμφωνα και με το σχήμα 3.4 φαίνεται μια σημαντική διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στην συνθήκη προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative). Όπως φαίνεται τα αγόρια είχαν περισσότερο ενδιαφέρον από τα κορίτσια μετά το τέλος της δοκιμασίας stroop.

(ε)όσο αφορά τα αισθήματα θυμού (anger2) που είχαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μετά την πειραματική διαδικασία stroop φαίνεται να υπάρχει μία σημαντική διαφορά σε σχέση με τις τρεις συνθήκες  $f(2,41)=7.061$ ,  $p<0.05$ . Όπως φαίνεται και από το σχήμα 3.5 τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της συνθήκης performance normative, ανέφεραν ότι είχαν περισσότερο θυμό από τους μαθητές των άλλων δύο συνθηκών.

(στ)σημαντική διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, της ομάδας των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βλέπουμε να υπάρχει σχετικά με τα αισθήματα φόβου (fearful1) πριν τη δοκιμασία στον υπολογιστή  $f(1,131)=6.334$ ,  $p<0.05$ . Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται και από το σχήμα 3.6 τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα φόβου απ' ότι τα κορίτσια.

(ζ) τέλος στην ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει σημαντική διαφορά στα αισθήματα φόβου (fearful2) που παρουσίασαν οι μαθητές σε σχέση με τις τρεις συνθήκες  $f(2,41)=2.450$ ,  $p<0.10$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%. Όπως φαίνεται και από το σχήμα 3.7 οι μαθητές της συνθήκης προσανατολισμού στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση (performance normative) παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα φόβου, σε σχέση με τους μαθητές των άλλων δύο συνθηκών.

## Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσουμε την επιλογή προσανατολισμών στο στόχο και την σχέση τους με συναισθήματα και καταστάσεις επίτευξης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η βιβλιογραφία μας υποδεικνύει ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ως προς τα κίνητρα μάθησης αλλά και ως προς την συναισθηματική τους κατάσταση. Οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στα επίπεδα κατάθλιψης (Colbert, Newman, Ney & Young, 1982; Heath & Ross, 2000)<sup>6</sup>, άγχους (Hoy et al, 1997)<sup>7</sup>, αυτοπεποίθησης (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999)<sup>8</sup> καθώς επίσης και στους στόχους μάθησης και στα κίνητρα τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στην συναισθηματική τους κατάσταση. Επιπλέον τα ευρήματα υποδηλώνουν, ότι η συναισθηματική αντίδρασή τους στη δοκιμασία stroop φαίνεται να σχετίζεται και με τα είδη κινήτρων που έχουν οι δύο ομάδες παιδιών. Πέρα όμως από τις διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και των κινήτρων που έχουν όσο αφορά τα συναισθήματα τους πριν και μετά την δοκιμασία stroop.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσουμε αν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τα ευρήματα της έρευνας βλέπουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα (πχ. δυστυχισμένος απογοητευμένος, επιθετικός, αγχωμένος, ντροπιασμένος), απ' ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Dweck & Leggett, 1998; Hoy et al, 1997; Sabatino, 1982, Valas 2001). Επιπλέον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό αισθήματα αποτυχίας πριν και μετά την δοκιμασία στον υπολογιστή. Όπως αναφέρουν και οι Grolnick και Ryan (1990) οι μαθητές με μαθησιακές

---

<sup>6</sup> Όπως βρέθηκε στο άρθρο «Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: an ROC analysis» των Sideridis. D. G et al., 2006

<sup>7</sup> ο.π.π.

<sup>8</sup> ο.π.π

δυσκολίες έχουν μικρότερες προσδοκίες για τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να ελέγξουν την συμπεριφορά τους έτσι ώστε να οδηγηθούν στην επιτυχία ακαδημαϊκών στόχων, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν απροσάρμοστους(maladaptive) στόχους ( Dweck,1986;Sideridis,2006).

Η δεύτερη υπόθεση εξέταζε την ύπαρξη διαφορών μεταξύ παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στα κίνητρα τους σε σχέση με την συναισθηματική τους αντίδραση στην δοκιμασία stroop. Απ' ότι φαίνεται από τα αποτελέσματα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που ανήκαν στην συνθήκη με προσανατολισμό στην επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, απασχολούνταν περισσότερο με την έννοια της λέξης «αποτυχία». Όπως υποστηρίζουν και οι Grolnick και Ryan(1990) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια έλλειψη πίστης ότι μπορεί να πετύχουν στους διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς. Επιπλέον τα παιδιά αυτά αποδίδουν πιθανές επιτυχημένες προσπάθειες τους στην τύχη και όχι στις ικανότητές τους(Duran,1993).

Σημαντικό εύρημα είναι ότι τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ανήκαν στην συνθήκη με προσανατολισμό στη μάθηση, απασχολούνταν περισσότερο με την έννοια της λέξης «άγχος», ακόμα και από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό όμως έρχεται σε αντιπαράθεση με τα λεγόμενα των Dweck και Leggett (1988), ότι τα παιδιά με στόχους μάθησης επιμένουν και επενδύουν στους στόχους μάθησης και ότι οι στόχοι αυτοί προσφέρουν χαρά και ενδιαφέρον. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφού κανείς θα περίμενε το αντίθετο. Η αλληλεπίδραση αυτή μεταξύ κατηγορίας μαθητών και συνθήκης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και πιθανώς να χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση.

Ενδιαφέρον είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές που ανήκαν στην συνθήκη με προσανατολισμό στη μάθηση, ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες, χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσουν την δοκιμασία stroop, σε σχέση με τους μαθητές των δύο άλλων συνθηκών. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι τα παιδιά αυτά, σύμφωνα και με την εντολή που τους δώσαμε, προσπάθησαν να βρουν τις σωστές αντιστοιχίες και να μην βιάζονται με πιθανότητα να κάνουν λάθη. Η εξήγηση αυτή ενισχύει και το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με στόχους μάθησης ενδιαφέρονται να αυξήσουν



τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους και δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στην σύγκριση των δεξιοτήτων τους με άλλους μαθητές (Dweck & Leggett,1988; Sideridis,2006).

Η τρίτη υπόθεση εξέταζε την παρουσία αλληλεπιδράσεων μεταξύ φύλου και συνθήκης αναφορικά με τα συναισθήματα πριν και μετά την πειραματική διαδικασία, ξεχωριστά όμως για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ανήκαν στην συνθήκη με προσανατολισμό στη μάθηση, αισθάνονταν περισσότερο χαρούμενα από τα κορίτσια της ίδιας συνθήκης. Αντίθετα τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν περισσότερα αισθήματα χαράς, όταν η συνθήκη στην οποία ανήκαν προωθούσε τον ανταγωνισμό(πχ. προσανατολισμό στην επίτευξη με και χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση). Η βιβλιογραφία, σύμφωνη με τα ευρήματα μας, υποστηρίζει ότι τα αγόρια προτιμούν στόχους μάθησης (Licht et al,1984), ενώ τα κορίτσια επιδιώκουν στόχους που γνωρίζουν ότι θα επιτύχουν (Dweck,1986).

Τα κορίτσια ωστόσο με μαθησιακές δυσκολίες, αισθάνονταν περισσότερο χαρούμενα μετά την πειραματική διαδικασία, ανεξάρτητα από την συνθήκη στην οποία ανήκαν. Ενώ απ' ό τι φαίνεται από τα αποτελέσματα, τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες που ανήκαν στην συνθήκη με προσανατολισμό την επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση, αισθάνονταν σημαντικά περισσότερο ενεργοποιημένα πριν την δοκιμασία stroop από τα αγόρια της ίδιας συνθήκης. Σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίστηκε και στα αισθήματα ενδιαφέροντος που παρουσίαζαν μετά την δοκιμασία stroop. Ενώ μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσίαζαν τα κορίτσια που ανήκαν στις συνθήκες με προσανατολισμό στη μάθηση και στην επίτευξη χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση, τα αγόρια αισθάνονταν μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν η συνθήκη στην οποία ανήκαν προωθούσε την επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες μετά την δοκιμασία stroop, παρουσίαζαν περισσότερα αισθήματα θυμού όταν η συνθήκη στην οποία ανήκαν προσανατόλιζε τους μαθητές προς την επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση.

Συμπεραίνουμε επομένως ότι ο τύπος κινήτρων που έχουν οι μαθητές παίζει ρόλο στην διαμόρφωση της συναισθηματικής τους κατάσταση. Κάθε

μαθητής αντιμετωπίζει διαφορετικά, ανάλογα με τα κίνητρα και τους στόχους του, τις καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επομένως οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερα αισθήματα αποτυχίας, απογοήτευσης, δυστυχίας, άγχους και επιθετικότητας. Ένας λόγος πιθανώς να είναι η αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις δυσκολίες αυτές συνετό θα ήταν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους αυτά. Μερικές φορές ο μαθητής χρειάζεται την κατάλληλη υποστήριξη για να αξιοποιήσει τις δεξιότητες του. Μια τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος καθώς επίσης και μια αλλαγή στις προσδοκίες και απαιτήσεις του δασκάλου από το μαθητή δύναται να βοηθήσει τον μαθητή να αυξήσει την προσπάθεια, να ζητάει την βοήθεια των δασκάλων και να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον σημαντικό είναι και το γεγονός ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους κινήτρων. Ο εκπαιδευτικός επομένως πρέπει να ενισχύει τα κίνητρα μάθησης και να μειώνει τα κίνητρα με έμφαση στην αξιολόγηση. Τα κίνητρα μάθησης θα βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και να μειώσουν το άγχος που βιώνουν αφού θεωρούν τον εαυτό τους ως τους χειρότερους μαθητές στην τάξη. Ο δάσκαλος πρέπει επομένως να ενισχύει τόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα αδύνατο σημείο της έρευνας αποτέλεσε το μικρό δείγμα και η άνιση κατανομή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει να μελετηθούν με προσοχή. Συγχρόνως είναι σημαντικό το γεγονός ότι ο διαχωρισμός των δύο ομάδων, δηλαδή μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, έγινε βάση των παρατηρήσεων των δασκάλων τους όσο αφορά το επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και συμπεριφοράς.

Θα ήταν χρήσιμο, οι μελλοντικές έρευνες να είναι πληρέστερες ως προς την κατανομή και το μέγεθος του δείγματος. Τα αποτελέσματα της

έρευνας υποδηλώνουν την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τόσο στον τύπο κινήτρων που φαίνεται να έχουν αλλά όσο και στην συναισθηματική τους κατάσταση. Τέλος σημαντικό θα ήταν να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που πιθανώς να επηρεάζουν τα κίνητρα και τους στόχους των μαθητών.

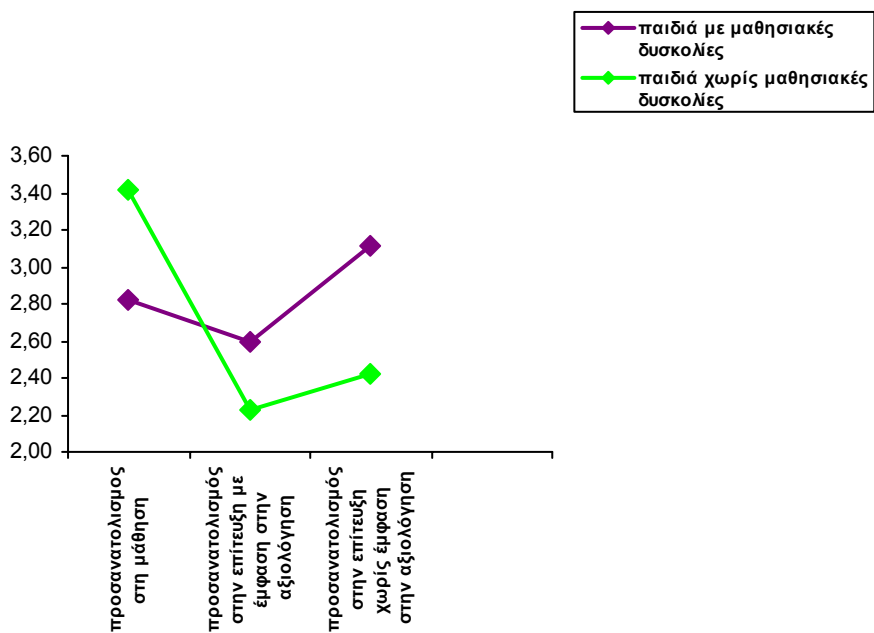
## Βιβλιογραφία

### Αγγλική βιβλιογραφία

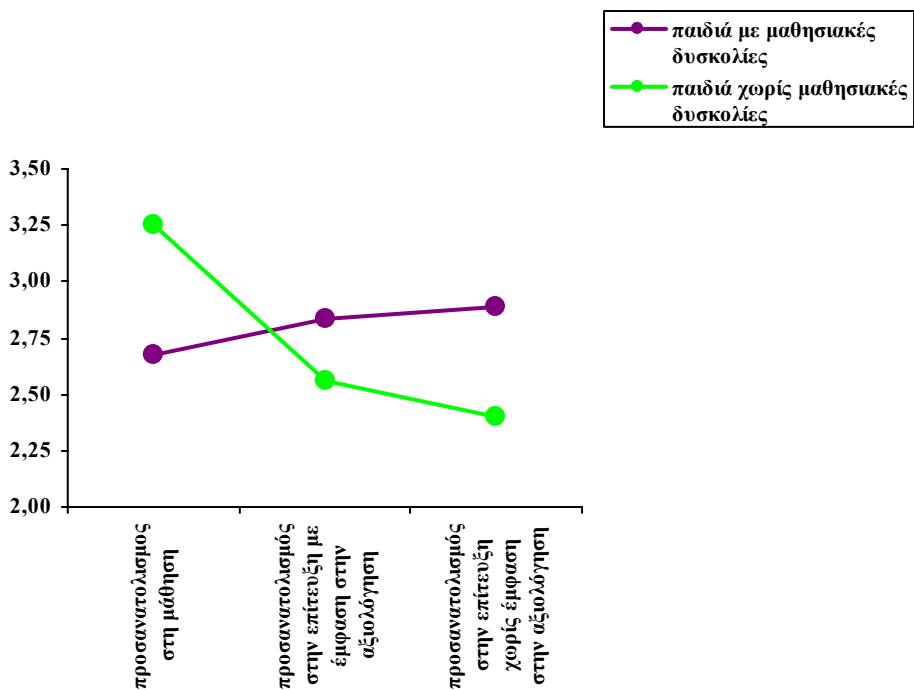
- Barron, E. K., & Harackiewicz, M. J. (2001). Attachment and Exploration in Adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 80, 501-519.
- Cole, M. & Cole, R. S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία, Α' τόμος, Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2002, 394
- Conroy, E. D. (2003). Representational Models Associated with fear of failure in Adolescents and Young adults. *Journal of personality*, 71, 757-783.
- Durrant, J.E., (1993). Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with learning disabilities. *Journal of special Education*, 27, 306-320.
- Dweck, S. C., & Legett, L. E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, S. C. (1986). Motivational Processes Affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, J. A., & MacGregor, A. H. (2001). A 2X2 Achievement Goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
- Elliot, J. A. & Reis, T. H. (2003), Attachment and Exploration in Adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 85, 317-331.
- Homack, S. & Cynthia, A. R. (2003). A meta-analysis of the insensitivity and specificity of the stroop color and word test with children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19, 725-743.
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. *Learning disability Quarterly*, 20, 280-291.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of educational psychology*, 72, 191-211.
- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of Children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.

- Mecleod, C., & Rutherford, M. E. (1992). Anxiety and the selective processing of emotional information: Mediating roles of awareness, trait and state variables, and personal relevance of stimulus materials. *Journal of Behav. Res. Ther*, 5, 479-491.
- Mouric, V. R., Oosterlaan, J. & Sergeant A. J. (2005). The Stroop revised: a meta-analysis of interference control in AD/HD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 150-165.
- Prevor, B. M., & Diamond, A. (2005). Color – object interference in young children: A Stroop Effect in Children 3 ½ - 6 ½ years old. *Cognitive Development*, 20, 256-278.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Self Determination theory and the facilitation of intrinsic Motivation, Social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sabatino, D.A. (1982). Research on achievement motivation with learning disabled populations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 1, 75-116.
- Savitz, B. J., & Jansen, P. (2003). The Stroop Color – Word Interference Test as an Indicator of ADHD in Poor Readers. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 , 319-333.
- Sideridis, D. G., Morgan, L. P., Botsas, G., Pantelidou, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychoopathology: An ROC Analysis. *Journal of learning disabilities*, 39, 215-229.
- Smith, P., & Waterman, M. (2005). Sex Differences in Processing Aggression Words Using the Emotional Stroop Task. *Aggressive Behavior*, 31, 271-282.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101-114.
- Παντελίδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 2000, 18-24.

**Σχήμα 2.1**  
Μέσοι όροι για την αποτυχία

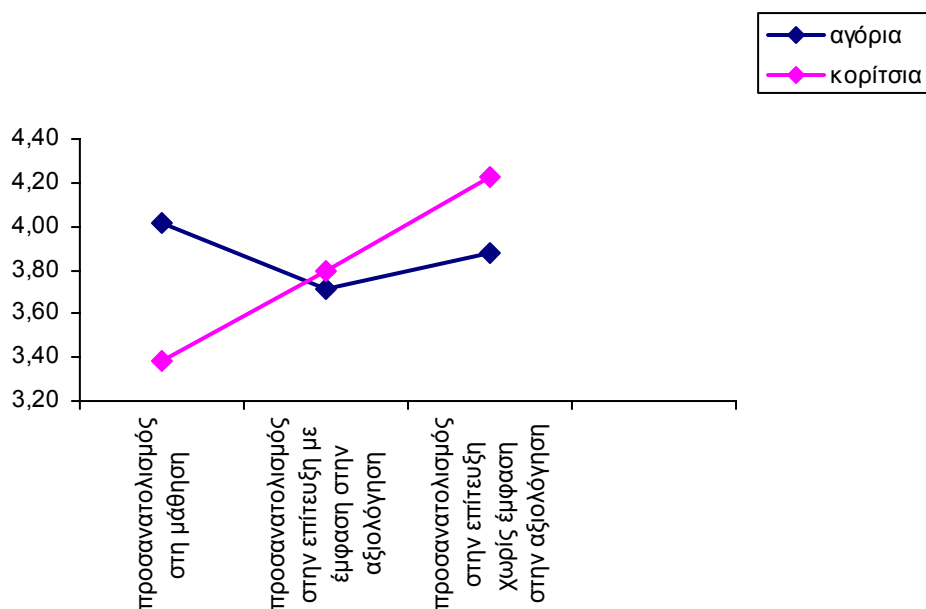


**Σχήμα 2.2**  
Μέσοι όροι για το άγχος



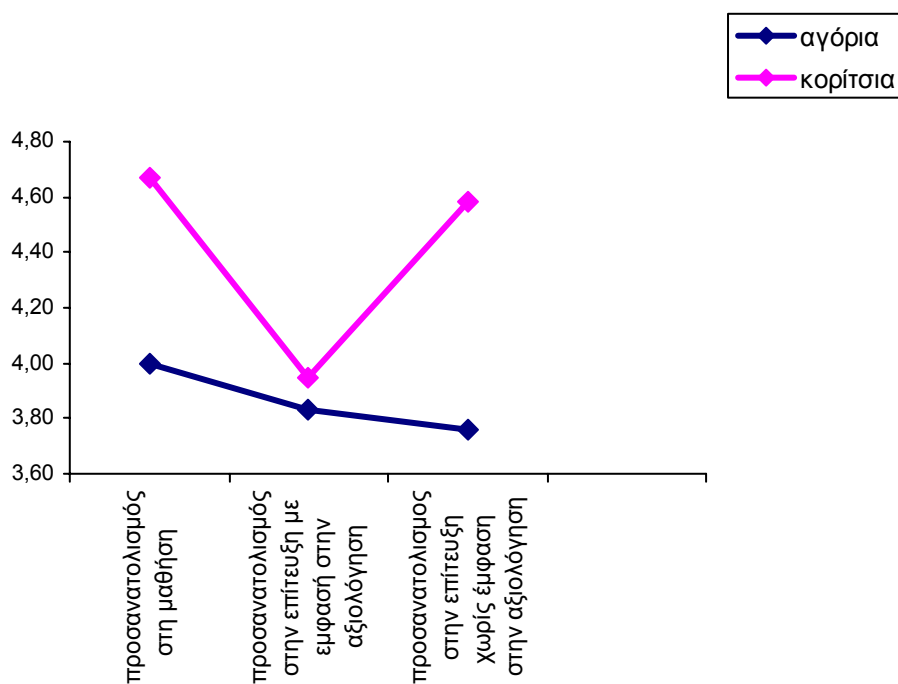
σχήμα 3.1

1=παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0=παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: 1.00  
μέσοι όροι για τα αισθήματα χαράς πριν την δοκιμασία stroop



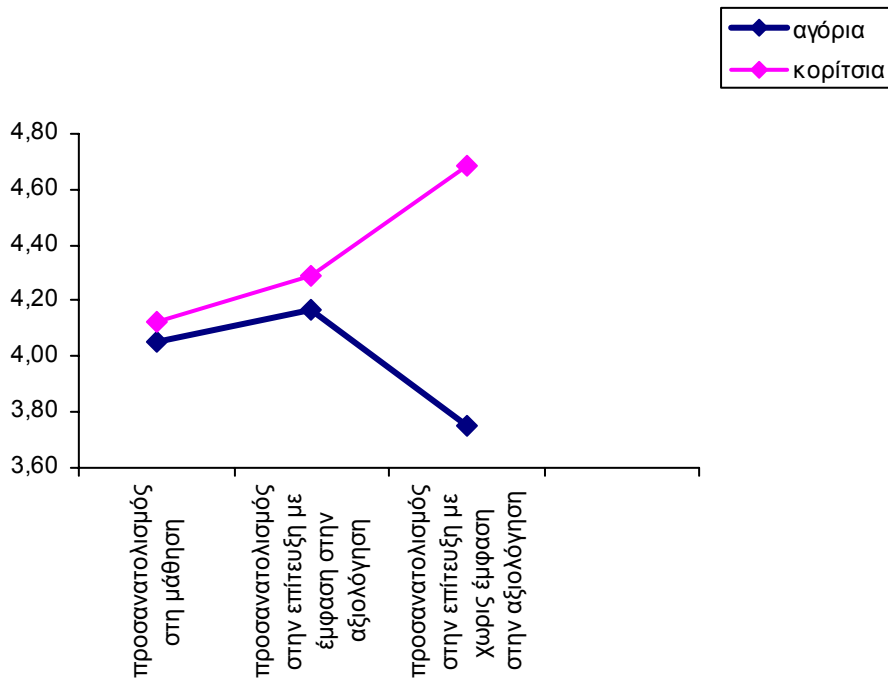
σχήμα 3.2

1=παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0=παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: .00  
μέσοι όροι για τα αισθήματα χαράς μετά την δοκιμασία stroop



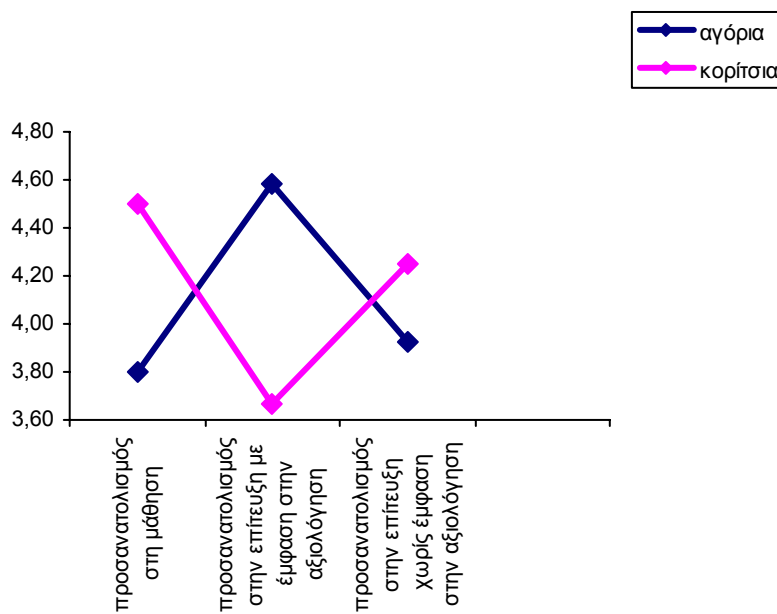
σχήμα3.3

1=παιδιά με χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0=παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: .00  
μέσοι όροι για τα αισθήματα ενεργοποίησης πριν την δοκιμασία stroop



Σχήμα 3.4

1= παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0= παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: .00  
μέσοι όροι για τα αισθήματα ενδιαφέροντος μετά την δοκιμασία stroop

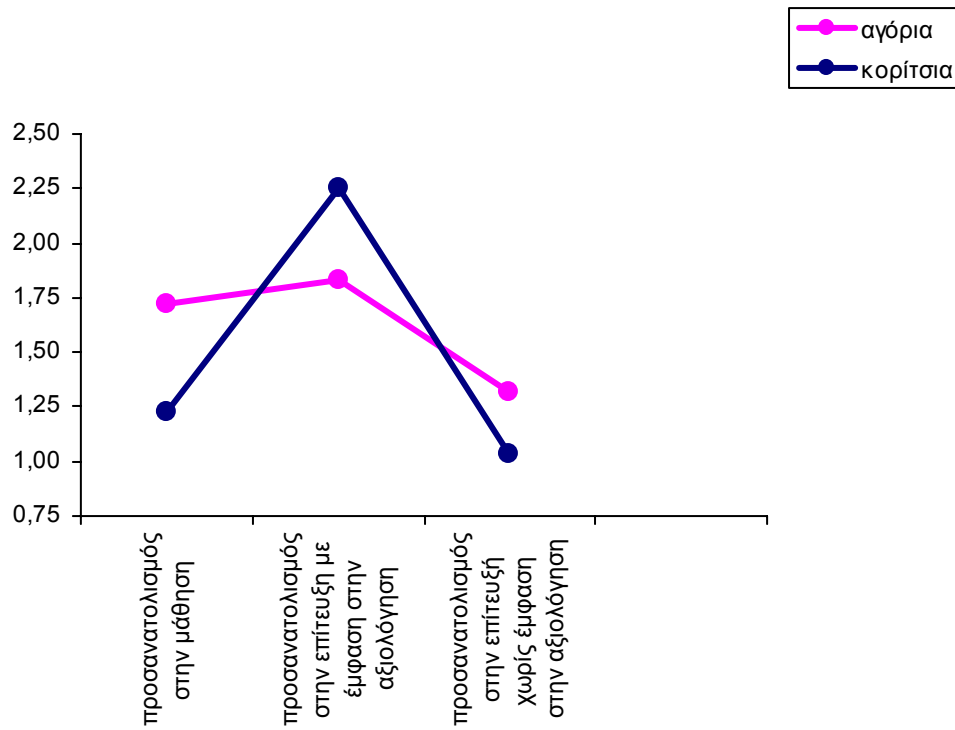




Σχήμα 3.5

Μέσοι όροι για τα αισθήματα θυμού μετά την δοκιμασία stroop

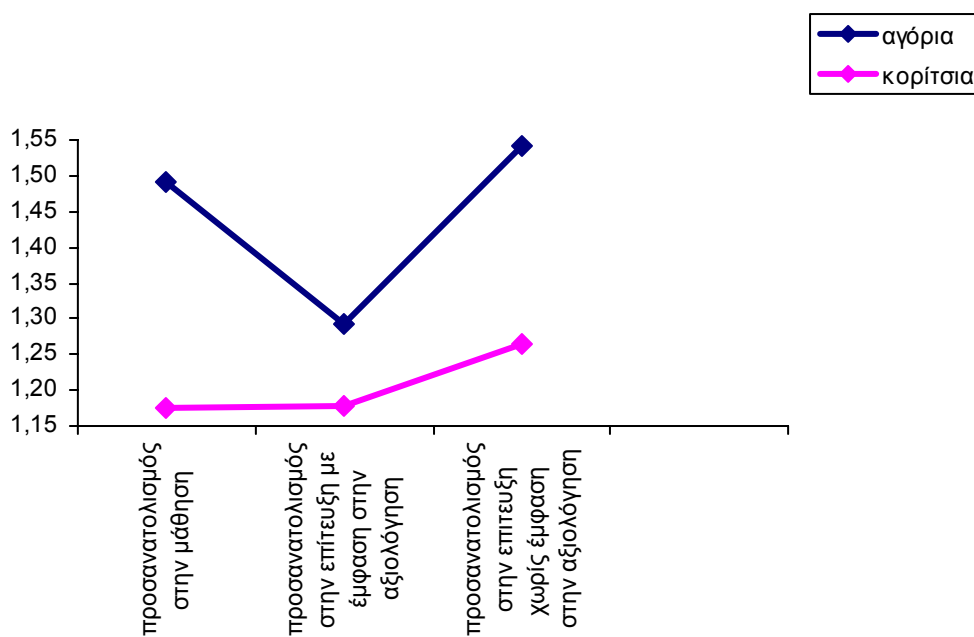
1= παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0= παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: .00



Σχήμα 3.6

Μέσοι όροι για τα αισθήματα φόβου πριν την δοκιμασία stroop

1= μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, 0= μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: 1.00



Σχήμα 3.7

Μέσοι όροι για τα αισθήματα φόβου μετά την δοκιμασία stroop

1= μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , 0=παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: .00

