

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Α ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΞΗ

***Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε
άτομα με ειδικές ανάγκες***

Διπλωματική Εργασία

Όνομα φοιτητή ΘΕΟΧΑΡΙΔΗ ΜΑΡΙΑ-ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, Α.Μ. 2217115

Αθήνα, [2020]

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Α ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Δημήτρης Ζμπάινος, Επίκουρος Καθηγητής

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Όνομα Πρώτου Καθηγητή (Επιβλέπων/ουσα) Δημήτρης Ζμπάινος

**Επίκουρος Καθηγητής, Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Αικατερίνη Αντωνοπούλου

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ο/Η ΘΕΟΧΑΡΙΔΗ ΜΑΡΙΑ-ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, Α.Μ.2217115

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Αφιέρωση

Αφιερώνω την Διπλωματική μου εργασία στους γονείς μου, Αργυράκη Μαγδαληνή και Κωνσταντίνο Αιβαλιωτάκη για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τον καθηγητή μου Δημήτρη Ζμπάινο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την βοήθεια που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, καθώς και την Βασιλική Μπελογιάννη .

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες, στοχεύοντας παράλληλα στη δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας για καθεμία από τις οκτώ μελέτες περίπτωσης. Το δείγμα της έρευνας είναι ετερόκλητο, καθώς σε αυτό περιλαμβάνονται τόσο άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές όσο και άτομα με ψυχικές διαταραχές. Για να επιτευχθεί αυτό θα χρησιμοποιηθούν επιλεγμένες δραστηριότητες αφενός, του EPoC (Evaluation of Potential for Creativity) Form A & B και αφετέρου, της Θεωρίας του Νου (Theory of mind). Στην έρευνα έλαβαν μέρος άτομα με ΥΛΑ, Ψυχωσική Συνδρομή, Νοητική Υστέρηση, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΦ) και Σύνδρομο Down. Τα άτομα αυτά είναι εκπαιδευόμενοι ενός σωματείου που παρέχει βοήθεια και υποστήριξη σε ΑΜΕΑ.

Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να οριστούν οι έννοιες της δημιουργικότητας και της δυναμικής αξιολόγησης. Επίσης, γίνεται αναφορά στην Θεωρία του Νου. Στο ερευνητικό μέρος, γίνεται παρουσίαση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής και δημιουργούνται τα προφίλ των συμμετεχόντων. Τέλος, εξάγονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων.

Λέξεις – κλειδιά: Δυναμική Αξιολόγηση, Δημιουργικότητα, Θεωρία του Νου, EPoC, Δημιουργικό προφίλ, Άτομα με ειδικές ανάγκες

Abstract

The aim of this study is to evaluate creativity in people with disabilities, while aiming to create a creativity profile for each of the eight case studies. The research sample is diverse, as it includes both people with developmental disorders and people with mental disorders. To achieve this, selected activities will be used on the one hand, the EPoC (Evaluation of Potential for Creativity) Form A & B and on the other hand, the Theory of Mind. The study included people with Autism Disorders, Psychotic Syndrome, Mental Retardation, Diffuse Developmental Disorder (ADHD) and Down Syndrome. These people are trainees of an association that provides help and support to people with disabilities.

Initially, in the theoretical part, a bibliographic review is carried out in order to define the concepts of creativity and dynamic evaluation. Reference is also made to the Theory of Mind. In the research part, the intervention that took place is presented, its results are presented and the profiles of the participants are created. Finally, the conclusions are drawn and suggestions are made for pedagogical use of the findings.

Key words: Dynamic Assessment, Creativity, Mind Theory, EPoC, Creative Profile, People with Disabilities

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα.....	11
1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας	11
Θεωρίες της δημιουργικότητας	11
1.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την δημιουργικότητα	13
1.3 Οι τύποι της δημιουργικότητας	14
1.4 Δημιουργικότητα και Ψυχικές Διαταραχές	15
1.4.1. Δημιουργικότητα και ΔΑΦ	15
1.4.2. Δημιουργικότητα, Νοητική Υστέρηση και Σύνδρομο Down.....	18
1.4.3. Δημιουργικότητα και Ψυχωσική Συνδρομή	20
1.5 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας	21
Κεφάλαιο 2: Θεωρία του Νου	24
2.1 Ορισμός της Θεωρίας του Νου.....	24
2.2 Δραστηριότητες ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου	25
2.3 Θεωρία του Νου και Ψυχικές Διαταραχές.....	28
Κεφάλαιο 3: Δυναμική αξιολόγηση	30
3.1 Ορισμός της Δυναμικής Αξιολόγησης	30
3.2 Μορφές της Δυναμικής Αξιολόγησης	31
Κεφάλαιο 4: Η ερευνητική μέθοδος	34
4.1 Ερευνητικός προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	35
4.2 Περιγραφή του δείγματος.....	37
4.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	38
4.3.1 Η Θεωρία του Νου	38
4.3.2 Test EPoC (Evaluation of Potential for Creativity)	40

4.4 Η διαδικασία.....	44
4.4.1 Περιγραφή του τρόπου διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των συμμετεχόντων	44
4.4.2 Περιγραφή της διαμεσολάβησης	45
4.5 Αποτελέσματα παρέμβασης	47
4.5.1. Άτομα με ΔΑΦ	48
4.5.1.1. Θεωρία του Νου	48
4.5.1.2. Δημιουργικότητα	48
4.5.2. Άτομα με λοιπές Ψυχικές Διαταραχές σε συνδυασμό με την Νοητική Υστέρηση ..	50
4.5.2.1. Θεωρία του Νου	50
4.5.2.2. Δημιουργικότητα	50
4.6 Βαθμολογία - Scores	60
4.7 Στατιστικά στοιχεία Θεωρίας του Νου.....	62
4.8 Case by case analysis – Προφίλ Συμμετεχόντων	63
Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	77
Παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων	79
Περιορισμοί της έρευνας	80
Βιβλιογραφία	81
Παράρτημα.....	88

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα ορίζεται από πλήθος ερευνητών ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Hennessey & Amabile, 2010; Runco, 2004). Για να γίνουν κατανοητά τα επιτεύγματα όλων των επιστημονικών κλάδων είναι απαραίτητο να κατανοηθεί η έννοια της δημιουργικότητας, αλλά και της διαδικασίας της δημιουργίας (Hennessey & Amabile, 2010).

Η κατηγοριοποίηση της έννοιας της δημιουργικότητας μπορεί να γίνει ως ακολούθως: ο πρώτος τομέας είναι αυτός της επιστημονικής – αφαιρετικής δημιουργικότητας. Αυτή αναφέρεται σε ένα περιβάλλον που δεν είναι δομημένο και το οποίο δεν μπορεί να προσδιοριστεί μέσω συγκεκριμένων συνθηκών. Ο δεύτερος τομέας είναι αυτός της μηχανικής – συγκεκριμένης δημιουργικότητας και είναι το ακριβώς αντίθετο του πρώτου τομέα. Ο τρίτος τομέας είναι αυτός της καλλιτεχνικής – εμπειρικής δημιουργικότητας, μέσω της οποίας μπορεί να δημιουργηθεί ένα καινοτόμο έργο (Wang, 2008).

Από την άλλη, η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως μια ικανότητα που υπάρχει σε όλα τα άτομα. Μέσω αυτής της ικανότητας, τα άτομα αποκτούν την ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων. Αυτό το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας εντοπίζεται και στο σύνολο των λειτουργικών τομέων του ατόμου, καθώς θεωρείται ότι η δημιουργικότητα δεν βοηθάει μόνο στην λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας των ατόμων, αλλά συμβάλλει στην παγκόσμια εξέλιξη των πολιτισμών (Sternberg et al., 2002).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αναλυτική παρουσίαση της έννοιας της δημιουργικότητας στα άτομα που πάσχουν από τον ΥΛΑ, το Σύνδρομο Down, την Ψυχωσική Συνδρομή, τις Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού και την Νοητική Υστέρηση. Επίσης, παρουσιάζεται η έννοια της δυναμικής αξιολόγησης, ενώ θα παρουσιαστεί το τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC), το οποίο δημιουργήθηκε από τους Lubart et al (2011). Επίσης, θα παρουσιαστεί η θεωρία του νου (Theory of Mind) που
10 Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για τον τομέα της ψυχολογίας. Τέλος, θα αναλυθεί η ερευνητική μέθοδος της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 1: Δημιουργικότητα

1.1 Η έννοια της δημιουργικότητας

Η έννοια της δημιουργικότητας περιλαμβάνει πολλές συνιστώσες και για το λόγο αυτό έχουν γίνει πολλές απόπειρες προσέγγισής της. Βασική διαφοροποίηση των διαφορετικών ορισμών της δημιουργικότητας είναι η εστίαση στις διαφορετικές συνιστώσες αυτής, οι οποίες είναι η διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο και το δημιουργικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, όμως, κοινός τόπος αποτελεί η παραδοχή ότι η δημιουργικότητα συνιστά μια δεξιότητα, η οποία συνδέεται άμεσα αφενός, με την παραγωγή πρωτότυπου έργου και αφετέρου, με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που έχουν σχέση με την καθημερινότητα του ατόμου (Brown, 2005).

Ένας ευρύτερος ορισμός της έννοιας της δημιουργικότητας την θεωρεί ως μια ικανότητα που έχουν τα άτομα να παράγουν ιδέες που είναι καινοτόμες και πρωτότυπες, να ανακαλύπτουν καινούργια πράγματα και να κατασκευάζουν δημιουργικά αντικείμενα. Για να χαρακτηριστεί ένα αντικείμενο ως δημιουργικό πρέπει να είναι καινοτόμο, χρήσιμο και ευρέως αποδεκτό, ανεξαρτήτως του χρόνου που έχει περάσει από την κατασκευή του (Brown, 2005).

Θεωρίες της δημιουργικότητας

Ο Guilford όρισε την δημιουργικότητα ως ένα χαρακτηριστικό που διαθέτει κάθε άτομο. Αυτό που διαφέρει από άτομο σε άτομο είναι ο βαθμός εξέλιξης της δημιουργικότητας. Από την παραδοχή αυτή διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα είναι περισσότερο ποσοτικές και λιγότερο ποιοτικές. Επίσης, ο Guilford ανέφερε ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες δημιουργικότητας: η πρωτοτυπία, η ευχέρεια και η ευελιξία (Guilford, 1956).

Επιπρόσθετα, για τον Torrance η δημιουργικότητα αποτελεί μια διαδικασία, στην διάρκεια της οποίας το άτομο μπορεί να εντοπίσει ένα πρόβλημα, να βρει τρόπους επίλυσής του και να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με το πρόβλημα αυτό. Επίσης, για τον Torrance υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία στην προσωπικότητα ενός ατόμου, τα οποία είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της

δημιουργικότητάς του. Ειδικότερα, τα στοιχεία αυτά είναι τα ακόλουθα: α) η ανεξαρτησία, β) η περιέργεια, γ) η επιμονή, δ) η απουσία του φόβου της αποτυχίας, ε) η απουσία φόβου για ρίσκο και στ) η ύπαρξη ευαισθησίας σχετικά με θέματα που σχετίζονται με το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου. Για να αναπτυχθούν τα παραπάνω, πρέπει το περιβάλλον που βρίσκεται και αλληλεπιδρά το άτομο να είναι υποστηρικτικό ως προς την παρότρυνση ανάπτυξης της δημιουργικής του σκέψης (Torrance, 1968).

Επιπλέον, η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί και ως μια δεξιότητα, η οποία δέχεται επιρροές από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με το ίδιο το άτομο, αλλά και το περιβάλλον του (Sternberg, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους από τους παράγοντες αυτούς, δημιουργήθηκαν τα συνθετικά μοντέλα. Ένα από τα συνθετικά μοντέλα είναι αυτό το «Τεσσάρων Π» (Four P), το οποίο αρχικά, περιελάμβανε τους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες: το δημιουργικό άτομο - creative person, τη δημιουργική διαδικασία - creative process, το δημιουργικό προϊόν - creative product και τη δημιουργική πίεση - creative pressure (Kaufman et al, 2008).

Άλλα συνθετικά μοντέλα είναι το “Πολυδιάστατο Μοντέλο της Δημιουργικότητας” (Componential Theory of Creativity) της Amabile (2013) και αυτό της “Επενδυτικής Θεωρίας της Δημιουργικότητας” (The Investment Theory of Creativity) των Sternberg και Lubart (1999). Και τα δυο μοντέλα επικεντρώνονται στο δημιουργικό άτομο. Όμως, στο μοντέλο των Sternberg και Lubart εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι ατομικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την δημιουργικότητά του, ενώ αυτό της Amabile εξετάζει την επίδραση που έχουν όλοι οι παράγοντες στην δημιουργικότητα (Amabile, 2013, Sternberg και Lubart, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το “Πολυδιάστατο Μοντέλο της Δημιουργικότητας” (Componential Theory of Creativity) της Amabile, η δημιουργικότητα είναι ένα φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων και έχει άμεση εξάρτηση από έναν μεγάλο αριθμό γενικών και ειδικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων ενός ατόμου. Για την Amabile, τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας είναι πέντε: α) ο εντοπισμός του προβλήματος που υφίσταται, β) η διαδικασία προετοιμασίας, γ) η εξεύρεση μιας γενικευμένης λύσης, δ) η ύπαρξη μιας

επικυρωμένης απάντησης και ε) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εντός συγκεκριμένου πλαισίου (Amabile, 2013).

Από την άλλη, το μοντέλο της “Επενδυτικής Θεωρίας της Δημιουργικότητας” (The Investment Theory of Creativity) των Sternberg και Lubart θεωρεί το άτομο ικανό να δημιουργήσει πρωτότυπες ιδέες, ανεξαρτήτως των εμποδίων που είναι πιθανό να εμφανιστούν. Το μοντέλο αυτό αναφέρει ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην δημιουργική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι: α) οι διανοητικές ικανότητες του ατόμου. Αυτές έχουν άμεση σχέση με την εύρεση εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος. β) η καλή γνώση ενός τομέα, η οποία μπορεί να βοηθήσει το άτομο να δημιουργήσει καινοτόμες ιδέες και να κινηθεί εκτός των ορίων της ήδη υπάρχουσας γνώσης. γ) ο τρόπος σκέψης του ατόμου, που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο λήψης αποφάσεων. δ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα περαιτέρω. ε) τα προσωπικά κίνητρα του κάθε ατόμου και στ) η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του ατόμου (Sternberg & Lubart, 1999).

1.2 Παράγοντες που σχετίζονται με την δημιουργικότητα

Ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με την δημιουργικότητα είναι το φύλο, η ηλικία, η προσπάθεια και η γνώση (Jongman et al, 2016). Ειδικότερα, για τον παράγοντα της ηλικίας έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις. Κάποιες από αυτές υποστηρίζουν την σύνδεση της δημιουργικότητας με την μικρή ηλικία. Από την άλλη, άλλες μελέτες αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα δεν έχει σχέση με την ηλικία και ότι κάθε άτομο μπορεί να την αναπτύξει κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Τέλος, υπάρχουν θεωρίες που αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Jongman et al, 2016).

Όσον αφορά στον παράγοντα του φύλου και πάλι οι απόψεις είναι διφορούμενες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο δημιουργικά από τα αγόρια, γιατί χρησιμοποιούν το δεξί ημισφαίριο, το οποίο σχετίζεται με αποκλίνουσα σκέψη. Αντίστοιχα, σύμφωνα με άλλες μελέτες, τα αγόρια εμφανίζονται πιο δημιουργικά από τα αγόρια, ενώ υπάρχουν και αυτές που

υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν έχει καμία σύνδεση με το φύλο των ατόμων (Jongman et al, 2016).

Επιπρόσθετα, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που σχετίζονται με την σύνδεση της δημιουργικότητας με την νοημοσύνη. Παρόλο που πολλές από αυτές υποστήριξαν την σύνδεση μεταξύ των δυο εννοιών, ωστόσο βρέθηκε ότι ουσιαστικά πρόκειται για δυο τελείως διαφορετικές γνωστικές διεργασίες (Jongman et al, 2016).

Τέλος, η προσπάθεια που καταβάλλει κάθε άτομο για την επίτευξη των στόχων που θέτει είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη της δημιουργικότητας. Η διαρκής προσπάθεια του ατόμου, όπως και η διάθεση για ανακάλυψη νέων γνώσεων αποτελούν τον πυρήνα εξέλιξης της δημιουργικότητας. Για την καλύτερη επίτευξή της, το άτομο, θα πρέπει να τηρεί τις προϋποθέσεις του προγραμματισμού, της συνεχούς εργασίας και της αξιολόγησης (Jongman et al, 2016).

1.3 Οι τύποι της δημιουργικότητας

Η κατανόηση της έννοιας της Δημιουργικότητας, αλλά και της δημιουργικής διαδικασίας προϋποθέτει την κατανόηση των σημαντικότερων επιτευγμάτων του συνόλου των επιστημών. Η δημιουργικότητα μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: α) την επιστημονική – αφαιρετική δημιουργικότητα, β) την μηχανική – συγκεκριμένη δημιουργικότητα και γ) την καλλιτεχνική – εμπειρική δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η επιστημονική – αφαιρετική δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από ένα μη δομημένο περιβάλλον, το οποίο δεν προσδιορίζεται από συγκεκριμένες συνθήκες. Από την άλλη, η μηχανική – συγκεκριμένη δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από ένα δομημένο περιβάλλον και προσδιορίζεται από συγκεκριμένες συνθήκες. Τέλος, η καλλιτεχνική – εμπειρική δημιουργικότητα στοχεύει στην παραγωγή ενός καινοτόμου έργου τέχνης (Wang, 2008).

Κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μόνο προνόμιο συγκεκριμένων ατόμων που εκδηλώνουν κάποιο ταλέντο ή κλίση στους επιστημονικούς τομείς. Αντιθέτως, αποτελεί ικανότητα όλων των ατόμων, η οποία τους επιτρέπει να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η δημιουργικότητα αποτελεί τόσο μέσο εξέλιξης του ατόμου όσο

και μέσο εξέλιξης των πολιτισμών (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2013).

Τέλος, πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα προκειμένου να εκφραστούν, αλλά και ο τρόπος που η δημιουργικότητα καλλιεργείται σε αυτά τα άτομα έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από πολλές έρευνες. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα αναλυθεί η σύνδεση της δημιουργικότητας με τα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με το ΥΛΑ, το Σύνδρομο Down, την Ψυχωσική Συνδρομή, τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και τη Νοητική Υστέρηση.

1.4 Δημιουργικότητα και Ψυχικές Διαταραχές

1.4.1. Δημιουργικότητα και ΔΑΦ

Η πρώτη διαταραχή που θα μελετηθεί για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και ανήκει στις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού είναι ο Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός.

Ειδικότερα, τον Μάιο του 2013 δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη έκδοση 5 του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών - DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5), στην οποία, εκτός των άλλων, ο όρος Σύνδρομο Asperger, αντικαταστάθηκε από τον όρο Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (ΥΛΑ), ο οποίος και ισχύει έκτοτε. Ο ΥΛΑ είναι μια Αναπτυξιακή Διαταραχή, η οποία, κατά κύριο λόγο, επηρεάζει αφενός, την ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού και αφετέρου, την κοινωνικοποίησή του αναφορικά με το περιβάλλον του. Ο Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός εντάσσεται στις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ο ΥΛΑ εκδηλώνεται μεταξύ της ηλικίας των 5 και 8 ετών, ενώ η συχνότητα εμφάνισής του εντοπίζεται, ως επί το πλείστον, στο ανδρικό φύλο. Τα χαρακτηριστικά του διαφέρουν ανάλογα το άτομο, ενώ τα ακριβή αίτια εμφάνισης της πάθησης δεν είναι ακόμα γνωστά (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2015 και δημοσιεύτηκε στο *The Journal of Autism and Developmental Disorders* εντοπίστηκε η ύπαρξη ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ του Αυτισμού και του Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμού με την

15 Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

δημιουργικότητα. Ειδικότερα, είναι προφανές ότι τα άτομα που πάσχουν από κάποια διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού και συγκεκριμένα από τον ΥΛΑ εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό αποκλίνουσα σκέψη σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν διαγνωσθεί με σχετική διαταραχή. Επί παραδείγματι, αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι όταν καλούνται να αναφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες χρήσεις για ένα αντικείμενο καθημερινής χρήσης, όπως είναι ένας συνδετήρας, διατυπώνουν μόνο έναν μικρό αριθμό προτάσεων, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες προτάσεις των συνομηλίκων τους, οι οποίοι δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

Η προαναφερθείσα έρευνα, ουσιαστικά, συνέδεσε την αυξημένη δημιουργικότητα με τα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με ΥΛΑ. Το αποτέλεσμα αυτό εξέπληξε πλήθος ερευνητών και αυτό γιατί, για τους περισσότερους, ο αυτισμός συνδέεται με άκαμπτη σκέψη, περιορισμένα ενδιαφέροντα και ακριβή ερμηνεία του λόγου και της συμπεριφοράς. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν θεωρούν ότι τα άτομα με ΥΛΑ μπορούν να είναι δημιουργικά. Παρά την κοινή αυτή πεποίθηση, παρατηρείται ότι τα άτομα αυτά είναι πιο δημιουργικά σε σχέση με τα άτομα που δεν πάσχουν από το Σύνδρομο αυτό. Η δημιουργικότητα των ατόμων με ΥΛΑ μελετάται, αλλά και διαπιστώνεται, μέσω δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα άτομα αυτά (Lubart et al, 2013).

Μια ακόμη κατηγορία των ΔΑΦ που θα μελετηθεί στην εργασία είναι οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ). Τον Μάιο του 2013, η αναθεωρημένη έκδοση 5 του του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών - DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5) κατήργησε τον όρο ΔΑΔ και ενέταξε τις διαταραχές αυτές στις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού (Faridi & Khosrowabadi, 2017). Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο σημαντικός αριθμός δυσκολιών που εντοπίζονται στους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής έκφρασης και άλλων πτυχών της ανάπτυξης, όπως είναι το συμβολικό παιχνίδι. Καθώς ο ρόλος των φαρμάκων στη θεραπεία αυτών των διαταραχών είναι εξαιρετικά περιορισμένος, έχουν αναπτυχθεί διάφορες ψυχολογικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Ορισμένες από τις παρεμβάσεις αυτές έχουν ισχυρή εμπειρική υποστήριξη, ενώ άλλες είναι σχετικά νέες

και συνεπώς, αμφιλεγόμενες. Παρόλο που οι παρεμβάσεις μπορεί να αποδειχθούν δύσκολες στην εφαρμογή τους, το τελικό αποτέλεσμα είναι σε θέση να βελτιώσει τη ζωή ενός παιδιού με ΔΑΦ. Κατ' επέκταση, η συμβολή των παρεμβάσεων αυτών είναι τεράστια και εξαιρετικά ικανοποιητική. Ως εκ τούτου, η γνώση αυτών των ψυχολογικών παρεμβάσεων είναι σημαντική για έναν επαγγελματία ψυχικής υγείας, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο επάγγελμα (Poddar et al, 2014).

Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι ένα μέλος της οικογένειας μπορεί να εμφανίζει προβλήματα που σχετίζονται με την χρήση της γλώσσας στην κοινωνική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική έκφραση, μπορεί να εκδηλώσουν συναισθήματα όπως έκπληξη, φόβο και δυσκολία στην διαχείριση τόσο του παιδιού όσο και της υπάρχουσας κατάστασης. Η πρώτη αντίληψη της ύπαρξης των ΔΑΦ δημιουργούν έναν σημαντικό αριθμό ερωτήσεων, οι οποίες σχετίζονται με τον ορισμό τους, τον τρόπο με τον οποίο αποκτούνται από τα άτομα, τον βαθμό της σοβαρότητάς τους, το τι μπορεί να προκαλέσει στο άτομο που τις εμφανίζει, όπως και το ποια είναι η θεραπεία και η αντιμετώπισή τους. Η φύση, η αιτιολογία, οι αξιολογήσεις και η διαθέσιμη θεραπεία είναι μερικά από τα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Οι ΔΑΦ, σύμφωνα με την Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Ασθενειών και σχετικών προβλημάτων υγείας – ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems -10, εσωκλείουν έναν μεγάλο αριθμό κατηγοριών που περιλαμβάνουν τον αυτισμό παιδικής ηλικίας, τον άτυπο αυτισμό, το σύνδρομο Rett, την υπερδραστήρια διαταραχή που σχετίζεται με τη νοητική υστέρηση και τις στερεοτυπικές κινήσεις, τον ΥΛΑ, καθώς και άλλες μορφές Αναπτυξιακών Διαταραχών. Η γνώση αυτών των ψυχολογικών παρεμβάσεων είναι πολύ σημαντική για έναν επαγγελματία υγείας, προκειμένου να είναι επαρκής και αποτελεσματικός στο επάγγελμά του (Poddar et al, 2014).

Παρατηρείται ότι οι έρευνες που ερευνούν τη δημιουργικότητα στα άτομα με ΔΑΔ συμπεριλαμβάνονται σε αυτές που ερευνούν τη δημιουργικότητα στα άτομα με Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Συνεπώς, αναφορικά με την δημιουργικότητα των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ισχύουν όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω για τον αυτισμό και τον ΥΛΑ.

1.4.2. Δημιουργικότητα, Νοητική Υστέρηση και Σύνδρομο Down

Αντίστοιχα, στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η συζήτηση αναφορικά με την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της δημιουργικότητας και των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με Σύνδρομο Down. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 και εξέταζε την αποκλίνουσα σκέψη στα παιδιά με Σύνδρομο Down (De Caroli, Sagone, 2013). Αυτή η μελέτη εστίαζε στην σύγκριση των παραγόντων της αποκλίνουσας σκέψης των παιδιών με Σύνδρομο Down και των παιδιών που δεν έχουν διαγνωσθεί με το εν λόγω σύνδρομο.

Πρέπει να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που σχετίζονται με την εξέταση της δημιουργικότητας στα άτομα με σύνδρομο Down, την αναφέρουν ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας των ατόμων αυτών. Κατά κύριο λόγο, όπως και στην περίπτωση του ΥΛΑ, παρατηρείται ότι υπάρχουν χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με την εκδήλωση της δημιουργικότητας στα άτομα με σύνδρομο Down. Παρόλα αυτά, τα δημιουργικά ταλέντα των παιδιών και των ενηλίκων με σύνδρομο Down αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, ενώ παρέχονται αρκετές ευκαιρίες πλέον προκειμένου αυτά να αναπτύξουν τις δημιουργικές δεξιότητές τους στον χορό, το θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, αλλά και όλες τις μορφές δημιουργικής τέχνης (Batubara & Maniam, 2019). Όμως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κοινό σημείο όλων των ερευνών είναι η παραδοχή ότι ακόμα δεν έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος, ώστε να μπορέσουν τα άτομα με σύνδρομο Down να αναπτύξουν το σύνολο των δεξιοτήτων τους εντός του κοινωνικού πλαισίου.

Πολύ συχνά, δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη, το θέατρο και τη μουσική, θεωρούνται απλώς ως ένα μέσο αναψυχής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστοιχα, η προσδοκία να εμφανίσει κάποιο από τα άτομα αυτά μια πραγματική κλίση στη δραστηριότητα ενασχόλησής του εμφανίζεται σαφώς μειωμένη. Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, από την στιγμή που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και πνευματική πρόοδο των ατόμων, τότε μπορούν να περιορίσουν και τις δημιουργικές και εκφραστικές τους ικανότητες. Για το λόγο αυτό, παρατηρείται ότι οι διδάσκοντες που αναλαμβάνουν τα προγράμματα δημιουργικής έκφρασης των ατόμων με Σύνδρομο

Down, αρκετές φορές, δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ενώ οι διαθέσιμοι πόροι για τα προγράμματα αυτά είναι, επίσης, εμφανώς περιορισμένοι (Batubara & Maniam, 2019). Όμως, σε πολλές χώρες, οι τοπικοί καλλιτέχνες, οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί με σύνδρομο Down, είναι αναγνωρισμένοι για τις ικανότητές τους στη ζωγραφική και έργα τους έχουν πουληθεί. Αντίστοιχα, υπάρχουν καλλιτέχνες με σύνδρομο Down που έχουν αναγνωρισθεί για τις ικανότητές τους στο χορό και το θέατρο. Παρόλα αυτά, όμως, ο αριθμός των ατόμων με Σύνδρομο Down που έχουν γίνει γνωστοί για τις καλλιτεχνικές και δημιουργικές τους δεξιότητες παραμένει σημαντικά μικρός. Πρέπει να αναφερθεί ότι η δημιουργική έκφραση μέσω όλων των μορφών τέχνης μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Down για διάφορους λόγους. Αναλυτικότερα, πρώτον, οι περισσότεροι εξ' αυτών θα έχουν μεγάλες δυσκολίες στην έκφραση μέσω της ομιλίας ή της γραφής. Είναι σαφές ότι υπάρχουν εξαιρέσεις σε αυτόν τον κανόνα και υπάρχουν άτομα που γράφουν ποίηση και μπορούν να εκφραστούν προφορικά σε μια θεατρική σκηνή. Ωστόσο, πολλοί δεν μπορούν να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με λόγια, αλλά μπορούν να το κάνουν πιο εύκολα μέσω του χορού και της κίνησης ή μέσω της ζωγραφικής. Οι δημιουργικές τέχνες τότε, μπορεί να είναι μια σημαντική «φωνή» για πολλούς. Δεύτερον, τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down είναι συναισθηματικά. Ωστόσο, μπορεί να μην είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της ομιλίας, αλλά μπορεί να το κάνουν μέσω του χορού και του θεάτρου (Batubara & Maniam, 2019).

Από την μέχρι τώρα ανάλυση, έχει καταστεί σαφές ότι η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επινοεί πρωτότυπες, χρήσιμες και αυθεντικές λύσεις σε προβλήματα και να δημιουργεί καινούργιες ιδέες ή καλλιτεχνικές εκφράσεις. Πηγή της δημιουργικότητας είναι η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου, η οποία επεκτείνεται και τροποποιείται με πράγματα που του είναι οικεία. Πρέπει να αναφερθεί ότι η δημιουργικότητα διαφέρει από τη γενική έννοια της νοημοσύνης, καθώς μετριέται από την αποκλίνουσα και την συγκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη προτείνει μια νέα οπτική σε μια κατάσταση ή νέους τρόπους χρήσης αντικειμένων με τα οποία το άτομο είναι εξοικειωμένο, αλλά και δημιουργεί νέες ιδέες. Από την άλλη, η συγκλίνουσα σκέψη συνδυάζει ιδέες για να εφεύρει νέες ιδέες και να βρει την πιθανή λύση σε ένα πρόβλημα (Du, 2013).

Η νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από αργή ανάπτυξη των διανοητικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν χαμηλό Δείκτη Νοημοσύνης - IQ, κάτω από 70, ενώ εμφανίζουν δυσκολίες στην διεκπεραίωση καθημερινών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την ατομική και την κοινωνική ανεξαρτησία, όπως είναι για παράδειγμα, το φαγητό, το ντύσιμο και η επικοινωνία με τους άλλους. Όμως, τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορούν να βοηθηθούν σημαντικά αν αφεθούν να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να μάθουν πράγματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα περισσότερα άτομα που έχουν κάποια μορφή νοητικής υστέρησης είναι ικανά να αναπτύξουν ορισμένες βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών (Launonen et al, 2004). Παρατηρείται ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων με νοητική υστέρηση εμφανίζουν σημαντικές καλλιτεχνικές ικανότητες, σε τομείς όπως είναι για παράδειγμα η μουσική ή η τέχνη. Επιπρόσθετα, τα άτομα αυτά, όπως αυτά που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό ή άλλες ψυχικές διαταραχές, αναπτύσσουν ταλέντα ή ικανότητες που αντιτίθενται στις αναπηρίες τους.

1.4.3. Δημιουργικότητα και Ψυχωσική Συνδρομή

Όπως συνέβη και με τις προηγούμενες δυο περιπτώσεις, αντικείμενο μελέτης είναι και η δημιουργικότητα στα άτομα που πάσχουν από Ψυχωσική Συνδρομή.

Έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που εξετάζει την σχέση της δημιουργικότητας και της Ψυχωσικής Συνδρομής ως προς όλες τις εκφάνσεις του τομέα της Ψυχοπαθολογίας. Αντίστοιχα, πολλοί τομείς, όπως είναι αυτός της λογοτεχνίας, έχουν επίσης ασχοληθεί με το εν λόγω ζήτημα. Επί παραδείγματι, στην ινδική λογοτεχνία αναφέρεται η απεικόνιση της σχέσης της δημιουργικότητας με την ψυχική υγεία σε ταινίες όπως το Rockstar, που τονίζει τη λαϊκή πολιτιστική πίστη στην Ινδία, σύμφωνα με την οποία η πεποίθηση ότι ο βαθύς πόνος ενισχύει τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές πράξεις μπορεί πραγματικά να βοηθήσει στην επούλωση των τραυμάτων. Ο Somasundaram (Reddy et al, 2018) μελέτησε τη δημιουργικότητα στους δημοφιλείς Ινδούς ποιητές Kannadasan και Poet Bharti, οι οποίοι υπέφεραν από την κατάχρηση ουσιών και τον εθισμό. Υπήρξαν μερικές μεθοδολογικά ορθές μελέτες για να προσδιοριστεί σαφώς η σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και ψυχικής υγείας στην Ινδία. Εξέχουσα μελέτη ήταν αυτή των

Pavitra et al., η οποία εξέτασε το προφίλ της ψυχιατρικής νοσηρότητας, τις ικανότητες αντιμετώπισής της, καθώς και το προφίλ της προσωπικότητας του ατόμου σε δημιουργικούς και μη δημιουργικούς πληθυσμούς. Η έρευνα αυτή υποστήριξε τα ευρήματα προηγούμενων μελετών της δεκαετίας του '70 και του '80, σύμφωνα με τα οποία δεν εντοπίζεται διαφορά μεταξύ δημιουργικών και μη δημιουργικών ομάδων όσον αφορά την ψυχική ασθένεια και τα ποσοστά στρες (Reddy et al, 2018).

1.5 Αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Οι Plucker και Renzulli (Plucker & Renzulli, 1999 στο Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019) επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας, αλλά και της δημιουργικής διαδικασίας διακρίνεται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία, είναι η ψυχομετρική και στοχεύει στην ενασχόληση με το άτομο και τις δημιουργικές του ικανότητες. Η δεύτερη, είναι η πειραματική κατηγορία, η οποία διαφέρει από την ψυχομετρική στο γεγονός ότι αυτή εστιάζει στο δημιουργικό έργο. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή της βιογραφικής, η οποία χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους προκειμένου να μελετήσει τα δημιουργικά άτομα. Από την άλλη, η ιστορική κατηγορία διερευνά τη δημιουργικότητα υπό το πρίσμα ιστορικών δεδομένων και αυτό-αναφορών. Η πέμπτη και τελευταία κατηγορία αξιολόγησης της δημιουργικότητας είναι η βιολογική, που ασχολείται με την νευρο-φυσιολογία του εγκεφάλου και των λειτουργιών εκείνων που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη (Plucker & Renzulli, 1999 στο Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι αξιολόγησης της δημιουργικότητας εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ένας από αυτούς είναι η ψυχομετρική προσέγγιση, η οποία εκτιμά και αξιολογεί τις πτυχές της αποκλίνουσας σκέψης, οι οποίες είχαν αρχικά κριθεί ως βασικές συνιστώσες της δημιουργικότητας (Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019). Η περαιτέρω ερευνητική ανάλυση τόσο των στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου όσο και των ψυχοσυναισθηματικών διαδικασιών είναι μεταγενέστερη. Οι δημιουργικές διαδικασίες, η δημιουργική ικανότητα του ατόμου, αλλά και το δημιουργικό προϊόν αξιολογούνται μέσω των δραστηριοτήτων αποκλίνουσας σκέψης (Kaufman et al, 2008). Κάποια από τα σημαντικότερα τεστ αποκλίνουσας σκέψης είναι τα εξής: το τεστ της δομής της νόησης του Guilford (Structure of the Intellect), το τεστ των απομακρυσμένων συνδέσεων (Remote

Associates Test) του Mednick, το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance, (Torrance's Tests of Creative Thinking), που αποτελούν δοκιμασίες της ψυχομετρικής αξιολόγησης, καθώς και η τεχνική της Συναινετικής Αξιολόγησης (Consensual Assessment Technique) των Baer και Kaufman.

Αναλυτικότερα, το τεστ της δομής της νόησης του Guilford εξετάζει τις ικανότητες του ατόμου σε τρεις διαστάσεις, καθεμία εκ των οποίων αποτελείται από διάφορα χαρακτηριστικά. Αυτές οι διαστάσεις σχετίζονται με το περιεχόμενο, το οποίο έχει σχέση με την προσοχή που δίνει το άτομο στα διάφορα χαρακτηριστικά μιας πληροφορίας, στο προϊόν που αναφέρεται στα είδη των πληροφοριών που επεξεργάζεται το άτομο από το περιεχόμενο της πληροφορίας και, τέλος, τη διαδικασία που περιγράφει τις γνωστικές διαδικασίες (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2013).

Επιπλέον, το τεστ των απομακρυσμένων συνδέσεων του Mednick θεωρεί τα δημιουργικά άτομα ως πιο ικανά για την εξεύρεση απομακρυσμένων ιδεών. Το τεστ αποτελείται από τριάντα θέματα, καθένα από τα οποία έχει τρία στοιχεία που δίνονται στον συμμετέχοντα και άλλο ένα που πρέπει να συμπληρωθεί από αυτόν (Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019).

Επιπρόσθετα, το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance αποτελείται από δυο κλίμακες: την λεκτική κλίμακα TTCT – Verbal και την καλλιτεχνική κλίμακα TTCT – Figural. Το τεστ αυτό στοχεύει στην αξιολόγηση των εξής τεσσάρων γνωστικών δημιουργικών διαδικασιών: της ευχέρειας, που έχει σχέση με το πλήθος των σχετικών λύσεων, της ευελιξίας, που περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση ή την εναλλαγή στις διάφορες κατηγορίες απαντήσεων, της πρωτοτυπίας, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πρωτοτυπία των απαντήσεων και, εν τέλει, της επεξεργασίας, δηλαδή του αριθμού των λεπτομερειών που χρησιμοποιούνται για να απαντηθεί μια ερώτηση (Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019).

Τέλος, η τεχνική της συναινετικής αξιολόγησης χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από τις έρευνες που αξιολογούν τα καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά δημιουργικά προϊόντα (Ζμπάινος, Κατσαμπάνης, Μπελογιάννη, 2019).

Εξίσου σημαντική με την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, είναι και η αξιολόγηση του δημιουργικού δυναμικού. Ειδικότερα, το δημιουργικό δυναμικό

σχετίζεται με τις ικανότητες που έχει το άτομο. Η ύπαρξη αυτών των ικανοτήτων μπορεί να μην έχει γίνει αντιληπτή από το άτομο και είναι πιθανό να μην εμφανιστούν σε αυτό ποτέ κατά τη διάρκεια της ζωής του (Lubart et al, 2013). Είναι σαφές ότι το δημιουργικό δυναμικό αξιοποιείται ανάλογα το άτομο και τις επιρροές που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Ο βαθμός εμφάνισης των διαφορετικών επιπέδων δημιουργικού δυναμικού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, γνωστικούς και μη γνωστικούς, καθώς και από τη φύση των απαιτήσεων της εργασίας για την οποία προορίζονται (Lubart et al, 2013). Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έννοια του δημιουργικού δυναμικού αποτελεί έναν συνδυασμό όλων των παραγόντων που αναφέρθηκαν ανωτέρω, όπως είναι για παράδειγμα η νοημοσύνη, η προϋπάρχουσα γνώση, οι γνωστικές διεργασίες, η προσωπικότητα του ατόμου και τα κίνητρά του (Stenberg & Lubart, 1999).

Η μέτρηση του δημιουργικού δυναμικού πραγματοποιείται μέσω δυο βασικών προσεγγίσεων: πρώτον, της ολιστικής προσέγγισης, που στηρίζεται στην δημιουργική διαδικασία και δεύτερον, της αναλυτικής προσέγγισης, η οποία εμπεριέχει παράγοντες που είναι καθοριστικοί για το δημιουργικό προφίλ του ατόμου (Lubart et al., 2013). Αναλυτικότερα, στην ολιστική προσέγγιση δεν αξιολογείται το δημιουργικό επίτευγμα του ατόμου, αλλά το τι μπορεί το άτομο αυτό να κάνει. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση, δίνεται στο άτομο μια δραστηριότητα που έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και του ζητείται να δημιουργήσει ένα δημιουργικό έργο. Το δημιουργικό δυναμικό του ατόμου θα αξιολογηθεί με βάση το δημιουργικό δυναμικό ατόμων που έχουν περάσει από την ίδια διαδικασία (Lubart et al., 2013). Η ολιστική προσέγγιση ήταν η αφορμή για τη δημιουργία της δοκιμασίας αξιολόγησης του δημιουργικού δυναμικού EPoC (Evaluation of Potential Creativity). Η δοκιμασία αυτή θα αναλυθεί στο σχετικό κεφάλαιο. Σε αυτό το σημείο, συνοπτικά θα αναφερθεί ότι το EPoC κατασκευάστηκε από τους Lubart, Besançon, and Barbot (2012) και επιτρέπει τη δημιουργία ενός προσωπικού προφίλ για κάθε παιδί, επισημαίνοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες αυτού.

Από την άλλη, στην αναλυτική προσέγγιση, δίνεται στο άτομο μια σειρά δοκιμασιών αξιολόγησης, όπως είναι για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια, αποσκοπώντας στη δημιουργία ενός προφίλ που θα περιλαμβάνει τα γνωστικά και μη γνωστικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η

καταγραφή όλων των ατομικών παραγόντων του δημιουργικού δυναμικού (Lubart et al., 2013). Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η αξιολόγηση των εξής γνωστικών διαδικασιών: 1) της αποκλίνουσας σκέψης, 2) της αναλυτικής σκέψης, 3) της γνωστικής ευελιξίας, 4) της συνειρμικής σκέψης και 5) του επιλεκτικού συνδυασμού στοιχείων. Επίσης, απαιτεί και την αξιολόγηση των εξής μη γνωστικών διαδικασιών: 1) της ανοχής της ασάφειας, 2) της λήψης ριψοκίνδυνων αποφάσεων, 3) της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες, 4) της διαίσθησης και 5) των κινήτρων για τη δημιουργία της δημιουργικότητας (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, 2013).

Κεφάλαιο 2: Θεωρία του Νου

2.1 Ορισμός της Θεωρίας του Νου

Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων και να αναγνωρίζει ότι αυτές μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου αποτελεί ένα βασικό στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού. Μια καλά αναπτυγμένη Θεωρία του Νου μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση των συγκρούσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και στην επιτυχή πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων (Frith & Frith).

Ειδικότερα, καθημερινά, οι άνθρωποι συμμετέχουν σε μια ευρεία ποικιλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων για να επιτύχουν ένα διαφορετικό σύνολο κοινωνικών στόχων που περιλαμβάνουν την απόκτηση πληροφοριών, τον επηρεασμό της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου και τη διατήρηση της συναισθηματικής οικειότητας μέσω της ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων. Αναπόσπαστο κομμάτι στην επιτυχία ενός ατόμου σε αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι η ικανότητά του να συλλογιστεί τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων να προβλέψουν συμπεριφορές. Αυτή η ικανότητα έχει ονομαστεί θεωρία του νου (Byom & Mutlu, 2013).

Η κοινωνική σημασία της Θεωρίας του Νου μπορεί να αποδειχθεί εάν κάποιος αναλογιστεί την κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς αυτήν. Για να δείξει τη δυσκολία της εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς χωρίς την ύπαρξη της Θεωρίας του Νου, ο Baron-Cohen (1997) χρησιμοποίησε το παράδειγμα της ερμηνείας της

συμπεριφοράς ενός άνδρα που μπαίνει σε ένα δωμάτιο, κοιτάζει γύρω και μετά απλώς βγαίνει από το δωμάτιο. Μπορούν να δημιουργηθούν εύλογες νοητικές εξηγήσεις για αυτό το σενάριο (π.χ., ο άντρας ξέχασε γιατί μπήκε στο δωμάτιο, ο άντρας έψαχνε κάτι στο δωμάτιο και ανακάλυψε ότι δεν ήταν εκεί). Ωστόσο, η ανάπτυξη εύλογων μη-διανοητικών εξηγήσεων για τη συμπεριφορά του άνδρα είναι πιο δύσκολη (Baron-Cohen, 1997 στο Byom & Mutlu, 2013). Οι δυσκολίες στη δημιουργία συνοπτικών και πιθανών μη-διανοητικών εξηγήσεων για αυτό το σύνολο απλών συμπεριφορών απεικονίζουν, σε μικρή κλίμακα, τη σύγχυση που μπορεί να προκύψει από σύνθετες συμπεριφορές όπως εξαπάτηση, πειθώ ή φλερτ χωρίς την ύπαρξη της Θεωρίας του Νου. Πράγματι, η αναγνώριση της σημασίας της για την κοινωνική λειτουργία έχει προκαλέσει εκτεταμένη έρευνα σε κλινικούς πληθυσμούς για τους οποίους οι προκλήσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι κοινές, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Byom & Mutlu, 2013).

Υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες της Θεωρίας του Νου, οι οποίες διατυπώνονται στην ενότητα που ακολουθεί.

2.2 Δραστηριότητες ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου

Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες της Θεωρίας του Νου, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τους μηχανισμούς που έχει αναπτύξει η εν λόγω θεωρία. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά στις δραστηριότητες των ψευδών αντιλήψεων και σε αυτές της μη αναμενόμενης συμπεριφοράς. Στην πρώτη κατηγορία, οι κυριότερες δραστηριότητες είναι αυτή των δυο μαριονέτων, της Sally και της Anne (Παράρτημα αριθμός 1) και αυτή των Smarties (Παράρτημα αριθμός 2) και των συνδετήρων. Ειδικότερα, η δραστηριότητα της Sally & Anne περιλαμβάνει την τοποθέτηση ενός αντικειμένου σε διαφορετικό κάθε φορά μέρος. Τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση που σχετίζεται με το μέρος στο οποίο πρέπει να ψάξει για το αντικείμενο η κούκλα που το τοποθέτησε πρώτη σε ένα σημείο γ (Frith & Frith). Παρατηρείται ότι τα παιδιά συνήθως αρχίζουν να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις περί εσφαλμένων πεποιθήσεων γύρω από την ηλικία των τεσσάρων. Σε μια μετα-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών συνήθως απαντούν εσφαλμένα σε αυτές τις ερωτήσεις, ενώ τα παιδιά ηλικίας τριών και πέντε απαντούν σωστά περίπου σε ποσοστό 50%. Η αναλογία σωστών απαντήσεων συνεχίζει να αυξάνεται με την

ηλικία (Frith & Frith) [Παράρτημα αριθμός 3]. Από την άλλη, η δραστηριότητα με το κουτί Smarties και τους συνδετήρες αντικαθιστά κάτι προφανές σε κάτι λιγότερο. Στόχος της είναι το παιδί, αφού έχει ανακαλύψει τι πραγματικά κρύβεται μέσα στο κουτί των Smarties, να απαντήσει σωστά στην ερώτηση σχετικά με το τι πιστεύει ότι θα απαντήσουν τα άλλα παιδιά στο ερώτημα του τι εσωκλείεται μέσα στο κουτί. Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά είναι ικανά να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών (Wellman et al, 2002)

Μια χαρακτηριστική δραστηριότητα της μη αναμενόμενης συμπεριφοράς (The Unexpected Transfer test) είναι αυτή που εφαρμόστηκε πρώτη φορά το 1983 από τους Wimmer Perner. Η δραστηριότητα αυτή προϋποθέτει την συμμετοχή δυο κούκλων, οι οποίες εισέρχονται σε διαφορετικούς χρόνους σε ένα δωμάτιο και τοποθετούν σε διαφορετικές θέσεις το ίδιο αντικείμενο. Τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν σωστά στην ερώτηση περί του μέρους όπου βρίσκεται το αντικείμενο. Από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην δραστηριότητα αυτή, παρατηρήθηκε ότι αυτά που ήταν ηλικίας 3 ετών απέτυχαν σε αυτήν, ενώ όσα παιδιά είχαν ηλικία 4 -5 ετών ολοκλήρωσαν την δραστηριότητα με επιτυχία (Maridaki – Kassotaki & Antonopoulou, 2009) [Παράρτημα, αριθμός 4].

Επιπροσθέτως, η έρευνα δείχνει ότι η χρήση της γλώσσας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Προκειμένου να εκτιμηθεί αυτή η θεωρία, οι ερευνητές μελέτησαν μια ομάδα συμμετεχόντων στη Νικαράγουα που ήταν κωφοί και είχαν διάφορα επίπεδα έκθεσης στη νοηματική γλώσσα. Η μελέτη έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν έκθεση σε λιγότερο περίπλοκη νοηματική γλώσσα τείνουν να απαντούν λανθασμένα σε εσφαλμένες ερωτήσεις πεποιθήσεων, ενώ οι συμμετέχοντες που είχαν έκθεση σε πιο περίπλοκη νοηματική γλώσσα τείνουν να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις. Επιπλέον, όταν οι συμμετέχοντες που είχαν αρχικά λιγότερη έκθεση έμαθαν περισσότερες λέξεις, άρχισαν να απαντούν σωστά σε ερωτήσεις ψευδών πεποιθήσεων (Frith & Frith).

Ωστόσο, άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν κάποια κατανόηση της θεωρίας του νου πολύ πριν μπορέσουν να μιλήσουν. Σε σχετική μελέτη, οι ερευνητές παρακολούθησαν τις κινήσεις των ματιών των μικρών παιδιών, όταν αυτά κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια ερώτηση ψευδούς πεποίθησης. Σύμφωνα με την μελέτη, διαπιστώθηκε ότι ακόμα και όταν τα μικρά παιδιά απάντησαν λανθασμένα

στην ερώτηση σχετικά με τις ψευδείς πεποιθήσεις, έλαβαν υπόψη τους τη σωστή απάντηση.

Ο Simon Baron-Cohen, βρετανός κλινικός ψυχολόγος και καθηγητής της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας στο Πανεπιστήμιο του Cambridge, αναφέρει ότι οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη θεωρία του νου, μπορεί να αποτελούν βασικό συστατικό του αυτισμού (Baron – Cohen et al, 1985). Ο Baron-Cohen διενήργησε μια μελέτη στην οποία συνέκρινε τις επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό, με σύνδρομο Down και άλλα είδη διαταραχών σε ερωτήσεις ψευδών πεποιθήσεων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι περίπου το 80% των παιδιών με νευρολογικές διαταραχές και των παιδιών με σύνδρομο Down απάντησαν σωστά σε αυτές. Ωστόσο, μόνο το 20% των παιδιών με αυτισμό έδωσε σωστές απαντήσεις. Ο Baron-Cohen κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή η διαφορά στη θεωρία της ανάπτυξης του νου μπορεί να εξηγήσει γιατί τα άτομα με αυτισμό μερικές φορές εμφανίζουν δυσκολία ή σύγχυση σε ορισμένα είδη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Baron – Cohen et al, 1985, Frith & Frith).

Σε νέες έρευνες που χρησιμοποιούν τη θεωρία του νου, οι ερευνητές έπαιζαν το penny-hiding game (το παιχνίδι που κάποιος κρύβει ένα νόμισμα στα χέρια του) με 132 παιδιά, τα οποία είχαν μέτρια ως σοβαρή διανοητική αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων 56 παιδιών που είχαν διαγνωστεί με αυτισμό (Παράρτημα αριθμός 5). Όλοι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν ηλικία 5 ως 19 ετών, είχαν γλωσσικές δυσλειτουργίες. Το παιχνίδι ξεκίνησε με έναν ερευνητή να δείχνει σε ένα παιδί ένα νόμισμα και στη συνέχεια, να τοποθετεί και τα δυο χέρια πίσω από την πλάτη του. Εκεί, κρύβει στο ένα χέρι ένα νόμισμα και φέρνει και τα δυο του χέρια μπροστά, καλώντας το παιδί να επιλέξει τη γροθιά που πιστεύει ότι είναι τοποθετημένο το νόμισμα. Περίπου το 91% των παιδιών κατανόησαν το μέρος του παιχνιδιού στο οποίο έπρεπε να μαντέψουν, παρά τις γλωσσικές δυσλειτουργίες τους. Τα παιδιά τα οποία εξοικειώθηκαν με το παιχνίδι, μετά από τρεις προσπάθειες άλλαξαν θέσεις με τους ερευνητές και έκρυψαν εκείνοι το νόμισμα για έξι συνεχόμενες προσπάθειες. Οι ερευνητές κατέγραψαν τον αριθμό των φορών που τα παιδιά προσπάθησαν να τους ξεγελάσουν, ωθώντας τους στο να διαλέξουν το λάθος χέρι. Επίσης, κατέγραψαν και τα λάθη που έκαναν τα παιδιά, όπως είναι για παράδειγμα το ότι δεν έκρυψαν εντελώς το νόμισμα στο χέρι τους, το ότι

χρησιμοποιούσαν συνέχεια το ίδιο χέρι και το ότι μετέφεραν το νόμισμα από το ένα χέρι στο άλλο σε κοινή θέα. Αυτά τα λάθη υποδηλώνουν ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι μπορεί να «αλιεύσει» ο ερευνητής αναφορικά με την τοποθεσία του νομίσματος. Τα παιδιά με αυτισμό έκαναν περισσότερα λάθη και χρησιμοποίησαν λιγότερες «ζαβολιές» όταν είχαν το ρόλο του ερευνητή σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό είχαν, επίσης, μεγαλύτερες πιθανότητες να αποτύχουν στην εν λόγω δραστηριότητα, πραγματοποιώντας δυο ή και περισσότερα λάθη. Το 88% των παιδιών που είχαν και αυτισμό και νοητική αναπηρία απέτυχαν στη δοκιμασία, σε σύγκριση με το 70% των παιδιών που είχαν μόνο νοητική αναπηρία. Γενικά, τα παιδιά που είχαν συγκεντρώσει υψηλές βαθμολογίες στις μετρήσεις της λεκτικής ικανότητας, είχαν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας σε αυτή την δραστηριότητα. Όμως, τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονταν πιο προχωρημένες λεκτικές ικανότητες για να επιτύχουν στη δραστηριότητα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αυτισμό. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι απαιτούνται κάποιες βασικές λεκτικές ικανότητες προκειμένου τα παιδιά να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο παιχνίδι. Τα υψηλότερα ποσοστά των μετρήσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων, επίσης, οδήγησαν σε λιγότερα λάθη στη δραστηριότητα. Αυτός ο δεσμός είναι ασθενέστερος για τα παιδιά με αυτισμό, όταν οι ερευνητές εστιάζουν στις διαφορές που σχετίζονται με τη λεκτική ικανότητα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό βασίζονται κυρίως στις γλωσσικές δεξιότητες για να περάσουν τη δοκιμασία, ενώ τα παιδιά χωρίς αυτισμό χρησιμοποιούν τόσο γλωσσικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Το παιχνίδι αυτό από μόνο του δεν φαίνεται να κάνει διάκριση μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών χωρίς αυτισμό, αλλά αποδεικνύει ότι τα περισσότερα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι σε θέση να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα με επιτυχία (Baron – Cohen et al, 1985).

2.3 Θεωρία του Νου και Ψυχικές Διαταραχές

Η επιτυχής κοινωνική αλληλεπίδραση εξαρτάται από διάφορες ικανότητες, όπως είναι η ακριβής αντίληψη και η ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων, το κίνητρο, το συναίσθημα, η προσοχή, η μνήμη και η λήψη αποφάσεων. Έχει, επίσης, αναγνωριστεί η σημασία της ως ικανότητας ερμηνείας των άλλων ατόμων (Giar & Saxby, 2009).

Οι Premack και Woodruff μελέτησαν πληθυσμούς ατόμων και επινόησαν τον όρο «Θεωρία του Νου» για να ορίσουν την ικανότητα του ατόμου να «κατανοήσει» τις «ψυχικές καταστάσεις» των άλλων ατόμων (Adolphs, Tranel & Damasio, 1998). Άλλοι μελετητές, όπως είναι για παράδειγμα, ο Gabbard, επαναπροσδιόρισαν αργότερα την Θεωρία του Νου και την όρισαν ως την ικανότητα των ατόμων να συμπεραίνουν τι συμβαίνει στο μυαλό κάποιου άλλου ατόμου (Gabbard, 2005).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα άτομα με ορισμένες ψυχικές διαταραχές εμφανίζουν ελλείμματα στην Θεωρία του Νου (Brune & Brune-Cohrs, 2006, Baron – Cohen, Leslie & Frith, 1985). Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ των δεδομένων παρατήρησης και των νευρολογικών ευρημάτων.

Τα άτομα με καλύτερες δεξιότητες στην Θεωρία του Νου φαίνεται να έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και διαφοροποιούνται από τα άτομα που έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του Νου. Σε περίπτωση δυσλειτουργίας της Θεωρίας του Νου, το άτομο μπορεί να ερμηνεύσει εσφαλμένα τα σήματα που λαμβάνει τόσο ως προς τον εαυτό του όσο και ως προς τους άλλους και να καταλήξει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Οι δυσλειτουργίες της Θεωρίας του Νου πιστεύεται ότι αποτελούν τη βάση μιας ποικιλίας ψυχικών διαταραχών. Σε αυτές περιλαμβάνονται, κυρίως, οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος, η σχιζοφρένεια και η διαταραχές της προσωπικότητας. Μελέτες έχουν, τέλος, δείξει ότι οι δυσλειτουργίες της Θεωρίας του Νου είναι πιθανόν να εμφανιστούν και σε περιπτώσεις φυσιολογικής γήρανσης, διπολικής διαταραχής, τραυματισμού του μετωπικού λοβού και άνοιας (Giap & Saxby, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα, οι Baron-Cohen et al. αναρωτήθηκαν αν ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να έχει Θεωρία του Νου. Βάσει αυτού, ανέφεραν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες στην εκτέλεση καθηκόντων που απαιτούν να κατανοήσουν τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου. Αυτό το έλλειμμα στην Θεωρία του Νου θεωρείται πλέον βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού. Έχουν προταθεί διάφοροι μηχανισμοί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα ελλείμματα της Θεωρίας του Νου μπορούν να εξηγήσουν τα συμπτώματα της ΔΑΦ (Baron – Cohen, Leslie & Frith, 1985). Οι Leslie και Hobson ανέφεραν ότι τα άτομα με ΔΑΦ γεννιούνται χωρίς να διαθέτουν έναν αριθμό δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου. Αυτό μπορεί να εξηγήσει γιατί τα άτομα με ΔΑΦ δεν αποδίδουν καλά σε διεργασίες της Θεωρίας του Νου και

αδυνατούν να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες που απαιτούν προσποίηση, αλλά και κατανόηση και αντίδραση στα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Εναλλακτικά, ορισμένοι μελετητές αναφέρουν ότι η ΔΑΦ περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση στην απόκτηση της Θεωρίας του Νου. Έτσι, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αποκτούν δεξιότητες Θεωρίας του Νου στην ίδια ηλικία με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ΔΑΦ (Giap & Saxby, 2009).

Κεφάλαιο 3: Δυναμική αξιολόγηση

3.1 Ορισμός της Δυναμικής Αξιολόγησης

Η δυναμική αξιολόγηση (DA) είναι μια μέθοδος διεξαγωγής μιας γλωσσικής αξιολόγησης που επιδιώκει να εντοπίσει τις δεξιότητες που έχει ένα μεμονωμένο παιδί καθώς και το μαθησιακό δυναμικό του. Η δυναμική διαδικασία αξιολόγησης δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και λαμβάνει υπόψη το ποσό και τη φύση της επένδυσης των εξεταστών. Είναι εξαιρετικά διαδραστική και προσανατολισμένη στη διαδικασία. Μια παραδοσιακή ή στατική διαδικασία αξιολόγησης διαφέρει από τη δυναμική αξιολόγηση στα ακόλουθα σημεία: από τη μια, μια στατική αξιολογική διαδικασία, περιλαμβάνει παθητικούς συμμετέχοντες, έναν εξεταστή που είναι απλώς παρατηρητής, προσδιορίζει τα ελλείματα που υπάρχουν, ενώ είναι τυποποιημένη. Από την άλλη, στην δυναμική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες είναι ενεργοί, ο εξεταστής συμμετέχει στην αξιολογική διαδικασία, μπορεί να αναφέρει πιθανές τροποποιήσεις που απαιτούνται, ενώ είναι ρευστή και ανταποκρίνεται στις αλλαγές και στις νέες μεθόδους (Cotrus & Stanciou, 2013).

Η δυναμική αξιολόγηση είναι προϊόν της έρευνας που διεξήγαγε ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Lev Vygotsky. Ο όρος δυναμική αξιολόγηση αναφέρεται σε μια αξιολόγηση, με μια ενεργή διαδικασία διδασκαλίας, της αντίληψης, της μάθησης, της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων ενός παιδιού. Η διαδικασία στοχεύει στην τροποποίηση της γνωστικής λειτουργίας ενός ατόμου και στην παρακολούθηση των επακόλουθων αλλαγών στη μάθηση και στην επίλυση προβλημάτων στη δοκιμαστική κατάσταση. Οι στόχοι της δυναμικής αξιολόγησης είναι: (α) να αξιολογήσει την ικανότητα του παιδιού να κατανοήσει την αρχή που διέπει ένα αρχικό πρόβλημα και να το λύσει, (β) να αξιολογήσει τη φύση και το ποσό της επένδυσης (διδασκαλία) που απαιτείται για να διδάξει ένα παιδί έναν δεδομένο κανόνα ή αρχή και (γ) να

30 Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

προσδιορίσει τις συγκεκριμένες ελλείψεις γνωστικές λειτουργίες και τους μη διανοητικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την αποτυχία στην απόδοση και το πόσο τροποποιήσιμες μπορεί να είναι ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Rahbadar, Abbasi & Talaei, 2014).

Η δυναμική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να παρέχει ακριβείς πληροφορίες σχετικά με: (α) την τρέχουσα μαθησιακή ικανότητα και τις μαθησιακές διαδικασίες ενός ατόμου, (β) συγκεκριμένους γνωστικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία, (γ) αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για το παιδί που συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησης και (δ) παράγοντες της προσωπικότητας που επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες (Rahbadar, Abbasi & Talaei, 2014).

3.2 Μορφές της Δυναμικής Αξιολόγησης

Οι Sternberg & Grigorenko διακρίνουν δυο μορφές δυναμικής αξιολόγησης: τη μορφή «σάντουιτς» (sandwich form) και τη μορφή «κέικ» (cake form) (Sternberg and Grigorenko, 1998). Στην μορφή «σάντουιτς», η παρέμβαση ή η διαμεσολάβηση πραγματοποιείται μεταξύ δυο μετρήσεων: της αρχικής και της τελικής. Σε αυτή τη μορφή, οι μαθητές αρχικά λαμβάνουν το τεστ αρχικής μέτρησης. Πρόκειται για μια δοκιμασία στατικής αξιολόγησης, της οποίας έπεται η παρέμβαση ή η διαμεσολάβηση που πραγματοποιείται είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Το πεδίο στο οποίο εστιάζει η παρέμβαση ή η διαμεσολάβηση βασίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνταν για το αρχικό στάδιο της μέτρησης. Στην περίπτωση κατά την οποία η πραγματοποιούμενη παρέμβαση ή διαμεσολάβηση γίνεται σε ατομικό επίπεδο, τότε αυτή προσαρμόζεται επακριβώς στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αν όμως γίνεται σε ομαδικό επίπεδο, τότε λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των αναγκαιοτήτων της ομάδας και η παρέμβαση ή η διαμεσολάβηση είναι κοινή για όλα τα παιδιά που απαρτίζουν την ομάδα ή την τάξη. Όταν ολοκληρωθεί η προαναφερθείσα παρέμβαση ή διαμεσολάβηση, οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν την τελική δοκιμασία μέτρησης. Σε αυτήν λαμβάνονται υπόψη τόσο ο χρόνος ολοκλήρωσης όσο και το περιεχόμενο. Η δυσκολία της τελικής δοκιμασίας είναι ανάλογη της αρχικής (Sternberg & Grigorenko, 1998).

Από την άλλη, η μορφή κέικ αναφέρεται ατομικά σε κάθε μαθητή. Σε αυτή τη μορφή δεν υπάρχει αρχική και τελική αξιολόγηση. Αντιθέτως, ο μαθητής

συμπληρώνει κάθε μια ερώτηση της δραστηριότητας κάθε δοκιμασίας ξεχωριστά. Ο μαθητής πρέπει να απαντήσει σωστά στην ερώτηση πριν προχωρήσει στην επόμενη. Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης, πραγματοποιείται παρέμβαση ή διαμεσολάβηση που αφορά στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για κάθε ερώτηση της δραστηριότητας. Σε περίπτωση που ο μαθητής εξακολουθήσει να δίνει λανθασμένες απαντήσεις, τότε η παρέμβαση ή η διαμεσολάβηση διαφοροποιείται με σκοπό να δοθούν στον μαθητή όλες οι απαραίτητες υποδείξεις που απαιτούνται για την καλύτερη κατανόηση των φαινομένων (Sternberg & Grigorenko, 1998).

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, γίνεται αντιληπτό ότι η δυναμική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση της σκέψης, της αντίληψης, της μάθησης, αλλά και της επίλυσης προβλημάτων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαδραστικής διαδικασίας μάθησης, η οποία στοχεύει στην τροποποίηση της γνωστικής λειτουργίας (Grigorenko & Sternberg, 1998). Η θεωρία στην οποία βασίζεται η δυναμική αξιολόγηση είναι η θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) του Vygotsky (1978). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, οι βασικές γνωστικές διεργασίες είναι ένα σύνολο συμβόλων, σημείων, επιστημονικών εννοιών και αφαιρετικής σκέψης που προϋπάρχουν στο ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου και διαβιβάζονται σε αυτό τόσο απευθείας, μέσω του περιβάλλοντός του όσο και μέσω του μοντέλου Διαμεσολάβησης που εισήχθη από τον Feuerstein (Feuerstein, 1991).

Ο Roehner υποστήριξε ότι στη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky υπάρχουν δυο προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προσέγγιση στηρίζεται στην πεποίθηση του ίδιου του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να είναι πιο ωφέλιμα για παιδιά που εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης. Αυτή η άποψη του Vygotsky, αποτελεί απόπειρα ποσοτικοποίησης των πραγμάτων που τα παιδιά μπορούν να κάνουν και εκείνων που δυνητικά μπορούν να κάνουν με τη χρήση των δοκιμασιών νοημοσύνης (Grigorenko & Sternberg, 1998). Η δεύτερη προσέγγιση είναι ποιοτική και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην συστηματική και αποτελεσματική κατανόηση και ανάπτυξη του δυνητικού δυναμικού των παιδιών (Grigorenko & Sternberg, 1998). Για τον Vygotsky η αξιολόγηση και κατανόηση των γνωστικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού είναι προϊόν των αποτελεσμάτων που

προέρχονται από την διαδικασία παρέμβασης ή διαμεσολάβησης (Grigorenco & Sternberg, 1998).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των μοντέλων της δυναμικής αξιολόγησης, θα γίνει αναφορά στο Μοντέλο της Διαμεσολάβησης του Feuerstein. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην Διαμεσολαβητική Εμπειρία Μάθησης, η οποία δέχεται ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες των ερεθισμάτων που προέρχονται από το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον φιλτραρισμένα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος και διατηρεί το ρόλο του διαμεσολαβητή. Η συμβολή του διαμεσολαβητή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Feuerstein et al., 1991; Sternberg & Grigorenko, 1998).

Συμπεραίνεται ότι ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός, καθώς μέσω αυτής καθορίζεται αφενός, ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν τεθεί και αφετέρου, η αποτελεσματικότητα των στόχων αυτών, αλλά και της διδασκαλίας γενικότερα. Επίσης, η αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό των τομέων που χρήζουν βελτίωσης, αλλά και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για την πραγματοποίηση των απαραίτητων αλλαγών στην διδακτική διαδικασία (Grigorenco & Sternberg, 1998).

Ο πρώτος τομέας στον οποίο χρησιμοποιήθηκε η δυναμική αξιολόγηση ήταν αυτός της ειδικής αγωγής. Όμως, σταδιακά άρχισε να χρησιμοποιείται και σε άλλους τομείς εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα η διδασκαλία γλώσσας σε παιδιά, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι αυτή που διδάσκεται στο σχολείο στο οποίο φοιτούν. Η τεχνολογική ανάπτυξη που έχει πραγματοποιηθεί ευρέως τα τελευταία χρόνια οδήγησε στην εφαρμογή και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι παρεμβάσεις δυναμικής αξιολόγησης που πραγματοποιούνται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα κάθε επεξήγηση, ενίσχυση ή ανατροφοδότηση που μπορεί να χρειάζεται του παρέχεται εξατομικευμένα μέσω του σχετικού ηλεκτρονικού προγράμματος ή του εκπαιδευτικού (Wang, 2011).

Κεφάλαιο 4: Η ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από πολλαπλές μελέτες περίπτωσης. Πλεονέκτημα της εν λόγω θεωρητικής μεθόδου είναι η δυνατότητα που προσφέρει για πολύπτυχη διερεύνηση ενός φαινομένου. Η χρήση του όρου περίπτωση αναφέρεται είτε σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων είτε σε μια ατομική περίπτωση. Μια μελέτη περίπτωσης αποτελεί, κατά κύριο λόγο, μια ποιοτική ερευνητική μέθοδο, καθώς στόχος της δεν είναι να εμπλακούν πολλά υποκείμενα, να συγκεντρωθούν δεδομένα από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί να γενικευτούν τα αποτελέσματά της (Ζαΐμης, 2017).

Όπως αναφέρει ο Μαγγόπουλος (2014), για τον Yin (2009) υπάρχουν τρία βασικά είδη μελετών περίπτωσης: η επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), η περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study) και η διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study), η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία. Η διερευνητική μελέτη περίπτωσης μπορεί να λειτουργήσει πιλοτικά για άλλες μελέτες,. Επί παραδείγματι, δύναται να συμβάλλει στην δημιουργία υποθέσεων ή ερευνητικών ερωτημάτων. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει έναν ερευνητή να ερμηνεύσει, να περιγράψει και να διερευνήσει ένα φαινόμενο ή μια θεωρία στο καθημερινό πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας του. (Μαγγόπουλος, 2014).

Η μελέτη περίπτωσης στην ψυχολογία αναφέρεται στη χρήση μιας περιγραφικής ερευνητικής προσέγγισης για τη λήψη μιας σε βάθος ανάλυσης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός φαινομένου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία τεχνικών, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών συνεντεύξεων, της άμεσης παρατήρησης και των ψυχομετρικών εξετάσεων. Στην ψυχολογία, οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συχνότερα στην κλινική έρευνα για να περιγράψουν σπάνια συμβάντα και καταστάσεις, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις καθιερωμένες αρχές στον τομέα της ψυχολογίας (Christensen, 1994). Όπως και άλλες ερευνητικές μεθοδολογίες στην ψυχολογία, η μελέτη περίπτωσης πρέπει να παράγει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα προκειμένου να είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη της μελλοντικής έρευνας. Τα διακριτά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σχετίζονται με τη μελέτη περίπτωσης στην ψυχολογία. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης στην ψυχολογία είναι η δυνατότητα ανάπτυξης νέων υποθέσεων για

μεταγενέστερες δοκιμές. Δεύτερον, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να παρέχει λεπτομερείς περιγραφές συγκεκριμένων και σπάνιων περιπτώσεων. Από την άλλη, όμως, οι μελέτες περίπτωσης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό της αιτιώδους συνάφειας (McCombes, 2020).

Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς σκοπός της είναι να αξιολογήσει την δημιουργικότητα σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιλέχθηκαν οκτώ διαφορετικές μελέτες περίπτωσης ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με ορισμένες από τις πιο κοινές διαταραχές: ΥΛΑ, Ψυχωσική Συνδρομή, Νοητική Υστέρηση, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΦ) και Σύνδρομο Down. Χρησιμοποιείται η ερευνητική μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, καθώς στόχος δεν είναι η γενίκευση στον πληθυσμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά η δημιουργία ενός διαφορετικού προφίλ για κάθε μελέτη περίπτωσης.

4.1 Ερευνητικός προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ανωτέρω, μπορεί να ειπωθεί ότι τόσο η δημιουργική ικανότητα όσο και η δημιουργική επίδοση εξαρτώνται από ένα σημαντικό αριθμό παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με το περιβάλλον του ατόμου όσο και την προσωπικότητά του (Μπελογιάννη, 2017). Δεν ισχυρίστηκα ποτέ στην εργασία μου ότι γνωρίζουμε επαρκώς τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ασχολήθηκα με ορισμένους από τους παράγοντες που πιθανόν να εμποδίσουν την έκφρασή της και μπορεί να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να συμβάλλουν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση όσο και στην εφαρμογή παρεμβάσεων για την ενίσχυση και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης στα περιβάλλοντα των ατόμων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες, στοχεύοντας παράλληλα στη δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας για καθεμία από τις οκτώ μελέτες περίπτωσης. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας είναι ετερόκλητο, καθώς σε αυτό περιλαμβάνονται τόσο άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές όσο και άτομα με ψυχικές διαταραχές. Για να επιτευχθεί αυτό θα χρησιμοποιηθούν επιλεγμένες δραστηριότητες αφενός, του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού EPoC (Evaluation of Potential for Creativity) Form A & B και αφετέρου, της Θεωρίας του Νου (Theory of mind). Στην έρευνα θα συμμετέχουν άτομα με ΥΛΑ,

Ψυχωσική Συνδρομή, Νοητική Υστέρηση, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΦ) και Σύνδρομο Down. Τα άτομα αυτά είναι εκπαιδευόμενοι ενός σωματείου που παρέχει βοήθεια και υποστήριξη σε ΑΜΕΑ. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι παρόλο που έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών που αξιολογούν τη δημιουργικότητα των ατόμων, αποτελεί καινοτομία της παρούσας έρευνας η αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) στην δημιουργικότητα των συμμετεχόντων με ΥΛΑ;
- 2) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) στην δημιουργικότητα των συμμετεχόντων με Ψυχωσική Συνδρομή;
- 3) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) στην δημιουργικότητα των συμμετεχόντων με Νοητική Υστέρηση;
- 4) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) στην δημιουργικότητα των συμμετεχόντων με ΔΑΦ;
- 5) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) στην δημιουργικότητα των συμμετεχόντων με Σύνδρομο Down;
- 6) Ποια η επίδραση των δραστηριοτήτων της Θεωρίας του Νου στους συμμετέχοντες με ΥΛΑ, Ψυχωσική Συνδρομή, Νοητική Υστέρηση, ΔΑΦ και Σύνδρομο Down;

4.2 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα αυτής της μελέτης περίπτωσης ήταν εκπαιδευόμενοι ενός κέντρου παροχής βοήθειας και υποστήριξης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Το κέντρο αυτό είναι ένα Πανελλήνιο Σωματείο Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Αναπηρίες, Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αναγνωρισμένο ως Ειδικός Φιλανθρωπικό Σωματείο. Από την ίδρυσή του εργάζεται συνεχώς για την παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών, εφαρμόζοντας δοκιμασμένες αλλά και νέες καινοτομικές, παιδαγωγικές και θεραπευτικές μεθόδους. Έτσι, ανάλογα με τον ειδικό σκοπό κάθε υπηρεσίας, εφαρμόζει μεθόδους όπως: Θεραπεία Συμπεριφοράς (Behavior Therapy), Προσωποκεντρική Μη Κατευθυντική Προσέγγιση (Person Centered Non Directive Approach), Πολυδιάστατη Συνοδεία (Accompagnement Multidimensionnel), και τη Μέθοδο της Επαγγελματικής Μαθητείας. Επιπρόσθετα, ως εργαλεία προσαρμοστικής λειτουργικότητας, χρησιμοποιούνται το «Vineland» (Vineland Adaptive Behavior Scales) και το «ABS» (Adaptive Behavior Scales). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης καταρτίζεται ετησίως και βασίζεται στις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα των ετήσιων αξιολογήσεων που πραγματοποιούνται στο χώρο του Σωματείου. Η έδρα του βρίσκεται στο Ελληνικό.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 8, εκ των οποίων 6 γυναίκες και 2 άντρες. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικες με μέση ηλικία τα 33 έτη (ελάχιστη: 25, μέγιστη: 51). Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι ελληνική ιθαγένεια. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία.

Οι διαγνώσεις των συμμετεχόντων σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών - DSM-V ήταν οι ακόλουθες: 1) Ψυχωσική Συνδρομή σε έδαφος οριακής νοημοσύνης. Το συγκεκριμένο άτομο είναι γυναίκα. 2) Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός (ΥΛΑ) με φυσιολογική νοημοσύνη και ψυχωσική συνδρομή. Το άτομο αυτό είναι άντρας. 3) Μέτρια νοητική υστέρηση. Αυτό το άτομο είναι γυναίκα. 4) Διάσπαση προσοχής, νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες. Το άτομο με αυτή τη διάγνωση είναι γυναίκα. 5) ήπια νοητική υστέρηση, άτυπος αυτισμός και σχιζοσυναισθηματική

διαταραχή μικτού τύπου. Αυτό το άτομο είναι άντρας. 6) νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 57. Αυτό το άτομο είναι γυναίκα. 7) Σύνδρομο Down. Το άτομο αυτό είναι γυναίκα. και 8) μετρίου βαθμού νοητική υστέρηση με δευτερογενείς ψυχωτικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Η συμμετέχουσα αυτή είναι γυναίκα. Όλα τα άτομα εκπαιδεύονται στο κέντρο εντός του οποίου έγιναν οι παρεμβάσεις της παρούσας διερεύνησης. Για όλους τους συμμετέχοντες υπάρχει ιστορικό. Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων δεν ήταν ικανοί για εργασία. Ο ερευνητής είχε πρόσβαση στις διαγνώσεις και το προφίλ των συμμετεχόντων.

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

4.3.1 Η Θεωρία του Νου

Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δυο δραστηριότητες: Η δοκιμή της μη αναμενόμενης μεταφοράς (The Unexpected Transfer Test) [βλ. Παράρτημα αριθμός 3] και η Δοκιμή του Παραπλανητικού κουτιού (The Deceptive Box test) [βλ. Παράρτημα αριθμός 4], στόχος των οποίων ήταν η αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν από τον Perner το 1983 και το 1986 αντίστοιχα. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν δοκιμασθεί τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά. Κυρίως, βέβαια πραγματοποιούνται σε παιδιά. Όμως, ο Boaz Keysar και ο Dale Barr διαπίστωσαν ότι οι ενήλικες συχνά απέτυχαν να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες Θεωρίας του Νου τους για να ερμηνεύσουν το μήνυμα ενός ομιλητή, παρόλο που γνώριζαν πολύ καλά ότι ο ομιλητής δεν είχε επαρκή γνώση επί του θέματος (Keysar & Barr, 2003). Άλλες μελέτες συγκλίνουν, δείχνοντας ότι οι ενήλικες είναι επιρρεπείς σε εγωκεντρικές προκαταλήψεις, ενώ επηρεάζονται από τις δικές τους πεποιθήσεις, γνώσεις ή προτιμήσεις όταν κρίνουν εκείνες άλλων ανθρώπων, ή αλλιώς παραμελούν πλήρως τις προοπτικές άλλων ανθρώπων (Rozman, Cassidy and Baron, 2003). Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις ότι οι ενήλικες με μεγαλύτερη μνήμη και ανασταλτική ικανότητα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τη θεωρία τους σχετικά με τις ικανότητες του νου (Brown – Schmidt, 2009, Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004).

Τα άτομα που εμφανίζουν κάποιο έλλειμμα στην Θεωρία του Νου δυσκολεύονται να αντιληφθούν φαινόμενα από οποιαδήποτε άλλη οπτική από τη δική τους. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τις προθέσεις των άλλων, δεν κατανοούν πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους άλλους και δυσκολεύονται με

την κοινωνική αμοιβαιότητα (Baker, 2003). Έχουν παρατηρηθεί ελλείμματα στην Θεωρία του Νου σε άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, άτομα με σχιζοφρένεια, άτομα με μη λεκτική διαταραχή μάθησης, άτομα με έλλειψη προσοχής, άτομα υπό την επήρεια αλκοόλ και ναρκωτικών, άτομα με έλλειψη ύπνου και άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρό συναισθηματικό ή σωματικό πόνο (Korkmaz, 2003).

Συνεπώς, βάσει των παραπάνω, οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία είναι κατάλληλες για ενήλικες με ψυχικές διαταραχές.

Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στην δραστηριότητα της μη αναμενόμενης μεταφοράς είναι οι εξής: α) Πού θα κοιτάξει ο Νίκος για να βρει την μπάλα του; β) Πού είχε βάλει ο Νίκος την μπάλα του; και γ) Πού είναι η μπάλα του τώρα; Οι ερωτήσεις της δραστηριότητας του κουτιού που εξαπατά ήταν οι ακόλουθες: α) Τι έχει μέσα το κουτί; β) Όταν είδες το κουτί, τι νόμιζες ότι είχε μέσα πριν το ανοίξω; και γ) Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;

Στόχος των δραστηριοτήτων που εξετάζουν την Θεωρία του Νου ήταν να κατανοηθούν η πνευματική κατάσταση, η συμπεριφορά, καθώς και οι συνέπειες αυτών, των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η Θεωρία του Νου ήταν χρήσιμη και σημαντική τόσο για τις γνωστικές λειτουργίες όσο και για τις κοινωνικές δεξιότητες, κυρίως λόγω του σημαντικού ρόλου που αυτές διαδραματίζουν στις σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι η σχέση μεταξύ της Θεωρίας του Νου και των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κυκλική: πιο συγκεκριμένα, η Θεωρία του Νου επηρεάζει τις κοινωνικές δεξιότητες και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, η Θεωρία του Νου αναπτύσσεται τόσο στα άτομα που παρουσιάζουν μια τυπική και προβλεπόμενη ανάπτυξη όσο και στα άτομα που διαγιγνώσκονται με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή. Παρόλα αυτά, όμως, σε άτομα με διαταραχές όπως οι Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, Νοητική Υστέρηση και Σύνδρομο Down, παρατηρείται ότι η Θεωρία του Νου μπορεί να εμφανίζεται καθυστερημένη. Πιθανά προβλήματα στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου μπορεί να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στο άτομο, επηρεάζοντας πολλές πτυχές της καθημερινότητάς του, αναπόσπαστο μέρος της οποίας αποτελεί και η δημιουργικότητα (Smogorzewska, Szumski & Grygiel, 2018).

4.3.2 Test EPoC (Evaluation of Potential for Creativity)

Στην συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC) δημιουργήθηκε από τους Lubart et al (2011), με σκοπό να χρησιμεύσει ως μέσο διερεύνησης της δημιουργικότητας και της δημιουργικής έκφρασης. Το τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα» αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα διαφορετικής μέτρησης της δημιουργικής έκφρασης και της δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το τεστ εξετάζει τη δημιουργικότητα των ατόμων με βάση δυο κλίμακες : τη λεκτική – «λογοτεχνική» (verbal) και τη μη λεκτική – «καλλιτεχνική» (graphic), οι οποίες συμβάλλουν στην εκτίμηση της αποκλίνουσας και συγκλίνουσας δημιουργικής σκέψης (Μπελογιάννη, 2019).

Η εφαρμογή του τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα» (Test of evaluation of Potential Creativity) στοχεύει στο να αναδείξει το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί όταν εμπλέκεται σε μια δημιουργική διαδικασία, σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ερευνάται τόσο η αποκλίνουσα – εξερευνητική σκέψη των παιδιών όσο και η συγκλίνουσα – ολοκληρωτική σκέψη τους. Επίσης, εξετάζεται η δημιουργική σκέψη και έκφραση των παιδιών σε δυο ξεχωριστές περιπτώσεις, με δυο ξεχωριστά περιεχόμενα από τον υπό εξέταση τομέα (Lubart, Besancon & Barbot, 2011).

Ο τρόπος με τον οποίο είναι κατασκευασμένη η δομή του EPoC είναι τέτοιος ώστε και οι δυο κλίμακες του (Form A – Form B) να συμβάλλουν στην επιτυχή αξιολόγηση των δυο διαστάσεων της δημιουργικότητας: της συγκλίνουσας – συνθετικής σκέψης (convergent – integrative thinking) και της αποκλίνουσας – διερευνητικής σκέψης (divergent – exploration thinking) μέσω τεσσάρων σχετικών δραστηριοτήτων (Μπελογιάννη, 2017). Το EPoC δεν είναι δικό μου εργαλείο. Έχω αντλήσει τις παραπάνω πληροφορίες από τον οδηγό του Lubart (2017).

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες δραστηριότητες προερχόμενες από την γραφική κλίμακα του EPoC (Form A – Form B). Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετέχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, επιλέχθηκε να γίνει χρήση μόνο των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν έγχρωμες εικόνες, αποκλείοντας αυτές που εμπεριέχουν αφηρημένα σχέδια.

Αναλυτικότερα, η πρώτη δραστηριότητα του EPOC - Form A ήταν μια γραφική δραστηριότητα της αποκλίνουσας – διερευνητικής σκέψης, η οποία ζητούσε από τους μαθητές να επινοήσουν ζωγραφίες, στηριζόμενοι σε μια φωτογραφία ενός αντικειμένου που τους παρουσιάζεται. Για τους σκοπούς της έρευνας, ο ερευνητής έδειξε στους συμμετέχοντες την φωτογραφία μιας μπανάνας. Στην συνέχεια, τους ενημέρωσε για το ζητούμενο της δραστηριότητας. Κάθε ζωγραφιά έπρεπε να είναι πρωτότυπη και να είναι διαφορετική από αυτές των υπολοίπων συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, η δεύτερη δραστηριότητα του EPOC - Form A στην οποία υποβλήθηκαν οι συμμετέχοντες, είναι μια γραφική δοκιμασία, η οποία στόχευε στην αξιολόγηση της συγκλίνουσας – συνθετικής σκέψης. Σε αυτή, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επινοήσουν μια ζωγραφιά, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μορφές, οι οποίες τους δόθηκαν. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ο ερευνητής έδειξε στους συμμετέχοντες έγχρωμες φωτογραφίες οκτώ αντικειμένων, ενημερώνοντάς τους ταυτόχρονα ότι σκοπός της εν λόγω δραστηριότητας ήταν να δημιουργήσουν μια ζωγραφιά χρησιμοποιώντας τουλάχιστον τέσσερα από τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν οι δυο δραστηριότητες του EPOC - Form B. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη δραστηριότητα του EPOC - Form B, εξέταζε την αποκλίνουσα – διερευνητική σκέψη. Ειδικότερα, ο ερευνητής παρουσίασε στους συμμετέχοντες την έγχρωμη φωτογραφία ενός αντικειμένου, το οποίο εν προκειμένω είναι ένα καρότο. Εν συνεχεία, τους ζήτησε να δημιουργήσουν ει δυνατόν περισσότερες ζωγραφίες με βάση την εν λόγω φωτογραφία. Στην δεύτερη και τελευταία δραστηριότητα του EPOC - Form B αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα – συνθετική σκέψη των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Ειδικότερα, ο ερευνητής έδειξε στους συμμετέχοντες οκτώ έγχρωμες φωτογραφίες αντικειμένων, αναφέροντάς τους ότι σκοπός της δραστηριότητας ήταν να δημιουργήσουν μια ζωγραφιά χρησιμοποιώντας τουλάχιστον τέσσερα από τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, η δημιουργικότητα αξιολογείται μέσω μιας κλίμακας 7 βαθμών (1-7). Μια δημιουργική ζωγραφιά πρέπει να είναι ταυτόχρονα δημιουργική και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Πιο αναλυτικά, ο βαθμός 1 μεταφράζεται ως «Πολύ φτωχά σχέδια με παντελή απουσία ιδεών». Ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πολλά στοιχεία και τα αντιπαραθέτει, όμως πρόκειται μόνο μια αναπαραγωγή των στοιχείων. Δεν υπάρχει

λογική στα σχέδια που έχει δημιουργήσει. Ο βαθμός 2 μεταφράζεται ως «Αρκετά φτωχά σχέδια, όμως έχουν κάποια λογική». Ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πολλά στοιχεία και τα αντιπαραθέτει. Τα σχέδιά του έχουν κάποια λογική. Ο συμμετέχων μπορεί να αρκετά στοιχεία για να δημιουργήσει κάτι, όμως κανένα από αυτά τα στοιχεία δεν συνδυάζεται με κάποιο άλλο. Ο βαθμός 3 μεταφράζεται ως εξής: «Φτωχά σχέδια, όμως αρχίζει να διαφαίνεται κάποια πρωτοτυπία σε αυτά». Ο συμμετέχων αρχίζει να συνδυάζει τα στοιχεία. Οι ιδέες του δεν χαρακτηρίζονται από αξιολογή πρωτοτυπία. Ο βαθμός 4 μεταφράζεται ως «Παρουσία μιας ιδέας, η οποία συνδυάζει διαφορετικά στοιχεία με σχετικά πρωτότυπο τρόπο». Η ζωγραφιά του συμμετέχοντος παρουσιάζει έναν καλό συνδυασμό διαφορετικών στοιχείων, χωρίς όμως να χαρακτηρίζεται από σημαντική δημιουργικότητα. Ο βαθμός 5 μεταφράζεται ως «Μια μάλλον πρωτότυπη ιδέα που συνδυάζει, αρκετά καλά, διάφορα στοιχεία». Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται συνδυάζονται καλύτερα και οι ιδέες γίνονται πιο πρωτότυπες. Ο συμμετέχων μπορεί να κάνει χρήση όλων των στοιχείων για να απεικονίσει μια ιδέα, όμως αυτή δεν είναι απόλυτα πρωτότυπη. Ο βαθμός 6 μεταφράζεται ως: «Μια σαφώς πρωτότυπη ιδέα, η οποία συνδυάζει καλά όλα τα στοιχεία». Τα στοιχεία συνδυάζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Οι ιδέες του συμμετέχοντα είναι σαφώς πρωτότυπες. Τέλος, ο βαθμός 7 μεταφράζεται ως: «Μια πολύ πρωτότυπη ιδέα, η οποία εμπεριέχει όλα τα στοιχεία με καινοτόμο τρόπο». Η ζωγραφιά του συμμετέχοντος συνδυάζει πολύ αποτελεσματικά όλα τα στοιχεία, προκειμένου να εκφραστεί μια μοναδική ιδέα, η οποία είναι απόλυτα πρωτότυπη (Lubart, Besancon & Barbot).

Και στην περίπτωση αυτή η δημιουργικότητα αξιολογείται μέσω μιας κλίμακας 7 βαθμών (1-7). Μια δημιουργική ζωγραφιά πρέπει να είναι ταυτόχρονα δημιουργική και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Πιο αναλυτικά, ο βαθμός 1 μεταφράζεται ως «Πολύ φτωχά σχέδια, παντελής απουσία ιδεών». Ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πολλά στοιχεία και τα αντιπαραθέτει, όμως πρόκειται μόνο μια αναπαράσταση των στοιχείων. Δεν υπάρχει δημιουργικότητα στα σχέδιά του. Ο βαθμός 2 ερμηνεύεται ως «Αρκετά φτωχά σχέδια, τα στοιχεία χρησιμοποιούνται με βάση την συνήθη χρήση τους». Ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πολλά στοιχεία, τα συνδυάζει και τα παρουσιάζει σε μια ζωγραφιά, η οποία δεν είναι καθόλου πρωτότυπη. Ο βαθμός 3 μεταφράζεται ως. «Σειρά ιδεών, σκηνές πιο περίτεχνες, αλλά όχι πολύ πρωτότυπες». Ο συμμετέχων αρχίζει να συνδυάζει

στοιχεία. Αυτός ο συνδυασμός οδηγεί σε μια ζωγραφιά δυο στοιχείων, χωρίς όμως το περιεχόμενο να είναι πρωτότυπο. Ο βαθμός 4 αναφέρεται σε μια «Ζωγραφιά με περιεχόμενο και σχετικά πρωτότυπη». Η ζωγραφιά που δημιουργεί ο συμμετέχων παρουσιάζει καλό συνδυασμό στοιχείων, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα πρωτότυπη. Όμως, ο συμμετέχων μπορεί να την περιγράψει ικανοποιητικά. Ο βαθμός 5 μεταφράζεται ως «Ορισμένα στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν με διαφορετικό τρόπο, υπάρχει καλός συνδυασμός ποικιλίας στοιχείων, ενώ η ιδέα είναι αρκετά πρωτότυπη». Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται συνδυάζονται καλύτερα και οι ιδέες γίνονται πιο πρωτότυπες. Ο συμμετέχων κάνει χρήση των δοθέντων στοιχείων με διαφορετικό τρόπο, εκφράζοντας μια ιδέα, η οποία δεν είναι πολύ πρωτότυπη. Ο βαθμός 6 αναφέρεται σε: «Διάφορα στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε ένα ασυνήθιστο πλαίσιο, σαφώς μια πρωτότυπη ιδέα που ενσωματώνει τα στοιχεία καλά». Τα στοιχεία συνδυάζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Οι ιδέες του συμμετέχοντα είναι σαφώς πρωτότυπες. Τέλος, ο βαθμός 7 ερμηνεύεται ως: «Τα περισσότερα από τα στοιχεία χρησιμοποιούνται σε ασυνήθιστο πλαίσιο, όλα τα στοιχεία συνδυάζονται με καινοτόμο τρόπο». Η ζωγραφιά του συμμετέχοντος συνδυάζει πολύ αποτελεσματικά όλα τα στοιχεία, προκειμένου να εκφραστεί μια μοναδική ιδέα, η οποία είναι απόλυτα πρωτότυπη (Lubart, Besancon & Barbot).

Σημειώνεται ότι και οι δυο δραστηριότητες του EPoC - Form B είναι γραφικές.

Το Εργαλείο Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού - EPoC επιλέχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας προκειμένου να δημιουργηθεί ένα προφίλ για κάθε συμμετέχοντα, με σκοπό να διερευνηθεί η ικανότητά τους να συνδυάζουν τόσο την συγκλίνουσα – συνθετική σκέψη (convergent – integrative thinking) όσο και την αποκλίνουσα – διερευνητική σκέψη τους (divergent – exploration thinking) σε δημιουργικές δραστηριότητες. Επίσης, στόχος είναι η αναγνώριση του δημιουργικού δυναμικού των συμμετεχόντων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργία του δημιουργικού προφίλ τους. Όσον αφορά τον προσδιορισμό του δημιουργικού δυναμικού, το EPoC επιτρέπει την αξιολόγηση ολόκληρου του φάσματος της ικανότητας των ατόμων (από χαμηλό έως υψηλό). Έτσι, μέσω των δραστηριοτήτων του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού - EPoC μπορεί να ανιχνευτούν τα άτομα που διαθέτουν υψηλό

δημιουργικό δυναμικό. Συχνά, το υψηλό δημιουργικό δυναμικό εκφράζεται σε έναν τομέα και όχι γενικά. Όσον αφορά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, εξετάζεται το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσα από δραστηριότητες που εξετάζουν τόσο την συγκλίνουσα – συνθετική σκέψη (convergent – integrative thinking) όσο και την αποκλίνουσα – διερευνητική σκέψη (divergent – exploration thinking, με σκοπό να σχεδιαστεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ταιριάζει στις ανάγκες τους. Αυτή η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση μεγιστοποιεί την ευκαιρία να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα. Τέλος, μέσω της χρήσης του EPoC στους συμμετέχοντες που έχουν διαγνωσθεί με ΔΑΦ, Νοητική Υστέρηση, Ψυχωσική Συνδρομή και Σύνδρομο Down, μπορεί να προσφερθεί συμβουλευτική καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το δυναμικό ενός ατόμου, μπορεί να βρεθούν τα επαγγελματικά πεδία που αντιστοιχούν καλύτερα σε αυτό (Lubart, 2014).

4.4 Η διαδικασία

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε δια ζώσης και κάθε μια από τις οκτώ παρεμβάσεις διήρκησε περίπου μιάμιση ώρα. Με την άδεια των συμμετεχόντων και των κηδεμόνων τους και μετά από αναλυτική τους ενημέρωση τόσο για τους σκοπούς της παρέμβασης όσο και για την ερευνητική διαδικασία, η παρέμβαση μαγνητοφωνήθηκε. Αφού ολοκληρώθηκαν και οι οκτώ μελέτες περίπτωσης, έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και κωδικοποίησή τους, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την έκβαση της παρέμβασης.

4.4.1 Περιγραφή του τρόπου διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των συμμετεχόντων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και των κηδεμόνων των συμμετεχόντων, στην οποία ενημερώνονταν για τους σκοπούς, τη διαδικασία και τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας.

Οι δραστηριότητες της έρευνας εντάχθηκαν στο υφιστάμενο τυπικό πρόγραμμα παρέμβασης. Επίσης, προς εξασφάλιση και προστασία τόσο της ανωνυμίας όσο και των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων δεν αναφέρεται πουθενά στην εργασία το ονοματεπώνυμό τους, άλλα προσωπικά τους στοιχεία και το όνομα του σωματείου στο οποίο είναι εκπαιδευόμενοι.

4.4.2 Περιγραφή της διαμεσολάβησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 13 Μαρτίου 2020 έως τις 27 Μαΐου 2020. Κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τη διαμεσολάβηση τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην έρευνα με τη θέλησή τους και κατόπιν της συναίνεσης των γονέων και των κηδεμόνων τους. Οι απαντήσεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με αντικειμενικότητα, σεβασμό και εχεμύθεια.

Η διαμεσολάβηση πραγματοποιήθηκε με κάθε συμμετέχοντα ατομικά. Όλες οι δραστηριότητες έλαβαν χώρα την ίδια μέρα, σε μια συνεδρία και διήρκησαν περίπου 1,5 ώρα. Πρώτα, διενεργήθηκαν οι δραστηριότητες της Θεωρίας του Νου και στην συνέχεια αυτές του Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού - ΕΡΟC. Η διαμεσολάβηση προσαρμόστηκε ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου και όταν κρινόταν αναγκαίο, δινόταν η αντίστοιχη ανατροφοδότηση από τον διαμεσολαβητή.

Και οι οκτώ μελέτες περίπτωσης ηχογραφήθηκαν και μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, συγκεντρώθηκαν, ταξινομήθηκαν κατά χρονολογική σειρά και απομαγνητοφωνήθηκαν.

4.4.2.1 Θεωρία του Νου (Theory of mind)

Πρώτα οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε δυο δραστηριότητες αξιολόγησης της Θεωρίας του Νου (Theory of mind): την δραστηριότητα με το κουτί Smarties και τους συνδετήρες και αυτήν του Νίκου και της μπάλας (δραστηριότητα της μη αναμενόμενης συμπεριφοράς – the unexpected transfer test). Όπως αναφέρθηκε και κατά την θεωρητική ανάλυση, στόχος της δραστηριότητας του κουτιού Smarties ήταν η αντικατάσταση ενός προφανούς αντικειμένου με ένα άλλο, μη αναμενόμενο. Από την άλλη στόχος της δραστηριότητας του Νίκου και της μπάλας (δραστηριότητα της μη αναμενόμενης συμπεριφοράς – the unexpected transfer test) ήταν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σωστά σχετικά με την τοποθεσία στην οποία βρισκόταν η μπάλα.

4.4.2.2 Εργαλείο Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού EPoC – Evaluation of Potential Creativity

Βήμα πρώτο: Γνώση της γλώσσας στην οποία διατυπώνεται η δραστηριότητα (Linguistic knowledge). Βασική προϋπόθεση είναι να μην έχει το παιδί καμία άγνωστη λέξη από την εκφώνηση, καθώς αυτό θα επηρεάσει την κατανόηση και εξέλιξη της διαδικασίας.

EPOC A

Βήμα δεύτερο: Εννοιολογική και Σχηματική γνώση (Semantic knowledge-Schematic knowledge).

Πρώτη δραστηριότητα: σχέδια με εφόρμηση ενός συγκεκριμένου σχήματος που δόθηκε, μιας μπανάνας. Αφού ο κάθε συμμετέχοντας αναγνώρισε επιτυχώς το αντικείμενο της φωτογραφίας, κατευθύνθηκε από τον ερευνητή με ερωτήσεις να σκεφτεί διαφορετικά μέρη που βρίσκουμε μπανάνες και να τα σχεδιάσει.

Δεύτερη δραστηριότητα: Με αφορμή τα εικονιζόμενα αντικείμενα, ζητήθηκε από τον συμμετέχοντα να περιγράψει τι του θυμίζει το σχήμα αυτών. Εδώ αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα σκέψη να εντάξει τη χρήση των αντικειμένων που του δόθηκαν.

EPOC B

Από τον συμμετέχοντα ζητήθηκε με αναλυτική σκέψη να ανακαλέσει στη μνήμη της τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έδωσε πριν για τις μπανάνες.- Επανελήφθησαν οι ερωτήσεις: που βλέπουμε τα καρότα?

EPOC A

Στο μέρος αυτό της αξιολόγησης ζητήθηκε σύνθεση συγκεκριμένων σχημάτων που δόθηκαν για την παραγωγή ενός πρωτότυπου σχεδίου. Βασικό σε αυτή την δραστηριότητα ήταν να μπορέσει το παιδί να δημιουργήσει όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπα σχέδια χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερα σχήματα μπορεί. Προκειμένου να καταλάβει τον στόχο και την πορεία της διαδικασίας, δόθηκε συνεχής ανατροφοδότηση. Εδώ αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα σκέψη, η ικανότητα

δηλαδή να συνθέσει τα σχήματα σε μια ζωγραφική ιστορία, αλλά και σε ποιο βαθμό η ιστορία αυτή θα είναι πρωτότυπη.

Δραστηριότητα πρώτη: εξηγήθηκε ότι όλα τα σχήματα που δίνονται πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην ζωγραφική ιστορία με έναν πρωτότυπο και μοναδικό τρόπο. Λέξη-κλειδί στην ανατροφοδότηση είναι το «σχήμα». Πρέπει να δοθεί έμφαση στο σχήμα και να βλέπει με τι μοιάζει. Δίνονται τα εξής αντικείμενα-σχήματα: ανθρωπάκι, λάμπα, πέτρα, ψαράκι, καπέλο, σακίδιο, καρότο, φτυάρι, τσαντάκι.

ΕΡΟC Β

Επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία με διαφορετικά αντικείμενα. Δόθηκαν ένα ανθρωπάκι, ένα κερί, ένα αρκουδάκι, ένα καπέλο, μια βαλίτσα, ένα αγγούρι και μια τσουγκράνα.

Η διαμεσολάβηση σε αυτό τα σημείο σταμάτησε. Βασικό ήταν να ερωτηθεί ο συμμετέχων για το πώς βίωσε αυτή την εμπειρία και αν του προκάλεσε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

4.5 Αποτελέσματα παρέμβασης

Στην παρούσα ενότητα διερευνάται η σημασία της παρέμβασης σε ενήλικες με ψυχικές διαταραχές και πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τη δημιουργικότητα των ατόμων αυτών, μέσω της εφαρμογής της δυναμικής αξιολόγησης. Παρακάτω γίνεται λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, ομαδοποιημένα αναλόγως την διάγνωση των ατόμων. Πρέπει να αναφερθεί ότι στην βιβλιογραφία παρατηρείται ότι είναι λιγότερες οι έρευνες που εξετάζουν την δημιουργικότητα των ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές, καθώς αυτή ερευνάται περισσότερο σε παιδιά με και χωρίς κάποια διάγνωση μαθησιακών ή άλλων διαταραχών.

Κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων τόσο στην αποκλίνουσα όσο και στην συγκλίνουσα σκέψη των συμμετεχόντων.

4.5.1. Άτομα με ΔΑΦ

4.5.1.1. Θεωρία του Νου

Πρώτα αξιολογήθηκε η Θεωρία του Νου. Στην δραστηριότητα της μη αναμενόμενης μετακίνησης, κανένα από τα δυο άτομα με ΔΑΦ δεν έδωσαν λανθασμένη απάντηση στην πρώτη ερώτηση «Πού θα κοιτάξει ο Νίκος για να βρει την μπάλα του», ενώ και οι δυο συμμετέχοντες έδωσαν θετικές απαντήσεις στις επόμενες δυο ερωτήσεις. Αυτό σημαίνει ότι η απροσδόκητη μετακίνηση δεν φάνηκε να δυσκόλεψε κάποιον από τους δυο συμμετέχοντες. Ομοίως, στην δραστηριότητα του κουτιού που εξαπατά και τα δυο άτομα απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με το περιεχόμενο του κουτιού.

4.5.1.2. Δημιουργικότητα

Μετά την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου, έγινε αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων μέσω των δραστηριοτήτων του τεστ «αξιολόγησης της δυνατότητας για δημιουργικότητα».

Αριθμός συμμετέχοντος: 6

Το πρώτο από τα δυο άτομα που έχουν κάποια μορφή ΔΑΦ είναι ο έκτος συμμετέχων, ο οποίος έχει ήπια νοητική υστέρηση (ΔΝ: 61), άτυπο αυτισμό και Σχιζοσυναισθηματική διαταραχή μικτού τύπου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 14 Μαΐου 2020.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης, στις δραστηριότητες με εφόρμηση ενός συγκεκριμένου σχήματος, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις που έδωσε δεν ήταν ιδιαίτερα πρωτότυπες και πολύ διαφορετικές από αυτές που έδωσαν άλλοι συμμετέχοντες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύτηκε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με κάποιο αντικείμενο της καθημερινότητας: «Ε: Για κοίτα το σχήμα της μπανάνας. Τι σχήμα έχει; Τι σου θυμίζει; Σ: Δε μου θυμίζει τίποτα. Ε: Για δες την καλά. Σ: Δε μου θυμίζει τίποτα».

Όταν ζητήθηκε από τον συμμετέχοντα να ανακαλέσει με αναλυτική σκέψη στην μνήμη του τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έδωσε πριν τις μπανάνες, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι ιδέες του συμμετέχοντα δεν είναι ιδιαίτερα

πρωτότυπες και δεν είναι πάντα ικανοποιητικές ως προς τον αριθμό τους, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν είχε δυσκολία να ανακαλέσει την διαδικασία της πρώτης δραστηριότητας και να την εφαρμόσει στη δεύτερη.

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης παρατηρήθηκε από τις δραστηριότητες ότι η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη του συμμετέχοντα κρίνεται αρκετά καλή ως προς την πρωτοτυπία και ως προς το πλήθος των σχεδίων.

Αριθμός συμμετέχοντος: 8

Ο όγδοος συμμετέχων είναι το δεύτερο άτομο που έχει διαγνωσθεί, εκτός των άλλων, με κάποια μορφή ΔΑΦ. Ειδικότερα, η διάγνωση του τελευταίου συμμετέχοντα είναι Σύνδρομο Asperger, Ψυχωσική Συνδρομή, Δυσλεξία, Δυσορθογραφία και Δυσαναγνωσία. Έχει δείκτη νοημοσύνης 85.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 27 Μαΐου 2020. Κατά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης του συμμετέχοντα, διαπιστώθηκε ότι στην δραστηριότητα του ΕΡΟC Α δυσκολεύτηκε να αναφέρει πρωτότυπα μέρη που είναι δυνατόν να βρει κάποιος μπανάνες, ενώ δεν μπόρεσε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με κανένα άλλο αντικείμενο: «Ε: Για σκέψου. Να σκέφτεσαι τη βοήθειά μου. Τι σε ρωτάω; Σ: Πού αλλού έχω δει μπανάνες. Στη λαϊκή, στο μανάβικο, την φρουτιέρα, στο μπανανόδεντρο» Συνεπώς, η αποκλίνουσα σκέψη του κρίθηκε ως μη δημιουργική

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, ο συμμετέχων στην πρώτη δραστηριότητα του ΕΡΟC Α δεν κατόρθωσε να συνθέσει μια ιστορία με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο: «Ε: Η πέτρα τι άλλο θα μπορούσε να είναι; Που να έχει το σχήμα της. Σ: Πέτρα». Όμως, στην δεύτερη δραστηριότητα απέδωσε καλύτερα: «Ε: Τι θα μπορούσε να είναι ο μάγος; Σ: Το αρκουδάκι». Η δραστηριότητα του ΕΡΟC Β κρίθηκε ως πιο αποτελεσματική συγκριτικά με τις άλλες, καθώς ο συμμετέχων εμφάνισε καλύτερη επίδοση παρόλο που δεν μπόρεσε να χρησιμοποιήσει πολλά από τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

4.5.2. Άτομα με λοιπές Ψυχικές Διαταραχές σε συνδυασμό με την Νοητική Υστέρηση

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι υπόλοιποι έξι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία.

4.5.2.1. Θεωρία του Νου

Τα αποτελέσματα της Θεωρίας του Νου στην συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Παρατηρήθηκε ότι τρία άτομα που έχουν διαγνωσθεί (πλην των άλλων) με νοητική υστέρηση απάντησαν έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση της απροσδόκητης μετακίνησης και συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Πού θα κοιτάζει ο Νίκος για να βρει την μπάλα του;». Ενώ, από αυτά, ένα έδωσε λανθασμένη απάντηση και στην δεύτερη ερώτηση της 1^{ης} δραστηριότητας, η οποία ρωτούσε: «Πού είχε βάλει ο Νίκος την μπάλα του;».

Στην δεύτερη δραστηριότητα της Θεωρίας του Νου κανένας συμμετέχοντας δεν απάντησε λανθασμένα.

Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στους περισσότερους συμμετέχοντες οι γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες βρίσκονται σε αρκετά καλά επίπεδα και ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.

4.5.2.2. Δημιουργικότητα

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης της δημιουργικότητας των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί μόνο με νοητική υστέρηση περιγράφονται ως εξής:

Αριθμός Συμμετέχοντος: 1

Ο συγκεκριμένος άνθρωπος πάσχει από νοητική υστέρηση. Έχει μαθησιακές δυσκολίες και διάσπαση προσοχής. Η αξιολόγηση έλαβε χώρα στις 13 Μαρτίου 2020 και διήρκεσε μιάμιση ώρα περίπου

ΕΡΟC Α

Εννοιολογική και Σχηματική γνώση (Semantic knowledge - Schematic knowledge): σχέδια με εφόρμηση την μπανάνα. Η συμμετέχουσα ερωτάται που έχει δει μπανάνες και απαντάει στα δέντρα και τη φρουτιέρα. Της υπενθυμίζουμε την ερώτηση «πού αλλού» κάνοντας ανατροφοδότηση με εμπειρίες από την

καθημερινότητα. Ζωγραφίζει μπανάνες στο δέντρο, στην φρουτιέρα, στο μανάβη, στο σούπερ μάρκετ. Ζητάμε από την συμμετέχουσα σε σύντομα διαστήματα να ανακαλεί στο νου της την ερώτηση, προκειμένου να μην την ξεχνάει και να βοηθάει μόνη της τον εαυτό της. Για να εξασκεί και τη μνήμη της ανακεφαλαιώνουμε τις επιλογές που έχει αναφέρει ως τώρα. Στη συνέχεια, ζωγραφίζει ένα ψυγείο, μια τάρτα μπανάνα και μια μαϊμού να τρώει μπανάνα: «Εγώ, ξέρω να κάνω και γλυκά με μπανάνες». Η συμμετέχουσα επιβραβεύεται συνέχεια τόσο για την ευρηματικότητά της όσο για τις ζωγραφικές της ικανότητες. Συνολικά η συμμετέχουσα έδωσε επτά απαντήσεις. Στη δραστηριότητα αυτή αξιολογείται η αποκλίνουσα σκέψη, η ικανότητα να απαριθμεί το παιδί περιπτώσεις από ένα συγκεκριμένο οπτικό ερέθισμα. Η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία δεν προσμετρώνται σε αυτό το στάδιο, αν και οι τελευταίες απαντήσεις της συμμετέχουσας απαιτούσαν πιο σύνθετη σκέψη.

Στη συνέχεια, τίθεται η ερώτηση για το σχήμα της μπανάνας. Η συμμετέχουσα εύστοχα διακρίνει ότι η μπανάνα είναι ημικύκλια και μοιάζει με τόξο και σχεδιάζει ένα τόξο χρησιμοποιώντας μια μπανάνα. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται με την ανατροφοδότηση από όλη τη διαδικασία. Μέσω ερωτήσεων η συμμετέχουσα επαναφέρει στο νου της όλα τα στάδια που ακολούθησε η διαδικασία μέχρι εκείνη τη στιγμή. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας η συμμετέχουσα επιβραβεύεται με πολλές καρδιές στις ζωγραφιές: «Κι ένα βέλος, αυτό είναι το βέλος. Πολύ ωραία. Τόξο με βέλος. Άλλο που να μοιάζει με μπανάνα; Εδώ μια μεγάλη καρδούλα! Και θα πάει και σε πιο μεγάλη. Στο τέλος όλα θα γίνουν καρδούλες!».

EPOC B

Στη συμμετέχουσα δίνεται τώρα ένα καρότο και καλείται να θυμηθεί τις επιλογές που είχε προτείνει για τις μπανάνες και ποιες ταιριάζουν στην περίπτωση του καρότου (αναλογική σκέψη): «Θέλω να μου φτιάξεις ζωγραφιές με καρότα! Τώρα ξέρεις πως έτσι; τι θα σκεφτείς πρώτα;». Παραμένουν το σούπερ μάρκετ, η λαϊκή, ο μανάβης, το ψυγείο, η ζυγαριά, το μπλέντερ, ενώ διαφέρουν το κουνέλι (αντί για τη μαϊμού) «Ένα κουνελάκι που τρώει καρότο», ο χυμός καρότο (αντί για χυμό μπανάνα) και το χωράφι (αντί για το δέντρο): Ε: «Πού βγαίνουν τα καρότα;» Σ1: «Από το χωράφι».

Έπειτα, η συμμετέχουσα παρακινείται να παρομοιάσει διάφορα αντικείμενα με καρότα. Μπορεί να είναι, για παράδειγμα, τα πόδια, τα χέρια, το ανθρώπινο σώμα: Ε: «Δεν βλέπεις τίποτα που να 'χει το σχήμα του καρότου; Τα χέρια μου, τα πόδια μου,

τα' αφτιά μου, τα μάτια μου, τα δόντια μου;» Σ: «Τα πόδια» Ε: «Ωραία τι μπορείς να φτιάξεις;» Σ: «Έναν άνθρωπο» Ε: «Και τι να του βάλεις αντί για πόδια;» Σ: «Καρότα», ένα καρότο-μολύβι. Η συγκλίνουσα σκέψη της συμμετέχουσας διακρίνεται από μέτρια πρωτοτυπία, δεδομένου ότι δεν ενέταξε το καρότο σε ένα δημιουργικό και μοναδικό σχήμα.

ΕΡΟΣ Α

Στο μέρος αυτό της αξιολόγησης ζητείται σύνθεση συγκεκριμένων σχημάτων που δίνονται για την παραγωγή μιας πρωτότυπης ζωγραφικής ιστορίας. Βασικό σε αυτή την δραστηριότητα είναι να μπορέσει το παιδί να δημιουργήσει όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπα σχέδια χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερα σχήματα μπορεί. Προκειμένου να καταλάβει τον στόχο και την πορεία της διαδικασίας, δίνεται συνεχής ανατροφοδότηση μέσω ερωτήσεων. Εδώ αξιολογείται η συγκλίνουσα σκέψη, η ικανότητα δηλαδή να συνθέσει τα σχήματα σε μια ζωγραφική ιστορία, αλλά και σε ποιο βαθμό η ιστορία αυτή θα είναι πρωτότυπη.

Στην συμμετέχουσα δίνονται ένα κουκλάκι, μια λάμπα, ένα λούτρινο δελφινάκι, ένα καπέλο, μια τσάντα, ένα φτυάρι και ένα καρότο και της ζητείται να φτιάξει με τις εικόνες αυτές μια ζωγραφιά που δεν θα σκεφτόταν κανένα άλλο παιδί. Αρχικά, η συμμετέχουσα σκέφτεται να χρησιμοποιήσει όλα τα αντικείμενα με την κοινή σημασία τους. Γι' αυτό μέσα από ερωτήσεις βοηθάμε τη συμμετέχουσα να κατανοήσει ότι αυτά που σκέφτονται θα τα σκέφτονταν και άλλα παιδιά. Έπειτα, προτείνει ένα καρότο - ανθρώπάκι με μια πέτρα για στεφάνι και μια λάμπα με σχεδιασμένα ψάρια, υπάρχει ένα καπέλο που γίνεται ομπρέλα. Όλα αυτά τα εντάσσει σε μια καφετέρια. Το φτυάρι θα χρησιμοποιηθεί ως λαβή για τα παγάκια και τέλος η τσάντα θα «γίνει» τηλεόραση. Η ζωγραφιά σταδιακά ολοκληρώνεται, ενώ η πέτρα από στεφάνι θα χρησιμοποιηθεί ως μαξιλάρι πάνω σε ένα σκαμπό.

Η συγκλίνουσα σκέψη της συμμετέχουσας διακρίνεται από αρκετή δημιουργικότητα. Χρησιμοποίησε όλα τα αντικείμενα με έναν αρκετά πρωτότυπο τρόπο που έδειχνε προσοχή στις λεπτομέρειες (η πέτρα ως μαξιλάρι για σκαμπό): «Α! Σαν να κάθονται που να μοιάζει με πέτρα».

ΕΡΟC Β

Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται. Με αυτό τον τρόπο, θα δούμε κατά πόσο η συμμετέχουσα κατανόησε τη διαδικασία και μπορεί να δράσει περισσότερο αυτόνομα, με λιγότερες κατευθυντήριες ερωτήσεις.

Η συμμετέχουσα σχεδιάζει τώρα έναν άνθρωπο που φωτογραφίζει με μια μηχανή και χρησιμοποιεί το αρκουδάκι ως ποντικάκι, το τούβλο γίνεται καρέκλα και το κερί ραδιόφωνο. Μέχρι να καταλήξει σε αυτό το σχέδιο, η συμμετέχουσα ανέφερε και άλλες ιδέες που τελικά δεν ταίριαζαν στην τελική ιστορία της, όπως ο μάγος που το καπέλο του έμοιαζε με αερόστατο: «Σαν ένα ανθρωπάκι που κάνει... που είναι. Το καπέλο μπορεί να 'ναι ένα αερόστατο».

Τα σχέδια της συμμετέχουσας ήταν πρωτότυπα με ζωνρή φαντασία και αυτή τη φορά χωρίς πολλές οδηγίες. Μπόρεσε να αφήσει ελεύθερη τη φαντασία της και να δημιουργήσει εικόνες που κάποιος άλλος δεν θα φανταζόταν.

Η διαμεσολάβηση ολοκληρώνεται και η συμμετέχουσα επαινείται τόσο για την δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη της όσο και για τα σχέδια ζωγραφικής. Και σε αυτή την περίπτωση ρωτάμε το παιδί για τα συναισθήματα που βίωσε και αν θα ήθελε μελλοντικά να επαναληφθεί η διαδικασία. Η συμμετέχουσα φάνηκε να πέρασε ευχάριστα και είναι «ανοιχτή» σε επανάληψη της διαβούλευσης.

Αριθμός Συμμετέχοντος: 2

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 16 Μαρτίου 2020. Ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση και έχει δείκτη νοημοσύνης 40. Είναι λειτουργική, αυτοεξυπηρετείται, αλλά είναι ντροπαλή.

Στην πρώτη δραστηριότητα του ΕΡΟC Α παρατηρήθηκε ότι ο συμμετέχων αναγνώρισε στην αρχή το εικονιζόμενο σχήμα, όμως εμφάνισε δυσκολία στο να ανακαλέσει στο νου της το σχήμα:

- Ε: Στη λαϊκή. Ζωγράφισε μου στη λαϊκή τις μπανάνες.
- Σ: Δεν θυμάμαι πως είναι οι μπανάνες, να τις σχεδιάσω.
- Ε: Για κοίτα την.
- Σ: Είναι ένα τετράγωνο».

Αυτή η δυσκολία ξεπεράστηκε όταν της δόθηκε από την ερευνήτρια οπτικό ερέθισμα. Εμφάνισε, επίσης, αδυναμία δημιουργικής σκέψης στην διαφοροποίηση των χώρων. Στο πλαίσιο της αποκλίνουσας σκέψης, βρήκε έξι περιπτώσεις στις οποίες συναντούμε μπανάνες. Οι ιδέες αυτές δεν αξιολογήθηκαν από την άποψη της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας, αλλά από το πλήθος των διαφορετικών εκδοχών.

Στην δεύτερη δραστηριότητα του EPOC A αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα σκέψη της συμμετέχουσας να εντάξει τη χρήση των αντικειμένων, προκειμένου να έχουμε ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός γλυκού: «Κρέμα, φρουτόκρεμα, που έτρωγα όταν ήμουν μικρή. Στο μίξερ το χτυπάνε».

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετά απλές χωρίς σύνθετη και δημιουργική σκέψη για ένα πιο σύνθετο γλυκό. Επίσης, όταν χρειάστηκε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με άλλα σχήματα από τον περιβάλλοντα χώρο δεν κατάφερε να βρει ένα αντικείμενο που να ομοιάζει στην μπανάνα.

Στην πρώτη δραστηριότητα του EPOC B η συμμετέχουσα κλήθηκε με αναλυτική σκέψη να ανακαλέσει στη μνήμη της τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έδωσε πριν για τις μπανάνες.

Όσον αφορά την συγκλίνουσα σκέψη, η συμμετέχουσα στην σχετική δραστηριότητα του EPOC A και B η συνθετική/συγκλίνουσα σκέψη της ήταν μέτρια ως προς την πρωτοτυπία. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η δημιουργικότητα του συμμετέχοντα κρίθηκε μέτρια σχετικά με την πρωτοτυπία και την αντίληψη του περιβάλλοντα χώρου.

Αριθμός Συμμετέχοντος: 3

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 17 Μαρτίου 2020. Πρόκειται για μία ιδιάζουσα περίπτωση ανθρώπου. Πάσχει από νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 57 και ψυχωτικές διαταραχές. Είναι σε αρκετά κακή ψυχολογική κατάσταση.

Από την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι η κλίμακα αυτής είναι σε χαμηλά επίπεδα, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε ότι το σούπερ μάρκετ και η λαϊκή είναι πολύ κοντά ως απαντήσεις. Σημαντικότερη, ωστόσο, ήταν η αδυναμία της

να αναγνωρίσει και να σχεδιάσει το σχήμα της μπανάνας, καθώς νόμιζε πως ήταν τετράγωνο:

- «Σ: Οι μπανάνες τι σχήμα έχουνε; Τι σχήμα είναι αυτό;
- Ε: Ένα τετράγωνο.

Παράλληλα, οι ικανότητές στη δημιουργικότητα, στο σχεδιασμό ήταν περιορισμένες, δεδομένου ότι απεικόνιζε με το ίδιο σχέδιο το ψυγείο, τα σούπερ μάρκετ και την λαϊκή.

Ακολούθησε η ερώτηση «τι μπορούμε να φτιάξουμε με μπανάνες» και οι απαντήσεις ήταν μόλις δύο, ζελέ και γρανίτα μπανάνας. Ζωγράφισε και τα δύο με ένα απλό γεωμετρικό σχέδιο-κύκλο στην πρώτη περίπτωση και πολύγωνο στην δεύτερη. Φάνηκε ήδη από την πρώτη δραστηριότητα ότι δεν υστερούσε μόνο στην αποκλίνουσα σκέψη, αλλά και στην ικανότητα να αποδίδει εικόνες και σχέδια στο χαρτί. Χαρακτηρίστηκε από έλλειψη δημιουργικότητας και φαντασίας στον σχεδιασμό.

Προκειμένου να ξεχωρίσει και να ορίσει στο μυαλό της το σχήμα της μπανάνας, ζητήθηκε από την συμμετέχουσα να μας πει τι σχήμα έχει. Η πρώτη απάντηση ήταν παραλληλόγραμμο και η δεύτερη –επίσης λαθεμένη- στρόγγυλο. Παρομοίασε την μπανάνα με τόπι: «Το τόπι;».

Αυτό σημαίνει ότι στο νου της επικρατούσε σύγχυση όσον αφορά τα σχήματα και δεν μπόρεσε να τα διακρίνει.

Για να αξιολογήσουμε την δημιουργικότητα και τη φαντασία της, ρωτήθηκε τι θα μπορούσε να φτιάξει με μπανάνες και να είναι πρωτότυπο. Η απάντηση «παγωτό μπανάνα με το μίξερ» ήταν περισσότερο κοινότυπη, καθώς δόθηκε ως απάντηση από τα περισσότερα παιδιά. Το πρόβλημα ήταν ότι και πάλι δεν μπορούσε να δηλώσει με ένα σαφές σχέδιο τι ήταν αυτό που θέλει να απεικονίσει. Το μίξερ με τη μπανάνα απεικονίστηκαν με δυο κύκλους, κάτι που δήλωνε ότι και σε αυτό το στάδιο δεν είχε κατανοήσει το σχήμα της μπανάνας. Προχωρήσαμε σε ανατροφοδότηση δείχνοντας της το σχήμα μιας μπανάνας για να την βοηθήσουμε να βρει αντικείμενα που έμοιαζαν με μπανάνες. Ορθώς αναγνώρισε ότι τα φρύδια έμοιαζαν στη σχήμα με μπανάνες, αλλά στη ζωγραφική τα απέδωσε με δύο κύκλους.

Στην περίπτωση αξιολόγησης της αποκλίνουσας σκέψης ήταν σαφώς καλύτερο από την προηγούμενη δραστηριότητα, καθώς έδωσε πέντε απαντήσεις. Αξιολογώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν έγινε εμφανές ότι οι γνωστικές ικανότητες της συμμετέχουσας δεν ήταν αρκετά αναπτυγμένες, ώστε να ξεχωρίσει σχήματα, και η δημιουργικότητά της ήταν πολύ φτωχή.

Στην πρώτη δραστηριότητα της συγκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι αξιοποίησε δυο από τα εικονιζόμενα στοιχεία με ιδιαίτερα πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο. Αντιθέτως, την δεύτερη δραστηριότητα διαπιστώθηκε ότι η συγκλίνουσα σκέψη της ήταν σε εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο, καθώς αδυνατούσε να συνθέσει μια ιστορία με παραπάνω από τρία αντικείμενα. Παράλληλα, οι ιστορίες της ήταν αντλημένες μόνο από την καθημερινότητα και παρουσίασαν έντονο έλλειμμα φαντασίας και δημιουργικότητας.

Αριθμός Συμμετέχοντος: 4

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 8 Μαΐου 2020. Ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει διαγνωσθεί με σύνδρομο Down και νοητική υστέρηση. Ο δείκτης νοημοσύνης της είναι 67%.

Από τις δραστηριότητες της αποκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι τα σχέδια της συμμετέχουσας χαρακτηρίστηκαν από πρωτοτυπία και από δημιουργικότητα, καθώς είχαν και πλήθος διαφορετικών εκδοχών. Όμως, σε δραστηριότητες που ζητούσαν την σύνδεση του σχήματος του εικονιζόμενου αντικειμένου με άλλα αντικείμενα του περιβάλλοντα χώρου εμφάνισε δυσκολία στην αρχή. Αλλά, όταν δόθηκαν επεξηγήσεις από την ερευνήτρια τότε η συμμετέχουσα μπόρεσε να δημιουργήσει κάποια σχέδια: «Ε: Δεν μπορείς να σκεφτείς. Πουθενά δε βάζεις μπανάνες; Σ: banoffee. Ε: Η μπανάνα τι σχήμα έχει; Σ: Σαν το τηλέφωνο!!».

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, παρατηρήθηκε ότι η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη της κρίνεται αρκετά πρωτότυπη. Ιδιαίτερα σημεία της παρατήρησης αυτής ήταν η χρήση της πέτρας ως καναπέ, του καρότου ως καμινάδα, της τσάντας ως ψυγείακι για φαγητό και το ψαριού ως κουβαδάκι σε σχήμα που έχει τη μορφή ψαριού: «Ε: Για κάντο μου να το δω. Ψυγείακι για φαγητό αντί για..... Σ: τσάντα».

Αριθμός Συμμετέχοντος: 5

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 9 Μαΐου 2020. Ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει διαγνωσθεί με ψυχωσική συνδρομή σε έδαφος οριακής νοημοσύνης. Ο δείκτης νοημοσύνης 67 οφείλεται σε ψυχιατρικά πάθηση.

Από τις δραστηριότητες αξιολόγησης της αποκλίνουσας σκέψης παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: στην πρώτη δραστηριότητα του EPOC A, ο συμμετέχοντας, αρχικά εμφάνισε δυσκολία να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο. Μετά από την σχετική επεξήγηση του ερευνητή, ανέφερε ένα μικρό αριθμό μερών που μπορεί κάποιος να βρει μπανάνες. Όμως, μετά από επιπρόσθετη παρότρυνση του ερευνητή ανέφερε και άλλα μέρη, βάσει των οποίων τα σχέδιά του αξιολογούνται θετικά βάσει της πρωτοτυπίας τους και του πλήθους τους: «Παγωτό μπανάνα. Να βάλω και σιρόπι; - Στο πεζοδρόμιο, η μπανανόφλουδα».

Αντιθέτως, στην δεύτερη δραστηριότητα του EPOC A στην οποία χρειάστηκε να ανακαλέσει το σχήμα του εικονιζόμενου αντικειμένου και να δημιουργήσει σχέδια βάσει αυτού, δεν κατάφερε να βρει άλλο σχήμα πλην ενός: «Εε... τα γυαλιά Τα γυαλιά ηλίου εννοώ. Που έχουν αυτό το έτσι από πάνω». Στην δραστηριότητα του EPOC B, στην οποία ο συμμετέχοντας χρειάστηκε με αναλυτική σκέψη να ανακαλέσει στην μνήμη του ερωτήσεις και απαντήσεις που ο ίδιος έδωσε στις προηγούμενες δραστηριότητες, παρατηρήθηκε ότι η σκέψη του ήταν δημιουργική και τα σχέδια ικανοποιητικά ως προς το πλήθος τους.

Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, κατά την οποία αξιολογείται η ικανότητα δηλαδή να συνθέσει τα σχήματα σε μια ζωγραφική ιστορία, αλλά και σε ποιο βαθμό η ιστορία αυτή θα είναι πρωτότυπη. Από τις δραστηριότητες αυτές διαπιστώθηκε ότι η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη του συμμετέχοντα είναι μέτρια ως προς την πρωτοτυπία και ως προς το πλήθος των σχεδίων.

Αριθμός Συμμετέχοντος: 7

Η έρευνα έλαβε χώρα στις 15 Μαΐου 2020. Η έβδομη συμμετέχουσα έχει διαγνωσθεί με μέτριου βαθμού νοητική υστέρηση με δευτερογενείς ψυχωτικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Ο δείκτης νοημοσύνης της είναι 45.

Παρατηρείται ότι στην πρώτη δραστηριότητα του ΕΡΟC Α, η συμμετέχουσα αναγνώρισε μεν το εικονιζόμενο αντικείμενο (μπανάνα), όμως δυσκολεύτηκε σε σημαντικό βαθμό να ζωγραφίσει και να σκεφτεί μέρη στα οποία θα μπορούσε να βρει μπανάνες. Παρά τις διαρκείς παροτρύνσεις της ερευνήτριας, κατόρθωσε μόνο να ζωγραφίσει λίγα αντικείμενα, τα οποία δεν χαρακτηρίστηκαν από πρωτοτυπία, καθώς τα είχαν αναφέρει σχεδόν όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Τέτοια μέρη ήταν το μανάβικο, το supermarket, η φρουτιέρα κ.ά.:

Ε: «Πού αλλού;»

Σ7: «Μανάβικο, supermarket».

Ε: «Πού αλλού;»

Σ7: «Στο μανάβικο».

Ε: «Πού αλλού;»

Σ7: «Και στο καφάσι».

Ε: «Πού αλλού έχεις δει μπανάνες;»

Σ7: «Στην φρουτιέρα».

Στο τέλος κουράστηκε και δεν θεωρήθηκε σκόπιμο να συνεχιστεί η παρούσα δραστηριότητα: Ε: «Δεν σου έρχεται; Ωραία. Δεν πειράζει. Πάμε στην επόμενη εικόνα».

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και στην δοκιμασία του ΕΡΟC Β με το καρότο. Μάλιστα, εμφάνισε φανερή αδυναμία να συνδέσει το σχήμα του καρότου με άλλο αντικείμενο καθημερινής χρήσης και αυτό φαίνεται από το ότι μπέρδεψε το σχήμα του καρότου με αυτό των φορτιστών:

Ε: «Για δεξ γύρω μας, επάνω μας, τι είναι ίσιο και έχει το σχήμα του καρότου;»

Σ7: «Οι φορτιστές».

Ε: «Οι φορτιστές είναι τετράγωνοι. Δεν έχουν σχήμα σαν το καρότο. Δεν σου έρχεται κάτι;»

Σ7: «Όχι».

E: «Οκ. Δεν πειράζει».

Όμως και στις επόμενες δυο δραστηριότητες EPOC A&B η συμμετέχουσα δεν κατόρθωσε να χρησιμοποιήσει τέσσερα από τα εικονιζόμενα αντικείμενα, προκειμένου να δημιουργήσει μια πρωτότυπη ζωγραφιά, ενώ φάνηκε να μην έχει καταλάβει πλήρως το ζητούμενο της δραστηριότητας. Αυτό δεν άλλαξε ούτε μετά την σχετική διευκρίνιση της ερευνήτριας:

E: «Εγώ δεν θέλω να μου ζωγραφίζει ένα-ένα τα αντικείμενα. Θέλω κάπως να συνδέονται αυτά. Δηλαδή να υπάρχει μια ιστορία. Αυτή την ζωγραφιά πιστεύεις θα την σκεφτόντουσαν και άλλοι;»

Σ7: «Δεν ξέρω».

E: «Θέλεις να μου κάνεις με τέσσερα από αυτά τα αντικείμενα μια ζωγραφιά που να μην την σκεφτόταν κανένας άλλος και να ήταν εντελώς πρωτότυπη;»

Σ7: «....»

E: «Ας πούμε να έπαιρνες το ανθρωπάκι, ωραία;»

Σ7: «....»

E: «Και τι θα μπορούσες να κάνεις το καπέλο; Δηλαδή κάτι που έχει το σχήμα του καπέλου, αλλά να μην είναι καπέλο; Να έχει το σχήμα του».

Σ7: «....»

E: «Θέλω να μου πεις την ιστορία».

Σ7: «Ναι».

Στο τέλος, η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να μην κουράσει άλλο την συμμετέχουσα:

E: «Δεν μπορείς να σκεφτείς έναν πρωτότυπο τρόπο να τα χρησιμοποιήσεις αυτά. Να έχουν το σχήμα, αλλά να έχουν κάτι άλλο»;

Σ7: «Όχι».

E: «Αυτό ήταν. Δεν θα σε κουράσω άλλο».

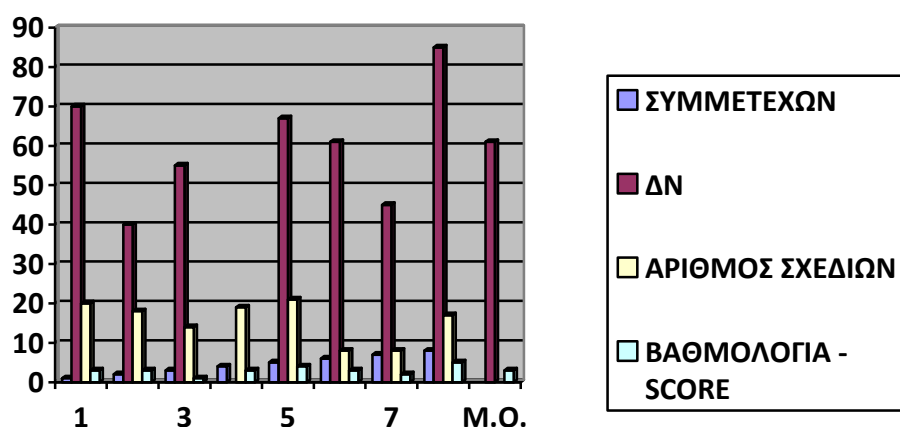
Συνεπώς, η αποκλίνουσα σκέψη της αξιολογείται με μικρή πρωτοτυπία, μικρό πλήθος σχεδίων και δυσκολία σύνδεσης των εικονιζόμενων αντικειμένων με καθημερινά αντικείμενα. Η συγκλίνουσα σκέψη της χαρακτηρίζεται από σημαντική έλλειψη πρωτοτυπίας.

Όλες οι ζωγραφιές των συμμετεχόντων παρατίθενται στο παράρτημα – αριθμοί: 6 – 13.

4.6 Βαθμολογία - Scores

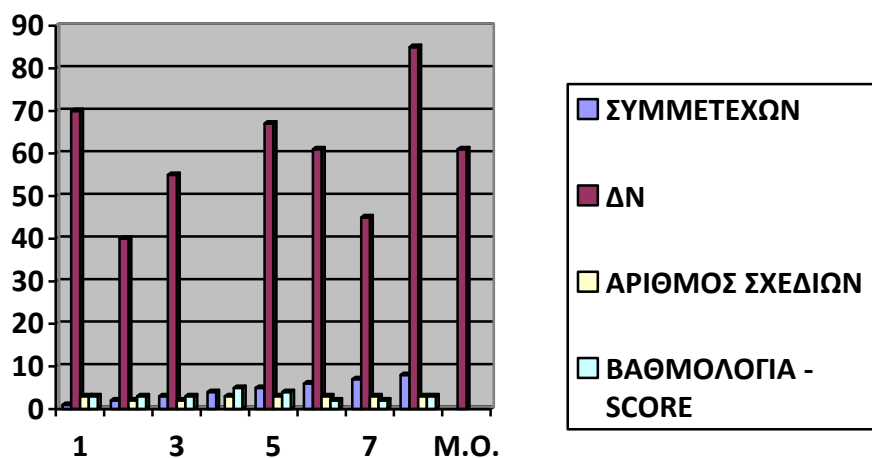
Σχέδια από συγκεκριμένα ερεθίσματα (concrete stimuli) – Αποκλίνουσα σκέψη

A/A	ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΔΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ - SCORE
1	1	70	20	3
2	2	40	18	3
3	3	55	14	1
4	4	67	19	3
5	5	67	21	4
6	6	61	8	3
7	7	45	8	2
8	8	85	17	5
M.O.		61		3



Σχέδια από συγκεκριμένα ερεθίσματα (concrete stimuli) – Συγκλίνουσα σκέψη

A/A	ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΔΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ Α - SCORE
1	1	70	3	3
2	2	40	2	3
3	3	55	2	3
4	4	67	3	5
5	5	67	3	4
6	6	61	3	2
7	7	45	3	2
8	8	85	3	3
M.O.		61		3.1



4.7 Στατιστικά στοιχεία Θεωρίας του Νου

1^η Δραστηριότητα: Απροσδόκητη μετακίνηση

A/A	ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΔΝ	1η Ερώτηση	2η Ερώτηση	3η Ερώτηση
1	1	70	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
2	2	40	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
3	3	55	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
4	4	67	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
5	5	67	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
6	6	61	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
7	7	45	ΛΑΘΟΣ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ
8	8	85	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ

2^η Δραστηριότητα: Το κουτί που εξαπατά

A/A	ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	ΔΝ	1η Ερώτηση	2η Ερώτηση	3η Ερώτηση
1	1	70	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
2	2	40	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
3	3	55	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
4	4	67	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
5	5	67	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
6	6	61	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
7	7	45	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ
8	8	85	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ	ΣΩΣΤΟ

4.8 Case by case analysis – Προφίλ Συμμετεχόντων

1^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Η διάγνωση της πρώτης συμμετέχουσας είναι: Διάσπαση Προσοχής, Μαθησιακές Δυσκολίες και Νοητική Υστέρηση με ΔΝ 70. Θυμάται πράγματα που της κάνουν εντύπωση και την ενδιαφέρουν. Γενικά αυτοεξυπηρετείται και δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες, εκτός από το γεγονός ότι δυσκολεύεται στον υπολογισμό των ρέστων. Κινείται κυρίως εντός της ευρύτερης περιοχής της. Δεν χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς συχνά, όμως γνωρίζει έναν αριθμό βασικών διαδρομών.

Περιγράφεται ως άτομο πολύ ντροπαλό και αρκετά προστατευμένο και καλομαθημένο από την οικογένειά του. Για να κάνει πράγματα χρειάζεται παρότρυνση. Γενικά, χαρακτηρίζεται από φτωχό λεξιλόγιο, όμως όταν νευριάζει «γίνεται λεκτικός χείμαρρος». Έχει δικό της ελεύθερο χρόνο. Της αρέσει να βλέπει τηλεόραση, να ακούει μουσική, ενώ κάνει χορό και διδάσκεται αγγλικά και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Συμμετέχει σε όλες τις κοινωνικές υποχρεώσεις της οικογένειας και παίζει επιτραπέζια παιχνίδια με τον μικρότερο αδελφό της. Δεν έχει φίλους, αλλά θα ήθελε να αποκτήσει.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Κατά την πρώτη μέτρηση του βαθμού κατάκτησης της Θεωρίας του Νου παρατηρήθηκε ότι ο Σ1 είχε κατακτήσει μερικώς τις ανάλογες κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, στη δοκιμασία της λανθασμένης πεποίθησης, φάνηκε να δυσκολεύτηκε περισσότερο στην απροσδόκητη μετακίνηση, καθώς σε αυτήν την ερώτηση έδωσε λανθασμένη απάντηση. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν έδειξε να δυσκολεύεται ιδιαίτερα.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε καμία από τις ερωτήσεις του Κουτιού που Εξαπατά δεν έδωσε λανθασμένη απάντηση.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Κατά την αρχική αξιολόγηση της δημιουργικής αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης του, ο Σ1 φάνηκε να ανταποκρίνεται μερικώς στις δοκιμασίες του ΕΡοC. Η επίδοση του φάνηκε να είναι υψηλότερη στη δοκιμασία με τη χρήση συγκεκριμένου οπτικού ερεθίσματος (μπανάνα), οπότε ο Σ1 παράγαγε 20 διαφορετικές χρήσεις του αντικειμένου.

Παρόμοια αποτελέσματα επέδειξε ο Σ1 και στη δοκιμασία με τη χρήση αφηρημένου σχήματος. Μολονότι κατάφερε να παραγάγει ικανό αριθμό σχεδίων, πολλά από αυτά τα σχέδια απεικόνιζαν την ίδια ή παρόμοια χρήση του σχήματος της δοκιμασίας.

Διαμεσολάβηση:

Η διαμεσολάβηση ξεκίνησε με την δραστηριότητα του ΕΡοC Α, στην οποία με αφορμή την εικόνα μιας μπανάνας, ζητήθηκε από την συμμετέχουσα να δημιουργήσει ζωγραφιές εμπνευσμένες από αυτή. Παρατηρήθηκε ότι δεν δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο, αλλά ούτε και να βρει μέρη στα οποία υπάρχουν μπανάνες. Υπήρξε συνεχής ενθάρρυνση και επιβράβευσή της από την ερευνήτρια. Ταυτόχρονα, την υπενθυμιζόταν διαρκώς το ερώτημα της δραστηριότητας, ώστε να το ανακαλεί στην μνήμη της. Όταν χρειάστηκε να ,αναγνωρίσει το σχήμα της μπανάνας, ορθώς το ανέφερε ως ημικύκλιο και τη συνέδεσε με το τόξο, χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από την ερευνήτρια. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται με την ανατροφοδότηση από όλη τη διαδικασία. Μέσω ερωτήσεων επαναφέρει στο νου της όλα τα στάδια που ακολούθησε η διαδικασία μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Με την ολοκλήρωση της ανατροφοδότησης, ξεκίνησε η πρώτη δραστηριότητα του ΕΡοC Β, στην οποία η συμμετέχουσα έπρεπε να επαναλάβει ό,τι έκανε στην προηγούμενη δραστηριότητα με εικονιζόμενο αντικείμενο το καρότο. Παρατηρήθηκε ότι τις απαντήσεις που έδωσε στην αρχή, πλην της μαϊμούς, της ανακάλεσε στην μνήμη της από την προηγούμενη δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό παρόλο που δεν παρέχει θετικά στοιχεία σχετικά με την δημιουργικότητα της συμμετέχουσας, είναι σημαντικό, αν συνδυαστεί με την διάγνωσή της και το δείκτη νοημοσύνης της, καθώς λειτουργεί βελτιωτικά ως προς το αρχικό προφίλ. Δυσκολία εντοπίστηκε όταν

σκέφτηκε ως μέρος που μπορεί κάποιος να βρει καρότα το χωράφι, αλλά δυσκολεύτηκε να το συνδέσει με κάποιο αντίστοιχο μέρος που είχε ζωγραφίσει για την μπανάνα. Κατά την σύνδεση του σχήματος του καρότου με κάποιο άλλο αντικείμενο, η συμμετέχουσα σκέφτηκε πρώτο το αγγούρι, αλλά δυσκολεύτηκε να το εκφράσει λεκτικά απευθείας. Αυτό συμφωνεί με το αρχικό της προφίλ, στο οποίο αναφέρεται ότι το λεξιλόγιό της είναι φτωχό. Στην συνέχεια, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και βοήθεια από την ερευνήτρια, μπόρεσε να συνδέσει το σχήμα του καρότου με τα πόδια και με το μολύβι και να φτιάξει έναν άνθρωπο σε σχήμα καρότου και ένα καρότο – μολύβι αντίστοιχα. Μετά, όμως, κουράστηκε και δεν μπόρεσε να σκεφτεί άλλα αντικείμενα:

Παρότρυνση χρειάστηκε και στις επόμενες δυο δραστηριότητες του EPOC A & B, ώστε να συνδυάσει ορισμένα από τα εικονιζόμενα αντικείμενα σε μια ζωγραφιά. Παρουσιάστηκε δυσκολία στο να σκεφτεί κάτι πρωτότυπο και υπήρξε διαρκής ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Υπήρξε πολύ συνεργάσιμη και αρκετά δημιουργική. Έδειξε ενθουσιασμό με την επιβράβευση με τις καρδιές. Σε αντίθεση με την αρχική της διάγνωση, δεν φάνηκε ιδιαίτερα ντροπαλή. Φάνηκε να διασκέδαζε από την διαδικασία της παρέμβασης και ανέφερε ότι θα της άρεσε επανάληψή της στο μέλλον. Από την παραπάνω διαδικασία διαφαίνεται ότι η δυναμική αξιολόγηση, δηλαδή η μορφή αξιολόγησης, η οποία εμπεριέχει τα στάδια της εξέτασης, της εκπαίδευσης και της επανεξέτασης, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να βελτιστοποιήσει ορισμένα στοιχεία του συμμετέχοντα.

2^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα είναι αυτόνομη αναφορικά με την ατομική της υγιεινή και μέρος των μετακινήσεών της. Δεν εμφανίζει κάποιο ιδιαίτερο κινητικό πρόβλημα και είναι αρκετά λειτουργική. Δυσκολεύεται σημαντικά στην χρήση των μαχαιριών. Δεν εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση του λόγου. Κατανοεί απλές εντολές, αναγνωρίζει αντικείμενα και δραστηριότητες. Έχει ικανοποιητικό προφορικό λόγο και γίνεται αντιληπτή από τους άλλους. Μπορεί να δώσει

65 Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

πληροφορίες για τον εαυτό της και το περιβάλλον της, όμως η δομή του λόγου της χρειάζεται ενίσχυση. Επίσης, παραλείπει συλλαβές.

Γνωρίζει γραφή και ανάγνωση αρκετά καλά. Ξέρει να μετρά ως το 100 και δεκάδες. Δυσκολεύεται στις χρηματικές συναλλαγές και την ώρα. Κάνει αριθμητικές πράξεις με μονοψήφιους αριθμούς, ενώ δυσκολεύεται στους διψήφιους και δεν τα καταφέρνει. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες, όμως δυσκολεύεται στις εποχές και γενικά στις χωρο-χρονικές έννοιες και στην αλληλουχία των γεγονότων. Γνωρίζει τα χρώματα και κάνει καλούς συνδυασμούς.

Είναι συνεργάσιμη και πρόθυμη να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Έχει καλό επίπεδο επικοινωνίας, είναι φιλική και αρκετά ομιλητική. Ορισμένες στιγμές είναι πιο ομιλητική από ότι θα έπρεπε και επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα. Αποζητά την επιβεβαίωση στις πράξεις της από τους γύρω της. Τα ενδιαφέροντά της είναι η τηλεόραση, η μουσική και το ίντερνετ.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Κατά την πρώτη μέτρηση του βαθμού κατάκτησης της Θεωρίας του Νου παρατηρήθηκε ότι ο Σ2 δεν έδειξε να μπερδεύεται από την απροσδόκητη μετακίνηση, καθώς απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

Αντίστοιχα, ήταν και τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του Κουτιού που Εξαπατά, όπου επίσης ο Σ2 δεν έδωσε καμία λανθασμένη απάντηση.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Κατά την αρχική αξιολόγηση της δημιουργικής αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης του, ο Σ2 φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολία να ανακαλέσει το σχήμα της μπανάνας. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε όταν δόθηκε οπτικό ερέθισμα από την ερευνήτρια. Επίσης, ο Σ2 παρουσίασε αδυναμία δημιουργικής σκέψης στην διαφοροποίηση των χώρων. Στο πλαίσιο της αποκλίνουσας σκέψης, βρήκε έξι διαφορετικές περιπτώσεις χρήσης του εικονιζόμενου αντικειμένου.

Η συγκλίνουσα σκέψη του Σ2 στην σχετική δραστηριότητα του EPOC A και B ήταν μέτρια ως προς την πρωτοτυπία.

Διαμεσολάβηση:

Παρατηρήθηκε ότι ο Σ2 αναγνώρισε στην αρχή το εικονιζόμενο σχήμα, όμως εμφάνισε δυσκολία να το ανακαλέσει στο νου της.

Αυτή η δυσκολία ξεπεράστηκε όταν της δόθηκε από την ερευνήτρια οπτικό ερέθισμα. Εμφάνισε, επίσης, αδυναμία δημιουργικής σκέψης στην διαφοροποίηση των χώρων. Στην δεύτερη δραστηριότητα του ΕΡΟC Α αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα σκέψη της συμμετέχουσας να εντάξει τη χρήση των αντικειμένων, προκειμένου να έχουμε ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός γλυκού: «Κρέμα, φρουτόκρεμα, που έτρωγα όταν ήμουν μικρή. Στο μίξερ το χτυπάνε».

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αρκετά απλές χωρίς σύνθετη και δημιουργική σκέψη για ένα πιο σύνθετο γλυκό. Επίσης, όταν χρειάστηκε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με άλλα σχήματα από τον περιβάλλοντα χώρο δεν κατάφερε να βρει ένα αντικείμενο που να ομοιάζει στην μπανάνα.

Στην πρώτη δραστηριότητα του ΕΡΟC Β η συμμετέχουσα κλήθηκε με αναλυτική σκέψη να ανακαλέσει στη μνήμη της τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έδωσε πριν για τις μπανάνες.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Αρχικά, η συμμετέχουσα δυσκολεύτηκε να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες του ΕΡΟC, όμως κατάφερε να ανταποκριθεί μετά από βοήθεια της ερευνήτριας. Τα σχέδιά της χαρακτηρίστηκαν από μέτρια δημιουργικότητα. Αυτό όμως σχετίζεται με τον δείκτη νοημοσύνης της. Επιβεβαιώθηκε κατά την διαμεσολάβηση ότι είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμη και ότι αποζητά την επιβράβευση των προσπαθειών της. Κατανόησε τα ζητούμενα, όμως εμφάνισε δυσκολία στην έκφραση και την απεικόνισή τους.

3^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο Σ3 είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση ατόμου. Η διάγνωσή του είναι: νοητική υστέρηση και ψυχωτικές διαταραχές, ενώ η ψυχολογική του κατάσταση χαρακτηρίζεται ως αρκετά κακή.

Με δεδομένες τις κλινικές και οικογενειακές της δυσκολίες, η συμμετέχουσα εμφανίζεται αρκετά λειτουργική. Στον τομέα της επικοινωνίας είναι υπέροχη. Ο προφορικός της λόγος είναι καταληπτός και το λεξιλόγιό της είναι πλούσιο. Το επίπεδο κατανόησης είναι ικανοποιητικό και αγγίζει τα όρια του φυσιολογικού, ενώ το επίπεδο της έκφρασης υπολείπεται. Στον γραπτό λόγο, δυσκολεύεται στην γραφή, ενώ αντίθετα είναι καλή στην αντιγραφή. Στην ανάγνωση η απόδοσή της είναι σχετικά καλή. Γνωρίζει πολύ απλές αριθμητικές πράξεις. Είναι συνεργάσιμη και γίνεται δεκτική στο διάλογο, χρησιμοποιώντας από μικρές προτάσεις, ολοένα και μεγαλύτερες προκειμένου να εκφραστεί στον εαυτό της.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Κατά την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου, ο Σ3 δε φάνηκε να μπερδεύτηκε ιδιαίτερα από την απροσδόκητη μετατόπιση και έδωσε σωστές απαντήσεις. Αλλά και στο κουτί που εξαπατά έδωσε σωστές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, γνώριζε τι περιείχε το κουτί μέσα (καραμέλες), το ίδιο βέβαια γνώριζε και όταν το είδε πρώτη φορά αλλά και γενικότερα γνωρίζει τι ακριβώς υπάρχει μέσα στο κουτί. Γενικότερα, ο Σ3 επέδειξε σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά τη συγκεκριμένη ανάλυση.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Από την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι η κλίμακα αυτής είναι σε χαμηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, έγινε εμφανές ότι οι γνωστικές ικανότητες του Σ3 δεν ήταν αρκετά αναπτυγμένες, ώστε να ξεχωρίσει σχήματα, και η δημιουργικότητά της ήταν πολύ φτωχή. Παρά το γεγονός ότι δημιούργησε έναν ικανοποιητικό συνολικό αριθμό σχεδίων (22), αυτά δεν χαρακτηρίστηκαν από δημιουργικότητα και πρωτοτυπία.

Διαμεσολάβηση:

Παρατηρήθηκε ότι ο Σ3 εμφάνισε αδυναμία στην αναγνώριση και σχεδιασμό σχημάτων, καθώς μπερδεψε το σχήμα της μπανάνας με τον κύκλο και το πολύγωνο. Από αυτό διαπιστώθηκε ότι η αποκλίνουσα σκέψη του Σ3 εμφανίζεται σε περιορισμένα επίπεδα, καθώς δεν εμφάνισε στοιχεία φαντασίας και δημιουργικότητας. Επίσης, κατά την αξιολόγηση της πρωτοτυπίας στα δημιουργικά έργα, οι ζωγραφιές που δημιούργησε με εφόρμηση το σχήμα της μπανάνας χαρακτηρίστηκαν συναφείς με αυτές άλλων συμμετεχόντων.

Από την άλλη, κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι ο Σ3 αξιοποίησε δυο από τα εικονιζόμενα στοιχεία με τρόπο ιδιαίτερα πρωτότυπο και δημιουργικό. Το αντίθετο, όμως, παρατηρήθηκε στην δεύτερη δραστηριότητα, όπου και διαπιστώθηκε ότι η συγκλίνουσα σκέψη του Σ3 βρισκόταν σε εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο, καθώς αδυνατούσε να συνθέσει μια ιστορία με παραπάνω από τρία αντικείμενα. Παράλληλα, οι ιστορίες της ήταν αντλημένες μόνο από στοιχεία της καθημερινότητας και είχαν έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η Σ3 εμφανίζεται ιδιαίτερα ευρηματική, όσον αφορά το σχέδιο της μπανάνας. Παρέχεται διαρκής ανατροφοδότηση, ώστε να θυμάται το ζητούμενο. Αντιθέτως, δυσκολεύτηκε στην δραστηριότητα του καρότου, τα σχέδια του οποίου δεν χαρακτηρίστηκαν από πρωτοτυπία και δημιουργικότητα, παρά την βοήθεια της ερευνήτριας. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και των υπόλοιπων δυο δραστηριοτήτων.

Από την διαμεσολάβηση παρατηρήθηκε ότι όντως ο προφορικός της λόγος είναι κατανοητός και μπορεί να γίνει κατανοητή από τους άλλους. Κατάφερε να αναπτύξει προτάσεις, ορισμένες εκ των οποίων ήταν σχετικά μεγάλες.

4^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο Σ4 έχει διαγνωσθεί με Σύνδρομο Down και νοητική υστέρηση. Ορίζεται ως κοινωνική, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο θέμα στην συμπεριφορά της. Έχει καλή συγκέντρωση, καλή βλεμματική επαφή και καλή δομή και ροή στο λόγο. Της αρέσει η τάξη και η καθαριότητα και μόνο αν ενοχληθεί μπορεί να μιλήσει με άκομπο τρόπο. Θα ζητήσει όμως συγγνώμη μετέπειτα για την υπερβολική συμπεριφορά της.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Στην ερώτηση «που θα κοιτάξει ο Νίκος για να βρει τη μπάλα του;» έδωσε λανθασμένη απάντηση. Όταν μετατοπίστηκε στο παρελθόν η ερώτηση, η ίδια θυμόταν ότι την είχε βάλει στο καλάθι, ενώ όταν ρωτήθηκε για την τοποθεσία της μπάλας τώρα, απάντησε στο κουτί.

Αντίστοιχα, στο «κουτί που εξαπατά» γνώριζε τι περιείχε το κουτί μέσα (καραμέλες), το ίδιο βέβαια γνώριζε και όταν το είδε πρώτη φορά αλλά και γενικότερα γνωρίζει τι ακριβώς υπάρχει μέσα στο κουτί.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Από την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης του Σ4 διαφάνηκε ότι χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και δημιουργικότητα. Αυτό διαπιστώθηκε από τις πολλές (19) και διαφορετικές εκδοχές που ζωγράφισε με εφόρμηση το εικονιζόμενο αντικείμενο. Μικρή δυσκολία εμφανίστηκε μόνο στην αρχική σύνδεση του σχήματος με αντικείμενα του περιβάλλοντος χώρου. Αντίστοιχα δημιουργική κρίθηκε και η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη του Σ4.

Διαμεσολάβηση:

Από τις δραστηριότητες της αποκλίνουσας σκέψης διαφάνηκε ότι τα σχέδια του Σ4 χαρακτηρίστηκαν από πρωτοτυπία και από δημιουργικότητα, καθώς είχαν και πλήθος διαφορετικών εκδοχών. Όμως, σε δραστηριότητες που ζητούσαν την σύνδεση του σχήματος του εικονιζόμενου αντικειμένου με άλλα αντικείμενα του περιβάλλοντα χώρου εμφάνισε δυσκολία στην αρχή. Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε μετά την παρότρυνση της ερευνήτριας.

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, παρατηρήθηκε ότι η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη της κρίνεται αρκετά πρωτότυπη. Ιδιαίτερα σημεία της παρατήρησης αυτής ήταν η χρήση της πέτρας ως καναπέ, του καρότου ως καμινάδα, της τσάντας ως ψυγείακι για φαγητό και το ψαριού ως κουβαδάκι σε σχήμα που έχει τη μορφή ψαριού.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Παρατηρήθηκε ότι στην δραστηριότητα της μπανάνας δεν αντιμετωπίστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Η συμμετέχουσα δεν δυσκολεύτηκε ούτε να κατανοήσει το ζητούμενο ούτε και να εκφραστεί. Μικρή δυσκολία εντοπίστηκε στην δραστηριότητα του καρότου, χωρίς όμως να εμφανιστούν ιδιαίτερα προβλήματα στον λόγο και την κατανόηση. Κάποια μορφή δυσκολίας υπήρξε στις επόμενες δραστηριότητες, όμως μπόρεσαν να αντιμετωπιστούν, ως ένα βαθμό, με την βοήθεια

της ερευνήτριας. Το πρόβλημα δεν εντοπίστηκε σε λεκτικό επίπεδο, αλλά κυρίως σε επίπεδο σύνδεσης των εικονιζόμενων αντικειμένων με άλλα αντικείμενα.

5^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο προφορικός λόγος της Σ5 συμμετέχουσας είναι σαφής, αργεί, όμως, λίγο στην ανταπόκριση του λόγου. Γνωρίζει γραφή, ανάγνωση και αριθμητικές πράξεις. Εμφανίζει δυσκολία στις χρηματικές συναλλαγές και για το λόγο αυτό τις αποφεύγει εμφανώς. Περιγράφεται ως συνεργάσιμη και πρόθυμη για εργασία. Είναι ιδιαίτερα ήρεμη και ήσυχη και έχει καλή κοινωνικά περιστατικά, πλην ορισμένων μεμονωμένων περιστατικών. Στα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνονται η τηλεόραση, η μουσική, οι περίπατοι, οι βόλτες και το γυμναστήριο.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Κατά την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου ο Σ5 επέδειξε πολύ καλά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις τόσο της απροσδόκητης μετατόπισης όσο και στο κουτί που εξαπατά.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Κατά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης του Σ5 παρατηρήθηκε ότι χαρακτηρίζεται από μέτριο βαθμό πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας παρά το γεγονός ότι δημιούργησε τον μεγαλύτερο αριθμό σχεδίων σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες. Αυτό παρατηρείται στο γεγονός ότι αρχικά, δυσκολεύτηκε στην αναγνώριση του εικονιζόμενου αντικειμένου και στην σύνδεσή του με πιθανά μέρη. Χρειάστηκε παρότρυνση από πλευράς της ερευνήτριας προκειμένου να ξεπεραστεί η δυσκολία ως ένα βαθμό.

Αντίστοιχα, ως μέτριας πρωτοτυπίας χαρακτηρίστε και η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη του Σ5.

Διαμεσολάβηση:

Από τις δραστηριότητες αξιολόγησης της αποκλίνουσας σκέψης παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: στην πρώτη δραστηριότητα του EPOC A, ο Σ5, αρχικά δεν μπόρεσε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο αντικείμενο.. Όμως, μετά από 71 Δυναμική αξιολόγηση και δημιουργία προφίλ δημιουργικότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες

επιπρόσθετη και έντονη παρότρυνση του ερευνητή ανέφερε μπόρεσε να συνδέσει το εικονιζόμενο αντικείμενο με αρκετά μέρη. Με βάση αυτό, τα σχέδιά του αξιολογούνται θετικά βάσει της πρωτοτυπίας τους και του πλήθους τους.

Αντιθέτως, στην δεύτερη δραστηριότητα του EPOC A στην οποία χρειάστηκε να ανακαλέσει το σχήμα του εικονιζόμενου αντικειμένου και να δημιουργήσει σχέδια βάσει αυτού κατάφερε να σκεφτεί μόνο ένα σχήμα.

Στην δραστηριότητα του EPOC B, στην οποία ο συμμετέχοντας χρειάστηκε με αναλυτική σκέψη να ανακαλέσει στην μνήμη του ερωτήσεις και απαντήσεις που ο ίδιος έδωσε στις προηγούμενες δραστηριότητες, παρατηρήθηκε ότι η σκέψη του ήταν δημιουργική και τα σχέδια ικανοποιητικά ως προς το πλήθος τους.

Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, κατά την οποία αξιολογείται η ικανότητα δηλαδή να συνθέσει τα σχήματα σε μια ζωγραφική ιστορία, αλλά και σε ποιο βαθμό η ιστορία αυτή θα είναι πρωτότυπη. Από τις δραστηριότητες αυτές διαπιστώθηκε ότι η συνθετική συγκλίνουσα σκέψη του συμμετέχοντα είναι μέτρια ως προς την πρωτοτυπία και ως προς το πλήθος των σχεδίων.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Ο Σ5 δεν παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία στο να αναγνωρίσει τα αντικείμενα που της δόθηκαν. Στην αρχή, εμφάνισε δυσκολία να σκεφτεί μέρη με τα οποία θα μπορούσε να συνδέσει την μπανάνα, όμως μετά από βοήθεια και παρότρυνση της ερευνήτριας, οι ιδέες της χαρακτηρίστηκαν από πρωτοτυπία με βάση την διάγνωσή της και το δείκτη νοημοσύνης που διαθέτει. Καλύτερα ήταν τα αποτελέσματα των επόμενων δραστηριοτήτων του EPOC A & B. Παρόλο που χρειάστηκε βοήθεια από την ερευνήτρια, σε κάποια σημεία πιο έντονη και σε άλλα λιγότερη, η συμμετέχουσα σκέφτηκε αρκετές ιδέες για τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

Ο λόγος της Σ5 ήταν καλός σε προφορικό επίπεδο και δε φάνηκε να αργεί ιδιαίτερα ως προς την ανταπόκρισή της. Ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη και πρόθυμη να συνεργαστεί στην έρευνα.

6^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο Σ6 έχει διαγνωσθεί με ήπια νοητική υστέρηση (ΔΝ: 61), άτυπο αυτισμό και Σχιζοσυναισθηματική διαταραχή μικτού τύπου.

Ο Σ6 εμφανίζεται να είναι επικοινωνιακός και πρόθυμος να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Είναι ικανός να δίνει πολλές πληροφορίες για τον εαυτό του. Έχει πολύ καλή βλεμματική επαφή, μνήμη και συγκέντρωση. Απαντά ικανοποιητικά σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Μπορεί να κατανοεί απλές και σύνθετες εντολές. Στον γνωστικό τομέα, είναι πολύ καλός, καθώς γνωρίζει φρούτα, λαχανικά, τα μέρη του σώματος και την χρήση αντικειμένων. Ανταποκρίνεται επιτυχώς στην κατηγοριοποίηση. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές. Γνωρίζει όλες τις χωρικές έννοιες.

Όσον αφορά τον εκφραστικό λόγο, μπορεί να χρησιμοποιεί απλές και επαυξημένες προτάσεις που υπακούουν στην δομή Υ, Ρ, Α. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο. Είναι καλός στην σειροθέτηση εικόνων με χρονική αλληλουχία. Χρειάζεται ενίσχυση στην χρήση συνδετικών και χρονικών εννοιών κατά την αφήγηση. Ανταποκρίνεται καλά σε θέματα κριτικής ικανότητας και κατανοεί τον μεταφορικό λόγο με βοήθεια. Σε σχέση με το λόγο του, δεν παρουσιάζει κάποια αρθρωτική ή φωνολογική διαταραχή.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Στην αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου, παρατηρήθηκε ότι η απροσδόκητη μετατόπιση δεν φάνηκε να μπερδεύει τον Σ6, καθώς απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις.

Αντίστοιχα, στην δραστηριότητα του «κουτιού που εξαπατά», απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Κατά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης, παρατηρήθηκε ότι τα σχέδια του Σ6 ήταν πολύ μικρά σε αριθμό (8), ενώ δεν μπορούσαν να χαρακτηριστούν από πρωτοτυπία και καινοτομία, συγκριτικά με τους λοιπούς συμμετέχοντες.

Κατά την αξιολόγηση της συνθετικής συγκλίνουσας σκέψης του συμμετέχοντα, τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα, καθώς τόσο τα σχέδια όσο και οι απαντήσεις του Σ6 κρίθηκαν ως πιο δημιουργικές και περισσότερο πρωτότυπες.

Διαμεσολάβηση:

Στην διαμεσολάβηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι ο Σ6 δυσκολεύτηκε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με κάποιο αντικείμενο της καθημερινότητας. Στην συνέχεια, ζητήθηκε από τον Σ6 να ανακαλέσει με αναλυτική σκέψη στην μνήμη του τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που έδωσε πριν τις μπανάνες. Παρατηρήθηκε ότι παρόλο που οι ιδέες του Σ6 δεν ήταν ούτε ιδιαίτερα δημιουργικές ούτε πολλές σε αριθμό, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα να ανακαλέσει την διαδικασία της πρώτης δραστηριότητας και να την εφαρμόσει στη δεύτερη.

Τέλος, από την αξιολόγηση της συνθετικής συγκλίνουσας σκέψης του Σ6, διαπιστώθηκε ότι αυτή ήταν αρκετά καλή ως προς την πρωτοτυπία και ως προς το πλήθος των σχεδίων.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Ο Σ6 δεν δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει τα εικονιζόμενα αντικείμενα, ούτε και να εντοπίσει μέρη στα οποία μπορούν αυτά να βρεθούν. Όμως, εμφάνισε αδυναμία να αναγνωρίσει, αλλά και να συνδέσει το σχήμα του καρότου και της μπανάνας με κάποια αντικείμενο.

Ο λόγος του ήταν καλός και σαφής. Το λεξιλόγιό του ήταν καλό. Δεν δυσκολεύτηκε στην απεικόνιση των αντικειμένων, ενώ δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου.

7^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο Σ7 έχει διαγνωσθεί με μέτριου βαθμού νοητική υστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 45. Επίσης, έχει δευτερογενείς ψυχωτικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς.

Η συμμετέχουσα έχει προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχωτικές εξάρσεις κατά διαστήματα. Είναι ένα δύσκολο άτομο και θέλει ειδική μεταχείριση. Είναι προσκολλημένη στους γονείς και συνέχεια γκρινιάζει και κλαίει γιατί κάτι θέλει.

Έχει δικό της ελεύθερο χρόνο. Της αρέσει να βλέπει τηλεόραση και πηγαίνει για καλλιτεχνικά στο Δήμο Αθηναίων και στο Ωδείο.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Από την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου διαπιστώθηκε ότι ο Σ7 παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις σε γνωστικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η απροσδόκητη μετατόπιση φάνηκε να τον μπερδεύει πολύ, καθώς απάντησε λανθασμένα τόσο στην ερώτηση: «Πού θα κοιτάξει ο Νίκος για την μπάλα του» όσο και στην ερώτηση: «Πού είχε βάλει ο Νίκος την μπάλα του». Απάντησε σωστά μόνο στην τελευταία ερώτηση της απροσδόκητης μετατόπισης. Από την άλλη, όμως, στο «κουτί που εξαπατά» δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα και απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Κατά την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, διαπιστώθηκε ότι τα σχέδια του Σ7 ήταν λίγα σε αριθμό (8) και δεν χαρακτηρίστηκαν από σημαντική πρωτοτυπία. Επίσης, από την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης βρέθηκε ότι αυτή ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καθώς ο Σ7 δεν κατάφερε να δημιουργήσει μια ιστορία πρωτότυπη και μοναδική, παρά και τις συνεχείς παροτρύνσεις της ερευνήτριας.

Διαμεσολάβηση:

Κατά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης, παρατηρήθηκε ότι στην δραστηριότητα του EPOC B, ο Σ7 εμφάνισε σημαντική δυσκολία στο να συνδέσει το σχήμα με κάποιο αντικείμενο του περιβάλλοντα χώρου, ενώ έδωσε και μια λανθασμένη απάντηση, τους φορτιστές μπερδεύοντας το σχήμα του με αυτό του καρότου.

Στις δραστηριότητες αξιολόγησης της συγκλίνουσας σκέψης, διαπιστώθηκε ότι ο Σ7 εμφάνισε σημαντική δυσκολία στην δημιουργία μιας πρωτότυπης και μοναδικής ιστορία, παρά το γεγονός ότι η ερευνήτρια τον παρότρυνε συνεχώς.

Μάλιστα, στην δραστηριότητα ΕΡΟC Β ο συμμετέχων δεν κατάφερε να ζωγραφίσει κάποιο αντικείμενο και να σκεφτεί πρωτότυπα σχέδια για κάποιο από αυτά.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σημαντική δυσκολία παρατηρήθηκε στην σύνδεση του σχήματος του καρότου με κάποιο αντικείμενο, καθώς η απάντηση που έδωσε ο Σ7 (φορτιστές) ήταν εντελώς λανθασμένη. Το λάθος, όμως, δικαιολογείται από την διάγνωσή της και τον δείκτη νοημοσύνης.

Γενικά δεν ήταν τόσο συνεργάσιμη όσο και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, καθώς δεν φάνηκε να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Σε λεκτικό επίπεδο, δεν φάνηκε να μην κατανοεί το ζητούμενο πλην ελάχιστων περιόδων παύσης, ενώ ο προφορικός της λόγος ήταν κατανοητός.

8^{ος} Συμμετέχων

Σύντομο ιστορικό:

Ο Σ8 εμφανίζεται ως ιδιαίτερα συναισθηματικός, με πολλά ταλέντα, τα οποία μπλοκάρονται από το Σύνδρομο Asperger. Έχει πάρα πολύ άγχος. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην γραφή και την ανάγνωση, λόγω της δυσορθογραφίας και της δυσαναγνωσίας. Έχει δυσκολία στις χρηματικές συναλλαγές και χρειάζεται χρόνο για να κάνει πράξεις. Δεν μπορεί να προσδιορίσει τον χρόνο. Εάν κάποιος τον διακόψει πρέπει να ξαναρχίσει πάλι από την αρχή σε ότι λέει ή κάνει.

Αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου:

Από την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου παρατηρήθηκε ότι οι κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες του Σ8. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τόσο στην δραστηριότητα της απροσδόκητης μετατόπισης όσο και σε αυτή του κουτιού που εξαπατά, ο συμμετέχων δεν έδωσε καμία λανθασμένη απάντηση.

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας:

Παρά το γεγονός ότι τα σχέδια του Σ8 ήταν ικανοποιητικά σε αριθμό (17), δεν χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, φαντασία και πρωτοτυπία, παρά και την συνεχή παρότρυνση της ερευνήτριας σε όλες τις δραστηριότητες αξιολόγησης της δημιουργικότητας.

Διαμεσολάβηση:

Κατά την αξιολόγηση της αποκλίνουσας σκέψης του Σ8, διαπιστώθηκε ότι στην δραστηριότητα του EPOC A δυσκολεύτηκε να αναφέρει πρωτότυπα μέρη που είναι δυνατόν να βρει κάποιος μπανάνες, ενώ δεν μπόρεσε να συνδέσει το σχήμα της μπανάνας με κανένα άλλο αντικείμενο.

Κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας σκέψης, ο Σ8 στην πρώτη δραστηριότητα του EPOC A δεν κατόρθωσε να συνθέσει μια ιστορία με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο. Η δραστηριότητα του EPOC B κρίθηκε ως πιο αποτελεσματική συγκριτικά με τις άλλες, καθώς ο συμμετέχων εμφάνισε καλύτερη επίδοση, παρόλο που δεν μπόρεσε να χρησιμοποιήσει πολλά από τα εικονιζόμενα αντικείμενα.

Σύντομη ερμηνεία αποτελεσμάτων

Ο Σ8 αναγνώρισε με επιτυχία όλα τα αντικείμενα που του δόθηκαν από την αρχή πλην της μπανάνας, την οποία στην αρχή μπερδέψε με το αγγούρι. Δυσκολεύτηκε περισσότερο στις δεύτερες δραστηριότητες του EPOC A & B, οι οποίες απαιτούσαν πιο σύνθετη σκέψη και δημιουργία. Αυτό εξηγείται από την διάγνωσή του. Σε γενικές γραμμές, έδειξε συνεργάσιμος, όμως το άγχος του φάνηκε σε ορισμένα σημεία.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε παραπάνω διαπιστώνεται οι συμμετέχοντες με νοητικό έλλειμμα φάνηκαν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δραστηριότητες δημιουργικότητας σε σχέση με τους συμμετέχοντες με φυσιολογική μέση νοημοσύνη. Συνεπώς, η ευρηματικότητα τους, η δημιουργικότητα, όπως και εφευρετικότητά τους είναι μέτριες, συγκριτικά με αυτές των ατόμων που δεν έχουν διαγνωσθεί με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, επίσης, ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης εμφάνισαν δυσκολία στο να αναγνωρίσουν το σχήμα του εικονιζόμενου αντικειμένου και να το συνδέσουν με αντικείμενα του περιβάλλοντα χώρου. Αυτό σημαίνει ότι το αρχικό γνωστικό τους υπόβαθρο δεν είναι ικανό να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Αντιθέτως, ένα μέρος των ατόμων που δεν είχαν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης εμφάνισαν αποκλίνουσα σκέψη.

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την συγκλίνουσα σκέψη των συμμετεχόντων. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες με νοητικό έλλειμμα φάνηκαν να παράγουν λιγότερες πρωτότυπες ζωγραφιές σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες μέσης ευφυΐας.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες αναφορικά με την αξιολόγηση του δημιουργικού δυναμικού περισσότερο στο εξωτερικό και λιγότερο στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα ενδεικτικά θα γίνει αναφορά σε μια πτυχιακή εργασία με τίτλο «Δυναμική Αξιολόγηση και Δημιουργικό Δυναμικό» της κας Χαραλαμπίδη και μια μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Δυναμική Αξιολόγηση της μαθηματικής δημιουργικότητας μαθητών Γ΄ Δημοτικού και επιδράσεις της στο δημιουργικό δυναμικό» της κας Τζιώρα. Και οι δυο εργασίες εκπονήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Και οι δυο εργασίες στοχεύουν στον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας της δυναμικής αξιολόγησης ως τρόπος αξιολόγησης του μαθηματικού δημιουργικού δυναμικού. Επίσης, σημαντική είναι και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ζμπάινος και Τζιώρα, η οποία δημοσιεύτηκε *Frontiers in Psychology* το 2019. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει το δημιουργικό δυναμικό των παιδιών δημοτικού μέσω της δυναμικής αξιολόγησης. Κοινό σημείο με την δική μας έρευνα αποτελεί το ότι ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε είναι το Εργαλείο Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού» (Test of Evaluation of Potential Creativity; EPOC). Η βασική διαφοροποίηση των δυο προαναφερθεισών ερευνών με αυτή που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτές δεν ήταν άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, όσον αφορά τις δραστηριότητες αξιολόγησης της Θεωρίας του Νου παρατηρήθηκε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε σωστά τόσο στην απροσδόκητη μετακίνηση όσο και στο κουτί που εξαπατά. Στην δραστηριότητα της απροσδόκητης μετακίνησης παρατηρήθηκε ότι δόθηκαν μόνο τρεις λανθασμένες απαντήσεις στην ερώτηση: «Πού θα κοιτάξει ο Νίκος για να βρει την μπάλα του;», μόλις μια λανθασμένη απάντηση στην ερώτηση: «Πού είχε βάλει ο

Νίκος την μπάλα του;», η οποία σχετίζεται με την μνήμη, ενώ κανένας συμμετέχων δεν απάντησε λανθασμένα στην τρίτη ερώτηση: «Πού είναι η μπάλα του τώρα;», η οποία έχει σχέση με την πραγματικότητα. Οι συμμετέχοντες που έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την διάγνωση με νοητική υστέρηση. Ο συμμετέχων που απάντησε λανθασμένα στην δεύτερη ερώτηση είχε απαντήσει λάθος και στην πρώτη ερώτηση. Η διάγνωσή του είναι Μέτριου Βαθμού Νοητική Υστέρηση με Δείκτη Νοημοσύνης 45 και Δευτερογενείς Ψυχωτικές Διαταραχές και Διαταραχές Συμπεριφοράς. Στην δραστηριότητα του κουτιού που εξαπατά κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε λανθασμένα.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας διαπιστώνεται ότι πιθανώς υπάρχει σύνδεση μεταξύ της αποκλίνουσας και της συγκλίνουσας σκέψης με τον δείκτη νοημοσύνης. Διαφαίνεται, όμως, ότι τα άτομα που δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποιο βαθμό νοητικής υστέρησης ή με πάθηση που συνδέεται με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, δεν εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις στην συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη.

Παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατάρτιση προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε μαθητές της ειδικής αγωγής και όχι μόνο για όσους δεν έχουν διαγνωσθεί με κάποια δυσκολία ή διαταραχή. Η κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης με την αποκλίνουσα και την συγκλίνουσα σκέψη μπορεί να συμβάλλει στην υιοθέτηση μεθόδων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης σε άτομα με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης.

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι, όπως προαναφέρθηκε, και η προϋπάρχουσα γνώση. Παρατηρήθηκε και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να συνδέσουν το αντικείμενο ή το σχήμα του με κάποιο από τα αντικείμενα του περιβάλλοντα χώρου. Συνεπώς, αν σχεδιαστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, τότε η γνώση αυτή μπορεί να βελτιωθεί στα

άτομα που εμφανίζουν κάποια διαταραχή και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της δημιουργικότητάς τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος που συμμετέχει σε αυτή. Το μικρό δείγμα δεν επιτρέπει γενίκευση στον πληθυσμό, κάτι το οποίο αποκλείεται και από τη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας, η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι μια μελέτη περίπτωσης.

Επίσης, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των διαταραχών που εξετάζονται και με τις οποίες έχουν διαγνωσθεί τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε με την αφορμή της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει ένας αξιόλογος αριθμός μελετών που να ασχολούνται με την αξιολόγηση του δημιουργικού δυναμικού των ατόμων διαταραχές πέραν του ΥΛΑ, της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και του Συνδρόμου Down. Για το λόγο αυτό προτείνεται η διεύρυνση του ερευνητικού αντικειμένου τόσο σε άτομα που εμφανίζουν και άλλες διαταραχές, όπως είναι η ψυχωσική συνδρομή και η νοητική υστέρηση όσο και με μεγαλύτερα δείγματα συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει ευκολότερα και ασφαλέστερα γενίκευση στον συνολικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Abraham, A et al, (2006), Creative thinking in adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Psychology Press, part of the Taylor & Francis Group, vol. 12, 2 (April 2006), DOI: 10.1080/09297040500320691

Abraham, A. (2013), Creative thinking as orchestrated by semantic processing vs. cognitive control brain networks. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 95-95.

Baars, B. J. (1989). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baron – Cohen, S, Leslie, A, Frith, U, (1985), Does the autistic child have a “theory of mind”? , MRC Cognitive Development Unit, London, UK, vol. 21, 1, 37-46 (October, 1985), DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Baron-Cohen, S, Leslie, A & Frith, U, (1985), Does the autistic child have a “theory of mind”?, *Cognition*, 21: 37–46

Batubara, J & Maniam, S, (2019), Enhancing creativity through musical drama for children with special needs (down syndrome) in education of disabled children, *Musical Education*, 2: 166-177, DOI: 10.17674/1997-0854.2019.2.166-177

Beghetto, Ronald & Kaufman, James. (2013). *Fundamentals of Creativity*. Educational Leadership. 70. 10-15.

Brockmeyer C. (2010). Re-reading the relationship between narrative and theory of mind: The effects of narrative training on the developing understanding of mind. Dissertation Abstract International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 70(9):5863

Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing*: Psychology Press.

Byom, L. J., & Mutlu, B. (2013). Theory of mind: mechanisms, methods, and new directions. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 413.

De Carolli, M & Sagone, E, (2014), Divergent Thinking in children with Down Syndrome, *Procedial – Social and Behavioral Science*, vol. 141: 875-880 (25 August 2014)

Doyle, C. L. (2017). Creative flow as a unique cognitive process. *Front. Psychol*, 8, 1348.

Faridi, Farnaz & Khosrowabadi, Reza. (2017). Behavioral, Cognitive and Neural Markers of Asperger Syndrome. *Basic and Clinical Neuroscience Journal*. 8. 349-360. 10.18869/nirp.bcn.8.5.349.

Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J, (1991), Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications: Freund Publishing House Ltd.

Fitzgerald, M, (2003), Autism and creativity: Is there a link between autism in men and exceptional ability?, *British Journal of Psychiatry*, 186, 267-269

Fitzgerald, M. (2011). Creativity Psychosis Autism and the Social Brain, A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders, Dr. Mohammad-Reza Mohammadi (Ed.), ISBN: 978-953-307-494-8, InTech,

Frith, C & Frith, U, Theory of mind, *Current Biology*, vol. 15, 17

Gevers, C et al, (2006), Brief Report: A Theory-of-Mind-based Social-Cognition Training Program for School-Aged Children with Pervasive Developmental Disorders: An Open Study of its Effectiveness, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 36, No. 4, (May 2006), DOI 10.1007/s10803-006-0095-0

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267.

Grigorenko E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: two sides of one coin. *Journal of learning disabilities*, 42(2), 111–132. <https://doi.org/10.1177/0022219408326207>

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569-598. doi: doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416

Hoffmann, Jessica & Russ, Sandra. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 6. 175-184. 10.1037/a0026299.

Holyoak, K. J. (2012). "Analogy and relational reasoning," in *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*, eds K. J. Holyoak and R. G. Morrison (New York, NY: Oxford University Press), 234–259.

Jeffrey, B and Craft, A, (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1) pp. 77–87

Jongman, P, Minkee, K, Shinho, J, (2016), Analysis of Factors Influencing Creative Personality of Elementary School Students, *International Education Studies*; Vol. 10, 5, doi:10.5539/ies.v10n5p167

Kasirer, A & Mashal, N, (2014), Verbal Creativity in autism: comprehension and generation of metaphoric language in high-functioning autism spectrum disorder and typical development, *Frontiers in Human Neuroscience*

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J, (2008), *Essentials of creativity assessment*. John Wiley & Sons Inc.

Kuo, Ching-Chih. (2007). Creativity in Special Education. 10.1142/9789812770868_0011.

Lauronen, E., Veijola, J., Isohanni, I., Jones, P.B., Nieminen, P., & Isohanni, M. (2004). Links Between Creativity and Mental Disorder. *Psychiatry*, 67, 81 - 98.

Lubart, T (2001), Models of the creative process: Past, Present and Future, *Creativity Research Journal*, vol. 13, 3-4: 295-308

Lubart, T, (2014), Creativity: An interview with Prof. Todd Lubart on the multivariate approach to creativity, *Horizons of psychology*, 23, 168-170

Lubart, T, (2016), Creativity and Educational issues, *Universite Paris Decartes*

Lubart, Todd & Zenasni, Franck & Barbot, Baptiste. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*. 1. 41-50.

Lubart, T, Besancon, M & Barbot, B. (2011). Evaluation of Potential Creativity (EPoC).

Lucas, B, (2001), Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), Creativity in education. London: Continuum.

Maridaki – Kasotaki, K & Antonopoulou, K, (2009), Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills, *European Journal of Psychology of Education*.

McIntyre, P, (2008), The Systems Model Of Creativity: Analyzing The Distribution Of Power In The Studio, *Journal on the Art of Record Production*, 3

Montgomery, Diane & BULL, KAY & Baloch, Lynda. (1993). Characteristics of the Creative Person: Perceptions of University Teachers in Relation to the Professional Literature. *American Behavioral Scientist - AMER BEHAV SCI*. 37. 68-78. 10.1177/0002764293037001007.

Morrison, R. G., Krawczyk, D. C., Holyoak, K. J., Hummel, J. E., Chow, T. W., Miller, B. L., et al. (2004). A neurocomputational model of analogical reasoning and its breakdown in frontotemporal lobar degeneration. *J. Cogn. Neurosci*, 16, 260–271.

Poddar, S., Hameed, N. T., Pandey, J. M., Mitra, S., & Mukherjee, U. (2014). Psychological interventions in pervasive developmental disorder: An overview. *Industrial psychiatry journal*, 23(2), 94–100. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.151671>

Reddy, I. R., Ukrani, J., Indla, V., & Ukrani, V. (2018). Creativity and psychopathology: Two sides of the same coin?. *Indian journal of psychiatry*, 60(2), 168–174. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_129_18

Resnick, Mitchel. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. *Creativity and Cognition* 2007, CC2007 - Seeding Creativity: Tools, Media, and Environments. 1-6. 10.1145/1254960.1254961.

Richards, R., Kinney, D. K., Benet, M., & Merzel, A. P. (1988). Assessing everyday creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 476–485

Runco, M. A. (2004), Creativity. *Annu. Rev. Psycho*, 55, 657-687.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012), The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

Shaheen, R. (2010), Creativity and Education, *Creative Education*, vol. 1, 3: 166-169

Smogorzewska J, Szumski G, Grygiel P (2018) Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS ONE* 13(10): e0202553

Smogorzewska, J., Szumski, G., & Grygiel, P. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PloS one*, 13(10), e0202553.

Sommer, M., Döhnelt, K., Jarvers, I., Blaas, L., Singer, M., Nöth, V., Schuwerk, T., & Rupprecht, R. (2018). False Belief Reasoning in Adults with and without Autistic Spectrum Disorder: Similarities and Differences. *Frontiers in psychology*, 9, 183.

Sternberg, R. (1999), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press

Sternberg, R. J. (2005), Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4), 370-382.

Sternberg, R. J. (2012), The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002), *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*: Cambridge university press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999), The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.

Talaei, Ali & rahbardar, Hamid & Ajilian, Maryam. (2014). Dynamic Assessment (DA) and Evaluation of Problem-solving Skills in Children. *International Journal of Pediatrics*. Volume 2,. Page 47-54. 10.22038/ijp.2014.3150.

Torrance, E. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*

Wang, Y. (2008). On Cognitive Foundations of Creativity and the Cognitive Process of Creation. *IJCINI*. 3. 1-18. 10.1109/COGINF.2008.4639157.

Wang, T.-H, (2011), Developing Web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-Learning environment. *Computers & Education*, 57(2), 1801-1812. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.003>

Weisberg, R. W, 2006, *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. John Wiley & Sons Inc.

Wellman, H, Baron – Cohen, S et al, (2002), Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind, *SAGE PUB*, vol. 6, 4: 343-363

Zbainos, D., & Tziona, A. (2019). Investigating Primary School Children's Creative Potential Through Dynamic Assessment. *Frontiers in psychology*, 10, 733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00733>

Ζμπάινος, Δ, Μπελογιάννη, Β, Κατσαμπάνης, Π, (2019), Εκτιμήσεις της δημιουργικότητας των μαθητών δημοτικού σχολείου μέσω ψυχομετρικής και συναινετικής αξιολόγησης, και η σχέση τους με τη σχολική επίδοση

Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ (64).

Μπελογιάννη, Β & Ζμπάινος, Δ, (2019), Η σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των εφήβων

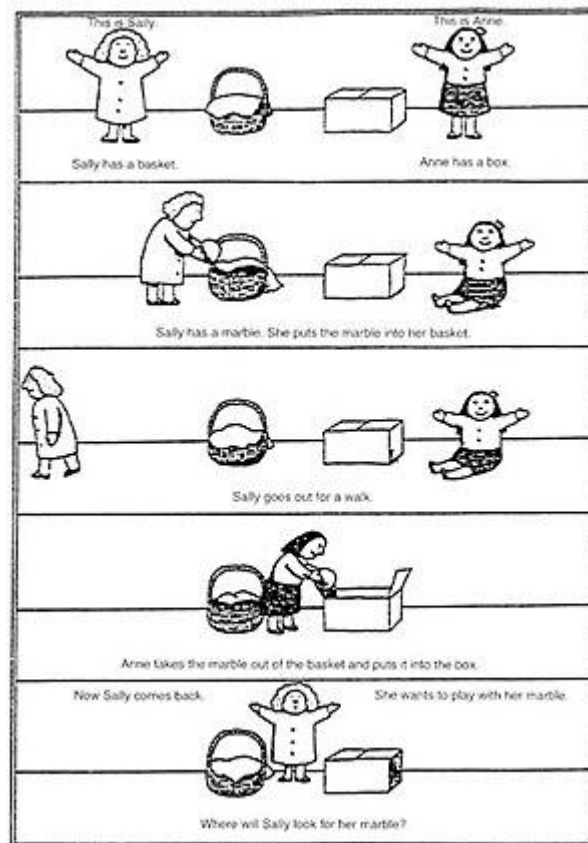
Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (2004), *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση

Τζιώρα, Α, (2016), Δυναμική αξιολόγηση της μαθηματικής δημιουργίας μαθητών Γ' Δημοτικού και επιδράσεις της στο δημιουργικό δυναμικό

Χρηστάκης, (2006), Δημιουργική σκέψη και ειδική αγωγή, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη», σελ 177-186

Παράρτημα

Αριθμός 1



False belief test for theory of mind

Tests understanding that others can have knowledge different from one's own

1. Child and stooge (the puppet) see toy hidden



False belief test, 2

Child sees toy moved
Stooge is ignorant



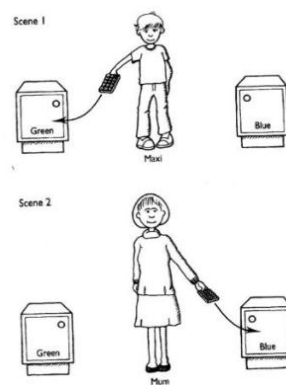
Αριθμός 3



Αριθμός 4

Unexpected transfer test

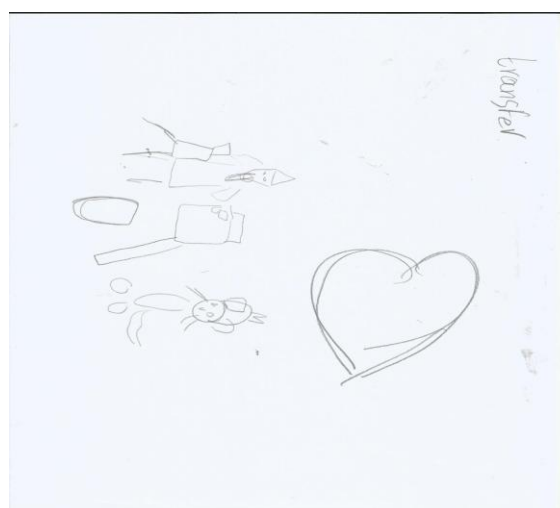
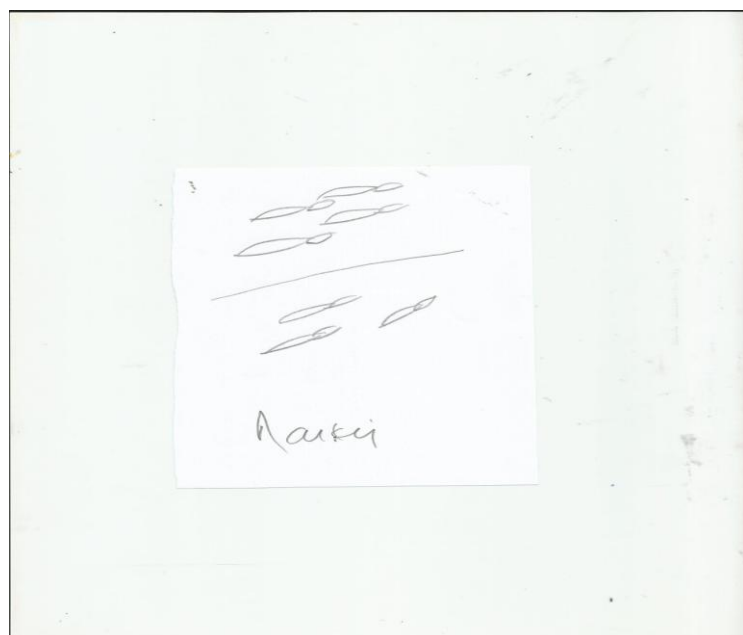
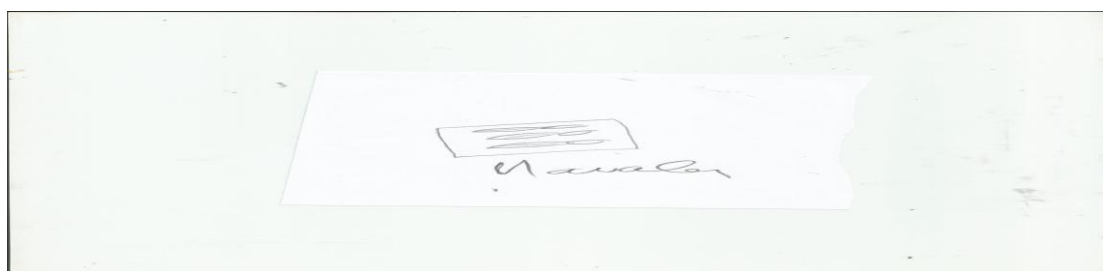
- Children under age 5 fail the Maxi task. (Wimmer & Perner ,1983)



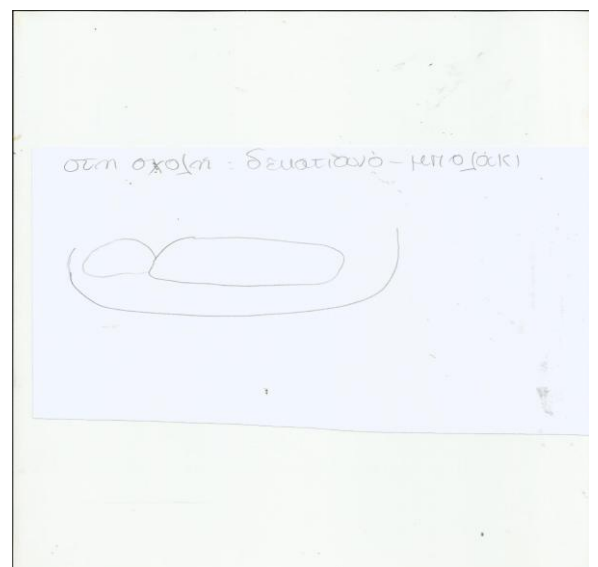
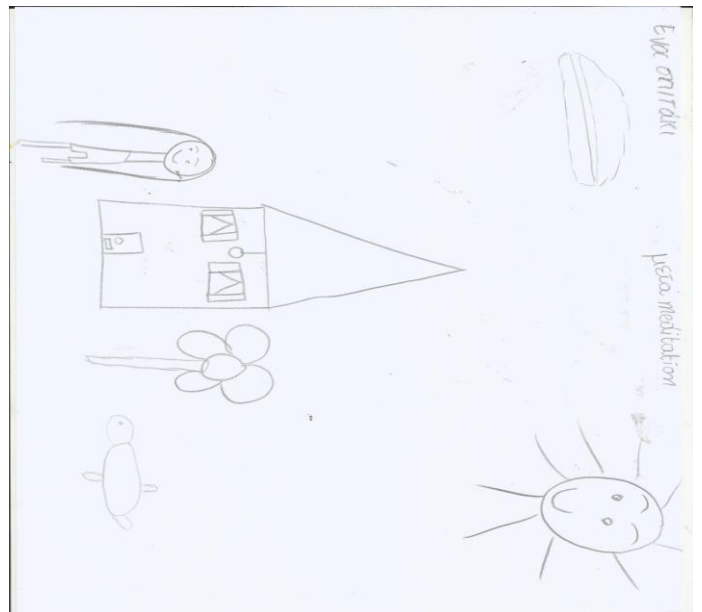
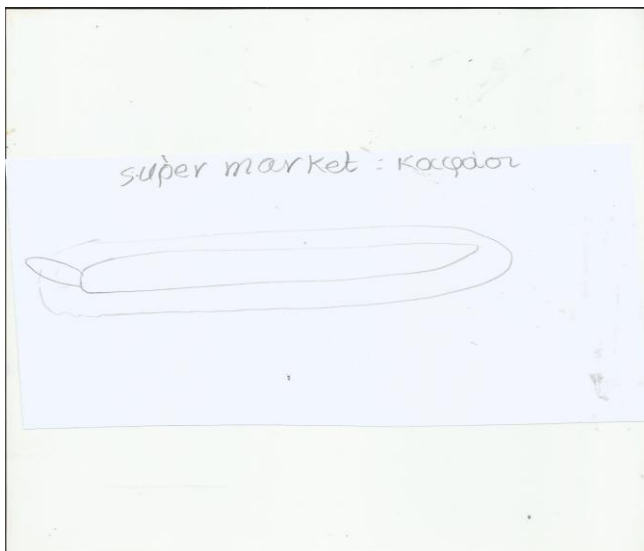
Αριθμός 5

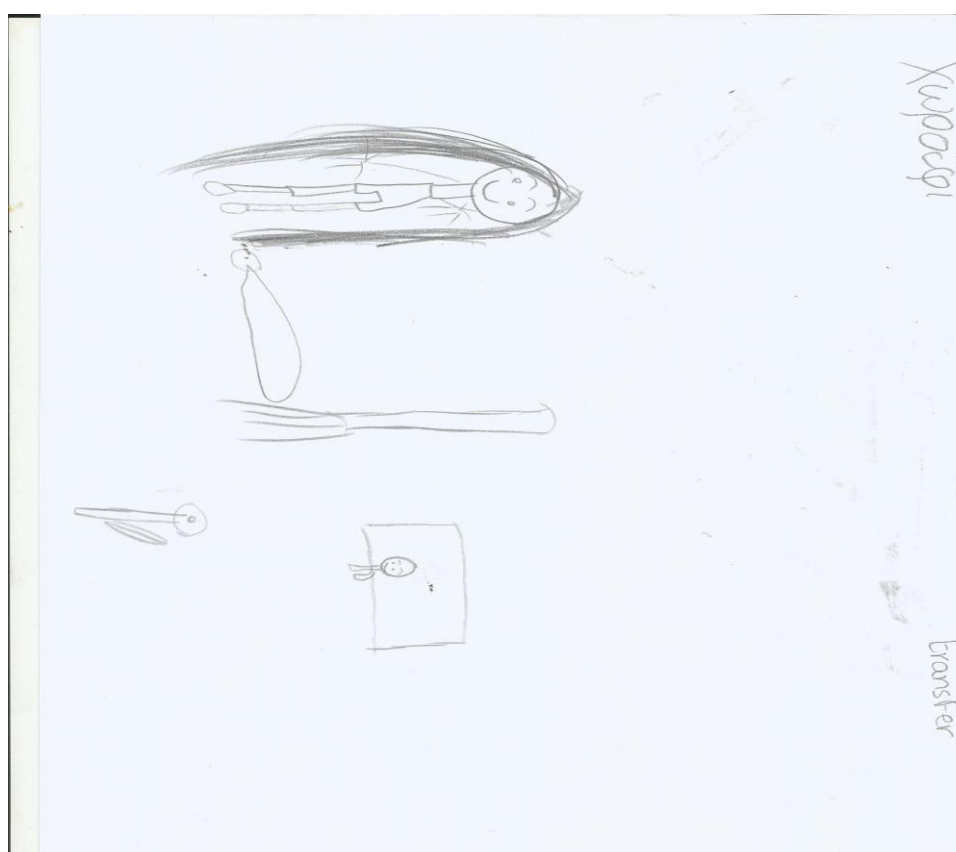
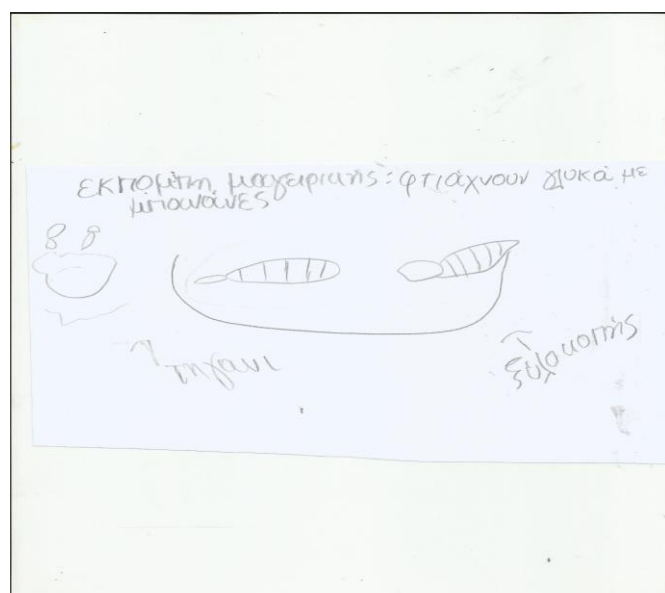
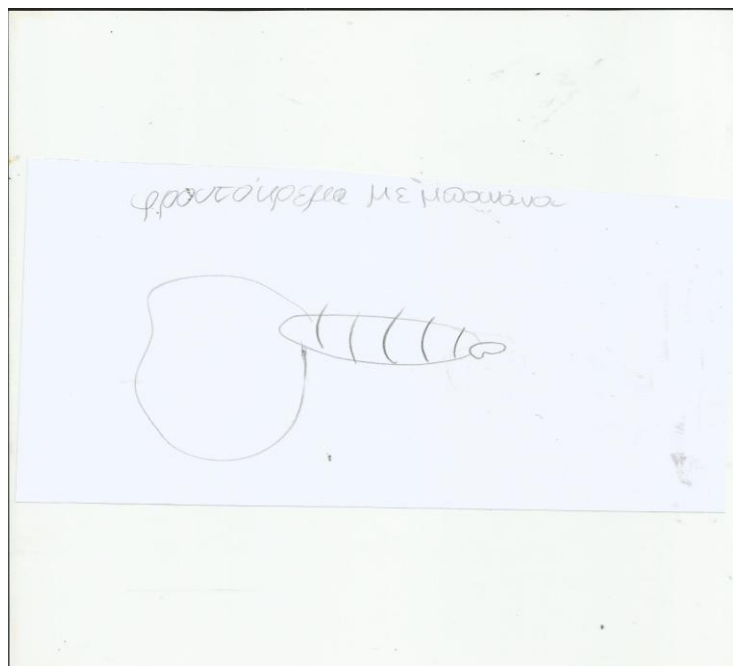


Αριθμός 6 – Τα σχέδια του 1^{ου} συμμετέχοντα

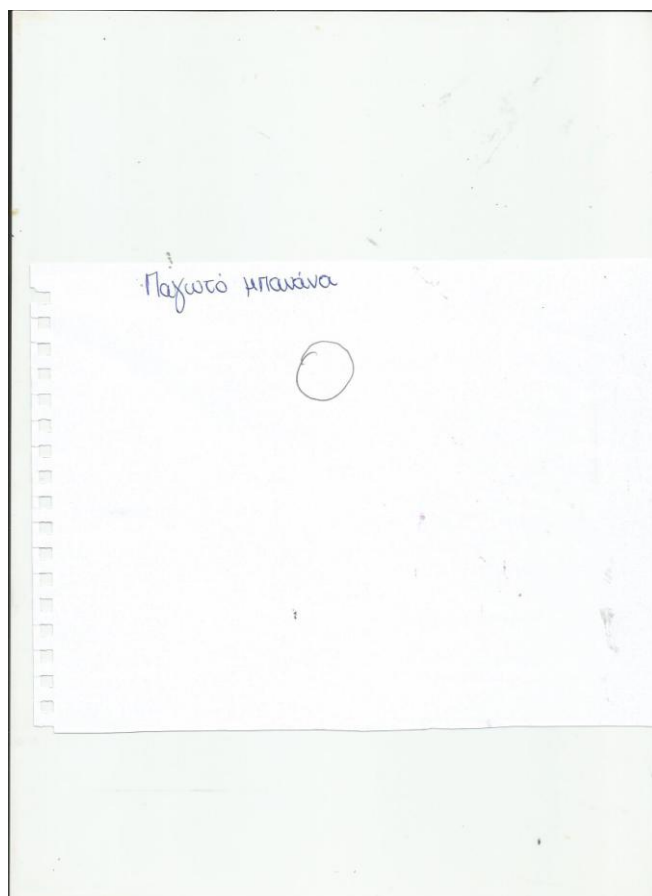
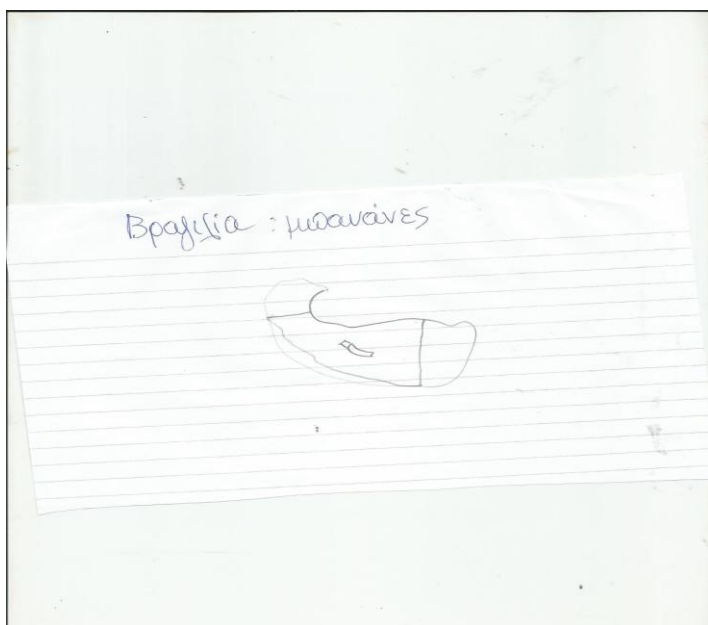
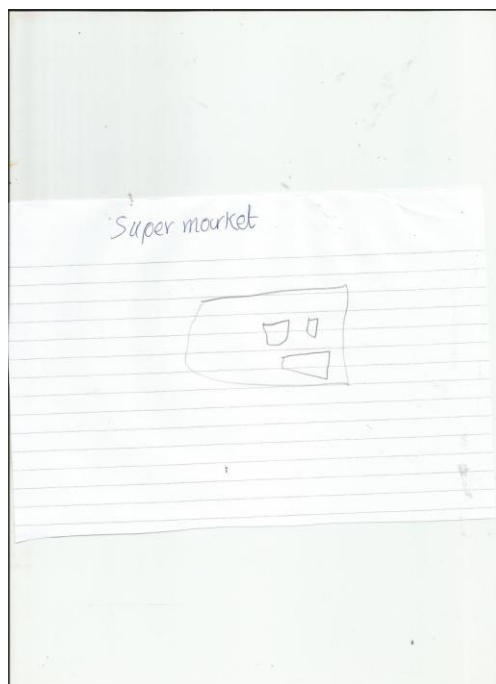
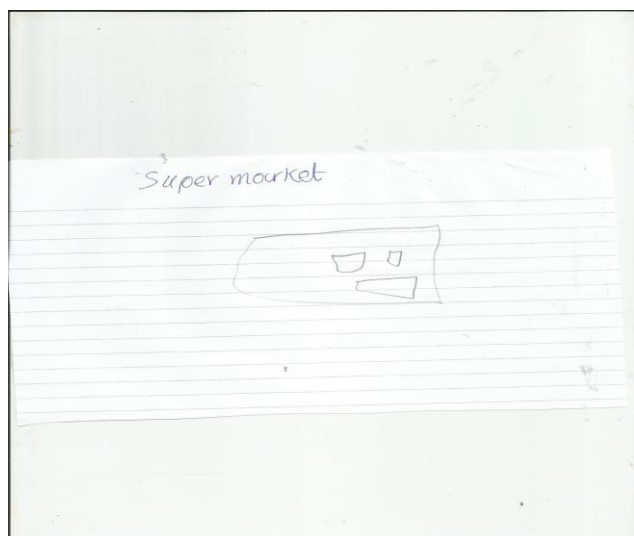


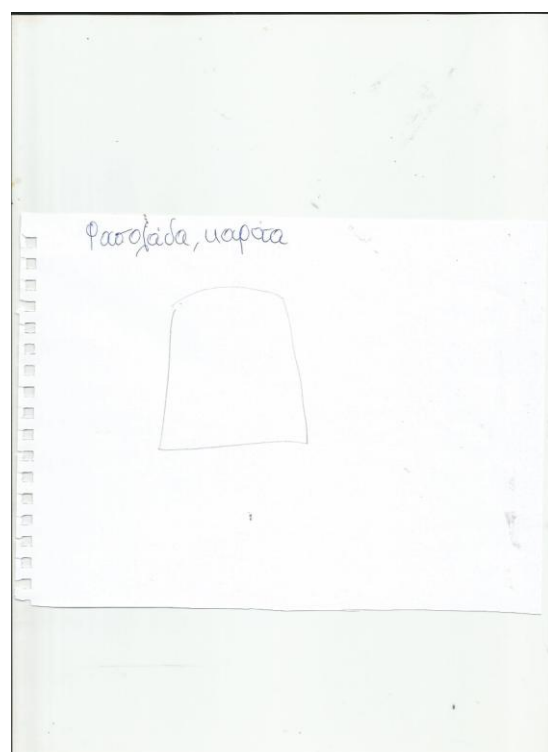
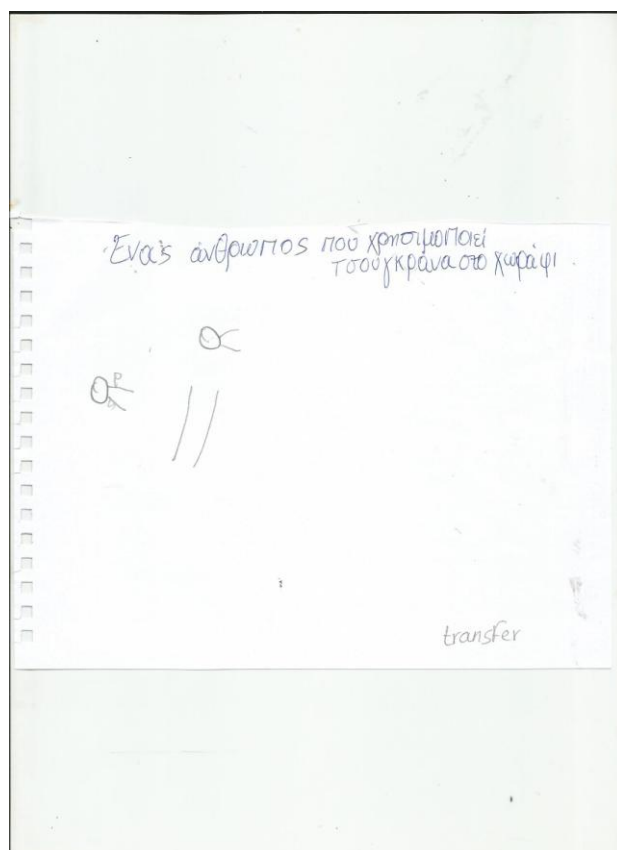
Αριθμός 7 – Τα σχέδια του 2^{ου} συμμετέχοντα



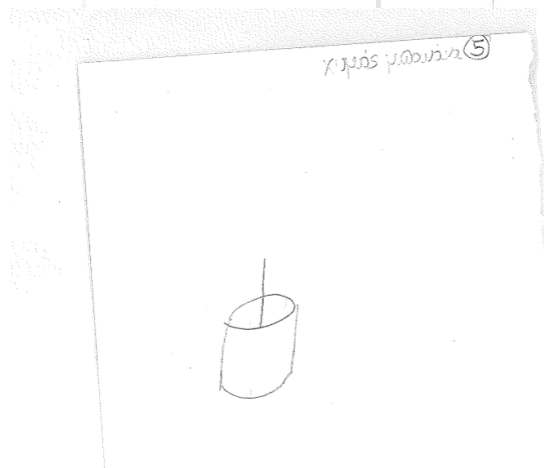
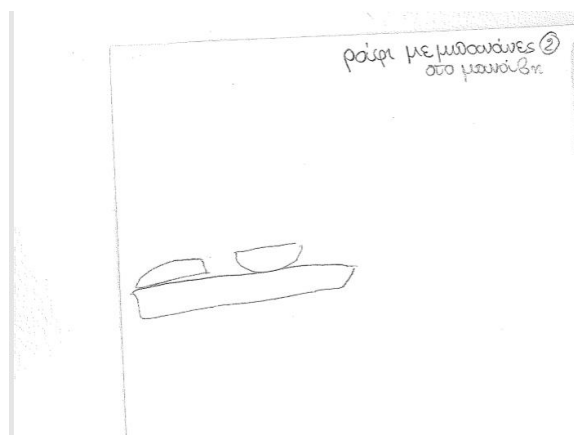
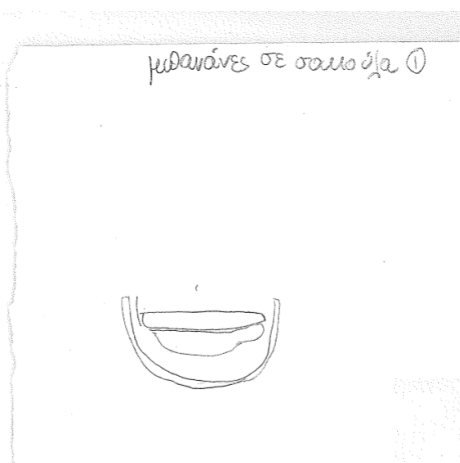
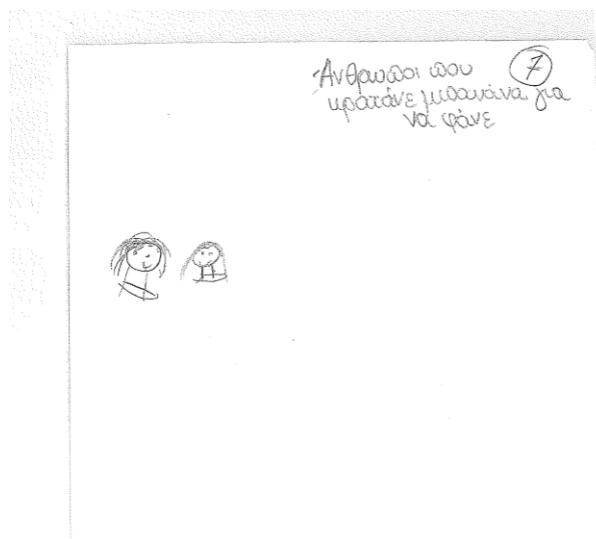


Αριθμός 8 – Τα σχέδια του 3^{ου} συμμετέχοντα

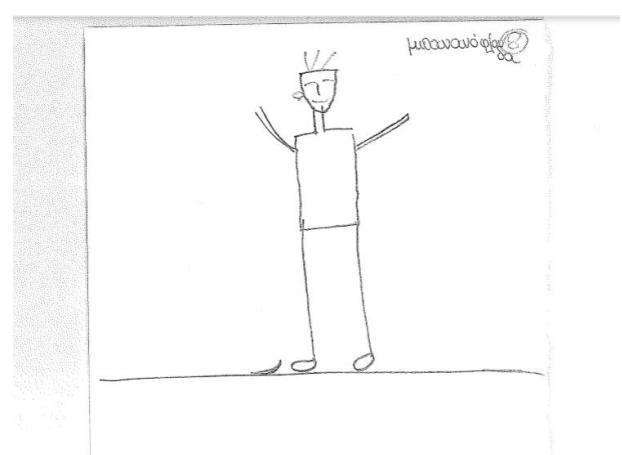
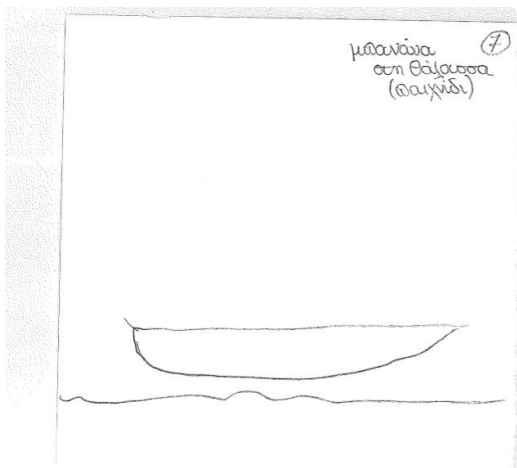
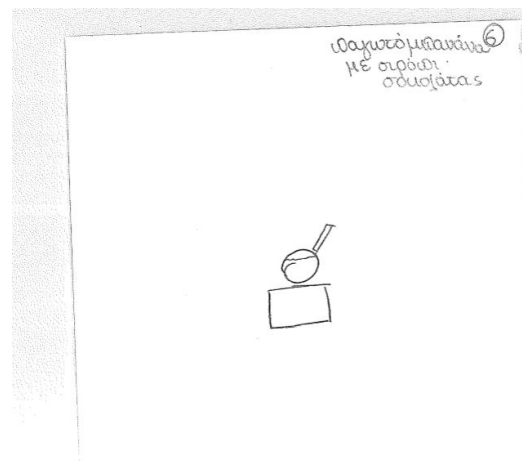
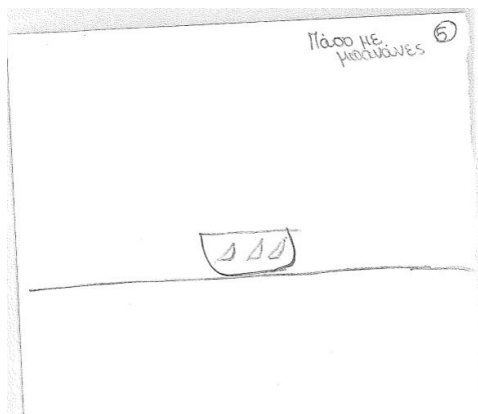
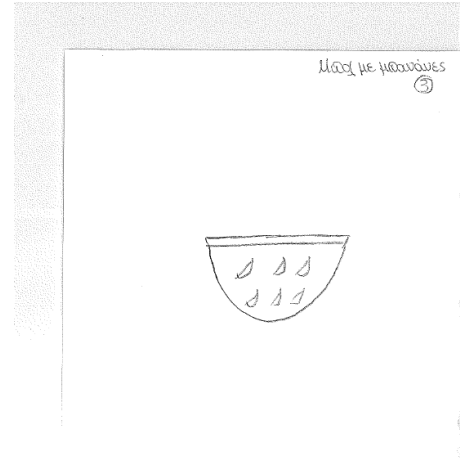
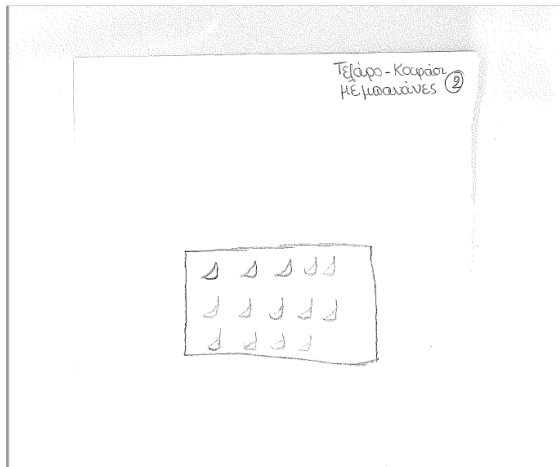


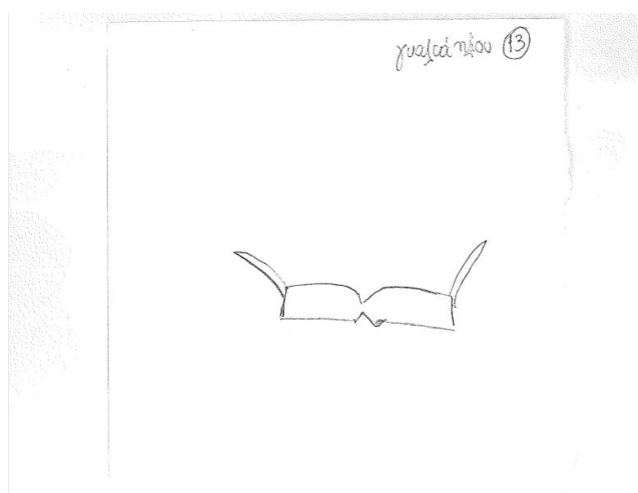
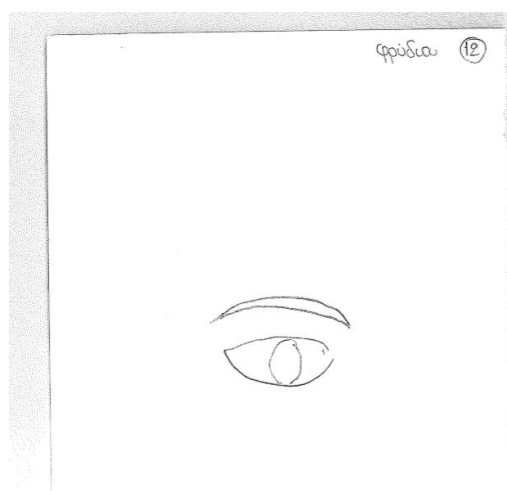
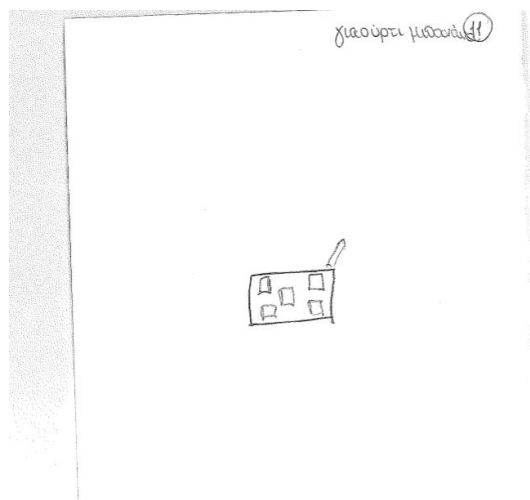
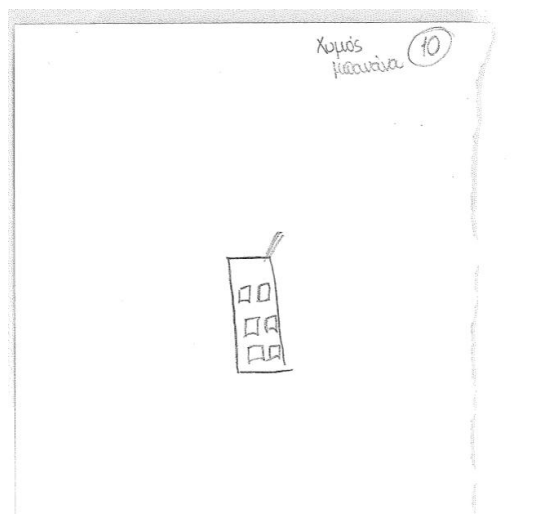
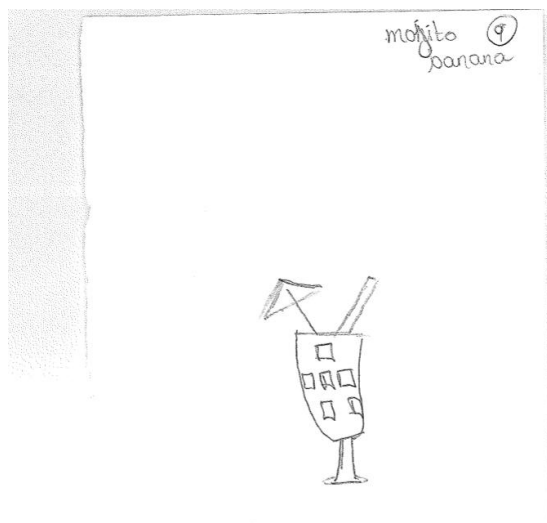


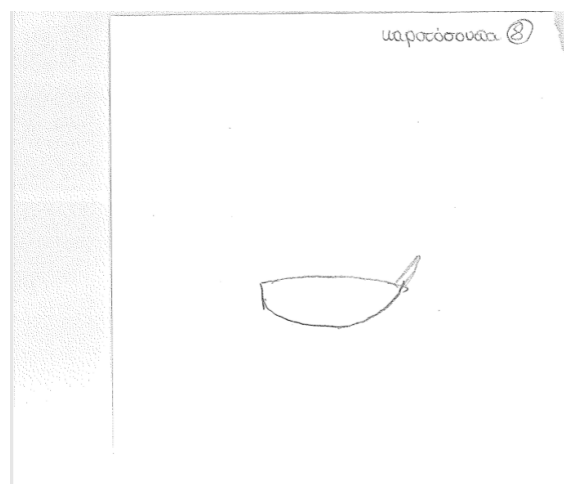
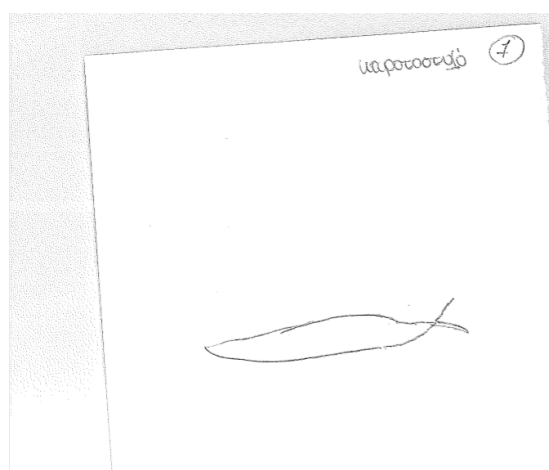
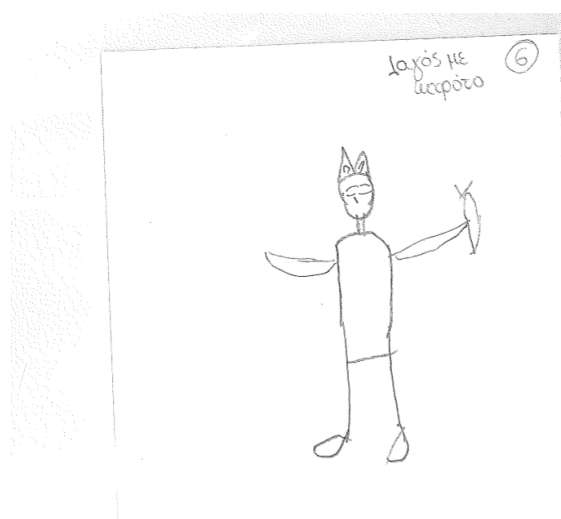
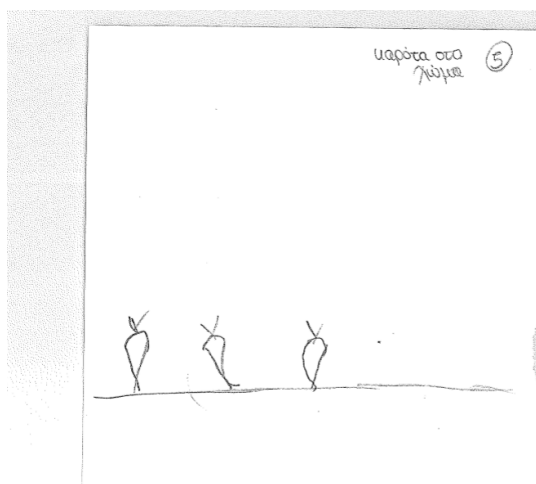
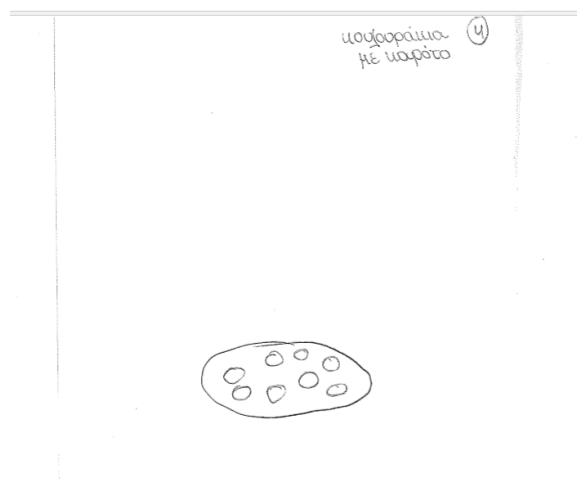
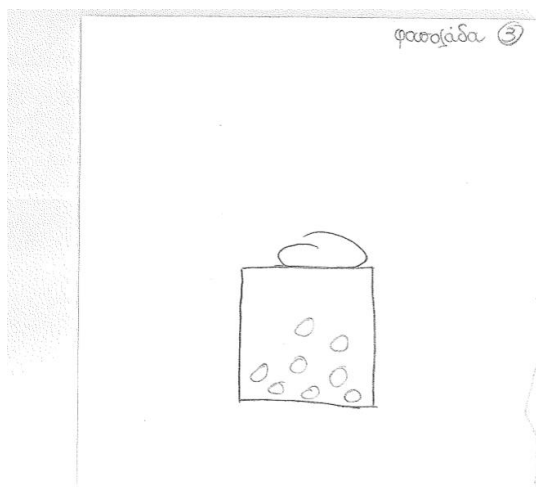
Αριθμός 9 – Τα σχέδια του 4^{ου} συμμετέχοντα



Αριθμός 10 – Τα σχέδια του 5^{ου} συμμετέχοντα







Αριθμός 11 – Τα σχέδια του 6^{ου} συμμετέχοντα

κρέα (5)
με μπιανόνες



σάββας supermarket (2)



ερα meditation



transfer

ταβό - τηλεόραση

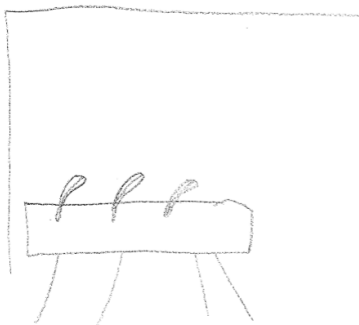
← βαθύτα - τηλεόραση

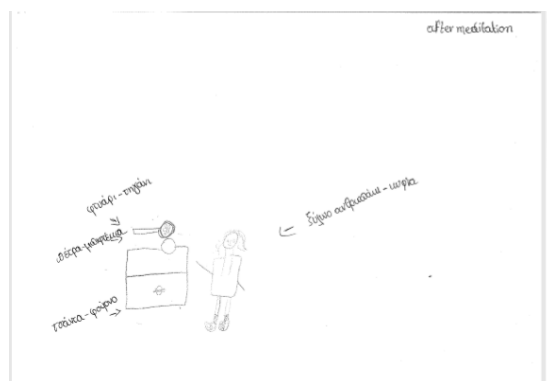
← αφαί - τραπέζι

← ποσυχέρια - αούτα

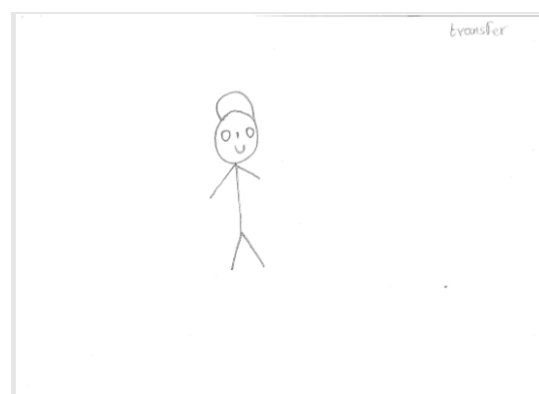
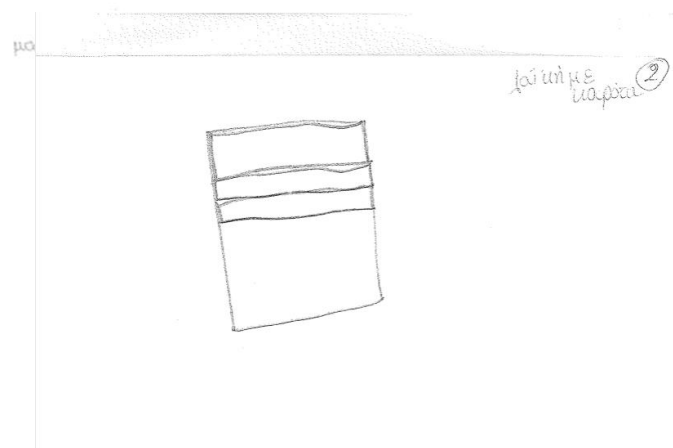
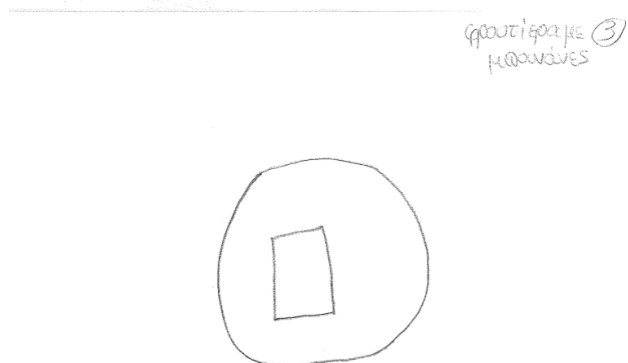
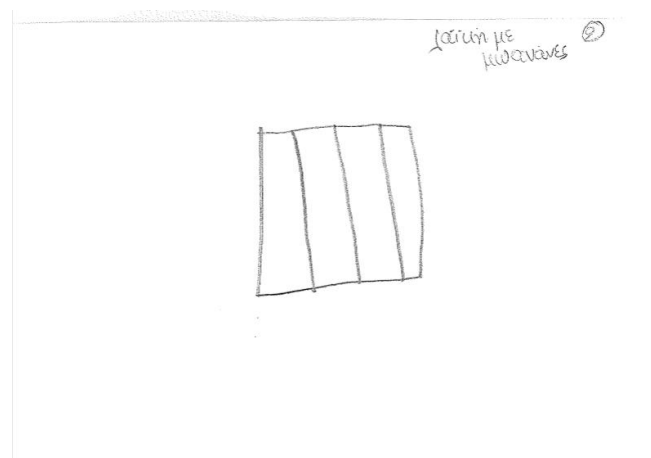
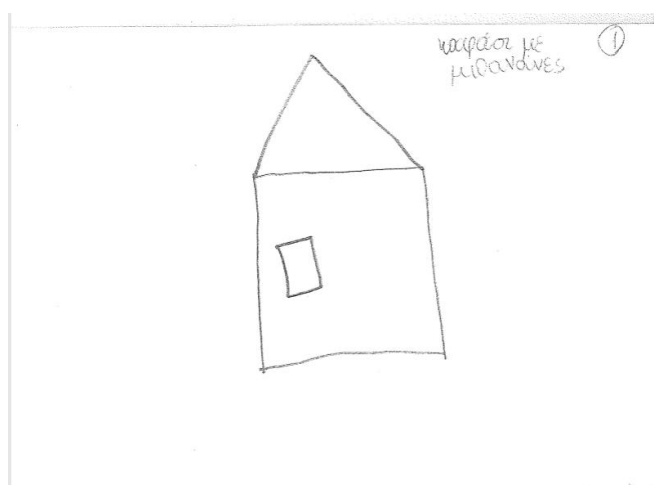
αυτοδύναμη
αύφρατος

ταύτη (1)

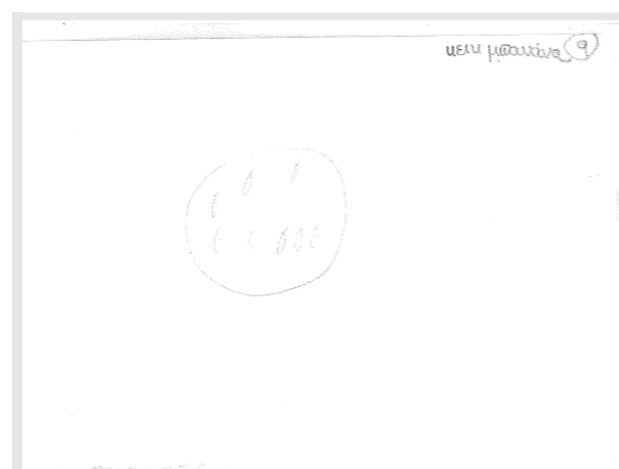
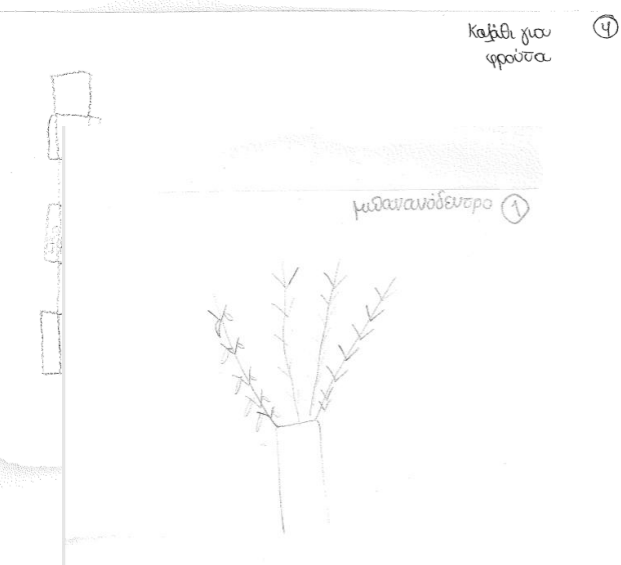




Αριθμός 12 – Τα σχέδια του 7^{ου} συμμετέχοντα



Αριθμός 13 – Τα σχέδια του 8^{ου} συμμετέχοντα



αίσι με μισοκίνα (2)



