

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ: ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΣΑΜΑΚΟΥ ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ
Α.Μ. 20643

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Αντωνοπούλου Αικατερίνη Λέκτορας

Μέλη: Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικατερίνη Καθηγήτρια

Ζμπάινος Δημήτριος Λέκτορας

Αθήνα 2010

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	2
Πρόλογος	4
Περίληψη	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρίες για την νοημοσύνη.....	8
1.1 Ορισμός της νοημοσύνης.....	8
1.2 Μέτρηση της νοημοσύνης	10
1.3 Οι δύο δείκτες νοημοσύνης: Νοητική ηλικία- Νοητικό πηλίκο	11
1.4 Πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner.....	12
1.4.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.....	13
1.4.2 Τα είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983):	15
1.5 Η θεωρία της Συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman.....	20
1.5.1 Ορισμός της Συναισθηματικής νοημοσύνης.....	22
1.6 Νοημοσύνη της επιτυχίας του Sternberg.....	25
1.6.1 Τριαρχική νοημοσύνη.....	25
1.6.2 Νοημοσύνη της επιτυχίας	27
1.6.3 Αναλυτική νοημοσύνη.....	32
1.6.4 Δημιουργική νοημοσύνη.....	35
1.6.5 Πρακτική νοημοσύνη.....	39
1.7 Δημιουργική αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη.....	42
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αυτεπάρκεια	45
2.1 Η «Κοινωνικογνωστική Θεωρία» του A. Bandura.....	45
2.2 Αυτεπάρκεια και επίδοση	52
2.3 Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτεπάρκειας	55
2.4 Παράγοντες επίδρασης της αυτεπάρκειας σε εφήβους.....	58
2.5 Μηχανισμός αυτεπάρκειας	60
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μαθησιακές δυσκολίες	62
3.1 Προβλήματα στην μάθηση	65
3.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή	67
3.3 Δυσλεξία	69
3.3.1 Συμπτωματολογία της Δυσλεξίας.....	72
3.3.2 Ποικιλομορφία στη Δυσλεξία.....	73
3.3.3 Διάγνωση δυσλεξίας και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας.....	74
3.3.4 Μορφές δυσλεξίας	77
3.3.5 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη	81
3.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας	83
3.4.1 Ορισμός της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ.....	84
3.4.2 Συμπτώματα διάγνωσης ΔΕΠΥ/ΔΕΠ.....	85
3.4.3 Αίτια της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ.....	87
3.4.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη	89
3.5 Σύνδρομο ASPERGER.....	90
3.5.1 Ορισμός και γενικά γνωρίσματα του συνδρόμου	90
3.5.2 Συμπτώματα του ASPERGER.....	94
3.5.3 Αίτια του συνδρόμου	96
3.5.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη	97
3.6 Νοητική Υστέρηση	100
3.6.1 Ο ορισμός της, τα διαγνωστικά κριτήρια και η ταξινόμηση της	101

3.6.2 Πιθανά αίτια.....	105
3.6.3 Διάγνωση, πρόληψη και θεραπευτική αντιμετώπιση	107
3.6.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη	109
Κεφάλαιο 4 ^ο : Οι Πολύπλευρες Επιπτώσεις της αυτεπάρκειας στην ακαδημαϊκή λειτουργία	111
Κεφάλαιο 5 ^ο : Σκοπός και στόχοι	125
Κεφάλαιο 6 ^ο : Μέθοδος	126
6.1 Συμμετέχοντες	126
6.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	127
6.3 Διαδικασία	135
Κεφάλαιο 7 ^ο : Αποτελέσματα	136
Κεφάλαιο 8 ^ο : Συζήτηση και Προτάσεις, Περιορισμοί της έρευνας και Συμπεράσματα	147
8.1 Συζήτηση και Προτάσεις	147
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	157
8.3 Συμπεράσματα	158
Βιβλιογραφία	160
Ελληνική βιβλιογραφία.....	160
Ξένη βιβλιογραφία.....	163
Διαδίκτυο	173
Παράρτημα.....	174

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της πτυχιακής μελέτης του Προγράμματος σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Το αντικείμενο της μελέτης είναι «Η Τριαρχική νοημοσύνη και η Αυτεπάρκεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες».

Η εργασία αυτή επισημαίνει την ανάπτυξη των τριών πτυχών της νοημοσύνης, αναλυτική, δημιουργική, πρακτική, και της αυτεπάρκειας, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να φέρουν σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα, ανάμεσα στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Θεωρώ υποχρέωση μου να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτρια Αντωνοπούλου Κ. για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να σημειωθεί, ότι η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε χάρη στην ενθάρρυνση της Αντωνοπούλου Κ. και του Ζμπάινου Δ., τους οποίους και ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που μου δείξαν. Επίσης θερμά ευχαριστήρια απευθύνω και προς τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α. και τον Ζμπάινο Δ. που έκαναν αποδεκτή την πρόταση που τους έγινε να συμμετάσχουν σ' αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για τη συμπαράσταση που απλόχερα μου προσέφεραν για την περάτωση της εργασίας μου και για την ολοκλήρωση της τετραετούς φοίτησης μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε προσπάθεια για να εξεταστεί η Τριαρχική Νοημοσύνη και η Αυτεπάρκεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτελείται από 401 μαθητές της δευτέρας τάξης του γυμνασίου, ηλικίας από δώδεκα έως δεκαπέντε ετών, οι 356 είναι παιδιά με τυπική ανάπτυξη, οι 35 παιδιά με δυσλεξία και 10 με διανοητική αναπηρία. Χορηγήθηκαν στα παιδιά δυο τεστ παίρνοντας στοιχεία από το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας της δευτέρας τάξης του γυμνασίου. Το τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης κατά Sternberg δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις αρχές και τις οδηγίες του και σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία των Jarvin & Grigorenko Guilford's Alternative Uses Task, Wallach & Kogan, Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) και για το τεστ της Αυτεπάρκειας ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του Bandura. Διερευνήθηκε αν η Τριαρχική Νοημοσύνη είναι ανεπτυγμένη στο ίδιο επίπεδο στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη και σε μαθητές με δυσλεξία με αφορμή τα θέματα του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της Β' Γυμνασίου. Το ίδιο προσπαθήθηκε και για την αυτεπάρκεια.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά ενώ δεν πιστεύουν ότι διαφέρουν, τα τεστ μας δείχνουν το αντίθετο. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία στο τεστ της Τριαρχικής νοημοσύνης έχουν μεγάλες διαφορές με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στα τρία είδη της νοημοσύνης (αναλυτική, αποκλίνουσα-συγκλίνουσα δημιουργική, πρακτική νοημοσύνη) τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν πιο ανεπτυγμένη την Τριαρχική Νοημοσύνη σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία. Είναι φανερό επίσης ότι στο τεστ της Αυτεπάρκειας παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και με δυσλεξία και ότι είναι πιο ανεπτυγμένη στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία. Κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή μεθόδων για την ανάπτυξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης και της Αυτεπάρκειας σε όλους τους μαθητές και κυρίως σε μαθητές με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για μελλοντικές μελέτες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Εισαγωγή

Το κίνητρο της έρευνας ήταν τα παιδιά με δυσλεξία, τα οποία αποτελούν σημαντική μερίδα του πληθυσμού και συνεχώς αυξάνονται στην σχολική τάξη. Για τους λόγους αυτούς τα παιδιά με δυσλεξία είναι ενδιαφέρον δείγμα υπό μελέτη. Έτσι, λοιπόν στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα εξετάζοντας διάφορες πτυχές του θέματος ώστε να αποτελέσει τη βάση μιας ενδελεχούς εξέτασης του παραπάνω ζητήματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο λοιπόν θα γίνει αναφορά στη θεωρία για τη νοημοσύνη. Στην πρώτη υποενότητα θα δοθεί ο ορισμός της νοημοσύνης. Στην δεύτερη υποενότητα θα αναλυθούν οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση της νοημοσύνης. Στην τρίτη υποενότητα θα αναφερθούν οι δύο δείκτες, νοητική ηλικία και νοητικό πηλίκο, θα εξηγηθούν ποιοι είναι και πως μετριοούνται. Στην συνέχεια, δηλαδή στην τέταρτη υποενότητα, θα γίνει αναφορά για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner, τη θεωρία και για τα είδη της, τα οποία θα αναλυθούν. Στην πέμπτη υποενότητα θα γίνει αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman, ποιους τομείς περιλαμβάνει και τον ορισμό της. Ακολουθεί η έκτη υποενότητα που αναφέρεται στην νοημοσύνη της επιτυχίας του Sternberg, στην Τριαρχική νοημοσύνη και τις υποθεωρίες της, και την νοημοσύνη της επιτυχίας. Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου θα αναφερθεί η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά θα γίνει αναφορά στην Αυτεπάρκεια, και ειδικότερα στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura, πως ορίζεται, πως μπορεί το άτομο να αναπτύξει την αυτεπάρκεια του και από τι επηρεάζεται. Στην επόμενη υποενότητα θα γίνει αναφορά στην αυτεπάρκεια και στην επίδοση των ανθρώπων. Στην τρίτη υποενότητα θα αναλυθούν οι λειτουργικές διαδικασίες αυτεπάρκειας, δηλαδή οι γνωστικές διαδικασίες, οι διαδικασίες παρώθησης, οι συναισθηματικές διαδικασίες και οι διαδικασίες επιλογής. Στην τέταρτη υποενότητα θα παρουσιασθούν οι παράγοντες της αυτεπάρκειας στους εφήβους και στην πέμπτη υποενότητα θα αναφερθεί ο μηχανισμός της αυτεπάρκειας.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και εισαγωγικά γίνεται σύντομη αναφορά στον όρο και στην πορεία του. Στην πρώτη υποενότητα θα παρουσιασθούν τα προβλήματα στην μάθηση. Στην δεύτερη υποενότητα θα εξηγηθούν οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών. Στην τρίτη υποενότητα αρχικά θα

γίνει αναφορά στην Δυσλεξία, στα συμπτώματα αυτής, στην ποικιλομορφία, στην διάγνωση της δυσλεξίας και της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, στις μορφές δυσλεξίας και, τέλος, στις πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να ενταχθεί και να ξεπεράσει ευκολότερα τις δυσκολίες του. Στην τέταρτη υποενότητα του τρίτου κεφαλαίου θα αναλυθεί η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, ο ορισμός της, τα συμπτώματα για την αναγνώριση της διαταραχής, τα αίτια και οι πρακτικές στην τάξη. Στην συνέχεια στην πέμπτη υποενότητα θα γίνει αναφορά για το σύνδρομο Asperger, τον ορισμό και γενικά γνωρίσματα του συνδρόμου, τα συμπτώματα, τα αίτια και οι πρακτικές μέσα στην τάξη. Και στην τελευταία υποενότητα, την έκτη, θα γίνει αναφορά στην Νοητική Υστέρηση, τον ορισμό της, τα διαγνωστικά κριτήρια και την ταξινόμηση της, τα πιθανά αίτια, την διάγνωση, την πρόληψη και την θεραπευτική αντιμετώπιση της και την αντιμετώπισή της μέσα στην τάξη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πολύπλευρες επιπτώσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή λειτουργία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα καταγραφεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφεται η μέθοδος της έρευνας. Στην πρώτη υποενότητα αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στην δεύτερη υποενότητα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην τρίτη υποενότητα η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο εμπεριέχονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυση τους.

Στο όγδοο κεφάλαιο, συγκεκριμένα στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται η συζήτηση και οι προτάσεις. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και στην τρίτη υποενότητα τα συμπεράσματα.

Τέλος, η εργασία πλαισιώνεται με ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και εμπλουτίζεται με το παράρτημα το οποίο περιέχει τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, διαγράμματα και πίνακες που κατασκευάστηκαν για την ανάλυση της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρίες για την νοημοσύνη

1.1 Ορισμός της νοημοσύνης

Ο ακριβής καθορισμός της έννοιας της νοημοσύνης δεν είναι εύκολος. Αυτό συμβαίνει γιατί η ουσία της νοημοσύνης δεν είναι ακόμα γνωστή. Το μόνο που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι οι εξωτερικές εκδηλώσεις της, δηλαδή τα αποτελέσματα που παράγει ή τα ίχνη που αφήνει.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αποτελεί το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνουν όλες τις περιπτώσεις των εκδηλώσεων του ατόμου αν και αναφέρονται στις επιμέρους λειτουργίες, στις οποίες εκδηλώνεται η νοημοσύνη. Σήμερα τείνει να γίνει αποδεκτό να αφομοιώνει νέες πληροφορίες, να επωφελείται από τις εμπειρίες του και να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις. Μια σύνθετη πνευματική λειτουργία με την οποία το άτομο προσλαμβάνει, κατανοεί και αντιδρά με λογικό τρόπο στα κάθε είδους αισθητηριακά, κινητικά και γλωσσικά ερεθίσματα και προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1992).

Βασικές κατευθυντήριες γραμμές στην έρευνα της δομής της νοημοσύνης έχουν αποτελέσει:

α) η θεωρία των δυο επιπέδων παραγόντων του Spearman (1937), η οποία και κατεύθυνε τις έρευνες των Βρετανών κυρίως ψυχολόγων και εκπροσωπείται με τη θεωρία της ιεραρχικής οργάνωσης της νοημοσύνης του P.E. Vernon (1979).

β) η θεωρία των επτά μονοεπίπεδων πρωτογενών του Thurstone (1924), η οποία και κατεύθυνε τις έρευνες των Αμερικανών κυρίως ψυχολόγων και εκπροσωπείται με την τρισδιάστατη θεωρία για τη δομή της νοημοσύνης του J.P. Guilford (1967).

Τις τρεις διαστάσεις αποτελούν οι διεργασίες, έχουμε τις διεργασίες (κατανόηση, μνήμη, συγκλίνουσα νόηση, αποκλίνουσα νόηση, αξιολόγηση), το υλικό (σχηματικό, συμβολικό, σημασιολογικό, υλικό διεξαγωγής) και τα προϊόντα (μονάδες, τάξεις, σχέσεις, συστήματα, μετασχηματισμοί και προβολείς).

Σύμφωνα με την θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου J. Piaget (1986), ο οποίος μελέτησε τη νοημοσύνη στις εξελικτικές φάσεις της, η ανάπτυξη αυτής γίνεται σε αναβαθμούς και ακολουθεί πέντε περιόδους: α) την αισθιο-κινητική περίοδο, β) την περίοδο της προεννοιολογικής σκέψης, γ) την περίοδο της αισθητικής σκέψης, δ) την

περίοδο των συγκεκριμένων συλλογισμών και ε) την περίοδο των αφαιρετικών συλλογισμών.

1.2 Μέτρηση της νοημοσύνης

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι ψυχολόγοι-ψυχομετρητές επιδόθηκαν στην κατασκευή ψυχομετρικών κλιμάκων για την αντικειμενική μέτρηση και αξιολόγηση των διαφόρων μορφών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κυρίως, τη νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να έχουν εκδοθεί και να κυκλοφορούν σήμερα δεκάδες κλίμακες-τεστ γενικής νοημοσύνης (Αλεξόπουλος, 1998).

Οι συνθήκες κλίμακες-τεστ γενικής νοημοσύνης βοηθούν στη μέτρηση και την αξιολόγηση πλείστων και ποικίλων πλευρών της γνωστικής λειτουργίας όπως:

- το ποσό των γενικών πληροφοριών και γνώσεων που το άτομο έχει αποκομίσει από την καθημερινή εμπειρία
- ο πλούτος του λεξιλογίου
- η ικανότητα του ατόμου να βρίσκει λύσεις σε πρακτικά προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής
- η ικανότητα να δίνει ορισμό εννοιών και να εκφράζει τις ιδέες του με σαφήνεια
- η ικανότητα για αφηρημένη σκέψη να κατανοεί δηλαδή ένα πρόβλημα, να βρίσκει τις πιθανές λύσεις του και να εξάγει λογικά συμπεράσματα με επαγωγικούς ή απαγωγικούς συλλογισμούς
- η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί χωρο-χρονικές έννοιες και να προσανατολίζεται στο χώρο
- η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αριθμητικές και ποσοτικές έννοιες.

Η μέτρηση της νοημοσύνης γίνεται με ατομικά και ομαδικά τεστ. Τα κυριότερα ατομικά τεστ γενικής νοημοσύνης είναι η κλίμακα Binet-Simon (1916) που μετονομάστηκε σε κλίμακα Stanford-Binet (αναφέρεται στον Cornad -Ed-, 1944) και οι κλίμακες Wechsler (αναφέρεται στον Williams, 1975).

1.3 Οι δύο δείκτες νοημοσύνης: Νοητική ηλικία- Νοητικό πηλίκο

Η επίδοση στις κλίμακες-τεστ νοημοσύνης εκφράζεται με ψυχομετρικούς δείκτες: τη νοητική ηλικία και την νοητικό επίπεδο. Η νοητική ηλικία εκφράζεται σε έτη και μήνες και δείχνει το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Η νοητική ηλικία του μέσου φυσιολογικού ατόμου είναι ίση με την χρονολογική του ηλικία. Στις περιπτώσεις που η νοητική ηλικία είναι σημαντικά κατώτερη από τη χρονολογική, το άτομο θεωρείται νοητικά καθυστερημένο. Αντίθετα στις περιπτώσεις που η νοητική ηλικία είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την χρονολογική το άτομο θεωρείται ότι έχει ανώτερη νοητική ικανότητα.

Το νοητικό πηλίκο υπολογίζεται με βάση τη νοητική ηλικία και τη χρονολογική ηλικία, με την εξής διαδικασία: Πρώτα μετατρέπουμε και τις δύο αυτές ηλικίες σε μήνες. Στη συνέχεια διαιρούμε τη νοητική ηλικία με τη χρονολογική. Τέλος πολλαπλασιάζουμε με το εκατό. Το γινόμενο αυτό, στρογγυλοποιούμε στον πλησιέστερο ακέραιο είναι το νοητικό πηλίκο.

Οι δυο αυτοί ψυχομετρικοί δείκτες χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των ατομικών διαφορών, ο καθένας όμως περιγράφει τις διαφορές στη νοητική δυναμικότητα, η οποία σταθερά χαρακτηρίζει το άτομο σε όλη την πορεία της ζωής και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για σύγκριση μεταξύ ατόμων, ανεξαρτήτως χρονολογικής ηλικίας και σε όλες τις ηλικίες. Η νοητική ηλικία εκφράζει τις ατομικές διαφορές στο επίπεδο της ωριμότητας που έχουν καταστήσει τα άτομα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή καθώς οδεύουν προς την ενηλικίωση.

Έτσι η νοημοσύνη όπως εκφράζεται με τη νοητική ηλικία, αυξάνει καθώς, το άτομο μεγαλώνει χρονολογικά, ώσπου να φθάσει στην ολοκλήρωση της νοητικής ωριμότητας και να πάρει το τελικό της μέγεθος και στη συνέχεια παραμένει σταθερή (Sternberg,1999) .

1.4 Πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner

Η πολλαπλή νοημοσύνη είναι μια ψυχολογική θεωρία για το νου. Αποτελεί μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια μόνο νοημοσύνη, με την οποία γεννιόμαστε, την οποία δεν μπορούμε να αλλάξουμε και την οποία οι ψυχολόγοι μπορούν να μετρήσουν. Αμφισβητείται, δηλαδή, η μονοδιάστατη νοημοσύνη, η νοημοσύνη που παραμένει σταθερή και η σταθμισμένη μέτρηση της με διάφορους δείκτες. Η νέα θεωρία βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών). Δεν βασίζεται πάνω σε μετρήσεις με τεστ, όπως οι περισσότερες μέχρι τώρα θεωρίες νοημοσύνης. Η νέα αυτή πρόταση δέχεται την ύπαρξη οκτώ τουλάχιστον ειδών νοημοσύνης. Τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης μελετούν είτε τη γλώσσα είτε τη λογική ή και τα δύο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα άλλα έξι είδη (Gardner, 1983).

Δύο είναι οι βασικές θέσεις της θεωρίας: Πρώτον, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν αυτά τα είδη νοημοσύνης, είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. Δεύτερον, εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης - ούτε ακόμη απαράλλακτοι δίδυμοι -επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές (η νοημοσύνη εξελίσσεται).

Αυτές οι θέσεις μας μετακινούν την επιστήμη στην εκπαίδευση. Αν όλοι διαθέτουμε διαφορετικά είδη μυαλού, τότε έχουμε κάποια επιλογή και περισσότερες πιθανότητες να πετύχουμε κάτι. Στα σχολεία έχουμε δύο επιλογές: πρώτον να αγνοήσουμε αυτές τις διαφορές και να διδάσκουμε τον καθένα με το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό, με την ίδια μέθοδο και να τον αξιολογούμε με τον ίδιο τρόπο. Δεύτερον, να πούμε και να δούμε ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, έχουν διαφορετικές νοητικές δυνατότητες και αδυναμίες, και να τα λάβουμε υπόψη στο πώς να διδάξουμε και στο πώς να αξιολογήσουμε (Gardner, 1983).

1.4.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Μετά την έκδοση του βιβλίου *Frames of Mind* του Gardner (1983), η σαφήνεια και το εύρος της θεωρίας συνεχίζει να εντυπωσιάζει την εκπαιδευτική κοινότητα και τις προσεγγίσεις της.

Αρχικά, ο Gardner (1983) περιέγραψε επτά είδη νοημοσύνης και ακολούθως, το 1997, πρόσθεσε τη φυσιοκρατική. Τη διάκριση μεταξύ των ειδών υποστήριξαν μελέτες σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού, εμπειρίες από τραυματισμούς του εγκεφάλου, διάφορες απόψεις για τη γνώση ιστορικά - σε διαφορετικούς μάλιστα πολιτισμούς, καθώς και η γενίκευση και μεταφορά ψυχολογικών απόψεων.

Έτσι, η θεωρία στηρίζεται σε μια πλούσια βάση ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, καθώς και ιστορίας του πολιτισμού). Αυτό το ευρύ θεωρητικό υπόβαθρο δεν υπάρχει στα περισσότερα μοντέλα των στυλ μάθησης. Επίσης, η πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner (1983) δεν είναι απλή θεωρητική άποψη, αλλά αναγνωρίζεται στις εμπειρίες της ζωής. Όλοι μας, για παράδειγμα, αντιλαμβανόμαστε διαισθητικά τη διαφορά μεταξύ μουσικής και γλωσσικής ή χωρικής και μαθηματικής νοημοσύνης. Όλοι μας βλέπουμε διάφορα επίπεδα ταλέντων σε διάφορα περιεχόμενα μάθησης. Σε όλες τις περιπτώσεις δεν υπάρχει άτομο καθολικά έξυπνο. Στον καθένα είτε υπάρχουν είτε όχι συγκεκριμένες μορφές γνώσης. Ο Gardner (1983) πήρε αυτή τη διαισθητική μας γνώση και μας την παρουσίασε με ένα σαφή, πειστικό και προσιτό τρόπο.

Υπάρχουν ακόμη δύο κενά στη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη, τα οποία την εμποδίζουν να εφαρμοστεί στη μάθηση. Πρώτον, η θεωρία αναπτύχθηκε με βάση τη γνωστική επιστήμη, η οποία δεν προβληματίστηκε γιατί να έχουμε τη γνωστική μορφή επιστήμης και όχι τη συναισθηματική. Η θεωρία των στυλ μάθησης έχει βαθιές ρίζες στην ψυχανάλυση και ως εκ τούτου δίνει προτεραιότητα στις ψυχολογικές προσεγγίσεις και στην ατομική προσωπικότητα για να κατανοήσουμε τις διαφορές στη μάθηση. Δεύτερον, η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη εστιάζεται εκεί όπου δεν εστιάζονται τα στυλ μάθησης: στο περιεχόμενο της διαδικασίας μάθησης, που σημαίνει ότι αδιαφορεί για την ατομική διαδικασία της μάθησης. Αυτό γίνεται πιο ξεκάθαρο, αν δεχτούμε διαβαθμίσεις σε μια συγκεκριμένη νοημοσύνη.

Βέβαια, πολλοί από μας θα συμφωνούν ότι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης υπάρχουν στη δουλειά του καθενός από τους παραπάνω. Ίσως μια μέρα η εργασία του Gardner (1983) για οδοντωτό προφίλ συνδυασμένων τύπων νοημοσύνης ή η επιμονή του για τη σημασία του περιεχομένου να οδηγήσει σε μια νέα θεώρηση της νοημοσύνης. Η εργασία του Gardner (1983) δεν εξασφαλίζει ικανοποιητικές κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με αυτή τη διάκριση.

Φαίνεται πως η έμφαση των στυλ μάθησης στη διαδικασία μάθησης και η προσανατολισμένη στο περιεχόμενο πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner (1983) αλληλοσυμπληρώνονται. Χωρίς τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη, τα στυλ είναι αποσπασματικά και γενικά υποτιμούν το περιεχόμενο. Χωρίς τα στυλ μάθησης, η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη εμφανίζεται ανίκανη να περιγράψει τη διαφορετική διαδικασία της σκέψης και των συναισθημάτων. Κάθε θεωρία ανταποκρίνεται στις ελλείψεις της άλλης. Μαζί διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της νόησης και της διαφοράς.

1.4.2 Τα είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983):

1. Γλωσσική (Linguistic Intelligence)
2. Ενδοπροσωπική (Intrapersonal Intelligence)
3. Διαπροσωπική (Interpersonal Intelligence)
4. Σωματική (Bodily Intelligence)
5. Λογική/ μαθηματική (Logical/Mathematical Intelligence)
6. Μουσική (Musical Intelligence)
7. Χωρική (Spatial Intelligence)
8. Φυσιοκρατική (Naturalistic Intelligence, 1997)

Παρακάτω θα αναλυθούν οι επτά κατηγορίες της νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (Coleman, 1995).

1. Λεκτική/ γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence)

Η γλωσσική νοημοσύνη δεν εμπεριέχει μόνο τρόπους παραγωγής της γλώσσας, αλλά και την ευαισθησία για λεπτές αποχρώσεις, κανόνες και ρυθμούς της γλώσσας κτλ.

Περιεχόμενο:

Κατανόηση οδηγιών και σημασιών λέξεων.

Πειθώ για δράση.

Εξήγηση, διδασκαλία, μάθηση.

Χιούμορ.

Μνήμη και ανάμνηση.

Μετα- γλωσσική ανάλυση.

2. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal)

Είναι η ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού. Αποτελεί ικανότητα προσωπικής γνώσης που στρέφεται προς τον

εαυτό. Αν και είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί το περιεχόμενο και σε ποιο βαθμό κάποιος κατέχει αυτό τον τύπο νοημοσύνης, μπορούν να διατυπωθούν κάποιες ενδείξεις: έχουν αναπτυγμένο αυτόν τον τύπο νοημοσύνης όσοι αξιοποιούν και εμπλέκουν αποτελεσματικά όλα τα άλλα είδη νοημοσύνης, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους και είναι προσεχτικοί στις αποφάσεις και στις επιλογές τους.

Περιεχόμενο:

Αυτοσυγκέντρωση.

Επιμέλεια, προσοχή.

Μεταγνωστική ικανότητα.

Κατανόηση διαφορετικών αισθημάτων και ανάλογη συμπεριφορά.

Υπερατομική αίσθηση του εαυτού.

Υψηλή μεθοδικότητα στη σκέψη και στη λογική.

3. Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence)

Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους ανθρώπους, να επισημαίνεις τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους και να δουλεύεις μαζί τους αποτελεσματικά.

Δάσκαλοι, γονείς, πολιτικοί, ψυχολόγοι και πωλητές βασίζονται στη διαπροσωπική νοημοσύνη για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά τη διαπροσωπική νοημοσύνη όταν προοδεύουν σε μικρές ομάδες εργασίας, όταν επισημαίνουν και αντιδρούν στις διαθέσεις των φίλων τους και συμμαθητών τους, και όταν πείθουν διακριτικά το δάσκαλό τους για παράταση χρόνου ώστε να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία.

Περιεχόμενο:

Αποτελεσματική προφορική και μη επικοινωνία.

Επισήμανση και ανάλυση των διαφορών μεταξύ των άλλων.

Προσωπικός σύμβουλος.

Ευαισθησία στις διαθέσεις, κίνητρα, συναισθήματα και ψυχοσύνθεση των άλλων.

Συνεργατική δουλειά σε ομάδες.

Ικανότητα διάκρισης των σημαντικών ενδιαφερόντων και συμπεριφορών των άλλων.
Δημιουργία και διατήρηση συνεργασίας.

4. Σωματική/ψυχοκινητική νοημοσύνη (Bodily Intelligence)

Σωματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να χρησιμοποιείς εξάίρετα και συνδυασμένα τις κινητικές δεξιότητες στα αθλήματα (εκτέλεση και επινόηση). Η σωματική νοημοσύνη υποκινεί το σώμα να λύνει προβλήματα, να επινοεί νέες καταστάσεις και να μεταβιβάζει ιδέες και συναισθήματα. Αθλητές, χειρουργοί, χορευτές, χορογράφοι, γραφίστες χρησιμοποιούν τη σωματική νοημοσύνη. Το περιεχόμενό της είναι επίσης ορατό σε παιδιά που απολαμβάνουν τα παιχνίδια στην τάξη και τους σχολικούς χορούς, που προτιμούν να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με μοντέλα παρά με κείμενο, και που ρίχνουν με επιτυχία το τσαλακωμένο τους χαρτί μέσα στο καλάθι των αχρήστων πετώντας το πάνω από τα κεφάλια των συμμαθητών τους.

Περιεχόμενο:

Αβίαστος έλεγχος των κινήσεων.

Έλεγχος προσχεδιασμένων κινήσεων.

Επέκταση της γνώσης μέσω του σώματος.

Αρμονία σώματος και εγκεφάλου.

Μιμητικές ικανότητες.

Βελτίωση των λειτουργιών του σώματος.

5. Λογική/ μαθηματική νοημοσύνη (Logical/ Mathematical Intelligence)

Λογική/ μαθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να ερευνάς σχέδια, κατηγορίες και σχέσεις με το χειρισμό αντικειμένων ή συμβόλων και να πειραματίζεσαι με έναν ελεγχόμενο και πειθαρχημένο τρόπο. Επίσης, να αναγνωρίζεις και να χειρίζεσαι περιληπτικά σχέδια και σχέσεις. Ενέχει την ικανότητα επαγωγικής και απαγωγικής λογικής. Επιστήμονες, μαθηματικοί και φιλόσοφοι βασίζονται σ' αυτή τη νοημοσύνη, καθώς επίσης και μαθητές που προτιμούν να ασχολούνται με τα στατιστικά αθλημάτων, και που αναλύουν με

προσοχή τα συστατικά προσωπικών ή σχολικών προβλημάτων προτού δοκιμάσουν συστηματικές λύσεις.

Περιεχόμενο:

Αναγνώριση περιληπτικών σχεδίων.

Επαγωγικός και απαγωγικός συλλογισμός.

Οξυδέρκεια στις σχέσεις και στις συνδέσεις.

Εκτέλεση σύνθετων υπολογισμών.

Επιστημονική λογική.

6. Μουσική /ρυθμική νοημοσύνη (Musical Intelligence)

Μουσική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να απολαμβάνεις, να εκτελείς και να συνθέτεις μουσικά κομμάτια. Εμπεριέχει ευαισθησία στην κίνηση, ρυθμό και χροιά του ήχου καθώς και ανταπόκριση στις συναισθηματικές εφαρμογές σ' αυτά. Οι συνθέτες και οργανοπαίχτες παρουσιάζουν αυτήν τη νοημοσύνη, καθώς και οι μαθητές που συναρπάζονται από το τραγούδι των πουλιών έξω από το παράθυρο, και οι οποίοι χτυπούν σύνθετους ή απλούς ρυθμούς πάνω στα θρανία με τα μολύβια τους.

Περιεχόμενο:

Εκτίμηση της μουσικής δομής.

Ακουστικά και μουσικά εγκεφαλικά σχήματα και πλαίσια.

Ευαισθησία στους ήχους.

Αναγνώριση, δημιουργία και παραγωγή μελωδιών και ρυθμών.

Αίσθηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του τόνου.

7. Παραστατική/ χώρου νοημοσύνη (Spatial Intelligence)

Νοημοσύνη χώρου είναι η ικανότητα να παρατηρείς και να χειρίζεσαι νοερά με επιδεξιότητα μια μορφή ή αντικείμενο, να παρατηρείς και να δημιουργείς τάσεις, ισορροπίες και συνθέσεις με μια παραστατική και χωρική έκθεση. Είναι η ικανότητα να σχηματίζεις παραστατικές/ χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να τις

μεταφέρεις νοερά ή αισθητά. Τέτοιου τύπου νοημοσύνη απαιτείται από τους αρχιτέκτονες, γλύπτες, και μηχανικούς. Διακρίνει, επίσης, μαθητές που ενδιαφέρονται για γραφήματα, χάρτες και εικόνες, συγκροτούν τις ιδέες τους πριν να τις γράψουν, μουντζουρώνουν τις σημειώσεις τους με πολύπλοκα μοτίβα.

Περιεχόμενο:

Δραστική φαντασία.

Νοερές συλλήψεις και αναπαραστάσεις.

Προσανατολισμός στο χώρο.

Χειρισμός αναπαραστάσεων και εικόνων.

Γραφικές αναπαραστάσεις.

Αναγνώριση σχέσεων αντικειμένων και διαστημάτων.

Θεώρηση των πραγμάτων από διαφορετική οπτική γωνία.

8. Φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence, 1997)

Είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τη χλωρίδα και την πανίδα, να διακρίνει αντικείμενα και διαδικασίες από το φυσικό κόσμο και να τα χρησιμοποιεί επικοινωνητικά. Τα άτομα αυτά αγαπούν να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν. Τέτοια ευφυΐα έχουν οι βιολόγοι, οι βοτανολόγοι, οι γεωργοί, οι κυνηγοί.

Περιεχόμενο:

Ενδιαφέρονται για θέματα όπως η βοτανική, τη βιολογία και την ζωολογία.

Καλοί στην κατηγοριοποίηση και καταλογογράφηση πληροφοριών.

Μπορούν να απολαύσουν κάμπινγκ, κηπουρική, πεζοπορία και εξερεύνηση του σε εξωτερικούς χώρους.

Δεν τους αρέσει η μάθηση άγνωστα θέματα που δεν έχουν καμία σχέση με τη φύση.

1.5 Η θεωρία της Συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995) είναι σαφώς επηρεασμένη από την νοημοσύνη της επιτυχίας του Sternberg (1999), τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner (1983), αλλά και από την κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike (1920) και την προσωπική νοημοσύνη των Mayer & Salovey (1997).

Ο Goleman (1995) θεωρεί την προσωπική νοημοσύνη των Salovey και Mayer (1997) ταυτόσημη με τη συναισθηματική νοημοσύνη ή την «νοημοσύνη της καρδιάς», όπως ο ίδιος αποκαλεί. Ο βασικός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης περιγράφει τις ικανότητες σε πέντε τομείς:

1. *Γνώση των συναισθημάτων μας:* Η αυτοεπίγνωση, η αναγνώριση δηλαδή των συναισθημάτων μας την ώρα που δημιουργούνται, θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης.
2. *Έλεγχος των συναισθημάτων:* Η ικανότητα αυτή σχετίζεται με την χειραγώγηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι καταστάσεις της ζωής. Η ικανότητα αυτή οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση.
3. *Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας:* Η ικανότητα για αυτοέλεγχο επιτρέπει την προσήλωση της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους, τη στοχοθεσία, τη αυτοκυριαρχία, και τη δημιουργικότητα.
4. *Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων:* Η ικανότητα αυτή αφορά την ενσυναίσθηση, που είναι θεμελιώδεις «ανθρώπινη δεξιότητα».
5. *Χειρισμός σχέσεων:* Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στη δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. Με βάση αυτήν εξηγείται η δημοτικότητα ορισμένων ατόμων, η ηγετική ικανότητα άλλων και η επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στα σχολεία, στα οποία έχει εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις τόσο στη σχολικής επίδοσης των παιδιών όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε βελτίωση στην αναγνώριση και κατονομασία των συναισθημάτων, μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης των αιτιών των συναισθημάτων, μεγαλύτερη ανοχή στην απογοήτευση και αποτελεσματικότερος έλεγχος του θυμού, περισσότερη

υπευθυνότητα, καλύτερη κατανόηση των απόψεων των άλλων, βελτίωση στην επικοινωνία.

1.5.1 Ορισμός της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και την ένταξη της θεωρίας του στην κατηγορία του μοντέλου των δεξιοτήτων ή του μικτού μοντέλου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα θα μας απασχολήσουν οι ορισμοί που δίνουν οι Salovey & Mayer (1990), ο Bar-On (1997) και ο Goleman (1995).

Για τους Salovey & Mayer (1990) η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους:

«Η Συναισθηματική Νοημοσύνη παριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.» (Mayer & Salovey, 1997, σ.2).

Με άλλα λόγια η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Στο μοντέλο των Mayer & Salovey (1997) η Συναισθηματική Νοημοσύνη διακρίνεται σε τέσσερις κλάδους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002):

- (1) *Αναγνώριση & Έκφραση των Συναισθημάτων*
- (2) *Αφομοίωση των Συναισθημάτων στη Σκέψη- Συναισθηματική Διαχείριση της Σκέψης*
- (3) *Κατανόηση και Ανάλυση των Συναισθημάτων*
- (4) *Συναισθηματική Διαχείριση.*

Ο Reuven Bar-On (1997, σ.14) θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά.

Διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ορίζει τη *συναισθηματική –κοινωνική νοημοσύνη*(KΣΝ)

«..ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

O Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους) με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. Γενικά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman (1995) η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρώθησης «όλες αυτές οι δεξιότητες συνοψίζονται από μια λέξη ίσως κάπως «παλιομοδίτικη»: το χαρακτήρα.» (Goleman, 1995, σ.28).

Σήμερα έχουν επικρατήσει τρία κυρίως μοντέλα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Spielberger, 2004):

- (α) Το μοντέλο των Salovey & Mayer (1990) το οποίο ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για την διευκόλυνση (facilitation) της σκέψης.
- (β) Το μοντέλο του Goleman (1995) το οποίο βλέπει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική (managerial) συμπεριφορά.
- (γ) Το μοντέλο του Bar-On (1997) το οποίο αποτελεί μια σύζευξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των ικανοτήτων που επηρεάζουν την «έξυπνη» (intelligent) συμπεριφορά.

Το πρώτο μοντέλο (Mayer & Salovey, 1997) ορίζεται ως *μοντέλο δεξιοτήτων* απηχεί στις απόψεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως σύνολο δεξιοτήτων (abilities-cognitive abilities) άμεσα σχετιζόμενων με το γνωστικό σύστημα. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ορίζεται ως το αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Με βάση το δεδομένο αυτό η Συναισθηματική Νοημοσύνη

αξιολογείται και μετριέται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Τα άλλα μοντέλα (Bar-On, 1997 & Goleman, 1995) ανήκουν στην κατηγορία των *μικτών μοντέλων* (mixed models) σύμφωνα με τα οποία η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί σύνθεση των χαρακτηριστικών (traits) της προσωπικότητας-χαρακτήρα του ατόμου και μετριέται με τεστ αυτοαναφοράς.

1.6 Νοημοσύνη της επιτυχίας του Sternberg

1.6.1 Τριαρχική νοημοσύνη

Η Τριαρχική θεωρία είναι μια γενική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης. Πολλές από τις παλιότερες έρευνες του Sternberg (1983) εστίασαν στις αναλογίες και στα συλλογιστικά επιχειρήματα. Ο Sternberg (1983) έχει χρησιμοποιήσει τη θεωρία για να εξηγήσει την ασυνήθιστη νοημοσύνη (χαρισματική και χαμηλή) στα παιδιά και επίσης για να κριτικάρει τα υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης. Ο Sternberg (1983) υπογράμμισε τις επιπτώσεις της θεωρίας του στην εκπαίδευση για απόκτηση δεξιοτήτων. Νεότερες εργασίες εξετάζουν χώρους όπως τα στυλ της μάθησης (Sternberg, 1997) και την δημιουργικότητα (Sternberg, 1999).

Η Τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης αποτελείται από τρεις υποθεωρίες:

(i) την συστατική υποθεωρία η οποία αναδεικνύει τις δομές και τους μηχανισμούς οι οποίοι κατηγοριοποιούν τη θεμελιωμένη νοημοσύνη σαν μεταγνώση, επίδοση, ή απόκτηση των συστατικών της γνώσης,

(ii) την βιωματική υποθεωρία, η οποία προτείνει ότι η συμπεριφορά της νοημοσύνης εξηγείται μέσω μιας συνέχειας εμπειριών για την επίτευξη πρωτότυπων και υψηλών στόχων,

(iii) την πλαισιωτική υποθεωρία, η οποία ορίζει ότι η συμπεριφορά της νοημοσύνης καθορίζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται και περιλαμβάνει την προσαρμογή στο περιβάλλον, την δυνατότητα επιλογής καλύτερων περιβαλλόντων και τη μορφοποίηση του υπάρχοντος περιβάλλοντος.

Η συστατική θεωρία είναι η πιο αναπτυγμένη όψη της τριαρχικής θεωρίας η οποία παρουσιάζει μια άποψη για τις δυνατότητες της επεξεργασίας των πληροφοριών. Το πιο θεμελιώδες στοιχείο σύμφωνα με τον Sternberg (1983) είναι η μεταγνωστική λειτουργία ή οι ανώτερες διαδικασίες οι οποίες ελέγχουν ποιες στρατηγικές και τακτικές χρησιμοποιούνται στην νοήμονα συμπεριφορά (Sternberg, 1983).

Σύμφωνα με τον Sternberg, (1997) μια πλήρης εξήγηση της νοημοσύνης συνεπάγεται την διάδραση αυτών των τριών υποθεωριών. Η συστατική υποθεωρία καθορίζει τη δυναμικότητα των νοητικών διαδικασιών οι οποίες θεμελιώνουν τη

συμπεριφορά, ενώ η πλαισιωτική υποθεωρία συνδέει τη νοημοσύνη με τον εξωτερικό κόσμο υπό την έννοια ποιες συμπεριφορές είναι νοήμονες και πού. Η εμπειρική υποθεωρία παραπέμπει στη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά προς ένα δοσμένο στόχο/κατάσταση και στην συσσωρευμένη εμπειρία του ατόμου σε σχέση με το στόχο αυτόν ή με αυτή την κατάσταση.

Οι αρχές της θεωρίας της τριαρχικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Sternberg (1997) είναι οι εξής:

1. Τα στοιχεία του συμβολικού κώδικα του συγκεκριμένου μέσου χρειάζονται διαφορετικές νοητικές τροποποιήσεις και άρα επιδρούν στην κατοχή των χαρακτηριστικών δεξιοτήτων.
2. Το επίπεδο της γνώσης και των δεξιοτήτων τις οποίες ελέγχει το άτομο θα επηρεάσουν την σύγκρουση με τις ακολουθίες του χαρακτηριστικού μέσου.
3. Το κοινωνικό πλαίσιο των παρουσιάσεων των μέσων μπορεί να επηρεάσει τι είδους μηνύματα λαμβάνονται από τους μαθητές/τριες.
4. Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στα μέσα και στο μαθητή. Και τα δυο αλληλοεπηρεάζονται.
5. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι κοινωνικοπολιτισμικά σχετική με το άτομο που μαθαίνει.
6. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχει συνδέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και στον πραγματικό κόσμο.
7. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχει σαφείς οδηγίες για τις στρατηγικές που σχετίζονται με τους νέους στόχους.
8. Τα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να ενισχύουν ενεργά τα άτομα για να εκδηλώνουν τις διαφορετικές στρατηγικές και στυλ μάθησης.

Ο Sternberg, (1999) καταγράφει μερικά από τα στοιχεία ανθρώπων που διαθέτουν Τριαρχική νοημοσύνη:

- Αψηφούν τις αρνητικές προσδοκίες, γνωρίζουν τα εμπόδια που θα ακολουθήσουν και στοχεύουν στην υπέρβαση των εμποδίων αυτών.
- Ενοποιούν τα καλύτερα χαρακτηριστικά των προτύπων τους.
- Δημιουργούν τις δικές τους ευκαιρίες.
- Αναζητούν τρόπους δράσης που θα τους βοηθήσουν να ξεχωρίσουν.
- Επενδύουν στα ισχυρά νοητικά στοιχεία τους και εξισορροπούν και διορθώνουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους.

1.6.2 Νοημοσύνη της επιτυχίας

Νοημοσύνη της επιτυχίας είναι η ικανότητα για επιτυχία στη ζωή, σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, εντός του κοινωνικο-οικονομικού του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να διαμορφώνει και να επιλέγει τα περιβάλλοντα του. Ο Sternberg, (1999) αναφέρει ότι η νοημοσύνη της επιτυχίας είναι το είδος της νοημοσύνης που χρησιμοποιείται για την επίτευξη σημαντικών στόχων. Η νοημοσύνη της επιτυχίας διαφέρει από το δείκτη νοημοσύνης (που έχει να κάνει με τη σχολική επίδοση) και από τη συναισθηματική νοημοσύνη (που έχει να κάνει με την ευφυΐα στις προσωπικές σχέσεις) (Sternberg, 1995). Οι άνθρωποι που πετυχαίνουν, είτε σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα είτε σύμφωνα με τα δεδομένα των άλλων, είναι εκείνοι που κατάφεραν να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια πλήρη σειρά νοητικών δεξιοτήτων, αντί να βασίζονται απλώς στην αδρανή νοημοσύνη.

Η νοημοσύνη της επιτυχίας απαιτεί ικανότητα σε τρία είδη σκέψης: τη δημιουργική, την πρακτική και την αναλυτική. Κατά κανόνα, στα τεστ και στην τάξη δίνεται αξία μόνο στην αναλυτική νοημοσύνη. Ωστόσο, το είδος της νοημοσύνης που τα σχολεία αναγνωρίζουν πιο άμεσα ως ανώτερο μπορεί θαυμάσια για πολλούς μαθητές στην ενήλικη ζωή τους να είναι λιγότερο χρήσιμο από τη δημιουργική και τη πρακτική νοημοσύνη (Sternberg, 1995).

Οι τρεις πτυχές της νοημοσύνης της επιτυχίας σχετίζονται μεταξύ τους. Η αναλυτική σκέψη απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων και την κρίση της ποιότητας των ιδεών. Η δημιουργική νοημοσύνη χρειάζεται για τη διατύπωση καλών προβλημάτων και ιδεών. Η πρακτική νοημοσύνη είναι αναγκαία για τη χρήση των ιδεών και την ανάλυση τους με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή ζωή.

Η νοημοσύνη της επιτυχίας είναι κατεξοχήν αποτελεσματική όταν εξισορροπεί και τις τρεις πτυχές της: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική. Είναι σημαντικό, κάποιος να ξέρει πότε και πώς να χρησιμοποιήσει αυτές τις πτυχές της νοημοσύνης της επιτυχίας αντί απλώς να τις διαθέτει. Τα άτομα με νοημοσύνη της επιτυχίας δεν έχουν απλώς ικανότητες, σκέφτονται προσεκτικά πότε και πώς να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Επίσης, για την νοημοσύνη της επιτυχίας, το να ξέρει κανείς πότε πρέπει να ακολουθήσει μια συμβουλή είναι εξίσου σημαντικό με το να ξέρει πότε θα την απορρίψει (Sternberg, 1999).

Στόχος της νοημοσύνης της επιτυχίας είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου, η αντιστάθμιση των αδυναμιών του και η αξιοποίηση στο μέγιστο των φυσικών δυνατοτήτων του.

Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ανάπτυξη της «νοημοσύνης της επιτυχίας» είναι οι αρνητικές προσδοκίες αυτών που είναι σύμβολα εξουσίας. Όταν αυτά τα σύμβολα εξουσίας -είτε πρόκειται για δασκάλους, διευθυντές σχολείων, είτε για γονείς ή εργοδότες- έχουν μικρές, περιορισμένες προσδοκίες, συχνά το αποτέλεσμα είναι να εισπράττουν από ένα άτομο αυτό ακριβώς που περιμένουν. Η διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει στο σχολείο, συνήθως όμως δεν τελειώνει εκεί. Επομένως, δεν είναι ο χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης που μπορεί τόσο εύκολα να οδηγήσει στο δρόμο της καταστροφής, αλλά οι αρνητικές προσδοκίες που δημιουργούνται από αυτόν (Sternberg, 1999).

Η νοημοσύνη της επιτυχίας είναι το είδος της νοημοσύνης που χρησιμοποιείται για την επίτευξη σημαντικών στόχων. Οι άνθρωποι που πετυχαίνουν είτε σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα είτε σύμφωνα με τα δεδομένα των άλλων, είναι εκείνοι που κατάφεραν να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια πλήρη σειρά νοητικών δεξιοτήτων, αντί να βασίζονται απλώς στην αδρανή νοημοσύνη που τόσο εκτιμάται στο σχολείο. Οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να πετυχαίνουν ή όχι στα συμβατικά τεστ, έχουν όμως κάτι κοινό, το οποίο είναι πολύ πιο σημαντικό από τις υψηλές επιδόσεις στα τεστ. Γνωρίζουν τα δυνατά σημεία τους, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους. Επενδύουν στα δυνατά τους σημεία, αντισταθμίζουν ή διορθώνουν τις αδυναμίες τους και έτσι τα καταφέρνουν.

Οι άνθρωποι που διαθέτουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας συνειδητοποιούν ότι κανείς δεν είναι καλός σε όλα. Η άποψη ότι υπάρχει ένας γενικός παράγοντας νοημοσύνης που μπορεί να μετρηθεί με τα τεστ νοημοσύνης και άλλα παρόμοια τεστ είναι μύθος, που υποστηρίζεται μόνο και μόνο επειδή το φάσμα των ικανοτήτων που μετρούν τα τεστ αυτά είναι περιορισμένο. Από τη στιγμή που διευρύνεται το φάσμα των ικανοτήτων, ο παράγοντας της γενικής νοημοσύνης εξαφανίζεται.

Οι καλές επιδόσεις στα τεστ δεν αποτελούν αρνητικό στοιχείο και ούτε αποκλείουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας, ούτε όμως και την εξασφαλίζουν. Είναι όμως γεγονός ότι μερικά άτομα που έχουν καλές επιδόσεις μαγεύονται τόσο από αυτές και δεν αναπτύσσουν ποτέ άλλες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της νοημοσύνης της επιτυχίας (Sternberg, 1999).

Η θεωρία για την νοημοσύνη της επιτυχίας αναφέρει ότι η αποτυχία των μαθητών να πετύχουν σε ένα επίπεδο που ταιριάζει στην ικανότητα τους συνήθως οφείλεται στην διδασκαλία και στην αξιολόγηση, οι οποίες είναι σύντομες και άκαμπτες εφαρμογές. Ωστόσο κανένας από τους προηγούμενους λόγους είναι επαρκείς. Μάλλον με τους τρόπους διδασκαλίας στην ακαδημία αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών. Οι παραδοσιακοί τρόποι στην ουσία, τυπικά εστιάζουν σε έναν μικρό αριθμό μαθητών με κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες και δεν εστιάζουν σε μεγάλο αριθμό μαθητών που έχουν ικανότητα να πετύχουν. Οι συγκεκριμένες ικανότητες δε συμπίπτουν με τις ικανότητες που αξιοποιεί το σχολείο. Η λύση είναι να αξιοποιηθούν άλλες ικανότητες και τότε να αλλαχθεί η διδασκαλία και η αξιολόγηση (Sternberg, 1999).

Ανάλογα με αυτήν την θεωρία της νοημοσύνης της επιτυχίας είναι ότι στην χρήση πρέπει να ενσωματώσουν το σύνολο των ικανοτήτων που χρειάζονται για να πετύχουν στη ζωή. Ωστόσο εξαρτάται από την κοινωνία που αναπτύσσεται ένας άνθρωπος. Γι αυτό δεν υπάρχει μια ερμηνεία για το τι είναι νοημοσύνη. Η επιτυχημένη νοημοσύνη βρίσκεται στα άτομα εκείνα που έχουν την αρετή να γνωρίζουν τις αδυναμίες τους αλλά και τις δυνατότητες τους. Παράλληλα τις αδυναμίες τους να τις διορθώσουν και να βρουν τρόπους για να τις αντισταθμίσουν. Ενώ τις δυνατότητες τους να τις μεγιστοποιήσουν. Και τα δύο είναι σημαντικά. Από την μια οι μαθητές χρειάζεται να διορθώσουν τις αποδόσεις που είναι ήδη χαμηλές για τις δικές τους δυνατότητες, από την άλλη πλευρά πρέπει να γνωρίσουν ότι αυτοί ίσως ποτέ να μην έχουν την καλύτερη δυνατή απόδοση. Βοηθάει το να βρουν λύσεις στις αδυναμίες τους, όπως να ζητήσουν βοήθεια από άλλους και επίσης να δώσει βοήθεια ο δάσκαλος στα παιδιά. Το άτομο βρίσκει με άλλα λόγια το δικό του μοναδικό τρόπο να είναι ευφυής.

Υπάρχουν δύο τύποι ανθρώπου. Στον πρώτο τα άτομα με την νοημοσύνη της επιτυχίας προσαρμόζονται και επιλέγουν περιβάλλον. Το άτομο δηλαδή αλλάζει για να προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Για παράδειγμα μια καθηγήτρια προσαρμόζεται στις προσδοκίες του διευθυντή διδάσκοντας με τον τρόπο που πιστεύει ότι ο διευθυντής θα τον δεχτεί. Και στον δεύτερο τύπο ανθρώπου υπάρχουν άτομα που το περιβάλλον αλλάζει ώστε να προσαρμοστεί σε αυτά. Για παράδειγμα μια καθηγήτρια ίσως προσπαθήσει να πείσει το διευθυντή να υποστηρίξει την καινούργια μέθοδο διδασκαλίας διαφορετικά από ότι παραπάνω όπου ο διευθυντής ήταν συνηθισμένος να επιβάλει τις δικές του προσδοκίες και την μέθοδο του. Αυτή η ερμηνεία για την

νοημοσύνη της επιτυχίας παρέχει αρκετά αποτελέσματα για την διδασκαλία και πως πρέπει να ωφεληθούν από αυτήν (Sternberg, 1999).

Η θεωρία για την νοημοσύνη της επιτυχίας προσπαθεί να βοηθήσει τους καθηγητές να διευρύνουν σε μια μεγαλύτερη ομάδα τους μαθητές από την παραδοσιακή μέθοδο που βασίζεται στην απομνημόνευση. Δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για την διδασκαλία και μάθηση. Όπως επίσης δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος για να αξιολογήσουμε τις επιτυχίες των μαθητών. Διδασκαλία και αξιολόγηση θα πρέπει να ισορροπήσουν την αναλυτική, δημιουργική και εμπειρική νοημοσύνη. Οι καθηγητές πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τι είναι αυτό που τους κάνει να αποκτήσουν τις δυνατότητες τους και παράλληλα να τους βοηθήσουν να διορθώσουν ή να αντικαταστήσουν τις αδυναμίες τους. Μαθητές όπως και οι καθηγητές χρειάζεται να αναπτύσσουν ευελιξία δίνοντας στους μαθητές πολλαπλάσιες και διαφορετικές επιλογές για την αξιολόγηση. Επειδή οι μαθητές έχουν διαφορετικούς στόχους στην ζωή τους, οι επιτυχίες τους καθορίζουν τους τρόπους που όσο έχουν σημασία γι αυτούς τόσο σημασία έχουν και για την κοινωνία. Πολύ πιθανόν οι μαθητές να δώσουν σημασία αν οι καθηγητές δώσουν αρκετά παραδείγματα για το νόημα της μάθησης. Βαθμολογεί ο καθηγητής σύμφωνα με τις αποδόσεις του μαθητή με τρόπο που να διατηρεί την ακεραιότητα της μεθόδου.

Μερικές φορές είναι απρόθυμοι (οι καθηγητές) να διδάξουν την νοημοσύνη της επιτυχίας επειδή πιστεύουν ότι αυτοί η τεχνική μπορεί να ισχύει σε μια ομάδα μαθητών ενώ σε μια άλλη όχι. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που δεν πετυχαίνουν με τον παραδοσιακό τρόπο έχουν πολύ καλά αποτελέσματα με την καινούργια μέθοδο. Δηλαδή η διδασκαλία με αναλυτικό, δημιουργικό και πρακτικό τρόπο έχει αποδείξει ότι ανεξαρτήτως δείγματος είναι επιτυχής και αποδοτική.

Για να διαθέτει κανείς νοημοσύνη της επιτυχίας, πρέπει να σκέφτεται καλά με τρεις διαφορετικούς τρόπους: σε αναλυτικό, σε δημιουργικό και σε πρακτικό επίπεδο. Κατά κανόνα στα τεστ και στην τάξη δίνεται αξία μόνο στην αναλυτική νοημοσύνη. Ωστόσο το είδος της νοημοσύνης που τα σχολεία αναγνωρίζουν πιο άμεσα ως ανώτερο μπορεί θαυμάσια για πολλούς μαθητές στην ενήλικη ζωή τους να είναι λιγότερο χρήσιμο από την δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη.

Οι τρεις πτυχές της νοημοσύνης της επιτυχίας σχετίζονται μεταξύ τους. Η αναλυτική σκέψη απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων και την κρίση της ποιότητας των ιδεών. Η δημιουργική νοημοσύνη χρειάζεται για την διατύπωση

καλών προβλημάτων και ιδεών. Η πρακτική νοημοσύνη είναι αναγκαία για την χρήση των ιδεών και την ανάλυση τους με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή ζωή. Είναι όμως πιο σημαντικό να ξέρουμε πότε και πώς να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις πτυχές της νοημοσύνης της επιτυχίας αντί απλώς να τις διαθέτουμε. Τα άτομα με νοημοσύνη της επιτυχίας δεν έχουν απλώς ικανότητες, σκέφτονται προσεκτικά πότε και πώς να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά (Sternberg, 1995).

1.6.3 Αναλυτική νοημοσύνη

Η **αναλυτική νοημοσύνη** (Sternberg, 1999) που αποτελεί το πρώτο συστατικό της νοημοσύνης της επιτυχίας, έχει να κάνει με το συνειδητό προσανατολισμό των νοητικών διεργασιών προς την ανεύρεση μιας μελετημένης λύσης σε ένα πρόβλημα. Η αναλυτική σκέψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς. Στην επίλυση προβλημάτων ο στόχος είναι η μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση προς μία λύση ξεπερνώντας στην πορεία τα διάφορα εμπόδια. Στην λήψη αποφάσεων ο στόχος είναι η επιλογή ανάμεσα σε διάφορες προοπτικές ή η αξιολόγηση ευκαιριών. Θα δούμε παρακάτω την αναλυτική νοημοσύνη στην επίλυση των προβλημάτων και στην λήψη των αποφάσεων που αντιμετωπίζονται στην καθημερινή ζωή.

Αρχικά η επίλυση προβλημάτων απαιτεί έξι βασικά βήματα, τα οποία συνιστούν έναν κύκλο. Ο κύκλος εξελίσσεται, γιατί η λύση στο ένα πρόβλημα γίνεται συνήθως η βάση για το επόμενο. Κατά την διαδικασία της επίλυσης ενός προβλήματος είναι πιθανό κάποια στιγμή να περάσετε από όλα αυτά τα βήματα. Πρώτον η αναγνώριση του προβλήματος. Για να επιλύσετε ένα πρόβλημα πρώτα πρέπει να αναγνωρίσετε ότι έχετε πρόβλημα. Αυτό το βήμα είναι το πιο σημαντικό από όλα γιατί αν δεν αναγνωρίζετε την ύπαρξη ενός προβλήματος δεν πρόκειται να κάνετε καμία προσπάθεια να το λύσετε. Η αναγνώριση του προβλήματος είναι για πολλούς ανθρώπους το σύνθημα εμπόδιο που δεν τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν την νοημοσύνη τους. Έτσι από παιδιά πρέπει να αφιερώσουμε χρόνο περισσότερο για να τα βοηθήσουμε να μάθουν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των προβληματικών καταστάσεων παρά να θεωρούμε ότι ο στόχος μας είναι να τους διδάξουμε πώς να επιλύουν προβλήματα των οποίων η αναγνώριση είναι προφανής. Τα άτομα που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας δεν περιμένουν να τους συναντήσουν τα προβλήματα όταν θα είναι πλέον αργά, αναγνωρίζουν την ύπαρξη τους πριν αυτά τεθούν εκτός ελέγχου και ξεκινούν την διαδικασία επίλυσης τους.

Δεύτερον είναι ορισμός του προβλήματος. Η αναγνώριση ενός προβλήματος δεν αρκεί γιατί εξακολουθεί να χρειάζεται ορισμό. Το κλειδί είναι να τα αναγνωρίσουμε και να τα ορίσουμε σωστά διαφορετικά μπορεί να σπαταλήσουμε πολύ χρόνο προσπαθώντας να επιλύσουμε προβλήματα που δεν έχουμε. Όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουμε στο να ανακαλύψουμε ποιο ακριβώς είναι το

πρόβλημα τόσο λιγότερος χρόνος χρειάζεται για την επίλυση του. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας ορίζουν σωστά τα προβλήματα και λύνουν ακριβώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και όχι κάποια άλλα άσχετα με την πραγματικότητα.

Τρίτον η ανάπτυξη μιας στρατηγικής για την επίλυση προβλημάτων. Εφόσον οριστεί το πρόβλημα το άτομο ή ομάδα χρειάζεται να καταστρώσει μια στρατηγική για την επίλυση του. Ο στρατηγικός προγραμματισμός θεωρείται σημαντικός, αλλά το θέμα είναι αν είναι όλα καλά. Τα άτομα που έχουν νοημοσύνη της επιτυχίας καταστρώνουν προσεκτικά τις στρατηγικές τους για την επίλυση των προβλημάτων. Δίνουν βάρος στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό αντί να ενεργούν βιαστικά και να είναι υποχρεωμένοι στη συνέχεια να σκεφτούν από την αρχή τις στρατηγικές τους. Τέταρτον η αναπαράσταση των πληροφοριών. Ο τρόπος με τον οποίον αναπαριστά κανείς τις πληροφορίες όταν επιλύει προβλήματα επιδρά σε σημαντικό βαθμό στο αν θα είναι σε θέση να επιλύσει τα προβλήματα. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναπαριστούν τις πληροφορίες σχετικά με ένα πρόβλημα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια εστιάζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις πληροφορίες. Πέμπτον η κατανομή των πόρων. Κατά την επίλυση ενός προβλήματος πρέπει να αποφασίσουμε ποιους πόρους θέλουμε να διαθέσουμε για το πρόβλημα αυτό. Η απόφαση αυτή είναι σημαντική γιατί σχεδόν πάντα πρέπει να κάνουμε πολλά μέσα στον χρόνο που έχουμε στην διάθεση μας. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας σκέπτονται προσεκτικά πριν προχωρήσουν στην κατανομή των πόρων τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Μελετούν τη σχέση διακινδύνευσης/ανταμοιβής και στην συνέχεια επιλέγουν τους τρόπους κατανομής που πιστεύουν ότι θα μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.

Και έκτο η παρακολούθηση και αξιολόγηση. Παρακολούθηση σημαίνει απλά παρατήρηση της προόδου μας κατά τη διάρκεια της διεργασίας επίλυσης προβλημάτων και η αξιολόγηση είναι η κρίση μας για την ποιότητα της διεργασίας επίλυσης προβλημάτων και για τη λύση στην οποία έχουμε καταλήξει. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας δεν παίρνουν πάντα τις σωστές αποφάσεις, παρακολουθούν και αξιολογούν όμως τις αποφάσεις τους και στην συνέχεια διορθώνουν τα λάθη τους μόλις τα ανακαλύπτουν.

Η λήψη αποφάσεων χωρίζεται σε Οικονομικά μοντέλα, σε Μοντέλα χρησιμότητας, στην Θεωρία των παιγνίων, στο Κριτήριο της ικανοποίησης, στην

Ευρετική της αντιπροσωπευτικότητας και προκαταλήψεις που απορρέουν από τους ρυθμούς βάσης, την Προσφορότητα και άλλα φαινόμενα σχετικά με τις κρίσεις/εκτιμήσεις. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναγνωρίζουν τους περιορισμούς της λογικής και γνωρίζουν επίσης τις παγίδες στις οποίες μπορεί να πέσουν όταν σκέφτονται. Οι λύσεις και οι αποφάσεις τους μπορεί να είναι είτε διαισθητικές είτε λογικά αιτιολογημένες είτε ένας συνδυασμός και των δύο, αλλά σπάνια θεωρούνται υπεύθυνες για τις νοητικές διεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν σε σφάλματα στην κρίση. Παρά τους περιορισμούς η αναλυτική νοημοσύνη είναι σαφώς σημαντική για την ορθή επίλυση προβλημάτων και την λήψη αποφάσεων που είναι τα ορόσημα της νοημοσύνης της επιτυχίας. Αλλά από μόνη της όπως μετριέται από τα συμβατικά τεστ, δεν αποτελεί εγγύηση για την ακαδημαϊκή επιτυχία ούτε προσφέρει εγγυήσεις για μια καλή κρίση με τον τρόπο που εφαρμόζεται σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Η αναλυτική νοημοσύνη είναι το πρώτο αλλά όχι το μοναδικό κλειδί για την νοημοσύνη της επιτυχίας (Sternberg, 1999).

1.6.4 Δημιουργική νοημοσύνη

Στην συνέχεια θα μιλήσουμε για την **δημιουργική νοημοσύνη** (Sternberg, 1999). Οι άνθρωποι τείνουν να είναι δημιουργικοί σε μερικούς τομείς και σε άλλους όχι. Η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι που υπάρχει γενικά και αφηρημένα είναι μια κοινωνικοπολιτισμική εκτίμηση της καινοτομίας, της καταλληλότητας, της ποιότητας και της σημασίας ενός προϊόντος. Η δημιουργικότητα δεν είναι ένα και μοναδικό πράγμα, ποικίλλει από τομέα σε τομέα. Αλλά ακόμη και όταν πρόκειται να εντοπίσουμε ανθρώπους δημιουργικούς σε διάφορους τομείς, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και κάτι άλλο. Η δημιουργικότητα σε έναν τομέα μπορεί να αναπτυχθεί. Έτσι μπορούμε να μετρήσουμε τη δημιουργικότητα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Οι ικανότητες πάνω στην δημιουργικότητα μπορούν να αναπτυχθούν και αποδεικνύεται από την εξέταση των παρακάτω χαρακτηριστικών δημιουργικών ατόμων που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας. Αρχικά οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναζητούν με ενεργητικό τρόπο μοντέλα ρόλων και αργότερα γίνονται πρότυπα και οι ίδιοι. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν την δημιουργική νοημοσύνη όχι όταν τους το λέει ο δάσκαλος τους αλλά όταν τους δείχνει πώς να το πετύχουν. Γι' αυτό παρατηρείτε να θυμόμαστε εκείνους τους δασκάλους που οι οποίοι ισορροπούσαν την διδασκαλία του περιεχομένου με τη διδασκαλία κάποιων μεθόδων σκέψης γύρω από αυτό το περιεχόμενο. Αν θέλουμε να αναπτύξουμε την νοημοσύνη της επιτυχίας και άρα την Τριαρχική νοημοσύνη, όσο νωρίτερα ξεκινήσουμε τόσο το καλύτερο. Ποτέ δεν είναι αργά αλλά και ποτέ δεν είναι πολύ νωρίς. Δεύτερον οι άνθρωποι που διαθέτουν την νοημοσύνη της επιτυχίας αμφισβητούν τις δεδομένες απόψεις και ενθαρρύνουν και τους άλλους να πράξουν το ίδιο. Οι γονείς και οι δάσκαλοι ωστόσο πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αμφισβητούν δεδομένες θέσεις. Με τον τρόπο αυτό θα τα ενθαρρύνουν επίσης να σκεφτούν δημιουργικά και να εκφράσουν τις ιδέες τους για το πώς είναι ή θα έπρεπε να είναι τα πράγματα. Η δημιουργική σκέψη ξεκινά με μια και μοναδική ερώτηση: «Γιατί;».

Τρίτον οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας επιτρέπουν στον εαυτό τους και στους άλλους να κάνουν λάθη. Όλοι κάνουν λάθη, ακόμα και οι μεγάλοι στοχαστές, είναι αναπόφευκτα. Οι άνθρωποι αυτοί μαθαίνουν από τα λάθη τους ή προσφέρουν σε μας τη δυνατότητα να μάθουμε από αυτά. Τα σχολεία όμως δεν συγχωρούν τα λάθη με αποτέλεσμα τελικά οι μαθητές να τα φοβούνται και να

μην διακινδυνεύουν την ανεξάρτητη και μερικές φορές λανθασμένη σκέψη τους που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικής νοημοσύνης. Η εμμονή στις «σωστές» απαντήσεις και στο «σωστό» τρόπο εκτέλεσης των πραγμάτων ενθαρρύνει τη συμβατικότητα και όχι την δημιουργικότητα.

Τέταρτον οι άνθρωποι που διαθέτουν την τριαρχική νοημοσύνη παίρνουν λογικά ρίσκα και ενθαρρύνουν και τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Μόνο επιτρέποντας, ακόμη και ενθαρρύνοντας, την ανάληψη διανοητικού κινδύνου, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά, ακόμη και τον εαυτό μας, έτσι ώστε να βγει στην επιφάνεια το δημιουργικό δυναμικό. Επιπλέον οι δάσκαλοι θα έπρεπε να ανταμείβουν εκείνους τους μαθητές που διακινδυνεύουν να παίρνουν ρίσκα. Εάν τα παιδιά αναλάβουν ένα λογικό κίνδυνο σε μια εργασία ή ένα πρόγραμμα, θα πρέπει να αμείβονται για την δημιουργικότητα τους, ακόμη και αν υπάρχουν τρόποι βελτίωσης των εργασιών τους.

Πέμπτον οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας επιζητούν, για τον εαυτό τους και για τους άλλους, έργα που προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργικότητα. Αν η μόνη αξιολόγηση η οποία επιβάλλεται στους μαθητές σε ένα μάθημα είναι ένα τεστ πολλαπλής επιλογής, αυτοί θα μάθουν αρκετά γρήγορα εκείνο που θεωρείται ότι έχει αξία, άσχετα από ότι τους λένε οι δάσκαλοι για το θέμα αυτό. Αν τα σχολεία μας θέλουν να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τις εκδηλώσεις δημιουργικής νοημοσύνης, πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στις εργασίες και στα τεστ τους τουλάχιστον κάποιες ευκαιρίες για δημιουργική σκέψη. Έκτον οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας προσδιορίζουν και επαναπροσδιορίζουν με ενεργητικό τρόπο τα προβλήματα και βοηθούν και τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορούμε να ενθαρρύνουμε τη δημιουργική νοημοσύνη είναι να επιτρέπεται στους ανθρώπους να επιλέγουν τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και μερικές φορές να ξαναεπιλέγουν όταν μαθαίνουν ότι η επιλογή τους ήταν λανθασμένη. Το θέμα της επιλογής λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, όσο πιο μεγάλη ευρύτητα προσφέρετε στους μαθητές τόσο καλύτερα θα μάθουν πώς να επιλέγουν σοφά τα προβλήματα που θέλουν να επιλύσουν και τα έργα που θέλουν να επιδιώξουν ένα θεμελιώδες στοιχείο της δημιουργικότητας.

Έβδομον οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας επιζητούν ανταμοιβές για την δημιουργικότητα και την ανταμείβουν και οι ίδιοι. Οι μαθητές είναι καλύτερο να κάνουν δημιουργική εργασία που αξιολογείται με κάπως λιγότερη αντικειμενικότητα παρά να μην τους επιτρέπεται ποτέ να ασχοληθούν με δημιουργικά

έργα μόνο και μόνο για να μπορούν οι δάσκαλοι να διατηρούν την επιφανειακή αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση. Όγδοων οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αφήνουν στον εαυτό τους και στους άλλους τον απαραίτητο χρόνο για δημιουργική σκέψη. Οι περισσότερες δημιουργικές εμπνεύσεις δεν προκύπτουν σαν αστραπή. Οι άνθρωποι χρειάζονται χρόνο για να κατανοήσουν ένα πρόβλημα, να το επεξεργαστούν στο μυαλό τους και να βρουν μια δημιουργική λύση. Αν οι δάσκαλοι «στριμώχνουν» πολλές ερωτήσεις στα διαγωνίσματα ή αναθέτουν τόσες εργασίες για το σπίτι που οι μαθητές μόλις και μετά βίας έχουν το χρόνο να τις ολοκληρώσουν, τότε τα παιδιά δεν θα έχουν το χρονικό περιθώριο που χρειάζεται για να σκεφτούν δημιουργικά. Και έτσι αυτό συνεχίζετε και στην ζωή μας εφόσον δεν έχουμε μάθει να λειτουργούμε δημιουργικά όταν ο εργοδότης δεν παρέχει χρόνο στον εργαζόμενο για να σκεφτεί, η εργασία που θα προκύψει δεν θα είναι δημιουργική.

Ένατο οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας ανέχονται την αμφιβολία και ενθαρρύνουν την ανοχή της αμφιβολίας και στους άλλους. Η ανάπτυξη της δημιουργικής ιδέας σχεδόν πάντα χρειάζεται χρόνο και κατά την διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος έχουμε την τάση να μην αισθανόμαστε άνετα και να είμαστε ανυπόμονοι. Θέλουμε την λύση τώρα όταν έχουμε την μισή από αυτή. Χωρίς τον χρόνο ή την ικανότητα να ανεχτούμε την αμφιβολία μπορεί να αποφασίσουμε πρόωρα υπέρ μια λύσης που δεν είναι η καλύτερη. Η αμφιβολία είναι δυσάρεστη και προκαλεί άγχος, οι άνθρωποι πασχίζουν να τη διαλύσουν. Επιπλέον η πίεση για τη λύση των αμφιβολιών συχνά δεν είναι μόνο εσωτερικής προέλευσης. Για να αξιοποιήσουμε όμως στο έπακρο το δημιουργικό μας δυναμικό πρέπει να είμαστε σε θέση να ανεχτούμε τη δυσφορία μιας αμφίβολης κατάστασης όσον καιρό χρειάζεται προκειμένου να δημιουργήσουμε το καλύτερο ή αυτό που βρίσκεται πιο κοντά στο καλύτερο μας.

Δέκατο οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας κατανοούν τα εμπόδια που ένας δημιουργικός άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει. Οι δημιουργικοί άνθρωποι πάντα συναντούν εμπόδια. Η δημιουργική σκέψη σχεδόν αναπόφευκτα συναντά αντιστάσεις. Το θέμα όμως είναι αν ο στοχαστής θα επιμείνει παρ' όλες τις δυσκολίες. Ενδέκατο οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας είναι πρόθυμοι να αναπτυχθούν. Το να είμαστε δημιουργικοί σημαίνει να βγούμε έξω από τα «κουτιά» που εμείς και οι άλλοι έχουν χτίσει για λογαριασμό μας, πριν παγιδευτούμε εκεί μέσα. Δωδέκατο οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος.

Σε αυτό το τελευταίο, αυτό που κρίνεται ως δημιουργικό είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα άτομο ή άτομα και στον περιβάλλον όπου εργάζονται. Χρειαζόμαστε ένα περιβάλλον που θα επιτρέπει στον άνθρωπο να αξιοποιήσει στο έπακρο τα δυνατά του σημεία. Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι κάνουν καλύτερη δημιουργική εργασία όταν αγαπούν αυτό που κάνουν (Sternberg, 1999).

1.6.5 Πρακτική νοημοσύνη

Τέλος θα αναφερθούμε στην **πρακτική νοημοσύνη** (Sternberg, 1999) της επιτυχίας η οποία δίνει σε έναν άνθρωπο τη δυνατότητα να επινοήσει το είδος της στρατηγικής που απαιτείται για την επίλυση των προβλημάτων της πραγματικής ζωής. Συνήθως στην καθημερινή ζωή δεν υπάρχουν ξεκάθαρα σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις πάνω στα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε, παρότι μπορεί να υπάρχουν καλύτερες ή χειρότερες. Ακόμη και όταν μερικές απαντήσεις είναι καλύτερες από άλλες, αυτό που κάνει μια απάντηση καλύτερη εξαρτάται από τις αξίες που ισχύουν στη συγκεκριμένη περίπτωση. Έτσι λοιπόν στην πραγματικότητα υπάρχουν αρκετά στοιχεία που καταδεικνύουν ότι οι ικανότητες των ανθρώπων να επιλύουν προβλήματα όντως αυξάνονται με την ηλικία, ενώ ταυτόχρονα κάποιες ικανότητες που είναι ιδιαίτερα συνυφασμένες με τεστ τύπου δείκτη νοημοσύνης μειώνονται.

Τα πρακτικά προβλήματα χαρακτηρίζονται μεταξύ άλλων και από μια σαφή έλλειψη πληροφοριών ακρίβειας που είναι απαραίτητες για την εξεύρεση λύσης, καθώς και από την συσχέτιση τους με την καθημερινή εμπειρία. Έτσι η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, υπό τη μορφή της γνώσης που έχει αποκτηθεί από το πολιτισμικό περιβάλλον, σχετίζεται ιδιαίτερα με τα πρακτικά προβλήματα που θέτει η ζωή. Αντίθετα η ρέουσα νοημοσύνη, η οποία απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων σειροθέτησης ή αριθμητικών αναλογιών σχετίζεται περισσότερο με την επίλυση ακαδημαϊκών προβλημάτων και δοκιμασιών όπως τα τεστ νοημοσύνης. Είναι επίσης σημαντική στην καθημερινή ζωή για περιστάσεις που απαιτούν ευελιξία σκέψης. Επομένως είναι φυσικό οι κρίσεις που κάνουν οι άνθρωποι για τις αλλαγές στη νοημοσύνη με την πάροδο της ηλικίας να είναι σωστές. Η νοημοσύνη τους πράγματι αυξάνεται αλλά αυτό ισχύει για την πρακτική νοημοσύνη, και όχι για την ακαδημαϊκή, η οποία κατά πάσα πιθανότητα μειώνεται. Όσο μεγαλώνει ο άνθρωπος η ικανότητα να αποδίδει αποτελεσματικά στην εργασία μπορεί επίσης να αυξάνει, ταυτόχρονα όμως η ικανότητα να είναι για παράδειγμα αποτελεσματικός πρωτοετής φοιτητής μειώνεται.

Επίσης η ικανότητα για επίλυση αυστηρά ακαδημαϊκών προβλημάτων εξασθενεί από την αρχή της μέσης ηλικίας μέχρι το τέλος της, ενώ η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων πρακτικής φύσης διατηρείται ή και αυξάνεται μέχρι το τέλος της μέσης ηλικίας. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα αντισταθμίζουν τη ρέουσα

νοημοσύνη τους που παρουσιάζει εξασθένηση, περιορίζοντας τους τομείς της δραστηριότητας τους σε εκείνους που γνωρίζουν καλά και εφαρμόζουν εξειδικευμένη γνώση.

Η διάκριση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές και τις πρακτικές μορφές νοημοσύνης παραλληλίζεται με μια αντίστοιχη διάκριση ανάμεσα σε δυο είδη γνώσης. Ένα ακαδημαϊκά ευφυές άτομο είναι κάποιος ο οποίος χαρακτηρίζεται από την εύκολη πρόσληψη και χρήση της τυπικής ακαδημαϊκής γνώσης, το είδος της γνώσης που εξετάζουν τα τεστ νοημοσύνης και άλλα τεστ αυτού του τύπου. Αντίθετα το στοιχείο που χαρακτηρίζει ένα πρακτικά ευφυές άτομο είναι εύκολη πρόσληψη και χρήση της σιωπηρής ή άδηλης γνώσης. Η σιωπηρή γνώση αναφέρεται σε γνώση προσανατολισμένη στη δράση, η οποία κατά κανόνα αποκτιέται χωρίς άμεση βοήθεια από άλλους και επιτρέπει στους ανθρώπους να πετυχαίνουν στόχους στους οποίους αυτοί προσωπικά αποδίδουν αξία. Η πρόσληψη και χρήση παρόμοιας γνώσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις αποτελεσματικές επιδόσεις σε εγχειρήματα του πραγματικού κόσμου. Η σιωπηρή γνώση είναι η πτυχή της νοημοσύνης της επιτυχίας που βοηθά τους ανθρώπους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους: να μάθουν πως λειτουργεί το σύστημα και να το κάνουν να αποδίδει γι' αυτούς.

Η νοημοσύνη της επιτυχίας απαιτεί την εύρεση ισορροπίας ανάμεσα στη γνώση του κατάλληλου χρόνου προσαρμογής και στη γνώση του κατάλληλου χρόνου επιλογής ενός άλλου περιβάλλοντος. Τα άτομα με νοημοσύνη της επιτυχίας αναγνωρίζουν επίσης μια τρίτη επιλογή στην επαφή τους με το περιβάλλον: τη διαμόρφωση. Ξέρουν ότι ουσιαστικά κανένα περιβάλλον δεν πρόκειται να είναι απολύτως τέλειο. Αντίθετα βρίσκει τρόπους να διαμορφώνει το περιβάλλον έτσι ώστε να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες του κάθε ατόμου. Αν μελετήσουμε τα άτομα με τη μεγαλύτερη νοημοσύνη της επιτυχίας, θα δούμε ότι πρόκειται για ανθρώπους που αυτό το γνωρίζουν καλά. Δεν ακολούθησαν τις τάσεις που καθορίζουν άλλοι, αυτοί ορίζουν τις τάσεις. Δεν ζουν με τα προβλήματα, τα επιλύουν. Και αυτό το κάνουν τουλάχιστον εν μέρει με την προσαρμογή τους, με την επιλογή και την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος τους.

Οι άνθρωποι λοιπόν με πρακτική νοημοσύνη αναζητούν ενεργητικά τη σιωπηρή γνώση που είναι άδηλη και συχνά κρυμμένη μέσα σε ένα περιβάλλον. Αναγνωρίζουν ότι αυτή η σιωπηρή γνώση μπορεί να διαφέρει από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Ακόμη αναγνωρίζουν ότι η σιωπηρή γνώση που απαιτείται για την επιτυχία

αλλάζει στην πορεία της σταδιοδρομίας τους και ότι μπορεί επίσης να αλλάξει αν σημειωθούν μεταβολές και στο περιβάλλον. Απορρίπτουν τη σιωπηρή γνώση που δεν είναι πλέον χρήσιμη και υιοθετούν αυτήν που είναι. Χρησιμοποιούν την σιωπηρή γνώση για να επιλέξουν, να προσαρμοστούν και να μπορέσουν να διαμορφώσουν κατάλληλα το περιβάλλον. Συνειδητοποιούν ότι το σημαντικό δεν είναι πόση εμπειρία διαθέτουν αυτοί ή οι άλλοι, αλλά σε ποιο βαθμό επωφελούνται από τη συγκεκριμένη εμπειρία. Εκμεταλλεύονται στο έπακρο τις ευκαιρίες που έχουν. Σαφώς η πρακτική νοημοσύνη είναι το κλειδί για την επιτυχία σε οποιοδήποτε πεδίο. Και εκείνοι που μπορούν να τη συνδυάσουν με την αναλυτική και την δημιουργική νοημοσύνη θα είναι οι πιο επιτυχημένοι (Sternberg, 1999).

1.7 Δημιουργική αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη

Ένας από τους πρώτους ερευνητές ο Guilford (1956) υποστηρίζει ότι: « Η δημιουργική ικανότητα σε ένα άτομο εκφράζεται με μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό». Ο Maslow (1973), ορίζει τη δημιουργικότητα, ως μια ενέργεια που κινητοποιεί ολόκληρο το άτομο, είναι εμφανής στις καθημερινές ενέργειες του και απορρέει κατευθείαν από την προσωπικότητα του. Ο Taylor (1989), θεωρεί τη δημιουργικότητα ως ένα πολυσύνθετο γεγονός και επίτευγμα στη ζωή του ανθρώπου. Αναφέρει επίσης ότι πολλοί υποπαράγοντες της δημιουργικότητας (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, σώμα, χώρος, χρόνος, επίπεδα, ροή, δυναμική και ποιότητα κίνησης), όταν συνδυάζονται ταυτόχρονα και διαδοχικά μπορούν να οδηγήσουν τον άνθρωπο να λειτουργεί δημιουργικά.

Οι Dodd και White (1980), υποστηρίζουν ότι δημιουργικότητα είναι μία ικανότητα και ιδιότητα της σκέψης. Κατά τους Barron και Harrington (1981), δημιουργικότητα ορίζεται ως ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης που παρουσιάζει ευχέρεια στη ροή των ιδεών, ευελιξία και πρωτοτυπία και σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία λύσης προβλημάτων. Επίσης, ως δημιουργικότητα ορίζεται η ικανότητα να επινοεί κανείς κάτι καινούργιο θέτοντας σε ενέργεια μια συγκεκριμένη πνευματική λειτουργία, για μια ορισμένη χρονική περίοδο (Μπουρνέλλη, 2002).

Σύμφωνα με τους Clelland (1992), Torrance (1989), Taylor (1989), Barron και Harrington (1981), και Wyrick (1968), η δημιουργικότητα συνδέεται με συγκεκριμένα γνωρίσματα της προσωπικότητας, όπως επινοητικότητα, αυτονομία και ανεξαρτησία στη σκέψη και την πράξη. Επίσης διαπιστώθηκε, η θετική συσχέτιση της δημιουργικότητας με τις διαδικασίες παραγωγής νέου έργου, προϊόντος το οποίο είναι κατάλληλο να απαντήσει στις ανάγκες του ερωτήματος- προβλήματος. Οι διαδικασίες αυτές συμβαίνουν μέσα σε ένα κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο η έμφυτη τάση προς δημιουργία καλλιεργείται και αναπτύσσεται και μπορεί να αναδειχθεί σε ικανότητα διαφοροποιημένη μεταξύ των ατόμων ποσοτικά και όχι ποιοτικά (Τσαπακίδου, 2003).

Η δημιουργικότητα λοιπόν, είναι ένα σύνολο ατομικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να δημιουργήσει έργα πρωτότυπα και αξιόλογα σε ποικίλους τομείς δραστηριότητας. Η δημιουργία μπορεί να στηρίζεται σε

υπάρχοντα υλικά αλλά η σύνθεση τους είναι νέα ή διαφορετική (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989; Κάτσιου- Ζαφρανά, 1982).

Στην προσπάθεια του Guilford (1967) και των συνεργατών του να αποδείξουν την ανεξαρτησία της δημιουργικής νόησης από την συμβατική νοημοσύνη, προέβησαν σε μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων, γνωστή ως «θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης». Από το «πρότυπο» αυτό του Guilford (1967) προέκυψε ότι η αποκλίνουσα νόηση αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικής παραγωγής, ενώ παράλληλα τέθηκε σαφής διάκριση ανάμεσα στο συγκλίνοντα και τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η συγκλίνουσα (κριτική) σκέψη, αφορά τη νοητική διεργασία που θέτει τα δεδομένα, τις πληροφορίες ή τα απομνημονευμένα υλικά σε λογική επεξεργασία με σκοπό την αναζήτηση μιας και μόνο ορθής λύσης ή συμπεράσματος. Αντίθετα, η αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη, προσανατολίζεται στην αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων και απαντήσεων.

Η δημιουργική σκέψη, σύμφωνα με τον Guilford (1967), συνδέεται με τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης, που αντιπροσωπεύει έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας σε σύγκριση με τη συγκλίνουσα σκέψη. Χαρακτηρίζεται από την ευχέρεια απαντήσεων, την ευλυγισία και πρωτοτυπία κατά την παραγωγή, την ικανότητα σύνθεσης του μετασχηματισμού και επεξεργασίας των διαθέσιμων πληροφοριών για τον σχηματισμό νέων προϊόντων. Η σημαντικότητα της δημιουργικότητας στον άνθρωπο εστιάζεται επίσης στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας νόησης, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανότητα προσαρμογής του στην πολυπλοκότητα που εμφανίζει η σημερινή κοινωνία. Η ικανότητα αυτή τον καθιστά ικανό να βρίσκει λύσεις σε παλιά, νέα και καθημερινά προβλήματα (Μπουρνέλλη, 2001). Η δημιουργικότητα επεκτείνει την εμπειρία και την γνώση του ατόμου. Οδηγεί από το γνωστό και το οικείο στο άγνωστο και σ' αυτό που πρόκειται να γίνει. Το παιδί έχει την φυσική παρόρμηση προς την δημιουργικότητα και τη δράση και είναι πιθανόν η καταπίεση της παρόρμησης αυτής να επηρέαζε αρνητικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση σήμερα ευνοεί τη συγκλίνουσα σκέψη, προσανατολίζοντας τους μαθητές στη μία, σωστή και κοινά αποδεκτή απάντηση – λύση. Κατά τη διάρκεια δηλαδή, της σχολικής θητείας, επιδιώκει να μεταβάλλει τους μαθητές με αποκλίνοντα τρόπο σκέψης σε μαθητές με συγκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η αποκλίνουσα σκέψη, οικεία στο παιδί – αφού αποτελεί γι' αυτό βασική ψυχοβιολογική ανάγκη-, εξασθενεί με την

πάροδο του χρόνου προς όφελος της κριτικής σκέψης. Έτσι το παιδί συνηθίζει να σκέφτεται με περιορισμένο τρόπο, με μοντέλα σκέψης που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για την επίλυση παρόμοιων προ-βλημάτων (Δερβίσης, 1998). Στο χώρο της προσχολικής αγωγής, ενώ η ανάπτυξη ικανοτήτων για πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες μοιάζει να βρίσκει ένα σχετικά πρόσφορο έδαφος, στην πραγματικότητα δεν έδωσε τη δυνατότητα για δημιουργικό τρόπο μάθησης (Δερβίσης, 1998). Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων όπως, η σύγχρονη τάση «σχολειοποίησης» του νηπιαγωγείου, που συμβαίνει ακολουθεί μια συγκεκριμένη διδακτική πορεία σύμφωνα με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος χωρίς καμία ελεύθερη δράση και δημιουργική διδασκαλία.

Επιπλέον στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά την παιδαγωγική πράξη, στη στενότητα χώρων, στους οποίους λαμβάνει χώρα η παιδαγωγική διαδικασία, καθώς και στη μη ανανέωση του παιδαγωγικού υλικού των τάξεων. Αν και η θεσμοθέτηση των «Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών», (εξελίχθηκαν σε Ολοήμερα Σχολεία, 1997), αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στην εκπαίδευση, καθώς ενίσχυσε την ανάγκη για μορφές απασχόλησης με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών κάτω από την επίβλεψη ενός δασκάλου, εντούτοις δεν έδωσε τη δυνατότητα για δημιουργική μάθηση, καθώς χρησιμοποίησε την δασκαλοκεντρική μέθοδο και τον συγκλίνοντα τρόπο σκέψης, περιορίζοντας την ικανότητα των παιδιών για ελεύθερη και δημιουργική δράση. Αυτοί οι μηχανισμοί και κατά συνέπεια η παιδεία, μαρτυρούν την αδυναμία της να εντάξει στους κόλπους του σχολείου τη δημιουργικότητα.

Κεφάλαιο 2^ο: Αυτεπάρκεια

2.1 Η «Κοινωνικογνωστική Θεωρία» του A. Bandura

Η θεωρία αυτή προτάθηκε από τον Καναδό ψυχολόγο Albert Bandura (1986), ο οποίος επηρεάστηκε από το χώρο της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, στήριξε δε τη θεωρία του πάνω στο ρόλο της μίμησης προτύπων στη μάθηση. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος.

«Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986) διατυπώνεται με τις παρακάτω θεωρητικές θέσεις:

1. Η μάθηση είναι καθοριστική για τον άνθρωπο, γιατί εκτός από κάποια βασικά έμφυτα αντανακλαστικά, όλη η άλλη συμπεριφορά μαθαίνεται.
2. Ο άνθρωπος έχει πέντε βασικές γνωστικές ικανότητες: α) την ικανότητα συμβολισμού, β) την ικανότητα πρόβλεψης, γ) την επαγωγική ικανότητα, δ) την ικανότητα αυτορρύθμισης (αυτοελέγχου) και ε) την ικανότητα αυτοανάλυσης.
3. Η «ανθρώπινη ύπαρξη» έχει την ικανότητα να ασκεί έλεγχο στις σκέψεις της, στις ενέργειες της και στα κίνητρα της. Ο άνθρωπος έχει απόλυτο έλεγχο στη συμπεριφορά του, η οποία είναι απόλυτα ετεροπροσδιοριζόμενη και είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.
4. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του εξηγείται με βάση τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος στην οποία λαμβάνουν χώρα τρεις παράγοντες: η συμπεριφορά, τα γνωστικο- προσωπικά δεδομένα του κάθε ατόμου και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις.
5. Ο άνθρωπος μαθαίνει μέσω παρατήρησης και μέσω ενεργοποίησης. Στη μάθηση μέσω παρατήρησης ο άνθρωπος παρατηρεί ένα πρότυπο, προσέχει, κωδικοποιεί και αναπαράγει τη συμπεριφορά που παρατήρησε και στο τέλος παρωθείται να υιοθετήσει τη συμπεριφορά του μοντέλου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση έρχεται σαν αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης του ατόμου όπου σημαντικό ρόλο παίζει η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς.
6. Μεγάλης σημασίας για τη μάθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να προβλέπει πιθανά αποτελέσματα. Για να επιτευχθεί η ικανότητα πρόβλεψης θα πρέπει το

άτομο να διαθέτει τρεις δεξιότητες: προσοχή, ανάκληση και γνωστική ολοκλήρωση.

7. Όσον αφορά τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου ο Bandura (1986) υποστηρίζει ότι επιτυγχάνεται μέσω των συνεπειών της συμπεριφοράς (αντίδραση) του ατόμου. Η ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου στηρίζεται σε εξωτερικά κίνητρα (βιολογικά – γνωστικά), τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τα εσωτερικά του κίνητρα και αξίες και στην αυτο- ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η αυτο- ρύθμιση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαδικασίες: α) αυτοπαρατήρηση, β) προσωπική κρίση, γ) αυτο- αντίδραση (δράση).
8. Ο όρος που χρησιμοποιεί η κοινωνικογνωστική θεωρία στη μάθηση αυτή είναι η αυτεπάρκεια η οποία αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο στο κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου με επιτυχία.
9. Η ατομική ρύθμιση της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω δύο κύριων πηγών παρώθησης, της πρόγνωσης και των σκοπών/ στόχων του ατόμου».

Κύριος σκοπός της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι η βελτίωση της αυτεπάρκειας, δηλαδή σε ποιο βαθμό το άτομο θα φέρει σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Η τεχνική που προτείνεται είναι η τεχνική της «συμμετοχικής μίμησης» για την αντιμετώπιση κυρίως φοβιών. Η τεχνική αυτή προβλέπει τη σταδιακή εκτέλεση συμπεριφοράς που προκαλεί φόβο ακολουθώντας τα παρακάτω στάδια:

1. Ο σύμβουλος εκτελεί τη φοβική πράξη, ενώ ο πελάτης τον παρακολουθεί.
2. Ο σύμβουλος και ο πελάτης εκτελούν από κοινού τη φοβική πράξη ώστε ν' αρχίσει ο δεύτερος να συμμετέχει.
3. Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί τεχνικές μείωσης της έντασης του φόβου και περιορισμού των εκτιμώμενων κινδύνων.
4. Η συμμετοχή στη φοβική πράξη του συμβούλου μειώνεται ενώ ο πελάτης βοηθιέται να αναλάβει όλο και πιο μεγάλο ρόλο.
5. Τέλος το άτομο για ένα διάστημα εκτελεί μόνο του το συγκεκριμένο έργο».

Η θεωρία του Bandura (1986) βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στον εκπαιδευτικό χώρο από θεραπεία μέχρι προσωπική ανάπτυξη με βελτίωση της αντίληψης, της αυτεπάρκειας, ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων, προγραμματισμό και κατάστροψη σχεδίου ζωής κλπ. Η κοινωνικογνωστική θεωρία

έχει ευρεία αποδοχή και ο άξονας εφαρμογής της είναι πάντοτε η αξιοποίηση της μίμησης προτύπου.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986) ανήκει σε συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και σύμφωνα με τη γενικότερη κατεύθυνση των θεωριών αυτών αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η ενίσχυση στη μάθηση. Εκεί όμως που διαφέρει από τις άλλες θεωρίες είναι ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έμμεση μάθηση, τη μάθηση δηλαδή που επιτελείται μέσα από την παρατήρηση των άλλων, των προτύπων. Παράλληλα μέσα από την παρατήρηση των άλλων, το άτομο αναπτύσσει γνωστικές προσδοκίες όσον αφορά την πιθανή δική του επίδοση και επιτυχία σε ορισμένες μελλοντικές μορφές συμπεριφοράς. Με βάση τις προσδοκίες αυτές, το άτομο προχωρεί σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Ο Bandura (1988a) ερμηνεύει τη διαδικασία αυτή με βάση την έννοια της αυτεπάρκειας, που ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητα του να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα η αυτεπάρκεια αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουμε ως προς το κατά πόσο θα μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρουμε σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Ο Bandura (1988a) αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα σε μια γενική άποψη για το άτομο και σε μια θεωρία της προσωπικότητας και επιχείρησε να εκφράσει αυτή την άποψη με σαφήνεια. Σε μια δήλωση του ο Bandura το 1977 επισημαίνει ότι «οι απόψεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση επηρεάζουν το ποιες πλευρές της ψυχολογικής λειτουργίας μελετώνται εκτενώς και ποιες δεν εξετάζονται καθόλου. Οι θεωρητικές συλλήψεις όμως καθορίζουν τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση αποδείξεων οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη θεωρία». Με άλλα λόγια υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα σε μια άποψη για το άτομο και μια θεωρία προσωπικότητας.

Απορρίπτοντας τόσο την άποψη ότι οι άνθρωποι κατευθύνονται από εσωτερικές δυνάμεις όσο και την άποψη ότι άγονται και φέρονται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, η κοινωνικογνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά εξηγείται ως αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, μια διαδικασία που ο Bandura αποκαλεί αμοιβαίο προκαθορισμό. Οι άνθρωποι επηρεάζονται βέβαια, από περιβαλλοντικές δυνάμεις, αλλά επιλέγουν τη συμπεριφορά τους. Το μεν άτομο αντιδρά στις καταστάσεις, αλλά ερμηνεύει και επηρεάζει ενεργά τις καταστάσεις

αυτές. Οι άνθρωποι επιλέγουν τις καταστάσεις και διαμορφώνονται μέσα σε αυτές, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων και διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά των άλλων (Lawrence A., Pervin & Oliver P. John, 2001).

Απ' όλες τις σκέψεις που επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία και βρίσκονται στο βαθύ πυρήνα της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (self-efficacy beliefs) δηλαδή οι κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητες τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρές δράσεων που απαιτούν την επίτευξη προσδιορισμένων μορφών απόδοσης, είναι πολύ σημαντικά θέματα που χρειάζονται διερεύνηση. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας παρέχουν στο άτομο τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης, παρέχουν τις προϋποθέσεις, ώστε να ζει κάποιος καλά (well-being) και να αναζητά την προσωπική του ολοκλήρωση. Αυτό συμβαίνει γιατί, παρόλο που κάποιες φορές οι άνθρωποι πιστεύουν πως οι δράσεις τους παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, οι ίδιοι έχουν μικρό κίνητρο να δράσουν ή να υπομείνουν μια δύσκολη κατάσταση, λόγω έλλειψης αυτεπάρκειας. Η έννοια της αυτεπάρκειας κατέχει την κεντρική θέση στο στοχασμό του Albert Bandura (2005), ο οποίος τη συσχετίζει με τις κρίσεις που διατυπώνουμε για την ικανότητα μας να ενεργήσουμε σε μια συγκεκριμένη εργασία ή περίπτωση. Κατά τον Bandura (2005), οι κρίσεις για την αυτεπάρκεια μας επηρεάζουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουμε να καταπιαστούμε, την προσπάθεια που καταναλώνουμε σε μια περίπτωση, το χρόνο που αφιερώνουμε σε μια εργασία και τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις όταν αναμένουμε μια περίπτωση ή συμμετέχουμε σε αυτή. Είναι προφανές, ότι σε περιστάσεις, όπου είμαστε σίγουροι για την ικανότητα μας σκεφτόμαστε, νιώθουμε και συμπεριφερόμαστε διαφορετικά απ' ότι σε περιστάσεις όπου είμαστε ανασφαλείς ή νιώθουμε ανίκανοι. Με λίγα λόγια, η αντίληψη που έχουμε για την αποτελεσματικότητα μας επηρεάζει τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και τη συναισθηματική μας διέγερση (Bandura, 2005). Οι πεποιθήσεις επάρκειας επηρεάζουν, επίσης, την προσαρμογή και την αλλαγή μας όχι μόνο μέσω των δικών μας στοιχείων αλλά και μέσω διαφορετικών προσδιοριστών. Έτσι, οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν, το αν θα σκεφτόμαστε αισιόδοξα ή απαισιόδοξα, αν θα προβάλλουμε ή όχι τον εαυτό μας, την αυτο- ρύθμιση και την αυτο- κινητοποίηση μας. Επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας ζωής μας, η οποία εξαρτάται από τις δραστηριότητες και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα επιλέξουμε να δράσουμε. Κάθε παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της συμπεριφοράς μας μπορεί να επηρεάσει βαθιά και την κατεύθυνση της προσωπικής μας ανάπτυξης. Έτσι, επιλέγοντας

και διαμορφώνοντας τα περιβάλλοντα μας, μπορούμε να έχουμε έναν έλεγχο για το τι άνθρωποι θα γίνουν (Bandura, 2005).

Το θεωρητικό μοντέλο της αυτεπάρκειας του Bandura (2005) στηρίζεται, εκτός από την έννοια της πεποίθησης, και στην έννοια της προσδοκίας, η οποία περιλαμβάνει δυο βασικά συστατικά στοιχεία: τις προσδοκίες της αυτεπάρκειας (efficacy expectations) και τις προσδοκίες του αποτελέσματος (outcome expectations).

Οι προσδοκίες της αυτεπάρκειας περιλαμβάνουν τη βεβαιότητα και την πίστη, σύμφωνα με την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και θεωρεί τον εαυτό του ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και δυνατότητες να εκδηλώσει μια συμπεριφορά για να πετύχει κάποιο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Δηλαδή, οι προσδοκίες αυτές αναφέρονται στις αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις που κάνει το άτομο, για το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η συμπεριφορά του για να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης. Οι προσδοκίες αυτεπάρκειας του ατόμου, σχηματίζονται κάτω από την επίδραση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης και εμπειρίας που είναι:

- 1) Οι προσωπικές εμπειρίες και επιδόσεις του ατόμου, που είναι και η πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης γιατί βασίζεται σε εμπειρίες προσωπικού ελέγχου. Οι επιτυχίες, βεβαίως, αυξάνουν τη δύναμη και τη γενίκευση των προσδοκιών αυτεπάρκειας, ενώ οι αποτυχίες, ιδιαίτερα, οι επαναλαμβανόμενες, προκαλούν την εξασθένηση των προσδοκιών αυτεπάρκειας, αλλά η επίδραση τους εξαρτάται πρωτίστως από την αξιολόγηση ενός αριθμού πληροφοριακών παραγόντων (π.χ. η δυσκολία ενός έργου).
- 2) Η μάθηση μέσω προτύπου. Πολλές φορές η αίσθηση αυτεπάρκειας που έχουμε για μια κατάσταση, δεν είναι αποτέλεσμα προηγούμενης επαφής μας μ' αυτή την κατάσταση, αλλά αποτύπωση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών και συμπεριφορών τρίτων, ειδικά αυτών που εκτιμούμε ιδιαίτερα.
- 3) Η λεκτική πειθώ. Οι συμβουλές, τα λεκτικά σχήματα, η παρότρυνση, οι ιστορίες ή «οι μύθοι» που μεταφέρουν οι άλλοι, γίνονται διάδρομοι διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτεπάρκειας.
- 4) Η συναισθηματική διέγερση, που μπορεί να επηρεάσει τις προσδοκίες αυτεπάρκειας όταν το άτομο αντιμετωπίζει απειλητικές καταστάσεις. Οι άνθρωποι, έτσι κι αλλιώς, στηρίζονται ως ένα σημείο στο επίπεδο συναισθηματικής διέγερσης που βιώνουν, προκειμένου να κρίνουν πόσο επικίνδυνη είναι μια αγχογόνος κατάσταση και πόσο ευάλωτοι είναι οι ίδιοι. Έτσι, νιώθουν ότι τα καταφέρνουν (υψηλές προσδοκίες αυτεπάρκειας) σε καταστάσεις που δε βιώνουν ένταση.

Η προσδοκία του αποτελέσματος περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις και τους υπολογισμούς που κάνει το άτομο σχετικά με τις πιθανές συνέπειες που θα επισύρει μια παρόμοια συμπεριφορά που επέλεξε. Δηλαδή σύμφωνα με την προσδοκία του αποτελέσματος το άτομο υπολογίζει, σταθμίζει και αξιολογεί τις πιθανότητες επιτυχίας του επιδιωκόμενου στόχου. Έτσι η κοινωνική αναγνώριση, τα χειροκροτήματα, τα έπαθλα και γενικά η αυτοϊκανοποίηση που αναμένει το άτομο, το οποίο πιστεύει ότι είναι ικανό να κάνει ένα άλμα τριών μέτρων, συνιστούν την προσδοκία του αποτελέσματος (Bandura, 1986).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), κανένας μηχανισμός διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν είναι τόσο σημαντικός όσο οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητες τους να ελέγχουν τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Οι προσδοκίες αυτεπάρκειας επίσης επιδρούν κατά τρόπο καθοριστικό στις πράξεις μας και στον τρόπο χειρισμού του περιβάλλοντος: οι άνθρωποι γενικά αποφεύγουν τις δραστηριότητες εκείνες που πιστεύουν ότι ξεπερνούν τις ικανότητες που έχουν, αλλά αντίθετα αναλαμβάνουν και επιμένουν σε δραστηριότητες και ενέργειες τις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία. Κατά τον ίδιο τρόπο οι προσδοκίες αυτεπάρκειας επηρεάζουν τη σκέψη και τα συναισθήματα: π.χ. εμφάνιση έντονου άγχους, όταν το άτομο αντιμετωπίζει μια κατάσταση που κρίνει ότι ξεπερνά τα όρια των ικανοτήτων του. Μάλιστα, αν οι προσδοκίες αυτεπάρκειας που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι χαμηλές, τότε η συμπεριφορά των ατόμων δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ακόμα και αν τα άτομα γνωρίζουν τι να πράξουν, έχοντας όλη τη σχετική εμπειρία ή γνώση. Συχνά οι άνθρωποι τείνουν να βασίζονται περισσότερο στις προσδοκίες αυτεπάρκειας τους, παρά σε πιο «αντικειμενικά κριτήρια», ενώ ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δημιουργήσει κανείς ισχυρή αίσθηση αυτών των προσδοκιών είναι διαμέσου των εμπειριών ελέγχου (mastery experiences), οι οποίες αποτελούν την πιο αυθεντική απόδειξη ότι κάποιος έχει συγκεντρώσει ότι χρειάζεται για να φτάσει στην επιτυχία. Όταν, όμως, το άτομο έχει εμπειρίες γρήγορης και εύκολης επιτυχίας, τότε αναμένεται και εύκολα να απογοητευθεί από την πρώτη αποτυχία. Για αυτό ο Bandura (1995), τόνισε πως οι προσδοκίες αυτεπάρκειας απαιτούν εμπειρίες υπερνίκησης εμποδίων, διαμέσου συνεχούς προσπάθειας (Καραδήμας, 2003).

Ο Bandura (1995) θεωρεί, επίσης, πως οι προσδοκίες αυτεπάρκειας είναι ειδικές, κατά περίπτωση, και όχι γενικές κατασκευές. Έτσι είναι δυνατόν κάποιος να θεωρεί ότι «μπορεί να τα βγάλει πέρα» (υψηλή αυτεπάρκεια) σε καταστάσεις που αναφέρονται στην αντιμετώπιση π.χ. ενός σεισμού, αλλά ο ίδιος να θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να τα

καταφέρει (χαμηλή αυτεπάρκεια) όταν καλείται να αντιμετωπίσει π.χ. ένα τροχαίο ατύχημα. Γενικά, οι προσδοκίες αυτεπάρκειας ποικίλλουν ως προς τρεις διαστάσεις: το **επίπεδο, την ισχύ και τη γενίκευση**. Το επίπεδο αναπαριστά τις διαβαθμίσεις στις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας. Έτσι, η αυτεπάρκεια κάποιων ανθρώπων μπορεί να περιορίζεται σε δραστηριότητες με πολύ χαμηλές απαιτήσεις, κάποιων άλλων να επεκτείνεται σε δραστηριότητες με μέτριο βαθμό δυσκολίας ή ακόμη και να καλύπτει όλο το πιθανό εύρος των προσκλήσεων αναφορικά με τις δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου πεδίου. Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητες του να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο. Οι ήδη ασθενείς αντιλήψεις αυτεπάρκειας τροποποιούνται εύκολα από εμπειρίες αποτυχίας, ενώ αντίθετα οι ισχυρές αντιλήψεις κλονίζονται εξαιρετικά δύσκολα. Για το λόγο αυτό, η ισχύς καθορίζει την επιμονή που θα δείξει το άτομο, όταν έρθει αντιμέτωπο με δυσκολίες προκειμένου να πετύχει τον επιδιωκόμενο στόχο. Τέλος, η γενίκευση αναφέρεται στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του. Ένα άτομο για παράδειγμα μπορεί να κρίνει τον εαυτό του αποτελεσματικό σ' έναν μόνο τομέα, ενώ κάποιος άλλος να αναγνωρίζει στον εαυτό του αυτεπάρκεια αναφορικά μ' ένα πλήθος δραστηριοτήτων. Μέσω της γενίκευσης το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία ενασχόλησης με ποικίλες δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή δεν αναιρεί την πολυδιάστατη φύση της αυτεπάρκειας, ούτε εμποδίζει την επιλεκτική λειτουργία του ατόμου σε διάφορες δραστηριότητες. Αντίθετα, υποδηλώνει ότι ανάμεσα στην αίσθηση αυτεπάρκειας σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και τη γενικευμένη αίσθηση αυτεπάρκειας δημιουργείται μια «εσωτερική», εξαρτημένη σχέση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι η αυτεπάρκεια διαμορφώνεται κυρίως από τις εμπειρίες και τη διασκεπτική σκέψη (reflective thought) και δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα αυτοτελές άθροισμα εξειδικευμένων ατομικών πεποιθήσεων (Bandura, 1997).

Αντίθετα, οι προσδοκίες του αποτελέσματος περιλαμβάνουν τις εκτιμήσεις και τους υπολογισμούς που κάνει το άτομο σχετικά με τις πιθανές συνέπειες που θα επισύρει μια συμπεριφορά που επέλεξε. Δηλαδή, σύμφωνα με τις προσδοκίες του αποτελέσματος, το άτομο υπολογίζει, σταθμίζει και αξιολογεί τις πιθανότητες επιτυχίας του επιδιωκόμενου στόχου. Έτσι η κοινωνική αναγνώριση, τα χειροκροτήματα, τα έπαθλα και γενικά η προσωπική ικανοποίηση που αναμένει το άτομο, το οποίο πιστεύει ότι είναι ικανό να κάνει για παράδειγμα ένα επιτόπιο άλμα εις μήκος 3 μέτρων, συνιστούν τις προσδοκίες του αποτελέσματος.

2.2 Αυτεπάρκεια και επίδοση

Ο Bandura (1997) έδινε όλο μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία της προσωπικής εκτίμησης για την αποτελεσματικότητα μας ως γνωστικού διαμεσολαβητή προς τη δράση. Όταν οι άνθρωποι σκέφτονται ή αρχίζουν τη δράση, διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με την ικανότητα τους να εκτελέσουν διάφορες απαιτήσεις της εργασίας. Αυτές οι προσωπικές κρίσεις για την αυτεπάρκεια μας επηρεάζουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση. Το άτομο θέτει προδιαγραφές και στόχους και διατυπώνει κρίσεις σχετικά με την ικανότητα του να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων.

Η ανατροφοδότηση της δράσης και οι προσωπικές κρίσεις κάποιου για την αυτεπάρκεια του βρέθηκε ότι έχουν ξεχωριστή σημασία για την ανάπτυξη εγγενούς ενδιαφέροντος. Αναπτύσσεται όταν οι προδιαγραφές του ατόμου αποτελούν πρόκληση και τροφοδοτούν τη θετική αυτοαξιολόγηση από τη στιγμή που ανταποκρίνεται σε αυτές και όταν το άτομο έχει την αίσθηση της αυτεπάρκειας του στο ενδεχόμενο να φτάσει αυτές τις προδιαγραφές. Αυτού του είδους το εγγενές ενδιαφέρον διευκολύνει τις προσπάθειες που καλύπτουν μεγάλες χρονικές περιόδους απουσία εξωτερικών αμοιβών. Αντιστρόφως, είναι δύσκολο να διατηρήσει κανείς την ενίσχυση όταν αισθάνεται ότι οι εσωτερικές ή εξωτερικές αυτοαξιολογικές αμοιβές δεν επαρκούν, ή όταν η αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι τόσο χαμηλή ώστε οποιοδήποτε θετικό αποτέλεσμα να φαίνεται αδύνατο για παρώθηση. Η προσωπική αντίληψη για την αυτεπάρκεια μπορεί να εκμηδενίσει την παρωθητική δύναμη ακόμη και για τα πιο επιθυμητά αποτελέσματα. Ανεξάρτητα, για παράδειγμα, από το πόσο γοητεύει η ιδέα να γίνει κανείς αστέρας του κινηματογράφου, οι άνθρωποι δεν θα παρακινηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση αν δεν νιώθουν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Όταν λείπει αυτή η προσωπική αίσθηση της αυτεπάρκειας, το να γίνει κανείς κινηματογραφικός αστέρας παραμένει στο χώρο της φαντασίωσης παρά ως πραγματοποιήσιμος στόχος.

Οι επιπτώσεις των πεποιθήσεων για την αυτεπάρκεια στην προσπάθεια και την επίδοση μπορεί να είναι τόσο μεγάλες ώστε να εκμηδενίσουν τις τεράστιες, σε κάθε περίπτωση, διαφορές στην ικανότητα. Λ.χ., άνδρες και γυναίκες συμμετείχαν σε διαγωνισμό μυϊκής αντοχής των ποδιών. Οι μελετητές εκμεταλλεύτηκαν τις πεποιθήσεις των υποκειμένων για την αυτεπάρκεια τους λέγοντας σε μερικούς ότι θα

συναγωνίζονταν κάποιο άτομο με τραύμα στο γόνατο (υψηλή αυτεπάρκεια) και σε κάποιους άλλους ότι συναγωνίζονταν με κάποιο αναγνωρισμένο δρομέα (χαμηλή αυτεπάρκεια του εαυτού). Όπως ήταν αναμενόμενο τα υποκείμενα με την ισχυρή πεποίθηση στην αυτεπάρκεια τους είχαν ξεκάθαρα πολύ καλύτερη επίδοση από τα υποκείμενα με την ισχυρή πεποίθηση στην αυτεπάρκεια τους είχαν ξεκάθαρα πολύ καλύτερη επίδοση από τα υποκείμενα με την χαμηλή πεποίθηση στην αυτεπάρκεια τους και οι άνδρες είχαν γενικά καλύτερη επίδοση από τις γυναίκες. Αυτό πάντως που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι τα υποκείμενα της γυναικείας ομάδας των υποκειμένων με ισχυρή πεποίθηση αυτεπάρκειας είχαν λίγο καλύτερη επίδοση στην άσκηση δύναμης από την ανδρική ομάδα των υποκειμένων με χαμηλή πεποίθηση αυτεπάρκειας. Μα άλλα λόγια οι μεταβολές στις πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια τους εκμηδένισε τις μεγάλες μέχρι πρότινος διαφορές των δύο φύλλων στη σωματική δύναμη (Lawrence A., Pervin & Oliver P. John, 2001).

Οι πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την απογοήτευση και το στρες κατά την επιδίωξη των στόχων της ζωής τους. Οι έρευνες γενικά δείχνουν ότι η ανθρώπινη λειτουργία διευκολύνεται από την ατομική αίσθηση του ελέγχου. Οι πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια αντιπροσωπεύουν μια πτυχή αυτής της αίσθησης του ελέγχου. Μια μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση της έκτρωσης από τις γυναίκες κατέδειξε τη σπουδαιότητα των πεποιθήσεων για την αυτεπάρκεια κατά την αντιμετώπιση πιεστικών γεγονότων της ζωής. Σε αυτή την έρευνα, γυναίκες που επρόκειτο να κάνουν έκτρωση συμπλήρωσαν κάποια ερωτηματολόγια που μετρούσαν μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση και η αισιοδοξία, καθώς επίσης και μια κλίμακα αυτεπάρκειας, η οποία μετρούσε τις προσδοκίες τους σχετικά με την επιτυχημένη αντιμετώπιση της έκτρωσης πριν την επέμβαση. Π.χ. η κλίμακα ρωτούσε, μεταξύ άλλων, αν οι γυναίκες πίστευαν ότι θα ήταν σε θέση να βρεθούν κοντά σε παιδιά ή μωρά χωρίς να νιώθουν άβολα και αν θα εξακολουθούσαν καλές ερωτικές σχέσεις μετά την έκτρωση. Μετά την έκτρωση αλλά και έπειτα από τρεις εβδομάδες μετρήθηκε η διάθεση και η κατάθλιψη (π.χ. ο βαθμός στον οποίο οι γυναίκες ένιωθαν κατάθλιψη, είχαν μετανιώσει, ένιωθαν ανακούφιση, ενοχές, ήταν λυπημένες, ή ένιωθαν καλά). Τα αποτελέσματα στήριζαν ξεκάθαρα την υπόθεση ότι η πεποίθηση για την αυτεπάρκεια ήταν ο κύριος παράγοντας που καθόριζε τη μετά την έκτρωση προσαρμογή του ατόμου. Η συμβολή μεταβλητών της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση και η αισιοδοξία, μετά την έκτρωση, σχετιζόνταν με την

προσαρμογή στο ίδιο διάστημα. Εντούτοις οι συνέπειες τους έδειξαν να προκύπτουν από τη συμβολή τους στο αίσθημα της αυτεπάρκειας. Με ένα λόγο οι πεποιθήσεις για την αυτεπάρκεια έχουν έναν ευρύ αντίκτυπο στις διαδικασίες της ενεργοποίησης. (Lawrence A., Pervin & Oliver P. John, 2001).

2.3 Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτεπάρκειας

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτεπάρκεια τους λειτουργούν ως ένα σύνολο από πολύ αποτελεσματικούς παράγοντες, οι οποίες ενεργοποιούν και επηρεάζουν τις γνωστικές, τις παρωθητικές και τις συναισθηματικές λειτουργίες ενός ανθρώπου καθώς και τις διαδικασίες για την επιλογή των περιβαλλοντικών καταστάσεων.

Έτσι, η αυτεπάρκεια ενός ατόμου με την ενεργοποίηση των τεσσάρων βασικών διαδικασιών μπορεί να επηρεάσει και να ρυθμίσει αποφασιστικά τη συμπεριφορά του. Οι τέσσερις αυτές βασικές διαδικασίες είναι οι παρακάτω:

A. Οι γνωστικές διαδικασίες

Οι αξιολογικές κρίσεις που κάνει το άτομο για την αυτεπάρκεια του επηρεάζουν τις διαδικασίες της σκέψης του (αντίληψη, μνήμη, λήψη αποφάσεων κ.ά.), η οποία μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει τις επιδόσεις του. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθορίζεται από τους μακροπρόθεσμους στόχους που θέτει το άτομο, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από την αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητες του. Όσο μεγαλύτερη αξία ή αποτελεσματικότητα αντιλαμβάνεται και προσδίδει στον εαυτό του το άτομο, τόσο υψηλότερους στόχους θέτει και τόσο μεγαλύτερες προσπάθειες καταβάλλει για να τους πραγματοποιήσει με επιτυχία (Locke et al, 1984). Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για την αυτεπάρκεια τους επηρεάζουν τις προβλέψεις και τα πιθανά τους σχέδια για το μέλλον. Τα άτομα που πιστεύουν στις ικανότητες τους οραματίζονται επιτυχίες και καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να επιτύχουν, ενώ εκείνα που δεν εκτιμούν επαρκώς τις ικανότητες τους και τις αμφισβητούν έχουν την τάση να διαβλέπουν συνεχώς αποτυχίες, γεγονός που τα οδηγεί σε μειωμένες προσπάθειες για την επίτευξη ενός στόχου.

Έρευνες έδειξαν ότι οι άνθρωποι που πιστεύουν απόλυτα ότι είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα, χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την αναλυτική τους σκέψη για τη λήψη αποφάσεων σε πολυσύνθετες καταστάσεις. Αντίθετα, οι άνθρωποι που αμφιβάλλουν για τις γνωστικές τους ικανότητες να επιλύουν προβλήματα, είναι αβέβαιοι για την αναλυτική τους σκέψη και δεν τολμούν να παίρνουν αποφάσεις (Wood & Bandura, 1989).

Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο εκτιμά την αυτεπάρκεια του επηρεάζει τις γνωστικές του λειτουργίες, μέσω της κοινής επίδρασης της παρώθησης και της επεξεργασίας των πληροφοριών. Διάφορες έρευνες σχετικές με τη μνημονική λειτουργία του ατόμου, έδειξαν τη διπλή αυτή επιρροή. Δηλαδή όσο περισσότερο εμπιστεύεται κάποιος τη μνημονική του ικανότητα, τόσο περισσότερες προσπάθειες καταβάλλει για τη γνωστική επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών στη μνήμη, γεγονός που βελτιώνει τις μνημονικές του επιδόσεις (Berry, 1987).

Β. Διαδικασίες παρώθησης

Οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτεπάρκεια του καθορίζουν επίσης το επίπεδο της παρώθησης και της κινητοποίησης του για δράση. Το επίπεδο αυτό απεικονίζεται στο μέγεθος των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου, καθώς επίσης και στο χρονικό διάστημα που θα επιμείνει για να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν.

Νεότερες έρευνες του Bandura (1988a) έδειξαν ότι όσο περισσότερο πιστεύει κάποιος στις ικανότητες του, τόσο πιο έντονες προσπάθειες καταβάλλει για να κατακτήσει τους προκλητικούς στόχους που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, εκείνος που αμφιβάλλει για τον εαυτό του και για τις ικανότητες του, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην πραγματοποίηση κάποιου στόχου, χαλαρώνει τις προσπάθειες του ή τις εγκαταλείπει και προσανατολίζεται σε μέτριες λύσεις (Bandura, 1988a).

Γ. Συναισθηματικές διαδικασίες

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αξιολογεί την αυτεπάρκεια του επηρεάζει, επίσης, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, όταν αισθάνεται ότι απειλείται ή βρίσκεται σε δυσάρεστη κατάσταση. Ειδικότερα, οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν κάθε πιθανή απειλή που τους περιβάλλει δεν αγχώνονται και δεν ταράσσονται από παράλογες σκέψεις φόβου και έντασης. Εκείνοι, όμως, που δεν πιστεύουν στη δυνατότητα τους να ελέγξουν τις τυχόν απειλητικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, έχουν την τάση να συνειδητοποιούν μόνο τις αδυναμίες τους και πιστεύουν ότι περιστοιχίζονται από διάφορους ανεξέλεγκτους κινδύνους. Ο τρόπος αυτός σκέψης συνοδεύεται συνήθως από διάφορες ψυχοσωματικές αντιδράσεις (άγχος, ένταση,

ορμονικές εκκρίσεις κ.ά.), οι οποίες επηρεάζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου (Bandura, 1988b).

Δ. Διαδικασίες επιλογής

Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν κάποια επιρροή και να ελέγξουν τη δομή του περιβάλλοντος που τους περιστοιχίζει. Οι αντιλήψεις που έχουν για την αυτεπάρκεια τους, επηρεάζουν την επιλογή αυτού του περιβάλλοντος. Δηλαδή, οι άνθρωποι έχουν την τάση ν' αποφεύγουν δραστηριότητες και καταστάσεις, που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητες προσαρμογής τους, ενώ ευκολότερα επιχειρούν να εκτελέσουν προκλητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, που θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν.

Πλήθος ερευνών στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων έχει αποκαλύψει το μέγεθος της επίδρασης της αίσθησης της αυτεπάρκειας στις διαδικασίες επιλογής ενός επαγγέλματος, γεγονός που επηρεάζει τη μετέπειτα ζωή τους. Σύμφωνα με έρευνες, όταν ένα άτομο πιστεύει στην αυτεπάρκεια του θεωρεί ότι έχει πολλές δυνατότητες επιλογής μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ότι μπορεί να προετοιμαστεί από εκπαιδευτική άποψη με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να επιτύχει τον επαγγελματικό του στόχο. Οι περιορισμοί που επιβάλλει ένα άτομο στην επιλογή του επαγγέλματος του απορρέουν περισσότερο από την αντίληψη που έχει για την αυτεπάρκεια του και όχι από τις πραγματικά περιορισμένες δυνατότητες του (Bentz & Hackett, 1986).

2.4 Παράγοντες επίδρασης της αυτεπάρκειας σε εφήβους

Η ανάπτυξη του ανθρώπου διαδραματίζεται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας συμβαίνουν πολλές αλλαγές στην οικογένεια του νεαρού ατόμου, στο σχολείο του, αλλά και στις ομάδες των συνομηλίκων του. Οι επιδράσεις που θα δεχτεί ο έφηβος σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένος και το οποίο επηρεάζει τις αντιλήψεις του σχετικά με τις ικανότητες του να πετύχει μέσα και έξω από το σχολείο (Κολιάδη, 1994).

Η οικογένεια του εφήβου, από τη νηπιακή του ηλικία ακόμα, του προσφέρει εμπειρίες και ερεθίσματα που επιδρούν στην αυτεπάρκεια του. Οι οικογένειες διαφέρουν ως προς το κεφάλαιο που η κάθε μια διαθέτει, όπου με την ευρύτερη έννοια του όρου, αυτό σημαίνει διαφορές σε οικονομικό-υλικό επίπεδο, σε πνευματικό-συναισθηματικό επίπεδο (π.χ. εκπαίδευση γονέων) και τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. κοινωνικά δίκτυα και επαφές). Γενικότερα, οι οικογένειες με υψηλότερο κεφάλαιο παρέχουν πλουσιότερες εμπειρίες στα παιδιά τους, προκειμένου αυτά να αυξήσουν την αυτεπάρκεια τους. Οι οικογένειες επίσης διαφέρουν στον τύπο των ενισχυτών που προσφέρουν στα παιδιά τους, όπως για παράδειγμα να τους δίνουν ρόλους εντάσσοντας τα σε κατασκηνώσεις ή σε διάφορες κοινωνικές ομάδες απ' όπου θα πάρουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη, ενώ παράλληλα θα διαμορφώνουν την ικανότητα τους για σχολική επιτυχία. Σ' ένα άλλο σημείο που διαφέρουν οι οικογένειες είναι στον τρόπο κινητοποίησης των παιδιών σε σχέση με το να κυνηγούν προκλήσεις και να επιτυγχάνουν σ' αυτές και σε σχέση με τις στρατηγικές που διδάσκονται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν. Η αυτεπάρκεια εγκαθιδρύεται στους εφήβους, όταν αυτοί έχουν κίνητρο να επιτύχουν, όταν είναι εκτεθειμένοι σε θετικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά πρότυπα και όταν διδάσκονται στρατηγικές με τις οποίες θα ξεπερνούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Κολιάδη, 1994).

Το πλαίσιο του σχολείου περιέχει πολλές δυνατότητες επίδρασης της αυτεπάρκειας των εφήβων, περιλαμβανομένων της δομής της διδασκαλίας, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, του βαθμού δυσκολίας της μάθησης, της ανατροφοδότησης που δέχεται ο μαθητής, του συναγωνισμού με τους συμμαθητές, της βαθμολογίας του στις διάφορες ασκήσεις, του ποσού και του τύπου της προσοχής που παίρνει από τον εκπαιδευτικό και των μεταβάσεων της σχολικής βαθμίδας. Για παράδειγμα, κάποιοι άκαμπτοι διδακτικοί κανόνες φαίνεται να αναστατώνουν κάποιους μαθητές που δυσκολεύονται στη μάθηση αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να αποτύχουν, γεγονός που

μπορεί να προέρχεται από έλλειψη ικανοτήτων και αυτεπάρκειας. Η ανατροφοδότηση που μεταφέρει στους μαθητές στοιχεία σχετικά με την πρόοδο τους αυξάνει την αυτεπάρκεια, αλλά μπορεί να τη μειώσει κιόλας, στην περίπτωση που ο μαθητής αντιληφθεί ότι είναι μακριά από την επίτευξη του στόχου του. Οι τάξεις με μεγάλο συναγωνισμό και κοινωνικές συγκρίσεις αυξάνουν την αυτεπάρκεια των ανεπαρκών μαθητών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός αλλά η πολλή βοήθεια μπορεί να ληφθεί από τον μαθητή ως έλλειψη ικανοτήτων από τη μεριά του. Οι μεταβάσεις βαθμίδας (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο) επισύρουν πολλές αλλαγές στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, στις ομάδες συνομηλίκων, στις τάξεις και στη βαθμολογία των μαθημάτων, στοιχεία που καθένα απ' αυτά μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εφήβων (Κολιάδη, 1994).

Ειδικά οι επιδράσεις των συνομηλίκων είναι ισχυροί παράγοντες διαμόρφωσης αυτεπάρκειας ανάμεσα στους εφήβους, γιατί οι συνομήλικοι συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση τους και στην αυτοαντίληψη τους. Η επίδραση αυτού του παράγοντα λειτουργεί εκτεταμένα στους εφήβους, μέσω των δικτύων των συνομηλίκων (peer networks), ή μέσω μεγάλων ομάδων από συνομηλίκους, με τους οποίους ο έφηβος συναναστρέφεται (Schunk & Meece, 2005). Οι μαθητές στα δίκτυα τους τείνουν να συμπεριφέρονται όμοια με πολλούς τρόπους (Ryan, 2000) και αυτή η ομοιότητα στη συμπεριφορά επιτρέπει και την επίδραση των συνομηλίκων επάνω τους.

Σ' όλες αυτές τις επιδράσεις θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και τις αναπτυξιακές αλλαγές που συνοδεύουν την εφηβεία. Οι γνωστικές, σωματικές και οι κοινωνικές αλλαγές των εφήβων παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους σχετικά με τις ικανότητες τους. Ερευνητές έχουν αναφέρει αρκετές σημαντικές αλλαγές στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας κατά την περίοδο της εφηβείας του ατόμου, ενώ αυτή η διαμόρφωση φαίνεται να ξεκινάει από νωρίς στο Δημοτικό (Wigfield et al, 1997) και να συνεχίζεται κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αργότερα (Jacobs et al, 2002).

2.5 Μηχανισμός αυτεπάρκειας

Τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό και πιο καθοριστικό για τη ζωή των ανθρώπων, από τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες που έχουν να ασκούν έλεγχο πάνω στο ατομικό τους επίπεδο λειτουργικότητας και πάνω στα γεγονότα που επηρεάζουν τις ζωές τους. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας λειτουργούν σαν μια σημαντική ομάδα συγγενών προσδιοριστών της ανθρώπινης αυτο- ρύθμισης και επηρεάζουν τις επιλογές των ανθρώπων, τις εμπνεύσεις τους, το ποσοστό κινητοποίησης τους, τη στάση τους απέναντι στις δυσκολίες που θα τους παρουσιαστούν, το ποσοστό του στρες που θα βιώσουν στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και το πόσο ευάλωτοι είναι στην κατάθλιψη.

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επηρεάζουν επίσης την αυτο- παρακολούθηση και τις γνωστικές διαδικασίες των διαφορετικών πλευρών της απόδοσης του ατόμου και τα αποτελέσματα που απορρέουν από την απόδοση αυτή. Έτσι, άνθρωποι που θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλή αυτεπάρκεια τείνουν να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην ανεπαρκή προσπάθειά τους, ενώ εκείνοι που θεωρούν ότι έχουν χαμηλή αυτεπάρκεια, τείνουν να αποδίδουν στη χαμηλή ικανότητα τους να επιτύχουν σ' ένα έργο ή μια προσπάθεια τους.

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επιδρούν επίσης, στο υποέργο θέσπισης στόχων της διαδικασίας της αυτο- ρύθμισης. Τα άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανά, θέτουν υψηλούς στόχους και δεσμεύονται στο να τους επιτύχουν, ενώ τα άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, εύκολα αποτρέπονται λόγω των εμποδίων από την προσπάθειά τους και αποτυγχάνουν. Οι Zimmerman, Bandura και Martinez-Pons (1992), εξέτασαν την επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας στη θέσπιση στόχων και στην επιτυχία αυτών, χρησιμοποιώντας μετρήσεις από τις επιδόσεις μαθητών σε 9 γνωστικά αντικείμενα: μαθηματικά, άλγεβρα, τεχνολογία, βιολογία, πληροφορική, ξένες γλώσσες, κοινωνιολογία και αγγλική γραμματική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των 102 μαθητών του δείγματος, αύξησε τους ακαδημαϊκούς στόχους τους και την τελική ακαδημαϊκή επιτυχία τους στα μαθήματα αυτά έως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Και, τέλος, η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια συνεισφέρει στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του ατόμου. Οι άνθρωποι δείχνουν επιμονή και ενδιαφέρον σε δραστηριότητες, στις οποίες κρίνουν τον εαυτό τους επαρκή, στο να καταπιαστούν σ' αυτές και από τις οποίες αντλούν ικανοποίηση. Πράγματι, όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, το εσωτερικό ενδιαφέρον του ατόμου που επενδύει σε μια δραστηριότητα

του προβλέπεται καλύτερα από την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια του, παρά από μια πραγματική ικανότητα του (Bandura, 1991). Σε μια άλλη έρευνα ερευνήθηκε η αυτο-αξιολόγηση του ατόμου πάνω σ' έργο που απαιτούσε ικανότητες γραφής και έκθεσης ιδεών και αυτό που βρέθηκε ήταν ότι η αυτο-αξιολόγηση που προέκυπτε μέσα από την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια του ατόμου, βελτίωσε τις συντακτικές δομές και την ποιότητα των διαλόγων των εκθέσεων των μαθητών. Η έρευνα αυτή απέδειξε καθαρά ότι οι μηχανισμοί αυτο-ρύθμισης των μαθητών δυνάμωσαν την ικανότητα τους στη γραπτή έκφραση ιδεών, αξιοποιώντας τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας τους και τις οδηγίες που έλαβαν για δημιουργική γραφή (Schunk & Swartz, 1993).

Κεφάλαιο 3^ο: Μαθησιακές δυσκολίες

Το 1962 (Θανόπουλος, 2005) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» και κάθε φορά ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής διατυπώνεται ο ορισμός. Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Θανόπουλος, 2005).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά σε δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Το ενδιαφέρον αυτό εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση και στον ελληνικό χώρο ομάδων μαθητών με αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (π.χ. παιδιά παλιννοστούντων ή μεταναστών που μιλούν διαφορετική γλώσσα και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον). Το συγκεκριμένο πρόβλημα προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς αλλά και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το επίπεδο μάθησης των παιδιών για την αισθητή μείωση των γνώσεων τους τα τελευταία χρόνια και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας τους έχει οδηγήσει σε έναν ανάλογο προβληματισμό και διάλογο. Στην προσπάθεια τους να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να προτείνουν λύσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα «δανεικό» λεξιλόγιο που οδηγεί σε μεγαλύτερη σύγχυση.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενο του. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι πολλοί και διορθώνονται γύρω από τους δυο παρακάτω άξονες (Θανόπουλος, 2005):

α) Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι ιδιαίτερα προσφιλής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι οι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. νοητική υστέρηση) οικειοποιούνται με προθυμία τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτόν τον όρο διότι δεν είναι φορτισμένος αρνητικά δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι επιστημονικός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή, αν και όχι παθολογικό, αίροντας τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ή των γονέων.

β) Παρά την ενδογενή φύση των «Μαθησιακών Δυσκολιών», ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συχνά για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ενώ η ένταξη ενός παιδιού σε ειδική τάξη γίνεται μετά από απλή συμφωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων του παιδιού. Τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο έχει καταγραφεί ότι ο σημαντικός αριθμός παιδιών χαρακτηρίζονται ως παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Έτσι ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Όσο και εάν μέσα από την παραπάνω διαδικασία φαίνεται να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι ανάγκες ορισμένων παιδιών θα πρέπει να επισημάνουμε δύο κύριες αρνητικές συνέπειες: (α) το φαινόμενο της «ετικετοποίησης» παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο και του χαρακτηρισμού

τους ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες» παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και (β) εντείνεται η σύγχυση σχετικά με το ρόλο της ειδικής αγωγής και τα όρια της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι Μαθησιακές Δυσκολίες να θεωρούνται η μοναδική συνθήκη που οδηγεί σε σχολική αποτυχία, ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος.

3.1 Προβλήματα στην μάθηση

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μεγαλύτερο μέρος, εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο. Οι απόψεις σχετικά με το πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία ενός παιδιού για να θεωρεί ότι παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα, τη γνωστική περιοχή όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες ή τη διαγνωστική ομάδα και βέβαια δεν περιλαμβάνονται σε κανέναν ορισμό. Εντούτοις συνήθως ένα παιδί θεωρείται υποψήφιο για ένταξη στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών, όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη κατά δυο χρόνια τουλάχιστον από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2000).

Το παραπάνω δημιουργεί δύο προβληματικές συνθήκες. Πρώτον τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται όταν πλέον έχουν συσσωρεύσει δύο χρόνια αποτυχίας με σημαντικές συνέπειες στην αυτοπεποίθηση τους και στην διάθεση τους για μάθηση. Δεύτερον μετά από δυο τουλάχιστον χρόνια σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν τα παιδιά αρχικά αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα όπως το απαιτεί κατ' ουσία ο ορισμός, οι δυσκολίες τους παίρνουν έναν πιο διευρυνμένο και συνολικό χαρακτήρα εφόσον η μάθηση δεν είναι μια αθροιστική διαδικασία πλήρως διακριτών γνώσεων. Για παράδειγμα, ένα παιδί που στην πρώτη τάξη δημοτικού αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα ανάγνωσης στην τετάρτη δημοτικού θα έχει χαμηλότερη επίδοση σε περισσότερες γνωστικές περιοχές ή επίσης θα εμφανίζει άλλα προβλήματα όπως είναι η έλλειψη κινήτρων για μάθηση ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σε αυτή την περίπτωση όμως το συγκεκριμένο παιδί ίσως να μοιάζει περισσότερο με ένα παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο παρά με ένα παιδί που παρουσιάζει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία (Παντελιάδου, 2000).

Η δυσαρέσκεια που έχει δημιουργηθεί στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο εξαιτίας των δυο παραπάνω συνθηκών έχει εντείνει τις προσπάθειες για την εύρεση ενός εναλλακτικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών και κυρίως έγκυρων προγνωστικών διαδικασιών. Τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν αυτές τις αναζητήσεις συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας (ιδιαίτερα της φωνημικής ενημερότητας) ως μέσου για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες

έχει υπογραμμιστεί από πλήθος ερευνών ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο δημοτικό με βάση το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας στην προσχολική ηλικία.

Σημαντικό σημείο του ορισμού αναφέρεται στη διαχρονική φύση των δυσκολιών μάθησης. Στο παρελθόν τόσο η έρευνα και ο προβληματισμός όσο και η παροχή υπηρεσιών είχαν εστιάσει το ενδιαφέρον τους κυρίως στην πρωτοβάθμια και λιγότερο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρώντας ότι στην ενήλικη ζωή οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται. Ο τελευταίος ορισμός όμως επισημαίνει ότι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν συνθήκη που διορθώνεται με την πάροδο του χρόνου αλλά εξακολουθεί να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Παντελιάδου, 2000).

3.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή

Η άποψη για την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει τις ρίζες της αρχικά στις πρώτες σχετικές μελέτες του Strauss με άτομα με νοητική καθυστέρηση. Θα εξακολουθήσει να υπάρχει κατά τη δεκαετία του 1960 μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος παραμένει έως σήμερα. Ο συγκεκριμένος όρος στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και σήμερα τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την ύπαρξη της (Πολυχρονοπούλου, 2003; Hammill, 1990).

Με την συνθήκη της ενδογενούς φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών προορίζονται επίσης όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για την δημιουργία Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία της εν λόγω διαταραχής, ακολουθώντας το πνεύμα αυτού του ορισμού (και της επιστημονικά κατοχυρωμένης χρήσης του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες»). Επισημαίνεται βέβαια ότι είναι δυνατόν οι προαναφερθέντες παράγοντες να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση, αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη σημασία της διδασκαλίας, έχει τονιστεί επανειλημμένα ότι η διδασκαλία που δεν είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες όπως είναι η νοητική καθυστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Αυτό βεβαίως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ένα τυφλό παιδί, λόγου χάρη, να έχει και Μαθησιακές Δυσκολίες, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές δεν οφείλονται σε πρόβλημα της όρασης.

Επιπρόσθετα, στο νέο ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες συνθήκες, όπως, για παράδειγμα, την υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να παρουσιάζονται προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιες διακρίσεις δεν είναι

εύκολες και συχνά παραπέμπουν στο πρόβλημα του «αυγού και της κότας» (Hammill, 1990).

Τέλος, όσον αφορά το στοιχείο της ύπαρξης νοημοσύνης αυτό έχει αποτελέσει ιστορικά το κυρίαρχο διαφοροποιό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Σήμερα όμως παρατηρείται μια αύξηση στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία αμφισβητεί το παραπάνω στοιχείο, υπογραμμίζοντας ότι πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ακολουθώντας αυτή την κατεύθυνση ένα σύνολο από εμπειρικές εύρυνες έχει δείξει ότι τα προβλήματα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι τελικά όμοια, ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης τους. Τα παιδιά φαίνεται να διαφοροποιούνται μόνον όσον αφορά τις δεξιότητες επεξεργασίας. Οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν σήμερα τον πλέον ισχυρό και συχνά αναφερόμενο παράγοντα σε σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες.

Ένα άλλο στοιχείο που προβάλλεται σήμερα είναι ο ρόλος των κινήτρων και η σχέση τους με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και Μαθησιακών Δυσκολιών και επισημαίνουν την εξαιρετική σημασία της συμπεριφοράς της δασκάλας και των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες που τη διδακτική προσέγγιση που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και από τους τρόπους ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του με τα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η ανάδειξη αυτών των παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να ελεγχθούν από τον εκπαιδευτικό, και επομένως να μεταβληθούν και να προσαρμοστούν κατάλληλα, δημιουργεί αισιοδοξία όσον αφορά τις δυνατότητες παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Με εφελτήριο αυτή την αισιοδοξία πιστεύουμε ότι πρέπει να συνδράμει κατά ένα μέρος στην κατανόηση, την πρόβλεψη και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Παρακάτω θα δούμε μερικές από τις πιο συχνές Μαθησιακές Δυσκολίες που συναντάμε τα τελευταία χρόνια στο σχολείο.

3.3 Δυσλεξία

Συναντάμε τον όρο Δυσλεξία για πρώτη φορά στη Γερμανία, το 1887, από έναν γιατρό ονόματι Dr Berlin. Τον χρησιμοποίησε τον όρο αυτό για να περιγράψει μιαν επίκτητη κατάσταση. Επίκτητη δυσλεξία είναι η κατάσταση η οποία δεν οφείλεται σε γενετικά αίτια δηλαδή το άτομο δε γεννήθηκε έτσι αλλά η δυσκολία που αντιμετωπίζει προήλθε από εγκεφαλικά επεισόδια, κρανιακές κακώσεις εξαιτίας ατυχημάτων και τραυματισμών, εγκεφαλικές συμφορήσεις, σπασμούς, κ.λπ.

Η Δυσλεξία είναι πολύ γνωστή. Είναι η πιο κοινή από τις μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), δηλαδή τις καταστάσεις εκείνες που παρεμβάλλονται ανασταλτικά στην ικανότητα ενός παιδιού, με φυσιολογική νοημοσύνη, να αποκτήσει ορισμένες φωνολογικές/γραφοφωνημικές δεξιότητες (δεξιότητα ανάγνωσης, δεξιότητα ορθογραφημένης γραφής) ή άλλες νοητικές δεξιότητες. Ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να έχει δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή). Οι δυσκολίες στην κατανόηση μπορεί να συνδέονται με το γεγονός ότι τα είδη μνημονικών επεξεργασιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία μπορούν, επίσης να παρεμποδίσουν δραστηριότητες οι οποίες ενέχουν ακουστική κατανόηση, δηλαδή κατανόηση της νοηματικής και σημασιολογικής έννοιας αυτών που ακούνε. Σε γενικές γραμμές η δυσλεξία θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα «γνωστικό κέντρο», όπου τα συμπτώματα των ΕΜΔ μπορεί να καμουφλάρονται και να αποκρύπτονται ή να επιδεινώνονται από περιβαλλοντικές ή κοινωνικές συνθήκες και συγκυρίες (Αθανασιάδη, 2001).

Η δυσλεξία λοιπόν είναι ένα σύνδρομο το οποίο ενέχει δυσλειτουργία ή ελλειμματικότητα των γνωστικών δεξιοτήτων, ως εκ τούτου, έχει μαθησιακές επιπτώσεις και εμφανίζει περίπλοκη παθολογία, οξύτητα και φύση συμπτωμάτων. Επιπλέον εμμένει σε όλη την ενήλικη ζωή του δυσλεκτικού ατόμου και μπορεί να αμβλυνθεί η συμπτωματολογία, αλλά δε θεραπεύει το σύνδρομο. Τα άτομα με δυσλεξία κατορθώνουν να βρίσκουν δικές τους τεχνικές και μεθόδους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τους δημιουργεί έτσι ώστε πολλές φορές εμφανίζονται είτε ότι έχουν ξεπεράσει το πρόβλημα είτε ότι έχουν «θεραπευτεί».

Είναι αρκετά δύσκολο να ορίσουμε τι είναι δυσλεξία γιατί αποτελεί αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης. Πολλοί έδωσαν τον ορισμό της δυσλεξίας αλλά ο πιο πρόσφατος διατυπώθηκε το 1999 και ξανά το 2003, από μια ομάδα εργασίας

εκπαιδευτικών ψυχολόγων της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας που υιοθετεί τον ορισμό στον οποίο κατέληξε, το 1997 η ομάδα εργασίας του Συμβουλίου Υγείας της Ολλανδίας, σε ότι αφορά έναν περισσότερο «λειτουργικό» ορισμό της δυσλεξίας. Ο «λειτουργικός» αυτός ορισμός της δυσλεξίας διατυπώνεται σήμερα από τους Βρετανούς ειδικούς ως εξής: Η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή και η ορθή γραφή των λέξεων (ορθογραφία) αναπτύσσονται πολύ ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Εστιάζει στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (αλφαριθμητισμός) σε επίπεδο «λέξης» και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και εμμένον, παρά τις προσφορές μαθησιακές/μορφωτικές ευκαιρίες. Παρέχει τη βάση για μια σταδιακή αξιολόγηση μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες (Λιβανίου, 2004).

Σε αυτόν τον πιο πρόσφατο ορισμό της δυσλεξίας δεν αναφέρονται δυνατά σημεία ούτε άλλες αδυναμίες ή ικανότητες του παιδιού. Ο ορισμός συγκεκριμενοποιεί και εστιάζει τη δυσκολία μόνο σε επίπεδο ορθογραφίας και ανάγνωσης και δεν αποκλείει, ούτε οριοθετεί με βάση το νοητικό δυναμικό του παιδιού.

Ο πρόσφατος «λειτουργικός» ορισμός της δυσλεξίας εστιάζει στην παρακολούθηση τριών παραμέτρων κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης με στόχο την εξεύρεση της κατάλληλης παρέμβασης. Γι αυτό και λαμβάνει υπόψη τα εξής: Πρώτον αν ο μαθητής μαθαίνει/έμαθε να διαβάζει και να γράφει τις λέξεις λανθασμένα. Δεύτερον αν έχουν δοθεί στο μαθητή οι κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τρίτον αν η όποια βελτίωση που παρατηρείται είναι αποτέλεσμα εξαιρετικά μεγάλης προσπάθειας του παιδιού και συνεχούς ενισχυτικής διδασκαλίας ενώ παρά ταύτα οι δυσκολίες συνεχίζουν να εμμένουν.

Συνεπώς στόχος του «λειτουργικού» ορισμού είναι να παραπέμπει τους άμεσα εμπλεκόμενους ειδικούς, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά, σ' ένα λεπτομερή απολογισμό της αλληλεπίδρασης αυτών των τριών παραμέτρων. Δηλαδή η διερεύνηση και αξιολόγηση γίνεται όχι μόνο για κάθε επιμέρους παράμετρο, αλλά και σε συνάρτηση μεταξύ τους (Λιβανίου, 2004).

Εντούτοις μέχρι στιγμής κανένας ορισμός της δυσλεξίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ακριβής, σαφής ή απόλυτα σωστός. Θα μπορούσε συνεπώς να αναφερθεί πως όλοι οι κατά καιρούς χρησιμοποιούμενοι όροι αναφέρονται σε «μια διαταραχή» ή σε «μαθησιακές δυσκολίες» χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμπτώματα, για

τα οποία η μεν αιτιολογία θα μπορούσε να είναι πολλαπλή, η δε θεραπευτική αγωγή τόσο ποικίλη, όσο και η φαινοτυπική μορφή της δυσλεξίας.

3.3.1 Συμπτωματολογία της Δυσλεξίας

Αφότου οι Shankweiler & Liberman (1972) ανακάλυψαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των φωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών και του βαθμού επιτυχίας τους στο να μάθουν να διαβάζουν, ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχει επεξεργαστεί αυτή την υπόθεση λαμβάνοντας ως βασικό αίτιο τη φωνολογική συνειδητότητα, γι' αυτό και η επιστημονική τοποθέτηση περί μιας «φωνολογικής ανεπάρκειας» καθώς και ο όρος «αναπτυξιακή φωνολογική δυσλεξία».

Επιπλέον ο Lovegrove, ο Heddle & ο Slaghuis (1980) του εστίασαν τις έρευνες τους γύρω από την υπόθεση της οπτικής ελλειμματικότητας ή της αργής φωνολογικής εξέλιξης, που ως όρος αναφέρεται γενικά στην ικανότητα του παιδιού να επεξεργαστεί σωστά το φωνολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας στην ανάλογη ηλικία, εμπλέκονται και άλλες υποθέσεις και θεωρίες που αφορούν γενικά τη φωνολογική συνειδητότητα ή ενημερότητα. Για παράδειγμα, υπάρχει η υπόθεση ότι η δυσχέρεια στην εκμάθηση ορθογραφίας και ανάγνωσης μπορεί να οφείλεται στην «ταχύτητα» επεξεργασίας προφορικών και μη προφορικών ερεθισμάτων. Οφείλεται δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο το παιδί κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί γράμματα και λέξεις που ακούει ή/και διαβάζει. Μια άλλη υπόθεση αφορά τη δεξιότητα αυτοματοποίηση και παραπέμπει σε εγκεφαλικούς μηχανισμούς/διεργασίες που μπορούν να επηρεάσουν λειτουργίες σχετιζόμενες με τη γρήγορη και αυτοματοποιημένη επεξεργασία του φωνολογικού συστήματος. Τέλος μια τρίτη υπόθεση αφορά τη γλωσσική εκτελεστική μνήμη και παραπέμπει σε συγκεκριμένες δυσκολίες στην επεξεργασία και απομνημόνευση λεκτικών πληροφοριών, τις οποίες ακούει και διαβάζει το παιδί, παρά το γεγονός ότι μπορεί να απομνημονεύει μη λεκτικές πληροφορίες (π.χ. τι έφαγε, τι είδε, που πήγε, τι έκανε).

Ωστόσο άλλοι ερευνητές του τομέα πιστεύουν ότι υπάρχουν σταθερά μοτίβα απόδοσης, τα οποία παρουσιάζονται σε περιπτώσεις αναπτυξιακής δυσλεξίας, όπου το αίτιο της δυσκολίας δεν έχει καμία σχέση με τη φωνολογία. Οι Castles & Coltheart (1993) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ορισμένα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία η δυσκολία των οποίων είναι ορθογραφική παρά φωνολογική. Αυτή είναι μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο να μπορέσουν να αναπτύξουν ένα επαρκώς εκτεταμένο «οπτικό» λεξιλόγιο, αν και η φυσιολογική τους ικανότητα να μετατρέψουν γράμματα σε ήχους είναι παρούσα.

3.3.2 Ποικιλομορφία στη Δυσλεξία

Ένα ανεπίλυτο θέμα στη μελέτη της δυσλεξίας είναι αυτό που αφορά την πιθανή ποικιλομορφία της κατάστασης. Ορισμένοι ερευνητές είναι της άποψης ότι η δυσλεξία πρέπει να θεωρείται ως μια κατάσταση η οποία οφείλεται σε πολλά αίτια, πιστεύοντας ότι υπάρχουν ποιοτικά διακριτές ποικιλίες δυσλεξίας, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικά γενεσιουργά αίτια. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η δυσλεξία αντικατοπτρίζει ένα και μόνο μοτίβο δυσλειτουργίας, το οποίο ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα ενός και μόνο αιτίου (Καραπέτσας, 1997).

Η πρώτη θεωρία αντιλαμβάνεται τη δυσλεξία ως μεταβλητή ή ετερογενή. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης προτείνουν μοντέλα αλληλεπιδρώντων λειτουργικών νοητικών συστημάτων. Η δεύτερη θεωρία βλέπει τη δυσλεξία ως μοναδικό πρόβλημα. Η δυσλεξία δηλαδή εκλαμβάνεται ως μια ενοποιημένη, ομογενής κατάσταση, υποδηλώνοντας ότι η δυσλειτουργία της αναπτυσσόμενης αναγνωστικής διαδικασίας ακολουθεί ένα επαναληπτικό μοτίβο, το οποίο συνδέεται σταθερά με μια «ανεπάρκεια πυρήνα» όπως ένα πρόβλημα φωνολογικής επεξεργασίας.

Άλλες κεντρικές ελλειμματικότητες θεωρίες, οι οποίες εκλαμβάνονται από τους ερευνητές ως μοναδιαία προβλήματα που ενυπάρχουν πίσω από προβλήματα ανάγνωσης, περιλαμβάνουν ανεπάρκειες στην ικανότητα αντίληψης τόνου και ρυθμού, δυσκολία στην επεξεργασία των αρχικών ήχων των λέξεων, λόγω παρεμβολής επακόλουθων ήχων ή ανικανότητα αντίληψης μη λεκτικών ακουστικών ερεθισμάτων (Καραπέτσας, 1997).

3.3.3 Διάγνωση δυσλεξίας και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας

Το κύριο σύμπτωμα-κλειδί της δυσλεξίας δείχνει να συνδέεται με μια ανικανότητα επεξεργασίας φωνολογικών ερεθισμάτων, η επίπτωση της φωνολογίας στην αναγνωστική δυσκολία οδήγησε στην υπόθεση ότι ένα σετ φωνολογικών τεστ θα βοηθούσε στο να ανιχνευτούν αναγνωστικά προβλήματα. Είναι δυνατόν διαφορετικά παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες να έχουν δυνατόν διαφορετικές αιτιολογίες για τις δυσκολίες αυτές, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορετικά μοτίβα αναπτυξιακής δυσλεξίας. Παρά την πληθώρα των αναγνωστικών τεστ, δεν υπάρχει ούτε ένα το οποίο να μπορεί να κάνει τη διάκριση μεταξύ παιδιών με δυσλεξία και μη σωστά εκπαιδευόμενων ή καθυστερημένων αναγνωστών.

Για παράδειγμα ένα αγόρι Β' Δημοτικού, μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολία στο να «μεταφράζει» γράμματα (γραφήματα) σε ήχους (φωνήματα) επειδή: α) δεν μπορεί να διακρίνει τα διαφορετικά φωνήματα της γλώσσας ή β) παρότι γνωρίζει τα φωνήματα αυτά δεν ξέρει ποια γραφήματα αντιστοιχούν σε ποιο φώνημα. Αυτές είναι δύο διαφορετικές αιτίες δυσκολίας που υποδηλώνουν την ανάγκη παρέμβασης σε διαφορετικά σημεία. Έτσι θα οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα δηλαδή σε διάγνωση δυσλεξίας που αφορά δυσκολίες στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γλώσσας. Συνεπώς η σύνδεση αξιολόγησης και τεχνικών ανίχνευσης με τα συμπτώματα της διαταραχής αποτελεί μια βελτίωση, κυρίως επειδή τοποθετεί ορισμό και αξιολόγηση στο επίπεδο της διαταραχής (Στασινός, 2003).

Επιπλέον ο όρος δυσλεξία τείνει να αναφέρεται στη διάγνωση μιας κατάστασης μέσα από χαρακτηριστικά και συμπτώματα, εστιάζει δηλαδή και δίνει έμφαση σε αιτιολογικές εξηγήσεις. Εξ ορισμού, ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» υποδηλώνει ότι τα προβλήματα αλφαριθμητισμού είναι, κατά κάποιον τρόπο, «ειδικά» κατ' αντιδιαστολή με άλλα δυνατά σημεία και δεξιότητες του παιδιού σε άλλα μαθήματα ή και με την ανεπτυγμένη γνωστική εξέλιξη του. Οι ειδικοί που χρησιμοποιούν τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» εστιάζουν στην ανάλυση του τι ακριβώς μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε σχέση με τη γραφή, την ανάγνωση και άλλες μαθησιακές διεργασίες, π.χ. μνήμη και οργάνωση. Επομένως οι δύο όροι δεν είναι συνώνυμοι και η βασική διαφορά μεταξύ δυσλεξίας και ειδικής μαθησιακής δυσκολίας βρίσκεται στον τρόπο και στις θεωρίες που υιοθετούν οι ειδικοί για να προσεγγίσουν τη διαγνωστική διαδικασία, την αναγνώριση δηλαδή και αξιολόγηση των μαθησιακών ιδιομορφιών και κατά

συνέπεια τις απαιτούμενες μεθόδους παρέμβασης. Στη Μ. Βρετανία ειδικοί και εκπαιδευτικοί βλέπουν τη δυσλεξία ως μια υποομάδα, κάτω από την ομπρέλα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και όχι ως συνώνυμο τους. Στη χώρα μας ο όρος «δυσλεξία» αποδίδεται σε παιδιά με δυσκολία στην αρθρογραφία και ανάγνωση, αλλά με φυσιολογική νοημοσύνη, και ο όρος «ειδική αγωγή» αφορά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική ή σωματική αναπηρία. Επί του παρόντος, δεν έχει διευκρινιστεί από το Υπουργείο Παιδείας τι ακριβώς αντιπροσωπεύει ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες». Τα φαινόμενα δείχνουν πως στη χώρα μας μόνο η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως «Μαθησιακές Δυσκολία», η οποία χρήζει συγκεκριμένης αντιμετώπισης. Όλες οι άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες δεν αξιολογούνται ως «υπαρκτές», οπότε και δεν αντιμετωπίζονται και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι αναγνώριση του προβλήματος σημαίνει και αντιμετώπιση του, πράγμα που προϋποθέτει επιπλέον κονδύλια για το Υπουργείο Παιδείας (Στασινός, 2003).

Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται διάφορα διαγνωστικά εργαλεία, σταθμισμένα και μη, όπως WISC (τεστ νοημοσύνης- σταθμισμένο), το CELF (τεστ φωνολογικής συνειδητότητας- σε διαδικασία στάθμισης), και το Αθηνά (Ελληνικό τεστ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Οι περισσότεροι ειδικοί έχουν επινόηση και τα δικά τους εργαλεία για την ανίχνευση προβλημάτων στην ορθογραφία και ανάγνωση. Συνεπώς τα προβλήματα που τυχόν διαγιγνώσκουν, καθώς και οι εκάστοτε επιλεγόμενες υποδοκίμασιες, εξαρτώνται από το είδος της εκπαίδευσης, την ειδικότητα, αλλά και την εμπειρία που διαθέτει το άτομο-διαγνώστης, που ερμηνεύει τα αποτελέσματα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος και η αντιμετώπιση που προτείνει πρέπει να βασίζονται στις πολυάριθμες και πολύχρονες έρευνες, οι οποίες αφορούν την ικανότητα/μη ικανότητα του παιδιού να μάθει γραφή και ανάγνωση. Οπότε η αξιολόγηση για δυσλεξία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τα είδη μνημονικών επεξεργασιών που σχετίζονται με την μάθηση, αλλά να συνεκτιμά την αλληλεπίδραση εύρους και ποιότητας μορφωτικών ευκαιριών και εύρους και βαρύτητας δυσκολιών και ικανοτήτων στη φωνολογική, ορθογραφική και νοηματική επεξεργασία. Επιπλέον για να είναι ολοκληρωμένη η αξιολόγηση χρειάζεται να διερευνάται η πιθανότητα συνύπαρξης ή συνοσηρότητας με άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στον ψυχισμό του παιδιού.

Η διάγνωση για δυσλεξία δεν είναι σκόπιμο να οριστικοποιείται πριν το παιδί φτάσει, τουλάχιστον στην ηλικία των 9 ετών, καθώς πρέπει να δώσουμε τα χρονικά

περιθώρια να ωριμάσει το παιδί και να ολοκληρωθούν τα στάδια εξέλιξης των εγκεφαλικών περιοχών που είναι υπεύθυνα για την γραφή και την ανάγνωση. Παρόλα αυτά από το νηπιαγωγείο κιόλας μπορεί να γίνει έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων και να εντοπιστούν τα παιδιά «υψηλού κινδύνου». Η διάγνωση πρέπει να γίνεται από διεπιστημονική ομάδα ειδικών σε δημόσια κέντρα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας ή και σε ιδιωτικά κέντρα, με σωστά και κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό. Βάσει της εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας τα παιδιά με δυσλεξία απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο Γυμνάσιο και Λύκειο (Στασινός, 2003).

3.3.4 Μορφές δυσλεξίας

Η δυσλεξία κατά 85% είναι κληρονομική, η δε αναλογία αγόρια-κορίτσια, είναι τέσσερα προς ένα. Δεν υπάρχει ενιαία μορφή δυσλεξίας και γι' αυτό βλέπουμε να διαφέρει από παιδί σε παιδί. Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, οπτικής, ακουστικής, ειδικής σε μια παλαιότερη διάκριση, φωνολογικής, εικόνας των λέξεων (οπτικής) σε σημερινή παρουσίαση και ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας, τις καταβολές και το χρόνο αναγνώρισης, είναι τα παρακάτω:

1) Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων

Εδώ έχουμε να κάνουμε με την αδυναμία των παιδιών να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά της λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους 'κωφότητα φθόγγων', με συνέπεια να συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους, όπως :α-ο, ο-ου, ε-ι, β-φ (βάρους-φάρους), δ-θ (δάσος-Θάσος), σ-ζ-ξ (σώζω- συζήτηση- σύζευξη) κ.τ.α.

Επίσης υπάρχει πρόβλημα τόσο στο να ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων κυρίως στα παρώνυμα και σε συνήθειες λέξεις όπως: γνωρίζω, χωρίζω, γυρίζω, χώρος-χορός, νομός-νόμος, λεμονιά-λεμόνια κ.τ.α. όσο και στο να ακούνε τις καταλήξεις λέξεων (παραλείπεται συχνά το τελικό 'ς') και επειδή οι καταλήξεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα μας, έχουμε να κάνουμε με σημαντικό πρόβλημα (Πορπόδα, 1993).

Βλέπουμε επίσης να υπάρχει δυσκολία ακόμη και στο να συλλάβουν και να συγκρατήσουν στη μνήμη μακροπρόθεσμα τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις:

γ-κ, γ-γγ και γ-γκ

κ-γκ, τ-τζ

γ-χ, τζ-τσ

κ-χ, θ-σ

2) Αδυναμία οπτικής αντίληψης

Για να έχουμε μια καλύτερη γνώση για την αδυναμία οπτικής αντίληψης θα αναφερθούμε στην εξέλιξη της οπτικής αντίληψης. Η όραση στον άνθρωπο μετά τη γέννηση του έρχεται σταδιακά. Στον πρώτο μήνα βλέπει θολά και συγχρόνως αρχίζει η διαδικασία γνωριμίας με το περιβάλλον του, δηλαδή η μάθηση. Οι εντυπώσεις των αισθήσεων, η σύλληψη των όσων συμβαίνουν γύρω του γίνονται σταδιακά. Στην εξέλιξη της οπτικής αντίληψης έχουμε δύο στάδια ανάπτυξης. Μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας του το παιδί βλέπει ενιαία πράγματα και ολότητες χωρίς λεπτομέρειες. Δεν μπορεί να αναλύσει τις οπτικές λεπτές διαφορές, ενώ έχει αρχίσει να διακρίνει τις αδρές διαφορές όπως π.χ. ότι το πρόσωπο έχει μάτια, μύτη, στόμα. Η οπτική διαφοροποίηση ξεκινάει από το 4^ο έτος και μέχρι το 9^ο ολοκληρώνεται η ανάπτυξη της, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σταματάει η εξάσκηση. Ας δούμε σύντομα την πορεία της οπτικής διαφοροποίησης.

Όταν ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει, τότε πρέπει να ξέρει, να αναγνωρίζει βασικά τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί. Για να μπορεί να ξεχωρίσει τις διαφορές μεταξύ όμοιων φθόγγων, πρέπει να αναλύει τις ακουστικές πληροφορίες και να χρησιμοποιεί τους φθόγγους σε καθορισμένη σειρά. Το γλωσσικό κέντρο στο παιδί σχηματίζεται μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους της ηλικίας του (Πορπόδα, 1993).

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με τα οπτικά κέντρα του εγκεφάλου. Η ικανότητα να αναλύει τις οπτικές πληροφορίες, να προσέχει τις λεπτομέρειες, η οπτική όπως ονομάζεται διαφοροποίηση αναπτύσσεται μεταξύ του 4^{ου} και του 9^{ου} έτους της ηλικίας του παιδιού. Αυτό όμως δεν συμβαίνει στα παιδιά με δυσλεξία, που δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Δυσκολία στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους όπως : α-ο, μ-ν, στ-τα, ξ-ψ, τ-κ, ει-ιε, αι-ια, όπως επίσης υπάρχει δυσκολία στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων με ομοιότητας μεταξύ τους όπως : βάρος-βάθος, θάρρος-φάρος, επίδοση-επίθεση, γουδί-γουλί. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως επίσης και τις λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά, κυρίως οι αριστερόχειρες. Σχετικά με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, τα δυσλεκτικά παιδιά δεν μπορούν να θυμούνται τη μορφή, το σχήμα των χωρών, ηπείρων, βουνών, ποταμίων, ακόμα και το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα όπως η Πελοπόννησος (σχήμα πλατανόφυλλου). Επίσης για τον ίδιο λόγο συγχέουν

αριθμούς που μοιάζουν όπως : 7-1, 6-9, 5-3 ή διψήφιους αριθμούς όπως : 23-32, 39-93, 35-53. Προβλήματα μπορούν ακόμα να δημιουργήσουν και τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων: το συν (+), το πλην (-), με το επί (+/*), το επί με το δια (:/*).

Εκτός από την αδυναμία συγκράτησης της εικόνας των λέξεων που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία, δυσκολεύονται και για τις προτάσεις. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης, γι' αυτό και όταν μια λέξη ή μια πρόταση πρέπει να τη διαβάσουν ή να τη γράψουν, κάνουν σαν να τη βλέπουν πάντα για πρώτη φορά. Υπάρχει πάντα δυσκολία στη σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, του υποκειμένου, του αντικειμένου. Η αδυναμία στην ακουστική, οπτική διάκριση σπάνια συμβαίνει και οι δύο να συμπίπτουν στο ίδιο άτομο (Πορπόδα, 1993).

3) Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου

Παρ' όλα που το παιδί με δυσλεξία καταβάλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει οπτικά ή ακουστικά τις συλλαβές ή τα γράμματα στο κείμενο, χάνει το νόημα όσων διαβάζει, γιατί η προσπάθεια του όλη πέφτει στην αναγνώριση των λέξεων. Έχουμε εδώ δηλαδή συμβολικά την εικόνα δύο παράλληλων γραμμών, που είναι η αναγνώριση των λέξεων και η κατανόηση τους, οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν, ενώ θα έπρεπε να συμπίπτουν.

Αυτή η αδυναμία μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα και παρ' όλο που τα προβλήματα που δημιουργεί, πρέπει να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένα μέτρα (Πορπόδα, 1993).

4) Προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο

Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο. Η διάγνωση αυτής της διαταραχής αργεί να γίνει. Υπάρχει δυσκολία στη διάκριση των εννοιών 'πάνω-κάτω', 'δεξιά-αριστερά', 'μπροστά-πίσω'. Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Η μαθηματική σειρά των αριθμών, η ανάγνωση τους δεν επιτυγχάνεται εύκολα όπως και 'οι αυθαίρετες σειροθετήσεις' όπως ονομάζονται οι προσδιορισμοί των ημερών της εβδομάδας, των

μηνών του έτους, το αλφάβητο, η προπαίδεια του πολλαπλασιασμού, οι αριθμοί του τηλεφώνου, οι μουσικές νότες.

Επίσης υπάρχει δυσκολία στις έννοιες μαθηματικών αφού δεν μπορούν να διακρίνουν τον αριθμητή από τον παρανομαστή, τον διαιρετέο από τον διαιρέτη, τον αφαιρετέο από τον αφαιρέτη, επίσης υπάρχει δυσκολία στις εξισώσεις, σε προβλήματα φυσικής, χημείας και βιολογίας.

Η αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού πρέπει να γίνει με προσοχή, κατανόηση εκ μέρους των γονιών. Πρέπει να αποφεύγουν τη κριτική στο παιδί, αφού το ίδιο από μόνο του περιέρχεται σε κατάσταση φόβο, απελπισίας. Τον καταλαμβάνει φόβος στη πρώτη δυσκολία που θα συναντήσει στην εκτέλεση των εργασιών του, ο οποίος τελικά τον οδηγεί στον πανικό. Τον πιάνει κρύος ιδρώτας, ξεσπάει σε κλάματα. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται με σωστή ενημέρωση της οικογένειας, του σχολείου και μπορεί να ξεπεραστεί με ειδικές ασκήσεις, με συνεχή ενθάρρυνση και επιμονή. Και πράγματι πολλά παιδιά με βαριά δυσλεξία κατάφεραν με τη θέληση τους και την επιμονή των γονέων τους να ξεπεράσουν το πρόβλημα και είναι σήμερα φοιτητές ή μαθητές σε ανώτερες τάξεις του λυκείου (Πορπόδα, 1993).

3.3.5 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη

Ο εκπαιδευτικός που έχει να αντιμετωπίσει μέσα στην τάξη μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γενικά, και δυσλεξία ειδικότερα, πρέπει (Μάρκου, 1998) :

1. Να δείχνει κατανόηση και να παρέχει την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη, να έχει την αίσθηση του χιούμορ και να δίνει όσο συχνά χρειάζεται την πρέπουσα επιβράβευση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. Αυτοί είναι και οι πλέον σημαντικοί παράγοντες, σε ανθρώπινο επίπεδο, πριν από την υιοθέτηση της οποιαδήποτε εκπαιδευτικής στρατηγικής.
2. Να συζητά με το μαθητή το πρόβλημα του και να αποφασίζουν μαζί για τους τρόπους εξέτασης και αντιμετώπισης του μέσα στην τάξη. Πάνω απ' όλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει στο παιδί να καταλάβει ότι οι προσπάθειες του θα πετύχουν μόνο αν το ίδιο το θέλει πραγματικά: χρειάζεται να κουραστεί πολύ, να προσπαθεί και να παλέψει. Η προσπάθεια πρέπει να γίνει συνείδηση στο παιδί.
3. Να δίνει την ευκαιρία στο παιδί να διακριθεί σε κάποια άλλη δραστηριότητα ή μάθημα (π.χ. σπορ, μαθηματικά, φυσική, μουσική, τεχνικά) και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες του, χωρίς να ξεχνά ότι η παρατήρηση του μέσα στην τάξη μετράει. Αν, λοιπόν, ενισχύει αυτήν την τυχόν ιδιαίτερη κλίση του παιδιού και δείξει ενδιαφέρον και θαυμασμό, αυτόματα το εξυψώνει στα μάτια των συμμαθητών του, άσχετα με το αν δεν μπορεί να γράψει ή αν συλλαβίζει στην ανάγνωση.
4. Να αποφεύγονται οι συγκρίσεις μέσα στην τάξη και να δημιουργεί «ανταγωνιστικό» κλίμα μεταξύ των παιδιών αλλά με την έννοια της άμιλλας.
5. Να μην επιβάλλει στο παιδί να διαβάζει μεγαλόφωνα, τη στιγμή που ξέρει ότι δυσκολεύεται στην ανάγνωση, ή να του ζητά να γράψει στον πίνακα, εφ' όσον έχει πρόβλημα με την ορθογραφία ή την καλλιγραφία.
6. Να επαναλαμβάνει την ερώτηση που υποβάλλει στην τάξη ή να χρησιμοποιεί πιο απλουστευμένη γλώσσα όταν εξετάζει το παιδί προφορικά, ή όταν θέτει μια ερώτηση σε όλη την τάξη, να δίνει στο συγκεκριμένο παιδί το χρόνο που του χρειάζεται για να απαντήσει, χωρίς όμως αυτό να γίνεται αντιληπτικό από τους άλλους μαθητές.

7. Αν το παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση των εννοιών των γραπτών ερωτήσεων, θα χρειάζεται περισσότερο χρόνο για τη διεκπεραίωση της γραπτής εργασίας (π.χ. στα τεστ και τα διαγωνίσματα), και αυτό είναι κάτι που πρέπει να καταλάβει και να αποδεχτεί ο εκπαιδευτικός.
8. Να εξηγεί στο παιδί τα λάθη του (όχι τα ορθογραφικά) και να του δείχνει πως αλλιώς θα μπορούσε να παρουσιάσει τις ιδέες του.
9. Να αποφεύγει τη χρήση κόκκινου στυλό στις διορθώσεις των γραπτών του μαθητή με δυσλεξία. Η κριτική είναι απαραίτητη, αρκεί να είναι εποικοδομητική και όχι αποθαρρυντική.
10. Να επιτρέπει στο παιδί τη χρήση μαγνητοφώνου μέσα στην τάξη, για να το βοηθήσει να μαθήματα του ή περιπλοκές οδηγίες. Στην περίπτωση αυτή το μαγνητόφωνο να χειρίζεται ο εκπαιδευτικός. Επίσης να επιτρέπει τη χρήση Η/Υ για τα γραπτά που το παιδί ετοιμάζει από το σπίτι.

3.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ/ΔΕΠ), η οποία είναι γνωστή διεθνώς ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (HD/AD), αποτελεί μια από τις συχνότερα διαγνωσκόμενες και ευρύτατα μελετώμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Shaywitz & Shaywitz, 1984; Barkley, 1990; Phelan, 1993; The British Psychological Society, 1996). Τα τελευταία χρόνια, ΔΕΠΥ/ΔΕΠ αποτελεί αντικείμενο σημαντικού ερευνητικού έργου στον τομέα κλινικών, επιδημιολογικών, ψυχολογικών και βιολογικών μελετών. Τα τελευταία χρόνια, η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ αποτελεί αντικείμενο σημαντικού ερευνητικού έργου, στον τομέα κλινικών, επιδημιολογικών, ψυχολογικών και βιομηχανικών μελετών. Σήμερα επικρατεί πλέον η άποψη ότι η προέλευση της είναι οργανική και ότι εμπλέκεται σ' αυτήν ένας συνδυασμός γενετικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων.

Με δεδομένη την μαρτυρία ότι η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ είναι ένα κλινικό πρόβλημα αυτό είναι πιθανό να εμφανιστεί όχι μόνο στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο καθώς και σε άλλους χώρους (Barkley, 1990; 1998; The British Psychological Society, 2003). Οι ψυχολογικές διαδικασίες και οι βιολογικοί μηχανισμοί που ενυπάρχουν στις προβληματικές συμπεριφορές πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με την αλληλεπίδραση τους και το ρόλο τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα, στη μελέτη στο σπίτι και στις επιδόσεις μέσα στην τάξη. Όσο πιο διάχυτα και επίμονα είναι τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ τόσο περισσότερο η οικογένεια και οι δάσκαλοι θα αντιδράσουν απέναντι στο παιδί (Reason, 1999). Κατά συνέπεια η συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ θα επηρεαστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό και στο σχολικό του περιβάλλον.

3.4.1 Ορισμός της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ

Ο όρος Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ/ΔΕΠ) ή Υπερκινητικό Σύνδρομο, χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφοριστικές και γνωστικές δυσχέρειες σε σημαντικούς τομείς της καθημερινής ζωής, όπως στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο σχολείο, στην εργασία και στην οικογένεια, εξαιτίας υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας και μειωμένης ικανότητας για έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων. Ο Μάρκου (1998) και οι Σκλατινιώτη & Εγγλέζου (2007) αναφέρουν ότι πρόκειται για μεγάλη διάσπαση προσοχής και υπερδραστηριότητας. Συγκεκριμένα, οι πάσχοντες παρουσιάζουν επίμονη διαταραχή της προσοχής ή/και υπερκινητικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα από τα άτομα του αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας τις σχολικές εργασίες και να υπακούσουν στις υποδείξεις των γονιών, με αρνητικές συνέπειες στη μάθηση και στην επικοινωνία τους με το περιβάλλον τους. Αρκετά συχνά οι δυσκολίες τους συνοδεύονται με συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα, γλωσσικά προβλήματα ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ αποτελεί τη συχνότερη αλλά και πιο αμφιλεγόμενη νευροβιολογική διαταραχή που διαγιγνώσκεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η αγγλική ορολογία αποδίδεται ως ADHD, δηλαδή Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Αρκετές φορές τα υπερκινητικά παιδιά χαρακτηρίζονται ως "παιδιά-σβούρες", γιατί κινούνται συνεχώς και οπουδήποτε, χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους (Λιβανίου, 2004; Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007; Μαριακάκη & Ορφανίδου, 2009).

Ο όρος ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι η «ετικέτα» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει παιδιά τα οποία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα εστίασης προσοχής, ελέγχου παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Barkley, 1990). Η κατάσταση είναι αινιγματική και γριφώδης, που παρατηρείτε σε ετερόκλητο και ετερογενή πληθυσμό. Ο πληθυσμός αυτός παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό των εμφανιζόμενων χαρακτηριστικών και το βαθμό εμμονής και εύρους προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποικίλες καταστάσεις, καθώς και στην εγκατάσταση στην οποία άλλες συμπτωματολογίες συνυπάρχουν με την συγκεκριμένη αυτή διαταραχή.

3.4.2 Συμπτώματα διάγνωσης ΔΕΠΥ/ΔΕΠ

Υπερκινητικότητα: Είναι το πιο τυπικό χαρακτηριστικό της διαταραχής. Η συμπεριφορά του παιδιού με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ στην κίνηση είναι βιαστική και αδέξια. Ησυχάζει μόνο μετά από έντονη κούραση ή μετά από μεγάλη πίεση, συνήθως των γονέων (Μάρκου, 1998). Οι μελέτες έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά κινούνται περισσότερο από τους συνομηλίκους τους ακόμα και στον ύπνο. Ακόμα κι όταν κάθονται, κινούν τα χέρια και τα πόδια τους νευρικά, σηκώνονται στην τάξη χωρίς να πάρουν άδεια και στο παιχνίδι κινούνται περισσότερο από το απαραίτητο. Συχνά μιλούν υπερβολικά πολύ (Weiss & Hechtman, 1993).

Ελλειμματική προσοχή: Τα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ, ήδη από τη νηπιακή ηλικία, δεν ολοκληρώνουν αυτό που άρχισαν, η προσοχή τους στρέφεται από τη μία ασχολία στην άλλη και μπορούν να την εστιάσουν κάπου μόνο για ένα πεπερασμένο χρονικό διάστημα (Μάρκου, 1998). Συχνά φαίνονται να μην ακούν όταν τους μιλούν και αδυνατούν να ακολουθήσουν οδηγίες ή να ολοκληρώσουν σχολικές διεργασίες. Γενικότερα αποφεύγουν εργασίες που απαιτούν προσπάθεια και συγκέντρωση (Weiss & Hechtman, 1993).

Παρορμητικότητα: Τα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ ενεργούν χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεων τους. Δεν περιμένουν τη σειρά τους, διακόπτουν τους άλλους και συχνά απαντούν πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση (Weiss & Hechtman, 1993). Το χαρακτηριστικό αυτό σύμπτωμα της παρορμητικότητας μπορούμε εύκολα να το παρατηρήσουμε στη λύση γλωσσικών ασκήσεων, μαθηματικών προβλημάτων και στην ορθογραφία (Μάρκου, 1998).

Τα δευτερογενή συμπτώματα της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ: Η συναισθηματική αστάθεια αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ σε μακροπρόθεσμη βάση. Παρατηρούνται έντονες ταλαντεύσεις στην ψυχική τους διάθεση. Έτσι, ενώ βρίσκονται αρχικά σε καλή ψυχική διάθεση, την οποία εκφράζουν με χαρά και χαμόγελα, λίγο αργότερα νευριάζουν, γίνονται επιθετικά ή κλαίνε (Μάρκου, 1998). Θεωρείται ότι το 50% των παιδιών με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ έχουν σημαντικές δυσκολίες να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε συνεχείς συγκρούσεις με τα αδέρφια τους και να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Weiss & Hechtman, 1993). Αυτή η

κατάσταση μπορεί να τους οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση και στο στιγματισμό τους (Μάρκου, 1998).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ παρουσιάζουν την τριάδα των συμπτωμάτων Υπερκινητικότητα-Ελλειμματική Προσοχή-Παρορμητικότητα σε περισσότερα από ένα πλαίσια, συνήθως στο σπίτι και στο σχολείο. Τα χαρακτηριστικά αυτά προκαλούν σημαντική έκπτωση της ικανότητας τους να λειτουργούν και να σχετίζονται με την οικογένεια και τους συνομηλίκους, τη στιγμή που συχνά είναι επιθετικά, διασπαστικά, κυριαρχικά, αδιάκριτα και κάνουν φασαρία. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών αυτών είναι επίσης επηρεασμένη. Παραπάνω από το 56% χρειάζεται ενισχυτική διδασκαλία και παραπάνω από το 30% επαναλαμβάνουν τη σχολική τάξη. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η εγκατάλειψη του σχολείου, το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, η ανεργία, το χαμηλό εισόδημα, η εγκληματικότητα και πιθανώς η χρήση ουσιών (Weiss & Hechtman, 1993).

3.4.3 Αίτια της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ

Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις, που συχνά είναι αλληλοσυγκρουόμενες, για τα αίτια της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ. Μερικές από αυτές είναι (Κυπριωτάκη, 2005):

1. Ιατρική ερμηνεία: Σύμφωνα μ' αυτή της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ οφείλεται σε μικρο-εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, εξαιτίας προγεννητικών ή μεταγεννητικών δυσμενών για την εξέλιξη του εγκεφάλου παραγόντων.
2. Νευρο-χημική ερμηνεία: Μέσω βιοχημικών και νευροχημικών αλλαγών στον εγκέφαλο επέρχεται διαταραχή στην ισορροπία των νευροδιαβιβαστών, που οδηγεί σε δυσλειτουργίες στη μεταβίβαση και στην επεξεργασία των πληροφοριών.
3. Διαταραχές σε επίπεδο αισθητηριακής ολοκλήρωσης: Η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ οφείλεται σε διαταραχές ανωτέρου επιπέδου επεξεργασίας των πληροφοριών, το παιδί αδυνατεί να προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κατάσταση με επακόλουθο την έλλειψη αισθητηριακής ολοκλήρωσης.
4. Γενετική-οικογενειακή προδιάθεση: Υποστηρίζεται ότι για την παρουσία της ΔΕΠΥ/ΔΕΠ ευθύνεται μια γενετική-οικογενειακή προδιάθεση. Παρατηρήσεις δείχνουν ότι οι γονείς υπερκινητικών παιδιών είναι συχνά υπερκινητικοί, αν ένα από τα δίδυμα (μονοζυγωτές) είναι υπερκινητικό παιδί, η πιθανότητα είναι πολλή μεγάλη να είναι και το άλλο, η συχνότητα του συνδρόμου ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια είναι 9:1.
5. Ψυχολογικές ερμηνείες: Οι περισσότερες ψυχολογικές ερμηνείες υποστηρίζουν, ότι οι λανθασμένες από παιδαγωγική άποψη συμπεριφορές ευνοούν την υπερκινητικότητα. Έτσι η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ είναι μια διαταραχή αντίδρασης. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ αποτελεί το αποτέλεσμα μιας διαταραγμένης εξέλιξης της προσωπικότητας και η κινητική ανησυχία την έκφραση έντονης σύγκρουσης. Μια διαταραγμένη σχέση μητέρας-παιδιού, η υπερκινητικότητα των γονιών συμπεριλαμβάνεται στους γενεσιουργούς παράγοντες του συνδρόμου.
6. Κοινωνικο-πολιτιστικές επιδράσεις: Δεν πρέπει να υποτιμάτε η έλλειψη κίνησης ως αιτία για την παρουσία της υπερκινητικότητας. Η έλλειψη κίνησης και οι πολλές ώρες μπροστά στον Η/Υ και στην τηλεόραση, η έλλειψη χώρων στη γειτονιά για παιχνίδι, οι πολλές ώρες καθισμένος στην τάξη και γενικά η

απουσία ευκαιριών ικανοποίησης της ορμής για κίνηση συντείνουν στην εκδήλωση υπερκινητικής συμπεριφοράς. Επίσης, η διαπίστωση από τα παιδιά αστάθειας στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η διαρκής αλλαγή των προσώπων προσκόλλησης, η έλλειψη έμπιστων σχέσεων συμβάλλουν στην εκδήλωση κινητικής ανησυχίας.

7. Πολυπαραγοντική ερμηνεία: Η ΔΕΠΥ/ΔΕΠ δεν μπορεί να θεωρείται ως ένα μεμονωμένο, ανεξάρτητο φαινόμενο που απαρτίζεται από ένα σύνολο συμπτωμάτων. Για την παρουσία του επενεργούν και αλληλεπιδρούν πολλά επιμέρους συστήματα. Για το λόγο αυτόν κάθε προσπάθεια ανίχνευσης του απαιτεί το συστημικό τρόπο προσέγγισης. Στην προκειμένη περίπτωση του εντοπισμού των γενεσιουργών αιτιών του υπερκινητικού συνδρόμου, απαιτείται να ληφθούν υπόψη όλα τα συστήματα που ευθύνονται για το σύνδρομο, καθώς και τα επιμέρους υποσυστήματα τους. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης προϋποθέτει διεπιστημονική συνεργασία.

3.4.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη

Σε ότι αφορά την αποτελεσματικότερη δυνατή αντιμετώπιση του με ΔΕΠΥ/ΔΕΠ μέσα στην σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει για τα εξής (Λιβανίου, 2004; Κυπριωτάκη, 2005):

1. Να είναι πάντα «προνοητικός» και προετοιμασμένος για «απρόβλεπτες» συμπεριφορές (π.χ. συναισθηματικά ξεσπάσματα, έντονες αλλαγές διάθεσης ή διακυμάνσεις στις μαθησιακές επιδόσεις).
2. Βάλτε το παιδί να καθίσει, κατά προτίμηση, μόνο του στο θρανίο, κάπου κοντά στην έδρα- διαλέξτε ένα άνετο θρανίο, για να μπορεί να κινείται χωρίς ενοχλεί.
3. Αποφύγετε να βάλετε το παιδί να καθίσει εκεί όπου υπάρχουν πολλά εξωτερικά ερεθίσματα (διάδρομος, παράθυρα, πόρτα). Η πιο κατάλληλη θέση είναι μπροστά- δίπλα στον εκπαιδευτικό (όχι μακριά και πλάγια).
4. Αποφύγετε τα πολλά οπτικά διακοσμητικά ερεθίσματα μέσα στην τάξη, π.χ. πίνακες, ζωγραφιές.
5. Βεβαιωθείτε ότι το παιδί «περιβάλλεται» από «ήσυχους» συμμαθητές.
6. Δίνετε του την ευκαιρία να κινηθεί, ζητώντας του να γράψει στον πίνακα, να δείξει κάτι στο χάρτη, σε κάποιο όργανο, σε μια εικόνα κ.λπ.
7. Εμπλέξτε το ενεργά στη παράδοση του μαθήματος με πολύ συγκεκριμένες ασχολίες. Για παράδειγμα, ζητήστε τη βοήθεια του για βιβλία, αντικείμενα ή άλλα εργαλεία που τυχόν θα χρειαστείτε.
8. Αφήστε το παιδί να «στέκεται» ή να κινείται ελεύθερα σε προκαθορισμένος «περιοχές» μέσα στην τάξη (Διαπραγματευτείτε αυτή την ελευθερία μαζί του και μαζί με την υπόλοιπη τάξη- οι κανόνες πρέπει να είναι «κοινοί» και κοινά αποδεκτοί).
9. Επιτρέψτε στο παιδί να ζωγραφίζει ή να παίζει με κάτι (μολύβι, λάστιχο, συνδετήρα κ.λπ.), ενόσω εσείς παραδίδετε. Διαπραγματευτείτε και συμφωνήστε μαζί του με τι θα απασχολεί τα χέρια του, ώστε να μην ενοχλεί τους άλλους ενώ συγχρόνως σας παρακολουθεί.
10. Να στέκεται δίπλα του όταν παραδίδετε το μάθημα, ώστε να «ακουμπάτε» το παιδί κάθε τόσο για να το «επαναφέρετε».
11. Επιδιώξτε τη βλεμματική επαφή (αυτό, άλλωστε, πρέπει να γίνεται με όλα τα παιδιά, εναλλάξ).

3.5 Σύνδρομο ASPERGER

3.5.1 Ορισμός και γενικά γνωρίσματα του συνδρόμου

Το σύνδρομο Asperger είναι μία νευρολογική διαταραχή, η οποία, σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο και ερευνητή Tony Attwood (1998), προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Ο αυστριακός γιατρός Hans Asperger (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000) παρατήρησε το σύνολο συμπεριφορών σε νεαρά αγόρια με φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη, τα οποία όμως παρουσίαζαν συμπεριφορές αυτιστικού τύπου και έντονη διαταραχή των κοινωνικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Το σύνδρομο Asperger αναγνωρίστηκε επισήμως ως διαταραχή μόλις το 1994 όταν προστέθηκε στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM IV) και η αναγνώρισή του από ειδικούς και γονείς μετρά μόνο λίγα χρόνια. Στην Ελλάδα, σήμερα, ακόμη και μεταξύ των ειδικών, λίγοι είναι αυτοί που γνωρίζουν καλά το σύνδρομο Asperger. και ακόμη λιγότερες οι δυνατότητες που προσφέρονται για έγκαιρη και σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών, εφήβων αλλά και ενηλίκων που παρουσιάζουν τη συμπτωματολογία αυτού του συνδρόμου.

Τα άτομα που πάσχουν από σύνδρομο Asperger εμφανίζουν ποικίλα χαρακτηριστικά και η διαταραχή τους μπορεί να είναι από πολύ ελαφριάς ως πολύ βαριάς μορφής. Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στους εξής τομείς (Attwood, 1998):

Στις **κοινωνικές δεξιότητες** : Η κύρια δυσκολία των ατόμων με σύνδρομο Asperger είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τους κοινωνικούς κανόνες. Η κοινωνική τους συμπεριφορά είναι αφελής και ιδιόρρυθμη και συχνά χαρακτηρίζεται εκκεντρική. Τα παιδιά δυσκολεύονται, παρόλο που το επιθυμούν, να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους, εφόσον δεν αντιλαμβάνονται τους άγραφους νόμους που διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά (λόγια, χειρονομίες, στάση του σώματος, βλεμματική επικοινωνία, κλπ.) αλλά και τους κανόνες που διέπουν τα παιχνίδια.

Στο **λόγο και την επικοινωνία** : Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, παρόλο που συνήθως δεν παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου,

έχουν αρκετά σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία. Το λεξιλόγιο τους είναι συχνά ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, δύσκολα όμως κατανοούν τα λογοπαίγνια και τις μεταφορές. Ο λόγος τους είναι υπερβολικά ακριβής και σχολαστικός, ο τόνος της φωνής τους ασυνήθιστος, μιλούν δυνατά, πολλές φορές επινοούν λέξεις. Δεν αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του άλλου, τις οποίες πολλές φορές παρερμηνεύουν. Ορισμένες στιγμές, μπορεί να κοιτάζουν επίμονα το πρόσωπο του άλλου, στην προσπάθειά τους να συλλάβουν όσα τους διαφεύγουν. Στη διάρκεια μιας συζήτησης, τα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν γνωρίζουν πότε μπορούν να σταματήσουν το συνομιλητή τους αλλά ούτε και πότε εκείνος έχει χάσει το ενδιαφέρον του, με αποτέλεσμα συχνά να μακρηγορούν, ουσιαστικά μονολογώντας σε θέματα που ενδιαφέρουν αποκλειστικά τους ίδιους. Η έκφραση του προσώπου τους είναι επίπεδη και οι χειρονομίες υπερβολικές ή αδέξιες, άσχετες με το περιεχόμενο των λόγων τους (Attwood, 1998).

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν δυσκολίες με τις μεταβατικές καταστάσεις και τις αλλαγές και προτιμούν την ομοιομορφία. Συχνά προσκολλώνται σε συμπεριφορές ρουτίνας προκειμένου να ελέγξουν το άγχος τους, ειδικά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις (αλλαγή τάξης, σχολείου, αλλά και ένα ταξίδι ή μια μικρή ξαφνική αλλαγή στο καθημερινό πρόγραμμα). Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα οποία αφορούν στη συλλογή αντικειμένων ή πληροφοριών για συγκεκριμένα θέματα, και τα οποία κυριαρχούν στη ζωή τους, στο χρόνο και τις συζητήσεις τους, σε βαθμό που να αποτελούν εμμονές. Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τομείς όπως το διάστημα, τα φυσικά φαινόμενα αλλά και χάρτες, διαδρομές, μάρκες αυτοκινήτων, κλπ. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αλλάζουν κατά καιρούς και μπορεί, από τη μία ημέρα στην άλλη, το παιδί που ήταν παθιασμένο με τους χάρτες να πάψει να ασχολείται και να ξεκινήσει να μαζεύει λεπτομερείς πληροφορίες για τα φορτηγά μεγάλου κυβισμού. Πολλές φορές τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους μπορεί να χρησιμεύσουν ως μέσο μάθησης και, αργότερα, επαγγελματικής αποκατάστασης.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν συχνά κινητική αδεξιότητα, δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινήσεις τους, να ακολουθήσουν το ρυθμό, να μάθουν να δένουν τα κορδόνια τους, να πετάξουν και να πιάσουν μία μπάλα. Έχουν παράξενο βάδισμα, και άσχημο γραφικό χαρακτήρα. Μερικές φορές εμφανίζουν τικ και γκριμάτσες.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες σε ότι αφορά τις **γνωστικές τους δεξιότητες** :

Συνήθως έχουν εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη ιδιαίτερα σε θέματα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους. Πολλά από αυτά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθηματικά ή στις ξένες γλώσσες. Ωστόσο, η σκέψη τους δεν είναι ευέλικτη και δύσκολα προσαρμόζονται σε αλλαγές ή αποτυχίες. Εξ ορισμού τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν φυσιολογική νοημοσύνη - συχνά μάλιστα και πολύ υψηλή - και πολλοί από αυτούς (αν και όχι όλοι), έχουν κάποια εξαιρετική ικανότητα ή ταλέντο σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Το φανταστικό παιχνίδι των παιδιών με σύνδρομο Asperger είναι μοναχικό και παρουσιάζει ασυνήθιστα χαρακτηριστικά.

Συχνά παρουσιάζουν υπερβολική **αισθητηριακή ευαισθησία** (Attwood, 1998):

Είναι πολύ ευαίσθητα σε ορισμένους ήχους, γεύσεις, μυρωδιές και εικόνες, με αποτέλεσμα να ενοχλούνται από ήχους και φώτα που κανείς άλλος δεν φαίνεται να παρατηρεί. Τρομάζουν από ξαφνικούς ήχους ή θορύβους (ηλεκτρική σκούπα, γάβγισμα σκύλου), άλλοι δεν ανέχονται την επαφή με ορισμένα υλικά, ορισμένοι έχουν εξαιρετική αντοχή στον πόνο, το κρύο ή τη ζέστη, υπερβολικά οξυμένη όσφρηση, κλπ. Μερικές φορές για να αντιμετωπίσουν το άγχος ή την υπερβολική ενόχληση που τους προκαλούν τα αισθητηριακά ερεθίσματα μπορεί να υιοθετούν συμπεριφορές παράξενες ή ασυνήθιστες (να κλείνουν τ' αυτιά τους ή να φεύγουν, να απομονώνονται, να βγαίνουν από την τάξη ή να εγκαταλείπουν το συνομιλητή τους στο μέσον μιας συζήτησης) που όμως οφείλονται ακριβώς σ' αυτές τις νευρολογικές ιδιαιτερότητες και δεν αποτελούν δείγματα αγένειας ή κακής συμπεριφοράς. Σίγουρα δε, δεν είναι αποτέλεσμα κακής αγωγής που έχουν λάβει από τους γονείς τους. Λόγω του υψηλού βαθμού λειτουργικότητας και της «αφέλειας» τους, αυτοί οι άνθρωποι συχνά εμφανίζονται ως εκκεντρικοί ή παράξενοι και μπορούν εύκολα να γίνουν θύματα πειραγμάτων και επιθετικών συμπεριφορών.

Η ζωή στο σχολείο μπορεί να είναι πολύ δύσκολη για τα παιδιά που φαίνονται ιδιόρρυθμα και εκκεντρικά λόγω της κοινωνικής τους αδεξιότητας αλλά και των ειδικών ταλέντων τους. Η εικόνα του παιδιού με σύνδρομο Asperger που περιφέρεται μόνο του στα διαλείμματα, μονολογώντας, ή που αναζητά απεγνωσμένα τη συντροφιά ενός δασκάλου για να συνομιλήσει μαζί του, αλλά και για να αποφύγει τα πειράγματα και την κοροϊδία των συμμαθητών, είναι πολύ συνηθισμένη. Πλησιάζοντας στην εφηβεία, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητά τους,

την αδυναμία τους να κάνουν φίλους και να ενταχθούν σε ομάδες συνομηλίκων και μπορεί να οδηγηθούν σε παραβατικές συμπεριφορές ή να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης.

Τα παιδιά και οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger έχουν απόλυτη ανάγκη από τη στήριξη δασκάλων που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους. Η Temple Grandin, η ίδια άτομο με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα, αναφέρει ότι πολύ συχνά οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger βαριούνται στο σχολείο και συμπεριφέρονται άσχημα. Τους χρειάζεται ένας μέντορας που θα τους βοηθήσει να εκμεταλλευτούν τις ικανότητές τους σε τέτοιο βαθμό ώστε να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους (Attwood, 1998).

Το Σύνδρομο Asperger αποτελεί ξεχωριστή διαταραχή, διεθνώς αναγνωρισμένη, και στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης και της Αμερικής τα άτομα που πάσχουν από Σύνδρομο Asperger και οι οικογένειές τους δέχονται ειδική υποστήριξη. Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger βρίσκονται, κατά κανόνα, στα κανονικά σχολεία, συχνά με κάποιο συνοδό (ψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό), ο οποίος βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει τις καθημερινές δυσκολίες με στόχο την ένταξή του. Οι εξετάσεις γίνονται με ειδικές συνθήκες (σε χώρο ήσυχο και απομονωμένο, με δυνατότητα χρήσης Η/Υ για τη συγγραφή κειμένων, παροχή επιπλέον χρόνου, κλπ) και αυτό ισχύει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (της τριτοβάθμιας συμπεριλαμβανομένης). Οι οικογένειες υποστηρίζονται συμβουλευτικά από ειδικούς και σε ομάδες αλληλοϋποστήριξης που δημιουργούνται από τους ίδιους τους γονείς.

3.5.2 Συμπτώματα του ASPERGER

Το παιδί με σύνδρομο Asperger δυσκολεύεται να δημιουργήσει σχέσεις με συνομήλικους και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, ιδιαίτερα αν πρόκειται για έντονα «σκληρά» παιχνίδια.

Παρουσιάζει έντονη δυσκολία επικοινωνίας: Δε γνωρίζει πώς να ξεκινήσει ένα διάλογο, τότε μπορεί να διακόψει το συνομιλητή του, τότε εκείνος έχει χάσει το ενδιαφέρον του, τι πρέπει να τον ρωτήσει για να διατηρήσει τη συζήτηση ενδιαφέρουσα και τότε πρέπει να τελειώσει η συνομιλία. Αποτέλεσμα είναι συχνά να μακρηγορεί, μονολογώντας σε θέματα που δεν ενδιαφέρουν το συνομιλητή του (Happe, 1994).

Η έκφραση του προσώπου είναι επίπεδη και οι χειρονομίες υπερβολικές ή αδέξιες, άσχετες με το περιεχόμενο της συζήτησης και ο τόνος της φωνής ασυνήθιστος. Δεν αντιλαμβάνεται τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του άλλου και πολλές φορές τις παρερμηνεύει. Συνήθως έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένο λεξιλόγιο αλλά αδυνατεί στην κατανόηση λογοπαίγνιων και του μεταφορικού λόγου. Ο λόγος είναι υπερβολικά ακριβής και σχολαστικός και η χρήση του μοιάζει σαν αυτοσκοπός και όχι να έχει στόχο την επικοινωνία. Μπορεί να αποφεύγει την βλεμματική επαφή αλλά μπορεί και να κοιτάζει το συνομιλητή του επίμονα

Δε μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων, ούτε να δει μια κατάσταση από τη δική τους οπτική γωνία με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στις σκέψεις και στα συναισθήματα τους και να χαρακτηρίζεται η κοινωνική του συμπεριφορά ως «ιδιόρρυθμη» και «εκκεντρική». Δυσκολεύεται ακόμη στην κατανόηση και χρήση κοινωνικών κανόνων και δεν αντιλαμβάνεται τους άγραφους νόμους που διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά (λόγια, χειρονομίες, στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου, βλεμματική επικοινωνία κλπ.) καθώς και τους κανόνες που διέπουν τα παιχνίδια (Happe, 1994).

Εμφανίζει συχνά κινητική αδεξιότητα και δυσκολεύεται να συντονίσει τις κινήσεις του. Συνεπώς έχει δυσκολίες π.χ. στο να ακολουθήσει ρυθμό, να μάθει να δένει τα κορδόνια του, να πετάξει ή να πιάσει μία μπάλα. Έχει ιδιαίτερο περπάτημα και πολλές φορές κάνει γκριμάτσες ή/και παρουσιάζει διάφορα τικ.

Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα: μπορεί να ενοχλείται από ήχους, οπτικά ερεθίσματα, την επαφή με ορισμένα υλικά ή τη μυρωδιά από κάποιο αντικείμενο που κανείς άλλος δε φαίνεται να παρατηρεί. Από

την άλλη πλευρά μπορεί να παρουσιάζει εξαιρετική αντοχή στον πόνο, το κρύο ή τη ζέστη. Για να προστατεύει τον εαυτό του από αυτές τις υπερβολικές αισθήσεις, μπορεί να υιοθετεί παράξενες συμπεριφορές, όπως να κλείνει τα αυτιά του, να απομονώνεται, να φεύγει από την τάξη ή να αποχωρεί από μια συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Πολλές φορές παρατηρείται διάσπαση της προσοχής και δυσκολίες συγκέντρωσης. Συχνά προσκολλάται σε συμπεριφορές ρουτίνας και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε μεταβατικές καταστάσεις και αλλαγές (π.χ. αλλαγή τάξης, ένα ταξίδι, μια ασήμαντη αλλαγή στο καθημερινό πρόγραμμα).

Το παιδί με σύνδρομο Asperger, συχνά παρουσιάζει ιδιαίτερες δεξιότητες σε ορισμένους τομείς, όπως τα μαθηματικά, τη μουσική, το σύμπαν και τα ζώα. Επίσης έχει πολλές φορές ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που αφορούν συνήθως στη συλλογή αντικειμένων ή πληροφοριών για συγκεκριμένα θέματα (π.χ. τα έντομα) και τα οποία κυριαρχούν στη ζωή του, στο χρόνο και τις συζητήσεις του με αποτέλεσμα να παίρνουν τη μορφή εμμονής. Ενδιαφέροντα για το παιδί με σύνδρομο Asperger μπορεί να είναι το διάστημα, τα φυσικά φαινόμενα, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, χάρτες, διαδρομές, μάρκες αυτοκινήτων, βουλευτές διάφορων κομμάτων, τραγουδιστές, ονόματα κτλ., τα οποία όμως μπορεί να αλλάξουν από τη μια μέρα στην άλλη. Συνήθως έχει εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη ειδικά σε θέματα που αφορούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του. Ο τρόπος σκέψης του ωστόσο είναι άκαμπτος και δύσκολα προσαρμόζεται σε αλλαγές (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000).

Πλησιάζοντας την εφηβεία, το παιδί αντιλαμβάνεται πολλές φορές τη διαφορετικότητά του, την αδυναμία του να κάνει φίλους και μπορεί να οδηγηθεί σε παραβατικές συμπεριφορές ή να εμφανίσει καταθλιπτικά συμπτώματα.

3.5.3 Αίτια του συνδρόμου

Η ακριβής αιτία του συνδρόμου Asperger δεν είναι γνωστή. Ωστόσο, το γεγονός ότι τείνει να εμφανιστεί σε οικογένειες με ήδη υπάρχοντα περιστατικά, δείχνει ότι η τάση για την ανάπτυξη της διαταραχής μπορεί να είναι κληρονομική (που περνά από τον γονέα στο παιδί). Χρησιμοποιώντας προηγμένες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου, οι επιστήμονες αποκάλυψαν διαρθρωτικές και λειτουργικές διαφορές σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου των παιδιών με το σύνδρομο Asperger έναντι των κανονικών παιδιών . Αυτές οι ανωμαλίες είναι πολύ πιθανόν να προκαλούνται από την υπερβολική μετανάστευση των εμβρυϊκών κυττάρων κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του εμβρύου που επηρεάζει τη δομή του εγκεφάλου και "καλωδίωση" και στη συνέχεια πηγαίνει για να επηρεάσει τα νευρωνικά κυκλώματα που ελέγχουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά (Happé, 1994).

3.5.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη

Συνήθως το παιδί με σύνδρομο Asperger έχει καλή σχολική επίδοση με υψηλές επιδόσεις σε ορισμένα μαθήματα. Φοιτά στο κανονικό σχολείο αλλά συχνά αντιμετωπίζει δυσκολίες, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων. Η δυσκολότερη ώρα για ένα παιδί με σύνδρομο Asperger είναι το διάλειμμα. Προτιμά να απομονώνεται και δεν συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια, γιατί δεν μπορεί να καταλάβει ούτε τους κανόνες των παιχνιδιών αλλά ούτε και τον τρόπο που αντιδρούν οι συνομήλικοί του σε διάφορες καταστάσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις και ανάλογα με τις δυσκολίες του παιδιού, συνιστάται, στην τάξη ή στο διάλειμμα, η υποστήριξη από συνοδό παιδαγωγό, ο οποίος θα διευκολύνει, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, την ένταξη του παιδιού στις ομάδες συνομηλίκων και θα το υποστηρίζει στην επικοινωνία του με τους άλλους.

Ως Εκπαιδευτικοί αφού γνωρίσουμε και κατανοήσουμε τις διαφορές, αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού με Asperger ((Klin, Volkmar & Sparrow, 2000; Happe, 1994):

1. Το ενθαρρύνουμε να ξεδιπλώνει τις ικανότητές του, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του μέσα από εργασίες και άλλες δράσεις.
2. Κατανοούμε και σεβόμαστε την ανάγκη του για διατήρηση της ρουτίνας.
3. Το βοηθάμε να κατανοεί τις ερωτήσεις και τις εντολές που αφορούν τις σχολικές εργασίες.
4. Βοηθάμε την ένταξή του σε ομάδες και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.
5. Μιλάμε για τη διαφορετικότητα στα άλλα παιδιά.
6. Να αποφεύγετε εκπλήξεις: Να προετοιμάσετε το παιδί πολύ λεπτομερώς και εκ των προτέρων για ειδικές δραστηριότητες, τροποποιημένα προγράμματα ή όποια άλλη αλλαγή στην ρουτίνα του όσο μικρή και να είναι.
7. Να καθησυχάσετε φόβους για το άγνωστο εκθέτοντας το παιδί σε νέες δραστηριότητες, δασκάλους, αίθουσα, σχολείο, κατασκήνωση και ου το καθεξής και όσο το συντομότερο γίνεται για να μην υπάρχει υπερβολική ανησυχία από το παιδί.
8. Προστάτεψε το παιδί από την κακομεταχείριση και το κορόιδομα. Στις μεγαλύτερες ηλικίες, προσπάθησε να εκπαιδεύσεις τους άλλους όσον αφορά

το παιδί με το σύνδρομο Asperger όταν είναι έντονη η κοινωνική ατοπία ότι περιγράφονται τα κοινωνικά τους προβλήματα ως πραγματικά μια αναπηρία. Να παινεύεις συμμαθητές όταν τους φέρονται με συμπόνια. Αυτή η πράξη μπορεί να εμποδίσει τον στιγματισμό ενώ προάγει την εμπάθεια και την ανεκτικότητα των άλλων παιδιών.

9. Τόνισε τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού με σύνδρομο Asperger με το να δημιουργείς καταστάσεις μαθησιακής συνεργασίας όπου οι του/της ικανότητες ανάγνωσης, λεξιλογίου, μνήμης θα θεωρούνται σαν ατού από τους συνομηλίκους και θα τον/την αποδεκτούν ως ισάξιο/ισάξια.
10. Τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Asperger θέλουν φίλους αλλά δεν ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν. Πρέπει να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται σε κοινωνικούς υπαινιγμούς και να τους δοθεί μια λίστα απαντήσεων όπου θα μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Δίδαξε στα παιδιά τι να πουν και πώς να το πουν. Άφησε τα να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Η κοινωνική κρίση των παιδιών βελτιώνεται μόνο όταν εκείνα έχουν διδαχθεί κάποιους κανόνες που οι άλλοι ακολουθούν ενστικτωδώς. Μια καθηγήτρια με σύνδρομο Asperger δήλωσε πως η αναζήτηση της για να καταλάβει τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις την έκαναν να αισθανθεί σαν μια ανθρωπολόγος από τον Άρη (Sacks, 1993).
11. Παρόλο που δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων τα παιδιά με σύνδρομο Asperger μπορούν να μάθουν να αντιδρούν με το σωστό τρόπο. Όταν χωρίς πρόθεση είναι προσβλητικά, χωρίς ευαισθησία ή αδιάκριτα πρέπει να τους εξηγηθεί γιατί η απάντηση ήταν ακατάλληλη και ποια απάντηση θα ήταν η σωστή. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger πρέπει να μάθουν τις κοινωνικές δεξιότητες πνευματικά γιατί έχουν ελλείψεις κοινωνικό ένστικτο και διαίσθηση.
12. Οι μεγαλύτεροι μαθητές με σύνδρομο Asperger, μπορούν να ωφεληθούν από ένα «φιλικό σύστημα». Ο δάσκαλος μπορεί να εκπαιδεύσει ένα ευαίσθητο συμμαθητή για την κατάσταση ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger και να τους βάλει να καθίσουν ο ένας δίπλα στον άλλο. Ο συμμαθητής μπορεί να προσέχει το παιδί με σύνδρομο Asperger στο σχολικό, στα διαλείμματα, στους διαδρόμους κ.τ.λ. και να προσπαθήσει να τον/την συμπεριλάβει στις σχολικές του δραστηριότητες.

13. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger τείνουν να είναι απομονωμένα έτσι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή με τους άλλους. Να ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση και να περιορίσει το χρόνο της απομόνωσης. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί με σύνδρομο Asperger να συμμετέχει στη συζήτηση με τους συνομηλίκους του/της, όχι μόνο υπερασπίζοντας τις απόψεις του/της και κάνοντας ερωτήσεις αλλά να ενισχύσει τα άλλα παιδιά να κάνουν και αυτά το ίδιο.
14. Οι δάσκαλοι πρέπει να επαγρυπνούν για αλλαγές στη συμπεριφορά που μπορεί να είναι ενδείξεις κατάθλιψης, όπως έντονη αποδιοργάνωση, παραμέληση, χρόνια κόπωση, κλάμα, αυτοκτονικές τάσεις, κ.τ.λ. Μη δέχεστε την απάντηση του παιδιού ότι αυτός/-ή είναι «εντάξει».
15. Αναφέρετε τα συμπτώματα στο γιατρό του παιδιού ή κάνε μια αναφορά έτσι ώστε το παιδί να αξιολογηθεί για κατάθλιψη και να λάβει θεραπεία, αν χρειάζεται. Επειδή τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να εκτιμήσουν τα συναισθήματά τους και να ζητήσουν παρηγοριά από τους άλλους, είναι σημαντικό η κατάθλιψη να διαγνωστεί έγκαιρα.
16. Οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger έχουν προδιάθεση για κατάθλιψη. Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν ιδιαίτερη αξία στην εφηβεία και ο μαθητής με σύνδρομο Asperger ανακαλύπτει ότι αυτός/-ή είναι διαφορετικός/-ή και δυσκολεύεται να δημιουργήσει σχέσεις. Η μαθητική εργασία γίνεται πιο αφαιρετική και οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger βρίσκουν τις εργασίες πιο δύσκολες και περίπλοκες.
17. Είναι σημαντικό, οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger να έχουν κάποιο σύμβουλο υποστήριξης τον οποίο θα μπορούν να δουν τουλάχιστον μια φορά την ημέρα. Αυτό το πρόσωπο θα μπορεί εκτιμήσει πόσο καλά αυτός / αυτή τα καταφέρνει και να μαζεύει τις παρατηρήσεις των άλλων καθηγητών.
18. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger πρέπει να λάβουν βοήθεια μόλις παρατηρηθούν δυσκολίες σε συγκεκριμένα πεδία. Αυτά τα παιδιά γρήγορα καταβάλλονται και αντιδρούν πιο άσχημα στην αποτυχία απ' ότι τ' άλλα παιδιά.

3.6 Νοητική Υστέρηση

Η Νοητική Υστέρηση αποτελεί ένα από τα προβλήματα που απασχολούν ιδιαίτερα τους ειδικούς της ψυχικής υγείας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η κατανόηση της φύσης της νοητικής υστέρησης, η προσπάθεια ταξινόμησης της, η διερεύνηση της αιτιολογίας της, ο καθορισμός του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου και η επεξεργασία ειδικών εκπαιδευτικών μεθόδων για τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν ορισμένα μόνο από τα πεδία έρευνας, στα οποία συμμετέχουν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι, εκπαιδευτικοί.

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να περιγράψουν τη νοητική υστέρηση. Ιδιωτεία, παραφροσύνη, ολιγοφρένεια, πνευματική αναπηρία, είναι οι πιο γνωστοί από αυτούς, ενώ ο επικρατέστερος στις μέρες μας είναι ο όρος «νοητική καθυστέρηση», ο οποίος χρησιμοποιείται και στην ελληνική μετάφραση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-IV και ICD-10. Ο όρος «υστέρηση» είναι προτιμότερος του όρου «καθυστέρηση» για την ακριβέστερη περιγραφή της κλινικής οντότητας. Ο όρος «καθυστέρηση» υπονοεί ότι τα άτομα έχουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης σε σχέση με τα άλλα άτομα ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ότι τα άτομα αυτά έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τη νοητική τους ανεπάρκεια. Δεν καθιστά σαφές όμως ότι τα άτομα με νοητικές ανεπάρκειες, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, δεν φτάνουν στα ίδια επίπεδα νοητικής ανάπτυξης με αυτά των «φυσιολογικών» ατόμων, εκτός από τις περιπτώσεις, όπου η νοητική ανεπάρκεια οφείλεται σε περιβαλλοντικά αίτια και υπάρχει έγκαιρη διάγνωση και πρόιμη παρέμβαση για την αποκατάσταση της καθυστέρησης. Επομένως, η νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου με νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου με νοητική ανεπάρκεια δεν είναι απλώς βραδεία αλλά και ελλιπής. Για το λόγο αυτόν κρίνουμε ως ορθότερη τη χρήση του όρου «νοητική υστέρηση» (Παρασκευόπουλος, 1980).

3.6.1 Ο ορισμός της, τα διαγνωστικά κριτήρια και η ταξινόμηση της

Ένα άτομο θεωρείται ότι παρουσιάζει νοητική υστέρηση όταν ο Δείκτης Νοημοσύνης του είναι ίσος ή μικρότερος του 75, παρουσιάζει ελλείμματα στην προσαρμοστική του συμπεριφορά σε δυο από δέκα προτεινόμενους τομείς και τα συμπτώματα του έχουν εμφανιστεί πριν από την ηλικία των 18 ετών (American Association on Mental Retardation -AAMR-, 1992). Οι διαφορές στον ορισμό αυτό σε σύγκριση με τους προηγούμενους είναι η αύξηση του ορίου του Δείκτη Νοημοσύνης για τη νοητική υστέρηση από το 70 στο 75 και ο καθορισμός των δέκα τομέων προσαρμοστικής συμπεριφοράς, τους οποίους έχει υιοθετήσει και το DSM-IV στο δικό του ορισμό.

Το κύριο χαρακτηριστικό του ορισμού είναι η αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης με βάση την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Το κριτήριο για την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Το κριτήριο για την ταξινόμηση των ατόμων με νοητική υστέρηση δεν είναι πλέον η βαρύτητα της νοητικής υστέρησης αλλά η ανάγκη του ατόμου για στήριξη από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Με βάση το κριτήριο αυτό, τα άτομα με νοητική υστέρηση ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) άτομα που δεν έχουν ανάγκη περιοδικής στήριξης, β) άτομα που έχουν ανάγκη περιορισμένης στήριξης, γ) άτομα που έχουν ανάγκη εκτεταμένης στήριξης και δ) άτομα που δεν έχουν ανάγκη συνεχούς στήριξης (AAMR, 1992).

Σύμφωνα με το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), για να τεθεί η διάγνωση της νοητικής υστέρησης πρέπει να πληρούνται τρία κριτήρια:

A) Το επίπεδο νοητικής λειτουργίας του ατόμου πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερο από τον μέσο όρο, πρέπει δηλαδή ο Δείκτης Νοημοσύνης του να είναι περίπου ίσος ή μικρότερος του 70, σύμφωνα με κάποια σταθμισμένη νοομετρική δοκιμασία.

B) Πρέπει παράλληλα να συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της παρούσας προσαρμοστικής λειτουργίας (δηλαδή της αποτελεσματικότητας του ατόμου να ανταποκριθεί στις σταθερές που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του ομάδα). Τα ελλείμματα αυτά πρέπει να εντοπίζονται σε δυο τουλάχιστον από τους εξής τομείς: επικοινωνία, αυτοϋπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πηγών, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια.

Γ) Η ένταξη των προβλημάτων αυτών πρέπει να τοποθετείται πριν από την ηλικία των 18 ετών.

Το πρώτο κριτήριο ορίζεται ότι το άτομο με νοητική υστέρηση θα πρέπει να έχει Δείκτη Νοημοσύνης χαμηλότερο κατά δύο ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις από το μέσον όρο, ο οποίος είναι 100. Ωστόσο το κριτήριο αυτό δεν είναι αρκετό για την διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Για να τεθεί η διάγνωση θα πρέπει παράλληλα το άτομο να έχει δυσκολίες προσαρμογής σε δυο τουλάχιστον από τους προτεινόμενους τομείς. Αυτό το δεύτερο κριτήριο είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς αποκλείει από τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης άτομα που, για κάποιο λόγο, δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στις νοομετρικές κλίμακες, προσαρμόζονται όμως αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους. Επίσης η νοητική υστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Με το τρίτο αυτό κριτήριο αποκλείονται της διάγνωσης άτομα με νοητικές ανεπάρκειας οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε εγκεφαλικούς τραυματισμούς ή σε ασθένειες που εμφανίζονται σε ενήλικες.

Ανάλογα με τη βαρύτητα της, η νοητική υστέρηση ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες, σύμφωνα με το DSM-IV (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2005):

A) Ήπια Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 50-55 έως 70)

B) Μέτρια Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 35-40 έως 50-55)

Γ) Σοβαρή Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 20-25 έως 35-40)

Δ) Βαριά Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης κάτω 20 ή 25)

Προτείνεται επίσης η κατηγορία της Νοητικής Υστέρησης Απροσδιόριστης Βαρύτητας όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις νοητικής υστέρησης, αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ταξινόμηση αυτή τείνει να καθιερωθεί ως η πιο ευρέως αποδεκτή στις μέρες μας.

Χαρακτηριστικά ατόμων με ήπια νοητική υστέρηση

Η ελαφριά νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό επίπεδο που κυμαίνεται από 50-55 έως 70 (DSM- IV) και αναγνωρίζεται στο 85%, περίπου, του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Τα άτομα με νοητικό δυναμικό περίπου 70 δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και αντεπεξέρχονται, συνήθως, ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, δυσκολίες στον τομέα του λόγου μπορεί να περιορίσουν την ανεξαρτησία του ατόμου κατά την ενηλικίωση. Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής, η διάκριση των παιδιών με ελαφριά νοητική υστέρηση από τα αναπτυσσόμενα φυσιολογικά δεν είναι εύκολη. Αναγνωρίζονται, συνήθως, αργότερα, στο σχολείο ή κατά την

προσχολική περίοδο, κατά την οποία αναμένεται εξέλιξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ήπιες δυσκολίες στις αισθησιοκινητικές λειτουργίες παρατηρούνται συχνά, ενώ σε μικρό ποσοστό ατόμων εντοπίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, επιληψία, διαταραχές διαγωγής ή σωματικές αναπηρίες. Κατά την εφηβεία, τα άτομα με ελαφριά νοητική υστέρηση μπορεί να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις αντίστοιχες της ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην ενήλικη ζωή αποκτούν, συνήθως, επαρκείς κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, με ελάχιστη εξωτερική υποστήριξη. Ωστόσο, μπορεί να έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια σε διαφορετικές ψυχοπνευματικές καταστάσεις. Πολλά άτομα είναι σε θέση να ζήσουν ανεξάρτητα, αλλά μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στις απαιτήσεις του γάμου ή της ανατροφής των παιδιών. Ιδιαίτερως, όσο αφορά την ήπια νοητική υστέρηση, η αιτιολογία είναι γνωστή μόνο στο ένα τέταρτο (1/4) των περιπτώσεων. Τέλος τα άτομα με ήπια νοητική υστέρηση προσαρμόζονται κοινωνικά, έτσι που να μπορούν να είναι ανεξάρτητοι μέσα στην κοινωνία. Επιτυγχάνουν επαγγελματικές δεξιότητες, όμως μπορεί να χρειάζονται μικρή επίβλεψη και βοήθεια.

Χαρακτηριστικά ατόμων με μέτρια νοητική υστέρηση

Η μέτρια νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό που κυμαίνεται από 35-40 έως 50-55 και ήπιες δυσκολίες στις προσαρμοστικές δεξιότητες (DSM-IV). Τα άτομα μ' αυτό το νοητικό δυναμικό προέρχονται, συνήθως, από στερημένα περιβάλλοντα και αποτελούν το 10% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι η ποικιλομορφία στο πρότυπο των γνωστικών δεξιοτήτων. Μερικά άτομα έχουν υψηλότερες οπτικές δεξιότητες, σε σύγκριση με τις λεκτικές, είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και να επικοινωνήσουν με κατάλληλη βοήθεια. Ωστόσο, συχνά θεωρείται ότι λειτουργούν σε χαμηλότερο επίπεδο, εξαιτίας διαταραχής στον κινητικό συντονισμό. Οι δεξιότητες λόγου κυμαίνονται από την ικανότητα συμμετοχής σε απλή συζήτηση, έως πολύ απλό λόγο, που περιορίζεται στην κάλυψη των βασικών αναγκών. Τα άτομα που δεν αναπτύσσουν λόγο μπορεί να κατανοούν απλές οδηγίες και να μάθουν να χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα. Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και οι κινητικές είναι περιορισμένες. Η σχολική απόδοση είναι σημαντικά περιορισμένη, αλλά τα άτομα υψηλότερης λειτουργικότητας μπορεί να μάθουν στοιχειώδη ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Ως ενήλικες είναι σε θέση να συμμετέχουν σε απλές, πρακτικές, προσεχτικά οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά, γενικά, έχουν ανάγκη από σταθερή

επίβλεψη. Η ανεξάρτητη διαβίωση είναι σπάνια. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων αναγνωρίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες και, συχνά, συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή, επιληψία ή σωματικές αναπηρίες.

Χαρακτηριστικά ατόμων με σοβαρή νοητική υστέρηση

Η σοβαρή νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό που κυμαίνεται από 20-25 έως 35-40. Τα άτομα μ' αυτό το επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων αποτελούν το 3%-4% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Κατά την προσχολική ηλικία παρατηρούνται, συχνά, φτωχή κινητική ανάπτυξη και έλλειψη επικοινωνιακού λόγου. Κατά τη σχολική ηλικία μπορεί να εμφανιστεί ο προφορικός λόγος και είναι δυνατή η εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας. Η κατάκτηση δεξιοτήτων επιβίωσης, όπως αναγνώριση σημαντικών γραπτών συνθημάτων (άνδρας, γυναίκα, στοπ), εξαρτάται από το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων. Στην ενήλικη ζωή το άτομο με σοβαρή νοητική υστέρηση έχει ανάγκη από συστηματική επίβλεψη. Οι εγκεφαλικές ανωμαλίες και άλλες συνυπάρχουσες διαταραχές είναι συχνές, όπως και στη μέτρια νοητική υστέρηση. Επειδή τα περιθώρια παρέμβασης και αποκατάστασης (στις βαριές κυρίως περιπτώσεις) είναι πολλές φορές περιορισμένα, διερωτώνται ορισμένοι, αν αξίζει τον κόπο να δουλέψουμε με αυτά τα παιδιά. Η απάντηση φυσικά είναι :«ΝΑΙ».

Χαρακτηριστικά ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση

Στα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων είναι χαμηλότερο του 20-25 και οι δυσκολίες προσαρμογής είναι σοβαρές. Αναγνωρίζεται σε ποσοστό 1-2% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις εντοπίζονται συγκεκριμένοι οργανικοί παράγοντες, συνυπάρχουν κι άλλες αναπτυξιακές ή οργανικές διαταραχές, καθώς και προβλήματα κινητικότητας, επιληψία, βλάβες της όρασης ή της ακοής. Το ποσοστό συνύπαρξης σοβαρών και πολλαπλών αναπηριών αυξάνει, καθώς μειώνεται το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων. Η κατανόηση και η χρήση του λόγου περιορίζεται σε απλές χειρονομίες και η προσαρμοστική λειτουργικότητα ποικίλλει. Ωστόσο, κάποια άτομα κατακτούν οπτικοχωρικές δεξιότητες, σε κάποιο βαθμό. Το παιδί ή ο ενήλικας μπορεί να συμμετέχει σε απλές ρουτίνες της καθημερινής ζωής, με επίβλεψη και καθοδήγηση. Η ανάγκη για αυστηρά δομημένο περιβάλλον, συνεχή καθοδήγηση, εκπαίδευση σε τομείς αυτοεξυπηρέτησης και δεξιότητες επικοινωνίας, είναι μεγάλη.

3.6.2 Πιθανά αίτια

Στις μέρες μας υπάρχουν πάνω από 1.000 γνωστά οργανικά αίτια νοητικής υστέρησης. Παρόλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση, η αιτιολογία δεν είναι γνωστή. Ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά την ήπια νοητική υστέρηση, η αιτιολογία είναι γνωστή μόνο στο ένα τέταρτο των περιπτώσεων (Κακούρος & Μανιαδάκη 2006; Παρασκευόπουλος, 1980).

Οι ερευνητές διακρίνουν συνήθως τα αίτια της νοητικής υστέρησης σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα οργανικά αίτια, τα οποία συνδέονται κυρίως με τις βαρύτερες μορφές νοητικές υστέρησης, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα πολιτισμικά-οικογενειακά αίτια, τα οποία συνδέονται με την ήπια νοητική υστέρηση και αναφέρονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Από αυτές τις δύο ομάδες αιτιών, οι οργανικοί παράγοντες είναι αυτοί που έχουν μελετηθεί και αποσαφηνιστεί περισσότερο, ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αδιευκρίνιστοι παρόλο που αφορούν τις μισές έως και τα δύο τρίτα των περιπτώσεων της νοητικής υστέρησης.

Αν και έχει διαπιστωθεί ότι η φτώχεια, η ακατάλληλη γονεϊκή φροντίδα και η ψυχοπαθολογία των γονέων συνδέονται με την εμφάνιση νοητικής υστέρησης στα παιδιά, ωστόσο οι μηχανισμοί μέσω των οποίων εμφανίζεται η υστέρηση δεν έχουν γίνει κατανοητοί σε ικανοποιητικό βαθμό. Πολλές φορές πάντως παρατηρείται διαιώνιση της νοητικής υστέρησης από γενιά σε γενιά σε οικογένειες που ζουν σε φτωχό περιβάλλον με περιορισμένα ερεθίσματα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης, οι οποίες είναι συνήθως οργανικής αιτιολογίας, μπορεί να εμφανιστούν με την ίδια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και σε οικογένειες τόσο υψηλού όσο και χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Αντίθετα, η ήπια νοητική υστέρηση, η οποία συνδέεται περισσότερο με περιβαλλοντικούς παράγοντες, εμφανίζεται συχνότερα σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, στις οποίες υπάρχουν πολλές φορές περισσότερα από ένα άτομα με νοητική υστέρηση. Ένα παιδί του οποίου οι γονείς έχουν φυσιολογική νοημοσύνη αλλά έχει έναν αδερφό ή μία αδερφή με νοητική υστέρηση, έχει 13% πιθανότητες να εμφανίσει και το ίδιο νοητική υστέρηση. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 20% αν ένας από τους δύο γονείς του έχει νοητική υστέρηση και στο 42% αν και οι δύο γονείς

παρουσιάζουν νοητική υστέρηση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Παρασκευόπουλος, 1980).

3.6.3 Διάγνωση, πρόληψη και θεραπευτική αντιμετώπιση

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης με βάση κάποια σταθμισμένη νοομετρική κλίμακα και ο υπολογισμός του Δείκτη Νοημοσύνης του ατόμου ήταν ανέκαθεν ο συνήθης τρόπος διάγνωσης της νοητικής υστέρησης. Όλοι οι σύγχρονοι ορισμοί της νοητικής υστέρησης όμως επισημαίνουν ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι αρκετή και ότι θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η νοητική υστέρηση δεν αφορά αποκλειστικά το άτομο αλλά αναφέρεται κυρίως στην αλληλεπίδραση του ατόμου με ένα ορισμένο περιβάλλον. Η αλλαγή του περιβάλλοντος και των απαιτήσεων του μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί σε αυτό ή να δυσχεράνει την κατάσταση της, είναι ένα φαινόμενο το οποίο ορίζεται πολιτισμικά και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά τη διαγνωστική διαδικασία (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Παρασκευόπουλος, 1980).

Η σημασία της πρόληψης προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας αποτελεί έναν τομέα στον οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μέρες μας. Όσον αφορά τη νοητική υστέρηση όμως, η πρόληψη αποτελεί επιτακτική ανάγκη διότι είναι η μόνη δυνατότητα πραγματικής αντιμετώπισης του προβλήματος. Τόσο στην περίπτωση ορισμένων γενετικών ανωμαλιών, όσο και στην περίπτωση των δυσκολιών που προκύπτουν ως συνέπεια περιβαλλοντικών επιδράσεων πριν και μετά τον τοκετό, υπάρχουν πλείστες δυνατότητες παρέμβασης και πρόληψης της εμφάνισης νοητικής υστέρησης.

Ο προγεννητικός έλεγχος και η λεπτομερής ενημέρωση της μέλλουσας μητέρας για τα απαραίτητα μέτρα υγιεινής που πρέπει να λαμβάνει, σε συνδυασμό με τη στήριξη (οικονομική, κοινωνική, ψυχολογική) των μητέρων που παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες για παροχή μειωμένης γονεϊκής φροντίδας στο παιδί, αποτελούν τις βασικές διαστάσεις της πρόληψης της νοητικής υστέρησης. Πολλές μορφές νοητικής υστέρησης, όπως το σύνδρομο Down και άλλες γενετικές ανωμαλίες, είναι δυνατό να προληφθούν με τις σύγχρονες μεθόδους προγεννητικού ελέγχου και πολλές άλλες, όπως το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, με τη σωστή προγεννητική φροντίδα και υγιεινή περίθαλψη της μέλλουσας μητέρας.

Στην περίπτωση της νοητικής υστέρησης με τον όρο «αντιμετώπιση» αναφερόμαστε κυρίως στον καταρτισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την

πλήρη ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού και των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Παράλληλα, ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης περιλαμβάνει τη συστηματική συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη της οικογένειας του παιδιού. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών απαιτείται η συντονισμένη συνεργασία του πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένο το παιδί, της οικογένειας και των θεραπειών που ενδεχομένως ασχολούνται με το παιδί (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Παρασκευόπουλος, 1980).

3.6.4 Πρακτικές προτάσεις για την τάξη

Στα παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση (85% των πασχόντων), η εκπαίδευση παρέχεται (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Παρασκευόπουλος, 1980) συνήθως στα κανονικά σχολεία αργότερα όμως στην ενήλικη ζωή, τα άτομα αυτά, χρειάζονται μερικές φορές συνεχή υποστήριξη προκειμένου να εργασθούν στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς.

Στα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση (10% των περιπτώσεων νοητικής υστέρησης), μπορούν να τελειώσουν την 2α Δημοτικού και στην συνέχεια τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης τους δίνουν την δυνατότητα να εργασθούν σε κατάλληλα προστατευμένα περιβάλλοντα και να αναπτύξουν ιδιαίτερες δεξιότητες.

Τέλος τα άτομα με σοβαρή ή βαριά νοητική υστέρηση (4-6%), όπου συνήθως συνυπάρχει και άλλη διαταραχή (ψύχωση, κατάθλιψη, μανία, άγχος, διαταραχές συμπεριφοράς), χρειάζονται φροντίδα διεπιστημονικής ομάδας, σε κέντρα τριτοβάθμιας περίθαλψης.

Μερικές συμβουλές για την τάξη του γενικού σχολείου που δίνονται στον εκπαιδευτικό είναι (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Παρασκευόπουλος, 1980):

- Χρησιμοποιήστε απλές, σύντομες προτάσεις για να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή κατανόηση.
- Επαναλάβετε τις οδηγίες ή κατευθύνσεις πιο συχνά και ζητήστε από τον μαθητή, αν η περαιτέρω διευκρίνιση είναι αναγκαία.
- Διδάξτε συγκεκριμένες δεξιότητες, όποτε απαιτείται.
- Παρέχετε ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που θα ενισχύσει την επιτυχία των μαθητών και την αυτοεκτίμησή τους.
- Χρησιμοποιήστε τις κατάλληλες παρεμβάσεις στο μάθημα σε όλους τους τομείς, όπου χρειάζεται, για να μεγιστοποιηθεί η επιτυχία.
- Χρησιμοποιήστε εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές και εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.
- Βοηθήστε τους μαθητές με Νοητική Υστέρηση να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες για να αποκτήσει φίλους μέσα στην τάξη.
- Εξοικειώστε όλους τους μαθητές με τα άτομα με Νοητική Υστέρηση.
- Η καθημερινότητα τους πρέπει να παραμένει ίδια και οι εκπαιδευτικοί στους κανόνες να είναι συνεπείς.

- Διατηρήστε τις συνομιλίες κατά το δυνατόν ομαλές για να μεγιστοποιηθεί η ένταξη τους.
- Να έχετε υπομονή. Βοηθήστε με στρατηγικές αντιμετώπισης.

Κεφάλαιο 4^ο: Οι Πολύπλευρες Επιπτώσεις της αυτεπάρκειας στην ακαδημαϊκή λειτουργία

Στο κεφάλαιο αυτό θεωρήθηκε σημαντικό να αναφερθεί το άρθρο: Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs On Academic functioning το οποίο μεταφράστηκε για το σκοπό της εργασίας αυτής. Συγγραφείς του άρθρου είναι οι Albert Bandura, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara & Concetta Pastorelli (1996), στο οποίο εντοπίστηκαν σχετικές με την παρούσα μελέτες αλλά διαπραγματεύονται επίσης θέματα εξίσου σημαντικά για περαιτέρω μελέτη.

Αρχικά αναλύθηκε το δίκτυο των ψυχοκοινωνικών επιρροών μέσω των απόψεων της αποτελεσματικότητας που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Η αίσθηση των γονέων για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες τους για τα παιδιά τους συνδέονταν με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους μέσα από τις αντιληπτές ακαδημαϊκές δυνατότητες και προσδοκίες. Οι απόψεις των παιδιών στο να ρυθμίζουν αποτελεσματικά την δική τους μάθηση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, με τη σειρά τους, συνέβαλαν στην αποπεράτωση του σχολείου με την προώθηση τόσο των υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών τους, όσο και με την προκοινωνική συμπεριφορά και μειώνοντας την επιρρέπεια σε αισθήματα ματαιότητας και κατάθλιψης.

Η κοινωνική αποτελεσματικότητα που έγινε αντιληπτή στα παιδιά και η αποτελεσματική διαχείριση της πίεσης από τους συνομήλικους τους για την επιζήμια συμπεριφορά συνέβαλε επίσης στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αλλά τμηματικά μέσω των διαφορετικών οδών της συναισθηματικής και αυτό-ρυθμιστικής επιρροής. Ο αντίκτυπος της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής αποτελεσματικότητας επιτελέστηκε μέσω των ακαδημαϊκών φιλοδοξιών και του χαμηλού επιπέδου κατάθλιψης. Η αντιληπτή αυτό-ρυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση τόσο άμεσα όσο και με την απόκτηση ηθικών αυτοκυρώσεων για την ανατρεπτική συμπεριφορά και την προβληματική συμπεριφορά που μπορεί να ανατρέψει τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις. Το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό status συνδέθηκε με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών μόνο έμμεσα και μέσω των επιπτώσεων τους στις φιλοδοξίες των γονέων και στην προκοινωνικότητα των παιδιών. Η πλήρης σειρά της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι

φιλοδοξίες και οι ψυχολογικοί παράγοντες αντιπροσωπεύουν ένα αρκετά μεγάλο μερίδιο της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ένα έντονο ενδιαφέρον για τις διαδικασίες του εαυτού του όπου ασκείται ο ανθρώπινος οργανισμός. Μεταξύ των μηχανισμών του προσωπικού οργανισμού, τίποτα δεν είναι περισσότερο βασικό από τις πεποιθήσεις των ανθρώπων στις δυνατότητες τους να ασκούν έλεγχο στο λειτουργικό τους επίπεδο και στα αιτήματα του περιβάλλοντός τους. Εάν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να παράγουν επιθυμητά αποτελέσματα από τις πράξεις τους, τότε έχουν ελάχιστα κίνητρα να ενεργήσουν. Τα αποτελέσματα διαφορετικών κατευθύνσεων έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι απόψεις αποτελεσματικότητας ασκούν αξιόλογο αντίκτυπο στην ανθρώπινη ανάπτυξη και προσαρμογή (Bandura, 1992; 1995; Schwarzer 1992). Τέτοιες πεποιθήσεις επηρεάζουν τις προσδοκίες και τη δύναμη των τελικών δεσμεύσεων, το επίπεδο κινήτρων και αντιμετώπισης των κατά μέτωπο δυσκολιών και οπισθοδρομήσεων, αντοχή στις αντιξοότητες, ποιότητα της αναλυτικής σκέψης, αιτιώδης συμπεριφορές για επιτυχίες και αποτυχίες, και τρωτότητα στο άγχος και την κατάθλιψη.

Οι ποικίλες ψυχολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ασκούν την επιρροή τους σχετίζονται στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας. Οι απόψεις των παιδιών στην απόδοσή τους στο να ρυθμίζουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες και να κυριαρχήσουν στα δύσκολα υποκειμενικά θέματα, επιδρούν τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα, ενδιαφέροντα και την σχολική ολοκλήρωση κι απόδοση (Bandura, 1993; Schunk, 1989; Zimmerman, 1995). Αυτές οι θεωρητικές κατευθύνσεις και έρευνας διεισδύουν στους γνωστικούς, μεταγνωστικούς και παρακινητικούς μηχανισμούς της αυτό-τακτοποίησης (Bandura, 1994; Schunk & Zimmerman, 1994). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας διαμορφώνουν τις προσδοκίες σταδιοδρομίας κι επιδιώξεις κατά τα πρώτα χρόνια διαμόρφωσης. Η ισχυρότερη των πεποιθήσεων των φοιτητών όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους, και η περισσότερο σημαντική και των περιπτώσεων που αυτοί θεωρούν πιθανή, και το σημαντικότερο είναι το ενδιαφέρον που αυτοί δείχνουν σε αυτές, και ότι προετοιμάζουν τους εαυτούς τους εκπαιδευτικά για τις επαγγελματικές τους επιλογές και τη μεγαλύτερη επιμονή τους και την επιτυχία τους στα ακαδημαϊκά μαθήματά τους (Betz & Hackett, 1986; Lent, Brown, & Hackett, 1994).

Ωστόσο, η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών δεν μπορεί να απομονωθεί από τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες είναι ενταγμένη και από τους διαπροσωπικές επιδράσεις. Θα πρέπει να αναλυθεί από κοινωνική απόψεως (Bandura, 1993; Vygotsky, 1962). Στην κοινωνικογνωστική θεωρία, ο προσωπικός οργανισμός λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύ δίκτυο κοινωνικοπολιτιστικών και ψυχοκοινωνικών επιρροών όπου οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν μία επιδραστική ρυθμιστική λειτουργία (Bandura, 1995; Elder, 1995).

Το παρόν πρόγραμμα της έρευνας εξετάζει, πόσο διαφορετικές πηγές επιρροής, συμπεριλαμβανομένων τις κοινωνικοοικονομικές, τις οικογενειακές, συνομήλικους, καθώς και αυτό-διεργασίες, λειτουργούν σαν σύνολο, ώστε να διαμορφώσουν τη διάρκεια της ακαδημαϊκής επίδοσης. Στο εννοιολογικό σύστημα, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές αυτής της έρευνας, οι επιπτώσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση των επιπτώσεων στη γονική ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και τις φιλοδοξίες. Η αίσθηση των γονέων για την προώθηση της αποτελεσματικότητας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες που έχουν στην κατοχή τους, ενισχύει τις πεποιθήσεις των παιδιών τους στη δική τους ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και αυξάνει τις φιλοδοξίες τους. Οι πεποιθήσεις και προσδοκίες των παιδιών, στη συνέχεια, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση τους τόσο άμεσα όσο και με την ενίσχυση της αποδοχής από τους συνομήλικους τους και με τη μείωση της κατάθλιψης και της προβληματικής συμπεριφοράς που μπορούν να υπονομεύσουν την παραγωγική δέσμευση στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις.

Η λογική και τα αποδεικτικά στοιχεία για τα διάφορα στα πιθανά μονοπάτια της επιρροής παρουσιάζονται στα τμήματα που ακολουθούν. Η πρώτη σύνδεση στο εννοιολογικό μοντέλο αφορά τις επιπτώσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στα οικογενειακά συστήματα πεποιθήσεων. Οι κοινωνικογνωστική θεωρία (Bandura, 1986; 1995) και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών, κυρίως μέσω των μαθημάτων τους, τις επιπτώσεις στην οικογένεια, στους συνομηλίκους, καθώς και στις διαδικασίες αυτό-ανάπτυξης. Αρκετές γραμμές της έρευνας υποστηρίζουν αυτή την προβολή. Ο Elder (1995) έδειξε ότι οι οικονομικές κακουχίες ασκούν επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών μέσω των οικογενειακών διεργασιών και όχι απευθείας από την υπονομευμένη γονική αίσθηση της αποτελεσματικότητας για την καλλιέργεια ικανοτήτων στα παιδιά τους και για την

ασφαλή προφύλαξη τους από τους περιβαλλοντικούς κινδύνους που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την επιτυχή ανάπτυξή τους. Ο Baldwin και οι συνεργάτες (1989) του αναφέρουν ότι, όταν υπάρχουν διακυμάνσεις στη διαχείριση του παιδιού από τους γονείς, οι πρακτικές ελέγχονται, η κοινωνικοοικονομική θέση δεν έχει αυτόνομες συνέπειες όσον αφορά τα αποτελέσματα των παιδιών (Baldwin, Baldwin, Sameroff, & Seifer, 1989). Στο εννοιολογικό μοντέλο που δοκιμάζονται, οι αυξήσεις του κοινωνικοοικονομικού στάτους, αυξάνουν τις προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και το αίσθημα των γονιών της αποτελεσματικότητας που μπορούν να προωθήσουν τα παιδιά τους για ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Ο δεύτερος τρόπος διεξαγωγής των επιρροών στο εννοιολογικό μοντέλο προσδιορίζει τον αντίκτυπο των γονικών πεποιθήσεων σχετικά με την εκτίμηση των παιδιών τους από δικές τους ακαδημαϊκές δυνατότητες και το εκπαιδευτικό τους όραμα. Οι γονικές προσδοκίες και η αντιληπτή αποτελεσματικότητα οικοδομούν την αίσθηση των παιδιών για αποτελεσματικότητα και για ακαδημαϊκές φιλοδοξίες. Υπάρχει ένα μικρό αλλά αυξανόμενο σώμα στοιχείων που αποδεικνύουν ότι η προτεινόμενη αιτιώδη δομή των μονοπατιών των οποίων οι πεποιθήσεις των γονέων και των παιδιών επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας καθώς και οι ακαδημαϊκές προσδοκίες επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι μπορούν να ασκήσουν ορισμένες επιρροές πάνω στην ανάπτυξη των παιδιών τους, είναι περισσότερο ενεργοί και επιτυχημένοι στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών τους από τους γονείς που αναμφίβολα μπορούν να κάνουν πολλά για να επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών τους (Elder, 1995; Gross, Fogg, & Tucker, 1995; Schneewind, 1995; Teti & Gelfand, 1991). Τα αναπτυξιακά οφέλη της γονικής αποτελεσματικότητας έχουν ελεγχθεί σε διάφορα κοινωνικοοικονομικά καθεστώτα και οικογενειακές δομές, υπό συνθήκες οικονομικών αντιξοοτήτων, και σε διαφορετικούς πολιτιστικούς κύκλους.

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας ποικίλλουν ανάλογα με τους τομείς της λειτουργίας τους αντί αυτές να αποτελούν μία μη διαφοροποιημένη διάθεση (Bandura, 1996). Επειδή η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παιδική ακαδημαϊκή επίδοση, οι γονείς αξιολογήθηκαν για την άποψη στη δυνατότητα τους να καλλιεργήσουν την αξιολόγηση και τη συμμετοχή των παιδιών τους στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις. Είχε προβλεφθεί ότι η γονική ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα θα ενίσχυε την τάση των παιδιών για την ακαδημαϊκή

αποτελεσματικότητα. Ακαδημαϊκά οι αποτελεσματικοί γονείς είναι πιθανό να μην προβάλλουν μόνο εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά διαπροσωπικές και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης που ευνοούν τη μάθηση, ιδιαίτερα αν κατέχουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Αυτό θα μπορούσε να αυξήσει τις πεποιθήσεις των παιδιών για την κοινωνική και αυτορρυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα τους.

Ωστόσο, λόγω των διαφορετικών τομέων λειτουργίας, οι γονικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα τους αναμενόταν να έχουν μία άμεση κι ασθενέστερη επιρροή στην αποτελεσματικότητα που γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά ώστε να σχηματίσει και να διατηρήσει ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και να αντισταθεί στην πίεση από τους συνομηλίκους για να συμμετάσχουν σε επιζήμια (παρεμβατική) συμπεριφορά. Οι τελευταίοι δύο τομείς της αποτελεσματικότητας περιελήφθησαν, διότι τόσο η αποξένωση από ομότιμους όσο και η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να απομακρύνουν από τις ακαδημαϊκές αναζητήσεις.

Οι φιλοδοξίες επηρεάστηκαν από τις ίδιες δυνατότητες. Όσο ισχυρή είναι η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο υψηλότερος είναι ο στόχος προσδοκιών που υιοθετούν οι άνθρωποι και το πιο σταθερό είναι η δέσμευσή τους για αυτούς (Bandura, 1991a; Locke & Latham, 1990). Ήταν υποθετικό, επομένως, ότι οι γονείς με υψηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα θα υποστήριζαν τις υψηλά μορφωτικές φιλοδοξίες, οι οποίες με τη σειρά τους θα προωθούσαν τις σχολαστικές προσδοκίες στα παιδιά τους. Προηγούμενη έρευνα επιβεβαιώνει τη θετική επιρροή γονικών ακαδημαϊκών προσδοκιών για τα παιδιά με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992) και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Entwisle & Hayduk, 1978; Marjoribanks, 1979). Να το επεκτείνουμε στο ότι οι ακαδημαϊκές φιλοδοξίες μεταφέρουν στα παιδιά πίστη στην ικανότητά τους να τις εκπληρώσουν, αυτό μπορεί να αυξήσει εξίσου την αντιληπτή αποτελεσματικότητα τους για τις ακαδημαϊκές αναζητήσεις. Επιπλέον, όπως σημειώθηκε παραπάνω, οι γονείς οι οποίοι έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους είναι πιθανόν να ενθαρρύνουν την αυτορρυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα να υποκύψει σε πιέσεις των συνομηλίκων των παιδιών να εμπλακούν σε δραστηριότητες που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την εκπαιδευτική ανάπτυξη και να δουλέψουν σκληρά ώστε να τα κρατήσουν τα παιδιά του έξω από το πρόβλημα.

Μέχρι στιγμής, η παρουσίαση του εννοιολογικού μοντέλου έχει επικεντρωθεί στις γονικές επιρροές που επιτελέστηκαν μέσω των επιπτώσεων τους στην αίσθηση των παιδιών για την αποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες. Οι γονείς που έχουν υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους και πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην υλοποίηση τους, μπορούν επίσης να επηρεάσουν την πνευματική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις στα παιδιά τους. Μπορούν να κάνουν τόσο από τη μετάδοση στους εκπαιδευτικούς τη σημασία που κατέχουν στην εκπαίδευση και υπηρετούν ως συνήγοροι για λογαριασμό των παιδιών τους σε σχέση με το σχολικό σύστημα. Η θετική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αυξήσει την εκπαιδευτική δέσμευση των δασκάλων προς τα παιδιά. Οι γονείς μπορούν να έχουν μια πιο διάχυτη εκπαιδευτική επίπτωση από ότι αν η επιρροή τους επιτελούνταν αποκλειστικά μέσω των αποτελεσμάτων της στα παιδιά τους. Πράγματι, όταν ταυτίζεται στο επίπεδο της ικανότητας, τα παιδιά των οποίων οι γονείς μεταφέρουν τις υψηλές σχολικές προσδοκίες για το σχολικό σύστημα διατίθενται γενικά στην μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόκληση και επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο από εκείνες των οποίων οι γονείς δείχνουν χαμηλή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dornbusch, 1994). Μεταξύ των οικονομικά σε μειονεκτική θέση γονέων, τα άτομα με υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες γενικά έχουν ακαδημαϊκά επιτυχημένα παιδιά (Kao & Tienda, 1995).

Ένα άμεσο αποτέλεσμα της γονικής αποτελεσματικότητας στο ακαδημαϊκό επίτευγμα θα λειτουργούσε σε μεγάλο βαθμό μέσω των γονικών πεποιθήσεων, που μπορούν να επηρεάσουν το προσωπικό του σχολείου και τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες. Ωστόσο, αξιολογήθηκε η γονική αποτελεσματικότητα να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών τους σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες παρά τις απόψεις για την αποτελεσματικότητα τους στο να επηρεάσουν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι ένα αρκετά διαφορετικό θέμα. Το σχολικό προσωπικό έχει ανάμεικτα αισθήματα σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στις πρακτικές διδασκαλίας του σχολείου, ιδιαίτερα, όταν αυτό έχει θέμα τους εκπαιδευτικούς για την κριτική εξέταση και τις γονικές πιέσεις για την παραγωγή ανώτερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Οι περισσότεροι γονείς είναι ευνόητο να διστάζουν να προσπαθήσουν να θιχθούν οι μαθησιακές δραστηριότητες στο σχολείο. Η αίσθηση των δασκάλων για τη διδακτική αποτελεσματικότητα καθορίζει εν μέρει το επίπεδο της γονικής συμμετοχής όταν αυτοί ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για τις σχολικές

δραστηριότητες (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα αποθαρρύνουν τη γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς θα επιδράσουν αχνά την σχολική φοίτηση των παιδιών μέσω της επιρροής των δασκάλων τους, εφόσον παρουσιάζουν αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Είναι πολύ πιο εύκολο για τους γονείς να επηρεάσουν το σχολικό σύστημα από τη μεταλαμπάδευση της υψηλής αξιολόγησης της εκπαίδευσης για τα παιδιά τους παρά να προσπαθήσουν να αλλάξουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι η αίσθηση των γονέων για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα θα επηρέαζε την ακαδημαϊκή επίδοση, ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις στα παιδιά τους, μέσω των αποτελεσμάτων στις γονικές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες.

Η επόμενη φάση στο προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο ορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι προσδοκίες των παιδιών και η αντιληπτή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση τους ανεξάρτητα και με την μεσολάβηση των επιπτώσεων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, την μελαγχολία, και την προβληματική συμπεριφορά. Η υψηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητας για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και την ακαδημαϊκή γνώση στο να ενθαρρύνει τα παιδιά για τη σχολική επίδοση τόσο άμεσα όσο και με την αύξηση των ακαδημαϊκών προσδοκιών (Zimmerman & Bandura, 1994, Zimmerman et al., 1992). Διαφορετικές πτυχές της αντιληπτικής αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν επιπλέον μέσω της επίτευξης της κοινωνικής και συναισθηματικής επιπτώσεις, που ανάλογα με τη φύση τους, την υποστηρίζουν ή μειώνουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη.

Το υψηλό αίσθημα της κοινωνικής αποτελεσματικότητας προωθεί ικανοποιητικές και υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις (Holahan & Holahan, 1987a; 1987b; Leary & Atherton, 1986; Wheeler & Ladd, 1982). Οι μαθητές που μπορούν να ζητήσουν βοήθεια από τις γνώσεις των ενηλίκων και των συμμαθητών τους επιτυγχάνουν καλύτερα στα ακαδημαϊκά μαθήματα από εκείνους που δείχνουν δυσπιστία στις κοινωνικές του δυνατότητες (Newman, 1991).

Τα παιδιά που είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και από εκείνους που θα έχουν εμπειρία στο ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον και συμβάλλουν περισσότερο στην μάθηση από ότι εάν συμπεριφέρονται με κοινωνικά αποξενωτικούς τρόπους και κατά επανάληψη απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους. Τέτοιες εμπειρίες μπορούν να δημιουργήσουν δυσλειτουργικούς τρόπους σκέψης και ζωής

και να ενεργοποιήσουν συναισθηματικές δηλώσεις που βλάπτουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Austin & Draper, 1984, Bandura, 1993). Επιπλέον, οι φοιτητές που αμφιβάλλουν για την πνευματική τους αποτελεσματικότητα είναι πιθανό να κλίνουν προς τους συμμαθητές τους που δεν ακολουθούν τις ακαδημαϊκές αξίες και επιδιώξεις. Η εμπλοκή σε προβληματικές συμπεριφορές συχνά οδηγεί σε αποδεσμεύσεις από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Jessor, Donovan, & Costa, 1991). Η σχέση μεταξύ των προβληματικών συμπεριφορών και των ακαδημαϊκών ελλείψεων έχουν καλά τεκμηριωθεί (Dishion, 1990; Hinshaw, 1992; Patterson, Capaldi, & Bank, 1991; Rutter, 1979). Στη δομή του εννοιολογικού μοντέλου, ένα υψηλό αίσθημα ακαδημαϊκής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας ενισχύει την προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία οικοδομεί την αποδοχή των συνομηλίκων (Ladd & Price, 1987; Ladd, Price, & Hart, 1988).

Στο προτεινόμενο μοντέλο, μια αρνητική συναισθηματική και κοινωνική ζωή, με τη μορφή της απόρριψης από τους συνομηλίκους, μία μελαγχολία, και η έλλειψη προκοινωνικότητας, ενισχύουν τη συναισθηματική και προβληματική συμπεριφορά, που με τη σειρά τους υπονομεύουν τη συμμετοχή στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις. Μια πιθανή εναλλακτική λύση δοκιμάστηκε επίσης, με την οποία η δομή των σχέσεων που αφορούν τα κοινωνικοοικονομικά καθεστώτα, τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων και τα παιδιά παραμένουν, όπως στο πρωτότυπο μοντέλο, αλλά αντιστρέφονται η αιτιώδης σειρά των ψυχοκοινωνικών παραγόντων και της προβληματικής συμπεριφοράς. Σε αυτή την εναλλακτική λύση το εννοιολογικό σύστημα, η συναισθηματική και προβληματική συμπεριφορά παράγουν την απόρριψη από τους συμμαθητές, τη μελαγχολία, και τη χαμηλή προκοινωνικότητα, οι οποίες με τη σειρά τους μειώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση.

Όλα τα παιδιά με την χαμηλή αποτελεσματικότητα δεν καταφεύγουν στην ενοχλητική συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, παιδιά υιοθετούν κοινωνικά και ηθικά πρότυπα που χρησιμεύουν ως οδηγοί και λειτουργούν αποτρεπτικά σε δεδομένους τρόπους δράσης. Οι κυρώσεις που τα παιδιά εφαρμόζουν στους εαυτούς τους συμβαδίζει με τα προσωπικά τους δεδομένα. Ωστόσο, οι αυτό-κυρώσεις δεν λειτουργούν αν δεν ενεργοποιηθούν, και υπάρχουν πολλές ψυχολογικές διεργασίες με τις οποίες οι αυτο-περιορισμοί μπορεί να απεμπλακούν από την επιζήμια συμπεριφορά. Ο προσωπικός έλεγχος επιλεκτικά απαλλάχθηκε από την αρνητική συμπεριφορά εξυπηρετώντας τους σκοπούς που αξίζουν, κι αποκρύπτοντας

την προσωπική υπηρεσία με τη διάδοση ή τη μετατόπιση της ευθύνης, αγνοώντας ή ελαχιστοποιώντας τις ζημιολόγους συνέπειες ενεργειών του ατόμου, και κατηγορώντας όσους κακομεταχειρίζονται (Bandura, 1991b; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Μια μικρή αίσθηση της ακαδημαϊκής κι αυτορυθμιζόμενης αποτελεσματικότητας και της χαμηλής προκοινωνικής συμπεριφοράς αυξάνει την τάση να απεμπλακούν ηθικές αυτο-κυρώσεις από τους κοινωνικά αποξενωμένους και την επιβλαβή συμπεριφορά. Η αντιληπτική αυτορυθμιζόμενη αναποτελεσματικότητα έτσι επηρεάζει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αυξάνοντας τη συμμετοχή σε επιζήμιες δραστηριότητες που επιδρούν αρνητικά στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις.

Το τελικό σχέδιο επιρροών στο εννοιολογικό μοντέλο, αφορά τα συναισθηματικά αποτελέσματα της αντιληπτής αναποτελεσματικότητας. Το χαμηλό αίσθημα της αποτελεσματικότητας να μπορεί να ασκεί έλεγχο στις πιέσεις και στα υψηλής αξίας αποτελέσματα, οδηγεί σε αισθήματα ματαιότητας και κατάθλιψης. Αυτό επιτυγχάνεται με αρκετά διαφορετικούς τρόπους. Μία δίοδος της αποτελεσματικότητας προς την κατάθλιψη γίνεται μέσω των ανεκπλήρωτων προσδοκιών. Οι άνθρωποι που επιβάλλουν στον εαυτό τους σταθερές της αυτό-αξίας, κρίνουν ότι δεν μπορούν να οδηγήσουν τους εαυτούς τους στα όρια της κατάθλιψης (Bandura, 1991a; Kanfer & Zeiss, 1983). Μια δεύτερη διέξοδος της αποτελεσματικότητας προς την κατάθλιψη επιτυγχάνεται μέσω της χαμηλής αίσθησης της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Οι άνθρωποι που κρίνουν τους εαυτούς τους να είναι κοινωνικά αποτελεσματικοί, αναζητούν και καλλιεργούν κοινωνικές σχέσεις. Οι επικοινωνιακές σχέσεις παρέχουν μοντέλα για το πώς να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και να αμβλύνουν τις δυσμενείς επιπτώσεις της πίεσης. Η θεωρητική κοινωνική αναποτελεσματικότητα που αναπτύσσει ικανοποιητικές και υποστηρικτικές σχέσεις, αυξάνει την ευπάθεια για κατάθλιψη μέσω της κοινωνικής απομόνωσης (Holahan & Holahan, 1987a; 1987b). Αρκετή ανθρώπινη κατάθλιψη είναι νοητικά παραγόμενη από την απορριπτική σκέψη (Nolen-Hoeksema, 1991). Η χαμηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητας να ασκήσει έλεγχο στην σκέψη συμβάλλει στην εμφάνιση, στη διάρκεια, και στην επανάληψη των καταθλιπτικών επεισοδίων (Kavanagh, 1992). Μέσα από αυτές τις διαφορετικές διαδικασίες, η αντιληπτή, ακαδημαϊκή και κοινωνική αναποτελεσματικότητα προκαλεί κρίσεις κατάθλιψης. Η κατάθλιψη όμως υπονομεύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Nolen - Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986).

Το έργο αυτό διευρύνει την γραμμή της έρευνας στην ακαδημαϊκή εξέλιξη σε διάφορες σημαντικές κατευθύνσεις. Αναλύει σε μία ενοποιημένη αιτιώδη δομή τις άμεσες κι έμμεσες διαδρομές της επιρροής στις κοινωνικοδομικές, οικογενειακές, ομότιμες καθώς και προσωπικές τάξεις των καθοριστικών παραγόντων. Πολλοί από τους παράγοντες που αξιολογούνται από διαφορετικές μεθόδους με διάφορες πηγές, μειώνοντας έτσι την κοινή μέθοδο και τη μεροληψία της πηγής. Αν και μερικά από τα τμήματα του προτεινόμενου μοντέλου έχουν δοκιμαστεί στην προηγούμενη έρευνα, η συμπερίληψη ενός επεκτεινόμενου συνόλου των παραγόντων από την κοινωνική γνωστική θεωρία, μπορεί να προσφέρει νέες γνώσεις σχετικά με την συναπόφαση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Οι γονικές πεποιθήσεις και η αποτελεσματικότητα των παιδιών αναδύεται ως επιρροή στους καθοριστικούς παράγοντες της κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης (Bandura, 1995; Zimmerman, 1995). Η παρούσα μελέτη αξιολογεί τη συμβολή τους στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη πιο πλήρως μέσα σε ευρύ δίκτυο των επιρροών. Όπως θα αποδειχθεί αργότερα, η θεωρούμενη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα είναι σημαντικά καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων από τα παραδοσιακά μέτρα της ικανότητας της αυτοαντίληψης που χρησιμοποιούνται ευρέως στον εν λόγω τομέα σπουδών. Η έρευνα η οποία πραγματεύεται να κατασκευάζει η ίδια την αιτιολογημένη αύξηση και την έξυπνη υπόσχεση κατέχουν την δύναμη για την προώθηση της προχωρημένης κατανόησης της γνωστικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά την μέθοδο της έρευνας i συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ήταν 279 παιδιά, ηλικίας από 11 μέχρι 14 ετών, με μέση ηλικία τα 12 έτη. Υπήρχαν 155 άνδρες και 124 γυναίκες. Οι μαθητές που προέρχονται από την έκτη και έβδομη βαθμίδα δύο σχολείων μέσης εκπαίδευσης σε μία κατοικημένη κοινότητα που βρίσκεται κοντά στη Ρώμη. Τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτά τα σχολεία, όπως και οι μητέρες και οι καθηγητές τους συμμετείχαν στη μελέτη. Η μελέτη ήταν διαρθρωμένη για τους γονείς και τα παιδιά ως ένα έργο που διεξάγεται μέσω του Πανεπιστημίου της Ρώμης για να αποκτήσουν μία καλύτερη κατανόηση του πώς τα παιδιά αναπτύσσονται.

Ένας κύριος παράγοντας ανάλυσης στοιχείων με ορθογώνια περιστροφή αποκάλυψε τη δομή των τριών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας, η θεωρητική ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, περιλαμβάνει την υψηλή φόρτωση στοιχείων μετρήσεων της αντιληπτής ικανότητας να διαχειρίζεται κανείς τις γνώσεις του, να

κυριαρχεί στα ακαδημαϊκά θέματα, και να εκπληρώνει τις προσωπικές προσδοκίες των γονέων, και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η έξυπνη εγκυρότητα αυτής της πτυχής των πεποιθήσεων των παιδιών στην αποτελεσματικότητα τους υποστηρίζεται από τα πορίσματα της προηγούμενης έρευνας (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992). Η θεωρητική κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ο 2^{ος} παράγοντας. Τα αντικείμενα που συμπεριλαμβάνονται σε αυτόν τον παράγοντα είναι η αντιληπτική ικανότητα για τις σχέσεις συνομηλίκων, για την αυτο-αυτοπεποίθηση, και για τις δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο. Ο τρίτος συντελεστής, η θεωρητική αυτό-ρυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα, εκπροσωπείται από στοιχεία που μετράνε την αντιληπτή ικανότητα να υποκύψει σε πιέσεις συνομηλίκων να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου. Αυτοί οι τρεις παράγοντες αποτέλεσαν το 15,7%, το 8,3%, και το 7,1% της αντίστοιχης διακύμανσης αντίστοιχα.

Κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά.- Δεδομένα των παιδιών σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά προέρχονται από διάφορες πηγές με διαφορετικές μεθόδους καταμέτρησης. Οι πηγές συμπεριέλαβαν τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς τους, τους δασκάλους, και τους συμμαθητές τους. Οι μέθοδοι της μέτρησης συμπεριέλαβαν ερωτηματολόγια προσωπικότητας και κοινωνιομετρικά στοιχεία μεταξύ των συνομηλίκων.

Ηθική αποδέσμευση.- Κάθε ένας από τους 8 μηχανισμούς ηθικής αποδέσμευσης μετρήθηκε από τέσσερα υποσύνολα των στοιχείων (Bandura et al., 1996). Θα αξιοποιηθεί στα παιδιά η προθυμία να καταφύγουν στην ηθική αιτιολόγηση, τη συμφέρουσα σύγκριση, με τις εκτοπίσεις και τη διάδοση των ευθυνών, τη στρέβλωση των συνεπειών, την απανθρωποποίηση, και την απόδοση ευθυνών όσον αφορά τις διάφορες μορφές υπερβατικής συμπεριφοράς.

Η προβληματική συμπεριφορά.- Η συμπεριφορά μετρήθηκε σε 85 στοιχεία της παιδικής συμπεριφοράς και αναπτύχθηκε σε μία λίστα από τους Achenbach & Edelbrock (1978). Τόσο η αξιοπιστία και έξυπνη ισχύ της παρούσας μελέτης χρησιμοποιείται ευρέως σαν μέτρο της προβληματικής συμπεριφοράς που έχει καλά καθοριστεί (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987).

Αποτελέσματα-Υπήρχαν λίγοι συσχετισμοί με το φύλο ή την ηλικία, η οποία διήρκεσε μία μικρή περίοδο. Τα παιδιά παθαίνουν κατάθλιψη με την ηλικία ($r = 0,16$). Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια, οι προκοινωνικές ($r = 0,24$), είναι λιγότερο

επιρρεπείς σε ηθικές αποδεσμεύσεις ($r = -0.20$), και έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από ό, τι τα αγόρια ($R = 17$).

Το δίκτυο των σχέσεων περιγράφεται σύντομα και στη συνέχεια αναλύεται για το πώς οι διάφοροι κοινωνικογνωστικοί παράγοντες που λειτουργούν σε συμφωνία με την προτεινόμενη αιτιώδη δομή. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνοδεύεται από ένα υψηλό αίσθημα της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής ανακούφισης για τους γονείς, και την προκοινωνικότητα, τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις, την αποκήρυξη της ηθικής αποδέσμευσης, της χαμηλής προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στα παιδιά. Οι γονείς με αυτο-αποτελεσματικότητα διαθέτουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Η αντιληπτή γονική ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και οι εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες και οι δύο πάγια που σχετίζονται με την αντιληπτή παιδική ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και φιλοδοξίες, τον προκοινωνικό προσανατολισμό, την κατάθλιψη και προβληματικές συμπεριφορές και υψηλές σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, οι γονικές προσδοκίες συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των παιδιών να αντέχουν την πίεση των συνομηλίκων τους για υπερβολική συμπεριφορά και την προσήλωση στις ηθικές κυρώσεις.

Οι παιδικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες συνοδεύονται ομοίως από την προκοινωνικότητα, την αποδοχή από τους ομότιμους, τη χαμηλή μελαγχολία, την αποκήρυξη της ηθικής αποδέσμευσης, το χαμηλό επίπεδο των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων, και τις υψηλές σχολικές επιδόσεις. Η αντιληπτή παιδική αποτελεσματικότητα των παιδιών να αντισταθούν στην πίεση από ομολόγους για τις αρνητικές συμπεριφορές σχετίζεται επίσης με τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και τη σχολική επίδοση, αν και είναι σε ένα κάπως χαμηλότερο επίπεδο. Η κοινωνική αποτελεσματικότητα των παιδιών συνδέεται κυρίως με την κοινωνική τους λειτουργία και τη συναισθηματική τους ευεξία. Εκείνοι οι οποίοι είναι επιρρεπείς στην ηθική αποδέσμευση είναι πιο κοινωνικά παράφωνοι, μελαγχολικοί, συμμετέχουν ενεργά στην ενοχλητική συμπεριφορά και παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία.

Δρόμοι της επιρροής αποτελεί ο αντίκτυπος της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού μεσολαβεί εντελώς μέσω των γονικών ακαδημαϊκών φιλοδοξιών και της παιδικής προκοινωνικής συμπεριφοράς. Όσο υψηλότερη είναι η κοινωνικοοικονομική θέση των οικογενειών, τόσο μεγαλύτερες είναι οι ακαδημαϊκές και οι επαγγελματικές

φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους και τόσο μεγαλύτερη θα είναι η προκοινωνικότητα των παιδιών τους. Η επιρροή των γονέων για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα στη σχολική επίδοση συνάγεται με τον αντίκτυπο στις παιδικές πεποιθήσεις στην ικανότητα τους να διαχειρίζονται τη μάθηση τους και τα μαθήματα τους.

Οι γονείς που πιστεύουν ότι μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα μελέτης των παιδιών τους, επίσης, κατέχουν ανώτερα εκπαιδευτικές προσδοκίες για αυτά. Οι γονικές φιλοδοξίες συμβάλλουν στην σχολική επίδοση του παιδιού τόσο άμεσα, όσο και με την αύξηση της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες, ενισχύοντας την αυτό-ρυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα για να αποκρούσουν την πίεση των συνομηλίκων λόγω των αρνητικών αναζητήσεων και τη μείωση της συμμετοχής τους σε προβληματικές συμπεριφορές που μπορούν να απομακρύνουν τα παιδιά από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Οι πεποιθήσεις των παιδιών για την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα, συνδέεται με τη σχολική επίδοση τόσο άμεσα όσο και μέσω των επιπτώσεών της στις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, την προκοινωνική συμπεριφορά, και τη μείωση καταφυγής στην απελπισία. Η αντιληπτή αυτορυθμιζόμενη αποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση και των δύο ανεξάρτητα και με την αποδοχή ηθικών αυτό-κυρώσεων και το χαμηλό επίπεδο της προβληματικής συμπεριφοράς. Η πίστη των παιδιών στην κοινωνική τους αποτελεσματικότητα δεν είχε καμία άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση τους, αλλά αντί αυτού ασκήθηκε αποτελεσματικά μέσω της προώθησης των ακαδημαϊκών φιλοδοξιών και τη μείωση ευπάθεια στην κατάθλιψη.

Μια απροσδόκητη θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των προτιμήσεων των συνομηλίκων και εγκατάσταση της ηθικής αποδέσμευσης. Προηγούμενη έρευνα αποκάλυψε τη μη συνεπή σχέση μεταξύ της ηθικής αποδέσμευσης και της δημοτικότητας των συνομηλίκων (Bandura et al., 1996). Η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ της δημοτικότητας μεταξύ των συνομηλίκων και της ηθικής απαγκίστρωσης ποικίλλει, φυσικά, ανάλογα με τους τύπους των συναδέλφων με εκείνους που σχετίζονται. Κάποιος μπορεί να απορριφθεί από τους προκοινωνικούς συνομηλίκους και να κερδίζει την αποδοχή αντικοινωνικών ή συνομηλίκων που αποκλίνουν (Cairns, Cairns, Neckerman, CEST, & Cariepy, 1988; Dishion, 1990).

Εν ολίγοις, το εννοιολογικό μοντέλο παρέχει ένα αγαθό κατάλληλο για τα εμπειρικά δεδομένα. Η πλήρης σειρά των κοινωνικογνωστικών παραγόντων

λογαριάζει για ένα αρκετά μεγάλο μερίδιο της διακύμανσης (58%), στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ακόμη αποκαλύπτεται ότι το εναλλακτικό μοντέλο, στο οποίο η χαμηλή προκοινωνικότητα, η απόρριψη από τους ομολόγους και η κατάθλιψη είναι προϊόντα των διαφόρων ειδών προβληματικών συμπεριφορών, δεν παρέχουν μία αποδοχή που να ταιριάζει με τα εμπειρικά δεδομένα. Έτσι, το αρχικό μοντέλο προσφέρει μια καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα απ' ότι ένα αναπληρωματικό. Επιπλέον, μια σειρά συγκριτικών δοκιμών που διενεργήθηκαν καθοδηγήθηκαν με τη θέρμη που ταιριάζει σε κάθε ένα από τα βασικά βήματα που διαγράφονται

Κεφάλαιο 5^ο: Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της Τριαρχικής νοημοσύνης και της Αυτεπάρκειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η Τριαρχική νοημοσύνη για την οποία μίλησε ο Sternberg (1999) και την Αυτεπάρκεια στην οποία αναφέρθηκε ο Bandura (1983), πόσο ανεπτυγμένες είναι στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, συγκεκριμένα στη δυσλεξία, και σε μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα με βάση των θεμάτων του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της Β' Γυμνασίου. Η αξιολόγηση τους θα γίνει μέσα από τα τεστ που έχουν φτιαχτεί για αυτό το σκοπό (βλ. Παράρτημα 1 και 2) σύμφωνα με τις οδηγίες των παραπάνω.

Στα παραπάνω κεφάλαια πραγματοποιήθηκε θεωρητική προσέγγιση για τα αντικείμενα της έρευνας και στην συνέχεια θα αναφερθούν οι στόχοι της εργασίας, όπου αρχικά είναι να δούμε πόσο ανεπτυγμένη είναι η Τριαρχική νοημοσύνη στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς μαθησιακά προβλήματα και ποιες διαφορές υπάρχουν. Πόσο ανεπτυγμένη είναι η Αυτεπάρκεια σε μαθητές με δυσλεξία και σε μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Αν η Τριαρχική νοημοσύνη βοηθάει περισσότερο τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν μεγαλύτερη Αυτεπάρκεια σε σχέση με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη.

Οι προβληματισμοί που δημιουργούνται θα αναλυθούν και θα απαντηθούν στα επόμενα κεφάλαια μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ώστε να διαπιστωθεί αν η Τριαρχική νοημοσύνη και η Αυτεπάρκεια είναι τελικά ανεπτυγμένες στους μαθητές του ελληνικού σχολείου, όπου μοιράστηκαν τα τεστ (βλ. Παράρτημα 1 και 2), και, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρούνται τα ακόλουθα συμπεράσματα που θα αναλυθούν στις παρακάτω σελίδες.

Κεφάλαιο 6^ο: Μέθοδος

6.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 401 μαθητές, της Β' γυμνασίου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας υπήρξε η συμμετοχή των καθηγητών/τριών της Οικιακής Οικονομίας που στο σύνολο τους ήταν 20. Τα σχολεία που συμμετείχαν βρίσκονται σε όλη την Ελλάδα. Δηλαδή Αθήνα, Μακεδονία (Κεντρική-Δυτική), Πάτρα, Κρήτη, Θεσσαλία. Το δείγμα μας αποτελείται από 401 άτομα, από τα οποία τα 272 είναι αγόρια και 129 είναι κορίτσια. Από το συνολικό δείγμα, τα 356 παιδιά δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τα 35 έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία και 10 έχουν διανοητική αναπηρία. Η μέση ηλικία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι 13,39 έτη (τυπική απόκλιση 0,68), η μέση τιμή για τα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία είναι 13,44 έτη (τυπική απόκλιση 0,55) και η μέση ηλικία για τα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι 14,1 έτη (τυπική απόκλιση 1,10).

6.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο, το τεστ Τριαρχικής Νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα 1) κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2009; Guilford's Alternative Uses Task, 1967; Wallach and Kogan, 1965; Torrance Test of Creative Thinking -TTCT-, 1974).

Το συγκεκριμένο τεστ αξιολογεί τη Τριαρχική Νοημοσύνη των μαθητών Β' Γυμνασίου σε θέματα που σχετίζονται με τις διατροφικές συνήθειες με βάση την ύλη την οποία διδάχτηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

Ο Sternberg (<http://uctfd.tufts.edu/downloads/WICS.ppt>) ανέφερε τις αναλυτικές δεξιότητες: αναλύω (analyze), συγκρίνω και αντιτίθεμαι (compare and contrast), αξιολογώ (evaluate), εξηγώ (explain), κρίνω (judge), κριτικάρω (critique) ώστε να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και να το ορίσουν. Η δημιουργικές δεξιότητες αναφέρονται στο δημιουργώ (create), σχεδιάζω (design), εφευρίσκω (invent), φαντάζομαι (imagine) και υποθέτω (suppose). Η διδασκαλία και αξιολόγηση θα πρέπει να συμβάλουν ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να επαναδιατυπώνουν τα προβλήματα, να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τα προβλήματα και να βρίσκουν καλές λύσεις, να προωθούν τις ιδέες τους και να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι πολυδιάστατη και όχι μονοδιάστατη. Η πρακτική δεξιότητες, όπως η χρήση της γνώσης (use), εφαρμογή θεωρητικά (apply), εφαρμογή πρακτικά (implement), κάνουμε πράξη με αυτήν (employ) και θέτεται η γνώση εντός πλαισίων (contextualize), στηρίζονται στην πρακτική στάση για παράδειγμα την κατανομή του χρόνου μελέτης αποτελεσματικά, να βρει το παιδί χώρους και ώρες για να συγκεντρωθεί και να συνδέσει αυτό που έχει μάθει με την πράξη (<http://uctfd.tufts.edu/downloads/WICS.ppt>).

Το τεστ αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της αναλυτικής νοημοσύνης, το δεύτερο στόχευε στην εκτίμηση της δημιουργικής νοημοσύνης ενώ το τρίτο και τελευταίο μέρος είχε ως σκοπό την μέτρηση της πρακτικής νοημοσύνης των μαθητών. Τα τρία μέρη του τεστ αποτελούνταν αντίστοιχα από δυο υποενότητες το καθένα, τα οποία

κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Sternberg (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009), εισηγητή της θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Το τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα 1) πιο συγκεκριμένα αποτελείται από 5 ερωτήσεις, από τις οποίες οι δύο πρώτες αξιολογούν την αναλυτική σκέψη του μαθητή, οι δύο επόμενες είναι πρακτικές ερωτήσεις και η τελευταία δημιουργική ερώτηση.

Αρχικά η αναλυτική νοημοσύνη, στο τεστ αποτελείται από τις ερωτήσεις 1 και 2 (βλ. Παράρτημα 1), στην πρώτη (1), οι μαθητές βλέπουν δυο εικόνες με κάποια παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς από μια χώρα της Αφρικής, μη ανεπτυγμένη όπου τα παιδιά είναι υποσιτισμένα και στην άλλη μια χώρας της Δύσης δηλαδή ανεπτυγμένη όπου τα παιδιά είναι παχύσαρκα. Ερώτηση προς απάντηση: βλέπετε στις εικόνες, οι μαθητές να τρώνε το μεσημεριανό τους, συγκρίνετε τη διατροφή τους (βλ. Παράρτημα 1). Στη δεύτερη ερώτηση (2) της ίδιας ενότητας οι μαθητές, υποθετικά, καλούνται να επιλέξουν υποχρεωτικά τόπο διαμονής μεταξύ των δυο εικόνων που είχαν παρατεθεί παραπάνω και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους αυτή (βλ. Παράρτημα 1).

Για την εκτίμηση της δημιουργικής σκέψης, στο τεστ παραθέτονται δυο επόμενες δραστηριότητες δηλαδή 3 και 4 (βλ. Παράρτημα 1). Στην 3 ερώτηση καλούνται να φανταστούν την οικογένεια των παιδιών στις φωτογραφίες και να σκεφτούν τον διάλογο ενός παιδιού πρώτα από την μια εικόνα και μετά από την δεύτερη, με την μητέρα πριν την αναχώρηση του για το σχολείο. Ενώ στο δεύτερο μέρος της ίδιας ενότητας δηλαδή στην ερώτηση 4 (βλ Παράρτημα 1), οι μαθητές θα έπρεπε να υποθέσουν τις σκέψεις των παιδιών του κάθε τόπου, σχετικά πάντα με τις δυνατότητες διατροφής που έχουν, δίνοντας τους την τελευταία φράση η οποία είναι κοινή και για τις δυο περιπτώσεις («και για όλα φταίει το φαγητό που τρώω»).

Η πρακτική νοημοσύνη τέλος, που αποτελεί την τελευταία δραστηριότητα, δηλαδή την 5 (βλ. Παράρτημα 1), βρίσκεται στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εφόσον έχουν σκεφτεί όλα αυτά, τί θα άλλαζαν στο φαγητό τους και τί θα συμβούλευαν την οικογένεια τους και τους φίλους τους για να γίνει η διατροφή τους πιο υγιεινή.

Το δεύτερο τεστ που χρησιμοποιήθηκε ήταν το τεστ αυτεπάρκειας. Αποτελείται από 33 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 2) οι οποίες έχουν γραφτεί σύμφωνα με τις οδηγίες του Bandura (2006) και περιλαμβάνουν ερωτήσεις που διερευνούν την αυτεπάρκεια των μαθητών. Μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν όσα στοιχεία έχει

δώσει ο Bandura (2006) και για το περιεχόμενο του τεστ στηριχθήκαμε στον Stenberg (<http://uctfd.tufts.edu/downloads/WICS.ppt>; Stenberg & Grigorenko, 2007 ;Stenberg, Jarvin & Grigorenko, 2009).

Πιο συγκεκριμένα οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν (βλ. Παράρτημα 2) αρχικά αναφέρονται στο πόσο σίγουρος/η είναι οι μαθητές ότι μπορούν να βρίσκουν τρόπους να θυμούνται όσα χρειάζονται. Η επόμενη πρόταση στο πόσο σίγουρος/η είναι ο/η μαθητής/τρια ότι μπορεί να δημιουργήσει καινούργια πράγματα. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ασκεί κριτική σε προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ο/η μαθητής/τρια ότι μπορεί να βρίσκει χρόνο και μέρη για να συγκεντρώνεται. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ξεπερνάει τα εμπόδια που του/της παρουσιάζονται. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να υπολογίζει πόσο χρόνο και πόση προσπάθεια πρέπει να αφιερώσει για να λύσει ένα πρόβλημα.

Στην συνέχεια πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να φανταστεί πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να έχει χιούμορ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του/της στην καθημερινή του/της ζωή. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να αναλύει προβλήματα, πρόσωπα. Κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να διακρίνει σε ποιες καταστάσεις μπορούν να εφαρμόσουν πράγματα που ξέρουν. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να εφεύρει καινούργια πράγματα. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ξαναδιατυπώσει με το δικό του/της τρόπο τα προβλήματα. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να αναλύει τις λύσεις των προβλημάτων. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να πείσει τους άλλους για λύσεις που μπορεί να έχει βρει σε συγκεκριμένα προβλήματα.

Έπειτα αναφέρεται στο τεστ πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να συνδέσει όσα μαθαίνει με όσα ήδη ξέρει. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να μην δίνει σημασία στο τι λένε οι άλλοι για εκείνον/η. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ρισκάρει (σε λογικά πλαίσια). Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ανεχτεί πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραθέτει προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να γίνει συνεχώς καλύτερος/η. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να ξεκαθαρίζει στο μυαλό του/της τι του/της ζητάει κάποιο πρόβλημα. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να κάνει υποθέσεις για προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να εφαρμόσει όσα

μαθαίνει στην καθημερινότητα του/της. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να εντοπίζει τις καταστάσεις στις οποίες υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Τέλος αναφέρονται οι προτάσεις, πόσο σίγουρος/η είναι ότι να χρησιμοποιεί το χρόνο του/της αποτελεσματικά. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να δουλεύει για να πετύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να αξιολογεί προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να καταλάβει πότε και πως θα αξιολογηθεί. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να διαμορφώσει στο μυαλό του/της τη στρατηγική για να λύσει κάποιο πρόβλημα. Πόσο σίγουρος είναι ότι μπορεί να βρίσκει χρησιμότητα σε όσα μαθαίνει. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να βρίσκει τρόπους να κάνει τα όσα έμαθε. Πόσο σίγουρος/η είναι ότι μπορεί να σχεδιάσει πράγματα.

Οι παραπάνω είναι οι προτάσεις που περιέχονται στο τεστ της αυτεπάρκειας. Έτσι μέσα από αυτό το τεστ (βλ. Παράρτημα 2) είναι εμφανείς στάσεις και δεξιότητες των μαθητών, σύμφωνα με αυτά που υποστήριξε ο Bandura (2006).

Η βαθμολόγηση των τεστ ήταν δύσκολη. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για την κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων. Τα τεστ ήταν σχετικά με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Η αξιολόγηση του τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα 1) διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες σκέψης και η βαθμολόγηση των τεστ έγινε με σκοπό την ολοκλήρωση και πραγματοποίηση της παραπάνω έρευνας. Συγκεκριμένα για την :

α)Αναλυτική σκέψη: οι απαντήσεις που αφορούσαν στο κομμάτι της αναλυτικής σκέψης κατηγοριοποιήθηκαν στις ακόλουθες ομάδες και αξιολογήθηκαν ως εξής.

▪ 1. Περιγραφή φαγητού	0 βαθμοί
▪ 2. Ποσότητα	1 «»
▪ 3. Σύσταση τροφών	1,5 «»
▪ 4. Συναισθήματα	2 «»
▪ 5.1. Απλές αιτιολογήσεις	2 «»
▪ 5.2. Απλές υποθέσεις	2 «»
▪ 5.3. Απλές αντιθέσεις-εναντιώσεις	2 «»
▪ 5.4. Απλά συμπεράσματα και ποιοτικοί χαρακτηρισμοί	2 «»
▪ 6.1. Βαθιές αιτιολογήσεις	3 «»
▪ 6.2. Βαθιές υποθέσεις	3 «»

▪ 6.3.Βαθιές αντιθέσεις- εναντιώσεις	3	«»
▪ 6.4.Βαθιά συμπεράσματα	3	«»

Ειδικότερα για τις περιπτώσεις 5 και 6 η πρόταση βαθμολογήθηκε συνολικά, από το σύνδεσμο και μέχρι το τέλος της πρότασης και όχι τα επιμέρους στοιχεία της. Οι προτάσεις πριν από το σύνδεσμο βαθμολογήθηκαν ξεχωριστά, ανάλογα με τα στοιχεία που περιείχε. Δηλαδή αποτελούσαν το σύνολο της παραπάνω κλίμακας ανάλογα με τις ιδέες που έδιναν τα παιδιά (για παράδειγμα ανέφεραν ποσότητα, σύσταση και συναισθήματα). Έτσι για τη σύγκριση της διατροφής της πρώτης ερώτησης (1ερώτηση) (βλ. Παράρτημα 1) που ονομάστηκε Analytical 1 περιλαμβάνει το σύνολο. Για την 2ερώτηση (βλ. Παράρτημα 1) τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν τον τόπο διαμονής και να αιτιολογήσουν την απάντηση. Ανάλογα με την απάντηση, θα βαθμολογούνταν σύμφωνα με την παραπάνω κλίμακα η οποία ονομάστηκε Analytical 2. Οι δύο ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν για την διευκόλυνση της επεξεργασίας των απαντήσεων και ονομάστηκε Analytic όπου αποτελεί το άθροισμα των ερωτήσεων.

β)Δημιουργική σκέψη: η κάθε ενότητα συγκέντρωνε δυο βαθμούς ο ένας αφορούσε στην ακρίβεια η οποία βαθμολογούνταν από 0-2:

- 0=κενό ή απάντηση άσχετη με το θέμα
- 1=απάντηση με μικρή σχέση με το θέμα
- 2=απάντηση σχετική με το θέμα

και ο δεύτερος εκτιμούσε τη δημιουργικότητα με κλίμακα 0-4:

- 0=κενό ή απάντηση απόλυτα ασυνάρτητη,
- 1=απόλυτα συνηθισμένη και ελλιπής,
- 2=απάντηση συνηθισμένη αλλά πλήρης,
- 3=απάντηση με στοιχεία πρωτοτυπίας,
- 4=πολύ πρωτότυπη απάντηση

Η εκτίμηση αυτή τόσο της ακρίβειας όσο και της δημιουργικότητας αφορούσε και στις δυο ενότητες της συγκεκριμένης δραστηριότητας και για τους δυο τρόπους. Επομένως οι εκτιμήσεις που προέκυψαν ήταν συνολικά τέσσερις με δυο ξεχωριστές βαθμολογίες τόσο για την ακρίβεια όσο και τη δημιουργικότητα.

Για την κωδικοποίηση του τεστ ονομάσαμε αντίστοιχα για την ακρίβεια Creativity Accuracy και για την δημιουργικότητα Creativity Ability. Οι δραστηριότητες είναι δύο και έχουν η κάθε μία από δυο υποερωτήματα (βλ. Παράρτημα 1) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Για την 3ερώτηση όπου οι μαθητές

πρέπει να σκεφτούν ένα φανταστικό διάλογο στον τόπο Α δίνονται δυο βαθμοί: όπου ο πρώτος μετράει την ακρίβεια Creativity Accuracy¹ παίρνει βαθμό από 0-2 βαθμούς (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) και ο δεύτερος την δημιουργικότητα Creativity Ability¹ παίρνει βαθμό από 0-4 βαθμούς (όπως αναφέρθηκε πιο πάνω). Ο τόπος Β ονομάστηκε αντίστοιχα για τις δυο κατηγορίες αρχικά, της ακρίβειας Creativity Accuracy² (0-2 βαθμούς) και τις δημιουργικότητας Creativity Ability² (0-4 βαθμούς) (οι βαθμοί είναι ίδιοι με τα παραπάνω).

Στην ερώτηση 4 (βλ. Παράρτημα 1) όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν για τις σκέψεις των παιδιών, δίνοντας στο τέλος την φράση «και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω», για την βαθμολόγηση στον τόπο Α έχουμε και εδώ δυο βαθμούς. Ο πρώτος αναφέρεται στην ακρίβεια όπως και παραπάνω δηλαδή Creativity Accuracy³ (0-2 βαθμούς) και ο δεύτερος για την δημιουργικότητα δηλαδή Creativity Ability³ (0-4 βαθμούς). Για τον τόπο Β αντίστοιχα οι βαθμοί είναι δυο και ο πρώτος για την ακρίβεια είναι ο Creativity Accuracy⁴ (0-2 βαθμούς) και ο δεύτερος για την δημιουργικότητα είναι ο Creativity Ability⁴ (0-4 βαθμούς).

Οι ερωτήσεις από την 3 και 4 ομαδοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε η δημιουργικότητα (Creativity Ability). Από την 3ερώτηση κωδικοποιήθηκε για την έρευνα η μεταβλητή Ability 1 και 2 που αποτελούν την αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) και από την 4ερώτηση η μεταβλητή Ability 3 και 4 που αποτελούν την συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking).

γ) Πρακτική σκέψη: κάθε πρακτική απάντηση βαθμολογήθηκε με ένα βαθμό. Η πρόταση σχετικά με τη βελτίωση της διατροφής που περιελάμβανε την προσθήκη στην καθημερινή διατροφή φρούτων, λαχανικών και οσπρίων βαθμολογήθηκε με ένα βαθμό και όχι τρεις. Πιο συγκεκριμένα η πρακτική ερώτηση δηλαδή η ερώτηση 5 (βλ. Παράρτημα 1) έχει δυο υποερωτήματα, ζητάει αρχικά τι θα άλλαζε το παιδί στην διατροφή του το οποίο ονομάστηκε Practical 1 και κάθε του ιδέα βαθμολογούνταν με ένα όπως είπαμε και στο δεύτερο υποερώτημα, τι θα συμβούλευε στους άλλους το ονομάσαμε Practical 2 και βαθμολογείται και αυτό με ένα βαθμό για κάθε ιδέα του. Αν αναφέρουν τα παιδιά παραπάνω από μια ιδέες τότε θα βαθμολογηθούν ανάλογα με τον αριθμό των ιδεών δηλαδή πέντε ιδέες άρα 5 βαθμούς κ.λπ. Τα αποτελέσματα από την 5 ερώτηση είναι το σύνολο του πρώτου και δεύτερου υποερωτήματος, δηλαδή θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα το άθροισμα τους το οποίο ονομάστηκε Practic.

Για το δεύτερο τεστ (βλ. Παράρτημα 2), η κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας που χρησιμοποιήθηκε, είναι βασισμένη στην κλίμακα αυτεπάρκειας του Bandura (2006) η οποία μεταφράστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τους περιορισμούς που θα πρέπει να τεθούν κατά την κατασκευή της, ενώ τα ερωτήματά της καθρεφτίζουν διαφορετικά τα επίπεδα των απαιτήσεων έργου αλλά και την ισχύ της πεποίθησης των ερωτώμενων για την ικανότητα τους να εκτελούν τις απαιτούμενες δραστηριότητες τους. Αυτές οι ερωτήσεις καταγράφουν την ισχύ των πεποιθήσεων επάρκειας των ατόμων σε μια 100-βαθμη κλίμακα, η διακύμανση της οποίας χωρίζεται σε 10 περιόδους από το 0 («δεν μπορώ να το κάνω»), έως το 100 («είμαι πολύ βέβαιος ότι μπορώ να το κάνω»). Το μεσαίο επίπεδο βεβαιότητας, ότι μπορεί κάποιος να εκτελέσει ένα έργο, αυτής της κλίμακας, είναι το 50. Η μορφή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου είναι η παρακάτω (Bandura, 2006):.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Δεν μπορώ καθόλου					μέτρια βεβαιότητα ότι μπορώ					υψηλή βεβαιότητα ότι μπορώ

Η παραπάνω κλίμακα επιλέχθηκε επειδή διαθέτει πολλές διακυμάνσεις και άρα ευαισθησία. Οι άνθρωποι όταν απαντούν σε ερωτηματολόγια συνήθως αποφεύγουν τις ακραίες τοποθετήσεις γι' αυτό και η παραπάνω 10-βάθμια κλίμακα θεωρείται πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της απόδοσης των ατόμων, σε σχέση με τις 5-βάθμιες κλίμακες, ενώ οι απαντήσεις διασπείρονται σ' ένα καλό εύρος.

Οι κλίμακες επάρκειας είναι μονοπολικές, δηλαδή έχουν μόνο θετικό πρόσημο και δεν έχουν καθόλου αρνητικές τιμές γιατί η κρίση για την πλήρη ανικανότητα δράσης και αντιστοιχεί στη μηδενική βαθμίδα (0) δεν έχει χαμηλότερη διαβάθμιση. Επίσης αυτού του τύπου οι κλίμακες είναι πιο φιλικές και πιο οικείες για παιδιά, αφού είναι πιο εύκολο για το παιδί να κυκλώσει μια απάντηση παρά να περιγράψει λεκτικά το ποσοστό επάρκειάς του σε μια δοσμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου που καλείται να απαντήσει. Για την κωδικοποίηση του τεστ ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις στις εξής κατηγορίες: αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude), αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude), αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy

creative), αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytical), αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) και αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical).

6.3 Διαδικασία

Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση μέσω συναντήσεως του διδάσκοντα – ερευνητή με τους καθηγητές/τριες της Οικιακής Οικονομίας. Έγινε αναφορά στην διεξαγωγή της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί για την Τριαρχική Νοημοσύνη και την Αυτεπάρκεια και πόσο πολύτιμη θα ήταν η βοήθεια των καθηγητών/τριών της Οικιακής Οικονομίας. Έπειτα υπήρξε εθελοντική συμμετοχή για την έρευνα, η οποία ήταν μεγάλη αλλά τελικά υπήρξαν απώλειες από τους καθηγητές/τριες με αποτέλεσμα να μειωθούν τα σχολεία που αρχικά είχαν δηλώσει ότι θα λάμβαναν μέρος.

Έτσι προωθήθηκαν τα δυο τεστ για να ξεκινήσει η συμπλήρωση τους με επικοινωνία μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και φαξ αφού τα σχολεία δεν βρίσκονται μόνο στην Αθήνα αλλά σε περιοχές σε όλη την Ελλάδα. Αφού εστάλησαν, συμπληρώθηκαν από τους μαθητές αμέσως αλλά λόγω του προβλήματος της απόστασης υπήρξε κάποια καθυστέρηση για την συγκέντρωση όλων των τεστ από όλα τα σχολεία που τελικά έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η συγκέντρωση των τεστ έγινε στην αρχή του σχολικού έτους 2009-2010, για να συγκεντρωθεί το συνολικό δείγμα των καθηγητών - σχολείων, για να γνωρίζουμε πόσα τελικά σχολεία θα συμμετείχαν στην έρευνα.

Στην συνέχεια περάστηκαν τα δεδομένα τους δυο – τρεις πρώτους μήνες του 2010. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS όπου εκεί πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχτηκαν και παρακάτω παραθέτονται τα συμπεράσματα των συσχετίσεων.

Κεφάλαιο 7^ο: Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας είναι 401 παιδιά της Β' Γυμνασίου. Από αυτά τα 272 (68%) είναι αγόρια και τα 129 (32%) είναι κορίτσια (βλ. Παράρτημα 3).

Πίνακας 1: Το σύνολο των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος

Φύλο		
	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό
Αγόρια	272	68%
Κορίτσια	129	32%
Σύνολο	401	100%

Τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές δυσκολίες είναι 356 (89%), με Δυσλεξία είναι 35 (9%) και με Νοητική Υστέρηση είναι 10 (2%) (βλ. Παράρτημα 4)

Πίνακας 2: Αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς

Μαθησιακές Δυσκολίες		
Χωρίς μαθησιακή δυσκολία	356	89%
Δυσλεξία	35	9%
Νοητική υστέρηση	10	2%
Σύνολο	401	100%

Στο παρακάτω πίνακα παρατηρείται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με δυσλεξία και με Νοητική υστέρηση. Τα παιδιά που δεν έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία η μέση τιμή της ηλικίας τους είναι 13,39 και τυπική απόκλιση 0,68. Με τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν μεγάλες διαφορές δηλαδή 13,44 και τυπική απόκλιση 0,55. Τέλος στα παιδιά με νοητική υστέρηση η μέση τιμή της ηλικίας είναι 14,1 και τυπική απόκλιση 1,1 και είναι φανερό ότι διαφέρουν σημαντικά από τα παιδιά από τις άλλες δυο κατηγορίες (βλ. Παράρτημα 5).

Πίνακας 3: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας.

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	13,39	0,68
Δυσλεξία	13,44	0,55
Νοητική υστέρηση	14,1	1,1

Στο πίνακα 4 παρουσιάζονται οι επιδόσεις με τον αριθμό των παιδιών όλου του δείγματος, σε κάθε κλίμακα, του προηγούμενου σχολικού έτους. Στην επίδοση μέτρια έχουμε 36 παιδιά, σχετικά καλά 43, καλά 97, πολύ καλά 106, άριστα 112. Για 7 παιδιά δεν υπάρχουν στοιχεία (βλ. Παράρτημα 6).

Πίνακας 4: Αριθμός παιδιών στις επιδόσεις όλου του δείγματος.

Αριθμός παιδιών στις επιδόσεις		
Μέτρια	36	9%
Σχετικά καλά	43	11%
Καλά	97	24%
Πολύ καλά	106	26%
Άριστα	112	28%
Σύνολο	394	98%
δεν έχουμε στοιχεία	7	2%
Τελικό σύνολο	401	100%

Στο πίνακα 5 εμπεριέχεται ο αριθμός των παιδιών με τις επιδόσεις τους σε παιδιά δυσλεξία και χωρίς. Επίσης υπάρχουν και 10 παιδιά με νοητική υστέρηση. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν επίδοση καλά στο μεγαλύτερο μέρος τους (13), σχετικά καλά 11 παιδιά, πολύ καλά 7, μέτρια 3 και άριστα 1. Ενώ τα παιδιά χωρίς δυσλεξία έχουν επίδοση άριστη στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δηλαδή 111, πολύ καλά έχουν 98 παιδιά, καλά 82 παιδιά, σχετικά καλά 31παιδιά και 27παιδιά έχουν μέτρια. Τέλος τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν το μεγαλύτερο μέρος επίδοση μέτρια, δηλαδή 6 παιδιά, 2 παιδιά έχουν επίδοση καλά, 1 παιδί έχει σχετικά καλά, 1 παιδί έχει πολύ καλά και κανένα παιδί δεν έχει άριστα (βλ. Παράρτημα 7).

Πίνακας 5: Αριθμός παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και χωρίς στις επιδόσεις.

Αριθμός παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και χωρίς, στις επιδόσεις			
Επιδόσεις	Μαθητές με Δυσλεξία	Μαθητές χωρίς Δυσλεξία	Νοητική υστέρηση
Μέτρια	3	27	6
Σχετικά καλά	11	31	1
Καλά	13	82	2
Πολύ καλά	7	98	1
Άριστα	1	111	0
Σύνολο	35	349	10

Παρακάτω παρατηρείται (πίνακας 6) η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για τις απαντήσεις των τεστ σε όλο το δείγμα, στις μεταβλητές των τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί. Οι μαθητές έχουν υψηλότερη επίδοση στο τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης την αναλυτική νοημοσύνη (8,54 βαθμούς) μετά ακολουθεί η πρακτική (3,21 βαθμούς) και έπειτα η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη με την ίδια μέση τιμή (3,16 βαθμούς). Στο τεστ της Αυτεπάρκειας παρατηρείται η μέση τιμή της αυτεπάρκειας- δημιουργικής νοοτροπίας είναι 69,3%, η μέση τιμή είναι 73,51% στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία, η μέση τιμή της αυτεπάρκειας- δημιουργικής νοημοσύνης είναι 69,7%. Η αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία έχει μέση τιμή 68,6%, έπειτα και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη η μέση τιμή είναι 71,6%. και τέλος η αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη έχει 67,2%.

Πίνακας 6: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και το επίπεδο σημαντικότητας για τις απαντήσεις στα τεστ σε όλο το δείγμα.

Απαντήσεις στα Τεστ Τριαρχικής νοημοσύνης και Αυτεπάρκειας σε όλο το δείγμα		
	μέση τιμή	τυπική απόκλιση
αναλυτική νοημοσύνη	8,54	4,19
αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη	3,16	1,743
συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη	3,16	1,784
πρακτική νοημοσύνη	3,21	2,256
αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία	69,327	12,7063
αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία	73,511	13,3626
αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη	69,77	15,0776
αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη	67,291	16,421
αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία	68,668	16,1082
αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη	71,675	22,4098

Στον πίνακα 7 περιγράφονται η μέση τιμή των απαντήσεων στα δυο τεστ, η τυπική απόκλιση και το επίπεδο σημαντικότητας για τα παιδιά με δυσλεξία και χωρίς στις μεταβλητές των τεστ. Το τεστ της Τριαρχικής νοημοσύνης δείχνει την αναλυτική, δημιουργική (αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη) και την πρακτική νοημοσύνη. Αρχικά η αναλυτική νοημοσύνη (analytic) σε μαθητές με δυσλεξία είναι 7,3 βαθμοί και σε μαθητές χωρίς είναι 8,7 βαθμοί. Η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) στους μαθητές με δυσλεξία είναι 2,4 βαθμοί και σε μαθητές χωρίς δυσλεξία 3,2 (βαθμοί ανάλογα με τις δημιουργικές ιδέες), η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) σε μαθητές με δυσλεξία είναι 2,2 βαθμοί και χωρίς είναι 3,3 βαθμοί. Και η πρακτική νοημοσύνη (practic) για μαθητές με δυσλεξία είναι 2,3 βαθμοί και για μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι 3,3 βαθμοί.

Από το τεστ αυτεπάρκειας φαίνεται ότι η αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude) σε μαθητές με δυσλεξία είναι 65,7% ενώ σε μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι υψηλότερη δηλαδή 69,9%. Η αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude) είναι 69,5% για τους μαθητές με δυσλεξία και για τους μαθητές χωρίς είναι 74,1%. Η αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) για τους μαθητές με δυσλεξία 69,4 και για τους μαθητές χωρίς είναι 69,9%, πολύ μικρή η διαφορά. Η αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytical) για τους μαθητές με δυσλεξία είναι 62,5% και για τους μαθητές χωρίς είναι 68,1%. Η αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) είναι για μαθητές με δυσλεξία 64,6% και χωρίς 69,2%. Η αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) για μαθητές με δυσλεξία είναι 69,4% και χωρίς 72,5%.

Σύμφωνα με τις συσχετίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται στο πίνακα 7 πόσο στατιστικά σημαντικές (significant) είναι. Το πόσο στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει διαπιστώνεται από το p-value το οποίο είναι μικρότερο από 0,05 ($p < 0,05$). Συμπεραίνουμε ότι η αναλυτική νοημοσύνη (analytic) $p < 0,05$ είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία και στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) είναι στατιστικά σημαντική για τα παιδιά με δυσλεξία και για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) είναι επίσης στατιστικά σημαντική για τα παιδιά με δυσλεξία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς

μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η πρακτική νοημοσύνη (practic) $p < 0,05$ είναι στατιστικά σημαντική για μαθητές με δυσλεξία και για μαθητές χωρίς σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude) με $p < 0,05$ δηλαδή σε επίπεδο σημαντικότητας 5% αλλά παρατηρείται ότι ισχύει το ίδιο και για αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytical), δηλαδή επίπεδο σημαντικότητας 5%, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακή δυσκολία και τα παιδιά με δυσλεξία.

Πίνακας 7: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και επίπεδο σημαντικότητας για τις απαντήσεις των μαθητών με δυσλεξία και χωρίς στις κατηγορίες των τεστ

Απαντήσεις στα Τεστ Τριαρχικής νοημοσύνης και Αυτεπάρκειας						
	Μαθητές με Δυσλεξία n=35		Μαθητές χωρίς Δυσλεξία n=356			
	μέση τιμή	τυπική απόκλιση	μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t-test	p- value
αναλυτική νοημοσύνη	7,3	4,06	8,76	4,13	1,974(389)	0,049*
αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη	2,43	2,06	3,28	1,67	2,805(389)	0,005*
συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη	2,26	2,03	3,3	1,72	3,357(389)	0,001*
πρακτική νοημοσύνη	2,37	2,49	7,3	2,22	2,407(387)	0,017*
αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία	65,71	13,67	69,94	12,59	1,883(389)	0,06
αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία	69,57	12,62	74,16	13,41	1,944(389)	0,053*
αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη	69,48	16,43	69,98	15,03	0,198(389)	0,84
αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη	62,57	16,51	68,17	16,28	1,941(389)	0,053*
αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία	64,66	14,65	69,22	16,24	1,595(389)	0,11
αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη	69,42	26,11	72,5	21,62	0,788(388)	0,43

* $p < 0,05$

Με τη βοήθεια της ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA), διενεργήθηκε σύγκριση στις κατηγορίες των τεστ, της Αυτεπάρκειας και της Τριαρχικής Νοημοσύνης, για τις τρεις κατηγορίες των μαθητών δηλαδή στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα, στα παιδιά με δυσλεξία και στα παιδιά με διανοητική αναπηρία. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης F, τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο σημαντικότητας των μέσων όρων των απαντήσεων στα τεστ. Σύμφωνα με τον πίνακα 8, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην Αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) με $F=0,935$, $p=0,394>0,05$, ακόμη και στην Αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά $F=1,917$, $p=0,148>0,05$ ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες των δύο τεστ παρατηρείται στατικά σημαντικές διαφορές $p<0,05$.

Πίνακας 8: Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) για τις κατηγορίες των δυο τεστ για τις τρεις ομάδες μαθητών.

ANOVA		
	F	Sig
αναλυτική νοημοσύνη	5,952	0,003
αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη	8,230	0,000
συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη	9,776	0,000
πρακτική νοημοσύνη	4,438	0,012
Αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία	4,614	0,010
Αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία	4,635	0,010
Αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη	0,935	0,394
Αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη	6,354	0,002
Αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία	1,917	0,148
Αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη	5,205	0,006

Στην παρούσα εργασία διενεργήθηκε μια επιπλέον ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων (Multiple Comparisons) στο πίνακα 8 (βλ Παράρτημα 8), ανάμεσα στις κατηγορίες που αναλύθηκαν πιο πάνω. Η διόρθωση έγινε μέσω του συντελεστή Bonferroni και το p-value είναι 0,05. Όταν $p<0,05$ τις κατηγορίες των δυο τεστ που έχουν απαντήσει τα παιδιά με δυσλεξία, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, διανοητική αναπηρία και έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης φαίνονται στον πίνακα 8 (βλ Παράρτημα 8). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) του τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης συγκρίνοντας τα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties)

με τα παιδιά με νοητική υστέρηση (redardation) και υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ($p < 0,05$). Στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) στην συνέχεια υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία (Dyslexia) και χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) $p < 0,05$. Στην Αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) του τεστ της Τριαρχικής Νοημοσύνης παρατηρείται σημαντικά στατιστική διαφορά στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) και παιδιά με δυσλεξία (Dyslexia) $p < 0,05$ και είναι φανερό επίσης σημαντική στατιστική διαφορά σε μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) και σε μαθητές με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$. Στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) και στα παιδιά με δυσλεξία (Dyslexia) $p < 0,05$ και παρατηρείται επίσης σημαντική στατιστική διαφορά στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) και σε παιδιά με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$.

Στην συνέχεια στο τεστ της Αυτεπάρκειας παρατηρείται ότι στην Αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (No Difficulties) με τους μαθητές με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$. Στην Αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self efficacy practical attitude) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στα παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα (No Difficulties) και στα παιδιά με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$. Στην Αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) δεν φαίνεται να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους συμμετέχοντες ενώ στην Αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (No Difficulties) και σε μαθητές με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$. Στην Αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Στην Αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self efficacy practical) φαίνεται να υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (No Difficulties) και σε μαθητές με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$ και στην Αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) σημαντικά στατιστική διαφορά παρατηρείται στους μαθητές με δυσλεξία (Dyslexia) και με νοητική υστέρηση (redardation) $p < 0,05$ (βλ. Παράρτημα 8).

Στο πίνακα 9 (βλ. Παράρτημα 9) παρατηρούνται οι συσχετίσεις (Correlations) με τον Συντελεστή Συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στις κατηγορίες των τεστ. Παρατηρούμαι την γραμμή Pearson Correlation με τις κατηγορίες των τεστ και συγκρίνοντας την στήλες και γραμμές όποια νούμερα έχουν ένα (*) ή δυο αστεράκια (**) με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, αναλύονται όσον αφορά το επίπεδο σημαντικότητας (significant) σε 1% ή 5%.

- Αρχικά παρατηρείται ότι στις μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties), που μπορεί να είναι δυσλεξία και διανοητική αναπηρία, με την αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) υπάρχει αρνητική συσχέτιση $r=-0,168$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Δηλαδή όσο μειώνεται η μια μειώνεται και η άλλη. Στην συνέχεια υπάρχει συσχέτιση αρνητική $r=-0,129$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$ ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties) και στην πρακτική νοημοσύνη (Practic).
- Αρνητική συσχέτιση $r=-0,146$ επίσης υπάρχει σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$ στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude) στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties). Το ίδιο ακριβώς διαπιστώνεται και στην αυτεπάρκεια- παρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude) με τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Difficulties), δηλαδή αρνητική συσχέτιση $r=-0,146$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη νοημοσύνη (self-efficacy analytic) και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,174$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Δηλαδή όσο αυξάνεται η μια αυξάνεται και η άλλη.
- Στην συνέχεια υπάρχει στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) με τις μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties) αρνητική συσχέτιση $r=-0,157$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) με τις δυσκολίες μάθησης (Difficulties) παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση $r=-0,188$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$ και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) με τις μαθησιακές δυσκολίες (Difficulties) παρατηρείται αρνητική συσχέτιση $r=-0,197$ με επίπεδο σημαντικότητας 1%, $p<0,01$.

- Έπειτα στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) με την πρακτική νοημοσύνη (Practic) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,419$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Ακόμη παρασιάζεται ότι στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) με την αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,120$ σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με $p<0,05$. Στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,124$ σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με $p<0,05$. Στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) και στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,373$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αναλυτική νοημοσύνη (Analytic) και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,391$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.
- Στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,144$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Ακόμη στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,134$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,177$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.
- Στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) και αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,324$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην πρακτική νοημοσύνη (Practic) και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) βλέπουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,434$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.
- Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude) και η αυτεπάρκεια- πρακτική νοοτροπία (self-efficacy practical attitude) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,709$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοοτροπία (self-efficacy creative attitude) και στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) παρατηρείται

θετική συσχέτιση $r=0,534$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative attitude) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,581$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.

- Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative attitude) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic attitude) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,573$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative attitude) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,471$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.
- Παρουσιάζεται επίσης ότι στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical attitude) και στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,519$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical attitude) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) παρατηρείται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,687$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical attitude) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytical attitude) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,699$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.
- Ακόμη στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical attitude) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,573$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Τέλος στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical attitude) και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,103$ σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με $p<0,05$.
- Παρατηρείται ότι στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,570$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytical attitude) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,486$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην

αυτεπάρκεια- δημιουργική νοημοσύνη (self-efficacy creative) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,374$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$.

- Στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) και στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,659$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,489$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοημοσύνη (self-efficacy analytic) και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) παρατηρείται θετική συσχέτιση $r=0,112$ σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με $p<0,05$.
- Στην αυτεπάρκεια- αναλυτική νοοτροπία (self-efficacy analytical attitude) και στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,440$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Στην αυτεπάρκεια- πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) και στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,101$ σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με $p<0,05$.
- Στην αυτεπάρκεια- νοοτροπία πρακτική νοημοσύνη (self-efficacy practical) και στην συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) υπάρχει θετική συσχέτιση $r=0,150$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$. Τέλος η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability divergent thinking) και η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη (creative ability convergent thinking) παρατηρείται ότι έχουν θετική συσχέτιση $r=0,545$ σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με $p<0,01$ (βλ. Παράρτημα 9).

Κεφάλαιο 8^ο: Συζήτηση και Προτάσεις, Περιορισμοί της έρευνας και Συμπεράσματα

8.1 Συζήτηση και Προτάσεις

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί το επίπεδο της Τριαρχικής νοημοσύνης και της Αυτεπάρκειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως την δυσλεξία, χρησιμοποιώντας τα θέματα του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας της Β' Γυμνασίου. Μέχρι σήμερα δεν έχει μελετηθεί σε πρακτικό επίπεδο το ζήτημα αυτό αλλά και δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα, έχουν γίνει όμως βιβλιογραφικές αναφορές από τους εισηγητές των θεωριών, δηλαδή από τον Sternberg (1999) και τον Bandura(2006) αντίστοιχα. Στην συνέχεια θα παρατεθούν μερικές έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί από αξιόλογους μελετητές πάνω στην δυσλεξία και στην αυτεπάρκεια και τα αποτελέσματα τους μπορούν να συνδεθούν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης.

Η Κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία προτείνει ότι η ταυτότητα αίσθησης ενός ατόμου αναπόφευκτα επηρεάζεται από κάτι που αξιολογείται στην κοινωνία και τον πολιτισμό τους (Kozulin, 1998; Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, 2003).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες αυτή η ικανότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί το κυνήγι ή η μαχητική-πολεμική ικανότητα. Στις προ-λόγιες κοινωνίες, θα απονέμονταν κύρος σε κάποιον που είχε την ικανότητα να αφηγείται ιστορίες, ενώ σε μία σημερινή κοινωνία όπως η δική μας, όπου η παιδεία είναι πάρα πολύ ανεπτυγμένη, μία εμφανής αδυναμία για ανάπτυξη της παραπάνω δεξιότητας, είναι πολύ πιθανό να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην αντίληψη του καθαυτού ατόμου που το θεωρεί ανταγωνιστή. Καθώς ένα νεαρό άτομο αναπτύσσεται φυσιολογικά και πνευματικά, τα ίδια συναισθήματά του και το ευ-ζην θα διαμορφωθούν από τις συγκρίσεις που κάνουν μεταξύ τους και από τους άλλους και φυσικά από τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν τις αντιλήψεις των άλλων για αυτούς. Φαίνεται λογική υπόθεση να καταλήγει κανείς, συνεπώς όταν τα ίδια τα παιδιά που αγωνίζονται στο σχολείο με τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ο χαρακτήρας και τα συναισθήματά τους που διαμορφώνονται από την αυτό-εκτίμηση και με την παρουσία και φύση της δυσλεξίας, επηρεάζονται από αυτή.

Αν κι ένα σημαντικό βάρος έχει αποδοθεί στην επίδραση των μετρήσεων της νοημοσύνης για μάθηση, και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα συμφωνούσαν ότι ένα πολύ σημαντικό μέρος παίζουν τα κίνητρα (Dornyeii, 2001; Ford, 1992).

Ένα πρόσφατο μοντέλο παρακινητικής διαδικασίας προτείνει εάν αποφασίσουν στο να υποβάλλουν τον εαυτό τους σε μια εργασία και κολλήσουν με αυτή, τα άτομα έτσι αρχικά έχουν «ενεργοποιηθεί» από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν από άλλους σημαίνοντες, συμπεριλαμβανομένων τους γονείς, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους, και στη συνέχεια ακολουθούν μια συνεχή σειρά των επιλογών τους για το εάν και πώς θα ενεργήσουν όπως κρίνουν σύμφωνα με τις επιλογές τους (Williams & Burden, 1997).

Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας λήψης αποφάσεων θεωρούνται ότι εξαρτώνται από τον συνδυασμό των εσωτερικών παραγόντων, που μπορούν να εξεταστούν και διαχωριστούν στις παρακάτω κατηγορίες, τη συμπεριφορά-στάση, την αυτο-αντίληψη και την υπηρεσία. Η συμπεριφορά-στάση αναφέρεται στο ενδιαφέρον που έχει το άτομο για το έργο και την εκλαμβανόμενη αξία του έργου. Η αξία του έργου μπορεί να οφείλεται σε εγγενείς παράγοντες (όπως, για παράδειγμα, όταν μια δραστηριότητα που αναλαμβάνει κανείς για τους δικούς του λόγους) ή εξωγενείς παράγοντες (όταν μια δραστηριότητα εκτιμάται για τα οφέλη που μπορεί να αποφέρει). Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα που οι άνθρωποι έχουν για τον εαυτό τους σε γενικές γραμμές, αλλά ειδικότερα σε σχέση με το έργο ή τη δραστηριότητα που έχουν υπό εξέταση (Bracken, 1996). Η υπηρεσία αναφέρεται στα συναισθήματα των προσωπικών ικανοτήτων και της εμπιστοσύνης που συνδέονται με τις απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχία στο έργο.

Αν και υπάρχουν ορισμένοι ερευνητές που επηρέασαν τον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως ο Ajzen (1991) και οι υποστηρικτές του, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο εντοπισμός στάσης ενός ατόμου σε μία δραστηριότητα είναι αρκετός για να καθορίσει την πιθανότητα για δράση.

Τι μας λέει η λογοτεχνία; Οι περισσότερες σχετικές έρευνες στον τομέα αυτό έχουν γίνει στις ΗΠΑ με παιδιά και ενήλικες που προσδιορίζονται ότι πάσχουν από «μαθησιακές δυσκολίες». Παρά τους εγγενείς κινδύνους όσον αφορά την υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης, οι υποθέσεις που κάνουμε στους εδώ πληθυσμούς είναι τουλάχιστον περίπου ισοδύναμες με εκείνες που προσδιορίζονται στη Μεγάλη

Βρετανία και αλλού, όσον αφορά τη δυσλεξία. Ευτυχώς έχουμε δύο μετα-αναλυτικά σχόλια της σύνδεσης μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και τις διάφορες πτυχές της αυτό-αντίληψης. Ωστόσο, αν και η προηγούμενη αναθεώρηση από τον Chapman (1988) κατέληξε στο ως επί το πλείστον να είναι αρνητική δηλαδή, η δυσλεξία είναι συνδεδεμένη με αρνητικά συναισθήματα της αυτο-αξίας, τα συμπεράσματα της πιο πρόσφατης μελέτης από το Zeleke (2004) είναι κάπως πιο ισορροπημένα.

Έτσι, όταν ο Chapman (1988) διαπίστωσε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μελετών που διεξήχθησαν μεταξύ του 1974 και 1986, έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο αρνητικούς σε όλα τα θέματα απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους που τα καταφέρνουν κανονικά, ο Zeleke (2004) εξέτασε το θέμα από πολύ κοντά, επισημαίνοντας μια σειρά από άλυτα, προβλήματα ουσίας που τον οδήγησαν να ακολουθήσει μια πιο αυστηρή προσέγγιση όσον αφορά τη λογοτεχνία. Πρέπει να επισημανθεί πως και στην συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία έχουν χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο Zeleke (2004) κατέληξε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι διάφορες πτυχές της αυτο-αντίληψης που απαιτούνται πρέπει να αναλύονται χωριστά και όχι απλώς σαν μια γενική θεώρηση. Αυτό σύμφωνα με πρόσφατα σχόλια, σχετικά με τη συμβολή των απόψεων των ανθρώπων, για την εκπαίδευση, είναι μία επιτυχία γενικά (Marsh, 2007).

Ωστόσο, παραμένουν ορισμένα εκκρεμή ζητήματα σχετικά με τη στενότητα πολλών βασικών πτυχών του σκεπτικισμού. Αν και η αυτο-αντίληψη τώρα θεωρείται από τους περισσότερους θεωρητικούς ότι είναι πολύπλευρη και ιεραρχική, και σαφώς πρέπει να διαχωριστεί από την αυτοεκτίμηση, ακόμη και ο Zeleke (2004) ισχυρίζεται ότι οι όροι αυτοί, η γενική αυτοαντίληψη, η παγκόσμια αυτοεκτίμηση, η παγκόσμια αυτο-αξία και γενικά η αυτοεκτίμηση μπορεί και να χρησιμοποιηθούν όλες ως συνώνυμοι όροι στη βιβλιογραφία. Η πραγματικότητα είναι ότι ο κάθε όρος έχει σαφώς μία διαφορετική έννοια, που πρέπει να ληφθεί υπόψη, αν βρεθούμε ποτέ στη θέση να διακρίνουμε πώς τα άτομα με δυσλεξία βλέπουν τους όρους αυτούς στους εαυτούς τους και πώς η δυσλεξία επηρεάζει το αίσθημα της ταυτότητας. Όπως οι Durrant, Cunningham, και Voelker (1990, σελ. 662) επισημαίνουν πως είναι σημαντικό όταν γίνεται έρευνα σε αυτόν τον τομέα να αναγνωρίζεται η ετερογένεια του πληθυσμού και οι πολλαπλές διαστάσεις της αυτοαντίληψης, προκειμένου να βελτιωθεί η κατανόηση της αυτό-αντίληψης των παιδιών αυτών. Δυστυχώς, ένα

μεγάλο μέρος της έρευνας στον τομέα αυτό είναι ακόμα υπό εξέταση. Όσον αφορά τη γενική αυτο-αντίληψη, η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών από νωρίς μετά από επανεξέταση και από τον Chapman (1988) απέτυχαν να βρουν σημαντικές διαφορές μεταξύ δυσλεκτικών παιδιών ή παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σύγκριση με τα συνομήλικά τους παιδιά. Ο Zeleke το 2004, μετά από την ανάλυση 28 συγκριτικών μελετών διαπίστωσε ότι πρόκειται για περιπτώσεις που φθάνουν το 70% . Αυτό δεν είναι καθόλου περίεργο, αν λάβουμε υπόψη τη μεγάλη ποικιλία των δυνητικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνολικής αίσθησης για την αυτό-αντίληψη ενός ατόμου (Marsh, 2007). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε εδώ παρατηρείται ότι τα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτεπάρκεια και αυτό-αντίληψη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Υπάρχουν πολλά σημεία που αξίζει να σημειώσουμε εδώ. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν σταδιακά τις δυσκολίες τους, τότε η αυτο-αντίληψη τους θα πρέπει να βελτιώνεται ανάλογα, αν συνεχίσουν να αγωνίζονται. Αν όμως δεν υπάρχει κατάλληλη στήριξη, τότε η αυτεπάρκεια τους είναι πιθανό να παραμείνει η ίδια ή ακόμη και να μειωθεί. Μια τέτοια κίνηση μπορεί να εξαρτάται από παράγοντες όπως τη φύση και το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών όπως επίσης την ποιότητα βοήθειας και υποστήριξης που παρέχεται στο παιδί. Μπορεί λοιπόν το παιδί να φτάσει στο σημείο να μπορεί να αναγνωρίζει τα όρια του, όπως υποδεικνύεται από την αυτεπάρκεια του, κάτι τέτοιο όμως είναι πιθανό να έχει αρνητικές συνέπειες για την εμπιστοσύνη του για την επιτυχία, και να θίγεται η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση ή τα συναισθήματα της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997) η οποία με τη σειρά της θα αποτελέσει ένα επιπλέον εμπόδιο για την επιτυχή εκμάθηση. Όλα αυτά πρέπει να μελετηθούν όμως εκτενέστερα για να μπορούμε να μιλάμε με σιγουριά.

Παρά τις ανησυχίες που εκφράζονται μερικές φορές για τις πιθανές επιπτώσεις της δυσλεξίας και άλλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών μετά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, που οδηγεί η κοινωνική απομόνωση ή οι διαταραχές της συμπεριφοράς του ενός ή του άλλου είδους, φαίνεται ότι υπάρχουν λιγότερο ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για το σκοπό αυτό. Και πάλι, όμως, το θέμα δεν είναι καθόλου απλό. Στο επίκεντρο για την μακροπρόθεσμη κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη για τη βελτίωση προβλημάτων ανάγνωσης, ο Maughan (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα πρόωρα προβλήματα ανάγνωσης παίζουν ελάχιστα ή δεν παίζουν καθόλου ρόλο στην εμμονή των ψυχιατρικών διαταραχών μετά τη μέση

παιδική ηλικία. Ωστόσο, τα στοιχεία από τουλάχιστον δύο μελέτες του British National Cohort έδειξαν ότι, οι αναπτυξιακές δυσκολίες με τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης ήταν πιθανό να αποτελέσουν προγνωστικοί δείκτες για τα μετέπειτα συναισθήματα κατάθλιψης, ιδιαίτερα στις γυναίκες, και τις δυσκολίες της απασχόλησης στους άνδρες (ALBSU, 1988; Bynner & Ekinsmith, 1994).

Αντίθετα, ο Bruck (1989) διαπίστωσε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος του για νέους ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες που ανέφερε την έντονη πτώση των δυσκολιών της κοινωνικής τους προσαρμογής που ολοκληρώνεται με την ενηλικίωση τους. Επιπλέον, ο Zeleke (2004) με την μετα-αναλυτική του εξέταση, διαπίστωσε ότι στο 70% μεταξύ των 30 αναφερομένων μελετών δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικής αυτο-αντίληψης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, ενώ στο 20% διαπίστωσε ότι οι ομάδες με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο κοινωνικά ευπροσάρμοστες, ενώ το υπόλοιπο δείγμα βρέθηκε να είναι κοινωνικά πιο έμπειρο.

Περισσότερο φως έχει δοθεί σε αυτά τα συγκεχυμένα μηνύματα από το έργο του Durrant και των υποστηρικτών του (1990), ο οποίος εξέτασε τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα σε διαφορετικές υποομάδες που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσε ότι τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς έδειξαν σημάδια συγκριτικά μικρής κοινωνικής αυτο-αντίληψης, ενώ αυτά που δεν έχουν τέτοιου είδους συμπεριφορές δεν έχουν καμία σχέση και σύνδεση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Το σημαντικό σχόλιο που πρέπει να γίνει εδώ είναι ότι δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι όλα τα δείγματα των παιδιών ή ενηλίκων με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, εκτός από τις ειδικές δυσκολίες τους. Επιπλέον, αν η φύση και ο βαθμός των ειδικών δυσκολιών δεν είναι εμφανείς, τότε εμείς δεν μπορούμε να καταλήξουμε ακόμη και σε αυτό το απλό συμπέρασμα.

Εκτιμώντας τον εαυτό ενός ατόμου, είναι μία έννοια που θεωρείται γενικά κατά ποιο μέτρο, και πόσο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την αυτοεκτίμησή τους η οποία μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο χρήσιμη σε σχέση με τα συναισθήματά τους που σχετίζονται με αυτές τις αντιλήψεις. Έτσι, αν εγώ αντιληφθώ τον εαυτό μου να είναι κακός αναγνώστης ή ομιλητής, αλλά δεν ανησυχώ για αυτό, τότε η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψή μου μπορεί να είναι χαμηλή, αλλά κάτι τέτοιο δεν έχει απαραίτητα αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή μου αυτοεκτίμηση. Είναι μόνο όταν το έργο ή τη δραστηριότητα αυτή είναι αντιληπτή ως ιδιαίτερα σημαντική και ουσιαστική η επιτυχία ή η αποτυχία στην εν λόγω δραστηριότητα που θα έχουν άμεσες συνέπειες

στην αυτο-εκτίμησή μου. Σε αντίθεση με τις διαπιστώσεις σχετικά με τη γενική αυτο-αντίληψη, αλλά σύμφωνα πάντα σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη, τα στοιχεία της έρευνας εδώ υποδηλώνουν σαφώς ότι οι έφηβοι και οι ενήλικες με μακροχρόνιες δυσκολίες επικοινωνίας φαίνεται να έχουν σε σημαντικό βαθμό χαμηλή αυτοεκτίμηση, τουλάχιστον σε σύγκριση με τις Δυτικές κοινωνίες (Fairhurst & Pumfrey, 1992; Gerber, Schneiders, & Paradise, 1990; Gjessing & Karlsen, 1989; Lewandowski & Arcangelo, 1994).

Μία έρευνα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποιήθηκε από τις Βασικές Δεξιότητες Οργανισμού [ALBSU] (1988), αποκάλυψε μια ευπαθείς προς την κατάθλιψη μεταξύ εκείνων που είχαν συνεχιζόμενες εκπαιδευτικές δυσκολίες, ο Humphrey (2002) ισχυρίστηκε ότι η μελέτη του έδειξε ότι η δυσλεξία έχει σαφώς και αποδεδειγμένα αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, και οι Riddick, Sterling, Farmer και Morgan, (1999) σε μικρής κλίμακας μελέτη των δυσλεκτικών φοιτητών βρέθηκαν να εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και σε υψηλότερο βαθμό άγχος από ό, τι μια αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως τα αποτελέσματα από τις παραπάνω μελέτες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Σε μια μελέτη από συνέντευξη που έγινε σε 47 δυσλεξικούς ενήλικες από τους Hughes και Dawson (1995), παρήχθησαν παρόμοια αποτελέσματα, αποκαλύπτοντας ένα τυπικό πρότυπο της σχολικής αποτυχίας που οδηγεί σε μακροχρόνια αρνητικά συναισθήματα της αυτο-αξίας μαζί με τις αντιλήψεις της χαμηλής προσωπικής ευφυΐας. Αν επιχειρήσουμε να σκάσουμε βαθύτερα σε ορισμένες πιθανές αιτίες αυτών των καταθλιπτικών ευρημάτων, αναπόφευκτα, ορισμένα ενδιαφέροντα και δυνητικά χρήσιμα πρότυπα αρχίζουν να εμφανίζονται. Μια σειρά από μελέτες φαίνεται να δείχνουν ότι μπορεί κάλλιστα να είναι το κλειδί σε περιόδους κατά τις οποίες, η δυσλεξία και η μάθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο για την ανάπτυξη της εκμάθησης της ταυτότητάς τους.

Μελέτες από τους Palombo (2001) και McNulty (2003) ανέφεραν ότι κατά τα πρώτα τους και συνεχόμενα σχολικά έτη, τα παιδιά αναφέρεται ότι έχουν δυσλεξία πολύ αργότερα και είναι πιθανόν να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι διανοητικές τους ικανότητες και να χάσουν τα κίνητρα, ως συνέπεια της ανεξήγητης δυσκολίας τους. Μελέτες με συνέντευξη από τον Burden (2005) και τον Ingesson (2007) επιβεβαιώνουν ότι η περίοδος πριν από τη διάγνωση αποτελεί μεγάλη πίεση για το παιδί και μπορεί να είναι αρκετά σημαντικό στη ζωή του. Είναι πολλές φορές εδώ

που η υποστήριξη και η κατανόηση των γονέων που μπορεί να κάνει όλη τη διαφορά για το εάν το παιδί αποφασίζει να σταματήσει ή συνεχίζει την προσπάθειά του (Griffiths, Norwich, & Burden, 2004; McNulty, 2003).

Αυτό μπορεί να βοηθήσει ώστε να ληφθούν υπόψη τα συμπεράσματα ορισμένων ερευνητών πως η συχνότητα των κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία μπορεί να μειωθεί καθώς μεγαλώνουν (Bruck, 1989; Burden, 2005; Ingesson, 2007; Spreen, 1987; Boetsh και συνεργάτες, 1996). Όπως προτείνει ο Davenport (1991), ο χρόνος της διάγνωσης και πώς εξηγείται μπορεί να αποτελέσουν σημαντικοί παράγοντες για την αποδοχή της από τους νέους ενδιαφερομένους και τι ακολουθεί. Ο Ingesson (2007) κατά τη μελέτη του σε Σουηδούς δυσλεκτικούς εφήβους βρήκε ότι, η μέση ηλικία διάγνωσης ήταν 12 ετών, και ότι μόνο οι μισοί των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι δεν θυμόταν πότε ή πώς είχαν ενημερωθεί ότι ήταν δυσλεκτικοί, ή από ποιόν. Όσοι θυμόταν ήταν μοιρασμένοι μεταξύ εκείνων που δεν είχαν αντιδράσει με κανένα ιδιαίτερο τρόπο, κι εκείνων που υπέστησαν τεράστιες ζημιές, όπως και αυτοί που αισθάνθηκαν ανακουφισμένοι όταν διαπίστωσαν ότι δεν ήταν πραγματικά ηλίθιοι.

Παρόμοια αμφίθυμα συναισθήματα αποκαλύφθηκαν σε μια μελέτη από τους Zetterquist-Nelson (2003). Οι απαντήσεις των νέων, από τη μελέτη του Ingesson, έδειξε μία αναπτυξιακή τάση κατά την οποία γενικά τα αισθήματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης στο δημοτικό σχολείο τείνουν να γίνουν χειρότερα στο γυμνάσιο, αλλά στη συνέχεια αρχίζουν να βελτιώνονται τα συναισθήματά τους μέχρι τη στιγμή που επιτυγχάνουν στο σχολείο βαθμολογία άνω του 70% και το συναίσθημα της αυτο-αξίας από «καλό» γίνεται «πολύ καλό». Ωστόσο, στη λήψη παρόμοιων ευρημάτων, ο Burden (2005) θέτει το ερώτημα, τι ακριβώς συνέβη στη ζωή των παιδιών για να επιτευχθεί αυτή η θετική αλλαγή. Με τον τρόπο αυτό, ανάλογα ερωτήματα, υπάρχουν επίσης, όπως η τελική αξία αυτής της συνολικής προσέγγισης για την αυτοεκτίμηση. Αν και τα γενικά μέτρα της αυτοεκτίμησης, όπως αυτά που επινοήθηκαν από τον Rosenberg (1979), εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ευρέως στις σχετικές μελέτες, οι οποίες μπορούν να μας πουν πραγματικά πολύ λίγα πράγματα για τα οποία ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή ομάδα εξετάζει τον τρόπο που γίνεται σε ένα συγκεκριμένο τομέα της προσπάθειας.

Μπορούν επίσης να είναι τα στοιχεία παραπλανητικά, σε βαθμό τέτοιο, ώστε οι στατιστικές μπορεί να παρερμηνευθούν ως αιτίες λόγω μη περαιτέρω αποδείξεων, για παράδειγμα, τα άτομα που έχουν μαθησιακές δυσκολίες με δυσλεκτική φύση

οδηγούνται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πρέπει να βρούμε τρόπους για τη διερεύνηση του θέματος πιο βαθιά πριν να είμαστε σε θέση να συναγάγουμε τα σχετικά συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό εν μέρει ο αυξανόμενος αριθμός των ερευνητών στρέφεται περισσότερο προς την κατεύθυνση της θεωρίας με βάση τις προσεγγίσεις της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας από τον Bandura (1997), των Abramson, Seligman, και Teasdale (1978) στην έννοια των μαθησιακών αδυναμιών, και στη θεωρία απόδοσης του Weiner (1974).

Ουσιαστικά, αντί να επικεντρώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο στα μέτρα της αυτοεκτίμησης, οι προσεγγίσεις όπως αυτές μας επιτρέπουν να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο, οι άνθρωποι με αυτοπεποίθηση αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν όταν αντιμετωπίζουν κάποιο συγκεκριμένο έργο ή δραστηριότητα (τα συναισθήματά της αυτεπάρκειας), αν το αίσθημα της αποτυχίας είναι έντονο, ώστε να έχουν απλά παραιτηθεί από την προσπάθειά τους (την αίσθηση της αδυναμίας που αντλήθηκε) και τους λόγους που δίνουν οι ίδιοι για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους (αποδόσεις μάθησης). Εντός της θεωρίας απόδοσης είναι δεκτό ότι οι άνθρωποι δεν θα βασίζονται μόνο σε διάφορους λόγους (όπως η ικανότητα και η προσπάθεια), αλλά θα δούμε τους λόγους αυτούς μέσα από τον έλεγχο τους ή μη αλλά και ως σταθερούς ή ανοικτούς στις αλλαγές. Έτσι, μπορούμε να αρχίσουμε να διερευνούμε κατά πόσο τα άτομα που πάσχουν από δυσλεξία έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες ή αν έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια. Μπορούμε επίσης να διερευνήσουμε γιατί νομίζουν ότι αποτυγχάνουν (Είμαι ηλίθιος; Έχω προσπαθήσει αρκετά σκληρά; Έχω κατάλληλα στρατηγικές; Όλοι είναι εναντίον μου;), αν νομίζουν ότι κάτι μπορεί να γίνει γι 'αυτό και να δούμε εάν η μελλοντική επιτυχία τους εξαρτάται από αυτούς ή από άλλες δυνάμεις. Μέχρι στιγμής φαίνεται να υπάρχουν μόνο μερικές μελέτες που έχουν λάβει μία ή άλλη από αυτές τις εναλλακτικές προοπτικές. Οι Humphrey και Mullins (2002) σημείωσαν ότι «οι παραλληλισμοί μεταξύ της μαθησιακής ανικανότητας και των δυσκολιών ανάγνωσης στα παιδιά είναι εντυπωσιακοί», αλλά δεν φαίνεται να εξομοιώνονται και οι δύο, ούτε να εξετάζεται περαιτέρω αυτή τη σχέση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εδώ αποτελεί ακόμη η διαπίστωση ότι τα παιδιά με μια ισχυρή εσωτερική ενέργεια ελέγχου έτειναν να έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτό-αντίληψη από εκείνους που είδαν την επιτυχία και την αποτυχία να διαφεύγει του ελέγχου τους, ακόμη ελήφθησαν υπόψη και τα πραγματικά επίπεδα των επιδόσεων ανάγνωσης. Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας υποδηλώνει ότι αυτή η συγκεκριμένη υποομάδα παιδιών με

δυσλεξία «εσωτερικοποιητών» θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη πιθανότητα για μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία από εκείνη την υποομάδα που θεωρούνται «εξωτερικοποιητών».

Συμπερασματικά αν και το μεγαλύτερο μέρος των αποδεικτικών στοιχείων που συγκεντρώθηκαν μέχρι σήμερα είναι ιδιαίτερα ενδεικτικό μιας σαφούς σχέσης μεταξύ της υπαρκτής δυσλεξίας με το χαμηλό επίπεδο αυτό-αντίληψης. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η σχέση αυτή δεν είναι καθόλου αμετάβλητη. Μία αμοιβαία σχέση μπορεί να υπάρχει μεταξύ της ανάπτυξης ενός ατόμου με δυσλεξία με δεξιότητες επικοινωνίας. Περαιτέρω έρευνες είναι δικαιολογημένο να πραγματοποιηθούν για τον σκοπό αυτό. Την ίδια στιγμή, υπάρχει ανάγκη για αναδιατύπωση της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Για την κατάσταση, και ακόμη και να «αποδείξει» ότι τα άτομα με δυσλεξία έχουν μετρηθεί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν μας οδηγεί πουθενά. Πρέπει να γνωρίζουμε ακριβώς ποιοι είναι οι τρόποι για να αντιμετωπιστούν, όπως τα αρνητικά συναισθήματα, η ψυχολογία. Θεωρητική προσέγγιση από την κοινωνική ψυχολογία, όπως η απόδοση και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας φαίνεται να προσφέρουν ελπιδοφόρες λύσεις.

Είναι εμφανές ότι πρέπει να υπάρχει συνεχείς έρευνα για τον κλάδο αυτών των επιστημών και τα θέματα που τέθηκαν παραπάνω θα ήταν καλό να διερευνηθούν περισσότερο, όπως επίσης και το θέμα που μελετήθηκε στην παρούσα εργασία. Δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες για το θέμα της Τριαρχικής νοημοσύνης, για το οποίο μίλησε ο Sternberg (1999). Βλέπουμε τον άνθρωπο να εξελίσσεται με φυσικό επακόλουθο να πρέπει να διερευνηθεί η ανάπτυξη των τριών πτυχών της νοημοσύνης, όχι μόνο της αναλυτικής νοημοσύνης η οποία αναπτύσσεται στο σχολείο, αλλά για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ίδιου, θα πρέπει επίσης να συνδέσει και την αυτεπάρκεια, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον, τις εμπειρίες, τα βιώματα του κάθε ατόμου και εκφράζει την αποτελεσματικότητα του ανθρώπου να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα.

Μερικές από τις προτάσεις που θα μπορούσαν να τεθούν για μελέτη είναι τι θα μπορούσε να γίνει στην εκπαίδευση για ζητήματα ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της γενικότερα της αυτεπάρκειας των παιδιών. Πως θα μπορούσε να αναπτυχθεί η Τριαρχική νοημοσύνη σε όλους τους μαθητές. Ακόμη πως μπορούν να βοηθηθούν τα παιδιά με προβλήματα στην μάθηση αλλά και οι οικογένειες τους, ποιες προτάσεις να γίνουν για ζητήματα όπως δυσλεξία και άλλα σύνδρομα. Και τέλος τι μπορεί να προταθεί στους εκπαιδευτικούς ώστε να υποστηρίξουν σωστά μαθητές με τέτοια

προβλήματα. Προτάσεις είναι η επιμόρφωση, η ενίσχυση και η συμβουλευτική στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν να παρατηρηθεί η Τριαρχική νοημοσύνη και η Αυτεπάρκεια στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς. Αν και οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως διαγνωσμένη δυσλεξία, θα μπορούσε η έρευνα να πραγματοποιηθεί και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, όπως ΔΕΠΥ/ΔΕΠ και Asperger ή και άλλες ώστε τα αποτελέσματα να ήταν σε ένα ευρύ δείγμα μαθησιακών δυσκολιών. Όμως τα σχολεία όπου συμμετείχαν στην έρευνα, στο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα παρατηρήθηκε περισσότερο η Δυσλεξία και αμελητέα άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Στους περιορισμούς της έρευνας υπάγετε ότι τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από όλη την Ελλάδα, οπότε υπήρξε δυσκολία στην συλλογή των τεστ, στην οργάνωση, συγκέντρωση και από αυτά που συλλέχτηκαν, δεν είχαν απαντηθεί ολοκληρωμένα και τα δυο από τους ίδιους μαθητές για να γίνει η σύγκριση μεταξύ τους. Τελικά το δείγμα συρρικνώθηκε και κρατήθηκε μόνο ο αριθμός των παιδιών που είχαν συμπληρώσει και τα δυο τεστ.

Τέλος πρέπει να προστεθεί πως η έρευνα που πραγματοποιήθηκε λόγω της καινοτομίας της και εξ' αιτίας του, ότι τα παιδιά δεν έχουν εκπαιδευτεί σε τέτοιου είδους τεστ, ίσως τα αποτελέσματα των τεστ να ήταν διαφοροποιημένα, πιθανότατα υψηλότερα, εάν είχαν προηγηθεί παρόμοιες μελέτες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

8.3 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές μεταξύ τους θεωρούν πως δεν διαφέρουν αλλά με βάση τα αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι υπάρχουν διαφορές στους μαθητές με δυσλεξία και στους τυπικά αναπτυσσόμενους. Οι μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία είναι στην ίδια μέση ηλικία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Επίσης οι επιδόσεις των μαθητών χωρίς μαθησιακά προβλήματα είναι υψηλότερη σε σχέση με τους μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία.

Συγκρίνοντας όλο το δείγμα στο τεστ της Τριαρχικής νοημοσύνης παρατηρείται ότι τα παιδιά έχουν πιο ανεπτυγμένη την αναλυτική νοημοσύνη σε σχέση με την δημιουργική (στο σύνολο της) και ακολουθεί τελευταία η πρακτική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα τα παιδιά με δυσλεξία παρατηρούμε ότι έχουν σημαντικές διαφορές με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Είναι πιο ανεπτυγμένοι (τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά) και στις τρεις πτυχές της νοημοσύνης, δηλαδή την αναλυτική, την αποκλίνουσα και συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη και την πρακτική νοημοσύνη, σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία.

Βλέπουμε επίσης ότι στο τεστ της Αυτεπάρκειας παρατηρείται σε όλο το δείγμα ότι τα παιδιά έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την αυτεπάρκεια της πρακτικής νοοτροπίας, μετά ακολουθεί η αυτεπάρκεια της πρακτικής νοημοσύνης, έπειτα η αυτεπάρκεια της δημιουργικής νοημοσύνης, η αυτεπάρκεια της δημιουργικής νοοτροπίας, η αυτεπάρκεια της αναλυτικής νοοτροπίας και τέλος η αυτεπάρκεια της αναλυτικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα παρατηρούνται οριακά στατιστικά σημαντικές διαφορές στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και στα παιδιά με δυσλεξία στην αυτεπάρκεια της πρακτικής νοοτροπίας και στην αυτεπάρκεια της αναλυτικής νοημοσύνης ενώ στις υπόλοιπες μορφές της αυτεπάρκειας, οι μαθητές δεν διαφέρουν. Η αυτεπάρκεια, εκτός από τις δυο κατηγορίες αυτές φαίνεται να είναι ίδια στις δυο ομάδες των μαθητών.

Πρέπει να επισημάνουμε ακόμη ότι μέσα από το τεστ της Τριαρχικής νοημοσύνης φαίνεται και το αντίστοιχο επίπεδο της αυτεπάρκειας τους, το οποίο για τις δυο ομάδες των μαθητών διαφέρει, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και θα πρέπει να βοηθηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να αναπτύξουν τις τρεις πτυχές της νοημοσύνης τους που σχετίζονται μεταξύ τους για την διαμόρφωση ενός ατόμου που

να είναι πλήρως αποτελεσματικό. Η αναλυτική σκέψη απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων και την κρίση της ποιότητας των ιδεών. Η δημιουργική νοημοσύνη χρειάζεται για τη διατύπωση καλών προβλημάτων και ιδεών. Η πρακτική νοημοσύνη είναι αναγκαία για τη χρήση των ιδεών και την ανάλυση τους με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή ζωή. Τα παραπάνω βέβαια πρέπει να συνδυαστούν ώστε να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη, την αυτό-αποτελεσματικότητα και γενικότερα την αυτεπάρκεια των ατόμων με δυσλεξία ή με προβλήματα στην μάθηση.

Κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή μεθόδων για την ανάπτυξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης και της Αυτεπάρκειας σε όλους τους μαθητές και κυρίως σε μαθητές με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για μελλοντικές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα διότι είναι καλό να γίνονται τέτοιες μελέτες ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης να αναπτύξουν την προσωπικότητα τους και όχι μόνο όσα υπαγορεύει το σχολείο, δηλαδή την αναλυτική νοημοσύνη, στα οποία μπορεί να μην τα καταφέρνουν αλλά έχοντας άλλες δεξιότητες να τις περιθωριοποιούμε γιατί δεν θεωρούνται εξίσου σημαντικές. Κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο μάθησης και πολύ περισσότερο όταν αναφερόμαστε σε μαθητές με προβλήματα στην μάθηση που είναι πιο ευάλωτοι χαρακτήρες και χρειάζονται την ενίσχυση και ενθάρρυνση από το οικείο τους περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης, διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Attwood, T. (1998). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Coleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το E.Q. είναι πιο σημαντικό από το I.Q.*;, μετάφραση. Παπασταύρου, Α., Επιμέλεια : Νέστορος, Ι. Ν., & Ξενάκη, Χ. (1997), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά, με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθητώ - Δαρδάνος Γ.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Χ. (2005). *Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και καταθλιπτικά συμπτώματα: Άμεσες και έμμεσες σχέσεις*. Ψυχολογία, 12, (3), 368-380.
- Καραπέτσας, Α. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσιου- Ζαφρανά, Μ. (1982). *Ανθρώπινος Εγκέφαλος και Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Επιστημονική Σκέψη, 7, 38-42.
- Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (Ολοήμερα Σχολεία). (1997). *ΦΕΚ. 32/758/Γ1/ 909/8. 9.1997*. Αθήνα.

- Κολιάδη, Ε. (1994), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β', Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκη, Μ. (2005). *Υπερκινητικό Σύνδρομο*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τεύχος 27, σελ. 23-31.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1989). *Δημιουργικότητα*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια / Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 13-37.
- Μαριακάκη, Α. & Ορφανίδου Μ. (Ιούνιος 2009). *Πως μαθαίνουν τα παιδιά-σβούρες!*. Παιδί και Νέοι Γονείς, 174-176.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα: Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις*. Στ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουρνέλλη, Ν. (2001). *Επίδραση ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουρνέλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Alpha Status.
- Lawrence A., Pervin & Oliver P. John (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος Γ.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Liungman C. (1987). *Ο μύθος της ευφυΐας*. Αθήνα: Αίολος.
- Παντελίδου Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, τι και γιατί;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση, Διαφορική διάγνωση, Αιτιολογία- Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Piaget, J. (1986). *Η ψυχολογία της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πορπόδα, Κ. (1993). *Δυσλεξία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σκλατινιώτη, Ε. & Εγγλέζου, Σ. (Ιούνιος 2007). *Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα: Πότε αποτελούν διαταραχή;*. Ευεξία, Τεύχος 41, σ.86-89.

- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Sternberg .R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου Ε., Αλεξίου, Β. & Τσομπανάκη Θ. (2003). *Σχέση της κινητικής ευχέρειας και κινητικής ευελιξίας κατά την εκτέλεση δημιουργικής κίνησης. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Ο.Μ.Ε.Ρ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 5, 175-183.
- Φράγκου Χ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένα βιβλιογραφία

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49–74.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications for crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Ajzen, I. (1991). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
- American Association on Mental Retardation -AAMR- (1992). *Mental retardation: Definition classification and systems of support* (9th ed). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed). Washington, DC: Author.
- Austin, A. M. B., & Draper, D. C. (1984). *The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle childhood*. American Educational Research Journal, 21, 597-604.
- Baldwin, C, Baldwin, A., Sameroff, A., & Seifer, R. (1989, April). *The role of family interaction in the prediction of adolescent competence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. N.Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988a). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In Hamilton, V., Bower, G., H. & Frijda, N., H. (Eds): *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1988b). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 77-98.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 248-287.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 69-164.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 71-129.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, 3-38.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy Theory. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2005). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. *Psychology*, 313-333.
- Bandura, A. (2006). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*, in Pajares F. and Urban Y. (eds), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. USA: Information Age Publishing, 307-377.

- Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, C. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, C. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 1206-1222.
- Barkley, R.A. (1990). *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment, (2nd edn)* New York. NY: The Guilford Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Barron, F. & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bentz & Hackett, G. (1986). Applications for Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 279-289.
- Berry, J.,M. (1987). *A Self-efficacy Model of Memory Performance*. New York: APA.
- Binet. A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. Reprinted 1973, New York: Arno Press 1983, Salem, NH: Ayer Company.
- Boetsh, E. A., Green, P. A., & Pennington, B. F. (1996). Psychological correlates of dyslexia across the lifespan. *Development and Psychopathology* 8, 539-562.
- Bracken, B.A. (Ed) (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.
- Bruck, M. (1989). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 39, 252–263.
- Burden, R. L. (2005). *Dyslexia and self-concept*. London: Whurr
- Bynner, J., & Ekinsmith, C. (1994). *Young adults literacy and numeracy problems: Some evidence from the British cohort study*. London: ALBSU.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariepy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Chapman, J. W. (1988), Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*. 58(3), 347-371.
- Cleland, F. (1992). Young children's divergent movement ability: study II. *Journal of teaching in physical education*, 13, 228-241.
- Cornad, H. S. (Ed) (1944). *Supplementary Guide for the Revised Stanford-Binet scale*. California: American Psychological Association by Stanford University Press.
- Dishion, T. J. (1990). Peer context of child and adolescent troublesome behavior. In P. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troublesome youth*. Beverly Hills, CA: Sage, 128-153.
- Dodd, H. & White, M. (1980). *Cognition: Mental structures and processes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dornbusch, S. M. (1994, February). *Off the track*. Paper presented at the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, London: Longman.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social and general concepts of behavioural subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Elder, G. H. (1995). Life trajectories in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 46-68.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Fairhurst, P., & Pumfrey, P. D. (1992). Secondary school organisation and the self concepts of pupils with relative reading difficulties. *Research in Education*, 47, 17-27.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. London: Sage.

- Gerber, P. J., Schneiders, C. A., & Paradise, L. V. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: Self-reported comparisons from their school age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 570-573.
- Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia*. New York: Springer.
- Griffiths, C. B, Norwich, B., & Burden, R. L. (2004). Parental agency, identity and knowledge: Mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30, 417-434.
- Gross, D., Fogg, L., & Tucker, S. (1995). *The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships*. Manuscript submitted for publication.
- Guilford, J. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw Hill.
- Hammill D.D. (1990). *A brief history of Learning Disabilities, στο P. Myers και DD Hammill Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies* Austin. T.X: Pro-ed.
- Humphrey, N., & Mullins, M. P. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196-203.
- Happe F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. London: University College of London Press.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987a). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology*, 42, 65-68.
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987b). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C, & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status,

- and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hughes, W., & Dawson, R. (1995). Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning*, 10(4), 181-184.
 - Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia, *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
 - Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia. *School Psychology International*, 28(5), 574–591.
 - Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
 - Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Kanfer, R., & Zeiss, A. M. (1983). Depression, interpersonal standard-setting, and judgments of self-efficacy. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 319-329.
 - Kao, G., & Tienda, M. (1995). *Educational aspirations of minority youth*. Manuscript submitted for publication.
 - Kavanagh, D. J. (1992). Self-efficacy and depression. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, 177-193.
 - Klin, A., Volkmar, F. & Sparrow, S. (Eds) (2000). *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.
 - Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. M. (Eds) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
 - Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behavior. *Child Development*, 59, 986-992.

- Leary, M. R., & Atherton, S. C. (1986). Self-efficacy, social anxiety, and inhibition in interpersonal encounters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 256-267.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lewandowski, L., & Arcangelo, K. (1994). The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 598-605.
- Locke, E. A., Frederik, E., Lee, L., M. & Bodko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 241-251.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maddux, J. E., & Meier, L. (1995). Self-efficacy and depression. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum, 143-169.
- Lovegrove, W. J., Huddle, M. & Slaghuys, W. (1980). *Reading disability: Spatial frequency specific deficits in visual information store*. Neuropsychology.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*, Leicester: British Psychological Society.
- Maslow, A. H. (1973). *The further reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Mattes, J.A. (1980). The role of frontal lobe dysfunction in childhood hyperkinesis. *Comparative Psychiatry*, 21, 358-369.
- Maughan, B. (1995). Annotation: Long term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 357-371.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Perseus Book Group, 3-31.

- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: A research annual*, Greenwich, CT: JAI, 151- 183.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435-442.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York: Norton.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 139-168.
- Phelan, T.W. (1993). *All About Attention Deficit Disorder*. Illinois: CMI Press.
- Reason, R. (1999). ADHD: A psychological response to an evolving concept (Report of a Working Party of the British Psychological Society). *Journal of Learning Disabilities*, 85-91.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students*. *Dyslexia*, 5, 227–248.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & E. J. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children*. Hanover, NH: University of New England Press, 49-74.
- Sacks, O. (1993, December 27). *An anthropologist on Mars*. *The New Yorker*, 106- 125.

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagin, Cogn, Pers*, 9,185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 159-171.
- Schunk, D., H., & Meece, L., J. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescents. In *Self- Efficacy Beliefs of Adolescents*. Urdan & Pajares, 3, 71-96.
- Schunk, D., H., & Swartz, C., W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self- Efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 337-354.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on central beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 114- 148.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum, 281-303.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Shankweiler, D.P. & Liberman, I.Y. (1972). Misreading: A search for causes. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (eds), *Language by Ear and by Eye: The Relationship between Speech and Reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (1984). Diagnosis and management of attention deficit disorder: A pediatric perspective. *Pediatric Clinic of North America*, 429-457.
- Spearman, C. (1937). *Psychology down the ages*. London: Macmillan and Co.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.
- Spreen, O. (1987). *Learning disabled children growing up: A follow up study into adulthood*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sternberg, R. (1983). *Criteria for intellectual skills training Educational Researcher*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. (1995, 2-7 July). *Styles of Psychology*. IV European Congress of Psychology, Abstracts, Athens: Ellinika Grammata.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2007). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. USA: Corwin.
- Sternberg, R., Jarvin, L. & Grigorenko, E., (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. USA: Corwin.
- Taylor, C.W. (1989). Various approaches to and definitions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-75 & 99-121.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918- 929.
- The British Psychological Society (1996). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A psychological response to an evolving concept*. Leicester: The British Psychological Society.
- The British Psychological Society (2003). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment*. Leicester: The British Psychological Society.
- Thurstone, L. L. (1924). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT-: Norms technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press/Ginn.
- Vernon, P. E. (1979). *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: W. H. Freeman & Company.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallach, M. & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiss, G., & Hechtman, L., (1993). *Hyperactive children grown up: ADHD in children, adolescents and adults* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arboreton, A. J. A., Freedman- Doan, C., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and Subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Williams, M. D., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, T. (1975). *Family resemblance in abilities: The Wechler Scales*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Wood, R., E. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability of self-regulatory mechanismus and complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 407-415.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of mo-tor creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765.
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145–170.
- Zetterquist-Nelson, K. (2003). *Dyslexia-a diagnosis for good or bad, Children, Parents and teachers tell*. Lund, Sweden: Student Litteratur.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Selfefficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 202-231.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self- regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self- efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Διαδίκτυο

- <http://uctfd.tufts.edu/downloads/WICS.ppt>

Παράρτημα

Παράρτημα 1: Τεστ Τριαρχικής Νοημοσύνης

Σχολείο _____

Τάξη-Τμήμα _____

Ονοματεπώνυμο ή αριθμός καταλόγου μαθητή _____

Φύλο _____ Ηλικία _____



1. Στις παραπάνω εικόνες βλέπετε μαθητές να τρώνε το μεσημεριανό τους.

Συγκρίνετε τη διατροφή τους.

2. Αν έπρεπε να διαλέξετε υποχρεωτικά, που θα προτιμούσατε να ζείτε; (παρακαλώ κυκλώστε)

Στον τόπο της εικόνας Α

Στον τόπο της εικόνας Β

Γιατί;

3. Φανταστείτε την οικογένειά τους. Σκεφθείτε τον διάλογο ενός παιδιού του τόπου Α με την μητέρα του στο σπίτι πριν το σχολείο και τον διάλογο ενός παιδιού του τόπου Β την μητέρα του την ίδια ώρα.

Τόπος Α

Μητέρα: _____

Παιδί: _____

Μητέρα: _____

Παιδί: _____

Τόπος Β

Μητέρα: _____

Παιδί: _____

Μητέρα: _____

Παιδί: _____

4. Δύο παιδιά –ένα από την κάθε εικόνα- σκέφτονται. Γράψτε τις σκέψεις των παιδιών του τόπου Α και του τόπου Β (σας δίνεται η τελευταία πρόταση)

Τόπος Α

Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω.

Τόπος Β

Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω.

5. Έχοντας σκεφθεί όλα αυτά τι θα άλλαζες στο φαγητό σου και τι θα συμβούλευες την οικογένειά σου και τους φίλους σου για να γίνει η διατροφή σας πιο υγιεινή; Γράψε όσες περισσότερες σκέψεις για το θέμα μπορείς.
Τι θα άλλαζες

Τι θα συμβούλευες τους άλλους

Παράρτημα 2: Τεστ Αυτεπάρκειας

Σχολείο.....

.....

Ονοματεπώνυμο.....

.....

Φύλο.....

Ηλικία.....

Τάξη.....

Στο υπόλοιπο του ερωτηματολογίου παρακαλούμε να σημειώσεις πόσο σίγουρος-η νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις τα όσα αναφέρονται στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας το αντίστοιχο ποσοστό.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου						Μέτρια				Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-
η										

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και μπορείς να δηλώσεις από 0% αν δεν είσαι καθόλου σίγουρος-η μέχρι 100% εάν είσαι απόλυτα σίγουρος-η.

1. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους για να θυμάμαι όσα χρειάζεται.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου						Μέτρια				
Απόλυτα										
Σίγουρος-η										
Σίγουρος-η										

2. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να δημιουργήσω καινούρια πράγματα.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου						Μέτρια				
Απόλυτα										
Σίγουρος-η										
Σίγουρος-η										

3. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ασκώ κριτική σε προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου						Μέτρια				
Απόλυτα										
Σίγουρος-η										
Σίγουρος-η										

4. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω χρόνο και μέρη για να συγκεντρώνομαι.



5. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ξεπερνάω τα εμπόδια που μου παρουσιάζονται.



6. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να υπολογίζω πόσο χρόνο και πόση προσπάθεια πρέπει να αφιερώνω για να λύσω ένα πρόβλημα.



7. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να φανταστώ, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



8. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να έχω χιούμορ.



9. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου στην καθημερινή μου ζωή.



10. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αναλύω προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



11. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να διακρίνω σε ποιες καταστάσεις μπορούν να εφαρμοσούν πράγματα που ξέρω.



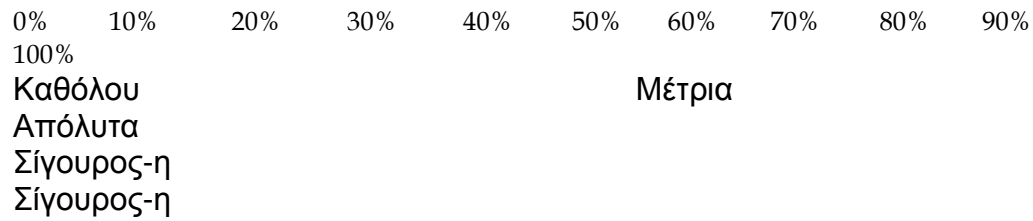
12. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εφεύρω καινούρια πράγματα.



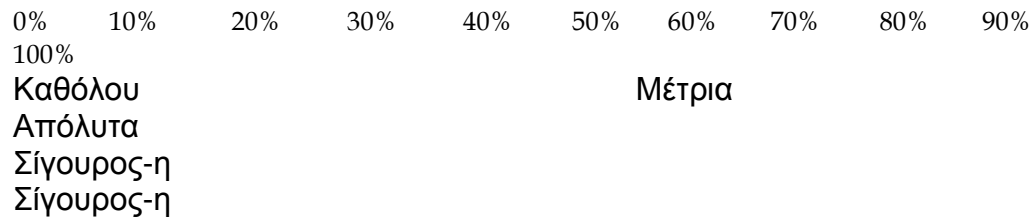
13. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ξεναδιατυπώνω με δικό μου τρόπο τα προβλήματα.



14. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αναλύω τις λύσεις των προβλημάτων.



15. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να πείθω τους άλλους για λύσεις που μπορεί να έχω βρει σε συγκεκριμένα προβλήματα.



16. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να συνδέω όσα μαθαίνω με τα όσα ήδη ξέρω.



17. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι για μένα.



18. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ρισκάρω (σε λογικά πλαίσια).



19. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα.



20. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να συγκρίνω και να αντιπαραθέτω προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



21. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να γίνομαι συνεχώς καλύτερος-η.



22. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ξεκαθαρίζω στο μυαλό μου τι μου ζητάει κάποιο πρόβλημα .



23. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να κάνω υποθέσεις για προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



24. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εφαρμόζω όσα μαθαίνω στην καθημερινότητά μου.



Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

25. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εντοπίζω τις καταστάσεις στις οποίες υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

26. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να χρησιμοποιώ το χρόνο μου αποτελεσματικά.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

27. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να δουλεύω για να πετύχω ένα συγκεκριμένο στόχο.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

28. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αξιολογώ προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

29. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να καταλαβαίνω πότε και πώς θα αξιολογηθώ.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

30. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να διαμορφώνω στο μυαλό μου τη στρατηγική για να λύνω κάποιο πρόβλημα.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

31. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω χρησιμότητα σε όσα μαθαίνω.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

32. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους να κάνω τα όσα μαθαίνω ενδιαφέροντα.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

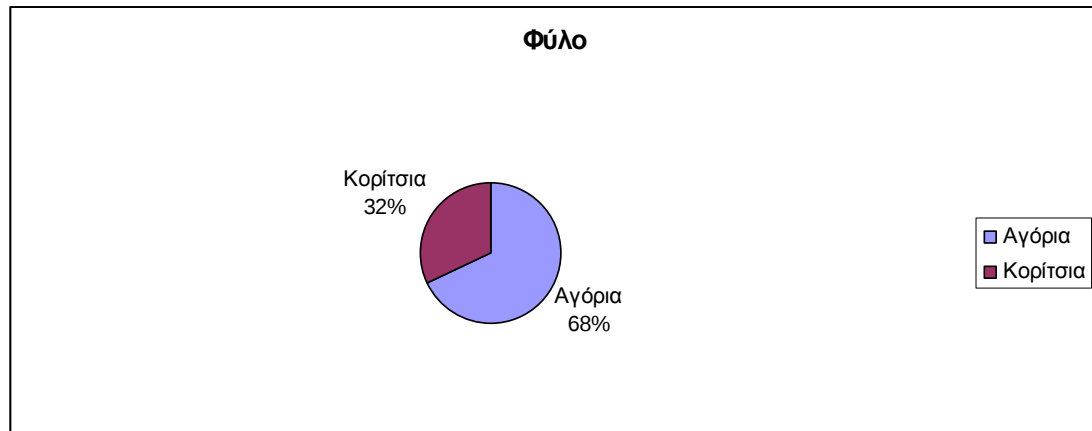
33. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να σχεδιάσω πράγματα.

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

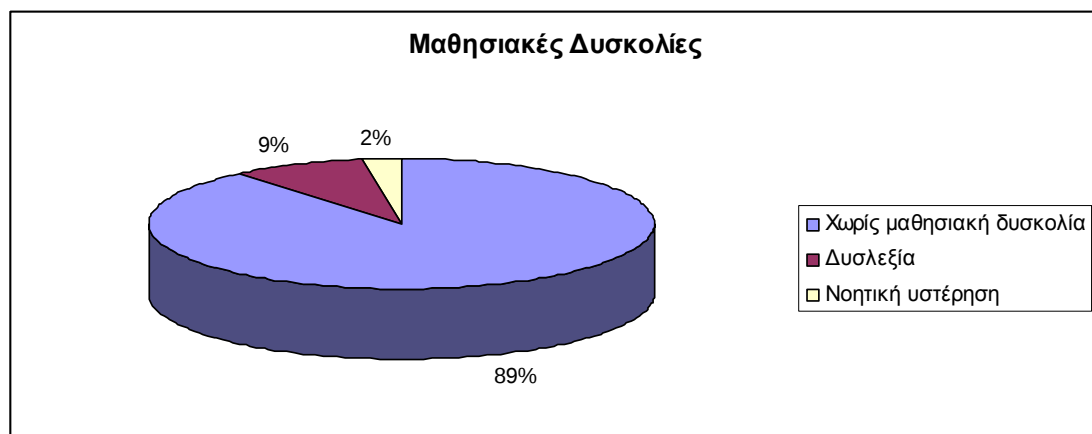
Καθόλου
Απόλυτα
Σίγουρος-η
Σίγουρος-η

Μέτρια

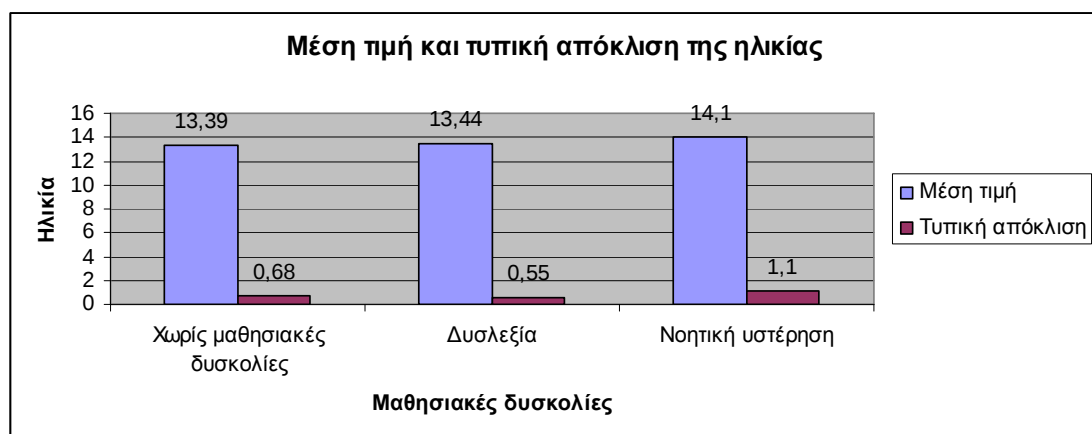
Παράρτημα 3



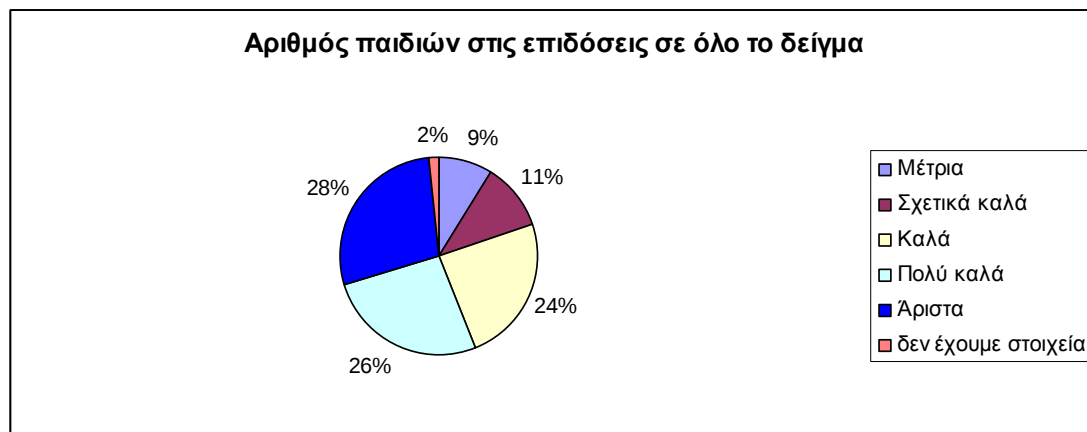
Παράρτημα 4



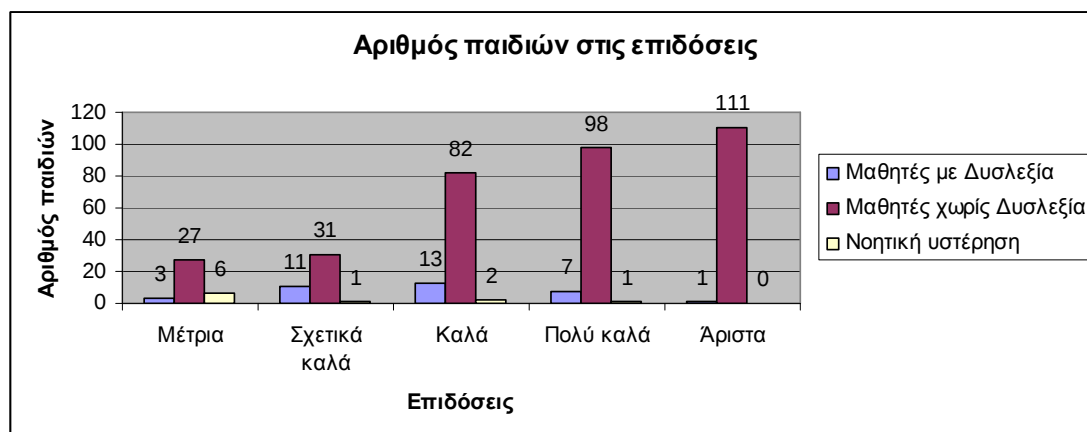
Παράρτημα 5



Παράρτημα 6



Παράρτημα 7



Παράτημα 8: Πίνακας 8: Ανάλυση Πολλαπλών Συγκρίσεων (Multiple Comparisons) μεταξύ των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με δυσλεξία και με διανοητική αναπηρία με τις κατηγορίες των δυο τεστ.

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Difficulties	(J) Difficulties	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ANALYTIC	No Difficulties	Dyslexia	1,463	,733	,140	-,30	3,23
		Redardation	3,863(*)	1,327	,011	,67	7,05
	Dyslexia	No Difficulties	-1,463	,733	,140	-3,23	,30
		Redardation	2,400	1,484	,320	-1,17	5,97
	redardation	No Difficulties	-3,863(*)	1,327	,011	-7,05	-,67
		Dyslexia	-2,400	1,484	,320	-5,97	1,17
PRACTIC	No Difficulties	Dyslexia	,959(*)	,396	,048	,01	1,91
		Redardation	1,331	,717	,193	-,39	3,05
	Dyslexia	No Difficulties	-,959(*)	,396	,048	-1,91	-,01
		Redardation	,371	,802	1,000	-1,56	2,30
	redardation	No Difficulties	-1,331	,717	,193	-3,05	,39
		Dyslexia	-,371	,802	1,000	-2,30	1,56
self-efficacy creative attitude	No Difficulties	Dyslexia	4,2339	2,2308	,175	-1,129	9,597
		Redardation	9,9448(*)	4,0378	,043	,237	19,652
	Dyslexia	No Difficulties	-4,2339	2,2308	,175	-9,597	1,129
		Redardation	5,7109	4,5155	,620	-5,145	16,567
	redardation	No Difficulties	-9,9448(*)	4,0378	,043	-19,652	-,237
		Dyslexia	-5,7109	4,5155	,620	-16,567	5,145
self efficacy practical attitude	No Difficulties	Dyslexia	4,5971	2,3459	,152	-1,043	10,237
		Redardation	10,2935(*)	4,2461	,047	,085	20,502
	Dyslexia	No Difficulties	-4,5971	2,3459	,152	-10,237	1,043
		Redardation	5,6964	4,7484	,693	-5,720	17,112
	redardation	No Difficulties	-	4,2461	,047	-20,502	-,085
		Dyslexia	-5,6964	4,7484	,693	-17,112	5,720
self-efficacy creative	No Difficulties	Dyslexia	,5327	2,6714	1,000	-5,890	6,955
		Redardation	6,5803	4,8352	,523	-5,044	18,205
	Dyslexia	No Difficulties	-,5327	2,6714	1,000	-6,955	5,890
		Redardation	6,0476	5,4072	,792	-6,952	19,047
	redardation	No Difficulties	-6,5803	4,8352	,523	-18,205	5,044
		Dyslexia	-6,0476	5,4072	,792	-19,047	6,952
self-efficacy analytic	No Difficulties	Dyslexia	5,6069	2,8707	,155	-1,295	12,509
		Redardation	15,9784(*)	5,1961	,007	3,486	28,471
	Dyslexia	No Difficulties	-5,6069	2,8707	,155	-12,509	1,295
		Redardation	10,3714	5,8108	,225	-3,599	24,341
	redardation	No Difficulties	-	5,1961	,007	-28,471	-3,486
		Dyslexia	-10,3714	5,8108	,225	-24,341	3,599
self-efficacy analytical attitude	No Difficulties	Dyslexia	4,5538	2,8470	,331	-2,291	11,398
		Redardation	6,2205	5,1531	,684	-6,168	18,609

self efficacy practical	Dyslexia	No	-4,5538	2,8470	,331	-11,398	2,291
		Difficulties	1,6667	5,7627	1,000	-12,188	15,521
		Redardation	-6,2205	5,1531	,684	-18,609	6,168
	redardation	No	-1,6667	5,7627	1,000	-15,521	12,188
		Difficulties	3,0785	3,9291	1,000	-6,368	12,525
		Redardation	22,5070(*)	7,1112	,005	5,411	39,603
	Dyslexia	No	-3,0785	3,9291	1,000	-12,525	6,368
		Difficulties	19,4286(*)	7,9521	,045	,310	38,547
		Redardation	-	7,1112	,005	-39,603	-5,411
	redardation	No	22,5070(*)	7,9521	,045	-38,547	-,310
		Difficulties	-	7,9521	,045	-38,547	-,310
		Dyslexia	19,4286(*)	,852(*)	,303	,016	,12
creative ability divergent thinking	No	Dyslexia	1,681(*)	,549	,007	,36	3,00
		Difficulties	-8,52(*)	,303	,016	-1,58	-,12
		Redardation	,829	,614	,534	-,65	2,30
	redardation	No	-1,681(*)	,549	,007	-3,00	-,36
		Difficulties	-,829	,614	,534	-2,30	,65
		Dyslexia	1,041(*)	,309	,003	,30	1,78
	No	Dyslexia	1,698(*)	,560	,008	,35	3,04
		Difficulties	-1,041(*)	,309	,003	-1,78	-,30
		Redardation	,657	,626	,884	-,85	2,16
	redardation	No	-1,698(*)	,560	,008	-3,04	-,35
		Difficulties	-,657	,626	,884	-2,16	,85
		Dyslexia	-	7,9521	,045	-38,547	-,310

- The mean difference is significant at the .05 level.

**Παράρτημα 9: Πίνακας 12: Συσχέτιση (Correlations) με τον Συντελεστή
Συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις κατηγορίες των δυο τεστ και στους μαθητές
με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

		Diffic ulties	ANAL YTIC	PRAC TIC	Self- efficacy creative attitude	self efficacy practical attitude	self- efficac y creativ e	self- efficacy analytic	Self- efficacy analytica l attitude	self efficacy practical	creative ability divergen t thinking	Creative ability converge nt thinking
Diffic ulties	Pearson Correlation	1	-,168(*)	-,129(*)	-,146(**)	-,146(**)	-,066	-,174(**)	-,085	-,157(**)	-,188(**)	-,197(**)
	Sig. (2- tailed)		,001	,010	,003	,003	,190	,000	,091	,002	,000	,000
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
ANAL YTIC	Pearson Correlation	-,168(*)	1	-,419(*)	,070	,089	,029	,120(*)	,057	,124(*)	,373(**)	,391(**)
	Sig. (2- tailed)	,001		,000	,159	,074	,562	,016	,255	,013	,000	,000
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
PRA CTIC	Pearson Correlation	-,129(*)	-,419(*)	1	,085	,144(**)	,077	,134(**)	,058	,177(**)	,324(**)	,434(**)
	Sig. (2- tailed)	,010	,000		,090	,004	,124	,008	,250	,000	,000	,000
	N	399	399	399	399	399	399	399	399	398	399	399
self- effica cy creati ve attitu de	Pearson Correlation	-,146(*)	,070	,085	1	,709(**)	,534(*)	,581(**)	,573(**)	,471(**)	,084	,072
	Sig. (2- tailed)	,003	,159	,090		,000	,000	,000	,000	,000	,091	,148
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
self effica cy practi cal attitu de	Pearson Correlation	-,146(*)	,089	-,144(*)	,709(**)	1	,519(*)	,687(**)	,699(**)	,573(**)	,074	,103(*)
	Sig. (2- tailed)	,003	,074	,004	,000		,000	,000	,000	,000	,140	,040
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
self- effica cy creati ve	Pearson Correlation	-,066	,029	,077	,534(**)	,519(**)	1	,570(**)	,486(**)	,374(**)	-,027	,044
	Sig. (2- tailed)	,190	,562	,124	,000	,000		,000	,000	,000	,589	,382
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
self- effica cy analyt ic	Pearson Correlation	-,174(*)	-,120(*)	-,134(*)	,581(**)	,687(**)	,570(*)	1	,659(**)	,489(**)	,050	,112(*)
	Sig. (2- tailed)	,000	,016	,008	,000	,000	,000		,000	,000	,322	,025
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401

self-efficacy analytical attitude	Pearson Correlation	-,085	,057	,058	,573(**)	,699(**)	,486(*)	,659(**)	1	,440(**)	,029	,031
	Sig. (2-tailed)	,091	,255	,250	,000	,000	,000	,000		,000	,569	,537
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
self-efficacy practical	Pearson Correlation	-,157(**)	,124(*)	,177(*)	,471(**)	,573(**)	,374(*)	,489(**)	,440(**)	1	,101(*)	,150(**)
	Sig. (2-tailed)	,002	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,044	,003
	N	400	400	398	400	400	400	400	400	400	400	400
creativity divergent thinking	Pearson Correlation	-,188(**)	,373(*)	,324(*)	,084	,074	-,027	,050	,029	,101(*)	1	,545(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,091	,140	,589	,322	,569	,044		,000
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401
creativity convergent thinking	Pearson Correlation	-,197(**)	,391(*)	,434(*)	,072	,103(*)	,044	,112(*)	,031	,150(**)	,545(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,148	,040	,382	,025	,537	,003	,000	
	N	401	401	399	401	401	401	401	401	400	401	401

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).