



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ
ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΩΝ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ»**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπων καθηγητής: Ζμπάινος Δημήτρης, Λέκτορας

Μέλη: Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επίκ. καθηγήτρια

ΣΑΜΑΡΑ ΝΙΚΟΛΙΝΑ

2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	2
Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1^ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
1.1 Νοημοσύνη.....	6
1.1.1 Έννοια και ορισμός της νοημοσύνης.....	6
1.1.2 Θεωρίες Νοημοσύνης.....	7
1.1.2.1 Θεωρία του Jean Piaget.....	7
1.1.2.2 Θεωρία του Charles Spearman.....	9
1.1.2.3 Θεωρία του Luis Leon Thurstone.....	9
1.1.2.4 Θεωρία του Joy Paul Guilford.....	11
1.1.2.5 Θεωρία του Donald Olding Hebb.....	13
1.1.2.6 Θεωρία του John L. Horn & Raymond B. Cattell.....	13
1.1.3 Εναλλακτικές Θεωρίες Νοημοσύνης.....	14
1.1.3.1 Πολλαπλή Νοημοσύνη.....	14
1.1.3.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	16
1.1.3.3 Η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης.....	18
1.1.4 Λειτουργίες της νοημοσύνης της επιτυχίας.....	20
1.1.4.1 Αναλυτικές , δημιουργικές και πρακτικές λειτουργίες της νοημοσύνης της επιτυχίας.....	24
1.2 Δημιουργικότητα.....	26
1.2.1 Τι είναι δημιουργικότητα.....	29
1.2.2 Γιατί είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τη δημιουργικότητα.....	31
1.2.3 Πως το σχολείο «καταπνίγει» τη δημιουργικότητα.....	32

1.3 Κίνητρα.....	33
1.3.1 Η κοινωνικογλωσσική θεωρία μάθησης.....	34
1.3.2 Ορισμός της αυτό-ρύθμισης.....	36
1.3.3 Προϋποθέσεις της αυτό-ρύθμισης.....	38
1.3.3.1 Στοχοθεσία και κίνητρα.....	38
1.3.4 Η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση.....	42
1.3.5 Μοντέλα της αυτορυθμιζόμενης μάθησης.....	44
1.3.5.1 Το μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης του P.R.Pintrich.....	45
1.3.5.2 Το μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης των B.J.Zimmerman , S.Bonner και R.Kovach.....	46
1.3.6 Οι στρατηγικές αυτορυθμιζόμενης μάθησης	51
1.4 Χαρισματικότητα.....	52
1.4.1 Ορισμός . Γενικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών.....	52
1.4.2 Τρόποι στήριξης των χαρισματικών μαθητών.....	55
1.4.3 Τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών.....	58
1.4.4 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές.....	59
Κεφάλαιο 2^ο : Μέθοδος.....	62
Κεφάλαιο 3^ο : Αποτελέσματα συζήτησης.....	63
3.1 Απόψεις μαθητών για νοημοσύνη.....	63
3.2 Απόψεις μαθητών για δημιουργικότητα.....	72
3.3 Απόψεις μαθητών για κίνητρα.....	81
Επίλογος.....	91
Βιβλιογραφία.....	92

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης του προγράμματος σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Το αντικείμενο της μελέτης είναι: « Τα κίνητρα στη χαρισματικότητα».

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως κύριο στόχο να αποδείξουμε εαν οι Έλληνες αριστούχοι μαθητές είναι χαρισματικοί και αν η χαρισματικότητα συνοδεύεται απαραίτητα από αριστεία.

Στο σημείο αυτό θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους αυτούς που με τη βοήθειά τους συνέβαλλαν στην εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Παράλληλα, τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ζμπάινο Δημήτρη για τις κατευθυντήριες γραμμές και τη βοήθεια που μου προσέφερε προκειμένου να φέρω εις πέρας τη συγγραφή της μελέτης αυτής.

Επίσης, θερμά ευχαριστήρια απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής την κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα και την κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη που έκαναν δεκτή τη πρόταση που τους έγινε να συμμετάσχουν σε αυτή την εργασία και τη θέλησή τους να βοηθήσουν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη των Ελλήνων σημαιοφόρων μαθητών και οι απόψεις τους για τη νοημοσύνη τους, τη δημιουργικότητά τους και τα κίνητρά τους. Οι μαθητές μας μιλάνε για τη ζωή τους και τον εαυτό τους και τον χαρακτηρίζουν σύμφωνα με το επίπεδο νοημοσύνης, δημιουργικότητας και κινήτρων στο οποίο οι ίδιοι θεωρούν πως βρίσκονται. Οι απόψεις τους καταγράφονται μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων και από τη μελέτη αυτή γίνεται η διεξαγωγή συμπερασμάτων για το αν μπορούμε να ταυτίσουμε τη χαρισματικότητα με τις εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Αρχικά γίνεται αναφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο πρώτο κεφάλαιο ουσιαστικά παρουσιάζεται όλη η σχετική βιβλιογραφία της νοημοσύνης και των θεωριών της, της δημιουργικότητας και των κινήτρων. Επίσης στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται ο ορισμός της χαρισματικότητας, τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, τους τρόπους στήριξης και εκπαίδευσής τους.

Στη συνέχεια το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τη πραγματοποίηση της έρευνας αυτής. Αναφέρεται στο τύπο των συνεντεύξεων, στις ερωτήσεις που γίνανε και τον απώτερο σκοπό της έρευνας.

Στο κεφάλαιο τρία εμπεριέχονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και γίνεται ο σχολιασμός των αριστούχων, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το αν οι Έλληνες σημαιοφόροι μαθητές είναι όντως και χαρισματικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1 Έννοια και ορισμός της νοημοσύνης

Η νοημοσύνη είναι ένας σύνθετος όρος που καλύπτει μια μεγάλη γκάμα ικανοτήτων, που αφορούν τον τρόπο που ο άνθρωπος συλλαμβάνει και κατανοεί τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του (Sternberg, 2004b).

Είναι η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από τις εμπειρίες του, χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές διαδικασίες για την αύξηση της μάθησης και η δυνατότητα να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του (Sternberg & Detterman, 1986, Sternberg, 2007).

Από την αρχαιότητα ήδη έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να δοθεί ένας ικανοποιητικός ορισμός για τη φύση της νοημοσύνης. Ο Πλάτωνας όριζε τη νοημοσύνη ως την «αγάπη για μάθηση» ή την «αγάπη για την αλήθεια». Ο Thomas Hobbes στο Λεβιάθαν υποστήριζε ότι νοημοσύνη είναι να βλέπεις τις ομοιότητες ανάμεσα σε διαφορετικά πράγματα, αλλά και τις διαφορές ανάμεσα σε παρόμοια πράγματα.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler η νοημοσύνη είναι «μια γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με βάση τους σκοπούς που θέτει, να σκέπτεται με λογικό τρόπο και να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που το περιστοιχίζει» (Wechsler, 1950).

Πολλοί σύγχρονοι μελετητές της νοημοσύνης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του πολιτισμικού περιβάλλοντος, τονίζοντας ότι μια συμπεριφορά που

θεωρείται νοήμων σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μπορεί να θεωρείται ανόητη σε μια άλλη (Cole, Gay, Glick, & Sharp, 1971, Serpell, 2000).

Στις μέρες μας η φύση της νοημοσύνης απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική πράξη, αφού οι περισσότερες πτυχές του μαθησιακού έργου επηρεάζονται είτε άμεσα είτε έμμεσα από αυτήν (Fontana, 1996, Mayer, 2000).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι κοινό στοιχείο των περισσότερων ορισμών είναι ότι η νοημοσύνη αποτελεί μια αρκετά σύνθετη νοητική λειτουργία, στην οποία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, όπως η ικανότητα για απόκτηση νέων εμπειριών, η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και η αξιοποίηση της παλαιότερης εμπειρίας με σκοπό την αντιμετώπιση νέων δυσκολιών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, Sternberg, 2007, Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008).

1.1.2 Θεωρίες νοημοσύνης

Η νοημοσύνη είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό, το οποίο είναι δύσκολο να οριστεί και να οριοθετηθεί. Αρχικά θεωρούνταν ως μια γενική και αδιαφοροποίητη ικανότητα. Στη συνέχεια όμως υπήρξε μία τάση διάκρισης της νοημοσύνης σε επιμέρους ικανότητες (Sternberg, 1982a, 1982b, 1983, Sternberg, & Grigorenko, 2001).

1.1.2.1 Η θεωρία του Jean Piaget

Ο Piaget μας παρέχει την πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Θεωρούσε ότι η νοημοσύνη ορίζεται από την κληρονομικότητα, αλλά καθορίζεται από το περιβάλλον. Πίστευε ότι είναι ένας δυναμικός μηχανισμός, ο οποίος οικοδομείται προοδευτικά, έχοντας ως βάση την κληρονομικότητα, αλλά συγχρόνως, ακολουθώντας την εξέλιξη που το περιβάλλον θα καθορίσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2009).

Ο Ελβετός παιδαγωγός θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι ταυτόσημη με τη σκέψη (Piaget, 1952). Για το λόγο αυτό μιλά για τη νοημοσύνη, αλλά την ορίζει και τη μελετά ως σκέψη.

Σύμφωνα με τη θεωρία του, η νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες οι διαδοχικές αισθησιοκινητικές και γνωστικές προσαρμογές, καθώς και όλες οι λειτουργικής φύσης ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του (Piaget, 1954, 1969, 1972).

Στην εξέλιξη της νοημοσύνης, σύμφωνα με την παζιετιανή θεωρία διακρίνουμε τις ακόλουθες περιόδους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999, 2011):

▪ ***Περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (γέννηση – 2 χρόνια).***

Στην περίοδο αυτή η νοημοσύνη στηρίζεται σε καθαρά αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, με τις οποίες όμως το βρέφος αρχίζει να μαθαίνει τον κόσμο, ο οποίος σταδιακά αποκτά νόημα και συγκεκριμένη υπόσταση (Πανοπούλου-Μαράτου, 1975, Κασσωτάκης-Φλουρής, 2006).

▪ ***Περίοδος της προσυλλογιστικής σκέψης (2 – 7 ετών).***

Είναι το στάδιο της συμβολικής νοημοσύνης. Η σκέψη γίνεται ικανή να αναπαριστά και το παιδί μπορεί να χειρίζεται σύμβολα για να υποδηλώσει συγκεκριμένα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Η ικανότητα αυτή της χρησιμοποίησης συμβόλων δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επικοινωνεί πιο ουσιαστικά με το περιβάλλον του και να αποκτά νέες γνώσεις και εμπειρίες (Κακαβούλης, 1993, Κρασσανάκης, 1987, Κουγιουμουτζάκης, 1996, Μάνος, 1980).

▪ ***Περίοδος της συλλογιστικής σκέψης (7 – 11 ετών).***

Είναι η περίοδος των συγκεκριμένων συλλογισμών. Το παιδί είναι σε θέση να επιλύει απλά και συγκεκριμένα λογικά προβλήματα. Αφήνει τον εγωκεντρικό του χαρακτήρα και αποκτά διάθεση για συνεργασία. Η σκέψη του γίνεται ικανή για απλές και σύνθετες νοητικές ενέργειες, για ομαδοποιήσεις, για συγκρίσεις και για ταξινομήσεις (Βοσνιάδου, 1992, Δημητρίου, 1993).

▪ ***Περίοδος της αφαιρετικής σκέψης ή των τυπικών συλλογισμών (11 – 15 ετών).***

Στο στάδιο αυτό ο έφηβος αποκτά την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης. Οι συγκεκριμένες λογικές πράξεις εντάσσονται σε πιο πολύπλοκα νοητικά σχήματα (Κασσωτάκης-Φλουρής, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο επηρεάζεται από τη *διαδικασία ωρίμανσης του ατόμου*, η οποία έχει να κάνει με κληρονομικούς παράγοντες, από τον *πλούτο αλληλεπίδρασής του με το φυσικό περιβάλλον*, καθώς και από την *κοινωνική εμπειρία* (Μάνος, 1980, Παρασκευόπουλος, 1985, Παπαδόπουλος, 1997).

1.1.2.2 Charles Spearman

Η θεωρία «των δύο παραγόντων» του Spearman (Spearman, 1927) αποτέλεσε τη βάση για τις έρευνες της δομής της νοημοσύνης και συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της ψυχομετρικής θεωρίας για τη νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τον Βρετανό ψυχολόγο, η ανθρώπινη νοημοσύνη αποτελείται από έναν γενικό νοητικό παράγοντα, τον οποίο ονόμασε g (general) και ενός φάσματος ειδικών παραγόντων ικανότητας, τους οποίους ονόμασε παράγοντες s (special) (Brand, 1996, Fontana, 1996, Jensen, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή σε κάθε πνευματική δραστηριότητα υπεισέρχονται και οι δύο παράγοντες. Ο γενικός παράγοντας g είναι ο ίδιος για όλα τα είδη της νοητικής ενέργειας, ενώ ο ειδικός παράγοντας s είναι διαφορετικός για κάθε είδος νοητικής ενέργειας (Spearman, 1904, 1923).

Ο Spearman χρησιμοποίησε την τεχνική αυτή για να δείξει πως ο παράγοντας g εξηγεί το γεγονός ότι η επίδοση ενός ατόμου σε κάποιο τεστ νοημοσύνης έχει θετική συσχέτιση με την επίδοσή του σε οποιαδήποτε άλλο τεστ νοημοσύνης. Από την άλλη μεριά ο ειδικός παράγοντας s δείχνει την επίδοση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τεστ ικανοτήτων που αφορά ειδικά αυτό το τεστ (Lee, Webbeley & Litt, 1987).

1.1.2.3 Luis Leon Thurstone

Από τις βασικότερες πολυπαραγοντικές προσεγγίσεις είναι αυτή του Αμερικανού ψυχολόγου Luis Thurstone. Σύμφωνα με τον Thurstone η νοημοσύνη συνίσταται σε επτά παράγοντες, που είναι οι ακόλουθοι (Thurstone, 1924, 1938, Thurstone & Thurstone, 1962):

▪ ***Η γλωσσική ικανότητα :***

Είναι η ικανότητα να κατανοείς τη σημασία των λέξεων και γίνεται εμφανής κυρίως σε τεστ γλωσσικών αναλογιών, κατανόησης παροιμιών κ.α.

▪ ***Η λεκτική ευχέρεια :***

Είναι η ικανότητα να χρησιμοποιείς με ταχύτητα και ευχέρεια τις λέξεις τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, λύνοντας αναγραμματισμούς, βρίσκοντας ομοιοκαταληξίες κ.α.

▪ ***Η αριθμητική ικανότητα :***

Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να εκτελεί απλές αριθμητικές πράξεις με ακρίβεια και ταχύτητα.

▪ ***Η αντίληψη του χώρου :***

Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να οπτικοποιεί και να διακρίνει τις σχέσεις ανάμεσα σε σχήματα χώρου.

▪ ***Η μνήμη :***

Συνίσταται στην ευχέρεια που έχει το άτομο να εντυπώνει, να διατηρεί και να αναπαράγει λέξεις, γράμματα ή αριθμούς (Παρασκευόπουλος, 1982).

▪ ***Η αντιληπτική ταχύτητα :***

Είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο με ταχύτητα και ακρίβεια τις λεπτομέρειες, τις ομοιότητες ή τις διαφορές.

▪ ***Η συλλογιστική ικανότητα :***

Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να ανακαλύπτει το γενικό κανόνα που διέπει διάφορες καταστάσεις ή φαινόμενα.

Ο Thurstone αφού απομόνωσε τους επτά πρωτογενείς νοητικούς παράγοντες, στη συνέχεια κατασκεύασε μια ψυχομετρική κλίμακα για την αντικειμενική μέτρησή τους.

Η θεωρία του Thurstone αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τις μετέπειτα έρευνες. Αργότερα, πολλοί ψυχολόγοι κατέληξαν να βρουν μέχρι και 150 χωριστούς παράγοντες νοημοσύνης (Comrey & Lee, 1992).

1.1.2.4 Joy Paul Guilford

Ο Guilford, απορρίπτοντας τη θεωρία του Spearman ότι η νοημοσύνη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ενιαία αριθμητική παράμετρος, πρότεινε ένα τρισδιάστατο θεωρητικό πρότυπο για τα δομικά στοιχεία της νοημοσύνης και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης προσπάθησε να το επιβεβαιώσει και εμπειρικά σε ενήλικους και σε έφηβους (Παρασκευόπουλος, 1982).

Το μοντέλο αυτό του Αμερικανού ψυχολόγου ήταν βασισμένο σε δεδομένα από τη γενετική, τη βιολογία, τη νευρολογία και την πειραματική ψυχολογία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Ο Guilford σε κάθε νοητικό έργο διακρίνει τρία είδη στοιχείων (Guilford, 1967, 1982, 1988) :

A) Τις διεργασίες, οι οποίες σχετίζονται με την επεξεργασία των πληροφοριών. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται :

- **Η γνώση – κατανόηση** (παρατήρηση, προσοχή, αντίληψη και ερμηνεία των πάσης φύσεως παραστάσεων).
- **Η μνήμη** (διατήρηση και ανάπτυξη των παραστάσεων).
- **Η συγκλίνουσα νόηση** (ανάλυση, σύνθεση και ταξινόμηση των παραστάσεων και χρησιμοποίηση των διαθέσιμων γνώσεων για την εύρεση συγκεκριμένης απάντησης σε δεδομένο ερώτημα ή επιλογή της καλύτερης λύσης για κάποιο πρόβλημα).
- **Η αποκλίνουσα νόηση** (γενίκευση των πληροφοριών, παραγωγή πρωτότυπων έργων).
- **Η αξιολόγηση** (διατύπωση κρίσης σχετικής με την καταλληλότητα διαφόρων στρατηγικών).

B) Τα περιεχόμενα, πάνω στα οποία συντελούνται οι διεργασίες. Τα περιεχόμενα διακρίνονται σε :

- **Σχηματικά** (πληροφορίες σε απλές και συγκεκριμένες μορφές).
- **Συμβολικά** (πληροφορίες με τη μορφή συμβόλων, τα οποία αυτά καθαυτά στερούνται συγκεκριμένης σημασίας).

- **Σημαιολογικά** (πληροφορίες με τη μορφή διαφόρων λέξεων ή φράσεων).
- **Συμπεριφοράς** (πληροφορίες που επηρεάζουν τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, αντίληψη των επιθυμιών, αναγκών, προθέσεων του άλλου).

Γ) Τα **προϊόντα**, τα οποία προκύπτουν από τις διεργασίες. Τα προϊόντα διακρίνονται σε :

- **Ενότητες** (ομαδοποίηση των πληροφοριών).
- **Κατηγορίες – τάξεις** (κατάταξη των ενοτήτων σε κατηγορίες με βάση κοινά χαρακτηριστικά).
- **Σχέσεις** (ανεύρεση σχέσεων μεταξύ των ενοτήτων).
- **Συστήματα** (ένταξη ενοτήτων σε οργανωμένο σύνολο με σαφή δομή).
- **Μετατροπές** (αλλαγές στις πληροφορίες ή στις χρήσεις τους).
- **Προβολές** (προβλέψεις, συνέπειες, προεκτάσεις).

Ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων και των επιμέρους στοιχείων της καθεμιάς διαμορφώνουν 120 νοητικές ικανότητες. Για την μέτρηση 60 νοητικών ικανοτήτων ο ίδιος ο Guilford κατασκεύασε ψυχομετρικές κλίμακες. Σε μια μεταγενέστερη εκδοχή της θεωρίας ο Guilford αύξησε τους παράγοντες σε 150 (Guilford, 1982).

Η θεωρία του Guilford είχε μεγάλη απήχηση τόσο στον κύκλο των ψυχολόγων, όσο και στον κύκλο των παιδαγωγών, κυρίως γιατί εξετάζει τη γνωστική λειτουργία ως ένα διαφοροποιημένο, αλλά ενιαίο όλο (Guilford, 1950, Guilford & Hoepfner, 1971, Sternberg, 2004b).

Ο Αμερικανός ψυχολόγος πίστευε ότι το μοντέλο του μπορεί να έχει εφαρμογή στην εκπαίδευση. Πρότεινε, μάλιστα και το είδος των ασκήσεων που θα πρέπει να υποβάλλονται τα παιδιά για να αναπτύξουν τις νοητικές τους ικανότητες, οι οποίες δε θα πρέπει να στηρίζονται στην απομνημόνευση, αλλά να δίνουν βαρύτητα σε ταξινομήσεις, ανευρέσεις σχέσεων, μετατροπές και άλλες δραστηριότητες που καλλιεργούν την αποκλίνουσα νόηση του μαθητή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

1.1.2.5 Donald Olding Hebb

Σύμφωνα με τον Καναδό ψυχολόγο D. Hebb αντί να μιλάμε για τη νοημοσύνη γενικά, θα έπρεπε να μιλάμε για μια *Νοημοσύνη Α*, η οποία αποτελεί ένα έμφυτο δυναμικό που δεν μπορούμε να μετρήσουμε και μια *Νοημοσύνη Β*, η οποία είναι το μέρος της Νοημοσύνης Α που αναπτύχθηκε κάτω από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις (Hebb, 1949, Fontana, 1996).

1.1.2.6 John L. Horn & Raymond B. Cattell

Σύμφωνα με το μοντέλο των Horn & Cattell η νοημοσύνη περιλαμβάνει δύο σημαντικούς επιμέρους παράγοντες : τη *ρέουσα* και την *αποκρυσταλλωμένη* νοημοσύνη (Cattell, 1943, 1971, Horn, 1978, 1979, 1985, 1994, Horn & Cattell, 1966).

Η ρέουσα νοημοσύνη αντιπροσωπεύει την επίδραση *βιολογικών παραγόντων* και απαιτεί την κατανόηση αφηρημένων και συχνά καινοφανών σχέσεων. Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα των *περιβαλλοντικών εμπειριών* και τη συσσώρευση γνώσεων.

Σύμφωνα με έρευνες (Mosher & Hornsby, 1966, Denney & Palmer, 1981, Cornelius & Caspi, 1987) οι ικανότητες των ανθρώπων να επιλύουν καθημερινά προβλήματα αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου, ενώ ταυτόχρονα κάποιες ικανότητες που είναι συνυφασμένες με την επίλυση ακαδημαϊκών προβλημάτων, όπως είναι τα τεστ νοημοσύνης, μειώνονται.

Η ρέουσα νοημοσύνη είναι απαραίτητη σε περιστάσεις που απαιτείται ευελιξία σκέψης και χρειάζεται για την επίλυση προβλημάτων σειροθέτησης, αριθμητικών αναλογιών κ.α. Αντίθετα, η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη έχει τη μορφή της γνώσης που έχει αποκτηθεί από το πολιτισμικό περιβάλλον και σχετίζεται περισσότερο με τα πρακτικά προβλήματα (Horn, 1994, Sternberg, 1999).

Υπάρχουν στοιχεία (Salthouse, 1984, Scribner, 1984, Ceci & Liker, 1988b, Baltes & Baltes, 1990) που δείχνουν ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα αντισταθμίζουν τη ρέουσα νοημοσύνη τους, που παρουσιάζει εξασθένηση,

εφαρμόζοντας εξειδικευμένη γνώση και με το να περιορίζουν τους τομείς της δραστηριότητάς τους σε εκείνους που γνωρίζουν καλά.

1.1.3 Εναλλακτικές θεωρίες νοημοσύνης

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman στηρίζονται στην άποψη ότι οι άνθρωποι δε γεννιούνται με μία μόνο νοημοσύνη, η οποία παραμένει σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

1.1.3.1 Πολλαπλή νοημοσύνη

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, η οποία είναι μια ψυχολογική θεωρία για το νου και στηρίζεται σε πλούσια βάση ψυχολογικών, βιολογικών και ανθρωπολογικών ερευνών, διατυπώθηκε το 1983 στο βιβλίο του “Frames of Mind” (Gardner, 1983).

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία, σταθερή και μονοδιάστατη, αλλά αποτελείται από οκτώ διακριτές και ανεξάρτητες μονάδες, οι οποίες έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Gardner, 1993b, 1999, 2004, 2006).

Κάθε άνθρωπος διαθέτει και τα οκτώ είδη νοημοσύνης, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό, και ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του άλλα τα αναπτύσσει περισσότερο κι άλλα λιγότερο.

Τα οκτώ είδη νοημοσύνης είναι τα ακόλουθα (Κακαβούλης, 1993, Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006) :

- ***Γλωσσική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς με ευχέρεια τον προφορικό και γραπτό λόγο. Τα άτομα που διαθέτουν γλωσσική νοημοσύνη είναι καλοί στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο, στην αφήγηση ιστοριών και στην απομνημόνευση λέξεων.

- ***Λογικομαθηματική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να χειρίζεται κανείς με αποτελεσματικό τρόπο τους αριθμούς και να πειραματίζεται με έναν ελεγχόμενο και πειθαρχημένο τρόπο. Τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τη λογική, την αφαιρετική ικανότητα και την επαγωγική και απαγωγική σκέψη.

- ***Σωματική / κιναισθητική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα συντονισμού των σωματικών κινήσεων, καθώς και η ικανότητα επιδέξιας χρησιμοποίησης αντικειμένων που απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες.

- ***Μουσική / ρυθμική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να απολαμβάνεις, να εκτελείς και να συνθέτεις μουσικά κομμάτια. Τα άτομα που διαθέτουν μουσική νοημοσύνη χρησιμοποιούν τραγούδια ή το ρυθμό για να μάθουν ή να απομνημονεύσουν μια πληροφορία.

- ***Χωρική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να βρίσκεις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα πράγματα, να προσανατολίζεσαι στο περιβάλλον, να σχηματίζεις χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να θεωρείς τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία.

- ***Διαπροσωπική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους ανθρώπους, τα κίνητρα, τις επιθυμίες και τη διάθεσή τους. Τα άτομα που έχουν αυτό το είδος νοημοσύνης είναι συνήθως εξωστρεφή, επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους και απολαμβάνουν την ομαδική εργασία (Kihlstrom & Cantor, 2000).

- ***Ενδοπροσωπική νοημοσύνη***

Είναι η ικανότητα να έχεις το «γνώθι αυτόν» όπως έλεγε ο Σωκράτης. Τα άτομα που διαθέτουν ενδοπροσωπική νοημοσύνη γνωρίζουν τα προτερήματα και τα ελαττώματά τους, κατανοούν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, γνωρίζουν τα συναισθήματα και τους στόχους τους. Διαθέτουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη και χαρακτηρίζονται από την επιμέλεια, την αυτοσυγκέντρωσή τους και τη μεταγνωστική ικανότητά τους.

▪ *Νατουραλιστική νοημοσύνη*

Είναι η ικανότητα να συνδέεις τις πληροφορίες με το φυσικό σου περίγυρο. Τα άτομα που έχουν νατουραλιστική νοημοσύνη διαθέτουν ευαισθησία στη φροντίδα των ζώων και στην προστασία του περιβάλλοντος.

Ο Gardner τόνιζε το ρόλο του πολιτισμού στην επικράτηση κάθε είδους και θεωρούσε ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη, αφού επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης και αφήνει σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Αμερικανού ψυχολόγου είχε ως αποτέλεσμα την εξατομίκευση της μάθησης, την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων και την πολύπλευρη παρουσίαση των βασικών εννοιών (Gardner, 1993b).

Οι επικριτές ωστόσο της θεωρίας του Gardner διατυπώνουν αμφιβολίες κατά πόσο αυτές οι μορφές νοημοσύνης αναφέρονται σε νοητικές ικανότητες ή σε παράγοντες της προσωπικότητας (Κακαβούλης, 1993).

1.1.3.2 Συναισθηματική νοημοσύνη

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή από τον Αμερικανό Daniel Goleman, ο οποίος ήταν ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Ο Goleman θεωρεί ότι ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν εξασφαλίζει απαραίτητα την επαγγελματική και προσωπική ευτυχία. Η ευτυχία εξαρτάται περισσότερο από τη σχέση μας με τον εαυτό μας και με τους άλλους, δηλαδή από παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με το συναίσθημα (Mayer & Salovey, 1997, Salovey & Sluyter, 1997).

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο «όταν πρόκειται να δώσουμε στις αποφάσεις και στις πράξεις μας την οριστική τους μορφή, το τι νιώθουμε μετράει ακριβώς το ίδιο και συχνά περισσότερο από το τι σκεφτόμαστε. Το παρακάναμε πια με την έμφαση και τη βαρύτητα που δώσαμε στο τι είναι απόλυτα λογικό, τι μπορεί να μετρηθεί από το Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) στην ανθρώπινη ζωή. Είτε μας αρέσει είτε όχι, η ευφυΐα δεν μπορεί να οδηγήσει σε τίποτε, όταν τα συναισθήματα έχουν κλονιστεί» (Goleman, 1998).

Ο Goleman υποστηρίζει ότι όσοι διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να βρίσκουν κίνητρα για τον εαυτό τους, να καταλαβαίνουν τους άλλους ανθρώπους και να ρυθμίζουν σωστά το συναίσθημά τους.

Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι τα ακόλουθα (Goleman, 1998) :

- ***Η γνώση των συναισθημάτων μας.***

Θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι η αυτοεπίγνωση, δηλαδή η ικανότητα να αναγνωρίζουμε κάθε στιγμή τα συναισθήματά μας (Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001)..

- ***Ο έλεγχος των συναισθημάτων μας.***

Είναι η ικανότητα να ελέγχουμε, να χειραγωγούμε τα συναισθήματά μας, ώστε να αντιμετωπίζουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις καταστάσεις της ζωής.

- ***Η εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας.***

Ο έλεγχος των συναισθημάτων επιτρέπει την προσήλωση σε συγκεκριμένους στόχους. Οι άνθρωποι που έχουν τη συγκεκριμένη ικανότητα συνήθως είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στις δραστηριότητες που έχουν αναλάβει.

- ***Η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.***

Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αναγνωρίζεις και να σέβεσαι τα συναισθήματα των άλλων, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους (Davies, Stankov, & Roberts, 1998, Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

- ***Η διαχείριση των σχέσεών μας.***

Η αναγνώριση και η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων.

Το σημαντικό είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης που χτίζεται σιγά σιγά στην πορεία της ανάπτυξης ενός ανθρώπου. Αυτό σημαίνει ότι

μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί σημαντικά κάτω από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και κυρίως του σχολείου, το οποίο θα πρέπει να συνδυάζει αρμονικά την καλλιέργεια τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

1.1.3.3 Η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης

Η νοημοσύνη της επιτυχίας ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ένα σύνολο εσωτερικών, νοητικών ικανοτήτων, προκειμένου να επιτύχει στη ζωή- έτσι όπως το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την επιτυχία- μέσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που ζει αλλά και τους στόχους που ο καθένας θέλει να πετύχει. Η επιτυχία αυτή επέρχεται, εφόσον το άτομο μπορεί να εκμεταλλεύεται τις ικανότητές του, να διορθώνει ή να αντισταθμίζει τις αδυναμίες του και διαθέτει εξίσου αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη.

Κατ' αυτό τον τρόπο μπορεί και προσαρμόζεται στο περιβάλλον, το διαμορφώνει ή το απορρίπτει ώστε να επιλέξει κάποιο άλλο για να ζήσει(Sternberg, 1998; Sternberg & Grigorenko, 2002). Με βάση τον ορισμό αυτό διαφαίνονται τέσσερα σημεία που θα αναλύονται λεπτομερώς παρακάτω.

Σημείο πρώτο: νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να επιτύχει κάποιος στο ζώή του αλλά πάντα σε συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο(Sternberg, 1997). Αδιαμφισβήτητα δεν υπάρχει κάποιος ορισμός της επιτυχίας που να ταιριάζει σε όλους. Για ορισμένους ανθρώπους, όπως τους συγγραφείς, επιτυχία είναι η αυθεντικότητα, για άλλους είναι η αφοσίωση στα παιδιά τους και κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι εξασφάλισαν την επιτυχία αν αφιερώσουν τη ζωή τους στο θεό(Sternberg, 2005). Εδώ, πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη και τα κοινωνικά κριτήρια της επιτυχίας διότι μπορεί οι διαδικασίες την νοημοσύνης να είναι κοινές σε κάποια περιβάλλοντα ή πολιτισμούς, όμως τα κριτήρια να είναι διαφορετικά. Το να είσαι μέλος σε μια θρησκευτική οργάνωση μπορεί να θεωρείται <<επιτυχία>> σε ένα πολιτισμό, ενώ το ίδιο να θεωρείται μια ανούσια ενασχόληση σε ένα άλλο(Sternberg, 2002).

Σημείο δεύτερο: Η επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες του και να διορθώνει τα λάθη του ή να αντισταθμίζει τις αδυναμίες του. Αρκεί να μπορεί να αναγνωρίζει τους τομείς που υπερτερεί και εκείνους που υστερεί, ώστε να βρίσκει τρόπους να βελτιώνεται(Sternberg, 1999a). Οι συνηθισμένες θεωρίες της νοημοσύνης αναφέρουν συγκεκριμένες ικανότητες που μπορεί να έχει κάποιος όπως η θεωρία του Thurnstone και του Gardner. Όμως ο Sternberg(1998) αναφέρει ότι, οι άνθρωποι πετυχαίνουν τους στόχους τους με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας αλλά και με διαφορετικούς συνδυασμούς των δυνατοτήτων τους.

Σημείο τρίτο: Η επιτυχία εξαρτάται από την αρμονική συνύπαρξη των αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων. Η δημιουργική ικανότητα είναι απαραίτητη για την παραγωγή νέων ιδεών, η αναλυτική για να διαπιστώνει το άτομο αν οι ιδέες του είναι καλές και μέσω της πρακτικής νοημοσύνης εξασφαλίζεται η εφαρμογή αυτών στην καθημερινή του ζωή. Παρόλα αυτά, πολλοί άνθρωποι που θεωρούνται πετυχημένου και διαθέτουν την νοημοσύνη της επιτυχίας, δεν διαθέτουν εξίσου τις τρεις αυτές ικανότητες. Όμως, μπορούν να βρίσκουν τρόπους ώστε να τις κάνουν να λειτουργούν ταυτόχρονα και αρμονικά(Sternberg, 1999b).

Σημείο τέταρτο: Παραδοσιακά οι ορισμοί της νοημοσύνης δίνουν έμφαση μόνο στη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον(Sternberg, 2002). Για να μπορέσει κάποιος να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στις δυνατότητες του κάθε ατόμου αν και σε αυτή την περίπτωση το περιβάλλον συνεχίζει να είναι δυσλειτουργικό για το άτομο τότε πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει ένα άλλο περισσότερο κατάλληλο. Δυστυχώς, η προσαρμογή, διαμόρφωση και αλλαγή περιβάλλοντος εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση όχι μόνο του ατόμου αλλά και της κοινωνίας στην οποία ζει(Sternberg, 1999b).

1.1.4 Λειτουργίες της νοημοσύνης της επιτυχίας

Σύμφωνα με τη θεωρία της νοημοσύνης της επιτυχίας, υπάρχει ένα σύνολο λειτουργιών που αποτελούν τη βάση για όλες τις πλευρές της νοημοσύνης. Οι λειτουργίες αυτές είναι οικουμενικές. Για παράδειγμα, ο ορισμός και η εφαρμογή στρατηγικών για την επίλυση του προβλήματος είναι όμοια για όλους τους πολιτισμούς. Αυτό που μπορεί να διαφέρει είναι οι προτεινόμενες λύσεις του προβλήματος (Sternberg, 2005).

Οι λειτουργίες σύμφωνα με τον Sternberg είναι: 1)μεταστοιχεία, 2)εκτελεστικά στοιχεία και 3)στοιχεία απόκτησης της γνώσης.

Μεταστοιχεία: Αφορούν το σχεδιασμό των πράξεων μας, τον έλεγχο για την εξέλιξή τους και τέλος, την αξιολόγησή τους. Περιλαμβάνει τα παρακάτω σημεία α)αναγνώριση του προβλήματος, β)ορισμό του, γ)επιλογή στρατηγικής λύσης, δ)κατανομή και διάθεση νοητικών μέσων για την επίτευξη του σκοπού, ε)έλεγχο των διαδικασιών επίλυσης και στ)αξιολόγηση της λύσης η οποία θα βρεθεί (Sternberg, 1983, 2005; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Εκτελεστικά στοιχεία: Εκτελούν τις <<εντολές>> των μεταστοιχείων και λύνουν τα προβλήματα σύμφωνα με τα σχέδια και τις επιταγές αυτών. Χρησιμοποιούνται συνήθως στους επαγωγικούς συλλογισμούς και περιλαμβάνουν τις έννοιες της κωδικοποίησης, της εξαγωγής συμπερασμάτων, της αντιστοιχείας, της εφαρμογής, της σύγκρισης, της δικαιολόγησης και της ανταπόκρισης (Sternberg, 1983, 2005).

Στοιχεία απόκτησης της γνώσης: Τα χρησιμοποιούμε προκειμένου να μάθουμε το <<πώς>> των πραγμάτων και να αποκτήσουμε <<δηλωτική γνώση>>. Παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην νοητική λειτουργία του ανθρώπου και περιλαμβάνουν: α)την επιλεκτική κωδικοποίηση, δηλαδή το διαχωρισμό των σχετικών και των άσχετων πληροφοριών, με σκοπό την ανάκληση και την εφαρμογή τους σε ένα νέο πρόβλημα ή κατάσταση, γ) τον επιλεκτικό συνδυασμό, που αφορά την συγκέντρωση των ήδη κωδικοποιημένων και συγκρινόμενων πληροφοριών, σε ένα <<σώμα γνώσης>>, με σκοπό μια ξεχωριστή, μοναδική και διορατική λύση σε ένα πρόβλημα (Sternberg, 1983, 1999b, 2005).

Οι άνθρωποι που διαθέτουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας συνειδητοποιούν ότι κανείς δεν είναι καλός σε όλα. Γνωρίζουν τόσο τα δυνατά τους σημεία, όσο και τις αδυναμίες τους. Επενδύουν στα δυνατά τους σημεία και αντισταθμίζουν ή διορθώνουν τις αδυναμίες τους. Είναι οι άνθρωποι που έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Sternberg, 1986b, 1997, 1999a, 1999b, 2003, 2005) :

- ***Δημιουργούν κίνητρα για τον εαυτό τους.***

Οι ικανότητες και τα ταλέντα που έχουν οι άνθρωποι έχουν ελάχιστη σημασία, αν δεν έχουν κίνητρα για να τα χρησιμοποιήσουν. Τα κίνητρα προκύπτουν είτε από εξωτερικές πηγές (π.χ. επιδοκμασία, χρηματικές ανταμοιβές ...) είτε έχουν εσωτερική προέλευση. Είναι προτιμότερο τα κίνητρα να έχουν εσωτερική προέλευση, δηλαδή να προκύπτουν από την εσωτερική ικανοποίηση για την εργασία που εκτελείται καλά, γιατί έτσι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να τα διατηρήσουν ανεξάρτητα από τις αυξήσεις ή μειώσεις των εξωτερικών ανταμοιβών. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας συνδυάζουν τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά κίνητρα και βρίσκουν τρόπους να παίρνουν εξωτερικές ανταμοιβές για μια εργασία την οποία εκτελούν ωθούμενοι από εσωτερικά κίνητρα.

- ***Μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους.***

Βασικό χαρακτηριστικό των ευφυών ατόμων είναι να ελέγχουν τις παρορμητικές τους αντιδράσεις (Thurstone, 1924, Stenhouse, 1973). Ο έλεγχος της παρορμητικότητας επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιήσουν στο έπακρο το νοητικό τους δυναμικό προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση.

- ***Γνωρίζουν πότε να επιμένουν.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας επιμένουν στο στόχο τους γιατί γνωρίζουν ότι η επιτυχία μπορεί να έρθει μετά από αρκετές ματαιώσεις και αποτυχίες, αλλά όταν γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει κάποια ρεαλιστική ελπίδα, ξέρουν ότι είναι καιρός να παραιτηθούν.

- ***Γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν στο έπακρο τις ικανότητές τους.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας γνωρίζουν καλά ποια είναι τα δυνατά τους σημεία και επενδύουν σε αυτά. Ξέρουν να διερευνούν διεξοδικά πιθανές

επιλογές πριν ακολουθήσουν τελικά αυτό για το οποίο διαθέτουν τις περισσότερες ικανότητες και όπου επομένως θα είναι σε θέση να διακριθούν.

- ***Μεταφράζουν τη σκέψη σε πράξη.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας δεν έχουν μόνο δημιουργικές ιδέες, αλλά παράλληλα ενεργούν για την πραγματοποίηση των ιδεών αυτών.

- ***Είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα.***

Τα επιτεύγματά μας κρίνονται κυρίως με βάση αυτό που παράγουμε. Οι άνθρωποι που έχουν νοημοσύνη της επιτυχίας ενδιαφέρονται βέβαια για τη διαδικασία, αλλά εστιάζουν περισσότερο στο αποτέλεσμα.

- ***Ολοκληρώνουν τα έργα και συνεχίζουν.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αντιπαθούν τη στασιμότητα, οπότε μόλις ολοκληρώσουν αυτό που έχουν αναλάβει, προχωρούν πιο πέρα, σε ένα επόμενο έργο.

- ***Παίρνουν πρωτοβουλίες.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας παίρνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες και δεν περιμένουν να τους αναθέσουν οι άλλοι κάποιο έργο.

- ***Δεν φοβούνται να διακινδυνεύουν και να αποτύχουν.***

Ο φόβος της αποτυχίας συνδέεται κυρίως με χαμηλά επίπεδα κινήτρων προς επίτευξη (McClelland, 1985). Το να κάνει κάποιος λάθος δε σημαίνει πως είναι αποτυχημένος. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας κάνουν λάθη, αλλά ποτέ το ίδιο λάθος δυο φορές. Διορθώνουν τα λάθη τους και μαθαίνουν από αυτά.

- ***Δεν αναβάλλουν τη δράση.***

Προγραμματίζουν το χρόνο τους με τέτοιο τρόπο ώστε τα πράγματα να γίνονται στην ώρα τους και να γίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

- ***Δέχονται τη δίκαιη μομφή.***

Τα άτομα που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας δέχονται την ευθύνη των λανθασμένων πράξεών τους, δεν προσπαθούν να ρίξουν το φταίξιμο σε άλλον, ούτε να δικαιολογήσουν τον εαυτό τους.

- ***Απορρίπτουν την αυτολύπηση.***

Τα άτομα που έχουν νοημοσύνη της επιτυχίας αν καταλάβουν ότι έκαναν κάτι λάθος, αντί να νιώσουν αυτολύπηση, προσπαθούν να βρουν τρόπο να διορθώσουν την κατάσταση.

- ***Είναι ανεξάρτητοι.***

Η δυσκολία να είναι κανείς ανεξάρτητος μπορεί να μειώσει σημαντικά τις ευκαιρίες για επιτυχία. Οι άνθρωποι που έχουν νοημοσύνη της επιτυχίας βασίζονται στον εαυτό τους και δεν περιμένουν από τους άλλους να επωμισθούν δικές τους ευθύνες.

Αναζητούν τρόπους για να υπερνικήσουν τις προσωπικές δυσκολίες τους.

Στη διάρκεια της ζωής τους όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν προσωπικές δυσκολίες. Καλό είναι να μπορούν να διατηρούν μία απόσταση ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

- ***Εστιάζονται και συγκεντρώνονται στην επίτευξη των στόχων τους.***

Τα άτομα που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας γνωρίζουν κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να μη διασπώνται και να μην αποσπάται η προσοχή τους, ώστε να έχουν την καλύτερη δυνατή απόδοση.

- ***Διατηρούν μια ισορροπία στον αριθμό των έργων με τα οποία ασχολούνται.***

Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναλαμβάνουν όσα έργα γνωρίζουν ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά - χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αναλαμβάνουν λιγότερα έργα - και κατανέμουν έτσι το χρόνο τους ώστε να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.

- ***Έχουν την ικανότητα να καθυστερούν τη λήψη των ανταμοιβών τους.***

Πολλοί άνθρωποι, που δεν έχουν την υπομονή να περιμένουν, αναζητούν ανταμοιβές για την επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων, αλλά μ' αυτόν τον τρόπο χάνουν μεγαλύτερες ανταμοιβές που θα μπορούσαν να κερδίσουν από την επίτευξη πιο σημαντικών μακροπρόθεσμων στόχων. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας δεν αρνούνται στον εαυτό τους τη χαρά της επίτευξης βραχυπρόθεσμων στόχων, αλλά εστιάζουν κυρίως σε επιτεύγματα που θα αποφέρουν μακροπρόθεσμα επιθυμητά αποτελέσματα.

- *Έχουν την ικανότητα να βλέπουν τόσο το σύνολο όσο και τα επιμέρους.*

Υπάρχουν άνθρωποι που εγκλωβίζονται στις λεπτομέρειες και δεν μπορούν να δουν τη συνολική εικόνα. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας είναι σε θέση να ξεχωρίσουν το σημαντικό από το ασήμαντο, να ασχοληθούν με τις λεπτομέρειες, όταν είναι αναγκαίο, αλλά όταν χρειάζεται να δουν και την ευρύτερη προοπτική.

- *Διαθέτουν σε λογικό βαθμό αυτοπεποίθηση και πίστη στην ικανότητά τους να πετύχουν τους στόχους τους.*

Συνήθως τα άκρα δεν οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα άτομα που έχουν υπερβολική αυτοπεποίθηση ή αυτοπεποίθηση που δε στηρίζεται σε ρεαλιστικές βάσεις, δεν αποδέχονται ποτέ τα λάθη που κάνουν, με αποτέλεσμα να μη διορθώνονται. Από την άλλη μεριά, όσοι έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης κατά κάποιο τρόπο υπονομεύουν οι ίδιοι τον εαυτό τους, με συνέπεια οι αμφιβολίες τους για τις ικανότητές τους να γίνονται αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Το σημαντικό, λοιπόν, είναι να βρίσκουμε μια σωστή ισορροπία ανάμεσα στην υπερβολή και στην έλλειψη.

- *Διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στην αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική σκέψη.*

Στη ζωή μας υπάρχουν στιγμές που πρέπει να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικό είδος σκέψης για να είμαστε αποτελεσματικοί. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας γνωρίζουν κάθε φορά ποιο είδος σκέψης απαιτείται σε κάθε περίπτωση και χρησιμοποιούν τις αντίστοιχες νοητικές δεξιότητες. Επιπλέον, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν συνδυαστικά και τις τρεις δεξιότητες σκέψης όταν αντιμετωπίζουν περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

1.1.4.1 Αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές λειτουργίες της νοημοσύνης της επιτυχίας

Μια σημαντική αρχή της θεωρίας της νοημοσύνης της επιτυχίας ή αλλιώς της τριαρχικής νοημοσύνης είναι ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη περιλαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις- ικανότητες. Τις αναλυτικές, τις δημιουργικές και τις πρακτικές οι οποίες παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στη νοητική λειτουργία του ατόμου(Sternberg, 1999b,

2002). Αυτές οι τρεις διαστάσεις ίσως είναι και η σημαντικότερη ανακάλυψη της νοημοσύνης.

Αναλυτική νοημοσύνη: Εμπεριέχει την ανάλυση, κρίση, σύγκριση και αξιολόγηση των στοιχείων που έχουν δοθεί. Χρησιμοποιείται συνήθως, όταν το άτομο καλείται να λύσει ένα πρόβλημα και για την επίλυσή του απαιτείται αφαιρετικός τρόπος σκέψης (Sternberg, 1999b).

Πρακτική νοημοσύνη: Σχετίζεται με την ικανότητα που έχει το άτομο να λύσει προβλήματα που αφορούν την καθημερινή του ζωή όπως αυτά στη δουλειά ή στο σπίτι του. Επίσης η πρακτική νοημοσύνη περιλαμβάνει την προσαρμογή, διαμόρφωση και επιλογή περιβάλλοντος. Με τον όρο προσαρμογή νοούνται οι αλλαγές που οφείλει να κάνει κάποιος με στόχο να ταιριάζει στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Η διαμόρφωση περιλαμβάνει τις αλλαγές που μπορεί να κάνει κάποιος ώστε το περιβάλλον να ταιριάζει στις επιθυμίες τους. Ενώ η επιλογή αναφέρεται στην αλλαγή από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, εάν ούτε η προσαρμογή αλλά ούτε η διαμόρφωση λειτουργήσουν. Η απόρριψη περιβάλλοντος και η επιλογή κάποιου άλλου εξαρτάται από τις ικανότητες, ανάγκες και επιθυμίες του κάθε ατόμου (Sternberg, 1999a)

Δημιουργική νοημοσύνη: Αυτό το είδος νοημοσύνης έχουν τα άτομα που μπορούν να ανακαλύπτουν καινοτόμες ιδέες. Κατά προέκταση αυτού, τα δημιουργικά άτομα λύνουν και βρίσκουν πρωτότυπες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Τα άτομα με αυξημένη τη δημιουργική νοημοσύνη διακρίνονται για τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους (Sternberg & Grigorenko, 2002)

1.2 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Στο άκουσμα της λέξης «δημιουργικότητα» κάποιος μπορεί εύλογα να αναρωτηθεί αν η δημιουργικότητα είναι ένα θείο δώρο, ένα χάρισμα που λίγα, ξεχωριστά άτομα διαθέτουν ή εάν πρόκειται για μια ικανότητα που έχουν όλοι οι άνθρωποι, τουλάχιστον δυνητικά. Πολλοί θα σκεφτούν ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με το καλλιτεχνικό ταλέντο και άρα αφορά σε λίγους ανθρώπους. Μήπως όμως υπάρχει σε όλους μας ένα δημιουργικό δυναμικό το οποίο μπορεί να εκφραστεί όχι μόνο στις τέχνες αλλά και στις επιστήμες ή ακόμα και σε θέματα καθημερινότητας;

Ως αφετηρία της έρευνας της δημιουργικότητας θεωρείται το έτος 1950, όταν ο Guilford ανέλαβε την προεδρία της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας και στην εισαγωγική του ομιλία τόνισε την αναγκαιότητα και τη σημασία του θέματος. Μέχρι τότε, η γενική άποψη που επικρατούσε ήταν ότι η δημιουργικότητα αποτελούσε χαρακτηριστικό των ατόμων με υψηλή νοημοσύνη. Ο όρος, δηλαδή «προικισμένο παιδί» ταυτιζόταν με τον όρο «παιδί με υψηλό δείκτη νοημοσύνης» και ο όρος «δημιουργικό παιδί» ταυτιζόταν με «το προικισμένο με καλλιτεχνικό ταλέντο παιδί» (Ξανθάκου, 1998). Ο Guilford και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να αποδείξουν ότι η δημιουργική σκέψη είναι ανεξάρτητη από τη συμβατική νοημοσύνη που μετρούσαν τα αντίστοιχα τεστ. Το αποτέλεσμα ήταν μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων, 120 σε αριθμό, γνωστή ως «θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης». Από το «πρότυπο» αυτό προέκυψε ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο συγκλίνοντα και στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Η συγκλίνουσα σκέψη, αφορά τη νοητική διεργασία κατά την οποία επεξεργαζόμαστε δεδομένα και πληροφορίες με σκοπό την αναζήτηση μιας και μόνο ορθής λύσης ή συμπεράσματος. Η αποκλίνουσα σκέψη αφορά στη σκέψη προς διάφορες κατευθύνσεις με σκοπό την αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων ή απαντήσεων. Σύμφωνα με τον Guilford, η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης. Τα κλασσικά τεστ νοημοσύνης εστιάζουν μόνο στη συγκλίνουσα σκέψη αφού σε κάθε θέμα υπάρχει μόνο μία παραδεκτά σωστή απάντηση. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι λάθος να ταυτίζουμε τη δημιουργικότητα με τη νοημοσύνη. Ο Guilford ύστερα από τη μακρόχρονη συστηματική ερευνητική εργασία

του, συμπέρανε ότι η δημιουργικότητα είναι μια γενική ικανότητα που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και πολλοί μεταγενέστεροι ερευνητές συμφώνησαν μαζί του.

Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ατομικές διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους ως προς τη δημιουργικότητα. Η Νημά (2002) αναφέρει ένα ιεραρχικό μοντέλο διαβάθμισης της δημιουργικότητας:

α. Εντυπωσιακή (impressive) δημιουργικότητα. Βρίσκεται στη βάση όλων των άλλων επιπέδων της δημιουργικότητας και αναφέρεται στην ελεύθερη και αυθόρμητη «εσωτερική» ικανότητα να συλλαμβάνουμε ερεθίσματα, τα οποία δεν έχουν οπωσδήποτε την τάση για έκφραση, όπως εσωτερικές εικόνες, προϋδεασμούς, τάσεις, προτιμήσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις που μπορεί να προκύψουν π.χ. από την ανάγνωση ενός μυθιστορήματος, από την ακρόαση ενός μουσικού έργου, από τη βίωση μιας καλλιτεχνικής διέγερσης κλπ.

β. Εκφραστική (expressive) δημιουργικότητα. Αναφέρεται σε πράξεις στις οποίες κυριαρχεί η χαλαρότητα και ο αυθορμητισμός και συνήθως εκφράζονται στο χιούμορ, στις πνευματώδεις παρατηρήσεις κλπ.

γ. Παραγωγική (productive) δημιουργικότητα. Αναφέρεται σε παραγωγή προϊόντων όπως είναι τα εφηβικά ποιήματα, οι ζωγραφιές, οι πρωτότυπες τεχνικές κατασκευές κλπ. Τουλάχιστον μέχρι το επίπεδο αυτό όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί.

δ. Εξελικτική (evolutive) δημιουργικότητα. Πρόκειται για ενέργειες οι οποίες ακολουθούν τη διαπίστωση μικρών λαθών σε κάποια κατασκευή ή στην ολοκλήρωση κάποιας σύλληψης και οδηγούν σε τροποποιήσεις, σε συμπλήρωση ή συγκεκριμενοποίηση ιδεών, σε βελτίωση μορφών, σε μεταβολή υλικών κλπ.

ε. Εφευρετική (innovative) δημιουργικότητα. Το άτομο σκέφτεται με ευελιξία και προσπαθεί να συνδυάσει δεδομένα και πληροφορίες με ασυνήθιστο και πρωτότυπο τρόπο, εφαρμόζει αποτελεσματικά ή εφευρίσκει νέους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων και χρήσεις αντικειμένων, ώστε να καταλήγει σε διάφορες εφευρέσεις.

στ. Μεταρρυθμιστική (reformative) δημιουργικότητα. Στο επίπεδο αυτό τα άτομα έχουν την ικανότητα να τροποποιούν τις βασικές αρχές που διέπουν ένα πεδίο γνώσης (π.χ. ο Piaget).

ζ. Ριζοσπαστική (radical ή emergentive) δημιουργικότητα. Αποτελεί την υψηλότερη βαθμίδα δημιουργικότητας και χαρακτηρίζει τα λίγα εκείνα άτομα που καταφέρνουν να ανοίξουν νέους δρόμους στον πολιτισμό και την ιστορία και να αλλάξουν έτσι τη ζωή και την εξέλιξη του ανθρώπου. Τέτοια παραδείγματα είναι η θεωρία της σχετικότητας του Einstein, η ψυχανάλυση του Freud, η ζωγραφική του Picasso κ.α.

Μία άλλη διαβάθμιση της δημιουργικότητας μας δίνεται από το Lassig (2009). Σύμφωνα με τον Lassig, η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές στην αρχή του οποίου βρίσκεται η «μικρή» δημιουργικότητα (*mini-c creativity*), ακολουθεί η «μεσαία» δημιουργικότητα (*little-c creativity*) και στο τέλος υπάρχει η «μεγάλη» δημιουργικότητα (*Big-C creativity*). Η *μικρή* δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ιδεών που κρίνονται ως πρωτότυπες και χρήσιμες από το ίδιο άτομο που τις ανέπτυξε (π.χ. η προσπάθεια ενός μαθητή για ένα μουσικό αυτοσχεδιασμό ή μια στρατηγική λύσης προβλημάτων που αναπτύσσει ο μαθητής ανεξάρτητα από τον δάσκαλο). Η *μεσαία* δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ιδεών που κρίνονται ως δημιουργικές από μία σχετική ομάδα ατόμων (π.χ. μια φωνητική σύνθεση της χορωδίας του σχολείου που κρίνεται ως δημιουργική από τη σχολική κοινότητα). Η *μεγάλη* δημιουργικότητα αφορά ιδέες και προϊόντα που είναι πρωτότυπα με την έννοια ότι δεν έχουν υπάρξει ποτέ ξανά στην ιστορία. Όλοι έχουν την δυνατότητα να είναι δημιουργικοί τουλάχιστον στα δύο πρώτα επίπεδα.

Ο Craft (2003) αναφέρει ότι υπάρχουν δύο είδη δημιουργικότητας: η *εκπληκτική* (extraordinary creativity) και η *κοινή* (ordinary creativity) δημιουργικότητα. Η πρώτη εντοπίζεται σε λίγα άτομα και έχει να κάνει με την παραγωγή δημιουργικών προϊόντων και την καινοτομία. Η δεύτερη αφορά όλους τους ανθρώπους που μπορούν να είναι δημιουργικοί στην καθημερινότητα τους. (αναφέρεται στον Selvi, 2007)

Κοινή παραδοχή, λοιπόν, αποτελεί ότι σε κάποιο βαθμό όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί. Μπορεί για τον ιστορικό της τέχνης η δημιουργικότητα να είναι γνώρισμα αυτών που παράγουν εμφανώς δημιουργικά προϊόντα, ο παιδαγωγός όμως δέχεται την άποψη ότι όλα τα άτομα είναι δημιουργικά, ακόμα και αυτά που παρουσιάζουν διάφορες μορφές νοητικής καθυστέρησης (Καψάλης, 1988).

1.2.1 Τι είναι δημιουργικότητα;

Στη βιβλιογραφία θα συναντήσει κανείς διαφορετικούς ορισμούς της δημιουργικότητας από διάφορους επιστήμονες. Αυτό είναι ευνόητο γιατί η διαφορετική σκοπιά και οπτική γωνία και η διαφορετική αντιμετώπιση του θέματος οδηγεί αναγκαστικά και σε διαφορετικούς ορισμούς. Κάποιος δηλαδή μπορεί να εξετάσει τη δημιουργικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή ως διαδικασία της ανθρώπινης σκέψης ή ως αποτέλεσμα των συνθηκών του περιβάλλοντος.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν για τη δημιουργικότητα ήταν αυτός του Guilford (1950): «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό.»

Ο Πασσάκος (1977) ορίζει τη δημιουργικότητα ως εξής: «Δημιουργικότητα είναι η προερχόμενη από τη μοναδικότητα του ατόμου απορία και αμφισβήτηση του αυτονόητου, η ευαισθησία του απέναντι σε προβλήματα και ως εκ τούτου ο ορισμός προβλημάτων και υποθέσεων, η ενσυνείδητη αναζήτηση διεξόδων και λύσεων με ασυνήθιστα και ποικίλα μέσα, η παραγωγή μη κοινών ιδεών ή νέων συνδυασμών γνωστών στοιχείων, κοινώς θεωρούμενων ως ανόμοια και ανεξάρτητα, όλη αυτή η ψυχική λειτουργία του προσώπου που καταλήγει σε ένα ασυνήθιστο και χρήσιμο έργο και παρέχει στο άτομο εσωτερική ικανοποίηση».

Η Amabile (1982) τόνισε την ανάγκη διατύπωσης ενός λειτουργικού ορισμού της δημιουργικότητας προκειμένου η μέτρηση της να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας εστιάζει στο δημιουργικό προϊόν

και αναφέρει: «Ένα προϊόν ή μια απάντηση είναι δημιουργικά στον βαθμό που κατάλληλοι παρατηρητές συμφωνούν ανεξάρτητα ότι όντως είναι δημιουργικά. Κατάλληλοι παρατηρητές θεωρούνται αυτοί που ειδικεύονται στον τομέα στον οποίο αναφέρονται το προϊόν που δημιουργήθηκε ή η απάντηση που δόθηκε. Συνεπώς, δημιουργικότητα θεωρείται η ιδιότητα των προϊόντων ή των απαντήσεων που κρίνονται ως δημιουργικά». Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Sternberg (1999) ότι δημιουργικότητα είναι μια κοινωνικοπολιτισμική εκτίμηση της καινοτομίας, της καταλληλότητας, της ποιότητας και της σημασίας ενός προϊόντος.

Σύμφωνα με τον Runco (1996) η δημιουργικότητα απαιτεί ένα συνδυασμό δεξιοτήτων. Κάποιες από αυτές σχετίζονται με την ωριμότητα και την εμπειρία και κάποιες άλλες έχουν να κάνουν με συμπεριφορές παιγνιώδεις. Ο Runco αναφέρει ότι εάν θέλουμε να ορίσουμε τη δημιουργικότητα η πολυπλοκότητα της είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, καθώς αυτή εκδηλώνεται μέσα από τη θέληση και την παρώθηση για μετασχηματισμό του εξωτερικού αντικειμενικού περιβάλλοντος σε προσωπικές πρωτότυπες ερμηνείες και επιπλέον, απαιτεί την ικανότητα της κρίσης πότε αυτό είναι χρήσιμο και πότε όχι. Σύμφωνα με τον ίδιο, τρία είναι τα συστατικά της δημιουργικότητας: ικανότητα για μετασχηματισμό (transformational capacity), περίσκεψη (discretion) και θέληση (intentionality). Το πρώτο αναφέρεται στην ερμηνεία των πληροφοριών που λαμβάνουμε από το περιβάλλον καθώς και των εμπειριών μας, το δεύτερο απαιτείται για να διακρίνει την πρωτοτυπία ως στοιχείο της δημιουργικότητας από αυτή που είναι δυνατόν να υπάρχει σε ιδέες ψυχωτικές ή μη χρήσιμες και το τρίτο αναφέρεται στο γεγονός ότι η δημιουργικότητα είναι περισσότερο μια σκόπιμη παρά τυχαία διαδικασία.

Ο Beetlestone (1998) ορίζει τη δημιουργικότητα ως εκείνη τη συμπεριφορά που μπορεί να εκδηλωθεί με έξι τρόπους, ως: είδος μάθησης, τρόπος έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, χρήση της φαντασίας, καταστροφή του παλιού και δημιουργία, διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (αναφέρεται στον Hayes, 2004).

Ένας άλλος ορισμός είναι πως δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει άφθονους και πρωτότυπους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και οργάνωσης υλικού. (Fontana, 1995). Η πρωτοτυπία πρέπει να ισχύει για τον πράττοντα, αναφέρεται δηλαδή με την έννοια ότι το άτομο που ενέχεται σε μια δημιουργική πράξη δεν έχει ξανασκεφτεί την ιδέα.

Αν και είναι δύσκολο να οριστεί η δημιουργικότητα κατά τρόπο απόλυτα αντικειμενικό, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι για να χαρακτηριστεί κάτι ως δημιουργικό πρέπει από τη μία να είναι πρωτότυπο, νέο, μοναδικό και από την άλλη κατάλληλο, αποτελεσματικό, λειτουργικό, χρήσιμο (Lubart & Georgsdottir, 2004· Runco, 2008· Selvi, 2007· Sternberg, 1999·).

1.2.2 Γιατί είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τη δημιουργικότητα;

Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ένα δημιουργικό δυναμικό. (Πασσάκος, 1977· Fontana, 1995· Runco, 2004· Lassig 2009). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν μεγάλη σπουδαιότητα, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται, αυξάνεται και βελτιώνεται ως αποτέλεσμα ειδικών συνθηκών και εκπαίδευσης (Ξανθάκου, 1998· Beghetto, 2009). Αυτό υπογραμμίζει ιδιαίτερα το ρόλο του σχολείου, διότι εάν δεν παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών κινδυνεύει να μείνει ανεκμετάλλευτο και να μην εκδηλωθεί ποτέ. Επιπλέον, η παιδεία αποσκοπεί στην ανάπτυξη του ατόμου σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και στην εξασφάλιση της χρησιμοποίησης όλων των καλλιεργούμενων ικανοτήτων προς όφελος του ιδίου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Είναι αμφίβολο εάν αυτή η επιδίωξη είναι δυνατόν να επιτευχθεί στην περίπτωση που το σχολείο παραβλέψει τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών.

Οι περισσότεροι μελετητές (Fontana, 1995· Lubart & Georgsdottir, 2004· Πασσάκος, 1977· Runco, 2008) αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα αφορά σε κάθε τομέα της ζωής μας. Δημιουργικός μπορεί να είναι κανείς όχι μόνο σε εμφανώς δημιουργικούς τομείς, όπως οι τέχνες αλλά και σε θέματα καθημερινότητας (στη δουλειά, στο σπίτι, στην ανατροφή των παιδιών κ.α.). Συνεπώς, φαίνεται ότι η αξιοποίηση του δημιουργικού δυναμικού μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του

επιπέδου της ζωής, με την έννοια ότι μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων με πιο ευρηματικό και δημιουργικό τρόπο.

Σύμφωνα με τον Sternberg (1999) η δημιουργικότητα είναι μια διεργασία που απαιτεί ισορροπία και χρήση και των τριών σημαντικών πτυχών της νοημοσύνης: της δημιουργικής, της αναλυτικής και της πρακτικής, των ίδιων πτυχών που, όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό και ισορροπία, έχουν ως αποτέλεσμα τη νοημοσύνη της επιτυχίας. Φαίνεται λοιπόν ότι το άτομο που έχουν αναπτύξει τη δημιουργικότητα τους είναι και πιο επιτυχημένα στη ζωή τους.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ευνοεί την μάθηση (Finke, 1992· Selvi, 2007). Η ενσωμάτωση των αρχών της δημιουργικότητας στο σχολείο βοηθάει τους μαθητές όχι μόνο στη βελτίωση της δημιουργικής τους σκέψης αλλά και σε καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα (Νημά, 2002· Ξανθάκου, 1998).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι όπως όλοι οι δάσκαλοι είναι δάσκαλοι γλώσσας, όποιο μάθημα κι αν διδάσκουν, έτσι και όλοι πρέπει να είναι δάσκαλοι της δημιουργικότητας.

1.2.3 Πώς το σχολείο «καταπνίγει» τη δημιουργικότητα;

Οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρουν ότι το παιδί εμφανίζει εκπληκτική δημιουργική δύναμη κατά την προσχολική ηλικία (Fasko, 2000-2001· Πασσάκος, 1977· Runco, 2008). Κατά τη σχολική ηλικία, όμως, και μέσω των σύνηθων παραδοσιακών τρόπων αγωγής και διδασκαλίας η φαντασία του συνεχώς περιορίζεται. Τα ερεθίσματα και τα κίνητρα για δημιουργική σκέψη και δημιουργική εργασία είτε σπανίζουν είτε απουσιάζουν εντελώς με αποτέλεσμα να καταστέλλονται οι δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών. Το παιδί σιγά σιγά διαπιστώνει ότι πρέπει να σκέπτεται και να εργάζεται εντός ενός προκαθορισμένου στερεότυπου πλαισίου, όπου η ελεύθερη κίνηση των ιδιαίτερων δημιουργικών του ικανοτήτων είναι δυσχερής αν όχι αδύνατη.

Σύμφωνα με τους Westby και Dawson (1995), οι δημιουργικοί μαθητές είναι παιδιά με έντονη αίσθηση του χιούμορ και επιπλέον, έχουν μια αντισυμβατική διάθεση, αφού έχουν την τάση να αποκλίνουν απ' ότι είναι συνηθισμένο και κοινώς αποδεκτό. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται ως αυθόρμητοι, ανεξάρτητοι,

αποφασιστικοί και πρόθυμοι να παίρνουν ρίσκα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, κάτι που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την έκφραση της δημιουργικότητας στο σχολείο.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ενώ το προϊόν που κρίνεται ως δημιουργικό συνήθως επιβραβεύεται, η συμπεριφορά που οδηγεί σε αυτό αποδοκιμάζεται ή θεωρείται ύποπτη. Η δημιουργικότητα σχετίζεται με συμπεριφορές που κρίνονται ως ανεπιθύμητες από τον δάσκαλο. Η τάση για διαφορετικότητα συχνά συγχέεται με την αυθάδεια, την ανταρσία, τη συμπεριφορά των ταραχοποιών. Οι δημιουργικές ιδέες όμως είναι από τη φύση τους αναπάντεχες και εκδηλώνονται μέσα σε ένα κλίμα αυθορμητισμού. Φυσικά, δεν σημαίνει ότι πίσω από κάθε αναπάντεχη ιδέα κρύβεται κάτι δημιουργικό. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, οφείλει να εξερευνήσει μια τέτοια ιδέα και όχι να την κρίνει βιαστικά ως ανόητη. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αισθάνονται άβολα με τις αναπάντεχες ιδέες των μαθητών τους κι έτσι προτιμούν να τις αγνοήσουν ή ακόμα και να τις τιμωρήσουν παρά να ασχοληθούν με αυτές.

Ο Beghetto (2009) μας δίνει τους λόγους γιατί συμβαίνει αυτό. 1) Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπαρκή γνώση του αντικειμένου τους αποφεύγουν να επεκταθούν και να διερευνήσουν θέματα για τα οποία νοιώθουν ότι δεν κατέχουν απόλυτα. 2) Ακόμα και όταν η γνώση του αντικειμένου δεν αποτελεί εμπόδιο, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις αναμενόμενες ιδέες γιατί αντιμετωπίζουν τις αναπάντεχες και πρωτότυπες ιδέες ως πιθανό (και κάποιες φορές σκόπιμο) περισπασμό. 3) Οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρητικά δεν αμφισβητούν την αξία αυτών των ιδεών, προτιμούν να είναι συνεπής στο να καλύψουν την υλή που υποδεικνύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρά να αφιερώσουν πολύτιμο χρόνο σε απαντήσεις μαθητών που δεν συνάδουν με το προκαθορισμένο πλάνο του μαθήματος.

Ένας ακόμα λόγος που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολείο είναι ότι η εκπαίδευση ευνοεί τη συγκλίνουσα σκέψη και ταυτόχρονα παραμελεί την αποκλίνουσα (Fontana 1996). Όπως αναφέρθηκε, η αποκλίνουσα σκέψη αποτελεί τον πυρήνα της δημιουργικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, όμως,

προσανατολίζουν τους μαθητές στη μία σωστή και κοινά αποδεκτή απάντηση. Οι μαθητές δρουν σε ένα πλαίσιο όπου η σωστή απάντηση επιβραβεύεται και η λάθος τιμωρείται. Η ύλη του μαθήματος είναι προκαθορισμένη, τα πράγματα που πρέπει να μάθουν οι μαθητές είναι συγκεκριμένα. Οι ευκαιρίες για αποκλίνουσα σκέψη και για προβλήματα που όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές, που δεν υπάρχει σωστό και λάθος, σπανίζουν.

1.3 ΚΙΝΗΤΡΑ

1.3.1 Η Κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης

Η κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης, η οποία καθιερώθηκε από τον Αμερικανό κοινωνικό ψυχολόγο Albert Bandura το 1986, επιχειρεί να αξιοποιήσει τις συνειρμικές ή συμπεριφοριστικές θεωρίες και τις γνωστικές θεωρίες μάθησης (Κολιάδης, 1996). Σύμφωνα με αυτή, η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου δε στηρίζεται αποκλειστικά στη σχέση Ερέθισμα — Αντίδραση, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ακόμη η προσοχή του ατόμου, οι στάσεις, τα εσωτερικά κίνητρα, τα σχέδια και οι αντιλήψεις του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη θεωρία ο Bandura (2001) λαμβάνει υπόψη του τους κοινωνικούς εκείνους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και τη δράση του ατόμου, αλλά και τους γνωστικούς παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα, στα συναισθήματα, καθώς επίσης και στις πράξεις στις οποίες προβαίνει το άτομο.

Όπως επισημαίνουν ο Τριλιανός (2004) και οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006), πριν από τη διατύπωση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του 1960, ο Bandura είχε διατυπώσει το θεωρητικό μοντέλο για την κοινωνική μάθηση που αφορούσε αποκλειστικά στη μάθηση εκείνη που επιτυγχάνεται με παρατήρηση και μίμηση ενός ατόμου-προτύπου και η οποία συντελείται στις εξής φάσεις:

- στροφή της προσοχής προς τη συμπεριφορά του προτύπου
- μνημονική διατήρηση της συμπεριφοράς

- αναπαραγωγή της συμπεριφοράς και
- παρώθηση και ενίσχυση για την εκτέλεση της συμπεριφοράς.

Το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο, όμως, διευρύνθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 και με τον όρο «κοινωνικογνωστική μάθηση» καθιερώθηκε ως θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών. Στη θεωρία αυτή το άτομο - με την ιδιότητα του παρατηρητή - παρατηρεί κάποιο άλλο άτομο που λειτουργεί ως πρότυπο και διαμέσου της συμπεριφοράς του τελευταίου προσλαμβάνει πληροφορίες οι οποίες υπόκεινται σε επεξεργασία και κωδικοποίηση και αξιοποιούνται στην τελική ρύθμιση της συμπεριφοράς του με απώτερο σκοπό την επιτυχία ή την εξασφάλιση κάποιας αμοιβής (Κολιάδης, 2006).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία στηρίζεται στο μοντέλο της αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας ('Reciprocal Determinism') (Bandura, 1986). Από το μοντέλο αυτό προκύπτει πως η συμπεριφορά του ατόμου, οι γνωστικοί, οι βιοφυσιολογικοί και άλλοι ενδοπροσωπικοί του παράγοντες όπως και τα γεγονότα του περιβάλλοντός του αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους καθορίζοντας κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο αυτό ενεργεί (Καλαντζή-Αζίζι, 1988· Κολιάδης, 2006).

Ο Κολιάδης (2006) ακόμη αναφέρει ότι με βάση το παραπάνω μοντέλο τριαδικής αλληλεπίδρασης διατυπώθηκε από τον Bandura το μοντέλο της τριαδικής αμοιβαιότητας ('Triadic Reciprocity') το οποίο αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου, της συμπεριφοράς του και του περιβάλλοντός του. Οι βασικές αρχές του μοντέλου αυτού είναι οι ακόλουθες:

- η επίδραση ανάμεσα στους παράγοντες δεν είναι συμμετρική-αμφίδρομη
- η επίδραση ανάμεσα στους παράγοντες δεν είναι ταυτόχρονη και
- μεταξύ των υποσυστημάτων του μοντέλου (σχέση ατόμου-συμπεριφοράς, σχέση ατόμου-περιβάλλοντος και σχέση συμπεριφοράς-περιβάλλοντος) υπάρχει αμφίδρομη αιτιολογική σχέση.

Επομένως, στην κοινωνικογνωστική θεωρία υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών του ατόμου, της συμπεριφοράς του και επιπλέον διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων (Alderman, 2004).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), βασικό στοιχείο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας μάθησης αποτελεί η δυνατότητα του ατόμου να αυτο-ρυθμίζεται, δηλαδή να ρυθμίζει και να διορθώνει το ίδιο τη συμπεριφορά του. Όπως επισημαίνει ο ίδιος συγγραφέας, το άτομο είναι σε θέση να αυτο-ρυθμίζεται όταν έχει κατορθώσει να επιδρά στο εξωτερικό του περιβάλλον, όταν αξιοποιεί πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία έχει ήδη μάθει και όταν το ίδιο συνοδεύει τις προσπάθειές του για κάτι με τα κατάλληλα κίνητρα.

Οι ακόλουθες κοινωνικο-γνωστικές διαδικασίες: οι αιτιακές αποδόσεις του ατόμου για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του, οι αντιλήψεις για την αυτεπάρκειά του και η στοχοθεσία αποτελούν, αναμφίβολα, συστατικά στοιχεία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Alderman, 2004).

1.3.2 Ορισμός της αυτο-ρύθμισης

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2008, σελ. 248-249), «η αυτο-ρύθμιση ('self-regulation') είναι μία σύνθετη και δυναμική διεργασία που ενεργοποιείται κάθε φορά που τίθενται νέες απαιτήσεις στο άτομο και πρέπει να υπάρξει δράση προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά της κατάστασης, όπως αυτά ορίζονται από το στόχο, το περιβάλλον, τις συνθήκες, το πλαίσιο αναφοράς και τις δυνατότητες, προσδοκίες ή επιθυμίες του ατόμου». Στη διεργασία μάλιστα αυτή, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εαυτός έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του πρώτου. Η ίδια συγγραφέας επισημαίνει, ωστόσο, ότι δε φαίνεται να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την αυτο-ρύθμιση.

Οι Diaz-Greenberg, Thousand, Cardelle-Elawar & Nevin (2000) αναφέρονται στον όρο «αυτο-ρύθμιση» ως ένα συνδυασμό από ικανότητες, κίνητρα και θέληση για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα επισημαίνουν ότι τόσο η ικανότητες όσο και η βούληση για εμπλοκή στη μάθηση επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις γνώσεις του ατόμου που μαθαίνει, τα κίνητρά του και την αυτο-πειθαρχία του.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα είναι η παρατήρηση των Baumeister & Vohs (2004), ότι η αυτο-ρύθμιση μπορεί να είναι μία συνειδητή όσο και ασυνείδητη διαδικασία. Μάλιστα όταν η αυτο-ρύθμιση του ατόμου ως προς κάποιο ή κάποιους στόχους λαμβάνει χώρα σε μη συνειδητό επίπεδο, τότε το άτομο μπορεί να ενημερωθεί για το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής από τις θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις του θυμικού του. Η αυτο-ρύθμιση είναι μία ενεργητική, σύνθετη, δυναμική και αυτόματη-ασυνείδητη διαδικασία (Fitzsimons & Bargh, 2003).

Σύμφωνα με μία κοινωνικο-γνωστική θεώρηση της αυτο-ρύθμισης, «οι μαθητές που αυτο-ρυθμίζονται συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία όσον αφορά στη μεταγνώση, στα κίνητρα και στη συμπεριφορά τους» (Zimmerman, 2001, σελ.5).

«Η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται στις ικανότητες των μαθητών να ελέγχουν την αντίδρασή τους απέναντι στο άγχος, να παραμένουν συγκεντρωμένοι ως προς την προσοχή τους και να ερμηνεύουν νοητικές καταστάσεις στους ίδιους και στους άλλους» (Fonagy & Target, 2002, σελ. 307).

Συχνά, χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι με τον όρο «αυτο-ρύθμιση» και οι όροι «βούληση», «έλεγχος δράσης» και «αυτο-έλεγχος» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008). Μεταξύ των όρων «αυτο-ρύθμιση» και «αυτο-έλεγχος», ο πρώτος έχει ευρύτερη σημασία και αφορά συμπεριφορές οι οποίες κατευθύνονται από συγκεκριμένους στόχους, ενώ ο δεύτερος αποτελεί μία συνειδητή και καλά σχεδιασμένη διαδικασία για την επίτευξη ενός κυρίαρχου στόχου (Schmeichel & Baumeister, 2004). Επίσης, η διαδικασία αυτή συνοδεύεται από αρνητικό θυμικό, καθώς ο στόχος στην επίτευξη του οποίου επικεντρώνεται το άτομο δε συνάδει συνήθως με τις επιθυμίες του εαυτού (Kuhl & Furhmann, 1998). Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι ένας παροδικός και χωρίς υπερβολές αυτο-έλεγχος είναι προτιμότερος.

Η βούληση/θέληση ('volition') θεωρείται ως ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης καθώς κατευθύνει κάθε προσπάθεια όπως και την ενέργεια των ατόμων προς την επίτευξη των στόχων (Alderman, 2004).

Όταν το άτομο αυτο-ρυθμίζεται και η αυτο-ρύθμισή του πηγάζει από ενδογενή κίνητρα, στηρίζεται σε εσωτερικό έλεγχο και αφορά σε δραστηριότητες που είναι για το άτομο ενδιαφέρουσες, ευχάριστες και του προσφέρουν ικανοποίηση, τότε το άτομο αυτο-προσδιορίζεται πλήρως (Ryan & Deci, 2000).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα άτομα παρατηρούνται διαφορές στην αυτο-ρύθμισή τους οι οποίες σχετίζονται με το φύλο τους (McCabe, Cunningham & Brooks-Gunn, 2004; Nolen-Hoeksema & Corte, 2004).

Όπως τονίζει ο Κολιάδης (2006), η διεργασία της αυτο-ρύθμισης συντελείται στο πλαίσιο τριών βασικών φάσεων που είναι η στοχοθεσία από το άτομο (αφορά σε γενικούς και ειδικούς στόχους), η αυτο-παρατήρηση και αυτο-καθοδήγηση της συμπεριφοράς του και τέλος η αυτο-αξιολόγηση της συμπεριφοράς του η οποία λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τη συμπεριφορά που θα επιδείξει το άτομο στο μέλλον.

1.3.3 Προϋποθέσεις της αυτο-ρύθμισης

Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εκδήλωση της διεργασίας της αυτο-ρύθμισης είναι οι ακόλουθες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008):

- θα πρέπει να υπάρχει κάποιος στόχος ο οποίος να τίθεται από το ίδιο το άτομο και να είναι σύμφωνος με τον εαυτό του
- απαραίτητη είναι η ύπαρξη κινήτρων που να έχουν σχέση με τη στοχοθεσία
- ακόμη το άτομο θα πρέπει να έχει κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες
- επίσης πολύ σημαντικές είναι οι μεταγνωστικές διεργασίες
- επιπλέον θα πρέπει το να έχει βούληση προκειμένου να ασκεί τον αναγκαίο έλεγχο στον εαυτό του και στο περιβάλλον του και τέλος
- θα πρέπει να προβαίνει σε ρύθμιση του θυμικού του.

1.3.3.1 Στοχοθεσία και κίνητρα

Με τον όρο «στόχος» εννοούμε: «ο,τιδήποτε επιδιώκει κανείς να πετύχει» (Μπαμπινιώτης, 2006). Η στοχοθεσία αποτελεί μία κινητήρια διαδικασία στη ζωή

των ανθρώπων. Οι στόχοι νοηματοδοτούν τη ζωή των ατόμων και μπορούν να θεωρηθούν ως το μέσο κατανόησης της ίδιας της προσωπικότητάς τους (Baumeister & Vohs, 2004).

Ο Carver (2004) αναφέρει πως η συμπεριφορά των ατόμων καθορίζεται από τους στόχους που θέτουν αλλά και από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν για τις πράξεις τους. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο είδη ανατροφοδότησης η αρνητική και η θετική. Όσον αφορά στο πρώτο είδος, το άτομο συγκρίνοντας τις πράξεις του- τη συμπεριφορά του με τον επιδιωκόμενο στόχο διαπιστώνει ότι δεν έχει κατορθώσει να τον επιτύχει ακόμη και στρέφει τις προσπάθειές του προς την κατεύθυνση αυτή. Στη θετική ανατροφοδότηση ο στόχος που έχει θέσει το άτομο λειτουργεί ως αντι-στόχος με αποτέλεσμα το άτομο να καταβάλει προσπάθεια προκειμένου να απομακρυνθεί από αυτόν. Στην περίπτωση αυτή, μάλιστα, το άτομο στρέφεται συνήθως ταυτόχρονα προς καινούριους επιθυμητούς στόχους. (test-operate-test-exit system TOTE).

Μέσα από την παραπάνω ανατροφοδοτική διαδικασία εγείρονται και κάποια συναισθήματα. Αυτά είναι θετικά όταν το άτομο κατορθώνει με επιτυχία να μειώνει την απόσταση των πράξεών του από τον επιδιωκόμενο στόχο και αρνητικά όταν δεν τα καταφέρνει (Carver, 2004).

Κάποιοι στόχοι φαίνεται να είναι πιο συγκεκριμένοι και κάποιοι άλλοι περισσότεροι γενικοί και αφηρημένοι (Carver, 2004). Οι πιο συγκεκριμένοι στόχοι κινητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα στο να τους επιτύχουν (Lee, Bobko, Earley & Locke, 1991· Alderman, 2004· Zimmerman & Cleary, 2006).

Υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες στόχων: οι στόχοι που προσανατολίζονται προς τη μάθηση και εκείνοι που προσανατολίζονται προς τον εαυτό ή την επίδοση. Οι στόχοι μάθησης ('mastery goal orientation') αφορούν εκείνους τους στόχους μέσα από τους οποίους οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν το αντικείμενο της μάθησής τους ή να τελειοποιήσουν μία ικανότητά τους και η αξιολόγηση της επίτευξής τους συντελείται με την καταγραφή της προόδου που έχει συντελεστεί από παλαιότερες προσπάθειες των μαθητών (Alderman, 2004). Σε αυτούς τους στόχους το άτομο προσανατολίζεται στο έργο (Nicholls, 1984· Lens, 1998).

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες (Pintrich, 2000· Elliot, 2005), οι στόχοι μάθησης μπορούν να διακριθούν σε στόχους με προσανατολισμό μάθησης-προσέγγισης ('mastery-approach goal orientation') και σε στόχους με προσανατολισμό μάθησης-αποφυγής ('mastery-avoidance goal orientation'), στην περίπτωση εκείνη που το άτομο φοβάται μη τυχόν έχει παραλείψει να μάθει κάτι. Η τελευταία κατηγορία στόχων συνοδεύεται από άγχος και έλλειψη ικανοποίησης του ατόμου.

Οι στόχοι επίδοσης ('performance goals') σχετίζονται με τις ικανότητες των μαθητών σε σύγκριση και με τους συμμαθητές τους (Anderman, Austin & Johnson, 2001). Οι μαθητές, δηλαδή, προσανατολίζονται στο εγώ και επιδιώκουν να ξεχωρίσουν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους (Lens, 1998). Τα άτομα που θέτουν τέτοιου τύπου στόχους συνήθως αποδίδουν την επιτυχία τους στις ικανότητές τους και όχι στην προσπάθεια που κατέβαλαν (Alderman, 2004). Στην περίπτωση αυτή, οι στόχοι έχουν προσανατολισμό επίδοσης-προσέγγισης ('performance-approach goal orientation').

Στους στόχους επίδοσης ανήκουν και οι στόχοι εκείνοι που θέτουν οι μαθητές για να αποφύγουν να δείξουν ότι στερούνται ικανοτήτων σε σχέση με τα άλλα παιδιά (Alderman, 2004). Σε αυτή την περίπτωση, οι στόχοι έχουν προσανατολισμό επίδοσης-αποφυγής ('performance-avoidance goal orientation').

«Κίνητρο είναι ό,τι ωθεί ή/και ενθαρρύνει κάποιον να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο» (Μπαμπινιώτης, 2006). Με τον όρο κίνητρα εννοούμε όλους εκείνους τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι δραστηριοποιούν τον οργανισμό και τον οδηγούν ώστε να θέσει κάποιο σκοπό καθώς επίσης και να επιχειρήσει να τον επιτύχει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Τα κίνητρα δεν μπορούν να υπάρξουν ανεξάρτητα από τους σκοπούς. Οι σκοποί είναι δυνατό να αφορούν την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του ανθρώπου, διάφορες υλικές επιτεύξεις, όπως επίσης και την εκπλήρωση φιλοδοξιών ή γενικότερα επιδιώξεων τις οποίες αποκτά το άτομο στην συνειδητή ή ασυνειδητή προσπάθειά του να εναρμονιστεί με τον κοινωνικό του περίγυρο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ανάλογα με το αν προέρχονται από εσωτερικούς ή από εξωτερικούς παράγοντες τα κίνητρα διακρίνονται σε ενδογενή και σε εξωγενή κίνητρα αντίστοιχα. (Fontana, 1996). Σε μία δεύτερη κατηγοριοποίηση τα ενδογενή κίνητρα διακρίνονται α) στα γνωστικά κίνητρα, β) στα κοινωνικά κίνητρα και γ) στα φυσιολογικά κίνητρα, ενώ τα εξωγενή κίνητρα μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Λέγοντας γνωστικά κίνητρα αναφερόμαστε στην περιέργεια, στην τάση για γνώση και μάθηση, στην έμφυτη ανάγκη για αντίληψη, καθώς επίσης και στην φυσική τάση για το χειρισμό αντικειμένων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Τα κοινωνικά κίνητρα αφορούν στην τάση για συγχρωτισμό με άλλα άτομα, στη συνεργασία, στη δημιουργία φιλίας αλλά και στον κοινωνικό ανταγωνισμό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Τέλος, τα φυσιολογικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών του ανθρώπου, δηλαδή την ικανοποίηση της πείνας, της δίψας, του ύπνου και της αναπαραγωγής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Όσον αφορά στα εξωγενή κίνητρα, αυτά είναι θετικά όταν τα εξωτερικά μέσα που χρησιμοποιούνται ευθύνονται για την πρόκληση μιας ευχάριστης ψυχικής κατάστασης στο άτομο (π.χ. βαθμοί, έλεγχοι, δοκιμασίες, διαγωνισμοί και η επιδοκιμασία του εκπαιδευτικού) (Fontana, 1996) και αρνητικά όταν τα χρησιμοποιούμενα εξωτερικά μέσα, δηλαδή οι ποινές, αναγκάζουν το άτομο να αναστείλει μία συμπεριφορά του προκειμένου να αποφύγει κάποια δυσάρεστη για αυτό κατάσταση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Η διεργασία της αυτο-ρύθμισης φαίνεται ότι προάγεται όταν υπάρχουν στο άτομο-μαθητή ενδογενή κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Η ύπαρξη κινήτρων στο άτομο που μαθαίνει μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη γνωστική διαδικασία της μάθησης (Saab, van Joelingen & van Hout – Wolters, 2009). Επίσης, η παρουσία κινήτρων θα μπορούσε να θεωρηθεί απαραίτητη για την επιτυχημένη έκβαση μιας οποιασδήποτε παιδαγωγικής δραστηριότητας (Conati & Zhou, 2002).

Παράλληλα με τα κίνητρα φαίνεται ότι τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν και άλλοι γνωστικοί παράγοντες όπως είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις γύρω από ένα θέμα καθώς και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Saab, van Joolingen & van Hout – Wolters, 2009).

Μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχει πολύ συχνά η αντίληψη πως υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κίνητρα. Ωστόσο, μια τέτοια αντίληψη δε θα μπορούσε παρά να είναι λανθασμένη. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν μαθητές των οποίων τα κίνητρα προσανατολίζονται σε δραστηριότητες τις οποίες οι δάσκαλοί τους θεωρούν ασήμαντες (Delisle, 1998).

1.3.4 Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2008), η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ('self-regulation learning') αποτελεί μία μορφή της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς για την οποία έγινε εκτενής αναφορά στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η ίδια συγγραφέας επισημαίνει πως η αυτο-ρύθμιση της μάθησης, δηλαδή η αυτο-ρύθμιση του ατόμου σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ξεκινά συνήθως από την πρώτη σχολική ηλικία του ατόμου και εξελίσσεται με τη μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Ωστόσο, δεν κατορθώνουν όλοι οι μαθητές να αυτο-ρυθμίζονται επαρκώς σε θέματα μάθησης και ακόμη και αν αυτο-ρυθμίζονται κάτι τέτοιο δε συνεπάγεται ότι κάθε προσπάθειά τους στέφεται από επιτυχία ή ότι μπορούν να αυτο-ρυθμίζονται ικανοποιητικά και σε όλους τους υπόλοιπους γνωστικούς τομείς.

Ένας άτομο-μαθητής θεωρείται ότι αυτο-ρυθμίζεται με επιτυχία όταν είναι σε θέση να ασκεί στρατηγικό έλεγχο στα ενδοπροσωπικά-ατομικά του στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι γνωστικά, θυμικά και βουλητικά, στα συμπεριφορικά του στοιχεία και στο περιβάλλον του (Zimmerman, 1989).

Αναφορικά με τους ατομικά στοιχεία-παράγοντες από τους οποίους φαίνεται να εξαρτάται η αυτο-ρύθμιση των παιδιών αυτοί είναι το φύλο, η ιδιοσυγκρασία και η κλινική τους κατάσταση (McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004).

Επίσης, η αυτο-παρατήρηση (self- observation), η αυτο-αξιολόγηση (self-judgement) και η αυτο-αντίδραση (self-reaction) αποτελούν συμπεριφορικές επιρροές στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Zimmerman, 1989).

Και το περιβάλλον, ωστόσο, διαδραματίζει έναν σπουδαίο ρόλο καθώς τα άτομα είναι πάντοτε άμεσα συνυφασμένα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται (McCabe, Cunnington & Brooks-Gunn, 2004).

Ακόμη, υπάρχουν και ορισμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι η παρατήρηση προτύπου, η λεκτική πειθώ η οποία όμως εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο ο μαθητής κατανοεί τον προφορικό λόγο (Zimmerman, 1989), καθώς επίσης και η άμεση βοήθεια από τους σημαντικούς άλλους και η χρησιμοποίηση συμβολικών αναπαραστάσεων των πληροφοριών (π.χ. με διαγράμματα ή εικόνες) (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι είναι σε θέση να ρυθμίζουν τη μάθησή τους έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές όπως είναι η επανάληψη, και η οργάνωση (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), β) έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή έχουν πλήρη επίγνωση των ζητουμένων του μαθησιακού έργου αλλά και των απαραίτητων κάθε φορά ικανοτήτων και στρατηγικών (Diaz-Greenberg, Thousand, Cardelle-Elawar & Nevin, 2000), γ) παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση αυτοεπάρκειας (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996), δ) έχουν εσωτερικά κίνητρα (Diaz-Greenberg, Thousand, Cardelle-Elawar & Nevin, 2000), ε) θέτουν στόχους (Gollwitzer et al., 2004), στ) διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο τους (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996), ζ) παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό ή στη ρύθμιση των εργασιών που τους ανατίθενται στην τάξη (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996) και η) παραμένουν συγκεντρωμένοι στη δουλειά τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές (Weinstein et al., 2000).

Η ενεργή παρουσία και η επικέντρωση των μαθητών στο αντικείμενο της μάθησης, η υιοθέτηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και η αυτο-παρατήρηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για ένα άτομο-μαθητή που αυτο-ρυθμίζεται (Greenspan & Lodish, 1991).

Οι μαθητές που αυτο-ρυθμίζονται συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δε στηρίζονται εξ ολοκλήρου στους γονείς ή στους δασκάλους τους (Zimmerman, 1989). Όπως τονίζει ακόμη ο Zimmerman (1989), η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι συνυφασμένη με τρεις βασικούς παράγοντες. Αυτοί δεν είναι άλλοι από την ύπαρξη στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, τις αντιλήψεις για την αυτεπάρκεια του μαθητή και την αφοσίωσή του στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (π.χ. βαθμολογία, κοινωνική αναγνώριση, επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφοίτηση).

Η ακαδημαϊκή κινητοποίηση των μαθητών μπορεί να ξεκινά από τους στόχους τους οποίους οι γονείς θέτουν για τα παιδιά τους, στη συνέχεια όμως η εδραίωσή της περνά μέσα από τους στόχους που θέτουν τα ίδια τα παιδιά αλλά και από τις αντιλήψεις που αναπτύσσουν για την αυτεπάρκειά τους (Bandura, 1986· Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν αντιμετωπίσουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία ως μία προσωπική υπόθεση, τότε αναμφίβολα τα κίνητρα τους σταδιακά θα ατονήσουν (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν επωμιστεί την ευθύνη μύησης των μαθητών τους στον κόσμο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Alderman, 2004).

1.3.5 Μοντέλα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ο Pintrich (2000) αναφέρει ότι έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση τα οποία έχουν ασφαλώς διαφορές μεταξύ τους αλλά και κάποιες ομοιότητες. Οι ομοιότητες των μοντέλων παρατίθενται στη συνέχεια.

Σε όλα τα μοντέλα:

- το άτομο-μαθητής έχει ενεργό και όχι παθητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία
- το άτομο-μαθητής μπορεί δυνητικά να παρακολουθεί ('monitor'), να ελέγχει ('control') και να ρυθμίζει ('regulate') τα γνωστικά του στοιχεία,

τα κίνητρά του, στοιχεία της συμπεριφοράς, καθώς και κάποια στοιχεία του περιβάλλοντός του

- κοινό στοιχείο είναι επίσης η ύπαρξη στόχων οι οποίοι τίθενται από το άτομο και αποτελούν το κριτήριο εκείνο αξιολόγησης το οποίο θα καθορίσει αν η αυτο-ρυθμιστική διεργασία θα συνεχιστεί ή αν θα γίνουν κάποιες αναγκαίες αλλαγές και τέλος
- οι διεργασίες της αυτο-ρύθμισης ('self-regulatory activities') αποτελούν το μεσολαβητή ('mediator') ανάμεσα στα ατομικά και τα περιβαλλοντικά στοιχεία του ατόμου-μαθητή και έχουν άμεση σχέση με τις επιδόσεις του.

1.3.5.1 Το μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του P. R. Pintrich

Το μοντέλο για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Pintrich (2000) περιλαμβάνει τέσσερις (4) φάσεις οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. Φάση της προετοιμασίας ('forethought'), του σχεδιασμού ('planning') και της ενεργοποίησης ('activation')
2. Φάση της παρακολούθησης ('monitoring')
3. Φάση του ελέγχου ('control')
4. Φάση της αντίδρασης ('reaction') και του αναστοχασμού ('reflection').

Οι παραπάνω φάσεις παρουσιάζονται με μία μη δεσμευτική χρονική ακολουθία, καθώς δεν μπορούν να τοποθετηθούν γραμμικά ή ιεραρχικά μεταξύ τους. Δεν είναι, δηλαδή, αναγκαίο το άτομο που αυτο-ρυθμίζει τη μάθησή του να ακολουθεί τις φάσεις αυτές με τη σειρά που έχουν παραπάνω.

Σε κάθε φάση το άτομο επιχειρεί να παρακολουθήσει, να ελέγξει και να ρυθμίσει: α) τις γνωστικές του διαδικασίες, β) τα κίνητρα/συναισθήματά του, γ) τη συμπεριφορά του και δ) το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση.

Ειδικότερα, οι γνωστικές διαδικασίες αφορούν στις στρατηγικές μάθησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο-μαθητής, στις μεταγνωστικές στρατηγικές, στις απαραίτητες γνώσεις για το περιεχόμενο του αντικειμένου της μάθησης και στη γνώση των στρατηγικών.

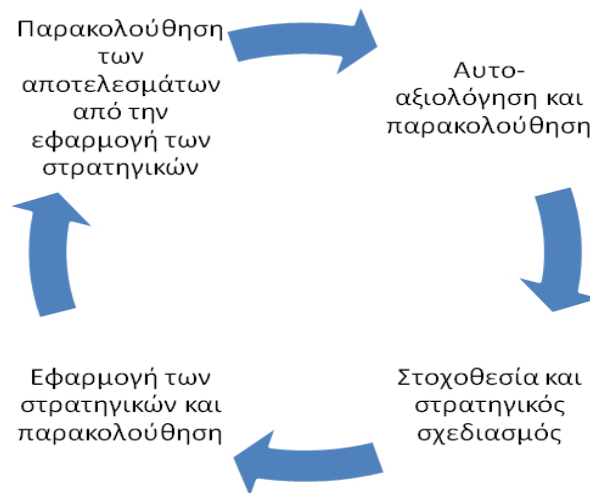
Τα κίνητρα/συναισθήματα αναφέρονται στις ιδέες εκείνες τις οποίες διαμορφώνει το άτομο-μαθητής για τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο της μάθησης. Πρόκειται για τις αντιλήψεις που έχει το άτομο για την αυτεπάρκειά του, καθώς επίσης και για τις πεποιθήσεις του για την αξία του προς μάθηση αντικειμένου (π.χ. το πόσο ενδιαφέρον ή σημαντικό είναι για αυτό). Επιπλέον, τα κίνητρα/συναισθήματα συμπεριλαμβάνουν και τις θετικές ή αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου είτε προς τον εαυτό είτε προς το αντικείμενο μάθησης, όπως ακόμη και τις στρατηγικές εκείνες με τις οποίες το άτομο είναι σε θέση να ελέγξει και να ρυθμίσει τα κίνητρα και τα συναισθήματά του.

Η συμπεριφορά αφορά στη γενικότερη προσπάθεια την οποία καταβάλει το άτομο-μαθητής προκειμένου να μάθει κάτι και επίσης στην επιμονή που θα επιδείξει, στις επιλογές που θα κάνει ως προς τη συμπεριφορά του και στον αν και με ποιο τρόπο θα αναζητήσει εξωτερική βοήθεια.

Τέλος, το πλαίσιο έχει σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον μάθησης και το κατά πόσο το άτομο μπορεί να ελέγχει και να ρυθμίζει κάποιες πτυχές του. Το πλαίσιο μπορεί να είναι με τη στενή έννοια η σχολική τάξη και με μία πιο ευρεία έννοια η κοινωνία με όλα εκείνα τα ιδιαίτερα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν (π.χ. κοινωνικά, πολιτισμικά).

1.3.5.2 Το μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των B.J. Zimmerman, S. Bonner και R.Kovach

Οι Zimmerman, Bonner & Kovach (1996, σελ.16) παρουσιάζουν το ακόλουθο κυκλικό μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης:



Σχήμα 2 Το κυκλικό μοντέλο τεσσάρων φάσεων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Στη φάση της αυτο-αξιολόγησης, οι μαθητές αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους λαμβάνοντας υπόψη τους τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους σε παλαιότερες μαθησιακές διαδικασίες.

Στη φάση της στοχοθεσίας και του στρατηγικού σχεδιασμού, οι μαθητές θέτουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και αποφασίζουν για το ποιες είναι οι κατάλληλες εκείνες στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν προκειμένου να εκπληρώσουν τους στόχους τους.

Στην επόμενη φάση, οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές που έχουν επιλέξει και παρακολουθούν το αν εφαρμόζονται με τον απαιτούμενο τρόπο ώστε να είναι αποτελεσματικές.

Στη συνέχεια, στη φάση που ακολουθεί οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στον έλεγχο μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των στρατηγικών που έχουν χρησιμοποιηθεί.

Η παρακολούθηση που υπάρχει στις τρεις από τις τέσσερις φάσεις λειτουργεί ανατροφοδοτικά παρέχοντας άμεσα πληροφορίες στο άτομο για την πορεία της μάθησής του και δίνοντας του την ευκαιρία να σχεδιάσει και να εφαρμόσει πιο

αποτελεσματικά τις φάσεις που ακολουθούν. Το άτομο μπορεί ακόμη και να αλλάξει την απόφαση του σχετικά με στόχους που έχει θέσει ή στρατηγικές που έχει επιλέξει.

Το μοντέλο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του B. J. Zimmerman

Το μοντέλο αυτο-ρύθμισης της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Zimmerman (2000) αποτελείται από τρεις (3) φάσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με κυκλικό τρόπο και είναι οι ακόλουθες:



Σχήμα 3 Το κυκλικό μοντέλο τριών φάσεων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ο Zimmerman (2000) και οι Zimmerman και Campillo (2003) παρουσιάζουν αναλυτικά τις φάσεις και τις υπο-φάσεις του μοντέλου αυτού.

Η φάση, λοιπόν, της προετοιμασίας και του σχεδιασμού ('forethought phase') περιλαμβάνει α) την ανάλυση έργου ('task analysis') και β) τις πεποιθήσεις εκείνες που κινητοποιούν το άτομο-μαθητή ('self-motivational beliefs').

Ειδικότερα, η ανάλυση έργου αφορά α) στη στοχοθεσία ('goal setting') και β) στον στρατηγικό σχεδιασμό ('strategic planning') και οι πεποιθήσεις που

κινητοποιούν το άτομο αφορούν α) στην αυτεπάρκεια ('self-efficacy'), β) στο ενδιαφέρον/αξία του έργου ('task interest/value'), γ) στις προσδοκίες αποτελέσματος ('outcome expectations') και δ) στον προσανατολισμό των στόχων ('goal orientation').

Κατά τη φάση της προετοιμασίας και του σχεδιασμού, το άτομο-μαθητής έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης και θέτει το ίδιο τους τους στόχους τους οποίους θέλει να επιτύχει. Επίσης, ο μαθητής επιλέγει τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μία στρατηγική η οποία είναι βοηθητική για ένα άτομο δε συνεπάγεται ότι είναι για όλους το ίδιο βοηθητική και ακόμη το ποιες στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εξαρτάται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά.

Επιπλέον, στην πρώτη φάση πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος των αντιλήψεων του μαθητή για την αυτεπάρκειά του, καθώς η υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας συνδέεται συνήθως με υψηλότερους στόχους, με αποτελεσματικότερες στρατηγικές και μεγαλύτερη επιμονή. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι πεποιθήσεις του μαθητή για την αξία του μαθησιακού έργου, οι προσδοκίες του για το αποτέλεσμα της αυτο-ρυθμιστικής διεργασίας και ο προσανατολισμός των στόχων του, δηλαδή αν οι στόχοι που θέτει έχουν προσανατολισμό προς το έργο ή προς το εγώ.

Η φάση της εκτέλεσης ('performance phase'), η οποία ακολουθεί την πρώτη φάση, αποτελείται από α) τον αυτο-έλεγχο ('self-control') και β) την αυτο-παρατήρηση ('self-observation').

Πιο συγκεκριμένα, ο αυτο-έλεγχος περιλαμβάνει α) τη χρήση στρατηγικών ('task strategies'), β) τις αυτο-οδηγίες ('self-instruction') και γ) την επικέντρωση της προσοχής στο έργο ('attention focusing') και η αυτο-παρατήρηση περιλαμβάνει α) τη μεταγνωστική παρακολούθηση ('metacognitive monitoring') και β) την αυτο-καταγραφή ('self-recording').

Κατά τη φάση της εκτέλεσης, οι διαδικασίες αυτο-ελέγχου συμβάλλουν ώστε ο μαθητής να επικεντρωθεί στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει τις προσπάθειές του.

Ακόμη, αναφορικά με τις διαδικασίες αυτο-παρατήρησης είναι αναγκαίο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου αυτές να είναι αποτελεσματικές. Καταρχάς, θα πρέπει να υπάρχει χρονική εγγύτητα μεταξύ της ενέργειας και της αυτο-παρατήρησης. Επίσης, η ανατροφοδότηση που παίρνει το άτομο για τις ενέργειές του θα πρέπει να του παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες για αυτές και η αυτο-παρατήρηση θα πρέπει να είναι ακριβής. Τέλος, είναι απαραίτητο το άτομο να μην επικεντρώνεται στις αποτυχημένες προσπάθειές του κατά τη διεργασία της αυτο-ρύθμισης αλλά να λαμβάνει υπόψη του και τις επιτυχίες του.

Ειδικότερα, η διαδικασία της αυτο-καταγραφής βοηθά το μαθητή να καταγράφει κάποιες πληροφορίες για τις ενέργειές του ακριβώς τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα, κάτι που του δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθεί σε ικανοποιητικότερο βαθμό την πορεία των προσπαθειών του.

Η τρίτη φάση του προσωπικού αναστοχασμού ('self-reflection phase') περιλαμβάνει α) τις κρίσεις του εαυτού ('self-judgment') και β) την αυτο-αντίδραση ('self-reaction').

Οι κρίσεις του εαυτού αφορούν α) στην αυτο-αξιολόγηση ('self-evaluation') και β) στις αιτιακές αποδόσεις ('causal attributions') και η αυτο-αντίδραση αφορά α) στην προσωπική ικανοποίηση ('self-satisfaction/affect') και β) στην προσαρμογή του ατόμου ('adaptive inferences').

Στην αυτο-αξιολόγηση το άτομο προβαίνει στη σύγκριση του αποτελέσματος της αυτο-ρύθμισης με τους στόχους που έχει θέσει κατά την πρώτη φάση και αξιολογεί το βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών.

Επίσης, στη φάση του προσωπικού αναστοχασμού το άτομο επιχειρεί να αποδώσει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε κάποιους λόγους (π.χ. ικανότητες ή καταβληθείσα προσπάθεια).

Ακόμη, ιδιαίτερης σημασίας στη συγκεκριμένη φάση είναι η ικανοποίηση ή μη που αισθάνεται το άτομο για την προσπάθεια αυτο-ρύθμισής του. Η προσωπική ικανοποίηση που φαίνεται να εξαρτάται και από τις πεποιθήσεις του ατόμου για την

αξία και τη σημαντικότητα του μαθησιακού έργου, επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτεπάρκειάς του.

Τέλος, μέσα από την αυτο-αξιολόγηση ενισχύεται η προσαρμογή του ατόμου-μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να τροποποιήσει τις επιλογές του - όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Όπως επισημαίνει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2008), το μοντέλο του Zimmerman (2000) είναι από το πιο πλήρη μοντέλα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, αλλά έχει και κάποια μειονεκτήματα τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- δε γίνεται σε αυτό ιδιαίτερη αναφορά στις μεταγνωστικές διεργασίες
- επίσης, δε γίνεται σε αυτό σαφής αναφορά στο θυμικό και στη ρύθμισή του και
- τέλος, ο διαχωρισμός της αυτο-ρυθμιστικής διεργασίας σε τρεις φάσεις είναι τεχνητός, καθώς κάποιες διαδικασίες (π.χ. η στοχοθεσία, η χρήση στρατηγικών και οι αιτιακές αποδόσεις) συναντώνται και στις υπόλοιπες δύο φάσεις.

1.3.6 Οι στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αν μάθουν πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Οι Zimmerman & Martinez-Pons (1986), πραγματοποίησαν μία έρευνα στην οποία ζητούσαν από μαθητές Λυκείου να αναφέρουν σε συνεντεύξεις ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούσαν συνήθως κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές ανέφεραν δέκα στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης οι οποίες είναι οι ακόλουθες: α) αυτο-αξιολόγηση (self-evaluating), β) οργάνωση και μετασχηματισμός (organizing and transforming), γ) στοχοθεσία και σχεδιασμός (goal-setting and planning), δ) αναζήτηση πληροφοριών (seeking information), ε) διατήρηση σημειώσεων και παρακολούθηση (keeping records and monitoring), στ) δόμηση του περιβάλλοντος (environmental structuring), ζ) αυτο-ενίσχυση ή αυτο-τιμωρία (self-

consequating), η επανάληψη (rehearsing and memorizing), θ) αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας από συμμαθητές, δασκάλους και ενήλικες (seeking social assistance) και ι) ανασκόπηση των σημειώσεων (reviewing records).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι αναγκαίο να κατασκευαστούν νέα και έγκυρα ερευνητικά εργαλεία για την αξιολόγηση των παραμέτρων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Και αυτό πρέπει να γίνει καθώς μέχρι στιγμής οι ερευνητές περιορίζονται στην αξιοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για την καταγραφή των χρησιμοποιούμενων μαθησιακών στρατηγικών, τα οποία αφορούν κυρίως μαθητές της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κολιάδης, 2006).

1.4 ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.4.1 Ορισμός. Γενικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Ο όρος «χαρισματικός» («gifted») χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες. Ο όρος χρησιμοποιείται για εκείνα τα άτομα (Marland, 1972), τα οποία επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ευφυΐας και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις πολύ υψηλότερες από ένα μέσο μαθητή. Τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά από το νηπιαγωγείο και μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους παρουσιάζουν νοητικές ικανότητες και δεξιότητες που πραγματικά είναι εξέχουσες σε σχέση με τους ομηλικούς τους (Callahan 1979). Ο Μαρσαγγούρας (2008) αναφέρεται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης και τα ορίζει ως αυτά που έχουν αναπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς. Στο νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα

σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα χάρισμα και τις ικανότητες εκείνες, σε έναν ή περισσότερους τομείς, που δεν έχουν αναπτύξει οι συνομήλικοί τους, και ας έχουν μεγαλώσει στο ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται από τους καλούς μαθητές της ίδιας ηλικίας για την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία κατανοούν δύσκολα θέματα και πολύπλοκες σχέσεις (Boyce, 1996). Άλλοι όροι που περιγράφουν τους ιδιαίτερα έξυπνους, ικανούς και αποτελεσματικούς ανθρώπους παραπλήσιοι με τον όρο της χαρισματικότητας είναι: ταλέντο, προικισμένος, ευφυής, ιδιοφυής, μεγαλοφυής, παιδί-θαύμα (Tannenbaum, 2002).

Σύμφωνα με τον Sternberg (1981), διακρίνουμε τρεις τύπους ικανοτήτων στα χαρισματικά άτομα: την αναλυτική θεώρηση ενός προβλήματος, τη συνθετική και την πρακτική εφαρμογή αναλυτικών και συνθετικών δυνατοτήτων σε καθημερινές καταστάσεις. Για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια της χαρισματικότητας είναι ένα ζήτημα αδιευκρίνιστο, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και καλύπτει ένα μεγάλο μέρος ικανοτήτων. Τους χαρισματικούς μαθητές τους χαρακτηρίζουν: α) ο διαφορετικός τρόπος μάθησης: διαθέτουν την ικανότητα να μαθαίνουν σύνθετες και πολύπλοκες γνώσεις χωρίς να περνούν από τα επιμέρους στάδια μάθησης· β) η ικανότητα εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα· και γ) τα κίνητρα και η επιμονή για τον τελικό στόχο, όπως περιέργεια για μάθηση, επιμονή σε αυτό που κάνουν, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Θωμάϊδου, 1999). Τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε πολύ νωρίς, διαθέτουν την ανάγκη να παράγουν θεωρία και πράξη, χρησιμοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, αντιμετωπίζουν συνθετικά και αναλυτικά την επίλυση προβλημάτων, θέτουν πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, χρειάζονται χρόνο για αυτοσυγκέντρωση και γενικά παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς της επιστήμης ή της τέχνης (Johnson & Johnson, 1993).

Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να διαθέτουν (Ματσαγγούρας, 2008·Marland, 1972· Rogers 2002· Van Tassel-Baska, 2003) εξαιρετικά μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, εξαιρετική παραγωγικότητα, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε και

διαβάζουν νωρίς, χρειάζονται αυτοσυγκέντρωση, έχουν ανάγκη να παράγουν, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, θέτουν πολύπλοκα ερωτήματα, μπορούν να προσλάβουν εξαιρετικά μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, έχουν πνευματική περιέργεια, γρήγορη μάθηση, μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων και περιέργεια, ικανότητα γενικεύσεων, αφαιρετική, κριτική και δημιουργική σκέψη, ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών, πλούσιο λεξιλόγιο, παρατηρητικότητα και μνήμη, φαντασία, πρωτοβουλία, ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των άλλων, δεν πτοούνται από την αποτυχία, ηγετικές ικανότητες, διορατικότητα, υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους, ευαισθησία στην επίλυση μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων και ψυχοκινητικές ικανότητες. Παιδιά με εξαιρετικά talenta μπορεί να αναγνωρίσουμε και στο πρόσωπο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Whitmore, 1981). Χρειάζονται όμως πολύς χρόνος και γνώση για να αποκαλυφθεί το ταλέντο που δεν φαίνεται (Fox *et al.*, 1983).

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) χρησιμοποιείται ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Η πιο πάνω θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομοι.

Για την αναγνώριση των χαρισματικών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Τα ευφυή άτομα διακρίνονται για την ανώτερη γενική νοητική τους ικανότητα ή και για το ταλέντο υψηλής ποιότητας σε ειδικούς τομείς. Τα άτομα αυτά έχουν υπεροχή στην ευχέρεια να εξευρίσκουν λύσεις, στην πρωτοτυπία της σκέψης, στον πλούτο του λεξιλογίου, στο ενδιαφέρον για την επιστήμη και τις καλές τέχνες, στην αίσθηση του χιούμορ, στην ειλικρινή κριτική του εαυτού τους.

Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ευφυές, αλλά όχι όμως και επαρκής. Γι' αυτό προέκυψε

η ανάγκη να διευρυνθεί η έννοια «ευφυής» και να συμπεριλάβει και άτομα με ειδικές ικανότητες στην τέχνη, στη γλώσσα, στις μηχανικές δεξιότητες ή στις

καλλιτεχνικές ικανότητες (Παρασκευόπουλος, 1992).

Το ποσοστό των χαρισματικών-δημιουργικών παιδιών υπολογίζεται περίπου στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών που διαθέτουν εξαιρετικά υψηλές ικανότητες σε περισσότερους γνωστικούς τομείς δεν ξεπερνά το 1% του γενικού πληθυσμού.

1.4.2 Τρόποι στήριξης των χαρισματικών παιδιών

Από το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις και τις ανάγκες τους. Όμως οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες σε διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευση για κάποιους ανθρώπους (Clark, 1997). Το σχολείο είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστεί τις διαφοροποιήσεις της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Τσιάμης, 2006). Δημιουργείται, λοιπόν, σοβαρό διδακτικό πρόβλημα με τους μαθητές που ξεχωρίζουν, είτε προς πάνω είτε προς τα κάτω, από τους υπόλοιπους μαθητές, που βρίσκονται στο μέσο όρο. Για τους μαθητές με δυνατότητες αποτελεί πρόβλημα ο αργός ρυθμός του προγράμματος, με αποτέλεσμα να πλήττουν, να αποκτούν αρνητικά συναισθήματα και αρνητική συμπεριφορά για το σχολείο (Gross, 2003).

Επακόλουθα είναι η εγκατάλειψη του σχολείου, η αδιαφορία ή η αναζήτηση ενδιαφερόντων εκτός σχολείου. Απαιτείται, λοιπόν, να δοθούν τα απαραίτητα εφόδια στα χαρισματικά παιδιά, αλλά και η ελευθερία να κάνουν μόνα τους τις επιλογές τους.

Και το χαρισματικό παιδί πρέπει να ζήσει την παιδική ηλικία. Να αποφεύγεται η χρήση του ταλέντου από εξωγενείς παράγοντες. Δε χρειάζεται υπερφόρτωση με δραστηριότητες, ούτε όμως αδιαφορία. Κάθε παιδί πρέπει να έχει το χρόνο να παίζει και να ανακαλύψει μόνο του τα ενδιαφέροντά του δίχως πίεση και άγχος. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά πολύ εύκολα περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν να μην ανήκουν στην ομήλικη κοινωνική ομάδα και συχνά επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημόσια τις ικανότητές τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο.

Έχει παρατηρηθεί δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους τους και προτίμηση σε παρέες μεγαλύτερων. Χρειάζεται επικοινωνία, συνεργασία, υποστήριξη, μέριμνα και ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων σε τομείς της επιστήμης και της τέχνης που θα συμβάλλουν στη διαθεματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, για να πετύχουμε την αρμονική ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2005). Ο διδάσκων δε χρειάζεται να απαντά σε πιθανές προκλήσεις του χαρισματικού μαθητή. Εάν ο μαθητής έχει δίκιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να το δεχτεί και να το επισημάνει. Είναι καλύτερα να αναγνωρίσει τις ικανότητες του παιδιού και να δεχτεί τη συμπεριφορά του παρά να το τιμωρήσει και να καταστείλει την αυθόρμητη ή σκόπιμη εκδήλωση της εξυπνάδας του. Ο τρόπος αυτός θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει ενδιαφέροντα και συμμετοχή σε δραστηριότητες (Donaldson, 1991). Το σχολείο επιβάλλεται να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των προικισμένων μαθητών, να τους ενθαρρύνει και να ευνοεί την ανάπτυξη θετικών προτύπων. Η ενασχόληση με γνώσεις και δεξιότητες να είναι δευτερεύον ζήτημα (Ford, 2003). Ειδική μέριμνα πρέπει να δοθεί στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με εστίαση σε κριτήρια ταυτόχρονης ανάπτυξης και ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων, της κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης του χαρισματικού μαθητή, της χρήσης των νέων τεχνολογιών, του εκπαιδευτικού λογισμικού, των διαδραστικών ασκήσεων και γενικά με δραστηριότητες που θα κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον του. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ως προς (α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) τις μαθητικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, (γ) το διδακτικό πλαίσιο και (δ) τους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης της νέας σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008).

Επίσης, απαιτείται η ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων και του περιβάλλοντος του χαρισματικού μαθητή, στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Πρέπει να πειστεί η κοινωνία για το κέρδος που θα προκύψει από την αναγνώριση των ιδιοτελειών των χαρισματικών μαθητών.

Γενικά, δίνουμε έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων και όχι στη συσσώρευση γνώσεων, και βοηθούμε στην ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Δίνουμε έμφαση σε προγράμματα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στην

ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και δεν περιοριζόμαστε μόνο στον τομέα εκείνο στον οποίο διακρίνονται οι χαρισματικοί μαθητές (Coleman & Cross, 2001).

Χρησιμοποιούμε τη διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια δράσης, τις δημιουργικές πρωτότυπες ερωτήσεις. Ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από τη συσχέτιση του ατόμου με τους συμμαθητές του, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Tomlinson, 2004).

Δίνουμε προσοχή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών. Στη διδασκαλία προτάσσουμε την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης για την επεξεργασία των δεδομένων και έτσι αναδεικνύονται έννοιες και γενικεύσεις οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των δεδομένων και μπορούν να αξιοποιηθούν στη λύση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008).

Φροντίζουμε να παρέχουμε αλλά και να αξιοποιούμε γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες. Αξιοποιούμε τη διαθεματική προσέγγιση, με την

οποία οι χαρισματικοί μαθητές αναζητούν, συνδέουν και συσχετίζουν διαφορετικές γνώσεις από ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Σημαντικό είναι να εξασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής θεμάτων που ενδιαφέρουν τους χαρισματικούς μαθητές ακόμα και εκτός του προγράμματος σπουδών (Ματσαγγούρας, 2008). Ο εκπαιδευτικός εισάγει την διαφοροποιημένη διδασκαλία και φροντίζει τους μαθητές του ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η τάξη μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, όπου ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση και ο εκπαιδευτικός στηρίζει τον μαθητή του με φθίνουσα καθοδήγηση (Tomlinson, 2001). Φροντίζουμε, επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές να παρουσιάζουν καινοτόμες ιδέες (Koshy & Casey, 1977).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006) είναι ο διδάσκων να επιλέξει προγράμματα κατάλληλα για

τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων τους.

1.4.3 Τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών

Στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης, που επιτρέπει στον μαθητή να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975). Η διδακτική ύλη για τους χαρισματικούς μαθητές είναι πιο «προχωρημένη» για να αντιστοιχίζεται πάντα με τις ικανότητες του μαθητή.

Οι κυριότεροι τρόποι εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι οι εξής: η επιτάχυνση (προώθηση) ως προς την τάξη, η εγγραφή στο σχολείο σε ηλικία μικρότερη από αυτή που ορίζει ο νόμος, η παράλειψη τάξεων, η επιτάχυνση ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος, η αυτορυθμιζόμενη διδασκαλία, ο συνδυασμός τάξεων ή η παρακολούθηση εξωδιδασκτικών προγραμμάτων (Southern & Jones, 1991).

Τα θετικά στοιχεία της επιτάχυνσης (προώθησης) για τους χαρισματικούς μαθητές είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η συναισθηματική προσαρμογή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, οι επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα της γνώσης (Rogers, 2002). Στα αρνητικά αναφέρονται παρενέργειες στην κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξη και ισορροπία των χαρισματικών μαθητών.

Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Εδώ αναπτύσσεται ύλη περισσότερη από όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα με την επιδίωξη της αύξησης των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος (Ward, 1975). Στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Ο χαρισματικός μαθητής καλύπτει την ίδια ύλη με τους συμμαθητές του, αναζητά όμως περισσότερες γνώσεις μέσω μιας συστηματικής μελέτης (Cutts & Moseley, 1957). Ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος μπορεί να γίνεται (α) με εμβάθυνση του περιεχομένου, δηλ. με τη διδασκαλία λεπτομερειών, τη σε βάθος κατανόηση εννοιών, δομών και

ειδικών θεμάτων της οντότητας που επεξεργαζόμαστε (Clough & Olson, 2008), (β) με τη διεύρυνση του περιεχομένου, δηλαδή με την προσθήκη θεμάτων που ενδιαφέρουν και καλύπτουν ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, γ) με την ποικιλία περιεχομένου, για να επιτευχθεί η ολόπλευρη γνώση, και δ) με τη δημιουργικότητα, με την αναζήτηση νέων καταστάσεων, με τη διαφορετικού τρόπου επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, στη συστηματική μελέτη, στο ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με έμφαση στις ηγετικές ικανότητες του χαρισματικού μαθητή και στην ευελιξία στην οργάνωση της διδασκαλίας. Απαιτείται να γίνεται προσαρμογή στο ρυθμό, στο βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας, στην έκταση της διδακτέας ύλης, αλλά και στη δυνατότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1985).

1.4.4 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές

α) Κανονική τάξη: Ο διδάσκων παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στον χαρισματικό μαθητή. Συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο για την τροποποίηση του προγράμματος της διδασκαλίας, αλλά και για τη συναισθηματική στήριξη του μαθητή. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διδάσκεται η ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές, αλλά με διαφοροποιήσεις ως προς τα επίπεδα αφαίρεσης, έκτασης και, βέβαια, των θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι, επιλέγεται το κατάλληλο μαθησιακό υλικό και παρέχονται δραστηριότητες ανάλογες με το επίπεδο και το ρυθμό του χαρισματικού μαθητή (Gallagher, 1985). Καλλιεργούνται η δημιουργική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων, η παρώθηση σε στόχους υψηλότερου επιπέδου, η αποσύνδεση της πειθαρχίας της μάθησης από τον διδάσκοντα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας με τη χρήση Η/Υ. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα διαφορετικά δεδομένα του ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού (Ματσαγγούρας, 2008). Στην πράξη, κάτι τέτοιο σπάνια γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί ο εκπαιδευτικός κινείται στην κατεύθυνση της στήριξης του «μέσου μαθητή».

Μια στροφή από την παιδαγωγική της δημιουργικότητας σε μια δημιουργική παιδαγωγική προϋποθέτει την εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα με εφαρμογές πάνω στα συγκεκριμένα καθημερινά μαθήματα και την καθημερινή διδασκαλία και πράξη (Ξανθάκου, 1998).

Σε ένα μοντέλο δημιουργικής μάθησης, Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα (Ξανθάκου και Καϊλα, 2002), μπορεί να συμπεριλάβουμε:

- τα είδη των ανοιχτών ερωτημάτων που ενεργοποιούν τη δημιουργική μάθηση· αυτά μπορεί να προέρχονται από τη πραγματικότητα, από φανταστικά σενάρια ή από ενδεχόμενες και μελλοντικές προσεγγίσεις·
- τις «τεχνικές παραγωγής ιδεών» που ενεργοποιούν στους μαθητές στάσεις αναζήτησης και διερεύνησης·
- ενεργοποίηση και ανάπτυξη νοητικών διαδικασιών οι οποίες καλλιεργούν την πολυπαραγοντική νοημοσύνη, με σκοπό να αναπτυχθεί στο άτομο η ικανότητα να εντοπίζει, να διατυπώνει, να κατασκευάζει και να επιλύει προβλήματα από τον περιβάλλοντα κόσμο·
- έμφαση στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα·
- επανατροφοδότηση και διαφοροποίηση του συστήματος ανάλογα με τις ανάγκες·
- εμπλουτισμό με νέες τεχνικές και νοητικές διαδικασίες, αν καμία μέθοδος δεν είναι η ενδεδειγμένη.

Ο εκπαιδευτικός με τη στάση του είναι αυτός που μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών του, ώστε να μπορούν οι μαθητές να προτείνουν τις πρωτότυπες ιδέες τους χωρίς να κατέχονται από το φόβο της παραμέρισής τους από τους συμμαθητές τους. Ο Torrance (1965) προτείνει σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένους τρόπους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.

Αυτοί είναι οι εξής:

- Σεβασμός στις ερωτήσεις των μαθητών. Τους καθοδηγούμε να βρουν τις

απαντήσεις.

- Δίνουμε προσοχή στις πρωτότυπες ιδέες των μαθητών.
- Οι ιδέες των μαθητών έχουν αξία όλες και εφαρμόζουμε όσες από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.
- Δίνουμε εργασίες που ενδιαφέρουν τους μαθητές μας χωρίς να βαθμολογούμε.

Έρευνα έχει δείξει ότι, για μαθησιακούς λόγους, οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται κατά την ημερήσια απασχόληση στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, αλλά, και για λόγους κοινωνικοποίησης, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους του γενικού τμήματος στο οποίο ανήκουν (Rogers, 1991).

Σήμερα στο σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν σε τάξη σύμφωνα με την ηλικία τους, που ίσως να είναι το ιδανικότερο μοντέλο εκπαίδευσης, αν βέβαια υπάρχει ταυτόχρονα και ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού.

Το επιθυμητό είναι να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο, πλούσιο σε εμπειρίες και ευκαιρίες, και έτσι να αναδεικνύονται οι πρωτότυπες σκέψεις και οι δημιουργικές τους ικανότητες και να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους. Με την απόκτηση εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και θετικής στάσης προς το σχολείο βοηθούμε τα παιδιά να πετύχουν και να έχουν μια συναισθηματικά ισορροπημένη ζωή (Cold, 1965).

Η αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων τους θα μπορεί να γίνεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες τις απογευματινές ώρες, ίσως με τη συνεργασία και άλλων παιδιών με ανάλογα προσόντα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει και να συντονίζει τις μαθησιακές διαδικασίες. Να αναπτύσσει δραστηριότητες προσαρμοσμένες σε διαθεματικές και διεπιστημονικές έννοιες και στόχους. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιούν διαφορετικές διαδικασίες για να σχηματίζουν μια ή περισσότερες διαφορετικές έννοιες (Tomlinson, 2004). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με ταυτόχρονη διαφοροποίηση της

διδασκαλίας, για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτύχει την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να διακρίνεται από ιδιαίτερη ευελιξία, ώστε αυτοί να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους σε θέματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και το ίδιο το σύστημα να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη και τη μελλοντική προσφορά τους στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σε διάστημα ενός χρόνου και από έμπειρους εκπαιδευόμενους έγινε η συλλογή 48 συνεντεύξεων αριστούχων μαθητών. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν ημιδομημένες, υπήρχε ένα πλάνο με συγκεκριμένες ερωτήσεις που όμως σύμφωνα με τις απαντήσεις των αριστούχων άλλαζε η δομή τους.

Οι ερωτήσεις που έγιναν στους μαθητές αρχικά περιέχουν δημογραφικά στοιχεία για να δούμε το προφίλ τους. Που μένουν, τι τάξη πάνε, ποια είναι η ηλικία τους, το αγαπημένο μάθημά τους, το λιγότερο αγαπημένο, πως είναι το σχολείο τους και αν υπάρχουν τομείς που να παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις.

Στη συνέχεια γίνονται ερωτήσεις σχετικά με τη νοημοσύνη, τις γλωσσικές και μαθηματικές τους ικανότητες, ερωτήσεις σχετικές με την αντίληψη του χώρου, δηλαδή κατά πόσο εύκολα προσανατολίζονται καθώς και μνημονικές ερωτήσεις.

Ο τομέας της δημιουργικότητας είναι ένα ακόμα στοιχείο που μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα περί χαρισματικότητας, γι' αυτό και γίνανε σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές. Η πρακτική νοημοσύνη και η κοινωνικότητα είναι επίσης στοιχεία που πρέπει να γνωρίζουμε ώστε να συμπληρωθεί το προφίλ ενός χαρισματικού ατόμου.

Τέλος η ίδια η γνώμη των μαθητών για τον εαυτό τους και τα ενδοατομικά τους χαρακτηριστικά συμβάλλουν στο σχηματισμό γνώμης περί χαρισματικότητας καθώς επίσης και τα σχολικά κίνητρα που τους παρακινούν για να ξεχωρίζουν βάση της βαθμολογίας τους.

Επιπλέον οι μαθητές μας λένε τα σχέδιά τους για το μέλλον, μας περιγράφουν τη ζωή τους, τι τους αρέσει να κάνουν, αν είναι δεμένοι με την οικογένειά τους και τι περιμένουν από αυτούς τα μέλη της οικογένειάς τους. Επίσης μας παραθέτουν την άποψή τους για το αν τους αρέσει το σχολείο, τα μαθήματα, τα βιβλία, τη γνώμη που έχουν για τους καθηγητές τους και τι θα θέλανε να αλλάξουνε στο σχολείο.

Από όλα τα παραπάνω εμείς μελετήσαμε και αναλύσαμε τους τομείς της νοημοσύνης, της δημιουργικότητας και των κινήτρων γιατί είναι ίσως οι πιο βασικοί για να χαρακτηρίσουμε χαρισματικό ένα άτομο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

3.1 Απόψεις των μαθητών για τη νοημοσύνη

Η νοημοσύνη είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας. Μελετήσαμε τις απόψεις των αριστούχων μαθητών μέσα από τις συνεντεύξεις . Αρχικά μας λένε την άποψή τους για το τι πιστεύουν πως είναι η νοημοσύνη για εκείνους .

Για τους περισσότερους νοημοσύνη είναι η ανταπόκριση και η προσαρμογή στην καθημερινότητά τους, δηλαδή η προσαρμογή στο άμεσο περιβάλλον τους . Πώς δηλαδή προλαβαίνουν τα προβλήματά τους , πως τα λύνουν , πως αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις , να είναι σε εγρήγορση , να παίρνουν σωστές αποφάσεις , πως ελίσσονται σε δύσκολες καταστάσεις , να είναι ετοιμόλογοι , να έχουν αντίληψη για το τι συμβαίνει γύρω τους , με τεκμηριωμένη γνώμη , να διευκολύνουν την καθημερινότητά τους , και να κατανοούν τους γύρω τους , να προσαρμόζονται.

Για αρκετούς από τους μαθητές είναι αρκετά σημαντική η πρακτική και δημιουργική νοημοσύνη αφού ρωτώντας τους τι είναι για αυτούς νοημοσύνη και εξυπνάδα απαντούν ο τρόπος που διαχειρίζεσαι την καθημερινότητα σου με όσο πιο πρακτικές και ευρηματικές λύσεις προκειμένου να διευκολύνεσαι και να περνάς άνετα και όμορφα . Υπάρχουν επίσης και μαθητές που υποστηρίζουν πως για αυτούς νοημοσύνη είναι το να πετυχαίνεις πράγματα, δηλαδή η νοημοσύνη δεν κρίνεται από τις γνωστικές διαδικασίες, αλλά από το αποτέλεσμα.. Να κάνεις αυτό που αγαπάς , να προσπαθείς να εξελίσσεσαι , να θέτεις στόχους και να τους καταφέρνεις όπως και να επιτυγχάνεις αποτελέσματα με πρωτότυπους τρόπους. Αυτοί οι μαθητές φαίνεται να ορίζουν την νοημοσύνη με τρόπο ανάλογο με τη θεωρία της νοημοσύνης της επιτυχίας , οι μαθητές δηλαδή θεωρούν έξυπνο οτιδήποτε καταφέρνουν με επιτυχία.

Σ1: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα;

Να προλαμβάνεις τα προβλήματα που μπορούν να σου παρουσιαστούν στην καθημερινότητά σου.

Σ2: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα; Για μένα εξυπνάδα είναι να βρίσκεις λύση στα προβλήματα σου.

Σ3: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα: η ικανότητα να συνδυάζει κανείς τις διάφορες καταστάσεις και να μπορεί να προσαρμόζει και να εξελίσσεται ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις.

Σ4: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα; : Νοημοσύνη είναι η ικανότητα εύρεσης διάφορων τρόπων για να πετυχαίνεις το άριστο

Σ5: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα; Μήπως να κάνεις στην ζωή σου αυτό που πραγματικά θέλεις και αγαπάς;

Ορισμένοι θεωρούνε ότι νοημοσύνη είναι η συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων. Πιστεύουν πως νοημοσύνη είναι να έχεις γνώσεις για πολλά θέματα, να γνωρίζεις για επιστήμες, να μελετάς καλά τα μαθήματά σου. Ταυτίζουν δηλαδή την ακαδημαϊκή επίδοση όπως αυτή εκφράζεται στο σχολικό σύστημα με τη νοημοσύνη.

Σ6: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα;
Σκέφτομαι ένα άτομο που ξέρει πολλά πράγματα για διάφορες επιστήμες όπως ας πούμε φυσική και τέτοια

Άλλοι αριστούχοι μαθητές υποστηρίζουν πως για εκείνους έξυπνο είναι να ανταποκρίνεται στα κοινά και να έχεις κοινωνική ζωή. Η κοινωνική νοημοσύνη για εκείνους παίζει σπουδαίο ρόλο.

Σ7: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/εξυπνάδα; Η εξυπνάδα είναι υποκειμενική έννοια. Για εμένα εξυπνάδα είναι η ικανότητα να μπορείς να ανταποκριθείς στα κοινά. Να μπορείς να συμμετέχεις σε κοινωνικό επίπεδο στην κοινωνία

Πολλές επιμέρους απόψεις στον ορισμό της νοημοσύνης εκφράστηκαν από αρκετούς αριστούχους. Ορισμένοι θεωρούν πως η νοημοσύνη είναι ένα βιολογικά προκαθορισμένο στοιχείο του ανθρώπου πολύ βασικό , ίσως το βασικότερο . Άλλοι θεωρούν πως βάση της νοημοσύνης εξελίχθηκε το ανθρώπινο είδος. Ακόμα η ταχύτητα δηλαδή το να είσαι ετοιμόλογος, εύστροφος , ευφυής και το σταθερό, υψηλό IQ είναι νοημοσύνη για ορισμένους σηματοφόρους .

Σ8: Τι είναι για σένα νοημοσύνη; Εγώ τη νοημοσύνη την αντιλαμβάνομαι σαν ευστροφία σαν... δηλαδή κάποιος να είναι απ' τη φύση του εύστροφος και ευφυής.

Σ9: Τι είναι για σένα νοημοσύνη; Το πόσο έξυπνος είναι κάποιος και το πόσο υψηλό I.Q έχει.

Σ10: Τι είναι για σένα νοημοσύνη/έξυπνάδα; Νομίζω ότι είναι ένα βασικό στοιχείο. Με την νοημοσύνη έγινε όλη αυτή η εξέλιξη. αντί να ζούμε στις σπηλιές έχουμε τα ξενοδοχεία. Η νοημοσύνη θεωρώ ότι είναι βασικό στοιχείο. Είναι ΤΟ στοιχείο ενός ανθρώπου

Η έννοια της νοημοσύνης παίρνει διάφορες διαστάσεις και για το καθένα σημαίνει κάτι διαφορετικό . Για κάποιους σημασία έχει η καθημερινότητα , για άλλους οι γνώσεις , για άλλους η επιτυχία , τα κοινωνικά , η δημιουργικότητα , η ευφυΐα , ο καθένας στηρίζει τον ορισμό που δίνει σύμφωνα με το πώς αντιδρά εκείνος και τι πιστεύει πως είναι το ιδανικό.

Οι απόψεις των μαθητών για τον εαυτό τους ποικίλουν. Οι πιο πολύ μαθητές πιστεύουν πως είναι έξυπνοι και κάποιοι το στηρίζουν στο γεγονός ότι μπορούν να

αντιλαμβάνονται καταστάσεις και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα . Άλλοι πιστεύουν ότι είναι αρκετά έξυπνοι και κάποιοι μέτριοι , σε λογικά επίπεδα . Ορισμένοι εξέφρασαν την άποψη πως δεν μπορούν να μιλήσουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και άλλοι πως το μέλλον θα δείξει σύμφωνα με κατά πόσο είναι σωστές οι επιλογές τους . Υπάρχουν μαθητές που πιστεύουν πως τα καταφέρνουν επειδή είναι επιμελής και άλλοι πως απλά ανταποκρίνονται καλά σε καταστάσεις που επιβάλλουν νοητικές ικανότητες .

Σ11: Θεωρείς ότι είσαι έξυπνος άνθρωπος; Πιστεύω ναι γιατί μπορώ να δίνω απαντήσεις αμέσως και προσπαθώ να έχω όσες πιο πολλές γνώσεις για διάφορα θέματα.

Σ12: Σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει Ε τι να σου πω τώρα...δεν ξέρω.

Σ13: Θεωρείς ότι είσαι έξυπνος άνθρωπος; Όλοι μου λένε ότι είμαι. Εγώ δεν ξέρω αν είμαι ή αν είναι σχετικό αυτό το πράγμα. Είναι τελείως υποκειμενικό.

Σ14: Θεωρείς ότι είσαι έξυπνος άνθρωπος; πιστεύω ότι βρίσκομαι στο μέσο όρο

Σ15: Θεωρείς ότι είσαι έξυπνος άνθρωπος; Ναι, θεωρώ ότι είμαι αρκετά έξυπνη.

Σ16: Θεωρείς ότι είσαι έξυπνος άνθρωπος; Δεν θεωρώ ότι είμαι έξυπνη ή ότι έχω υπερβολικές δυνατότητες, αλλά φροντίζω να είμαι επιμελής και έχοντας αρκετές δυνατότητες έχω επιτύχει αυτά που έχω επιτύχει μέχρι τώρα στη ζωή μου.

Γενικά οι μαθητές μας εξέφρασαν την άποψή τους με δυσκολία. Διακρίνουμε μια προσπάθεια σεμνότητας στην περιγραφή του εαυτού τους. Λίγοι ήταν αυτοί που απάντησαν αμέσως πως θεωρούν τον εαυτό τους έξυπνο και ακόμα λιγότεροι όσοι είπαν πως είναι αρκετά έξυπνοι . Οι πιο πολύ θεωρούν πως απλά τα καταφέρνουν , βρίσκονται σε λογικά επίπεδα και πως από ορισμένους ίσως να είναι σε καλύτερη θέση , λίγο πιο έξυπνοι δηλαδή . Το γεγονός ότι είναι έξυπνοι αποδεικνύεται από πράξεις που έχουν κάνει τις οποίες οι ίδιοι τις θεωρούν αρκετά ευφυείς για τα επίπεδά τους .

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα ευφυούς λειτουργίας και πως νιώθουν αρκετά καλά για τις πράξεις αυτές . Βέβαια υπάρχουν και αρκετοί αριστούχοι που δεν μας απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση αφού δεν μπορούσαν να σκεφτούν κάτι συγκεκριμένο εκείνη την στιγμή . Υπάρχουν μαθητές που υποστηρίζουν πως ένα έξυπνο πράγμα που κάνανε είναι να περάσουν στο Πανεπιστήμιο .

Αρκετοί θεωρούν έξυπνο την ικανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας, τον τρόπο δηλαδή που συμπεριφέρονται με τα μαθήματά τους , προσέχουν την παράδοση και δεν χρειάζεται να διαβάζουν πολύ , δίνουν έξυπνες λύσεις σε ασκήσεις μαθηματικών , κάνουν έξυπνες ερωτήσεις στους καθηγητές τους , δίνουν λύσεις σε προβλήματα που ούτε οι καθηγητές τους μπορούν να βρουνε.

Σ17: Σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει. Κάτι έξυπνο.
Δεν νομίζω ότι έχω κάνει γενικά κάτι έξυπνο που κάποιος
άλλος δεν θα μπορούσε να κάνει.

Σ18: Μπορείς να σκεφτείς κάτι έξυπνο που έχεις κάνει;
Που πέρασα στο πανεπιστήμιο...

Σ19: στις πανελλήνιες είχα δώσει μια λύση που ο
καθηγητής μου δεν μπορούσε να καταλάβει και μου είπε
ότι είναι λάθος. Τελικά έγραψα 20!!

Σ20: Μπορείς να σκεφτείς κάτι έξυπνο που έχεις κάνει;
Κάνω έξυπνες ερωτήσεις. Φαίνονται απλές, αλλά φέρνουν
τον καθηγητή ή την καθηγήτρια σε δύσκολη θέση. Γενικά,
δεν δέχομαι κάτι χωρίς να το αμφισβητήσω πρώτα. Ο
Σωκράτης είναι ότι καλύτερο μου έχει μείνει από τα αρχαία.

Είναι βέβαιο πως το να διαβάζεις για να καταφέρεις καλούς βαθμούς και κατά
συνέπεια να εξασφαλίσεις μια θέση σε κάποιο πανεπιστήμιο είναι αρκετά σημαντικό
και χρήσιμο αφού πλέον σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτός
είναι ο μόνος σκοπός. Οπότε και οι μαθητές θεωρούν πως έχουν επιτύχει αυτό το
σκοπό άρα είναι και έξυπνοι. Θα μπορούσαν όμως να είχαν σκεφτεί ή και να είχαν
κάνει και έξυπνότερα πράγματα αν δεν υπήρχε αυτή η στερεοτυπική αντίληψη και
αυτή η πορεία που έχει επιβάλλει το σύστημα της εκπαίδευσης.

Επίσης κάποιοι αριστούχοι θεωρούν έξυπνες τις εξωσχολικές καθημερινές
δραστηριότητες τους όπως είναι να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία , να κάνουν

κατασκευές και να είναι δημιουργικοί , να βρίσκουν λύσεις σε θέματα για το σπίτι όπως παραδείγματος χάρη τα ηλεκτρολογικά, να εκπαιδεύουν το σκύλο τους και να έχουν πολλές γνώσεις για διάφορα θέματα .

Σ21: σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει εκπαιδευσα το σκύλο μου

Σ22: Σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει. Από που συμπεραίνεις ότι είσαι έξυπνος; Τι να πρωτοσκεφτώ. (χαμογελά). Μ' αρέσει να ασχολούμαι πολύ με τα ηλεκτρολογικά, διότι πάντα βρίσκω τον τρόπο στο σπίτι να λύνω τα προβλήματα χωρίς να φωνάξουμε ηλεκτρολόγο. Πριν ένα μήνα βρήκα τρόπο και έφτιαξα τις κεραίες στο σπίτι, και ο τρόπος αυτός που πέρασα τα καλώδια μου άρεσε τόσο πολύ που ένιωθα πολύ περήφανος για τον εαυτό μου.

Σ23: σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει: κάτι έξυπνο.. από κατασκευές αν το πάρουμε από αυτή την άποψη ασχολούμαι ας πούμε με κυκλώματα για οτιδήποτε για τηλεκατευθυνόμενα για ηχεία για ενισχυτές για πολλά πράγματα αν μπορούμε να το ορίσουμε αυτό ως έξυπνο

Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους δεν δείχνουν να κάνουν πράγματα πολύ διαφορετικά και πρωτότυπα που το σύνολο των ανθρώπων σπάνια μπορεί να καταφέρει. Το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν ξεχωριστό και έξυπνο κάτι που μπορεί να είναι απλό και καθημερινό οφείλεται στο ότι η κοινωνία δεν τους δίνει ευκαιρίες για κάτι

παραπάνω, να αναπτύξουν την νοημοσύνη τους και την εφευρετικότητά τους ώστε να κάνουν πολύ έξυπνα και διαφορετικά πράγματα.

Ακόμα υπάρχουν και άλλοι που για εκείνους έξυπνο είναι να χειρίζονται σωστά την ηθική τους όπως να μην είναι πονηροί , να ακούνε τους άλλους , να χειρίζονται καταστάσεις με λεπτότητα και ευγένεια. Τέλος για κάποιους αρκετά έξυπνο ήταν η απόφασή τους να αποφεύγουν τα ναρκωτικά όταν βρέθηκαν σε πειρασμό και να κόψουν το κάπνισμα .

Σ24: Σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει. Νομίζω πως φέρθηκα έξυπνα, όταν ενώ μπήκε στο δρόμο μου ο πειρασμός των ναρκωτικών, εγώ κατάφερα να του αντισταθώ

Σ25: Σκέψου κάτι έξυπνο που έχεις κάνει. Ο τρόπος που χειρίζομαι κάποιες καταστάσεις δηλαδή με λεπτότητα και ευγένεια όπως εξάλλου με έχουν μάθει από την οικογένεια μου

Σ26: . Θεωρεί πως κάτι έξυπνο που έχει κάνει είναι να μην φέρεται πονηρά σε ότι καταστάσεις αντιμετωπίζει.

Το να κάνει κάποιος πράγματα για να προστατέψει τον εαυτό του και να είναι υγιής είναι μια από τις πιο σοφές και σπουδαίες αποφάσεις που μπορεί κανείς να πάρει. Επίσης το να συμπεριφέρεσαι κόσμια υποδηλώνει σεβασμό προς τον εαυτό σου και τους γύρω σου. Όμως όλα τα παραπάνω επίσης δεν μας μαρτυρούν ένα πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης των αριστούχων μαθητών αφού όλα αυτά λίγο πολύ μπορούν να τα κάνουν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας.

Συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές μας έδωσαν πολλές και ποικίλες απαντήσεις για τον ορισμό της νοημοσύνης , όπως και διάφορες απαντήσεις για τις έξυπνες πράξεις που έχουνε κάνει σύμφωνα με το επίπεδο νοημοσύνης που ικανοποιεί τον καθένα . Από τις απαντήσεις τους όμως δεν μπορούμε να καταλήξουμε στο αν οι περισσότεροι από αυτούς είναι όντως αρκετά έξυπνοι και οι πράξεις τους αξιόλογες για να χαρακτηριστούν και αυτές έξυπνες . Σε ένα πρώτο επίπεδο όλοι οι μαθητές μας είναι έξυπνοι αφού είναι και άτομα με άριστες σχολικές επιδόσεις αλλά δεν μπορούμε να πούμε στα σίγουρα και να συνδέσουμε την χαρισματικότητα με τις καλές επιδόσεις αφού οι μαθητές δεν έχουν δείξει ξεχωριστές ικανότητες και πρωτότυπες έξυπνες αντιδράσεις .

3.2 Απόψεις των μαθητών για τη δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα βασίζεται στη διαφορετικότητα των ατόμων. Οι άνθρωποι που διαφέρουν τείνουν να έχουν καινούριες ιδέες, ανήσυχο πνεύμα, δεν είναι μαζί με τη μάζα, είναι ξεχωριστά άτομα που διαφέρουν και δρουν ατομικά κάνοντας διαφορετικά πράγματα από αυτή.

Οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο διαφορετικά πράγματα κάνουν και ποια είναι αυτά. Οι περισσότεροι από τους μαθητές των συνεντεύξεων δηλώνουν ότι δεν διαφέρουν ως προς τα πράγματα που κάνουν, δεν κάνουν κάτι διαφορετικό στη καθημερινότητά τους ή και γενικά στη ζωή τους(41 μαθητές).

Από τους υπόλοιπους που ισχυρίζονται ότι διαφέρουν(10), οι μισοί(5) στηρίζουν τη διαφορετικότητά τους στην εμφάνισή τους, δηλαδή σε επιφανειακά χαρακτηριστικά. Περιγράφουν ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους διότι έχουν διαφορετική εμφάνιση, άλλα μαλλιά, διαφορετική μύτη, ύψος, χρησιμοποιούν πολλά χρώματα στην ένδυση

τους, φοράνε ρούχα που δεν τα βρίσκουν εύκολα όλοι, άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι πιο συντηρητικοί και πολύ απλοί γι' αυτό και διαφέρουν.

Σ26: Διαφέρεις στην εμφάνιση στις συνήθειες, στα χόμπι από τα παιδιά της ηλικίας σου;

Ναι, ο τρόπος ντυσίματος μου και διασκέδασής μου δεν ανταποκρίνεται στην πλειοψηφία των παιδιών της ηλικίας μου. Προτιμώ να ντύνομαι λίγο διαφορετικά και πιο απλά χωρίς να προκαλώ. Δεν μου αρέσει να ντύνομαι με ρούχα που δεν είναι της ηλικίας μου.

Οι άλλοι μισοί(5), υποστηρίζουν πως η διαφορετικότητά τους οφείλεται σε άλλα πράγματα με πιο βαθύ νόημα όπως είναι οι απόψεις τους και οι συνήθειές τους. Οι μαθητές αυτοί δηλώνουν πως είναι διαφορετικοί ως προς τον τρόπο που σκέφτονται, που εκφράζουν τις ανησυχίες τους, που παραθέτουν τις απόψεις τους, ασχολούνται με χόμπι και έχουν συνήθειες που σπάνια συναντάς σε παιδιά της ηλικίας τους.

Σ27: Σου έχουν επισημάνει ή έχεις παρατηρήσει ποτέ ότι κάνεις πράγματα διαφορετικά απ' τους άλλους;

Ναι.

Διαφέρεις στην εμφάνιση, στις συνήθειες, στα χόμπι απ' τους συμμαθητές σου;

Ναι , αρκετά. Πιστεύω ότι κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικά χόμπι, είναι διαφορετικός γι' αυτό.

Έχεις διαφορετικές καινούργιες απόψεις απ' τους συμμαθητές σου;

Ναι έχω διαφορετικές απόψεις και ιδέες.

Δώσε μου ένα παράδειγμα.

Ε έχω διαφορετικές απόψεις όσον αφορά τον κόσμο ή τη φύση, τους φυσικούς κανόνες, τους φυσικούς νόμους ή ακόμη και στο σχολείο διαφορετική προσέγγιση όσον αφορά τον τρόπο συμμετοχής μέσα στην τάξη, τον τρόπο εκμάθησης των μαθημάτων.

Σ28: Σου έχουν επισημάνει ή έχεις παρατηρήσει ποτέ ότι κάνεις πράγματα διαφορετικά από τους άλλους;

Όχι ιδιαίτερα.

Έχεις κάνει κάτι διαφορετικό στη ζωή σου;

Όχι μέχρι στιγμής.

Πιστεύεις ότι είσαι δημιουργική;

Λίγο.

Διαφέρεις στην εμφάνιση, στις συνήθειες και στα χόμπι από τους συμμαθητές σου;

Πιστεύω ότι έχω περίπου την ίδια εμφάνιση και τα χόμπι με τους συμμαθητές μου. Δε διαφέρω αρκετά.

Έχεις διαφορετικές, καινούριες ιδέες και απόψεις από τους συμμαθητές σου; Δώσε παραδείγματα.

Ναι ιδιαίτερα στη τέχνη και στα νέα ελληνικά. Για παράδειγμα στη τέχνη όταν ο καθηγητής μας δείχνει διάφορες εικόνες και μας ζητά να επικεντρωθούμε στο θέμα του σχεδίου και να το ζωγραφίσουμε, εγώ κάνω διαφορετικά σχέδια από αυτά που μας δείχνει. Δηλαδή,

δεν επικεντρώνομαι πάνω στο θέμα στο οποίο μας δείχνει αλλά μου αρέσει να σχεδιάζω και δικά μου πράγματα. Ενώ τα σχέδια των συμμαθητών μου είναι όμοια, εμένα πάντα διαφέρουν.

Οι δημιουργικοί άνθρωποι συνήθως δείχνουν να διαφέρουν σε αρκετά πράγματα ως προς τους υπόλοιπους, διαφέρουν σε σχέση με την εμφάνισή τους και τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά αλλά και ως προς τις αντιλήψεις τους, τις απόψεις τους, τις συνήθειές τους, χαρακτηριστικά που δεν εμφανίζονται σε πολλούς. Οι αριστούχοι μαθητές που μελετήθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται να διαφέρουν και αυτοί ορισμένοι σε κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκριτικά με τους συμμαθητές τους αλλά σε ένα πολύ πρώτο επίπεδο και χωρίς να υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά τόσο σημαντική διαφορετικότητα. Είναι εμφανή λοιπόν πως οι Έλληνες μαθητές αγαπούν την ομοιομορφία, δεν θέλουν να ξεχωρίζουν και αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν ενισχύει τη διαφορετικότητα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας είναι και η εφευρετικότητα. Το να έχει ένα άτομο καινούριες ιδέες και να μπορεί να τις εφαρμόσει ώστε να κάνει κάτι χρήσιμο και πρακτικό, η πρακτική εφαρμογή των πρωτότυπων ιδεών δηλαδή, είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Για το λόγο αυτό, οι αριστούχοι μαθητές των συνεντεύξεων ερωτήθηκαν κατά πόσο μπορούν να κάνουν πράξη των πρωτότυπων ιδεών τους μέσω των εφευρέσεων, εφόσον όμως υπάρχουν καινούριες ιδέες.

Προκύπτει οπότε πως οι περισσότεροι αριστούχοι μαθητές(40) δεν έχουν εφευρετικές ικανότητες, δε διαφέρουν λόγω της εφευρετικότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές των συνεντεύξεων ίσως και να μην είναι αρκετά δημιουργικοί αφού τους λείπει ένα βασικό στοιχείο της, η πρακτικοποίηση των πρωτότυπων ιδεών.

Υπάρχουν όμως και μαθητές που έχουν δηλώσει πως έχουν εφευρετικές ικανότητες. Η εφευρετικότητα διαβαθμίζεται σε πρωτότυπες εφευρέσεις και σε εφευρέσεις της καθημερινότητας.

Ελάχιστα ήταν τα δείγματα πρωτότυπης εφευρετικότητας με βασικότερο παράδειγμα ενός μόνο μαθητή που έκανε πραγματικά μια νέα εφεύρεση χρησιμοποιώντας εντελώς διαφορετικά πράγματα με αυτά που σχετιζόταν η εφεύρεση.

Σ29: πήρα το αμορτισέρ από το χαλασμένο μηχανάκι του πατέρα μου και το προσάρμοσα στο κλιματιστικό του σπιτιού ώστε να βγάζει ζεστό αέρα

Υπάρχουν μαθητές που δηλώνουν ότι προσπαθούν να βρουν λύσεις μόνο για την διευκόλυνση της ζωής τους καθημερινά, όπως έξυπνες λύσεις για τη μετάβασή τους στο σχολείο, βελτίωση των εργαλείων που χρησιμοποιούν για τη καθημερινότητά τους. Συνεπώς οι ιδέες τους βασίζονται στη βελτίωση των ήδη υπαρχόντων πραγμάτων, εργαλείων, υπηρεσιών και όχι στη δημιουργία κάτι νέου και πρωτότυπου.

Σ30: Έχεις εφευρετικές ικανότητες;

Όχι ιδιαίτερα, μόνο σε πρακτικά ζητήματα αν χρειαστεί να εφεύρω κάτι για να αυτοεξυπηρετηθώ, κάτι σαν καμουφλάζ. Για παράδειγμα πώς να καλύψω έναν λεκέ σ'ένα φόρεμα.

Έχεις σκεφτεί ποτέ καμιά εφεύρεση που θα ήταν χρήσιμη;

Έχω σκεφτεί ότι θα μπορούσε να σχεδιαστεί αυτοκίνητο που να κινείται με νερό και έτσι να λυθεί το πρόβλημα του

κόστους του πετρελαίου παγκοσμίως. Ιδίως τώρα λόγω της κρίσης. Αυτό όμως προϋποθέτει την εφεύρεση μιας μηχανής που να λειτουργεί με νερό, πράγμα δύσκολο.

Σ31: έχεις εφευρετικές ικανότητες;

Δε θα το έλεγα

Δεν έχεις σκεφτεί ποτέ κάποια εφεύρεση που θα ήταν χρήσιμη;

Ίσως κάτι πρακτικό αλλά γενικά δεν έχω εφεύρει κάτι.

Ίσως να έχω επινοήσει κάτι χρήσιμο για να ανταπεξέλθω σε κάποια δυσκολία της καθημερινότητας

Η εφευρετικότητα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη σημασία της δημιουργικότητας, οι καινοτόμες ιδέες που οδηγούν σε μια σημαντική εφεύρεση ειδικά στη μαθητική ηλικία, δείχνει ένα πολύ υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας και νοημοσύνης. Όμως στην περίπτωση μας τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δεν ήταν και τόσο θετικά αφού η πλειοψηφία των μαθητών δεν έχουν εφευρετικές ιδέες. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο σχολικό περιβάλλον όπου δεν ενισχύει τη φαντασία και την εφευρετικότητα. Τα παιδιά δεν μπαίνουν στη διαδικασία να σκέφτονται πρωτότυπες ιδέες, οι καθηγητές τους δίνουν τα πάντα έτοιμα με τη μόνη απαίτηση από τους μαθητές να τα παπαγαλίζουν.

Επίσης και η διαφορετική πρωτότυπη επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά ή φυσική υποδηλώνει δημιουργικότητα, την μαθηματική δημιουργικότητα όπως αυτή ονομάζεται. Έτσι λοιπόν οι μαθητές ερωτήθηκαν αν λύνουν τα προβλήματα στα μαθηματικά και στη φυσική με διαφορετικό και πρωτότυπο ώστε να εξετάσουμε τη μαθηματική τους δημιουργικότητα. Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των αριστούχων μαθητών που κάνουν διαφορετική επίλυση των προβλημάτων είναι

περίπου ίσες με εκείνες τις απαντήσεις των μαθητών που δεν λύνουν με διαφορετικό τρόπο τις ασκήσεις τους στα μαθηματικά.

Οι απαντήσεις για διαφορετικότητα στην λύση των προβλημάτων ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους. Υπάρχουν αρκετοί που είπαν πως έχουν λύσει προβλήματα με διαφορετικό τρόπο αλλά μόνο μια φορά, άλλοι λένε ότι βρίσκουν τις περισσότερες φορές άλλη λύση από την προτεινόμενη του καθηγητή, κάποιοι πιστεύουν ότι είναι διαφορετικές οι λύσεις τους αφού είναι οι πιο εύκολες και ορισμένοι είπαν πως βρίσκουν διαφορετικές λύσεις ακόμα και σε επίσημες εξετάσεις όπως οι πανελλαδικές εξετάσεις. Ακόμα και τότε εμπιστεύτηκαν τη νοημοσύνη τους και τη δημιουργικότητά τους ρίσκααν και πέτυχαν.

Σ32: τα προβλήματα των μαθηματικών και της φυσικής τα έλυνες με διαφορετικό τρόπο από τους άλλους συμμαθητές σου; μερικές φορές ίσως, μου άρεσαν πολύ αυτά τα μαθήματα

Σ33: Λύνεις προβλήματα στα μαθηματικά ή τη φυσική διαφορετικά από τους άλλους συμμαθητές σου; Στη φυσική ναι γιατί είμαι καλή. Στα μαθηματικά όχι.

Έχουμε λοιπόν μαθητές που τους αρέσει να δοκιμάζουν, να ρισκάρουν και να οξύνουν την νοημοσύνη τους εφευρίσκοντας διαφορετικές λύσεις στα προβλήματα των μαθηματικών και άλλους που θέλουν να νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια ακολουθώντας την πεπατημένη, τις οδηγίες των καθηγητών τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στη πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν δημιουργικά πράγματα και τους μπλοκάρει επιβάλλοντας τους να ακολουθούν συγκεκριμένους τρόπους επίλυσης αυτούς που βολεύουν τους

καθηγητές. Δεν δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να ψάξουν για άλλες λύσεις και όταν αυτό γίνεται οι λύσεις που δεν γνωρίζουν οι καθηγητές τους λόγω δικής τους έλλειψης απορρίπτονται όπως προκύπτει και από τις μαρτυρίες των μαθητών.

Τέλος άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας που αποδεικνύει τη δημιουργικότητα του ατόμου και κατά προέκταση των αριστούχων μαθητών των συνεντεύξεων είναι η ύπαρξη φαντασίας και οι τρόποι έκφρασής της. Όσο πιο πρωτότυπες είναι οι ιδέες τους και οι έκφρασή τους τόσο πιο δημιουργική είναι η φαντασία των ατόμων. Η φαντασία διακρίνεται σε παραγωγική η οποία βασίζεται σε καινοτόμες πρωτότυπες ιδέες που η εκτέλεσή τους οδηγεί σε δημιουργικές πράξεις και σε μη εφαρμοσμένη όπου η φαντασία τους δεν έχει καμία εφαρμογή σε κανένα τομέα.

Από τους μαθητές των συνεντεύξεων οι περισσότεροι(38) δήλωσαν ότι έχουν φαντασία. Η έκφραση της φαντασίας τους μπορεί να είναι μέσω της ζωγραφικής, της ποίησης, της σύνθεσης μουσικής, της διακόσμησης και της δημιουργίας μυθιστορημάτων. Υπάρχουν όμως και δηλώσεις μαθητών που λένε πως έχουν φαντασία αλλά οι ιδέες τους δεν είναι υλοποιήσιμες. Η φαντασία τους πηγάζει από εντελώς φανταστικές σκέψεις οι οποίες δεν έχουν καμία εφαρμογή στην πράξη, ούτε μπορεί να εκφραστεί μέσω κάποιας τέχνης ή δημιουργικής πράξης.

Σ34: Έχεις φαντασία; Πες μου παράδειγμα που έχεις εκφράσει τη φαντασία σου.

Ναι. Στη ζωή μου εκφράζω την φαντασία μου και στα σκίτσα μου στη ζωγραφική μου στο λόγο μου, π.χ τους ανθρώπους τους ζωγραφίζω διαφορετικά ή όταν θα δω κάτι μπορεί να μου έρθουν στο μυαλό εικόνες πολύ ιδιαίτερες. Νομίζω ότι έχω φαντασία αλλά και αυτό καλλιεργείτε αν μαθαίνεις να βλέπεις και να παρατηρείς

Σ35: Έχεις φαντασία; Πες μου παράδειγμα που έχεις εκφράσει τη φαντασία σου.

Ναι έχω, θα μου άρεσε να ζωγραφίζω και να την εκφράζω έτσι, άλλα δεν έχω το ταλέντο. Παλαιότερα έφτιαχνα κάρτες και τις έδινα σε παππούδες, συγγενείς κ.τ.λ

Σ36: φαντασία έχεις; παράδειγμα.

Φαντασία;!!! Ναι έχω πιστεύω φαντασία ειδικά παλιότερα πράγματα που φανταζόμουν ή σκεφτόμουν μου άρεσε να τα εκφράζω μέσω της ποίησης.

Επίσης υπάρχουν και μαθητές(11) που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν φαντασία, δεν έχουν ιδέες που μπορούν να τις εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο.

Επομένως η φαντασία είναι ένα κύριο στοιχείο της δημιουργικότητας και αποδεικνύεται ότι αρκετοί από τους αριστούχους μαθητές των συνεντεύξεων έχουν το στοιχείο αυτό και είναι ικανοί να το εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο. Όμως δεν είναι σε αρκετά αναπτυγμένο επίπεδο αυτή η φαντασία των μαθητών αφού ελάχιστα είναι τα αποσπάσματα εκείνων των μαθητών που κάνουν κάτι πραγματικά πρωτότυπο και πολύ διαφορετικό από το σύνολο. Είναι όμως αρκετά ικανοποιητικό το γεγονός ότι ακόμα και στις μέρες με ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, υπάρχουν ακόμα μαθητές που εκφράζονται μέσα από τις τέχνες.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι μαθητές μας στο σύνολό τους συνοψίζοντας και όλα τα παραπάνω πως δεν είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί. Το γεγονός αυτό μπορεί να ευθύνεται στο ότι στις μέρες μας για το σχολείο μόνος στόχος του είναι πώς να προετοιμάζει τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο, χωρίς να προσπαθεί να δίνει χώρο στα παιδιά να αναπτύξουν δημιουργικά ταλέντα και ικανότητες. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι και τα παιδιά που ίσως να είχαν και κάποιες έμφυτες ικανότητες λόγω αυτής της κατάστασης να τις έχουν καταπνίξει τις ικανότητές τους. Ακόμα και τα παιδιά που δεν έχουν έμφυτα ταλέντα στον κατάλληλο χώρο και με της σωστή προετοιμασία μπορούν να αναπτύξουν, κάτι που στα ελληνικά δεδομένα είναι ακατόρθωτο αφού όπως αναφέραμε και παραπάνω το σημερινό σχολείο στοχεύει αλλού. Άλλη μια περίπτωση είναι ότι τελικά η δημιουργικότητα να μην πρέπει να είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τους άριστους μαθητές αφού μπορεί οι μη αριστούχοι μαθητές να έχουν καλύτερα επίπεδα δημιουργικότητας πράγμα που εμείς δεν γνωρίζουμε γιατί ήταν άλλη η μελέτη μας. Συνεπώς αυτό που συμπεραίνουνε είναι ότι δεν είναι απαραίτητο οι άριστοι μαθητές να είναι και δημιουργικοί.

3.3 Απόψεις των μαθητών για τα κίνητρα

Κάθε αριστούχος μαθητής προκειμένου να φτάσει στην κορυφή καταβάλλει προσπάθεια , στηρίζεται στις ικανότητές τους , θέτει κάποιους στόχους και παρωθείται από συγκεκριμένα κίνητρα. Ο χρόνος που αφιερώνουν αποτελεί ένδειξη των κινήτρων τους.

Η προσπάθεια του καθενός κυμαίνεται σε διάφορα επίπεδα σύμφωνα με το τι θέλει να επιτύχει αλλά και τις ικανότητές του . Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσες ώρες αφιερώνουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις υπήρχαν αρκετοί που απάντησαν πως δεν διαβάζουν και πάρα πολύ (14) γιατί οι πιο πολλοί πρόσεχαν στην παράδοση ή δεν χρειαζόταν τόσο πολύ προσπάθεια επειδή είχαν ένα πρόγραμμα και τα καταφέρνανε και με λιγότερο διάβασμα .

Σ37: Όσον αφορά το σχολείο σου ασχολιόσουν πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις σου;

Όχι, πάντα δούλευα με πρόγραμμα και έτσι τελείωνα γρήγορα και είχα ώρα να κάνω και άλλα πράγματα, ακόμη και στην τρίτη λυκείου.

Σ38: Ασχολιόσουν πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

Για τι υποχρεώσεις του σχολείου αφιέρωνα περίπου 2- 3 ώρες την ημέρα.

Διάβασμα τι ακριβώς εννοείς; Τα μαθαίνεις απ' έξω;

Δε διάβαζα όλη μέρα. Τα περισσότερα πράγματα τα θυμόμουν από την τάξη επειδή έδινα ιδιαίτερη προσοχή στη τάξη και έτσι μου μένανε. Απλά πριν ένα διαγώνισμα έφτιαχνα ένα οργανόγραμμα για να μπορέσω να οργανώσω τις σκέψεις μου και έτσι μπορούσα να τα θυμηθώ. Αυτό γινόταν στα περισσότερα μαθήματα. Αλλά υπήρχαν και μαθήματα τα οποία δεν μπορούσα εύκολα να καταλάβω και τα μάθαινα απ' έξω.

Άλλοι (13) δήλωσαν πως χρειάζεται να διαβάζουν πολύ για να καταφέρουν τους στόχους που έχουν θέσει . Οι περισσότεροι (16) δηλώνουν ότι διαβάζουν αρκετά , είναι δηλαδή σε μια ενδιάμεση κατάσταση δεν κάνουν υπερβολές ούτε πάρα πολύ ούτε καθόλου .

Σ39: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του πανεπιστημίου σου;

Ασχολούμαι συγκεκριμένες ώρες της ημέρας. Περίπου 3 με 4 ώρες της ημέρας εκτός σχολής και άλλες τόσες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κάθε μέρα.

Σ40: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

Συνήθως ασχολιόμουν 3 ώρες την ημέρα, τώρα στην Γ' Λυκείου που δίνω εξετάσεις διαβάζω περίπου 7 ώρες

Σ41: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου; Όχι πολλές όσο κάποιοι αλλά αρκετές όμως.

Σ42: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

Αρκετές, τόσες ώστε να μου εξασφαλίζουν την πρωτιά μέσα στην τάξη. Μετά από τόσα χρόνια έχω οργανώσει τόσο πολύ τις ώρες μου ώστε με λίγο χρόνο να έχω το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Επίσης είναι και ένα ποσοστό των μαθητών (3) που δηλώνουν πως αφιερώνουν τόσες ώρες όσες χρειάζεται ανάλογα με τη δουλειά που έχουν να κάνουν και κάποιοι άλλοι που λένε ότι δεν διαβάζουν σχεδόν καθόλου .

Σ43: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου; Οι σχολικές υποχρεώσεις δεν ήταν κάτι που μου έτρωγε πάρα πολύ χρόνο είχα πάντα χρόνο και για άλλα πράγματα ασχολιόμουν όσες ώρες χρειαζόταν για να τα φέρω εις πέρας απλώς

Σ44: Όταν πήγαινες σχολείο, ασχολιόσουν πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

Όχι. Έβλεπα το σχολείο σαν διεκπεραίωση. Περίμενα απλά να τελειώσει. Εννοώ σε ότι έχει να κάνει με τα μαθήματα. Απ' την άλλη η διαδικασία, η κοινωνικότητα, οι φίλοι, μου άρεσε πάρα πολύ. Απλά με τα μαθήματα δεν είχα ιδιαίτερα καλή σχέση. Εννοώ δεν ανυπομονούσα να έρθει η επόμενη μέρα για να πάω σχολείο για να πάω να κάνω μάθημα. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μου άρεσε το μάθημα, όπως γινότανε.

Σ45: ασχολιόσουν πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

όσες χρειαζόταν. Μέχρι εκεί που χρειαζόταν και καθόλου παραπάνω. Δεν αφιέρωνα παραπάνω χρόνο από τον απαιτούμενο

Η κύρια προετοιμασία φάνηκε να γίνεται όχι στο σχολείο αλλά κυρίως στο φροντιστήριο. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις οι μαθητές ξεχωρίζουν τις ώρες που αφιερώνουν για το σχολείο και αυτές που αφιερώνουν στο φροντιστήριο .

Σ46: Ασχολείσαι πολλές ώρες με τις υποχρεώσεις του σχολείου;

Όχι. Ο μέσος όρος είναι 2,5 ώρες. Δεν έχει νόημα να διαβάζεις με τις ώρες, να τα μαθαίνεις παταγαλία και μετά να μην θυμάσαι τι διάβασες. Το παν είναι να διαβάζεις με μέθοδο. Προσπαθώ δηλαδή, να προσέχω όσο περισσότερο γίνεται μέσα στην τάξη.

Από εκεί τα μαθαίνω και μετά στο σπίτι κάνω μια επανάληψη, αλλά την πρώτη ύλη την μαθαίνω από εκεί.

Δεν είμαι και το άτομο που θα κάτσει να μάθει, να μάθει, να μάθει, όλα απ' έξω να τα ξέρει.

Μέσα σ' αυτό βάζεις και το φροντιστήριο;

Όχι. Το φροντιστήριο είναι αρκετές ώρες. Παρόλα αυτά μου μένει ελεύθερος χρόνος, γιατί αν διαβάζεις με μέθοδο και είσαι συγκεντρωμένος, τότε οι 2,5 ώρες μπορεί να γίνουν μία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως το μέρος που τους βοηθά στην προετοιμασία των εξετάσεων. τα φροντιστήρια δείχνουν να είναι ο αποτελεσματικός τρόπος να πετύχουν στις εξετάσεις. Δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία οπότε στο διάβασμα για το σχολείο και προσανατολίζονται στο να ξοδεύουν χρόνο μόνο για τις υποχρεώσεις του φροντιστηρίου. Το συνολικό τους διάβασμα, πάντως, αποτελεί ένα συνδυασμό και τα δύο.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές δεν αγαπούν ιδιαίτερα την μελέτη αφού ο καθένας δείχνει να κάνει ότι λιγότερο μπορεί για να καταφέρει τους στόχους του και φαίνεται να στηρίζονται περισσότερο στις ικανότητές τους, θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και ότι είναι έξυπνοι αρκετά για αυτό και δεν αφιερώνουν και όλη τη μέρα τους στο διάβασμα εκτός ελαχίστων περιπτώσεων.

Οι στόχοι που θέλουν να πετύχουν μέσα από το διάβασμά τους είναι διάφοροι. Οι περισσότεροι όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο διαβάζουν και ποιοι είναι οι στόχοι τους απάντησαν ότι θέλουν να περάσουν στο πανεπιστήμιο και κάνουν ότι μπορούνε για αυτό.

Σ47: τι στόχους είχες στο σχολείο;

Στόχος μου ήταν να περάσω στη σχολή που ήθελα

Σ48: Τι στόχους είχες στο σχολείο;

Δεν με ενδιέφεραν οι βαθμοί μου, ήθελα να περάσω στο Πανεπιστήμιο πιο πολύ για δική μου ικανοποίηση. Γενικότερα δεν ήμουν ποτέ φιλόδοξη να βγάλω μεγάλους βαθμούς για να είμαι η απουσιολόγος, για να τα έχω καλά με τους καθηγητές μου ή με τους γονείς μου.

Άλλοι έχουν στόχους μάθησης, διαβάζουν δηλαδή γιατί απλά θέλουν να είναι καλοί για τον εαυτό τους.

Ορισμένοι έχουν στόχους επίδοσης αποφυγής κάνουν δηλαδή ότι μπορούν για να μην τους πιάνουν αδιάβαστους , να μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα , να μην έχουν κενά .

Σ49: Τι στόχους είχες στο σχολείο;

Με ενδιέφερε περισσότερο να μη με πιάνει ο καθηγητής αδιάβαστη και όχι τόσο οι βαθμοί.

Σ50: Τι στόχους είχες στο σχολείο;

Ήθελα να μπορώ να συμμετέχω σε όλα τα μαθήματα και να γράφω καλά αν είναι δυνατόν σε όλα.

Υπάρχουν επίσης και μαθητές με στόχους επίδοσης προσέγγισης, διαβάζουν για να πάρουν μεγάλους βαθμούς, θέλουν να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις , επιμελείς , να αποκτήσουν γνώση και να καλλιεργήσουν το πνεύμα τους για να ξεχωρίσουν στο μέλλον και να είναι οι πρώτοι .

Σ51: Τι στόχους έχεις για το σχολείο;

Να πάρω όσες πιο πολλές γνώσεις μπορώ, να έχω καλούς βαθμούς και να προετοιμαστώ για τις πανελλαδικές και το πανεπιστήμιο.

Σ52: Τι στόχους είχες στο σχολείο;

Ο στόχος μου ήταν να είμαι καλός μαθητής.

Σ53: Τι στόχους είχες όταν πήγαινες σχολείο;

Στο σχολείο απλά ήθελα να έχω καλούς βαθμούς. Και, όπως σου είπα πριν, ήθελα να γίνω βρεφονηπιοκόμος, αλλά δεν μπορούσα να φύγω για να σπουδάσω.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των μαθητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το μοναδικό κίνητρο που έχουν οι μαθητές κατά κύρια βάση για να είναι άριστοι είναι να περάσουν στο πανεπιστήμιο . Ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν ως κίνητρο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από το διάβασμα και τη μελέτη . Σήμερα τους μαθητές δεν τους ενδιαφέρει να κάνουν πράγματα που συμβάλλουν στην βελτίωση του χαρακτήρα τους και στο μορφωτικό τους επίπεδο . Τους ενδιαφέρουν μόνο τα εξωτερικά κριτήρια , πως θα περάσουν στο πανεπιστήμιο και να είναι πρώτοι και καλύτεροι από τους άλλους , εγωιστικές πράξεις που δείχνουν ανταγωνισμό και όχι πραγματικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της παιδείας τους και της εκπαίδευσής τους . Η εισαγωγή και μια θέση σε κάποια ανώτατη σχολή δεν εξασφαλίζει τη μόρφωση του καθενός αφού δεν υπάρχει το εσωτερικό ενδιαφέρον να γίνουν καλύτεροι και να αποκτήσουν γνώσεις .

Μέσα από τις συνεντεύξεις τους επίσης δηλώνουν και τις ικανότητες που χρειάζονται για να πετύχουν τους στόχους . Οι ικανότητες αυτές είναι προσωπικά χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές σε συνδυασμό με εξωτερικούς παράγοντες .

Οι μαθητές λοιπόν υποστηρίζουν ότι, για να έχουν υψηλές επιδόσεις χρειάζεται να θέτουν στόχους να δείχνουν (όπως αναφέρθηκε πιο πάνω) υπομονή , επιμονή , όρεξη, αφοσίωση σε αυτό που κάνουν , αισιοδοξία , προσπάθεια , συνέπεια , αυτοκυριαρχία , δηλαδή δε φτάνουν μόνο τα κίνητρα, αλλά και η αυτό-ρύθμισή τους.

Σ54: Τι χρειαζόταν για να τους πετύχεις;

Υπομονή, επιμονή, εργατικότητα, λίγο πείσμα(φυσικά αυτό το πείσμα το απέκτησα πιο μεγάλος, γιατί με βοήθησαν πολύ και οι γύρω μου).

Σ55: Ποιες ικανότητες έχεις που σε βοηθάνε;

Το ότι είμαι έξυπνος και εργατικός. Για τα πάντα χρειάζεται δουλειά

Επίσης βοηθάει να έχει σφαιρικές γνώσεις για πολλά θέματα , καλή μνήμη , να διαβάζει αρκετά και όλα αυτά ορισμένες φορές σε συνδυασμό με υποστήριξη από δικούς τους ανθρώπους , βοήθεια και τύχη .

Σ56: Τι χρειαζόταν για να τους πετύχεις;

Έπρεπε να διαβάζω και να ασχολούμαι και στο σπίτι

Σ57: Τι χρειάζεται για να πετύχεις;

Υπομονή, θυσία ελεύθερου χρόνου, μελέτη

Σ58: Τι χρειάζεται για να πετύχεις;
Σίγουρα βασικό συστατικό της επιτυχίας είναι η επιμονή, η υπομονή και η θέληση. Επίσης παίζει ρόλο και το ποσοστό στο οποίο ένας άνθρωπος σκοπεύει να

αφιερωθεί στους στόχους του. Τέλος, η τύχη πάντα έχει το χώρο της σε θέματα επιτυχίας και πιστεύω στην τύχη.

Μέσα από τις δηλώσεις των μαθητών καταλαβαίνουμε καταφέρνουν να αυτορυθμιστούν για να πετύχουν τις επιδόσεις που χρειάζονται. Λίγοι είναι αυτοί που έχουν εναποθέσει την επιτυχία τους σε σκληρή δουλειά, οι περισσότεροι στηρίζονται στο ψυχολογικό τομέα. Έτσι καταλαβαίνουμε πως για εκείνους μετράει πιο πολύ η ψυχολογία τους παρά το αν διάβασαν πολύ ή όχι.

Τέλος η ερώτηση που τους έγινε σχετικά με τις αποτυχίες που έχουν ζήσει, που οφείλονταν και πως τους επηρέασε μας λένε πως οι αποτυχίες που βίωσαν ήταν στο σχολικό τους περιβάλλον. Ένας χαμηλός βαθμός σε διαγώνισμα ή στα τρίμηνα κάνουν τους μαθητές να επηρεάζονται, να απογοητεύονται και να στενοχωριούνται αλλά ταυτόχρονα νιώθουν ότι βοηθήθηκαν γιατί πείσωσαν και τα κατάφεραν καλύτερα στην πορεία, γιατί η αποτυχία αυτή οφειλόταν καθαρά σε έλλειψη προσοχής και ελάχιστου διαβάσματος ή διαφωνίας με τον καθηγητή. Οπότε γνώριζαν πως την επόμενη φορά δεν θα επαναληφθεί κάτι τέτοιο γιατί θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι.

Σ59: Σκέψου μια σχολική αποτυχία που σε στεναχώρησε.

Περιέγραψε την.

Μια τέτοια σχολική αποτυχία ήταν η χαμηλή γενική βαθμολογία μου στην δευτέρα λυκείου, σε σχέση με προηγούμενες χρονιές. Έβγαλα 17.5 γ.μ.ο. και θεώρησα πως δεν είναι καθόλου αντιπροσωπευτικό των δυνατοτήτων μου και αυτό ήταν κάτι που με δυσαρέστησε.

Πώς αισθάνθηκες;

Αισθάνθηκα σχεδόν περίγελος καθώς πολλοί από το στενό μου περιβάλλον με έχουν συνηθίσει σε υψηλότερες βαθμολογίες. Αυτό βέβαια ήταν το λιγότερο. Κυριώς

αισθανόμουν προσωπική απογοήτευση αλλά παράλληλα φούντωσε η επιμονή μου για την επόμενη χρονιά, δηλαδή την φετινή, όπου σημείωσα αρκετά υψηλότερη βαθμολογία.

Σε τι οφειλόταν;

Η αποτυχία αυτή οφειλόταν καθαρά στο μειωμένο ενδιαφέρον μου για τα μαθήματα της γενικής παιδείας. Ως γνωστόν στην δευτέρα λυκείου λειτουργούν οι κατευθύνσεις, μια μέθοδος που αποσπά απρόσμενα τα παιδιά από το διάβασμα των γενικών μαθημάτων. Η επιλογή λοιπόν του διαβάσματός μου επέφερε την μειωμένη βαθμολογία μου.

Πώς σε επηρέασε στις επόμενές σου προσπάθειες; Λειτουργήσε μέσα μου θετικά. Ουδέν κακό, αμιγές καλού! Με την αποτυχία αυτή επιβεβαιώσα την άποψη ότι μόνο όταν κοπιάσεις ανταμοίβεσαι. Κι έτσι φέτος η προσπάθειά μου ήταν εκτενέστερη.

Βλέπουμε λοιπόν ότι κανένας από τους αριστούχους μαθητές μας δεν θεωρεί τον εαυτό του μειωμένων ικανοτήτων, ούτε ρίχνει τις ευθύνες της αποτυχίας του εκεί . Πιστεύουν ότι δεν προσπάθησαν τόσο αλλά λόγω το ότι είναι αρκετά καλοί την επόμενη φορά θα είναι άψογοι και δεν τους επηρεάζει καθόλου μια τέτοια αποτυχία.

Για άλλη μια φορά αποδεικνύεται λοιπόν μέσα από τα λόγια των μαθητών πως το εκπαιδευτικό σύστημα δουλεύει για να κάνει τα παιδιά να λειτουργούν εντελώς μηχανιστικά και ανταγωνιστικά χωρίς να τους δίνει το κίνητρο να θέλουν να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους και την μόρφωσή τους . Όλα τα παιδιά πασχίζουν να καταφέρουν να περάσουν στο πανεπιστήμιο με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια αφού απευθύνονται σε άμεσες και εύκολες εξωσχολικές λύσεις όπως τα φροντιστήρια και συμμετέχουν έτσι στο εργοστάσιο παραγωγής στείρας γνώσης , χωρίς πρακτικό χαρακτήρα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μελετώντας τις συνεντεύξεις των σηµαιοφόρων µαθητών και τις απόψεις τους για την έννοια της νοηµοσύνης, για το επίπεδο δηµιουργικότητάς τους και τι τους παρακίνησε για να είναι οι καλύτεροι στις σχολικές τους επιδόσεις διεξάγονται ορισµένα συµπεράσµατα σε σχέση µε τη χαρισµατικότητά τους.

Ο όρος «χαρισµατικός» χρησιµοποιείται για να προσδιορίσει τους µαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες. Ο όρος χρησιµοποιείται για εκείνα τα άτοµα, τα οποία επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ευφυΐας και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις πολύ υψηλότερες από ένα µέσο µαθητή. Τα χαρισµατικά-ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν νοητικές ικανότητες και δεξιότητες που πραγµατικά είναι εξέχουσες σε σχέση µε τους οµηλίκους τους. Τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων µάθησης είναι αυτά που έχουν αναπτυγµένες γνωστικές, γνωσιακές και δηµιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη µε ταχύτερους ρυθµούς. Οι χαρισµατικοί µαθητές διαθέτουν σε µεγαλύτερο βαθµό ένα χάρισμα και τις ικανότητες εκείνες, σε έναν ή περισσότερους τοµείς, που δεν έχουν αναπτύξει οι συνοµήλικοί τους, και ας έχουν µεγαλώσει στο ίδιο κοινωνικοπολιτισµικό περιβάλλον.

Από τις συνεντεύξεις ωστόσο των µαθητών δεν µπορούµε να πούµε ότι καλύβουν τον ορισµό της χαρισµατικότητας, κατέχοντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι µαθητές είναι αρκετά έξυπνοι αφού τα καταφέρνουν µε µεγάλη επιτυχία σε θέµατα καθηµερινότητας, κάνοντας έξυπνα πράγµατα µε δηµιουργικότητα, αλλά δεν διακρίνονται για τη διαφορετικότητά τους και ούτε είναι ικανότητες που δεν έχουν αναπτύξει οι συνοµήλικοί τους. Στις σχολικές τους επιδόσεις επίσης αποδεικνύεται ότι δεν έχουν κάποιες εξέχουσες ικανότητες αφού ο κύριος λόγος που αποφάσισαν να είναι πρώτοι είναι για να περάσουν στο πανεπιστήµιο, διαβάζουν όσο χρειάζεται για τον καθένα προκειµένου να καταφέρουν να εξασφαλίσουν µία θέση στο πανεπιστήµιο. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που διαβάζουν γιατί τους αρέσει πραγµατικά και θέλουν να κάνουν προχωρηµένα πράγµατα και να καλύπτουν τη ύλη µε γρηγορότερους ρυθµούς επειδή διψούν για µάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement. Possibilities for teaching and learning* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amabile, T. M. (1982). A Consensual Assessment Technigue. *Journal of Personality & Social Psychology*, 43(5), 997-1013. doi: 00005205.98211000.00010
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2001). The development of goal orientations. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic Press
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological Perspectives on Successful Aging: A Model of Selective Optimization with Compensation. In P. B. Baltes, & M. M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation*. New York: The Guilford Press.
- Beghetto, R. A. (2009). In Search of the Unexpected: Finding Creativity in the Micromoments of the Classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3, 2-5. doi: 10.1037/a0014831
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). Γνωστική εξέλιξη και εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας*, Τομ. Β: *Σκέψη*, (σ. 13-35). Αθήνα: Gutenberg.
- Brand, C. (1996). *The g factor: General intelligence and its implications*. Chichester, UK: Wiley.

- Carver, C. S. (2004). Self-Regulation of Action and Affect. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). New York: The Guilford Press.
- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 153-193.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ceci, S. J., & Liker, J. (1988b). Stalking the IQ-Expertise Relation: When the Critics Go Fishing. *Journal of Experimental Psychology: General* 117, 96-100.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.) (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first Course in Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conati, C., & Zhou, X. (2002). Modeling Students' Emotions from Cognitive Appraisal in Educational Games. In S.A. Cerri, G. Gouarderes, & F. Paraguacu (Eds), *ITS 2002, LNCS 2363* (pp. 944-954). Springer – Verlag Berlin Heidelberg.
- Cornelius, S. W., & Caspi, A. (1987). Everyday Problem Solving in Adulthood and Old Age. *Psychology and Aging* 2, 144-153.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality & Social Psychology*, 75, 989-1015.

- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Θέματα ειδικής παιδαγωγικής. Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Denney, N. W., & Palmer, A. M. (1981). Adult Age Differences on Traditional and Practical Problem-Solving Measures. *Journal of Gerontology*, 36, 323-328.
- Δημητρίου, Α. Π. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη: Μοντέλα, μέθοδοι, εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Diaz-Greenberg, R., Thousand, J., Cardelle-Elawar, M., & Nevin, A. (2000). What teachers need to know about the struggle for self-determination (conscientization) and self-regulation: adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16, 873-887.
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Fasko, D. (2000-2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 317-327. doi: 10.1207/S15326934CRJ1334.09
- Finke, A. R., Ward, B. T. & Smith, M. S. (1992). *Creative Cognition. Theory, Research and Applications*. Cambridge: MIT Press.
- Fitzsimons, M. G., & Bargh, A. J. (2003). Thinking of you: Nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 148-164.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Quarterly*, 22, 307-335.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences: The Theory in Practise*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practise*. New York: Perseus.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gollwitzer, P. M., Fujita, K., & Oettingen, G. (2004). Planning and the Implementation of Goals. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.
- Greenspan, S., & Lodish, R. (1991). School literacy: The real ABCs. *Phi Delta Kappan*, 72, 300-308.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologists*, 5(9), 444-454. doi: 00000487-195009000-00002.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Guilford, J. P. (1988). Some dangers in the structure-of-intellect model. *Educational & Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Hayes, D. (2004). Understanding creativity and its implications for schools. *Improving Schools*, 7(3), 279-286. doi: 10.1177/1365480204048930
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Horn, J. L. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The encyclopedia of human intelligence* (Vol. 1, pp. 443-451). New York: Macmillan.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1988). Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του Σχολείου. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κακαβούλης, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Εκδ. συγγραφέα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τομ. Α': *Μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. συγγραφέα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τομ. Β': *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. συγγραφέα.
- Καψάλης, Α. (1988). Σχολική επίδοση και δημιουργικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 9, 81-91.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμος Α'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμος Β'.

Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1996). *Ο Piaget του 1936 και ο Piaget του 1996: Για την καταγωγή της νοημοσύνης*. Ανακοίνωση στο διεθνές συμπόσιο για τη διεπιστημονική διάσταση του έργου του Piaget. Αθήνα.

Κρασανάκης, Γ. (1987). *Ψυχολογία του παιδιού*. Ηράκλειο: Εκδ. συγγραφέα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2009). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kihlstrom, J. E., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.359-379). New York: Cambridge University Press.

Kuhl, J., & Furhmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Component Inventory. In J. Heckhausen, & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across life span* (pp. 15-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Desisle, R. J. (1998). Απόδοση σεβασμού και αρμοδιότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία. Στο Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σ. 1-15). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lassig, C. J. (2009). Promoting Creativity in Education – From Policy to Practice: An Australian Perspective. *Proceeding of the seventh ACM conference on creativity and cognition*. doi: [10.1145/1640233.1640269](https://doi.org/10.1145/1640233.1640269)

Lee, C., Bobko, P., Early, P. C., & Locke, A. E. (1991). An empirical analysis of a goal setting questionnaire. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 467-482.

- Lens, W. (1998). Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών. Στο Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σ. 59-87). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lee, V., Webbeley, R., & Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*. Αθήνα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lubart, T. I. & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: developmental and cross-cultural issues. In S. Lau, A. N N Hui & G. Y C Ng (Eds.), *Creativity: when east meets west* (pp. 23-54). Singapore: World Scientific.
- Μάνος, Κ. (1980). *Ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Εκδ. συγγραφέα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1999). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2000). Intelligence and education, in R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 519-533). New York: Cambridge University Press.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children: Individual Characteristics and Environmental Contexts. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 340-356). New York: The Guilford Press.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. New York: Scott, Foresman

- Mosher, F. A., & Hornsby, J. R. (1966). On Asking Questions. In J. S. Bruner, R. R. Oliver, & P. M. Greenfield (Eds.), *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley
- Μπαμπινιώτη, Γ. (2006). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Νημά, Ε. Α. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Nolen-Hoeksema, S., & Corte, C. (2004). Gender and Self-Regulation. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 411-421). New York: The Guilford Press.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1975). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Στο Γ. Τσιάντη και Σ. Μανωλόπουλο (Επ.). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Τόμος 1. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1997). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τομ.: Γ'. Αθήνα.
- Πασσάκου, Κ. Γ. (1977). *Η δημιουργική σκέψις εις την εφηβείαν. Συμβολή εις την ψυχολογικήν κατανόησιν και παιδαγωγικήν αξιοποίησιν της δημιουργικότητος*. Αθήνα.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

- Piaget, J. (1969). *The child's conception of physical causality*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996 (72), 3-30. doi: 10.1002/cd.23219967203
- Runco, M. (2004). Personal Creativity and Culture. In S. Lau, A. N N Hui & G. Y C Ng (Eds.), *Creativity: when east meets west* (pp. 9-21). Singapore: World Scientific.
- Runco, M.A. (2008). Creativity and Education, *New Horizons in Education*, 56, 96-104.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saab, N., van Joolingen, R. W., & van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2009) The relation of learners' motivation with the process of collaborative scientific discovery learning. *Educational Studies*, 35(2), 205-222.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Salthouse, T. A. (1984). Effects of Age on Skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General* 113, 345-371.
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-Regulatory Strength. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 84-98). New York: The Guilford Press.

- Scribner, S. (1984). Studying Working Intelligence. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scribner, S. (1984). Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought. In R. J. Sternberg, & R. K. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence* (pp. 13-30).
- Selvi, K. (2007). Learning and creativity. *Analecta Husserliana*, 93(V), 351-370. doi: 10.1007/978-1-4020-5192-0_21
- Serpell, R. (2000). *Intelligence and culture*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 549-577). New York: Cambridge University Press.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 205-293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1982a). A componential approach to intellectual development. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 413-463). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1982b). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1-48.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.) (1986). What is intelligence? *Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. (1986b). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1998). Abilities and forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11-20.
- Sternberg, R.J. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg, R. J. (1999a). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας: Επειδή δεν αρκεί μόνο ο Δείκτης Νοημοσύνης για την επιτυχία στη ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sternberg, R. J. (1999b). The theory of successful intelligence. *Review of General Intelligence*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2002). *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 55-80), Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (2004b). *International handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment*, 2nd ed, (pp. 103-119). New York: Guilford Publications, Inc
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Thurstone, L. L. (1924). *The Nature of Intelligence*. New York: Harcourt Brace.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1962). *Tests of primary abilities* (Rev. ed.). Chicago: Science Research Associates.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμος Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, contative, and non-intelligence. *American Psychologist*, 78-83.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal*, 8, 1–10.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & H. D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescent' Development of Personal Agency. In F. Pajares, & T. Urban (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

