

ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ  
ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ:  
ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΑΓΧΟΣ, ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ,  
ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

*Γεωργία Παπαντωνίου*  
*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

**Περίληψη:** Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων του ελέγχου δράσης και του κίνητρου επίτευξης των γονέων με το άγχος εξέτασης, τη χρήση στρατηγικών μάθησης και την κατανόηση κειμένου μαθητών δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 μαθητές της 4ης, 5ης και 6ης Δημοτικού, καθώς και ο ένας γονέας του κάθε παιδιού ( $N = 114$ ). Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και το άγχος ως κατάσταση. Εξετάστηκαν, επίσης, σε δύο έργα κατανόησης κειμένου, ενώ τους ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο χρησιμοποίησαν στρατηγικές μάθησης. Από τους γονείς ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια που αφορούσαν τον έλεγχο δράσης και το κίνητρο επίτευξης. Ο γονεϊκός φόβος αποτυχίας βρέθηκε να συσχετίζεται με το άγχος εξέτασης των παιδιών ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και, ιδιαίτερα, με τη συναισθηματικότητα. Το κίνητρο για επιτυχία και ο έλεγχος δράσης των γονέων, όμως, δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για το άγχος εξέτασης, για τη χρήση στρατηγικών μάθησης, και για την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου.

**Λέξεις κλειδιά:** Άγχος, Έλεγχος δράσης, Κίνητρο επίτευξης, Στρατηγικές μάθησης.

**Διεύθυνση:** Γεωργία Παπαντωνίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. Τηλ.: 26510-95889. Fax: 26510-95802. Email: [gpapanto@uoi.gr](mailto:gpapanto@uoi.gr)

Η εκπαίδευση των παιδιών, όταν ιδωθεί μέσα από μια ευρεία προοπτική, δεν είναι ευθύνη μόνο του σχολείου. Οι επιδράσεις της οικογένειας στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών είναι, επίσης, σημαντικές αφού η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο της ανάπτυξής τους και, ταυτοχρόνως, αντανακλά το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται. Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πλέον, ότι, κατά τη διερεύνηση των οικογενειακών επιδράσεων στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, ο εντοπισμός διαφορών στη γνωστική ανάπτυξη παιδιών τα οποία προέρχονται από ομάδες που διαφέρουν ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά τους δίνει λιγότερες πληροφορίες από ό,τι η έρευνα που προσδιορίζει τους παράγοντες και τις διεργασίες που διαμορφώνουν τις διαφορές μεταξύ των ομάδων (βλ. Kurtz-Costes, 2001).

Δύο τέτοιοι παράγοντες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων και η διδασκαλία/εκπαίδευση που παρέχεται από τους γονείς στο σπίτι. Οι πεποιθήσεις των γονέων επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού μέσα από την επίδραση που ασκούν στην ίδια τη συμπεριφορά των γονέων. Συμπεριφορά που διαμορφώνει τη μαθησιακή ποιότητα του σπιτιού είναι η "διδασκαλία" που δέχεται το παιδί από τους γονείς (Kurtz-Costes, 2001. Morrison & Cooney, 2002). Μέσα από τις καθημερινές συζητήσεις και τις δραστηριότητές τους με τους γονείς τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες που επηρεάζουν τις έννοιες (συμπεριλαμβανομένων των γραμματικών και μαθηματικών) και τα νοητικά σχήματα. Μπορούν να μάθουν μνημονικές στρατηγικές (Justice & Coley, 1983), στρατηγικές μελέτης (Baker, Sonnenschein, & Gilat, 1996) και δεξιότητες λύσης προβλημάτων, ενώ αποκτούν και μεταγνωστική γνώση (Kuhn, 2000. βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), αναπτύσσοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους αυτο-ρύθμιση. Ένα μέρος από τη γονεϊκή διδασκαλία/εκπαίδευση είναι λεκτικό και ένα άλλο μέρος είναι μη λεκτικό και γίνεται μέσω της γλώσσας του σώματος, της διάθεσης και των γονεϊκών συμπεριφορών τις οποίες μιμείται το παιδί. Η διδασκαλία αυτή είναι σε μεγάλο βαθμό μη σχεδιασμένη, άτυπη και εξαρτημένη από το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς (Kurtz-Costes, 2001. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Επιπλέον, η συναισθηματική ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση και με τη γνωστική ανάπτυξη (Radin, 1971). Ένας τρόπος μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται αυτή η σύνδεση είναι με τη φυσική ή λεκτική ενθάρρυνση, από μέρους του γονέα, των

τάσεων του παιδιού για εξερεύνηση του περιβάλλοντός του και, επομένως, με την ενίσχυση των κινήτρων και της επιμονής του παιδιού σε αμφισβητούμενα, ως προς την επιδιωκόμενη επίδοση, έργα (Estrada, Arsenio, Hess, & Holloway, 1987). Ουσιαστική σημασία, επομένως, έχει η "γονεϊκότητα", δηλαδή τα πρότυπα γονεϊκών συμπεριφορών και οι γονεϊκές πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, είτε γενικότερα είτε και σε σχέση με τη μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

### *Γονεϊκές συμπεριφορές και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των παιδιών*

Παρά το γεγονός ότι η τρέχουσα έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει την οικογένεια ως εκπαιδευτικό περιβάλλον, λίγοι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν τις διεργασίες αυτο-ρύθμισης των μαθητών κατά τη μάθηση, παίρνοντας υπόψη χαρακτηριστικά των γονέων που πιθανώς επηρεάζουν την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές επηρεάζονται από τις διάφορες αξίες, νόρμες, συστήματα πεποιθήσεων, αισθήματα, και αντιλήψεις μαθητών και γονέων. Σε έρευνα της Kelly (2005) βρέθηκε ότι μέρος από τη διακύμανση της επίδοσης στα μαθηματικά και στην ανάγνωση σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού εξηγούνταν από τις γνωστικές δεξιότητες και τη χρήση στρατηγικών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, ένα άλλο μέρος εξηγούνταν από τις γονεϊκές πεποιθήσεις για την επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, και ένα τρίτο μέρος, μικρότερο, από την κατ'οίκον διδασκαλία. Στην ίδια έρευνα το άγχος των μαθητών βρέθηκε, επίσης, να εξηγεί ένα μικρό μέρος από τη διακύμανση της επίδοσης στα μαθηματικά συμπληρώνοντας τις επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών.

Έρευνα των Morrison και Cooney (2002) έδειξε ότι ο ενθουσιασμός και η ευαισθησία με την οποία ο γονέας ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στα αισθήματα του παιδιού επιδρούν στην αναγνωστική επίδοση κατά τα πρώτα σχολικά έτη, είτε άμεσα είτε έμμεσα, διαμέσου της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα, η κοινωνική αυτο-ρύθμιση, και η συνεργατικότητα. Οι γονείς οι οποίοι παρέχουν στα παιδιά τους εμπειρίες κοινωνικοποίησης, που ενισχύουν την απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων, διευκολύνουν μακροπρόθεσμα την απόκτηση, από τα παιδιά τους, και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η προσοχή, η συγκέντρωση, η γνωστική αυτο-ρύθμιση και η δεκτικότητα στη μάθηση (Bronson, 2000). Οι δεξιότητες αυτές διευκολύνουν, με τη σειρά τους, τόσο την αναγνωστική όσο και τη γενικότερη σχολική επίδοση (Morrison & Cooney, 2002).

### *Γονεϊκή αυτο-ρύθμιση και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των παιδιών*

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αυτο-ρύθμιση των παιδιών λαμβάνει χώρα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου προσφέρονται ευκαιρίες μάθησης, καθοδήγηση από ενήλικες και δυνατότητα μίμησης μοντέλων (Corno, 1995. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και οργανωτικές δεξιότητες καθώς μελετούν τα μαθήματά τους μαζί με τους γονείς τους. Οι Xu και Corno (1998, 2003. βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) βρήκαν ότι οι μαθητές εσωτερικεύουν στρατηγικές διαχείρισης της μελέτης των μαθημάτων τις οποίες χρησιμοποιούν οι γονείς τους. Οι στρατηγικές αυτές είναι ανεξάρτητες από το αντικείμενο του μαθήματος ή από το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κάθε φορά έργου και περιλαμβάνουν τη διευθέτηση του περιβάλλοντος, τη διαχείριση του χρόνου, την ιεράρχηση στόχων με σειρά προτεραιότητας, καθώς και την παρακολούθηση της προσοχής, των κινήτρων και των συναισθημάτων. Πρόκειται ουσιαστικά για βουλευτικές στρατηγικές, οι οποίες αναφέρονται στην εμπρόθετη προσπάθεια (Heckhausen & Schulz, 1995) και αποτελούν συνδυασμό γνωστικών διεργασιών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ωστόσο, οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά, τουλάχιστον κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, παρακολουθούν τα κίνητρα και τα συναισθήματά τους φαίνεται να ποικίλλουν και να είναι λιγότερο εκλεπτυσμένοι σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους διευθετούν το περιβάλλον, χειρίζονται το χρόνο και παρακολουθούν την προσοχή τους (Xu & Corno, 1998). Η παρακολούθηση από μέρους των παιδιών και ο έλεγχος της κατάστασης των κινήτρων και των συναισθημάτων τους αποτελεί μια βουλευτική διεργασία, η οποία υπόκειται σε ατομικές διαφορές και αναπτύσσεται αργότερα απ' ό,τι ο έλεγχος του περιβάλλοντος (Kuhl & Kraska, 1989).

**Έλεγχος δράσης.** Επιπλέον, υπάρχουν ατομικές διαφορές και προτιμήσεις ως προς το είδος των βουλευτικών στρατηγικών που εφαρμόζει το κάθε άτομο. Στο πλαίσιο της θεωρίας ελέγχου της δράσης ο Kuhl (1984, 1985. Kuhl & Fuhrmann, 1998) διέκρινε δύο τέτοιους προσανατολισμούς: τον *προσανατολισμό προς τη δράση* και τον *προσανατολισμό προς την κατάσταση*. Ειδικότερα, το άτομο που είναι προσανατολισμένο προς τη δράση κινείται με γνώμονα τη δράση και εφαρμόζει, σε μεγάλο βαθμό, τις λειτουργίες αυτο-ελέγχου. Επιπλέον, ο προσανατολισμός προς τη δράση πιέζει για το μετασηματισμό της πρόθεσης σε δράση και διευκολύνει την πραγματοποίησή της. Αντιθέτως, το άτομο που κινείται με αναφορά στην

κατάσταση στην οποία περιέρχεται όταν πρέπει να ενεργήσει εφαρμόζει τις λειτουργίες αυτο-ελέγχου σε μικρότερο βαθμό. Ο προσανατολισμός προς την κατάσταση περιορίζει την προσοχή του ατόμου σε παρεισφρητικές σκέψεις σχετικές με την πρόθεση και τη δράση ή σχετικές με την παρελθούσα, την παρούσα και τη μελλοντική του κατάσταση και παρεμποδίζει, συνεπώς, την πραγματοποίηση της πρόθεσης. Λόγω αυτής της ιδιότητάς της, η έννοια του προσανατολισμού προς τη δράση, σε αντιδιαστολή προς τον προσανατολισμό προς την κατάσταση, θεωρήθηκε ότι δείχνει ατομικές διαφορές ως προς την προδιάθεση των ατόμων στη γνωστική παρεμβολή. Μάλιστα βρέθηκε ότι συσχετίζεται σε μέτριο βαθμό και αρνητικά με το άγχος εξέτασης (Kuhl, 1984. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004).

Σε ερευνητικό επίπεδο ο προσανατολισμός προς τη δράση έχει αντιμετωπιστεί περισσότερο ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας παρά ως προϊόν των συνθηκών, παρόλο που, όπως και άλλα χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι αλληλεπιδρά με τους παράγοντες της εκάστοτε κατάστασης (Kanfer & Ackerman, 1989). Πιο συγκεκριμένα, παρά την αρχική άποψη (Kuhl, 1984, 1985) ότι ο προσανατολισμός προς τη δράση επιδρά, σε γενικές γραμμές, θετικά στην επίδοση του ατόμου, νεότερα δεδομένα έχουν δείξει, πρώτον, ότι η θετική επίδρασή του στην επίδοση εξαρτάται από τις απαιτήσεις του εκάστοτε έργου, δεύτερον, ότι εντοπίζεται μόνο κάτω από συνθήκες ματαίωσης ή στρες και, τρίτον, ότι οι δείκτες της βουλευτικής αναστολής μπορούν να αντιστραφούν, δηλαδή να είναι ο προσανατολισμός προς την κατάσταση που επιδρά πλέον θετικά στην επίδοση, όταν τα άτομα μετακινούνται από συνθήκες πίεσης σε συνθήκες χαλάρωσης (Kuhl & Fuhrmann, 1998).

Καθώς ο έλεγχος δράσης του γονέα μπορεί να επηρεάζει και τη δράση του προς το παιδί και τις μαθησιακές του προσπάθειες στο σχολείο (Xu & Cogno, 1998, 2003), θεωρήθηκε σκόπιμο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, να διερευνηθούν οι σχέσεις του γονεϊκού ελέγχου δράσης με την επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου και με τη χρήση, από μέρους τους, στρατηγικών μάθησης κειμένου. Η χρήση στρατηγικών μάθησης είναι μέρος της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του παιδιού και συνδέεται με την επίδοσή του. Σε έρευνα της Παπαντωνίου (2002) είχε βρεθεί ότι, εντός του ίδιου ατόμου, ο έλεγχος δράσης επιδρά εμμέσως στην επίδοση ρυθμίζοντας τη χρήση των στρατηγικών μάθησης κειμένου.

**Κίνητρο επίτευξης.** Έρευνες έχουν δείξει ότι ορισμένα από τα συστατικά του προσανατολισμού προς τη δράση συσχετίζονται με το κίνητρο επίτευξης (Boekaerts, 1994. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004). Ειδικότερα, η

πρωτοβουλία κατά τη λήψη αποφάσεων και η επιμονή κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων συσχετίζονται θετικά με την ανάγκη για επιτυχία, ενώ η ικανότητα απεμπλοκής από προηγούμενη αποτυχία και η πρωτοβουλία κατά τη λήψη αποφάσεων συσχετίζονται αρνητικά με το φόβο αποτυχίας. Αυτό σημαίνει ότι ο γονεϊκός έλεγχος δράσης μπορεί να επιδρά στη μαθησιακή αυτο-ρύθμιση και επίδοση των παιδιών αυτόνομα ή σε συνδυασμό με το γονεϊκό κίνητρο επίτευξης, αλλά και με χαρακτηριστικά προσωπικότητας των παιδιών όπως το άγχος εξέτασης.

**Άγχος εξέτασης.** Στο διάστημα των τελευταίων είκοσι χρόνων έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες προκειμένου να αποσαφηνιστούν, στο πλαίσιο της διεργασίας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο άγχος του ατόμου, στη χρήση στρατηγικών μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση (βλ. Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002. Pintrich, 1999). Προηγούμενες έρευνες (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005) έχουν δείξει την προβλεπτική αξία ως προς τη χρήση στρατηγικών, την οποία διαθέτει κυρίως το γνωστικό συστατικό του άγχους εξέτασης, δηλαδή η ανησυχία.

Στο πλαίσιο των θεωριών για το άγχος εξέτασης έχει προταθεί ένας αριθμός από μοντέλα τα οποία επιχειρούν να συλλάβουν εννοιολογικά τον ειδικό ρόλο που παίζουν οι γονείς στην αιτιολογία και στην ανάπτυξη του άγχους εξέτασης (βλ. Zeidner, 1998). Τα προτεινόμενα μοντέλα εστιάζονται στη σημασία των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού, στη διάρκεια ειδικά των κρίσιμων χρόνων της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, κατά την οποία το άγχος εξέτασης τείνει να σταθεροποιείται ως επίκτητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες που να διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ των αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιού και του άγχους εξέτασης του παιδιού. Μάλιστα, ακόμη και σε αυτόν το μικρό αριθμό ερευνών που έχουν εστιαστεί στις παραπάνω σχέσεις, το δείγμα αποτελούνταν είτε από πολύ μικρά παιδιά είτε από εφήβους και νεαρούς ενήλικες, και πάντως όχι από παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία είναι και τα περισσότερα επιρρεπή στο άγχος εξέτασης (βλ. Peleg-Porko, 2002. Wigfield & Eccles, 1989). Εξαίρεση αποτέλεσε έρευνα του Peleg-Porko (2002) σε παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών, η οποία έδειξε ότι το άγχος εξέτασής τους συσχετίζεται αρνητικά με την επικοινωνία και την ενθάρρυνση της προσωπικής τους ανάπτυξης που λαμβάνουν από τους γονείς τους.

Από τη στιγμή, όμως, που ο έλεγχος δράσης των γονέων συσχετίζεται με το φόβο αποτυχίας και το άγχος των γονέων, όπως αναφέραμε παραπάνω, το ερώτημα είναι αν ο έλεγχος δράσης των γονέων συσχετίζεται με

το άγχος εξέτασης των παιδιών. Για να διερευνήσουμε το ερώτημα αυτό, στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν μετρήσεις του άγχους εξέτασης παιδιών της Δ', της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού, δηλαδή παιδιών που δε βρίσκονται πλέον στην προσχολική και στην πρώτη σχολική τους ηλικία. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν μετρήσεις του άγχους εξέτασης των μαθητών, ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, καθώς και των δύο συστατικών του, δηλαδή της ανησυχίας και της συναισθηματικότητας. Συμπεριλήφθηκε, επίσης, μέτρηση του άγχους κατάστασης, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βίωσαν αρνητικές παρεισφρητικές σκέψεις και ανησυχία σε σχέση με τα υπό επίλυση έργα, ώστε να φανεί αν οι γονεϊκοί παράγοντες επηρεάζουν όχι μόνο το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό αλλά και το άγχος κατάστασης.

**Στρατηγικές μάθησης.** Οι στρατηγικές μάθησης είναι σκόπιμο να μελετώνται στα πλαίσια συγκεκριμένων έργων μάθησης, όπως είναι η επεξεργασία κειμένου, η λύση προβλημάτων, η απομνημόνευση, κ.ά., καθώς και σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης και σε διαφορετικές συνθήκες (Lompscher, 1995, 1999). Η επεξεργασία κειμένου (δηλαδή η ανάγνωση και η κατανόησή του) αποτελεί μία δεξιότητα που διδάσκεται στους μαθητές από την πρώτη, ήδη, τάξη του δημοτικού σχολείου και, συνεπώς, για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είχαν παρέλθει τα αρχικά στάδια της απόκτησής της. Για να προσεγγίσουμε, λοιπόν, τις στρατηγικές μάθησης των παιδιών και κατά πόσο τις εφαρμόζουν σε μια μαθησιακή συνθήκη, στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε μέτρηση στρατηγικών μάθησης που εφαρμόζονται στην κατανόηση κειμένου. Ένας επιπλέον λόγος επιλογής του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου ήταν και το γεγονός ότι η κατανόηση κειμένου αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο μάθησης σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου και, κυρίως, στις τελευταίες τάξεις του και, επομένως, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης.

### **Υποθέσεις**

Με βάση τα μοντέλα της ανάπτυξης του άγχους εξέτασης (βλ. Zeidner, 1998), που θεωρούν ότι οι αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, κατά την πρώτη σχολική ηλικία επηρεάζουν το άγχος εξέτασης των παιδιών, η υπόθεση που διατυπώθηκε προέβλεπε συσχέτιση του φόβου αποτυχίας των γονέων, ο οποίος συνδέεται με το άγχος εξέτασης μέσα στο ίδιο άτομο (βλ. Παπαντωνίου, 2002), με το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό και με το άγχος κατάστασης των παιδιών (Υπόθεση 1).

Η δεύτερη υπόθεση που διατυπώσαμε προέβλεπε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της απεμπλοκής και της πρωτοβουλίας του προσανατολισμού προς τη δράση των γονέων και στο άγχος εξέτασης των παιδιών, όπως συμβαίνει εντός του ατόμου (βλ. Παπαντωνίου, 2002), αν και δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα για γονείς-παιδιά (Υπόθεση 2).

Με βάση το εύρημα των Xu και Corno (1998, 2003) ότι οι μαθητές εσωτερικεύουν στρατηγικές διαχείρισης της μελέτης που χρησιμοποιούν οι γονείς τους, αλλά και με βάση ευρήματα της Παπαντωνίου (2002) που αφορούσαν την άμεση επίδραση ορισμένων συστατικών του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης στη χρήση στρατηγικών μάθησης, εντός του ίδιου ατόμου, η τρίτη υπόθεση προέβλεπε ότι ο γονεϊκός προσανατολισμός προς τη δράση και το γονεϊκό κίνητρο επίτευξης θα συσχετίζονται με τη χρήση, από μέρους των μαθητών, στρατηγικών κατανόησης κειμένου (Υπόθεση 3).

Καθώς, όμως, η επεξεργασία κειμένου είναι συνάρτηση των δεξιοτήτων του ατόμου και μόνον έμμεσα των επιδράσεων των άλλων στην ανάπτυξη της, δεν αναμένονταν, γενικά, σχέσεις ανάμεσα στο γονεϊκό προσανατολισμό προς τη δράση, από τη μια, και στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα κατανόησης κειμένου, από την άλλη. Όσον αφορά το κίνητρο επίτευξης, στηριζόμενοι σε ευρήματα που έδειχναν μη επιδράσεις του κινήτρου επίτευξης στην επίδοση εντός του ίδιου ατόμου (Παπαντωνίου, 2002), η υπόθεση που διατυπώσαμε προέβλεπε ότι ούτε αυτός ο γονεϊκός παράγοντας θα σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των παιδιών (Υπόθεση 4).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα πήραν μέρος 114 μαθητές. Ειδικότερα, 36 μαθητές της Δ' Δημοτικού (20 αγόρια και 16 κορίτσια), 36 μαθητές της Ε' Δημοτικού (18 αγόρια και 18 κορίτσια) και 42 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (22 αγόρια και 20 κορίτσια) των τριών Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων που εποπτεύει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών της Δ' Δημοτικού ήταν τα 9.44 έτη ( $T.A. = .33$ ), της Ε' Δημοτικού ήταν τα 10.44 έτη ( $T.A. = .30$ ), και της ΣΤ' Δημοτικού ήταν τα 11.44 έτη ( $T.A. = .33$ ). Στην έρευνα συμμετείχε, επίσης, εθελοντικά ο ένας γονέας του κάθε παι-



διού ( $N = 114$ ). Η επιλογή του γονέα, που τελικά συμμετείχε, γινόταν από την ίδια την οικογένεια. Η ηλικία των γονέων κυμαινόταν από τα 33.83 έως τα 55.60 έτη ( $M.O. = 41.83$ ,  $T.A. = 4.16$ ). Στο δείγμα αντιπροσωπεύονταν και τα δύο φύλα, 35 πατέρες και 79 μητέρες.

### *Ερωτηματολόγια μαθητών*

Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια και έργα:

**Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης** (ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας). Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety Inventory, TAI: Spielberger et al., 1980) είναι μία ψυχομετρική κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία αναπτύχθηκε για τη μέτρηση ατομικών διαφορών ως προς το άγχος εξέτασης, το οποίο θεωρείται ως ένα σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αποτελείται από 20 προτάσεις, μέσω των οποίων ζητείται από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν πώς αισθάνονται, γενικά, σε καταστάσεις εξέτασης, αναφέροντας τη συχνότητα με την οποία βιώνουν ειδικά συμπτώματα του άγχους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση. Η κλίμακα απάντησης είναι 4βαθμη τύπου Likert: σχεδόν ποτέ = 1, μερικές φορές = 2, συχνά = 3, και σχεδόν πάντα = 4.

Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες, οι οποίες εκτιμούν τα δύο κυριότερα συστατικά του άγχους εξέτασης. Πρόκειται για την *ανησυχία*, η οποία αποτελεί το γνωστικό συστατικό και αναφέρεται στις σκέψεις που συνοδεύουν το άγχος εξέτασης, και τη *συναισθηματικότητα*, η οποία αποτελεί το θυμικό συστατικό και αναφέρεται στη φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση που βιώνουν τα άτομα όταν παίρνουν μέρος σε εξετάσεις. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, που έχει εφαρμοστεί, με το πρόγραμμα EQS του Bentler (1993), σε δεδομένα προηγούμενης έρευνας (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004), τα οποία είχαν συλλεχθεί μέσω της χορήγησης της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Άγχους Εξέτασης σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και σε φοιτητές, έδειξε την ύπαρξη των δύο αυτών διαστάσεων του άγχους εξέτασης ως παραγόντων πρώτου επιπέδου, καθώς και ενός παράγοντα δεύτερου επιπέδου, που ερμηνεύει μέρος της διακύμανσης των παραγόντων του πρώτου επιπέδου. Ο παράγοντας αυτός αντιστοιχεί στο άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα της παρούσας εργασίας ήταν οι εξής: για την υποκλίμακα της ανησυχίας,  $\alpha = .78$ , για την υποκλίμακα της συναισθηματικότητας,  $\alpha = .81$ , και για το συνολικό ερωτηματολόγιο,  $\alpha = .86$ .

**Ερωτηματολόγιο Γνωστικής Παρεμβολής.** Το Ερωτηματολόγιο Γνωστικής Παρεμβολής (Cognitive Interference Questionnaire, CIQ: Sarason, Sarason, Keefe, Hayes, & Shearin, 1986), είναι μία κλίμακα αυτο-αναφορών που αναπτύχθηκε για τη μέτρηση ατομικών διαφορών ως προς το καταστασιακό άγχος εξέτασης, δηλαδή ως προς το άγχος του οποίου η εκδήλωση εξαρτάται από την εκάστοτε ειδική συνθήκη εξέτασης. Ειδικότερα, το τμήμα του Ερωτηματολογίου Γνωστικής Παρεμβολής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 10 προτάσεις και χορηγείται ύστερα από την ενασχόληση με ένα έργο. Μετρά το βαθμό στον οποίο οι εξεταζόμενοι βίωσαν αρνητικές παρεισφρητικές σκέψεις και ανησυχία σε σχέση με το υπό επίλυση έργο καθώς και το βαθμό στον οποίο αυτές οι σκέψεις εμπόδιζαν τη συγκέντρωσή τους. Η κλίμακα μέτρησης είναι 5βαθμη τύπου Likert: ποτέ = 1, σπάνια = 2, αρκετές φορές = 3, συχνά = 4, και πολύ συχνά = 5. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα μας ήταν  $\alpha = .75$ .

**Έργα αξιολόγησης της επίδοσης στην επεξεργασία κειμένου.** Για την εκτίμηση της ικανότητας επεξεργασίας κειμένου χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα διαφορετικού επιπέδου συνθετότητας (χαμηλού και υψηλού), τα οποία είχαν κατασκευαστεί για τις ανάγκες προηγούμενης έρευνας (Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2004). Το κάθε έργο αποτελούνταν από ένα κείμενο και από δύο ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών που αφορούσαν το κείμενο αυτό. Για καθεμία από τις ερωτήσεις προτεινόταν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν την πλέον σωστή, κατά τη γνώμη τους. Τα είδη των προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων ήταν τα εξής: (α) Λάθος απάντηση, η επιλογή της οποίας καταδείκνυε απουσία κατανόησης του κειμένου εκ μέρους των συμμετεχόντων και βαθμολογούνταν με το βαθμό μηδέν. (β) Απάντηση σωστή στη βάση της, αλλά επιφανειακή (αναπαρήγαγε ή στηριζόταν στο λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο του εκάστοτε κειμένου), η οποία βαθμολογούνταν με το βαθμό 1, και (γ) απάντηση η οποία, εκτός του ότι ήταν σωστή, υποδείκνυε επιπλέον βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (επέκταση των υπάρχουσών ιδεών της αντίστοιχης παραγράφου του κειμένου) εκ μέρους των συμμετεχόντων και βαθμολογούνταν με το βαθμό δύο. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις για το κάθε κείμενο ήταν δύο, η βαθμολογία του κάθε έργου κυμαινόταν από 0 έως 4 βαθμούς.

Προκειμένου να επιτευχθεί, κατά την κατασκευή των έργων, η διάκριση ως προς το βαθμό της συνθετότητάς τους, επιδιώχθηκε κατ' αρχάς, το κείμενο χαμηλής συνθετότητας να είναι περιγραφικό, ενώ εκείνο της υψη-

λής συνθετότητας να έχει περισσότερο "αφηρημένο" χαρακτήρα. Για το λόγο αυτόν, ως κείμενο χαμηλής συνθετότητας επιλέχθηκε απόσπασμα από παιδικό μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη (1971). Επρόκειτο για απόσπασμα σχετικώς απλό που περιέγραφε γεγονότα υπό μορφή επεισοδίων. Ως κείμενο υψηλής συνθετότητας επιλέχθηκε απόσπασμα από άρθρο της Παπαδημητρίου (1997), το οποίο διέθετε χρήση επιχειρημάτων και ήταν περισσότερο "ερμηνευτικό" ως προς τα θέματα που πραγματευόταν. Επιπλέον, και ο αριθμός των λέξεων που περιείχονταν στα δύο κείμενα αποτέλεσε κριτήριο του βαθμού της συνθετότητάς τους. Συγκεκριμένα, το κείμενο χαμηλής συνθετότητας είχε 188 λέξεις, ενώ το κείμενο υψηλής συνθετότητας 267 λέξεις.

Για να ελεγχθεί κατά πόσο ο διαχωρισμός των έργων ως προς το επίπεδο της συνθετότητάς τους (χαμηλό και υψηλό) επηρέασε την επίδοση των μαθητών, έγινε έλεγχος t-test για συζευγμένα δείγματα. Βρέθηκε ότι η επίδοση του δείγματός μας στο έργο χαμηλής συνθετότητας δε διέφερε σημαντικά,  $t(113) = 1.97, p > .05$ , από την αντίστοιχη επίδοση στο έργο υψηλής συνθετότητας ( $M.O. = 2.46, T.A. = 1.06$  και  $M.O. = 2.16, T.A. = 1.44$ , αντιστοίχως). Η επίδοση ήταν μέτρια και στα δύο κείμενα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της έρευνας που προηγήθηκε (Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου et al., 2004), και στο πλαίσιο της οποίας είχε βρεθεί ότι τα δύο παραπάνω κείμενα διέφεραν ως προς το βαθμό της δυσκολίας τους, με βάση τις επιδόσεις μαθητών ηλικίας 11, 13 και 15 ετών, που προέρχονταν από δημόσια σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) υψηλού και μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Το εύρημα της παρούσας έρευνας ίσως πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες, παρότι ήταν μικρότερης ηλικίας (9, 10 και 11 ετών), φοιτούσαν ωστόσο σε πειραματικά δημοτικά σχολεία και είχαν ήδη αναπτύξει σε αρκετό βαθμό την ικανότητά τους για επεξεργασία κειμένων, αν και όχι πλήρως.

**Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου.** Για την εκτίμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για την κατανόηση του κειμένου του κάθε έργου χρησιμοποιήθηκε ως βάση η αγγλική εκδοχή του τμήματος του ερωτηματολογίου "Με Ποιον Τρόπο Μαθαίνεις;" ("How Do You Learn?" Questionnaire) του Lompscher (1994, 1995) που αφορά τη μάθηση κειμένου. Η ελληνική εκδοχή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή το *Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου*, περιείχε τις 15 από τις 18 προτάσεις της αγγλικής εκδοχής, έτσι όπως αυτές είχαν μεταφραστεί από τη Γεωργιάδη (1998), καθώς και 3 επιπλέον προτάσεις, οι οποίες προστέθηκαν στην προσπάθειά

μας να ενισχυθεί η οργάνωση των στρατηγικών του ερωτηματολογίου σε όσο πιο ευκρινείς υποκλίμακες γίνεται. (Για τη λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του Ερωτηματολογίου Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου βλ. Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου et al., 2004). Κάθε πρόταση περιέγραφε μία συγκεκριμένη στρατηγική. Έργο των συμμετεχόντων ήταν να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία έκαναν χρήση της κάθε στρατηγικής κατά την επεξεργασία του κειμένου που είχε προηγηθεί. Η κλίμακα απάντησης ήταν 4βαθμη τύπου Likert: καθόλου = 1, λίγο = 2, αρκετά = 3, και πολύ = 4.

Το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου αποτελούνταν συνολικά από 18 προτάσεις, οι οποίες, με βάση τα αποτελέσματα παραγωγικών αναλύσεων που προηγήθηκαν (βλ. Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου et al., 2004), οργανώθηκαν σε τρεις υποκλίμακες που αφορούσαν τα εξής τρία είδη στρατηγικών: (α) *τεχνικές στρατηγικές*, οι οποίες στόχευαν στη χρήση βοηθημάτων της μάθησης, όπως η υπογράμμιση και το κράτημα σημειώσεων, (β) *στρατηγικές βάθους*, οι οποίες στόχευαν στην κατανόηση σε βάθος μέσα, για παράδειγμα, από την αναδιατύπωση του κειμένου με διαφορετικές λέξεις, και (γ) *στρατηγικές επιφανείας*, οι οποίες στόχευαν σε απομνημόνευση επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου, μειώνοντας έτσι το χρόνο που αφιέρωναν οι χρήστες τους για την κατανόησή του.

Το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κατανόησης Κειμένου χορηγήθηκε έπειτα από κάθε έργο επεξεργασίας κειμένου, δηλαδή δύο φορές. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την υποκλίμακα των τεχνικών στρατηγικών ήταν  $\alpha = .71$  και  $\alpha = .74$  στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για την υποκλίμακα των στρατηγικών βάθους ήταν  $\alpha = .74$  και  $\alpha = .74$  στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για την υποκλίμακα των επιφανειακών στρατηγικών ήταν  $\alpha = .30$  και  $\alpha = .11$  στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Για το συνολικό ερωτηματολόγιο ήταν  $\alpha = .78$  και  $\alpha = .77$  στο έργο χαμηλής και υψηλής συνθετότητας, αντιστοίχως. Οι δείκτες Cronbach's alpha, εκτός αυτών της υποκλίμακας των στρατηγικών επιφανείας, θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί, εύρημα συνεπές με αντίστοιχα ευρήματα της Γεωργιάδη (1998. Georgiadis & Efklides, 2000) και της Παπαντωνίου (2002. Παπαντωνίου et al., 2004. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005). Λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας της τρίτης υποκλίμακας, η ομάδα των στρατηγικών επιφανείας δε χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις των αποτελεσμάτων.

### Ερωτηματολόγια γονέων

Από τους γονείς των μαθητών ζητήθηκε να απαντήσουν στα δύο ακόλουθα ερωτηματολόγια:

**Κλίμακα Κινήτρου Επίτευξης.** Για τη μέτρηση του κινήτρου επίτευξης χρησιμοποιήθηκαν οι δύο υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στην Κλίμακα Κινήτρου Επίτευξης (Achievement Motivation Scale, AMS: Nygard & Gjesme, 1973) για την αντίστοιχη μέτρηση των δύο όψεων του κινήτρου επίτευξης, δηλαδή του κινήτρου για επιτυχία και του κινήτρου για την αποφυγή της αποτυχίας (ή φόβου αποτυχίας). Η καθεμία από τις δύο υποκλίμακες αποτελείται από 15 προτάσεις και οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής επιλογές: Δεν είναι καθόλου αληθινή για μένα = 1, Είναι λίγο αληθινή για μένα = 2, Είναι αρκετά αληθινή για μένα = 3, και Είναι πολύ αληθινή για μένα = 4. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Bentler, 1993), που εφαρμόστηκε σε δεδομένα προηγούμενης έρευνας (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004), ανέδειξε δύο παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν στην ανάγκη για επιτυχία και στο φόβο αποτυχίας. Ωστόσο δεν υπήρξε ένας παράγοντας ανώτερου επιπέδου, που να ερμηνεύει τους δύο παράγοντες πρώτου επιπέδου. Υπήρξε μόνο αρνητική συσχέτιση των δύο παραγόντων μεταξύ τους,  $r = -.35$ . Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα της παρούσας εργασίας ήταν οι εξής: Για την υποκλίμακα της ανάγκης για επιτυχία  $\alpha = .91$ , και για την υποκλίμακα του φόβου αποτυχίας  $\alpha = .94$ .

**Κλίμακα Ελέγχου Δράσης.** Για τη μέτρηση του ελέγχου δράσης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ελέγχου Δράσης έκδοσης του 1990 (Action Control Scale, ACS-90: Kuhl, 1994b). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτο-αναφορών, η οποία αναπτύχθηκε για τη μέτρηση ατομικών διαφορών ως προς τον προσανατολισμό προς τη δράση. Η Κλίμακα Ελέγχου Δράσης αποτελείται από 36 προτάσεις, οι οποίες είναι οργανωμένες σε τρεις υποκλίμακες: μία για καθένα από τα συστατικά του προσανατολισμού προς τη δράση. Η πρώτη υποκλίμακα μετρά τον προσανατολισμό προς τη δράση έπειτα από αποτυχία, δηλαδή την *απεμπλοκή* ή την ετοιμότητα μετακίνησης προς μία νέα δράση. Η δεύτερη υποκλίμακα μετρά τον προσανατολισμό προς τη δράση κατά τη λήψη αποφάσεων, δηλαδή την *πρωτοβουλία* για μετάφραση της πρόθεσης σε δράση. Τέλος, η τρίτη υποκλίμακα μετρά τον προσανατολισμό προς τη δράση κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων, δηλαδή την *επιμονή*.

Η καθεμία από τις τρεις αυτές υποκλίμακες περιλαμβάνει 12 προτάσεις. Κάθε πρόταση περιγράφει μια συγκεκριμένη συνθήκη (περίσταση) και συ-

νοδεύεται από δύο εναλλακτικές επιλογές: μία που υποδηλώνει προσανατολισμό προς τη δράση και μία που υποδηλώνει προσανατολισμό προς την κατάσταση. Έργο των συμμετεχόντων είναι να επιλέξουν την πλέον αντιπροσωπευτική, για αυτούς τους ίδιους, από τις δύο προτεινόμενες εναλλακτικές επιλογές. Η βαθμολογία είναι 0 και αντανακλά προσανατολισμό προς την κατάσταση ή 1 και αντανακλά τον προσανατολισμό προς τη δράση.

Η ύπαρξη των τριών διαστάσεων του ελέγχου δράσης ως παραγόντων πρώτης τάξεως ελέγχθηκε μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Bentler, 1993) που εφαρμόστηκε σε δεδομένα προηγούμενης έρευνας (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004). Στη συγκεκριμένη ανάλυση βρέθηκε, επιπλέον, ότι οι τρεις παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους ως ακολούθως: απεμπλοκή και πρωτοβουλία,  $r = .70$ , απεμπλοκή και επιμονή,  $r = -.23$ , και πρωτοβουλία και επιμονή,  $r = .33$ . Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επιμονής και της απεμπλοκής είναι εύρημα συνεπές με παρεμφερή ευρήματα του Kuhl (1994a, Kuhl & Fuhrmann, 1998). Επίσης, οι χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στην επιμονή και τις άλλες δύο διαστάσεις του ελέγχου δράσης υποδηλώνουν ότι αυτή αναπτύσσεται, τελικά, σχετικώς ανεξάρτητα από την απεμπλοκή και την πρωτοβουλία (Kuhl, 1994a, b). Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα της παρούσας εργασίας ήταν για την απεμπλοκή  $\alpha = .74$ , για την πρωτοβουλία  $\alpha = .69$ , και για την επιμονή  $\alpha = .55$ .

### Διαδικασία

Η εξέταση των μαθητών ήταν ομαδική και έγινε στη σχολική τάξη των παιδιών. Αρχικά τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και στη συνέχεια εξετάστηκαν στα δύο έργα κατανόησης κειμένου, τα οποία τους χορηγήθηκαν με τυχαία σειρά. Αμέσως μετά τις απαντήσεις σε κάθε έργο, τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές μάθησης. Έπειτα από την ολοκλήρωση της εξέτασής τους στα δύο έργα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το άγχος κατάστασης.

Τα ερωτηματολόγια κινήτρων και ελέγχου δράσης, τα οποία απευθύνονταν στους γονείς, δόθηκαν μέσα σε φακέλους στους μαθητές προκειμένου να συμπληρωθούν στο σπίτι από όποιον από τους δύο γονείς ήταν διαθέσιμος. Η διαθεσιμότητα του γονέα θεωρήθηκε ότι αντανακλά τη μεγαλύτερη ενασχόληση του γονέα με τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού.

Στο φάκελο, εκτός από τα ερωτηματολόγια, περιλαμβάνονταν μία επιστολή προς τους γονείς, στην οποία εξηγούνταν ο σκοπός της έρευνας, δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωση των δύο ερωτηματολογίων, καθώς και διαβεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων (μαθητών και γονέων). Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν μέσα στους φακέλους. Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ήταν 83.21%.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις εξής μεταβλητές: (α) στα τρία συστατικά του γονεϊκού προσανατολισμού προς τη δράση, (β) στα δύο συστατικά του κινήτρου επίτευξης των γονέων, (γ) στο άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό και στο άγχος κατάστασης των μαθητών, (δ) στις τεχνικές στρατηγικές και στρατηγικές βάθους, και (ε) στην επίδοση των μαθητών. Οι δείκτες συσχέτισης δίνονται στον Πίνακα 1. Η επίδοση των μαθητών ορίστηκε με βάση το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στα δύο κείμενα αφού, λόγω της μη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην επίδοση μεταξύ των δύο κειμένων, δεν υπήρχε λόγος να εμμείνουμε στη διαφοροποίηση μεταξύ τους ως προς το βαθμό συνθετότητας. Για τον ίδιο λόγο, και οι δύο μεταβλητές των στρατηγικών μάθησης (βάθους και τεχνικών) ορίστηκαν με βάση το μέσο όρο των τιμών των αντίστοιχων ερωτήσεων από τις χορηγήσεις και στα δύο έργα.

### *Οι σχέσεις του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με το άγχος εξέτασης των παιδιών*

Όπως φαίνεται στον πίνακα των συσχετίσεων (βλ. Πίνακα 1), καμία σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των συστατικών του γονεϊκού προσανατολισμού προς τη δράση, από τη μια, και του άγχους εξέτασης των παιδιών ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας και του άγχους κατάστασης, από την άλλη. Το εύρημα αυτό της έλλειψης συσχετίσεων διαψεύδει την Υπόθεση 2, η οποία προέβλεπε ότι τουλάχιστον η απεμπλοκή και η πρωτοβουλία των γονέων θα συσχετίζονται αρνητικά με το άγχος εξέτασης των παιδιών τους.

Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φόβου αποτυχίας των γονέων και του άγχους εξέτασης των παιδιών. Για την ακρίβεια, ο γονεϊκός φόβος αποτυχίας βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά ( $r = .19$ ) με το

Πίνακας 1. Συσχετιότητες μεταξύ των μεταβλητών του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων, και του άγχους εξέτασης, της χείρης στρατηγικών μάθησης και της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση κειμένου

	ΑΠΕ	ΠΡΩ	ΕΠΙ	ΑΝ-Ε	ΦΟ-Α	Α-ΕΕ	ΑΝΗ	ΣΥΝ	Α-ΚΑ	ΤΕ-ΣΤΡ	ΣΤΡ-ΒΑ	Επίδοση
ΑΠΕ	1.00											
ΠΡΩ	.47**	1.00										
ΕΠΙ	--	.16*	1.00									
ΑΝ-Ε	.18*	.20*	--	1.00								
ΦΟ-Α	-.41**	-.45**	--	-.41**	1.00							
Α-ΕΕ	--	--	--	--	.19*	1.00						
ΑΝΗ	--	--	--	--	--	.87**	1.00					
ΣΥΝ	--	--	--	--	.18*	.91**	.62**	1.00				
Α-ΚΑ	--	--	--	--	--	.40**	.38**	.30**	1.00			
ΤΕ-ΣΤΡ	--	--	--	--	--	.29**	.31**	.20*	.45**	1.00		
ΣΤΡ-ΒΑ	--	--	--	--	--	.30**	.24**	.29**	.60**	.51**	1.00	
Επίδοση	--	--	--	--	--	--	-.16*	--	--	-.19*	--	1.00

Σημείωση: ΑΠΕ = Απειρολογία, ΠΡΩ = Προσβολυλία, ΕΠΙ = Επιμονή, ΑΝ-Ε = Ανάγνη επιτυχίας, ΦΟ-Α = Φόβος αποτυχίας, Α-ΕΕ = Άγχος εξέτασης, ΑΝΗ = Ανησυχία, ΣΥΝ = Συνισθηματικότητα, Α-ΚΑ = Άγχος κατάστασης, ΤΕ-ΣΤΡ = Τεχνικές στρατηγικές, ΣΤΡ-ΒΑ = Στρατηγικές βέθους. Το σύμβολο \* αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = .005$  και το σύμβολο \*\* αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = .001$  (1-tailed) έπειτα από εφαρμογή του κριτηρίου Bonferroni.



άγχος εξέτασης των μαθητών ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, καθώς και με το συστατικό της συναισθηματικότητας ( $r = .18$ ) αλλά όχι της ανησυχίας. Επίσης, δε συσχετιζόταν και με το άγχος κατάστασης. Με βάση τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνεται μερικώς η Υπόθεση 1 που προέβλεπε συσχέτιση του φόβου αποτυχίας των γονέων με το άγχος εξέτασης των παιδιών.

### ***Οι σχέσεις του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με τη χρήση στρατηγικών μάθησης των παιδιών***

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 1, δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συστατικών του γονεϊκού προσανατολισμού προς τη δράση και του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης, από τη μια, και της χρήσης από τα παιδιά στρατηγικών μάθησης, από την άλλη. Με βάση, επομένως, τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Υπόθεση 3, η οποία προέβλεπε συσχετίσεις του γονεϊκού προσανατολισμού προς τη δράση και του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης με τη χρήση στρατηγικών μάθησης, από μέρους των παιδιών, διαψεύδεται.

### ***Οι σχέσεις του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με την επίδοση των παιδιών***

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τον Πίνακα 1, δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συστατικών του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης και της επίδοσης των παιδιών. Η ίδια έλλειψη συσχετίσεων παρατηρήθηκε και μεταξύ του γονεϊκού προσανατολισμού προς τη δράση και της επίδοσης των παιδιών. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 4, η οποία προέβλεπε την έλλειψη συσχετίσεων μεταξύ του προσανατολισμού προς τη δράση και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με την επίδοση των παιδιών τους.

### ***Οι σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης των παιδιών, της χρήσης στρατηγικών μάθησης, και της επίδοσης***

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 1, το άγχος εξέτασης, τόσο ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παιδιών όσο και ως προϊόν της συγκεκριμένης συνθήκης εξέτασης, βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη χρήση και των δύο ειδών στρατηγικών μάθησης (τεχνικών και βάθους). Επιπλέον, ειδικά το συστατικό της ανησυχίας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με

την επίδοση στην κατανόηση κειμένου. Τέλος, η χρήση, από μέρους των παιδιών, τεχνικών στρατηγικών μάθησης κειμένου βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοσή τους.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι ενδεχόμενες σχέσεις του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με θυμικές αντιδράσεις των παιδιών—όπως το άγχος εξέτασης— με την επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου καθώς και με τη χρήση στρατηγικών μάθησης κειμένου. Το κύριο εύρημα της έρευνας ήταν η γενικότερη έλλειψη σχέσεων μεταξύ των συστατικών του ελέγχου δράσης και του κινήτρου για επιτυχία των γονέων, από τη μια, και των μεταβλητών που αφορούσαν τα παιδιά, από την άλλη.

Ως προς το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και το άγχος κατάσταση των παιδιών, η έλλειψη σχέσεων που παρατηρήθηκε με τα γονεϊκά χαρακτηριστικά ελέγχου δράσης, τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των γονέων, έρχεται σε αντίθεση με τα θεωρητικά μοντέλα της ανάπτυξης του άγχους εξέτασης<sup>1</sup>. Έρχεται, επίσης, σε αντίθεση με τα ευρήματα που δείχνουν ότι ο προσανατολισμός προς τη δράση, σε αντιδιαστολή προς τον προσανατολισμό προς την κατάσταση, αντανακλά ατομικές διαφορές ως προς την προδιάθεση των ατόμων στη γνωστική παρεμβολή και ότι συσχετίζεται, επομένως, σε μέτριο βαθμό αρνητικά, με το άγχος εξέτασης εντός του ατόμου (Kuhl, 1984. βλ. Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004). Φαίνεται ότι ο έλεγχος δράσης των γονέων από μόνος του δε δημιουργεί προϋποθέσεις για ανάπτυξη ή μη άγχους στα παιδιά. Η έλλειψη σχέσεων του γονεϊκού ελέγχου δράσης με το άγχος εξέτασης των παιδιών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, στην παρούσα εργασία, ενώ μετρήθηκε ο έλεγχος δράσης των γονέων, δεν υπήρξαν αντίστοιχες μετρήσεις στα παιδιά. Οι πληροφορίες από αυτές τις μετρήσεις ίσως να είχαν αποδειχθεί κρίσιμες διότι θα αντανακλούσαν μεταβλητές βούλησης των ίδιων των παιδιών οι οποίες είναι πιθανό να διαμεσολαβούν μεταξύ των αντίστοιχων γονεϊκών μεταβλητών, από τη μια, και των μεταβλητών του άγχους εξέτασης των παιδιών, από την άλλη.

Αντιθέτως, στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκαν μικρού βαθμού, αλλά

<sup>1</sup> Τα μοντέλα αυτά δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού κατά την πρώτη σχολική ηλικία και αφορούν την εμφάνιση και τη σταδιακή σταθεροποίηση του άγχους εξέτασης των παιδιών (βλ. Zeidner, 1998).

σημαντικές, σχέσεις του φόβου αποτυχίας των γονέων με το άγχος εξέτασης των παιδιών ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας καθώς και με το συστατικό της συναισθηματικότητας. Είναι γνωστό ότι ο φόβος αποτυχίας συσχετίζεται θετικά με το άγχος εξέτασης, εντός του ατόμου, και ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Hagtvet (1983), τον συμπεριλαμβάνουν στα συστατικά του άγχους εξέτασης. Επιπλέον, έχει βρεθεί από τον Atkinson (1987), ότι οι κλίμακες αυτο-αναφορών που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του άγχους εξέτασης παρέχουν τελικά την καλύτερη εκτίμηση των ατομικών διαφορών ως προς το φόβο αποτυχίας. Επομένως, η μέτρηση του άγχους εξέτασης των παιδιών στην εργασία αυτή αντανακλούσε και μέρος του φόβου αποτυχίας τους, ο οποίος ενδεχομένως να σχετίζεται με το αντίστοιχο κίνητρο των γονέων τους.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των σχέσεων του γονεϊκού ελέγχου δράσης και του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης με την επίδοση των παιδιών, βρέθηκε ότι, κανένα από τα συστατικά του προσανατολισμού προς τη δράση και του κινήτρου επίτευξης των γονέων δε συσχετίζεται με την επίδοση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου. Το πρώτο από αυτά τα ευρήματα ερμηνεύεται από την άποψη του ότι, εντός του ατόμου, η θετική επίδραση του προσανατολισμού προς τη δράση στην επίδοση εξαρτάται από τις απαιτήσεις του εκάστοτε έργου και εντοπίζεται μόνο κάτω από συνθήκες ματαίωσης ή στρες (Kuhl & Fuhrmann, 1998). Η επεξεργασία κειμένου (δηλαδή η ανάγνωση και η κατανόησή του) αποτελεί μία δεξιότητα που διδάσκεται στους μαθητές από την πρώτη, ήδη, τάξη του δημοτικού σχολείου και, συνεπώς, για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είχαν παρέλθει τα αρχικά, απαιτητικά στάδια της απόκτησής της, στη διάρκεια των οποίων είναι που, σύμφωνα με τους Kanfer και Ackerman (1989), ο προσανατολισμός προς τη δράση επιδρά, κυρίως, στην επίδοση. Επιπλέον, η διάκριση των έργων κατανόησης κειμένου ως προς το επίπεδο της συνθετικότητάς τους (χαμηλής-υψηλής) δεν επηρέασε την επίδοση των μαθητών, ενδεχομένως διότι δεν είχαν φτάσει ακόμη στο ανώτατο επίπεδο της ικανότητάς τους – η μέση επίδοση ήταν περίπου 2 με άριστα το 4. Αυτό σημαίνει ότι δεν είχαν προχωρήσει σε βαθύτερη κατανόηση των κειμένων αν και μπορούσαν να συλλάβουν γενικώς το νόημά τους. Για τους λόγους αυτούς, πιθανό να μην εντοπίστηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον έλεγχο δράσης των γονέων, από τη μια, και στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα κατανόησης κειμένου, από την άλλη.

Όσον αφορά το εύρημα της αντίστοιχης έλλειψης συσχετίσεων μεταξύ του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης και της επίδοσης των παιδιών, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από την άποψη του Krau (1982) ότι το κίνητρο επίτευξης, παρόλο που εκδηλώνεται, εντός του ατόμου, μέσω της επιλογής ενός έργου

ή της προτίμησης προς ένα συγκεκριμένο στόχο, δεν προβλέπει απαραίτητως την επίδοση κατά την επίτευξη του στόχου αυτού.

Το εύρημα της έλλειψης σχέσεων μεταξύ του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης των γονέων με τη χρήση στρατηγικών μάθησης από τα παιδιά έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα της Παπαντωνίου (2002) που αφορούσαν την άμεση επίδραση ορισμένων συστατικών του ελέγχου δράσης και του κινήτρου επίτευξης στη χρήση στρατηγικών μάθησης, εντός του ίδιου ατόμου. Βρίσκεται, επίσης, σε διάσταση με το εύρημα των Xu και Corno (1998, 2003) ότι οι μαθητές εσωτερικεύουν ορισμένες από τις βουλητικές στρατηγικές διαχείρισης της μελέτης των μαθημάτων, τις οποίες χρησιμοποιούν οι γονείς τους. Οι στρατηγικές αυτές αναφέρονται στην εμπρόθετη προσπάθεια (Heckhausen & Schulz, 1995) και αποτελούν συνδυασμό γνωστικών διεργασιών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Η έλλειψη σχέσεων του γονεϊκού ελέγχου δράσης και της γονεϊκής ανάγκης για επίτευξη, από τη μια, με τη χρήση στρατηγικών μάθησης από μέρους των παιδιών, από την άλλη, μπορεί να οφείλεται, επίσης, στο γεγονός ότι στην παρούσα εργασία, ενώ μετρήθηκε ο έλεγχος δράσης και η ανάγκη για επίτευξη των γονέων, δεν υπήρξαν μετρήσεις των αντίστοιχων μεταβλητών στα παιδιά. Οι πληροφορίες από αυτές τις μετρήσεις ίσως να ήταν κρίσιμες διότι θα αντανakλούσαν μεταβλητές της ανάγκης για επιτυχία, του φόβου αποτυχίας, καθώς και βουλητικών στρατηγικών των ίδιων των παιδιών οι οποίες είναι πιθανό να διαμεσολαβούν μεταξύ των αντίστοιχων γονεϊκών μεταβλητών, από τη μια, και της χρήσης στρατηγικών μάθησης από μέρους των παιδιών, από την άλλη. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά της έρευνας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αυτο-ρύθμισης στην εκτέλεση των δύο έργων όταν ανησυχούσαν για το αποτέλεσμα. Αυτό υποδηλώνει ότι μπορεί να υπήρξε μια έμμεση επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στη χρήση στρατηγικών από τα παιδιά.

Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η θετική συσχέτιση, κυρίως του άγχους κατάστασης και, στη συνέχεια, του άγχους εξέτασης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, που παρατηρήθηκε στη χρήση (τεχνικών και βάθους) στρατηγικών μάθησης κειμένου, από μέρους των παιδιών, είναι σύμφωνη με ευρήματα προηγούμενων ερευνών τα οποία παρατηρήθηκαν όταν η εκτίμηση της χρήσης στρατηγικών έγινε, επίσης, στο επίπεδο του αναλογισμού (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2005). Αντιστοίχως και η αρνητική συσχέτιση που βρέθηκαν να έχουν με την επίδοση των παιδιών, ειδικά, το συστατικό της ανησυχίας και η χρήση τεχνικών στρατηγικών, από μέρους τους, είναι συνεπής με παρεμφερή ευρήματα προηγούμενων ερευνών (βλ. Παπαντωνίου & Ευκλείδη,

δη, 2005). Φαίνεται ότι όσο χαμηλότερη ήταν η κατανόηση τόσο περισσότερο οι μαθητές χρησιμοποιούσαν σκόπιμα τεχνικές στρατηγικές για την υποβοήθηση της κατανόησης. Αυτό αναδεικνύει την προσπάθεια αυτο-ρύθμισης των μαθητών στη συγκεκριμένη μαθησιακή συνθήκη. Επιπλέον, όσο πιο υψηλό ήταν το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικό αλλά και ως κατάσταση –πράγμα που υποδηλώνει ανησυχία ότι μπορεί να μην απαντήσουν σωστά στα έργα– τόσο περισσότερο χρησιμοποιούσαν τεχνικές στρατηγικές.

Θα πρέπει, επομένως, και πάλι να τονιστεί ότι στο πλαίσιο μιας μελλοντικής έρευνας δεν είναι σκόπιμο να αποκλειστεί εντελώς η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των διερευνούμενων μεταβλητών διότι, από τη μια, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα για γονείς και παιδιά σχολικής ηλικίας, όπως αυτά του δείγματός μας, και από την άλλη δεν είναι γνωστό ποιες διεργασίες διαμεσολαβούν τις επιδράσεις γονεϊκών χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά των παιδιών, ώστε να συμπεριληφθούν στις μετρήσεις των σχετικών ερευνών.

### ***Περιορισμοί της έρευνας***

Για την ολοκλήρωση της παρούσας συζήτησης είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένα ζητήματα τα οποία αποτέλεσαν περιορισμούς της εργασίας αυτής. Πρώτον, η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών θα μπορούσε να γίνει με έργα τα οποία να διαφέρουν σημαντικά ως προς το επίπεδο της συνθετότητάς τους ή/και με έργα τα οποία να απευθύνονται ακόμη και σε διαφορετικό γνωστικό πεδίο, πέρα από αυτό της κατανόησης κειμένου. Δεύτερον, η υποκλίμακα των επιφανειακών στρατηγικών μάθησης θα ήταν σκόπιμο να επανεξεταστεί ως προς τη δομή της προκειμένου να καταστεί αξιόπιστη και έγκυρη, και να μπορεί, επομένως να χρησιμοποιηθεί με επάρκεια.

### ***Συμπέρασμα***

Συνοψίζοντας, ο έλεγχος δράσης, ως στοιχείο ατομικών διαφορών στη χρήση βουλευτικών στρατηγικών οι οποίες ενισχύουν την επικέντρωση της προσοχής στο έργο, απομακρύνοντας τις ανταγωνιστικές προθέσεις (Kuhl, 1985), έχει θεωρηθεί ότι βρίσκεται στο υπόβαθρο γονεϊκών πρακτικών που μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ρύθμιση της μάθησης των παιδιών (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η εργασία αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προκαταρκτική προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ του συγκεκριμένου γονεϊκού χαρακτηριστικού και του γονεϊκού κινήτρου επίτευξης με χαρακτηριστικά των παιδιών. Τα ευρήματα που προέκυψαν δεν επιτρέπουν τη θεώ-

ρηση του ελέγχου δράσης των γονέων ως παράγοντα που μπορεί να επιδράσει στην επίδοση των παιδιών, είτε άμεσα είτε έμμεσα, ρυθμίζοντας δηλαδή το άγχος εξέτασης των παιδιών και τη χρήση των στρατηγικών μάθησης στην οποία προβαίνουν. Ωστόσο, ο φόβος αποτυχίας των γονέων φαίνεται ότι μπορεί να συνδέεται με το άγχος εξέτασης των παιδιών και μέσα από αυτό να επηρεάζει έμμεσα τις στρατηγικές μάθησης και την επίδοση των παιδιών. Οι δύο παραπάνω διαπιστώσεις είναι σκόπιμο να θεωρηθούν μάλλον πρώιμες, λόγω των περιορισμών που διέπουν την παρούσα έρευνα, και να ενισχύσουν, επομένως, την ανάγκη για την πληρέστερη κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει ο γονεϊκός βουλευτικός και θυμικός έλεγχος κατά τη "διδασκαλία" της αυτο-ρύθμισης της μάθησης στα παιδιά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Atkinson, J. W. (1987). Michigan studies of fear of failure. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention and volition* (pp. 47-59). Berlin: Springer.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Gilat, M. (1996). Mothers' sensitivity to the competencies of their preschoolers on a concept learning task. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 405-424.
- Bentler, P. M. (1993). *EQS: Structural equations program-manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Boekaerts, M. (1994). Action control: How relevant is it for classroom learning? In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Γεωργιάδη, Α. (1998). *Αυτορρύθμιση: Η επίδραση γνωστικών, θυμικών και μεταγνωστικών παραγόντων στα αισθήματα και στην επίδοση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Corno, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist, 30*, 201-206.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 45*, 207-210.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology, 23*, 210-215.
- Georgiadis, L., & Efklides, A. (2000). The integration of cognitive, metacognitive, and affective factors in self-regulated learning: The effect of task difficulty. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 7*, 1-19.
- Hagvet, K. A. (1983). A construct validation study of test anxiety: A discriminant validation of fear of failure, worry and emotionality. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2, pp. 15-34). Hillsdale, NJ: Erl-

baum.

- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, *102*, 284-304.
- Justice, E. M., & Coley, D. D. (1983). *Parental behaviors in a memory relevant setting: How parents "teach" children to remember*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, USA.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 657-690.
- Kelly, S. (2005). Understanding math and reading achievement through motivational and contextual variables in the Early Childhood Longitudinal Survey (ECLS-K). *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences* *65*, 3277.
- Krau, E. (1982). Motivational feedback loops in the structure of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 1030-1040.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer.
- Kuhl, J. (1994a). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1994b). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kuhl, J., & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation and methodology: The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences* (pp. 343-374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 301-326). Hove, UK: Psychology Press.
- Kurtz-Costes, B. (2001). Families as educational settings. In N. J. Smeltzer & P. B. Baltes (Series Eds.), & F. Weinert (Vol. Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences: Vol. 3.5 Education* (pp. 5275-5279). Oxford: Elsevier.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lompscher, J. (1994). Learning strategies: An essential component of learning activity. *Lern- und Lehrforschung*, (7), 78-95.
- Lompscher, J. (1995). *Learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students*. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Lompscher, J. (1999). Learning activity and its formation: Ascending from the abstract to the

- concrete. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 139-166). Oxford, UK: Aarhus University Press.
- Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nygaard, R., & Gjesme, T. (1973). Assessment of achievement motives: Comments and suggestions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 17, 39-46.
- Παπαδημητρίου, Α. (1997, Νοέμβριος 30). Η αρχή του τέλους της ιδιωτικής ζωής. *Το Βήμα*, σ. 16-17.
- Παπαντωνίου, Γ. (2002). *Γνωστικό ύψος, άγχος και έλεγχος της δράσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαντωνίου, Γ., & Ευκλείδη, Α. (2004). Επιδράσεις θυμικών και γνωστικών παραγόντων στον έλεγχο της δράσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 285-302.
- Παπαντωνίου, Γ., & Ευκλείδη, Α. (2005). Επιδράσεις παραγόντων κινήτρων στη χρήση στρατηγικών στα πεδία της κατανόησης κειμένου και ανάγνωσης χάρση. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας: Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση* (Τόμος 3, σ. 119-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (Τόμος 2, σ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peleg-Porko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(1), 45-59.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Radin, N. (1971). Maternal warmth, achievement motivation, and cognitive functioning in lower class preschool children. *Child Development*, 42, 1560-1565.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and traitlike characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 215-226.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, E. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. R., et al. (1980). *Manual for the Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103, 503-517.
- Ζέη, Α. (1971). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of art*. New York: Plenum.



## PARENTS' ACTION CONTROL AND ACHIEVEMENT MOTIVE: EFFECTS ON CHILDREN'S ANXIETY, STRATEGY USE, AND PERFORMANCE

*Georgia Papantoniou*

*University of Ioannina, Greece*

**Abstract:** This study aimed at investigating the relations of parental action control and achievement motive with elementary school pupils' test anxiety, learning strategy use and text comprehension. A total of 114 pupils of 4th, 5th and 6th grade, as well as one parent of each child ( $N = 114$ ), participated in this study. Children were asked to respond to questionnaires tapping test anxiety, as a personality trait, and anxiety state. They were also tested on two text comprehension tasks, and were asked to report their use of learning strategies. Parents were asked to respond to questionnaires tapping action control and achievement motive. Parental fear of failure was found to correlate with children's test anxiety as a personality trait and, particularly, their emotionality. Parental success motive and parental action control were not predictors of pupils' test anxiety, learning strategy use and text comprehension.

**Key words:** Achievement motive, Action control, Anxiety, Learning strategies.

**Address:** Georgia Papantoniou, Department of Early Childhood Education, School of Education, University of Ioannina, 451 10 Ioannina, Greece. Phone: +30-26510-95889. Fax: +30-26510-95802. E-mail: gpapanto@uoi.gr