

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΑΡΚΑΚΗ ΑΡΙΣΤΕΑ**

Τριαρχική νοημοσύνη και διαπολιτισμικότητα

ΑΘΗΝΑ, 2010

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Εγκρίθηκε την 09/07/2010 από την εξεταστική επιτροπή

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη (επιβλέπουσα)	Καθηγήτρια	
Αικ. Αντωνοπούλου	Λέκτορας	
Δ. Ζμπάινο	Λέκτορας	

Αφιερώνεται στους γονείς μου

Ευχαριστίες:

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον καθηγητή μου Δ. Ζμπάινο για την βοήθεια, τη συμπαράσταση και τις υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες επίσης στην Κα Αικ. Κασσωτάκη Μαριδάκη – επιβλέπουσά μου – για τις χρήσιμες και καίριες διορθώσεις και παρεμβάσεις της.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελίδες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
-----------------------	----------

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.Ιστορική αναδρομή.....	8
1.2.Εναλλακτικές θεωρίες για τη νοημοσύνη.....	12
1.3.Η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης.....	14
1.4.Η εφαρμογή της τριαρχικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	18

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 Εισαγωγή.....	21
2.2.Σχετικές θεωρίες.....	21
2.3. Η διαφοροποίηση της νοημοσύνης ανά πολιτισμικό πλαίσιο.....	23
2.4. Έρευνες σχετικά με το πολιτισμικό πλαίσιο και τη νοημοσύνη.....	25
2.5.Η θεωρία της πολιτισμικής νοημοσύνης.....	27
2.6.Οι παράγοντες της πολιτισμικής νοημοσύνης.....	28

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1.Σχετικές απόψεις.....	30
3.2. Το φαινόμενο της μεροληψίας.....	34
3.3.Το αίτημα για αποδέσμευση των τεστ από τους πολιτισμικούς παράγοντες.....	35
3.4.Ερευνητικά ερωτήματα.....	37

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Δείγμα.....	39
4.2. Εργαλεία.....	39
4.3.Τρόπος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.....	43

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

5.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	45
5.2.Διαφοροποιήσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών ως προς την αυτεπάρκειά τους. Συζήτηση.....	48
5.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων που αφορούν στις διαφοροποιήσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών ως προς τις ικανότητές τους στο τεστ των Τριαρχικών ικανοτήτων	57

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

6.Σχολιασμός των αποτελεσμάτων-Συζήτηση.....	65
--	----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	67
----------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	72
-----------------------	-----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία καταβλήθηκε προσπάθεια να μελετηθούν οι όροι «νοημοσύνη» και «πολιτισμός» καθώς και οι προεκτάσεις που προκύπτουν από τη συσχέτιση των δυο αυτών όρων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ασφαλώς ήταν περισσότερα από τα αναμενόμενα δεδομένης της πολυπλοκότητας που παρουσιάζουν οι δυο αυτοί όροι ξεχωριστά.

Στα «αδιέξοδα» που προέκυψαν από την παραπάνω συσχέτιση επιδιώχτηκε το «γεφύρωμα» του χάσματος μέσα από τη σύνδεση των παραπάνω παραγόντων με τη θεωρία της Νοημοσύνης της Επιτυχίας ή Τριαρχικής Νοημοσύνης του Sternberg αλλά και με τη θεωρία της Πολιτισμικής Νοημοσύνης των Early και Ang. Οι θεωρίες αυτές, με την εξ' ορισμού «ευελιξία» που διαθέτουν, επιχειρούν μια φιλόδοξη και καινοτόμο θέαση των δυο αυτών παραγόντων και ταυτόχρονα προτείνουν μια «ριζοσπαστική» αντίληψη για τη νοημοσύνη και τον τρόπο αξιοποίησής της.

Η αναδρομική παρουσίαση των κατά καιρούς αντιλήψεων για τη νοημοσύνη συμβάλλει στην ολοκληρωμένη εικόνα της πορείας που διήνυσε ο όρος αλλά και στη γνώση των πρόσφατων αντιλήψεων, διαφιλονικιών και αντιδράσεων που προέκυψαν. Με τη γνώση των παραπάνω δεδομένων και με την παρουσίαση των χαρακτηριστικών των δυο αυτών βασικών θεωριών, η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια πρόταση διαφορετικής θέασης και αξιοποίησης των όρων «νοημοσύνη» και «πολιτισμός».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.Ιστορική αναδρομή.

Το ζήτημα της νοημοσύνης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών τόσο κατά την απόπειρα προσδιορισμού της έννοιας αυτής καθ' αυτής όσο και εκείνης της μέτρησής της. Ο διαχωρισμός μιας ευφυούς πράξης σε σχέση με μια λιγότερο ευφυή ήταν βέβαια δυνατός πριν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, χωρίς ωστόσο να είναι ξεκάθαρο το κριτήριο βάσει του οποίου, μια πράξη θα χαρακτηριζόταν ευφυής ή όχι. Ο Esquirol (1838), ήταν ο πρώτος που αποπειράθηκε να κάνει διάκριση μεταξύ των ατόμων που εμφάνιζαν είτε νοητική καθυστέρηση είτε συναισθηματικές διαταραχές και αναφέρεται διεξοδικά παρακάτω (Kaufman,2000). Στο τέλος μόνο του ίδιου αιώνα και υπό το αίτημα της αξιοκρατικής ανάληψης των διαφόρων θέσεων τέθηκε το ζήτημα των κριτηρίων βάσει των οποίων θα τεκμηριώνει κανείς την υπεροχή του, έναντι των άλλων.

Διάφορα χαρακτηριστικά διεκδίκησαν τη θέση του δημοφιλέστερου, το οποίο θα αναδεικνυόταν μέσα από τα κατά καιρούς τεστ νοημοσύνης που επινοούνταν. Οι διαδικασίες ανάδειξης αναθεωρήθηκαν αρκετές φορές, μεταβάλλοντας με εξωφρενικά γρήγορο ρυθμό το κριτήριο βάσει του οποίου θα προέκυπταν οι μετέπειτα κατηγοριοποιήσεις. Καθίσταται φανερό, πως οι κρίσεις περί νοημοσύνης περιορίζονταν στη γνωμάτευση της απλής κατοχής ή μη, του συγκεκριμένου κριτηρίου το οποίο όσο και αν κατοχυρωνόταν επιστημονικά δεν έπαυε να ορίζεται αυθαίρετα και ατεκμηρίωτα.

Ο άτεγκτος διαχωρισμός αυτός διήρκεσε αρκετά χρόνια υποδηλώνοντας σιωπηρά το μονοδιάστατο χαρακτήρα της νοημοσύνης αλλά και αποσιωπώντας τους παράγοντες που ενδεχομένως επιδρούσαν στη διαμόρφωσή της. Ολόκληρο το διανοητικό οικοδόμημα περί νοημοσύνης δομήθηκε στον παράγοντα g του Spearman ο οποίος υποστήριξε πως η νοημοσύνη αποτελεί μια μετρήσιμη και σταθερή ικανότητα την οποία οι άνθρωποι κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό (Hayes,1998). Ο προβληματισμός του Spearman ξεκίνησε από τη συνειδητοποίηση του ότι οποιαδήποτε μέτρηση μιας μεταβλητής, δε θα είναι απολύτως ακριβής. Η συσχέτιση δυο μετρήσεων ενδεχομένως να αλλοιωθεί εξαιτίας της μεταβλητότητας των μετρήσεων αυτών. Για το λόγο αυτό προσπάθησε να δημιουργήσει ένα τύπο συσχέτισης ο οποίος θα αντιστάθμιζε το σφάλμα του προηγούμενου τρόπου μέτρησης. Το 1904, πρωτοδημοσίευσε τη θεωρία των δυο παραγόντων για τη νοημοσύνη την οποία βελτίωσε το 1927. Ξεκίνησε την εφαρμογή της στατιστικής του τεχνικής στα τεστ νοημοσύνης του Binet χωρίς ωστόσο να υιοθετεί τον ορισμό που ο τελευταίος είχε δώσει για

τη νοημοσύνη. Ο Spearman θεωρούσε πως ο γενικός αυτός παράγοντας βασιζόταν κατεξοχήν στη διανοητική ισχύ, τον όριζε με άλλα λόγια ως «το γενικό επίπεδο της διανοητικής ενέργειας το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκτέλεση, από τα άτομα, όλων των ειδών των νοητικών διεργασιών αλλά ειδικότερα εκείνων που απαιτούν αφηρημένη σκέψη». Στη βελτίωση της θεωρίας του για τους δυο παράγοντες της νοημοσύνης τονίζει πως οποιοδήποτε τεστ διανοητικού τύπου περιέχει δυο ειδών πληροφορίες, την πληροφορία που προσιδιάζει στο τεστ και εκείνη που αναπαριστά έναν γενικό παράγοντα. Η πρώτη τώρα έχει καθιερωθεί ως παράγοντας «s» και η δεύτερη ως παράγοντας «g». Ο παράγοντας «g», όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι αυτός που τόσο από τον Spearman όσο και από τον Wechsler θεωρήθηκε ως το πιο αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό της νοημοσύνης (πηγή internet).

Ο Kaufman (2000), αναφέρει σε άρθρο του πως η απόπειρα εκτίμησης της νοημοσύνης στάθηκε αφορμή για να καθοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια αυτό που τελικά θα οριζόταν ως νοημοσύνη. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν τα πρώτα τεστ νοημοσύνης με πρωτεργάτη τον Esquirol (1838) ο οποίος θέλησε να διαχωρίσει τη διανοητική καθυστέρηση από τη συναισθηματική διαταραχή. Ο ίδιος θεωρούσε ότι ο τρόπος χειρισμού της γλώσσας αποτελούσε το καλύτερο κριτήριο για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Σε αντίστοιχο κλίμα κινήθηκε και η δουλειά του Seguin (1907) ο οποίος επίσης θέλησε να εντοπίσει τα διανοητικά πάσχοντα άτομα δίνοντας όμως έμφαση στην αισθητηριακή διάκριση, στον έλεγχο του λόγου και στη μη λεκτική σκέψη με άλλα λόγια, όχι στη γλωσσική ικανότητα. Ο μη λεκτικός προσανατολισμός του Seguin έγινε αισθητός και στο τεστ νοημοσύνης που κατασκευάστηκε από τον Galton (1883) ενώ το ενδιαφέρον του Esquirol για τις λεκτικές μεθόδους, αποτυπώθηκε στο τεστ νοημοσύνης που επινόησε ο Binet (Kaufman,2000).

Ο Galton επιπλέον, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην κληρονομικότητα και υπέθεσε ότι τα ταλέντα που τυχόν θα επεδείκνυν τα άτομα θα μπορούσαν να κληροδοτηθούν από γενιά σε γενιά. Αποτιμώντας την εκπαίδευση ως ανεπαρκή παράγοντα για την απόκτηση της νοημοσύνης, θεώρησε πως ο μοναδικός τρόπος προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνία ήταν η δημιουργία ενός «ανώτερου γένους» μέσω ενός προγράμματος ευγονικής. Για το σκοπό αυτό ξεκίνησε να εκτιμά τη νοημοσύνη μέσω των αισθήσεων. Μέχρι το 1882 είχε δημιουργήσει το πρώτο κέντρο διανοητικού ελέγχου στον κόσμο. Τα τεστ στα οποία υποβάλλονταν οι εξεταζόμενοι περιελάμβαναν δεξιότητες που ήλεγχαν την οπτική αντίληψη, την ακουστική καθώς και την αίσθηση αφής, όπως και την ετοιμότητα του εξεταζόμενου. Ανεξάρτητα από την απήχηση της θεωρίας του Galton, σε εκείνον αναγνωρίζεται τόσο η εκτεταμένη χρήση

των ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων στον τομέα της ψυχολογίας, όσο και η εισαγωγή της παλινδρόμησης –ως όρου- έναντι του μέσου όρου (πηγή internet).

Ο Binet (1903) μαζί με τους συνεργάτες του, όρισαν τη νοημοσύνη ως την ικανότητα κάποιου να επιδεικνύει μνήμη, κρίση, λογική και να διαθέτει κοινωνική κατανόηση (Kaufman,2000). Η μύησή του στην ψυχολογία συνέπεσε με το ενδιαφέρον του για τη δουλειά του συμπεριφοριστή ψυχολόγου (ψυχολογία σύνδεσης ερεθίσματος - αντίδρασης) John Stuart Mills ενώ η ενασχόλησή του με διανοητικά μειονεκτούντα άτομα προέκυψε τη στιγμή που ο Simon θέλησε να πραγματοποιήσει τη διδακτορική του διατριβή, μαζί του. Το φθινόπωρο του 1904 ο υπουργός παιδείας της Γαλλίας συνέστησε μια επιτροπή προκειμένου να μελετήσει και να προτείνει πιθανούς τρόπους οργάνωσης της εκπαίδευσης που θα προοριζόταν για διανοητικά μειονεκτούντες μαθητές. Ο Binet, σε συνεργασία με τον Simon, αποτέλεσε μέλος της επιτροπής αυτής και δεδομένου ότι προέκυψε ανάγκη για ένα διαγνωστικό όργανο μέσω του οποίου θα επιτυγχανόταν η διάγνωση, άνοιξε ο δρόμος για τη διερεύνηση των ειδικών διανοητικών ικανοτήτων των παιδιών. Ο Binet θεωρούσε πως τα τεστ δε θα έπρεπε να περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με εκείνες του σχολείου και σύντομα ανακάλυψε πως τα διαφορετικά επίπεδα δεξιότητας που επεδείκνυε το κάθε παιδί, σχετίζονταν με τη χρονολογική του ηλικία. Πίστευε ακόμα πως η νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο πολυπρισματικών ικανοτήτων οι οποίες διαπλέκονται μεταξύ τους σε έναν πραγματικό κόσμο και ελέγχονται από την πρακτική κρίση. Η συμβολή των Binet και Simon στον τομέα της νοημοσύνης συνοψίζεται στα κριτήρια που έθεσαν για τον καθορισμό της «ευφυούς σκέψης» και αυτά συνοψίζονται στα εξής: στην απόκτηση και στη διατήρηση ενός συνόλου διανοητικών χαρακτηριστικών (*la direction*), στην προσαρμογή-καθοδήγηση της σκέψης προς τον επιδιωκόμενο στόχο (*l' adaptation*) και στην υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στη σκέψη του άλλου, αλλά και στη διόρθωσή της αν αυτό χρειάζεται (*la critique*)(πηγή internet).

Ο Terman (1916) από την άλλη πλευρά, δεν περιορίστηκε στη μετάφραση του τεστ νοημοσύνης του Binet για τις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά επιπλέον θέλησε να το προσαρμόσει στην αμερικανική κουλτούρα επιδιώκοντας τη στάθμισή του. Τίθεται λοιπόν για πρώτη φορά ζήτημα προσαρμογής το οποίο σαφώς υποδεικνύεται από τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας που επικρατεί μεταξύ των πολιτισμών. Η δραστηριοποίηση του Terman συμπίπτει χρονικά με την έναρξη του Α΄ παγκοσμίου πολέμου και την ίδια περίοδο ο μαθητής του, Otis (1918), αναλαμβάνει να κατασκευάσει ένα τεστ το οποίο προοριζόταν για τον έλεγχο μεγάλου αριθμού νεοσύλλεκτων. Η λεκτική του όμως δομή αποτέλεσε εμπόδιο για πολλούς μετανάστες που δε διέθεταν την κατάλληλη επάρκεια

στην αγγλική γλώσσα. Όπως ήταν φυσικό, το γεγονός αυτό συνέβαλε στη δημιουργία των πρώτων μη λεκτικών μετρήσεων (Kaufman,2000).

Εξίσου ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η περίπτωση του Goddard, ο οποίος ήταν οπαδός του Mendel και της θεωρίας περί κληρονομικότητας την οποία υιοθέτησε και στην περίπτωση της νοημοσύνης. Ασχολήθηκε με διανοητικά αδύναμα άτομα, την αναπαραγωγή των οποίων κατέκρινε βασιζόμενος ακριβώς στην πεποίθησή του, περί κληρονομούμενης νοημοσύνης. Στην πορεία το ενδιαφέρον του μετατοπίστηκε στους μετανάστες καθώς του ανατέθηκε η δημιουργία ενός τεστ νοημοσύνης αποκλειστικά για εκείνους. Ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς σημείωνε υψηλά ποσοστά αποτυχίας και παρόλο που ο ίδιος ο Goddard γνώριζε πως τόσο το «φτωχό» περιβάλλον από το οποίο προέρχονταν, όσο και η απουσία της γνώσης της αμερικανικής κουλτούρας ενδεχομένως να θεωρούνταν υπαίτιοι της χαμηλής βαθμολογίας, ωστόσο αρκέστηκε και περιορίστηκε στην παρατήρηση πως επρόκειτο για μια ανεπιθύμητη εισροή μεταναστών και τίποτε περισσότερο (πηγή internet).

Ο Wechsler τέλος, βασιζόμενος στην παρατήρηση των επιδόσεων μαθητών, υποστήριξε πως η νοημοσύνη δεν είναι μια έννοια σταθερή και παγιωμένη. Συμπέρανε ακόμα, πως καθώς τα παιδιά αναπτύσσονταν, η διακύμανση στις επιδόσεις τους, μειωνόταν. Το γεγονός αυτό το απέδωσε σε περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Ένα δεύτερο σημείο για το οποίο ήρθε σε ρήξη με τους παραδοσιακούς θεωρητικούς ήταν αναφορικά με τον παράγοντα «g» της νοημοσύνης. Ο ίδιος μάλιστα είχε μελετήσει τη θεωρία του Spearman και τη θεωρούσε ελλιπή καθώς και για το ότι παρέβλεπε τον παράγοντα των κινήτρων όπως και αυτόν της προσωπικότητας. του ατόμου (πηγή internet).

Οι παραπάνω απόψεις που διατυπώθηκαν αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του όρου «νοημοσύνη». Ταυτόχρονα αποτυπώνουν τη διαφορετική λειτουργία που επιτέλεσαν τα τεστ νοημοσύνης καθώς έγινε καταβλήθηκε προσπάθεια να προσαρμοστούν αυτά στις κατά καιρούς θεωρίες που διατυπώθηκαν για τη νοημοσύνη.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως εξαιρετικά νωρίς εντοπίζεται μια εγγενής αδυναμία των τεστ νοημοσύνης ως προς την καθολική εφαρμογή τους. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο όμως που προκύπτει είναι πως και σε αυτή την πρώιμη ακόμα φάση καταβάλλεται προσπάθεια οι αδυναμίες αυτές να προσπελαστούν και το συγκεκριμένα τεστ να αντικατασταθούν από κάποια άλλα με στόχο να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς των προηγούμενων. Λαμβάνονται με άλλα λόγια υπ' όψη οι δυσκολίες που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν άτομα από διαφορετικές εθνότητες και κατ' επέκταση άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

1.2.Εναλλακτικές θεωρίες για τη νοημοσύνη.

O Thurstone (1938), διατύπωσε μια διαφορετική θεωρία για τη νοημοσύνη υποστηρίζοντας ότι η αυτή αποτελείται από ένα σύνολο κύριων νοητικών ικανοτήτων οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και τις κατηγοριοποίησε ως εξής: η λεκτική κατανόηση, η λεκτική ευχέρεια, η αριθμητική, η χωρική οπτικοποίηση, η μνήμη, η διαλογιστική και η ταχύτητα αντίληψης.

O Guilford (1967) υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες τις οποίες στην πορεία αύξησε σε 150. Σύμφωνα με το μοντέλο του υπάρχουν πέντε είδη νοητικών λειτουργιών: α) η γνώση, β) η μνήμη, γ) η αποκλίνουσα παραγωγή, δ) η συγκλίνουσα παραγωγή και ε) η αξιολόγηση. Τα περιεχόμενα σύμφωνα πάντα με το μοντέλο αυτό ήταν επίσης πέντε: α) το οπτικό, β) το ακουστικό, γ) το συμβολικό, δ) το σημασιολογικό και ε) το συμπεριφορικό. Τα προϊόντα τους τέλος, ανέρχονταν σε έξι και αυτά ήταν: α) οι μονάδες, β) οι τάξεις, γ) οι σχέσεις, δ) τα συστήματα, ε) οι μετασχηματισμοί και στ) οι συνεπαγωγές. Αν τώρα όλα αυτά πολλαπλασιαστούν μεταξύ τους προκύπτουν οι 150 διαφορετικοί γνωστικοί παράγοντες που υποστήριξε αρχικά (Hayes,1998).

O Gardner (1985), υποστήριξε μια ακόμα ριζοσπαστικότερη άποψη διατυπώνοντας τη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης. Όπως υποστηρίζει, ο νους δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά αποτελείται από διακριτές, ανεξάρτητες μονάδες. Θεώρησε πως η έμφαση που δίνεται στον παράγοντα g οφείλεται πρωτίστως στο γεγονός πως τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν γνωστικού τύπου δεξιότητες και κατά συνέπεια ελέγχουν τις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες στις οποίες βασίζεται η σχολική γνώση για το λόγο αυτό ο παράγοντας g μπορεί κατά κάποιο τρόπο να προβλέψει με ακρίβεια τη σχολική επιτυχία (πηγή internet). Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο η «νοημοσύνη» είναι το συνολικό όνομα που δίνει κανείς σε εκφάνσεις των δραστηριοτήτων αυτών των μεμονωμένων στοιχείων αλλά η νοημοσύνη δεν είναι μια μοναδική οντότητα (Hayes,1998). Σύμφωνα με τον ίδιο υπάρχουν επτά είδη νοημοσύνης: α) η γλωσσική νοημοσύνη, την οποία χρησιμοποιεί κανείς όταν διαβάζει, γράφει ή προσπαθεί να κατανοήσει μια ομιλία β) η μουσική νοημοσύνη, η οποία χρησιμοποιείται στη μουσική αξιολόγηση, σύνθεση και εκτέλεση. γ) η μαθηματικολογική νοημοσύνη, η οποία χρησιμοποιείται στους μαθηματικούς υπολογισμούς, δ) η χωρική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στη χωρική διευθέτηση των αντικειμένων και γενικότερα στον προσανατολισμό του ατόμου στο χώρο, ε) η κιναισθητική νοημοσύνη, της οποίας η χρήση γίνεται στον αθλητισμό και στην καθημερινή κίνηση, στ) η διαπροσωπική νοημοσύνη, της οποίας η εφαρμογή εστιάζει στις σχέσεις με τους άλλους και

στις προεκτάσεις που αυτές ενδέχεται να έχουν και τέλος ζ) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη που χρησιμοποιείται από το άτομο στην προσπάθειά του να ανιχνεύσει και να κατανοήσει τη δική του συμπεριφορά.

Ο Goleman (1996) τέλος, επιχείρησε να παρουσιάσει τη συναισθηματική πλευρά της νοημοσύνης με τη θεωρία περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης επιθυμώντας να καταδείξει την επιρροή που ασκούν τα συναισθήματα στις σκέψεις προτείνοντας παράλληλα τρόπους επιτυχούς διαχείρισής τους.

Η θεωρία του Sternberg (1985) από την άλλη πλευρά, προτείνει μια διαφορετική θέαση της νοημοσύνης καθώς κάνει λόγο για την Τριαρχική Νοημοσύνη ή Νοημοσύνη της Επιτυχίας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου για επιτυχία στη ζωή, ανάλογα με τις δυνατότητές του και μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι για πρώτη φορά λαμβάνεται υπ' όψη το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια πράξη προκειμένου να αξιολογηθεί. Η συγκεκριμένη θεωρία ξεχωρίζει και για ένα ακόμη λόγο, καθώς υποστηρίζει πως κάθε ορισμός της νοημοσύνης οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται. Με άλλα λόγια επιχειρείται η απόδοση της πιθανής χαμηλής επίδοσης και σε άλλα αίτια πλην αυτού της ατομικής ανεπάρκειας. Καθίσταται επομένως φανερό πως δίνονται νέες προεκτάσεις στο θέμα της νοημοσύνης η οποία, επαναπροσδιοριζόμενη μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναμένεται να είναι σε θέση αν όχι να επιλύσει, να εντοπίσει κάθε μορφή σχολικής αποτυχίας από οποιαδήποτε αίτια και αν αυτή έχει προκύψει.

Με αφετηρία παρόμοιους προβληματισμούς με εκείνους του Sternberg σχετικά με τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης, οι Early και Ang (2003) διατύπωσαν τη θεωρία τους για την πολιτισμική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον ορισμό που πρότειναν, πολιτισμική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία (Early & Ang, 2003).

Οι θεωρίες που παρουσιάστηκαν, συγκλίνουν στο ότι επιχειρούν μια πολυδιάστατη προσέγγιση της νοημοσύνης απαλλαγμένες από τη μονοδιάστατη που είχε υιοθετηθεί μέχρι την εμφάνισή τους. Φαίνεται με άλλα λόγια πως οι οραματιστές τους, διέβλεψαν παραπάνω της μιας, διαστάσεις της νοημοσύνης με συνακόλουθα παραπάνω της μιας προεκτάσεις της, ενώ ανέτρεψαν οριστικά τη μέχρι τώρα ισχύουσα επιλεκτική της λειτουργία, εις βάρος των μαθητών, που επιτελούνταν από τα καθ' όλα νόμιμα και επιστημονικά τεκμηριωμένα τεστ νοημοσύνης. Επιπλέον έπαιξαν καθοριστικό ρόλο και στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού τομέα εφόσον με τα όσα υποστήριζαν από εδώ και στο εξής οι εκπαιδευτικοί

δεν θα είχαν να κάνουν με «έξυπνους» ή «ανόητους» μαθητές αλλά με ικανά άτομα σε διαφορετικά επίπεδα.

1.3.Η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg για τη νοημοσύνη, η Νοημοσύνη της Επιτυχίας αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική νοημοσύνη. Η αναλυτική νοημοσύνη εφαρμόζεται όταν τα συστατικά της χρησιμοποιούνται με σκοπό να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν ή να αντιπαραθέσουν. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείται όταν απαιτείται ο συνειδητός προσανατολισμός των νοητικών διεργασιών κάποιου προς την ανεύρεση μιας μελετημένης λύσης σε ένα πρόβλημα. Η αναλυτική νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς όπως στην επίλυση προβλημάτων ή στη λήψη αποφάσεων. Στην πρώτη περίπτωση ο στόχος είναι η μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση προς μια λύση ξεπερνώντας στην πορεία διάφορα εμπόδια ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο στόχος είναι η επιλογή της καλύτερης δυνατής, ανάμεσα σε διάφορες προοπτικές, ή η αξιολόγηση ευκαιριών.

Η δημιουργική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να προχωρά κανείς πέρα από το δεδομένο και να παράγει καινοφανείς και ενδιαφέρουσες ιδέες. Ο βαθμός κατοχής της από ένα άτομο καθορίζεται από το πόσο καλά αυτό μπορεί να προβεί στην επίλυση προβλημάτων με σχετικά καινοτόμο τρόπο. Ο Sternberg (1999) χαρακτηριστικά αναφέρει, «... Συχνά, το δημιουργικό άτομο είναι ιδιαίτερα προικισμένο σε επίπεδο συνθετικής σκέψης, βλέποντας σχέσεις (συνθέσεις) που δε βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι ». Με άλλα λόγια η δημιουργική νοημοσύνη παρέχει μια γέφυρα μεταξύ της αναλυτικής και της πρακτικής νοημοσύνης που αναφέρεται παρακάτω.

Τέλος η πρακτική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να επιλέξει το είδος της στρατηγικής που απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής. Η πρακτική νοημοσύνη εμπλέκεται άμεσα με αυτό που ο Sternberg αποκαλεί «σιωπηρή γνώση» (tacit knowledge) καθώς αυτό το είδος γνώσης σχετίζεται με τη γνώση του «πως», είναι αποκλειστικά διαδικαστική γνώση και επιπλέον αποκτιέται με ελάχιστη βοήθεια από τους άλλους. Με άλλα λόγια είναι συνυφασμένη με συγκεκριμένες χρήσεις σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Sternberg, 1999a).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία της νοημοσύνης και την ανάπτυξή της, μια κοινή ομάδα διαδικασιών αποτελεί τη βάση για όλες τις πλευρές της νοημοσύνης. Οι διαδικασίες αυτές εικάζεται ότι έχουν καθολική ισχύ αν αναλογιστεί κανείς ότι- παρόλο που οι λύσεις προβλημάτων που θεωρούνται επιτυχημένες σε έναν πολιτισμό μπορεί να διαφέρουν σε κάποιον άλλο πολιτισμό- η ανάγκη καθορισμού των προβλημάτων και η επιλογή των στρατηγικών για την επίλυση τους υφίστανται σε κάθε πολιτισμό. Οι παραπάνω διαδικασίες χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: μετασυστατικά ή διοικητικές διαδικασίες, συστατικά εκτέλεσης και συστατικά που σχετίζονται με την απόκτηση της γνώσης.

Τα μετασυστατικά σχεδιάζουν το τι πρέπει να γίνει, παρακολουθούν την πορεία εξέλιξης των πραγμάτων και στη συνέχεια τα αξιολογούν. Εντοπίζουν με άλλα λόγια την ύπαρξη ενός προβλήματος, καθορίζουν τη φύση του, αποφασίζουν για τη στρατηγική επίλυσής του, παρακολουθούν τη διαδικασία επίλυσής του και αξιολογούν στο τέλος τη στρατηγική που ακολουθήθηκε (Sternberg & Grigorenko, 2002). Τα μετασυστατικά αυτά περιλαμβάνουν μια σειρά από διαδικασίες όπως την αναγνώριση της ύπαρξης ενός προβλήματος, την απόφαση σχετικά με τη φύση του προβλήματος που αντιμετωπίζει κάποιος, την επιλογή μιας σειράς διαδικασιών για την επίλυση του προβλήματος, την επιλογή μιας στρατηγικής που θα συνδυάζει αυτά τα συστατικά, την επιλογή μιας νοερής αναπαράστασης στην οποία τα συστατικά και η στρατηγική μπορούν να λειτουργήσουν, την κατανομή των πνευματικών πηγών κάποιου, την παρακολούθηση της επίλυσης του προβλήματος καθώς αυτή συμβαίνει και τέλος την αξιολόγηση της επίλυσης (Sternberg, 2005).

Τα συστατικά εκτέλεσης από την άλλη πλευρά εκτελούν τις οδηγίες των μετασυστατικών. Τα συστατικά αυτά επιλύουν τα προβλήματα σύμφωνα με τα σχέδια των μετασυστατικών. Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες κατηγοριοποιήσεις των συστατικών αυτών είναι ότι βρίσκονται στην επαγωγική αιτιολόγηση των ειδών που μετρήθηκαν με τεστ όπως πλέγματα, αναλογίες, ασκήσεις συμπλήρωσης και κατατάξεις. Τα συστατικά αυτά είναι σημαντικά εξαιτίας της σημασίας των διαδικασιών με τις οποίες εμπλέκονται. Η βασική λειτουργία των συστατικών της επαγωγικής αιτιολόγησης είναι η κωδικοποίηση, η εξαγωγή συμπεράσματος, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η σύγκριση, η δικαιολόγηση και η απάντηση (Sternberg, 2005). Η εξαγωγή συμπεράσματος χρησιμοποιείται προκειμένου να διευκρινιστεί πως σχετίζονται τα δυο κίνητρα και η εφαρμογή στοχεύει στην πραγματοποίηση των συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί.

Τα συστατικά απόκτησης της γνώσης τέλος, χρησιμοποιούνται προκειμένου να μάθει κανείς να επιλύει προβλήματα ή απλά να αποκτήσει γνώση για κάποιο θέμα. Τρία συστατικά της απόκτησης γνώσης φαίνεται να κατέχουν κεντρική θέση στη διανοητική λειτουργία, η επιλεκτική κωδικοποίηση, η επιλεκτική σύγκριση και ο επιλεκτικός συνδυασμός (Sternberg,2005).Η επιλεκτική κωδικοποίηση χρησιμοποιείται για να αποφασίσει κανείς ποια πληροφορία είναι σχετική με το πλαίσιο των γνώσεών του, κάνοντας διάκριση μεταξύ των σχετικών και μη πληροφοριών. Η επιλεκτική σύγκριση χρησιμοποιείται προκειμένου να συσχετιστεί η προηγούμενη γνώση με το νέο πρόβλημα ενώ ο επιλεκτικός συνδυασμός έχει ως στόχο να συνδυάσει τις δυο παραπάνω λειτουργίες για μια πιο αποτελεσματική λύση του προβλήματος (Sternberg,1999a).

Τα συστατικά αυτά της νοημοσύνης αλληλεπιδρούν. Τα μετασυστατικά ενεργοποιούν τα συστατικά εκτέλεσης και εκείνα της απόκτησης γνώσεων τα οποία με τη σειρά τους παρέχουν ανατροφοδότηση στα μετασυστατικά. Όταν τα συστατικά σχετίζονται με σχετικά γνωστά είδη προβλημάτων, των οποίων η δομή είναι αφηρημένη, τα συστατικά αντανακλούν αναλυτικές ικανότητες.

Οι δημιουργικές ικανότητες επικαλούνται όταν τα συστατικά επιστρατεύονται σε σχετικά καινοφανή είδη προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων. Ότι αρχικά παρουσιάζεται ως νέο είδος προβλήματος στην πορεία μπορεί να αυτοματοποιηθεί ώστε να απαιτεί λιγότερη προσπάθεια.

Οι πρακτικές τέλος ικανότητες τίθενται σε ισχύ όταν κάποιος χρησιμοποιεί τα συστατικά για την απόκτηση εμπειρίας με σκοπό την προσαρμογή, τη διαμόρφωση ή την επιλογή περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια οι παραπάνω ικανότητες χρησιμοποιούνται όταν κάποιος αντιμετωπίζει προβλήματα σχετικά με το πώς να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, με το πώς να διαμορφώσει το περιβάλλον ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ή απλά πώς να επιλέξει ένα περιβάλλον που να ταιριάζει στις ικανότητές του. Κάποιοι άνθρωποι ενδέχεται να είναι προικισμένοι για έναν τομέα για δυο ή και για τους τρεις ή σε κάποιες περιπτώσεις σε κανέναν από τους τρεις. Σε όποιο πεδίο και αν ξεχωρίζουν, το ταλέντο τους αναμένεται να εξελιχθεί σταδιακά καθώς επέρχεται η πείρα. Με την κατάλληλη πάντως εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση ένα άτομο ενδέχεται να αναπτύξει τις ικανότητές του πέρα από ένα περιβάλλον που του παρέχει περιορισμένες δυνατότητες για εξέλιξη (Sternberg & Grigorenko,2002).

Ο Sternberg (1999a), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη της επιτυχίας εμφανίζει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι ότι, ο ορισμός της τριαρχικής νοημοσύνης, έρχεται σε αντιδιαστολή με τον παραδοσιακό ορισμό της νοημοσύνης, ο οποίος

ταυτίζει τη νοημοσύνη με την ακαδημαϊκή επίδοση και συνακόλουθα με τα τεστ που έχουν κατασκευαστεί για την αξιολόγησή της, τα οποία αποσκοπούν απλά και μόνο στη διάκριση εκείνων που πρόκειται να επιτύχουν και σε εκείνους που θα αποτύχουν. Η χρήση κοινωνικών κριτηρίων στην αξιολόγηση της νοημοσύνης έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνεται υπ' όψη η προσωπική άποψη του καθενός σχετικά με τον ορισμό της νοημοσύνης. Με άλλα λόγια πολλά άτομα επιλέγουν να επιδοθούν σε ασχολίες που ελάχιστη σχέση έχουν με την επίδοσή τους στο σχολείο και τα καταφέρνουν πολύ καλά. Για το λόγο αυτό στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας η σύλληψη της νοημοσύνης γίνεται σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της έχει να κάνει με την ικανότητα κάποιου να αξιοποιεί τα δυνατά του σημεία και με την ικανότητα εκείνη της αντιστάθμισης των αδυναμιών του. Αντίστοιχα τεστ που μετρούν όλες αυτές τις πτυχές της νοημοσύνης που παρουσιάστηκαν, έχουν κατασκευαστεί, αλλά ακόμα και σε αυτό το συγκεκριμένο σύνολο δραστηριοτήτων το κάθε άτομο επιστρατεύει διαφορετικές τεχνικές επίλυσης οι οποίες φέρουν την προσωπική «σφραγίδα» του κάθε ατόμου.

Η κατάκτηση της επιτυχίας όπως προκύπτει μέσα από την αρμονική συνύπαρξη των τριών πτυχών της τριαρχικής νοημοσύνης: της αναλυτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής νοημοσύνης, αποτελεί το τρίτο χαρακτηριστικό της. Η πρώτη έχει να κάνει με το συνειδητό προσανατολισμό των νοητικών διεργασιών κάποιου προς την ανεύρεση μιας μελετημένης λύσης σε ένα πρόβλημα, η δεύτερη σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να προχωρά πέρα από το δεδομένο και να παράγει καινοφανείς και ενδιαφέρουσες ιδέες ενώ η τρίτη συνδέεται άμεσα με την ικανότητα επίλυσης καθημερινών προβλημάτων. Καθίσταται σαφές πως από τη στιγμή που η καθεμία αφορά σε συγκεκριμένες νοητικές δυνατότητες ο συνδυασμός και των τριών αναμένεται να συμβάλει καθοριστικά.

Τέλος, το τέταρτο στοιχείο αφορά στην εξισορρόπηση των τριών πτυχών της νοημοσύνης της επιτυχίας η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προσαρμογής, της διαμόρφωσης και της επιλογής περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία η νοημοσύνη δεν περιλαμβάνει μόνο την προεργασία-προετοιμασία κάποιου ώστε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον αλλά και την τροποποίηση του περιβάλλοντος ώστε και αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ή ακόμα και την εύρεση ενός νέου περιβάλλοντος το οποίο να ανταποκρίνεται και να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες, τις αξίες ή τις επιθυμίες του. Δεν παρέχεται όμως σε όλους η δυνατότητα των παραπάνω επιλογών η οποία λίγο έως πολύ καθορίζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει το άτομο, την οικονομική ή πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα καθώς και την εκπαίδευση, τη φυλετική

καταγωγή, τη θρησκεία και άλλους παράγοντες. Επομένως το πώς και το πόσο καλά ένα άτομο προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον, διαμορφώνει ένα περιβάλλον και επιλέγει κάποιο, θα πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων που του παρέχονται (Sternberg,1999a).

1.4.Η εφαρμογή της τριαρχικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο προβληματισμός του Sternberg σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία εκκινά από τη διαπίστωση ότι πολλά παιδιά αποτυγχάνουν να μάθουν σε ένα επίπεδο που να ανταποκρίνεται στις δικές τους ικανότητες. Μια αιτία του φαινομένου αυτού είναι πως ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησής τους δεν επιτρέπουν την επίτευξη της μάθησης στα πλαίσια ενός ευνοϊκότερου κλίματος. Για το λόγο αυτό προτείνει την εφαρμογή της τριαρχικής νοημοσύνης στην τάξη. Ο ίδιος μάλιστα υποστηρίζει πως καθώς η θεωρία αυτή δεν παρέχει ένα μονοδιάστατο ορισμό για τη νοημοσύνη, όλοι οι άνθρωποι μπορούν να χαρακτηριστούν νοήμονες, τη στιγμή που αξιοποιούν τα δυνατά τους σημεία και αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, ενώ ταυτόχρονα αναζητούν τρόπους προκειμένου να τις αντισταθμίσουν (Sternberg & Grigorenko,2004b).

Όπως χαρακτηριστικά προτείνει, οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίζουν τους τομείς που υστερούν και επιπλέον θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως δεν είναι δυνατόν να υπερέχουν σε όλους τους τομείς. Με άλλα λόγια τα άτομα θα πρέπει να ανακαλύψουν το δικό τους τρόπο για να είναι «έξυπνοι». Οι άνθρωποι που διαθέτουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας ακολουθούν τρεις τακτικές: την προσαρμογή, τη διαμόρφωση και την επιλογή περιβάλλοντος. Κατά την προσαρμογή τροποποιούν κάποια στοιχεία από τον εαυτό τους προκειμένου να προσαρμοστούν σε αυτό. Στην περίπτωση της διαμόρφωσης του περιβάλλοντος προβαίνουν στις αναγκαίες εκείνες αλλαγές ώστε αυτό να ανταποκριθεί στις δικές τους ανάγκες και στην τελευταία περίπτωση, επιλέγουν ένα νέο περιβάλλον (Sternberg & Grigorenko,2004b)

Στα πλαίσια της θεωρίας της τριαρχικής νοημοσύνης δεν υπάρχει ενδεδειγμένος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Εξάλλου δεν υπάρχει απόλυτα σωστός τρόπος εκτίμησης της επίδοσης. Η διδασκαλία και η αξιολόγηση της επίδοσης θα πρέπει να στοχεύει στην ισότιμη χρήση της αναλυτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής σκέψης. Με άλλα λόγια οι δάσκαλοι θα πρέπει να διδάσκουν με τρόπο που να καθιστούν ικανούς τους μαθητές να αναλύουν, να δημιουργούν και να εφαρμόζουν στην πράξη κάθε γνώση που αποκτούν.

Η διδασκαλία με αναλυτικό τρόπο ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν, να προβαίνουν σε κριτικές αναλύσεις, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν, να αξιολογούν και να εκτιμούν (Sternberg & Grigorenko, 2003, 2004). Η διδασκαλία με δημιουργικό τρόπο τους παροτρύνει να δημιουργούν, να επινοούν, να ανακαλύπτουν, να κάνουν υποθέσεις σχετικά με διάφορα ζητήματα και να προβλέπουν. Τέλος η διδασκαλία της πρακτικής σκέψης περιλαμβάνει τη δυνατότητα απόκτησης από τους μαθητές της εφαρμογής, της χρήσης, της εφαρμογής στην πράξη, της εκτέλεσης, της πρακτικής εφαρμογής όσων ήδη γνωρίζουν (Sternberg & Grigorenko, 2003, 2004).

Καθίσταται σαφές πως η εφαρμογή της παραπάνω θεωρίας στην πράξη δεν απαιτεί παραπάνω χρόνο διδασκαλίας απ' ό,τι ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας ούτε υποστηρίζεται πως το κάθε γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει να διδάσκεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Μάλλον θα πρέπει να υιοθετηθούν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας οι οποίοι, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε φορά, θα προσαρμόζονται περισσότερο στον κάθε τρόπο διδασκαλίας. Επιπλέον ο Sternberg (1998) και οι συνεργάτες του, υποστηρίζουν πως η διδασκαλία της τριαρχικής νοημοσύνης προχωρά πέρα από τους συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας για δυο ακόμα λόγους. Αφ' ενός, όταν ένα γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται με μια μεγάλη γκάμα από παιδαγωγικές τακτικές, οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αφομοιώσουν αυτό που διδάσκεται. Αν αδυνατούν να το κατανοήσουν με τον ένα τρόπο ενδεχομένως να το κατανοήσουν με κάποιον άλλο περιορίζοντας στο ελάχιστο την πιθανότητα να μη γίνει κάτι κατανοητό. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία με πληθώρα παιδαγωγικών τρόπων κινητοποιεί τους μαθητές ώστε να καταβάλουν κάθε διανοητική προσπάθεια με σκοπό να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους. Επιπλέον οι μαθητές μπορούν να αφομοιώσουν το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο προφίλ των ικανοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν πως το υλικό αυτό μπορεί να αφομοιωθεί με τρόπο που δεν είναι συμβατός με τις ικανότητές τους (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998).

Τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύονται και ερευνητικά. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Sternberg (2004) και οι συνεργάτες του, θέλησαν να διαπιστώσουν κατά πόσο το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα μεροληπτεί κατά των παιδιών που διαθέτουν δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες με δεδομένο ότι τα περισσότερα σχολεία δίνουν έμφαση στις αναλυτικές ικανότητες και σε αυτές που βασίζονται στη μνήμη. Το τεστ των τριαρχικών ικανοτήτων του Sternberg χορηγήθηκε σε 326 παιδιά στις Η.Π.Α και σε σχολεία άλλων περιοχών τα οποία είχαν χαρακτηριστεί ως «χαρισματικά». Δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικές κατηγορίες ικανοτήτων: υψηλές επιδόσεις στις αναλυτικές ικανότητες, υψηλές επιδόσεις στις δημιουργικές ικανότητες, υψηλές επιδόσεις πρακτικές ικανότητες, υψηλές

επιδόσεις και στις τρεις κατηγορίες και χαμηλές επιδόσεις και στις τρεις κατηγορίες. Τα παιδιά που προέρχονταν από την περιοχή του New Havey χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Οι τέσσερις ομάδες αυτές χρησιμοποίησαν το ίδιο εισαγωγικό εγχειρίδιο ψυχολογίας και παρακολούθησαν τις ίδιες διαλέξεις ψυχολογίας. Οι μαθητές αυτοί τυχαία εντάχθηκαν σε διαδικασίες διδασκαλίας που είτε έδιναν έμφαση στη μνήμη, είτε στην αναλυτική, την πρακτική ή δημιουργική νοημοσύνη. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τα αποτελέσματα απέδειξαν τη χρησιμότητα της τριαρχικής νοημοσύνης.

Η χρησιμότητα της τριαρχικής νοημοσύνης αποδείχτηκε πρώτον από το γεγονός ότι οι μαθητές που ανήκαν σε υψηλά δημιουργικές και υψηλά πρακτικές ομάδες προέρχονταν από ποικίλα φυλετικά, εθνικά, κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα, σε σχέση με τους μαθητές από τις ομάδες των υψηλών επιδόσεων στις αναλυτικές ικανότητες. Επομένως οι διαφορές, σχετικά με το τι ορίζεται ως νοημοσύνη, μπορούν να αρθούν με την υιοθέτηση ενός ευρύτερου ορισμού για τη νοημοσύνη. Δεύτερον, διαπιστώθηκε ότι και τα τρία τεστ ικανοτήτων προέβλεψαν την επίδοση των μαθητών στο πρόγραμμα αυτό και τέλος κατέστη σαφές πως όταν τα παιδιά διδάσκονται με έναν τρόπο που ανταποκρίνεται στις δικές τους ικανότητες εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις. Με άλλα λόγια οι μαθητές που διαθέτουν δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες αν διδαχθούν με τρόπο διαφορετικό από εκείνον που ανταποκρίνεται στο πλαίσιο των ικανοτήτων τους, θα εμφανίσουν χαμηλές επιδόσεις (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2003, 2004, 2005).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

2.1.Εισαγωγή

Η πολυπλοκότητα του όρου «νοημοσύνη», αλλά και η δυνατότητα θέασής του υπό το πρίσμα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, θέτει τις βάσεις για τη διερεύνηση των σχέσεων που διέπουν τους δυο αυτούς παράγοντες -τη νοημοσύνη και τον πολιτισμό- και συνακόλουθα τις προεκτάσεις που ενδεχομένως να εμφανίζουν. Η μέχρι τώρα παράλληλη μελέτη τους επιβεβαιώνει απλά τόσο την ύπαρξη του όρου «νοημοσύνη» σε καθένα πολιτισμικό πλαίσιο ξεχωριστά, όσο και τη διαφοροποίησή του, χωρίς ωστόσο να πληροφορεί για τη φύση των παραγόντων που ευθύνονται για τη διαφοροποίηση αυτή. Σχετικά με την ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ νοημοσύνης και πολιτισμού έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις οι οποίες αποτυπώνονται παρακάτω.

2.2.Σχετικές θεωρίες.

Στα πλαίσια λοιπόν της απόπειρας εντοπισμού των σχέσεων που ενδεχομένως να διέπουν τον παράγοντα της νοημοσύνης και εκείνον του πολιτισμού, έχουν διατυπωθεί τρεις απόψεις. Η πρώτη, η σχετικιστική άποψη (relativist viewpoint), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη διαμορφώνεται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και πως η νοημοσύνη και ο πολιτισμός συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε οποιαδήποτε απόπειρα σύγκρισης της νοημοσύνης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, είναι μάταιη. Η δεύτερη άποψη, η άποψη της απολυτοκρατίας (absolutist viewpoint), θεωρεί πως οι γνωστικές διαδικασίες είναι κοινές μεταξύ των πολιτισμών και δίνει έμφαση στην ανεξάρτητη φύση των γνωστικών διεργασιών και των βασικών διανοητικών ενεργειών. Η τρίτη τέλος εκδοχή, η θεωρία του οικουμενισμού (universalist viewpoint), υιοθετεί την καθολικότητα των γνωστικών διαδικασιών αλλά προτείνει πως οι εκδοχές των συγκεκριμένων διαδικασιών κάλλιστα μπορούν να διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών (Van de Vijver,2004).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη σχετικιστική άποψη, οι διανοητικές διαδικασίες συνδέονται στενά με το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο και μπορούν να μελετηθούν αποκλειστικά μέσα σε αυτό. Επομένως καθίσταται αδύνατο να συγκριθούν οι δεξιότητες δυο διαφορετικών πολιτισμών καθώς αυτές προέρχονται από διαφορετικό πλαίσιο. Επιπλέον η σύγκριση αποδεικνύεται ανώφελη καθώς η κάθε πολιτισμική ομάδα είναι ικανοποιητικά προσαρμοσμένη στο περιβάλλον της. Κάθε πολιτισμός άλλωστε δημιουργεί το δικό του τύπο νοημοσύνης ο οποίος ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινής δραστηριοποίησης

του κάθε ατόμου μέσα σε αυτόν. Οι δεξιότητες επομένως δεν είναι συγκρίσιμες μεταξύ δυο πολιτισμών και άρα είναι αδύνατον να δημιουργηθεί ένα εργαλείο μέτρησης που να το κατορθώσει αυτό. Επιπλέον, δεν υπάρχει λόγος να γίνει κάτι τέτοιο τη στιγμή που κάθε πολιτισμική ομάδα είναι καλά προσαρμοσμένη στο φυσικό της περιβάλλον (Van de Vijver,2004).

Η θεωρία της απολυτοκρατίας από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ακριβώς το αντίθετο από εκείνο που προτείνει η σχετικιστική άποψη. Με άλλα λόγια, υπεραμύνεται της καθολικής ισχύος των γνωστικών διαδικασιών. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά το γενικό πλαίσιο είναι ανεξάρτητο από τη φύση των γνωστικών διαδικασιών και κατ' επέκταση βασικές γνωστικές λειτουργίες όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της διατύπωσης λογικών προτάσεων ή οποιοιδήποτε συλλογισμοί δε συνδέονται με αυτό αναγκαστικά. Εξαιτίας αυτής της «ανεξαρτησίας», τα τεστ νοημοσύνης μπορούν να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφανίζουν καθολική ισχύ. Καθίσταται σαφές πως η απόλυτη εμπιστοσύνη που επιδεικνύεται στα τεστ νοημοσύνης σε σχέση με τα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από αυτά, αλλά και η βεβαιότητα πως αυτά λειτουργούν εξίσου αποτελεσματικά σε κάθε πολιτισμική συνθήκη, αυτόματα αποδίδουν τυχόν διαφοροποιήσεις που θα προκύψουν στα αποτελέσματά τους, μεταξύ ατόμων διαφορετικής προέλευσης, σε βιολογικούς πλέον παράγοντες. Χρησιμοποιούν μάλιστα τον όρο «φυλή» προκειμένου να αποδώσουν αυτές τις διαφορές (Van de Vijver,2004). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Jensen, οπαδός της συγκεκριμένης θεωρίας, οποιαδήποτε φυλετική διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης οφείλεται στη διαφορά σε βασικές διανοητικές ικανότητες μεταξύ των φυλών και πιο συγκεκριμένα σε αυτό που ονομάζεται γενικός ή g παράγοντας (Fagan & Holland,2007).

Τέλος, οι οπαδοί της θεωρίας του οικουμενισμού ασπάζονται την άποψη πως όλες οι πολιτισμικές ομάδες μοιράζονται το ίδιο γνωστικό οικοδόμημα. Γνωστικές δεξιότητες όπως η αιτιολόγηση και η μνημονική ικανότητα υφίστανται σε όλους τους πολιτισμούς αλλά ο πολιτισμός από την άλλη πλευρά ασκεί έντονη επίδραση στις νοητικές λειτουργίες. Με άλλα λόγια ο πολιτισμός καθορίζει το γενικό πλαίσιο των γνωστικών λειτουργιών υποδεικνύοντας το περιεχόμενο, τη χρονική συγκυρία και τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχτούν τα άτομα. Οι πολιτισμοί επιπλέον διαφέρουν και ως προς τις ιδιαίτερες γνώσεις που παρέχουν στα άτομα (Van de Vijver,2004).

2.3.Η διαφοροποίηση της νοημοσύνης ανά πολιτισμικό πλαίσιο.

Οι παραπάνω θεωρίες επιχειρούν τη σύνδεση της νοημοσύνης με τον παράγοντα πολιτισμό προτείνοντας η καθεμιά το δικό της βαθμό επίδρασης της φυλής πάνω στη νοημοσύνη που ενδεχομένως να επιτρέπει η σχέση αυτή. Η μέτρηση ωστόσο της νοημοσύνης, καθώς προηγήθηκε κατά πολύ ως αίτημα, δε φάνηκε να έλαβε υπ' όψη της τις συγκεκριμένες παραμέτρους, τουλάχιστον στις αρχικές απόπειρες που πραγματοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, όταν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ανατέθηκε στον Seguin (1907) η δημιουργία ενός τεστ, το οποίο θα πληροφορούσε τους δασκάλους σχετικά με την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές τους, εκείνος και οι συνεργάτες του Henri και Simon εξέλαβαν τη νοημοσύνη ως την ικανότητα κάποιου να επιδεικνύει μνήμη, να προβαίνει σε κρίσεις και αιτιολογήσεις και γενικότερα να διαθέτει κοινωνική κατανόηση. Κατασκεύασαν λοιπόν ερωτήσεις κατά κύριο λόγο λεκτικής φύσης προκειμένου να μετρήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε διεθνές επίπεδο (Kaufman,2000).

Τα τεστ νοημοσύνης εξακολουθούν να αποτελούν την πιο έγκυρη πρόβλεψη σχετικά με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Στην αναμφισβήτητη επιτυχία τους και κατ' επέκταση στην ευρεία χρήση τους συνέβαλε και η άποψη πως τα τεστ νοημοσύνης εκτιμούν τη νοημοσύνη τόσο στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου πολιτισμού όσο και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Ο Van de Vijver (2004), αναφέρει σε άρθρο του ότι η μέτρηση της νοημοσύνης παρ' όλα αυτά δεν αποδείχτηκε εύκολη υπόθεση ιδιαίτερα όταν επρόκειτο για άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο Porteus, στις αρχές επίσης του 20^{ου} αιώνα, επεχείρησε να μετρήσει τις γνωστικές δεξιότητες διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Δημιούργησε ένα τεστ με λαβυρίνθους στο οποίο ο εξεταζόμενος θα έπρεπε να βρει μια διέξοδο. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε σε άτομα από διάφορες πολιτισμικές ομάδες μεταξύ των οποίων ήταν και οι Βουσμάνοι από την έρημο Καλαχάρι. Αυτό που συμπέρανε ο Porteus ήταν πως οι οπτικοχωρικές δεξιότητες των Βουσμάνων ήταν ανεπαρκώς αναπτυγμένες μη συνειδητοποιώντας το ατόπημα στο οποίο είχε υποπέσει καθώς οι συγκεκριμένοι φημίζονταν για την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν ίχνη στις δύσκολες συνθήκες της ερήμου (Van de Vijver,2004).

Αναμφίβολα υπάρχουν πολυάριθμα παραδείγματα φυλών που κατέδειξαν ξεχωριστές γνωστικές ικανότητες επιβεβαιώνοντας για μια ακόμα φορά τη στενή σύνδεση του πολιτισμού με τη νοημοσύνη. Ο Van de Vijver (2004) αναφέρει την ύπαρξη ναυτικής φυλής στο Νότιο Ειρηνικό η οποία διαθέτει την ικανότητα πλοήγησης χωρίς τη χρήση πυξίδας ή κάποιου άλλου μέσου. Οι Μουσουλμάνοι από την άλλη πλευρά έχουν αναπτύξει τη

δυνατότητα αποστήθισης κομματιών από το Κοράνι. Όταν βέβαια κάποιος δε γνωρίζει την αραβική γλώσσα απαιτείται ιδιαίτερη εξάσκηση. Οι συγκεκριμένες μνημονικές ικανότητες δεν επιστρατεύονται όταν άλλες διανοητικές διεργασίες δεν απαιτούν κάτι τέτοιο. Η πολιτισμική εξάσκηση συνεπάγεται συχνή έκθεση σε μια πολύ συγκεκριμένη δεξιότητα και αυτό οδηγεί στην προηγμένη ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Θα ήταν περιττό να αναφερθεί πως στα πλαίσια ενός άλλου πολιτισμού δεν υφίσταται καν λόγος ανάπτυξης της εν λόγω δεξιότητας.

Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν και οι Raaheim και Brun (1985) η νοημοσύνη ως ευρεία γνωστική ικανότητα επιστρατεύεται σε καινοφανείς καταστάσεις που απαιτούν αλλαγή ή προσαρμογή. Η μετανάστευση για παράδειγμα προς μια άλλη χώρα μπορεί να ιδωθεί ως μια κατάσταση που απαιτεί την κατάλληλη διαχείριση των υπάρχουσών γνωστικών δομών ενός ατόμου για να επιβιώσει σε ένα καινούργιο περιβάλλον.

Οι Nevo και Chawarski (1997) αναφέρουν την ύπαρξη διαφορετικών μελετών οι οποίες ισχυρίζονται πως πολλά άτομα που δεν επιτυγχάνουν στα συμβατικά τεστ έχουν την ικανότητα να επιλύσουν σοβαρά ρεαλιστικά προβλήματα, κάνοντας χρήση πιθανώς των δεξιοτήτων που τα τεστ αυτά αξιολογούν και στα οποία δεν κατάφεραν να σημειώσουν υψηλές επιδόσεις. Επομένως, από το παράδειγμα αυτό αποδεικνύεται η σημασία της πρακτικής νοημοσύνης, τη σπουδαιότητα της οποίας ανέδειξε ο Sternberg (1985) και η οποία φαίνεται να εξηγεί και να δικαιολογεί τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν οι μετανάστες σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία τους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της νέας χώρας.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η νοημοσύνη που επιδεικνύει κανείς συνδέεται άμεσα με την ενστικτώδη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων εκείνων που θα καταστήσουν κάποιον ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της δικής του συγκεκριμένης καθημερινότητας. Η διαπίστωση αυτή, υποβάλλει την πρόταση πως τα τεστ νοημοσύνης λειτουργούν αναποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε διαπολιτισμικό επίπεδο τη στιγμή που τόσο τα κριτήρια, όσο και οι αξιολογήσεις που τα συνοδεύουν, διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Παρ' όλα αυτά, η πάγια τακτική που ακολουθείται είναι η χρήση ενός κοινού τεστ νοημοσύνης για όλους τους πολιτισμούς και το ερώτημα που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση, με δεδομένη και αναμενόμενη την απόκλιση στις επιδόσεις, είναι η αιτία των διαφοροποιήσεων αυτών και κατά πόσο αυτή επιτρέπει τη διατύπωση προκατειλημμένων κρίσεων εις βάρος των μειονεκτούντων ως προς τις επιδόσεις σε αυτά τα τεστ..

2.4. Έρευνες σχετικά με το πολιτισμικό πλαίσιο και τη νοημοσύνη .

Η ύπαρξη διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου κάθε φορά συνεπάγεται διαφορετική νοηματοδότηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών που εμφανίζονται στα πλαίσιά τους. Σε αρκετές περιπτώσεις οι απόψεις των δυτικών σχετικά με τη νοημοσύνη δεν ταυτίζονται με εκείνες άλλων λαών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sternberg (2006) η έμφαση που δίνουν οι δυτικοί στην ταχύτητα της διανοητικής διαδικασίας ενδεχομένως να μην υιοθετείται από άλλους λαούς οι οποίοι αξιολογούν την ποιότητα αυτής, πολύ περισσότερο.

Σε άλλη έρευνα, οι Yang και Sternberg (1997a) μελετώντας την κινέζικη φιλοσοφία σχετικά με τη νοημοσύνη διαπίστωσαν πως η εκδοχή του Κομφούκιου για τη νοημοσύνη εστιάζει στο χαρακτηριστικό της καλοσύνης και στο να κάνει κανείς ό,τι είναι καλό. Από την πλευρά του ταισισμού, η νοημοσύνη εστιάζει στη σημασία της ταπεινότητας, στην αποδέσμευση από τα συμβατικά δεδομένα της κρίσης και γενικότερα στην πλήρη γνώση του εαυτού. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τις δυτικής προελεύσεως κρίσεις οι οποίες αξιολογούν ως ευφύες το άτομο που καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την απόκτηση της γνώσης και επενδύει στη δια βίου μάθηση.

Αντίστοιχες διαφορές μεταξύ δυτικών και ανατολικών πολιτισμών εντοπίζονται ακόμα και σήμερα όπως υποστηρίζουν οι Yang και Sternberg (1997b) σε άλλη τους έρευνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν υπάρχουν πέντε παράγοντες που υποστηρίζουν αυτές τις απόψεις οι οποίοι είναι οι εξής: α) ένας γνωστικός παράγοντας, παρόμοιος με τον παράγοντα g, των τεστ νοημοσύνης των δυτικών κοινωνιών, β) η διαπροσωπική νοημοσύνη, γ) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, δ) η «διανοητική αυτοπροβολή» και ε) η «διανοητική μετριοφροσύνη». Επιπλέον οι παράγοντες που αποκαλύφθηκαν στην περίπτωση της Ταιβάν διέφεραν κατά πολύ από τις απόψεις που είχαν διαμορφώσει τα άτομα που προέρχονταν από τις Η.Π.Α. και συνοψίζονταν στους εξής: α) στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων, β) στη λεκτική ικανότητα και γ) στην κοινωνική επάρκεια.

Στην περίπτωση της Αφρικής από έρευνες που διεξήγαγαν οι Ruzgis και Grigorenko (1994) διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις περί νοημοσύνης σχετίζονταν περισσότερο με την ικανότητα διατήρησης αρμονικών και σταθερών τόσο διαπροσωπικών όσο και ενδοπροσωπικών σχέσεων οι οποίες στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποδεικνύονταν σημαντικότερες. Με άλλα λόγια η έμφαση δίνεται στην κοινωνική νοημοσύνη γεγονός που παρατηρείται και σε ασιατικούς πολιτισμούς σε αντίθεση με τις συμβατικές απόψεις των δυτικών.

Καθίσταται φανερό πως το τι θεωρείται ευφύες και τι όχι διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Σύμφωνα με την Westby (2007) ακόμα και πολιτισμικές ομάδες με κοινή γλώσσα

ενδεχομένως να συλλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο την ευφυΐα και από την άλλη πλευρά πολιτισμικές ομάδες που δεν έχουν κοινή γλώσσα μπορεί να μοιράζονται τις ίδιες απόψεις σχετικά με το θέμα αυτό. Χαρακτηριστικά αναφέρει έρευνα που έγινε στην Κένυα (Grigorenko,2001) η οποία διαπίστωσε πως υπήρχαν τέσσερις όροι που αναφέρονταν στην έννοια της ευφυΐας: α) *rieko* (γνώση και δεξιότητες), β) *luoro* (σεβασμός), γ) *winjo* (κατανόηση του πώς να χειρίζεται κανείς τα πραγματικά προβλήματα της ζωής) δ) *para* (πρωτοβουλία). Από τους παραπάνω όρους ο πρώτος μόνο ταυτίζεται με εκείνον που παραδοσιακά αξιολογείται από τα δυτικής προέλευσης τεστ νοημοσύνης. Επιπλέον σε άλλη έρευνα που έγινε στη Ζιμπάμπουε η μοναδική λέξη που αντιπροσώπευε την ευφυΐα ήταν η λέξη *ngware* που ουσιαστικά συμπυκνώνει την ικανότητα του να είναι κανείς συνετός και προσεκτικός (Dasen,1984).

Στην περίπτωση της Κένυας ο Sternberg και οι συνεργάτες του ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν την ικανότητα των παιδιών να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους και για το λόγο αυτό δημιούργησαν ένα τεστ πρακτικής νοημοσύνης. Το τεστ αυτό προοριζόταν για την αξιολόγηση της σιωπηρής γνώσης («tacit knowledge») σχετικά με τα φυσικά φάρμακα από βότανα, τα οποία οι κάτοικοι θεωρούσαν αποτελεσματικά για την καταπολέμηση διαφόρων τύπων ασθενειών. Η υπόθεση που είχαν κάνει οι ερευνητές ήταν πως οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτό το τεστ δε θα εμφάνιζαν καμία συνάφεια με εκείνες που επεδείκνυαν στα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. Πραγματικά, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν πως όσο υψηλότερες επιδόσεις εμφάνιζαν στα τεστ σιωπηρής γνώσης, τόσο χαμηλότερες επιδόσεις κατέγραφαν στα τεστ της αποκρυσταλλωμένης γνώσης. Τα αποτελέσματα αυτά επιδέχονταν πολλαπλής ερμηνείας, με πιο πιθανή την εξήγηση του ότι τα παιδιά λάμβαναν υπ' όψη τους τις προσδοκίες των γονιών τους και προσπαθούσαν να ανταποκριθούν σε αυτές. Με άλλα λόγια οι συγκεκριμένες οικογένειες έδιναν έμφαση στη μετάδοση της αυτόχθονης άτυπης γνώσης η οποία θα συνέβαλε στην επιτυχημένη προσαρμογή στο περιβάλλον στο οποίο ζούσαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sternberg, «η μελέτη της Κένυας προτείνει την αναγνώριση ενός γενικού παράγοντα της ανθρώπινης νοημοσύνης ο οποίος μπορεί να αποκαλύψει αρκετά στοιχεία σχετικά με το πώς οι ικανότητες αλληλεπιδρούν στα διάφορα σχέδια της σχολικής διδασκαλίας και ειδικότερα με τα δυτικά πρότυπα σε σχέση με το σύνολο των γενικότερων ικανοτήτων. Τα παιδιά στις δυτικές κοινωνίες μελετούν μια ποικιλία θεμάτων από πολύ μικρή ηλικία και επομένως αναπτύσσουν μια σειρά από δεξιότητες στους τομείς αυτούς. Αυτό το μοντέλο της εκπαίδευσης προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να υποβληθούν κάποια στιγμή σε κάποιο τεστ το οποίο ουσιαστικά εκτιμά αυτό το είδος των γνώσεων. Τα παιδιά στην Κένυα στοχεύουν στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων

που αναμένεται να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον που ζουν και σε αυτό το λόγο οφείλεται η χαμηλή τους επίδοση στα συμβατικά-παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης» (Sternberg & Grigorenko, 2004a).

Αποδεικνύεται λοιπόν πως η δυτική άποψη για τη νοημοσύνη δεν τυγχάνει καθολικής αποδοχής. Οι Okagaki και Sternberg (1993) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι διαφορετικές φυλετικές ομάδες σε περιοχή της Καλιφόρνια είχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την έννοια της ευφυΐας. Οι Λατίνοι γονείς έδιναν έμφαση στη σημασία της κοινωνικής επάρκειας στις απόψεις που εξέφραζαν περί νοημοσύνης, ενώ οι ασιατικής καταγωγής γονείς έριχναν τη βαρύτητα στις γνωστικές δεξιότητες. Οι αγγλόφωνοι γονείς εξίσου εστίαζαν στις γνωστικές δεξιότητες, άποψη που συμμερίζονταν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής πως εκπροσωπούν την «κυρίαρχη» τάξη. Η σειρά κατάταξης τώρα των παιδιών αυτών θα καθοριζόταν από το κατά πόσο οι γονείς τους μοιράζονταν τις ίδιες απόψεις περί νοημοσύνης με τους δασκάλους τους.

Καθίσταται σαφές πως η συγκεκριμένη έρευνα υποβάλλει ένα ακόμα στοιχείο προς διερεύνηση περιπλέκοντας περισσότερο τον πολιτισμικό παράγοντα και τις προεκτάσεις του. Η προσωπική άποψη του δασκάλου αυτόματα διεκδικεί το δικό της μερίδιο στο κομμάτι της αξιολόγησης η οποία, άποψη του κάθε δασκάλου, δεν μπορεί ποτέ να βρεθεί απογυμνωμένη από το αντίστοιχο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει.

2.5. Η θεωρία της πολιτισμικής νοημοσύνης.

Η συγκεκριμένη θεωρία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ανήκει σε εκείνη την κατηγορία των θεωριών που επιχειρούν τη θέαση της νοημοσύνης από διαφορετική σκοπιά. Σύμφωνα με τον ορισμό της, η πολιτισμική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που εμφανίζουν πολιτισμική ποικιλομορφία (Early & Ang, 2003). Κινούμενη στα ίδια πλαίσια με τη θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης του Sternberg, η οποία λαμβάνει υπ' όψη της τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της νοημοσύνης, η εν λόγω θεωρία εστιάζει στην πολιτισμική παράμετρο της νοημοσύνης η οποία φαίνεται να παίζει ρόλο καθώς κάποια άτομα καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε πολιτισμικά διαφέρουσες καταστάσεις ενώ κάποια άλλα όχι.

Η συμβολή της πολιτισμικής παραμέτρου στον παράγοντα νοημοσύνη- τόσο σε σχέση με το επίπεδο κατοχής της όσο και σε σχέση με την εκτίμηση της- είχε νωρίτερα υποδειχτεί από τον Terman το 1916 ο οποίος επιθυμώντας να μεταφράσει και να υιοθετήσει την κλίμακα αξιολόγησης νοημοσύνης-στα πλαίσια της κατασκευής τεστ νοημοσύνης- των Binet-Simon για τις Ηνωμένες Πολιτείες φρόντισε να λάβει υπ' όψη του την αμερικανική

κουλτούρα πρώτα. Με άλλα λόγια προέβη στη στάθμιση, όπως χαρακτηριστικά αποκαλείται, του τεστ ώστε να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της συγκεκριμένης χώρας (Kaufman,2000).

2.6. Οι παράγοντες της πολιτισμικής νοημοσύνης.

Οι Early και Ang (2003) υποστήριξαν την άποψη ότι η νοημοσύνη δε θα πρέπει να περιορίζεται απλά και μόνο στον τομέα των γνωστικών λειτουργιών και για το λόγο αυτό θεώρησαν την πολιτισμική νοημοσύνη ως μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει μεταγνωστικές, γνωστικές διαστάσεις, διαστάσεις κινήτρων και συμπεριφοράς. Ως πολυδιάστατο οικοδόμημα η πολιτισμική νοημοσύνη βασίστηκε στη θεωρία των Sternberg και Detterman (1986) για τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης τις οποίες αδρομερώς χώρισαν σε τέσσερις κατηγορίες: α) στη μεταγνωστική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο της γνώσης (δηλ. στις διαδικασίες που μετέρχονται τα άτομα για να αποκτήσουν τη γνώση), β) στη γνωστική, η οποία αναφέρεται στην ατομική γνώση και στη γνώση των δομών, γ) στη νοημοσύνη των κινήτρων, που αφορά στη διανοητική ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει και να διατηρεί τη δράση του προς μια συγκεκριμένη εργασία ή κατάσταση και τέλος στη συμπεριφορική νοημοσύνη, η οποία εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου σε επίπεδο πράξης.

Η πολιτισμική νοημοσύνη κατά αντιστοιχία παρουσιάζει τη νοημοσύνη ως ένα πολυδιάστατο ατομικό χαρακτηριστικό το οποίο αποτελείται από τέσσερις παράγοντες: το μεταγνωστικό, το γνωστικό, τον παράγοντα κινήτρων και τον παράγοντα συμπεριφοράς. Ο μεταγνωστικός παράγοντας στα πλαίσια της πολιτισμικής νοημοσύνης αναφέρεται σε ένα ατομικό επίπεδο συνειδητής πολιτισμικής αντίληψης κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον περιλαμβάνει υψηλού επιπέδου διανοητικές διεργασίες οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να επινοήσουν νέους κανόνες που θα διέπουν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε καινοφανή πολιτισμικά περιβάλλοντα. Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας αυτός θεωρείται αποφασιστικής σημασίας τόσο από την άποψη του ότι προωθεί την ενεργό σκέψη σχετικά με άτομα και καταστάσεις σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και θέτει υπό αμφισβήτηση την άκαμπτη πολιτισμικά προερχόμενη σκέψη, όσο και εξαιτίας του ότι ωθεί τα άτομα να προσαρμόσουν και να αναθεωρήσουν τις στρατηγικές τους έτσι ώστε να εμφανίζονται πολιτισμικά πιο κατάλληλα και πιο πιθανά να εμφανίσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις εκάστοτε πολιτισμικές προκλήσεις (Ang & Dyne,2008). Με άλλα λόγια «ο μεταγνωστικός παράγοντας αντανακλά νοητικές διεργασίες που επιστρατεύουν τα άτομα προκειμένου να προσεγγίσουν και να αποκτήσουν την πολιτισμική

γνώση, συμπεριλαμβανομένης και της γνώσης και του ελέγχου της ατομικής τους σκέψης» (Flavell,1979).

Ο γνωστικός παράγοντας αναφέρεται στη γνώση των κανόνων, των πρακτικών και γενικότερα των συμβάσεων που ισχύουν στους διαφορετικούς πολιτισμούς, στοιχεία τα οποία έχουν προέλθει από διαφορετικές προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ο γνωστικός παράγοντας επομένως αναφέρεται σε ένα ατομικό επίπεδο πολιτισμικής γνώσης ή στη γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Ang & Dyne,2008). Ο Triandis (1994) παρ' όλα αυτά, υποστηρίζει την ύπαρξη πολιτισμικών σταθερών υπό την έννοια του ότι κάποιοι πολιτισμοί «μοιράζονται» κάποια κοινά χαρακτηριστικά προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις στοιχειώδεις τους ανάγκες. Για το λόγο αυτό ο γνωστικός παράγοντας κρίνεται ως αποφασιστικής σημασίας συστατικό της πολιτισμικής νοημοσύνης καθώς η γνώση του πολιτισμού επιδρά στη διαμόρφωση των σκέψεων και των συμπεριφορών των ατόμων.

Η ικανότητα της άμεσης δραστηριοποίησης σχετικά με τη μάθηση και την ανταπόκριση σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική διαφορετικότητα συνοψίζει λίγο έως πολύ τον παράγοντα κινήτρων στα πλαίσια πάντα της πολιτισμικής νοημοσύνης. Θεωρείται εξίσου σημαντικός παράγοντας τη στιγμή που δρομολογεί τη δραστηριοποίηση σε καινοφανείς πολιτισμικές καταστάσεις (Ang & Dyne,2008).

Ο παράγοντας συμπεριφοράς, τέλος, αντανakλά τη δυνατότητα που διαθέτει κανείς ώστε να επιδείξει την κατάλληλη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά όταν αλληλεπιδρά με άτομα διαφορετικών πολιτισμών. Αποτελεί εξίσου καθοριστικό παράγοντα καθώς τόσο οι λεκτικές όσο και οι μη λεκτικές συμπεριφορές αποτελούν προεξέχοντα χαρακτηριστικά των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η γκάμα των συμπεριφορών που διαθέτει κάθε πολιτισμός διαφοροποιείται ως προς τρεις τρόπους: α) ως προς την ακτίνα δράσης των συμπεριφορών που λαμβάνουν χώρα, β) ως προς την ύπαρξη κανόνων που καθορίζουν το πότε και κάτω από ποιες συνθήκες οι ιδιαίτερες μη λεκτικές εκφράσεις είναι προτιμώμενες, επιβαλλόμενες ή απαγορευτικές και τέλος, γ) ως προς την ύπαρξη των ερμηνειών που αποδίδονται σε συγκεκριμένες μη λεκτικές συμπεριφορές (Ang & Dyne,2008).

Καθίσταται επομένως φανερό πως η πολιτισμική νοημοσύνη, με τους τέσσερις παράγοντές της, άρρηκτα συνδεδεμένους, αποτελεί το απαραίτητο στοιχείο για τη συνολική ικανότητα κάποιου να λειτουργήσει και γενικότερα να δραστηριοποιηθεί σε πολιτισμικά διαφοροποιημένο περιβάλλον.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

3.1.Σχετικές απόψεις.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα τεστ νοημοσύνης μπορούν να «μεταφερθούν» από πολιτισμό σε πολιτισμό υπό όρους. Οι όροι αυτοί συνοψίζονται στους ακόλουθους: α) με κατάλληλη μετάφραση, β) με χρήση οικείου περιεχομένου και γ) με τη συμβολή-εμπλοκή ενός φυσικού ομιλητή της κάθε γλώσσας που θα εκπροσωπεί τον συγκεκριμένο πολιτισμό κάθε φορά (Westby,2007).

Η Greenfield (1997) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εφαρμογή των τεστ νοημοσύνης μπορεί να επιτευχθεί μόνο στην περίπτωση που οι πολιτισμοί μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά σε τρεις συγκεκριμένους τομείς: α) στις αξίες, β) στον τρόπο μάθησης και γ) στα μοντέλα της επικοινωνίας. Ως προς το κομμάτι των αξιών θα πρέπει να υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των απαντήσεων καθώς και με το ότι η απάντηση θα εμφανίζεται με την ίδια ακριβώς έννοια και στους άλλους πολιτισμούς. Ο τρόπος μάθησης από την άλλη πλευρά, θα πρέπει αποκλειστικά να αφορά στο άτομο και θα πρέπει να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ της διαδικασίας της γνώσης και του αντικειμένου της. Τα μοντέλα τέλος της επικοινωνίας οφείλουν να επιβάλουν την καθολικότητα των ερωτήσεων, να παρέχουν επικοινωνία απομακρυσμένη από το καθιερωμένο πλαίσιο ενώ η επικοινωνία με τους «ξένους» επιβάλλεται.

Παρ' όλα αυτά, όπως υποστηρίζει η Westby (2007), πολυάριθμες μελέτες αποδεικνύουν πως οι υποδεικνυόμενες ομοιότητες δεν υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών και επομένως η χρήση πανομοιότυπων τεστ από κάθε πολιτισμό τίθεται υπό αμφισβήτηση. Σύμφωνα πάντα με την ίδια, εξαιτίας της διαφοροποίησής τους στο κομμάτι των αξιών, θα ήταν άτοπο να χρησιμοποιηθούν κοινά τεστ νοημοσύνης ακόμα και αν η μετάφραση κατάφερνε να αποδώσει την έννοια όσο το δυνατόν πιο πιστά. Έρευνα των Reese, Balzano, Gallimore και Goldenberg (1995) απέδειξε πως τόσο οι Λατίνοι μετανάστες όσο και οι Ευρωπαίοι-Αμερικανοί γονείς έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση, αλλά ο τρόπος με τον οποίο την εξελάμβαναν διέφερε. Οι πρώτοι προέκριναν τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι δεύτεροι τις γνωστικού τύπου δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι Αμερικανοί μαθητές διδάσκονταν την κατηγοριοποίηση των αντικειμένων εντάσσοντάς τα σε κατηγορίες ομοειδών πραγμάτων. Αντίθετα οι μαθητές από τη Λιβερία προέβαιναν σε κατηγοριοποιήσεις με κριτήριο τη λειτουργικότητά τους, δηλαδή με τον τρόπο που χρησιμοποιεί κανείς τα διάφορα αντικείμενα προκειμένου να έχει κάποιο αποτέλεσμα (Westby,2007).

Ο τρόπος μάθησης, ως δεύτερος τομέας, φάνηκε να επηρεάζεται από τον τύπο της κοινωνίας, αν δηλαδή επρόκειτο για κολεκτιβιστική ή για ατομικιστική κοινωνία. Η Greenfield (1997) σε έρευνα που διεξήγαγε σε κολεκτιβιστική κοινωνία όταν θέλησε να εξακριβώσει τις προσωπικές απόψεις των μελών αυτής δεν το κατόρθωσε καθώς τα άτομα της συγκεκριμένης κοινωνίας δε διανοούνταν έστω και αυτού του τύπου την απόσχιση από την ομάδα. Συνεκδοχικά, στις Η.Π.Α. διαπιστώθηκε πως η δόμηση της γνώσης με τη χρήση συνεργατικού μοντέλου βοήθησε σημαντικά Αμερικανούς μαθητές μεξικανικής και αφρικανικής καταγωγής σε σύγκριση με Αμερικανούς ευρωπαϊκής προέλευσης που διέθεταν ατομικιστικό προσανατολισμό.

Συμπερασματικά, το ύφος της επικοινωνίας που διαμορφώνεται μέσα από τα τεστ νοημοσύνης και γενικότερα τόσο η γλώσσα, όσο και ο τρόπος δόμησης του τεστ δημιουργεί προβλήματα σε μαθητές που έχουν συνηθίσει σε διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα εφοδιάζει τους μαθητές με εκείνο το είδος της σκέψης το οποίο απαιτείται προκειμένου να ανταποκριθούν στο δικό τους παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Αμερικανών μαθητών αφρικανικής καταγωγής των οποίων η επίδοση βελτιώθηκε σημαντικά όταν οι δοκιμασίες του τεστ προσαρμόστηκαν στο δικό τους οικείο θεματικό πλαίσιο (Westby, 2007). Επιβεβαιώνεται με λίγα λόγια η άποψη των Sternberg & Grigorenko (2004b) η οποία αναφέρθηκε και προηγουμένως` ότι συχνά τα τεστ νοημοσύνης αξιολογούν δεξιότητες τις οποίες τα παιδιά αναμένεται να έχουν αποκτήσει μέχρι τη στιγμή που θα δοκιμαστούν στα αντίστοιχα των δεξιοτήτων τους, τεστ.

Σε άλλο άρθρο του ο Sternberg (1999b) από την άλλη πλευρά, συμμαρρίζεται την άποψη αρκετών ψυχολόγων οι οποίοι υποστηρίζουν πως η νοημοσύνη, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, είναι πολιτισμικά καθορισμένη. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως εξηγεί στη συνέχεια, οι διάφοροι πολιτισμοί ορίζουν με διαφορετικά κριτήρια τη νοημοσύνη. Ο ίδιος θεωρεί πως η νοημοσύνη μπορεί να εκτιμηθεί μόνο σε σχέση με τρεις διαστάσεις: α) τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, β) τις προσωπικές του εμπειρίες και γ) τον εξωτερικό κόσμο του ατόμου. Κατά συνέπεια ένα τεστ νοημοσύνης δεν αρκεί να αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου ως προς τη διαχείριση των διανοητικών του διαδικασιών, αλλά θα πρέπει κατ' επέκταση να αξιολογεί και την ικανότητά του ως προς το να τις θέτει σε εφαρμογή όταν χρειάζεται να επιλύσει ζητήματα της καθημερινότητάς του. Τα συμβατικά τεστ σύμφωνα πάντα με τον Sternberg δεν εκτιμούν αυτού του είδους τις πρακτικές ικανότητες ούτε και τις δημιουργικές ακόμα ικανότητες που απαιτούνται από τα άτομα όταν αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες εμπειρίες. Η απλή μετάφραση ενός τεστ, καταλήγει, δεν επαρκεί καθώς μεταξύ πολιτισμικά διαφερόντων

ομάδων το μοναδικό πρόβλημα δεν αποτελεί η γλώσσα, αλλά τα διαφορετικά είδη προβλημάτων που έχουν αυτές να αντιμετωπίσουν. Για το λόγο αυτό απερίφραστα δηλώνει πως κανένα τεστ δεν μπορεί να είναι πολιτισμικά ουδέτερο καθώς η νοημοσύνη αποτελεί απερίσπαστο κομμάτι κάθε πολιτισμικού πλαισίου.

Παρά το γεγονός του ότι τα τεστ που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της νοημοσύνης και της γλώσσας εμφανίζουν αξιοσημείωτη ομοιομορφία, δεν παρατηρείται αντίστοιχη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών και των πολιτισμών για τα συστατικά που θα πρέπει να συναποτελούν τη νοημοσύνη. Στις αμφιβολίες σχετικά με την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στα συστατικά της νοημοσύνης ή ακόμα και για την ύπαρξη διαφορών στα εργαλεία που μετρούν τη νοημοσύνη, ο Sternberg (2004) προτείνει την ύπαρξη μιας σειράς μοντέλων τα οποία μπορούν να υπάρξουν μεταξύ των πολιτισμών και των μονάδων μέτρησης της νοημοσύνης. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει, τα μοντέλα διαφέρουν ως προς τα εξής σημεία: α) είτε ως προς τη διαφορετική θέαση της νοημοσύνης υπό το πρίσμα των διαφορετικών πολιτισμών- και ως προς τη φύση των νοητικών διεργασιών ή τις διαστάσεις που εμπλέκονται στην προσαρμογή σε αυτό που αποτελεί νοημοσύνη σε κάποιο πολιτισμό και β) είτε στην ύπαρξη διαφορών στα εργαλεία που απαιτούνται για τη μέτρηση της νοημοσύνης(πέρα από την απλή μετάφραση). Τα πιθανά μοντέλα που προτείνει είναι:

- MONTEΛΟ I: η φύση της νοημοσύνης είναι κοινή για όλους τους πολιτισμούς και τα ίδια τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρησή της σε όλους τους πολιτισμούς.
- MONTEΛΟ II: η φύση της νοημοσύνης διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό αλλά χρησιμοποιούνται τα ίδια τεστ για την εκτίμησή της. Τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς θα σκεφτούν και θα απαντήσουν με διαφορετικό τρόπο με αποτέλεσμα να αποκαλυφθούν οι διαφορές των πολιτισμών μέσα από τα τεστ.
- MONTEΛΟ III: η φύση ή οι διατάσεις της νοημοσύνης είναι κοινές σε όλους τους πολιτισμούς αλλά τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη μέτρησή της διαφέρουν εξαιτίας του ότι πρέπει να προέλθουν από το πλαίσιο του πολιτισμού που μελετάται.
- MONTEΛΟ IV: τόσο η φύση ή οι διαστάσεις της νοημοσύνης θα πρέπει να εκτιμώνται διαφορετικά μεταξύ των πολιτισμών. Το συγκεκριμένο μοντέλο

υποδεικνύει ότι η νοημοσύνη μπορεί να κατανοηθεί και να μετρηθεί μόνο υπό το πρίσμα του πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται.

Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν υπέρ της άποψης πως αντικειμενικοί λόγοι αποτρέπουν τους ερευνητές από τη χρήση κοινών τεστ νοημοσύνης σε όλους τους πολιτισμούς. Με τα δεδομένα αυτά κανείς μπορεί να συμπεράνει πως δεν έχει παρά να περιοριστεί στο πρώτο και το δεύτερο μοντέλο που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποδεχόμενος αρχικά την κοινή φύση της νοημοσύνης και άρα τη χρήση κοινών τεστ νοημοσύνης, είτε στην καλύτερη περίπτωση, πως ο κάθε λαός διατηρεί το δικαίωμα να απαντήσει στα τεστ με τον τρόπο εκείνο που του υποβάλλει το πολιτισμικό του υπόβαθρο.

Ο Sternberg (2004) από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει πως αν αναλογιστεί κανείς το γενικότερο πλαίσιο της τριαρχικής νοημοσύνης κατανοεί πως τα συστατικά της νοημοσύνης εμφανίζουν μια καθολικότητα καθώς είναι απαραίτητα συστατικά στοιχεία της διανοητικής λειτουργίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «...οι άνθρωποι στους απανταχού πολιτισμούς πρέπει α) να αναγνωρίζουν την ύπαρξη ενός προβλήματος, β) να προσδιορίζουν το είδος του προβλήματος, γ) να το αναπαριστούν διανοητικά, δ) να επιλέγουν μια ή περισσότερες στρατηγικές για την επίλυσή του, ε) να προσδιορίζουν διεξόδους προς την επίλυση του προβλήματος, στ) να παρακολουθούν την εξέλιξη του προβλήματος και ζ) να αξιολογούν την επίλυσή του».

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Sternberg (1999b) επιχειρώντας να αποδείξει την αδυναμία της διαπολιτισμικής χρήσης των τεστ νοημοσύνης υπεραμύνεται για μια ακόμα φορά της θεωρίας του παρουσιάζοντας τις αδυναμίες των συμβατικών τεστ. Όταν λοιπόν υποστηρίζει πως τα τεστ αυτά δεν εκτιμούν τις πρακτικές ούτε και τις δημιουργικές ικανότητες που απαιτούνται από τα άτομα όταν αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες εμπειρίες ταυτόχρονα δίνει έμφαση στο πλεονέκτημα που παρουσιάζει η δική του θεωρία επιτυγχάνοντας να υπερκαλύψει τις συγκεκριμένες αδυναμίες.

Με την πρότασή του αυτή ο Sternberg (2004) εκτός από το γεγονός ότι επαναφέρει στο προσκήνιο το τρίτο και τέταρτο μοντέλο τα οποία συνιστούν μια πιο προοδευτική αντιμετώπιση της λειτουργίας των πολιτισμών –καθώς αφ' ενός το τρίτο αποδέχεται εξίσου την κοινή φύση της νοημοσύνης αλλά τονίζει την ανάγκη διαφοροποίησης των εργαλείων μέτρησης, ενώ το τέταρτο ξεκάθαρα υποστηρίζει το διαφορετικό τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης – αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί να υποβάλει μια νέα σύνδεση μεταξύ των πραγμάτων. Επιχειρεί αρχικά, να παρουσιάσει την καθολικότητα της θεωρίας του περί τριαρχικής νοημοσύνης καθώς αυτή εξ' ορισμού δε δύναται να εγκλωβιστεί και να

εφαρμοστεί σε συγκεκριμένους πολιτισμούς αφού η επιτυχία στη ζωή έγκειται στον επιτυχημένο τρόπο επίλυσης των προβλημάτων όπου, όπως και όταν αυτά παρουσιάζονται. Επιπλέον καταβάλλει προσπάθεια να προβάλει ταυτόχρονα και την έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης, η οποία και αυτή δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένους πολιτισμούς τη στιγμή που πρόκειται που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε πολιτισμικά διαφέροντα περιβάλλοντα. Επομένως θα συμπεράινε κανείς πως πρόκειται για δυο μορφές νοημοσύνης οι οποίες διαθέτοντας τα γενικά κοινά και καθολικά αποδεκτά χαρακτηριστικά έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις αξιολογικές κρίσεις και προτεραιότητες του κάθε πολιτισμού.

3.2. Το φαινόμενο της μεροληψίας.

Η απόκλιση στις επιδόσεις των ατόμων στα τεστ νοημοσύνης, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διαφορετικής εθνικής προέλευσης άτομα, επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας. Σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται λόγος για φυλετικές διαφορές οι οποίες αποδίδονται ακριβώς σε αυτή τη διαφορετική προέλευση των ατόμων. Ερευνητές ωστόσο που διεξήγαγαν συγκεκριμένου τύπου μελέτες, όπως ο Jensen (2003) που αναφέρεται παρακάτω, απέδωσαν την απόκλιση αυτή σε βιολογικούς παράγοντες προσφέροντας γόνιμο έδαφος σε όσους θέλησαν να υποβαθμίσουν κάποια φυλή έναντι κάποιας άλλης.

Οι Fagan και Holland (2007) διατύπωσαν σε άρθρο τους το ερώτημα για το κατά πόσο οι φυλετικές αυτές διαφορές οφείλονται στη διανοητική ικανότητα κάποιου ή στις διαφορές των ατόμων σε σχέση με τη δυνατότητά τους να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δεν παρατηρείται ομοφωνία σε σχέση με αυτό το ζήτημα. Ο Jensen (2003), υποστηρίζει πως τόσο οι Μαύροι όσο και Λευκοί έχουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση υπαινισσόμενος τη γνώση που τους ζητείται σε ένα τεστ νοημοσύνης. Επομένως η ερμηνεία του συνοψίζεται στο ότι οποιαδήποτε φυλετική διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης οφείλεται στη διαφορά των ατόμων στη βασική διανοητική ικανότητα μεταξύ των φυλών και ειδικότερα σε αυτό που αποκαλείται γενικός παράγοντας ή παράγοντας g. Σε άλλες έρευνες που διεξήγαγαν οι Fagan και Holland (2007) εξασφάλισαν την ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία στα μέλη και των δυο εθνικών ομάδων. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως οι διαφορετικές εθνικές ομάδες δε διέφεραν ως προς την ικανότητά τους να επεξεργάζονται νέες πληροφορίες και επομένως κατέληξαν στο συμπέρασμα πως θα έπρεπε να προσανατολιστούν στις διαφορές που εμφανίζουν οι ομάδες αυτές ως προς τη δυνατότητα πρόσβασής τους στην πληροφορία. Συνακόλουθα συμπέραναν

πως οι διαφορές στις γνώσεις που εντοπίστηκαν στα τεστ νοημοσύνης μπορούν να εξαλειφθούν όταν τους παρασχεθεί η απαιτούμενη πρόσβαση στις πληροφορίες.

Ο Fagan (2000), από την άλλη πλευρά, θεωρεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα κριτήριο μέτρησης της γνώσης και ταυτόχρονα αποκαλύπτει πως η γνώση εξαρτάται τόσο από την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, όσο και από τις πληροφορίες που παρέχονται από τον ίδιο τον πολιτισμό για επεξεργασία. Ο όρος «νοημοσύνη» στη θεωρία του Fagan ταυτίζεται με την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Ο ίδιος θεωρεί ότι δεν έχουν όλοι ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία η οποία αποτελεί τη βάση για τη γνώση που απαιτείται στα τεστ. Δεδομένων όλων των παραπάνω, αν οι ομαδικές διαφορές στο δείκτη νοημοσύνης δε συνοδεύονται από ομαδικές διαφορές στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, τότε οι διαφορές αυτές οφείλονται σε διαφορές που παρατηρούνται αναφορικά με την πρόσβαση στην πληροφορία.

Τα παραπάνω ενισχύονται και από πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγαν οι Fagan και Holland (2009), η οποία επιβεβαιώνει τη σημασία της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση, ατόμων από διαφορετικές φυλές. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν η εξάσκηση των ατόμων αυτών με λεκτικού τύπου δεξιότητες θα μπορούσε να σταθεί ικανή να εξαλείψει τις διαφορές μεταξύ των αфроαμερικανών μαθητών και των λευκών μαθητών.

Η θεωρία της πολιτισμικής νοημοσύνης, υποβάλλει λίγο έως πολύ την ιδέα της μελέτης της νοημοσύνης σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Επιδίωξη της είναι η ενίσχυση της υπάρχουσας νοημοσύνης κάθε φορά επιτυγχάνοντας την απεμπλοκή της από ποικίλου τύπου συγκρίσεις με άλλους πολιτισμούς και συνακόλουθα ποικίλου τύπου προεκτάσεις που ενδεχομένως να προκύψουν.

3.3. Το αίτημα για αποδέσμευση των τεστ από τους πολιτισμικούς παράγοντες.

Το αίτημα για τη δημιουργία τεστ νοημοσύνης τα οποία θα ανταποκρίνονται σε κάθε πολιτισμό ξεχωριστά δεν είναι καινούργιο. Εξάλλου η έρευνα της Westby (2007) η οποία παρουσιάστηκε παραπάνω, απέδειξε πως η επίδοση των Αμερικανών μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά όταν οι δεξιότητες των τεστ προσαρμόστηκαν στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον. επομένως η προσαρμογή των δεξιοτήτων των τεστ νοημοσύνης στο κάθε πολιτισμικό υπόβαθρο ή η εξοικείωση με το περιεχόμενο αυτών των τεστ, αναμένεται να συμβάλει στην καταγραφή υψηλότερων επιδόσεων.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε ο Cattell το 1940 όταν θέλησε να δημιουργήσει τεστ νοημοσύνης τα οποία θα περιελάμβαναν απλές δεξιότητες με τις οποίες όλα τα άτομα θα μπορούσαν να καταπιαστούν ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Η πρόταση αυτή

οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων «πολιτισμικά απαλλαγμένων» ή «πολιτισμικά ουδέτερων» τεστ νοημοσύνης.

Δυο ενστάσεις διατυπώνονται σχετικά με τη λειτουργικότητα των «πολιτισμικά ουδέτερων τεστ». Η πρώτη προτείνει πως αν τα συγκεκριμένα τεστ διανεμηθούν σε πολιτισμικές ομάδες από αποκλίνοντα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τότε οι διαφορές που θα αποτυπωθούν στις δεξιότητες που αυτά θα περιλαμβάνουν έχουν ελάχιστη πιθανότητα να εξαλειφθούν. Επιπλέον, ένα δεύτερο θέμα που προκύπτει είναι πως οι ερωτήσεις που αφορούν σε θέματα της καθημερινότητας και που αναπόφευκτα αυτά συνδέονται με πολιτισμικές διαστάσεις είναι αδύνατον να προσπελαστούν, καθώς αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Εξάλλου οι υψηλές επιδόσεις στα τεστ προκύπτουν όταν οι εξεταζόμενοι έχουν την ίδια πολιτισμική ταυτότητα με τους «δημιουργούς» των τεστ (Van de Vijver, 2004).

Η Greenfield (1997), τονίζει πως ο όρος πολιτισμός εξ' ορισμού υποδηλώνει πως πρόκειται για κοινωνική σύμβαση. Στα πλαίσια ενός συμβατικού πολιτισμού τα άτομα μοιράζονται τις ίδιες αξίες, την ίδια γνώση και την ίδια μορφή επικοινωνίας. Υποστηρίζοντας πως τα τεστ νοημοσύνης είναι πολιτισμικά καθορισμένα, υποδηλώνεται πως και αυτά διέπονται από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επομένως ο δείκτης νοημοσύνης και τα άλλα τεστ ικανοτήτων βασίζονται σε κοινωνικές συμβάσεις που προκύπτουν από τον καθένα από τους παραπάνω τομείς. Προκειμένου λοιπόν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα τεστ αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τους τις παραπάνω συμβάσεις. Όταν ένα τεστ μεταφερθεί από τον ένα πολιτισμό στον άλλο, αναπόφευκτα, μεταφέρονται και οι συμβάσεις με τις οποίες αυτό είναι συνδεδεμένο.

Τα ζητήματα αυτά φιλοδοξεί να επιλύσει η εφαρμογή της πολιτισμικής νοημοσύνης αξιοποιώντας και τη συμβολή της τριαρχικής νοημοσύνης. Η πολιτισμική νοημοσύνη αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφοροποιήσεων μεταξύ των πολιτισμών γεγονός που επιβεβαιώνεται και μέσα από τον ορισμό της. Με βάση αυτό το δεδομένο, στοχεύει στην επιτυχημένη προσπέλαση των δυσκολιών που ανακύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων με τους διαφορετικούς πολιτισμούς και στην τελική αρμονική συνύπαρξή τους.

Η τριαρχική νοημοσύνη από την άλλη πλευρά κάνει λόγο για την ικανότητα επιτυχίας, όπως εξ ορισμού έχει ειπωθεί, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσω της προσαρμογής, της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος ή ακόμα και της επιλογής ενός νέου περιβάλλοντος. Καθίσταται επομένως φανερό πως η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης ενδεχομένως να βρίσκει εφαρμογή σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον τη στιγμή

που το κάθε άτομο θα χρειαστεί να περάσει από την ίδια διαδικασία προσαρμογής-διαμόρφωσης-επιλογής προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Με άλλα λόγια η τριαρχική νοημοσύνη μπορεί να βρει εφαρμογή σε κάθε πολιτισμό ως αυτόνομη και ανεξάρτητη διαδικασία ενώ η πολιτισμική νοημοσύνη βρίσκει εφαρμογή διαμέσου των πολιτισμών (Sternberg,2006). Η πολιτισμική νοημοσύνη λοιπόν και κατ' επέκταση η απόκτησή της, εξαρτάται λίγο ως πολύ από το τι θεωρείται ευφύες σε μια χώρα και τι όχι, σε σχέση με μια άλλη και από το κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να αντιληφθεί τις διαφορές αυτές μελετώντας τους διάφορους πολιτισμούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των πολιτισμικών παραμέτρων, η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης επιχειρεί να αποδείξει την καθολικότητά της, αυτοσυστηνόμενη ως ανεξάρτητη θεωρία που εμφανίζει μεγάλες πιθανότητες εφαρμογής μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, κινούμενη κάθε φορά στα πλαίσια του καθενός. Επιπλέον φιλοδοξεί να τροποποιήσει τα μέχρι τώρα ισχύοντα κριτήρια σχετικά με την ευφυΐα αποδεικνύοντας- με μια σειρά σχετικών ερευνών- πως ό,τι θεωρούνταν μέχρι τώρα ευφύες, προέκυπτε από την αξιολόγηση με βάση μονοδιάστατα κριτήρια όπως για παράδειγμα η κατάκτηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Σημείο σύγκλισης των δυο θεωριών αποτελεί η συνειδητοποίηση της σημασίας του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου από την πλευρά της τριαρχικής νοημοσύνης, όσο ανεξάρτητα κι αν αυτή μπορεί να εφαρμοστεί, σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Ενώ στην περίπτωση της πολιτισμικής νοημοσύνης για μια ακόμα φορά δίνεται έμφαση στην έννοια του πολιτισμού, ως παράγοντα διαμόρφωσης και καθορισμού του στοιχείου της ευφυΐας.

3.4.Ερευνητικά ερωτήματα

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, προέκυψε ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες σχετικά με το βαθμό αυτεπάρκειας των μαθητών – Ελλήνων και αλλοδαπών – ως προς τις ικανότητες τους και τις δεξιότητές τους ως στοιχεία της προσωπικότητάς τους στην αναλυτική, δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη. Επιπλέον δεν έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες οι οποίες να εξετάζουν τη συμβολή της Τριαρχικής νοημοσύνης όσο και της πολιτισμικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε το παραπάνω θέμα και θέσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός αυτεπάρκειας των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με την Τριαρχική νοημοσύνη;
2. Πως κατανέμονται οι επιδόσεις των μαθητών –Ελλήνων και αλλοδαπών – στους τρεις αυτούς παράγοντες (αναλυτική, δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη);
3. Υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών στις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές δεξιότητες;

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιπλέον διατυπώθηκαν δυο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν πως ο βαθμός αυτεπάρκειας των Ελλήνων μαθητών σε σχέση με το βαθμό αυτεπάρκειας των μειονοτικών μαθητών και στις τέσσερις κατηγορίες – μνήμη, «αναλυτικές» δεξιότητες και στάσεις, δημιουργικές δεξιότητες και στάσεις και πρακτικές δεξιότητες και στάσεις – αναμένεται να είναι υψηλότερος έναντι των μειονοτικών μαθητών.

Η δεύτερη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν πως οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών ως προς και τις τρεις κατηγορίες-αναλυτικές ικανότητες, δημιουργικές ικανότητες και πρακτικές ικανότητες – αναμένεται να είναι υψηλότερες σε σχέση με εκείνες των μειονοτικών μαθητών .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ.

4.1. Δείγμα.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 40 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν 2272 μαθητές, εκ των οποίων 1394 ήταν αγόρια και 1378 ήταν κορίτσια. Ως προς την εθνικότητά τους, οι 1988 ήταν ελληνικής καταγωγής ενώ οι 228 ήταν αλλοδαποί. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 14 χρόνια.

Στους μαθητές διανεμήθηκαν τεστ τα οποία τους παρείχαν τη δυνατότητα να διατηρήσουν την ανωνυμία τους. Τα ερωτηματολόγια αυτά διανεμήθηκαν από τις καθηγήτριες της Οικιακής Οικονομίας στην αρχή του σχολικού έτους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ίδιου μαθήματος.

Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 31 καθηγήτριες Οικιακής Οικονομίας οι οποίες διένειμαν και συνέλεξαν τα τεστ. Οι καθηγήτριες θα έπρεπε να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από τους μαθητές με τις απαντήσεις, φέροντας οι ίδιες την ευθύνη της επιτυχούς συμπλήρωσής τους, ενώ εκείνες καλούνταν να σημειώσουν σε κάθε ερωτηματολόγιο τον αριθμό καταλόγου του μαθητή ώστε να εξασφαλιστεί μεν η ανωνυμία του μαθητή χωρίς όμως να υπάρξει απώλεια των ατομικών του στοιχείων. Την επιστροφή των ερωτηματολογίων συνόδευε ο κατάλογος μαθητών κάθε τάξης στον οποίο οι καθηγήτριες είχαν σημειώσει, κατόπιν υπόδειξης, την επίδοση της προηγούμενης χρονιάς, την εθνικότητα των μαθητών και την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στη στατιστική επεξεργασία.

4.2. Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ αυτεπάρκειας και ένα τεστ που αποσκοπούσε στην εκτίμηση των τριαρχικών ικανοτήτων που δημιουργήθηκε για το σκοπό της παρούσας έρευνας.

Το πρώτο τεστ στόχευε στον εντοπισμό της ύπαρξης ή μη αυτεπάρκειας στους μαθητές αλλά και στο βαθμό που τη διέθεταν οι μαθητές. Το συγκεκριμένο τεστ, τεστ αυτεπάρκειας, αποτελούνταν από 33 προτάσεις οι οποίες σχετίζονταν με την αυτεπάρκεια των μαθητών για τις οποίες εκείνοι καλούνταν να δηλώσουν τη συμφωνία μαζί τους μέσω της χρήσης μιας εκατοντάβαθμης κλίμακας. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνουν κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τον όρο αυτεπάρκεια αλλά και σχετικά με την κλίμακα η οποία την εκτιμά.

Η παραπάνω παραδοχή επηρεάζει και τις κλίμακες μέτρησης της αυτεπάρκειας, αφού δεν υπάρχει κλίμακα αυτεπάρκειας που να εξυπηρετεί όλα τα επίπεδα και τους τομείς αυτεπάρκειας του ατόμου. Η προσέγγιση του τύπου «μια κλίμακα τα μετρά όλα» (one measure fits all), έχει περιορισμένη επεξηγηματική και προβλεπτική αξία, επειδή οι περισσότερες ερωτήσεις των κλιμάκων αυτών μπορεί να έχουν μικρή ή και καμία σχέση με τον τομέα της λειτουργικότητας του ατόμου. Επιπλέον στην προσπάθειά τους, οι ερωτήσεις αυτές, να υπηρετήσουν γενικούς σκοπούς, συνήθως περιλαμβάνουν γενικούς όρους, διαχωρισμένους από τις απαιτήσεις των συνθηκών και της κατάστασης, όπου βρίσκεται το άτομο, με αποτέλεσμα να εγείρονται αμφιβολίες για το τι ακριβώς θέλει να μετρήσει η συγκεκριμένη κλίμακα. Για το λόγο αυτό οι κλίμακες αυτεπάρκειας πρέπει να σχεδιάζονται ως προς συγκεκριμένους τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου και ως προς συγκεκριμένα αντικείμενα ενδιαφέροντος (Urdan & Pajares, 2006).

Επιπλέον, η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια που προκύπτει μέσα από αυτές τις κλίμακες, θα πρέπει να διαχωρίζεται από άλλες έννοιες, όπως την αυτοεκτίμηση (self-esteem), την έδρα ελέγχου (locus of control) και το αποτέλεσμα προσδοκιών (outcome expectancies) (Bandura, 2006). Ενώ η αυτεπάρκεια είναι κρίση ικανότητας, όπως είπαμε, η αυτοεκτίμηση είναι κρίση αυτοαξίας και άρα είναι διαφορετικό φαινόμενο από την αυτεπάρκεια. Όσον αφορά στην έδρα ελέγχου, αυτή σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου για το κατά πόσον τα αποτελέσματα μιας δράσης του προέρχονται είτε από τον ίδιο είτε από εξωτερικές πηγές. Όμως, η υψηλή έδρα ελέγχου δε δηλοί απαραίτητα το αίσθημα ότι κάποιος είναι ικανός και μπορεί να ζει καλά (well-being). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται ότι η υψηλή τους βαθμολογία μπορεί να οφείλεται στην προσπάθειά τους (υψηλή έδρα ελέγχου), αλλά μπορεί και να αποθαρρύνονται όταν πιστεύουν ότι στερούνται της επάρκειας για να παραγάγουν ανώτατες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όσον αφορά τώρα στο αποτέλεσμα προσδοκιών αυτό μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές μορφές σύμφωνα με τον Bandura (1986). Μπορούν να υπάρξουν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα προσδοκιών σε επίπεδο βιολογικό, κοινωνικό και αυτοαξιολόγησης. Ανεξαρτήτως τύπου, το θετικό αποτέλεσμα προσδοκιών λειτουργεί ως κίνητρο και το αρνητικό ως αντικίνητρο. Καταλήγει, λοιπόν, κανείς στο συμπέρασμα ότι το αποτέλεσμα προσδοκιών είναι διαφορετική έννοια από την αυτεπάρκεια γιατί το μεν πρώτο είναι κρίση των ανθρώπων για τα αποτελέσματα προσπαθειών τους, που πιθανώς προέρχονται από τις επιδόσεις τους, ενώ η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια είναι κρίση των ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο για την εκτέλεση δοσμένων μορφών απόδοσης.

Η κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, βασίζεται στην κλίμακα αυτεπάρκειας του Bandura 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 ικανότητά τους να εκτελούν τις απαιτούμενες δραστηριότητές 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:

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

Η παραπάνω κλίμακα επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει την αποτύπωση της απάντησης με μεγάλη ακρίβεια. 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. (Αυτό στη μεθοδολογία)

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 παράδειγμα, όταν τα παιδιά κυκλώνουν προοδευτικά μεγαλύτερα ποσοστά αυτεπάρκειας στις απαντήσεις τους, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να αποδώσουν ένα έργο αυξάνεται.

Επειδή η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει πεποιθήσεις επάρκειας των ατόμων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας (self efficacy beliefs) διαφέρουν ως προς τη γενίκευση, τη δύναμη και το επίπεδο στο οποίο μετρούνται, στοιχείο που πρέπει να λάβουμε υπόψη κατά τη διαδικασία κατασκευής μιας κλίμακας μέτρησης αυτεπάρκειας. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο η μέτρησης της αυτεπάρκειας μπορεί να συσχετισθεί με ικανότητα

λύσης μαθηματικών προβλημάτων, ικανότητα ανάγνωσης ή συγγραφής έργου, ή ακόμα με συμμετοχή σε διαδικασίες αυτό-ρύθμισης. Αν, για παράδειγμα, ένας ερευνητής θέλει να μετρήσει την αυτεπάρκεια των μαθητών στη γραπτή έκθεση ενός θέματος, τότε θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα για το σχεδιασμό μιας κατάλληλης κλίμακας: 1) θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα διαφορετικά επίπεδα των απαιτήσεων που μπορεί να έχει το έργο. Δηλαδή στο παράδειγμά μας, η γραπτή έκθεση μπορεί να ξεκινάει από την απλή αναφορά κάποιων προτάσεων, μέχρι την πλήρη αναφορά σύνθετων ιδεών, δομημένων σε παραγράφους, που ακολουθούν συντακτικούς και γραμματολογικούς κανόνες. Κατόπιν το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να περιέχει ποικιλία ερωτήσεων που θα καλύπτουν όλο το εύρος των απαιτήσεων του έργου και δεν θα εστιάζουν, λεπτομερώς, μόνο σε συγκεκριμένα επίπεδα του. 2) Θα πρέπει οι ερωτήσεις να αναδείξουν την αναλογία της δυναμικής των πεποιθήσεων επάρκειας των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διαβαθμισμένη κλίμακα απαντήσεων, όπου η απάντηση του μαθητή κυμαίνεται από το 0% έως το 100%, ανά 10% αυξανόμενη. 3) Ο ερευνητής για να προχωρήσει στην αξιολόγηση των πεποιθήσεων επάρκειας, θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτές διαφέρουν ως προς τη γενίκευσή τους. Δηλαδή, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, οι μαθητές αναφέρουν κρίσεις για το συγκεκριμένο τύπο γραπτής έκθεσης, και όχι γενικά για κάθε είδος γραπτής έκφρασης. Αυτό σημαίνει ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας θα προβλέψουν την απόδοση σ' ένα έργο που αντιστοιχεί όσο πιο κοντά γίνεται σ' αυτές τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις του μαθητή και όχι γενικά για όλα τα έργα που μπορεί να αναλάβει κάποια στιγμή στη ζωή του. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι ερωτήσεις να περιέχουν τη λέξη **μπορώ**, που δηλώνει κρίση για ικανότητα, παρά τις λέξεις **θα μπορούσα**, που δηλώνουν μελλοντική πρόθεση.

Το δεύτερο τεστ είχε ως σκοπό την εκτίμηση των τριαρχικών ικανοτήτων των μαθητών, αντίστοιχων ηλικιακά με τους μαθητές που καλούνταν να συμπληρώσουν τα συγκεκριμένα τεστ. Το περιεχόμενό τους αντιστοιχούσε σε ύλη την οποία είχαν διδαχτεί το προηγούμενο σχολικό έτος.

Το τεστ αυτό απαρτίστηκε 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 ανάδειξη 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 (2009), εισηγητή της θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης.

Στο κομμάτι της αναλυτικής νοημοσύνης, στην πρώτη δεξιότητα, οι μαθητές καλούνταν να περιγράψουν τη διατροφή μαθητών, οι οποίοι προέρχονταν από δυο εξ'

ολοκλήρου διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μέσα από εικόνες που τους παρέχονταν ακριβώς πριν τη διατύπωση του ερωτήματος, προβαίνοντας στη σύγκρισή τους. Στη δεύτερη δεξιότητα της ίδιας ενότητας οι μαθητές, υποθετικά σκεπτόμενοι, καλούνταν να επιλέξουν τόπο διαμονής μεταξύ των δυο εικόνων που είχαν παρατεθεί παραπάνω και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους αυτή.

Η έμπνευση και η δημιουργία δυο φανταστικών διαλόγων μεταξύ γονέα και παιδιού για καθένα από τους δυο τόπους λίγο πριν το σχολείο, αποτελούσε το υλικό της αξιολόγησης που θα αφορούσε στην εκτίμηση της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης. Ενώ στο δεύτερο μέρος της ίδιας ενότητας, οι μαθητές θα έπρεπε να υποθέσουν τις σκέψεις των παιδιών του κάθε τόπου, σχετικά πάντα με τις δυνατότητες διατροφής που διέθεταν, έχοντας δοσμένη την τελευταία φράση η οποία ήταν κοινή και για τις δυο περιπτώσεις συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη («και για όλα φταίει το φαγητό που τρώω»). Γενικότερα, η αξιολόγηση αυτής της ενότητας βασίστηκε σε εκείνη των αντίστοιχων ερευνητών του εξωτερικού όπως:

- Guilford's Alternative Uses Task (1967)
- Wallas and Kogan (1965)
- Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (1974).

Η πρακτική νοημοσύνη τέλος, θα κρινόταν στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου όπου οι μαθητές καλούνταν να δώσουν πρακτικές συμβουλές προκειμένου να βελτιωθεί σημαντικά η διατροφή των ιδίων, στην πρώτη περίπτωση, ενώ θα έπρεπε να σκεφτούν συμβουλές και για τους άλλους, σύμφωνα με τα ζητούμενα του δεύτερου μέρους.

4.3. Τρόπος αξιολόγησης των ερωτηματολογίων.

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες σκέψης:

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. Συνολικά δόθηκαν δυο βαθμοί ένας για τη σύγκριση της διατροφής της πρώτης ερώτησης και ένας για την επιλογή του τόπου διαμονής και της αιτιολόγησης της απάντησης.

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 τύπους. Επομένως οι εκτιμήσεις που προέκυψαν ήταν συνολικά τέσσερις με δυο ξεχωριστές βαθμολογίες τόσο για την ακρίβεια όσο και τη δημιουργικότητα

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.

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από την επεξεργασία και ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Οι πίνακες 1-5 που ακολουθούν παρέχουν δημογραφικές αλλά και γενικού τύπου πληροφορίες. Οι αποκλίσεις στο σύνολο των μαθητών που εμφανίζει η κάθε κατηγορία σε σχέση με τον αρχικό αριθμό των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα, οφείλονται στην απώλεια στοιχείων για τα οποία υπαίτιοι σε μερικές περιπτώσεις είναι οι μαθητές (παρέλειψαν να δηλώσουν το φύλο τους) ενώ σε κάποιες άλλες οι καθηγήτριές τους (δεν παρέθεσαν στοιχεία για την επίδοση των μαθητών της προηγούμενης χρονιάς, δεν υπέδειξαν την εθνικότητα όλων των μαθητών και δεν κατάφεραν να βεβαιώσουν για όλους τους μαθητές την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών.)

Πίνακας 1

**Μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της προηγούμενης
σχολικής χρονιάς**

Επιδόσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
Αδύναμος (10-11,9)	99	6,0 %
Μέτριος (12-13,9)	195	11,9 %
Καλός (14-15,9)	350	21,4 %
Πολύ καλός(16,17,9)	483	29,5 %
Άριστος (18-20)	512	31,2 %
Σύνολο	1639	100,0 %

Ο πίνακας 1 αποτυπώνει το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών η οποία κατηγοριοποιήθηκε ως εξής : αδύναμος (μαθητής) με βαθμολογία 10-11,9, μέτριος μαθητής με βαθμολογία 12-13,9, καλός μαθητής με βαθμολογία 14-15,9, πολύ καλός μαθητής με βαθμολογία 16-17,9 και άριστος μαθητής με βαθμολογία 18-20. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι το 6% αφορούσε αδύναμους μαθητές, το 11,9% αποτύπωνε τη μέτρια επίδοση των μαθητών, το 21,4% των αυτών εμφάνιζε καλή επίδοση,

το 29,5% του συνόλου των μαθητών συγκαταλεγόταν σε εκείνους που είχαν καλή επίδοση ενώ το 31,2% των μαθητών ανήκε σε εκείνους που σημείωναν άριστες επιδόσεις.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι πάνω από το 60% των μαθητών εμφανίζει υψηλές βαθμολογίες ή ότι οι βαθμολογίες που δίνονται στο γυμνάσιο είναι πληθωριστικές.

Πίνακας 2

Εθνικότητα των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα.

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έλληνες	1988	89,7 %
Μειονοτικοί	228	10,3 %
Σύνολο	2216	100,0 %

Ο πίνακας 2 αποτυπώνει την πολιτισμική προέλευση των μαθητών όπως αυτή διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέθεσαν οι καθηγήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Στις καθηγήτριες ζητήθηκε να ανατρέξουν στα αρχεία του σχολείου και να χαρακτηρίσουν την επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν και ταυτόχρονα να σημειώσουν ποιοι μαθητές ήταν αλλοδαπής προέλευσης και να καταγράψουν τους μειονοτικούς μαθητές. Ως τέτοιοι, χαρακτηρίστηκαν αυτοί, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των καθηγητριών τους, οι οποίοι δε δήλωναν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

Πίνακας 3

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανά φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστά
Κορίτσια	1378	49,7 %
Αγόρια	1394	50,3 %
Σύνολο	2272	100,0 %

Ο πίνακας 3 αποτυπώνει την κατανομή των ποσοστών των μαθητών σχετικά με την πολιτισμική τους προέλευση και με το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα ως προς το φύλο των μαθητών το 49,7% ήταν κορίτσια ενώ το 50,3% αγόρια. Ως προς την πολιτισμική προέλευσή

τους, το 89,7% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν Έλληνες ενώ το 10,3% ήταν μειονοτικοί.

Πίνακας 4

Συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών δείγμα της έρευνας.

	Συχνότητα	Ποσοστά
Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	1573	96,0 %
Μαθητές με δυσλεξία	52	3,2 %
Μαθητές με ΔΕΠΥ	1	0,1 %
Μαθητές με κάποια μορφή καθυστέρησης	12	0,7 %
Σύνολο	1638	100,0 %

Τέλος ο πίνακας 4 απεικονίζει τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το χαρακτηρισμό των καθηγητριών τους. Το 96% αυτών δεν παρουσίασαν κάποια διαταραχή μαθησιακού τύπου. Το 3,2% είχε να κάνει με παιδιά που εμφάνιζαν δυσλεξία, το 0,7% αφορούσε σε παιδιά με ΔΕΠΥ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα) ενώ μόλις το 0,1% εμφάνιζε μια κάποιας μορφή καθυστέρηση.

Πίνακας 5

Η επίδοση των μαθητών σε σχέση με την πολιτισμική τους προέλευση

Εθνικότητα	Μέσος όρος επίδοσης προηγούμενης χρονιάς					
	Αδύναμος	Μέτριος	Καλός	Πολύ καλός	Άριστος	Σύνολο
Έλληνες	4,9 %	10,0 %	20,6 %	31,2 %	33,3 %	100,0 %
Μειονοτικής προέλευσης	16,5 %	28,7 %	28,0 %	14,0 %	12,8 %	100,0 %

Σύνολο	6,0 %	11,9 %	21,4 %	29,5 %	31,2 %	100,0 %
---------------	-------	--------	--------	--------	--------	---------

$$\chi^2=114,2 \quad P=0,000$$

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα ποσοστά της επίδοσης των μαθητών σε ύλη που διδάχτηκαν την προηγούμενη χρονιά σε συνάρτηση με την πολιτισμική τους προέλευση. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα το 4,9% των Ελλήνων συγκαταλέγονταν στους αδύναμους μαθητές ενώ μέτρια επίδοση εμφάνισε το 10% αυτών. Το ποσοστό των δυο προηγούμενων κατηγοριών ανέρχεται στο 14,9%. Η κατηγορία της καλής επίδοσης συγκέντρωσε ποσοστό 10% ενώ το ποσοστό των μαθητών που εμφάνισαν πολύ καλή και άριστη επίδοση άγγιξε το 64,5%(πολύ καλή επίδοση 31,2% και άριστη επίδοση 33,3%).

Σε ό,τι αφορά στους αλλοδαπούς, το 16,5% αυτών ήταν αδύναμοι, ενώ οι μαθητές που εμφάνισαν μέτρια επίδοση συγκέντρωσαν ποσοστό 28,7%. Συνολικά, το ποσοστό των μαθητών των δυο προηγούμενων κατηγοριών ανήλθε στο 45,2. Το ποσοστό τέλος των μαθητών για τις κατηγορίες της πολύ καλής και άριστης επίδοσης ανήλθε στο 26,8% (14% πολύ καλή επίδοση και 12,8% άριστη επίδοση).

Η αλληλεξάρτηση της επίδοσης από την εθνικότητα είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 114,2$ και $p=0,000$)

Η παρούσα ανάλυση εστιάζει στη διαφοροποίηση των μαθητών σε ό,τι αφορά στα εργαλεία που αναφέραμε, σχετικά με την πολιτισμική προέλευση των μαθητών

5.2. Διαφοροποιήσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών ως προς την αυτεπάρκειά τους - Συζήτηση.

Σε ό,τι αφορά στην κλίμακα αυτεπάρκειας των μαθητών αναφορικά με τις τριαρχικές δεξιότητες και στάσεις, οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Sternberg. Πιο συγκεκριμένα, από την παραπάνω ομαδοποίηση προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: η κατηγορία της μνήμης, η κατηγορία των «αναλυτικών» δεξιοτήτων, η κατηγορία των «αναλυτικών» στάσεων, εκείνη των «δημιουργικών» δεξιοτήτων, εκείνη των «δημιουργικών» στάσεων και τέλος, οι κατηγορίες των «πρακτικών» δεξιοτήτων και «πρακτικών» στάσεων.

Πίνακας 6

Μεταμνημονική ικανότητα και πολιτισμική προέλευση

Μνήμονική ικανότητα	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
1.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους για να θυμάμαι όσα χρειάζεται.	Έλληνες	1933	72,10	19,727	29,363	0,000
	Μειονοτικοί	223	64,44	22,149		

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 6, ως προς το κομμάτι της μνημονικής ικανότητας, οι διαφορές στις επιδόσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών είναι στατιστικά σημαντικές. Από την πρόταση «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους για να θυμάμαι όσα χρειάζεται» οι Έλληνες αποδεικνύεται πως διαθέτουν μεγαλύτερη αυτεπάρκεια, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες σε σύγκριση με τους μειονοτικούς μαθητές ($F=29,36$, $P=,000$).

Το παραπάνω στοιχείο ενδεχομένως να σημαίνει πως, παρόλο που η μνήμη ως ικανότητα, δε διαφοροποιείται πολιτισμικά, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με τη συγκεκριμένη γλώσσα, οι Έλληνες υπερέχουν έναντι των μειονοτικών μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας. Μια απλή εξήγηση θα μπορούσε να είναι πως οι μειονοτικοί μαθητές ενδεχομένως να δυσκολεύονται στην απομνημόνευση πληροφοριών ιδιαίτερα όταν αυτές σχετίζονται με τη σχολική ύλη.

Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι πιθανώς, ο παράγοντας μνήμη συνδέεται άρρηκτα από τους μειονοτικούς μαθητές με τον παράγοντα γλώσσα, με αποτέλεσμα κάθε μορφή αδυναμίας τους στον τομέα της γλώσσας να έχει άμεση επίπτωση στις αντιλήψεις της αυτεπάρκειας τους σχετικά με τη μνημονική τους ικανότητα.

Μια ακόμα πιθανή ερμηνεία, τέλος, είναι ότι σε περίπτωση που οι μειονοτικοί μαθητές έχουν ταυτίσει την επίδοσή τους με τη μνήμη, οι χαμηλές επιδόσεις τους, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 6, δεν μπορεί παρά να έχουν αντίκτυπο και στην αυτεπάρκειά τους αναφορικά με τη μνημονική τους ικανότητα. Με άλλα λόγια, λειτουργώντας οι μειονοτικοί μαθητές σε μέσα σε ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται στις επιδόσεις που εμφανίζουν οι μαθητές σε σχέση με τη δυνατότητα ανάκλησης πληροφοριών (απομνημόνευση), είναι λογικό και αναμενόμενο οποιοσδήποτε από αυτούς εμφανίσει χαμηλή επίδοση να σχηματίσει εξίσου αρνητική εικόνα και για τις μνημονικές του ικανότητες.

Πίνακας 7

«Αναλυτική» ικανότητα και πολιτισμική προέλευση

«Αναλυτικές» ικανότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
3.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να ασκώ κριτική</u> σε προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ	Έλληνες	1935	69,82	23,536	26,692	0,000
	Μειονοτικοί	223	61,21	23,615		
10.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αναλύω</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1931	67,40	21,778	17,834	0,000
	Μειονοτικοί	222	60,86	22,465		
11.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>διακρίνω</u> σε ποιες καταστάσεις μπορούν να <u>εφαρμοστούν</u> πράγματα που ξέρω	Έλληνες	1924	70,64	20,824	24,417	0,000
	Μειονοτικοί	222	63,29	22,361		
14.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αναλύω</u> τις λύσεις των προβλημάτων.	Έλληνες	1934	66,74	22,648	5,912	0,015
	Μειονοτικοί	223	62,83	23,911		
20.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>συγκρίνω</u> και να <u>αντιπαραθέτω</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1919	66,81	22,017	19,362	0,000
	Μειονοτικοί	220	59,86	23,418		

Πίνακας 8

«Αναλυτικές» δεξιότητες ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και πολιτισμική προέλευση

«Αναλυτικές» δεξιότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
15.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>πειθώ</u> τους άλλους για λύσεις που μπορεί να έχω βρει σε συγκεκριμένα προβλήματα.	Έλληνες	1934	72,77	21,898	41,153	0,000
	Μειονοτικοί	222	62,70	24,233		
22.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξεκαθαρίζω</u> στο μυαλό μου τι μου <u>ζητάει</u> κάποιο πρόβλημα .	Έλληνες	1928	72,30	20,643	17,624	0,000
	Μειονοτικοί	221	66,06	23,128		
23.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>κάνω</u> υποθέσεις για προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1931	72,93	21,193	56,910	0,000
	Μειονοτικοί	220	61,41	23,724		
25.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εντοπίζω</u> τις καταστάσεις στις οποίες <u>υπάρχει</u> κάποιο πρόβλημα.	Έλληνες	1930	74,53	20,751	26,252	0,000
	Μειονοτικοί	221	66,92	22,188		
26.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>χρησιμοποιώ</u> το χρόνο μου	Έλληνες	1924	72,63	23,281	4,502	0,034
	Μειονοτικοί	221	69,14	22,026		

αποτελεσματικά.						
30.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να διαμορφώνω στο μυαλό μου τη στρατηγική για να λύνω κάποιο πρόβλημα.	Έλληνες	1926	74,01	20,711	28,606	0,000
	Μειονοτικοί	221	66,11	20,944		

Από τα δεδομένα του πίνακα 7 αλλά και του πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διαφορές των Ελλήνων και των μειονοτικών μαθητών, ως προς την αυτεπάρκειά τους σχετικά με τις αναλυτικές ικανότητες και τις αναλυτικές δεξιότητες ως στοιχεία της προσωπικότητας, είναι στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, οι Έλληνες σε όλες τις ερωτήσεις που μετρούν την αυτεπάρκειά τους στις αναλυτικές ικανότητες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευτούν αν αναλογιστεί κανείς πως το κομμάτι της αναλυτικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τις γνώσεις εκείνες οι οποίες διδάσκονται στο σχολείο. Οι Έλληνες μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο τύπο γνώσης που τους παρέχεται και επομένως φαίνεται να έχουν προσαρμοστεί σε αυτόν. Δεν μπορεί λοιπόν παρά να εμφανίζει αντίστοιχα υψηλά ποσοστά αυτεπάρκειας στον τομέα των αναλυτικών δεξιοτήτων και στάσεων.

Αντίστοιχα, οι μειονοτικοί μαθητές υστερούν σε αυτό ακριβώς το σημείο, εκτός από τα προβλήματα γλώσσας που ενδεχομένως συναντούν και που αναμφίβολα δρουν ανασταλτικά, δεν εμφανίζουν τον ίδιο βαθμό εξοικείωσης, με εκείνο των Ελλήνων μαθητών, με τις διαδικασίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura άλλωστε η αυτεπάρκεια του ατόμου προσδιορίζεται από την αυτεπάρκεια που έχει αυτό αποκτήσει από προηγούμενες επιδόσεις (Bandura, 1986).

Τα παραπάνω στοιχεία έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Sternberg (2004a) στην Κένυα και που παρουσιάστηκε στο εισαγωγικό μέρος. Μεταξύ των συμπερασμάτων του ο Sternberg κατέληξε στο ότι τα παιδιά στις δυτικές κοινωνίες μελετούν μια ποικιλία θεμάτων από πολύ μικρή ηλικία και επομένως αναπτύσσουν μια σειρά από δεξιότητες στους τομείς αυτούς. Αυτό το μοντέλο της εκπαίδευσης προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να υποβληθούν κάποια στιγμή σε κάποιο τεστ το οποίο ουσιαστικά εκτιμά αυτό το είδος των γνώσεων. Με δεδομένο το παραπάνω στοιχείο και μόνο κατανοεί κανείς τους λόγους απόκλισης της επίδοσης των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών.

Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο αξιολόγησης που αυτό έχει θεσμοθετήσει. Με δεδομένο ότι οι

αναλυτικές δεξιότητες και στάσεις αποτελούν αντικείμενο προσδοκίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε χαμηλή επίδοση εκλαμβάνεται ως αδυναμία ανταπόκρισης ή ακόμα και ως αποτυχία.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές αξιολογούνται για την κατοχή ενός πολύ περιορισμένου φάσματος γνώσης, γεγονός που επηρεάζει τη συνολική τους εικόνα. Στην πραγματικότητα είναι πιθανόν να διαθέτουν δυνατότητες για τις οποίες η όλη αξιολογική διαδικασία στο σχολείο ενδεχομένως να μη τους παρέχει τη δυνατότητα της απόδειξης της ύπαρξής τους. Ανάλογη άλλωστε είναι η έρευνα του Van de Vijver (2004), που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, ο οποίος αναφέρει σε άρθρο του ότι η μέτρηση της νοημοσύνης δεν αποδείχτηκε εύκολη υπόθεση ιδιαίτερα όταν επρόκειτο για άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο Porteus, στις αρχές επίσης του 20^{ου} αιώνα, επεχείρησε να μετρήσει τις γνωστικές δεξιότητες διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Δημιούργησε ένα τεστ με λαβυρίνθους στο οποίο ο εξεταζόμενος θα έπρεπε να βρει μια διέξοδο. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε σε άτομα από διάφορες πολιτισμικές ομάδες μεταξύ των οποίων ήταν και οι Βουσμάνοι από την έρημο Καλαχάρι. Αυτό που συμπέρανε ο Porteus ήταν πως οι οπτικοχωρικές δεξιότητες των Βουσμάνων ήταν ανεπαρκώς αναπτυγμένες μη συνειδητοποιώντας το ατόπημα στο οποίο είχε υποπέσει καθώς οι συγκεκριμένοι φημίζονταν για την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν ίχνη στις δύσκολες συνθήκες της ερήμου (Van de Vijver, 2004).

Πίνακας 9

Δημιουργικές ικανότητες και πολιτισμική προέλευση

Δημιουργικές ικανότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
2.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>δημιουργήσω</u> καινούργια πράγματα	Έλληνες	1933	71,06	22,688	16,805	0,000
	Μειονοτικοί	223	64,44	24,097		
7.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>φανταστώ</u> , πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1934	80,94	21,444	7,960	0,005
	Μειονοτικοί	221	76,61	23,273		
12.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφεύρω</u> καινούρια πράγματα.	Έλληνες	1931	59,46	27,240	2,429	0,119
	Μειονοτικοί	222	56,44	27,791		
32.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>βρίσκω</u> <u>τρόπους να κάνω τα όσα μαθαίνω ενδιαφέροντα</u> .	Έλληνες	1932	68,01	23,405	9,931	0,002
	Μειονοτικοί	221	62,81	22,039		
33.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>σχεδιάσω</u> πράγματα.	Έλληνες	1931	76,80	23,147	10,695	0,001
	Μειονοτικοί	221	71,40	24,033		

Πίνακας 10

**Δημιουργικές δεξιότητες ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας
και πολιτισμική προέλευση**

Δημιουργικές δεξιότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
5.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξεπερνάω τα εμπόδια</u> που μου παρουσιάζονται.	Έλληνες	1933	74,88	20,434	19,416	0,000
	Μειονοτικοί	222	68,42	22,647		
8.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>έχω χιούμορ</u> .	Έλληνες	1929	81,85	20,320	15,476	0,000
	Μειονοτικοί	223	76,10	23,510		
9.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>χρησιμοποιώ</u> τις γνώσεις μου στην καθημερινή μου ζωή.	Έλληνες	1932	78,26	19,989	16,924	0,000
	Μειονοτικοί	223	72,38	22,162		
13.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξαναδιατυπώνω με δικό μου τρόπο</u> τα προβλήματα.	Έλληνες	1929	69,08	23,499	3,785	0,052
	Μειονοτικοί	223	65,83	24,808		
17.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>μη δίνω σημασία</u> στο τι λένε οι άλλοι για μένα.	Έλληνες	1929	64,12	31,281	1,703	0,192
	Μειονοτικοί	221	67,01	30,572		
18.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ρискάρω</u> (σε λογικά πλαίσια).	Έλληνες	1926	77,74	21,404	36,582	0,000
	Μειονοτικοί	221	68,37	25,119		
19.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα</u> .	Έλληνες	1923	49,42	28,253	3,102	0,078
	Μειονοτικοί	221	45,88	28,313		
21.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>γίνομαι συνεχώς καλύτερος-η</u> .	Έλληνες	1926	81,66	19,458	5,724	0,017
	Μειονοτικοί	221	78,33	20,811		

Από τα δεδομένα των πινάκων 9 και 10 προκύπτει πως ότι οι διαφορές των Ελλήνων και των μειονοτικών μαθητών, ως προς την αυτεπάρκειά τους σχετικά με τις δημιουργικές ικανότητες και τις δημιουργικές δεξιότητες ως στοιχεία της προσωπικότητας, είναι στατιστικά σημαντικές, τουλάχιστον στις περισσότερες ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, σε αρκετές από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την αυτεπάρκεια που διαθέτουν οι μαθητές, ως προς τις δημιουργικές στάσεις και δεξιότητες, οι Έλληνες υπερτερούν έναντι των μειονοτικών μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρ' όλα αυτά παρουσιάζει το γεγονός πως σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν επίσης στο βαθμό αυτεπάρκειας τους, για τις δημιουργικές ικανότητες και τις δημιουργικές δεξιότητες ως στοιχεία της προσωπικότητας, η διαφορά στις επιδόσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών δεν είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή οι επιδόσεις των μαθητών δε διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα στην πρόταση, «Είμαι σίγουρος-η

ότι μπορώ να εφεύρω καινούρια πράγματα» η επίδοση των δυο ομάδων μαθητών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ($F= 2,429$ $p= 0,119$). Αντίστοιχα στις προτάσεις «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι για μένα» ($F= 1,703$ $p= 0,192$) και «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα.» ($F= 3,102$ $p= 0,078$) οι επιδόσεις των μαθητών επίσης δε διαφοροποιούνται. Τέλος, και στην πρόταση «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ξαναδιατυπώνω με δικό μου τρόπο τα προβλήματα» οι επιδόσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών, αν και οριακά, δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($F= 3,785$ $p= 0,052$).

Στην πρώτη περίπτωση, κατά την οποία οι Έλληνες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αυτεπάρκειας και πάλι οι λόγοι μπορούν να αποδοθούν στη διαφορετική τους πολιτισμική προέλευση. Η δημιουργικότητα ως έννοια δεν ορίζεται με τρόπο που να καταλύει τα πολιτισμικά «σύνορα». Με δεδομένο το παραπάνω στοιχείο και έχοντας κατά νου τον ορισμό που δίνει Sternberg (1999) για τη δημιουργικότητα, ο οποίος υποστηρίζει ότι συχνά το δημιουργικό άτομο είναι ιδιαίτερα προικισμένο σε επίπεδο συνθετικής σκέψης βλέποντας σχέσεις (συνθέσεις) που δε βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι, καθίσταται ευνόητο πως τη συγκεκριμένη δεξιότητα αναμένεται να τη διαθέτει κάθε άτομο. Η ύπαρξη ωστόσο προτάσεων στις οποίες η διαφορά στις εκτιμήσεις- σχετικά με το επίπεδο αυτεπάρκειας στις δημιουργικές δεξιότητες- δεν είναι στατιστικά σημαντική, πιθανόν να αποκαλύπτει πως αυτές οι προτάσεις πλησίασαν αυτό που ορίζεται «δημιουργικό» και σε κάποιον άλλο πολιτισμό.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως οι προτάσεις στις οποίες η επίδοση των μειονοτικών μαθητών δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι περιείχαν και πρακτικού τύπου διαστάσεις. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι πως το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων δεν αφορά σε δεξιότητες των οποίων η κατοχή η μη αξιολογείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό οι μειονοτικοί μαθητές αισθάνονται εξίσου ικανοί με τους Έλληνες μαθητές να ανταποκριθούν και άρα ο βαθμός αυτεπάρκειάς τους δε διαφέρει. Επιβεβαιώνεται λοιπόν στο σημείο αυτό ο ισχυρισμός του Sternberg, ότι δηλαδή η δημιουργική νοημοσύνη παρέχει μια γέφυρα μεταξύ της αναλυτικής και της πρακτικής νοημοσύνης.

Πίνακας 11

Πρακτικές ικανότητες και πολιτισμική προέλευση

Πρακτικές ικανότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
28.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αξιολογώ</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1921	69,80	20,507	18,049	0,000
	Μειονοτικοί	220	63,55	22,087		

Πίνακας 12

Πρακτικές δεξιότητες ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και πολιτισμική προέλευση

Πρακτικές δεξιότητες	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
4.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω <u>χρόνο και μέρη για να συγκεντρώνομαι</u>	Έλληνες	1934	76,73	23,235	8,097	0,004
	Μειονοτικοί	221	71,99	25,165		
6.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>υπολογίζω πόσο χρόνο και πόση προσπάθεια</u> πρέπει να αφιερώνω για να λύσω ένα πρόβλημα.	Έλληνες	1935	65,44	24,518	0,149	0,699
	Μειονοτικοί	221	66,11	22,366		
16.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>συνδέω</u> όσα μαθαίνω με τα όσα ήδη ξέρω.	Έλληνες	1927	73,64	20,914	16,114	0,000
	Μειονοτικοί	221	67,65	21,865		
24.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφαρμόζω</u> όσα μαθαίνω στην καθημερινότητά μου.	Έλληνες	1930	75,67	20,354	25,323	0,000
	Μειονοτικοί	221	68,33	22,165		
27.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>δουλεύω για να πετύχω</u> ένα συγκεκριμένο <u>στόχο</u> .	Έλληνες	1924	83,81	18,702	16,042	0,000
	Μειονοτικοί	221	78,37	22,585		
28.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αξιολογώ</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Έλληνες	1921	69,80	20,507	18,049	0,000
	Μειονοτικοί	220	63,55	22,087		
31.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>βρίσκω χρησιμότητα</u> σε όσα μαθαίνω.	Έλληνες	1928	72,51	21,280	9,083	0,003
	Μειονοτικοί	221	67,96	20,909		

Ως προς το κομμάτι τέλος, των πρακτικών ικανοτήτων και σε αυτό των πρακτικών δεξιοτήτων ως στοιχείων της προσωπικότητας, μόνο στη δεύτερη κατηγορία – πρακτικού τύπου δεξιότητες- και για την ερώτηση «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να υπολογίζω πόσο χρόνο και πόση προσπάθεια πρέπει να αφιερώνω για να λύσω ένα πρόβλημα», η διαφορά στις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών έναντι των μειονοτικών δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Από τα ποσοστά των πινάκων 11 και 12 προκύπτει ότι οι διαφορές των

Ελλήνων και των μειονοτικών μαθητών, ως προς την αυτεπάρκειά τους σχετικά με τις πρακτικές ικανότητες και πρακτικές δεξιότητες ως στοιχεία της προσωπικότητας, είναι στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, οι Έλληνες στις περισσότερες ερωτήσεις –πλην αυτής που αναφέρθηκε παραπάνω- που μετρούν την αυτεπάρκειά τους στις πρακτικές ικανότητες και πρακτικές δεξιότητες ως στοιχεία της προσωπικότητας, εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο.

Οι Έλληνες μαθητές λοιπόν εξακολουθούν να προηγούνται ως προς το βαθμό αυτεπάρκειας που διαθέτουν σχετικά με τις δυνατότητές τους στις πρακτικές δεξιότητες και στάσεις. Οι λόγοι και πάλι εν μέρει θα μπορούσαν να αποδοθούν στη γλώσσα και στο βαθμό εξοικείωσης που οι μειονοτικοί μαθητές έχουν με αυτή.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα ερμηνεία ωστόσο θα ήταν ότι οι μειονοτικοί μαθητές, καθώς προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο εμφορείται από το αντίστοιχο αξιολογικό πλαίσιο, ενδεχομένως να εκτιμούν την αυτεπάρκειά τους στο κομμάτι των πρακτικών δεξιοτήτων και στάσεων διαφορετικά στο δικό τους πολιτισμό και διαφορετικά σε εκείνον που έχουν κατά συνθήκη βρεθεί. Με άλλα λόγια, για τους μειονοτικούς μαθητές ίσως να μην έχει προκύψει η ανάγκη να εξοικειωθούν με τις συγκεκριμένου τύπου πρακτικές δεξιότητες και στάσεις γιατί ενδεχομένως δε χρειάστηκε κάτι τέτοιο. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι Nevo και Chawarski (1997) σε έρευνά τους αναφέρουν την ύπαρξη διαφορετικών μελετών οι οποίες ισχυρίζονται πως πολλά άτομα που δεν επιτυγχάνουν στα συμβατικά τεστ έχουν την ικανότητα να επιλύσουν σοβαρά ρεαλιστικά προβλήματα, κάνοντας χρήση πιθανώς των δεξιοτήτων που τα τεστ αυτά αξιολογούν και στα οποία δεν κατάφεραν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις. Επομένως, από το παράδειγμα αυτό αποδεικνύεται για μια ακόμα φορά η σημασία της πρακτικής νοημοσύνης, τη σπουδαιότητα της οποίας ανέδειξε ο Sternberg (1985), και η οποία φαίνεται να εξηγεί και να δικαιολογεί τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν οι μετανάστες σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία τους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον της νέας τους χώρας.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η νοημοσύνη που επιδεικνύει κανείς συνδέεται άμεσα με την ενστικτώδη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων εκείνων που θα καταστήσουν κάποιον ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της δικής του συγκεκριμένης καθημερινότητας. Οι προτάσεις του τεστ με τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας μαζί τους και που αξιολογούσαν την κατοχή ή μη πρακτικών δεξιοτήτων και στάσεων ενδεχομένως να μην εκτιμήθηκαν από τους ίδιους ως αποτελεσματικές και κατ' επέκταση χρήσιμες για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπισαν στην καθημερινότητά τους

5.3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων που αφορούν στις διαφοροποιήσεις των Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών ως προς τις ικανότητές τους στο τεστ των Τριαρχικών ικανοτήτων .

Ως προς τις ερωτήσεις του τεστ σχετικά με την εκτίμηση των τριαρχικών ικανοτήτων των μαθητών το οποίο κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν, αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τη βασική θεωρία του Sternberg για τους τρεις τύπους νοημοσύνης, την αναλυτική νοημοσύνη, τη δημιουργική και την πρακτική.

Πίνακας 13

Αναλυτική ικανότητα και πολιτισμική προέλευση

Ερωτήσεις αναλυτικής ικανότητας	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
Ερώτηση 1 αναλυτική	Έλληνες	1226	5,73	2,882	4,785	0,029
	Μειονοτικοί	122	5,14	2,326		
Ερώτηση 2 αναλυτική	Έλληνες	1210	3,64	1,981	6,788	0,009
	Μειονοτικοί	131	3,18	1,615		

Ως προς τις ερωτήσεις αναλυτικής ικανότητας οι επιδόσεις των μαθητών και των δυο ομάδων παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις καθώς η διαφορά στην επίδοσή τους είναι στατιστικά σημαντική. Οι Έλληνες μαθητές εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνες των μειονοτικών μαθητών. Η διαφορά αυτή επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας. Ο σημαντικότερος λόγος αυτής της απόκλισης είναι ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα ο οποίος σαφώς είναι μεγαλύτερος στους Έλληνες μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, η απάντηση Ελληνίδας μαθήτριας στην πρώτη δραστηριότητα αναλυτικής ικανότητας η οποία ζητούσε από τους μαθητές να συγκρίνουν τη διατροφή των παιδιών που βλέπουν στις εικόνες, παρουσιάζεται παρακάτω:

«Στην εικόνα Α τα παιδιά είναι φτωχά. Το ίδιο και το φαγητό τους. Τα παιδιά στις υποανάπτυκτες χώρες τρώνε όσπρια και λαχανικά αν τα καλλιεργούν οι γονείς τους. Ελάχιστες φορές τρώνε ψωμί. Δεν έχουν και την καλύτερη διατροφή αφού υπάρχει έλλειψη βασικών προϊόντων. Τα παιδιά στην εικόνα Β είναι παχύσαρκα. Τρώνε πολλές φορές την ημέρα και πολύ, χωρίς μέτρο. Τρώνε έτοιμα φαγητά με χημικές ουσίες και χρησιμοποιημένα

λάδια. Τα αναψυκτικά και τα γλυκά βρίσκονται στην κορυφή του διαιτολογίου τους. Δεν καταναλώνουν λαχανικά και φρούτα».

Η απάντηση μειονοτικού μαθητή από το γυμνάσιο του Μενιδίου, στην ίδια δραστηριότητα, ήταν η εξής: «Στην εικόνα Α βλέπω παιδιά σε φτωχές χώρες που δεν έχουν να φάνε ενώ στην εικόνα Β είναι φτωχά παιδιά που τρώνε στα Goody's».

Στη δεύτερη δραστηριότητα, η οποία στόχευε στην εκτίμηση της αναλυτικής ικανότητας, ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν υποχρεωτικά έναν από τους παραπάνω τρόπους διαμονής και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους αυτή. Η Ελληνίδα μαθήτρια υποστήριξε τα ακόλουθα:

«Φυσικά δε θα ήθελα να ζω πουθενά από αυτά τα μέρη. Αλλά πιστεύω πως θα προτιμούσα να ζω στον τόπο της εικόνας Α. Εκεί, τα παιδιά καταναλώνουν τρόφιμα βασικά και με μέτρο. Δεν έχουν κάποια τρόφιμα, αλλά θα προτιμούσα να τρώω λιγότερο και σωστό φαγητό από ότι περισσότερο (από ό,τι χρειάζεται) και έτοιμο με λάδια και περιττά λιπαρά που βλάπτουν την υγεία».

Στην ίδια δραστηριότητα ο μειονοτικός μαθητής απάντησε ως εξής: «Στον τόπο της εικόνας Β, γιατί υπάρχει πολύ φαί από την εικόνα Α και χωρίς φαί είναι δύσκολο να ζήσεις».

Όπως αναφέρθηκε και στο κομμάτι της μεθοδολογίας, για το κομμάτι της αναλυτικής νοημοσύνης, στην πρώτη δεξιότητα, οι μαθητές καλούνταν να περιγράψουν τη διατροφή μαθητών, οι οποίοι προέρχονταν από δυο εξ' ολοκλήρου διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μέσα από εικόνες που τους παρέχονταν ακριβώς πριν τη διατύπωση του ερωτήματος, προβαίνοντας στη σύγκρισή τους. Στη δεύτερη δεξιότητα της ίδιας ενότητας οι μαθητές, υποθετικά σκεπτόμενοι, καλούνταν να επιλέξουν τόπο διαμονής μεταξύ των δυο εικόνων που είχαν παρατεθεί παραπάνω και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους αυτή.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg, η αναλυτική νοημοσύνη εφαρμόζεται όταν τα συστατικά της χρησιμοποιούνται με σκοπό να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν ή να αντιπαραθέσουν. Με άλλα λόγια χρησιμοποιείται όταν απαιτείται ο συνειδητός προσανατολισμός των νοητικών διεργασιών κάποιου προς την ανεύρεση μιας μελετημένης λύσης σε ένα πρόβλημα. Καθίσταται επομένως φανερό πως ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος διαθέτει την απαιτούμενη ικανότητα να προβεί σε τέτοιου τύπου κρίσεις, η απουσία της εκφραστικής ευχέρειας δεν μπορεί, παρά να λειτουργήσει ανασταλτικά. Το στοιχείο αυτό ήταν έκδηλο κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και ειδικότερα κατά τη φάση της διόρθωσης και όπως είναι αναμενόμενο ήταν ιδιαίτερα έντονο στα ερωτηματολόγια των μειονοτικών μαθητών. Με άλλα λόγια, σε ερωτήσεις απαιτητικές από τη φύση τους η αδυναμία έκφρασης επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της

απάντησης γεγονός που επιβεβαιώθηκε από το δείγμα της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Σε πολλές απαντήσεις, που αφορούσαν πάντα στο κομμάτι της αναλυτικής σκέψης, καταβλήθηκε προσπάθεια από τους διορθωτές να παραβλεφτούν οι εν λόγω εκφραστικές αδυναμίες προκειμένου να μην αλλοιωθεί η πραγματική προκύπτουσα επίδοση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Ένας άλλος πιθανός λόγος εξήγησης του φαινομένου αυτού είναι πως κάποιοι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενδεχομένως να μην είναι καθόλου εξοικειωμένοι με τη σύγκριση ή την αντιπαράθεση καταστάσεων προκειμένου να προβούν σε αξιολογικές κρίσεις ή απλά να οδηγηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ή μη, μεταξύ των δυο αυτών καταστάσεων. Πράγματι, δε θα πρέπει να θεωρηθεί καθόλου υπερβολικό αν υποστηρίξει κανείς πως στον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται δεν υφίστανται τέτοιου τύπου νοητικές διεργασίες όπως αυτές της σύγκρισης ή της αντιπαράθεσης. Η Greenfield(1997) σε άρθρο της αναφέρει έρευνα που διεξήχθη στη Λιβερία κατά την οποία οι ερευνητές θέλησαν να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι κάτοικοι της συγκεκριμένης περιοχής προέβαιναν σε κατηγοριοποιήσεις. Παρουσίασαν λοιπόν στους συμμετέχοντες είκοσι αντικείμενα τα οποία ανήκαν στις «λεκτικές», όπως ανέφεραν με έμφαση, κατηγορίες των τροφίμων, των εργαλείων, των αποθηκευτικών χώρων τροφίμων και των ρούχων. Ενώ θα περίμενε κανείς βάσει «λογικής» και μάλλον βάσει του δυτικού τρόπου σκέψης οι συμμετέχοντες να ταξινομήσουν τα αντικείμενα αυτά εντάσσοντάς τα σε μια από τις προαναφερθείσες κατηγορίες, εκείνοι, προς έκπληξη των ερευνητών, ταξινόμησαν τα αντικείμενα συνδυάζοντάς τα με κάποιο άλλο αντικείμενο το οποίο θα τους παρείχε μια χρηστική λύση. Για παράδειγμα, για τα αντικείμενα «πατάτα»και «μαχαίρι» ενώ θα ανέμενε κανείς από τους εξεταζόμενους να τα εντάξουν στις αντίστοιχες κατηγορίες «τρόφιμα» και «εργαλεία», αυτοί, τοποθέτησαν μαζί τα αντικείμενα «πατάτα»και «μαχαίρι» γιατί ο συνδυασμός αυτός, δίνει μια πρακτική λύση. Αυτό που προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι πως το κριτήριο επίτευξης του στόχου για τη συγκεκριμένη δεξιότητα διέφερε κατά πολύ σύμφωνα τόσο με την άποψη των ερευνητών όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων. Επομένως η διαφορετική θέαση ενός πράγματος αλλά και η διαφορετική συλλογιστική κάλλιστα διαφοροποιείται από πολιτισμό σε πολιτισμό καθιστώντας δυσδιάκριτη την υπόδειξη του ορθού τρόπου σκέψης. Με άλλα λόγια η πιθανή αδυναμία στη διατύπωση κρίσεων και συγκρίσεων η οποία προκύπτει αποκλειστικά από την απουσία προηγούμενης εμπειρίας σε αντίστοιχο τρόπο σκέψης κάθε άλλο παρά παρεξηγήσιμη μπορεί να είναι.

Πίνακας 14

Δημιουργική ικανότητα και πολιτισμική προέλευση

Ερωτήσεις δημιουργικής ικανότητας	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
Ερώτηση 1 δημιουργική (ακρίβεια)	Έλληνες	1162	1,80	0,404	0,320	0,572
	Μειονοτικοί	119	1,77	0,421		
Ερώτηση 1 δημιουργική (ικανότητα)	Έλληνες	1127	2,04	0,799	17,872	0,000
	Μειονοτικοί	117	1,72	0,729		
Ερώτηση 2 δημιουργική (ακρίβεια)	Έλληνες	1175	1,84	0,366	0,750	0,387
	Μειονοτικοί	127	1,81	0,393		
Ερώτηση 2 δημιουργική (ικανότητα)	Έλληνες	1143	1,95	0,643	24,700	0,000
	Μειονοτικοί	123	1,65	0,640		
Ερώτηση 3 δημιουργική (ακρίβεια)	Έλληνες	1125	1,85	0,358	4,453	0,035
	Μειονοτικοί	120	1,78	0,419		
Ερώτηση 3 δημιουργική (ικανότητα)	Έλληνες	1097	2,06	0,790	0,204	0,652
	Μειονοτικοί	105	2,03	0,713		
Ερώτηση 4 δημιουργική (ακρίβεια)	Έλληνες	1121	1,87	0,339	7,772	0,005
	Μειονοτικοί	120	1,78	0,419		
Ερώτηση 4 δημιουργική (ικανότητα)	Έλληνες	1096	2,10	0,731	3,981	0,046
	Μειονοτικοί	108	1,95	0,754		

Στις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη δημιουργική ικανότητα, οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών ήταν εξίσου στατιστικά σημαντικές, τουλάχιστον σε κάποιες από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, για τις ερωτήσεις που ζητούσαν από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα φανταστικό διάλογο μεταξύ ενός γονέα με το παιδί του για τον κάθε τόπο ξεχωριστά –ως προς το κομμάτι της ακρίβειας, αν δηλαδή οι διάλογοι ήταν εντός θέματος- οι επιδόσεις των μαθητών διέφεραν, με εκείνες των Ελλήνων να υπερέχουν. Στην

ερώτηση που ζητούσε από τους μαθητές να μουν στη θέση του παιδιού της πρώτης εικόνας και να υποθέσουν τι μπορεί αυτό να σκέφτεται με δοσμένη την τελευταία πρόταση (...και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω)- στο κομμάτι της ικανότητας αυτή τη φορά- οι επιδόσεις των μαθητών διέφεραν και πάλι με έκδηλη την υπεροχή των Ελλήνων μαθητών. Η ικανότητα των μαθητών, ας σημειωθεί, σχετίστηκε με το βαθμό της δημιουργικότητας που θα επεδείκνυαν οι κρινόμενοι κατά τη διατύπωση των πιθανών σκέψεων του παιδιού της εικόνας.

Πιο συγκεκριμένα, Ελληνίδα μαθήτρια του γυμνασίου Πετρούπολης δημιούργησε τον παρακάτω διάλογο ο οποίος αφορούσε στην πρώτη οικογένεια:

«Μητέρα: Σήμερα, όταν τελειώσεις από το σχολείο σε περιμένει το φαγητό σου...ψωμάκι με τυράκι.

Παιδί: Α! ωραία τουλάχιστον μερικοί άνθρωποι είναι εθελοντές και μας στέλνουν λεφτά για να πηγαίνουμε σχολείο και να τρώμε.

Μητέρα: Ναι, ναι να ευχαριστούμε το Θεό που μας βλέπει λίγο με την άκρη του ματιού του.

Παιδί: Ναι, ευτυχώς. Φεύγω».

Ο δεύτερος διάλογος αφορούσε στην οικογένεια της δεύτερης εικόνας:

«Μητέρα: Σε κάθε διάλειμμα να παίρνεις φαγητό! Στο πρώτο να πάρεις κρουασάν.....Εντάξει;

Παιδί: Εντάξει αλλά δώσε μου λεφτά! Το μεσημέρι τι θα φάμε;

Μητέρα: Ναι, ναι Πάρε κάτι απ' έξω από Goody 's fast food....ξέρεις εσύ!

Παιδί: Α! Εντάξει »

Άλλη Ελληνίδα μαθήτρια του γυμνασίου Αχαρνών εμπνεύστηκε τον ακόλουθο διάλογο για την πρώτη οικογένεια:

«Μητέρα: Παιδί μου έχεις ετοιμαστεί για το σχολείο; Έχω λίγα φρούτα να σου δώσω.

Παιδί: Ναι μαμά έχω ετοιμαστεί Όμως άμα δεν έχετε να φάτε εσείς εδώ στο σπίτι;

Μητέρα: Δεν πειράζει πάρε τα φρούτα. Θα βρούμε κάτι Άμα θες μπορείς να δανείσεις στο φίλο σου.

Παιδί: Μαμά ευχαριστώ, φυσικά και θα του δώσω ένα από τα δυο μου φρούτα.»

Για τη δεύτερη οικογένεια παρουσίασε τα ακόλουθα:

«Μητέρα: Μπουμπούκο μου έχεις τα βιβλία σου;

Παιδί: Όχι μαμά τι να τα κάνω; Έχω τα φαγητά που μου έδωσες. Αλήθεια πόσα είναι;

Μητέρα: Εφτά αγάπη μου όλα αυτά που μου ζήτησες. Δάνεισε και στο φίλο σου ένα.

Παιδί: Τιιιιι: Χθες ήταν οκτώ. Θέλω και άλλα δυο τώρα. Σιγά μη δώσω στο φίλο μου. Τι είμαι δηλαδή; Κανένας καλός φίλος; »

Μειονοτικός μαθητής γυμνασίου στο Μενίδι έγραψε στην αντίστοιχη δραστηριότητα τον εξής διάλογο για την πρώτη οικογένεια :

«**Μητέρα:** Δεν έχω φτιάξει τίποτα για πρωινό γιατί δεν είχα τι να φτιάξω να φας στο σχολείο. **Παιδί:** Καλά, τότε θα φάω στο σχολείο.»

Ο διάλογος μεταξύ των μελών της οικογένειας του δεύτερου τόπου ήταν ο εξής:

«**Μητέρα:** Έλα παιδί μου να κάτσεις να φας το πρωινό σου.

Παιδί: Όχι, δεν πεινάω τώρα, θα φάω στο σχολείο.

Μητέρα: Φάε και στο σχολείο αλλά πρώτα έλα φάε εδώ και μετά να φύγεις για το σχολείο.

Παιδί: Σου είπα δεν πεινάω τώρα και δε θα φάω τώρα.»

Στη δεύτερη δραστηριότητα, στην οποία οι μαθητές θα έπρεπε να μουν στη θέση των εικονιζόμενων παιδιών και υποθέσουν τις σκέψεις τους, η ίδια Ελληνίδα μαθήτρια έγραψε τα εξής για το παιδί του πρώτου τόπου:

«Ωραία είναι σήμερα! Τρώμε όλοι μαζί αγαπημένοι. Σήμερα φάγαμε και ψωμί. Πολύ μεγάλη χαρά. Το ξέρω το φαγητό μας δε φτάνει αλλά θα το μοιραστούμε! Τι κρίμα όμως που ο αδερφός μου έχει Κβασιόρα. Τι να πούμε όμως περίπου όλοι το έχουμε. **Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω**»

Οι σκέψεις της για το παιδί του δεύτερου τόπου ήταν οι ακόλουθες: «Δεν το πιστεύω πως ξέχασα να παραγγείλω το επιδόρπιό μου. Καλά άλλη φορά. Το σημαντικό είναι ότι κέρδισα τον διπλανό μου και έφαγα περισσότερα χάμπουργκερ και ήπια γρηγορότερα το αναψυκτικό μου. Αύριο θα πάρω και το γλυκό μου. **Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω**»

Ο μειονοτικός μαθητής στη δραστηριότητα που ζητούσε να καταγράψουν τις υποτιθέμενες σκέψεις των παιδιών των δυο τόπων, για το παιδί του τόπου Α έγραψε: «Μακάρι να είχα λίγο παραπάνω φαγητό για να χορτάσω. **Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω**»

. Οι σκέψεις του παιδιού του τόπου Β είχαν ως εξής: «Ε, παιδιά χόρτασα φέρτε μου και μια coca-cola. **Και για όλα αυτά φταίει το φαγητό που τρώω**»

Αποδεικνύεται για μια ακόμα φορά πως το τι ορίζεται δημιουργικό και με ποια κριτήρια δεν μπορεί σαφώς να υποδειχτεί. Πιθανόν διαφορετικοί λόγοι διαμορφώνουν το στοιχείο της δημιουργικότητας ανά πολιτισμό και πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό το οποίο ενδεχομένως να μη βρίσκει καθολική εφαρμογή. Επιπλέον η γλώσσα και ο βαθμός εξοικείωσης που το κάθε άτομο διαθέτει με αυτή, Ελληνικής ή μειονοτικής προέλευσης, αναμφίβολα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κανείς επιδεικνύει τη δημιουργικότητά του. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως ακόμα και στην περίπτωση του «χιούμορ» επιστρατεύονται

συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες αλλά και οι κατάλληλες διατυπώσεις προκειμένου να αποδοθεί το νόημα αυτό με ιδιαίτερο τρόπο. Ο πολιτισμικός παράγοντας βέβαια δε θα πρέπει να αγνοηθεί ούτε και σε αυτή την περίπτωση δεδομένου ότι σπάνια το χιουμοριστικό στοιχείο καταφέρνει να «σπάσει» το πολιτισμικό φράγμα εκτός και αν τα συστατικά του στοιχεία μπορούν να αναγνωριστούν ως οικεία από την κάθε κουλτούρα.

Πίνακας 15

Πρακτική ικανότητα και πολιτισμική προέλευση

Ερωτήσεις πρακτικής ικανότητας	Εθνικότητα	N	M.O.	T.A.	F	p
Ερώτηση 1 πρακτική	Έλληνες	1008	1,91	0,951	0,483	0,487
	Μειονοτικοί	111	1,85	0,916		
Ερώτηση 2 πρακτική	Έλληνες	1020	2,35	1,339	1,782	0,182
	Μειονοτικοί	117	2,33	1,088		

Οι απαντήσεις τέλος, των μαθητών στις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την πρακτική ικανότητα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά. Με άλλα λόγια οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών λοιπόν δε διέφεραν από εκείνες των μειονοτικών μαθητών. Από το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογείται απόλυτα η υπόδειξη του παράγοντα γλώσσα ως κατεξοχήν ανασταλτικού παράγοντα και υπεύθυνου για τις χαμηλές επιδόσεις που εμφάνισαν οι μειονοτικοί μαθητές στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Για την εκτίμηση της πρακτικής νοημοσύνης όπως ειπώθηκε και στο κομμάτι της μεθοδολογίας, οι μαθητές καλούνταν να δώσουν πρακτικές συμβουλές προκειμένου να βελτιωθεί σημαντικά η διατροφή των ίδιων, στην πρώτη περίπτωση, ενώ θα έπρεπε να σκεφτούν συμβουλές και για τους άλλους, σύμφωνα με τα ζητούμενα του δεύτερου μέρους. Αν λοιπόν αναλογιστεί κανείς πως η συγκεκριμένη δεξιότητα, αυτή, δεν απαιτούσε την εξαγωγή πολύπλοκων κρίσεων και κατ' επέκταση τη διατύπωση σύνθετων νοημάτων κατανοεί τους λόγους για τους οποίους οι επιδόσεις των δυο ομάδων μαθητών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις. Η διατύπωση απλών συμβουλών δεν επιβάλλει τη χρήση πολύπλοκων εκφραστικών δομών με αποτέλεσμα η επίδοση των μειονοτικών

μαθητών να μην «διαστρεβλώνεται» από την εκφραστική αδυναμία που κάποιοι διαθέτουν. Τα παρακάτω παραδείγματα επιβεβαιώνουν όσα ειπώθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα Ελληνίδα μαθήτρια του γυμνασίου Αχαρνών στο κομμάτι που αφορούσε στις αλλαγές που θα έκανε στις διατροφικές της συνήθειες, έγραψε τα εξής: «Εγώ προσωπικά σίγουρα θα άλλαζα κάτι στη διατροφή μου. Δε συνηθίζω να τρώω ανθυγιεινά φαγητά αλλά τρώω γλυκά. Γι' αυτό ίσως θα έτρωγα πιο αραιά ή πιο λίγα. Επίσης δε θα έπινα πολλά αναψυκτικά.» Στο δεύτερο κομμάτι, εκείνο που αφορούσε στις συμβουλές που θα έδινε στην οικογένειά της και στους άλλους η ίδια πρότεινε τα εξής: «Θα συμβούλευα την οικογένειά μου να σταματήσουμε να τρώμε κόκκινο κρέας τόσο συχνά. Ίσως θα ήταν καλό να τρώμε όσο πιο λίγο κρέας μπορούμε. Να γεμίσουν το διαιτολόγιό τους με όσα περισσότερα λαχανικά γίνεται. Επίσης να σταματήσουν τα λιπαρά φαγητά. Τους φίλους μου θα συμβούλευα να μην τρώνε πατατάκια. Επίσης να σταματήσουν τα αναψυκτικά. Να αρχίσουν να τρώνε όσπρια και λαχανικά. Τα φαγητά που τρώνε να είναι από όλες τις κατηγορίες τροφίμων και πάνω από όλα να τρώνε με μέτρο».

Ο μειονοτικός μαθητής από το γυμνάσιο του Μενιδίου στο κομμάτι των ερωτήσεων της πρακτικής ικανότητας ως προς τις αλλαγές που θα έκανε στο διαιτολόγιό του δήλωσε: «Θα έτρωγα πρωινό που δεν τρώω και θα έτρωγα υγιεινά φαγητά». Οι συμβουλές που θα έδινε στους άλλους ήταν οι ακόλουθες: «Να τρώνε πρωινό και να προσέχουν τη διατροφή τους».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.Σχολιασμός των αποτελεσμάτων-Συζήτηση.

Το βασικότερο αποτέλεσμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα ήταν πως οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις που έγιναν, επιβεβαιώθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους. Εντυπωσιακό θεωρείται το γεγονός πως στο τεστ εκτίμησης της αυτεπάρκειας και για το κομμάτι που αφορούσε στο βαθμό της αυτεπάρκειας των μαθητών στις δημιουργικές δεξιότητες και στάσεις – σε κάποιες ερωτήσεις- οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν σχετικά με την υπεροχή των Ελλήνων μαθητών έναντι των μειονοτικών δεν επιβεβαιώθηκαν. Η σπουδαιότητα ασφαλώς του συγκεκριμένου ευρήματος διαπιστώθηκε τη στιγμή που δόθηκαν οι απαραίτητες «προεκτάσεις» τις οποίες επέβαλε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρ' όλα αυτά προέκυψαν και άλλα χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο που επιτελούν και άλλοι βασικοί και διαχρονικοί παράγοντες τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Η σπουδαιότητα του παράγοντα «γλώσσα» αποδείχτηκε τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε όσο και από τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν. Η γλώσσα, ως μέσο έκφρασης αλλά και απόδοσης σκέψεων διευκολύνει κατά περίπτωση. Εκείνος που τη χειρίζεται ικανοποιητικά επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις δεδομένου ότι προβαίνει και σε άλλου τύπου νοητικές διεργασίες. Ο κάτοχος από την άλλη πλευρά των συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών, χωρίς όμως να διαθέτει τη δυνατότητα εξωτερίκευσής τους, κάνοντας χρήση της γλώσσας, οπωσδήποτε εμφανίζει χαμηλότερες επιδόσεις. Η εξοικείωση επομένως με αυτή επιβάλλεται με σκοπό να δίνεται η δυνατότητα στον κάθε χρήστη να αποδίδει με ακρίβεια τα νοήματα που επιλέγει και να απολαμβάνει στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη της επικοινωνίας. Παρατηρούνται ωστόσο και περιπτώσεις κατά τις οποίες διάφοροι παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση της γλώσσας. Αυτοί, αδρομερώς θα μπορούσαν να χωριστούν σε εκείνους που σχετίζονται με διαταραχές λόγου ή σε άλλους όπως η πολιτισμική προέλευση. Καθίσταται σαφές πως οι διαταραχές λόγου σαφώς δεν επιτρέπουν στα άτομα που τις εμφανίζουν να εμφανίσουν επιδόσεις αντίστοιχες με άτομα που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Αδυναμία όμως στην έκφραση, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, αναμένεται να εμφανίσουν και άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς δε γνωρίζουν τη γλώσσα της νέας χώρας στην οποία καλούνται να ζήσουν.

Η πολιτισμική προέλευση αναδεικνύεται εξίσου σε καθοριστικό παράγοντα τη στιγμή που ο παράγοντας πολιτισμός, όπως εξίσου αποδείχτηκε ερευνητικά, καθορίζει σε

σημαντικό βαθμό το είδος των νοητικών διεργασιών που θα εμφανίσουν τα άτομα που προέρχονται από συγκεκριμένο πολιτισμό. Με άλλα λόγια, το πολιτισμικό πλαίσιο και η «ευελιξία» που αυτό επιτρέπει θα είναι αυτά που καθορίσουν το κατά πόσο τα άτομα θα μπορέσουν να μεταφέρουν και να αναδιαμορφώσουν στοιχεία από έναν πολιτισμό σε έναν άλλο. Μαθητές που λίγο έως πολύ έχουν βιώσει ή γνωρίζουν καταστάσεις αντίστοιχες από τις χώρες προέλευσής τους, ενδεχομένως να είναι περισσότερο υποψιασμένοι και για το λόγο αυτό πιο ευπροσάρμοστοι σε εκείνες που θα αντιμετωπίσουν στα νέα πολιτισμικά πλαίσια που θα κληθούν να ζήσουν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα από την άλλη πλευρά, συγκαταλέγεται στους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν τα κριτήρια της επιτυχίας σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Η «επιλεκτική λειτουργία» που του αποδίδεται και η οποία θεωρείται υπεύθυνη για το διαχωρισμό των μαθητών σε ικανούς και μη, κάλλιστα βρίσκει εφαρμογή και στην περίπτωση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Εναλλακτικά, ακόμα και στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις λειτουργίες του –όπως αυτή της αξιολόγησης – με κριτήρια σαφώς διαμορφωμένα από την επικρατούσα κουλτούρα προβαίνει στο διαχωρισμό των μαθητών «στιγματίζοντάς» τους για την ανεπάρκειά τους ή μη σε τομείς των οποίων η αποτελεσματικότητα δεν έχει αποδειχτεί ή τουλάχιστον δεν εμφανίζει καθολική ισχύ.

Καταληκτικά, η αναφορά στη χρήση των τεστ κρίνεται αναγκαία τη στιγμή που, όπως αποδείχτηκε και ερευνητικά, αυτά δεν καταφέρνουν να καταστούν πολιτισμικά ουδέτερα. Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφορες ενστάσεις σχετικά με την ουδετερότητά τους αλλά και με το κατά πόσο τα εν λόγω τεστ αξιολογούν αντικειμενικά δυνατότητες ή δεξιότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και που βάσει αυτού θα πρέπει κανείς απαραίτητα να διαθέτει. Η αξιολόγηση επομένως καθώς πρόκειται για πολύπλοκη εξ' ορισμού διαδικασία θα πρέπει να συντελείται έπειτα από συνυπολογισμό και άλλων στοιχείων και οπωσδήποτε δε θα πρέπει να έχει προηγηθεί η εξαγωγή πρόχειρων συμπερασμάτων που δεν αργούν να μετεξελιχθούν σε πάγιες προκαταλήψεις. Μόνο όταν θα έχει προσδιοριστεί επακριβώς το τι αξιολογείται, με ποιον τρόπο, με τι μέσο, για ποιες ομάδες, κάτω από ποιες συνθήκες και υπό το φόντο ποιου πολιτισμικού πλαισίου η εξαγωγή συμπερασμάτων αναμένεται να είναι τουλάχιστον αξιόπιστη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία καταβάλλεται προσπάθεια να εντοπιστεί ο βαθμός αλληλεπίδρασης του παράγοντα «νοημοσύνη» με τον παράγοντα «πολιτισμό» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη την άποψη ότι οι παράγοντες αυτοί είναι οι κύριοι «διαμορφωτές» των επιδόσεων των μαθητών προσπαθήσαμε, λαμβάνοντας υπ' όψη μας κατά κύριο λόγο τη θεωρία της Τριαρχικής Νοημοσύνης αλλά και εκείνη της Πολιτισμικής Νοημοσύνης, να απομονώσουμε την αρνητική επίδραση των παραγόντων αυτών και να μελετήσουμε τις επιδόσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών υπό νέο πλαίσιο. Για το σκοπό αυτό εκπονήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, με στόχο να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης των παραγόντων αυτών στις επιδόσεις τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών. Στους 2272 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διανεμήθηκαν δυο τεστ. Το πρώτο είχε σκοπό την εκτίμηση της αυτεπάρκειάς τους σε σχέση με προτάσεις που σχετίζονταν με την αναλυτική, δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη που εισηγήθηκε ο Sternberg και το δεύτερο είχε να κάνει με την εκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με την αναλυτική, τη δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη. Οι ερευνητικές υποθέσεις που έγιναν υποστήριζαν πως οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών θα ήταν υψηλότερες σε σχέση με εκείνες των αλλοδαπών μαθητών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις μας καθώς και το γεγονός ότι τόσο το περιβάλλον όσο και η πολιτισμική προέλευση επιδρούν σημαντικά σε αυτό που τελικά ορίζεται νοημοσύνη. Επιπλέον το τι ορίζεται «ευφυές» και το τι όχι σαφώς και δεν μπορεί να είναι κοινό για όλους τους πολιτισμούς με αποτέλεσμα κάθε ομάδα αλλοδαπών να εμφανίζει χαμηλές επιδόσεις έναντι της «κυρίαρχης» ομάδας. Η παρούσα εργασία προτείνει πως με την εφαρμογή της Τριαρχικής Νοημοσύνης και λαμβάνοντας υπ' όψη και τα στοιχεία της Πολιτισμικής Νοημοσύνης οι δυσκολίες αυτές αναμένεται να προσπελαστούν με σκοπό της ανάδειξης της αυτής καθ' αυτής ευφυούς πράξης κάθε φορά απαλλαγμένης από ποικίλες άλλες παραμέτρους.

SUMMARY

The purpose of this study is to identify the level of interaction between intelligence and culture in education. Given the fact that these two factors are the major influences in the

students' performance we tried to neutralize the occasional negative effect of them on the educational process. Bearing in mind the triarchic theory of intelligence and cultural intelligence we tried to study the Greek and foreign students' performance under a new frame. In this attempt we composed two questionnaires in order to work out the investigation. There were 2272 students participating in the research and they were asked to fill in the two forms. The first paper was aiming to identify the level of self-efficacy in analytical, creative and practical intelligence according to Sternberg. The second paper was to actually measure the analytical, creative and practical intelligence of the students. Our assumptions suggested that the Greek students' performance would be superior to the foreigners. The results confirmed our initial suggestions; the context and the cultural background have a major effect on what we call intelligence. Furthermore the definition of intelligence cannot be the same worldwide. As a consequence different minority groups will underperform against the hosts and the majority groups. Finally the study comes to the conclusion that applying the Triarchic Theory of Intelligence in harmonious combination with the elements of Cultural Intelligence we can overcome the obstacles. The result will be the appointment of the genius act without the burden of any parameters.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Ελληνική:

Sternberg, J.R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Μετάφραση: Φωτεινή Μεγαλούδη.
Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ξενόγλωσση:

- Ang, S., & Dyne, V.L. (2008). *Conceptualization of cultural intelligence. Definition, distinctiveness, and nomological network*. In Ang, S. & Dyne, V.L (Eds) *Handbook of cultural intelligence*, New York: M.E. Sharpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self –Efficacy. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*.
Urban, T., & Pajares, F. (2006). *Adolescence and Education*. Vol. 5. NC: Information Age Publishing.
- Dasen, P. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology*, 19:407–434.
- Early, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Fagan, F.J., & Holland, R.C. (2009). Culture-fair prediction of academic achievement. *Intelligence*, 37:62-67.
- Fagan, F.J., & Holland, R.C. (2007). Racial equality in intelligence: Predictions from a theory of intelligence as processing. *Intelligence*, 35:319-334.
- Fagan, F.J. (2000). A theory of intelligence as processing: Implications for society. *Psychology, Public Policy and Law*, 6:168-179.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive inquiry. *American Psychologists*, 34:906-911.
- Greenfield, P. M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 57:1115–1124.
- Hayes, N. (1998) *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Επιμέλεια: Αναστασία Κωσταρίδου
Ευκλείδη. Ελληνικά γράμματα.

- Jensen, R.A. (2003). Do age-group differences on mental tests imitate racial differences? *Intelligence*, 31: 107-121.
- Kaufman, S.A. (2000). Intelligence tests and school psychology: predicting the future by studying the past. *Psychology in schools*, 37(1): 7-16.
- Nevo, B., & Chawarski, C.M. (1997). Individual differences in practical intelligence and success in immigration. *Intelligence*, 25(2): 83-92.
- Okagaki, L., & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64: 36-56.
- Raaheim, K., & Brun, W. (1985). Task novelty and intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26: 35-41.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (1995). The concept of educación: Latino family values and American schooling. *International Journal of Educational Research*, 23: 57-81.
- Ruzgis, P. M., & Grigorenko, E. L. (1994). Cultural meaning systems, intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, J.R. (2008). *Successful intelligence as a framework for understanding cultural adaption*. In Ang, S. & Dyne, V.L (Eds) *Handbook of cultural intelligence*, New York: M.E. Sharpe.
- Sternberg, J.R., & Grigorenko, L.E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group organizational management*, 31: 27-39.
- Sternberg, J.R. (2005). *The triarchic theory of successful intelligence*. In Flanagan, P.D. & Harrison, L.P. (2005). *Contemporary intellectual assessment*, New York: Guilford Publications.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59: 325-338.
- Sternberg, J.R., & Grigorenko, L.E. (2004a). Why we need to explore development in its cultural context. *Merrill-palmer quarterly*, 50(3): 369-386.
- Sternberg, J.R., & Grigorenko, L.E. (2004b). Successful intelligence in the classroom. *Theory into practice*, 43(4): 274-280.
- Sternberg, J.R., & Grigorenko, L.E. (2003). Teaching for successful intelligence principles, procedures, and practices. *Journal for the education of the gifted*, 27(2/3): 207-228.
- Sternberg, J.R., & Grigorenko, L.E. (2002). The theory of successful intelligence as a

- basis for gifted education. *Gifted child quarterly*, 46(4):265-277.
- Sternberg, J.R. (1999a). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 4(3):292-316.
- Sternberg, J.R. (1999b). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of school psychology*, 37(2):145-159.
- Sternberg, J.R., Torff, b., & Grigorenko, L.E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *Phi Delta Kappan*, 79(9):667-669.
- Sternberg, R.J., & Detterman, D.K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Urdan, T., & Pajares, F. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Adolescence and Education. Vol. 5. NC: Information Age Publishing.
- Yang, S., & Sternberg, R. J. (1997a). Conceptions of intelligence in ancient Chinese philosophy. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 17: 101-119.
- Yang, S., & Sternberg, R. J. (1997b). Taiwanese Chinese people's conceptions of intelligence. *Intelligence*, 25: 21-36.
- Van de Vijver, F.J.R. (2004). Intelligence and culture. *Encyclopedia of applied psychology*, 2:299-306.
- Westby, C. (2007). Being smart in a diverse world. *Communication disorder quarterly*, 29(1):7-13.

http://www.aceintelligence.com/detailed_history_of_iq.php. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο την 03/03/2010.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Σίγουρος-η

Σίγουρος-η

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

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

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

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

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

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

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					Μέτρια					Απόλυτα
Σίγουρος-η										Σίγουρος-η

33. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ σχεδιάσω πράγματα.

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

Σχολείο

Ονοματεπώνυμο ή αριθμός καταλόγου μαθητή

Φύλο _____ Ηλικία _____



Εικόνα Α



Εικόνα Β

Στις παραπάνω εικόνες βλέπετε μαθητές να τρώνε το μεσημεριανό τους. Συγκρίνετε τη διατροφή τους.

1. Αν έπρεπε να διαλέξετε υποχρεωτικά, που θα προτιμούσατε να ζείτε; (παρακαλώ κυκλώστε)
- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| Στον τόπο της εικόνας Α | Στον τόπο της εικόνας Β |
| Γιατί; | |

2. 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:

3. 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.

4. 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
