

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΚΑΡΜΠΑ-ΣΧΟΙΝΑ

ΓΝΩΣΤΙΚΗ-ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

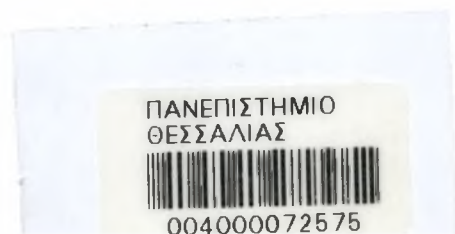
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΒΟΛΟΣ 2003



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 832/1
Ημερ. Εισ.: 17-06-2003
Δωρεά: Συγγραφέως
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΚΑΡ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΑ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	10
1.1 ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	12
1.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	15
1.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	21
2.1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	21
2.2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	25
2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ - ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	36
3.1. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	36
3.1.1. Παρορμητικός γνωστικός ρυθμός σκέψης.....	37
3.1.2. Προβλήματα προσοχής.....	39
3.1.3. Έλλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης.....	42
3.1.4. Μεταγνωστικά προβλήματα και έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης.....	45
3.2. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	50
3.2.1. Γνωστικά συστήματα πεποιθήσεων.....	51
3.2.2. Τόπος ελέγχου.....	52
3.2.3. Αυτοεκτίμηση.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	59
4.1. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	61
4.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΠΡΟΤΥΠΟΥ	65
4.3. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ-ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	67
4.3.1. Το μοντέλο της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς.....	68

4.3.2. Η θεωρία του αυτοελέγχου.....	71
4.3.3. Μέθοδοι αυτοκαθοδήγησης (αυτοκαθοδήγηση και αυτοέλεγχος).....	73
4.4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.....	79
4.4.1. Το πρόγραμμα αυτοελέγχου.....	83
4.4.2. Γενίκευση.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Η ΕΡΕΥΝΑ.....	89
5.1. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	89
5.2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	94
5.3. ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ.....	97
5.4. Η ΜΕΘΟΔΟΣ.....	99
5.4.1. Κριτήρια επιλογής του δείγματος.....	99
5.4.2. Περιγραφή του δείγματος.....	101
5.4.3. Ομαδοποίηση του δείγματος.....	103
5.4.4. Μετρήσεις αξιολόγησης της παρέμβασης.....	104
5.4.5. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	106
5.4.6. Διαδικασία παρέμβασης.....	119
5.4.6.1. Το πρόγραμμα αυτοελέγχου.....	119
5.4.6.2. Η διαδικασία του προγράμματος αυτοελέγχου.....	123
5.4.6.3. Η διαδικασία του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης.....	125
5.4.6.4. Τεχνικές παρέμβασης.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	130
6. 1. ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ.....	131
6.1.1. Μνήμη αριθμών.....	131
6.1.1.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	131
6.1.1.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	133
6.1.2. Ταύτιση οικείων μορφών (TOM -λάθη).....	133
6.1.2.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	133
6.1.2.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	136
6.1.3. Ταύτιση οικείων μορφών (TOM-χρόνος).....	137
6.1.3.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	137
6.1.3.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	139
6.1.4. Συναρμολόγηση αντικειμένων.....	140
6.1.4.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	140
6.1.4.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	142
6.1.5. Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες.....	142
6.1.5.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	142
6.1.5.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	144
6.2. ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ.....	146
6.2.1. Κώδικες.....	146
6.2.1.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	146
6.2.1.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	148
6.2.2. Σύμβολα.....	149
6.2.2.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	149
6.2.2.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	151
6.2.3. Αριθμητική.....	152
6.2.3.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	152
6.2.3.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	154
6.2.4. Σειροθέτηση εικόνων.....	155

6.2.4.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	155
6.2.4.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	157
6.2.5. Διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για παιδιά.....	158
6.2.5.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	158
6.2.5.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	163
6.2.6. Τροποποιημένο ερωτηματολόγιο υπευθυνότητας της νοητικής επίδοσης.....	164
6.2.6.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	164
6.2.6.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	166
6.2.7. Κοινωνιομέτρηση με αναφορές σε ονόματα.....	167
6.2.7.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	167
6.2.7.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	168
6.2.8. Ανάγνωση.....	168
6.2.8.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά μέτρηση.....	168
6.2.8.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	170
6.2.9. Γραφή.....	171
6.2.9.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	171
6.2.9.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	172
6.2.10. Μαθηματικά.....	173
6.2.10.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων.....	173
6.2.10.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους.....	175
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	176
7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ.....	177
7.1.1. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης.....	177
7.1.2. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοελέγχου.....	181
7.1.3. Σύγκριση της αποτελεσματικότητας των δύο προγραμμάτων.....	183
7.2. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	189
7.3. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	193
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	219
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	264
ABSTRACT.....	265

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΑ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας διατριβής, πολλαπλή υπήρξε η συμβολή πολλών ατόμων, προς τους οποίους εκφράζω τις ευχαριστίες μου.

Ιδιαίτερα θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη κ. Μαρία Ζαφειροπούλου, κύρια επόπτρια της διατριβής μου, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, για την συνεχή στήριξη και κυρίως για την φιλία όλων αυτών των χρόνων.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κ. Μίκα Χαρίτου-Φατούρου, επόπτριά μου για τις συμβουλές και διορθώσεις της, καθώς επίσης και για τις αξέχαστες στιγμές γνώσης και φιλοσοφικής αναζήτησης.

Τον κ. Ιωάννη Μαρμαρινό, επόπτη μου, για τις συμβουλές του.

Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, για την υποτροφία που επί τριετία μου χορήγησε, η οποία συνέβαλε στη διεκπαιρέωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Τον κ. Γ. Σιδερίδη, την κ. Χρ. Ρούσση, τον κ. Σπ. Κιοσσέ, , την κ. Α. Ευκλείδη, τον κ. Γρ. Κιοσσέογλου, τον κ. Α. Σωτηρίου, την κ. Αγγελική Θάνου και την κ. Γ. Μεταλλίδου για την πρακτική βοήθεια που μου προσέφεραν.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κυρίως τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, αφού χωρίς αυτά δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Και τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τη μητέρα μου, τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου, για όλα.....

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει: [α] Να διερευνήσει την δυνατότητα εφαρμογής των γνωστικών –συμπεριφορικών μεθόδων παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, [β] Να διερευνήσει την επίδραση δύο αντίστοιχων προγραμμάτων παρέμβασης, του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης και ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης - πρόγραμμα αυτοελέγχου και [γ] Να διερευνήσει και να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα των δύο προγραμμάτων στην βελτίωση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των παιδιών.

Η επιλογή των παραπάνω στόχων στηρίζεται στα κενά που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία που αναφέρεται στις γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις (Μάνος, 1985) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στο θεωρητικό τους υπόβαθρο*.

* Επιλέχθηκαν εκείνες μόνο οι θεωρητικές προτάσεις και οι παρεμβάσεις που αφορούσαν την παρούσα έρευνα.

Όπως θα φανεί και στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου, τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και γενικότερα στο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει εκδηλωθεί και στον Ελληνικό χώρο αφού σύμφωνα με έρευνες και στατιστικά στοιχεία (Κάκουρος, Μπαλούρδος, Ρεκούτης, 1995. Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991), ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Τελευταία επίσης με την ανάπτυξη του θεσμού των ειδικών και παράλληλων τάξεων (νόμος 1566/1985) το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έρχεται επιτακτικά στην επικαιρότητα και γίνεται αντικείμενο ενασχόλησης πολλών ειδικών και ειδικοτήτων.

Ταυτόχρονα, οι μαθησιακές δυσκολίες- μια από τις μεγαλύτερες κατηγορίες σχολικών δυσκολιών – αν και αναφέρονται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιούνται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αλλοιώνεται το περιεχόμενό τους. Γι' αυτό το λόγο στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια καθορισμού των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο 2^ο κεφάλαιο της έρευνας επιλεκτικά εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στις γνωστικές – συμπεριφορικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, ακριβώς διότι στην φιλοσοφία αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων στηρίζεται η κεντρική ιδέα της παρούσα έρευνας, η γνωστική-συμπεριφορική* παρέμβαση.

Σύμφωνα με την ψυχολογική θεώρηση αυτής της προσέγγισης οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται στις ανεπαρκείς ή λανθασμένες διαμεσολαβητικές γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (τρόπος σκέψης, γνωστικό ύφος, προσδοκίες, στάσεις, αυτοεκτιμήσεις) οι οποίες βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση με το μαθησιακό πλαίσιο και το περιβάλλον του παιδιού.

* Ο όρος αυτός συναντάται στη βιβλιογραφία και ως γνωσιακή –συμπεριφοριστική παρέμβαση, χωρίς διαφοροποίηση της έννοιας των δύο διαφορετικών εκδοχών.

Τα παραπάνω γνωστικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται και αναλύονται διεξοδικά στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

Όπως φάνηκε από την επισκόπηση των σχετικών παρεμβατικών προσεγγίσεων, οι οποίες παρουσιάζονται στο 4^ο κεφάλαιο, από την πλευρά της κλινικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας η παρέμβαση για πρακτικούς σκοπούς έχει άμεση προτεραιότητα.

Απόδειξη αυτού είναι, ότι κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 στο χώρο της ψυχοθεραπείας του παιδιού σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από τις ψυχομετρικές και ψυχοδιαγνωστικές μεθόδους στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών παρέμβασης.

Η παραπάνω θεωρητική άποψη έχει κινητοποιήσει ανάλογα το ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον της βιβλιογραφίας στα αποτελέσματα των μεθόδων παρέμβασης. Ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον, έχει εστιαστεί στην ανάπτυξη των συμπεριφορικών και των γνωστικών μοντέλων παρέμβασης τα οποία έχουν προωθήσει από τη μια μεριά, την επίτευξη άμεσων αποτελεσμάτων (Ronen, 1999) και από την άλλη τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων όπως φαίνεται μέσα από τις αξιολογικές και συγκριτικές μελέτες (Bergin & Garfield, 1994. Garfield, 1983. Kazdin, 1982).

Ιδιαίτερα από την εποχή που είδαν το φως της δημοσιότητας τα πρώτα έργα του Bandura (1969) και παρουσιάστηκε η μέθοδος της αυτοκαθοδήγησης για παιδιά του Meichenbaum (1979), οι διαμεσολαβητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών κυριαρχούν στο χώρο της θεραπείας της συμπεριφοράς.

Οι παρεμβατικές στρατηγικές και πρακτικές τεχνικές, που προέκυψαν από τα πρότυπα μάθησης του κλασικού και κοινωνικογνωστικού συμπεριφορισμού και από τις εμπειρίες της κλινικής πράξης, είναι αποτελεσματικά ψυχοπαιδαγωγικά εργαλεία για μια επιστημονική και συστηματική βοήθεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτές οι τεχνικές απευθύνονται κατά κύριο λόγο, και είναι αποτελεσματικές, στο γνωστικό, συναισθηματικό, διαπροσωπικό και ψυχοκοινωνικό τομέα του παιδιού, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση σχέση και επηρεάζει θετικά τη σχολική του επίδοση και επιτυχία.

Όπως θα φανεί και από την μεθοδολογία στο 5^ο κεφάλαιο, τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται μέσα από ένα πρίσμα σφαιρικότητας. Δηλαδή τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται διττά: και ως παιδιά με τις ειδικές γνωστικές

δυσκολίες μάθησης και ως παιδιά με σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες. Οι αντιδράσεις των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο, δεν αφορούν μόνο την ορατή συμπεριφορά τους αλλά αναφέρονται και στις γνωστικές και στις συναισθηματικές τους λειτουργίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες και η αλληλεπίδρασή τους δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως μια γραμμική σχέση συνειρμικών συνδέσεων και ενισχύσεων, αλλά αντιμετωπίζονται και ως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τρόπου σκέψης των παιδιών αυτών καθώς και των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ότι αυτά τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες όλων αυτών που αφορούν τη ζωή τους. Αντιμετωπίζονται όπως και οι άλλοι μαθητές, δηλαδή ως μαθητές οι οποίοι θέλουν να κατανοούν τις αιτίες της συμπεριφοράς τους, να κάνουν προβλέψεις και να συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο στη λήψη αποφάσεων με στόχο την αλλαγή και τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους.

Στο 6^ο και 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και σχολιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, καθώς επίσης γίνεται η διεξοδική συζήτηση των βασικών ευρημάτων της έρευνας υπό το πρίσμα των στόχων και των υποθέσεων που αρχικά τέθηκαν. Τέλος, επιχειρείται η αποτίμηση της συμβολής της παρούσας έρευνας στον ευρύτερο χώρο της ψυχολογικής έρευνας, ενώ παράλληλα διατυπώνονται τα νέα ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα ανθρωπιστικά ιδεώδη του τέλους του 18^{ου} αιώνα επέδρασαν όχι μόνο στους πολιτικούς μεταρρυθμιστές της εποχής εκείνης, αλλά και στους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές.

Το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε ένα από τα κύρια και σχεδόν αποκλειστικά ερευνητικά πεδία της Ψυχολογίας, όταν αυτή αποσπάστηκε από τη Φιλοσοφία τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, γιατί έγινε αποδεκτός ο αποφασιστικός ρόλος της μάθησης στη διατήρηση, την εξέλιξη, την πρόοδο και την καταξίωση του ανθρώπου.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο μετά τον 1^ο Παγκόσμιο πόλεμο, οπότε άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές, τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική και την Ψυχολογία. Μετά τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο η ραγδαία ανάπτυξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας και κυρίως του τύπου, καθώς και η υπερτροφία της γραφειοκρατίας, υπερτόνισαν την αξία της μάθησης και την συνέδεσαν με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου.

Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο. Το συγκεκριμένο πρόβλημα προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς αλλά και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το επίπεδο μάθησης των παιδιών, για την αισθητή μείωση των γνώσεών τους τα τελευταία χρόνια και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας τους έχει οδηγήσει σε έναν ανάλογο προβληματισμό και διάλογο. Στην προσπάθειά τους να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να προτείνουν λύσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα “δανεικό” λεξιλόγιο, που οδηγεί τελικά σε μεγαλύτερη σύγχυση.

Ο όρος **“Μαθησιακές Δυσκολίες” (ΜΔ)**, αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Οι λόγοι που οδηγούν στην καταχρηστική χρήση του όρου είναι πολλοί και διαρθρώνονται γύρω από τους παρακάτω άξονες (Παντελιάδου, 2000, σελ: 16):

Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Η εικόνα αυτή είναι ιδιαίτερα προσφιλής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο για οποιονδήποτε λόγο (π.χ. νοητική υστέρηση) οικειοποιούνται με προθυμία τον όρο “μαθησιακές δυσκολίες” για το παιδί τους, εφόσον αυτός στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας, γνωρίζοντας ότι σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ τα παιδιά με ΜΔ μπορούν να παρακολουθούν τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται αυτόν τον όρο, διότι δεν είναι φορτισμένος αρνητικά, δεν είναι απειλητικός και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους γονείς ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Επίσης, ο όρος αυτός είναι επιστημονικός και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι ενδογενές στο μαθητή – αν και όχι παθολογικό - αίροντας τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ή των γονέων. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συχνά για όλα τα παιδιά που χρειάζονται εκπαιδευτική βοήθεια, ενώ η ένταξη ενός παιδιού σε ειδική τάξη γίνεται μετά από απλή συμφωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων του παιδιού.

Τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο (Τσουκαλά, Θωμαΐδου, Μακρή, Γιουρούκος & Μπακούλα, 1994. Shepard, Smith & Vojir, 1983) έχει καταγραφεί ότι σημαντικός αριθμός παιδιών χαρακτηρίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα. Έτσι, ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Τέλος το φαινόμενο της *ετικετοποίησης* παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο και του χαρακτηρισμού τους ως “παιδιά με ειδικές ανάγκες” παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και εντείνεται η σύγχυση σχετικά με το ρόλο της ειδικής αγωγής και τα όρια της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι μαθησιακές

δυσκολίες να θεωρούνται η μοναδική συνθήκη που οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Έτσι ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες* συχνά συγχέεται με τον όρο *σχολική αποτυχία*, ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος (Παντελιάδου, 2000, σελ: 17).

Επειδή όμως απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε ερευνητική προσέγγιση είναι ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κεντρικής έννοιας, κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση, παρατηρούμε ότι μέχρι σήμερα έχει παραχθεί μια πληθώρα ορισμών και εννοιολογικών προσεγγίσεων ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών.

1.1 ΙΑΤΡΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι ρίζες των εννοιών της ειδικής αγωγής είχαν σταθερά καθιερωθεί. Πρώτοι οι Ευρωπαίοι γιατροί πρόσφεραν κάποιο είδος παιδαγωγικής αγωγής σε μειονεκτικά άτομα και η συνεισφορά τους σ' αυτόν τον τομέα σύντομα υιοθετήθηκε στις Η.Π.Α. Στην αρχή η παροχή ειδικής αγωγής επικεντρώθηκε σε σοβαρές περιπτώσεις μειονεκτικών ατόμων, όπως κωφών, τυφλών, ατόμων με εγκεφαλικές βλάβες και νοητικά καθυστερημένων. Παρόλα αυτά από τη στιγμή που άρχισε να παρέχεται η ειδική αγωγή έγινε φανερό ότι ένα είδος δυσκολίας που δεν μπορούσε να ταξινομηθεί στις γνωστές κατηγορίες εμφανιζόταν πολύ συχνά στα σχολεία και στα ιατρεία των παιδιάτρων. Στις επόμενες δεκαετίες χρησιμοποιήθηκαν πολλοί όροι και διαφορετικοί ορισμοί για να ορίσουν και να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Για πρώτη φορά ο Pringle Morgan (Morgan, 1986), οφθαλμολόγος, περιγράφει δυσκολίες μάθησης παιδιού το οποίο, παρόλο που δεν παρουσίαζε καμιά εμφανή ανεπάρκεια και είχε καλή νοημοσύνη, εντούτοις δεν μπορούσε να διαβάσει, και έκανε ορισμένα τυπικά λάθη στην ορθογραφία. Ο Morgan συνέδεσε τις δυσκολίες αυτές με διαταραχές στην αντίληψη και στην οπτική μνήμη και τις απέδωσε σε ανεπαρκή ανάπτυξη του εγκεφάλου, γιατί τα συμπτώματα έμοιαζαν με εκείνα ενηλίκων που είχαν βλάβη στην αριστερή γωνιώδη έλικα.

Η πρώτη προσπάθεια ανάπτυξης μιας θεωρίας για τις μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται στις αρχές του 20ου αιώνα, αμέσως μετά την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Hinshewood, 1917). Οι γιατροί που υποστήριζαν την προσέγγιση αυτή,

αρχικά οφθαλμίατροι και αργότερα νευρολόγοι-ψυχίατροι, συνηγορούσαν στο ότι η αιτία των μαθησιακών διαταραχών ήταν νευρολογικής φύσης (ανεπάρκεια του κεντρικού νευρικού συστήματος) και αυτή η άποψη πήγαζε από τον αποκλεισμό ενός αριθμού άλλων πιθανών αιτιών. Με βάση αυτή την αντίληψη, εδώ και έναν αιώνα περίπου, διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες.

Ο Hinshelwood, (1917) έδωσε για πρώτη φορά έναν ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, “ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης όταν έχει φυσιολογική όραση, δεν μπορεί όμως να κατανοήσει το χειρόγραφο ή τυπωμένο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη, που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του εμβρύου”. Τη δυσκολία αυτή ονόμασε συγγενή λεκτική τύφλωση (Goldberg & Schiffman, 1972).

Οι Strauss και Werner στη δεκαετία του 1940 (Strauss & Werner, 1942), όρισαν τα χαρακτηριστικά ενός εγκεφαλοπαθούς παιδιού και τις επακόλουθες διαταραχές στη μαθησιακή ικανότητα. Η κλινική ψυχιατρική ήδη από την εποχή του Strauss αναγνώρισε μια άλλη κατάσταση χωρίς εμφανή στοιχεία εγκεφαλικής βλάβης η οποία επηρεάζει τη σχολική λειτουργία. Πρόκειται για την κατάσταση της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας.

Ο όρος “ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία” (minimal brain damage), αναφέρεται σε συμπτωματολογία που αφορά ειδικές περιοχές του εγκεφάλου σε ήπια ή υποκλινική μορφή, και η οποία δεν επηρεάζει τη γενική νοητική λειτουργία. Όμως στην κατάσταση αυτή εντάχθηκαν διαφορετικές περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να επέλθει σύγχυση. Ο Clements, (1966) προσπάθησε να δώσει έναν περιγραφικό ορισμό της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας: “...παιδιά με μέσο ή ανώτερο νοητικό δυναμικό που παρουσιάζουν κάποιες μαθησιακές ή συμπεριφορικές διαταραχές από ήπιες μέχρι σοβαρές, οι οποίες συνδέονται με αποκλίσεις στη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι αποκλίσεις αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με ποικίλους συνδυασμούς ανεπάρκειας στην αντίληψη, στο λόγο, στη μνήμη, στην προσοχή και στην κινητική λειτουργία με γνωστά ή άγνωστα οργανικά αίτια. Εκδήλωση της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας στα σχολικά χρόνια είναι οι μαθησιακές δυσκολίες”. Καθώς οι απόψεις του Clements, (1966) βρήκαν ευρεία αποδοχή, η έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας έγινε ταυτόσημη με τις ΜΔ. Ως αίτιο δηλαδή των δυσκολιών αναγνωρίστηκε κάποια ανεπάρκεια του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Επίσης ευρέως γνωστή είναι και η άποψη της κληρονομικότητας. Οι θεωρητικοί αυτής της άποψης, συνηγορούν υπέρ της κληρονομικής αιτιολογίας, και ιδιαίτερα όταν δεν πληρούται το κριτήριο της διαπιστωμένης εγκεφαλικής βλάβης.

Ο Hinshelwood τόνισε την κληρονομική επιβάρυνση της κατάστασης, γιατί και άλλα άτομα στις οικογένειες περιστατικών που μελέτησε βρέθηκαν να παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές του γραπτού λόγου. Η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου. (Herbert, 1992), έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα. Καμιά όμως από τις απόψεις αυτές δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά.

Με τις παραπάνω απόψεις δεν συμφωνούν οι Βρετανοί Rutter, Tizard & Whitmore, (1981). Στην εκτεταμένη έρευνά τους βρήκαν ότι οι γονείς και τα αδέλφια των παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα ήταν πολύ πιθανό να έχουν παρόμοιες δυσκολίες, σε αντίθεση με τους γονείς και αδέλφια κανονικών αναγνωστών. Αλλά μια και η αναγνωστική δυσκολία βρέθηκε να σχετίζεται με το μέγεθος της οικογένειας, ο Rutter, (1978), υποστήριξε ότι το οικογενειακό της δυσλεξίας οφειλόταν μάλλον στην οικογενειακή κατάσταση παρά σε κληρονομικούς παράγοντες.

Το σφάλμα του ιατρικού μοντέλου είναι ακατάλληλο για την αντιμετώπιση των ΜΔ, γιατί αφενός μεν αφήνει τα παιδιά να δοκιμάσουν τη σχολική αποτυχία πριν ληφθεί μέριμνα για τη λύση του προβλήματος και αφετέρου δε προκαταλαμβάνεται και ασχολείται με παράγοντες που είναι πέρα από τον έλεγχο του δασκάλου, σε μια προσπάθεια να διευκρινίσει την αιτία του προβλήματος ή να αποδώσει στο παιδί μια περιγραφική ετικέτα ή ένα είδος αναπηρίας.

Η παραπάνω προσέγγιση καθορισμού των ΜΔ επικράτησε στον ιατρικό κόσμο, ενσωματώθηκε όμως και στον παιδαγωγικό από τον Myklebust, (1968), που υιοθέτησε τον όρο *ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες* και τις απέδωσε σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, πρόβλημα που θεραπεύεται και δεν επηρεάζει τη συνολική νοητική λειτουργία.

1.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παιδαγοκεντρική προσέγγιση γίνεται περισσότερο εμφανής σε ορισμούς των ΜΔ που δίνουν έμφαση σε δυσκολίες επίδοσης.

Η Bateman, (1979) έδωσε έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης, της διαφοροποίησης δηλαδή ανάμεσα στην ικανότητα και στην σχολική επίδοση. “Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία”.

Ο Stott, (1971) έχοντας την άποψη ότι, πρόκειται για διαταραχές, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, συνόψισε τη θέση του λέγοντας ότι η πλειονότητα των ανικανοτήτων μάθησης σε ικανά κατά τα άλλα παιδιά προέρχονται από διαταραχές του συστήματος συμπεριφοράς που προκαλούν πρότυπα γνωστικής και αντιληπτικής δυσλειτουργίας. Αυτό μπορεί να ισχύει και για έναν αριθμό παιδιών που λειτουργούν σε χαμηλότερα επίπεδα.

Ο Αμερικανικός όμως σύλλογος των γονέων με παιδιά με ΜΔ διεκδίκησε τη διοικητική και νομοθετική ένταξη των παιδιών τους, με σκοπό την εξασφάλιση οικονομικών και εκπαιδευτικών παροχών στα παιδιά τους. Για τον λόγο αυτό πίεσαν με τη σειρά τους για να δοθεί ένας μοναδικός ορισμός, έτσι ώστε αυτά τα παιδιά να συμπεριλαμβάνονται ως μια ειδική κατηγορία της ειδικής εκπαίδευσης.

Η ανάγκη αυτή βρήκε απήχηση και τελικά αναγνωρίστηκε από το γραφείο Εκπαίδευσης Αναπήρων των Η.Π.Α, το οποίο είναι υπεύθυνο για την χρηματοδότηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι ομάδα επιστημόνων με επικεφαλής τον Kirk, (Kirk, 1963), ο οποίος καθιέρωσε τον όρο *μαθησιακές δυσκολίες*, διαμόρφωσε έναν ορισμό που ενσωματώθηκε στο νόμο 91-230 (1969). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

“Τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην

κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κ.λ.π. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση”.

Ο παραπάνω ορισμός καθιέρωσε την περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών ως μια κατηγορία ειδικής εκπαίδευσης, και χρησίμευσε ως πλαίσιο δημιουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δέχτηκε όμως και έντονη κριτική, αφού πραγματικά έχει πολλές εννοιολογικές ασάφειες, είναι αόριστος, γενικός και θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν μια ομπρέλα που να καλύπτει αταξινόμητες κατηγορίες ανεπαρκειών.

Για να περιορίσουν το πρόβλημα της ασάφειας οι Kirk και Gallagher, (Kirk, 1972. Kirk & Gallagher, 1989), υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρχουν τρία κριτήρια προκειμένου ένα παιδί να ενταχθεί στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Τα κριτήρια αυτά ενσωματώθηκαν στον εξής ορισμό:

“Μια ειδική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί ένα ψυχολογικό ή νευρολογικό εμπόδιο στο γραπτό ή προφορικό λόγο ή στην αντιληπτική, γνωστική ή κινητική συμπεριφορά. Το εμπόδιο εκδηλώνεται με διακυμάνσεις ανάμεσα σε ειδικές μορφές συμπεριφοράς και επιδόσεις ή ανάμεσα σε πιθανή ικανότητα και επίδοση. Η φύση και η έντασή τους είναι τέτοια που το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τις παραδοσιακές μεθόδους αλλά έχει ανάγκη από εξειδικευμένες τεχνικές και διαδικασίες μάθησης. Τέλος, το εμπόδιο αυτό δεν οφείλεται πρωταρχικά σε σοβαρή νοητική καθυστέρηση, σε αισθητηριακή ανεπάρκεια, σε συναισθηματικά προβλήματα ή στην έλλειψη ευκαιριών για μάθηση”.

Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και μεταγενέστεροι ορισμοί, δίνοντας έμφαση σε απόψεις που βασίζονται στην ύπαρξη ευδιάκριτων παιδικών αναπηριών, στη βιολογική ερμηνεία αιτιότητας των μαθησιακών δυσκολιών και γενικά τοποθετώντας αυτά τα προβλήματα ως σταθερά εντός του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις περιπτώσεις παιδιών με ευδιάκριτες ή μη νευρολογικές βλάβες και την επίπτωσή τους στην ανάπτυξη επαρκών μαθησιακών δεξιοτήτων.

Μια διαφορετική προσέγγιση του ορισμού των ΜΔ επικεντρώνεται στη διδασκαλία μάλλον παρά στα χαρακτηριστικά του παιδιού. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η πιο σημαντική παράμετρος του προβλήματος είναι πως το παιδί μαθαίνει. Οι Kauffman & Hallahan (Kauffman & Hallahan, 1979), υποστήριξαν: “ Θεωρητικά οι

μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού “. Και αυτή η προσέγγιση όμως δεν καθορίζει τις ΜΔ αφού τις τοποθετεί μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο δυσκολιών, ανεπαρκειών και οργανικών διαταραχών.

1.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Μια άλλη προσέγγιση όσον αφορά τους ορισμούς είναι οι λεγόμενοι *λειτουργικοί ορισμοί*, οι οποίοι έχουν το πλεονέκτημα να μετατρέπουν θεωρητικές έννοιες σε ειδικούς όρους κατάλληλους για τους επαγγελματίες. Ένας λειτουργικός ορισμός αποτελεί εγχειρίδιο οδηγιών για τον ερευνητή. Οι Chalfant και King αναλύοντας τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών διαπίστωσαν ότι περιλαμβάνουν πέντε κοινά στοιχεία: αποτυχία στα σχολικά μαθήματα, παράγοντες αποκλεισμού, βιολογικές και ψυχολογικές παραμέτρους καθώς και διακυμάνσεις. Για κάθε στοιχείο υπάρχουν λειτουργικά κριτήρια. Το πιο δύσκολο στοιχείο λειτουργικότητας είναι η ψυχολογική διεργασία την οποία οι Chalfant and King συνδύασαν με το μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών. Οι ψυχολογικές διεργασίες αναφέρονται στην προσοχή, διάκριση, μνήμη, αισθητηριακή ολοκλήρωση και την επίλυση προβλημάτων.

Οι Brenton και Gilmore έδωσαν έναν λειτουργικό ορισμό της διακύμανσης ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και στη σχολική επίδοση, για να στηρίξουν τον καθορισμό των ΜΔ. Η διακύμανση βασίζεται στη σύγκριση ανάμεσα στην επίδοση και στη νοητική ηλικία, όπως αυτή προκύπτει από τη συνολική κλίμακα του WISC στο κατώτερο όριο του τυπικού λάθους μέτρησης. Όσον αφορά το στοιχείο της ύπαρξης μέσης νοημοσύνης, αυτό έχει αποτελέσει ιστορικά το κυρίαρχο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σήμερα όμως παρατηρείται μια αύξηση στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία αμφισβητεί το παραπάνω στοιχείο, υπογραμμίζοντας ότι πολλά

από τα παιδιά με ΜΔ έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Torgesen & Dice, 1980).

Οι λειτουργικοί ορισμοί παρουσιάζουν προβλήματα, σχετικά με την εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης των ψυχολογικών διεργασιών, που συνδέονται με την μέτρηση της νοητικής ικανότητας, έτσι ώστε να καθοριστεί η διακύμανση, καθώς και προβλήματα εύρεσης κριτηρίων για τον καθορισμό του βαθμού σοβαρότητας της ΜΔ.

Σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό ορισμό από την επιστημονική κοινότητα:

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων (Hammill, 1990).

Πρόσφατα επίσης το National Joint Committee on Learning Disabilities (1994), το οποίο αντιπροσωπεύει οκτώ εθνικούς οργανισμούς με βασικό αντικείμενο εργασίας τα παιδιά με ΜΔ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική ερευνητική εργασία κατέληξε σε ορισμένες αναθεωρήσεις σχετικά με τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών:

- Δέχεται ότι πρόκειται για όρο που αφορά ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών του λόγου, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων.
- Άτομα με τέτοιου είδους προβλήματα παρουσιάζουν προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Έτσι στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και πληθυσμός που μέχρι τώρα αγνοούνταν.

- Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, που έχει τη βάση του σε εγγενείς διεργασίες εκμάθησης και χρήσης των πληροφοριών.
- Τονίζεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μανθάνοντα και στο περιβάλλον μάθησης. Η θεώρηση αυτή διευκολύνει την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων.
- Δεν πρέπει οι ΜΔ να ταυτίζονται με άλλους είδους σχολικές δυσκολίες (υποεπίδοση) ή άλλες ανεπάρκειες (αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές), οι οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η παραπάνω αναθεώρηση επιχειρεί να συγκεράσει όλες τις τάσεις ορισμών, χωρίς όμως πάλι να μπορεί να προσδιορίσει το πρόβλημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα κύρια στοιχεία των ορισμών δεν υποστηρίχθηκαν επαρκώς από επιστημονικές έρευνες. Είναι βέβαια γεγονός ότι στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία έχουν διευρύνει τη γνώση σχετικά με παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν όμως δώσει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η επιστήμη σε επίπεδο βασικής έρευνας. Σκοπός της θεωρίας στην επιστήμη είναι η ερμηνεία και η πρόβλεψη ως βασική έρευνα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε νέες έρευνες. Ο εμπειρικός όμως χαρακτήρας διερεύνησης των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, μια διαδικασία που απλά συνοψίζει ό,τι παρατηρείται. Τέτοιες όμως διαδικασίες δεν είναι δυνατόν να οδηγούν σε ερμηνείες και προβλέψεις επειδή γίνονται σε επίπεδο παρατήρησης, χωρίς απευθείας αναφορά σε θεωρία, κάτι που επιχειρεί η παρούσα έρευνα με τις θεωρητικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις του προβλήματος στο επόμενο κεφάλαιο.

Παρ' όλες τις αμφισβητήσεις και τους προβληματισμούς, οι μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν και μελετώνται. Όσον αφορά τη συχνότητα των ΜΔ αυτή διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό που τις δίνουμε, με τον τρόπο που τις προσεγγίζουμε, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Γενικά έχει υπολογιστεί ότι το ποσοστό των σοβαρών ΜΔ ανέρχονται σε 4-5%, ενώ των ήπιων σε 10-15% και με αναλογία αγόρια-κορίτσια 4 προς 1. Ποσοστά 25-30% που αναφέρονται αφορούν όλους τους τύπους σχολικών δυσκολιών. Στις Η.Π.Α αναφέρεται από 10% ως και 28% (Kaplan & Sadock, 1985) σε μεγαλουπόλεις. Στην Αγγλία υπολογίζουν την ειδική καθυστέρηση στην ανάγνωση σε 3,9% των παιδιών ηλικίας 10 ετών, ενώ το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 9,9% στις φτωχογειτονίες του Λονδίνου. Στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχει συμφωνία στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, ούτε στην ακριβή έκταση του προβλήματος, γενικά

υπολογίζονται γύρω στο 10% του μαθητικού πληθυσμού (Παπαθεοφίλου, Χαριτάκη, Κοζαδινός, & Θεολόγου, 1992).

Ευρέως γνωστή είναι η άποψη της υψηλότερης συχνότητας στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από άλλους ερευνητές στις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που μπορεί να επηρεάσουν ήδη από την προγεννητική περίοδο (Birsch, 1962), ενώ από άλλους στα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, στα χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση και σε ακραίες περιπτώσεις σε γενικότερη περιβαλλοντική αποστέρηση (Bernstein, 1971. Eisenberg & Earls, 1975).

Συνοψίζοντας, ο καθορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολλές φορές αντιφατικός και πολυσυλλεκτικός και αυτό οφείλεται στους εξής λόγους: α) στις διαφορές που υπάρχουν στο θεωρητικό πλαίσιο που καθορίζει τις έρευνες (βιοφυσικό, ψυχοπαιδαγωγικό, κ.λ.π.), β) σε διαφορές που αφορούν στο δείγμα των μαθησιακών δυσκολιών (ετερογένεια που προέρχεται από έλλειψη ακριβών κριτηρίων καθορισμού) και γ) σε διαφορές που αφορούν στο κέντρο ενδιαφέροντος των ερευνών το οποίο αλλάζει ανάλογα με την επιστήμη από την οποία προέρχεται κάθε έρευνα (ψυχολογία, ιατρική, παιδαγωγική).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.

Κλασική εξαρτημένη και συντελεστική μάθηση

Οι συμπεριφορικές θεωρίες, οι οποίες αναπτύσσονται και επικρατούν στον ψυχολογικό χώρο από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 (Κολιάδης, 1994), προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη μάθηση με τα πρότυπα της *κλασικής εξαρτημένης μάθησης* των Павлов[Pavlov] (1951). Watson (1913). Thorndike (1933) και της *συντελεστικής μάθησης* του Skinner (1953).

Παραδοσιακά, ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών, έχει στηριχθεί στο συμπεριφορισμό και στην αντίληψη ότι με τον έλεγχο των ερεθισμάτων είναι δυνατόν να προκαλέσουμε αλλαγή στη μάθηση του παιδιού.

Αναλύοντας τη μια από τις δύο έννοιες του όρου μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή την έννοια της *μάθησης*, μπορούμε να πούμε ότι η συμπεριφορική σχολή ίσως είναι η πρώτη και μοναδική ψυχολογική σχολή η οποία έδωσε τόση έμφαση σε αυτήν την έννοια αφού, όπως χαρακτηριστικά λένε οι υποστηρικτές της, *όλες οι μορφές της συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα μάθησης*.

Τρεις από τις καθοριστικές θέσεις της συμπεριφορικής προσέγγισης είναι ότι: α) πρέπει να δίνεται έμφαση στην εμφανή μαθησιακή συμπεριφορά και στις περιβαλλοντικές συνέπειες, β) εφ' όσον η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω της μάθησης μπορεί με τον ίδιο τρόπο να *ξεμαθευτεί* και γ) η προσαρμοστική και η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά διαμορφώνονται με τον ίδιο τρόπο.

Οι θεμελιώδεις αρχές του συμπεριφορισμού βρίσκουν εφαρμογή τόσο στη διαδικασία πρόσκτησης των μορφωτικών αγαθών-από μέρους του μαθητή – όσο και κατά την προσπάθεια τροποποίησης της συμπεριφοράς του – από μέρους του δασκάλου.

Η διαδικασία εκμάθησης του πρώτου λεξιλογίου καθώς και του γραπτού λόγου και των αριθμών, στηρίζεται στους νόμους της συνειρμικής μάθησης με το μηχανισμό της υποκατάστασης, μιας υποτυπώδους, πρωτόγονης μορφής μάθησης, που συναντάται κυρίως στα ζώα, στα μικρά παιδιά και σε άτομα με οργανικά περιορισμένες νοητικές ικανότητες. Παρόμοια είναι και η διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα σε αυτήν την περίπτωση είναι ενθαρρυντικά, με τον τρόπο όμως αυτό μπορούν να αποδοθούν μόνο λέξεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και καθόλου αφηρημένες έννοιες. Σε παλαιότερες εποχές επίσης χρησιμοποιούνταν, τόσο για την εκμάθηση γραμματικών κανόνων, όσο και για την πρώτη αρίθμηση, τα γνωστά μας ποιήματα χρηστομάθειας: “Ένα, Ένας είναι ο θεός, δύο, δύο μάτια σου έχει χαρίσει, κ.λ.π.”. Τόσο οι συσχετισμοί μεταξύ των στοιχείων του ποιήματος, όσο και η μελωδικότητα του κομματιού, δημιουργούσαν κατάλληλους συνειρμούς και έφερναν το επιθυμητό αποτέλεσμα: να μάθει το παιδί μηχανικά να μετρά 1-1 μέχρι το 20. Ακόμη και σήμερα ο δάσκαλος, προκειμένου να διευκρινίσει δύσκολες για κάποια συγκεκριμένη ηλικία έννοιες, χρησιμοποιεί “τεχνάσματα” –τραγούδι, ποίημα, δραματοποίηση, που είναι ικανά να δημιουργήσουν εντυπώσεις και συνειρμούς ανάμεσα στο διδασκόμενο αντικείμενο και στα όσα το πλαισιώνουν.

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές βασικές θέσεις οι ΜΔ των παιδιών είναι πρωταρχικά αποτέλεσμα μάθησης ενώ η αντιμετώπισή τους ή τροποποίησή τους είναι δυνατή εφόσον εισαχθούν αλλαγές σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του μαθητή, καθώς οι θεωρίες μάθησης βλέπουν την ανάπτυξη ως μια συνεχή πορεία, συνάρτηση του βαθμού άσκησης και εκπαίδευσης του παιδιού στο σχολείο. Παραδοσιακά η εκπαίδευση των παιδιών με ΜΔ έχει στηριχθεί στον συμπεριφορισμό, και με βάση αυτή τη θεωρητική παραδοχή ή πλειονότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν αναπτυχθεί χαρακτηρίζονται από τη διδασκαλία για την απόκτηση ή βελτίωση ακαδημαϊκών γνώσεων, για τα οποία γίνεται εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στη σχολική τάξη όμως τα παιδιά με ΜΔ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες μόνο στις απλές και πρωτόγονες μορφές μάθησης, όπως στη βασική μορφή του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής οι οποίες βασίζονται στην απόκτηση αυτοματικών συνηθειών και βασικών μυοκινητικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες τους εντοπίζονται κυρίως στις

σύνθετες και πολύπλοκες ανώτερες μορφές μάθησης (π.χ. σχηματισμός εννοιών, λύση προβλημάτων) που οδηγούν στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης. Η απόκτηση αυτών των ανώτερων μορφών μάθησης, φαίνεται να εξαρτάται περισσότερο από άλλες ευρύτερες και πολύ πιο σύνθετες αντιδράσεις από αυτές που δημιουργεί η συμπεριφορική εξάρτηση.

Κοινωνική μάθηση

Στη δεκαετία του '60 παρατηρούνται ανακατατάξεις και διευρύνσεις στους κόλπους του συμπεριφορισμού. Οι νεότεροι συμπεριφοριστές αντιδρούν στο μονολιθικό πρότυπο του άκρατου συμπεριφορισμού, γιατί οδηγούσε σε αδιέξοδο σχετικά με την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επίσης, από τις ψυχολογικές παρεμβάσεις της θεραπευτικής πράξης γινόταν ακόμη περισσότερο αναγκαία η συμπερίληψη και συνεκτίμηση των ενσυνείδητων γνωστικών διαδικασιών στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι νεότεροι συμπεριφοριστές δέχονται ότι στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς παίζουν ρόλο όχι μόνο τα ερεθίσματα, οι αντιδράσεις και οι μεταξύ τους συνδέσεις αλλά και το πώς το άτομο προσλαμβάνει και ερμηνεύει τις διάφορες συνθήκες της μάθησης. Κάθε αλλαγή στη γνωστική δομή και γενικά στις σκέψεις του ατόμου επιφέρει και μια σύστοιχη αλλαγή στην έκδηλη συμπεριφορά του. Οι μελέτες των Αμερικανών ψυχολόγων A. Bandura, M. Mahoney, D. Meichenbaum, και F. Kanfer είναι αντιπροσωπευτικές της νέας κατεύθυνσης της Ψυχολογίας, που είναι γνωστή ως *κοινωνικογνωστικός Συμπεριφορισμός*. Η νέα αυτή τάση προσπαθεί να συνδυάσει τη συμπεριφορική θέση με τη γνωστική κατεύθυνση, με βάση όμως το συμπεριφορικό πρότυπο (Κολιάδης, 1994).

Με τη νέα αυτή ψυχολογική κατεύθυνση καταβάλλεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν και να αξιολογηθούν τόσο οι *έκδηλες* όσο και οι *μη έκδηλες* ή *κεκαλυμμένες συμπεριφορές*, όπως είναι η σκέψη, τα συναισθήματα, η συνείδηση του εαυτού, το επίπεδο συνειδητότητας, ο αυτοέλεγχος κ.ο.κ. Τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν ότι η *μη έκδηλη συμπεριφορά* υπάγεται στις ίδιες αρχές βάσει των οποίων ερμηνεύεται και η *έκδηλη συμπεριφορά*. Τα πράγματα για τα οποία σκεφτόμαστε μαθαίνονται μέσα από πρότυπα, κανόνες, παροτρύνσεις και ενισχύσεις. Η αυτοαντίληψή μας αποκαλύπτεται όταν οι άνθρωποι μας μαθαίνουν να περιγράψουμε την ίδια μας τη συμπεριφορά όπως θα περιγράφαμε τη συμπεριφορά των άλλων. Ο αυτοέλεγχός μας προκύπτει από ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων τις οποίες μαθαίνουμε για να τροποποιούμε την ίδια μας τη συμπεριφορά. Δεν κατακτούμε όλοι αυτές τις *μη έκδηλες δεξιότητες* το

ίδιο αποτελεσματικά. Αλλά το ίδιο ισχύει και για τις *έκδηλες δεξιότητες* – καθώς δεν τραγουδάμε ή δεν τρέχουμε ή δεν γράφουμε όλοι το ίδιο καλά.

Η προσέγγιση αυτή ερμηνεύει τις ΜΔ μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, η μάθηση κατατάσσεται σε δύο φάσεις: α) στη φάση της κατάκτησης και β) στη φάση της έμπρακτης συμπεριφοράς. “Δεν κάνει κανείς όλα, όσα έχει μάθει ή μπορεί να κάνει κανείς”, γράφει ο Bandura (1977). Επίσης υπάρχουν μεγάλες *ενδοατομικές διαφορές* στο τι μπορεί να κάνει ένα άτομο και στο τι κάνει. Γι’ αυτό και νομίζει πως είναι σπουδαίο να ξεχωρίσουμε α) τον τρόπο κατάκτησης (κυρίως μάθησης) της συμπεριφοράς και β) τον τρόπο έμπρακτης εξωτερίκευσης της. Η κυρίως μάθηση γίνεται μέσω των αισθητηρίων οργάνων και των γνωστικών διεργασιών. Αυτό εξαρτάται βασικά από την προσοχή και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η κωδικοποίηση της πληροφορίας. Γι’ αυτό, κατά τον Bandura σ’ αυτή τη φάση της κυρίως μάθησης (κατάκτησης) μιας καινούργιας συμπεριφοράς οι ενισχύσεις δεν παίζουν σπουδαίο ρόλο. Για την δεύτερη φάση της έμπρακτης εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς όμως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός.

Συνοψίζοντας με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η συμπεριφορά του ατόμου, οι γνωστικές διαδικασίες και το περιβάλλον εμπλέκονται σε αμοιβαία αιτιοκρατική σχέση, στην οποία κάθε μια από τις τρεις παραπάνω μεταβλητές επιδρά και δέχεται επίδραση από τις υπόλοιπες δύο. Ιδιαίτερα πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία οι δυσκολίες μάθησης ερμηνεύονται με βάση την απόκτηση νέας συμπεριφοράς η οποία βασίζεται στην ήδη από τα πρώιμα χρόνια της ζωής του ατόμου κοινωνική αμοιβαιότητα, κατά την οποία πραγματώνονται αμοιβαία μίμηση και ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στο παιδί και στον ενήλικα. Αυτή η αμοιβαία μίμηση συμβάλλει περισσότερο στην αύξηση της μιμητικής μάθησης παρά η ανεπάρκεια διαφοροποιημένων γνωστικών σχημάτων (γνωστικές θέσεις) στα παιδιά ή οι εξωτερικές αμοιβές και ενισχύσεις που δέχεται το παιδί, όταν μιμείται την πρότυπη συμπεριφορά (συμπεριφορικές θέσεις).

2.2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι σύγχρονες έρευνες και αναθεωρητικές μελέτες των μεταγενέστερων συμπεριφοριστών Hull (1943), Spence(1956) και Tolman(1932) επισημαίνουν ότι τόσο η κλασική όσο και η συντελεστική μάθηση έχουν απομακρυνθεί από το άκρατο μονολιθικό συμπεριφορικό πρότυπο της αυτοματικής-μηχανιστικής αντίληψης της μάθησης. Με την αποστασιοποίηση αυτή διαφαίνεται η προσπάθεια στις σύγχρονες ερευνητικές μελέτες για μια ορθολογικότερη αξιοποίηση της ερευνητικής τους συμβολής στην ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης (Κολιάδης, 1994) και σηματοδοτείται η γνωστική στροφή στην ψυχολογική έρευνα.

Η νέα κατεύθυνση, η Γνωστική Ψυχολογία, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ανθρώπινη νόηση, αντίληψη, γλώσσα, κριτική ικανότητα, μνήμη, λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, κ.ά. τις διαδικασίες της ανθρώπινης σκέψης οι οποίες παρεμβάλλονται *διάμεσα*, ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, και προσδίδουν νόημα και σημασία στα ερεθίσματα.

Σε αντίθεση λοιπόν με το συμπεριφορικό πρότυπο, οι έρευνες των γνωστικών ψυχολόγων Piaget (1962), Bruner (1966), Gagne (1970) κ.α. εστιάζονται στην εξέταση των *γνωστικών δομών και διαδικασιών* του ανθρώπου, και στον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος νους αντιλαμβάνεται, συλλαμβάνει τις σχέσεις των πραγμάτων, σκέπτεται και αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις. Η μάθηση ερμηνεύεται επομένως, ως πρόσκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, το οποίο επεμβαίνει ενεργά για να αποσπάσει, να οργανώσει και να διατηρήσει στη μνήμη πληροφορίες που εκείνο θεωρεί σημαντικές και σχετικές με τα διάφορα γεγονότα που διαδραματίζονται στη διάρκεια μιας μαθησιακής κατάστασης.

Η γνωστική άποψη ερμηνεύει και αναζητά τις αιτίες των δυσκολιών μάθησης προς τις παραπάνω κατευθύνσεις των γνωστικών μεταβλητών, υποστηρίζοντας τη θέση ότι:

α) όλοι οι άνθρωποι είναι ενεργητικοί μαθητές και χρησιμοποιούν κάθε μέσο για να μάθουν,

β) υπάρχει μια σύνθετη και αμφίσημη σχέση ανάμεσα στις διάφορες ψυχολογικές λειτουργίες μάθησης, όπως της αντίληψης, της προσοχής και της μνήμης, και γ) υψηλές νοητικές λειτουργίες ελέγχουν την αντίληψη, την προσοχή και τη μνήμη.

Στην πορεία ανάπτυξης της γνωστικής Ψυχολογίας έχουν διατυπωθεί αρκετές διαφορετικές γνωστικές θεωρίες από τις οποίες κάθε μια δίνει την δική της περιγραφή και ερμηνεία για την ανάπτυξη της σκέψης, ωστόσο ο κοινός παρονομαστής όλων αυτών των εξελικτικών θεωριών είναι ή παραδοχή ότι οι γνωστικές διεργασίες και λειτουργίες αναπτύσσονται σε στάδια τα οποία έχουν μια μη αναστρέψιμη ακολουθία και οφείλονται σε παράγοντες ωρίμανσης. Με βάση τις γνωστικές εξελικτικές θεωρίες δομήθηκαν και διαφορετικές γνωστικές εξελικτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, τα παιδιά με ΜΔ αποτελούν μια υποομάδα χαμηλής επίδοσης η οποία βρίσκεται στο κατώτερο σημείο κατανομής των μαθησιακών δεξιοτήτων, στο ανώτερο όμως ή μέσο σημείο κατανομής της νοημοσύνης. Σε αντίθεση με τα παιδιά που υποαποδίδουν, τα παιδιά της υποομάδας αυτής σε άλλα γνωστικά αντικείμενα βρίσκονται στο επίπεδο της τάξης τους, ενώ σε άλλα υπολείπονται σημαντικά, δεν παρουσιάζουν εμφανείς νευρολογικές δυσλειτουργίες και διαφέρουν ως προς την αναλογία αγόρια-κορίτσια. Επίσης παρ' όλες τις παρεμβάσεις αντιμετώπισης οι δυσκολίες παραμένουν ακόμη και στην εφηβική ηλικία.

Θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών.

Μια από τις πρώτες θεωρίες που αμφισβήτησε το συμπεριφορισμό και αναζήτησε την ανθρώπινη μάθηση σε συμπεριφορές μη παρατηρήσιμες είναι η θεωρία της *επεξεργασίας πληροφοριών*, η οποία αντιπροσωπεύεται από τους Hunt (1983) και Sternberg (1985), που όρισαν την *ικανότητα* με βάση τις μεθόδους επεξεργασίας των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ένα άτομο. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτή την άποψη οι ατομικές διαφορές στη νοητική επίδοση οφείλονται σε διαφορές στους τρόπους (στρατηγικές μάθησης) με τους οποίους ο άνθρωπος προσλαμβάνει, αποθηκεύει, τροποποιεί και ερμηνεύει πληροφορίες του περιβάλλοντος ή πληροφορίες που έχουν ήδη αποθηκευτεί στο

γνωστικό του μηχανισμό (Lachman, Lachman & Butterfield, 1979). Συγκεκριμένα διατυπώθηκε ότι στη μαθησιακή διαδικασία υπεισέρχονται τρεις έννοιες κλειδιά: α) τα *γνωστικά συστατικά*, τα οποία αποτελούν τα δομικά στοιχεία μιας ικανότητας. Τα στοιχεία αυτά δεν υπεισέρχονται σε μία και μοναδική δεξιότητα. Το ίδιο συστατικό μπορεί να υπεισέρχεται σε διαφορετικού τύπου δεξιότητες, που αφορούν ποικίλα είδη νοητικών έργων. π. χ. ένα συστατικό μπορεί να αποτελεί στοιχείο της γνωστικής δεξιότητας της μέτρησης, αλλά και της ανάγνωσης. β) Οι *γνωστικές δεξιότητες* που αποτελούν τις σύνθετες, επιτηδευμένες (επεξεργασμένες) νοητικές ικανότητες, τις οποίες αποκτά κανείς με τη μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν το ανώτερο επίπεδο γνωστικών εκδηλώσεων, το οποίο προϋποθέτει μακρόχρονη και επαναλαμβανόμενη εμπειρία. γ) Οι *στρατηγικές*, οι τρόποι δηλαδή σύνθεσης των συστατικών προκειμένου να επιτευχθεί μια γνωστική δεξιότητα. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η διαδικασία της μάθησης πραγματώνεται κυρίως με κάποιες στρατηγικές / τρόπους μάθησης.

Η συγκεκριμένη απόπειρα να παρομοιαστεί ο τρόπος μάθησης του ανθρώπου με τη λειτουργία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή δέχθηκε μεγάλη κριτική. Η κύρια κατηγορία εναντίον αυτής της προσέγγισης ήταν ότι επαναφέρει το παλιό συμπεριφορικό μοντέλο αντικαθιστώντας απλώς το ερέθισμα με την εισαγόμενη πληροφορία και την αντίδραση με την παραγόμενη απάντηση. Ωστόσο, μια σημαντική διαφορά του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών είναι ότι ο άνθρωπος αναλαμβάνει έναν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση και επιλέγει μια σειρά από σύνθετες διαδικασίες (στρατηγικές) στην προσπάθειά του να δώσει νόημα στα ερεθίσματα και τις εισαγόμενες πληροφορίες. Ακόμη, στόχος αυτής της προσέγγισης δεν είναι απλώς να προκαλέσει μία απάντηση, επομένως και τη μάθηση, αλλά επίσης να κατανοήσει πώς παράγεται η συγκεκριμένη απάντηση και πώς λειτουργεί όλο το σύστημα για την παραγωγή της (Reid, 1993). Επιπλέον έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι οι ερευνητικές προσπάθειες για την επαλήθευση του εν λόγω μοντέλου πρόσφεραν πολλά στην αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε και επεσήμαναν σοβαρά γνωστικά ελλείμματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πρώτος ο Kirk (1963), προσπάθησε να ερμηνεύσει τις ΜΔ διατυπώνοντας την υπόθεση ότι η “φύση των ΜΔ είναι επιλεκτική και ταυτόχρονα ειδική” (Kinsbourne & Caplan, 1979. Kirk, 1972. Kirk & Gallagher, 1989). Διαφοροποιώντας τα γενικά μαθησιακά προβλήματα (στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η νοητική καθυστέρηση) από τις ΜΔ, διατύπωσε ότι οι αιτίες των ΜΔ περιορίζεται σε μια ειδική /οροθετημένη περιοχή, συγκεκριμένα στις ψυχολογικές βασικές διεργασίες και επεξεργασίες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση των μαθησιακών δεξιοτήτων. Η ερμηνεία αυτή βασίστηκε

στα ευρήματα των πρώτων ακόμη ερευνών πάνω στη μελέτη των ΜΔ τα οποία έδειξαν ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν χαμηλή απόδοση σε μια ευρεία κλίμακα γνωστικών έργων (Senf, 1974. Torgesen, 1975). Στην περίπτωση χαμηλής επίδοσης στη λύση μνημονικών έργων, αυτό αποδόθηκε στο ότι αυτά τα παιδιά έχουν έλλειψη της αντίστοιχης μνημονικής ικανότητας η οποία προαπαιτείται για την επιτυχή λύση αυτών των έργων.

Στη βάση αυτών των πειραματικών δεδομένων βασίστηκε η θεωρία της *ανεπαρκούς ικανότητας* (Kirk & Kirk, 1971), η οποία υποστηρίζει ότι αιτία των ΜΔ είναι η ανεπαρκής ικανότητα σε μια ή περισσότερες αντιληπτικές και γνωστικές λειτουργίες. Ειδικότερα, με βάση εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα και παρατηρήσεις στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης αντιλαμβάνονται λανθασμένα τα γράμματα ή συγχέουν τον προσανατολισμό τους και τη σειρά τους. Κατ' επέκταση διατυπώθηκε η υπόθεση της αντιληπτικής ανεπάρκειας ως αιτίας των ΜΔ στις ειδικές γνωστικές περιοχές της οπτικής διάκρισης και της οπτικής μνήμης (Bender, 1957. Cruickshank, 1972. Frosting, 1966), οι οποίες είναι σημαντικές για την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Τέτοιες παρατηρήσεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ο αντιληπτικός κόσμος των παιδιών αυτών είναι διαταραγμένος. Η παραπάνω θεωρητική υπόθεση δέχθηκε έντονη κριτική σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο (Vellutino, Steger, Moyer, Harding & Miles, 1977). Ειδικότερα τέθηκε το ερώτημα: πώς γίνεται ένας μαθητής με δυσκολίες ανάγνωσης, να υποφέρει από γενικά προβλήματα στην αντίληψη και στην άμεση μνήμη, αλλά αυτές οι ανεπάρκειες να μην εκδηλώνονται στην καθημερινή γνωστική λειτουργία ή σε άλλες γνωστικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες, όπως π.χ. η γυμναστική, ο χορός, το τραγούδι, η ζωγραφική κ.λ.π. Μάλιστα, όπως αποδεικνύουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά αυτά μπορούν να επιδείξουν φυσιολογικές επιδόσεις σε παρόμοιες δεξιότητες και δραστηριότητες.

Στη βάση της παραπάνω θεωρίας υιοθετήθηκε επίσης η άποψη ότι το πρόβλημα των παιδιών με ΜΔ εδρεύει σε υποβόσκουσες ελλείψεις στην επεξεργασία (Torgesen & Licht, 1983). Η υπόθεση που γίνεται είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν κατακτήσει πλήρως τις επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος με την βοήθεια αποτελεσματικών στρατηγικών.

Για να μπορέσει όμως ένας μαθητής με ΜΔ να χρησιμοποιήσει μια πράξη ως στρατηγική, θα πρέπει να έχει κατανοήσει και να ελέγχει καλά όλες τις επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτήν την πράξη. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη λοιπόν, τα παιδιά με ΜΔ επιλέγουν μη αποτελεσματικές στρατηγικές λόγω προβλημάτων επεξεργασίας και δυσλειτουργικών επεξεργασιών με αποτέλεσμα να μην έχουν

κατακτήσει τις επιμέρους δεξιότητες που προαπαιτούνται για την επιτυχή λύση των έργων (Lerner, 1981. Torgesen, 1977).

Η μεταγνωστική θεωρία

Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία δεν είναι μόνο η εκμάθηση ορισμένων στρατηγικών και η απόκτηση γνώσεων, αλλά επίσης η κατάλληλη επιλογή, χρήση και συνδυασμός αυτών των στρατηγικών με βάση τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Wong, 1996).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο που διαδραματίζουν τα μεταγνωστικά ελλείμματα σε στρατηγικές στα παιδιά με ΜΔ, με την αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων από δύο θεματικές περιοχές: πρώτον, δεδομένων που αφορούν την πιστοποίηση ύπαρξης προβλημάτων σχετικών με την αποτελεσματική και ευέλικτη πρόσβαση και χρήση των στρατηγικών στα παιδιά με ΜΔ (Meltzer, 1984, 1991) και δεύτερον, δεδομένων που αφορούν την επισήμανση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων για την μάθηση όλων των παιδιών (Pressley, Woloshyn, Lysynhunk, Martin, Wood, & Willoughby, 1990).

Η ερμηνεία των ΜΔ από τη θέση της *μεταγνωστικής* άποψης υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ΜΔ, αν και διαθέτουν στο γνωστικό τους ρεπερτόριο γνωστικές και νοητικές ικανότητες, παρόλα αυτά δε γνωρίζουν πώς να τις ενεργοποιούν και να τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά, όταν σκέφτονται για να λύσουν ένα πρόβλημα (Pascual-Leone & Ijaz, 1989). Η παραπάνω άποψη επαληθεύεται από πάρα πολλές ερευνητικές μελέτες (Thomas, Englert & Gregg, 1987), οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές σε ό,τι αφορά τις συμμεταβλητές μάθησης, τις γνωστικές δηλαδή ικανότητες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης αντίθετα, σε επίπεδο σχολικής επίδοσης διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές.

Πέρα όμως από τις στρατηγικές που λειτουργούν σε γνωστικό επίπεδο και συχνά δεν υπόκεινται στον έλεγχο του ατόμου, υπάρχουν και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες συνειδητά καθοδηγούν τη σκέψη του ατόμου.

Ο Flavell (1982) διακρίνει τρεις μεταγνωστικές κατηγορίες οι οποίες υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης: πρώτον, τις *μεταβλητές του μαθητή* οι οποίες αναφέρονται στις αποκτώμενες γνώσεις, πεποιθήσεις και εκτιμήσεις σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη

ως γνωστικό σύστημα, δεύτερον, *τη γνώση σχετικά με τις μεταβλητές έργου*, η οποία αναφέρεται στη γνώση για τις διαφορετικές απαιτήσεις που έχει το κάθε διαφορετικό γνωστικό έργο και τρίτον, *τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης*, όρος ο οποίος αναγνωρίζει τις διαδικασίες που απευθύνονται σε στόχους που προκαλούνται πριν, κατά την διάρκεια και μετά την εκτέλεση του έργου και βοηθούν στη ρύθμιση, την εκτέλεση ή αξιολόγηση της επίτευξης του έργου (Hallahan, Kneedler & Lloyd, 1983). Η ρύθμιση της γνώσης αναφέρεται σε εκείνους τους αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς οι οποίοι χρησιμοποιούνται από τους δραστήριους και ενεργητικούς μαθητές κατά την διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος (Brown, 1980).

Ο Flavell χρησιμοποιώντας τον όρο *ανεπάρκειες παραγωγής* εξηγεί ότι δεν επαρκεί για μια αποδοτική και αποτελεσματική μάθηση να διαθέτει κανείς ένα άθικτο γνωστικό ρεπερτόριο. Ακριβώς το ίδιο σημαντικό είναι να είναι ικανό ένα άτομο να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά αυτό το γνωστικό ρεπερτόριο κατά την διαδικασία της μάθησης. Στην περίπτωση που ο μαθητής με ΜΔ δεν έχει επίγνωση των στρατηγικών που διαθέτει στο γνωστικό του ρεπερτόριο, τότε είναι επόμενο να μη χρησιμοποιεί κατάλληλα και με ακρίβεια τις στρατηγικές που απαιτούνται για τις ανάγκες της εκτέλεσης του γνωστικού έργου. Φαίνεται, λογικό λοιπόν, πως αρκετά παιδιά ακόμη και ενήλικες αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν σωστά και με τον κατάλληλο τρόπο στρατηγικές μάθησης, οι οποίες ενυπάρχουν ήδη στο γνωστικό και νοητικό τους ρεπερτόριο.

Ωστόσο, η εφαρμογή αποτελεσματικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες κινήτρων που περιλαμβάνουν τις αιτιακές αποδόσεις της επιτυχίας και της αποτυχίας. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που πιστεύουν πως οι δυσκολίες τους προκαλούνται από ελλειπίες ικανότητες και παράγοντες που τα ίδια δεν μπορούν να ελέγξουν είναι συχνά λιγότερο ενεργητικά στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και αποφεύγουν δύσκολα έργα εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας (Torgesen & Licht, 1983). Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις παιδιών με ΜΔ τα οδηγούν σε ένα φαύλο κύκλο, όπου τα πρώτα σχολικά προβλήματα οδηγούν σε λανθασμένες αιτιακές αποδόσεις για την αποτυχία, οι οποίες στη συνέχεια έχουν ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση των ενεργητικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι τα προβλήματα των μαθητών στην εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι σύμφυτα με τα συναισθήματα ενδυνάμωσης, ως εκ τούτου και με την προθυμία τους να επενδύσουν την απαραίτητη προσπάθεια για την εφαρμογή της ενεργητικής επίλυσης προβλημάτων και της μάθησης. Έτσι, η *συμβιωτική*

σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων και των κινήτρων αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης.

Ανακεφαλαιώνοντας από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι με βάση το γνωστικό μοντέλο που προαναφέρθηκε ό,τι τα παιδιά ΜΔ δεν παρουσιάζουν ανεπάρκειες σε ό,τι αφορά τα γνωστικά συστατικά. Αντίθετα, αυτά τα παιδιά εκδηλώνουν δυσκολίες σε μαθησιακά επιτεύγματα, σε γνωστικές δηλαδή δεξιότητες. Είναι ευνόητο λοιπόν τα παιδιά με ΜΔ να παρουσιάζουν προβλήματα κινητοποίησης στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και μ' αυτόν τον τρόπο να δυσκολεύονται κατά την επίλυση γνωστικών προβλημάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ουσιαστική και αποδοτική μάθηση - η μάθηση που επιτυγχάνεται όχι με σπατάλη νοητικής ενέργειας, αλλά γίνεται αποδοτικά και ευχάριστα, συνίσταται στην ανάπτυξη της ικανότητας, του παιδιού όχι μόνο στο τι να μαθαίνει, αλλά πρωταρχικά στο πώς να μαθαίνει. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος των γονιών, των δασκάλων και του σχολείου απαιτεί να οργανώσουν τις συνθήκες και να φέρουν σε επαφή το άτομο με τον τρόπο απόκτησης και χρήσης των πληροφοριών, για να είναι δυνατή η εκμάθησή τους και η μετατροπή τους σε γνώση.

2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ - ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η απομάκρυνση από το συμπεριφορισμό σημαδεύτηκε κυρίως από τις εποικοδομιστικές ή δομιστικές προσεγγίσεις, αρχικά του Piaget και στη συνέχεια του Vygotsky (Παντελιάδου, 2000).

Ο πρώτος, ως εκφραστής του βιολογικού εποικοδομισμού, πρόσφερε τα δεδομένα και περιέγραψε την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού ως μια διαδικασία διαλεκτικής εξέλιξης μέσα από τις λειτουργίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί με βάση ορισμένες βιολογικές συμπεριφορές και ανακλαστικά έρχεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και δομεί σταδιακά τις απαντήσεις του προς τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον συνεισφέρει στην ανάπτυξη της σκέψης, αλλά η σκέψη υπόκειται σε περιορισμούς που θέτει η ωρίμανση (Gallagher & Reid, 1983).

Η θεώρηση όμως του Piaget δεν έλαβε υπόψη της την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό σημείο διαφωνίας με το δεύτερο εποικοδομιστή, τον Vygotsky. Η κύρια διαφωνία του Vygotsky με τον Piaget εδρεύει ακριβώς στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η κοινωνικοποίηση αποτελεί την πηγή της γνώσης.

Ο ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky (1962), υποστήριξε ότι όλες οι νοητικές ικανότητες έχουν κοινωνικό υπόβαθρο. Οι δύο βασικές έννοιες με βάση τις οποίες ανέπτυξε την θεωρία του, είναι ότι: α) το παιδί μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους (κυρίως με τον ενήλικα ο οποίος αναλαμβάνει τη βασική φροντίδα του πάνω σε συγκεκριμένα έργα) και β) αν και ορισμένες βασικές λειτουργίες είναι βιολογικές, όλες οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες διαμεσολαβούνται από κοινωνικά δομημένα συστήματα, όπως για παράδειγμα από τη γλώσσα.

Ο Vygotsky, επισημαίνοντας το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία στην εξέλιξη του παιδιού, υποστήριξε πως το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του δεν είναι ασφαλής δείκτης ούτε για τις δυνατότητες εξέλιξης του ούτε για την επιλογή των διδακτικών στόχων. Πρότεινε λοιπόν τη ζώνη άμεσης ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται στο τι μπορεί να κάνει ένα παιδί όταν αλληλεπιδρά με έναν ενήλικα σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Η ζώνη άμεσης ανάπτυξης αποτελεί έναν ευαίσθητο δείκτη που μπορεί να μας δείξει όχι μόνο τι ξέρει το παιδί αλλά τι μπορεί να μάθει. Η άποψη του Vygotsky σχετικά με τη φύση και την εξέλιξη του παιδιού διαφέρει σημαντικά από άλλες προσεγγίσεις, όσον αφορά τον κεντρικό ρόλο που αποδίδει στις κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτισμικά προσδιοριζόμενες δραστηριότητες στη διαμόρφωση αυτής της εξέλιξης.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, επισημαίνονται πέντε σημεία σύμφωνα με τα οποία ερμηνεύεται η αναπηρία και η διαφορετικότητα της αντίληψης (Stone & Conca, 1993).

1. *Η διάκριση μεταξύ των φυσικών και πολιτισμικών στοιχείων της εξέλιξης.* Υπάρχουν συγκεκριμένες ικανότητες που έχουν βιολογική βάση, όπως είναι για παράδειγμα οι αισθητηριακές ικανότητες ή το στοιχείο προσανατολισμού στην προσοχή, ενώ αντίθετα υπάρχουν άλλες ικανότητες που αποτελούν πολιτισμικά παράγωγα, όπως είναι η επιλεκτική προσοχή ή η βουλητική μνήμη.
2. *Η διάκριση μεταξύ των βασικών και ανώτερων ψυχικών λειτουργιών.* Οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες διαμορφώνονται πολιτισμικά και περιλαμβάνουν τη με βούληση κατανομή των ψυχολογικών πηγών και δυνατοτήτων.

3. *Η έννοια και η σημασία των σχέσεων και συνδέσεων μεταξύ των λειτουργιών. Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους συνδέονται μεταξύ τους οι διάφορες λειτουργίες και κυρίως στο διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας για τις λειτουργίες της προσοχής και της μνήμης. Είδε στη γλώσσα κάτι παραπάνω από μια δραστηριότητα που συμβαίνει συγχρόνως με άλλες συμπεριφορές ή με τη μάθηση. Όρισε μάλιστα το διάλογο μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού ακριβώς ως τη στρατηγική εκείνη που πρέπει να μάθει το παιδί και θεώρησε τη σταδιακή ανάληψη και μεταφορά της ευθύνης μια κατάλληλη διαδικασία για την εξέλιξη του παιδιού*
4. *Η κίνηση από τον κοινωνικό στον ατομικό έλεγχο της συμπεριφοράς.*
5. *Ο ρόλος της γλώσσας και άλλων συστημάτων και κοινωνικών σχηματισμών στην προώθηση της εξέλιξης.*

Για την ερμηνεία της αναπηρίας και της διαφορετικότητας ο Vygotsky αξιοποίησε τα παραπάνω σημεία της θεώρησής του και κυρίως την άποψη του για τη φυσική και κοινωνική πλευρά της ανάπτυξης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, επειδή είναι διαφορετικά, δέχονται διαφορετικές συμπεριφορές, επομένως εμπλέκονται σε ένα διαφορετικό δίκτυο. Αυτή η ένταξη σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο είναι μια συνέπεια πολύ πιο καταστροφική από την πρωτογενή αναπηρία. Εντούτοις, υπάρχει πάντοτε μια θετική και αισιόδοξη πλευρά στην αναπηρία, η οποία επισημαίνεται με την έννοια της *αντιστάθμισης*. Αν και η αναπηρία θέτει συγκεκριμένους περιορισμούς στη λειτουργία του ατόμου, αποτελεί επίσης ένα ερέθισμα για την αναδιοργάνωση των λειτουργιών του σε νέα προσαρμοστικά, λειτουργικά συστήματα. Τον κύριο λόγο στη διαμόρφωση αυτών των νέων συνδέσεων των λειτουργιών έχει η κοινωνικο-πολιτισμική εμπειρία που προσφέρεται στο παιδί, διότι η έννοια της αντιστάθμισης γίνεται αντιληπτή συγχρόνως ως βιολογική και πολιτισμική (Παντελιάδου, 2000, σελ: 320-321).

Σύμφωνα με την άποψη, η οποία εμπίπτει στο θεωρητικό πλαίσιο του *κοινωνικού εποικοδομισμού* (Forman, 1989. Rogoff, 1990. Stone & Conca, 1993), οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στη φτώχη ή μη προσαρμοστική αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικες στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον. Στο χώρο της εκπαίδευσης το περιβάλλον θεωρείται ευρύ αλλά και συγκεκριμένο: είναι δυνατόν να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τις φανερές και κρυφές προσδοκίες και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το γονέα και το δάσκαλο.

Στο πλαίσιο της *κοινωνικής εποικοδομιστικής προσέγγισης*, οι Stone & Conca (1993) παρουσίασαν δεδομένα σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες. Με βάση την ανάλυση πέντε ερευνών που αφορούσαν τον τρόπο αλληλεπίδρασης παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες και των γονέων τους, βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών με γλωσσικά προβλήματα έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και θέτουν σε αυτά λιγότερες γλωσσικές και γνωστικές προκλήσεις από ό,τι οι γονείς παιδιών χωρίς προβλήματα. Ακόμη, έρευνες σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων με μαθησιακές δυσκολίες επισημαίνουν ότι αυτοί οι γονείς έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους (Tollison, Palmer & Stowe, 1987) και ότι οι προσδοκίες τους συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Sammarco, 1984). Από τις προαναφερθείσες ερευνητικές εργασίες καταδεικνύεται ότι οι αλληλεπιδράσεις παιδιών-γονέων, στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι διαφορετικές, ενώ επισημαίνεται το ενδεχόμενο αυτές οι προσδοκίες και οι αλληλεπιδράσεις να λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Bryan, Perl, Zimmerman, & Mathews, 1982).

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου και παιδιού, τα τελευταία χρόνια έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους καλούς μαθητές και τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Good, 1980. Brophy, 1982). Οι δάσκαλοι συχνά σπεύδουν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΜΔ, ακόμη και όταν αυτό δεν χρειάζεται, οδηγώντας τους έτσι στην εξάρτηση και την παθητικοποίηση όσον αφορά τη μάθησή τους (Swanson, 1984). Επιπλέον, οι δάσκαλοι συνηθίζουν να επαινούν περισσότερο τα παιδιά με ΜΔ από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσκολίες, ακόμη και όταν δεν παρουσίασαν μεγάλη επιτυχία ή δεν κατέβαλλαν ιδιαίτερη προσπάθεια. Με αυτό τον τρόπο όμως ενισχύουν την παθητικότητα και την έλλειψη επιμονής τους (Licht & Kistner, 1986). Στο πλαίσιο των αρχών του *κοινωνικού εποικοδομισμού*, τέτοιου είδους διαφορετικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο με συνέπειες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι συνέπειες αυτές είναι δυνατόν όχι μόνο να αφορούν το άμεσο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και να εμπλέκονται σε όλη τη μάθηση του παιδιού επηρεάζοντας τις στρατηγικές με τις οποίες αυτό προσεγγίζει τη γνώση (Παντελιάδου, 2000, σελ: 328).

Οι ευθύνες της προβληματικής συμπεριφοράς θα πρέπει, όπως αποδεικνύεται, να αναζητώνται και στην επιρροή του σχολείου, όπου άλλωστε θα πρέπει να επιδιώκονται και οι αλλαγές.

Συνθέτοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι οι απόψεις του Vygotsky αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της κοινωνικής εποικοδομιστικής άποψης, η

οποία, χωρίς να αγνοεί τη βιολογική βάση των ειδικών αναγκών στα παιδιά, δίνει ιδιαίτερο βάρος στο ρόλο των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη μη τυπική γνωστική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, ο Vygotsky διατύπωσε δύο βασικές αρχές οι οποίες επηρεάζουν το χώρο των ειδικών αναγκών.

Πρώτον, η αρχή της αντιστάθμισης οδηγεί σε μια άποψη για την αναπηρία στην οποία τονίζεται ο ρόλος των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη γένεση και την αντιμετώπιση της ειδικής ανάγκης, και δίνεται έμφαση στις δυνατότητες αναδόμησης των δεξιοτήτων του ατόμου και του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Δεύτερον, η έμφαση στη σχέση μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων και αυτών που αφορούν τα κίνητρα οδηγεί σε μια ολιστική αντίληψη για το παιδί, πέρα από τα στενά πλαίσια ορισμένων ελλειμματικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου, 2000, σελ:322).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στη σύγχρονη έρευνα η μελέτη του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται επίσης κάτω από τη σκοπιά της έννοιας της *ομοιογένειας*, δηλαδή των ευρέων κοινών χαρακτηριστικών που συνενώνουν τον ειδικό αυτό πληθυσμό. Επομένως η δεύτερη κίνηση που πρέπει να κάνει κανείς προκειμένου να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τη μαθησιακή δυσκολία είναι η μελέτη αυτών των ευρέων και κοινών χαρακτηριστικών που φαίνεται ότι επικρατούν και συνενώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Ζαφειροπούλου, 1995).

3.1. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Είναι γενικά παραδεκτό πως τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν σχεδόν πάντα τα παρακάτω γνωστικά χαρακτηριστικά:

- *παρορμητικό γνωστικό ρυθμό σκέψης* (Blackman & Goldstein, 1982. Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1985. Kamann & Wong, 1993). Είναι ο όρος που χαρακτηρίζει το παιδί που σχεδόν αυτόματα απαντά σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα να δίνει λάθος απαντήσεις αφού δεν έχει καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσει.
- *προβλήματα στη διατήρηση προσοχής* (Hallahan & Reeve, 1980. Licht, 1983. Montague, 1997). Η παρορμητικότητα αυτή έχει σχέση με τα σοβαρά προβλήματα προσοχής που παρουσιάζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.
- *ελλιπή χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης* (Hallahan & Bryan, 1981. Swanson, 1990. Wong, 1994). Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί την προσοχή του για

πολύ ώρα να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες και τρόπους που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και να τις ανακαλεί όταν χρειάζεται.

- *έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης.* Η ελλιπής χρήση των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σχολικών δραστηριοτήτων συνεπάγεται την έλλειψη συνειδητής χρήσης τους και έτσι, εξ' ορισμού, μειωμένη μεταγνωστική συνείδηση. Μεταγνωστική συνείδηση είναι η επίγνωση της γνώσης που διαθέτουν τα άτομα, καθώς και η ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς για την επιτυχή περάτωση μιας δραστηριότητας (Baker, 1982. Borkowski & Thorpe, 1994. Winne, 1997. Wong 1991).

3.1.1. Παρορμητικός γνωστικός ρυθμός σκέψης.

Για πρώτη φορά ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Kagan (1966), κατά τη διερεύνηση του γνωστικού ρυθμού στη λύση προβλημάτων από παιδιά. Ο όρος παρορμητικός γνωστικός ρυθμός σκέψης, ως γνωστικό στυλ αντίδρασης, αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα ή απροθυμία του παιδιού να αναστέλλει ακατάλληλες ενέργειες και να περιμένει συνέπειες στο μέλλον. Αυτό δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημο με τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από αδιακρισία (όπως π.χ. το να μην περιμένουν τα παιδιά τη σειρά τους), τις οποίες οι κλινικοί θα περιέγραφαν σαν παρορμητικές.

Γενικά ο παρορμητισμός σχετίζεται με την ανεπαρκή ακαδημαϊκή πρόοδο και φαίνεται να χαρακτηρίζει ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες (Blackman & Goldstein, 1982).

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το γνωστικό στυλ αντίδρασης έχουν δείξει ότι η ταχύτητα με την οποία αντιδρούν οι μαθητές είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την επίτευξη των γνωστικών έργων. Σε μια εκτέλεση χαμηλής ταχύτητας είναι πιθανό για το μαθητή να διορθώσει τα λάθη χάνοντας λίγο χρόνο για να το κάνει αυτό και δίνοντας σωστές απαντήσεις. Σε υψηλή ταχύτητα όμως αυτό μπορεί να είναι δύσκολο. Περαιτέρω μελέτες έχουν δείξει ότι τα παρορμητικά παιδιά συχνά κάνουν τα περισσότερα λάθη και δίνουν ανακριβείς απαντήσεις κατά την εκτέλεση ενός έργου. Τα παρορμητικά παιδιά εμφανίζουν έναν τρόπο αυτόματης απάντησης και δεν μπορούν να *βουτήξουν τη γλώσσα τους στο μυαλό τους πριν μιλήσουν*, όπως λένε καμιά φορά και οι Ελληνίδες γιαγιάδες

Οι έρευνες στον τομέα του στυλ αντίδρασης κινήθηκαν επάνω στο συνεχές της διάστασης *παρορμητισμός - στοχασμός*. Ο πιο γνωστός τρόπος για να εξετασθεί ο παρορμητικός ρυθμός σκέψης είναι το τεστ του Kagan (1966). Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες με βάση το χρόνο αντίδρασης και τον αριθμό λαθών που κάνουν ασχολούμενα με μια δραστηριότητα. Σε καταστάσεις αβεβαιότητας τα παρορμητικά είναι τα παιδιά αυτά που αντιδρούν πολύ γρήγορα και κάνουν πολλά λάθη. Τα σκεπτόμενα παιδιά αντιδρούν αργά και κάνουν λίγα λάθη.

Σύμφωνα με τη θεωρία της *ιδιοσυγκρασίας* (Kagan & Snidman, 1991) η οποία προσδιορίζει μια κατηγορία ιδιοσυγκρασίας που ονομάστηκε *χωρίς αναστολές στο άγνωστο*, τα παιδιά χωρίς αναστολές διαφέρουν ποιοτικά από παιδιά που εύκολα αναστέλλουν τις παρορμητικές αντιδράσεις τους. Ο Kagan αναφέρει: *Η άποψη ότι οι συνήθειες, οι πεποιθήσεις και οι διαθέσεις διατηρούνται επί αόριστο, βασίζεται σε μια στατική αντίληψη των ψυχολογικών δομών. Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν ιδιότητες μιας ιδιοσυγκρασίας με αναστολές ή χωρίς αναστολές, η οποία είναι κληρονομική, έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον φαινότυπο της συμπεριφοράς τους. Σχεδόν το ένα τρίτο των παιδιών που παρουσίαζαν μεγάλη διέγερση στα άγνωστα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα στην ηλικία των 4 μηνών και εμφάνιζαν συμπεριφορά και φυσιολογία παιδιού με αναστολές στην ηλικία των 2 ετών, δεν ήταν ασυνήθιστα ντροπαλά ή φοβισμένα όταν αξιολογήθηκαν στα 4 χρόνια. . Επιπλέον, το 20% των παιδιών με το αντίθετο προφίλ, που παρουσίαζαν ελάχιστη διέγερση στους 4 μήνες και ήταν κοινωνικά και άφοβα στον 2^ο χρόνο, ήταν ντροπαλά με τους ενήλικους και με τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών. Οι φαινότυποι αλλάζουν.* Η θεωρία αυτή έχει βρει καλή εφαρμογή σε πάρα πολλές επιδημιολογικές μελέτες (Kagan & Snidman, 1991. Kagan, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμπεριφοράς η παρορμητικότητα ερμηνεύεται με τη συμπεριφερειολογική ανάλυση του αυτοελέγχου με βάση τις διαδικασίες αυτορρύθμισης του Kanfer (Kanfer & Karoly, 1972), και τον ρόλο της ενίσχυσης στη συμπεριφορά.

Ο Kanfer (Kanfer & Karoly, 1972) αναφέρει ότι *οι γνωστικές διαδικασίες της επεξεργασίας των πληροφοριών (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη) λειτουργούν με ένα αυτοματικό τρόπο και καθορίζουν τις δραστηριότητες του ατόμου, κατά τις οποίες δεν απαιτείται πάντα ο έλεγχος της προσοχής για την ορθότητα των πράξεων. Στις περιπτώσεις όπου ο άνθρωπος έχει να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές αντιδράσεις ή στις περιπτώσεις όπου διακόπτονται ή είναι αναποτελεσματικές, τότε τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες της αυτορρύθμισης, δηλαδή, μια νέα γνωστική επεξεργασία που ελέγχεται από το ίδιο το άτομο.*

Πολλές συμπεριφορικές και γνωστικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την παρορμητικότητα. Το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι εστιάζονται στην προσπάθεια να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε γενικές γνωστικές στρατηγικές με σκοπό την επίλυση σχολικών και γνωστικών προβλημάτων (Hughes, 1988). Ποικίλα προγράμματα παρέμβασης όπως οι τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση, η μέθοδος της συντελεστικής μάθησης μέσω μίμησης προτύπου, επιδιώκουν να διδάξουν το παιδί να δίνει οδηγίες και να καθοδηγεί τον εαυτό του ώστε να επιβραδύνει τη σκέψη του, ή κατά κάποιο τρόπο να αυξήσει το χρονικό διάστημα το οποίο μεσολαβεί ανάμεσα στη σκέψη και στις πράξεις του (Kendall & Braswell, 1985).

Το αισιόδοξο μήνυμα είναι ότι οι προσπάθειες να εξασκηθούν τα παιδιά στη χρήση του αυτοελέγχου και της αυτοκαθοδήγησης για περισσότερη περίσκεψη φαίνονται να έχουν θετικά αποτελέσματα, θέμα για το οποίο γίνεται διεξοδική αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο αυτής της έρευνας.

3.1.2. Προβλήματα προσοχής.

Ο Bandura (1977), υποστηρίζει ότι η νόηση συνεπάγεται γνώση και δεξιότητες για τη χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης. Αντί να θεωρούμε την ανάπτυξη της σκέψης (όπως τη θεωρεί ο Piaget) ως κάτι που ακολουθεί συγκεκριμένα και ομοιογενή στάδια, είναι καλύτερα να τη βλέπουμε ως καθοδηγούμενη από εξειδικευμένες γνωστικές ικανότητες που αλλάζουν με το πέρασμα το χρόνου, ως μια λειτουργία της ωρίμανσης και της εμπειρίας. Αυτές οι ικανότητες ή δεξιότητες σχετίζονται με πολλούς τομείς. Ένας από αυτούς είναι η προσοχή.

Ειδικότερα, τα προβλήματα προσοχής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ είναι μια δυσλειτουργία που διαπιστώθηκε από τις πρώτες κιάλας μελέτες του αντικειμένου και αναφέρονται ως βραχύ εύρος προσοχής, έλλειψη προσοχής, προσοχή σε λάθος αντικείμενο και διάσπαση προσοχής.

Τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν δυσλειτουργία σε όλους τους τομείς της προσοχής, όπως είναι η επιλεκτική προσοχή (π.χ. η ικανότητα επιλογής και ανάκλησης κάποιας κεντρικής και σχετικής πληροφορίας μέσα από μια σειρά περιστασιακών και μη σχετικών

πληροφοριών). Η ικανότητα αυτή δεν επιδρά αρνητικά μόνο στην ακριβή εκτέλεση δραστηριοτήτων όπως η παραπάνω, αλλά επίσης και στην ικανότητα του παιδιού να εστιάσει την προσοχή του στο ποια ακριβώς είναι η δραστηριότητα ή και πώς να την προσεγγίσει.

Τα προβλήματα επιλεκτικής προσοχής επομένως είναι η αιτία για την οποία τα παιδιά αργούν να ξεκινήσουν μια δραστηριότητα και να εστιάσουν την προσοχή τους κατάλληλα. Επιπλέον, όταν πια αρχίζουν τη δραστηριότητα δυσκολεύονται να παραμείνουν σ' αυτήν και να τη διεκπεραιώσουν.

Τέλος, τα παιδιά με ΜΔ φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται καθόλου αυτήν τη διαδικασία της προσοχής. Δεν έχουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν μεταξύ συνθηκών που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή (π.χ. οι δομημένες σχολικές δραστηριότητες) και αυτών που δεν απαιτούν κάτι τέτοιο (π.χ. ελεύθερο παιχνίδι). Επίσης, δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να βοηθηθούν ώστε να παραμείνουν και να εστιάσουν την προσοχή τους κατάλληλα, όταν οι συνθήκες απαιτούν υψηλό βαθμό προσοχής. Συμπερασματικά, το παιδί με ΜΔ παρουσιάζει έναν αριθμό προβλημάτων στον τομέα της προσοχής. Ειδικότερα, εστιάζει την προσοχή του σε λάθος θέμα, δεν διατηρεί την προσοχή του όσο χρόνο είναι απαραίτητο και δεν έχει ακριβείς πληροφορίες και επίγνωση της διαδικασίας της προσοχής ή των απαιτήσεων των εκάστοτε συνθηκών για προσοχή.

Τη δεκαετία 1930-1940 οι ερευνητές Strauss & Werner (1942) διαπίστωσαν την ύπαρξη του συνδυασμού ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα και αντιληπτικο-κινητικά προβλήματα. Ο συνδυασμός αυτός πήρε το όνομα σύνδρομο Strauss.

Ο όρος *Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα* (ΔΕΠ/Υ), όρος που χρησιμοποιείται σήμερα στο επίσημο εγχειρίδιο νοσολογικής ταξινόμησης στη Β.Αμερική (American Psychiatric Association, 1994). αντικατοπτρίζει την πεποίθηση ότι τα προβλήματα προσοχής κατέχουν κεντρική θέση και εκδηλώνονται πάντοτε στα παιδιά για τα οποία έχει γίνει αυτή η εκτίμηση, χωρίς όμως να συνοδεύονται απαραίτητως και από υπερκινητικότητα. Ακόμα όμως και όταν ένα παιδί παρουσιάζει αυτόν το συνδυασμό προβλημάτων, οι ειδικοί πιστεύουν ότι το μέγιστο πρόβλημα των υπερκινητικών παιδιών είναι η ελλειμματική τους προσοχή και όχι η υπερβολική τους δραστηριότητα.

Κατά τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας και των ΜΔ οι περισσότερες έρευνες (Cantwell & Baker, 1991) κατέληξαν στα εξής κοινά συμπεράσματα: (α) παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, η οποία δεν συνοδεύεται από υπερκινητικότητα, έχουν κοινή συμπτωματολογία με τα παιδιά που παρουσιάζουν ΜΔ με συνοδά χαρακτηριστικά την

υποκινητικότητα και τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, (β) παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής η οποία συνοδεύεται από υπερκινητικότητα, έχουν κοινή συμπτωματολογία με τα παιδιά που παρουσιάζουν πολύ συχνά επιθετικότητα και διαταραχές συμπεριφοράς και (γ) κοινά χαρακτηριστικά και των δύο παραπάνω ομάδων είναι η ΔΕΠ και η παρορμητικότητα.

Ενώ η συνεμφάνιση ΔΕΠ και μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά μεγάλη, ώστε να θεωρηθεί τυχαία, εντούτοις η φύση της σχέσης των ΜΔ και της ΔΕΠ παραμένει ασαφής. Υπάρχουν δύο υποθέσεις σχετικά με τη σχέση της ΔΕΠ και των ΜΔ.

Η πρώτη υπόθεση θεωρεί ότι τα προβλήματα προσοχής είναι απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών. Οι McGee & Share (1988), αφού έκαναν ανασκόπηση των δεδομένων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ελλειμματική προσοχή είναι μάλλον αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας. Αυτή η υπόθεση δεν μοιάζει να ευσταθεί, γιατί έρχεται σε αντίθεση με αυτό που ο ειδικός βλέπει καθημερινά, δηλαδή ότι από απρόσεκτη συμπεριφορά στην τάξη μεταβαίνουμε διαδοχικά στην ακαδημαϊκή αποτυχία και ίσως και σε εναντιωματική επιθετική συμπεριφορά.

Η δεύτερη υπόθεση θεωρεί ότι οι ΜΔ και τα προβλήματα προσοχής έχουν μια κοινή αιτιολογία που μπορεί να είναι τόσο ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα όσο και κοινωνικο-οικογενειακοί παράγοντες (Offord, Rousinsky & Sullivan, 1978)

Η Douglas (1989) επανεξέτασε τη βιβλιογραφία από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας. Το συμπέρασμα είναι ότι το έλλειμμα στην απόδοση είναι το αποτέλεσμα των πολύ υψηλού επιπέδου διεργασιών ελέγχου της αυτορρύθμισης και της αναστολής και όχι της αποτυχίας στα στοιχειώδη στάδια της αντίληψης και της προσοχής (με βάση τις θεωρίες της ανεπαρκούς ικανότητας).

Με βάση τη γνωστικο-συμπεριφορική άποψη, οι γνωστικές διαδικασίες παίζουν διαμορφωτικό ρόλο στη συμπεριφορά (Bandura, 1985). Δηλαδή, ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων - πληροφοριών του περιβάλλοντος, αλλά αντιδρά ενεργητικά στην πρόσκτηση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών. Συνεπώς, από τον τρόπο που μεσολαβούν και επηρεάζουν οι γνωστικές διαδικασίες την επεξεργασία πληροφοριών, επηρεάζεται ανάλογα και η έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου.

Η ελλειμματική προσοχή θεωρείται ως ένα ουσιαστικά αυτορρυθμιστικό έλλειμμα (Douglas, 1983, 1989). Το πρόβλημα σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά ρυθμίζουν και ελέγχουν τη συμπεριφορά τους.

Αν δεχτούμε ότι το κυρίαρχο πρόβλημα της ελλειμματικής προσοχής είναι τα ελλείμματα στην αυτορρύθμιση και στον αυτοέλεγχο και ότι η ίδια η προσοχή ως λειτουργία σχετίζεται άμεσα με την ωρίμανση και την εμπειρία του παιδιού, αυτό έχει φανερές συνέπειες στην παρέμβαση. Υποδηλώνει ότι πρέπει να καταστήσουμε το παιδί με ΜΔ και ΔΕΠ/Υ ικανό να γίνει μεταξύ άλλων ένας πιο δραστήριος αυτορυθμιστής της διαδικασίας της μάθησης του και να διαδραματίσει ενεργητικό ρόλο στη σχολική του απόδοση, σε σχέση με τη γνώση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά, κάτι για το οποίο γίνεται διεξοδική ανάλυση παρακάτω .

3.1.3. Ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης.

Φυσική συνέπεια όλων των παραπάνω δυσκολιών των παιδιών με ΜΔ είναι να αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα μέσα και τις αναγκαίες στρατηγικές που χρειάζονται για την επίλυση των σχολικών προβλημάτων (Baker, 1982).

Αναλύοντας τη μαθησιακή διαδικασία παρατηρούμε ότι υπεισέρχονται σ' αυτή τρεις έννοιες - κλειδιά: α) τα *γνωστικά συστατικά*, τα οποία αποτελούν τα δομικά στοιχεία μιας ικανότητας. Τα στοιχεία αυτά δεν υπεισέρχονται σε μία και μοναδική δεξιότητα. Το ίδιο συστατικό μπορεί να σχετίζεται με διαφορετικού τύπου δεξιότητες, και ποικίλα είδη νοητικών έργων. π. χ. ένα συστατικό μπορεί να αποτελεί στοιχείο της γνωστικής δεξιότητας της μέτρησης, αλλά και της ανάγνωσης. β) Οι *γνωστικές δεξιότητες* που αποτελούν τις σύνθετες, επιτηδευμένες (επεξεργασμένες) νοητικές ικανότητες, που αποκτά κανείς με τη μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές συνιστούν το ανώτερο επίπεδο γνωστικών εκδηλώσεων, το οποίο προϋποθέτει μακρόχρονη και επαναλαμβανόμενη εμπειρία. γ) Οι *στρατηγικές*, οι τρόποι δηλαδή σύνθεσης των συστατικών προκειμένου να επιτευχθεί μια γνωστική δεξιότητα. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η διαδικασία της μάθησης πραγματώνεται κυρίως με κάποιες στρατηγικές / τρόπους μάθησης.

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι τα παιδιά με ΜΔ χαρακτηρίζονται ως αναποτελεσματικοί μαθητές, οι οποίοι δε χρησιμοποιούν ή χρησιμοποιούν ακατάλληλες γνωστικές στρατηγικές/ τρόπους για να διευκολύνουν την μνήμη και τη μάθησή τους (Bauer, 1979. Torgesen & Kail, 1980) κατά την επίλυση γνωστικών προβλημάτων. Ιδιαίτερα αυτά τα

παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ευελιξία, σε ότι αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν επίγνωση των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν. Τα προβλήματα αυτά αντανακλώνται στη δυσκολία των παιδιών να περνούν γρήγορα από τη μία στρατηγική στην άλλη, να εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης, να εναλλάσσονται μεταξύ γενικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένων ειδικών στρατηγικών και αντίστροφα (Meltzer, Solomon, Fenton & Levine, 1989. Meltzer, 1991).

Οι σχετικές με τα παραπάνω εμπειρικές έρευνες συνίστανται τις περισσότερες φορές στη διερεύνηση μέσω αντικειμενικών δοκιμασιών των λειτουργικών δεδομένων παιδιών με ΜΔ. Μία σύνοψη αυτών τονίζει την ανεπάρκεια στη χρήση μνημονικών στρατηγικών.

Το παιδί με ΜΔ δυσκολεύεται να συγκρατήσει προφορικές λέξεις, αριθμούς (ακουστική μνήμη), να αποκωδικοποιεί ήχους (ακουστική διάκριση) ή να αντιγράψει σχέδια (οπτικο-κινητική αντίληψη). Παιδιά με ΜΔ αποδίδουν πολύ λιγότερο από τα φυσιολογικά σε ελεύθερη ανάκληση από λίστες λέξεων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, καθώς και από λίστες με άσχετες μεταξύ τους λέξεις. Επίσης αποδίδουν λιγότερο και σε δοκιμασίες μη λεκτικής μνήμης. Ο Ellis (1963) πρότεινε μια από τις πρώτες ερμηνείες. Υποστήριξε ότι τα μνημονικά ίχνη εξασθενούν γρηγορότερα στα παιδιά με ΜΔ. Όμως, οι μετέπειτα μελέτες δεν ενισχύουν την εκδοχή αυτή, εφόσον δείχνουν ότι η καμπύλη της λήθης των παιδιών με ΜΔ είναι παρόμοια μ' αυτήν των φυσιολογικών παιδιών. Αντιθέτως αποδίδουν αυτή τη μειωμένη απόδοση των παιδιών με ΜΔ σε δοκιμασίες μακροπρόθεσμης μνήμης, στη μειωμένη ακριβώς χρησιμοποίηση μνημονικών στρατηγικών, συγκεκριμένα μεθόδων που οργανώνουν το προς απομνημόνευση υλικό. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν στη χρήση στρατηγικών που θα τους επιτρέψουν να απομνημονεύσουν σωστά τα κείμενα (Swanson, 1988).

Κοινή μέτρηση βραχυπρόθεσμης μνήμης στην οποία τα παιδιά με ΜΔ δεν τα καταφέρνουν είναι η ανάκληση των ψηφίων, δηλαδή ο αριθμός των ψηφίων που μπορεί να επαναλάβει ένα παιδί στην αλληλουχική σειρά τους αμέσως μόλις τους ακούσει (υποδοκιμασία *Μνήμη αριθμών*, ευθεία και αντίστροφη επανάληψη) (Wechsler, 1992)

Σε επίπεδο λεξιλογίου, έχει βρεθεί πως η κατανόηση λεξιλογίου παρουσιάζει μικρό αλλά σημαντικό έλλειμμα σε παιδιά με ΜΔ. Παρόμοιο έλλειμμα παρουσιάζουν τα παιδιά με ΜΔ (1^{ης} Δημοτικού) στην κατανόηση βασικών λεκτικών εννοιών. Έχει παρατηρηθεί πως αυτά τα παιδιά συναντούν ιδιαίτερο πρόβλημα στη χρησιμοποίηση του νοήματος από πληροφορίες που τους δίνονται για τη δημιουργία αφηρημένων λεκτικών εννοιών) καθώς

επίσης και ελαττωμένη ικανότητα για ορισμούς ακόμη και σε πολύ κοινές, καθημερινές λέξεις, ιδιαίτερα όταν είναι αφηρημένες (π.χ. ιστορία, ύλη). Δεν αποκλείονται τόσο τα προβλήματα στην κατανόηση, όσο και τα προβλήματα στους ορισμούς, να οφείλονται σε δυσκολίες στην ανάκληση λεξιλογίου και όχι σε πενιχρό λεξιλόγιο. Εξάλλου, οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα αποδίδουν λιγότερο από τα φυσιολογικά σε εργασίες που απαιτούν ταχύτητα και ακρίβεια στην ονομασία εικόνων.

Επίσης, τα παιδιά με ΜΔ υστερούν στην οργάνωση της μελέτης. Εστιάζονται κυρίως στον τελικό σκοπό και όχι στα ενδιάμεσα βήματα - στόχους, τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξή του. Εμφανίζουν αδυναμίες στην αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων που ήδη έχουν, μειονεκτούν στη σύνδεση και ολοκλήρωση νέων γνώσεων και εννοιών, δεν ξέρουν πώς να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν συνήθως σε έναν τρόπο και σχήμα μελέτης με παθητικότητα και εξάρτηση.

Τα αποτελέσματα ερευνών πεδίου συνηγορούν για ακόμη μια φορά ότι τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν ανεπάρκεια στη χρήση επεξεργασμένων στρατηγικών (π.χ. ανάκληση και οργάνωση).

Οι ελλείψεις στρατηγικών των ατόμων με ΜΔ εμπίπτουν σε δύο κυρίως κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα επιλογής στρατηγικής. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στηρίζονται συχνά σε απλούστερες και λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους (Conca, 1989. Graham & Freeman, 1985). Η προτίμηση των παιδιών αυτών για πιο απλοϊκές στρατηγικές αντανακλά μια αποτυχία τους να εκτιμήσουν την αξία των συγκεκριμένων στρατηγικών, συγκριτικά με άλλες πιο σύνθετες. Σε αυτήν την περίπτωση τα μεταγνωστικά ελλείμματα μπορεί να αφορούν την αποτυχία του παιδιού να αναγνωρίσει πότε οι στρατηγικές που έχει ήδη χρησιμοποιήσει στο παρελθόν μπορεί να είναι χρήσιμες στη νέα κατάσταση, τη δυσκολία του πότε και πώς να τροποποιήσει μια στρατηγική όταν δεν είναι πλέον αποτελεσματική και πότε να την εγκαταλείψει για να αναζητήσει νέα, πιο αποτελεσματική. Στην δεύτερη κατηγορία εμπίπτουν τα προβλήματα εκτέλεσης της στρατηγικής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν εφαρμόζουν στις στρατηγικές με άνεση και ορθό τρόπο (Ford, Pelham & Ross, 1984). Πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παιδιών να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε προβλήματα μεταγνωστικής φύσης, (Paris & Lindauer, 1982. Wong, 1982) καθώς ένα βασικό στοιχείο της μεταγνώσης αφορά τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου, όπως την πρόβλεψη, το σχεδιασμό και τον έλεγχο (Brown & DeLoache, 1978).

Συμπερασματικά, τα παιδιά με ΜΔ υστερούν στην οργάνωση της μελέτης. Εστιάζονται κυρίως στον τελικό σκοπό και όχι στα ενδιάμεσα βήματα - στόχους, τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξή του (Ronen, 1992). Εμφανίζουν αδυναμίες στην αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων που ήδη έχουν, μειονεκτούν στη σύνδεση και ολοκλήρωση νέων γνώσεων και εννοιών, δεν ξέρουν πώς να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν. Οι δυσκολίες αυτές συνήθως οδηγούν σε έναν τρόπο και σχήμα μελέτης με παθητικότητα και εξάρτηση.

Τέλος, η έρευνα υποστηρίζει ότι τα προγράμματα αυτοκαθοδήγησης μπορούν να βοηθήσουν στον τομέα αυτόν διδάσκοντας στα παιδιά στρατηγικές μάθησης (Schumaker, Dashler & Ellis, 1986).

3.1.4 Μεταγνωστικά προβλήματα και έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης

Ένα από τα κατ' εξοχήν χαρακτηριστικά του ανθρώπου, υποστηρίζει ο Bandura, (1985) είναι η δυνατότητα που διαθέτει να αναλύει τις εκάστοτε εμπειρίες του και να σκέπτεται για τις διαδικασίες της δικής του σκέψης. Δηλ. οι άνθρωποι έχουν τις δυνατότητες να εξετάζουν τη σκέψη τους, τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους και κατόπιν να αξιολογούν την επάρκεια των γνώσεών τους, τις δεξιότητες της σκέψης και τις στρατηγικές των ενεργειών τους. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι μπορούν να παράγουν γενικές γνώσεις για τον εαυτό τους και για τον κόσμο γύρω τους, να αλλάζουν την ίδια τους τη σκέψη και κατά συνέπεια να προγραμματίζουν νέα πορεία δράσης και συμπεριφοράς.

Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία δεν είναι μόνο η εκμάθηση ορισμένων στρατηγικών και η απόκτηση γνώσεων, αλλά επίσης η κατάλληλη επιλογή, χρήση και συνδυασμός αυτών των στρατηγικών με βάση τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Wong, 1996).

Με τον όρο *μεταγνώση* εννοούμε την ενημερότητα ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνάμεις, αδυναμίες και την αυτορρύθμισή του (Flavell,

1976). Με άλλα λόγια, η μεταγνώση ενός ατόμου αναφέρεται στην ενημερότητα, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της γνώσης του (Baker & Brown, 1984).

Η γνώση διαφοροποιείται από τη μεταγνώση καθώς *υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γνώση και την κατανόηση της γνώσης με όρους ενημερότητας και κατάλληλης χρήσης* (Brown, 1980). Με βάση το παραπάνω κριτήριο διάκρισης των δύο εννοιών και οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται σε γνωστικές και μεταγνωστικές. Οι γνωστικές στρατηγικές είναι οι δράσεις του ατόμου κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του με μια διανοητική δραστηριότητα, ενώ οι μεταγνωστικές δεξιότητες οι οποίες επηρεάζονται από χαρακτηριστικά όπως η προσοχή και το γνωστικό ύφος, περιλαμβάνουν την ενσυνείδητη εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών σε συγκεκριμένες συνθήκες επίλυσης προβλημάτων, καθώς και την εφαρμογή στρατηγικών παρακολούθησης, ελέγχου, διόρθωσης και ρύθμισης της γνωστικής δραστηριότητας.

Ο Flavell (1976), διακρίνει τρεις μεταγνωστικές κατηγορίες οι οποίες υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης: 1) *τις μεταβλητές του μαθητή*, οι οποίες αναφέρονται στις αποκτώμενες γνώσεις, πεποιθήσεις και εκτιμήσεις σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη ως γνωστικό σύστημα, 2) *τη γνώση σχετικά με τις μεταβλητές έργου* η οποία αναφέρεται στη γνώση για τις διαφορετικές απαιτήσεις που έχει το κάθε διαφορετικό γνωστικό έργο και 3) *στις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης*, όρος ο οποίος αναγνωρίζει τις διαδικασίες που απευθύνονται σε στόχους που προκαλούνται πριν, κατά την διάρκεια και μετά την εκτέλεση του έργου και βοηθούν στη ρύθμιση, εκτέλεση και αξιολόγηση της επίτευξης του έργου .

Η στενή σχέση της μεταγνώσης με τη νοημοσύνη αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης σύγχρονων ερευνών, τα πορίσματα των οποίων δείχνουν ότι τα ευφυή παιδιά κάνουν χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά μέσων νοητικών ικανοτήτων.

Η ισχυρή σχέση της μεταγνώσης με τη νοημοσύνη αντικατροπτίζεται και σε μια άλλη έκφανση της ευφυούς συμπεριφοράς που είναι η επίλυση προβλημάτων.

Εκτενείς μελέτες έδειξαν ότι παιδιά που επιλύουν προβλήματα με επιτυχία έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασχοληθούν με μεταγνωστικές δραστηριότητες από όσες οι λιγότερο επιτυχείς συνομήλικοί τους. Για τη βαθύτερη εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη μεταγνώση και την επίλυση προβλημάτων, αρχικά μπορούμε να ορίσουμε την επίλυση προβλημάτων ως μια ενεργητική διαδικασία μετασχηματισμού της αρχικής κατάστασης ενός προβλήματος στην τελική και επιθυμητή μορφή. Αναλυτικότερα, οι μεταγνωστικές

διεργασίες που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων διακρίνονται σε τέσσερις τύπους: α) αναγνώριση και προσδιορισμός του προβλήματος και των χαρακτηριστικών του, β) νοερή αναπαράστασή του, γ) σχεδιασμός της διαδικασίας επίλυσης και δ) αξιολόγηση της επίλυσης. Οι κύριοι παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχή εφαρμογή των παραπάνω μεταγνωστικών διεργασιών είναι τα χαρακτηριστικά του προβλήματος (πλήρη ή ελλιπή δεδομένα), τα χαρακτηριστικά του λύτη (επίπεδο ευφυΐας) και το πλαίσιο επίλυσης του προβλήματος (καθημερινή ζωή, σχολείο). Η χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων. Μάλιστα όσο μεγαλύτερο είναι το εύρος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ενός ατόμου ή ο βαθμός στον οποίο τις χρησιμοποιεί, τόσο αναβαθμίζεται το επίπεδο των νοητικών του εγχειρημάτων.

Μετά τις πρώτες αναφορές του Torgesen (Torgesen, 1975, 1977, Torgesen & Kail, 1980) σχετικά με τα μεταγνωστικά προβλήματα των παιδιών με ΜΔ, τα οποία είχαν αποδοθεί σε παθητικότητα στη μάθηση από την πλευρά των παιδιών, η θεώρηση αυτή έχει αμφισβητηθεί από πολλούς. Τη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι παθητικοί μαθητές. Αντίθετα χαρακτηρίστηκαν ως ενεργητικοί αλλά αναποτελεσματικοί μαθητές. Η άποψη αυτή του ενεργητικού αναποτελεσματικού μαθητή υποστηρίχθηκε με βάση τη φύση των προβλημάτων που εκδηλώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Swanson, 1989). Αυτά τα προβλήματα είναι:

- Δυσκολίες στην αξιολόγηση, τη λογική οργάνωση και το συντονισμό τόσο των εισερχόμενων πληροφοριών όσο και των πολλαπλών νοητικών δραστηριοτήτων που συμβαίνουν συγχρόνως ή σε άμεση συνέχεια (Swanson, 1988). Αυτές οι δυσκολίες αντανακλώνται στα προβλήματα ολοκλήρωσης των νοητικών διεργασιών που εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων (αντίληψη, μνήμη, γλώσσα και προσοχή) και των επιμέρους δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Προβλήματα στην ευελιξία, σε ο,τι αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν επίγνωση των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν. Τα προβλήματα αυτά αντανακλώνται στη δυσκολία των παιδιών να περνούν γρήγορα από τη μία στρατηγική στην άλλη (δυσκολίες γρήγορης αλλαγής στρατηγικής), να εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης και να αδιαφορούν για άσχετες με τη λύση του προβλήματος λεπτομέρειες, δυσκολίες επίσης να εναλλάσσονται μεταξύ γενικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένων, ειδικών στρατηγικών και αντίστροφα (Meltzer, 1991). Σύμφωνα με μία άποψη, οι δεξιότητες επεξεργασίας και επίλυσης προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν

εξαντλούν αλλά ούτε φθάνουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες (Borkowski, Estrada, Milstead & Hale, 1989. Palinscar & Brown, 1984). Μία πιθανή αιτία των παραπάνω προβλημάτων συνδέεται με την έννοια της *πρόσβασης*. Η έννοια της πρόσβασης υπονοεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν τις πληροφορίες που απαιτούνται για επιτυχή επίδοση, δεν έχουν όμως τη δυνατότητα της ευέλικτης πρόσβασης σε αυτές τις πληροφορίες, αφού η χρήση τους περιορίζεται μόνο σε λίγες περιπτώσεις (Campione, Brown, Feraqra, Jones & Sternberg, 1985. Ferraqra, Brown & Campione, 1986).

- Προβλήματα σε στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως είναι ο έλεγχος, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αναθεώρηση, στη διάρκεια της προσπάθειας των παιδιών να μάθουν να επιλύουν προβλήματα (Duffy, Roehler, Meloth, Vavrus, Book, Putnam & Wesselman, 1986. Pressley & Levin, 1987. Short & Ryan, 1984. Wong, Wong, Perry & Sawatsky, 1986), καθώς επίσης προβλήματα στην αξιοποίηση της ανατροφοδότησης σχετικά με την καταλληλότητα της επιλεγμένης στρατηγικής (Dykma, Ackerman & Ogelby, 1979).
- Περιορισμένη επίγνωση της χρησιμότητας ειδικών στρατηγικών για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και δυσκολίες των παιδιών στην επεξήγηση των λύσεων που ορθά έχουν προτείνει (Meltzer, 1991). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν επίγνωση των διαδικασιών επίλυσης ενός προβλήματος και δυσκολεύονται να περιγράψουν και να συζητήσουν τις δικές τους γνωστικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες. Είναι επίσης πιθανό οι αυξανόμενες γνώσεις και η γλώσσα να επηρεάζουν τη δημιουργία των στρατηγικών. Όπως υποστηρίζεται, η έλλειψη γνώσεων ή οι διαφορετικές αναπαραστάσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να λειτουργούν περιοριστικά όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών. Η διατήρηση των στρατηγικών και η εφαρμογή τους σε διαφορετικές καταστάσεις ενισχύονται όταν τα παιδιά γνωρίζουν την αξία των στρατηγικών και το σημαντικό ρόλο τους στην επίδοσή τους, και κρίνουν αυτή την επίδοση ικανοποιητική. Οι αναποτελεσματικές αυτοαξιολογήσεις των παιδιών είναι δυνατόν να συντελούν στην αποτυχία τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές. Εξάλλου είναι γνωστό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την τάση να αποδίδουν κάθε επιτυχία τους σε παράγοντες εκτός του δικού τους ελέγχου, όπως είναι η τύχη ή η ευκολία του έργου, και όχι στη δική τους προσπάθεια (Pearl, 1982).

Η έλλειψη των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την επιτυχή επίδοση αυτών των παιδιών σε μαθησιακές δραστηριότητες συνεπάγεται την έλλειψη συνειδητής χρήσης τους και έτσι, εξορισμού μειωμένη μεταγνωστική συνείδηση.

Σήμερα γίνονται πολλές προσπάθειες που στόχο έχουν να βοηθήσουν παιδιά με ΜΔ να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές διεργασίες. Πολλές μελέτες, των οποίων στόχος ήταν να βοηθήσουν, μέσω της γνωστικής τροποποίησης συμπεριφοράς, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές και διεργασίες στην επίλυση προβλημάτων, αναφέρουν εντυπωσιακές αλλαγές στη λειτουργία των παιδιών αυτών .

Επιπλέον, οι βασικές δεξιότητες της μεταγνώσης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΜΔ να χειριστούν την αποτυχία, μαθαίνοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση ή την αποφυγή της, όπως, την *πρόγνωση* των συνεπειών μιας πράξης ή γεγονότος, τον *έλεγχο* των αποτελεσμάτων των πράξεων κάποιου “τα κατάφερα;”, την *τροποποίηση* μιας δραστηριότητας που συντελείται “πως τα πάω;”, τον *έλεγχο της πραγματικότητας* “είναι αυτό λογικό;” και διάφορες άλλες μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες συντονίζουν και ελέγχουν τις εκούσιες προσπάθειες για τη μάθηση και τη λύση προβλημάτων.

Αυτές οι δεξιότητες είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σκέψης και μια από τις πιο σημαντικές ιδιότητές τους είναι ότι εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Εφαρμόζονται σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων κατά την λύση προβλημάτων. Ένα παιδί πρέπει να μάθει αυτές τις διαφορετικές δεξιότητες, που πιθανόν έχουν ισοδύναμη σημασία. Πρέπει να μάθει ότι μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σχεδόν παντού, ότι κάθε φορά που αντιμετωπίζει κάτι καινούριο θα είναι προς όφελός του να εφαρμόσει τις γενικές γνώσεις του σχετικά με το πώς να μαθαίνει και να λύνει προβλήματα.

3.2. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η δεύτερη κίνηση που πρέπει να κάνει κανείς για να την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι η πολυεπίπεδη προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών αφού, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Silver (1989), οι ΜΔ είναι δυσκολίες ζωής και επηρεάζουν όλες τις πλευρές της.

Ο δεύτερος άξονας στον οποίο στρέφεται το ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας αφορά τη σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η σχολική επίδοση δεν ερμηνεύεται μόνο με αναφορά στη γενική γνωστική ικανότητα των παιδιών αλλά επηρεάζεται και από μη καθαρά γνωστικούς παράγοντες, όπως οι στάσεις, οι στόχοι, οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα των παιδιών κ.α. Αυτοί οι παράγοντες θεωρείται ότι έχουν αξία κινήτρου για το παιδί από τη στιγμή που είναι σε θέση να μεταβάλλουν τη συναισθηματική του κατάσταση, και κατ' επέκταση, να επιφέρουν αλλαγές στην πορεία και τον έλεγχο της γνωστικής δραστηριότητας, ενεργοποιώντας, ενδυναμώνοντας ή και αναστέλλοντας την πρόθεση του παιδιού κατά την επιδίωξη ενός γνωστικού στόχου (Boekaerts, 1991. Pintrich & DeGroot, 1990. Weinert, 1990). Ειδικότερα, οι ποικίλοι παράγοντες μπορεί να αφορούν τόσο κάποιους γενικούς ενεργοποιητές της συμπεριφοράς, όπως το κίνητρο για επιτυχία, όσο και κάποιους ειδικούς μεσολαβητές, οι οποίοι παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά επίτευξης, όπως οι αποδόσεις αιτίων (Elliot & Dweck, 1988).

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η συμπεριφορά σε περιστάσεις επίτευξης αποτελεί προϊόν της συνδυασμένης επίδρασης γνωστικών ικανοτήτων και θυμικών παραγόντων (Sorrentino & Higgins, 1986). Ιδιαίτερα έχουν μελετηθεί: α) *τα γνωστικά συστήματα πεποιθήσεων* (Bard & Fisher, 1983.

Ellis & Bernard, 1983. Multon, Brown & Lent, 1991) και β) η *αυτοεκτίμηση* (Covington, 1992. Keltikangas-Jarvinen, 1992) ως προς τη συμβολή τους στην κατανόηση της έννοιας της επίδοσης αλλά και της συμπεριφοράς που οδηγεί στη σχολική επιτυχία.

3.2.1. Γνωστικά συστήματα πεποιθήσεων.

Κατά τις δεκαετίες 1970-1980 στο χώρο της ψυχολογίας των κινήτρων εκδηλώθηκε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις θεωρίες απόδοσης αιτίων. Οι θεωρίες αυτές είναι γνωστικά προσανατολισμένες και βασίζονται στην παραδοχή ότι οι σκέψεις του ατόμου συνιστούν την κύρια πηγή της δράσης, αν και τονίζουν και τον ρόλο των συναισθημάτων στην ακολουθία σκέψης-δράσης σε περιστάσεις επίτευξης. Ειδικότερα, οι θεωρίες απόδοσης αιτίων δεν αναφέρονται σε εσωτερικές δυνάμεις, όπως στην περίπτωση του κινήτρου για επιτυχία, αλλά στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της δικής του συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των άλλων, καθώς και τα αποτελέσματά τους (Weiner, 1985). Δηλαδή πού αποδίδει το άτομο την επιτυχία ή την αποτυχία του, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι απρόσμενη. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στο γνωστικό συστατικό της δράσης των κινήτρων σε περιστάσεις επίτευξης, καθώς εισάγουν υποθετικές γνωστικές κατασκευές, οι οποίες ωθούν το άτομο σε αναλογισμό πάνω στη δράση και τα αποτελέσματά αυτής.

Σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή συνθήκη, η εμπλοκή με τη μάθηση αλλά και η ποιότητα της μάθησης συνδέονται με την υποκειμενική ερμηνεία των απαιτήσεων των υπό εκτέλεση έργων, με το νόημα που αποδίδει το παιδί και με την ποιότητα της συνθήκης. Οι υποκειμενικές ερμηνείες με τη σειρά τους επηρεάζονται από τις συναισθηματικά σημαντικές για το άτομο εμπειρίες σύμφωνα με το ιστορικό μάθησης που έχει και την ποιότητα των γνωστικών του ικανοτήτων (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen, 1995). Κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με τη μαθησιακή συνθήκη, οι γνωστικές εκτιμήσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις που ακολουθούν οδηγούν σε δραστηριότητα αντιμετώπισης η οποία μπορεί να εκτείνεται από συμπεριφορές που εστιάζονται στο υπό επίλυση έργο (αναζήτηση πληροφοριών, άμεση προσέγγιση του προβλήματος) μέχρι συμπεριφορές που είναι συναισθηματικής φύσης.

Ενώ οι μαθητές κανονικών και υψηλών επιδόσεων εστιάζονται στο υπό επίλυση έργο, οι μαθητές με ΜΔ συνήθως επιδεικνύουν δύο μορφές συμπεριφοράς μη εστιασμένες στο

υπό επίλυση έργο: 1) τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους στον εαυτό τους (αρνητικές αυτοαξιολογήσεις,) και 2) τάση να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους (αναζήτηση βοήθειας). Η συσσώρευση συμπεριφορών που δεν είναι προσανατολισμένες στο έργο μειώνει τις πιθανότητες να βιώσει ο μαθητής επανατροφοδότηση αξιολογικής μορφής και να προχωρήσει σε σταδιακή μείωση της εξωτερικής καθοδήγησης. Κατά συνέπεια, δυσχεραίνεται η ανάπτυξη της αυτοπαρακολούθησης, της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου (Lehtinen Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen, 1995).

3.2.2. Τόπος ελέγχου

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ της γνωστικής και συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι ο *τόπος ελέγχου* της μαθησιακής δραστηριότητας. Για τους γνωστικούς, βρίσκεται στον κάθε μαθητή ατομικά. Για τους συμπεριφοριστές, βρίσκεται στο περιβάλλον. Αυτή η μετατόπιση στο άτομο και στις νοητικές διεργασίες του μαθητή είναι χαρακτηριστική των θεωριών μάθησης με γνωστική κατεύθυνση.

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια του *τόπου ελέγχου* έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την επίδρασή του στο πού αποδίδουν τα άτομα τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας τους.

Ο *τόπος ελέγχου* (locus of control) ορίζεται ως ο βαθμός πίστης ενός ατόμου πως τα διαδραματιζόμενα -καλά ή κακά- είναι κάτω από τον δικό του έλεγχο (εσωτερικός τόπος ελέγχου) ή όχι (εξωτερικός τόπος ελέγχου).

Συνεπώς μια διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα άτομα, αναφορικά με τον έλεγχο αυτόν, είναι ότι μερικά άτομα πιστεύουν ότι ο *τόπος ελέγχου* (*locus of control*) βρίσκεται στο ίδιο το άτομο (ενδοπροσωπικός έλεγχος), ενώ άλλα πιστεύουν ότι ο *τόπος ελέγχου* βρίσκεται σε παράγοντες εκτός του ατόμου (εξωπροσωπικός έλεγχος).

Έχει αποδειχθεί ότι η απόδοση της αιτίας της επιτυχίας ή αποτυχίας εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την ιδιαιτερότητα του καθενός και τις ανάλογες καταστάσεις που έχει βιώσει. Ωστόσο, και τα ίδια τα παιδιά κρίνουν ότι η επιβράβευση και η ανταμοιβή είναι απαραίτητες για την καλή συμπεριφορά και την καλή εργασία. Άλλοι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία τους στις προσπάθειές και τις ικανότητές τους και άλλοι στην τύχη.

Οι Findley και Cooper (1983), σε μια βιβλιογραφική τους μελέτη, αποδελτίωσαν 98 σχετικές έρευνες και συνοπτικά τα συμπεράσματά τους είναι τα εξής:

Οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν δείχνουν ότι τα παιδιά με ενδοπροσωπικό έλεγχο τείνουν να επιτυγχάνουν υψηλότερη σχολική επίδοση, σχέση που εμφανίζεται να ισχύει περισσότερο σε εφήβους και λιγότερο σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Επίσης, σε μια συναφή της έρευνα η Lao (1980) προσπάθησε να μελετήσει το βαθμό στον οποίο τρεις ανεξάρτητοι παράγοντες- το κίνητρο επιτυχίας, ο ενδοπροσωπικός - εξωπροσωπικός έλεγχος και η εξάρτηση ερμηνεύουν ο καθένας χωριστά το τελικό αποτέλεσμα της σχολικής επίδοσης. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλότερα κίνητρα επιτυχίας, μεγαλύτερο εξωπροσωπικό έλεγχο και μεγαλύτερη εξάρτηση παίρνουν συστηματικά χαμηλότερους βαθμούς στο σχολείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν κατ'επανάληψη σκιαγραφήσει το πορτραίτο του παιδιού με ΜΔ, ενός παιδιού που έχει την εντύπωση ότι έχει ελάχιστο ή καθόλου έλεγχο επί των αποτελεσμάτων των γεγονότων της ζωής του. Μ' ένα ιστορικό γεμάτο απογοητεύσεις, ματαιώσεις και αποτυχία αυτά τα παιδιά διαθέτουν πολύ **λίγα κίνητρα** και την πίστη ότι δεν ελέγχουν τις αποτυχίες ή τις επιτυχίες τους στο σχολείο. Χαρακτηρίζονται ως άτομα που έχουν μάθει να είναι **αδύναμα** (Seligman, 1975), **παθητικά** (Torgesen, 1982) και να πιστεύουν στον έξωθεν προερχόμενο έλεγχο.

Τα παιδιά με ΜΔ έχουν την τάση να αποδίδουν κάθε επιτυχία τους σε παράγοντες που βρίσκονται εκτός του δικού τους ελέγχου, όπως είναι η τύχη, η ευκολία του έργου, και όχι στη δική τους προσπάθεια, (Pearl, 1982). Τα παιδιά με ΜΔ σπάνια καταλογίζουν τις επιτυχίες τους ή τις αποτυχίες τους στο μέγεθος των προσπαθειών που αυτά έχουν καταβάλει. Αποδίδουν την αιτία της αποτυχίας τους σε εξωτερικούς, ασταθείς και ακούσιους παράγοντες και με το πέρασμα του χρόνου εκδηλώνουν αυξανόμενο άγχος και προσωπική αδυναμία, προκαθορίζουν δε μοιρολατρικά την έκβαση των προσπαθειών τους, τις οποίες σταδιακά μειώνουν.

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που πιστεύουν πως οι δυσκολίες τους προκαλούνται από ελλειπείς ικανότητες και παράγοντες που τα ίδια δεν μπορούν να ελέγξουν είναι συχνά λιγότερο ενεργητικά στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και αποφεύγουν δύσκολα έργα εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας (Torgesen & Licht, 1983).

Οι αντιλήψεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον εαυτό τους και την απόδοση της επιτυχίας ή αποτυχίας είναι δυνατόν να επιδρούν και στην προσοχή τους, όταν προσεγγίζουν μια εργασία. Στην πραγματικότητα, λάθη όπως οι αντιστροφές, που συχνά αποδίδονται σε ελλείμματα στην αντίληψη του χώρου, πολλές φορές είναι το

αποτέλεσμα της περιορισμένης αυτοπαρακολούθησης, της παρορμητικότητας και της αποτυχίας των παιδιών να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που απαιτούνται όταν πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στις σημαντικές λεπτομέρειες (Licht & Kistner, 1986).

Καθίσταται εμφανές λοιπόν, ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ είναι τα εντελώς αντίθετα από αυτά που χρειάζεται ένα παιδί για να πετύχει ακαδημαϊκά. Το πρόσθετο αυτό πρόβλημα τους επιδεινώνει τις διαταραχές που παρουσιάζουν στις βασικές τους δεξιότητες. Έχουν απόλυτα λανθασμένη αυτοαντίληψη της επίδρασης που ασκούν τα ίδια επάνω στα γεγονότα. Τους λείπει η αρχική αυτοπεποίθηση που θα τους βοηθήσει να ξεκινήσουν με αποφασιστικότητα μια δραστηριότητα, να επιμείνουν και να υπομείνουν τις δυσκολίες και την αποτυχία και να αποδώσουν την επιτυχία τους στις δικές τους προσπάθειες και την δική τους αυτοσυγκέντρωση και προσοχή (Licht, 1983).

Τέλος, εάν επιθυμούμε η παρέμβασή μας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνουμε υπόψη και τις ατομικές διαφορές της προσωπικότητας των παιδιών όπως της αυτοεκτίμησης, η οποία αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό στόχο και έχει περιγραφεί ως ένας από τους κυριότερους στόχους ειδικών προγραμμάτων στα σχολεία για μαθητές που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες.

3.2.3. Αυτοεκτίμηση

Ο Rogers (1982) και άλλοι ερευνητές στα πλαίσια της φαινομενολογικής προσέγγισης τόνισαν τη θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με την ψυχική ισορροπία και προσαρμογή του ατόμου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή το άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει μειωμένη αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα. Αντίθετα, το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι σίγουρο και ικανοποιημένο με τον εαυτό του, πιο ευέλικτο, πιο κοινωνικό και πιο δημιουργικό.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος *αυτοεκτίμηση (self-esteem)* έχει συνδεθεί πολλές φορές με τον όρο *αυτοαντίληψη* ή *αυτοσυναίσθημα*. Αν και οι δύο όροι έχουν χρησιμοποιηθεί αλληλοδιαδόχως για πολλά χρόνια από πολλούς ερευνητές όπως τους Shavelson, Hubner και Stanton (1976) αντιπροσωπεύουν πραγματικά δύο χαρακτηριστικές διαστάσεις των αντιλήψεων του εαυτού.

Επιπλέον στην βιβλιογραφία αναφέρονται και οι όροι της *αυτοαξιολόγησης* και της *αξίας του εαυτού*. Ο πρώτος αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο γνωστικό επίπεδο και είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης των χαρακτηριστικών που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του, με τις κοινωνικές αξίες ή και με ένα εσωτερικευμένο μοντέλο του *ιδανικού εαυτού*. Αντίθετα, η *αξία του εαυτού* (αυτοεκτίμηση) σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική επένδυση του εαυτού, που πηγάζει από τα εσωτερικά βιώματα του ατόμου και αντιστοιχεί στο αίσθημα της ικανότητας και της αποτελεσματικότητας του. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί την αξιολογική πτυχή της αυτοαντίληψης και διαφοροποιείται από τα γνωστικά της στοιχεία που αποτελούν την περιγραφική της πτυχή (Burns, 1982. Λεονταρή, 1996).

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία για το *σχήμα εαυτού - αυτοεκτίμηση*, η έννοια του *εαυτού* θέλει το άτομο ταυτόχρονα παρατηρητή και παρατηρούμενο και αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που το άτομο θεωρεί πως ανήκουν στο ίδιο. Η αίσθηση αυτοεκτίμησης προέρχεται από τη σύγκριση του εαυτού με τις κοινωνικές νόρμες, και τέλος από τη δημιουργία *προκατειλημμένων* σχημάτων, που έχουν σκοπό την προστασία του εαυτού και τη διατήρηση ενός ικανοποιητικού βαθμού αυτοεκτίμησης.

Στην πραγματικότητα ο όρος *αυτοεκτίμηση* δεν δείχνει απλά μια συναισθηματική κατάσταση, αλλά συμπεριλαμβάνει τις δυνατότητες που θεωρεί ότι κατέχει το άτομο και τις χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις και να ρυθμίσει τις σχέσεις του με τους άλλους. Μπορούμε να πούμε πως λειτουργεί σαν μεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ του περιβάλλοντος και του ατόμου, του οποίου ελέγχει τις αντιδράσεις.

Επίσης, με τον όρο αυτοεκτίμηση του παιδιού εννοούμε την υποκειμενική αντίληψη - την άποψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τις ικανότητές του, καθώς και την περιγραφή που μπορεί να κάνει το παιδί για τον εαυτό του σε μια δεδομένη στιγμή.

Η εικόνα αυτή στην παιδική ηλικία διαμορφώνεται σιγά-σιγά, κομμάτι - κομμάτι, μέσα σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Ο ρόλος του κοινωνικού περίγυρου στη δημιουργία της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης του παιδιού είναι αναμφισβήτητος και καθοριστικός. Το περιβάλλον δρα και χρησιμεύει σαν *καθρέπτης* όπου το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον στο οποίο ζει και επηρεάζεται από τις απόψεις και τις εκτιμήσεις των σημαντικών γι' αυτό ατόμων στο περιβάλλον του (γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι).

Σχετικά με τους κύριους παράγοντες διαμόρφωσης και επίδρασης της αυτοεκτίμησης του παιδιού, η μέχρι τώρα αξιολογη πειραματική έρευνα, βασισμένη στις θεωρίες του εαυτού, επιβεβαιώνει κατηγορηματικά τη σημαντικότητα και την επίδραση αφενός μεν της οικογένειας (τρόπος ανατροφής) και αφετέρου του σχολείου (επίδοση, στάσεις δασκάλου-μαθητή).

Στη δεκαετία του 1970 επιβεβαιώνονται οι απόψεις των παλαιότερων ερευνητών, σύμφωνα με τις οποίες οι γονικές στάσεις, θετικές ή αρνητικές και οι πρακτικές της ανατροφής συσχετίζονται στενά με το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Λεονταρή, 1996. Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989).

Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι ο δεύτερος σημαντικός χώρος κοινωνικοποίησης και διάπλασης της προσωπικότητας του παιδιού είναι το σχολείο. Εφόσον το σχολείο κατέχει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του παιδιού, η σχολική επίδοση γίνεται συχνά ένας σημαντικός δείκτης της αυτοαξίας του. Η επίδρασή του είναι πολυδύναμη και πολυδιάστατη. Σημαντικός αριθμός ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση σχετίζονται με διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση, αν και η σχέση αυτή είναι πολύπλοκη καθώς μεσολαβούν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες (Burns, 1986. Covington, 1992. Kaplan, 1995. Λεονταρή, 1996. Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλα, 1995), όπως η επίδραση της οικογένειας και της ομάδας συνομηλίκων και οι γνωστικές πεποιθήσεις που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (Bandura, 1977. Bard & Fisher, 1983).

Και πράγματι πολλές μελέτες, κυρίως Αμερικανών ερευνητών, έχουν αποδείξει πως η σχολική επίδοση και η αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν θετική συνάφεια. Η χαμηλή επίδοση στο σχολείο συμβαδίζει συνήθως με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντίστροφα. Το πλέγμα αυτών των αδυναμιών ισχυροποιείται και επαυξάνεται με την πάροδο του χρόνου.

Τα περισσότερα ευρήματα δείχνουν ότι παιδιά που έχουν σαφέστερες και πιο θετικές αντιλήψεις για τις σχολικές τους ικανότητες και πιο θετική άποψη για τους εαυτούς τους έχουν καλύτερες επιδόσεις στις σπουδές τους από ό,τι οι μαθητές με περισσότερο αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και αμφιβολίες για τις σχολικές τους ικανότητες (Boekaerts, 1991). Επίσης ο Burns (1982) αναφέρει ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση βλέπουν τους εαυτούς τους ως λιγότερο κατάλληλους και λιγότερο αποδεκτούς από τους συνομηλίκους και τους ενήλικους, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό τις δικές τους αβεβαιότητες.

Σε ανασκόπηση της πρόσφατης έρευνας διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ στο Δημοτικό σχολείο παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συμμαθητές

τους (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καίλα, 1995). Ειδικότερα παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, **άγχος, απόσυρση και κακή εικόνα εαυτού** (Vaughn, Elbaum, & Shum, 1996. Vaughn, Haager, Hogan & Kouzekanani, 1992).

Γενικά τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα, υποστηρίζεται δε η άποψη ότι υπάρχει μεγαλύτερη σχέση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συναισθηματικού τύπου (Bale, 1981. Bender, 1987. Clark, 1970. Rutter & Giller, 1983. Rutter & Yule, 1973).

Οι εκπαιδευτικοί, εκτιμούν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής και διαπροσωπικών συμπεριφορών (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991). Δάσκαλοι γονείς και συμμαθητές θεωρούν τα παιδιά αυτά λιγότερο συμπαθητικά, αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Bryan, 1974). Το κοινωνικό γόητρο και η δημοτικότητα που χαίρει το παιδί με ΜΔ είναι σαφώς χαμηλότερο. Τα παιδιά αυτά δεν χαίρουν της συμπάθειας και της φιλίας των συνομηλίκων τους.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των συνομηλίκων τους, οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλή κοινωνιομετρική αποδοχή και είναι λιγότερο δημοφιλείς μέσα στην τάξη (Hatzichristou & Hopf, 1996).

Η σχέση λοιπόν ΜΔ με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι δεδομένη και ομόφωνα αποδεκτή. Αυτό που χρειάζεται διερεύνηση και αποτελεί ένα ερώτημα κλειδί, είναι η φύση και η σημασία αυτής της σχέσης. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό έχουν διαμορφωθεί δύο υποθέσεις.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, θεωρείται ότι μεταβλητές της αυτοεκτίμησης είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της σχολικής επίδοσης (Byrne & Shavelson, 1986. Marsch, Smith, Barnes & Butler, 1983). Έτσι υποστηρίζεται ότι οι ΜΔ και η σχολική αποτυχία οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, σε συναισθηματικά προβλήματα και σε προβλήματα συμπεριφοράς. Έρευνες που ενισχύουν αυτήν την υπόθεση έχουν δείξει: α) ότι το μαθησιακό προφίλ παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς είναι σε πολλές περιπτώσεις ανάλογο με το προφίλ παιδιών με ΜΔ (Varlaam, 1974), β) ότι κάποια βελτίωση στο σχολείο επιδρά θετικά στα προβλήματα συμπεριφοράς (Ayllon & Roberts, 1974) και γ) με την περάτωση του σχολείου μειώνονται οι διαταραχές συμπεριφοράς (Elliott & Voss, 1974). Αντίστοιχα, σε μια έρευνα που στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και της αυτοεκτίμησης,

διαπιστώθηκε ότι μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης υπήρξε βελτίωση της σχολικής επίδοσης με συνέπεια και την αύξηση της αυτοεκτίμησης.

Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές δέχονται ότι η σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης είναι αμοιβαία και όχι μιας κατεύθυνσης (Καΐλα, 1995).

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση υποστηρίζεται ότι τόσο οι ΜΔ όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μια κοινή αιτιολογία που μπορεί να είναι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες ή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως παρορμητικότητα, φτωχική ικανότητα συγκέντρωσης, κ.λ.π. (Offord, Rousinsky & Sullivan, 1978). Μια προσεκτική ανάλυση της βελτίωσης της γενικότερης συμπεριφοράς των μαθητών με ΜΔ, που συχνά αναφέρει η βιβλιογραφία (Χαρίτου-Φατούρου, 1977), μπορεί να αποκαλύψει πως οι γενικευμένες αυτές βελτιώσεις οφείλονται ουσιαστικά σε μια άνοδο της θετικής αυτοεκτίμησης του παιδιού. Ιδιαίτερα στα παιδιά, αυτή η άνοδος είναι συχνά αποτέλεσμα θετικής αλλαγής στη στάση των ενηλίκων που τα παιδιά θεωρούν σημαντικούς (Χαρίτου-Φατούρου, 1977).

Η σχολική επιτυχία βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοεκτίμηση, ενώ η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την επίδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής. Υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του κέρδους που αποκομίζει κανείς από την αυτοεκτίμηση – αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες και την ακαδημαϊκή επίδοση – και της επίδρασης της ακαδημαϊκής επιτυχίας στην αυξημένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις προσδοκίες.

Προς αυτή την κατεύθυνση αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολύ ενδιαφέρουσες σύγχρονες γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαξιολόγησης των παιδιών με ΜΔ, τα οποία αναλύονται διεξοδικά στο παρακάτω κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία των ΜΔ επιβάλλουν ένα πολύπλευρο και ευέλικτο πλαίσιο παρέμβασης. Η μέχρι σήμερα εμπειρία έχει δείξει ότι ένα τέτοιο πλαίσιο πλαισιώνεται ανάλογα με την περίπτωση από ψυχολογικές, παιδαγωγικές, ιατρικές και άλλες παρεμβατικές προσεγγίσεις. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα είναι η σταθερή, διαρκής και συντονισμένη συνεργασία όλων των ειδικών.

Ο τομέας της ψυχολογίας του παιδιού χαρακτηρίζεται από αντιθέσεις ανάμεσα στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους της και από δυσκολίες ενσωμάτωσης αυτών των αντιθέσεων σε ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο παρέμβασης. Η βιβλιογραφία για θέματα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής επιδιώκει να εντοπίσει τις μαθησιακές διαδικασίες, τα εμπόδια στην εφαρμογή των μεθόδων μάθησης και τις δυσκολίες της μάθησης, της προσοχής, της συγκέντρωσης και της μνήμης. Η αναπτυξιακή ψυχολογία αναφέρεται γενικά σε θέματα ανάπτυξης και εστιάζει το ενδιαφέρον της σε περιοχές όπως η αντίληψη των παιδιών για τα συναισθήματά τους ή η ικανότητα τους για κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως είναι η έννοια του χρόνου. Η κλινική ψυχολογία περιλαμβάνει κυρίως θέματα για την κατανόηση και την τροποποίηση των παθολογικών διαταραχών. Κάθε μια από τις εφαρμοσμένες θεωρίες (ψυχοδυναμικές, συμπεριφοριστικές, γνωστικές) επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη μέθοδο για την αλλαγή των ανθρώπινων διαταραχών, ενώ μερικές από αυτές εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της κάθε τεχνικής για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος.

Η παρέμβαση στα παιδιά διαφέρει από εκείνη των ενηλίκων κατά πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Μία διαφορά είναι η ιδιαίτερη φύση της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά καταβάλλουν μια διαρκή προσπάθεια επίτευξης στόχων που συνεχώς αλλάζουν. Αυτό οφείλεται στο ότι αναπτύσσονται και επομένως βρίσκονται σε μια πορεία συνεχούς αλλαγής. Οι αντιδράσεις τους και η συμπεριφορά τους είναι αποτέλεσμα του επιπέδου

της ανάπτυξής τους, των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένειά τους, των περιβαλλοντικών επιδράσεων και των ιδιαίτερων ατομικών τους χαρακτηριστικών. Είναι εύλογο λοιπόν να αναμένει κανείς ότι η παρέμβαση στα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της όλους αυτούς τους παράγοντες. Επομένως είναι λογικό και αναγκαίο στη θεραπεία των παιδιών να συμβάλλουν ταυτόχρονα πολλά πεδία όπως αυτά της συμπεριφορικής ψυχολογίας, της γνωστικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, των τυπικών συμπεριφορών για κάθε ηλικία και των οικογενειακών διεργασιών, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αντιμετώπισης και παρέμβασης (Ronen, 1999. Ronen, 2002).

Η συμπεριφορική προσέγγιση έχει πλέον αναγνωριστεί – και από επιστημονικούς κύκλους και σε πολιτειακό επίπεδο στις Η.Π.Α. – ως η *θεραπεία εκλογής* για παιδιά με ΜΔ.

Οι κυριότερες μέθοδοι θεραπειών της συμπεριφοράς στα παιδιά είναι οι μέθοδοι που βασίζονται στη συντελεστική μάθηση, στις τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου και στη μάθηση μέσω παρατήρησης του προτύπου.

Οι θεραπευτές της συμπεριφορικής κατεύθυνσης προσάρμοσαν τις τεχνικές και τις γνώσεις από το χώρο των ενηλίκων στις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών, οι οποίες περιλαμβάνουν ορισμένες κοινές συμπεριφορικές μεθόδους όπως η συντελεστική μάθηση, η αυτοκαθοδήγηση, ο αυτοέλεγχος, η μίμηση μέσω προτύπου, το παίξιμο ρόλων, μέθοδοι οι οποίες αναλύονται και χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα.

Κάνοντας μια συνοπτική ανασκόπηση των συμπεριφορικών παρεμβάσεων σε παιδιά και εφήβους διαχρονικά, βλέπουμε ότι τέσσερα μοντέλα έχουν ευρέως εφαρμοστεί στον κλινικό και εκπαιδευτικό χώρο (Κωνστανταρέα, 1989):

1. Το μοντέλο της *θεραπείας της συμπεριφοράς*, αναπτύχθηκε από τους Wolpe (1958), Lazarus (1977), Eysenk (1960) κ.α. και βασίζεται στις μεθόδους αντεξαρτήσεων, όπως: η *μέθοδος της συστηματικής απευαισθητοποίησης*, της *διεκδικητικής συμπεριφοράς*, και της *αποστροφικής θεραπείας*. Το κύριο χαρακτηριστικό των ψυχοθεραπευτικών αυτών παρεμβάσεων της εποχής εκείνης παρέμενε ο παιδοκεντρισμός των πρωτοποριακών ερευνών της δεκαετίας του '20, χαρακτηριστικό που κυριάρχησε για πολλά χρόνια. Ακόμη, αυτές οι προτεινόμενες ψυχοθεραπευτικές μέθοδοι, παράλληλη την εξονυχιστική εντατική προσπάθεια τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας τους, βασίζονταν σε συμπτωματοκεντρικές αναλύσεις και γι'

αυτό το λόγο άρχισε να αυξάνει η κριτική όχι μόνο από τους πολέμιους των θεραπειών της συμπεριφοράς αλλά και από τους ίδιους τους συμπεριφοριστές.

2. Το μοντέλο της *τροποποίησης της συμπεριφοράς*, αναπτύχθηκε από τον Skinner (1953) και βασίζεται στις μεθόδους της *συντελεστικής μάθησης*, όπως: οι τεχνικές της *συστηματικής συντελεστικής ενίσχυσης* και το *σύστημα των ανταλλάξιμων αμοιβών*. Η παραπάνω κριτική είχε ως αποτέλεσμα τη διερεύνηση και αναθεώρηση της ανάλυσης της συμπεριφοράς, βάσει δε των καινούργιων δεδομένων, αποδείχθηκε η ουσιαστική συμμετοχή του άμεσου περιβάλλοντος τόσο στη γένεση όσο και στη διατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. διαπαιδαγωγικά σφάλματα γονέων και παιδιών) (Καλαντζή-Αζίζι, 1992α).
3. Το μοντέλο της *μάθησης μέσω παρατήρησης ή μέσω προτύπου*, αναπτύχθηκε από τους Bandura & Walters (1963) και βασίζεται στις μεθόδους της *μιμητικής μάθησης*, μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα και αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο και
4. Το μοντέλο της *γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας ή της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς*, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Meichenbaum & Goodman (1971) κ.α. βασίζεται στις μεθόδους *αυτοκαθοδήγησης*, όπως είναι οι τεχνικές της *λεκτικής αυτοκαθοδήγησης* και του *αυτοελέγχου*, μοντέλο επίσης το οποίο αναλύεται διεξοδικά στην παρούσα έρευνα.

4.1. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ήδη από τις αρχές του αιώνα οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα συμπεράσματα των εργαστηριακών ερευνών της ψυχολογίας και εφαρμόζουν τις αρχές των θεωριών μάθησης του εργαστηρίου στην εκπαιδευτική πράξη, γιατί προσφέρουν άμεσα, πρόσφορα και ελκυστικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στη καθημερινή σχολική πράξη.

Οι πιο δημοφιλείς μέθοδοι για την αντιμετώπιση των ΜΔ προέρχονται από τα μοντέλα της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, της μάθησης μέσω προτύπου, και της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς, τα οποία εφαρμόζονται γενικότερα σε εξωτερικευμένες δυσκολίες (π.χ. παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, διάσπαση

προσοχής). Τις αρχές τους τις αντλούν από τη συμπεριφορική προσέγγιση. Έτσι καθίσταται δυνατή η παρατήρηση και η μέτρηση των αλλαγών που συμβαίνουν στην καθημερινή συμπεριφορά του μαθητή, ενώ ταυτοχρόνως εφοδιάζεται ο εκπαιδευτικός με ένα πλαίσιο τεχνικών αποτελεσματικής συστηματικής διδασκαλίας και αντιμετώπισης της μαθησιακής δυσκολίας .

Το μοντέλο της *τροποποίησης της συμπεριφοράς* στη διδασκαλία αναφέρεται στην εφαρμογή της συμπεριφορικής ψυχολογίας με σκοπό την προώθηση σωστών πρακτικών στην τάξη χρησιμοποιώντας σχεδόν αποκλειστικά *θετικές μεθόδους*. Η τροποποίηση συμπεριφοράς είναι ένας όρος γενικός που αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμπεριφορικής ψυχολογίας προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο όρος *τροποποίηση της συμπεριφοράς*, που χρησιμοποιείται ακόμα σε πολλές χώρες, έχει αντικατασταθεί (Κολιάδης, 1992) με τους όρους *εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς* (Applied Behavior Analysis) και *συμπεριφορική συμβουλευτική* (Behavior Counseling).

Βασίζεται στο μοντέλο της Συντελεστικής μάθησης του B. Skinner, του οποίου το βασικό αξίωμα είναι ότι: *“όλες οι μορφές συμπεριφοράς είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα μάθησης και η διατήρησή τους οφείλεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Το περιβάλλον αυτό περιλαμβάνει φυσικά κα άλλα άτομα, επομένως είναι δυνατή η εισαγωγή αλλαγών στην συμπεριφορά με την άσκηση ελέγχου στα ειδικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος αυτού”*. Η αλλαγή στη συμπεριφορά μπορεί να επιτευχθεί με τον χειρισμό των συνεπειών που συνοδεύουν μια συμπεριφορά, σύμφωνα με το λεγόμενο *νόμο του αποτελέσματος*. Με άλλα λόγια, μέσα σ’ οποιοδήποτε πλαίσιο, είτε η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη είτε όχι, αυτή εξαρτάται από τις συνέπειες της.

Μία από αυτές τις μεθόδους η οποία ανήκει στις παρεμβάσεις που κατευθύνονται από το δάσκαλο, και βασίζεται στην θεωρία της *εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς* (Skinner & Holland, 1961), είναι η μέθοδος της *ανάλυσης έργου, της διδασκαλίας ακριβείας και της άμεσης διδασκαλίας*.

Η μέθοδος αυτή είναι ένα φυσικό επακολούθημα της αλλαγής στάσεων και της αναθεώρησης ιδεών και αντιλήψεων και πρακτικών που ενέπνευσε η επιτυχία της εφαρμογής των μεθόδων της συμπεριφορικής θεωρίας στην εκπαίδευση σε ό,τι αφορά στην ενσωμάτωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στην κανονική τάξη. Στα πλαίσια αυτής της αναθεωρημένης στάσης οι περισσότεροι ερευνητές (Ζαφειροπούλου, 1995) τώρα συμφωνούν ότι:

- Όλα τα άτομα μπορούν να μάθουν.

- Όλα τα άτομα είναι δυνατόν να διδαχθούν δεξιότητες όσο πολύπλοκες κι αν είναι.
 1. Τα άτομα μπορούν να διδαχθούν με ακρίβεια γενικότερες γνώσεις και δεξιότητες και να διατηρήσουν τις επιδόσεις τους σταθερές για μακρύ χρονικό διάστημα, και τέλος

- Τα εμπόδια για τη μάθηση υπερπηδώνται.

Η παραπάνω προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι: *η προσεκτική δόμηση του διδακτικού περιβάλλοντος προωθεί την πρόσκτηση δεξιοτήτων και την αυτάρκεια του μαθητή*, για την επίτευξη των οποίων η προσοχή πρέπει να επικεντρώνεται στη διδασκαλία και στην πορεία απόδοσης του μαθητή.

Το βασικό αξίωμα επί του οποίου στηρίζεται η εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι ότι: όταν ο μαθητής δεν παρουσιάζει ικανοποιητική πρόοδο ο δάσκαλος εξετάζει ως πρώτο πιθανό αίτιο της μαθησιακής δυσκολίας τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει και κατόπιν ανατρέχει σε άλλα πιθανά αίτια. Η μέθοδος δεν είναι περιοριστική όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας. Αντίθετα αφήνει το δάσκαλο ελεύθερο να υιοθετεί διάφορες προσεγγίσεις και να κινείται μέσα σ' ένα ευρύ φάσμα παρεμβατικών τεχνικών συμπεριλαμβανομένων και των παραδοσιακών μεθόδων, για τις οποίες πολλοί δάσκαλοι δείχνουν την προτίμησή τους.

Η υιοθέτηση της προσέγγισης στις Η.Π.Α. έγινε προ εικοσαετίας περίπου. Ωστόσο η ευρύτερη διάδοσή της άρχισε την περασμένη δεκαετία, καθώς η χρησιμότητά της έγινε αισθητή με την επικράτηση των παραπάνω νέων αντιλήψεων. Θεωρήθηκε δε αναγκαία από πολλούς όταν διαπιστώθηκε και επιστημονικά μετά από μακροχρόνιες έρευνες στην Ευρώπη και τη Β. Αμερική ότι περίπου 20% των μαθητών που φοιτούν σε κανονικό σχολείο παρουσιάζουν μαθησιακά, συμπεριφορικά ή και συναισθηματικά προβλήματα σε κάποια χρονική περίοδο της σχολικής τους ζωής, προβλήματα που εμπίπτουν στην κατηγορία των ειδικών αναγκών.

Οι αρχές που διέπουν τις μεθόδους διδασκαλίας με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο βασίζονται στις παρακάτω διαπιστώσεις (Ζαφειροπούλου, 1995).

- Επειδή η συμπεριφορά ελέγχεται έντονα από περιβαλλοντικούς παράγοντες, η παρέμβαση στην τάξη σημαίνει αλλαγές στη συμπεριφορά του δασκάλου, στις διδακτικές πρακτικές και στα συστήματα ενίσχυσης ώστε να βελτιωθεί η απόδοση του παιδιού.
- Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται και να ασκούνται άμεσα σε συγκεκριμένες δεξιότητες που βοηθούν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους προόδου.

- Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να διατυπώνονται με ευκρίνεια και να εκφράζουν τελικές συμπεριφορές που είναι δυνατόν να μετρηθούν.
- Οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να είναι σπασμένες σε μικρότερα βήματα που να διαδέχονται το ένα το άλλο διαδοχικά.
- Η καθοδήγηση από τον δάσκαλο πρέπει να είναι προγραμματισμένη εκ των προτέρων και να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται το μέγιστο ποσοστό επιτυχίας.
- Η πρόοδος των μαθητών πρέπει να αξιολογείται με καθημερινές μετρήσεις που θα χρησιμοποιούνται για την ανάλογη αξιολόγηση και του διδακτικού προγράμματος που ακολουθείται.

Οι στρατηγικές και οι διαδικασίες αυτές έχουν ως κύριο στόχο τους τη βελτίωση της απόδοσης του μαθητή μέσω της αύξησης της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας του δασκάλου (και του γονέα) χρησιμοποιώντας μία πειραματική – επιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης του μαθησιακού προβλήματος μέσω του συνεχούς ελέγχου υποθέσεων. Στην προσέγγιση αυτή τα πάντα καθορίζονται από την πορεία της απόδοσης του μαθητή και όχι από τη θεωρητική τοποθέτηση αυτού που διαγιγνώσκει και αξιολογεί. Έτσι η επιλογή του υλικού του δασκάλου και οι δομές οργάνωσης της διδασκαλίας ελέγχονται μόνο από τα αποτελέσματα που έχουν επάνω στο μαθητή στον οποίο εμφανίζονται (Ζαφειροπούλου, 1991).

Στη διαδικασία αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες: δάσκαλος, ζητούμενο έργο, περιβαλλοντικές συνθήκες και οι μεταβλητές της μάθησης. Ο δάσκαλος μαζί με το γονέα θεωρείται ως ο κύριος παράγοντας μέσω του οποίου θα επιτευχθεί η ζητούμενη αλλαγή στο παιδί (Haritos –Fatouros, 1981).

Στη διαδικασία της άμεσης και ακριβούς διδασκαλίας τα βήματα της στρατηγικής που θέλουμε να διδάξουμε παρουσιάζονται σταδιακά και η σειρά παρουσίασής τους συνήθως αποφασίζεται μέσα από μια ανάλυση έργου. Ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας συνήθως γραπτό υλικό για την αρχική παρουσίαση, ορίζει κάθε βήμα της στρατηγικής και παρουσιάζει υποδειγματικά τη χρήση της. Ενώ οι μαθητές κάνουν πρακτική εξάσκηση στα βήματα, ο δάσκαλος παρέχει βοήθεια την οποία σταδιακά απομακρύνει. Ένα κεντρικό σημείο της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ο ενεργητικός και καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου.

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η προσέγγιση αυτή αποτελεί επιτυχημένο μοντέλο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, ιδιαίτερα των παιδιών με ΜΔ (Ζαφειροπούλου, 1995).

4.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΠΡΟΤΥΠΟΥ

Ο καθοριστικός ρόλος της μάθησης μέσω παρατήρησης στην απόκτηση ή τροποποίηση πληθώρας δεξιοτήτων περιγράφηκε πλήρως για πρώτη φορά το 1963 από τους Bandura και Walters (Bandura, 1965). Ο Bandura υποστήριξε ότι οποιαδήποτε μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να αποκτηθεί με άμεση εμπειρία, αλλά μπορεί επίσης να αποκτηθεί και με έμμεσο τρόπο, δηλαδή παρατηρώντας τους άλλους, ενώ εκτίθενται σε διάφορες καταστάσεις.

Η μελέτη του φαινομένου της μάθησης με παρατήρηση έθεσε τα θεμέλια της θεωρίας της *κοινωνικογνωστικής μάθησης*. Η κεντρική θέση αυτής της θεωρίας είναι ότι η συμπεριφορά του ατόμου, οι γνωστικές διαδικασίες και το περιβάλλον εμπλέκονται σε μια αμοιβαία αιτιοκρατική σχέση, όπου κάθε μια από τις τρεις παραπάνω μεταβλητές επιδρά και δέχεται επίδραση από τις υπόλοιπες δύο.

Η θεωρία της *κοινωνικογνωστικής μάθησης* του Bandura ασχολείται κυρίως με το πώς τα παιδιά και οι ενήλικες ενεργούν γνωστικά πάνω στις κοινωνικές τους εμπειρίες και πώς οι γνωστικές αυτές ενέργειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή τους. Η προσέγγιση της θεωρίας της *κοινωνικογνωστικής μάθησης* τονίζει ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχει το άτομο για τον εαυτό του παίζει καθοριστικό ρόλο στη θετική του αλλαγή. Για τον Bandura η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι μια κεντρική έννοια, επειδή οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν προσπαθούν, ενώ αυτοί που δεν πιστεύουν εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει ένα βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου σκέψης των παιδιών με ΜΔ, αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτά τα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που κατά συνέπεια επηρεάζει και τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Συγχρόνως όμως, η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της νόησης και του αυτοελέγχου στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο η θεωρία του Bandura αποκαλείται σήμερα σύμφωνα με την σύγχρονη ορολογία *κοινωνικογνωστική θεωρία*.

Ο Bandura στα πλαίσια του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών έθεσε τον θεμέλιο λίθο της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας με την περιγραφή και ανάλυση που έκανε

της διαδικασίας μάθησης με μίμηση προτύπου και της διαδικασίας μάθησης με παρατήρηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης μέσω προτύπου στη διεργασία της μάθησης με την παρατήρηση μοντέλου ενέχονται τέσσερις διεργασίες. Η κάθε μια παίζει κάποιο ρόλο, είτε στην απόκτηση πληροφοριών για τα γεγονότα και τους κανόνες, είτε στην απόφαση χρησιμοποίησης αυτών των πληροφοριών για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς:

1. *Διεργασία προσοχής*: Πρώτα, ο παρατηρητής πρέπει να προσέξει τα γεγονότα- ζωντανά ή συμβολικά- που παρουσιάζει το μοντέλο. Η προσοχή καθορίζεται από ποικίλες μεταβλητές, όπως η ένταση και η ελκυστικότητα του μοντέλου, καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θεάται η συμπεριφορά.
2. *Διεργασίες συγκράτησης ή διατήρησης της μνήμης*: Αφού ο παρατηρητής έχει δώσει προσοχή στο υλικό, θα πρέπει να το διατηρήσει στη μνήμη με ένα εικονικό ή λεκτικό σύστημα αναπαράστασης. Το λεκτικό σύστημα - ο λόγος- επιταχύνει την εγκατάσταση της μάθησης, διότι παρατηρώντας και ακούγοντας τα διάφορα πρότυπα διεγείρονται οι γνωστικές λειτουργίες περισσότερο από ότι η οπτικο-αισθητική λειτουργία. Η κωδικοποίηση των λεκτικών εννοιών εναποθηκεύεται πιο εύκολα στη μνήμη και βοηθά άμεσα στη μάθηση και εγκατάσταση μιας νέας συμπεριφοράς.
3. *Διεργασίες που αναπαράγουν τις κινητικές λειτουργίες*: Οι συμβολικές μετατρέπονται σε ανάλογες πράξεις. Το παιδί οργανώνει τις απαντήσεις του στο χώρο και το χρόνο σύμφωνα με αυτά που έκανε το πρότυπο καθώς και μαθαίνει να ρυθμίζει μόνο του ποια είναι η καλύτερη επίδοσή του, την οποία τελικά υιοθετεί και
4. *Διεργασίες κινητοποίησης*: Οι συμπεριφορές των μοντέλων, που καταλήγουν σε κάτι καλό για το ίδιο το παιδί, παρέχουν σ' αυτό τα κίνητρα για να προβεί σε ενέργειες μίμησης. Η τελική διεργασία που διέπει τη μάθηση μέσω παρατήρησης συνεπάγεται μεταβλητές κινήτρων.

Συνοψίζοντας, δύο είναι τα βασικά σημεία της θεωρίας της *κοινωνικογνωστικής* μάθησης του Bandura: Πρώτον, ο Bandura ως πρωτοπόρος συνέδεσε τη σκέψη με τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα η θεωρία του από το αρχικό της επίτευγμα- που ήταν η εφαρμογή των δεδομένων της θεωρίας της μάθησης στην κατανόηση της σύγχρονης ανθρώπινης λειτουργίας- έφτασε στην προηγμένη εφαρμογή των σύγχρονων εννοιών της διεργασίας των πληροφοριών και δεύτερον, η θεωρία του συνετέλεσε στη μετάβαση από το μοντέλο της εξαρτημένης και συντελεστικής μάθησης σ' ένα μοντέλο γνωστικής-

συμπεριφορικής θεραπείας στη βάση του οποίου θεμελιώθηκε η δική μας έρευνα και το οποίο ακολουθεί αμέσως παρακάτω.

4.3. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ-ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, μια πολλά υποσχόμενη καινοτομία στον τομέα της Εκπαιδευτικής και της Κλινικής Ψυχολογίας, είναι η εξέλιξη της *Γνωστικής Τροποποίησης της Συμπεριφοράς (Cognitive Behavior Modification)*, η οποία προέκυψε από τις ερευνητικές μελέτες και την κλινική πράξη των Αμερικανών Ψυχολόγων, A. Bandura (1969), M. Mahoney (1974), D. Meichenbaum (1979), F. Kanfer (1970), A. Ellis (1973), A. Beck (1970) κ.α.

Η βασική υπόθεση του καινούργιου αυτού προσανατολισμού αναφέρει ότι:

“Η άποψη πως η νοητική επεξεργασία ενός γεγονότος μιας κατάστασης ή πιο απλά - η άποψη πως οι πεποιθήσεις, οι εξηγήσεις και οι προσδοκίες ενός ατόμου επηρεάζουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά του, είναι τόσο παλιά, όσο και ο κόσμος. Τα άτομα συλλαμβάνουμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με τον δικό του μοναδικό τρόπο ο καθένας. Μάλιστα, δια μέσου των αντιληπτικών και γνωστικών διαδικασιών του το κάθε άτομο φτιάχνει δημιουργικά τον δικό του κόσμο. Ανάμεσά μας τα παιδιά είναι οι κατ’ εξοχήν δημιουργοί των δικών τους κόσμων“.

Αυτό δημιουργεί μια δυναμική και αμοιβαία αντίδραση ανάμεσα στην συμπεριφορά του παιδιού, τις γνωστικές του λειτουργίες και του περιβάλλοντος. Και οι τρεις αυτοί παράγοντες, η συμπεριφορά, οι ενδοατομικές διεργασίες και το περιβάλλον απαιτούν διερεύνηση εάν ο σκοπός μας είναι να καταλάβουμε το προβληματικό παιδί και να το βοηθήσουμε (Bandura, 1985).

4.3.1. Το μοντέλο της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Η Γνωστική Τροποποίηση Συμπεριφοράς, αναφέρεται σε μια πολυπληθή ομάδα γνωστικών-συμπεριφορικών μεθόδων και τεχνικών παρέμβασης οι οποίες κατέχουν εξέχουσα θέση στον τομέα της Εκπαιδευτικής και Κλινικής Ψυχολογίας (Kendall & Brasswell, 1985. Mahoney, 1977. Meichenbaum, 1977).

Οι γνωστικές-συμπεριφορικές μέθοδοι παρέμβασης θεωρούν τη συμπεριφορά του παιδιού αποτέλεσμα των μαθησιακών διαδικασιών. Η συμπεριφορική εξαρτημένη μάθηση (συντελεστική μάθηση, μάθηση μέσω μίμησης προτύπου) και η γνωστική μάθηση (ανάπτυξη του εσωτερικού μονολόγου, αυτόματες σκέψεις) ασκούν μεγάλη επίδραση στη λειτουργία του παιδιού με ΜΔ.

Αρχικά θεωρήθηκε ότι οι γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις ήταν διαφορετικές από την γνωστική θεραπεία του Beck (1970) και όχι συνώνυμες με την λογικοθυμική θεραπεία του Ellis (1973). Τελικά φάνηκε ότι αυτή η προσέγγιση ήταν ένα αμάλγαμα το οποίο αποτελούνταν από την ένωση της γνωστικής και της συμπεριφορικής προσέγγισης.

Ακριβέστερα είναι μια σκόπιμη προσπάθεια αφενός να διατηρήσει τις αποδεδειγμένα επαρκείς τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσα σ' ένα όσο το δυνατόν λιγότερο δογματικό πλαίσιο, και αφετέρου να ενσωματώσει τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού στη συνολική προσπάθεια για την επίτευξη της αλλαγής (Kendall & Hollon, 1979).

Οι θεωρητικοί της γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης καθοδηγούνται από κάποιες βασικές αρχές

1. Στην ανθρώπινη μάθηση εμπλέκονται ενδιάμεσες γνωστικές διεργασίες.
2. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις σχέσεις.
3. Οι γνωστικές δραστηριότητες, όπως οι προσδοκίες, οι τρόποι περιγραφής και προσδιορισμού του εαυτού, οι τρόποι αιτιολόγησης των πραγμάτων, είναι σημαντικές

στην κατανόηση και την πρόβλεψη της ψυχοπαθολογίας και της ψυχοθεραπευτικής αλλαγής.

4. Το σύνολο των γνωστικών δραστηριοτήτων και οι συμπεριφορές είναι συμβατά μεταξύ τους: οι γνωστικές διεργασίες μπορούν να μεταφραστούν σε παραδείγματα (μοντέλα) συμπεριφοράς και οι γνωστικές τεχνικές παρέμβασης μπορούν να συνδυαστούν με συμπεριφορικές διαδικασίες.
5. Το έργο του ειδικού με γνωστική-συμπεριφορική κατεύθυνση είναι η συνεργασία με το παιδί στην αξιολόγηση των ανεπαρκών γνωστικών διεργασιών και συμπεριφορών και ο σχεδιασμός νέων μαθησιακών εμπειριών οι οποίες θα αντικαταστήσουν τους ανεπαρκείς τρόπους σκέψης, συμπεριφορές και συναισθήματα.

Μέχρι τη δεκαετία του 1950, ακόμα και του 1960, οι γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις ήταν ουσιαστικά άγνωστες. Ο Brady (1973) μάλιστα αναφέρει ότι σε ανασκόπηση που έγινε το 1951 των δύο σημαντικότερων ψυχολογικών και των δύο σημαντικότερων ψυχιατρικών περιοδικών, βρέθηκε ότι τρία μόνο άρθρα ήταν συνολικά αφιερωμένα σ' αυτές τις προσεγγίσεις παρέμβασης.

Έως το 1970, 68 άρθρα είχαν δημοσιευθεί στα ίδια περιοδικά. Η διεύρυνση αυτή παρουσίασε μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια, σε σημείο που πολλά περιοδικά είναι αφιερωμένα αποκλειστικά στις γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις. Όχι μόνον σημειώθηκε μια θεαματική ανάπτυξη στον τομέα αυτό, αλλά και πολλές σχολές σχετικές με την Ψυχολογία, όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχιατρική, των Κοινωνικών Λειτουργών κ.α. περιλαμβάνουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα μαθήματα πάνω στις τεχνικές της γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης. Επιπλέον, για ορισμένες μορφές διαταραχών στην παιδική ηλικία, όπως η αντικοινωνική συμπεριφορά, οι φοβίες και οι ΜΔ, οι γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις υποστηρίζεται ότι αποτελούν την πλέον κατάλληλη μορφή παρέμβασης.

Οι γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στα παιδιά με ΜΔ (Καλαντζή-Αζίζι & Γαλανάκη, 2001), βασίζονται στη θεωρία της συμπεριφοράς και αναφέρονται στις μεθόδους της *Γνωστικής Τροποποίησης της Συμπεριφοράς* οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως, αλλά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτές:

- τις τεχνικές της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης
- τις τεχνικές του αυτοελέγχου.

Η μετα-ανάλυση ερευνών έχει δείξει ότι τα παιδιά με ΜΔ που διδάχθηκαν γνωστικές-συμπεριφορικές στρατηγικές για τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους βελτίωσαν την απόδοση τους και την προσαρμογή τους (Durlack, Fuhrman, & Lampman, 1991).

Με τη νέα αυτή ψυχολογική κατεύθυνση καταβάλλεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν και να αξιολογηθούν τόσο οι *έκδηλες* όσο και οι *μη έκδηλες* ή *κεκαλυμμένες συμπεριφορές*, όπως είναι η σκέψη, τα συναισθήματα, η συνείδηση του εαυτού, το επίπεδο συνειδητότητας, ο αυτοέλεγχος κ.ο.κ. Τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν ότι η *μη έκδηλη συμπεριφορά* υπάγεται στις ίδιες αρχές βάσει των οποίων ερμηνεύεται και η *έκδηλη συμπεριφορά*. Τα πράγματα για τα οποία σκεφτόμαστε μαθαίνονται μέσα από πρότυπα, κανόνες, παροτρύνσεις και ενισχύσεις. Η αυτοαντίληψή μας αποκαλύπτεται όταν οι άνθρωποι μας μαθαίνουν να περιγράψουμε την ίδια μας τη συμπεριφορά όπως θα περιγράφαμε τη συμπεριφορά των άλλων. Ο αυτοέλεγχός μας προκύπτει από ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων τις οποίες μαθαίνουμε για να τροποποιούμε την ίδια μας τη συμπεριφορά.

Στην μετάβαση από το μοντέλο της κλασικής εξαρτημένης και συντελεστικής μάθησης σ' ένα μοντέλο γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης συνετέλεσαν οι εξής τρεις παράγοντες: 1) η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (η οποία έχει προαναφερθεί), 2) οι ερευνητικές μελέτες γύρω από τον αυτοέλεγχο και 3) η εμφάνιση και ανάπτυξη της γνωστικής θεραπείας.

Με βάση τα προγράμματα αυτοελέγχου και αυτοενίσχυσης ο Kanfer (Kanfer & Karoly, 1972) θεωρεί ότι ο μηχανισμός του αυτοελέγχου αποτελείται από τρία συνθετικά: τον αυτοχειρισμό, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού σε σχολικά συνωδά προβλήματα όπως είναι η παρορμητική συμπεριφορά (Kendall & Braswell, 1985. Kendal & Wilcox, 1979. Meichenbaum & Goodman, 1971) και τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς (Coperland, 1982. Gross & Drabman, 1982) παίζει σημαντικό ρόλο στην σύγχρονη θεραπεία της συμπεριφοράς.

Τέλος, η γνωστική-συμπεριφορική και η πιο αισιόδοξη προσέγγιση βασίζεται στις έρευνες παρέμβασης με βάση τις τεχνικές της αυτοκαθοδήγησης των Meichenbaum & Goodman, (1971). Με βάση τις θεωρητικές θέσεις των Ρώσων ψυχολόγων Luria και Vygotsky, οι Meichenbaum & Goodman, (1971) απόδειξαν ότι τα παρορμητικά παιδιά σε σύγκριση με τα φυσιολογικά δεν είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν τον *εσωτερικό τους λόγο* για να ελέγξουν, να κατευθύνουν και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους.

Δύο σημαντικά βήματα μπορούν να επισημανθούν στην πορεία των παιδιών με ΜΔ για την απόκτηση του αυτοελέγχου. Το ένα είναι ο έλεγχος που ασκούν οι ενήλικες στη

συμπεριφορά των παιδιών με ΜΔ, ο οποίος παρέχει ένα μοντέλο για τη σημασία του ελέγχου στην τήρηση των κανόνων και των νόμων. Το άλλο βήμα είναι η ανάπτυξη των λεκτικών δεξιοτήτων στα παιδιά, που τους επιτρέπει να μπορούν να ελέγχουν μόνα τους τη συμπεριφορά τους.

4.3.2. Η θεωρία του αυτοελέγχου

Ο Meichenbaum θεωρείται ένας από τους σημαντικούς και συστηματικούς μελετητές των εσωτερικών διεργασιών. Στο βασικό έργο του “*Γνωστική τροποποίηση της συμπεριφοράς*” (Meichenbaum, 1977), τονίζει τον αποφασιστικό ρόλο της έλλειψης ενός *εσωτερικού μονόλογου* στο παιδί, δηλαδή μιας λεκτικής αυτοκαθοδήγησης και ενός λεκτικού αυτοελέγχου που συνοδεύει συνήθως μια ψυχική διαταραχή. Η κεντρική θέση του έργου του συνοψίζεται ως εξής: “επειδή ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να κρατάει απόσταση από τον εαυτό του *με τα μάτια ενός άλλου*, είναι δυνατόν να πάρει κριτική θέση πάνω στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις πράξεις του. Οι άνθρωποι περνούμε ένα μεγάλο μέρος της ζωής μας *παρατηρώντας* τις σκέψεις μας και τα συναισθήματά μας ενώ συχνά έχουμε εσωτερικές διαμάχες προσπαθώντας να βρούμε λύσεις. Κάνουμε με άλλα λόγια έναν *εσωτερικό διάλογο*”.

Αυτός ο *εσωτερικός διάλογος* επηρεάζει και την πορεία της σκέψης και την ίδια τη συμπεριφορά. Ειδικότερα λοιπόν επιδρά

- πάνω στην προσοχή και στο σύστημα αξιολόγησης του περιβάλλοντος
- πάνω στις αντιδράσεις (τύπους συμπεριφοράς) και
- πάνω σε μια καινούρια τοποθέτηση, δηλαδή εύρεση καινούριων λύσεων.

Η παρέμβαση της Ψυχολογίας θα έπρεπε, υποστηρίζει ο Meichenbaum (1970) να ακολουθήσει αυτόν τον τόσο γνωστό σε όλους μας μηχανισμό. Η εκμάθηση συστημάτων αυτοελέγχου δηλαδή η συστηματική αυτοκαθοδήγηση μέσω των γνώσεων της Ψυχολογίας θα μπορούσε να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει καλύτερα τον εαυτό του και να βρει πιο εύκολα τις πρέπουσες λύσεις (Καλαντζή-Αζίζι, 1992).

Ένας επίσης σημαντικός μελετητής στο χώρο του αυτοελέγχου είναι ο Kanfer (1961). Ήδη από το 1961, με το άρθρο του *Παρατηρήσεις πάνω στη μάθηση στο χώρο της Ψυχοθεραπείας* προβάλλει ο Kanfer δύο θέματα:

- τη σπουδαιότητα των αντιληπτικών διεργασιών, και

- τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σε κάθε καινούρια κατάσταση μαθαίνει το άτομο να βλέπει καινούριες πλευρές του περιβάλλοντος και της δικής του προσωπικότητας, έτσι βλέπουμε το περιβάλλον και τον εαυτό μας με καινούριο μάτι. Αυτή όμως η αλλαγή επηρεάζει την συμπεριφορά μας, και οι αντιδράσεις μας διαφοροποιούνται.

Ο Kanfer (1961) έγινε κυρίως γνωστός με τις έρευνές του πάνω στο θέμα της αυτορρύθμισης, του αυτοελέγχου, και της ατομικής επίδρασης που έχει στη συμπεριφορά η ενσυνείδητη επεξεργασία των ερεθισμάτων. “Ο άνθρωπος, γράφει, δεν είναι έρμαιο μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, αλλά μπορεί να διαμορφώσει και ο ίδιος τη συμπεριφορά του μέσω του αυτοελέγχου”. Στη δημιουργία και ικανοποιητική δράση του αυτοελέγχου παίζουν ρόλο: 1) οι εμπειρίες που έχει κανείς, δηλ. οι αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που έχει δεχθεί από το περιβάλλον 2) οι ατομικές προσδοκίες και άλλες γνωστικές διεργασίες και 3) οι συναισθηματικές συνδέσεις που έχουν γίνει ως τώρα σε καταστάσεις.

Το σύστημα του αυτοελέγχου λειτουργεί συνεχώς και διαμορφώνει τη συμπεριφορά. Η ενσυνείδητη εφαρμογή ελέγχου της δράσης σημαίνει εφαρμογή διαδικασιών που έχουν να κάνουν με την επιλογή, οργάνωση και εκτέλεση των γνωστικών διαδικασιών που προσδιορίζουν αυτήν την συμπεριφορά.

Η δυνατότητα ενσυνείδητης εφαρμογής ελέγχου, όμως προϋποθέτει ότι το παιδί έχει επίγνωση των τρόπων με τους οποίους λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και ιδιαίτερα η σκέψη κατά την λύση προβλημάτων. Ο συνειδητός έλεγχος απαιτεί επίγνωση των παραγόντων που συντελούν στην επίτευξη ενός στόχου, όπως το ποιες είναι οι κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες για τα διάφορα είδη προβλημάτων, πως οργανώνονται, τότε πρέπει να αρχίσει και τότε να σταματήσει μια προσπάθεια.

Το μοντέλο του αυτοελέγχου (Kanfer & Karoly, 1972) αποτελείται από τρία συνθετικά: την αυτοπαρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση.

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού σε σχολικά συνοδά προβλήματα, όπως είναι η παρορμητική συμπεριφορά και τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς παίζει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη θεραπεία της συμπεριφοράς. Οι παραπάνω διαδικασίες και τεχνικές του αυτοελέγχου, για τις οποίες θα γίνει επίσης αναφορά παρακάτω, παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη κλινική και εκπαιδευτική πράξη, διότι στηρίζονται στον ενσυνείδητο ελεύθερο αυτό-προσδιορισμό του ατόμου, που είναι κατά τη γνώμη μας ο κεντρικός στόχος κάθε μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος μια μετα – ανάλυση σε 108 εργαστηριακές έρευνες πάνω στο θέμα της διερεύνησης των θεραπευτικών μεθόδων σε παιδιά έδειξε ότι τα αποτελέσματα είναι περισσότερο ενθαρρυντικά όταν εφαρμόζονται συμπεριφορικές και γνωστικές τεχνικές από ό,τι άλλες (Weisz, Weiss, Alicke, & Klotz, 1987).

4.3.3. Μέθοδοι αυτοκαθοδήγησης (αυτοκαθοδήγηση και αυτοέλεγχος)

Η αναγνώριση του ρόλου των γνωστικών λειτουργιών με σκοπό τόσο την πρόβλεψη των δυσκολιών μάθησης, όσο και την υπόδειξη τρόπων ανάπτυξης και βελτίωσης των γνωστικών λειτουργιών, είναι μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στον τομέα των ΜΔ.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν η Γνωστική Τροποποίηση της Συμπεριφοράς είναι μια δυναμική προσέγγιση η οποία έχει για κύριο στόχο της να αναπτύξει τις δεξιότητες αυτοελέγχου και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μετά από σκέψη. Δεδομένου ότι αυτές οι δυο περιοχές θεωρούνται ελλειμματικές στα παιδιά με ΜΔ, φαίνεται ότι η προσέγγιση αυτή είναι εξαιρετικά κατάλληλη για να βελτιώσει τα προβλήματα αυτών των παιδιών (Meyers, Cohen & Schleser, 1990),

Πολλές μελέτες των οποίων στόχος ήταν να βοηθήσουν μέσω των μεθόδων της αυτοκαθοδήγησης και του αυτοελέγχου παιδιά με ΜΔ, ώστε να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες στην επίλυση προβλημάτων, αναφέρουν εντυπωσιακές αλλαγές στη λειτουργία των παιδιών αυτών (Hughes & Hall, 1990. Meichenbaum & Asarnow, 1979).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι ή γνωστική τροποποίηση της συμπεριφοράς έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί για να βοηθήσει τα παιδιά με ΜΔ να αντιμετωπίσουν κοινωνικο-συναισθηματικές ανεπάρκειες οι οποίες επιδρούν αρνητικά κατά την εκτέλεση και την λύση ενός προβλήματος. Ο λόγος είναι ότι αυτές οι τεχνικές απευθύνονται κατά κύριο λόγο, και είναι αποτελεσματικές, στο συναισθηματικό και διαπροσωπικό τομέα του παιδιού, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση σχέση και επηρεάζει θετικά τη σχολική του επίδοση και επιτυχία (Kendall & Holon, 1979. Palmer & Rholes, 1990).

Οι τεχνικές αυτές δεν παρεμβαίνουν στη διαδικασία της μάθησης αυτή καθαυτή, αλλά επηρεάζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο μαθαίνει. Θυμικές στρατηγικές είναι η χρήση της θετικής σκέψης, η τροποποίηση της αυτόματης σκέψης, η αυτοενίσχυση, η χρήση ενός ήρεμου περιβάλλοντος που να προσφέρεται για μελέτη, ο χρονικός

προγραμματισμός των δραστηριοτήτων για την αποφυγή ψυχολογικής έντασης, η αποφυγή διασπάσεων, και ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων στους επιδιωκόμενους στόχους, περιλαμβάνονται στη μέθοδο ενός γενικότερου αυτοελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού με ΜΔ.

Οι σημαντικότερες τεχνικές της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς σε παιδιά με ΜΔ είναι η εκπαίδευση στην *αυτοκαθοδήγηση* και τα προγράμματα εκπαίδευσης στον *αυτοέλεγχο*.

Συγκεκριμένα το πρόγραμμα *αυτοκαθοδήγησης* του Meichenbaum συνδυάζει τη γνωστική αναδόμηση με την αυτοκαθοδήγηση στις συμπεριφορικές τεχνικές αυτοδιαχείρισης. Ειδικότερα αναφέρεται σε μια σειρά διαδικασιών που είναι σχεδιασμένες να διδάξουν τα παιδιά πώς να αποκτήσουν συνειδητό εκτελεστικό έλεγχο πάνω σε μαθησιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Για το σκοπό αυτό μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αυτοδιδασκαλία ώστε να μπορούν να καθοδηγήσουν τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων τους. Η περιγραφή που έδωσε ο Meichenbaum του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με ΜΔ μπορούν να εξασκηθούν στην αυτοκαθοδήγηση βρίσκει συνεχώς εμπειρική υποστήριξη

Το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης.

Η πρώτη προσπάθεια ενσωμάτωσης των γνωστικών διεργασιών στην τροποποίηση της συμπεριφοράς έγινε από τους Meichenbaum και Goodman, οι οποίοι ουσιαστικά προσάρμοσαν και διεύρυναν το μοντέλο της μάθησης μέσω παρατήρησης, για να βοηθήσουν υπερκινητικά-παρορμητικά παιδιά να μάθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους.

Ο D. Meichenbaum (1977), ως κύριος εκπρόσωπος του κοινωνικογνωστικού συμπεριφορισμού, ύστερα από ερευνητικές μελέτες και εφαρμογές στη ψυχοθεραπευτική πράξη, επεσήμανε τον αποφασιστικό ρόλο της έλλειψης ενός «εσωτερικού μονολόγου» στα παρορμητικά παιδιά, δηλαδή την απουσία μιας λεκτικής αυτοκαθοδήγησης, που συνοδεύει συνήθως μια ψυχική διαταραχή.

Θεωρητική αφετηρία της γνωστικής τροποποίησης συμπεριφοράς (Cognitive Behavioral Modification) του Meichenbaum είναι ο «**εσωτερικός λόγος**» του ατόμου το διερεύνησαν οι Ρώσοι ψυχολόγοι Λυρνα [Luria] (1979) και Ββιγότσκιου [Vygotsky] (1962).

Η εργασία του Vygotsky πρόσφερε το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του ελέγχου της γλώσσας πάνω στη συμπεριφορά και για τον κεντρικό ρόλο που παίζει η

γλωσσική έκφραση στην επίλυση προβλημάτων. Η βασική ιδέα είναι ότι η όλη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη πηγάζει από το διάλογο με το κοινωνικό περιβάλλον. Λίγο -λίγο εσωτερικεύοντας τις ρυθμίσεις που συντονίζουν αυτό το διάλογο, το παιδί φτάνει στην αυτόνομη επεξεργασία του λόγου του: η διαδικασία της μάθησης κατέχει λοιπόν έναν κεφαλαιώδη ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η εσωτερίκευση των λεκτικών εντολών (εσωτερικός λόγος) αποτελεί για το παιδί ένα κρίσιμο βήμα στην ανάπτυξη και εδραίωση εκούσιου ελέγχου πάνω στη συμπεριφορά του.

Ο Vygotsky αναφέρει ότι η γλώσσα εξυπηρετεί δύο βασικούς σκοπούς: α) καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της εξωτερικής επικοινωνίας του ατόμου και β) συμβάλλει στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεών του, γίνεται δηλαδή το μέσο ενδοεπικοινωνίας του ατόμου, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Η γλωσσική λοιπόν πρόσκτηση έχει για τον Vygotsky ένα σκοπό: την επικοινωνία με τον *άλλο*. Κατά την οντογέννηση, η επικοινωνιακή αυτή λειτουργία διέρχεται διαδοχικά από τρεις φάσεις: α) επικοινωνία με τον *άλλο*, β) εγωκεντρικός λόγος, γ) εσωτερικός λόγος. Για το Ρώσο ψυχολόγο, η βασική λειτουργία της γλωσσικής πρόσκτησης από το παιδί κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι να εγγυηθεί την επικοινωνία του πρώτα απ' όλα με τον *άλλο*, και ύστερα με τον ίδιο τον εαυτό του.

Επικεντρώνοντας τις έρευνές του στην αλληλεπίδραση των διανοητικών διεργασιών και των γλωσσικών δραστηριοτήτων τόνισε την λειτουργική αξία του εγωκεντρικού και στη συνέχεια του εσωτερικού λόγου. Αυτή η αξία, σύμφωνα με τον Vygotsky, φαίνεται στην παρατήρηση των παιδιών που βρίσκονται αντιμέτωπα με προβλήματα (καταστάσεις ψυχολογικές) άνισης δυσκολίας: στην αρχή ο εγωκεντρικός λόγος σηματοδεύει χρονικά το τέλος της δραστηριότητας του παιδιού επί του έργου του, αργότερα μετατίθεται προοδευτικά προς τη μέση αυτής της δραστηριότητας και μετά προς την αρχή. Το παιδί σχολιάζει δηλαδή αρχικά τα αποτελέσματα και σταδιακά φτάνει να διατυπώνει το πρόβλημα, να δίνει οδηγίες στον εαυτό του για το τι θα κάνει και πως θα το κάνει. Έτσι η συμπεριφορά για τον Vygotsky τείνει από την εξάρτηση στη γνωστική αυτονομία.

Μ' ένα λόγο, η εγωκεντρική έκφραση, όταν φτάνει στην αρχή της δραστηριότητας, αποκτά μια καθοδηγητική επί της πράξης λειτουργία, μια σχεδιαστική λειτουργία που ανυψώνει τη δραστηριότητα αυτή στο επίπεδο των συμπεριφορών που έχουν οργανωθεί σε σχέση μ' ένα σκοπό ή μια πρόθεση. Η γλωσσική έκφραση εμφανίζεται όταν παρουσιαστεί μια δυσκολία: παίζει λοιπόν, σε σχέση με τη δράση με την οποία συνδέεται, έναν οργανωτικό, σχεδιαστικό και ρυθμιστικό ρόλο.

Η εργασία του Λυρβια [Luria] (1979) προσδιόρισε τις αναπτυξιακές αλλαγές στην ικανότητα των παιδιών, με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Καρμπά-Σχοινά & Mamaitouk, 1999), να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, με τη μετατροπή των εξωτερικών λεκτικών παρεμβάσεων των ενηλίκων σε εσωτερικό μονόλογο αυτοκαθοδήγησης. Ο Luria υποστήριξε ότι ο αυτοέλεγχος αναπτύσσεται μέσα από την εξέλιξη της γλώσσας, τόσο στα παιδιά με διατα. Διακρίνει τρία στάδια γλωσσικής εξέλιξης που σχετίζονται με τον έλεγχο της κινητικής συμπεριφοράς των παιδιών. Στο πρώτο στάδιο το παιδί δεν μπορεί να ξεκινήσει ή να ελέγξει τη συμπεριφορά του μέσω του λόγου. Στο δεύτερο στάδιο μπορεί να ξεκινήσει, αλλά δεν μπορεί να αναστείλει τη συμπεριφορά του. Μόνο στο τρίτο στάδιο, δηλαδή στην ηλικία των 6, 7 χρόνων, μαθαίνουν τα φυσιολογικά παιδιά να χρησιμοποιούν το λόγο για να αρχίσουν και να αναστείλουν τη συμπεριφορά τους. Κατά τον Luria μετά την ηλικία αυτή τα παιδιά αναπτύσσουν την πάρα πολύ σημαντική ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα εσωτερικά, με τη μορφή σκέψης. Έτσι ο λόγος εσωτερικεύεται, με τη μορφή της σκέψης.

Ο Meichenbaum (1979) αρχικά όρισε τη νοητική δραστηριότητα ως μια συγκαλυμμένη αναφορά για τον εαυτό, μια μορφή προσωπικού λόγου, ο οποίος θα μπορούσε να τροποποιηθεί με τη μίμηση προτύπου και την επανάληψη (πρόβα). Η προσέγγισή του συνδύαζε τη γνωστική αναδόμηση με την εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση και στις συμπεριφοριστικές τεχνικές αυτοδιαχείρισης (Hollon & Beck, 1994). Βάσισε τη θεραπεία του αφενός στην αναγνώριση του μονόλογου που χρησιμοποιεί ο πελάτης και στην τροποποίηση του ώστε να γίνει πιο λειτουργικός και να βοηθήσει το άτομο να ξεπεράσει το πρόβλημά του, και αφετέρου στην πρακτική εξάσκηση σε νέους εσωτερικούς διάλογους.

Σύμφωνα με τον Meichenbaum (1977), αποφασιστικό ρόλο στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου παίζουν οι γνωστικές διεργασίες αυτομεσολάβησης (self-mediation), δηλαδή ο **εσωτερικός διάλογος**, ο οποίος επιδρά στις αντιληπτικές λειτουργίες της προσοχής, στις αξιολογικές κρίσεις του περιβάλλοντος, στην έκδηλη συμπεριφορά καθώς και στην αναζήτηση νέων ή εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος ή μιας εσωτερικής σύγκρουσης.

Ουσιαστικά το γνωστικό -συμπεριφοριστικό μοντέλο του Meichenbaum χαρακτηρίζεται από δύο κύριες συνιστώσες: α) την εξωτερική επίδραση- η οποία χαρακτηρίζει την κοινωνική πλευρά της όλης μεθόδου - πρότυπο μίμησης (Bandura, (1969), γενικότερες κοινωνικο-συναισθηματικές επιρροές - από τη μια και β) τις

εσωτερικές διεργασίες από την άλλη, αντιμετωπίζει έτσι το φαινόμενο της μάθησης ολικά και παρέχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Ένα από τα μοναδικά πλεονεκτήματα της προσέγγισης της γνωστικής τροποποίησης συμπεριφοράς, έγκειται στο ότι είναι *φορητή*. Όταν το παιδί έχει μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του, δε χρειάζεται να βασίζεται πια κανείς σε εξωτερικές επιπτώσεις για τη διατήρηση αυτού του ελέγχου ή για την τροποποίηση άλλων ανεπιθύμητων συμπεριφορών του ρεπερτορίου του.

Οι τεχνικές της γνωστικής-συμπεριφορικής εκπαίδευσης, υποστηρίζει ο Meichenbaum, μπορούν με παραλλαγές να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και στις σχολικές τάξεις από τον εκπαιδευτικό για την αντιμετώπιση διαφόρων ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Βασική προϋπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να συνομιλούν με τον εαυτό τους και να εθίσουν τα παιδιά στον εσωτερικό διάλογο, στην αυτοπαρατήρηση και αυτοενίσχυση.

Μολονότι οι τεχνικές αυτές έχουν εφαρμογή κυρίως στην κλινική πράξη, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την *παιδαγωγική διαμόρφωση της συμπεριφοράς*, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός με κατάλληλη εκπαίδευση είναι ικανός να εφαρμόσει τις παραπάνω τεχνικές της συμπεριφορικής και ιδιαίτερα της γνωστικής θεραπείας στη σχολική πράξη, σε απλοποιημένη και εξειδικευμένη μορφή με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως δείχνουν πολυάριθμες μελέτες στο διεθνή χώρο.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές. Μια πληθώρα ερευνών των Camp και Bash (1981), Camp και Ray (1984), και άλλων σε παιδιά που έπασχαν από ελλειμματική προσοχή και παρορμητικά παιδιά είχαν θετικά αποτελέσματα στο να βοηθήσουν τα παιδιά να χειριστούν την αποτυχία, να μάθουν κατάλληλες στρατηγικές μάθησης για την αντιμετώπιση ή την αποφυγή της, καθώς και να αντιμετωπίσουν κοινωνικές - συναισθηματικές ανεπάρκειες δια μέσου διεργασιών αυτοελέγχου.

Σε αρκετές έρευνες διαπιστώθηκε ότι η αυτοκαθοδήγηση δεν επηρέασε την απόδοση των παιδιών, ενώ ο αυτοέλεγχος μπορούσε να επηρεάσει την απόδοση μόνο αν υπήρχε και ο ενήλικας που έλεγε τον αυτοέλεγχο του παιδιού. Μόνο όταν ο αυτοέλεγχος συνδυάστηκε και με αυτοενίσχυση- αφού είχε ήδη προηγηθεί αυτοκαθοδήγηση- παρουσίασαν αυτά τα παιδιά μείωση της παρορμητικότητας συμπεριφοράς και βελτίωση της σχολικής τους απόδοσης.

Στις πρώτες προσπάθειες τροποποίησης της παρορμητικότητας των παιδιών, οι Kagan, Pearson & Welch (1966) εκπαίδευσαν τα παιδιά, να μάθουν να καθυστερούν τις

απαντήσεις τους, έτσι ώστε να απαντούν μετά από ένα χρονικό διάστημα 10-15 δευτερολέπτων, χωρίς όμως να καταφέρουν να βελτιώσουν το χρόνο απάντησης και τον αριθμό των λαθών των παιδιών. Ακολούθησαν και άλλες ανεπιτυχείς προσπάθειες από τον Debus (1970), τους Ridberg, Parke & Hetherington (1971), και τον Denney (1972). Μόνο το 1974 ο Egeland κατάφερε να τροποποιήσει το παρορμητικό ρυθμό σκέψης των παιδιών, αφού αυτά τα παιδιά δέχτηκαν εκπαίδευση στη διερεύνηση των στρατηγικών με τη βοήθεια της τεχνικής του γνωστικού προτύπου.

Οι Meichenbaum & Goodman (1971) μπόρεσαν να αποδείξουν ότι σε σύγκριση με τα φυσιολογικά παιδιά, τα υπερκινητικά-παρορμητικά παιδιά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το δικό τους προφορικό λόγο για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, γεγονός στο οποίο κατά τους θεραπευτές αυτούς οφείλεται το ότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να καθοδηγήσουν και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους. Η έλλειψη αυτή των παρορμητικών παιδιών αντικατοπτρίζεται και στον τρόπο που αντιμετώπισαν το τεστ Kagan (1965) απαντούσαν αμέσως, χωρίς να σκεφτούν, κάνοντας πάρα πολλά λάθη. Στη μελέτη ειδικότερα, όταν είχαν να διαλέξουν ανάμεσα σε έξι παραλλαγές την εικόνα που ήταν ακριβώς ίδια με κάποιο πρωτότυπο, τα παρορμητικά παιδιά δε διάλεγαν, απλώς έπιαναν στην τύχη τότε τη μια και τότε την άλλη εικόνα μέχρι, συμπτωματικά, να βρουν εκείνη που ταίριαζε. Κι αυτό γιατί δε χρησιμοποιούσαν ένα συστηματικό τρόπο για να λύσουν ένα απλό και γνωστό σε παιδιά αυτής της ηλικίας πρόβλημα. Η πρωτότυπη τεχνική *εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση* που χρησιμοποίησαν οι Meichenbaum & Goodman (1971) έφερε θεαματικά αποτελέσματα στην τροποποίηση της παρορμητικής συμπεριφοράς των παιδιών. Στηριζόμενοι στην τεχνική των Meichenbaum & Goodman (1971) πολλοί ερευνητές ακολούθησαν παρόμοιες μελέτες σε παιδιά που αξιολογήθηκαν ως παρορμητικά, (Masters & Santrock, 1976. Robin, Armel & O' Leary, 1975) με επιτυχή αποτελέσματα.

Ανακαιφαλαιώνοντας οι τεχνικές αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου, εφαρμόστηκαν τόσο στον κλινικό χώρο όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο για την αντιμετώπιση διαφόρων παιδικών προβλημάτων, που αφορούν κατά κύριο λόγο την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και την εκμάθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων. Οι σχετικές έρευνες για τις οποίες γίνεται αναφορά παρακάτω, στηρίζουν την άποψη ότι η άσκηση των παιδιών στην αυτοκαθοδήγηση και στον αυτοέλεγχο σε συνδυασμό με τη μάθηση με παρατήρηση του προτύπου υποβοηθάει αυτά να μάθουν αμέσως και γρήγορα πολύπλοκες γνωστικές δεξιότητες, αλλά και να αποκτήσουν επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

4.4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Οι αντιδράσεις και οι αμφισβητήσεις για τη στάση των παραδοσιακών συμπεριφορικών σχολών απέναντι στα γνωστικά φαινόμενα προήλθαν κυρίως από τις ίδιες αυτές σχολές. Στην δεκαετία του 1930, ο Tolman, από τη συμπεριφορική σχολή, και ο Adler (1927) από την ψυχανάλυση, ήταν από τους πρώτους που επεσήμαναν τη σπουδαιότητα των γνωστικών συντελεστών στη μελέτη και κατανόηση της συμπεριφοράς. Πιο πρόσφατα οι Bandura (1973), Mahoney (1979), Meichenbaum (1979) κ.α. από τη συμπεριφορική σχολή, και οι Ellis (1973) και Beck (1970), από την ψυχαναλυτική σχολή, διαφοροποιήθηκαν αρκετά από τις θέσεις των σχολών που πρωτοξεκίνησαν και μαζί με τους καθαρά γνωστικούς, όπως οι Rotter (1978), Lazarus (1977), συνέβαλαν σημαντικά στη δημιουργία αυτού που ονομάζουμε σήμερα *παρέμβαση γνωστικής (γνωσιακής) προσέγγισης* (Παπακώστας, 1994, σ. 29).*

Η παρέμβαση *γνωστικής προσέγγισης* σε παιδιά είναι μια προέκταση της συμπεριφορικής προσέγγισης, η οποία παραδοσιακά έχει στηριχθεί σε συστηματικές εφαρμογές-από τη σύγχρονη θεωρία της μάθησης ως τη θεραπεία παθολογικών διαταραχών, με τη χρήση της κλασικής, της συντελεστικής μάθησης και της μάθησης μέσω προτύπου.

Οι βασικές ιδέες οι οποίες επηρέασαν καθοριστικά τη γνωστική θεραπεία είναι η *λογικοθυμική θεραπεία* του Ellis (1963), τα *ενοσιολογικά συστήματα* του Beck (1970), ο *εσωτερικός διάλογος* του Meichenbaum (1979), η *εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων* του D'Jurilla (D'Jurilla & Gottfried, 1971) και η θεωρία της *κοινωνικογνωστικής μάθησης* του Bandura (1973).

* Στο βιβλίο του :Παπακώστας, Ι. Γ. (1994). Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία, ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο «γνωσιακός» αντί «γνωστικός».

Στη παρέμβαση γνωστικής προσέγγισης δεν τονίζεται τόσο η ίαση του θεραπευόμενου, όσο η απόκτηση της δυνατότητας «να τα βγάλει πέρα».

Δύο είναι οι βασικές προσεγγίσεις που έχουν ασκήσει επίδραση στην ανάπτυξη της γνωστικής παρέμβασης στα παιδιά: πρώτον, η *θεραπεία της συμπεριφοράς*, η οποία παραδοσιακά έχει στηριχθεί σε συστηματικές εφαρμογές με τη χρήση μεθόδων της κλασικής-συνειρμικής, της συντελεστικής μάθησης και της μάθησης μέσω προτύπου, και δεύτερον, η *γνωστική θεραπεία* για ενήλικους, η οποία έχει τις ρίζες της στις θεωρητικές απόψεις των Beck και Ellis.

Η γνωστική θεωρία του Beck αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται τα βασικά γνωστικά σχήματα, τα οποία αποτελούνται από τις εμπειρίες του παιδιού, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του για τον κόσμο, τα οποία στη συνέχεια καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). Στη θεραπευτική του προσέγγιση ο Beck ενσωμάτωσε τις συμπεριφοριστικές τεχνικές με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να μετατρέπουν τις αρνητικές αυτόματες σκέψεις σε θετικές, συνειδητές και λειτουργικές σκέψεις. Τους δίδαξε να επιτυγχάνουν συστηματικά τη θεραπευτική αλλαγή μέσα από τη χρήση μεθόδων, όπως η παρατήρηση, η λεκτική αυτοκαθοδήγηση, η συζήτηση με τον εαυτό, η αύξηση της συνειδητοποίησης των συναισθημάτων και η εξάσκηση στον έλεγχο και την τροποποίηση των σκέψεων .

Με βάση τις παραπάνω παρεμβατικές προσεγγίσεις μπορούμε να μελετήσουμε και να καταγράψουμε πόσο καθοριστικές είναι οι στάσεις, οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις των παιδιών με ΜΔ για την εξελικτική, γνωστική και μαθησιακή τους εξέλιξη.

Στις ρίζες της Γνωστικής παρέμβασης υπάρχουν τρεις ευρέως διαδεδομένες θεωρητικές θέσεις. Σύμφωνα με την πρώτη θέση, οι σκέψεις, οι εικόνες και οι αντιλήψεις του ατόμου θεωρείται ότι επηρεάζουν της συμπεριφορά του (Powell & Oei, 1991). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά τα οποία δεν επιδεικνύουν ορθολογική σκέψη, και για τα οποία τα συναισθήματα και οι εικόνες είναι το ίδιο σημαντικά όσο και τα γεγονότα. Η γνωστική παρέμβαση στα παιδιά με ΜΔ αναγνωρίζει τις επιδράσεις και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, αναπτυξιακών,

βιολογικών παραγόντων και παραγόντων συμπεριφοράς στην αιτιολογία και στον τρόπο αντιμετώπισης της μαθησιακής δυσκολίας (Powell & Oei, 1991).

Σύμφωνα με την δεύτερη υπόθεση, τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Η ενεργός συμμετοχή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την κινητοποίηση και την ενδυνάμωση του παιδιού. Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση, είναι αποδεκτή η άποψη ότι η χρησιμότητα της γνωστικής αναδόμησης στην προσπάθεια για την αλλαγή της συμπεριφοράς πρέπει να αποδειχθεί εμπειρικά (Hughes, 1988).

Κατά τους Mahoney και Arnkoff (1978) οι διάφορες γνωστικές παρεμβάσεις μπορούν να διακριθούν με βάση τον πρωταρχικό τους στόχο, ή τις κύριες επιδιώξεις τους. Κάτω από το πρίσμα αυτό, μια γνωστική παρέμβαση μπορεί να στοχεύει:

- είτε σε μια πλήρη γνωστική αναδόμηση,
- είτε να αποτελεί ένα πακέτο παρεμβατικών στρατηγικών ή ενός γενικότερου προγράμματος εκπαίδευσης του παιδιού, προκειμένου να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες (π.χ. εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση του Meichenbaum, (1970),
- είτε να στοχεύει στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση αντίξοων συνθηκών (όπως π.χ. επίλυση προβλημάτων των D' Zurilla και Golfried, 1971).

Έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά με ΜΔ υποφέρουν από έλλειψη ικανότητας να χρησιμοποιήσουν ή να εφαρμόσουν τις γνωστικές τους ικανότητες κατά την επίτευξη γνωστικών προβλημάτων. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά, όπως σημειώθηκε παραπάνω, παρουσιάζουν δυσκολίες στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους, αποδίδουν τις αιτίες των δυσκολιών και την αποτυχία τους σε εξωγενείς παράγοντες, με συνέπεια να μην καταβάλουν προσπάθεια να αντιμετωπίσουν την αποτυχία αυτή. Προσθέτοντας σε αυτόν το φαύλο κύκλο και τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, τα προβλήματα αυτών των παιδιών ανακυκλώνονται συνεχώς χωρίς διέξοδο προς την αντιμετώπισή τους.

Πολλοί θεραπευτές αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γνωστική αναπαράσταση των γεγονότων και των εμπειριών στην αντιμετώπιση προβλημάτων της παιδικής ηλικίας, όπως οι ΜΔ και οι διαταραχές διαγωγής (Powel & Oei, 1991). Οι θεραπευτές γνωστικής κατεύθυνσης συσχετίζουν αυτές τις διαταραχές με μια γενικότερη ανεπάρκεια στις γνωστικές δεξιότητες.

Ο Kendall (1993) αναφέρει ότι τα παιδιά που ωφελούνται περισσότερο από τη γνωστική παρέμβαση είναι τα παιδιά με εξωτερικευμένες διαταραχές.

Τα παιδιά με ΜΔ ως γνωστόν παρουσιάζουν μια σειρά εξωτερικευμένων διαταραχών, όπως ελλιπή αυτοέλεγχο, διασπαστική συμπεριφορά (Borkowski & Thorpe, 1994) και

ενίοτε ενεργούν χωρίς σκέψη, χωρίς σχεδιασμό και υστερούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων στις οποίες η γνωστική επεξεργασία των δεδομένων θα ήταν ωφέλιμη. Αυτά τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να ανεχθούν τη ματαίωση και να διατηρήσουν την προσοχή τους σε ένα στόχο ή να επιδείξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν καλύτερα με τη χρήση λεκτικών μεθόδων που αποσκοπούν στην απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων.

Επίσης, ελεγχόμενες έρευνες έδειξαν ότι η γνωστική παρέμβαση, συγκρινόμενη με άλλες μεθόδους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας, πλεονεκτεί κατά πολύ, όχι τόσο σε ότι αφορά τα ποσοστά επιτυχίας αλλά κυρίως για το χαμηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης της παρέμβασης και το χαμηλό ποσοστό υποτροπής (Ronen, 1992. Ronen & Wozner, 1995).

Τα συμπεριφοριστικά μοντέλα παρέμβασης προτείνουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων για συγκεκριμένα προβλήματα, προκειμένου να μειωθεί η εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Η γνωστική παρέμβαση μοιάζει στην εφαρμογή της με τις παραδοσιακές μεθόδους εκμάθησης (όπως είναι το διάβασμα, το γράψιμο). Αυτό διότι στρέφει την προσοχή της στην εκμάθηση και εδραίωση περισσότερων γενικών δεξιοτήτων, που κάνουν το παιδί ικανό να επιλύει μόνο του καινούργια προβλήματα τα οποία μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον, χρησιμοποιώντας τις μαθημένες γνωστικές δεξιότητες και γενικεύοντάς αυτές σε διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα.

Τα παιδιά που διδάχθηκαν ενδιάμεσες γνωστικές στρατηγικές για τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, βελτίωσαν και την προσαρμογή τους, όπως προβλήματα συγκέντρωσης, παρορμητικότητας, και γενικότερης αυτορύθμισης, (Durlack, Fuhrman, & Lampman, 1991. Kendall & Braswell, 1985).

Οι γνωστικοί θεραπευτές ισχυρίζονται ότι εφόσον ένα παιδί είναι σε θέση να μαθαίνει, αποτελεί έναν καλό υποψήφιο για την εφαρμογή της γνωστικής παρέμβασης (Ronen, 1992). Βεβαίως οι γνωστικοί θεραπευτές έχουν πάντα κατά νου ότι τα πολύ μικρά παιδιά είναι σε θέση να επεξεργάζονται και να κατανοήσουν μόνο συγκεκριμένες έννοιες, Κατά συνέπεια η χρησιμοποίηση καθημερινών απλών καταστάσεων με τα οποία είναι εξοικειωμένα τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να χειριστούν αυτές τις έννοιες μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων, κ.λ.π. που σημαίνει προσαρμογή της θεραπείας στο προσωπικό τρόπο σκέψης του παιδιού, στην ηλικία και στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Αν τηρηθούν αυτές οι προϋποθέσεις, μπορούμε να πούμε ότι οποιοδήποτε παιδί θα είναι σε θέση να ωφεληθεί από τη παρέμβαση γνωστικής κατεύθυνσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο βασικός στόχος της Γνωστικής παρέμβασης εστιάζεται στις γνωστικές δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες οι οποίες περιβάλλουν μια μαθησιακή δυσκολία.. Όλες οι γνωστικές παρεμβάσεις επιχειρούν να επιφέρουν κάποια αλλαγή επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης του παιδιού (Mahoney, 1977).

4.4.1. Το πρόγραμμα αυτοελέγχου.

Στις καινούριες τάσεις στο χώρο του νεότερου *Συμπεριφορισμού* μπορεί να υποστηριχθεί ότι δίδεται όλο και περισσότερη έμφαση στις γνωστικές – ενδιάμεσες – διεργασίες (Ζαφειροπούλου, 1999). Ιδιαίτερα στο χώρο της γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης προτείνονται όλο και περισσότερα μοντέλα που βασίζονται στην γνωστική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών (Χαρίτου –Φατούρου 1977).

Η κύρια ιδέα των προγραμμάτων αυτοελέγχου ξεκίνησε μετά τη «νομιμοποίηση» των εσωτερικών διεργασιών. Ο F. H. Kanfer, (1971) γράφει ότι « ο άνθρωπος δεν είναι έρμαιο μεταξύ ερεθίσματος (S) και αντίδρασης (R) αλλά μπορεί και ο ίδιος μέσω του αυτοελέγχου να διαμορφώσει την συμπεριφορά του». Αυτή η ενσυνείδητη συστηματική παρέμβαση μπορεί να αλλάξει την γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που δεχόμαστε και από το περιβάλλον και από τον ίδιο τον εαυτό μας (Mahoney, 1974).

Το κύριο χαρακτηριστικό είναι λοιπόν ο ενσυνείδητος έλεγχος των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς μας. Στη δημιουργία και ικανοποιητική δράση του αυθόρμητου αυτοελέγχου παίζουν ρόλο:

- α) οι άμεσες εμπειρίες -αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που βιώνουμε
- β) η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων - αρνητικές ή θετικές ενισχύσεις που δεχόμαστε από το περιβάλλον
- γ) οι ατομικές προσδοκίες και άλλες γνωστικές διεργασίες και
- δ) οι συναισθηματικές συνδέσεις που έχουν γίνει ως τώρα σε καταστάσεις (α) και (β).

Ο Michell θεώρησε ότι ο αυτοέλεγχος είναι το αποτέλεσμα της ικανότητας του παιδιού να αναστέλλει την έκφραση των παρορμητικών του αντιδράσεων. Εφόσον η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό ενδιάμεσο στοιχείο στην απόκτηση του αυτοελέγχου, θα πρέπει να θεωρηθεί επίσης σημαντικό μέσο για την αλλαγή των αυτόματων αρνητικών σκέψεων.

Η γνωστική θεωρία του Beck αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται τα βασικά γνωστικά σχήματα, τα οποία αποτελούνται από τις εμπειρίες του παιδιού, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του για τον κόσμο. Έτσι, ένα παιδί που λαμβάνει θετικές ενισχύσεις από το περιβάλλον θα αναπτύξει ένα πρωτογενές ρεπερτόριο το οποίο θα βασίζεται στην πεποίθηση ότι: *Με αγαπούν, είμαι καλός, μπορώ να τα καταφέρω*. Ένα τέτοιο παιδί είναι περισσότερο πιθανό να έχει θετικές αυτόματες σκέψεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν στην παραγωγή θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον του και στην καλή προσαρμογή του σε αυτό. Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο δέχεται συνέχεια αρνητικές ενισχύσεις, αρνητική κριτική και τις περισσότερες φορές τιμωρείται για τη συμπεριφορά του έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει έναν παραποιημένο τρόπο σκέψης, όπως: *Δεν τα καταφέρνω. Πρέπει να είμαι πολύ καλός στο σχολείο, αλλιώς οι άλλοι δεν θα με συμπαθούν. Εάν δεν είμαι καλός σημαίνει ότι δεν τα καταφέρνω, άρα δεν έχει νόημα να προσπαθήσω*.

Ο ίδιος ο Meichenbaum (1976) έδωσε σχηματικά τη πορεία που ακολουθείται όταν κάποιος θελήσει να βάλει σε εφαρμογή προγράμματα αυτοελέγχου:

Σε πρώτη φάση χρησιμοποιούμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που ήδη κάνουμε στην καθημερινή αναμέτρηση με τη ζωή. Αυτά χρησιμεύουν σαν σήματα ή πρώτο υλικό, της μετάφρασης, ώστε να καταλάβει ο καθένας καλύτερα τον εαυτό του. Αρχίζουμε από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του εσωτερικού διαλόγου και δεν παίρνουμε ξένα στοιχεία - εμπειρίες - από άλλους.

Σε δεύτερη φάση γίνεται μια συστηματική αυτοπαρατήρηση. Με τη βοήθεια κατάλληλης ψυχολογικής γνώσης φθάνει με αυτόν τον τρόπο το άτομο στο σημείο να συνειδητοποιήσει καλά πια, ποιες σκέψεις, ποια συναισθήματα και ποιες πράξεις οδηγούν στην μία ή στην άλλη συμπεριφορά. Η αυτοπαρατήρηση δίνει και το σήμα για αλλαγή στον τρόπο σκέψης. Ο δε καινούργιος τρόπος σκέψης φέρνει και την αλλαγή στο επίπεδο της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Η κάθε καινούρια σκέψη (γνωστική αλλαγή) του ατόμου επηρεάζει τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του.

Σε τρίτη φάση παρατηρούμε τη σταδιακή αλλαγή της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά μας σταθεροποιείται όλο και περισσότερο. Το αν όμως αυτή η καινούρια συμπεριφορά γίνει μέλος της πάγιας συμπεριφοράς, εξαρτάται από την αξιολόγηση της αλλαγής που κάνει ο καθένας.

Αυτή η πορεία χρησιμοποιείται στα προγράμματα αυτοελέγχου συστηματικά. Η συστηματική και ενσυνείδητη αλλαγή της ευρύτερης συμπεριφοράς (π.χ. δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό) γίνεται με προγράμματα βασισμένα στον αυτοέλεγχο, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με άλλες μεθόδους.

Συνοψίζοντας, ο αυτοέλεγχος μπορεί να είναι κατάλληλος για παιδιά με ΜΔ τα οποία εκδηλώνουν παρορμητική σκέψη και στα οποία χρειάζεται να καλλιεργηθεί η ενδιάμεση σκέψη, η αξιολόγηση του εαυτού, ο εσωτερικός μονόλογος (Kendall, 1993), που θα βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει τα λάθη που κάνει, να πιστέψει ότι μπορεί να τα αλλάξει και να τα διορθώσει, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του, καθώς και να τροποποιήσει την αρνητική στάση του για την ίδια τη μάθηση .

4.4.2. Γενίκευση

Ένας από τους βασικούς σκοπούς μιας παρέμβασης είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων παρέμβασης. Επιδιώκεται δηλαδή ένα παιδί να γίνει ικανό να προσαρμόζει σταθερά και λειτουργικά τη συμπεριφορά του και σε άλλα πλαίσια εκτός του αρχικού στο οποίο επιτεύχθηκε η αλλαγή (Rose & Edelson, 1988).

Ένα βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης στην αυτοκαθοδήγηση είναι η *διάρκεια* των αποτελεσμάτων της καθώς επίσης και η *μεταβίβαση ή γενίκευση* των αποτελεσμάτων.

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν δείξει την ύπαρξη ενός μεγάλου κενού ανάμεσα στα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και σε εκείνα που παρατηρούνται κατά τον επανέλεγχο ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα (Kazdin, 1988), αποδεικνύοντας την περιορισμένη προοπτική για *διάρκεια και σταθεροποίηση* των ευεργετικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης και τη *γενίκευσή* τους σε άλλα διαφορετικά προβλήματα καθώς και σε διαφορετικούς χώρους εκτός του πλαισίου παρέμβασης.

Οι Campione & Brown (1977), και οι Borkowski & Cavanaugh (1978), διέκριναν μια διαφορά ανάμεσα στη διάρκεια και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η διακρίβωση της

χρονικής διάρκειας της αλλαγής αναφέρεται στην συνεχή χρήση της ασκούμενης στρατηγικής σε ίδια γνωστικά έργα και προβλήματα στα οποία εξασκήθηκε ο μαθητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Αντίθετα η μεταβίβαση ή γενίκευση της αναφέρεται στη γενίκευση της μαθημένης στρατηγικής σε διαφορετικά γνωστικά προβλήματα από αυτά στα οποία εξασκήθηκε ο μαθητής.

Η γενίκευση αυτή αφορά άμεσα τα παιδιά, καθώς η ανάπτυξή τους είναι μια συνεχής πορεία μέσα από αλλαγές, μια πορεία κατά την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις και νέες δυσκολίες.

Η γενίκευση, κατά συνέπεια, αποτελεί το θεμελιώδη κανόνα στην εφαρμογή μιας παρέμβασης στα παιδιά με ΜΔ. Έχει διατυπωθεί ή άποψη (Gresham, 1981) ότι πρέπει να δοθεί στη γενίκευση ή ίδια προσοχή που δίνεται και στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να διευκολυνθεί η γενίκευση, θα πρέπει κατά τη θεραπευτική παρέμβαση να εισαχθούν σταδιακά οι απαραίτητες ενδιάμεσες συμπεριφορές, οι οποίες στη συνέχεια θα ενταχθούν στο ρεπερτόριο του παιδιού, καθώς και να δοθούν οι κατάλληλες ενισχύσεις που θα ενθαρρύνουν το παιδί να γενικεύσει την εκδήλωση των νέων συμπεριφορών και να ανταποκριθεί σε ένα μεγάλο εύρος καταστάσεων και μαθησιακών προβλημάτων.

Ωστόσο η γενίκευση, παρά τη σπουδαιότητά της, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα προβληματική στα παιδιά με ΜΔ. Παρόλο που λαμβάνουμε υπόψη τις παραπάνω αντιρρήσεις, είμαστε πεπεισμένοι ότι είναι δυνατόν να αυξηθεί η γενική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των διαδικασιών μάθησης. Πολλοί συγγραφείς έχουν προτείνει βασικές κατευθυντήριες αρχές παρέμβασης ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα για γενίκευση των αποκτημένων στρατηγικών και δεξιοτήτων.

Αυτοί είναι και οι λόγοι που οι Meichenbaum, Bream and Cohen, (1985) πραγματοποίησαν πολλαπλές δοκιμές σε διαφορετικά θεραπευτικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς κάθε φορά στόχους. Στο πρόγραμμά τους καθόρισαν συγκεκριμένες προσδοκίες και πιθανότητες ματαιώσής τους. Το όριο λήξης του θεραπευτικού τους προγράμματος βασίστηκε όχι στο χρόνο αλλά στην απόδοση του παιδιού.

Ένας καθοριστικός τρόπος παρέμβασης και επίδρασης στη γενίκευση των αποτελεσμάτων φαίνεται να είναι η διδασκαλία και η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών. Η μεταγνώση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί προϋπόθεση για την παρέμβαση και καθοδήγηση των γνωστικών διαδικασιών. Μεταγνώση είναι:

1. η ενημερότητα που διαθέτουμε για το νου και τους τρόπους με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση, για τις στρατηγικές που εφαρμόζουμε αλλά και για το έργο και τις απαιτήσεις του, και
2. η ενημερότητα που έχουμε για τον εαυτό μας ως λύτη προβλημάτων, τις αδυναμίες μας αλλά και τα ισχυρά μας σημεία (για παράδειγμα ότι είμαστε καλοί στα μαθηματικά αλλά όχι στην γλώσσα)

Το δεύτερο αυτό σκέλος της μεταγνώσης μπορούμε να πούμε ότι είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως αυτοενίσχυση και βασικό κίνητρο για την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας.

Επιπλέον ο Borkowski (Borkowski & Cavanaugh (1978), υποστηρίζει ότι η γενίκευση και η διατήρηση των νέων γνωστικών στρατηγικών που μαθεύτηκαν εξαρτώνται ιδιαίτερα από παράγοντες εσωτερικών κινήτρων. Είναι γνωστό ότι τα εσωτερικά κίνητρα είναι ανώτερα από τα εξωτερικά κίνητρα όταν αντιμετωπίζουμε δυσκολία και οδηγούν σε πιο αποτελεσματικές γνωστικές λειτουργίες (αναστολή παραγόντων που διασπούν την προσοχή, αύξηση της επιλεκτικής προσοχής κ.λ.π.). Για το λόγο αυτό τα προγράμματα γνωστικής και μεταγνωστικής εκπαίδευσης διατείνονται ότι αναπτύσσουν τα εσωτερικά κίνητρα.

Συγκεκριμένα οι Borkowski και Cavanaugh (1978) κατέγραψαν ότι οι πιθανότητες για γενίκευση αυξάνεται όταν το παιδί με ΜΔ αφού αποκτήσει τη στρατηγική εκπαίδευσης, οδηγείται στη στρατηγική γενίκευσης της γνώσης σύμφωνα με τις παρακάτω συνθήκες:

- Το πρόγραμμα εκπαίδευσης και το περιεχόμενο της στρατηγικής πρέπει να αναλύεται σε βάθος. Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή με ΜΔ να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να του υποδεικνύουν να χρησιμοποιεί τη μεταγνώση με αυτοερωτήσεις - αυτοεκτιμήσεις, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ή κανόνες και να κάνει τις κατάλληλες ενέργειες που θα το βοηθήσουν στην ανατροφοδότηση. Οι ενέργειες αυτές πρέπει να συνδέονται με νοητικές πράξεις, όπως ερμηνείες ή πληροφορίες σχετικά με το γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές, τότε και πού χρησιμοποιούνται.
- Πρέπει να γίνεται λεπτομερής σχεδιασμός και οργάνωση της διαδικασίας παρέμβασης. Το αρχικό επίπεδο πληροφοριών πρέπει να καθοριστεί επακριβώς, καθώς επίσης η γλωσσική δομή που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι απλή και οικεία.
- Είναι απαραίτητο να προλογίζεται η ύπαρξη ανάγκης του προγράμματος, ο σκοπός και η χρησιμότητα των στρατηγικών τα οποία λειτουργούν υπό μορφή ενίσχυσης, κινήτρων και

ανατροφοδότησης του. Στρατηγικές που είναι άμεσα χρήσιμες μπορεί να αποθηκευτούν και να γενικευτούν σύντομα. Είναι απαραίτητο επίσης κάθε στρατηγική να συνδέεται με τις απαιτήσεις που έχουν τεθεί από την αρχή και να μπορεί να γενικευτεί σε ποικίλες καταστάσεις με μακροπρόθεσμα οφέλη.

Συμπερασματικά, η γενίκευση αποτελεί το μοναδικό πλεονέκτημα της προσέγγισης της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς. Όταν το παιδί έχει μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του, δε χρειάζεται να βασίζεται πια κανείς σε εξωτερικές επιπτώσεις για τη διατήρηση αυτού του ελέγχου ή για την τροποποίηση άλλων ανεπιθύμητων σχολικών ή γνωστικών συμπεριφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το σκεπτικό της προτεινόμενης γνωστικής –συμπεριφορικής παρέμβασης στηρίζεται στην άποψη ότι πολλά θεωρητικά σημεία της παρέμβασης στις ΜΔ συμπίπτουν με αντίστοιχα σημεία της γνωστικής προσέγγισης, αφού η τελευταία είναι μια προέκταση της βασικής συμπεριφορικής θεραπείας και έχει βασιστεί στις θεωρίες μάθησης.

Οι θεωρητικοί και των δυο κατευθύνσεων καθοδηγούνται από βασικές αρχές (Kendall & Braswell, 1985), όπως είναι οι παρακάτω:

1. Στην ανθρώπινη μάθηση εμπλέκονται ενδιάμεσες γνωστικές διεργασίες.
2. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις σχέσεις.
3. Οι γνωστικές δραστηριότητες όπως οι προσδοκίες, οι τρόποι περιγραφής και προσδιορισμού του εαυτού, οι τρόποι αιτιολόγησης των πραγμάτων, είναι σημαντικές στην κατανόηση και στην πρόβλεψη της ψυχοπαθολογίας και της αλλαγής.
4. Το σύνολο των γνωστικών δραστηριοτήτων και οι συμπεριφορές είναι συμβατά μεταξύ τους.: οι γνωστικές διεργασίες μπορούν να μεταφραστούν σε παραδείγματα (μοντέλα) συμπεριφοράς και οι γνωστικές θεραπευτικές τεχνικές μπορούν να συνδυαστούν με συμπεριφορικές διαδικασίες.
5. Το έργο του ειδικού με γνωστικό-συμπεριφορικό προσανατολισμό είναι η συνεργασία με το παιδί στην αξιολόγηση των παραπονημένων ή ανεπαρκών γνωστικών διεργασιών και συμπεριφορών, και ο σχεδιασμός νέων μαθησιακών εμπειριών οι οποίες θα αντικαταστήσουν τους δυσλειτουργικούς ή ανεπαρκείς τρόπους σκέψης, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα.

Και οι δύο προσεγγίσεις θεωρούν ότι βασική αιτία των παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά κατ' επέκταση με δυσκολίες μάθησης, είναι οι ανεπάρκειες σε

συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες είτε από έλλειψη ικανότητας να χρησιμοποιήσουν ή να εφαρμόσουν τις γνωστικές ικανότητες.

Επιπλέον, και οι δύο προσεγγίσεις έχουν τρία κοινά σημεία θεωρητικής αφετηρίας, τα οποία διαφοροποιούνται εν μέρει στην ορολογία που χρησιμοποιούν:

α) Βασίζονται στην ανάπτυξη του παιδιού ως μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι συμβολικές ενισχύσεις γίνονται όλο και πιο σημαντικές καθώς το παιδί μεγαλώνει και παίζουν έναν όλο και πιο σημαντικό ρόλο στη ζωή του καθώς αρχίζει να αλληλεπιδρά περισσότερο με το περιβάλλον του.

β) Βασίζονται στην ανάπτυξη του παιδιού ως αποτέλεσμα της παρατήρησης και της μίμησης του γονικού προτύπου, σύμφωνα με την οποία η ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τον εαυτό τους μαθαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ελέγχουν τα παιδιά τους, είτε με την άμεση χρήση της αμοιβής και της τιμωρίας είτε λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα μίμησης. Καθώς όμως τα παιδιά μεγαλώνουν σταδιακά δια μέσου των εσωτερικών διαμεσολαβούμενων γνωστικών διεργασιών (χρήση εσωτερικού λόγου, λογική εξήγηση, κατανόηση εννοιών) μετατοπίζουν την πηγή του ελέγχου από τους γονείς τους στον εαυτό τους. Αυτή η αλλαγή βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις κατάλληλες προσδοκίες για το μέλλον και συμβάλει στην απόκτηση της αίσθησης ικανότητας και επάρκειας.

γ) Βασίζονται στην ανάπτυξη του παιδιού ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των προσδοκιών και της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο ρόλος των προσδοκιών για την ανθρώπινη ανάπτυξη και λειτουργία είναι κεντρικός στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως την όρισε ο Bandura (1969, 1977). Ο ίδιος έδωσε έμφαση στο ρόλο των προσδοκιών που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες, καθώς και στο ρόλο των προσδοκιών για το μέλλον, θεωρώντας ότι αποτελούν τις πρώτες μορφές ενδιάμεσης σκέψης στην ανάπτυξη μιας αίσθησης επάρκειας στα παιδιά, την λεγόμενη *αυτοαποτελεσματικότητα*. Η αυτοαποτελεσματικότητα περικλείει ένα βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου σκέψης των παιδιών και κατά συνέπεια επηρεάζει και την ανάπτυξή τους.

Επιπλέον οι δύο προσεγγίσεις συμπληρώνονται από τη γνωστική θεωρία του Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979), ο οποίος αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού ως αποτέλεσμα της *αυτόματης σκέψης*. Ο ίδιος αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται τα βασικά γνωστικά σχήματα (γνωσίες), τα οποία αποτελούνται από τις εμπειρίες του παιδιού, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του για τον κόσμο. Τα βασικά γνωστικά σχήματα των παιδιών αρχίζουν να

αναπτύσσονται από τα πρώτα μόλις χρόνια της ζωής τους. Ακόμη και στο πρώιμο ρεπερτόριο των προσωπικών γνωστικών σχημάτων και των πυρηνικών ιδεών τους διαφαίνεται το αποτέλεσμα των αυτόματων σκέψεων και του συστήματος των πεποιθήσεων τους, το οποίο θα εξακολουθήσει να τα επηρεάζει και στην ενήλικη ζωή τους. Ο εντοπισμός των αυτόματων αρνητικών σκέψεων στα παιδιά είναι σημαντικός προκειμένου να μπορέσουμε να αποσαφηνίσουμε τις βασικές επιδράσεις στην ανάπτυξή τους και να διευκολύνουμε τόσο τη διαγνωστική διαδικασία όσο και την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης.

Η υπόθεση του προτεινόμενου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης είναι ότι η παρέμβαση θα πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί με ΜΔ ως ένα σύνολο, ως ένα σύνθετο δυναμικό οργανισμό που βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του.

Επομένως, είναι δυνατό να αρχίσει η παρέμβαση όχι από την έκδηλη συμπεριφορά η οποία είναι και το κυρίως πρόβλημα του παιδιού, δηλαδή τις σχολικές του δυσκολίες, αλλά από μια εξίσου σημαντική διαμεσολαβητική, μη έκδηλη συμπεριφορά, όπως είναι η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και η μετάδοση πληροφοριών, θετικών στάσεων καθώς και η εμφύσηση της προσδοκίας και της πεποίθησης ότι έχουν την ικανότητα τα ίδια τα παιδιά να αλλάξουν τα προβλήματά τους μετά από συνειδητή βούληση και προσπάθεια.

Πολλές επίσης από τις γνωστικές τεχνικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται σε παιδιά και ενήλικες είναι ίδιες με τις αντίστοιχες της συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης, όπως είναι οι τεχνικές της αυτοκαθοδήγησης και του αυτοελέγχου, οι οποίες περιλαμβάνουν κοινές συμπεριφορικές μεθόδους μέσω των οποίων παρέχεται η βοήθεια (μάθηση μέσω μίμησης προτύπου, συντελεστική εξάρτηση, άσκηση στη φαντασία κ.λ.π (Kendall & Braswell, 1985).

Όπως περιγράφηκε παραπάνω η θεωρία του αυτοελέγχου μπορεί να μας προσφέρει μερικές εξηγήσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ. Ιδιαίτερα τα αγόρια ωριμάζουν πιο αργά από ότι τα κορίτσια και παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα για αυτοέλεγχο (Kendall & Braswell, 1985. Rosenbaum, 1990), γεγονός το οποίο μπορεί να έχει κάποια σχέση με τα συχνότερα μαθησιακά προβλήματα που παρατηρούνται στα αγόρια. Επίσης, αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζονται από ανεπάρκειες στις δεξιότητες αυτοελέγχου και από έναν παρορμητισμό που καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις τους. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να αντέξουν την ματαιώση, την καθυστέρηση της αμοιβής, να διατηρήσουν την προσοχή τους σε έναν στόχο για αρκετή ώρα ή να εφαρμόσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, η έρευνα υποστήριξε ότι οι

μέθοδοι της γνωστικής –συμπεριφορικής προσέγγισης θεωρούνται πιο κατάλληλες υποψήφιες μέθοδοι αντιμετώπισης για τα προβλήματα αυτών των παιδιών (Coperland, 1982. Gross & Drabman, 1982. Kendall & Braswell, 1985. Kendall & Wilcox, 1980. Meichenbaum & Goodman, 1971).

Οι ασκήσεις αυτοελέγχου εφαρμόζονται σε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στους στόχους των οποίων συμπεριλαμβάνονται, η ενδοπροσωπική σκέψη, η διάκριση των τρόπων και του σκοπού σκέψης, οι δεξιότητες προγραμματισμού και πρόβλεψης, η αυτοκαθοδήγηση, οι αντιδράσεις αναστολής και η αυτοενίσχυση, (Brigham, Hopper, Hill, Aramas & Newsom, 1985. Cowen, 1980. Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby & Schuyler, 1986), τεχνικές οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την αντιμετώπιση προβλημάτων που συναντούμε και στα παιδιά με ΜΔ.

Με βάση τη γνωστική -συμπεριφορική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά εφόσον είναι ικανά να μάθουν, μπορούν να είναι καλοί υποψήφιοι για μια γνωστική παρέμβαση αν οι στόχοι της είναι προσαρμοσμένοι στην ηλικία και στο επίπεδο ανάπτυξης τους (Ronen, 1995), υποθέτουμε ότι και τα παιδιά με ΜΔ μπορούν να ωφεληθούν από την προτεινόμενη παρέμβαση αφού διαθέτουν την ικανότητα για μάθηση.

Οι ενήλικες ασκούνται καθημερινά στην *ομιλία προς τον εαυτό*, ενισχύοντας έτσι τον εαυτό τους όταν προσπαθούν να εκτελέσουν ένα δύσκολο έργο και αλλάζοντας τα συναισθήματά τους αναφορικά με το εν λόγω έργο. Ωστόσο, ορισμένες φορές θεωρούν το μονόλογο τεχνητό και κουραστικό έως επικίνδυνο. Στα παιδιά αντίθετα κάτι τέτοιο φαίνεται φυσικό, καθώς συχνά μιλούν στον εαυτό τους όταν παίζουν, όταν αρχίζουν να μαθαίνουν νέες δεξιότητες ή όταν βαριούνται.

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν μόνα τους τις απαραίτητες γνωστικές στρατηγικές, ενώ στα μικρότερα παιδιά (παιδιά δημοτικού σχολείου) πρέπει να προσφέρουμε έτοιμες τις αντίστοιχες στρατηγικές. Επίσης τα παιδιά με υψηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης είναι σε θέση να χειριστούν τις αφηρημένες και γενικές γνωστικές τεχνικές, ενώ τα παιδιά με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, όπως τα παιδιά με ΜΔ θα χρειαστούν τροποποιημένες τεχνικές προσαρμοσμένες στο γνωστικό ύψος και στα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών.

Η κεντρική ιδέα της παρέμβασης είναι ότι *το να γνωρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο το δυνατόν πιο πολλά για τις συνθήκες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους είναι μια μεγάλη βοήθεια για τη συνειδητή αλλαγή της συμπεριφοράς*. Με πιο απλά

λόγια η σκέψη του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί αν το ίδιο το παιδί κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί.

Έτσι εστίασαμε την προσοχή μας: α) στις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των παιδιών με ΜΔ, β) στο ρόλο της σκέψης και των συναισθημάτων για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της μαθησιακής δυσκολίας και γ) στον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι γνωστικοί και συναισθηματικοί παράγοντες στη διαδικασία της αλλαγής και φυσικά την αλληλεπίδραση αυτών με τους προαναφερόμενους στόχους της εκπαίδευσης στην αυτοκαθοδήγηση και στον αυτοέλεγχο

5.2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Όπως φάνηκε από την παρουσίαση των θεωρητικών αρχών και των ερευνητικών δεδομένων που προηγήθηκε, ο μαθητής είναι ένας από τους κύριους συντελεστές για την κατάκτηση της γνώσης και επομένως η απόκτησή της εξαρτάται από τον βαθμό *ενεργοποίησης των πνευματικών του δυνατοτήτων* (Κολιάδης, 1994).

Σύμφωνα με τις διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί πρόοδος στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα των τεχνικών των γνωστικών-συμπεριφορικών παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης με αρκετά τέτοια πολύ καλά παραδείγματα.

Από τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα είναι γνωστό, ότι οι τεχνικές της γνωστικής τροποποίησης συμπεριφοράς, και ιδιαίτερα ο αυτοέλεγχος και η αυτοκαθοδήγηση έχουν εφαρμοστεί με καλά αποτελέσματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες όπως, διασπαστική συμπεριφορά στη τάξη (Coperland, 1982. Gross & Drabman, 1982. Hughes, 1988), διαταραχές ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητα (Kendall & Braswell, 1985. Kendall & Wilcox, 1980. Meichenbaum, Bream & Cohen, 1985. Meichenbaum & Goodman, 1971) και επίλυση γνωστικών προβλημάτων (Rose & Edelson, 1988).

Εντούτοις, ένα ερώτημα που βρίσκεται συνεχώς στην επικαιρότητα για μακρό χρονικό διάστημα, είναι το θέμα της μεταβίβασης και γενίκευσης του αποτελέσματος το οποίο παρά την σπουδαιότητά του, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα προβληματική στα παιδιά με ΜΔ (Baer, 1985).

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν δείξει την ύπαρξη ενός μεγάλου κενού ανάμεσα στα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και σε εκείνα που παρατηρούνται κατά τον επανέλεγχο ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα (Kazdin, 1988).

Πολλοί συγγραφείς έχουν διατυπώσει την άποψη, ότι προκειμένου να διευκολυνθεί η γενίκευση, θα πρέπει κατά τη παρέμβαση να εισαχθούν σταδιακά οι απαραίτητες ενδιάμεσες συμπεριφορές (θετικά κίνητρα, προσδοκίες) , οι οποίες στη συνέχεια θα ενταχθούν στο ρεπερτόριο του παιδιού, καθώς και να δοθούν οι κατάλληλες ενισχύσεις που θα ενθαρρύνουν το παιδί να γενικεύσει την εκδήλωση των νέων συμπεριφορών κα να

ανταποκριθεί σε ένα μεγάλο εύρος καταστάσεων (Gresham, 1981. Meichenbaum, Bream, & Cohen, 1985).

Επιπλέον συγγραφείς έχουν προτείνει βασικές κατευθυντήριες αρχές παρέμβασης ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι Meichenbaum, Bream και Cohen (1985) πραγματοποίησαν πολλαπλές δοκιμές σε διαφορετικά θεραπευτικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς κάθε φορά στόχους. Στο πρόγραμμα τους καθόρισαν συγκεκριμένες προσδοκίες και πιθανότητες ματαίωσης τους. Το όριο λήξης του προγράμματος παρέμβασης όχι στον χρόνο αλλά στην απόδοση του παιδιού. Έχουν προταθεί (Robin, 1985) η διεξαγωγή συμπληρωματικών συζητήσεων και η ανάθεση εργασιών για το σπίτι, οι οποίες θα βοηθήσουν στη σταθεροποίηση και γενίκευση των νεοαποκτημένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών στην καθημερινή ζωή. Οι Rose και Edelson (1988) κάνουν διάκριση ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την γενίκευση των συμπεριφορών οι οποίες εμφανίζονται μέσα στο πλαίσιο παρέμβασης (π.χ. αύξηση των πρωτοβουλιών και της υπευθυνότητας, ανάλυση παραδειγμάτων, προετοιμασία για πιθανές υποτροπές, κατανόηση συγκεκριμένων εμπειριών) και στις αντίστοιχες στρατηγικές που έχουν στόχο τη γενίκευση των συμπεριφορών οι οποίες εκδηλώνονται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (π.χ. η εργασία στο σπίτι, με τους δασκάλους ή τους συνομηλίκους, η εκπαίδευση και μετά τη λήξη της παρέμβασης).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γνωστικές μέθοδοι έχουν χαμηλότερα ποσοστά υποτροπής και προσφέρουν πιο στέρεα βάση για γενίκευση συγκριτικά με άλλες μεθόδους, καθώς επίσης ερευνητικά δεδομένα τα οποία αφορούν τις πλέον σύγχρονες γνωστικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής και κλινικής παιδοψυχολογίας, μας δίνουν αισιόδοξα μηνύματα για την αποτελεσματικότητά τους (Ronen, 1999. Ronen & Wozner, 1995).

Αν και υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα ευρήματα για τη γνωστική παρέμβαση στα μικρά παιδιά, βρέθηκε ότι τα καλύτερα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ηλικία 11-18 ετών, ενώ για τα μικρότερα παιδιά η παρέμβαση αποδείχθηκε επιτυχής μόνο στα μισά από αυτά (Durlak, Fuhrman & Lampman, 1991).

Όλες οι προηγούμενες βιβλιογραφικές αναφορές διευκρινίζουν ότι σε αυτές τις μετα-αναλύσεις περιλαμβάνονται όλες οι διαταραχές της παιδικής ηλικίας, για να προσθέσουν ότι στην πλειοψηφία τους οι έρευνες που περιλαμβάνονται στις μετα-αναλύσεις των Durlack, Fuhrman & Larman, (1991), καθώς και στην επισκόπηση του Kendall, (1993) συνδέονται με την μελέτη παιδιών που παρουσιάζουν εξωτερικευμένες διαταραχές ή υποελεγχόμενες συμπεριφορές, υπερκινητικότητα (Kendall & Braswell, 1985. Kendall &

Wilcox, 1980), επιθετική συμπεριφορά, διασπαστική συμπεριφορά (Hughes, 1988), εναντιωματική προκλητική διαταραχή, παρορμητικότητα (Kendall & Finch, 1979), διαταραχές ελλειμματικής προσοχής. Για τις παραπάνω εξελικτικές διαταραχές η γνωστική παρέμβαση έχει την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν εσωτερικευμένες διαταραχές, (συναισθηματικές διαταραχές, κατάθλιψη, φοβίες, άγχος) τα οποία ωφελούνται λιγότερο (Achenbach, 1993).

Στηριζόμενοι λοιπόν τόσο στην διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ΜΔ αντιμετωπίζουν διασπαστική συμπεριφορά, προβλήματα προσοχής, μνήμης, και παρορμητικού γνωστικού ύφους αντίδρασης υποθέσαμε ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα με μεθόδους χρήσης συμπεριφοριστικών και γνωστικών μεθόδων που αποσκοπούν στην απόκτηση των αναγκαίων και κατάλληλων δεξιοτήτων.

Υποθέσαμε επίσης ότι βελτιώνοντας τη σχέση των παιδιών με τον εαυτό τους, την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και αλλάζοντας τη μέχρι τώρα αρνητική γνωστική και συναισθηματική αντίληψη για τα προβλήματά του, αυτό θα έχει θετική αλλαγή στη συμπεριφορά του, όχι μόνο στο παρεμβατικό αλλά και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ΜΔ και ιδιαίτερα στον τομέα παρέμβασης και αντιμετώπισης τους. Οι στόχοι της ήταν:

α) Να διερευνήσει την δυνατότητα εκμάθησης και χρήσης δύο γνωστικών – συμπεριφορικών προγραμμάτων παρέμβασης – πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης και πρόγραμμα αυτοελέγχου- στα παιδιά με ΜΔ. β) Να διερευνήσει την επίδραση των δύο προγραμμάτων παρέμβασης στην βελτίωση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής τους λειτουργίας και προσαρμογής. γ) Να διερευνήσει και να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα των δύο προγραμμάτων μεταξύ τους.

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα και τους παραπάνω στόχους της έρευνας, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

α) Το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης θα βελτιώσει την επίδοση της ομάδας αυτοκαθοδήγησης, κατά την λύση των έργων άσκησης, στα γνωστικά έργα μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής, συλλογισμού και σκέψης, θα μεταβιβάσει και θα γενικεύσει το αποτέλεσμα της παρέμβασης σε παράλληλα και διαφορετικά έργα καθώς επίσης θα βελτιώσει τη σχολική επίδοση των παιδιών με ΜΔ.

β) Το πρόγραμμα αυτοελέγχου θα βελτιώσει την επίδοση της ομάδας αυτοελέγχου, κατά την λύση των έργων άσκησης, στα γνωστικά έργα μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής, συλλογισμού και σκέψης, θα μεταβιβάσει και θα γενικεύσει το αποτέλεσμα της

παρέμβασης σε παράλληλα και διαφορετικά έργα καθώς επίσης θα βελτιώσει τη σχολική επίδοση των παιδιών με ΜΔ. Παράλληλα θα βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, τον ενδοπροσωπικό έλεγχο και την δημοτικότητα των παιδιών της ομάδας αυτοελέγχου.

γ) Η συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης -πρόγραμμα αυτοελέγχου, με στόχο την βελτίωση της γνωστικής επίδοσης στο πλαίσιο άσκησης, της σχολικής επίδοσης όσο και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα είχε μεγαλύτερη συγκριτικά αποτελεσματικότητα από έναν μεμονωμένο τρόπο παρέμβασης - πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης.

5.3. ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τα παρακάτω στάδια:

1^ο Στάδιο: Στη διάρκεια του 1^{ου} σταδίου της έρευνας (που συνέπεσε με το μέσον περίπου της σχολικής χρονιάς) πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση και η τελική επιλογή του δείγματος των μαθητών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Η αναζήτηση του δείγματος έγινε μεταξύ των μαθητών των πρώτων τριών τάξεων 35 Δημοτικών σχολείων, από τα 48 συνολικά σχολεία της αστικής περιοχής Βόλου και Νέας Ιωνίας, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που θα περιγραφούν παρακάτω. Η επιλογή του δείγματος που έγινε στη συνέχεια επίσης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια των οποίων η ανάλυση ακολουθεί. Το στάδιο αυτό της έρευνας ολοκληρώθηκε με τη διαίρεση του συνολικού δείγματος σε τέσσερις ομοιογενείς ομάδες μαθητών εκ των οποίων οι δύο απετέλεσαν τις πειραματικές και οι υπόλοιπες δύο τις ομάδες ελέγχου. Το πειραματικό σχέδιο περιείχε δύο ομάδες παρέμβασης και δύο ελέγχου, προκειμένου να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών παρεμβατικών προγραμμάτων.

Επίσης η ύπαρξη δύο ομάδων ελέγχου κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να είναι δυνατόν:

α) να μελετήσουμε τις επιδράσεις των παρεμβατικών προγραμμάτων στις ομάδες παρέμβασης όταν τις συγκρίνουμε με τις ομάδες ελέγχου στις οποίες δεν εφαρμόστηκε κανένα πρόγραμμα παρέμβασης και

β) να απομονώσουμε επιδράσεις άλλων παραγόντων (που δεν συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη). Ένα τέτοιο παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι η παρουσία και η διαρκής προσοχή που εδίδετο σε κάθε παιδί της ομάδας από τους ερευνητές και που, ίσως, να είχε κάποιο ανάλογο προς το παρεμβατικό πρόγραμμα αποτέλεσμα στην μελετώμενη συμπεριφορά των παιδιών του δείγματος.

Για τον σκοπό αυτό, η πρώτη ομάδα ελέγχου είχε επαφή με τον ερευνητή της ίδιας χρονικής διάρκειας με αυτή των ομάδων παρέμβασης, αλλά οι συναντήσεις είχαν εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο. Η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν είχε επαφή με τον ερευνητή παρά μόνο για την εφαρμογή των ελέγχων. Η λεπτομερής περιγραφή αυτών ακολουθεί παρακάτω.

2^ο Στάδιο: Κατά την διάρκεια αυτού του σταδίου που είχε διάρκεια τέσσερις μήνες, πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης (Karmba-Schina & Zafiropoulou, 1997), καθώς επίσης και οι απαραίτητες μετρήσεις του προελέγχου και του μεταελέγχου. Οι μετρήσεις του μεταελέγχου που έγιναν αμέσως μετά το πέρας της παρέμβασης ολοκλήρωσαν το 2^ο στάδιο της πειραματικής διαδικασίας.

3^ο Στάδιο: Το 3^ο στάδιο έλαβε χώρα επτά μήνες μετά την ολοκλήρωση των παρεμβατικών προγραμμάτων και κατά την διάρκεια του πραγματοποιήθηκε ο επανέλεγχος των ομάδων για την διαπίστωση του ποσοστού διατήρησης, γενίκευσης ή παλινδρόμησης των ασκούμενων γνωστικών ικανοτήτων, καθώς επίσης και των ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τα οποία μετρήθηκαν για την περαιτέρω αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Ο επανέλεγχος στις μετρήσεις των γνωστικών έργων έγινε από ουδέτερους κριτές έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοπιστία αυτών.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις μετρήσεις, τα γνωστικά έργα των παρεμβάσεων καθώς επίσης και οι συγκεκριμένες τεχνικές παρέμβασης αναλύονται στις αντίστοιχες υποενότητες που ακολουθούν.

5.4. Η ΜΕΘΟΔΟΣ

5.4.1. Κριτήρια επιλογής του δείγματος

Με βάση τη μεθοδολογία της *επιλογής δείγματος* που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Rutter, Tizard Whitmore (1970) και η οποία αποτέλεσε και αποτελεί ένα σημαντικό υπόδειγμα έγκυρου πειραματικού σχεδιασμού για κατοπινές μελέτες, σχεδιάστηκε μία αντίστοιχη μέθοδος δειγματοληψίας ως εξής:

Για την αναζήτηση του δείγματος των παιδιών με ΜΔ έγιναν οι ακόλουθες ενέργειες:

Η δειγματοληψία άρχισε στη μέση της σχολικής χρονιάς αφού οι δάσκαλοι/ες γνώριζαν ήδη τα παιδιά και ολοκληρώθηκε λίγο πριν τη λήξη της ίδιας σχολικής χρονιάς. Για την αναζήτηση του δείγματος έγινε διανομή ερωτηματολογίου στους δασκάλους των τριών πρώτων τάξεων, Α', Β' και Γ' του Δημοτικού σχολείου. Το κριτήριο επιλογής της ηλικίας του δείγματος έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια του δεύτερου άξονα του πενταξονικού συστήματος ταξινόμησης του DSM-IV [American Psychiatric Association (APA), 1994], σύμφωνα με τα οποία απαραίτητο διαγνωστικό κριτήριο, είναι οι μαθησιακές δυσκολίες να είναι αναπτυξιακού τύπου, με την έννοια ότι πρέπει να είναι παρούσες κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στο σχολείο και όχι μεταγενέστερες, δηλαδή να έχουν εμφανιστεί αργότερα κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ως κριτήριο εντοπισμού του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το *ερωτηματολόγιο μαθησιακών δυσκολιών* (ειδικά κατασκευασμένο για το σκοπό αυτό), το οποίο συμπληρώθηκε από τους δασκάλους των μαθητών, οι οποίοι είναι και τα αρμόδια πρόσωπα για την πρώτη διαπίστωση και την παραπομπή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Έτσι από την έρευνα σε 35 δημοτικά σχολεία της περιοχής Βόλου και Ν. Ιωνίας (ο στόχος μας ήταν η αναζήτηση του δείγματος μέσα από όλα τα σχολεία, όμως λόγω δυσκολιών ερευνήθηκαν τα 35 από τα 48 συνολικά σχολεία του Βόλου και της Ν. Ιωνίας) και από έναν μαθητικό πληθυσμό 3.154 μαθητών/τριών (1.522 αγόρια και 1.632 κορίτσια) οι δάσκαλοι κατέγραψαν 200 συνολικά μαθητές /τριες οι οποίοι αντιμετώπιζαν

δυσκολίες μάθησης στην κατάκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, δηλαδή στην ανάγνωση, στην γραφή και στην αριθμητική.

Ως κριτήρια επιλογής για την αξιολόγηση του δείγματος που παραπέμφθηκε από τους δασκάλους και την εκτίμηση της μαθησιακής δυσκολίας ως πρωτογενούς δυσκολίας, χρησιμοποιήθηκαν α) τα κριτήρια φυσιολογικής νοημοσύνης και β) τα κριτήρια φυσιολογικής οργανικής και ψυχικής εξέλιξης, με τις παρακάτω ψυχολογικές δοκιμασίες:

α) Το αρχικό δείγμα υποβλήθηκε από την ερευνήτρια σε νοομετρικό έλεγχο με την κλίμακα WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) για να αποκλεισθεί η περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, δηλαδή να αποκλειστεί η πιθανότητα, οι ΜΔ του δείγματος να είναι μέρος μιας γενικότερης επιβράδυνσης και να οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση.

β) Συμπληρώθηκε το *ατομικό και κοινωνικό ιστορικό* των μαθητών/τριών από την ερευνήτρια σε συνέντευξη με τις μητέρες των παιδιών, για να αποκλεισθεί η περίπτωση της σοβαρής αισθητικής ανεπάρκειας ή σοβαρής ασθένειας,

γ) Συμπληρώθηκε το *Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Διαταραχής* για παιδιά των Rutter, Tizard Whitmore (1970), από τους δασκάλους και τους γονείς των παιδιών με σκοπό την διερεύνηση πιθανής ψυχικής διαταραχής (νεύρωση, διαταραχή συμπεριφοράς, εξελικτική διαταραχή, κ.λ.π.), διαταραχές οι οποίες σύμφωνα με τα προαναφερθέντα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά από την άλλη πλευρά θα δημιουργούσαν προβλήματα στην αξιολόγηση της προτεινόμενης παρέμβασης εφόσον στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας δεν συμπεριλήφθηκε το κριτήριο συνύπαρξης της μαθησιακής δυσκολίας με συναισθηματική και ψυχική διαταραχή, και

δ) Για τον έλεγχο της προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας χρησιμοποιήθηκαν οι σχετικοί πίνακες διαγνωστικών κριτηρίων του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου (Diagnostic Statistical Manual), (American Psychiatric Association, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια επιλογής του δείγματος, από το δείγμα των 200 παιδιών το οποίο αντιμετώπιζε δυσκολίες μάθησης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, αποκλείστηκαν από την περαιτέρω έρευνα 80 παιδιά τα οποία ήταν είτε: α) μαθητές με δείκτη νοημοσύνης κάτω των φυσιολογικών ορίων ($IQ < 85$), β) μαθητές με βαρηκοΐα, οπτική ανεπάρκεια μεγάλου βαθμού, κινητική αναπηρία, καρκίνο, μεσογειακή αναιμία, επιληψία και αυτισμό και γ) μαθητές με άλλες εξελικτικές και ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές.

120 συνολικά παιδιά της Β' Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου (100 αγόρια και 20 κορίτσια) έλαβαν μέρος στην έρευνα, που άρχισε με την έναρξη της αμέσως επόμενης σχολικής χρονιάς από αυτήν κατά την οποία έγινε ο αρχικός εντοπισμός του δείγματος (γι' αυτόν τον λόγο και τα παιδιά ήταν ήδη στην Β', Γ' και Δ' τάξη). Ο αριθμός του δείγματος στην παρούσα έρευνα θεωρείται αντιπροσωπευτικός του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της αστικής περιοχής Βόλου και Ν. Ιωνίας αφού ερευνήθηκαν τα 35 Δημοτικά σχολεία από τα 43 συνολικά σχολεία Βόλου και Ν. Ιωνίας, που αποτελεί ποσοστό 81.3% (Καρμπά-Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 1996). Επιπλέον το ποσοστό των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στην παρούσα έρευνα υπολογίζεται στο 3,8%, αντίστοιχο της συχνότητας των μαθησιακών δυσκολιών στον γενικό πληθυσμό (American Psychiatric Association, 1994; Yule, Rutter, Berger, & Thomson, 1974). Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα τα οποία να βασίζονται σε ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες, (Πόρποδας, 1998).

Πολύ περισσότερα αγόρια απ ότι κορίτσια και σε αναλογία 5/1 αντιμετώπισαν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η διαφορά συμφωνεί με τα γενικά ευρήματα γιατί είναι γνωστό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο συχνές στα αγόρια (Rutter & Yule, 1973) και κυμαίνονται από 3,3 προς 1 έως 10 προς 1 (Thomson, 1990).

5.4.2. Περιγραφή του δείγματος

Ηλικία

Όπως φαίνεται στον **πίνακα 1** (σελ. 103), και στις τέσσερις ομάδες η ηλικία των παιδιών κυμάνθηκε από 6,6 έως 9,6 χρονών (ΜΟ=8.1χρ).

Κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Σύμφωνα με το ιστορικό των μαθητών, οι μαθητές προέρχονταν από δύο κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (ΚΟΙΕ) μέτριο και χαμηλό ΚΟΙΕ, με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών τους (Καρμπά-Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 1996).

Και στο επάγγελμα όπως και στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στον

γενικό πληθυσμό, όπως ακριβώς και στην έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης & Παντελάκης, 1988).

Σχετικά με την δομή της οικογένειας, μόνο το 14,7% των οικογενειών του δείγματος ήταν πολυμελείς οικογένειες και συγκεκριμένα ο μέσος όρος των οικογενειών είχαν 2,9 παιδιά κατά οικογένεια, σε σύγκριση με 2,3 στην έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του παιδιού (Σώκου-Μπάδα, Παντελάκης, Παπαθεοφίλου & Δοξιάδης, 1988).

Επίσης το 81,6 % των παιδιών ζούσε και με τους δυο φυσικούς γονείς, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα της Παπαθεοφίλου και συν., (1989).

Σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση όλων των παιδιών ήταν κάτω του μέσου όρου και συγκεκριμένα το 60% των μαθητών/ τριών είχαν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην γραφή, το 31% των μαθητών/ τριών είχαν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην αριθμητική, το 29% των μαθητών/ τριών είχαν πολύ μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση και το 51% είχαν πολύ μεγάλες δυσκολίες σε περισσότερα από ένα από τα παραπάνω βασικά σχολικά μαθήματα.

Νοομετρικός έλεγχος

Σύμφωνα με τη νοομετρική κλίμακα WISC-III διαπιστώθηκε ότι το δείγμα των 120 μαθητών /τριών βρίσκονταν στο μέσο σημείο κατανομής της νοημοσύνης με δείκτη νοημοσύνης IQ, 85-110 μονάδες (M.O = 89).

Επιπλέον από τα 120 παιδιά που εξετάστηκαν με WISC-III, το 22,1% παρουσίασε λεκτικό δείκτη μεγαλύτερο από τον εκτελεστικό κατά 10 μονάδες, 31,6% υψηλό εκτελεστικό και το 46,3% εμφάνισε διαφορά λεκτικού-εκτελεστικού γύρω στις 10 μονάδες, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με τις έρευνες που έχουν γίνει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Sattler, 1988).

Έλεγχος της διαταραχής προσοχής παρορμητικότητας / υπερκινητικότητας.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV (APA,1994), το 48% του δείγματος παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά της διαταραχής προσοχής, το 46% του δείγματος παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά της διαταραχής προσοχής/ υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας, ενώ το 6% παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας (Καρμπά-Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 1996).

5.4.3. Ομαδοποίηση του δείγματος

Το τελικό δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες με 30 παιδιά η κάθε ομάδα. Οι δύο πρώτες ομάδες απετέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και οι άλλες δύο τις ομάδες ελέγχου. Η επιλογή των παιδιών στις πειραματικές ομάδες έγινε με βάση το κριτήριο της συγκατάθεσης των γονιών για την συμμετοχή των παιδιών τους στο ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης. Υπήρχαν δυσκολίες στην επιλογή των δύο πειραματικών ομάδων στις οποίες έλαβαν μέρος συνολικά 60 παιδιά, λόγω της επιφυλακτικότητας των γονιών στο να επιτρέψουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αντίστοιχα συμβουλευτικά και ψυχολογικά προγράμματα.

- Η πρώτη ομάδα παρέμβασης- ομάδα αυτοελέγχου (ΠΟ1), ασκήθηκε σε ένα πακέτο γνωστικών έργων (η λεπτομερής περιγραφή τους γίνεται παρακάτω), δια μέσου ενός ολοκληρωμένου προγράμματος αυτοελέγχου, το οποίο αποτελεί έναν συνδυασμό γνωστικών και συμπεριφορικών τεχνικών, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η τεχνική της αυτοκαθοδήγησης, τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά στη 2^η ομάδα παρέμβασης.
- Η δεύτερη ομάδα παρέμβασης- ομάδα αυτοκαθοδήγησης (ΠΟ2), ασκήθηκε στο ίδιο πακέτο των γνωστικών έργων με την ομάδα αυτοελέγχου, δια μέσου του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης, στο οποίο γίνεται χρήση της τεχνικής αυτοκαθοδήγησης.
- Η πρώτη ομάδα ελέγχου- ομάδα ελέγχου προσοχής (ΟΕ1), αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου στην οποία δόθηκε η ίδια προσοχή και ενδιαφέρον με τις άλλες δύο ομάδες παρέμβασης, επιπλέον δόθηκε ο ίδιος χρόνος ενασχόλησης αλλά η ενασχόληση αφορούσε δραστηριότητες (παιχνίδια, παζλ) μη σχετικές προς το περιεχόμενο των δύο παρεμβάσεων.
- Η δεύτερη ομάδα ελέγχου- ομάδα ελέγχου (ΟΕ2), αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου η οποία δεν δέχθηκε καμία παρέμβαση.

Οι ομάδες ήταν ομοιογενείς όπως φαίνεται στο **πίνακα 1** σύμφωνα με την ηλικία και το φύλο των παιδιών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των ομάδων παρέμβασης και των ομάδων ελέγχου

		ΠΟ2	ΠΟ1	ΟΕ1	ΟΕ2	ΣΥΝΟΛΟ
ΗΛΙΚΙΑ	6,6 -7,6	8	9	7	9	33
	7,6- 8,6	11	13	12	10	46
	8,6 - 9,6	11	8	11	11	41
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	23	26	24	27	100
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	7	4	6	3	20

5.4.4. Μετρήσεις αξιολόγησης της παρέμβασης

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων χρησιμοποιήθηκε ένα πακέτο εξαρτημένων μεταβλητών, το οποίο αποτέλεσε το πακέτο των γνωστικών έργων άσκησης και γενίκευσης (έργα στα οποία η απόδοση του δείγματος κατά τον προέλεγχο ήταν σημαντικά χαμηλότερη του μέσου όρου) στις δύο ομάδες παρέμβασης.

Ως έργα άσκησης επελέγησαν έργα γνωστικού ύφους αντίδρασης, συγκέντρωσης, προσοχής, μνήμης και συλλογισμού, στα οποία τα παιδιά του δείγματος αναμενόταν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη λύση τους, όπως:

- *Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες –ΕΠΜ-* (Colored Progressive Matrices-CPM), του Raven (Raven, Court & Raven, 1990) -μέτρηση της γενικής νοητικής ικανότητας.
- *Ταύτιση οικείων μορφών-TOM-* (Matching Familiar Figures-MFF), του Kagan (Salkind, Kojima, & Zelniker, 1977) - μέτρηση του γνωστικού ύφους.
- *Μνήμη αριθμών*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της προσοχής, συγκέντρωσης, κωδικοποίησης πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία και της βραχύχρονης μνήμης.
- *Συναρμολόγηση αντικειμένων*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της συλλογιστικής - διαλογιστικής ικανότητας, και

Για όλα τα παραπάνω γνωστικά έργα έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί (Ackerman, Dykman & Peters, 1976. Rourke, 1985. Sandoval, Sassenrath & Penalzoza, 1988. Wielkiewicz, 1990) ότι τα παιδιά με ΜΔ βρίσκουν δυσκολίες κατά την επίλυση τους. Ταυτόχρονα αυτά τα τεστ μας βοηθούν στην αξιολόγηση του αποτελέσματος της παρέμβασης αφού είναι τεστ που έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό χώρο, γνωρίζουμε τα εξελικτικά τους χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε τόσο στην προκαταρκτική φάση της αξιολόγησης του δείγματος, όσο και στη φάση της παρέμβασης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προελέγχων, παρατηρήθηκε ότι: α) από τα 120 παιδιά με ΜΔ, τα 90 παιδιά έδωσαν γρήγορες –ανακριβείς απαντήσεις στο έργο μέτρησης της παρορμητικότητας, ενώ τα 30 παιδιά έδωσαν αργές –ανακριβείς απαντήσεις, αποτελέσματα τα οποία σύμφωνα με τις οδηγίες ανάλυσης του τεστ, κατατάσσουν τα παιδιά αυτά στην κατηγορία της παρορμητικότητας. Συγκεκριμένα έδωσαν, γρήγορες απαντήσεις με μέσο όρο χρόνου, μικρότερο των 7-8 δευτερολέπτων και ανακριβείς απαντήσεις με μέσο όρο λαθών, 2 λάθη για κάθε κάρτα, καθώς επίσης για την κατηγορία των αργών/ ανακριβών απαντήσεων δόθηκαν αργές απαντήσεις με μέσο όρο χρόνου, μεγαλύτερο των 7-8 δευτερολέπτων και ανακριβείς απαντήσεις με μέσο όρο λαθών, 2 λάθη για κάθε κάρτα, β) σύμφωνα με τα αποτελέσματα του WISC-III όλες οι μετρήσεις βρίσκονταν 3-4 μονάδες κάτω του μέσου όρου.

Όσον αφορά την επιλογή έργων γενίκευσης, η επιλογή έγινε με βάση τα έργα άσκησης.

Για τον έλεγχο της αξιολόγησης, της γενίκευσης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και σε άλλα γνωστικά έργα καθώς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω μετρήσεις:

- *Κώδικες*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της προσοχής, της συγκέντρωσης, της κωδικοποίησης πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία, της βραχύχρονης μνήμης και της ικανότητας για μάθηση..
- *Σύμβολα*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της προσοχής, της συγκέντρωσης, της κωδικοποίησης πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία, της βραχύχρονης μνήμης και της ικανότητας για μάθηση.

- *Σειροθέτηση εικόνων*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της συλλογιστικής -διαλογιστικής ικανότητας.
- *Αριθμητική*, υποδοκιμασία του WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997) - μέτρηση της προσοχής, της συγκέντρωσης, της κωδικοποίησης πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία, της βραχύχρονης μνήμης, και της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας.
- Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους των παιδιών στα τρία βασικά μαθήματα του σχολείου ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά έγινε με το *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (ΕΑΣΕ)*.

Για τον έλεγχο της επίδρασης των προγραμμάτων παρέμβασης στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω μετρήσεις στις οποίες ο προέλεγχος έδειξε χαμηλές βαθμολογίες.

- *Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Υπευθυνότητας της Νοητικής Επίδοσης (TEYNE)*- [Modified intellectual achievement responsibility questionnaire, (MIARQ)] των Ringelheim, Bialer, & Morrissey, (1970) – αξιολόγηση του τόπου ελέγχου.
- *Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για παιδιά (ΔΕΑΠ)*- (Culture Free Self- esteem Inventory for children) του Battle,(1981) – αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης.
- *Κοινωνιομέτρηση με αναφορές σε ονόματα (ΚΑΟ) (Play Nominations Sociometric Measure-)* των Macmillan, Walker, Gerside, Kolvin, Leitch, Nocol, (1978) – αξιολόγηση της δημοτικότητας.

Στις παραπάνω μετρήσεις το δείγμα έδωσε χαμηλή αυτοεκτίμηση με μέσο όρο 12,42 (τιμές χαμηλής αυτοεκτίμησης 11-13), χαμηλή δημοτικότητα από τους συνομηλίκους με 0-3 προτιμήσεις μαθητών /συνομηλίκων και χαμηλό ενδοπροσωπικό έλεγχο.

5.4.5. Μεθοδολογικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Μαθησιακών Δυσκολιών (παράρτημα III)

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Αποτελεί έναν συνδυασμό ερωτήσεων σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζει το κάθε

παιδί και ζητείται η περιγραφή των δυσκολιών αυτών. Το ερωτηματολόγιο χρησίμευσε ως οδηγός για την αναζήτηση του δείγματος της παρούσας έρευνας - των παιδιών με ΜΔ.

Ερωτηματολόγιο Ατομικού και Κοινωνικού Ιστορικού

Το ερωτηματολόγιο του *Ατομικού και Κοινωνικού Ιστορικού* των μαθητών είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και συμπληρώθηκε από τις μητέρες των μαθητών σε συνάντηση με τη μητέρα του κάθε παιδιού χωριστά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (επάγγελμα γονιών, εκπαιδευτικό επίπεδο γονιών, σοβαρές ασθένειες των γονιών, αριθμός παιδιών στην οικογένεια, διαζύγιο, συνθήκες κατοικίας κ.λ.π.) και το ατομικό ιστορικό του παιδιού (τοκετός, συνθήκες γέννησης, βάδισμα, λόγος, έλεγχος σφικτήρων και σοβαρές ασθένειες). Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε απαραίτητο διότι πρώτον σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία οι παράγοντες της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης θεωρούνται σημαντικοί ως προς την επίδρασή τους στην σχολική επίδοση του μαθητή, αφού ως γνωστόν οι ΜΔ ενδέχεται να παρουσιαστούν λόγω δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Επίσης το ατομικό ιστορικό του παιδιού μας δίνει έγκυρες και απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το ιατρικό ιστορικό του παιδιού, μέσα από το οποίο αποκλείσαμε παιδιά τα οποία είχαν βεβαρημένο ιστορικό υγείας, όπως καρκίνο, επιληψία κ.α.

Κλίμακα νοημοσύνης του Wechsler για παιδιά [(Wechsler Intelligence Scale for children – WISC-III, (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, (1997) (παράρτημα III)

Η κλίμακα WISC-III του Wechsler (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), χρησιμοποιήθηκε για να αποκλεισθεί η περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, δηλαδή να αποκλειστεί η πιθανότητα, οι ΜΔ του δείγματος να είναι μέρος μιας γενικότερης επιβράδυνσης και να οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση.

Η κλίμακα WISC-III, είναι το πιο αναγνωρισμένο διεθνώς, εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης για παιδιά ηλικίας 6 έως 16,5 ετών, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στη χώρα μας και πρόσφατα έχει σταθμιστεί από τους Γεώργα, Παρασκευόπουλο, Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα (1997).

Ο Αμερικάνος ψυχολόγος Wechsler, με αφετηρία την ψυχομετρική δοκιμασία των Binet-Simon, κατασκεύασε ένα πολύ πιο εξελιγμένο τύπο δοκιμασιών για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Αυτό που απασχόλησε κατά κύριο λόγο τον κατασκευαστή αυτής της

κλίμακας ήταν η ανίχνευση και μέτρηση των ποικίλων ικανοτήτων που μπορεί να παρουσιάζει το άτομο και όχι, απλώς, ο γενικός βαθμός της νοημοσύνης του.

Η ευρύτητα της χρήσης αυτής της κλίμακας οφείλεται στο ότι, πέρα από την εκτίμηση της νοημοσύνης, παρέχει και άλλες σημαντικές πληροφορίες. Ο ίδιος διαίρεσε την κλίμακα του σε επιμέρους υποδοκιμασίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτές τις κατέταξε σε δύο μέρη (στο πρακτικό μέρος του οποίου το περιεχόμενο απαιτεί ορισμένους χειρισμούς και στο λεκτικό μέρος που περιλαμβάνει τις γλωσσικές υποδοκιμασίες) οι οποίες βαθμολογούνται χωριστά. Με τη διχοτόμηση της νοημοσύνης σε πρακτικό και λεκτικό μέρος δίνονται αξιολογικά στοιχεία και για τους δύο κύριους τρόπους έκφρασης των ανθρώπινων δεξιοτήτων. Το λεκτικό μέρος της κλίμακας περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες: 1) *πληροφορίες* (γενικές γνώσεις), 2) *κατανόηση* (γενική κατανόηση), 3) *ομοιότητες* (εύρεση ομοιοτήτων), 4) *αριθμητική* (μαθηματική σκέψη), 5) *λεξιλόγιο* (ορισμός εννοιών) και 6) *μνήμη αριθμών* (απομνημόνευση αριθμών). Το πρακτικό μέρος της κλίμακας περιλαμβάνει τις υποδοκιμασίες: 1) *συμπλήρωση εικόνων* (συμπλήρωση ελλειπτικών εικόνων), 2) *τακτοποίηση εικόνων* (νοηματική σειρά εικόνων), 3) *κύβοι* (σύνθεση σχεδίων με κύβους), 4) *συναρμολόγηση αντικειμένων* (συναρμολόγηση διαμελισμένων αντικειμένων) 5) *κώδικες* (εκμάθηση κώδικα) 6) *λαβύρινθοι* και 7) *διερεύνηση συμβόλων*.

Η κλίμακα του Wechsler δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να διακρίνει ευκρινέστερα τις ιδιαίτερες δυσκολίες που πιθανόν να παρουσιάζει ο μαθητής ως προς τη μάθηση. Ο εξεταστής είναι σε θέση να γνωρίζει τις γνωστικές λειτουργίες στις οποίες ένας μαθητής μπορεί να υπερέχει ή να υστερεί, και ειδικά σε ποιες ακριβώς δεξιότητες παρουσιάζει υπεροχή ή καθυστέρηση, εντοπίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις περιοχές εκείνες που παρεμποδίζουν τη μάθηση.

Έχει βρεθεί ότι, παιδιά με δυσκολίες στην λεκτική κατανόηση υστερούν στις υποδοκιμασίες της κλίμακας που διερευνούν τις *πληροφορίες*, τις *ομοιότητες*, το *λεξιλόγιο* και την *κατανόηση*, παιδιά με δυσκολίες *αντιληπτικής οργάνωσης*, υστερούν στην *συμπλήρωση εικόνων*, στην *σειροθέτηση εικόνων*, στην *συναρμολόγηση αντικειμένων* και στους *κύβους*, γ) παιδιά με *διάσπαση προσοχής*, υστερούν στην *αριθμητική*, και στην *μνήμη αριθμών* και δ) παιδιά με δυσκολίες *επεξεργασίας πληροφοριών* υστερούν στους *κώδικες* και στα *σύμβολα* (Wechsler, 1974).

Η Searls (1975) στην ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για τη χρήση του WISC στην αξιολόγηση της ανάγνωσης αναφέρει ότι υπάρχουν δύο σταθερά ευρήματα :
α) τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης τείνουν να παρουσιάζουν ελαφρά υψηλότερη

επίδοση στο εκτελεστικό απ' ότι στο λεκτικό μέρος και β) τείνουν να έχουν χαμηλότερη επίδοση σε πέντε από τις υποδοκιμασίες – *πληροφορίες, αριθμητική, μνήμη αριθμών, και κώδικες* (Sattler, 1988).

Σύμφωνα με τις αναλύσεις του Wechsler (1992), έχει βρεθεί ότι εφόσον διαπιστωθούν κατά την ανάλυση της κλίμακας χαμηλότερες επιδόσεις στις υποδοκιμασίες, *αριθμητική, κώδικες, μνήμη αριθμών, και σύμβολα* (Sattler, 1988), αυτό το εύρημα θεωρείται ενδεικτικό στοιχείο για την περαιτέρω διερεύνηση της μαθησιακής δυσκολίας.

Αναλυτικότερα οι υποδοκιμασίες της κλίμακας οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι:

Η υποδοκιμασία *συναρμολόγηση αντικειμένων* (ως έργο άσκησης στις στρατηγικές σκέψης και συλλογιστικής ικανότητας) μετρά την ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των επιμέρους στοιχείων. Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *σειροθέτηση εικόνων* φορτίζουν τον παράγοντα αντιληπτικής οργάνωσης, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Απαιτεί από το παιδί να συναρμολογήσει τα κομμάτια μιας εικόνας ώστε να σχηματίζουν το εικονιζόμενο αντικείμενο. Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι μέτριος (g: 0,61). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως συλλογιστική ικανότητα και σύνθεση. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από οπτικο-αντιληπτικά προβλήματα.

Η υποδοκιμασία *μνήμη αριθμών* (ως έργο άσκησης στην προσοχή, συγκέντρωση, στρατηγικές μνήμης, σειροθέτησης και κωδικοποίησης πληροφοριών) μετρά την ικανότητα για άμεση μηχανική ανάκληση και την ικανότητα του παιδιού για συγκέντρωση. Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *αριθμητική* φορτίζουν τον παράγοντα διάσπαση προσοχής, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Απαιτεί από το παιδί να επαναλάβει σειρές αριθμών οι οποίες γίνονται ολοένα και μεγαλύτερες σε ευθεία και αντίστροφη ανάκληση. Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι κακός (g: 0,47). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως προσοχή, βραχύχρονη μνήμη, ικανότητα σειροθέτησης, και κωδικοποίηση πληροφοριών για περαιτέρω γνωστική επεξεργασία. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας.

Η υποδοκιμασία *αριθμητική* (ως έργο γενίκευσης της προσοχής, σειροθέτησης, και διαλογιστικής ικανότητας) μετρά την ικανότητα για μαθηματικούς υπολογισμούς και αποτελείται από 24 προβλήματα, κάποια από τα οποία είναι παρόμοια με εκείνα που το παιδί μαθαίνει να λύνει στο σχολείο, αν και κατά την χορήγηση το παιδί δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει μολύβι και χαρτί. Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι καλός (g: 0,76). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως προσοχή, βραχύχρονη μνήμη, επίκτητη γνώση, ικανότητα σειροθέτησης, και διαλογιστική ικανότητα. Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *μνήμη αριθμών* φορτίζουν τον παράγοντα διάσπαση προσοχής σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας.

Η υποδοκιμασία *κώδικες* (ως έργο γενίκευσης της σειροθέτησης) μετρά την ψυχοκινητική ταχύτητα, και απαιτεί από το παιδί να αντιγράψει σύμβολα τα οποία αντιστοιχούν σε γεωμετρικά σχήματα και αριθμούς. Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *σύμβολα* φορτίζουν τον παράγοντα επεξεργασίας πληροφοριών, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι κακός (g: 0,41). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως ικανότητα σειροθέτησης, οπτική οξύτητα, οπτικο-κινητικό συντονισμό και ταχύτητα και ακρίβεια της γραφής. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας.

Η υποδοκιμασία *σύμβολα* (ως έργο γενίκευσης στο στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης της δραστηριότητας) μετρά την ταχύτητα οπτικής αναζήτησης. Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *κώδικες* φορτίζουν τον παράγοντα επεξεργασίας πληροφοριών σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Απαιτεί από το παιδί να κοιτάξει ένα ή δύο σύμβολα που του παρουσιάζονται και να αποφασίσει εάν αυτά βρίσκονται ανάμεσα σε μία άλλη σειρά συμβόλων. Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι μέτριος (g: 0,56). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης της δραστηριότητας, ικανότητα

για μάθηση, ταχύτητα και ακρίβεια της γραφής. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από διάσπαση προσοχής, και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας.

Η υποδοκιμασία *σειροθέτηση εικόνων* (ως έργο γενίκευσης στη συλλογιστική ικανότητα και στο στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης της δραστηριότητας) μετρά την ικανότητα πρόβλεψης των συνεπειών διαφόρων καταστάσεων, και την έννοια του χρόνου. Απαιτεί από το παιδί να τοποθετήσει δέσμες καρτών σε λογική σειρά ώστε να απεικονίζουν μια σύντομη ιστορία.

Η υποδοκιμασία αυτή μαζί με την υποδοκιμασία *συναρμολόγηση αντικειμένων* φορτίζουν τον παράγοντα αντιληπτικής οργάνωσης σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση του Wechsler (Sattler, 1988).

Ο βαθμός φόρτισης της υποδοκιμασίας στην γενική νοημοσύνη είναι κακός προς μέτριο (g: 0,53). Επιπλέον η υποδοκιμασία μετρά και ορισμένες ικανότητες τις οποίες μετρούν άλλες υποδοκιμασίες, όπως συλλογιστική ικανότητα, κοινωνική κρίση, κοινή λογική, και στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης της δραστηριότητας. Η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά μεταξύ άλλων από έλλειψη σχεδιασμού κατά την λύση προβλημάτων, και έλλειψη λεκτικής καθοδηγητικής σειροθέτησης.



Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Διαταραχής για Παιδιά, (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970). (παράρτημα ΙΙΙ)

Για να αποκλεισθεί η περίπτωση της πιθανής ψυχικής διαταραχής, δηλαδή το ενδεχόμενο οι ΜΔ του δείγματος να συνυπάρχουν με ψυχολογικά προβλήματα, όπως διαταραχές συμπεριφοράς ή άλλες εξελικτικές ψυχολογικές διαταραχές, οι μητέρες και οι δάσκαλοι των παιδιών συμπλήρωσαν το *Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Διαταραχής για Παιδιά* των Rutter, Tizard & Whitmore, (1970).

Η συνέντευξη με τους γονείς (προφορικά ή γραπτά ερωτηματολόγια) θεωρήθηκε στο παρελθόν ως η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών για την αξιολόγηση του παιδιού. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι αντιλήψεις των γονιών για τα παιδιά τους επηρεάζονται από τις δικές τους δυσκολίες και την δική τους ψυχοσύνθεση, από τον γάμο τους (Reid, 1987), και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του παιδιού, από το φύλο τους (για π.χ. οι μητέρες τείνουν να είναι πιο αξιόπιστες απ' ότι οι πατεράδες στην εκτίμηση

των παιδιών τους) και την ηλικία του παιδιού (για π.χ. όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά τόσο πιο χαμηλή αξιοπιστία έχει η εκτίμηση των γονιών).

Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί την ωριμότητα συμπεριφοράς του μαθητή. Αποτελείται από δύο ανεξάρτητα μέρη, τα ένα απευθύνεται και συμπληρώνεται από το γονιό του μαθητή και το δεύτερο που περιέχει τις ίδιες ερωτήσεις, απευθύνεται και συμπληρώνεται από το δάσκαλο. Είναι ακριβής μετάφραση αντίστοιχου αγγλικού, που κατασκεύασαν και χρησιμοποίησαν οι Rutter, Tizard & Whitmore, (1970) για την εκτίμηση χαρακτηριστικών συμπεριφοράς σε ανάλογο πληθυσμό στη Μεγάλη Βρετανία.

Το καθένα από αυτά τα ερωτηματολόγια μπορεί να ξεχωρίσει 50% των ψυχικά διαταραγμένων παιδιών. Όταν χρησιμοποιηθούν και τα δύο μαζί ανακαλύπτονται τα 4 από τα 5 διαταραγμένα παιδιά. Ο Rutter και οι συνεργάτες του (1970), σε μελέτη που έκαναν σε μαθητικό πληθυσμό, ηλικίας 9 έως 11 χρονών, διερεύνησαν το είδος και τη συχνότητα των ψυχικών διαταραχών σε σχέση με τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο. Ο όρος «ψυχική διαταραχή» αναφερόταν σε κάποιο παρατεταμένο πρόβλημα στη συμπεριφορά, στα συναισθήματα ή στις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή, που ήταν αρκετά έντονο ώστε να προκαλεί μειονεξία στο ίδιο το παιδί και ενόχληση ή διαταραχή στην οικογένειά του, στο σχολείο και στην κοινότητα. Ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς και οι δάσκαλοι στις ερωτήσεις, τα παιδιά χωρίζονται σ' αυτά που δεν παρουσιάζουν αξία λόγου ψυχική διαταραχή και σε εκείνα που θεωρούνται ψυχικά διαταραγμένα. Οι Rutter, Tizard και Whitmore (1970) καθορίζουν ως ψυχικά διαταραγμένα τα παιδιά που έχουν ολική βαθμολογία 13 και πάνω στο ερωτηματολόγιο των γονιών, και 9 και πάνω στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων.

Στο ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους σε κάθε ερώτηση δίνεται η βαθμολογία 0 (ποτέ), 1 (σπάνια) και 2 (συχνά), ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, σπάνια ή συχνά. Η μέγιστη συνολική βαθμολογία είναι 52. Θεωρήσαμε «διαταραγμένα» τα παιδιά που είχαν ολική βαθμολογία 10 βαθμούς και περισσότερους. Το άθροισμα της βαθμολογίας στις ερωτήσεις 7,19,17,23 αποτελούσαν τη βαθμολογία της νεύρωσης. Το άθροισμα της βαθμολογίας στις ερωτήσεις 4,5,15,19,20,26 αποτελούσαν την βαθμολογία της διαταραχής της συμπεριφοράς. Το άθροισμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1,3,16 αποτελούσαν την βαθμολογία της υπερκινητικότητας. Τη θετική απάντηση στην ερώτηση 21 ονομάζουμε εξελικτική διαταραχή. παρ' όλο που η *ενούρηση και η εγκόπριση* θα μπορούσαν να οφείλονται και σε διάφορους ψυχολογικούς λόγους. Όταν η βαθμολογία της νεύρωσης ήταν μεγαλύτερη από την διαταραχή της συμπεριφοράς, το παιδί χαρακτηριζόταν νευρωτικό. Αν υπερέχει η διαταραχή της συμπεριφοράς, τότε το

πρόβλημα του παιδιού ήταν βασικά η διαταραχή της συμπεριφοράς. Αν οι δύο βαθμολογίες ήταν ίσες, τότε το παιδί είχε μικτή διαταραχή. Όλα αυτά είχαν κάποια σημασία εφ' όσον η ολική βαθμολογία ήταν από 10 βαθμούς και άνω.

Στο ερωτηματολόγιο για τους γονείς, σε κάθε ερώτηση δίνεται η βαθμολογία 0 (ποτέ), 1 (σπάνια) και 2 (συχνά), ανάλογα την συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, σπάνια ή συχνά. Η ολική δυνατή βαθμολογία είναι 52. «Διαταραγμένα» θεωρήθηκαν τα παιδιά τα οποία είχαν ολική βαθμολογία 13 βαθμούς ή περισσότερους. Το άθροισμα της βαθμολογίας στις απαντήσεις 6,15,19,26 αποτελούσε τη βαθμολογία της «νεύρωσης». Το άθροισμα των απαντήσεων 3,13,17,18,23 τη βαθμολογία της διαταραχής συμπεριφοράς. Το άθροισμα της βαθμολογίας στις απαντήσεις 1,2,14 αποτελούσε τη βαθμολογία της «υπερκινητικότητας». Οι θετικές απαντήσεις στις ερωτήσεις 24,25 αποτέλεσαν την βαθμολογία της «εξελικτικής διαταραχής». Όταν η βαθμολογία της νεύρωσης ήταν μεγαλύτερη από την διαταραχή της συμπεριφοράς, το παιδί χαρακτηριζόταν νευρωτικό. Αν υπερέχει η διαταραχή της συμπεριφοράς, τότε το πρόβλημα του παιδιού ήταν βασικά η διαταραχή της συμπεριφοράς. Αν οι δύο βαθμολογίες ήταν ίσες, τότε το παιδί είχε μικτή διαταραχή. Όλα αυτά είχαν κάποια σημασία εφ' όσον η ολική βαθμολογία ήταν από 13 βαθμούς και άνω.

Το ερωτηματολόγιο των Rutter, Tizard & Whitmore, (1970) έχει προσαρμοστεί στην Ελλάδα και επομένως έχει ελεγχθεί η διακριτική του ικανότητα σε παιδιά Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των γονιών έδωσε μέσα σε διάρκεια ενός μήνα συμφωνία μεταξύ δύο αξιολογήσεων $r = .96$ και συμφωνία $r = .94$ για το ερωτηματολόγιο των δασκάλων (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης & Παντελάκης, 1988). Στην παρούσα έρευνα ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των γονιών μας έδωσε την τιμή α του Cronbach =0.84 και για το ερωτηματολόγιο των δασκάλων την τιμή α του Cronbach =0.87, τιμές οι οποίες θεωρούνται πολύ ικανοποιητικές.

Διαγνωστικά κριτήρια για την εκτίμηση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας - [DSM (Διαγνωστικό Στατιστικό εγχειρίδιο) – IV], (APA, 1994)] (παράρτημα III)

Θεωρήθηκε απαραίτητη η εκτίμηση της Προσοχής/Υπερκινητικότητας/ Παρορμητικότητας με τα κριτήρια του DSM-IV λόγω της εγκυρότητας που δίνουν αυτά τα κριτήρια στην αξιολόγηση των ΜΔ.

Για την εκτίμηση της προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας χρησιμοποιήθηκαν οι σχετικοί πίνακες διαγνωστικών κριτηρίων του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου (APA, 1994). Το Διαγνωστικό Στατιστικό εγχειρίδιο, (DSM – IV) πραγματοποιεί ταξινομήσεις των ψυχικών διαταραχών. Στο DSM - IV η κλινική διάγνωση γίνεται με βάση ακριβή διαγνωστικά κριτήρια, όπως και με κριτήρια αποκλεισμού, γεγονός που καθιστά τη διάγνωση περισσότερο έγκυρη. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε τα διαγνωστικά κριτήρια της Διαταραχής Ελλειμματικής /Προσοχής / Υπερκινητικότητας κατά το DSM - IV.

Σύμφωνα με αυτά τα διαγνωστικά κριτήρια για να χαρακτηρίσουμε μια διαταραχή ως Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας θα πρέπει τα συμπτώματα να εμφανιστούν πριν από την ηλικία των 7 χρόνων και να διαρκούν περισσότερο από 6 μήνες.

Για να θεωρηθεί ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητας σύμφωνα με το DSM - IV, θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 6 από τα 9 συμπτώματα που αναφέρονται στην Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής και τουλάχιστον 6 από τα 9 συμπτώματα που αναφέρονται στην Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα. Συνολικά λοιπόν θα πρέπει να υπάρχουν 12 από τα 18 συμπτώματα.

Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (ΕΠΜ)- [(Colored Progressive Matrices)- (Raven, Court & Raven, 1990)] (παράρτημα III)

Η κλίμακα *Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες* (ΕΠΜ) αναπτύχθηκε το 1938 στην Αγγλία από τον J.C. Raven (Raven, Court & Raven, 1990).

Η κλίμακα του Raven είναι μη λεκτική, μετρά την αφαιρετική ικανότητα και στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ως έργο άσκησης στις στρατηγικές σκέψης.

Η κλίμακα του Raven σκοπεύει κυρίως στη μέτρηση της ικανότητας του ατόμου να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες λογικές σχέσεις μεταξύ αντιληπτικών ερεθισμάτων, να χρησιμοποιεί την αναλογική σκέψη και να οργανώνει χωρικά αντιληπτικά ερεθίσματα. Στόχος της είναι η αποκάλυψη και μέτρηση του παράγοντα g (από τη λέξη general και είναι αυτός που κατά τον Spearman επηρεάζει όλες

τις πνευματικές ικανότητες του ατόμου) της γενικής νοημοσύνης του ατόμου που η ανάπτυξη του δεν έχει, σύμφωνα με τους ερευνητές, άμεση σχέση με πολιτισμικά ερεθίσματα.

Η δοκιμασία του Raven περιλαμβάνει μια σειρά από εξήντα γεωμετρικά σχήματα ομαδοποιημένα ανά δώδεκα, διευθετημένα σε λογικές σειρές με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, από τα οποία λείπει ένα μέρος του ολικού σχήματος. Στο κάτω μέρος της σελίδας κάθε εικόνας υπάρχουν έξι ή και οχτώ σχήματα, από τα οποία ένα θα μπορούσε να συμπληρώσει επακριβώς την εικόνα και αυτό καλείται να βρει ο εξεταζόμενος. Επειδή δεν απαιτεί γνώσεις και γλωσσική επικοινωνία, μπορεί να χορηγηθεί ακόμα και στο πιο δειλό παιδί ή σε παιδιά με γλωσσική ανεπάρκεια.

Η κλίμακα του Raven έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από τους Αλεξόπουλος, (1996). Τσακρή (1970), και Georgas, (1971) και χρησιμοποιείται ευρέως στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο (Βοριά, 1998. Νατσόπουλος, Κιοσέογλου, Αλευριάδου & Σταυρούση, 1996. Paour & Cebe, 1999).

(Matching Familiar Figures - MFF), (Kagan, 1965)] - (παράρτημα ΙΙΙ)

Το τεστ *Ταύτιση Οικείων Μορφών* (TOM) του Kagan, (1965), είναι το μοναδικό σταθμισμένο τεστ μέτρησης της παρορμητικότητας (Salkind, Kojima, & Zelniker, 1977) και χρησιμοποιήθηκε ως έργο άσκησης στη συγκέντρωση, αναστολή της αντίδρασης και της απάντησης καθώς επίσης και στον στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης της δραστηριότητας.

Η διαδικασία έχει ως εξής: τα παιδιά έχουν μπροστά τους ένα συγκεκριμένο σχήμα. Κατόπιν βλέπουν έξι εικόνες οι οποίες είναι σχεδόν πανομοιότυπες με την αρχική, εκτός από μια, που είναι η ίδια. Το ερώτημα λοιπόν είναι να βρουν ποιο σχέδιο είναι το ίδιο ακριβώς με το αρχικό. Αν τα παιδιά απαντήσουν σωστά προχωρούν σε επόμενο σχέδιο, αν απαντήσουν λάθος συνεχίζουν την προσπάθεια ως ότου να μαντέψουν ποια είναι η σωστή εικόνα. Αυτά που λαμβάνονται υπόψη για να μετρηθεί η παρορμητικότητα, στο τεστ αυτό, είναι ο χρόνος που χρειάστηκε το κάθε παιδί για την πρώτη απάντηση και τα συνολικά λάθη που έκανε (Kagan, 1965, 1966). Για να χαρακτηριστεί κάποιο παιδί παρορμητικό θα πρέπει, ο χρόνος απάντησης να είναι μικρός και τα λάθη που έκανε να είναι πολλά. Αντίθετα, σκεπτόμενο είναι το παιδί που χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να απαντήσει, κάνει όμως λιγότερα λάθη. Υπάρχουν και άλλες δύο κατηγορίες ατόμων, όπως φαίνεται μέσα από το τεστ αυτό. Έτσι έχουμε τα παιδιά που, παρόλο που απαντούν

γρήγορα είναι ακριβείς σε αυτό που θα πουν, εδώ μιλάμε κυρίως για άτομα με υψηλή νοημοσύνη. Τέλος έχουμε αυτούς που, ενώ χρειάζονται πολύ χρόνο, οι απαντήσεις τους είναι ανακριβείς.

Το τεστ του Kagan έχει σταθμιστεί με αξιόπιστα αποτελέσματα στον διεθνή και ελληνικό χώρο από τους Μακρής, (1996).Salkind, Kojima, & Zelniker, (1977) κ.α.

Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά (ΔΕΑΠ)- (Culture Free Self- esteem Inventory for children), Battle, (1981)- (παράρτημα III)

Συμπληρώθηκε το *Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά (ΔΕΑΠ)* με σκοπό να αξιολογηθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΜΔ.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο τύπους: α) τον εκτεταμένο τύπο Α που περιλαμβάνει 60 δηλώσεις και β) τον συντομότερο τύπο Β που έχει 30 δηλώσεις και ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ο τύπος Β περιλαμβάνει δηλώσεις που αναφέρονται σε πέντε υποκλίμακες.

1. Τη Γενική
2. Την Κοινωνική (αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομιλήκους)
3. Την Ακαδημαϊκή (τη σχετική με το σχολείο)
4. Την Γονική (τη σχετική με την οικογένεια)
5. Την κλίμακα ψεύδους (δηλώσεις που δείχνουν αμυντικότητα)

Οι δηλώσεις είναι συνολικά 30, ενώ 5 από αυτές αποτελούν την κλίμακα ψεύδους. Χαρακτηριστικό των δηλώσεων ψεύδους είναι ότι το περιεχόμενό τους είναι υπερβολικά αρνητικό (της μορφής πάντα-ποτέ), ώστε οι θετικές απαντήσεις σ' αυτές να θεωρούνται ενδείξεις αμυντικότητας του υποκειμένου απέναντι στην εξέταση, και άρα προβολή ψευδούς εικόνας. Οι λοιπές 25 δηλώσεις μετρούν την αυτοεκτίμηση των παιδιών στις τέσσερις προαναφερθείσες περιοχές (γενική αυτοεκτίμηση 10 δηλώσεις και η κοινωνική, ακαδημαϊκή και γονική από 5 δηλώσεις η κάθε μία). Οι δηλώσεις αυτές αναφέρονται στη συναισθηματική επένδυση, την αποδοχή και την υποκειμενική αξιολόγηση της αξίας του παιδιού, καθώς και στις σχέσεις του με τους άλλους. Το παιδί αντιδρά σε κάθε μία από αυτές σημειώνοντας κατά πόσο του ταιριάζει ή όχι, κατά πόσο δηλαδή αντιστοιχεί στον συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και συμπεριφέρεται ή όχι. Οι 25 δηλώσεις του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης διαιρούνται σε δύο ομάδες, εκείνες που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση και εκείνες που δείχνουν χαμηλή. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται

με 1 αν δείχνει υψηλή αυτοεκτίμηση, και με 0 ανα δείχνει χαμηλή, σύμφωνα με το κριτήριο διόρθωσης του Battlle (1981).

Συναριθμώντας το σύνολο των δηλώσεων που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση εξάγεται το αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης για παιδιά. Οι δηλώσεις ψεύδους εξαιρούνται. Επομένως το μέγιστο πιθανό σύνολο αυτοεκτίμησης είναι 25 και το μέγιστο πιθανό σύνολο ψεύδους είναι 5.

Εκτός από το συνολικό αποτέλεσμα, η κλίμακα δίνει τη δυνατότητα να υπολογιστεί χωριστά το αποτέλεσμα για κάθε μία από τις υποκλίμακες. Ανάλυση υποκλιμάκων μπορεί να δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν άμεσα από τη συνολική αυτοεκτίμηση. Η κατάταξη των αποτελεσμάτων ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης είναι κατά το Battlle η εξής: *Πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση* (23 βαθμούς και πάνω), *υψηλή* (20-22 βαθμούς), *μέση* (14-19 βαθμούς), *χαμηλή* (11-13), *πολύ χαμηλή* (10 ή λιγότερους βαθμούς).

Το ερωτηματολόγιο του Battlle, (1981) έχει χρησιμοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο από άλλους ερευνητές με πολύ αξιόπιστα αποτελέσματα (Battlle, [Αργυρακούλη, 2002]. Συγκολλίτου, 1997. Στογιανίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999) και έχει σταθμιστεί σε μαθητές τρίτης Δημοτικού έως τρίτης Γυμνασίου. Η αξιοπιστία των 4 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης ελέγχθηκε με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach στο δείγμα των 741 μαθητών και έδωσε τα εξής αποτελέσματα: Γενική: 0.79, Κοινωνική: 0.54, Ακαδημαϊκή: 0.73 και Γονεϊκή: 0.76 (Στογιανίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Οι τιμές αξιοπιστίας στο δικό μας δείγμα ήταν 0.81, 0.75, 0.79, και 0.78 αντίστοιχα για τις τέσσερις υποκλίμακες.

Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Υπευθυνότητας της Νοητικής Επίδοσης [(TEYNE)-(Modified Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire-(MIARO)-(Ringelheim, Bialer, & Morrissey (1970)].

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το *Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Υπευθυνότητας της Νοητικής Επίδοσης* των Ringelheim, Bialer, & Morrissey (1970), το οποίο τροποποιήθηκε με βάση το πρωτότυπο Ερωτηματολόγιο Υπευθυνότητας της Νοητικής Επίδοσης (TEYNE) των Crandall, Katkovsky, & Crandall (1965). Ως εργαλείο μετρά τον ενδοπροσωπικό νοητικό τόπο ελέγχου (νοητική υπευθυνότητα), καθώς επίσης μπορεί να αξιολογήσει και δύο επιμέρους

διαστάσεις, (α) την υπευθυνότητα για τις επιτυχίες στο σχολείο και (β) την υπευθυνότητα για τις αποτυχίες στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε ειδικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες, γι' αυτόν τον λόγο είναι απλό στη χρήση του καθώς επίσης χρησιμοποιεί την απλή μέθοδο με επιλογή της προτιμώμενης απάντησης. Το TEYNE διαφοροποιείται από το αρχικό EYNE στο ότι: α) περιέχει 24 ερωτήσεις αντί για 34 του αρχικού, β) ο λόγος είναι απλοποιημένος έτσι ώστε να είναι κατανοητός για όλα τα παιδιά και γ) περιέχει δύο ερωτήσεις παραδείγματα, έτσι να υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου της κατανόησης του.

Το TEYNE έχει μεταφραστεί, προσαρμοστεί και χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα (Αλεξόπουλος, 2003[υπό δημοσίευση, κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας) με αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο έλεγχος αξιοπιστίας alpha ερωτηματολογίου στην παρούσα μελέτη έδωσε θετικό αποτέλεσμα με συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach 0.89.

Κοινωνιομέτρηση με Αναφορές σε Ονόματα (KAO)- [(Play Nominations Sociometric Measure)- (Macmillan, Walker, Gerside, Kolvin, Leitah, & Nocol, (1978)].

Μια από τις κύριες μεθόδους εντοπισμού παιδιών και εφήβων που έχουν χαμηλή δημοτικότητα είναι η *Κοινωνιομέτρηση με Αναφορές σε Ονόματα* (KAO) των Macmillan, Walker, Gerside, Kolvin, Leitah, & Nocol, (1978).

Η μέτρηση της δημοτικότητας είναι ουσιαστικά ένας συστηματικός τρόπος συλλογής πληροφοριών από όλα τα παιδιά της τάξης σχετικά με τους συνομηλίκους. Με τα παιδιά έχουν χρησιμοποιηθεί δύο κύριες μορφές μέτρησης της δημοτικότητας. Η πρώτη είναι η *μέθοδος με αναφορές σε ονόματα*: ζητείται από τα παιδιά να κατονομάσουν απλώς τους καλύτερους φίλους τους, ή τους φίλους που θέλουν να παίζουν μαζί τους. Η δεύτερη μορφή είναι η *μέθοδος της ταξινόμησης* (rating) στην οποία κάθε παιδί βαθμολογεί κάθε άλλο συμμαθητή του σύμφωνα με το πόσο του αρέσει να παίζει μαζί του.

Η διαδικασία της *μεθόδου με αναφορές σε ονόματα* διευκολύνει τον εντοπισμό παιδιών που αγνοούνται ή παραμελούνται, καθώς και εκείνων που ενεργώς απορρίπτονται και η χρήση της είναι σχετικά εύκολη.

Η μέτρηση της δημοτικότητας είναι πολύ χρήσιμη για να εντοπιστούν τα παιδιά που απορρίπτονται ή αγνοούνται από τους συνομηλίκους και για να διαπιστωθεί εάν η παρέμβαση έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της θέσης τους μέσα στην τάξη. Δεν μπορεί όμως να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αυτά έχουν τη θέση που έχουν μέσα στην τάξη.

Η διαδικασία της μέτρησης στην παρούσα έρευνα είχε ως εξής: Δίνεται στα παιδιά ένα λευκό χαρτί με τις εξής οδηγίες: “Γράψε το όνομά σου στο πάνω μέρος του χαρτιού. Από κάτω γράψε τα ονόματα των συμμαθητών σου που θα ήθελες να παίζεις μαζί τους”.

Τις προτιμήσεις τις τοποθετούμε γραφικά στο κοινωνιόγραμμα. Οι μαθητές έχουν τρεις δυνατές θέσεις στο κοινωνιόγραμμα. α) θέση *υψηλής δημοτικότητας* (2) θέση *μέτριας δημοτικότητας* και 3) θέση *χαμηλής δημοτικότητας*. Στην θέση *υψηλής δημοτικότητας* τοποθετούνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν την προτίμηση άνω των 7 μαθητών-συνομηλίκων. Στην θέση *μέτριας δημοτικότητας* τοποθετούνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν την προτίμηση 3-7 μαθητών-συνομηλίκων. Στην θέση *χαμηλής δημοτικότητας* τοποθετούνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν την προτίμηση κάτω των 3 μαθητών-συνομηλίκων.

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (ΕΑΣΕ)

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε η σχολική επίδοση των παιδιών με ΜΔ, η οποία αξιολογήθηκε με το *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης*.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, βάσει του οποίου ζητήσαμε από τους δασκάλους να αξιολογήσουν την σχολική επίδοση των μαθητών τους στη Γλώσσα, Γραφή και Μαθηματικά με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (8-10=πολύ καλή, 6-8= καλή, 4-6=μέτρια, 2-4=χαμηλή και 0-2 πολύ χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση).

5.4.6. Διαδικασία παρέμβασης

Πριν την έναρξη της κύριας παρέμβασης στην αρχή της δεύτερης ερευνητικής χρονιάς, εφαρμόστηκε πιλοτικά το προτεινόμενο πρόγραμμα παρέμβασης, με συμμετέχοντες 10 παιδιά με ΜΔ (8 αγόρια και 2 κορίτσια). Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν και αξιολογήθηκαν με μια αντίστοιχη ομάδα *ελέγχου* (N=10, 8 αγόρια και 2 κορίτσια). Μετά την εμπειρική επιβεβαίωση της δυνατότητας εφαρμογής του προγράμματος (Karba-Schina & Zafirovou, 1997), άρχισε η κύρια διαδικασία της ερευνητικής παρέμβασης.

5.4.6.1. Το πρόγραμμα αυτοελέγχου (παράρτημα II).

Σε αντιστοιχία με όσα έχουν προαναφερθεί σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο, η Ronen (Ronen & Wozner, 1995) έχει αναπτύξει ένα μοντέλο παρέμβασης μέσω του οποίου προτείνει ένα πρόγραμμα αυτοελέγχου πέντε φάσεων. Κάθε φάση συμβάλλει στην προοδευτική αύξηση της ικανότητας του παιδιού να ελέγχει την προβληματική συμπεριφορά του.

Οι πέντε φάσεις του μοντέλου παρέμβασης μπορούν να περιγραφούν ως εξής (Ronen & Wozner, 1995):

1. *Τροποποίηση των δυσλειτουργικών εννοιών.* Ο στόχος της πρώτης φάσης είναι να δώσουμε στο παιδί να καταλάβει ότι το πρόβλημα του δεν είναι παρά μια συμπεριφορά που εξαρτάται από το ίδιο και κατά συνέπεια μπορεί να το αλλάξει, εάν μάθει τον τρόπο. Η τροποποίηση των δυσλειτουργικών εννοιών επιτυγχάνεται με τον επαναπροσδιορισμό του νοήματός τους και με τη γνωστική αναδόμηση. Χρησιμοποιούνται παραδείγματα για να βοηθήσουν το παιδί ότι το πρόβλημα του δεν ζήτημα κακής τύχης ή κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας, αλλά εξαρτάται από τη θέλησή του και τα κίνητρό του για αλλαγή.
2. *Κατανόηση της πορείας του προβλήματος.* Για να κατανοήσει την πορεία την οποία ακολουθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, το παιδί κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος μαθαίνει να αναγνωρίζει τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο νου του, το σώμα του και στην τελική προβληματική συμπεριφορά. Η αλλαγή επιτυγχάνεται με τη λογική ανάλυση των διεργασιών που οδηγούν στην εγκατάσταση του προβλήματος και με την παροχή βοήθειας στο παιδί να αποδεχτεί την ευθύνη γι' αυτό που του συμβαίνει (Meichenbaum & Turk, 1987). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ζωγραφιές και σχήματα του ανθρώπινου σώματος, ενώ ταυτόχρονα γίνονται συζητήσεις.
3. *Αύξηση της συνειδητοποίησης των εσωτερικών ερεθισμάτων.* Η Τρίτη φάση του μοντέλου επιδιώκει την ευαισθητοποίηση στα εσωτερικά ερεθίσματα που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Έτσι καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση στη συγκέντρωση της προσοχής και στην παρατήρηση του εαυτού, βοηθώντας το παιδί να πετύχει το σκοπό των ενεργειών του.
4. *Η ανάπτυξη του αυτοελέγχου.* Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αυτοελέγχου πραγματοποιείται με την εκπαίδευση του παιδιού σε ποικίλες τεχνικές που το βοηθούν να αλλάξει τις αυτόματες σκέψεις και συμπεριφορές του με άλλες πιο κατάλληλες. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει την παρατήρηση, την αυτό-αξιολόγηση και την αυτό-ενίσχυση.
5. *Εξάλειψη του προβλήματος.* Το πρόβλημα σταδιακά εξαλείφεται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την παρατήρηση, αυτό-αξιολόγηση της συμπεριφοράς, τη διατήρηση

των επιθυμητών αποτελεσμάτων και τις διαδικασίες γενίκευσης των νέων μορφών συμπεριφοράς και σε άλλους τομείς του παιδιού . Η πέμπτη φάση στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Kanfer (1970).

Κάθε μια από τις πέντε φάσεις χαρακτηρίζεται από έναν συνδυασμό τριών βασικών στοιχείων: της μάθησης, της εξάσκησης και της εφαρμογής. Το στοιχείο της μάθησης ενυπάρχει στη γνωστική αναδόμηση και στην αντικατάσταση των δυσλειτουργικών ιδεών με άλλες περισσότερο ρεαλιστικές, στη λογική ανάλυση των διεργασιών που οδηγούν στην προβληματική συμπεριφορά, στους επεξεργασμένους και αυτόματους τρόπους σκέψης και στην εκμάθηση των τεχνικών για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (αυτοκαθοδήγηση). Το στοιχείο της εξάσκησης εμπεριέχεται στις ασκήσεις που γίνονται είτε στο συγκεκριμένο πλαίσιο παρέμβασης είτε στο σπίτι. Η εξάσκηση βοηθά το παιδί να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές αυτοελέγχου σε διαφορετικές δραστηριότητες και καταστάσεις. Για παράδειγμα εξασκείται να αναγνωρίζει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του, να παρατηρεί, να καταγράφει, να αξιολογεί τη συμπεριφορά του κάνοντας ταυτόχρονα χρήση του εσωτερικού λόγου. Τέλος, το στοιχείο της εφαρμογής ενσωματώνει τις πρόσφατες γνώσεις από τις τεχνικές εξάσκησης, θέτοντας πλήρως σε ισχύ τη διεργασία για τη συνολική τροποποίηση της συμπεριφοράς. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία της αλλαγής, το παιδί γίνεται ένας μικρός επιστήμονας που μαθαίνει τρόπους παρατήρησης της συμπεριφορά του και μεθόδους για την τροποποίησή της. Ο ρόλος του ειδικού είναι αυτός του καθοδηγητή και του επόπτη, ο οποίος προτείνει τρόπους για τη μάθηση και την εξάσκηση ώστε να γίνει το παιδί ικανό να προσφέρει το ίδιο βοήθεια στον εαυτό του.

Μελέτες ατομικών περιπτώσεων στις οποίες έχει εφαρμοστεί το συγκεκριμένο μοντέλο, όπως διαταραχές ύπνου και εγκόπρισης, έχουν παρουσιάσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Ronen, 1993. Ronen, Rahav & Wozner, 1995. Ronen, Wozner & Rahav, 1992). Η επιτυχία του εν λόγω μοντέλου όπως φάνηκε από τις έρευνες, ιδιαίτερα αναφορικά με τη μακρόχρονη διατήρηση της θεραπευτικής αλλαγής και με τις δυνατότητες που προσφέρει για γενίκευση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων και σε άλλους τομείς της ζωής του παιδιού, οδήγησε σε σκέψεις για το βαθμό στον οποίο θα είχαν ωφεληθεί τα παιδιά σε επίπεδο πρόληψης αν γνώριζαν από την αρχή τις δεξιότητες του αυτοελέγχου.

Έτσι το αρχικό μοντέλο παρέμβασης τροποποιήθηκε κατάλληλα και έγινε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ronen, 1994), το οποίο ενσωματώθηκε στο σχολικό ημερήσιο πρόγραμμα των μαθητών, με σκοπό να εκπαιδεύσει 312 μαθητές από τη δευτέρα έως την

έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου στις δεξιότητες του αυτοελέγχου. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε με την ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε μέρος στο πρόγραμμα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελούνταν από δύο μέρη: α) μια ενότητα από δώδεκα μαθήματα για την εκμάθηση, την εξάσκηση και την εφαρμογή των καινούριων γνώσεων στο σχολείο και στο σπίτι και β) μια ενότητα από επτά μαθήματα για την εφαρμογή των νέων γνώσεων στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού και για τη σταδιακή εξάσκηση και καθοδήγηση του σε μια πλήρη διαδικασία συνολικής τροποποίησης της συμπεριφοράς του. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν σε αυτό το μοντέλο, στο σχολείο μπορούσαν να αλλάξουν μόνα τους συμπεριφορές όπως ανυπακοή και προβλήματα στις σχέσεις τους. Επιπλέον επήλθε αύξηση στον αυτοέλεγχο των παιδιών, όπως αξιολογήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και τους δασκάλους τους. Τα παιδιά της δευτέρας τάξης του δημοτικού είχαν μεγαλύτερη επιτυχία από τα παιδιά της έκτης τάξης, τα οποία δεν εργάστηκαν με τον ίδιο ζήλο πάνω στο πρόγραμμα όπως οι μικρότεροι συμμαθητές τους.

Με βάση το πρόγραμμα της Ronen (1999), αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης αφού μεταφράσαμε, τροποποιήσαμε και προσαρμόσαμε τον παραπάνω γραπτό οδηγό στους στόχους της δικής μας παρέμβασης καθώς και στο νοητικό επίπεδο και στο γνωστικό ύψος των παιδιών του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Για την μετάφραση του γραπτού οδηγού ακολουθήθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία μετάφρασης εργαλείων, σύμφωνα με τη μέθοδο που προτείνεται από τους Spielberg & Sharma (1976).

Τα στάδια ήταν τα εξής: α) αρχική μετάφραση από τους ερευνητές από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, β) έλεγχος της μετάφρασης από καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας και από ψυχολόγο, εξοικειωμένη με το θεωρητικό αντικείμενο και την αγγλική γλώσσα και γ) χρήση του μεταφρασμένου εργαλείου σε έρευνα πιλότου με 10 μαθητές δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιλότου δεν έδωσαν ενδείξεις για αναγκαίες γλωσσικές αλλαγές του εγχειριδίου.

Ο πρωτότυπος γραπτός οδηγός αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό στο οποίο γίνεται η εξάσκηση του θεωρητικού μέρους. Στο δικό μας τροποποιημένο πρόγραμμα υπάρχει σχεδόν αυτούσιο το θεωρητικό μέρος του αρχικού προγράμματος (έγιναν κάποιες αλλαγές όσον αφορά την καλύτερη αντίληψη και κατανόηση κάποιων εννοιών). Το πρακτικό μέρος, για τη μεν περίπτωση του αρχικού οδηγού αφορούσε πρακτικές ασκήσεις οι οποίες γίνονταν στο χώρο του σχολείου και του

σπιτιού, στη δε δική μας τροποποίηση οι πρακτικές ασκήσεις γίνονταν στο πλαίσιο παρέμβασης και στο σπίτι.

5.4.6.2. Η διαδικασία του προγράμματος αυτοελέγχου.

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο Εργαστήριο Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα παιδιά επισκέπτονταν το εργαστήριο μια φορά την εβδομάδα για μία συνεδρία, η οποία διαρκούσε 45 λεπτά.

Η παρέμβαση (το περιεχόμενο και οι ενότητες του προγράμματος αυτοελέγχου και αυτοκαθοδήγησης αναφέρονται αναλυτικά στο παράρτημα στον πίνακα I και II), ολοκληρώθηκε σε 13 ατομικές σαρανταπεντάλεπτες εβδομαδιαίες συνεδρίες. Οι συνεδρίες επικεντρώνονταν σε θέματα αυτοελέγχου σύμφωνα με το προαναφερόμενο μοντέλο παρέμβασης ως εξής:

1^η φάση παρέμβασης: *Τροποποίηση των δυσλειτουργικών εννοιών αναφορικά με τις ΜΔ.* . Αυτή η φάση συμπεριέλαβε την 1^η και 2^η συνεδρία.**(το περιεχόμενο όλων των συνεδριών του προγράμματος περιγράφεται αναλυτικά στο παράρτημα II).**

Ο στόχος αυτού του σταδίου ήταν ο επαναπροσδιορισμός του προβλήματος της μαθησιακής δυσκολίας, μέσω της συζήτησης, πληροφόρηση του παιδιού για τον σκοπό και τους στόχους του προγράμματος και την κατανόηση των ακόλουθων εννοιών: σκέψη, συναίσθημα, μάθηση, συμπεριφορά. Το παιδί έπρεπε να μάθει: (α) ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν είναι παρά μια συμπεριφορά όπως τόσες άλλες και ότι μπορούν να αλλάξουν και (β) ότι η αλλαγή αυτή εξαρτάται από το παιδί.

2^η φάση της παρέμβασης: *Κατανόηση της πορείας του προβλήματος, των ΜΔ.* Αυτή η φάση συμπεριέλαβε την 2^η και 3^η συνεδρία.

Ο στόχος του δεύτερης φάσης ήταν η επεξήγηση της διαδικασίας της μαθησιακής δυσκολίας και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο μυαλό και το σώμα. Σε αυτήν τη

φάση το παιδί έμαθε για τους τρόπους αυτοκαθοδήγησης, σύμφωνα με τους οποίους μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε σωστούς τρόπους σκέψης και λύσης μια δυσκολίας. Επιπλέον σε αυτή τη φάση εξηγήθηκε ότι η μάθηση χρειάζεται κατανόηση, επανάληψη, και έλεγχο. Έτσι από εδώ αρχίζει και η ανάθεση εργασίας στο σπίτι. Επιπλέον γίνεται μια πρώτη κουβέντα για τις αυτόματες εντολές και σκέψεις, για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις αυτόματες εντολές και τις ενδιάμεσες σκέψεις. Τέλος αυτή η φάση ολοκληρώνεται με την κατανόηση της έννοιας της αποδοχής της ευθύνης, μέσω της συζήτησης, έκθεση στη φαντασία, παιχνίδι ρόλου και τήρηση ημερολογίου.

3^η φάση παρέμβασης: *Αύξηση της συνειδητοποίησης των εσωτερικών ερεθισμάτων.* Αυτή η φάση συμπεριέλαβε την 3^η, 4^η και 5^η συνεδρία.

Ο στόχος της τρίτης φάσης ήταν να ενισχύσει το επίπεδο αντίληψης του παιδιού αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετώπιζε. Παρότι τα εσωτερικά ερεθίσματα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, ωστόσο επηρεάζουν με την ίδια δύναμη τη συμπεριφορά μας όπως και τα εξωτερικά (Bandura, 1969, 1977). Επιπλέον, το να είναι κανείς ενήμερος για τα εσωτερικά του ερεθίσματα τον βοηθά στη μετατροπή των αυτόματων σκέψεων-χωρίς τη μεσολάβηση της σκέψης-διαδικασιών σε σκόπιμες (Kanfer & Philips, 1970. Miller, 1979). Σε αυτή τη φάση το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί τον εαυτό του, να κατανοεί τις μεσολαβούμενες σκέψεις και να τις χρησιμοποιεί όταν χρειάζεται για να λύσει ένα πρόβλημα..

4^η φάση παρέμβασης: *Ανάπτυξη γνωστικού αυτοελέγχου.* Αυτή η φάση συμπεριέλαβε την 4^η, 5^η, 6^η μέχρι και την 10^η συνεδρία.

Στόχος αυτής της φάσης ήταν να εκπαιδεύσει το παιδί στη χρήση και εξάσκηση διαφόρων τεχνικών, όπως α) στην εξάσκηση των λεκτικών διαδικασιών του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης (βλ. πίνακα III στο παράρτημα) του Meichenbaum & Goodman (1971), στις τεχνικές αυτοελέγχου, αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης, όπως και στην άσκηση στη φαντασία.

5^η φάση παρέμβασης: *Βελτίωση του προβλήματος.* . Αυτή η φάση συμπεριέλαβε την 11^η, 12^η και 13^η συνεδρία.

Στόχος αυτής της φάσης ήταν να εκπαιδεύσει το παιδί στη χρήση ανατροφοδότησης και αυτοενίσχυσης του παιδιού για τη συνεχή προσπάθεια στην αντιμετώπισή του προβλήματος και την επανάληψη και γενίκευσή αυτών που έμαθε σε άλλα παρόμοια προβλήματα μάθησης.

Επιπλέον σε κάθε συνεδρία ακολουθούσαν οι εξής τέσσερις διαδικασίες για την εφαρμογή των στοιχείων που σχετίζονταν με το στάδιο της παρέμβασης.

- *Η αναφορά του παιδιού.* Οι συνεδρίες άρχιζαν με την αναφορά του παιδιού στις εργασίες της προηγούμενης εβδομάδας. Παρουσίαζε την καρτέλα με τις καθημερινές του σημειώσεις και εργασίες τις οποίες είχε ολοκληρώσει στο σπίτι. Έπειτα ακολουθούσε συζήτηση με κεντρικό θέμα τις δυσκολίες που είχε συναντήσει την προηγούμενη εβδομάδα. Δινόταν έμφαση στην έκφραση των συναισθημάτων του και των σκέψεών του αναφορικά με την πρόοδό του.
- *Η κατασκευή της καμπύλης προόδου.* Η ερευνήτρια μαζί με το παιδί συμπλήρωναν την καμπύλη προόδου σύμφωνα με τις αναφορές της εβδομάδας. Με βάση αυτή την καμπύλη ακολουθούσε συζήτηση κατά την οποία προσδιορίζονταν οι στόχοι της επόμενης εβδομάδας.
- *Η παρουσίαση του καινούριου θέματος.* Στη συνέχεια παρουσιάζονταν στο παιδί ένα καινούριο θέμα για συζήτηση. Η ερευνήτρια εξηγούσε τους λόγους για τους οποίους το θέμα ήταν σημαντικό και ανέφερε παραδείγματα από τη καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια ζητούσε από το παιδί να δώσει ένα δικό του παράδειγμα για το θέμα.
- *Η ανάθεση εργασίας για το σπίτι.* Σε κάθε συνεδρία δινόταν στο παιδί μια καινούρια εργασία την οποία έπρεπε να ολοκληρώσει στο σπίτι. Σε αυτήν περιλαμβάνονταν η συμπλήρωση του πίνακα, στον οποίο καταγράφονταν οι επιτυχίες και αποτυχίες της εργασίας. Η ερευνήτρια συζητούσε τυχόν απορίες και διευκρινίσεις.

5.4.6.3. Η διαδικασία του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης.

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο Εργαστήριο Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα παιδιά επισκέπτονταν το εργαστήριο μια φορά την εβδομάδα για μία συνεδρία, η οποία διαρκούσε 45 λεπτά.

Η παρέμβαση (τα στάδια, το περιεχόμενο και η διαδικασία του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης περιγράφονται αναλυτικά στο παράρτημα II), ολοκληρώθηκε σε 13 ατομικές σαρανταπεντάλεπτες εβδομαδιαίες συνεδρίες. Οι συνεδρίες επικεντρώθηκαν στα έργα άσκησης.

5.4.6.4. Τεχνικές παρέμβασης

Όπως φαίνεται στο **πίνακα 2**, το πρόγραμμα αυτοελέγχου αποτελείται από έναν συνδυασμό γνωστικών και συμπεριφορικών τεχνικών.

Πίνακας 2. Στοιχεία της προτεινόμενης γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης

Προτεινόμενη μέθοδος	Συμπεριφορική Προσέγγιση	Γνωστική προσέγγιση
Μάθηση μέσω μίμησης προτύπου	•	
Συντελεστική μάθηση	•	
Πρόβα	•	•
Παρατήρηση συμπεριφοράς και τήρηση ημερολογίου	•	
Συζήτηση (φράσεις προς τον εαυτό)		
Γραπτοί οδηγοί	•	•
Παίξιμο ρόλων	•	
Εργασίες για το σπίτι	•	
Προτεινόμενη τεχνική		
Γνωστική αναδόμηση		•
Αυτοκαθοδήγηση	•	•
Αυτοαξιολόγηση	•	•
Αυτοενίσχυση	•	•
Άσκηση στη φαντασία	•	

1^η τεχνική: Άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση.

Το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης του Meichenbaum and Goodman (1971), ακολουθεί τέσσερις φάσεις, κατά τις οποίες το παιδί μαθαίνει να ασκείται στην διαδικασία της χρήσης του εσωτερικού λόγου, όπως :

1. Ορισμός του προβλήματος (ποιο είναι το πρόβλημα;).
2. Εστίαση της προσοχής και δρομολόγηση της συμπεριφοράς (ποιο είναι το σχέδιό μου;).
3. Αυτοενίσχυση (εφαρμόζω το σχέδιό μου;).
4. Αυτοαξιολόγηση (πως τα πήγα;)

Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης.

Στο **παράρτημα**) δίνεται ένα παράδειγμα της όλης διαδικασίας που ακολουθήθηκε τόσο στο πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης όσο και στο πρόγραμμα αυτοελέγχου.

2^η τεχνική: Τροποποίηση των αυτόματων σκέψεων.

Η βασική τεχνική που Beck έχει στόχο τη μετατροπή των συνηθισμένων επαναλαμβανόμενων, αυτόματων σκέψεων σε πιο συνειδητές και λειτουργικές σκέψεις. Μολονότι αυτό μοιάζει αρκετά πολύπλοκο, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αλλάζουν τις αυτόματες σκέψεις τους εφόσον ο ερευνητής χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες μεταφορές και τεχνικές. Επίσης ακολουθώντας τον τρόπο παραγωγής των πιθανών καλών ερμηνειών για ένα γεγονός, μπορούμε ακόμη να ενθαρρύνουμε το παιδί να σκεφτεί πως μπορεί να αισθανόταν ή τι μπορεί να έκανε εάν έδινε τη νέα καλή ερμηνεία για το συγκεκριμένο γεγονός. Ένα παράδειγμα από την 7^η συνεδρία (**βλ. παράδειγμα στο παράρτημα**) είναι το ακόλουθο: “ Πρέπει λοιπόν να πω στον εαυτό μου ότι “πρέπει να κάνω όλη αυτή την προσπάθεια γιατί έτσι μαθαίνω ό,τι μπορώ να μάθω, μπορώ όταν αποφασίσω να αλλάξω τη συμπεριφορά μου, μπορώ να καταλάβω ότι το να έχεις δυσκολίες είναι κάτι που συμβαίνει σε όλους, κάτι δηλαδή το φυσιολογικό”.

3^η τεχνική: Άσκηση στη φαντασία.

Πολλές μέθοδοι αυτοελέγχου χρησιμοποιούν την άσκηση στη φαντασία. Οι ενήλικες χρειάζεται να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να καταλάβουν ότι αυτό είναι ένα προκαταρτικό βήμα προτού προχωρήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος με έκθεση in vivo (στην πραγματικότητα). Τα παιδιά,

αντίθετα, αντιμετωπίζουν τη φαντασία με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο, καθώς γι' αυτά είναι κάτι οικείο, ου ενυπάρχει στην καθημερινή τους ζωή και το απολαμβάνουν. Ας δούμε ένα παράδειγμα: “Ας παίξουμε ένα παιχνίδι. Βάλε τα χέρια σου μπροστά σου, και προσπάθησε να φανταστείς διάφορα πράγματα: Φαντάσου ότι στο ένα σου χέρι κρατάς ένα βαρύ πράγμα το οποίο τραβάει το χέρι σου κάτω, και στο άλλο σου χέρι κρατάς ένα μπαλόνι το οποίο τραβάει το χέρι σου πάνω.... Κλείσε τα μάτια σου και συνέχισε να φαντάζεσαι....”

4^η τεχνική: Τήρηση ημερολογίου.

Μια από τις βασικές τεχνικές στην γνωστική-συμπεριφορική παρέμβαση είναι η τήρηση ημερολογίου.

Καθώς σκοπός της γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης είναι να διδάξει στα παιδιά πώς να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις επιθυμίες τους, ένα απαραίτητο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από την πλευρά του παιδιού, του προσωπικού συστήματος πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Έτσι οι περισσότερες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν στο αρχικό τους στάδιο μεθόδους τήρησης ημερολογίου, όπου τα παιδιά εκπαιδεύονται να παρατηρούν και να καταγράφουν την ίδια τους τη συμπεριφορά, κρατώντας σημειώσεις σε ένα είδος προσωπικού ημερολογίου. Η εξάσκηση στην παρακολούθηση του εαυτού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθεί η πρόοδος που σημειώθηκε. Τέλος, μετά τον τερματισμό της παρέμβασης διαδραματίζει ενθαρρυντικό ρόλο στη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συνολική παρέμβαση.

Ένα παράδειγμα, είναι το ακόλουθο. “Κάθε μέρα επίσης θα ήθελα να καταγράψεις σε έναν πίνακα, όπως τον παρακάτω τα λάθη που κάνεις στην ορθογραφία. Μετρώντας στο τέλος της εβδομάδας μπορείς να δεις αν μειώνεις τα λάθη σου ή αντίθετα αν αυξάνεις τα λάθη σου. Επίσης μπορείς να δίνεις μόνος /η σου έναν βαθμό και ανάλογα με το αν τα λάθη σου λιγοστεύουν, να ζητήσεις επίσης ως ανταμοιβή κάποιο συμβολικό δώρο από τη μαμά, όπως π.χ. μια σοκολάτα”.

5^η τεχνική: Αυτοαξιολόγηση.

Η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από το παιδί την ικανότητα να διαθέτει ορισμένα κριτήρια βάσει των οποίων θα συγκρίνει τον εαυτό του με άλλα παιδιά ή με καταστάσεις. Μια τέτοια ικανότητα όμως δεν είναι άρτια στα παιδιά, εξαιτίας της ιδιαίτερης σκέψης τους

και του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Ωστόσο, και αυτά μπορούν να εκπαιδευτούν στην αυτοαξιολόγηση, εφόσον την διδαχθούν με έναν τρόπο που να τους είναι κατανοητός. Μαζί με τη τήρηση ημερολογίου, έτσι και η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ταυτόχρονα ένα αναπόσπαστο μέρος της αλλαγής της συμπεριφοράς. Όταν εμείς οι ίδιοι αντιμετωπίζουμε τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους ως κάτι που δεν είναι απόλυτο, αλλά μπορεί να αλλάξει και προωθούμε αυτή την ιδέα, βρισκόμαστε ήδη στην διαδικασία της αλλαγής της.

6^η τεχνική: Αυτοενίσχυση.

Η αυτοενίσχυση αποτελεί το τρίτο μέρος του βασικού μοντέλου του αυτοελέγχου. Όλοι οι άνθρωποι θα έπρεπε να μάθουν να ενισχύουν τον εαυτό τους ως ένα βασικό βήμα προς την αυτονομία τους. Η εν λόγω μέθοδος βοηθά τα παιδιά να στρέφουν την προσοχή τους από τις συγκεκριμένες ενισχύσεις στις συμβολικές. Η αυτοενίσχυση βοηθά ακόμη στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και στη βελτίωση της εικόνας του εαυτού, ιδιαίτερα τα ντροπαλά ή τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ένα παράδειγμα είναι το ακόλουθο: “Αυτό που θέλω να σου πω σήμερα, είναι το πιο σημαντικό. Πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας και στις ικανότητες μας για να τα καταφέρουμε. Όταν απογοητευόμαστε, ίσως τότε είναι πιο σημαντικό να λέμε: ΕΙΜΑΙ ΕΞΥΠΝΟΣ – ΕΧΩ ΘΑΡΡΟΣ – ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗ – ΚΑΙ ΑΠΟ ΕΜΕΝΑ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΝ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ. Φυσικά όλοι γνωρίζουν ότι είσαι έξυπνος / η, αλλά το πιο σημαντικό είναι αυτό που πιστεύεις εσύ. Γι’ αυτό πάντοτε προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε τον εαυτό μας, ΟΤΑΝ ΜΙΛΑΜΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της έρευνας κατά τον προ-έλεγχο, μετα-έλεγχο και επαν-έλεγχο των προγραμμάτων παρέμβασης αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Norusis, 1993).

Για να ελεγχθεί α) αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στον προέλεγχο της επίδοσης των μαθητών έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με την μέθοδο της απλής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA). β) για τον έλεγχο στατιστικής σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μετρήσεων της κάθε ομάδας, δηλαδή για τον έλεγχο της επίδρασης των δυο προγραμμάτων παρέμβασης στις επιδόσεις των μαθητών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για συζευγμένα δείγματα σε κάθε ομάδα χωριστά γ) για τον έλεγχο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετρήσεων και των ομάδων εφαρμόστηκε η πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) και τέλος δ) για τον έλεγχο του μεγέθους της επίδρασης μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση του μεγέθους επίδρασης (αποτελέσματος) (effect size) του Cohen, (1988).

Το μέγεθος της επίδρασης είναι στατιστική έννοια και ουσιαστικά εκφράζει την επίδραση της παρέμβασης ως διαφορά του M.O (ομάδας παρέμβασης) μείον τον M.O (ομάδας ελέγχου) διά τον M.O των τυπικών αποκλίσεων των δύο ομάδων, έτσι με τον τρόπο αυτό η διαφορά των ομάδων εκφράζεται ως μέρος της τυπικής απόκλισης των δύο ομάδων. Σύμφωνα με τους Cohen, (1988). Goosens, (1992). Sideridis, (1999) το μέγεθος της επίδρασης αποτελεί ένα καλό μέτρο σύγκρισης διαφορετικών πειραματικών συνθηκών και των αποτελεσμάτων τους (Ευκλείδη, 1998). Επιπλέον είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τις ψυχολογικές έρευνες και κλινικές μελέτες διαφορών μεταξύ ομάδων, οι οποίες για αντικειμενικούς λόγους χρησιμοποιούν μικρά δείγματα.

6. 1. ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ

6.1.1. Μνήμη αριθμών

6.1.1.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III μνήμη αριθμών ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
Μνήμη Αριθμών	2.11	6.26	6.43	.36	.56
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	49.9**	9.06	8.03	5.60	5.36
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	69.9*	9.06	7.80	5.56	5.03

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 3** στην πρώτη μέτρηση η απλή ανάλυση διακύμανσης (ONEWAY ANOVA) δεν έδειξε διαφορές μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών.

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε όμως διαφορές μεταξύ των ομάδων στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(8)=49.9$, $p < .001$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(7)=69.9$, $p < .001$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=32.13$, $p < 0.001$].

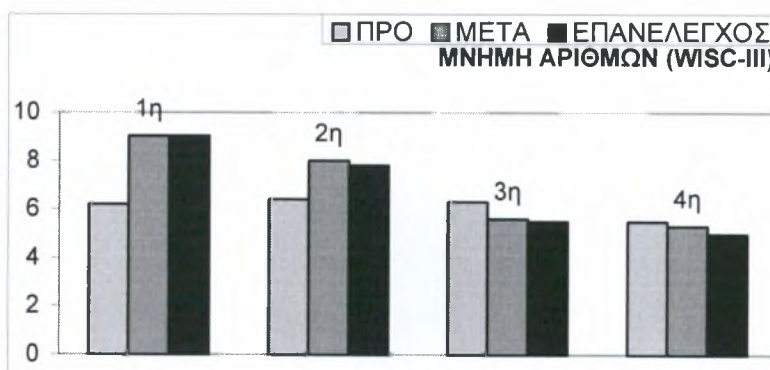
Ο έλεγχος με t-test, για συζευγμένα δείγματα έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους προελέγχους, μεταελέγχους και επανελέγχους των

ομάδων. Συγκεκριμένα σημειώθηκε διαφορά στατιστικά σημαντική, στην 1^η ομάδα-ΠΟ1, στην επίδοση των παιδιών στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών στον προ – μετά $t(29)=21.4$, $p<0.001$ όπου ο $M.O.=6.26$ ($T.A.=.90$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=9$ ($T.A.=.78$). Η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, διατηρήθηκε στο ίδιο επίπεδο με μέσο όρο επίδοσης $M.O.=9$ ($T.A.=.69$) χωρίς όμως να σημειωθεί στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μεταελέγχου και επανελέγχου (βλ. πίνακα 9 στο παράρτημα I).

Τα παιδιά της ΠΟ2, αύξησαν και αυτά τον μέσο όρο επίδοσής τους στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από $M.O.=6.43$, ($T.A.=1.30$) σε $M.O.=8.03$ ($T.A.=1.09$) με στατιστικά σημαντική διαφορά μετά $t(29)=14.1$, $p<0.001$. Ωστόσο στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης μείωσαν τον μέσο όρο επίδοσης τους σε $M.O.=7.8$ ($T.A.=.92$).

Επίσης τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου όχι μόνο δεν αύξησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών αλλά αντίθετα όπως δείχνει το **σχήμα 1** είχαν καθοδική πορεία στους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων. Συγκεκριμένα τα παιδιά της ΟΕ1, μείωσαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, από $M.O.=6.3$. ($T.A.=1.09$) σε $M.O.=5.6$ ($T.A.=1.10$) και κατά τον επανέλεγχο σε $M.O.=5.5$, ($T.A.=.85$). Τα παιδιά της ΟΕ2 μείωσαν και αυτά επίσης τον μέσο όρο επίδοσης τους στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών από $M.O.=5.5$ ($T.A.=.97$) στο μεταέλεγχο σε $M.O.=5.3$ ($T.A.=.85$) καθώς επίσης και στον επανέλεγχο με $M.O.=5$ ($T.A.=.71$).

Σχήμα 1. Μέσοι όροι της επίδοσης στο τεστ μνήμη αριθμών πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.1.1.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 4: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III μνήμη αριθμών

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
Μνήμη αριθμών	2.7	4	1.6	2.4

Σύμφωνα με τον **πίνακα 4** παρατηρήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης και κατ' επέκταση μεγαλύτερο μέγεθος του αποτελέσματος στην ΠΟ1, η οποία σημείωσε μεγάλη διαφορά με την ΟΕ2 με $ES=1^n - 4^n=4$, και επίσης μεγάλη διαφορά με την ΟΕ1 με $ES=1^n - 3^n=2.7$.

Επίσης και η ΠΟ2, σημείωσε σημαντικό μέγεθος επίδρασης στην διαφορά της με την ΟΕ2, με $ES=2^n - 4^n=2.4$. Η ίδια ομάδα σημείωσε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ΟΕ1, όπως $ES=2^n - 3^n=1.6$, που σημαίνει αν και το μέγεθος επίδρασής της ήταν σχετικά μικρότερο σε απλή σύγκριση με τα υπόλοιπα μεγέθη επίδρασης που παρατηρήθηκαν, τα αποτελέσματα όμως και αυτής της ανάλυσης μας δείχνουν στο μνημονικό έργο ανάκλησης αριθμών τα παιδιά της ΠΟ2 ωφελήθηκαν επίσης από το πρόγραμμα της αυτοκαθοδήγησης σε σύγκριση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου τα οποία δεν δέχτηκαν καμία παρέμβαση και βοήθεια στα προβλήματά τους.

Τέλος καταδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος της ΠΟ1 σε σύγκριση με τον ρόλο που έπαιξε η ΠΟ2, στο αποτέλεσμα των δύο ομάδων

6.1.2. Ταύτιση οικείων μορφών (TOM -λάθη)

6.1.2.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης στο ταύτιση οικείων μορφών (TOM-λάθη) του Kagan ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
TOM (λάθη)	1.57	25.50	23.53	24.86	25.43
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	29.2***	11.83	14.13	23.53	24.63
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	34***	11.80	14.23	23.63	24.76

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών και των τεσσάρων ομάδων (δύο ομάδες παρέμβασης και δύο ομάδες ελέγχου) μεταξύ τους στον προέλεγχο δηλαδή πριν την έναρξη της παρέμβασης, παρατηρείται ότι δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά με $F(14)=1.57$, $p < 0.09$. Διαφοροποιούνται όμως στατιστικά σημαντικά με $p < 0.001$ μετά το τέλος της παρέμβασης στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(29.2)=20$, $p < .001$ που δείχνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών και των τεσσάρων ομάδων από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο όσον αφορά τον αριθμό των λαθών που έκαναν τα παιδιά όλων των ομάδων κατά τον μεταέλεγχο.

Στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο μετά το τέλος της παρέμβασης, δηλαδή 7 μήνες αργότερα παρατηρήθηκε το ίδιο σημαντική στατιστική διακύμανση ανάμεσα στις ομάδες με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(21)=34$, $p < .001$.

Τέλος η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=32.55$, $p < 0.001$].

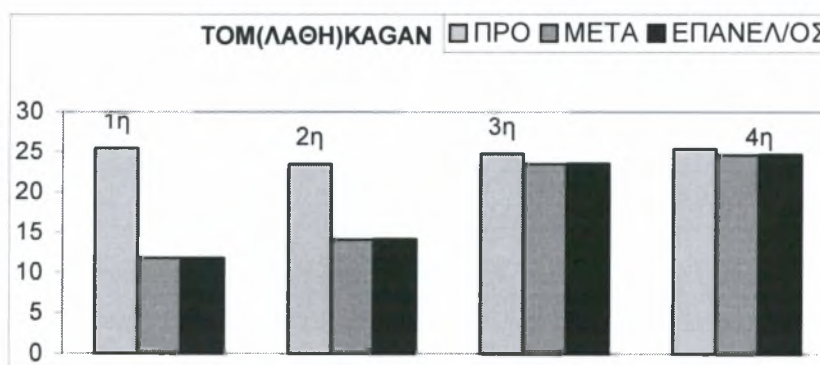
Παρατηρώντας τους μέσους όρους των τριών μετρήσεων στην κάθε ομάδα χωριστά, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των λαθών που έκαναν τα παιδιά της ομάδας – ΠΟ1 στο έργο μέτρησης της παρορμητικότητας με $M.O.=25.5$ ($T.A.=2.3$), μειώθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου δηλαδή στην δεύτερη μέτρηση με

M.O.=11.83 (T.A.=.79) διαφορά η οποία ήταν στατιστικά σημαντική [$t(29)=28.76$, $p<0.001$]. Επιπλέον κατά την τρίτη μέτρηση η μεταβολή του μέσου όρου των λαθών που έγιναν κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, διατηρήθηκε με M.O.=11.80, (T.A.=.92).

Τα παιδιά της ομάδας – ΠΟ2 μείωσαν τον μέσο όρο λαθών τους κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης στο έργο μέτρησης της παρορμητικότητας από M.O=23.5 (T.A.=3.13) σε M.O=14.1, T.A.=1.45) με διαφορά στατιστικά σημαντική [προ - μετά $t(29)=21.47$, $p<0.001$] καθώς επίσης διατήρησαν την επίδοσή τους κατά τον επανέλεγχο με M.O=14.2, (T.A.=1.3) με στατιστικά σημαντικές διαφορές [μετά-επανέλεγχος $t(29)=2.04$, $p<0.05$ και προ-επανέλεγχος $t(29)=20.6$, $p<0.001$].

Στα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου δηλαδή στα παιδιά της ομάδας – ΟΕ1 και στα παιδιά της ομάδας –ΟΕ2 η διαφορά που παρατηρήθηκε στους μέσους όρους των λανθασμένων απαντήσεων από τις δύο ομάδες παρέμβασης δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Όπως φαίνεται και στον **πίνακα 5**, τα μεν παιδιά της ομάδας –ΟΕ1 μείωσαν τον M.O των λαθών από τον προέλεγχο M.O=24.8 (T.A=2.08) κατά μία μονάδα στον μεταέλεγχο με M.O=23.5 (T.A=2.5), τα δε παιδιά της ομάδας –ΟΕ2, μείωσαν τον M.O των λαθών από τον προέλεγχο M.O=25.4 (T.A=6.27) επίσης κατά μία μονάδα περίπου στον μεταέλεγχο με M.O=24.6 (T.A=5.79), ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας.

Σχήμα 2. Μέσοι όροι της επίδοσης στο τεστ ταίριασμα οικείων μορφών(TOM- λάθη) πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.1.2.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 6: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων κατά ζεύγη, στο ταίριασμα οικείων μορφών (TOM-λάθη) του Kagan

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
TOM(λάθη)	-4,2	-2.4	-3.1	-1.9

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 παρατηρήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης και κατ' επέκταση μεγαλύτερο ήταν το μέγεθος αποτελέσματος των δύο ομάδων παρέμβασης κατά την διαφορά τους με τις δύο ομάδες ελέγχου. Αυτό ερμηνεύεται πως και τα δύο προγράμματα παρέμβασης είχαν θετική επίδραση στο αποτέλεσμα της επίδοσης των παιδιών κάτι που δεν συνέβη στα παιδιά των ομάδων ελέγχου τα οποία δεν δέχθηκαν καμία παρέμβαση.

Ακριβέστερα κατά σειρά μεγέθους παρατηρήθηκε ότι η διαφορά της ομάδας – ΠΟ1 με την ομάδα – ΟΕ1 ήταν μεγαλύτερη $ES(1^{\eta} - 3^{\eta}) = -4.2$, από την διαφορά της ομάδας-ΠΟ2 με την ομάδα – ΟΕ1 ήταν $ES(2^{\eta} - 3^{\eta}) = -3.1$, που σημαίνει ότι τα παιδιά της ομάδας – ΠΟ1 ωφελήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα αυτοελέγχου αφού μείωσαν τα λάθη τους πολύ περισσότερο.

Επιπλέον η διαφορά της ΠΟ1 με την ΟΕ2 ήταν μεγαλύτερη $ES(1^{\eta} - 4^{\eta}) = -2.4$, από την διαφορά της ΠΟ2 με την ΟΕ2 η οποία ήταν $ES(2^{\eta} - 4^{\eta}) = -1.9$.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι και τα δύο προγράμματα παρέμβασης ήταν αποτελεσματικά, ωστόσο όμως το πρόγραμμα αυτοελέγχου είχε πιο μεγαλύτερη επίδραση στην μείωση των λαθών στο έργο μέτρησης της παρορμητικότητας από ότι το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης.

6.1.3. Ταύτιση οικείων μορφών (TOM-χρόνος)

6.1.3.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 7: Ανάλυση διακύμανσης στο ταίριασμα οικείων μορφών (TOM-χρόνος) του Kagan ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
TOM (χρόν)	0.7	7.03	6.56	10.46	5.60
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	24.6***	24.10	11.30	10.63	5.83
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	17.1***	22.86	10.70	9.90	5.13

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Συγκρίνοντας και τις τέσσερις ομάδες (πίνακας 7) μεταξύ τους στον προέλεγχο της παρέμβασης, δεν παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα με $F(16)=0.7$, $p < 0.7$ που σημαίνει πολύ μεγάλη πιθανότητα να μην διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Διαφοροποιούνται μετά το τέλος της παρέμβασης στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(15)=45.6$, $p < .001$ που δείχνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο στην παρορμητική συμπεριφορά των ομάδων.

Στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο μετά το τέλος της παρέμβασης, δηλαδή 7 μήνες αργότερα εξακολουθεί να υπάρχει διακύμανση ανάμεσα στις ομάδες με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(18)=40.8$, $p < .001$.

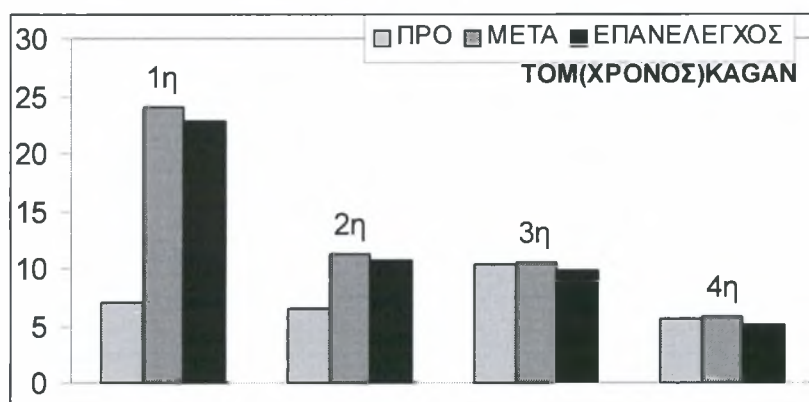
Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(3)=29.12$, $p < 0.001$].

Οι διαφορές των μετρήσεων στην ομάδα – ΠΟ1, ήταν στατιστικά σημαντικές [προ-μετά $t(29) = -6.36, p < 0.001$, μετά-επανάλεγχος $t(29) = 9.30, p < 0.001$]. Αναλύοντας τους μέσους όρους των τριών μετρήσεων στην κάθε ομάδα χωριστά, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος του χρόνου απάντησης/αντίδρασης της ομάδας-ΠΟ1 με $M.O.=7.03$ ($T.A.=2.5$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου δηλαδή στην δεύτερη μέτρηση με $M.O.=24.1$ ($T.A.=5.5$). Κατά την τρίτη μέτρηση η μεταβολή του μέσου όρου χρόνου απάντησης – αντίδρασης κατά τον επανάλεγκο επτά μήνες αργότερα, μειώθηκε κατά 1,24, ($M.O.=22.8, T.A.=5.2$), κάτι όμως που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως φυσιολογική συμπεριφορά και αντίδραση των παιδιών αυτής της ομάδας, αφού ενώ γνώριζαν ήδη καλά την λύση και απάντηση του προβλήματος μετά από την εξάσκηση που είχαν δεχτεί στο συγκεκριμένο πρόβλημα, ήταν πολύ δύσκολο να περιμένουν να την ανακοινώσουν, και βέβαια αυτό μπορεί να παρατηρηθεί και με τον αριθμό των λαθών που έκανε αυτή η ομάδα. Γιατί στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά της ομάδας-ΠΟ1 ασκήθηκαν να αναστέλλουν την παρορμητική τους συμπεριφορά, καθυστερώντας έτσι τον χρόνο αντίδρασης και απάντησης δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σωστή απάντηση, στην περίπτωση όμως που αυτά μετά την άσκηση δώσουν και σωστές απαντήσεις σε λιγότερο χρόνο αυτό δεν σημαίνει ότι η άσκηση δεν βοήθησε αφού το ζητούμενο είναι η σωστή απάντηση άσχετα αν θα δοθεί σε λίγο ή σε πολύ χρόνο, ακόμα βέβαια καλύτερα αν καταφέρουμε να δίνουν τα παιδιά και σωστές απαντήσεις και σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Η ομάδα παρέμβασης –ΠΟ2 αύξησε και αυτή τον μέσο όρο του χρόνου απάντησης – αντίδρασης της κατά τον μεταέλεγκο της παρέμβασης από $M.O.=6.5$ ($T.A.=2.1$ σε $M.O.=11.3$ ($T.A.=2.08$) με [προ-μετά $t(29)=11.3, p < 0.001$, μετά-επανάλεγχος $t(29) = -5.3, p < 0.001$ προ-επανάλεγχος $t(29)= 8.78, p < 0.001$] καθώς επίσης τον μείωσε κατά τον επανάλεγκο κατά μισή μονάδα με $M.O.=10.7$ ($T.A.=1.9$). Η ίδια ερμηνεία μπορεί να δοθεί και εδώ.

Οι δύο ομάδες ελέγχου δηλαδή η ομάδα-OE1 και η ομάδα-OE2 δεν έδειξαν καμία αύξηση στον μέσο όρο του χρόνου απάντησης – αντίδρασης, αντίθετα τον μείωσαν ακόμα περισσότερο κατά τον μεταέλεγκο και επανάλεγκο [βλ. πίνακα 9 στο παράρτημα I].

Σχήμα 3. Μέσοι όροι της επίδοσης στο τεστ *ταίριασμα οικείων μορφών* πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.1.3.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 8: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων κατά ζεύγη, στο *ταίριασμα οικείων μορφών* (TOM-χρόνος) του Kagan

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
TOM(χρόν)	1.7	4.2	-0.2	2.3

Σύμφωνα με τον **πίνακα 8** παρατηρήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης και κατ' επέκταση μεγαλύτερο μέγεθος του αποτελέσματος στην ομάδα παρέμβασης-ΠΟ1 η οποία σημείωσε μεγάλη διαφορά από την ομάδα -ΟΕ2 με $ES = 1^{\eta} - 4^{\eta} = 4.2$, και επίσης μεγάλη διαφορά με την ομάδα -ΟΕ1 με $ES = 1^{\eta} - 3^{\eta} = 1.7$. Αντίθετα η ομάδα -ΠΟ2, σημείωσε διαφορά μόνο με την ομάδα -ΟΕ2, με $ES = 2^{\eta} - 4^{\eta} = 2.3$. Η ίδια ομάδα σημείωσε αρνητικό μέγεθος επίδρασης με την ομάδα ελέγχου-ΟΕ1, όπως $ES = 2^{\eta} - 3^{\eta} = -0.2$, που σημαίνει ότι το μέγεθος του αποτελέσματος της ομάδας-ΟΕ1 ήταν σχετικά μεγαλύτερο από το μέγεθος του αποτελέσματος της ομάδας-ΠΟ2.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ήταν πολύ σημαντική η επίδραση της αποτελεσματικότητας της ομάδας -ΠΟ1 έναντι της ομάδας-ΠΟ2.

6.1.4. Συναρμολόγηση αντικειμένων

6.1.4.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 9: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III συναρμολόγηση αντικειμένων ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	1.12	9.66	10.6	9	11
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	3.83***	22.6	20.9	9.4	10.5
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	2.33*	22.8	20.8	9.06	10.6

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 9** στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο έργο συναρμολόγηση αντικειμένων με $F(6)=1.12$, $p < 0.35$.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε $F(7)=3.83$, $p < .002$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(9)=2.33$, $p < 0.02$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=34.01$, $p < 0.001$].

Οι διαφορές των δύο μετρήσεων στην ομάδα-ΠΟ1 ήταν στατιστικά σημαντικές [προ-μετά $t(29)=27.3$, $p < 0.001$, προ-επανάλεγχος $t(29)=29.1$, $p < 0.001$].

Όπως φαίνεται και στο **σχήμα 3** παρατηρώντας τους μέσους όρους, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στη μέτρηση της συλλογιστικής/διαλογιστικής ικανότητας στον προέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1, με $M.O.=9.66$ ($T.A.=1.26$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=22.6$ ($T.A.=2.44$). Η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στη μέτρηση της συλλογιστικής/διαλογιστικής ικανότητας κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, διατηρήθηκε στο ίδιο επίπεδο με μέσο όρο επίδοσης $M.O.=22.8$ ($T.A.=2.23$).

Τα παιδιά της ομάδας-ΠΟ2, αύξησαν και αυτά τον μέσο όρο επίδοσής τους στη μέτρηση της συλλογιστικής/διαλογιστικής ικανότητας κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από $M.O.=10.6$ ($T.A.=1.44$) σε $M.O.=20.9$ ($T.A.=3.51$) με [προ-μετά $t(29)=16.4$, $p<0.001$, και προ-επανέλεγχος $t(29)=16.56$, $p<0.001$] και επιπλέον στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης διατήρησαν στο ίδιο επίπεδο τον μέσο όρο επίδοσης τους με $M.O.=20.8$ ($T.A.=3.38$).

Τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου δεν αύξησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στη μέτρηση της συλλογιστικής/διαλογιστικής ικανότητας αλλά διατήρησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων. Συγκεκριμένα τα παιδιά της ομάδας-OE1 διατήρησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, από $M.O.=9.06$ ($T.A.=1.63$) σε $M.O.=9.4$, ($T.A.=1.19$) και κατά τον επανέλεγχο σε $M.O.=9$ ($T.A.=1.22$). Τα παιδιά της τελευταίας ομάδας της ομάδας-OE2 μείωσαν τον μέσο όρο επίδοσης τους στη μέτρηση της συλλογιστικής/διαλογιστικής ικανότητας από $M.O.=11$ ($T.A.=1.66$) στο μεταέλεγχο σε $M.O.=10.5$ ($T.A.=1.9$) καθώς επίσης και στον επανέλεγχο με $M.O.=10.6$ ($T.A.=1.7$).

Σχήμα 4. Μέσοι όροι της επίδοσης στο έργο συναρμολόγηση αντικειμένων αριθμών πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.1.4.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 10: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III συναρμολόγηση αντικειμένων

ΕΡΓΟ	ΠΟ1- ΟΕ1	ΠΟ1- ΟΕ2	ΠΟ2- ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	5.7	4.2	3.3	1.2

Σύμφωνα με τον **πίνακα 10** παρατηρήθηκε σημαντικά μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην 1^η ομάδα-ΠΟ1, η οποία σημείωσε μεγάλη διαφορά και με την ομάδα –ΟΕ1 με $ES=1^{\text{η}} - 3^{\text{η}}=5.7$, και επίσης μεγάλη διαφορά με την ομάδα – ΟΕ2 με $ES=1^{\text{η}} - 4^{\text{η}}=4.2$.

Επίσης και η ομάδα παρέμβασης –ΠΟ2, σημείωσε μικρότερο μεν συγκριτικά με το μέγεθος της ΠΟ1, αλλά σημαντικό μέγεθος επίδρασης στην διαφορά της με την ομάδα – ΟΕ1, με $ES=2^{\text{η}} - 3^{\text{η}}=3.3$. Η ίδια ομάδα σημείωσε μεγάλο μέγεθος επίδρασης και κατά την διαφορά της με την ομάδα ελέγχου με $ES=2^{\text{η}} - 4^{\text{η}}=1.2$, που σημαίνει αν και το μέγεθος επίδρασής της ήταν σχετικά μικρότερο σε σύγκριση με τα μεγέθη επίδρασης της ΠΟ1, τα αποτελέσματα όμως και αυτής της ανάλυσης μας δείχνουν ότι και στην μέτρηση της συλλογιστικής /διαλογιστικής ικανότητας τα παιδιά της ομάδας-ΠΟ2 ωφελήθηκαν επίσης από το πρόγραμμα της αυτοκαθοδήγησης σε σύγκριση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου τα οποία δεν δέχτηκαν καμία παρέμβαση και βοήθεια στα προβλήματά τους.

Τέλος καταδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος του προγράμματος αυτοελέγχου σε σύγκριση με τον ρόλο που έπαιξε το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης και στην μέτρηση της συλλογιστικής /διαλογιστικής ικανότητας στο αποτέλεσμα των δύο ομάδων.

6.1.5 Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες (ΕΠΜ)

6.1.5.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 11: Ανάλυση διακύμανσης στις έγχρωμες προοδευτικές μήτρες του Raven (ΕΠΜ) ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΕΠΜ	1.47	14.40	15.80	15.06	16.63
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	45.6***	24.46	22.93	15.36	16.90
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	40.8***	24.96	22.90	15.06	16.66

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Συγκρίνοντας (πίνακας 11) και τις τέσσερις ομάδες μεταξύ τους στον προέλεγχο της παρέμβασης, δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφοροποίηση, βρίσκοντας ταυτόχρονα τα παιδιά της ομάδας –ΠΟ1 σε μη πλεονεκτική θέση επίδοσης αφού ο μέσος όρος της επίδοσής τους στον προέλεγχο είναι χαμηλότερος από τους μέσους όρους επίδοσης των παιδιών των άλλων ομάδων στο έργο μέτρησης της γενικής νοημοσύνης.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται μεταξύ και των τεσσάρων ομάδων στον μεταέλεγχο της παρέμβασης $F(15)=45.6$, $p < .001$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστική σημαντικότητα $F(18)=40.8$, $p < .001$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης),

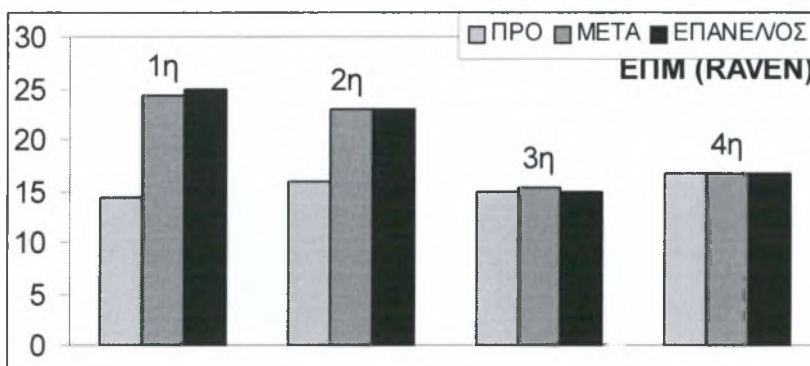
έργο της γενικής νοημοσύνης κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα $M.O.=24.9$, ($T.A.=2.2$) διατήρησε την αύξηση του με [προ- επανέλεγχος $t(29)=27.8$, $p<0.001$].

Τα παιδιά της ομάδας –ΠΟ2, αύξησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους στο έργο της γενικής νοημοσύνης κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης, από $M.O.=15.8$ ($T.A.=1.7$) σε $M.O.=22.9$, ($T.A.=2.03$) με [προ-μετά $t(29)=19.9$, $p<0.001$] και τον διατήρησαν στον επανέλεγχο με $M.O.=22.9$ ($T.A.=15.06$) και [προ-επανέλεγχος $t(29)=21.2$, $p<0.001$].

Τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου δηλαδή της ομάδας –ΟΕ1 και της ομάδας –ΟΕ2 δεν έδειξαν καμία μεταβολή στους μέσους όρους επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο και επανέλεγχο [βλ. πίνακα 11].

Παρακάτω φαίνονται οι μέσοι όροι της επίδοσης στο τεστ *έγχρωμες προοδευτικές μήτρες* πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο της παρέμβασης κάθε ομάδα χωριστά .

Σχήμα 5. Μέσοι όροι της επίδοσης στο τεστ *έγχρωμες προοδευτικές μήτρες (ΕΠΜ)* πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο της παρέμβασης .



6.1.5.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 12: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στις προοδευτικές μήτρες του Raven (ΕΠΜ).

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΕΠΜ	4.3	3	3.8	2.5

Για τον έλεγχο του μεγέθους της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων κατά ζεύγη στο επίπεδο της γενικής νοημοσύνης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση του μεγέθους επίδρασης (αποτελέσματος) (effect size) του Cohen, (1988).

Το μέγεθος της επίδρασης είναι στατιστική έννοια και ουσιαστικά εκφράζει την επίδραση της παρέμβασης ως διαφορά του M.O (ομάδας παρέμβασης) μείον τον M.O (ομάδας ελέγχου) διά τον M.O των τυπικών αποκλίσεων των δύο ομάδων, έτσι με τον τρόπο αυτό η διαφορά των ομάδων εκφράζεται ως μέρος της τυπικής απόκλισης των δύο ομάδων. Σύμφωνα με τον Cohen, (1988); Goosens, (1992) και Sideridis (1999) το μέγεθος της επίδρασης αποτελεί ένα καλό μέτρο σύγκρισης διαφορετικών πειραματικών συνθηκών και των αποτελεσμάτων τους (Ευκλείδη, 1998). Επιπλέον είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τις ψυχολογικές έρευνες και κλινικές μελέτες διαφορών μεταξύ ομάδων, οι οποίες για αντικειμενικούς λόγους χρησιμοποιούν μικρά δείγματα.

Όπως φαίνεται στον **πίνακα 12**, παρατηρήθηκε ένα στατιστικά σημαντικό μέγεθος επίδρασης, μεταξύ των παιδιών των δύο ομάδων παρέμβασης (αυτοκαθ/σης και αυτοελέγχου) και των δύο παιδιών των δύο ομάδων ελέγχου, που σημαίνει ότι και τα δύο προγράμματα παρέμβασης είχαν σημαντική επίδραση στο αποτέλεσμα της επίδοσης των παιδιών των ομάδων αυτών.

Αναλυτικότερα επιπλέον παρατηρείται ότι στις διαφορές των ομάδων παρέμβασης και των ομάδων ελέγχου, το μέγεθος επίδρασης της ομάδας παρέμβασης -ΠΟ1, ήταν μεγαλύτερο με το μέγεθος επίδρασης της ομάδας παρέμβασης – ομάδα αυτοκαθοδήγηση. Αυτό φαίνεται από την διαφορά της ομάδας παρέμβασης- ΠΟ1 με τις δύο ομάδες ελέγχου με $ES (1^{\eta} - 3^{\eta})=4.3$, και $ES (1^{\eta} - 4^{\eta})=3$ και την διαφορά της ομάδας παρέμβασης- ΠΟ2 με τις ίδιες ομάδες ελέγχου με $ES (2^{\eta} - 3^{\eta})=3.8$, και $ES (2^{\eta} - 4^{\eta})=2.5$.

6.2. ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ

6.2.1. Κώδικες

6.2.1.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 13: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III κώδικες ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
Κώδικες	1.61	32.7	32.1	33.1	32.6
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	2.81***	40.4	35.4	34.1	33.4
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	2.78***	40.4	35.3	34	33.1

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο πίνακας 13 στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο έργο κωδικοποίηση δηλαδή στην μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής με $F(17)=1.61$, $p < 0.07$.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε $F(23)=2.81$, $p < 0.000$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(23)=2.78$, $p < 0.000$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=32.29$, $p < 0.001$].

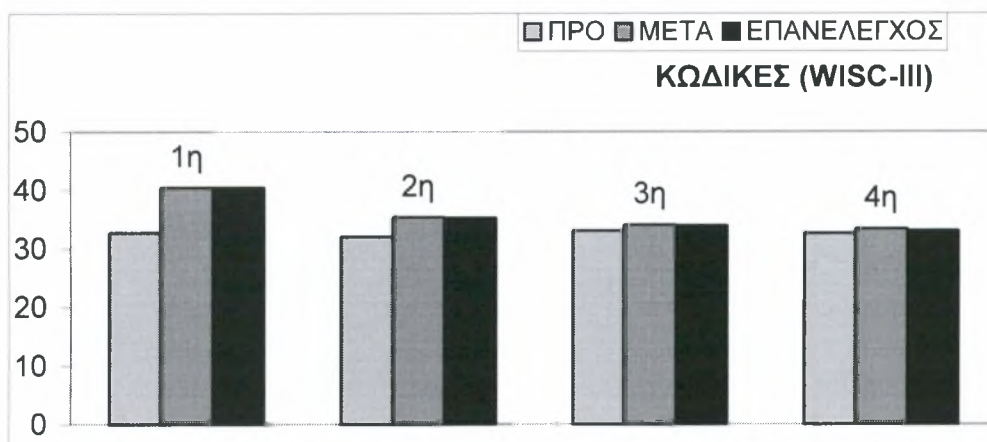
Όπως φαίνεται και στο **σχήμα 5** παρατηρώντας τους μέσους όρους, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής στον προέλεγχο της 1^{ης} ομάδας –ΠΟ1 με (Μ.Ο.=32.7, Τ.Α.=4.13), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με Μ.Ο.=40.4 (Τ.Α.=4.96) και στατιστικά σημαντική διαφορά [προ–μετά $t(29)=106$, $p<0.001$]. Η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, διατηρήθηκε στο ίδιο επίπεδο με μέσο όρο επίδοσης Μ.Ο.=40.4 (Τ.Α.=4.80) και στατιστικά σημαντική διαφορά [προ-επανέλεγχος $t(29)= 60.5$, $p<0.001$].

Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης – ΠΟ2 αύξησαν τον μέσο όρο επίδοσής τους στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από (Μ.Ο=32.1 (Τ.Α.=4.07) σε Μ.Ο=35.4 (Τ.Α.=4.01) και στατιστικά σημαντική διαφορά [προ-μετά $t(29)=11.9$, $p<0.001$], και επιπλέον στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης διατήρησαν στο ίδιο επίπεδο τον μέσο όρο επίδοσης τους με Μ.Ο=35.3 (Τ.Α.=4.05) με [προ–επανέλεγχος $t(29)=11.05$, $p<0.001$].

Τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου αύξησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής και όπως δείχνει το **σχήμα 6** διατήρησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων. Συγκεκριμένα τα παιδιά της 3^{ης} ομάδας – ομάδα ελέγχου (ομάδα μαρτύρων) αύξησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, κατά μία μονάδα από Μ.Ο.=33.1 (Τ.Α.=5.58) σε Μ.Ο.=34.1 (Τ.Α.=5.62) με [προ-μετά $t(29)=29$, $p<0.001$], ενώ δεν διατήρησαν την ίδια επίδοση στον επανέλεγχο.

Τα παιδιά της τελευταίας ομάδας ελέγχου ΟΕ2 αύξησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, και αυτά κατά μία μονάδα στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής από Μ.Ο=32.6 (Τ.Α.=5.41) στο μεταέλεγχο σε Μ.Ο=33.4 (Τ.Α.=5.13) με [προ-μετά όπως η ομάδα με [προ-μετά $t(29)=7.1$, $p<0.001$] ενώ δεν διατήρησαν την ίδια επίδοση στον επανέλεγχο.

Σχήμα 6. Μέσοι όροι της επίδοσης στο έργο κώδικες αριθμών πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.1.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 14: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III κώδικες

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-OE1	ΠΟ1-OE2	ΠΟ2-OE1	ΠΟ2-OE2
ΚΩΔΙΚΕΣ	0.8	1	0	0.2

Σύμφωνα με τον **πίνακα 14** παρατηρήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην ομάδα -ΠΟ1, η οποία σημείωσε κάποια διαφορά και με την ομάδα -OE1 με $ES=1^{\text{η}} - 3^{\text{η}}=0.8$, και επίσης με την 4^η ομάδα -OE2 με $ES=1^{\text{η}} - 4^{\text{η}}=1$.

Αντίθετα η ομάδα -ΠΟ2, δεν σημείωσε καμία διαφορά με τις δύο ομάδες ελέγχου αφού όπως έδειξε η ανάλυση το μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα -OE2 ήταν $ES=2^{\text{η}} - 4^{\text{η}}=0.2$, ενώ επιπλέον δεν έδειξε καμία διαφορά με την ομάδα -OE1 $ES=2^{\text{η}} - 3^{\text{η}}=0$, καταδεικνύοντας έτσι ότι το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης δεν βοήθησε στο να γενικεύσουν τα παιδιά της ομάδας αυτής την ασκούμενη ικανότητα και στην ικανότητα της συγκέντρωσης προσοχής.

Τέλος καταδεικνύεται σημαντικός και καθοριστικός ο ρόλος της παρέμβασης του προγράμματος αυτοελέγχου στην μεταβίβαση της ασκούμενης ικανότητας και σε άλλες ικανότητες όπως η συγκέντρωση της προσοχής, εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

6.2.2. Σύμβολα

6.2.2.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 15: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III –σύμβολα ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
Σύμβολα	3.18*	9.36	9.26	9.4	9.96
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	59.2***	15.7	13.2	10.2	9.43
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	94.3***	16.1	13.3	10.4	9.16

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 15** στην πρώτη μέτρηση παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο έργο σύμβολα - μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής με στατιστική σημαντικότητα $F(5)=3.18$, $p < 0.01$.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση επίσης με $F(10)=59.2$, $p < 0.000$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(10)=94.3$, $p < 0.000$.

Τέλος η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=36.75$, $p < 0.001$].

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στο **σχήμα 7**, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο έργο σύμβολα -μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής στον

προέλεγχου της ομάδας προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=9.36$, ($T.A.=1.35$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=15.7$ ($T.A.=1.33$) και στατιστικά σημαντική διαφορά [προ-μετά $t(29)=39.1$, $p<0.001$, μετά-επανελέγχος $t(29)=3.24$, $p<0.001$ και προ-επανελέγχος $t(29)=36.1$, $p<0.001$].

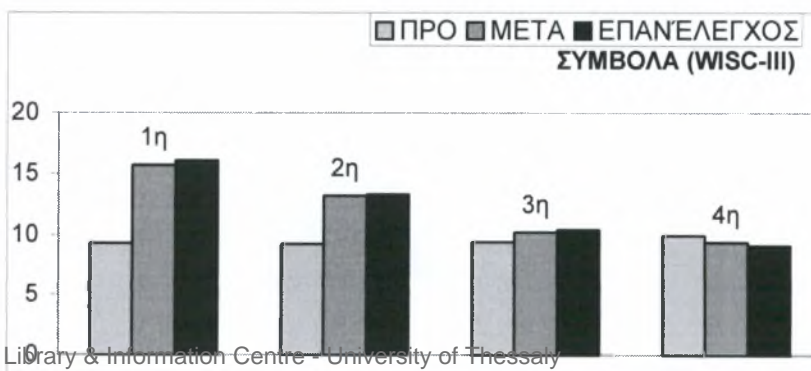
Η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, επαυξήθηκε με μέσο όρο επίδοσης $M.O.=16.1$ ($T.A.=0.94$).

Τα παιδιά της ομάδας προγράμματος αυτοκαθ/ησης, αύξησαν και αυτά τον μέσο όρο επίδοσής τους στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από $M.O.=9.26$ ($T.A.=1.28$) σε $M.O.=13.2$ ($T.A.=1.14$), και επιπλέον στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης διατήρησαν στο ίδιο επίπεδο τον μέσο όρο επίδοσης τους με $M.O.=13.3$ ($T.A.=1.05$) με [προ-μετά $t(29)=20.5$, $p<0.001$, και προ-επανελέγχος $t(29)=19.8$, $p<0.001$].

Τα παιδιά της ομάδας -OE1, σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις με [προ-μετά $t(29)=4.3$, $p<0.001$, μετά -επανελέγχος $t(29)=2.2$, $p<0.031$ και προ-επανελέγχος $t(29)=4.78$, $p<0.001$] αύξησαν κατά μία μονάδα τους μέσους όρους επίδοσης τους στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής και όπως δείχνει το (σχήμα 7) διατήρησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων. Συγκεκριμένα τα παιδιά της ομάδας -OE1 αύξησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, κατά μία μονάδα από $M.O.=9.4$ ($T.A.=1.13$) σε $M.O.=10.2$ ($T.A.=1.06$) και κατά τον επανέλεγχο σε $M.O.=10.4$ ($T.A.=1.03$).

Τα παιδιά της ομάδας-OE2 αντίθετα μείωσαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής από $M.O.=9.96$ ($T.A.=1.03$) στο μεταέλεγχο σε $M.O.=9.43$ ($T.A.=1.10$) καθώς επίσης και στον επανέλεγχο με $M.O.=9.16$ ($T.A.=0.87$).

Σχήμα 7. Μέσοι όροι της επίδοσης στο έργο σύμβολα πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.2.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 16: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III - *σύμβολα*

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΣΥΜΒΟΛΑ	3.7	4.3	1.9	2.5

Σύμφωνα με τον **πίνακα 16** η ομάδα –ΠΟ1 εμφάνισε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την 3^η ομάδα –ΟΕ1 με $ES=1^{\eta} - 3^{\eta}=3.7$, και επίσης με την ομάδα –ΟΕ2 με $ES=1^{\eta} - 4^{\eta}=4.3$.

Επίσης η ομάδα –ΠΟ2, σημείωσε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα –ΟΕ1 με $ES=2^{\eta} - 3^{\eta}=1.9$, ενώ επιπλέον, σημείωσε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα-ΟΕ2, με $ES=2^{\eta} - 4^{\eta}=2.5$, καταδεικνύοντας έτσι ότι και το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης συνετέλεσε στην γενίκευση της ασκούμενης ικανότητας και στην αύξηση της επίδοσης στην μέτρηση της ικανότητας της συγκέντρωσης προσοχής.

Τέλος καταδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος του προγράμματος αυτοελέγχου στην μεταβίβαση της ασκούμενης ικανότητας και σε άλλες ικανότητες όπως η συγκέντρωση της προσοχής, εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

6.2.3. Αριθμητική

6.2.3.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 17: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III -αριθμητική ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
Αριθμητική	0.19	9.53	9.8	10.7	9.4
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	12.2***	13.9	12.9	10.8	9.5
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	11.5***	14.3	12.9	10.8	9.6

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 17** στην πρώτη μέτρηση κατά τον προέλεγχο της παρέμβασης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο έργο σύμβολα - μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής $F(9)=0.19, p < 0.9$.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(10)=12.2, p < 0.001$ καθώς

επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(11)=11.5, p<0.001$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=29.87, p<0.001$].

Όπως φαίνεται και στο (σχήμα 8) ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο έργο αριθμητική -μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και της κωδικοποίησης πληροφοριών, στον προέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1 με $M.O.=9.53$ ($T.A.=2.47$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=13.9$ ($T.A.=1.38$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές [προ-μετά $t(29)=23.8, p<0.001$, μετά -επανέλεγχος $t(29)=1.79, p<0.001$ και προ-επανέλεγχος $t(29)=18.04, p<0.001$].

Σημαντικό επίσης ότι η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής και της κωδικοποίησης πληροφοριών κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, συνεχίστηκε με μέσο όρο επίδοσης ($M.O.=14.3, T.A.=1.66$).

Τα παιδιά της ομάδας -ΠΟ2 (ομάδα προγράμματος αυτοκαθ/ησης) αύξησαν και αυτά τον μέσο όρο επίδοσής τους στη μέτρηση της συγκέντρωσης της προσοχής και της κωδικοποίησης πληροφοριών κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από $M.O.=9.8$, ($T.A.=1.21$) σε $M.O.=12.9$ ($T.A.=1.01$), και επιπλέον στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης διατήρησαν στο ίδιο επίπεδο τον μέσο όρο επίδοσης τους με $M.O.=12.9$ ($T.A.=1.04$) με στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τον [προ-μεταέλεγχο με $t(29)=6.70, p<0.001$, και προ-επανέλεγχος $t(29)=7.18, p<0.001$].

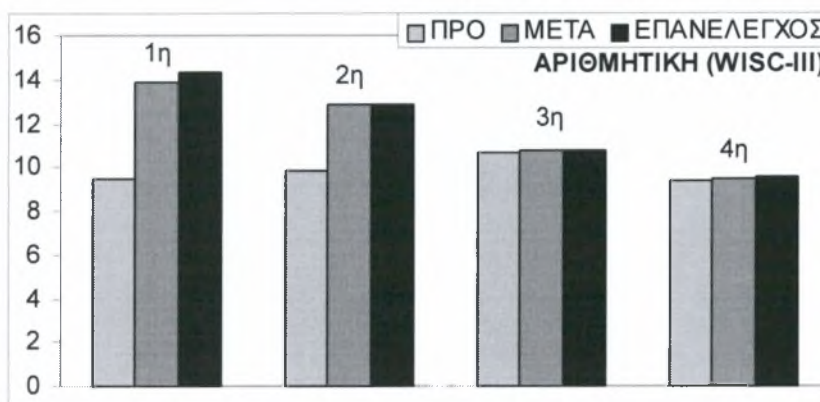
Τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου δεν αύξησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στο έργο αριθμητική -μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών, αλλά όπως δείχνει το (σχήμα 8) διατήρησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων.

Συγκεκριμένα τα παιδιά της ομάδας - ΟΕ1 διατήρησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους στο έργο αριθμητική ,κατά τον μεταέλεγχο, από $M.O.=10.7$ ($T.A.=2.18$) σε $M.O.=10.8$ ($T.A.=2.09$) και κατά τον επανέλεγχο σε $M.O.=10.8$ ($T.A.=2.09$).

Τα παιδιά της ομάδας-ΟΕ2 επίσης διατήρησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, στη μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης

πληροφοριών, από $M.O.=9.4$ ($T.A.=2.32$) στο μεταέλεγχο σε $M.O.=9.5$ ($T.A.=2.25$) καθώς επίσης και στον επανέλεγχο με $M.O.=9.6$ ($T.A.=2.17$).

Σχήμα 8. Μέσοι όροι της επίδοσης στο έργο *αριθμητική* πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.3.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 18: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III - *αριθμητική*

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	0.9	1.5	0.6	1.4

Οι δύο ομάδες παρέμβασης, η ομάδα –ΠΟ1 (ομάδα αυτοελέγχου) και η ομάδα – ΠΟ2 εμφάνισαν κάποια επίδραση κατά την διαφορά τους με τις δύο ομάδες ελέγχου, που σημαίνει ότι και τα δύο προγράμματα παρέμβασης επέδρασαν στην αύξηση της επίδοσης των παιδιών, στην μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών.

Ιδιαίτερα εμφανής ήταν τα μεγέθη επίδρασης των δύο ομάδων παρέμβασης με την 4^η ομάδα –ΟΕ2, με $ES= 1^η - 4^η=1.5$, και $ES= 2^η - 4^η=1.4$, που σημαίνει ότι και τα δύο προγράμματα παρέμβασης ήταν καθοριστικά σε σύγκριση με την ομάδα –ΟΕ2 τα παιδιά της οποίας δεν δέχθηκαν καμία παρέμβαση.

Όσον αφορά τα μεγέθη επίδρασης των δύο ομάδων παρέμβασης με την ομάδα –OE1, τα μεγέθη ήταν αντίστοιχα, $ES= 1^{\eta} - 3^{\eta}=0.9$, και $ES= 2^{\eta} - 3^{\eta}=0.6$, που σημαίνει ότι ναι μεν υπήρξε κάποια επίδραση των δύο ομάδων παρέμβασης αλλά δεν ήταν τόσο σημαντική η επίδραση τους ώστε να γίνει μεταβίβαση της ασκούμενης ικανότητας και στο έργο της αριθμητικής - στην μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών.

Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε με τα υπάρχοντα δεδομένα ότι και τα δύο προγράμματα παρέμβασης συνετέλεσαν σε κάποιο σχετικό βαθμό στην αύξηση της επίδοσης των παιδιών στο συγκεκριμένο έργο της αριθμητικής.

6.2.4. Σειροθέτηση εικόνων

6.2.4.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 19: Ανάλυση διακύμανσης στην υποδοκιμασία του WISC-III –σειροθέτηση εικόνων ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΣΕΙΡΟΘΕ ΤΗΣΗ	1.49	9.06	10.6	8.73	9.86
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	2.5*	20.1	18.6	8.83	9.63
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	4.01**	20.5	18.2	8.86	10.1

* $p<0.05$ *** $p<0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 19** στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στο έργο σειροθέτηση εικόνων - μέτρηση της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας ($F(10)=1.49$, $p<0.1$).

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(3)=2.53$, $p<0.06$ καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(9)=4.01$, $p<0.001$.

Η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=35.36$, $p<0.001$].

Όπως φαίνεται και στο **(σχήμα 9)** παρατηρώντας τους μέσους όρους, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο έργο σειροθέτηση εικόνων -μέτρηση της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας στον προέλεγχο της ομάδας προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=9.06$, ($T.A.=2.27$), αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου με $M.O.=20.1$ ($T.A.=3.35$). Η αύξηση του μέσου όρου της επίδοσης των παιδιών αυτής της ομάδας στο έργο σειροθέτηση εικόνων- μέτρηση της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας κατά τον επανέλεγχο επτά μήνες αργότερα, διατηρήθηκε με μέσο όρο επίδοσης $M.O.=20.5$ ($T.A.=3.35$). Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές [με προ-μετά $t(29)=20.4$, $p<0.001$, μετά –επανέλεγχος $t(29)=4.39$, $p<0.001$ και προ-επανέλεγχος $t(29)=20$, $p<0.001$].

Τα παιδιά της ομάδας –ΠΟ2 (ομάδα προγράμματος αυτοκαθ/ησης) αύξησαν και αυτά τον μέσο όρο επίδοσής τους στο έργο σειροθέτηση εικόνων- μέτρηση της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας κατά τον μεταέλεγχο της παρέμβασης από $M.O.=10.6$, ($T.A.=1.63$) σε $M.O.=13.1$ ($T.A.=1.66$), και επιπλέον στην τρίτη μέτρηση κατά τον επανέλεγχο τα παιδιά της ομάδας αυτοκαθοδήγησης διατήρησαν στο ίδιο επίπεδο τον μέσο όρο επίδοσης τους με $M.O.=13.1$ ($T.A.=1.66$). Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές [με προ-μετά $t(29)=9.78$, $p<0.001$, μετά –επανέλεγχος $t(29)=3.80$, $p<0.001$ και προ-επανέλεγχος $t(29)=10.37$ $p<0.001$].

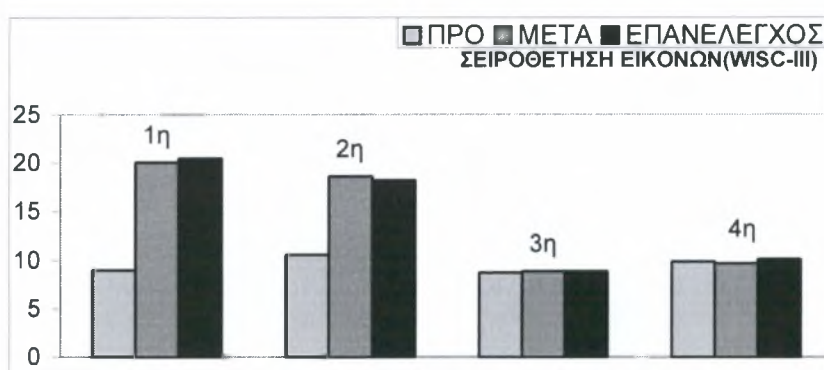
Τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου δεν αύξησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στο έργο σειροθέτηση εικόνων –μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών, αλλά όπως δείχνει το **(σχήμα 9)** διατήρησαν τους μέσους όρους επίδοσης τους στους μεταελέγχους και επανελέγχους σε σχέση με τους μέσους όρους των προελέγχων.

Συγκεκριμένα τα παιδιά της ομάδας –ΟΕ1 διατήρησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους στο έργο αριθμητική ,κατά τον μεταέλεγχο, από $M.O.=8.73$, ($T.A.=1.77$) σε

Μ.Ο.=8.83 (Τ.Α.=1.85) και κατά τον επανέλεγχο σε Μ.Ο.=8.86 (Τ.Α.=1.88) εντούτοις οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τα παιδιά της ομάδας-ΟΕ2 με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις, επίσης διατήρησαν τον μέσο όρο της επίδοσής τους κατά τον μεταέλεγχο, στη μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών, από Μ.Ο=9.86, (Τ.Α.=1.13) στο μεταέλεγχο σε Μ.Ο=9.63, (Τ.Α.=1.15) καθώς επίσης και στον επανέλεγχο με Μ.Ο.=10.1, Τ.Α.=1.46).

Σχήμα 9. Μέσοι όροι της επίδοσης στο έργο σειροθέτηση εικόνων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.4.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 20: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην υποδοκιμασία του WISC-III - σειροθέτηση εικόνων

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	3.3	4.8	2.1	3

Σύμφωνα με τον **πίνακα 20** η ομάδα –ΠΟ1 εμφάνισε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα –ΟΕ1 με $ES=1^{\eta} - 3^{\eta}=3.3$, και επίσης με την ομάδα –ΟΕ2 με $ES=1^{\eta} - 4^{\eta}=4.8$.

Επίσης η ομάδα παρέμβασης –ΠΟ2, σημείωσε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα –ΟΕ1 με $ES=2^{\eta} - 3^{\eta}=2.1$, ενώ επιπλέον, σημείωσε ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης κατά την διαφορά της με την ομάδα –ΟΕ2, με $ES=2^{\eta} - 4^{\eta}=2.3$, καταδεικνύοντας έτσι ότι και το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης συνετέλεσε στην

γενίκευση της ασκούμενης ικανότητας και στην αύξηση της επίδοσης στην σειροθέτηση εικόνων -μέτρηση της συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας .

Τέλος καταδεικνύεται σημαντική η επίδραση της παρέμβασης –πρόγραμμα αυτοελέγχου στην μεταβίβαση της ασκούμενης ικανότητας έναντι της παρέμβασης – πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης στην μεταβίβαση του αποτελέσματος της ασκούμενης ικανότητας και στ έργο της σειροθέτησης εικόνων-συλλογιστικής διαλογιστικής ικανότητας, εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

6.2.5. Διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για παιδιά (ΔΕΑΠ)

6.2.5.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 21: Ανάλυση διακύμανσης στην κλίμακα ΔΕΑΠ ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΔΕΑΠ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
Γενική	6.1***	6.40	6.16	7.16	7.43
Κοινωνική	0.69	2.23	2.10	1.73	2.43
Ακαδημαϊκή	0.20	2.06	1.83	1.83	2.00
Γονική	1.43	1.63	1.73	1.56	1.60
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
Γενική	5.5***	8.03	6.46	6.40	6.90
Κοινωνική	21.6**	4.06	2.70	1.86	1.90
Ακαδημαϊκή	35.3**	3.93	2.63	1.96	1.53
Γονική	68.3**	4.03	2.53	2.23	1.56
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
Γενική	6.08**	8.10	6.50	6.36	7.16
Κοινωνική	21.6**	4.06	2.70	1.86	1.90

Ακαδημαϊκή	32.5**	3.93	2.63	1.96	1.56
Γονική	70.2**	4.03	2.53	2.23	1.30

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 21** στην πρώτη μέτρηση παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στη γενική αυτοεκτίμηση, με στατιστική σημαντικότητα $F(5)=6.10$, $p < 0.001$.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(5)=5.59$, $p < 0.001$, καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(5)=6.08$, $p < 0.001$.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, των τριών μετρήσεων και των τεσσάρων ομάδων, η MANOVA (ανάλυση διακύμανσης με την μέθοδο των πολλαπλών μετρήσεων), η οποία περιλάμβανε 3 ομάδες x 3 μετρήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους παράγοντες μέτρηση x ομάδα με $F(6)=32.13$, $p < 0.001$.

Οι διαφορές αυτές στην ομάδα – ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων της γενικής αυτοεκτίμησης [προ-μετά $t(29)=18.25$, $p < 0.001$, μετά-επανελέγχος $t(29)=1.43$, $p < 0.1$, και προ – επανελέγχος $t(29)=19.97$, $p < 0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της γενικής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1, και αν και δεν επαυξάνεται, ωστόσο διατηρείται στον επανέλεγχο (**βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Αντίθετα από την ομάδα-ΠΟ2, στην ομάδα-ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων της γενικής αυτοεκτίμησης [προ -μετά $t(29)=3.07$, $p < 0.005$, μετά-επανελέγχος $t(29)=1$, $p < 0.1$, και προ – επανελέγχος $t(29)=3.3$, $p < 0.002$], που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της γενικής αυτοεκτίμησης δεν έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο και επανέλεγχο της ομάδας αυτής (**βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Από την πλευρά των ομάδων ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κάτι που φαίνεται και τους μέσους (**βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Κοινωνική αυτοεκτίμηση

Όπως δείχνει ο **πίνακας 21** στην πρώτη μέτρηση της κοινωνικής αυτοεκτίμησης, δηλαδή στον προέλεγχο της παρέμβασης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(4)=21.6$, $p<0.001$, καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(4)=21.6$, $p<0.001$.

Τέλος η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(3)=90.55$, $p<0.001$].

Οι διαφορές αυτές στην ομάδα –ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων της κοινωνικής αυτοεκτίμησης [προ-μετά $t(29)=26.4$, $p<0.001$, μετά-επανέλεγχος $t(29)=26.4$, $p<0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της κοινωνικής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο της ομάδας, και διατηρείται στον επανέλεγχο (βλ. **πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Και στη ομάδα–ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων της κοινωνικής αυτοεκτίμησης [προ-μετά $t(29)=6.59$, $p<0.001$, μετά-επανέλεγχος $t(29)=6.59$, $p<0.001$, και προ–επανέλεγχος $t(29)=6.59$, $p<0.001$], που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της κοινωνικής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο και επανέλεγχο της ομάδας αυτής (βλ. **πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Από την πλευρά των ομάδων ελέγχου όχι μόνο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές επιπλέον μάλιστα σύμφωνα στην ομάδα- ΟΕ2, σύμφωνα με τους μέσους όρους στον μεταέλεγχο και επανέλεγχο ο βαθμός κοινωνικής αυτοεκτίμησης μειώθηκε (βλ. **πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση

Όπως δείχνει ο **πίνακας 21** στην πρώτη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης, δηλαδή στον προέλεγχο της παρέμβασης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(4)=35.3$, $p<0.001$, καθώς

επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(4)=32.5, p<0.001$.

Τέλος η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6)=23.48, p<0.001$].

Οι διαφορές αυτές στην ομάδα – ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης [προ-μετά $t(29)=20.14, p<0.001$, μετά-επανέλεγχος $t(29)=20.14, p<0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1, και διατηρείται στον επανέλεγχο (βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10).

Και στη ομάδα –ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων της κοινωνικής αυτοεκτίμησης [προ -μετά $t(29)=7.18, p<0.001$, μετά-επανέλεγχος $t(29)=7.18, p<0.001$, και προ – επανέλεγχος $t(29)=7.18, p<0.001$], που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο και επανέλεγχο της ομάδας αυτής (βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10).

Τέλος ενώ στις ομάδες ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σύμφωνα με την διαφορά των μέσων όρων, στην ομάδα- ΟΕ2, εμφανίστηκε και μείωση του βαθμού αυτοεκτίμησης όπως φαίνεται ενδεικτικά στον **πίνακα 21 και σχήμα 10**).

Γονική αυτοεκτίμηση

Όπως δείχνει ο **πίνακας 21** στην πρώτη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης, δηλαδή στον προέλεγχο της παρέμβασης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(4)=68.3, p<0.001$, καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(4)=70.2, p<0.001$.

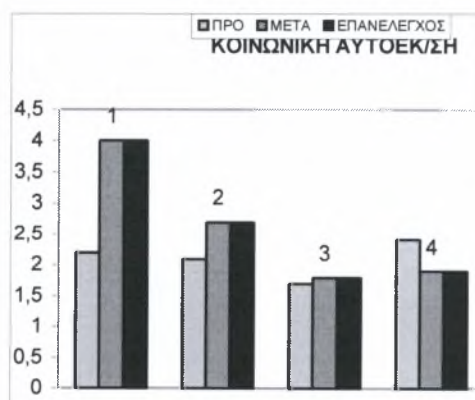
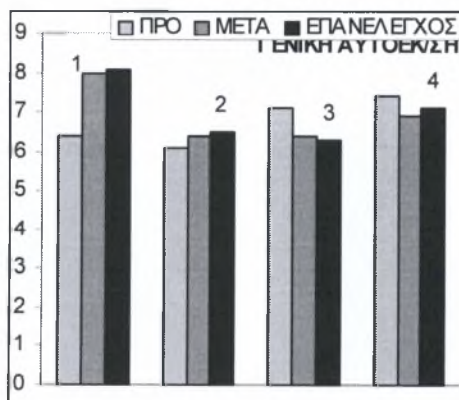
Τέλος η σύγκριση των τεσσάρων ομάδων διαχρονικά, φάνηκε από την 4x3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τέσσερις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας χρόνος σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(3)=121.19, p<0.001$].

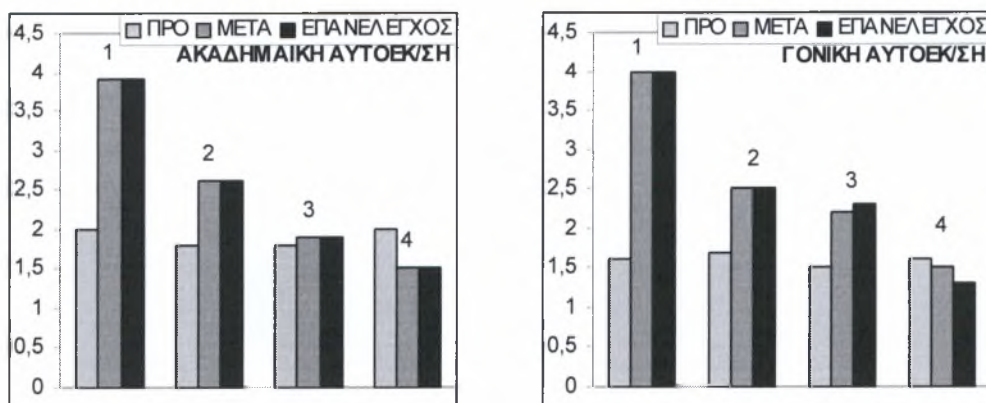
Οι διαφορές αυτές στην ομάδα –ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης [προ-μετά $t(29)=20.14$, $p<0.001$, μετά-επανάλεγχος $t(29)=20.14$, $p<0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1, και διατηρείται στον επανάλεγχο (βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10).

Και στη ομάδα – ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων της κοινωνικής αυτοεκτίμησης [προ -μετά $t(29)=18.15$, $p<0.001$, μετά-επανάλεγχος $t(29)=18.15$, $p<0.001$, και προ – επανάλεγχος $t(29)=18.15$, $p<0.001$], που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης έχει αυξηθεί στον μεταέλεγχο και επανάλεγχο της ομάδας αυτής (βλ. πίνακα 21 και σχήμα 10).

Τέλος ενώ στις ομάδες ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σύμφωνα με την διαφορά των μέσων όρων, στην ομάδα- ΟΕ2, εμφανίστηκε και μείωση του βαθμού ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης όπως φαίνεται ενδεικτικά στον πίνακα 21 και σχήμα 10).

Σχήμα 10. Μέσοι όροι της κλίμακας ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης πριν, μετά και κατά τον επανάλεγχο στις τέσσερις ομάδες.





6.2.5.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 22: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην κλίμακα αυτοεκτίμησης

ΕΡΩΤΗΜ/ΓΙΟ ΔΕΑΠ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
Γενική	1	0.5	-0.3	-0.8
Κοινωνική	1.7	1.5	0.8	0.6
Ακαδημαϊκή	1.5	2	0.6	1
Γονική	3.2	3.6	0.7	2

Σύμφωνα με τον **πίνακα 22**, και κάνοντας μια γενική παρατήρηση σε σχέση με τις τιμές του μεγέθους επίδρασης όλων των διαστάσεων της κλίμακας αυτοεκτίμησης, παρατηρείται: α) μια σημαντική επίδραση των δύο ομάδων παρέμβασης έναντι των ομάδων ελέγχου, β) παρατηρείται μια σημαντική αύξηση μεγεθών επίδρασης στην ομάδα –ΠΟ1 έναντι της ομάδας – ΠΟ2, και γ) την μεγαλύτερη επίδραση δέχθηκαν οι διαστάσεις της γονικής και ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης.

6.2.6. Τροποποιημένο ερωτηματολόγιο υπευθυνότητας της νοητικής επίδοσης (TEYNE)

6.2.6.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 23: Ανάλυση διακύμανσης στην κλίμακα TEYNE ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
TEYNE	2.79	10.43	10.93	10.83	10.00
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	18.2***	14.43	10.33	11.73	10.66
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	18.4***	14.56	10.80	12.00	10.73

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 23**, στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στον ενδοπροσωπικό έλεγχο.

Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(8)=18.2$, $p < 0.001$ ενδοπροσωπικό έλεγχο καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(8)=18.4$, $p < 0.001$.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, των τριών μετρήσεων και των τεσσάρων ομάδων, η MANOVA (ανάλυση διακύμανσης με την μέθοδο των πολλαπλών μετρήσεων), η οποία περιλάμβανε 3 ομάδες x 3 μετρήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους παράγοντες μέτρηση x ομάδα με $F(6)=32.92$, $p < 0.001$.

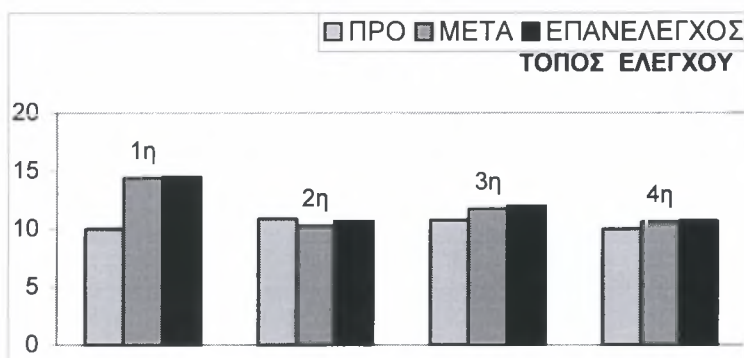
Οι διαφορές αυτές στην ομάδα – ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων της κλίμακας σφαίρας ελέγχου [προ-μετά $t(29) = - 83.42$, $p < 0.001$, και προ-επανάλεγχος $t(29) = - 25.84$, $p < 0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι ο βαθμός ενδοπροσωπικού ελέγχου αυξήθηκε στον μεταέλεγχο της ομάδας, και παρέμεινε ίδιος στον επανάλεγχο (βλ. **πίνακα 23 και σχήμα 11**).

Στην ομάδα –ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, δεν ήταν σημαντικά στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων στην σφαίρα ελέγχου, ένδειξη η οποία είναι ορατή στους μέσους όρους οι οποίοι δείχνουν ότι παρουσιάζεται διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων (βλ. **πίνακα 23 και σχήμα 11**).

Στην ομάδα–ΟΕ1, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο, [προ-μετά $t(29) = 8.11$, $p < 0.001$, μετά-επανάλεγχος $t(29) = 1.68$, $p < 0.001$ και προ-επανάλεγχος

$t(29) = 5.43$ $p < 0.001$. Τέλος στην 4^η ομάδα-ΟΕ2, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κάτι που φαίνεται και στους μέσους (βλ. **πίνακα 23 και σχήμα 11**).

Σχήμα 11: Μέσοι όροι της επίδοσης στη κλίμακα ΤΕΥΝΕ πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.6.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 24: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην κλίμακα ΤΕΥΝΕ

ΕΡΩΤΗΜΑΤ.	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΤΕΥΝΕ	2.28	2.45	-1.1	.1

Σύμφωνα με τον πίνακα 24, η κύρια ομάδα επίδρασης ήταν η ομάδα –ΠΟ1, η οποία και βελτίωσε τον ενδοπροσωπικό έλεγχο, με $ES = 1^{\eta} - 3^{\eta} = 2.28$ και την ομάδα $ES = 1^{\eta} - 4^{\eta} = 2.45$.

Όσον αφορά το μέγεθος επίδρασης της ομάδας – ΠΟ2, αυτό δεν διαφοροποιήθηκε από την ομάδα –ΟΕ1 $ES = 2^{\eta} - 3^{\eta} = -1.1$, και ομάδα-ΟΕ2 $ES = 2^{\eta} - 4^{\eta} = 0.1$.

6.2.7. Κοινωνιομέτρηση με Αναφορές σε Ονόματα (ΚΑΟ)

6.2.7.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 25: Ανάλυση διακύμανσης στην μέτρηση ΚΑΟ ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΚΑΟ	0.78	1.46	1.66	1.80	1.63
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	0.52	.73	1.73	1.80	1.70
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	0.52	1.73	1.73	1.80	1.70

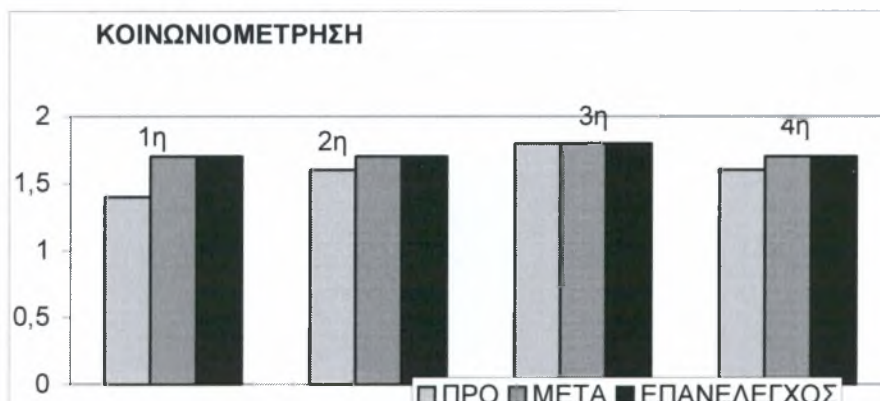
* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 25** σε όλες τις μετρήσεις δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με την απλή ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ομάδων σε κάθε μέτρηση, στο κοινωνικό κύρος που απολαμβάνουν τα παιδιά και των τεσσάρων ομάδων.

Επίσης και η πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε καμία αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των ομάδων και των μετρήσεων όσο και χωριστά για τον κάθε παράγοντα.

Οι παραπάνω ενδείξεις γίνονται πιο ορατές στο **σχήμα 12**, καθώς επίσης και στους μέσους όρους του **πίνακα 25**.

Σχήμα 12: Μέσοι όροι της επίδοσης στη μέτρηση ΚΑΟ πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.7.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 26: Το μέγεθος της επίδρασης στο ΚΑΟ κατά την σύγκριση των ομάδων

Μέτρηση	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΚΑΟ	-0.4	0	-0.3	0

Σύμφωνα με τον **πίνακα 26** η ανάλυση του μεγέθους επίδρασης δεν έδωσε κανένα αποτέλεσμα.

Αυτό δείχνει και τα δύο προγράμματα παρέμβασης δεν επέδρασαν θετικά στην βελτίωση του κοινωνικού κύρους των παιδιών των δύο ομάδων παρέμβασης. Πιθανόν για να έχουμε βελτίωση σε αυτόν τον παράγοντα να χρειάζεται ένας άλλος τρόπος παρέμβασης, ο οποίος να έχει άμεση παρέμβαση στις ίδιες τις κοινωνικές σχέσεις αυτών των παιδιών, όπως είναι η ομαδική θεραπευτική διαδικασία, κάτι όμως που δεν ήταν στους στόχους της παρούσας έρευνας, αφού θεωρούμε ότι σε αυτά τα παιδιά η άμεση πρωταρχική βοήθεια πρέπει να δοθεί σε ατομικό επίπεδο, και ίσως μεταγενέστερα να είναι βοηθητική και μια ατομική θεραπευτική διαδικασία.

6.2.8. Ανάγνωση

6.2.8.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά μέτρηση

Πίνακας 27: Ανάλυση διακύμανσης στην ανάγνωση ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	0.53	2.96	3.13	2.70	2.56
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	4.94*	6	4.63	3.03	2.60
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	4.46*	7.56	5.10	3.03	2.60

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Όπως δείχνει ο **πίνακας 27**, στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στην βαθμολογία της ανάγνωσης. Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(2)=4.94$, $p < 0.02$ στην βαθμολογία της ανάγνωσης καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(2)=4.46$, $p < 0.01$.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, των τριών μετρήσεων και των τεσσάρων ομάδων, η ανάλυση διακύμανσης με την μέθοδο των πολλαπλών μετρήσεων, η οποία περιλάμβανε 3 ομάδες x 3 μετρήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους παράγοντες μέτρηση x ομάδα με $F(6)=30.39$, $p < 0.001$.

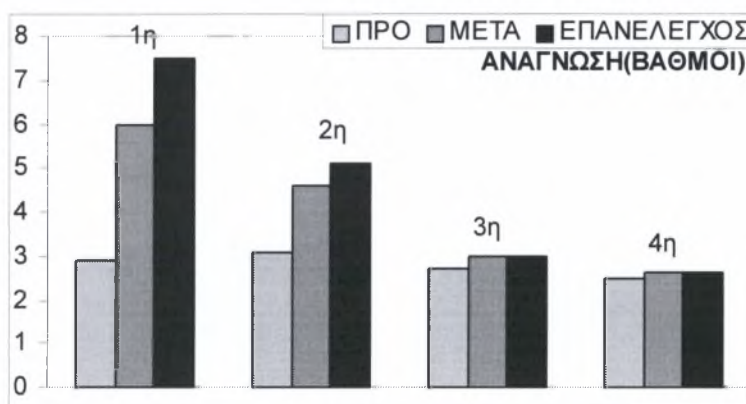
Οι διαφορές αυτές στην ομάδα –ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων στην βαθμολογία της ανάγνωσης [προ-μετά $t(29)= 23.02$, $p < 0.001$, μετά –επανελέγχος $t(29)=5.38$, $p < 0.001$ και προ–επανελέγχος $t(29)= 15.09$, $p < 0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι η βαθμολογία της ανάγνωσης αυξήθηκε σημαντικά στον μεταέλεγχο της ομάδας-ΠΟ1, και επαυξήθηκε και στον επανέλεγχο (βλ. **πίνακα 27** και **σχήμα 13**).

Στην ομάδα–ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων στην βαθμολογία της ανάγνωσης, [προ-μετά $t(29)= 9.762$, $p < 0.001$, μετά –επανελέγχος $t(29)=9.76$, $p < 0.001$ και προ – επανελέγχος

$t(29)= 9.76, p<0.001$ ένδειξη η οποία είναι ορατή στους μέσους όρους οι οποίοι δείχνουν ότι παρουσιάζεται διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων (βλ. πίνακα 27 και σχήμα 13).

Στις δύο ομάδες ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, εκτός από την ομάδα-OE1 η οποία παρουσίασε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο [προ-μετά $t(29)=3.89, p<0.001$], (βλ. πίνακα 25 και σχήμα 13).

Σχήμα 13: Μέσοι όροι της επίδοσης στην ανάγνωση πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.8.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 28: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην ανάγνωση

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-OE1	ΠΟ1-OE2	ΠΟ2-OE1	ΠΟ2-OE2
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	5	5.8	2.1	2.8

Σύμφωνα με τον **πίνακα 28**, και οι δύο ομάδες παρέμβασης είχαν ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης στα αποτελέσματα της βαθμολογίας στην ανάγνωση. Η κύρια ωστόσο επίδραση παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα του μεγέθους επίδρασης της ομάδας -ΠΟ1 με διαφορά στο μέγεθος από την ομάδα-ΠΟ2, ήταν η 1^η ομάδα - ΠΟ1, η οποία και έδωσε $ES= 1^{\eta} - 3^{\eta} = 5$, έναντι της ομάδας-ΠΟ2, $ES= 2^{\eta} - 3^{\eta} = 2.1$, και $ES= 1^{\eta} - 4 = 5.8$ έναντι της 2^{ης} ομάδας-ΠΟ2 $ES= 2^{\eta} - 4 = 2.8$.

Τα παραπάνω ευρήματα μας δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτοελέγχου επέδρασε αποτελεσματικότερα και ευρύτερα έναντι του 2^{ου} προγράμματος παρέμβασης.

6.2.9. Γραφή

6.2.9.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 29: Ανάλυση διακύμανσης στην γραφή ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΓΡΑΦΗ	0.19	1.96	2.10	1.96	2.06
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	2.53	6	3.40	3	3
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	18.7	7.56	4.43	3	3

Όπως δείχνει ο **πίνακας 29**, στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στην βαθμολογία στο μάθημα της γραφής. Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(2)=2.53$, $p<0.05$ στην βαθμολογία της γραφής καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(4)=18.7$, $p<0.001$.

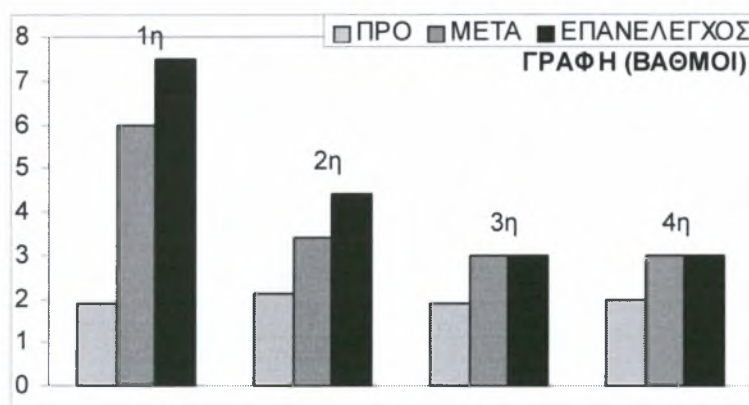
Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, των τριών μετρήσεων και των τεσσάρων ομάδων, η ανάλυση διακύμανσης με την μέθοδο των πολλαπλών μετρήσεων, η οποία περιλάμβανε 3 ομάδες x 3 μετρήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους παράγοντες μέτρηση x ομάδα με $F(6)=50.41$, $p<0.001$.

Οι διαφορές αυτές στην ομάδα –ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών μετρήσεων στην βαθμολογία της γραφής [προ-μετά $t(29)=19.7$, $p<0.001$, μετά –επανέλεγχος $t(29)=3.3$, $p<0.001$ και προ – επανέλεγχος $t(29)=15.5$, $p<0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι η βαθμολογία στο μάθημα της γραφής αυξήθηκε σημαντικά στον μεταέλεγχο της ομάδας –ΠΟ1, και επαυξήθηκε και στον επανέλεγχο (βλ. **πίνακα 27** και **σχήμα 14**).

Στην ομάδα –ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων, [προ-μετά $t(29)=5.11$, $p<0.001$, μετά-επανελέγχος $t(29)=2.26$, $p<0.31$ και προ-επανελέγχος $t(29)=6.27$, $p<0.001$] αποτελέσματα τα οποία φαίνονται πρακτικά άμεσα στο **σχήμα 14**, στους μέσους όρους οι οποίοι δείχνουν ότι παρουσιάζεται διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων (**βλ. πίνακα 29 και σχήμα 14**).

Στις δύο ομάδες ελέγχου επίσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, όπως στην ομάδα ελέγχου–ΟΕ1, [προ-μετά $t(29)=2.11$, $p<0.043$ μετά – επανελέγχος $t(29)=3.26$, $p<0.031$ και προ – επανελέγχος $t(29)=3.01$, $p<0.005$], (βλ. πίνακα 27 και σχήμα 14) και στην 4^η ομάδα ελέγχου [προ-μετά $t(29)=1.98$, $p<0.057$, μετά – επανελέγχος $t(29)=4.09$, $p<0.001$ και προ – επανελέγχος $t(29)=4.28$, $p<0.001$] που σημαίνει ότι για κάποιους λόγους όπως είναι ίσως ο παράγοντας της ωρίμανσης και άλλους μη καθορισμένους παράγοντες, υπήρξε βελτίωση στην απόδοση στο μάθημα της γραφής και από τα παιδιά των ομάδων ελέγχου.

Σχήμα 14: Μέσοι όροι της επίδοσης στην γραφή πριν, μετά και κατά τον επανελέγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.9.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στην γραφή

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΓΡΑΦΗ	8.3	8.3	1,7	1.4

Σύμφωνα με τον **πίνακα 30**, και οι δύο ομάδες παρέμβασης είχαν ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης έναντι των ομάδων ελέγχου, με μεγάλη διαφορά όμως την επίδραση της 1^{ης}

ομάδας – ΠΟ1, έναντι την επίδραση της 2^{ης} ομάδας – ΠΟ2 στα αποτελέσματα της βαθμολογίας στη γραφή. Η κύρια επίδραση η οποία παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης της 1^{ης} ομάδας –ΠΟ1 έναντι της 2^{ης} ομάδας –ΠΟ2, ήταν $ES= 1^{\eta} - 3^{\eta} = 8.3$, έναντι της 2^{ης} ομάδας-ΠΟ2 $ES= 2^{\eta} - 3^{\eta} = 1.7$, και $ES= 1^{\eta} - 4 = 8.3$ έναντι της 2^{ης} ομάδας $ES= 2^{\eta} - 4 = 1.4$.

Τα παραπάνω ευρήματα μας δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτοελέγχου επέδρασε αποτελεσματικότερα και ευρύτερα έναντι του 2^{ου} προγράμματος παρέμβασης. στο να μεταβιβάσει και να γενικεύσει η 1^η ομάδα τις γνώσεις της και στο σχολείο.

6.2.10. Μαθηματικά

6.2.10.1. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων κατά φάση μετρήσεων

Πίνακας 31: Ανάλυση διακύμανσης στα μαθηματικά ως προς τις τέσσερις ομάδες.

ΕΡΓΟ	ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (1 ^η φάση μέτρησης)				
	F	ΜΟ ΠΟ1	ΜΟ ΠΟ2	ΜΟ ΟΕ1	ΜΟ ΟΕ2
ΜΑΘ/ΜΑΤΙΚΑ	0.56	3.2	3.3	3.03	3
	ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (2 ^η φάση μέτρησης)				
	3.83*	6.36	4.66	3.06	3
	ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ (3 ^η φάση μέτρησης)				
	6.33*	8.33	5.33	3.06	3

Όπως δείχνει ο πίνακας 31, στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των προελέγχων των τεσσάρων ομάδων στην βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών. Στην δεύτερη μέτρηση δηλαδή στον μεταέλεγχο των ομάδων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με $F(3)=3.83$, $p<0.05$ στην βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών καθώς επίσης και στο επανέλεγχο 7 μήνες αργότερα με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $F(4)=6.33$, $p<0.001$.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, των τριών μετρήσεων και των τεσσάρων ομάδων, η ανάλυση διακύμανσης με την μέθοδο των πολλαπλών μετρήσεων, η οποία περιλάμβανε 3

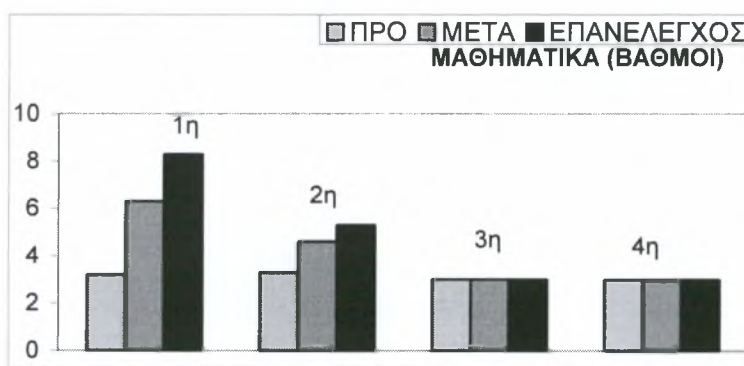
ομάδες x 3 μετρήσεις έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους παράγοντες μέτρηση x ομάδα με $F(6)=35.24$, $p<0.001$.

Οι διαφορές αυτές στην 1^η ομάδα – ΠΟ1, συγκεκριμενοποιήθηκαν με τις αναλύσεις t-test, οι οποίες έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων στην βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών [προ-μετά $t(29)=29$, $p<0.001$, μετά – επανέλεγχος $t(29)=4.5$, $p<0.05$ και προ – επανέλεγχος $t(29)=13.6$, $p<0.001$], διαφορά που φαίνεται και από τους μέσους όρους, οι οποίοι δείχνουν ότι η βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών αυξήθηκε σημαντικά στον μεταέλεγχο της 1^{ης} ομάδας-ΠΟ1, και επαυξήθηκε και στον επανέλεγχο (βλ. πίνακα 31 και σχήμα 15).

Στην 2^η ομάδα –ΠΟ2, οι διαφορές οι οποίες παρουσιάστηκαν, ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές μεταξύ των τριών μετρήσεων, [προ-μετά $t(29)=4.39$, $p<0.001$, μετά – επανέλεγχος $t(29)=2.69$, $p<0.01$ και προ – επανέλεγχος $t(29)= 6.59$, $p<0.001$] αποτελέσματα τα οποία φαίνονται πρακτικά άμεσα στο **σχήμα 15**, στους μέσους όρους οι οποίοι δείχνουν ότι παρουσιάζεται διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων (βλ. πίνακα 31 και σχήμα 15).

Στις δύο ομάδες ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, όπως φαίνεται στον πίνακα (εδώ θα μπει ο αριθμός του πίνακα με τις τιμές του t – test).

Σχήμα 15: Μέσοι όροι της επίδοσης στα μαθηματικά πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στις τέσσερις ομάδες.



6.2.10.2. Σύγκριση των τεσσάρων ομάδων μεταξύ τους

Πίνακας 32: Το μέγεθος της επίδρασης στη σύγκριση των ομάδων, στα μαθηματικά

ΕΡΓΟ	ΠΟ1-ΟΕ1	ΠΟ1-ΟΕ2	ΠΟ2-ΟΕ1	ΠΟ2-ΟΕ2
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	9.6	7.2	3.5	2.8

Σύμφωνα με τον **πίνακα 32**, και οι δύο ομάδες παρέμβασης είχαν ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης έναντι των ομάδων ελέγχου. Επιπλέον παρατηρήθηκε μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην 1^η ομάδα – ΠΟ1, έναντι της επίδρασης στην 2^η ομάδα – ΠΟ2 στα αποτελέσματα της βαθμολογίας στα μαθηματικά. Η κύρια επίδραση η οποία παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα της ανάλυσης της 1^{ης} ομάδας –ΠΟ1 έναντι της 2^{ης} ομάδας παρέμβασης – ΠΟ2, ήταν $ES = 1^{\eta} - 3^{\eta} = 9.6$, έναντι της 2^{ης} ομάδας-ΠΟ2 $ES = 2^{\eta} - 3^{\eta} = 3.5$, και $ES = 1^{\eta} - 4 = 7.2$ έναντι της 2^{ης} ομάδας $ES = 2^{\eta} - 4 = 2.8$.

Τα παραπάνω ευρήματα μας δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτοελέγχου επέδρασε αποτελεσματικότερα και ευρύτερα έναντι του 2^{ου} προγράμματος παρέμβασης στο να μεταβιβάσει και να γενικεύσει η 1^η ομάδα τις γνώσεις της και στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν: πρώτον να διερευνήσει την δυνατότητα εφαρμογής των γνωστικών-συμπεριφορικών μεθόδων παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, και δεύτερον να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα δύο αντίστοιχων προγραμμάτων παρέμβασης.

Αναλυτικότερα στόχος της ήταν να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης με αυτήν ενός ολοκληρωμένου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αυτοελέγχου, το οποίο αποτελεί έναν συνδυασμό συμπεριφοριστικών και γνωστικών μεθόδων παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να επαληθεύσει τις ακόλουθες υποθέσεις:

- α) Το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης θα βελτιώσει την επίδοση της ομάδας αυτοκαθοδήγησης, κατά την λύση των έργων άσκησης, στα γνωστικά έργα μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής, συλλογισμού και σκέψης, θα μεταβιβάσει και θα γενικεύσει το αποτέλεσμα της παρέμβασης σε παράλληλα και διαφορετικά έργα καθώς επίσης θα βελτιώσει τη σχολική επίδοση των παιδιών με ΜΔ.
- β) Το πρόγραμμα αυτοελέγχου θα βελτιώσει την επίδοση της ομάδας αυτοελέγχου, κατά την λύση των έργων άσκησης, στα γνωστικά έργα μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής, συλλογισμού και σκέψης, θα μεταβιβάσει και θα γενικεύσει το αποτέλεσμα της παρέμβασης σε παράλληλα και διαφορετικά έργα καθώς επίσης θα βελτιώσει τη σχολική επίδοση των παιδιών με ΜΔ. Παράλληλα θα βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, τον ενδοπροσωπικό έλεγχο και την δημοτικότητα των παιδιών της ομάδας αυτοελέγχου.
- γ) Η συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης, *πρόγραμμα αυτοελέγχου*, με στόχο την βελτίωση της γνωστικής επίδοσης στο πλαίσιο άσκησης, της σχολικής τους επίδοσης όσο και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους θα είχε μεγαλύτερη συγκριτικά αποτελεσματικότητα από έναν μεμονωμένο τρόπο παρέμβασης - πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης.

7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Από τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, συμπεραίνεται ότι οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας επαληθεύτηκαν.

Θεωρήθηκε σκόπιμο η συζήτηση για κάθε υπόθεση να γίνει χωριστά, ώστε να διαφανεί καλύτερα η επαλήθευσή τους.

7.1.1. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης φάνηκε από τα αποτελέσματα της επίδοσης στην επίλυση των έργων άσκησης και των έργων γενίκευσης: *Έργα άσκησης*.

Μνήμη αριθμών: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, τα παιδιά της ομάδας ΠΟ2, αύξησαν την επίδοσή τους, ασκούμενα μέσω του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης στην βραχύχρονη μνήμη, προσοχή, και συγκέντρωση, σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου, τα οποία όχι μόνο δεν αύξησαν την επίδοσή τους αλλά επιπλέον η επίδοσή τους μειώθηκε αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα η επίδοση της ομάδας ΟΕ1 μειώθηκε στους δύο ελέγχους μετά την παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες των Adey & Shayer, (1994). Borkowski, Estrada, Milstead & Hale, (1989). Duarte & Baer, (1994). Hager & Hasselhorn, (1998). Hamers & Overtoom, (1999). Hamers & Overtoom, (1997). Kroese, (1998). Σπαντιδάκης, Βοσνιάδου, & Κολιάδης, (1996). Winne, (1997) και με την εμπειρική ανάλυση της όλης διαδικασίας τα παιδιά ασκήθηκαν στην χρήση του εσωτερικού λόγου στην συγκέντρωση της προσοχής μαθαίνοντας να συνδέουν συνειρμικά τις σχέσεις των αριθμών μεταξύ τους, όπως π.χ. *ο δεύτερος αριθμός είναι μεγαλύτερος από τον πρώτο*, κάτι που θεωρούμε βοήθησε στο να κατευθύνει τον εσωτερικό λόγο των παιδιών σε συγκεκριμένες ενέργειες και στρατηγικές μνήμης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι στρατηγικές της αυτοκαθοδήγησης βοήθησαν στο να μάθει το παιδί αφενός μεν να συγκεντρώνεται στην διαδικασία ανάκλησης των αριθμών, μέσω της χρήσης του εσωτερικού λόγου, αφετέρου δε να μάθει να απομνημονεύει κάνοντας ερωτήσεις στον εαυτό του. Επιπλέον, βοήθησε το παιδί κάνοντας χρήση του εσωτερικού λόγου να μάθει ότι για να θυμηθεί χρειάζεται να σκεφτεί με ποιο τρόπο πρέπει να συνδέσει τους αριθμούς στο μυαλό του έτσι ώστε να τους θυμηθεί όλους και με την ακριβή σειρά τους.

Ταύτιση οικείων μορφών: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης τα οποία συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες των Adey & Shayer, (1994). Duarte & Baer, (1994). Egeland, (1974). Hager & Hasselhorn, (1998). Hamers & Overtom, (1999). Hamers & Overtom, (1997). Meichenbaum & Goodman, (1971). Varni & Henker (1979). Winne, (1997), στο έργο *Ταύτιση οικείων μορφών - μέτρηση της παρορμητικής συμπεριφοράς*, τα παιδιά της ομάδας ΠΟ2, αύξησαν αφενός μεν τον χρόνο απάντησής τους, και αφετέρου μείωσαν τον αριθμό των λανθασμένων απαντήσεων σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου, τα οποία δεν είχαν καμία μεταβολή στην επίδοσή τους στους επανέλεγχους.

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, το πρόγραμμα άσκησης στην αυτοκαθοδήγηση βοήθησε, στην περίπτωση άσκησης του συγκεκριμένου έργου, στο να μάθουν τα παιδιά να αναστέλλουν την παρορμητική τους συμπεριφορά και αντίδραση. Αυτό κατορθώθηκε αφενός, με την χρήση του εσωτερικού λόγου, όπως αυτοερωτήσεις και αναστολή της αντίδρασης /απάντησης καθώς το συγκεκριμένο έργο απαιτούσε από τα παιδιά να περιμένουν και να ελέγξουν με κάθε λεπτομέρεια όλες τις παρόμοιες εικόνες πριν αποφασίσουν ποια είναι η σωστή. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ στο να μάθουν να αναστέλλουν την γρήγορη απάντησή τους, ακριβώς γιατί δεν έμπαιναν στην διαδικασία να σκεφτούν πριν δώσουν απάντηση. Όταν όμως αυτοματοποίησαν την όλη διαδικασία τότε τους ήταν σχεδόν φυσικό και μάλιστα το είδαν και σαν παιχνίδι να κάνουν ερωτήσεις στον εαυτό τους και να απαντούν πάλι στον εαυτό τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η άσκηση στην αναστολή της απάντησης και αντίδρασης μέσω της αυτοκαθοδήγησης βοήθησε όχι μόνο στο να δώσουν σωστές απαντήσεις αλλά επίσης στο να μάθουν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους χωρίς να κουράζονται και να δυσανασχετούν όπως παρατηρήθηκε στην αρχή της διαδικασίας.

Συναρμολόγηση αντικειμένων: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, τα παιδιά της ομάδας ΠΟ2 αύξησαν την επίδοσή τους στην συλλογιστική

/διαλογιστική ικανότητα, ασκούμενα στη χρήση του εσωτερικού λόγου, σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου, τα οποία όχι μόνο δεν αύξησαν την επίδοσή τους αλλά επιπλέον μείωσαν την επίδοσή τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα στους δύο ελέγχους.

Όπως δείχνουν τα παραπάνω αποτελέσματα τα παιδιά ωφελήθηκαν από την άσκηση της αυτοκαθοδήγησης, ασκούμενα τόσο στην συλλογιστική ικανότητα, όσο και στον στρατηγικό σχεδιασμό του τρόπου αντιμετώπισης του έργου.

Εγχρωμες προοδευτικές μητρες: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, τα παιδιά της ομάδας ΠΟ2, αύξησαν την γενική νοητική επίδοσή τους, ασκούμενα μέσω του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης στην χρήση του εσωτερικού λόγου, σε σύγκριση με τα παιδιά των δύο ομάδων ελέγχου, τα οποία δεν αύξησαν την επίδοσή τους στους δύο μεταελέγχους.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον σχεδιασμό, στην πρόβλεψη και στον έλεγχο της λύσης ενός προβλήματος, όπως στην περίπτωση του συγκεκριμένου έργου το οποίο απαιτούσε μια σειρά ταυτόχρονων νοητικών ενεργειών.

Η αύξηση της επίδοσης στο συγκεκριμένο έργο από τα παιδιά μπορεί να αποδοθεί στην βοήθεια των πέντε βημάτων της αυτοκαθοδήγησης, και της χρήσης ερωτήσεων και απαντήσεων, αφού αυτό που βοήθησε ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο έργο ήταν η μάθηση των διαδικασιών του σχεδιασμού, της διόρθωσης και του τελικού ελέγχου.

Έργα γενίκευσης

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ομάδα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης, πέτυχε να γενικεύσει την δεξιότητα στην οποία εξασκήθηκε και στα τέσσερα έργα γενίκευσης, όπως: α) στους *κώδικες και σύμβολα*, έργα μέτρησης της προσοχής, συγκέντρωσης και της ικανότητας για κωδικοποίηση πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία, β) στην *αριθμητική* -έργο μέτρησης της διάσπασης προσοχής, της ικανότητας για κωδικοποίηση πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία και της συλλογιστικής /διαλογιστικής ικανότητας και γ) στην *σειροθέτηση εικόνων* –μέτρηση της συλλογιστικής /διαλογιστικής ικανότητας.

Από τα παραπάνω ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες έρευνες των Adey & Shayer, (1994). Brown & Alford (1984). Cameron & Robinson, (1980). Duarte & Baer, (1994). Hager & Hasselhorn, (1998). Hamers & Overtoom, (1999). Hamers & Overtoom, (1997). Schleser, Allen & Asher, (1987). Σπαντιδάκης, Βοσνιάδου, &

Κολιάδης, (1996). Winne, (1997), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εκμάθηση και χρήση του εσωτερικού λόγου με βάση το πρόγραμμα *αυτοκαθοδήγησης* είχε θετική επίδραση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των παιδιών, τροποποιώντας και βελτιώνοντας τα προβλήματα προσοχής, παρορμητικότητας, μνήμης και μάθησης των παιδιών αυτών.

Ερωτηματολόγια

Διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για παιδιά

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε αύξηση της βαθμολογίας της ομάδας ΠΟ2, στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης, στην κοινωνική, στην ακαδημαϊκή και στην γονική, ευρήματα που επιβεβαιώνουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα των Boersma & Chapman, (1981), τα οποία τονίζουν την θετική αλλαγή της αυτοεκτίμησης μετά την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων.

Τροποποιημένο ερωτηματολόγιο υπευθυνότητας της νοητικής επίδοσης

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ομάδα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης-ΠΟ2 δεν σημείωσε καμία μεταβολή στον ενδοπροσωπικό έλεγχο του ερωτηματολογίου αφού δεν σημειώθηκε καμία διαφοροποίηση της ομάδας με τις δύο ομάδες ελέγχου.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης δεν είχε επίδραση αφού δεν αύξησε τον ενδοπροσωπικό έλεγχο των παιδιών αυτής της ομάδας.

Κοινωνιομέτρηση με αναφορές σε ονόματα

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η ομάδα του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης δεν σημείωσε καμία μεταβολή στη δημοτικότητα των παιδιών της ομάδας που απολαμβάνουν οι μαθητές στην τάξη τους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης δεν επηρέασε και κατ' επέκταση δεν βελτίωσε τη δημοτικότητα και το κοινωνικό κύρος των μαθητών της ομάδας αυτής, που ίσως μας κάνει να αναρωτηθούμε για την καταλληλότητα αυτής της παρέμβασης στη βελτίωση της δημοτικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σχολικής επίδοσης

Σύμφωνα με τους ελέγχους οι οποίοι ακολούθησαν την παρέμβαση παρατηρήθηκε αύξηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, της ομάδας ΠΟ2, και στα τρία σχολικά αντικείμενα, στην ανάγνωση, στην γραφή και στα μαθηματικά εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση και προηγούμενες έρευνες των Gordon & Brown, (1985). Newby, Caldwell & Recht, (1989).

7.1.2. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοελέγχου

Βασικός στόχος της προτεινόμενης παρέμβασης ήταν ότι η συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα πρόγραμμα που

- (1) θα επιτύγχανε να τροποποιήσει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης τους,
- (2) θα κατάφερνε να εξηγήσει στα παιδιά τις διαδικασίες δημιουργίας του προβλήματός τους,
- (3) θα ανέπτυξε το επίπεδο συνειδητοποίησης και αυτογνωσίας τους
- (4) θα μπορούσε να σχεδιάσει τις ασκήσεις αυτοελέγχου καθώς επίσης και την εφαρμογή τους στο πλαίσιο παρέμβασης και στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών δηλαδή στο σπίτι και
- (5) θα κατάφερνε να αξιολογήσει την αλλαγή, τροποποίηση, ή βελτίωση του προβλήματός τους θα είχε ως συνέπεια και την παράλληλη βελτίωση της γνωστικής, και ψυχοσυναισθηματικής τους προσαρμογής.

Παρεμβαίνοντας στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης, και του ενδοπροσωπικού τύπου ελέγχου, καθώς επίσης ταυτόχρονα στις στρατηγικές μάθησης, μνήμης και προσοχής προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε τις αναγκαίες προϋποθέσεις ώστε οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα να αρχίσουν να βλέπουν τον εαυτό τους και τα προβλήματα τους με αισιοδοξία.

Τέλος και το πιο βασικό, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις έτσι ώστε το προτεινόμενο πρόγραμμα παρέμβασης να ανταποκρίνεται α) στην ηλικία των παιδιών, β) στο πνευματικό τους επίπεδο, γ) στο ρεπερτόριο δεξιοτήτων τους, δ) στις τωρινές συνθήκες ζωής τους και τέλος ε) στις προσωπικές τους ανάγκες, επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε

αν είναι δυνατή η εφαρμογή του προγράμματος αυτοελέγχου στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, και ποια τα αποτελέσματά του.

Κάνοντας μια γενική επισκόπηση στα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρείται ότι:

Η ομάδα του προγράμματος αυτοελέγχου, έχει αυξήσει την επίδοσή της σε όλα τα έργα άσκησης, σε όλα τα έργα γενίκευσης, στα δύο ερωτηματολόγια και στους βαθμούς των παιδιών σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των δασκάλων στα μαθήματα του σχολείου.

Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις, η επίδοση της ομάδας αυτοελέγχου-ΠΟ1 βελτιώθηκε σημαντικά (α) στα τέσσερα από τα πέντε έργα άσκησης, δηλαδή στη *μνήμη αριθμών*, στο *τεστ παρορμητικότητας* (αριθμός λαθών), στο *τεστ παρορμητικότητας* (χρόνος αντίδρασης), και στην *συναρμολόγηση αντικειμένων*, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες των Kendall & Wilcox, (1980). Kroese, (1998). McComas, Goddard, & Hoch, (2002). Montague & Bos (1986). Σπαντιδάκης, Βοσνιάδου, & Κολιάδης, (1996). Tarver, (1986), (β) στα τρία από τα τέσσερα έργα γενίκευσης, δηλαδή στους *κώδικες*, στα *σύμβολα*, και στην *σειροθέτηση εικόνων*, (γ) στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας της αυτοεκτίμησης (κοινωνική, ακαδημαϊκή και γονική), (δ) στην κλίμακα του τόπου ελέγχου (ενδοπροσωπικός έλεγχος), ευρήματα τα οποία συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες των Cullen & Boersma, (1982). Diener & Dweck (1980), καθώς επίσης και στις τρεις βαθμολογίες των παιδιών στο σχολείο, στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση και τα οποία συμφωνούν με την έρευνα των Schunk & Cox, (1986).

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η επίδοση της ομάδας –ΠΟ1 σημείωσε μεγαλύτερο συγκριτικά με την ομάδα-ΠΟ2 μέγεθος αποτελέσματος στο έργο άσκησης *μνήμη αριθμών*, καθώς επίσης και στο έργο γενίκευσης *κώδικες*, έργα που όπως έχει προαναφερθεί, έχουν θετική συσχέτιση, και που μας δίνει την δυνατότητα να συμπεράνουμε ότι η μεγαλύτερη επίδραση αυτής της ομάδας ήταν στο να μεταβιβάσει την ασκήσιμη ικανότητα (*συγκέντρωση προσοχής*) από το ένα έργο (*μνήμη αριθμών*) στο άλλο (*κώδικες*).

Παρόμοια ευρήματα παρατηρήθηκαν μεταξύ του έργου άσκησης (*συναρμολόγηση*) και του έργου γενίκευσης (*σειροθέτηση*), έργα που όπως έχει προαναφερθεί, έχουν θετική συσχέτιση, και που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το αποτέλεσμα του προγράμματος αυτοελέγχου ήταν η μεταβίβαση της ασκήσιμης ικανότητας (*αντιληπτική*

οργάνωση και συλλογιστική ικανότητα) από το ένα έργο άσκησης στο αντίστοιχο έργο γενίκευσης.

Επιπλέον γνωρίζοντας ότι τα έργα γενίκευσης *σύμβολα*, και *σειροθέτηση*, φορτίζονται θετικά από τον παράγοντα g- της γενικής νοημοσύνης, και παρατηρώντας ότι σε αυτά τα δύο έργα η ομάδα αυτοελέγχου είχε μεγαλύτερο συγκριτικά μέγεθος επίδρασης από την ομάδα αυτοκαθοδήγησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι επέδρασε θετικά στην μεταβίβαση της ασκούμενης ικανότητας (γενική νοημοσύνη- *έγχρωμες προοδευτικές μήτρες*) στα έργα γενίκευσης *σύμβολα* και *σειροθέτηση*.

Μια κύρια υπόθεση που επίσης επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα είναι ότι η επίδραση της ομάδας αυτοελέγχου στην βελτίωση των προβλημάτων προσοχής, μνήμης, και παρορμητικού γνωστικού ύφους, συνοδεύεται από την παράλληλη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της βελτίωσης του ενδοπροσωπικού ελέγχου στα παιδιά της ομάδας αυτής.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά, ώστε μας δίνουν την δυνατότητα να σκεφτούμε τόσο την συνέχιση του προγράμματος στα ίδια προβλήματα όσο και την προσπάθεια για εφαρμογή του τόσο σε διαφορετικά προβλήματα όσο και σε άλλα διαφορετικά περιβάλλοντα.

7.1.3. Σύγκριση της αποτελεσματικότητας των δύο προγραμμάτων.

Κεντρικός στόχος της έρευνας ήταν να παρέμβουμε ταυτόχρονα τόσο στις γνωστικές όσο και στις ψυχοσυναισθηματικές ελλείψεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με σκοπό την τροποποίηση αυτών, καθώς επίσης και την γενίκευση των αποτελεσμάτων στη σχολική απόδοση των παιδιών.

Ο κεντρικός στόχος της έρευνας σύμφωνα με την οποία ένας ολοκληρωμένος τρόπος παρέμβασης θα έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επίδραση τόσο στην γνωστική όσο και στην ψυχοσυναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με έναν μεμονωμένο τρόπο παρέμβασης -πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης, επαληθεύτηκε βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το διαφοροποιό σημείο των δύο προγραμμάτων παρέμβασης ήταν τα αποτελέσματα των μεταελέγχων και επανελέγχων στα δύο ερωτηματολόγια, τόσο στο ερωτηματολόγιο *αυτοεκτίμησης* όσο και στο ερωτηματολόγιο του *τόπου ελέγχου* τα οποία θα αναλυθούν και θα συζητηθούν αμέσως παρακάτω.

1) Σύμφωνα με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *αυτοεκτίμησης*, δηλαδή την *γενική αυτοεκτίμηση*, την *κοινωνική αυτοεκτίμηση*, την *ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση* και την *γονική αυτοεκτίμηση*, η ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου, βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμηση της, στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, στην κοινωνική, στην ακαδημαϊκή και στην γονική (σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου από τις οποίες η μεν ομάδα ελέγχου προσοχής είχε σταθερή πορεία, η δε ομάδα ελέγχου παρουσίασε χειροτέρευση στους μεταελέγχους) και επιπλέον φάνηκε ότι μεγαλύτερη βελτίωση επήλθε στην γονική αυτοεκτίμηση, των παιδιών σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου.

Αντίθετα η ομάδα προγράμματος αυτοκαθοδήγησης, βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμησή της στις δύο διαστάσεις, στην ακαδημαϊκή και στην γονική (σε σύγκριση μόνο με την ομάδα ελέγχου, αφού δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά από την ομάδα ελέγχου προσοχής, ενώ δεν τροποποίησε την γενική αυτοεκτίμησης της σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου.

Αξιολογώντας το διαφοροποιό στοιχείο μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο παρεμβάσεων, βάση του οποίου φαίνεται ότι η ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου, βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμηση της - και στις τρεις διαστάσεις της, φαίνεται ότι ο λόγος στον οποίο οφείλεται η βελτίωση αυτή ήταν η πρώτη φάση του προγράμματος αυτοελέγχου. Σύμφωνα με την πρώτη φάση *Τροποποίηση των δυσλειτουργικών εννοιών* γίνεται επαναπροσδιορισμός του προβλήματος της μαθησιακής δυσκολίας, βοηθώντας έτσι το παιδί να κατανοήσει ότι το πρόβλημα του δεν είναι ζήτημα κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας, αλλά εξαρτάται από τη θέλησή του και τα κίνητρά του για αλλαγή. Δημιουργώντας λοιπόν από την αρχή ένα ελπιδοφόρο και θετικό κλίμα παρέμβασης (σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης το οποίο έχει αναλυθεί στο κεφάλαιο της θεωρίας) στην όλη διαδικασία, ενεργοποιούμε τόσο την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του, όσο και την ίδια την βούληση και τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού για αλλαγή. Οι βιβλιογραφικές αναφορές τείνουν να υποστηρίξουν τα συμπεράσματα αυτά, αφού καθοριστικό στοιχείο της γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης είναι η εκπαίδευση να αρχίζει με τη φάση του προσδιορισμού και της συνειδητοποίησης του προβλήματος από το παιδί. Ο Meichenbaum (1985), υποστήριξε ότι πολλά παιδιά ξεκινούν την θεραπεία έχοντας μια συγκεχυμένη ιδέα των προβλημάτων τους. Διατύπωσε λοιπόν την υπόθεση, ότι εφόσον το πρόβλημα επαναπροσδιοριστεί σε όλες του τις διαστάσεις ως ένας συγκερασμός ποικίλων παραγόντων και σταδίων, τότε το παιδί θα μπορεί να θέσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε νέες βάσεις και θα πιστέψει ότι είναι

δυνατόν να τις διορθώσει και να τις αλλάξει. Ο ίδιος ο Meichenbaum (1976) έδωσε σχηματικά τη πορεία που ακολουθείται όταν κάποιος θελήσει να βάλει σε εφαρμογή προγράμματα αυτοελέγχου; Σε πρώτη φάση χρησιμοποιούμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που ήδη γνωρίζουμε στην καθημερινή αναμέτρηση με τη ζωή . Αυτά χρησιμεύουν σαν σήματα ή πρώτο υλικό, της μετάφρασης, ώστε να καταλάβει ο καθένας καλύτερα τον εαυτό του. Αρχίζουμε δηλ. από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του εσωτερικού διαλόγου και δεν παίρνουμε ξένα στοιχεία - εμπειρίες - από άλλους. Στην περίπτωση των παιδιών της δεύτερης ομάδας λάβαμε υπόψη τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα ίδια τα παιδιά τόσο στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης όσο και στο ερωτηματολόγιο της σφαίρας ελέγχου του οποίου η αξιολόγηση ακολουθεί αμέσως παρακάτω.

Εντοπίζοντας από τα παραπάνω ευρήματα το κοινό τους γνώρισμά και για τις δύο παρεμβάσεις, σύμφωνα με το οποίο και οι δυο ομάδες παρέμβασης βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό την γονική αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι πιθανή αλλαγή της στάσης των γονιών διαφοροποίησε και την γονική αυτοεκτίμηση των παιδιών κατά τους μεταελέγχους και επανέλεγχους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τις σχετικές έρευνες (που έχουν προαναφερθεί).

Στον ίδιο λόγο ίσως να οφείλεται και η βελτίωση του μέσου όρου της γονικής αυτοεκτίμησης της ομάδας ελέγχου προσοχής, ομάδα η οποία δεν δέχθηκε παρέμβαση, αλλά υποθέτουμε ότι και μόνο η θετική στάση και το ενδιαφέρον προς αυτά τα παιδιά μπορεί να είχε θετική επίδραση στην άποψη των γονιών τους γι' αυτά.

Με βάση τα ευρήματα του *τροποποιημένου ερωτηματολογίου υπευθυνότητας για τις νοητικές επιδόσεις*, η ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου αύξησε σημαντικά τον ενδοπροσωπικό έλεγχο σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου οι οποίες δεν αύξησαν τον ενδοπροσωπικό έλεγχο στους μεταελέγχους και στους επανέλεγχους της παρέμβασης.

Αντίθετα η ομάδα προγράμματος αυτοκαθοδήγησης, όχι μόνο δεν αύξησε τον ενδοπροσωπικό έλεγχο σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου, αλλά όπως φάνηκε από τους μέσους όρους στον επανέλεγχο μείωσε επιπλέον τον ενδοπροσωπικό έλεγχο, εύρημα το οποίο επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση.

Όλα τα προηγούμενα ευρήματα, τείνουν στο συμπέρασμα ότι η διαφορά των δύο ομάδων παρέμβασης, στο TEYNE, οφείλεται στην ίδια την επίδραση του προγράμματος αυτοελέγχου και συγκεκριμένα στην δεύτερη φάση της παρέμβασης. Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά της έρευνας είχαν μειωμένο τον ενδοπροσωπικό έλεγχο των πράξεων τους, αφού βάση των απαντήσεων τους στο *τροποποιημένο ερωτηματολόγιο υπευθυνότητας της*

νοητικής επίδοσης, για τις αποτυχίες τους ή ακόμη και τις επιτυχίες τους στο σχολείο ήταν υπεύθυνη *πότε η ίδια η κακή – καλή τύχη, πότε ο δάσκαλος ο οποίος έβαζε δύσκολες ασκήσεις και προβλήματα και πότε οι ίδιοι οι συμμαθητές οι οποίοι απλά ήταν καλύτεροι μαθητές, παίχτες κ.λ.π.*

Στη δεύτερη λοιπόν φάση του προγράμματος αυτοελέγχου, *Κατανόηση της πορείας του προβλήματος*, σύμφωνα με την οποία το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο νου του, το σώμα του και στην τελική προβληματική συμπεριφορά. μαθαίνει να αποδέχεται την ευθύνη γι' αυτό που του συμβαίνει (Meichenbaum & Turk, 1987) (μέσω της συζήτησης, έκθεση στη φαντασία, παιχνίδι ρόλου και τήρηση ημερολογίου). Τα παιδιά της ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου έτσι αύξησαν σημαντικά τον ενδοπροσωπικό έλεγχο σε σύγκριση όχι μόνο με τις δύο ομάδες ελέγχου, αλλά και σε σύγκριση με την ομάδα προγράμματος αυτοκαθοδήγησης.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά που λαμβάνουν θετικές ενισχύσεις από το περιβάλλον θα αναπτύξουν ένα πρωτογενές ρεπερτόριο το οποίο θα βασίζεται στην πεποίθηση ότι: *Με αγαπούν, είμαι καλός, μπορώ να τα καταφέρω*. Αυτά τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να έχουν θετικές σκέψεις, στάσεις και ενδοπροσωπικές αντιλήψεις οι οποίες θα τα βοηθήσουν στην παραγωγή θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον τους και στην καλή προσαρμογή τους σε αυτό.

Κατά την 3^η φάση του προγράμματος, *αύξηση της συνειδητοποίησης των εσωτερικών ερεθισμάτων* σύμφωνα με την οποία καλλιεργήθηκε η δυνατότητα του παιδιού στη συγκέντρωση της προσοχής, στην παρατήρηση του εαυτού του και στην επίτευξη των στόχων του, τα αποτελέσματα των δύο προγραμμάτων παρέμβασης σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου, έδειξαν α) ότι η ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου, βελτίωσε σημαντικά την επίδοσή της, τόσο στα έργα άσκησης όσο και στα έργα γενίκευσης, β) η ομάδα προγράμματος αυτοκαθοδήγησης, διαφοροποιήθηκε σε όλες τις μετρήσεις συμπεριφοράς και ικανοτήτων, με εξαίρεση τις δύο μετρήσεις γνωστικής συμπεριφοράς, όπως είναι η μέτρηση της παρορμητικότητας (TOM-χρόνος αντίδρασης), και η μέτρηση της συγκέντρωσης προσοχής (κώδικες), στις οποίες τα παιδιά αυτής της ομάδας δεν είχαν ιδιαίτερη βελτίωση.

Επιπλέον, η ομάδα προγράμματος αυτοελέγχου, διαφοροποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό από την ομάδα αυτοκαθοδήγησης, στην σχολική επίδοση των παιδιών (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) τόσο στους μεταελέγχους όσο και στους επανελέγχους.

Τα παραπάνω ευρήματα μας δείχνουν α) ότι επαληθεύτηκε η αρχική μας υπόθεση, β) ότι συμφωνούν με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες έχει παραμεληθεί η προσοχή και η έμφαση στα ακαδημαϊκά καθήκοντα και στις δεξιότητες κατά την διάρκεια της εξάσκησης.

Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι και στα δύο προγράμματα παρέμβασης, η τεχνική της αυτοκαθοδήγησης χρησιμοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο, που σημαίνει ότι α) και το πρόγραμμα εκπαίδευσης και το περιεχόμενο της στρατηγικής αναλύθηκε σε βάθος, β) τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής υποδείκνυαν στα παιδιά και των δύο ομάδων παρέμβασης να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, γ) να χρησιμοποιούν τη μεταγνώση με αυτοερωτήσεις - αυτοεκτιμήσεις, δ) να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες δεξιότητες ή κανόνες και να κάνουν τις κατάλληλες ενέργειες ανατροφοδότησης, όπως νοητικές πράξεις, ερμηνείες και πληροφορίες σχετικά με την χρήση των στρατηγικών.

Η διαφορά ήταν ότι στο πρόγραμμα του αυτοελέγχου ήταν ενσωματωμένη η πληροφορία *πότε και πώς χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές* για την χρήση τους και την γενίκευση τους σε ποικίλες καταστάσεις με μακροπρόθεσμα οφέλη.

Αναλυτικότερα (όπως μπορεί να δει κανείς και στην ανάλυση της διαδικασίας στο **παράρτημα II**), στο τροποποιημένο πρόγραμμα αυτοελέγχου είναι ενσωματωμένες υποδείξεις και πληροφορίες για το *πώς και πότε χρησιμοποιούνται* οι στρατηγικές στις οποίες ασκήθηκαν τα παιδιά στα έργα άσκησης. Έτσι με βάση το σχέδιο παρέμβασης δόθηκαν στα παιδιά της ομάδας αυτοελέγχου, πληροφορίες σχετικά με την αντιστοιχία αυτών των στρατηγικών στα μαθήματα του σχολείου, όπως στο μάθημα της ορθογραφίας, των μαθηματικών, της ιστορίας, κ.λ.π.

Επιπλέον από τα παραπάνω αποτελέσματα φάνηκε ότι είναι απαραίτητο στην αρχή της παρέμβασης να τονίζεται στα παιδιά η ανάγκης, ο σκοπός και η χρησιμότητα του προγράμματος, πράγμα το οποίο λειτουργεί υπό μορφή ενίσχυσης, κινήτρων και ανατροφοδότησης. Εξίσου απαραίτητο είναι να ενισχυθούν τα παιδιά να δοκιμάσουν αυτές τις δεξιότητες και να ενθαρρυνθούν να τις χρησιμοποιήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή συμπεριλήφθηκε στο τροποποιημένο πρόγραμμα αυτοελέγχου, βασισμένη στις τεχνικές σύνδεσης της στρατηγικής με τις απαιτήσεις που είχαν τεθεί από την αρχή για να διευκολυνθεί η γενίκευση σε ποικίλες καταστάσεις με μακροπρόθεσμα οφέλη. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, όπως των Brown & Palinscar, (1982). Borkowski & Cavanaugh,

(1979). Καλανζή-Αζίζι, (1992α, 1992γ, 1995). McComas, Goddard, & Hoch, (2002). Ronen, (1999, 2002).

Από τα ευρήματα αυτά φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να είναι μεγαλύτερη η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτοελέγχου.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές επισημαίνουν ότι η σχηματική πορεία του αυτοελέγχου η οποία ακολουθείται είναι αυτή την οποία ο ίδιος ο Meichenbaum (1976) έδωσε σχηματικά ως εξής:

Σε πρώτη φάση χρησιμοποιούμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που ήδη γνωρίζουμε στην καθημερινή αναμέτρηση με τη ζωή. Αυτά χρησιμεύουν σαν σήματα ή πρώτο υλικό της μετάφρασης, ώστε να καταλάβει ο καθένας καλύτερα τον εαυτό του. Αρχίζουμε δηλ. από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του εσωτερικού διαλόγου και δεν παίρνουμε ξένα στοιχεία - εμπειρίες - από άλλους. Σε δεύτερη φάση γίνεται μια συστηματική αυτοπαρατήρηση. Με τη βοήθεια κατάλληλης ψυχολογικής γνώσης φθάνει με αυτόν τον τρόπο το άτομο στο σημείο να συνειδητοποιήσει καλά πια, ποιες σκέψεις, ποια συναισθήματα και ποιες πράξεις οδηγούν στην μία ή στην άλλη συμπεριφορά. Η αυτοπαρατήρηση δίνει και το σήμα για αλλαγή στον τρόπο σκέψης. Ο καινούργιος τρόπος σκέψης (η επίγνωση) φέρνει και την αλλαγή στο επίπεδο της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Η κάθε καινούρια σκέψη (γνωστική αλλαγή) του ατόμου επηρεάζει τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του. Σε τρίτη φάση παρατηρούμε τη σταδιακή αλλαγή της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά μας σταθεροποιείται όλο και περισσότερο. Το αν όμως αυτή η καινούρια συμπεριφορά γίνει μέλος της πάγιας συμπεριφοράς, εξαρτάται από την αξιολόγηση της αλλαγής που κάνει ο καθένας.

Αυτή η πορεία χρησιμοποιείται στα προγράμματα αυτοελέγχου συστηματικά. Η συστηματική και ενσυνείδητη αλλαγή της ευρύτερης συμπεριφοράς (π.χ. δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, εξωπροσωπικός έλεγχος) γίνεται λοιπόν με προγράμματα βασισμένα στον αυτοέλεγχο που μπορεί να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με άλλες μεθόδους.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, και τα δύο προγράμματα παρέμβασης δεν σημείωσαν καμία μεταβολή στη δημοτικότητα των παιδιών των ομάδων-ΠΟ1, ΠΟ2 που απολάμβαναν στην τάξη τους. Το γεγονός αυτό δεν είχε προβλεφθεί στις υποθέσεις μας και πιθανώς να αποτελέσει μια πρόκληση για την συνέχιση της παρούσας έρευνας.

Συνοψίζοντας ο αυτοέλεγχος μπορεί να είναι κατάλληλος για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία εκδηλώνουν παρορμητική σκέψη και στα οποία χρειάζεται να

καλλιεργηθεί η ενδιάμεση σκέψη, η αξιολόγηση του εαυτού, ο εσωτερικός μονόλογος (Douglas, 1972. Ghafoori, 2001. Higgins, Williams & McLaughlin, 2001. Καλαντζή-Αζίζι, 1992α, 1992β, 1992γ, 1995. Kendall, 1993. McComas, Goddard, & Hoch, 2002), που θα βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει τα λάθη που κάνει, να πιστέψει ότι μπορεί να τα αλλάξει και να τα διορθώσει, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του, καθώς και να τροποποιήσει την αρνητική του στάση.

Ανακεφαλαιώνοντας, η έρευνα επαλήθευσε τον κεντρικό στόχο της, ο οποίος ήταν α) *ότι το να γνωρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο το δυνατόν πιο πολλά για τις συνθήκες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους είναι μια μεγάλη βοήθεια για τη συνειδητή αλλαγή της συμπεριφοράς, με πιο απλά λόγια η σκέψη του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί αν το ίδιο το παιδί κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Ακόμη επισημάνθηκε ότι τα προβλήματα μάθησης είναι δυνατόν να βελτιωθούν σταδιακά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, με την παρατήρηση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς, τη διατήρηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων και τις διαδικασίες για γενίκευση των νέων μορφών συμπεριφοράς και σε άλλους τομείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.*

7.2. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΕΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.

Βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι η συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης - πρόγραμμα αυτοελέγχου, με στόχο την βελτίωση της γνωστικής τους επίδοσης στο πλαίσιο άσκησης/ παρέμβασης, της σχολικής τους επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους θα είχε μεγαλύτερη συγκριτικά αποτελεσματικότητα από έναν μεμονωμένο τρόπο παρέμβασης - πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης.

Κάνοντας μια γενική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να πούμε ότι, αφενός μεν είναι δυνατή η εφαρμογή των γνωστικών-συμπεριφορικών μεθόδων και τεχνικών στα παιδιά με ΜΔ και αφετέρου ότι τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από τέτοιες μορφές παρέμβασης, αφού η έρευνα έδειξε ότι αυτές οι τεχνικές και μέθοδοι είναι αποτελεσματικές όσο αφορά την ενεργοποίηση και την βελτίωση των

απαραίτητων δεξιοτήτων που στοχεύουν στην αλλαγή και τροποποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπλέον σε σύντομο χρονικό διάστημα τα παιδιά γίνονται ικανά να επιλύουν τα προβλήματά τους γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν λύσεις και για άλλα διαφορετικά γνωστικά προβλήματα γενικεύοντας τις αποκτημένες δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν καινούργια προβλήματα σε ευρύτερο πλαίσιο χωρίς την βοήθεια του ενήλικα.

Ειδικότερα, η συμβολή και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας βρίσκεται στο ότι αντιμετώπισε πολύπλευρα το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, ως εξής: α) αξιολόγησε τις μαθησιακές δυσκολίες του δείγματος αποκλείοντας ταυτόχρονα άλλους πιθανούς παράγοντες, β) με βάση τη συμπεριφορική προσέγγιση ως ένα σταθερό μέσο παρέμβασης στηρίχτηκε στο ρόλο συγκεκριμένων και καθημερινών παραγόντων (δυσκολίες προσοχής, συλλογισμού, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κ.λ.π.) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προσαρμόζοντας το πρόγραμμα παρέμβασης στις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών γ) στηρίχτηκε στην ανάγκη υιοθέτησης ποικίλων παρεμβατικών τεχνικών για την παράλληλη αντιμετώπιση τόσο γνωστικών όσο και ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων στ) στηρίχτηκε στον ακριβή προσδιορισμό των διαδικασιών παρέμβασης, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα επαλήθευσης και επανάληψης της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης από άλλους ερευνητές και ε) με βάση τη γνωστική προσέγγιση ή έρευνα έδειξε ότι *το ότι να γνωρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο το δυνατόν πιο πολλά για τις συνθήκες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους είναι μια μεγάλη βοήθεια για τη συνειδητή αλλαγή της συμπεριφοράς, με πιο απλά λόγια η σκέψη του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί αν το ίδιο το παιδί κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται.*

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι τεχνικές αυτοελέγχου και αυτοκαθοδήγησης είναι αναμφίβολα αποτελεσματικές; Μολονότι οι τεχνικές αυτές άρχισαν να εφαρμόζονται μόλις τα τελευταία είκοσι με τριάντα χρόνια και οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών δεν επαρκούν, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι ενθαρρυντικά όσον αφορά τη συνέχιση αυτής της προσπάθειας που άνωτερο στόχο έχει την κατάρτιση ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αυτοελέγχου για την ενίσχυση της μάθησης και της αυτογνωσίας παιδιών με δυσκολίες μάθησης, πρόγραμμα το οποίο θα απευθύνεται στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό της περιοχής.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, θα είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί από τους γονείς και τους δασκάλους. Εδώ είναι και η συμβολή της παρούσας έρευνας στον εκπαιδευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό τομέα. Με κατάλληλη εκπαίδευση των γονιών και δασκάλων στην εκμάθηση αυτών των τεχνικών και πρακτικών παρέμβασης καθίσταται δυνατό να εκπαιδεύσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στον αυτοέλεγχο είτε άμεσα είτε έμμεσα, αποτελώντας οι ίδιοι με τη συμπεριφορά τους πρότυπο για μίμηση.

Η εφαρμογή του προγράμματος πιστεύουμε ότι είναι εφικτή και σε παιδιά άλλων ηλικιών. Για παράδειγμα σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, θα μπορούσε ένα παρόμοιο πρόγραμμα (τροποποιημένο για τις ανάγκες της εφηβικής ηλικίας) να δώσει ευκαιρίες για μια νέα διάσταση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους μέσα από το πρίσμα των προβλήματά αυτής της ηλικίας, όπως είναι η επιθετικότητα, η παραβατικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά, τα προβλήματα αυτοελέγχου κ.λ.π.

Αλλά και σε μικρότερες ηλικίες, θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν τέτοια προγράμματα, σε επίπεδο πρόληψης, όπως είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διευκολύνοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και τη γενικότερη προσαρμογή τους.

Κυρίως όμως στα πλαίσια μιας ολιστικής θεώρησης, παρόμοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση διαφορετικών εξελικτικών δυσκολιών, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας τις συγκεκριμένες τεχνικές, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας. Οι περισσότερες από αυτές τις τεχνικές προέρχονται από παρεμβατικά προγράμματα για ενηλίκους. Η ανάπτυξη και τροποποίηση αυτών των τεχνικών προϋποθέτει ευελιξία και φαντασία προκειμένου εκτός από τις ήδη χρησιμοποιούμενες παλιές τεχνικές (αυτοκαθοδήγηση), το παρεμβατικό πρόγραμμα να εμπλουτισθεί και με καινούργιες όπως είναι η άσκηση στη φαντασία και η τεχνική της νοερής εικόνας, τεχνική η οποία έχει αρχίσει να εφαρμόζεται τελευταία.

Τέλος η εμπειρία και η καθημερινή πρακτική μας δείχνει ότι αυτές οι παρεμβάσεις μπορούν και πρέπει να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, γνωρίζοντας ότι και τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες αναπτυξιακές δυσκολίες μπορούν να ωφεληθούν από την εξάσκηση στην αυτοκαθοδήγηση και στον αυτοέλεγχο για τη λύση των προβλημάτων τους, τώρα που οι συνθήκες ζωής γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικές για τα παιδιά μας και αυτά καλούνται καθημερινά να προσαρμόζονται σε καινούργιες καταστάσεις, βρίσκοντας τις πρέπουσες λύσεις για τα προβλήματά τους.

Ανακεφαλαιώνοντας η συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι ότι:

(α) δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενός γενικού και σφαιρικού παρεμβατικού μοντέλου το οποίο από τη μια πλευρά συμπεριλαμβάνει διάφορες τεχνικές και τις ενσωματώνει σε ένα ενιαίο τρόπο παρέμβασης, και από την άλλη προσφέρει τόσο τις βάσεις για αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και ένα γενικότερο πλαίσιο μάθησης και τρόπου σκέψης.

β) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων από τεχνικής άποψης. Ο πιο βασικός λόγος για τον οποίον επιλέχθηκε ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης είναι ακριβώς η προσδοκία για μεταβίβαση και γενίκευση των αποτελεσμάτων παρέμβασης.

γ) παρουσιάζεται ένας ολοκληρωμένο εργαλείο παρέμβασης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό αφενός μεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ασκήσει και να εκπαιδεύσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στον αυτοέλεγχο, στην αυτογνωσία και στην αυτοκαθοδήγηση γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων, αφετέρου, με κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως προληπτικό εργαλείο παρέμβασης για διαφορετικά εξελικτικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας αφού βασικός στόχος του προγράμματος είναι η πολύπλευρη νοητική και ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή του παιδιού, ενός παιδιού το οποίο καλείται καθημερινά να μαθαίνει.

Γνωρίζοντας τους περιορισμούς που μπορεί να περικλείει η έρευνα, αφού δεν είναι δυνατόν να ερευνήσει όλους τους παράγοντες που επιδρούν στο αποτέλεσμα μιας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, πρέπει να τονίσουμε ότι η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στην επίδραση του παράγοντα εργαλείου και τεχνικών παρέμβασης στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Γνωρίζουμε ότι και άλλοι παράγοντες όπως είναι αυτός της συμμετοχής των γονιών/ της οικογένειας στην παρέμβαση, καθώς επίσης και ο παράγοντας της θεραπευτικής σχέσης, μπορούν επίσης να επιδράσουν καθοριστικά στο αποτέλεσμά της παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί, αν και γνωστοί δεν ήταν δυνατόν στην παρούσα φάση να συμπεριληφθούν στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Στην χώρα μας, η αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε οργανωμένο επίπεδο (παράλληλες και ειδικές τάξεις) βρίσκεται ακόμη στην αρχή της. Πιστεύουμε, λοιπόν αυτό (το καινούριο, πρωτότυπο και χρήσιμο) που μπορεί να προσφέρει η παρούσα έρευνα στην καθημερινή πράξη, είναι ένα εργαλείο αυτοκαθοδήγησης, αυτοελέγχου και αυτογνωσίας, το οποίο μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό, τόσο για την εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για την εξέλιξη της ίδιας της έρευνας σε αυτόν τον ευαίσθητο τομέα.

7.3. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διεξαγωγή της ερευνητικής παρέμβασης αποτελεί ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο ούτως ή άλλως, πολύ περισσότερο όταν η παρέμβαση αφορά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οπότε οι δυσκολίες αυξάνονται.

Αυξάνονται αφενός μεν γιατί η ίδια η εφαρμογή μιας γνωστικής-συμπεριφορικής παρέμβασης στον ελληνικό χώρο είναι κάτι πολύ πρόσφατο και αφετέρου γιατί σε κάθε προσπάθεια ερευνητικής παρέμβασης υπάρχουν εκείνοι οι αστάθμητοι παράγοντες, οι οποίοι πολλές φορές καθορίζουν τα αποτελέσματα και δημιουργούν ταυτόχρονα αναπάντητα ερωτήματα.

Προτού όμως ασχοληθούμε με αυτά τα ερωτήματα, θα αναφερθούμε σε εκείνα τα σημεία της έρευνας που θα μπορούσαν να εγείρουν μεθοδολογικά ερωτήματα.

Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος της έρευνας - 120 παιδιά μοιρασμένα σε 4 ομάδες με 30 παιδιά η κάθε ομάδα - δεν δημιούργησε προβλήματα στη στατιστική ανάλυση. Ο αριθμός των 30 παιδιών άλλωστε βρίσκεται μέσα στα αποδεκτά κριτήρια (αριθμός παιδιών ανά ομάδα μεγαλύτερος ή ίσος των 30 παιδιών) που θέτουν οι μεταanalύσεις αντίστοιχων ερευνών (Dyrlack, Fuhrman & Lampram, 1991).

Όσον αφορά τα εργαλεία μέτρησης, το *Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Υπευθυνότητας της Νοητικής Επίδοσης* (TEYNE) των Ringelheim, Bialer, & Morrissey (1970), χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα χωρίς ακόμη να έχει δημοσιευτεί η μελέτη της προσαρμογής και στάθμισης του (Αλεξόπουλος, 1999) σε ελληνικό πληθυσμό. Το κενό αυτό θα μπορούσε να είναι πολύ σημαντικό εάν χρειαζόνταν οι ακριβείς αξιολογήσεις σε απόλυτους αριθμούς. Το ενδιαφέρον όμως της έρευνας επικεντρωνόταν στις αλλαγές που θα επέρχονταν στον τόπο ελέγχου και στο γνωστικό ύφος των παιδιών και όχι στο απόλυτο μέγεθος των αλλαγών. Βέβαια, για μια μελλοντική εφαρμογή αυτού σε παρόμοια ερευνητικά πλαίσια θα ήταν ενδιαφέρον να ελεγχθούν τα αποτελέσματα με σταθμισμένα το παραπάνω εργαλείο μέτρησης.

Όσον αφορά τις τέσσερις ομάδες, τις δύο ομάδες παρέμβασης και τις δύο ομάδες ελέγχου, υπάρχουν μερικά σημεία που πρέπει να επισημανθούν. Υπήρξε μια στατιστικά ασήμαντη διαφοροποίηση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων όσον αφορά την υποδοκιμασία

Σύμβολα του WISC-III και την *Γενική αυτοεκτίμηση* στο ερωτηματολόγιο *Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά* κατά την 1^η φάση μέτρησης, στο προέλεγχο. Θα ήταν πιο ασφαλές λοιπόν για τα αποτελέσματα εάν υπήρχε και αυτή η αντιστοιχία.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα στη *δημοτικότητα* των παιδιών των ομάδων παρέμβασης δεν επήλθαν αλλαγές σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Πρέπει εδώ να πούμε ότι για μια μελλοντική έρευνα σε αυτό το σημείο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και ίσως να χρειαστεί διαφορετικός μεθοδολογικός σχεδιασμός, όπως είναι για παράδειγμα η χρήση άλλων τεχνικών - η μέθοδος της συνεργατική μάθησης.

Ένα άλλο ερώτημα στην στατιστική ανάλυση αφορά τις σχέσεις και τις συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα κατά τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας δεν βρέθηκαν σαφείς στατιστικώς σημαντικές σχέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών μεταβλητών. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρέμβασης από την άλλη πλευρά (διψήφιος αριθμός ανά ομάδα) δεν μας επέτρεψε για άλλου τύπου ανάλυση όπως είναι η ανάλυση διαδρομών, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση για παράδειγμα να πούμε ότι οι μεταβολές στα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά επήλθαν ως αποτέλεσμα των μεταβολών των γνωστικών χαρακτηριστικών ή και το αντίθετο. Πάντως, τέτοιου είδους αιτιώδεις σχέσεις δεν φαίνεται να είναι σημαντικές για την εφαρμοσμένη ψυχολογία, εφόσον είναι παραδεκτό πως μια γραμμική ερμηνεία της συμπεριφοράς τύπου “αίτιο-αιτιατό” δεν υφίσταται. Εκείνο που υπάρχει είναι συνεχείς σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των στοιχείων του περιβάλλοντος και του ατόμου (Καλαντζή-Αζίζι & Γαλανάκη, 2001).

Το επόμενο τμήμα της κριτικής θα αφιερωθεί σε σχετικά ερωτήματα και σκέψεις που δεν αφορούν παραλείψεις της έρευνας. Είναι ερωτήματα μεθοδολογίας στην έρευνα παρέμβασης γενικότερα και αφορούν κυρίως τη σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο προς μελέτη –το παιδί.

Αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια ότι η παρέμβαση που εφαρμόστηκε είχε θετικά αποτελέσματα τόσο στη γνωστική όσο και στη ψυχοσυναισθηματική πλευρά των παιδιών. Θεωρήθηκε ότι ελέγχθηκαν, στα μέτρα του δυνατού, όλες εκείνες οι μεταβλητές που επηρέασαν τα αποτελέσματα και ότι εφαρμόστηκε η ίδια διαδικασία παρέμβασης σε όλα τα παιδιά των ομάδων παρέμβασης. Υπάρχει όμως ένας παράγοντας που δεν ελέγχθηκε, λόγω του απαγορευτικού που θέτει ή ίδια η φύση του. Ο παράγοντας “σχέση μεταξύ του ερευνητή και του παιδιού” δεν ήταν εφικτό να ελεγχθεί σε πιο βαθμό επέδρασε στη βελτίωση που παρατηρήθηκε. Οτι καταγράφηκε οφείλεται αποκλειστικά

στην παρέμβαση ή στη σχέση που αναπτύσσονταν κάθε φορά μεταξύ του ερευνητή και του παιδιού;

Ο μόνος τρόπος για να ελεγχθεί αυτός ο παράγοντας θα ήταν να επαναληφθεί η όλη διαδικασία με τα ίδια παιδιά, αλλά με άλλο ερευνητή, πράγμα αδύνατον και πρακτικά και για λόγους διαφορετικού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Έτσι ο μόνος τρόπος για την επαλήθευση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης παραμένει η εφαρμογή της και από άλλους ερευνητές, χωρίς αυτό να αίρει την επίδραση του παράγοντα σχέση του ερευνητή με το παιδί.

Σε πιο βαθμό λοιπόν μπορεί άραγε ένας ερευνητής να είναι βέβαιος ότι ελέγχει το πλαίσιο και την πορεία μιας παρέμβασης;

Εξάλλου το κύριο συστατικό που χαρακτηρίζει τους ειδικούς με γνωστική – συμπεριφορική κατεύθυνση είναι η εξεταστική τους στάση προς τη χρησιμότητα των τεχνικών που, άμεσα ή έμμεσα εφαρμόζουν και η ετοιμότητα τους να τις αλλάξουν όταν υπάρχουν αρνητικές ενδείξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M. (1993). Implications of multi-axial empirically based assessment for behavior therapy with children. *Behavior therapy*, 24, 91-116.
- Ackerman, P. T., Dykman, R. A. & Peters, J. E. (1976). Hierarchical factor patterns on the WISC as related to areas of learning deficit. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 381-386.
- Adey, P.S., & Shayer, M. (1994). *Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.
- Adler, A. (1927). *What life should mean to you*. New York : Capricorn Books.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1996). Πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα τεστ νοημοσύνης. Στο: Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ*, (σελ: 52). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξόπουλος, Δ. (2003). Κλίμακα υπευθυνότητας της νοητικής επίδοσης. (υπό δημοσίευση).
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders DSM-IV*, (4th ed.). Washington, DC.
- Ayllon, T. & Roberts, M. D. (1974). Eliminating discipline problems by strengthening academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 71-76.
- Baer, D. M. (1985). Applied behavior analysis as a conceptually conservative view of childhood disorders. In R. J. McMahon & R. D.V. Peters (Eds), *Childhood disorders: Behavioral developmental approaches* (pp. 17-35). New York: Bruner/ Mazel.

- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 27-35.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills on reading. In D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bale, P. (1981). Behavioral problems and their relationship to reading difficulty. *Journal of Research in Reading*, 4, 123-135.
- Bandura, A. (1965). Influence on models; reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. "psychological Review", 84, 191.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Rinehart & Winston, Holt.
- Bard, J.A. & Fisher, H.R. (1983). A Rational Emotive approach to academic underachievement. In A. Ellis & M.E. Bernard (eds.), *A Rational Emotive approach to the problems of childhood* (pp. 189-210). New York: Plenum Press.
- Bateman, B. (1979). Teaching reading to learning disabled children and other hard-to-teach children. In L. Resnick & P. Weaner (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, 1, 227-259. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Battle, J. (1981). *Culture Free Self- Esteem Inventories for Children and Adults*. Seattle: Special Child Publications.
- Battle, J. [(Προσαρμογή: Ε. Αργυρακούλη), (2002)]. Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για ενήλικες (Culture Free Self- Esteem Inventories for Children and Adults), Στο: Α. Σταλικά, Σ. Τριλίβα και Π. Ρούσση, *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 244-245), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bauer, R.H. (1979). Recall after a short delay and acquisition in learning disabled children and non-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 596-608.
- Beck, A.T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1, 184-200.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*, New York: Guilford Press.

- Bender, L. (1957). Specific reading disability as a maturational lag. *Bulletin of the Orton Society*, 7, 9-18.
- Bender, W. N. (1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 280-285.
- Bergin, A. E. & Garfield, S. L. (1994). Handbook of psychotherapy and behavior change (4th edn). New York: Wiley.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Vol. 1., London: Routledge and Kegan Paul.
- Ββιγοςκβυ. Α.С [Vygotsky], L.S. (1962). Μισlenie i ρets [Thought and language]. Μockβα [Moscow]: ΜΓΥ [University of Moscow].
- Birsch, H.G. (1962). Dyslexia and Maturation of visual function. IN S.Money (Ed.), *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Blackman, S. & Goldstein, K. M. (1982). Cognitive Styles and Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 106-115.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, 1-17.
- Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1981). Academic self-concept, achievement expectations and locus of control in elementary learning disabled children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 349-358.
- Βοριά, Π. (1998). Προβλήματα συμπεριφοράς εφήβων με μακρόχρονη εμπειρία σε ίδρυμα. *Ψυχολογία*, 5 (3), 213-223.
- Borkowski, J.G. & Cavanaugh, J. (1978). Maintenance and generalization of skills and strategies by the retarded. In N. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borkowski, J.G., Estrada, M.T., Milstead, M., & Hale, C.A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disability Quarterly* 12, 57-70.
- Brady, J.P. (1973). Behavior therapy. Fad or psychotherapy of the future? In R.D. Rubin, J.P. Brady & J.D. Henderson (Eds.), *Advances in behavior therapy*, New York: Academic Press.

- Brigham, T. A., Hopper, C., Hill, B., Armas, A. D. & Newsom, P. (1985). A self-management program for disruptive adolescents in the school: A clinical replication analysis. *Behavior Therapy*, 16, 99-115.
- Brophy, J. (1982). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans and self-regulation. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?*, 3-36. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, R. T., & Alford, N. (1984). Ameliorating attentional deficits and concomitant academic deficiencies in learning disabled children through cognitive training. *Journal of Learning Disabilities*, 17(1), 20-26.
- Bruner, J. (1966). Growth of the mind. *American Psychologist*, 21, 1007-17
- Bryan, T. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 261-268.
- Bryan, T., Pearl, R., Zimmerman, D. & Matthews, F. (1982). Mother's evaluations of their learning disabled children. *The Journal of Special Education*, 16, 149-160.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R. (1986). *The self-concept: Theory, Measurement, Development and Behavior*. London: Longman.
- Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III – Wechsler Κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cameron, M. L. & Robinson, J. J. (1980). Effects of cognitive training on academic and on-task behavior of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 405(8).
- Camp, B. W. & Bash, M. A. (1981). *Think-aloud. Increasing social and cognitive skills*. A problem-solving program for children. Champaign, III: Research Press.
- Camp, B. W. & Ray, R. S. (1984). Aggression. In Meyers, A. W. & Craigheads (Eds.): *Cognitive behavior therapy with children*. New- York: Plenum.
- Campione, J. & Brown, A. (1977). Memory and metamemory development in educable retarded children. In R. Kail & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Campione, T.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A., Jones, R.S. & Stenberg, E. (1985). Breakdown in flexible use of information: Intelligence-related differences in transfer following equivalent learning performance. *Intelligence*, 9, 297-315.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1991). Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of learning disabilities*, 24, 88-95.
- Clark, M.M.(1970). *Reading Difficulties in School*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children* (NINDS Monograph NO. 3, U. S. Public health Service Publication NO. 14150. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Cohen, J., (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd edn. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J., (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Conca, L. (1989). Strategy choice by LD children with good and poor naming ability in a naturalistic memory situation. *Learning Disability Quarterly*, 12, 97-106.
- Coperland, AP (1982), Individual difference factors in children's self-management: Toward individualized treatment. In *Self-management and Behavior Change: From Theory to Practice*. (eds). Karoly P, Kanfer FH. New York: Pergamon General Psychology Series.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cowen, E. L. (1980). The wooing of primary prevention strategy. *American Journal of Community Psychology*, 8, 258-284.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V.C. (1965), Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Cruickshank, W.M. (1972). Some issues facing the field of learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (7), 380-383.
- Cullen, J. L., & Boersma, F. J. (1981). The influence of coping strategies on the manifestation of learned helplessness. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 346-356.
- Debus, R.L. (1970) Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children. *Developmental Psychology*, 2, 22-32.
- Denney, D.R. (1972). Modeling effects upon conceptual style and cognitive tempo. *Child Development*, 43, 105-119.

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, *36*, 451-462.
- D'Jurilla, T. J. & Golfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior-modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78*, 107-126.
- Douglas, V.I. (1983). Attentional and cognitive problems. In M. Rutter (ed.), *Developmental Neuropsychiatry*, New York: Guilford Press.
- Douglas, V.I. (1989). Can Skinnerian psychology account for the deficits in attention deficit disorder? A reply to Barkley. In J. Swanson & L. Bloomingdale (Eds.), *Attention deficits disorders*. Vol. 4. New York: Pergamon Press.
- Duarte, A. M., & Baer, D. M. (1994). The effects of self-instruction on preschool children ;s sorting of generalizes uncommon tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, *57*, 1-25.
- Duffy, G.G., Roehler, L.R., Meloth, M., Vavrus, L., Book, C., Putnam, J. & Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and students awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, *21*, 237-252.
- Durlack, J.A., Fuhrman, T. & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladaptive children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *110*, 204-214.
- Dykman, R.A. Ackerman, P.T. & Ogelby, D.M. (1979). Selective and sustained attention in hyperactive, learning disabled, and normal boys,. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *167*, 288-297.
- Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development* *45*, 165-171.
- Eisenberg, L. & Earls, F.J. (1975). Poverty, social deprivation and child development. In Hambary, DA and Brodie HKM, *American Handbook of Psychiatry*, Vol. VI, 275-291, Basic Books, New York.
- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F. & Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social; problem solving intervention on children's coping with middles stressors. *American Journal Of Community Psychology*, *14*, 259-275.
- Elliot, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5-12.
- Elliot, D. S. & Voss, H. L. (1974)). *Delinquency and Dropout*. Toronto and London: Lexington Books.

- Ellis, N.R. (1963). The stimulus trace and behavioral inadequacy, In N.R. Ellis (Ed.), *Handbook of Mental Deficiency*. New York: McGraw– Hill.
- Ellis, A. (1973). Are cognitive behavior therapy and rational therapy synonymous? *Rational Living*, 8, 8-11.
- Ellis, A. & Bernard, M.E. (Eds.). (1983). *A rational-emotive approach to the problems of childhood*. New York: Plenum.
- Eysenck, H. J. (1960). *Handbook of abnormal psychology*. London: Pittman.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1991). Μια εναλλακτική πειραματική προσέγγιση για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 23, 64-78.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1995). *Συνοπτικές σημειώσεις για το μάθημα Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1999). *Η Γνωστική-Συμπεριφορική προσέγγιση για τη Μάθηση και τη Συμπεριφορά του Παιδιού στο Σχολείο*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ferraqra, R. A., Brown, A. L. & Campione, J. C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child development*, 57, 1087-1089.
- Findley, M.J. & Cooper, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1982). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking*. West Germany: Kuhlhammer.
- Ford, C. E., Pelham, W. E. & Ross, A. D. (1984). Selective attention and rehearsal in the auditory short-term memory task performance of poor and normal readers. *Journal of Abnormal child Psychology*, 12, 127-142.
- Forman, E.A. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70.
- Frosting, M. (1966). Education of children with learning disabilities. In E.C. Frienson & W.B. Barbe (Eds.), *Educating children with learning disabilities*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Gallagher, J. M. & Reid, D. K. (1983). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Austin, TX: Pro -ed.
- Garfield, S. L. (1983). Effectiveness of psychotherapy: the perennial controversy. *Professional Psychology, 14*, 35-43.
- Georgas, J. (1971). Το Georgas test, νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα: Κέδρος.
- Ghafoori, B. (2001). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing classroom disruptive behaviors: A meta-analysis. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering, Vol. 61* (11-B), pp. 6133.
- Goldberg, H. & Schiffman, G. (1972). *Dyslexia, Problems of reading disabilities*, New York: Grune and Stratton, Inc.
- Good, T. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. In J. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Graham, S. & Freeman, S. (1985). Strategy training and teacher versus student-controlled study conditions: Effects on learning disabled students' spelling performance. *Learning Disability Quarterly, 8*, 267-274.
- Gresham, F. N. (1981). Social skills training with handicapped children: *A review of Educational Research, 51*, 139-176.
- Gross, A. M. & Drabman, R. S. (1982). Teaching self-recording self-evaluation, and self-reward to non-clinic children and adolescents. In P. K. Karoly, & F. H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behavior change: From theory to practice* (pp. 285-314). New York: Pergamon Press.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (1998). The effectiveness of the cognitive training for children from a differential perspective: A meta-evaluation. *Learning and Instruction, 8*, 411-438.
- Hallahan, D. P. & Bryan, T. H. (1981). Learning disabilities. IN J. M. Kaufman and D. P. Hallahan (Eds.), *Hand-book of special education* (pp. 141-164). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hallahan, D.P., Kaufman, J.M. & Lloyd, J.W. (1985). *Introduction to Learning disabilities* (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P. & Reeve, R. E. (1980). Selective attention and distractibility. In B. K. Keogh (Ed.), *Advances in special education* (Vol. 1, pp. 141-181). Greenwich, Ct: JAI Press.
- Hallahan, D. P., Kneedler, R. D. & Lloyd, J. W. (1983). Cognitive Behavior Modification Techniques for Learning Disabled Children: Self-Instruction and Self-Monitoring. In J. D.

- McKinney, & L. Feagans, (Eds.), *Current Topics In Learning Disabilities*. Northwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Hamers, J. H. M., & Overtom, M. Th. (Eds.). (1997). *Teaching thinking in Europe. Inventory of European programmes*. Utrecht, The Netherlands: Sardes.
- Hamers, J. H. M., & Overtom, M. Th. (Eds.). (1999). Teaching thinking: Programmes and evaluation. *Psychology*, 6(3), 265-277.
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Haritos-Fatouros, M. (1981). Home and School Environment as Main Areas of Intervention in child Behavior Therapy. *Behavior Modification with Children*, 5, 1.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας: Εφαρμοσμένη ψυχολογία*, 1β, 1. Παρασκευόπουλος (επιμ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Higgins, J. W., Williams, R. L. & McLaughlin, T. F.(2001). *Education and treatment of children*, Vol. 24 (1), pp.99-106.
- Hinshelwood, I. (1917). *Congenital Word Blindness*, H. K. London: Lewis.
- Hollon, S.D. & Beck, A.T. (1994). Cognitive and cognitive behavioral therapies. In A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4th edn, pp. 428-466). New York: Wiley.
- Hughes, J.N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. New York: Pergamon Pres.
- Hughes, J.N. & Hall, R.J. (1990). *Cognitive –behavioral psychology in the schools*. New York: Guilford.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hunt, E. (1983). On the nature of intelligence. *Science*, 219. 141-146.
- Kagan, J. (1965). Impulsive and reflective children: significance of conceptual tempo. In Krumboltz, J. D. (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kagan, J. (1995). Υποθέσεις του χθες, υποσχέσεις του αύριο. Στον Γ. Κουγιουμουτζάκης, *Αναπτυξιακή ψυχολογία-Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Kagan, J. & Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856-862.
- Kagan, J., Pearson, L. & Welch, L. (1966). The modifiability of an impulsive tempo. *Journal of Educational Psychology*, 57, 359-365.
- Καΐλα, Μ. (1995). Ανάγκη έρευνας (παρελθόν και μέλλον), σχέση σχολείου συναισθήματος – παιδείας, Εισαγωγικό σημείωμα. Στο: Μ. Καΐλα (επιμ), *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ. & Ρεκούτης, Π. (1995). Διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέμπονται σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 32-33, 63-76.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992α). Συμπεριφοριστικές ψυχοθεραπείες σε παιδιά και εφήβους. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Ν. Δέγλερης. (επιμ.), *Θέματα ψυχοθεραπείας της συμπεριφοράς* (σελ. 119-145). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992β). *Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση-Αυτοέλεγχος*. Αθήνα: (3^η έκδοση) Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992γ). *Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας: Εφαρμοσμένη κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου-Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1995). Θεραπεία της συμπεριφοράς: Νεότερες εξελίξεις στη θεραπεία έρευνα και εκπαίδευση. Στο Γ. Μπουλουγούρης (επιμ. Έκδοσης). *Θέματα Γνωσιακής και Συμπεριφοριστικής Θεραπείας, Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καλαντζή –Αζίζι, Α. & Γαλανάκη, Ε. (2001). Η ψυχοθεραπεία ως σύστημα και η αναγκαιότητα ενός «ανοίγματος». *Ψυχολογία*, 8 (2), , 153-172.
- Kamann, M. P. & Wong, B. Y. L. (1993). Inducing adaptive coping self-statements in children with learning disabilities through self-instruction training. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 630-638
- Kanfer, F. H. (1961). Comments on learning in psychotherapy, *Psychol. Rep.* 9, 681-699.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculation. In C. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology* (pp. 178-220). New York: Appleton.
- Kanfer, F. H. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. IN A. Jacobs & L. B. Sachs (Eds.), *The psychology of private events* (pp. 39-75). New-York: Academic Press.

- Kanfer, F. H. & Karoly, P. (1972). Self-control: Behaviorist excursion into the lion's den. *Behavior Therapy*, 3, 398-416.
- Kanfer, F. H. & Phillips, J. S. (1970). *Learning foundations on behavior therapy*. John Wiley.
- Kaplan, L.S. (1995). Self-esteem is not our national wonder drug. *School Counselor*, 42, 341-345.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry*, IV, Baltimore: Williams and Wilkins.
- Καρμπά-Σχοινά, Χ., & Ζαφειροπούλου, Μ., (1996). Ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες- Έρευνα των γνωστικών διεργασιών και της συμπεριφοράς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο: Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5^ο Πανελληνίου Συνέδριου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ*, (σελ: 69). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karumba-Schina C. & Zafiropoulou, M. (1997). Cognitive-behavioral interventions to children with learning difficulties. Abstracts of the XXVI Congress of the European Association for Behavioral & Cognitive Therapies, Venice, 24-27.9.1997. *Psicoterapia Cognitiva e comportamentale* 3 (2-3), 92.
- Karumba, Ch. & Zafiropoulou, M. (2002). Cognitive behavior modification and learning disabilities. Στο: T. Scimali & L. Grimaldi, *Cognitive psychotherapy toward a new millennium: Scientific foundations and clinical practice* (σελ: 219-222) New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Καρμπά-Σχοινά, Χ. & Mamaitouk, I. I. (1999). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη κωφών παιδιών δημοτικού σχολείου. *Κοινωνική εργασία*, 54, 91-99.
- Kauffman, J.M, & Hallahan, D.P. (1979). Learning disability and hyperactivity (with comments on minimal brain dysfunction). In B.B. Lahey, & A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 2). New York: Plenum Press.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research design: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University.
- Kazdin, A. E. (1988). *Child psychotherapy: Development and identifying effective treatments*. New York: Pergamon.
- Keltikangas-Jarvinen, L. (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 123-130.
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavior therapies with young: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235-247.

- Kendall, P. C. & Braswell, L. (1985). *Cognitive behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Kendall, P. C. & Finch, P. J. (1979). Developing non-impulsive behavior in children: Cognitive-behavioral strategies for self-control. In *Cognitive-behavioral Interventions: Theory, Research and procedures*, Kendall, P. C. and Hollon, S. I. (Eds). New York: Academic Press.
- Kendall, P.C. & Hollon, S.D. (1979). Cognitive-Behavioral Interventions: Overview and Current Status. In *Cognitive-behavioral Interventions: Theory, Research and procedures*, Kendall, P. C. and Hollon, S. I. (Eds). New York: Academic Press.
- Kendall, P. C. & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Kinsbourne, M.L. & Caplan, P.J. (1979). *Children's learning and attention problems*. Boston: Little, Brown and Company.
- Kirk, S. A. (1963, April). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child, First Annual Meeting* (Vol. 1). Chicago.
- Kirk, S. A. (1972). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Education of exceptional children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S.A. & Kirk, W.D. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation*. Urbana: University of Illinois Press.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1992). Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης. Στους Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Ν. Δέγλερης (επιμ), *Θέματα ψυχοθεραπείας της συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη - Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*, (τομ. Β), Αθήνα: (ιδίου).
- Κωνστανταρέα, Μ. (1989). Θεραπείες της συμπεριφοράς. Στους Γ. Τσιάντης, & Σ. Μανωλόπουλος, *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής – Σύγχρονες προσεγγίσεις*, (τομ. III), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kroese, B. S. (1998). Cognitive-behavioural therapy for people with learning disabilities. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 26, 315-322.
- Lachman, R., Lachman, J. L. & Butterfield, E. C. (1979). *Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lao, R.C. (1980). Differential factors affecting male and female academic performance in high school. *The Journal of Psychology*, 104, 119-127.

- Lazarus, A. A. (1977). *In the mind 's eye*. New York: Rawson.
- Lehtinen, E., Vaural, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity: Motivational cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lerner, J. W. (1981). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (3rd ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Licht, B. (1983). Cognitive-motivational factors that contribute to the achievement of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 483-490.
- Licht, B. G. & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, 225-256. New York: Academic Press.
- Λυρνα, Α. Ρ. [Luria, A.R.], (1979). *Yazik u saznanie [Language and conscience]*. Moskva [Moscow]: ΜΓΥ [University of Moscow].
- Macmillan, A., Walker, L., Gerside, R., Kolvin, I., Leitah, I, M., Nocol, AR. (1978). The development and application of sociometric techniques for the identification of isolated and rejected children. *Journal of Association of Workers for Maladjustment children*, 6, 58-74.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and Behavior –modification*. Cambridge, Ma: Ballinger.
- Mahoney, M. J. (1977). Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy. *American Psychologist*, 35, 5-13.
- Mahoney, M.J. & Arnkoff, D.B. (1978). Cognitive and self-control therapies. In S.L. Garfield & A.E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Μακρής, Ν. (1996). Γνωστικό ύφος, γνωστική επίδοση και εικόνα για τον γνωστικό εαυτό. Στο: Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5^ο Πανελληνίου Συνέδριου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ*, (σελ: 78). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Ν. (1985). *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων: Αγγλοελληνικό – Ελληνοαγγλικό*. Θεσ/νίκη: University Studio Press.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσ/νίκη: Προμηθεύς.
- Marsh, H.W., Smith, I.D., Barnes, J.K. & Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 772-790.

- Masters, J.C. & Santrock, J.W. (1976). Studies in the self-regulation of behavior: Effects of contingent cognitive and affective events. *Developmental Psychology*, 12, 334-348.
- McComas, J.J., Goddard, C., Hoch, H. (2002). The effects of preferred activities during academic work breaks on task engagement and negatively reinforced destructive behavior. *Education and Treatment of children*, Vol 25 (1), 103-112.
- McGee, R. & Share, D.L. (1988). Attention deficit-hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.
- Meichenbaum, D. (1970). Cognitive factors in behavior modification: Modifying what people say to them-selves. Unpublished manuscript, University of Waterloo.
- Meichenbaum, D. (1976). Toward a cognitive theory of self-control. In C. Schwarz, D. Shapiro, (Eds), *Consciousness and self-regulation*, Vol. 1. Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach* (pp. 215-227). New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. M. (1979). *Cognitive –behavior Modification Newsletter, No 4*. Ontario: University of Waterloo.
- Meichenbaum, D. & Asarnow, J. (1979). Cognitive-Behavioral Modification and Metcognitive Development. In *Cognitive-behavioral Interventions: Theory, Research and procedures*, Kendall, P. C. and Hollon, S. I. (Eds). New York: Academic Press.
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Meichenbaum, D. & Turk, D. C. (1987). *Facilitating treatment adherence: A practitioner's guidebook*. New York: Plenum.
- Meichenbaum, D., Bream, L. A. & Cohen, J. S. (1985). A cognitive behavior perspective of child psychopathology: Implications for assessment and training. In R. J. McMahon & R. DeV. Peters (Eds), *Childhood disorders: Behavioral developmental approaches* (pp. 36-52). New York: Bruner/Mazel.
- Meltzer, L. J. (1984). Cognitive assessment and the diagnosis of learning problems. In M. D. Levine & P. Satz (Eds), *Middle childhood: Development and dysfunction*, 131-152. Baltimore: university Park Press.
- Meltzer, L. J. (1991). Problem-solving strategies and academic performance in learning disabled students: Do subtypes exist? In Z. V. Feagans, E. J. Sort, & L. J. Meltzer (Eds), *Subtypes of learning disabilities*, 163-188. Hillsdale, NJ: Erlbau.

- Meltzer, L. J., Solomon, B., Fenton, T., & Levine, M. D. (1989). A developmental study of problem-solving strategies in children with and without learning difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 171-193.
- Meyers, A.W., Cohen, R. & Schleser, R. (1990). A Cognitive-Behavioral Approach to Education: Adopting a Broad-Bades Perspective. In J.N. Hughes, & R.J. Hall (Eds), *Cognitive – behavioral psychology in the schools*. New York: Guilford.
- Miller, S. H. (1979). Controllability and human stress: Method, evidence and theory. *Behavior Research and Therapy, 12*, 287-304.
- Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities, 30*, 164-177.
- Montague, M. & Bos, C. (1986). The effect of Cognitive Strategy Training on verbal math problem solving performance of Learning Disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 19(1)*, 26-33.
- Morgan, P. (1986). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal, 2*, 13-28.
- Multon, K.F., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.
- Myklebust, H. R. (1968). Progress in learning disabilities (Vol. 1). New York: Grune and Stratton.
- National Joint Committee on Learning Disabilities, (1994). Learning disabilities: Issues on definition. In *Collective perspective on issues affecting learning disabilities* (pp. 61-66). Austin, TX: Pro-ed.
- Νατσόπουλος, Δ., Κιοσέογλου, Γ., Αλευριάδου, Α. & Σταυρούση, Π. (1996). Διαχρονική και συγχρονική εξέλιξη της ευφυΐας παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε σχέση με τη σχολική επίδοση. Στο: Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5^ο Πανελληνίου Συνέδριου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ*, (σελ: 53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Newby, R. F., Caldwell, J. & Recht, D. R. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 372-380.
- Norusis, M. J. (1993). *SPSS for Windows. Advanced Statistics Manual*. Chicago: SPSS Inc.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., & Καΐλα, Μ. (1995). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια “συμμετρική σχέση” ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο: Μ. Καΐλα, (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Offord, D. R., Rousinsky, M. F. & Sullivan, K. (1978). School performance, IQ and delinquency. *British Journal of Criminology, 18*, 110-127.

- ΠΑΒΛΟΒ, Ι. Π. [Pavlov, I.P.] (1951). *Πολυε Σοβρανιε Σοτιηενιε*, τ. 4 [Complete works, Vol 4]. Μοσκβα- Λενιηγπαδ [Moscow-Leningrad]:Academuk Hayk [Academy of Sciences].
- Palmer, D.J. & Rholes, W.S. (1990). Conceptual and Methodological Issues in the Assessment of children's Attributions. In Hughes, J.N. & Hall, R.J. (Eds), *Cognitive –behavioral psychology in the schools*. New York: Guilford.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι. & Παντελάκης, Σ. (1988). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα*, 1(3), 211-229.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Χαριτάκη, Μ., Κοζαδινός, Μ. & Θεολόγου, Α. (1992). Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 247-265.
- Παπακώστας, Ι. Γ. (1994). *Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία- Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Έρευνας της Συμπεριφοράς.
- Raouf, J. & Cebe, S., (1999). Η γνωστική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο: Γιατί, πως, και με ποια αποτελέσματα; *Ψυχολογία*, 6 (3), 278-298.
- Paris, S. G. & Lind. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. W. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, 333-349. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pascual-Leone, J. & Ijaz, H. (1989). Mental capacity testing as a form of intellectual developmental assessment. In R.J. Samuda, S.L. Kong, J. Cumins, J. Pscual-Leone, & J. Lewis (Eds.), *Assessment and placement of minority students*. Kingston: Hogrefe.
- Pearl, R. A. (1982). Learning disabled children's attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample, *Learning Disability Quarterly*, 5, 173-176.
- Piaget, J. (1962). *The origins of intelligence in the child*. New York: Norton.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Πόρποδας, Κ. (1998). *Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες*. Πάτρα.
- Powell, M.B. & Oei, T.P.S. (1991). Cognitive processes underlying the behavior change in cognitive behavior therapy with childhood disorders: A review of experimental evidence. *Behavioral Psychotherapy*, 19, 247-265.

- Pressley, M. & Levin, J. R. (1987). Elaborative learning strategies for the inefficient learner. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchunk, L. M., Martin, V., Wood, E. & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: the important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2 (1), 1-58.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1990). *Manual for Raven's colored progressive matrices*. Great Britain: Oxford Psychologists Press.
- Reid, K. (1993). Learning disorders and the flavors of cognitive science. In L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with Learning Disabilities*, 5-22. Austin, TX:Pro-ed.
- Ridberg, H.E., Parke, R.D. & Hetherington, E.M. (1971). Modification of impulsive and reflective cognitive styles through observation of film mediated models. *Developmental Psychology*, 5, 369-377.
- Ringelheim, D., Bialer, I. & Morrissey, H. (1970). The relationship among various dichotomous descriptive personality scales and achievement in the mentally retarded: A study of the relevant factors influencing academic achievement at various chronological age levels. Final Report, *Office and Education Bureau of Research*, 6, 26-85.
- Robin, A. L., Armel, S. & O' Leary, K. D. (1975). The effect of self-instruction on writing deficiencies. *Behavior therapy*, 6, 178-187.
- Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ronen, T. (1992). Cognitive therapy with young children. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 19-30.
- Ronen, T. (1993). Adapting children techniques to children's needs. *British Journal of Social Work*, 23, 581-596.
- Ronen, T. (1994). Imparting self-control in the school setting. *Child and Family Behavior Therapy*, 16, 1-20.
- Ronen, T. (1995). From what kind of self-control can children benefit? *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International quarterly*, 9, 45-61.
- Ronen, T. (1999). *Η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ronen, T. (2002). *Cognitive-constructivist Psychotherapy with Children and Adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Ronen, T. & Wozner, Y. (1995). A self-control intervention package for the treatment of primary nocturnal enuresis. *Child and Family Behavior Therapy*, 17, 1-20.
- Ronen, T., Rahav, G. & Wozner, Y. (1995). Self-control and enuresis. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An Interventional Quarterly*, 9, 249-258.
- Ronen, T., Wozner, Y. & Rahav, G. (1992). Cognitive intervention in enuresis. *Child & Family Behavior Therapy*.
- Rose, S. D. & Edelson, J. L. (1988). *Working with children and adolescents in groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in self-control of health behavior. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control and adaptive behavior* (pp. 3-30). New York: Springer.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2, (1), 1-10.
- Rourke, B.P. (1985). *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtypes analyses*. New York: Guilford.
- Rutter, M. (1978). Prevalence and types of dyslexia. In A.L. Benton & D.Pearl (Eds), *Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency. Trends or Perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Rutter, M. & Yule, W. (1973). Specific reading retardation. In L. Mann, and D. Sabatino, (Eds.), *The first Review of Special Education*. Philadelphia: Buttonwood Farms.
- Rutter, M., Tizard, J. & Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behavior*. London: Longmans.
- Rutter, M., Tizard, J. & Whitmore, K. (1981). *Education Health and Behavior*. Longmans, London (Reprinted 1981, Kriger, Huntigton, New York).
- Salkind, N., Kojima, H. & Zelniker, T. (1977). *Cognitive tempo in Japanese, American, and Israeli children*. Unpublished manuscript, University of Kansas.
- Sammarco, J.G. (1984). Joint problem solving activity in mother-child dyads: A comparative study of language disorder and normally achieving preschoolers. *Unpublished doctoral dissertation*. Northwestern University, Evanston, IL.
- Sandoval, J., Sassenrath, J. & Penaloza, M. (1988). Similarity of WISC-R and WAIS-R scores at age 16. *Psychology in the schools*, 25, 373-379.

- Sattler, J.M. (1988). *Assessment of children* (3rd edn). San Diego, CA: Jerome Sattler.
- Schleser, R., Allen., & Asher, M. (1987). The utility of teachers as self-instruction trainers. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Schumaker, J.B., Deshler, D. D. & Ellis, E. S. (1986). Intervention issues related to the education of learning disabled adolescents. In Torgesen, J. & Wong, B. (Eds.), *Psychological and Educational perspectives on Learning Disabilities*, pp. 329-360. Orlando: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning-disabled students. *Journal of educational psychology*, 78, 201-209.
- Searls, E.F. (1975). *How to use WISC scores in reading, Diagnosis, reading aids series*, Newark.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Senf, G.M. (1974). *Issues surrounding classification in learning disabilities*. Paper presented at Annual National Convention, Association for Children with Learning Disabilities.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, *Ψυχολογία*, 4 (1), 32-47.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.G. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, 46, 407-437.
- Shepard, L., Smith, M. & Vojir, C. (1983). Characteristics of pupils identified as learning disabled. *American Educational Research Journal*, 20, 309-332.
- Short, E.J. & Ryan, E. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Premeditating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76, 225-235.
- Silver, L. B. (1989). Psychological and Family Problems Associated with Learning Disabilities: Assessment and Intervention. In *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 28, No 3, p. 319-325.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. & Holland, J.G. (1961). *The analysis of behavior: Programmed instruction*: Mc Graw-Hill.
- Σώκου-Μπάδα, Κ., Παντελάκης, Σ., Παπαθεοφίλου, Ρ. & Δοξιάδης, Σ. (1988). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α. Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(2), 44-81.

- Sorrentino, R.M. & Higgins, E.T. (1986). Motivation and cognition: Warming up to synergism. In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 3-17). New York: Guilford.
- Σπαντιδάκης, Ι., Βοσνιάδου, Σ., & Κολιάδης, Ε. (1996). Γνωστικές στρατηγικές για την οικοδόμηση της γραπτής έκφρασης. Στο: Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ*, (σελ: 36). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Spence, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Spielberger, C.D. & Sharma, S. (1976). Cross cultural measurement of anxiety. In C.D. Spielberger & Diaz-Guerro (Eds), *Cross-cultural research on anxiety* (pp. 13-25). Washington. DC: Hemisphere/Wiley.
- Stanford, L. D. & Hund, G. W. (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD/H, ADD/WO, and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 243-253.
- Sternberg, R. J. (1985). The model is the message. *Science*, 230, 1111-1118.
- Στογαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές /τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Stone, C.A. & Conca, A. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: A social constructivist perspective. In L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*, 23-60. Austin, TX: Pro-ed.
- Stott, D.H. (1971). *Behavioral Aspects of Learning Disabilities*, Experimental Publication System, 11, MS No. 400-36, University of Guelph, Ontario.
- Strauss, A.A. & Werner, H. (1942). Disorders conceptual thinking in the brain-injured child. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 96, 153-172.
- Swanson, H.L. (1984). Does theory guide practice? *Remedial and Special Education*, 5(5), 7-16.
- Swanson, H.L. (1988). Comments, contercomments, and new thoughts. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 289-298.
- Swanson, H.L. (1990). Instruction derived from the strategy deficit model: Overview of principles and procedures. In T. Scruggs & B. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 34-65). New York: Springer-Verlag.
- Tarver, S. G. (1986). Cognitive Behavior Modification, direct instruction and holistic approaches to the education of students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19(6), 368-374.

- Thomas, C., Englert, C. & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learned disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30.
- Thomson, M. (1990). Teaching programs for children with specific learning difficulties: Implications for teachers. In C. Elliot. & P.C. Pumfrey (ed), *Primary school pupil's reading and spelling difficulties*. London: Palmer Press.
- Thorndike, E. L. (1933). A theory of the action of the after-effects of a connection upon it. *Psychological Review*, 40, 434.
- Tollison, P., Palmer, D.J. & Stowe, M.L. (1987). Mother's expectations, interactions, and achievement attributions for their LD or NA sons. *The Journal of Special Education*, 21, 83-92.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and man*. New York: Appleton-Century.
- Torgesen, J.K. (1975). Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E.M. Hetherington (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.
- Torgesen, J.K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning disabilities*, 10, 27-34.
- Torgesen, J.K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in learning and learning disabilities*, 2, 45-52.
- Torgesen, J. & Dice, C. (1980). Characteristics of research in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.
- Torgesen, J. K. & Kail, R. V. (1980). Memory processes in exceptional children. *Advances in Special Education* (Vol. 1) Greenwich, CT: JAI.
- Torgesen, J. K. & Licht, B. G. (1983). The learning disabled child as an inactive learner: Retrospect and prospects. In J. McKinney & Feagans Eds.), *Current topics in learning disabilities*, 3-32. Norwood, NJ: Ablex.
- Τσακρής, Π. (1970), *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5-12 ετών), η επίδραση εξωτερικών παραγόντων*, Διατριβή επί διδακτορία, Αθήναι.
- Τσουκαλά, Μ., Θωμαΐδου, Λ. Μαρκή, Τ. Γιουρούκος, Σ. & Μπακούλα, Χ. (1994). Πόσα από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσλεξία. Στους Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, & Φιλίππου, (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, (Β' том), 529-531. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Varlaam, A. (1974). Educational attainment and behavior at school. *Greater London Council Intelligence Quart*, 29, 29-37.

- Varni, J. W., & Henker, B. (1979). A self-regulation approach to the treatment of three hyperactive boys. *Child behavior therapy*, 171 (1).
- Vaughn, S. & Haager, D. (1994). Social assessments of students with learning disabilities: Do they measure up? In S. Vaughn & Bos (Eds.), *Research issues in learning disabilities: Theory, methodology, assessment, and ethics* (pp. 276-311). New York: Springer-Verlag.
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Shumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 598-608.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four-to-five year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- Vellutino, F., Steger, B.M., Moyer, S.C., Harding, C.L. & Miles, J.A. (1977). Has the perceptual deficit hypothesis led us astray? *Journal of Learning Disabilities*, 10(6), 375-385.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158.
- Wechsler, D. (1974). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1992). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children- (3rd Ed). Sidcup, Kent: The Psychological Corporation.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinert, F.E. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-120). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Weisz, J. R., Weiss, B., Alicke, M. D. & Klotz, M. L. (1987). Effectiveness of psychotherapy with children and adolescence: A meta-analysis for clinician. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 542-549.
- Wielkiewicz, R.M. (1990). Interpreting low scores on the WISC-R third factor: It's more than distractibility. *Psychological assessment: A journal of consulting and clinical psychology* 2, 91-97.
- Winne, P.H. (1997). Experimenting the bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford C. A: University Press.
- Wong, B.Y.L. (1982). Strategic behavior in selecting retrieval cues in gifted, normally achieving and learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33-37.

- Wong, B.Y.L. (1991). Assessment of metacognitive research in learning disabilities: theory, research and practice. In H. L. Swanson (Ed), *Handbook on the Assessment of LD* (pp. 265- 284). Austin, TX: PRO-ED.
- Wong, B.Y.L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110-120.
- Wong, B.Y.L. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. In *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.
- Wong, B.Y.L., Wong, R., Perry, N. & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents. *Learning Disability Focus*, 2, 20-35.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1977). *Θεραπεία της συμπεριφοράς: Τάσεις και κριτική*, Proceedings του South-East European Neuropsychiatric Conference, Θεσ/νίκη, 287-292.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Yule, W., Rutter, M., Berger, M. & Thompson, J. (1974). Over and under achievement in reading: Distribution in the general population. *British journal of educational psychology*, 44(1), 1-12.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.

Πίνακας 1. Διαχρονικές διαφορές στα έργα άσκησης και γενίκευσης στην ομάδα αυτοελέγχου

ΠΟΙ (ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ)				
ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-μετά	-17,05	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	μετά-επανάλεγχος	6,36	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-επανάλεγχος	-9,30	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-μετά	28,76	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	μετά-επανάλεγχος	,372	29	,712
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-επανάλεγχος	29,05	29	,000
ΕΠΜ	προ-μετά	-217,32	29	,000
ΕΠΜ	μετά-επανάλεγχος	-1,32	29	,195
ΕΠΜ	προ-επανάλεγχος	-27,83	29	,000
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-μετά	-27,39	29	,000
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-1,42	29	,165
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-29,11	29	,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-μετά	-21,46	29	,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	μετά-επανάλεγχος	,000	29	1,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-επανάλεγχος	-20,14	29	,000
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ				
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-μετά	-23,83	29	,000
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	μετά-επανάλεγχος	-1,79	29	,083
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-επανάλεγχος	-18,04	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-μετά	-106,0	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	μετά-επανάλεγχος	,000	29	1,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-επανάλεγχος	-60,50	29	,000
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-μετά	-39,19	29	,000
ΣΥΜΒΟΛΑ	μετά-επανάλεγχος	-3,24	29	,003
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-επανάλεγχος	-36,14	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-μετά	-20,40	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-4,39	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-20,01	29	,000

Πίνακας 2. Διαχρονικές διαφορές στα έργα άσκησης και γενίκευσης στην ομάδα αυτοκαθοδήγησης.

ΠΟ2 (ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ)				
ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-μετά	-11,38	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	μετά-επανάλεγχος	5,30	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-επανάλεγχος	-8,78	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-μετά	21,47-	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	μετά-επανάλεγχος	2,04	29	,050
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-επανάλεγχος	20,66	29	,000
ΕΠΜ	προ-μετά	-19,92	29	,000
ΕΠΜ	μετά-επανάλεγχος	,27	29	,787
ΕΠΜ	προ-επανάλεγχος	-21,29	29	,000
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-μετά	-16,42	29	,000
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	2,40	29	,023
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-16,56	29	,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-μετά	-14,10	29	,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	μετά-επανάλεγχος	2,97	29	,006
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-επανάλεγχος	-9,25	29	,000
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ				
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-μετά	-6,70	29	,000
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	μετά-επανάλεγχος	-1,00	29	,326
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-επανάλεγχος	-7,18	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-μετά	-11,94	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	μετά-επανάλεγχος	2,97	29	,006
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-επανάλεγχος	-11,05	29	,000
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-μετά	-20,53	29	,000
ΣΥΜΒΟΛΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,00	29	,326
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-επανάλεγχος	-19,89	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΙΣΗ	προ-μετά	-9,78	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	3,80	29	,001
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-10,37	29	,000

Πίνακας 3. Διαχρονικές διαφορές στα έργα άσκησης και γενίκευσης στην ομάδα ελέγχου προσοχής.

ΠΟ3 (ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΟΣΟΧΗΣ)				
ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-μετά	-,42	29	,674
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	μετά-επανάλεγχος	4,42	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-επανάλεγχος	1,26	29	,214
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-μετά	6,30	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	μετά-επανάλεγχος	,52	29	,601
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-επανάλεγχος	6,03	29	,000
ΕΠΜ	προ-μετά	-2,34	29	,026
ΕΠΜ	μετά-επανάλεγχος	3,52	29	,001
ΕΠΜ	προ-επανάλεγχος	,00	29	1,00
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-μετά	-1,71	29	,097
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	2,26	29	0,31
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	,000	29	1,00
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-μετά	7,38	29	,000
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	μετά-επανάλεγχος	,27	29	,787
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-επανάλεγχος	5,44	29	,000
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ				
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-μετά	-1,98	29	,057
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	1,79	29	,083
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-,70	29	,489
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-μετά	-29,00	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	μετά-επανάλεγχος	,44	29	,662
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-επανάλεγχος	-11,36	29	,000
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-μετά	-4,39	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	μετά-επανάλεγχος	-2,26	29	,031
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-επανάλεγχος	-4,78	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-μετά	-,61	29	,541
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-,81	29	,423
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-1,00	29	,326

Πίνακας 4. Διαχρονικές διαφορές στα έργα άσκησης και γενίκευσης στην ομάδα ελέγχου.

ΠΟ4 (ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ)				
ΕΡΓΑ ΑΣΚΗΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-μετά	4,96	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	μετά-επανάλεγχος	4,65	29	,000
ΤΟΜ (ΧΡΟΝΟΣ)	προ-επανάλεγχος	6,58	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-μετά	4,73	29	,000
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	μετά-επανάλεγχος	-,77	29	,442
ΤΟΜ(ΛΑΘΗ)	προ-επανάλεγχος	3,08	29	,000
ΕΠΜ	προ-μετά	-2,80	29	,009
ΕΠΜ	μετά-επανάλεγχος	2,53	29	,017
ΕΠΜ	προ-επανάλεγχος	-,57	29	,573
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-μετά	1,63	29	,113
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-,50	29	,620
ΣΥΝΑΡΜΟΛΟΓΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	1,30	29	,201
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-μετά	1,79	29	0,83
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	μετά-επανάλεγχος	3,34	29	,002
ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	προ-επανάλεγχος	3,56	29	,001
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ				
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-μετά	-1,79	29	,083
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	μετά-επανάλεγχος	-1,36	29	,184
ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ	προ-επανάλεγχος	-2,26	29	,031
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-μετά	-7,18	29	,000
ΚΩΔΙΚΕΣ	μετά-επανάλεγχος	1,54	29	,134
ΚΩΔΙΚΕΣ	προ-επανάλεγχος	-1,91	29	,065
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-μετά	2,71	29	,011
ΣΥΜΒΟΛΑ	μετά-επανάλεγχος	2,80	29	,009
ΣΥΜΒΟΛΑ	προ-επανάλεγχος	4,39	29	,000
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-μετά	2,53	29	,017
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-2,33	29	,027
ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ	προ-επανάλεγχος	-1,20	29	,240

Πίνακας 5. Διαχρονικές διαφορές στα ερωτηματολόγια και στη σχολική επίδοση στην ομάδα αυτοελέγχου.

ΠΟΙ (ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ)				
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ (γενικ)	προ-μετά	-18,25	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	μετά-επανελέγχος	-1,43	29	,161
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	προ-επανελέγχος	-19,97	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-μετά	-26,49	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	μετά-επανελέγχος	-26,49	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-επανελέγχος	-6,59	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-μετά	-20,14	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	μετά-επανελέγχος	-20,14	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-επανελέγχος	-4,59	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-μετά	-18,15	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	μετά-επανελέγχος	-18,15	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-επανελέγχος	-8,43	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-μετά	83,42	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	μετά-επανελέγχος	-,89	29	,380
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-επανελέγχος	25,84	29	,000
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-μετά	-3,24	29	,003
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	μετά-επανελέγχος	-,3,24	29	,003
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-επανελέγχος	-3,24	29	,003
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ				
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-μετά	-23,02	29	,000
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	μετά-επανελέγχος	-5,38	29	,000
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-επανελέγχος	-15,09	29	,000
ΓΡΑΦΗ	προ-μετά	-19,74	29	,000
ΓΡΑΦΗ	μετά-επανελέγχος	-3,34	29	,002
ΓΡΑΦΗ	προ-επανελέγχος	-15,57	29	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-μετά	-29,00	29	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	μετά-επανελέγχος	-1,00	29	,326
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-επανελέγχος	-13,67	29	,000

Πίνακας 6. Διαχρονικές διαφορές στα ερωτηματολόγια και στη σχολική επίδοση στην ομάδα αυτοκαθοδήγησης.

ΠΟ2 (ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ)				
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ (γενικ)	προ-μετά	-3,07	29	,005
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	μετά-επανάλεγχος	-1,00	29	,326
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	προ-επανάλεγχος	-3,34	29	,002
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-μετά	-6,59	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	μετά-επανάλεγχος	-6,59	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-επανάλεγχος	-6,59	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-μετά	-7,18	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	μετά-επανάλεγχος	-7,18	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-επανάλεγχος	-7,18	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-μετά	-10,77	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	μετά-επανάλεγχος	-10,77	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-επανάλεγχος	-10,77	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-μετά	3,25	29	,003
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	μετά-επανάλεγχος	-3,29	29	,003
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-επανάλεγχος	,58	29	,564
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-μετά	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-μετά	-9,76	29	,000
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-9,76	29	,000
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-επανάλεγχος	-9,76	29	,000
ΓΡΑΦΗ	προ-μετά	-5,11	29	,000
ΓΡΑΦΗ	μετά-επανάλεγχος	-2,26	29	,031
ΓΡΑΦΗ	προ-επανάλεγχος	-6,27	29	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-μετά	-4,39	29	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	μετά-επανάλεγχος	-2,69	29	,012
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-επανάλεγχος	-6,59	29	,000

Πίνακας 7. Διαχρονικές διαφορές στα ερωτηματολόγια και στη σχολική επίδοση στην ομάδα ελέγχου προσοχής.

ΠΟ3 (ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΟΣΟΧΗΣ)				
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ (γενικ)	προ-μετά	3,35	29	,002
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	μετά-επανάλεγχος	,32	29	,745
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	προ-επανάλεγχος	3,60	29	,001
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-μετά	-2,11	29	,043
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	μετά-επανάλεγχος	-2,11	29	,043
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-επανάλεγχος	-2,11	29	,043
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-μετά	-1,68	29	,103
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	μετά-επανάλεγχος	-1,68	29	,103
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-επανάλεγχος	-1,68	29	,103
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-μετά	-7,61	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	μετά-επανάλεγχος	-7,61	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-επανάλεγχος	-7,61	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-μετά	-8,11	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,68	29	,103
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-επανάλεγχος	-5,43	29	,000
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-μετά	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ				
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-μετά	-3,89	29	,001
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	μετά-επανάλεγχος	-1,72	29	,096
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-επανάλεγχος	-4,01	29	,000
ΓΡΑΦΗ	προ-μετά	-2,11	29	,043
ΓΡΑΦΗ	μετά-επανάλεγχος	-2,26	29	,031
ΓΡΑΦΗ	προ-επανάλεγχος	-3,01	29	,005
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-μετά	-3,01	29	,005
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-επανάλεγχος	-3,24	29	,003

Πίνακας 8. Διαχρονικές διαφορές στα ερωτηματολόγια και στη σχολική επίδοση στην ομάδα ελέγχου.

ΠΟ4 (ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ)				
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ (γενικ)	προ-μετά	4,64	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	μετά-επανάλεγχος	-2,50	29	,018
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γενικ)	προ-επανάλεγχος	2,28	29	,030
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-μετά	3,24	29	,003
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	μετά-επανάλεγχος	3,24	29	,003
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(κοινων)	προ-επανάλεγχος	3,24	29	,003
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-μετά	5,03	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	μετά-επανάλεγχος	-1,00	29	,326
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(ακαδ/η)	προ-επανάλεγχος	4,70	29	,000
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-μετά	,571	29	,573
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	μετά-επανάλεγχος	3,24	29	,003
ΑΥΤΟΕΚ/ΣΗ(γονικη)	προ-επανάλεγχος	3,07	29	,005
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-μετά	-4,32	29	,000
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	μετά-επανάλεγχος	-,62	29	,536
ΕΝΔΟΠ/ΚΗ ΣΦΑΙΡΑ	προ-επανάλεγχος	-3,34	29	,003
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-μετά	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	προ-επανάλεγχος	-1,43	29	,161
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Φάσεις μέτρησης	t	df	Sig.(2-tailed)
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-μετά	-1,68	29	,103
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	μετά-επανάλεγχος	,000	29	1,00
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	προ-επανάλεγχος	-2,11	29	,043
ΓΡΑΦΗ	προ-μετά	-1,98	29	,057
ΓΡΑΦΗ	μετά-επανάλεγχος	-4,09	29	,000
ΓΡΑΦΗ	προ-επανάλεγχος	-4,28	29	,000
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-μετά	1,00	29	,326
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	μετά-επανάλεγχος	-1,00	29	,326
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	προ-επανάλεγχος	,00	29	1,00

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της ομάδας αυτοελέγχου (ΠΟ1), της ομάδας αυτοκαθοδήγησης (ΠΟ2), της ομάδας ελέγχου προσοχής (ΟΕ1) και της ομάδας ελέγχου (ΟΕ2) στις φάσεις μετρήσεων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο.

ΟΜΑΔΑΣ	ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ						ΟΜΑΔΑ ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ						ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΟΣΟΧΗΣ						ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
	ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΟΣ	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
ΕΡΓΑ ΔΕΚΗΣΗΣ																								
ΤΟΜ(χρόνος)	7,03	2,55	24,1	5,55	22,8	5,27	6,56	2,16	11,3	2,08	10,7	1,91	10,4	5,49	10,6	3,94	9,9	3,7	5,6	1,56	5,83	1,34	5,13	1,43
ΤΟΜ(λάθη)	25,5	2,3	11,8	0,79	11,8	0,92	23,5	3,13	24,1	1,45	24,2	1,38	24,8	2,08	23,5	2,5	23,6	2,78	25,4	6,27	24,6	5,79	24,7	5,77
ΕΠΜ	14,4	1,54	24,4	1,5	24,9	2,2	15,8	1,73	22,9	2,03	22,9	1,72	15	1,36	15,3	0,99	15	1,22	16,6	1,42	16,9	1,18	16,6	1,37
Συναρμολόγηση	9,66	1,26	22,6	2,44	22,8	2,23	10,6	1,44	20,9	3,51	20,8	3,38	0,06	1,63	9,46	1,19	9,06	1,22	11	1,66	10,5	1,9	10,6	1,71
Μνήμη αριθμών	6,26	0,9	9,06	0,78	9,06	0,69	6,43	1,3	8,03	1,09	7,8	0,92	6,36	1,09	5,6	1,1	5,56	0,85	5,56	0,97	5,36	0,85	5,03	0,71
ΕΡΓΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ																								
Αριθμητική	9,53	2,47	13,9	1,38	14,3	1,66	9,8	1,21	12,9	1,01	12,9	1,04	10,7	2,18	10,8	2,09	10,8	2,09	9,4	2,32	9,5	2,25	9,6	2,17
Κώδικες	32,7	4,13	40,4	4,96	40,4	4,8	32,1	4,07	35,4	4,01	35,3	4,05	33,1	5,58	34,1	5,62	34	5,77	32,6	5,41	33,4	5,13	33	5,23
Σύμβολα	9,36	1,35	15,7	1,13	16,1	0,94	9,26	1,28	13,2	1,14	13,3	1,05	9,4	1,13	10,2	1,06	10,4	1,03	9,96	1,03	9,43	1,1	9,16	0,87
Σειροθέτηση	9,06	2,27	20,1	3,35	20,5	3,35	10,6	1,63	18,6	4,68	18,2	4,2	8,73	1,77	8,83	1,85	8,86	1,88	9,86	1,13	9,63	1,15	10,1	1,46
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ																								
Ανάνυση	2,96	0,88	6	0	7,5	0,5	3,13	0,77	4,63	0,71	5,1	0,54	2,7	0,74	3,03	0,55	3,03	0,55	2,56	0,77	2,6	0,77	2,6	0,77
Γραφή	1,96	0,92	6	0	7,56	0,5	2,1	0,92	3,4	0,56	4,43	0,97	1,96	0,66	3	0	3	0	2,06	0,78	3	0	3	0
Μαθηματικά	3,2	0,8	6,36	0,55	8,33	0,54	3,3	0,74	4,66	0,84	5,33	0,66	3,03	0,18	0,06	0,25	3,06	0,25	3	0	3	0	3	0
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ																								
Αυτοεκ/ση(γενική)	6,4	0,81	8,03	1,03	8,1	0,92	6,16	1,08	6,46	1,19	6,5	1,1	7,16	0,94	6,4	1	6,36	0,92	7,43	0,97	6,9	0,92	7,16	0,87
Αυτοεκ/ση(κοινων)	2,06	1,14	3,93	0,82	3,93	0,82	1,83	0,91	2,63	0,66	2,63	0,66	1,83	0,91	1,96	1,03	1,96	1,03	2	1,05	1,53	0,77	1,56	0,81
Αυτοεκ/ση(ακαδη)	1,63	0,49	4,03	0,61	4,03	0,61	1,73	0,44	2,53	0,5	2,53	0,5	1,56	0,5	2,23	0,43	2,23	0,43	1,6	0,56	1,56	0,56	1,3	0,53
Αυτοεκ/ση(γονική)	2,23	1,1	4,06	0,98	4,06	0,98	2,1	1,02	2,7	0,65	2,7	0,65	1,73	1,08	1,86	1,1	1,86	1,1	2,43	0,93	1,9	1,02	1,9	1,02
Νοητική υπευθ/τα	10,4	0,81	14,4	0,85	14,5	0,67	10,9	1,33	10,3	0,92	10,8	1,06	10,8	1,28	11,7	0,94	12	0,37	10	1,8	10,6	1,32	10,7	1,33
Δημοτικότητα	1,46	0,5	1,73	0,44	1,73	0,44	1,66	0,66	1,73	0,63	1,73	0,63	1,8	0,71	1,8	0,71	1,8	0,71	1,63	0,55	1,7	0,53	1,7	0,53

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

ΣΤΑΔΙΟ 1^ο : Ο ερευνητής/πρότυπο μίμησης, εκτελεί παραδειγματικά μια υποδειγματική δραστηριότητα και συγχρόνως συνομιλεί με τον εαυτό του, περιγράφοντας λεκτικά τις σκέψεις και τις ενέργειες που **(μίμηση προτύπου)**.

ΣΤΑΔΙΟ 2^ο Το παιδί εκτελεί την ίδια δραστηριότητα με την επίβλεψη-καθοδήγηση του προτύπου **(έκδηλη εξωτερική καθοδήγηση)**.

ΣΤΑΔΙΟ 3^ο Το παιδί επαναλαμβάνει και επεξεργάζεται τη δραστηριότητα που Παρατηρεί, ενώ συγχρόνως περιγράφει μεγαλόφωνα τις σκέψεις και τις ενέργειες του **(έκδηλη αυτοκαθοδήγηση)**.

ΣΤΑΔΙΟ 4^ο Το παιδί ψιθυρίζει τις οδηγίες της αυτοκαθοδήγησης και συγχρόνως εκτελεί τη δραστηριότητα **(η ετεροκαθοδήγηση μειώνεται και αντικαθίσταται από την αυτοκαθοδήγηση)**.

ΣΤΑΔΙΟ 5^ο Στην τελευταία φάση το παιδί εκτελεί τη δραστηριότητα ακόμα μια φορά ενώ συγχρόνως επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις οδηγίες προς τον εαυτό του **(συμβολική-εσωτερική αυτοκαθοδήγηση)** για τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει την κατάσταση-πρόβλημα.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΑΥΤΟΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

(παράδειγμα από το τεστ του Raven)

ΣΤΑΔΙΟ 1^ο - Μίμηση προτύπου.

Βήμα 1^ο: Ο ερευνητής ζητάει από το παιδί να τον παρακολουθήσει προσεκτικά. Στη συνέχεια ρωτάει και απαντάει ο ίδιος κάνοντας φωναχτά έναν μονόλογο. Για παράδειγμα κάνει την ερώτηση.

- ο Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι έχω να κάνω;

Με την ερώτηση αυτή στοχεύουμε κυρίως στην επιλεκτική λειτουργία της προσοχής. Θα ακολουθήσει η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο ερευνητής συνεχίζει:

- Πρέπει να συμπληρώσω την εικόνα με ένα από τα παρακάτω σχήματα.

Βήμα 2^ο :

- Ποιο είναι το σχέδιό μου; Γνωρίζω ότι μόνο ένα είναι το σωστό. Πρέπει να προσέξω, και να συγκρίνω ένα - ένα από τα παρακάτω σχήματα με τα σχήματα της επάνω εικόνας. Πρέπει να θυμηθώ ότι στην επάνω εικόνα τα δύο σχήματα ήταν ίδια, άρα και τα άλλα δύο πρέπει να είναι ίδια. Πρέπει να εργαστώ αργά και προσεκτικά.

Βήμα 3^ο : Ο ερευνητής συνεχίζει τον μονόλογο. ...

-Πολύ σωστά σκέφτηκα μέχρι εδώ. Βλέπω ότι το πρώτο δεν είναι το σωστό, το δεύτερο είναι η σωστή απάντηση. Για να είμαι όμως σίγουρος /η, θα συγκρίνω και τις άλλες προτεινόμενες λύσεις, για να βρω το τελικό αποτέλεσμα.

Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο μονόλογος του ερευνητή στη συνεχή αξιολόγηση κατά πόσο εφαρμόζεται το αρχικό σχέδιο.

Οποσδήποτε ιδιαίτερη και η βαρύτητα της αυτοενίσχυσης που στόχος μας είναι να εσωτερικευθεί στο παιδί και να λειτουργήσει ως ενισχυτικός μηχανισμός για την ολοκλήρωση του στόχου.

Βήμα 4^ο : Ο ερευνητής ρωτάει κάνοντας μια αυτοαξιολόγηση.

- Πως τα πήγα; Είναι σωστό το αποτέλεσμα; Ναι είναι σωστό. Τώρα είμαι σίγουρος /η ότι βρήκα την σωστή λύση. Μπράβο, τα κατάφερα. Με τον ίδιο τρόπο θα λύσω και την επόμενη άσκηση.

ΣΤΑΔΙΟ 2⁰ Το παιδί εκτελεί την ίδια δραστηριότητα με την επίβλεψη-καθοδήγηση του προτύπου (**έκδηλη εξωτερική καθοδήγηση**).

ΣΤΑΔΙΟ 3⁰ Το παιδί επαναλαμβάνει και επεξεργάζεται τη δραστηριότητα που παρατηρεί, ενώ συγχρόνως περιγράφει μεγαλόφωνα τις σκέψεις και τις ενέργειες του (**έκδηλη αυτοκαθοδήγηση**).

ΣΤΑΔΙΟ 4⁰ Το παιδί ψιθυρίζει τις οδηγίες της αυτοκαθοδήγησης και συγχρόνως εκτελεί τη δραστηριότητα (**η ετεροκαθοδήγηση μειώνεται και αντικαθίσταται από την αυτοκαθοδήγηση**).

ΣΤΑΔΙΟ 5⁰ Στην τελευταία φάση το παιδί εκτελεί τη δραστηριότητα ακόμα μια φορά ενώ συγχρόνως επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις οδηγίες προς τον εαυτό του (**συμβολική-εσωτερική αυτοκαθοδήγηση**) για τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει την κατάσταση-πρόβλημα .

ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1.Εμείς και τα προβλήματα του σχολείου.	Εισαγωγή στο πρόγραμμα Κατανοώντας τις ατομικές διαφορές της συμπεριφοράς στο σχολείο. Καινούριες έννοιες: Συμπεριφορά, προβλήματα.
2.Είμαστε υπεύθυνοι για τις πράξεις μας και την συμπεριφορά μας στο σχολείο ;	Κατανόηση της ερμηνείας που δίνουμε στα προβλήματά μας. Κατανοώντας ότι η συμπεριφορά μας μπορεί να αλλάξει. Καινούριες έννοιες: Έλεγχος, αλλαγή συμπεριφοράς
3.Η συμπεριφορά μας στο σχολείο εξαρτάται από εμάς.	Κατανοώντας τη σχέση συμπεριφορά – μάθηση Κατανοώντας ότι μαθαίνουμε να συμπεριφερόμαστε έτσι όπως μαθαίνουμε διάφορα άλλα πράγματα. Καινούριες έννοιες: Βελτίωση, Χειροτέρευση.
4.Μπορούμε να αλλάξουμε τα προβλήματα στο σχολείο αν ξέρουμε πως μαθαίνουμε.	Κατανοώντας τη σχέση μάθησης και επανάληψης. Κατανοώντας τη σχέση μάθηση και πράξης Κατανοώντας τη σχέση σώματος και μυαλού. Καινούριες έννοιες: εγκέφαλος, μυαλό.
5.Σώμα και μυαλό.	Αναγνωρίζοντας τις σκέψεις, εντολές, αυτόματες εντολές που στέλνουμε στο μυαλό μας Καινούριες έννοιες: εντολές του μυαλού, αυτόματες σκέψεις.
6. Τίποτα δεν είναι μαγικό.	Κατανοώντας τι είναι συμπεριφορά χωρίς σκέψη - αυτόματη συμπεριφορά Καινούριες έννοιες: Αυτόματη – γρήγορη συμπεριφορά.
7.Η συμπεριφορά που πρέπει να αλλάξει.	Αναγνωρίζοντας τις αυτόματες μη σκεπτόμενες συμπεριφορές. Καινούριες έννοιες: αναστολή, ενίσχυση.
8.Αυτόματες σκέψεις και εντολές.	Μαθαίνοντας τον τρόπο να χρησιμοποιούμε τις σκέψεις-εντολές του μυαλού. Μαθαίνοντας να ενισχύουμε τον εαυτό μας με διάφορους τρόπους Καινούριες έννοιες: Συμβολικές και κοινωνικές ενισχύσεις.

9. Πώς αντιμετωπίζουμε τις συγκεκριμένες δυσκολίες στο σχολείο.	<p>Μαθαίνοντας πώς να αλλάζουμε τις σκέψεις-εντολές στο μυαλό μας. Μαθαίνοντας πώς να χρησιμοποιούμε τις καινούριες σκέψεις-εντολές. Καινούριες έννοιες: εμπόδια</p>
10. Αυτογνωσία.	<p>Κατανόηση της αλλαγής ως μια μακρόχρονη προσπάθεια. Καινούριες έννοιες: Γνώση, προσπάθεια.</p>
11. Πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας.	<p>Κατανοώντας τι σημαίνει αυτοαποτελεσματικότητα. Μαθαίνοντας να είμαστε αυτοαποτελεσματικοί. πιστεύοντας στον εαυτό μας. Μαθαίνουμε να προβλέπουμε το αποτέλεσμα. Καινούριες: αυτοαποτελεσματικότητα.</p>
12. Φτάνει μόνο η γνώση;	<p>Μαθαίνοντας ότι η αλλαγή είναι μια μακρόχρονη διαδικασία Μαθαίνοντας να είμαστε συστηματικοί.</p>
13. Ανακεφαλαιώνοντας αυτά που μάθαμε.	

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ

“ΕΛΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ”

1^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1ο παιχνίδι: Εμείς και τα προβλήματα του σχολείου

Έλα να γνωριστούμε

Αυτό είναι ένα παιχνίδι με κανόνες και οδηγίες , πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες μας στο σχολείο. Νικητής θα είναι αυτός που μέρα με την μέρα θα τα καταφέρνει καλύτερα στο σχολείο.

Θα παίξουμε το παιχνίδι του μυαλού με το σώμα.

Πως μπορείς να χρησιμοποιήσεις σωστά το μυαλό σου.

Πως να σκεφτείς και τι πρέπει να κάνεις για να αλλάξεις τις δυσκολίες που έχεις στο σχολείο.

Και τώρα η σειρά σου στο παιχνίδι. Πες μου για σένα:

Το όνομά σου; - Πόσο χρονών είσαι; - Τι τάξη πηγαίνεις ;

Εμείς και τα προβλήματα του σχολείου

Όλοι μας μικροί μεγάλοι διαφέρουμε ο ένας από τον άλλον. Κάθε ένας από μας είναι κάτι το ξεχωριστό.

Κάθε ένας από μας έχει μια δυσκολία να αντιμετωπίσει. Άλλος μικρές και άλλος μεγάλες. Κάποιοι είναι καλοί στην αριθμητική ενώ δυσκολεύονται στο μάθημα της γλώσσας. Κάποιοι άλλοι είναι καλοί στο μάθημα της γλώσσας, έχουν όμως δυσκολίες στο μάθημα της ιστορίας και της αριθμητικής.

Μερικές φορές σκεφτόμαστε ότι μπορούμε να αλλάξουμε και να τα καταφέρουμε κι' άλλες φορές σκεφτόμαστε ότι δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε - δεν είναι παράξενο;

Αισθανόμαστε άσχημα και στεναχωριόμαστε όταν ο δάσκαλος/α λέει: Δεν πρόσεχες όταν μιλούσα γι' αυτό τώρα δεν ξέρεις πως να λύσεις την άσκηση.

Θυμάσαι όταν ο/ η δάσκαλος/ α, σου έκανε παρατήρηση για το ότι ήσουν απρόσεκτος/ η στο μάθημα, και για τα λάθη που έκανες;

2^ο παιχνίδι: Είμαστε υπεύθυνοι για τις πράξεις μας και την συμπεριφορά μας στο σχολείο

Πολλές φορές αποφάσισες να γίνεις καλύτερος μαθητής, να μη μιλάς στην ώρα του μαθήματος, να προσέχεις στο μάθημα.

Έδωσες υπόσχεση πολλές φορές στον εαυτό σου, αλλά δεν τα κατάφερες.

Παρ' όλο που προσπάθησες, σκέφτηκες εδώ και πολύ καιρό ότι έτσι κι' αλλιώς δεν γίνεται τίποτα.

Όταν ο δάσκαλος σου κάνει παρατηρήσεις, εσύ σκέφτεσαι. Δεν φταίω εγώ, προσπάθησα αλλά δεν τα κατάφερα.

Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι:

Πολλά από τα πράγματα που κάνουμε και σκεφτόμαστε, μπορούμε να τα αλλάξουμε.

Εάν ξέρουμε και καταλαβαίνουμε πως αυτά γίνονται

Μπορούμε να καταλάβουμε τι λάθος κάνουμε

Μπορούμε να καταλάβουμε πως αυτό έγινε

Και μετά να δούμε πως μπορούμε να βρούμε λύσεις για τα προβλήματα που μας απασχολούν.

Για ποιες δυσκολίες που έχεις στο σχολείο ήρθες εδώ;

3^ο παιχνίδι: Η συμπεριφορά μας στο σχολείο εξαρτάται από εμάς.

Συμπεριφορά είναι οτιδήποτε κάνεις. Όταν για π.χ. λύνεις μια άσκηση, όταν παίζεις, όταν μιλάς, όταν τρως .

Αυτό που θέλω να σου πω, είναι ότι εσύ συμπεριφέρεσαι με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Εάν αυτός ο τρόπος είναι λάθος, και κάποιος σου μάθει έναν άλλο τρόπο, εσύ θα συμπεριφερθείς διαφορετικά .

Ας δούμε σαν παράδειγμα πως μαθαίνουμε ποδήλατο.

Ξέρεις πως μαθαίνεις να κάνεις ποδήλατο

Ένα παιδί το οποίο κάνει για πρώτη φορά ποδήλατο:

Πέφτει την πρώτη φορά, πονάει και δεν μπορεί πάντα να το κρύβει

Αλλά εάν τα παρατήσει και φοβηθεί πολύ από το πέσιμο

δεν θα ανέβει ποτέ ξανά στο ποδήλατο

Εάν δεν τα παρατήσει με την πρώτη αποτυχία και ξαναπροσπαθήσει να κάνει ποδήλατο

Κάθε φορά θα γίνεται καλύτερος και θα νιώθει υπερήφανος
 Σύντομα θα μάθει να κάνει ποδήλατο και δεν θα τα χάνει στον ίσιο δρόμο
 Αλλά στις στροφές ή στην ανηφόρα για τον λόφο θα πέσει και μπορεί να χτυπήσει
 Αλλά την επόμενη φορά θα καταφέρει να φτάσει στην κορυφή του λόφου
 Και δεν θα πέσει καθώς θα κατεβαίνει από την άλλη πλευρά του λόφου
 ενθουσιασμένος
 Εάν προσπαθήσει ξανά και ξανά και δεν τα παρατήσει
 Θα κάνει ποδήλατο τόσο καλά και μπορεί να πάρει ακόμη και το χρυσό κύπελλο
 Αφού επιμείνει και προσπαθήσει σκληρά
 Θα κάνει ποδήλατο, θα χαμογελά και θα κοιτάζει ψηλά
 Θα είναι τόσο καλός στο ποδήλατο
 Θα ξεχάσει τα παλιά και ότι κάποτε έπεσε.
 Εσύ αυτή την στιγμή ανεβαίνεις για πρώτη φορά στο ποδήλατο.
 Πες μου τα βήματα που πρέπει να κάνεις για να μάθεις ποδήλατο;
 Τι έγινε την πρώτη φορά όταν προσπάθησες να κάνεις ποδήλατο;
 Και πώς το παιδί έμαθες ποδήλατο παρ' όλο που έπεσε;
 Πώς οδηγείς τώρα που έμαθες;
 Ας δούμε πως είναι να μαθαίνουμε καινούρια πράγματα, όπως και με το ποδήλατο.
 Θα παίξουμε ένα παιχνίδι.

1^η άσκηση στο εργαστήριο στο τεστ *Εύρος αριθμών (EA)*

Το παιδί ασκείται στην απομνημόνευση αριθμών (Digit span), σύμφωνα με τις λεκτικές διαδικασίες του Meichenbaum (σύμφωνα με την διαδικασία η οποία αναλύεται λεπτομερώς παρακάτω). Γίνεται χρήση συνειρμικών στρατηγικών όπως, όταν θέλω να θυμηθώ έναν αριθμό αρχίζω να παρατηρώ, για π.χ. 2365= παρατηρώ ότι στην αρχή οι αριθμοί αυξάνουν κατά έναν αριθμό και μετά οι δύο τελευταίοι μειώνονται κατά έναν αριθμό.

ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΤΟ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΠΟΥ ΘΕΛΗΣΕΣ ΝΑ ΔΕΧΘΕΙΣ ΒΟΗΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΟΥ – ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΠΟΥ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΙΣΩΣ ΚΙΟΛΑΣ ΕΧΕΙΣ ΚΑΤΑΦΕΡΕΙ ΠΟΛΛΑ.

2^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

4^ο παιχνίδι: Μπορούμε να λύσουμε τα προβλήματα στο σχολείο αν ξέρουμε πως μαθαίνουμε.

Κάθε παιδί ξέρει ότι στο σχολείο μαθαίνουμε

Να διαβάζουμε, να γράφουμε, να μετράμε.

Αλλά σκέφτηκες ποτέ ότι όπως μαθαίνεις ποδήλατο με τον ίδιο τρόπο μαθαίνεις στο σχολείο γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά

Είναι το ίδιο με το να μαθαίνεις να ξεπερνάς μεγάλα ή μικρά εμπόδια.

Εάν ακούσεις προσεκτικά τους κανόνες του παιχνιδιού:

Θα σκεφτούμε μαζί πως να βρίσκουμε λύσεις σε διάφορα προβλήματα

Όπως λοιπόν μαθαίνουμε ποδήλατο με τον ίδιο τρόπο μαθαίνουμε στο σχολείο ανάγνωση, μαθηματικά, ιστορία κ.λ.π. εάν φυσικά επαναλάβουμε τα ίδια πράγματα πολλές φορές όπως γίνεται και στο σχολείο.

Θα παίξουμε ένα παιχνίδι για να καταλάβεις.

2^η άσκηση στο εργαστήριο στο τεστ του Raven (EIPM), τεχνική της αυτοκαθοδήσης του Meichenbaum (σύμφωνα με την διαδικασία η οποία αναλύεται λεπτομερώς παρακάτω).

«Ποιο είναι το πρόβλημα»; Πρέπει να συμπληρώσω την εικόνα με ένα από τα παρακάτω σχήματα. Γνωρίζω ότι μόνο ένα είναι το σωστό. Πρέπει να προσέξω, και να συγκρίνω ένα - ένα από τα παρακάτω σχήματα με τα σχήματα της επάνω εικόνας. Πρέπει να εργαστώ αργά και προσεκτικά. Πρέπει να θυμηθώ ότι στην επάνω εικόνα τα δύο σχήματα ήταν ίδια, άρα και τα άλλα δύο πρέπει να είναι ίδια. Πολύ σωστά σκέφτηκα μέχρι εδώ. Βλέπω ότι το πρώτο δεν είναι το σωστό, το δεύτερο είναι η σωστή απάντηση. Για να είμαι όμως σίγουρος /η, θα συγκρίνω και τις άλλες προτεινόμενες λύσεις. Τώρα είμαι σίγουρος /η ότι βρήκα την σωστή λύση. Μπράβο, τα κατάφερα. Με τον ίδιο τρόπο θα λύσω και την επόμενη άσκηση.

Το ίδιο γίνεται και με την ορθογραφία. Μάλιστα εκεί τα πράγματα είναι πιο εύκολα. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα για να καταλάβεις.

Για την ορθογραφία υπάρχουν κανόνες για να θυμόμαστε πως γράφονται οι λέξεις σωστά. Αυτούς τους κανόνες τους επαναλαμβάνουμε καθημερινά πολλές φορές στο μυαλό μας όταν γράφουμε, μέχρις ότου τους μαθαίνουμε απέξω και δεν χρειάζεται να σκεφτόμαστε για να τους θυμόμαστε όπως και με το ποδήλατο. Θέλω

λοιπόν να κάνεις το ίδιο πράγμα και με την ορθογραφία στο σπίτι κάθε μέρα και μέχρις ότου μειωθούν τα λάθη σου εντελώς.

1^η Άσκηση στο σπίτι (τεχνική αυτοπαρατήρησης). Θα σου δώσω λοιπόν μια άσκηση - παιχνίδι για το σπίτι. Κάθε μέρα η μαμά θα σου λέει μια άγνωστη πρόταση, ενώ εσύ ταυτόχρονα θα την γράφεις. Όταν θα γράφεις θα σταματάς στο σημείο που δεν θυμάσαι πως γράφεται η λέξη σωστά και θα σκέφτεσαι τον κανόνα. Όταν δεν θυμάσαι θα ζητάς βοήθεια από την μαμά σου. Έτσι θα συνεχίζεις και με τις υπόλοιπες λέξεις της άγνωστης πρότασης.

2^η Άσκηση στο σπίτι (τεχνική αυτοκαταγραφής): Κάθε μέρα επίσης θα ήθελα να καταγράφεις σε έναν πίνακα όπως τον παρακάτω, τα λάθη που κάνεις στην ορθογραφία. Μετρώντας στο τέλος της εβδομάδας μπορείς να δεις αν μειώνεις τα λάθη σου ή αντίθετα αν αυξάνεις τα λάθη σου. Επίσης μπορείς να δίνεις μόνος/η σου έναν βαθμό και ανάλογα αν τα λάθη σου λιγοστεύουν να ζητήσεις επίσης ως ανταμοιβή κάποια συμβολικό δώρο από την μαμά, όπως π.χ. μια σοκολάτα.

	ΔΕΥΤ	ΤΡ	ΤΕΤ	ΠΕΜ	ΠΑΡ	ΣΑΒ
ΤΑ ΛΑΘΗ						
ΒΑΘΜΟΣ ΛΑΘΩΝ						

Επιπλέον και εμείς θα πρέπει να κάνουμε κάθε φορά τα ίδια πράγματα για να μάθουμε. Έτσι σε κάθε συνάντηση μας θα επαναλαμβάνουμε ένα παιχνίδι ή θα παίζουμε ένα διαφορετικό με τον ίδιο τρόπο όπως και παραπάνω.

ΧΑΙΡΟΜΑΙ ΠΟΥ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΕΡΧΕΣΑΙ ΕΔΩ – ΑΥΤΟ ΔΕΙΧΝΕΙ ΟΤΙ ΕΙΣΑΙ ΑΠΟΦΑΣΙΣΜΕΝΟΣ/Η ΝΑ ΜΑΘΕΙΣ ΝΑ ΛΥΝΕΙΣ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΟΥ– ΚΑΙ ΣΙΓΟΥΡΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΕΙΣ – ΜΠΡΑΒΟ ΣΟΥ

3^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

5^ο παιχνίδι: Το σώμα και το μυαλό μας

Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι:

Τι κάνουμε όταν θέλουμε να διαβάσουμε τα μαθήματα του σχολείου;

Ποιο είναι αυτό που μας βοηθά στο να κάνουμε διάφορα πράγματα;

Εγώ είμαι ο φίλος σου στο παιχνίδι.

Πες μου να σηκωθώ όρθια.

Ζήτησέ μου να καθίσω.

Τώρα ας δούμε καλύτερα τι συνέβηκε

Πως το μυαλό μου με βοήθησε να σηκωθώ;

Όπως οι στρατιώτες έχουν τον αρχηγό τους , έτσι και το σώμα μας έχει για αρχηγό του το μυαλό μας.

Όταν ο αρχηγός διατάζει τους στρατιώτες να σταθούν προσοχή, οι στρατιώτες εκτελούν την διαταγή ξανά και ξανά.

**ΕΜΕΙΣ ΣΚΕΦΤΟΜΑΣΤΕ – ΣΤΕΛΝΟΥΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΟΛΗ ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΜΑΣ
- ΚΑΙ ΤΟ ΜΥΑΛΟ ΜΑΣ ΣΤΑ ΠΟΔΙΑ ΜΑΣ**

Όταν μου ζήτησες να σηκωθώ όρθια, το μυαλό μου, ο εγκέφαλός μου άκουσε την διαταγή και έστειλε την εντολή δια μέσω των νεύρων στα πόδια να σταθούν στο πάτωμα και το σώμα υπάκουσε στην διαταγή του μυαλού.

3^η Άσκηση για το σπίτι: Μπορείς να παίξεις το παιχνίδι στο σπίτι με την μαμά και τον μπαμπά.

Ζήτησε τους να κάνουν διάφορα πράγματα:

Ζήτησέ τους να σου πουν τι έκαναν και εκτέλεσαν τις εντολές σου.

Το μυαλό μας σκέφτεται, δίνει εντολές στο σώμα, τις οποίες εντολές, σκέψεις εμείς διαλέγουμε.

Όπως : Φάε, πιες , τραγουδησε, μίλησε στον φίλο σου.

Υπάρχουν όμως σκέψεις, εντολές, τις οποίες το μυαλό μας στέλνει στο σώμα μας χωρίς εμείς να καταλαβαίνουμε πότε τις σκεφτήκαμε.

3^η άσκηση στο εργαστήριο (άσκηση στη φαντασία): Ας παίξουμε ένα άλλο παιχνίδι «Βάλε τα χέρια σου μπροστά σου, και προσπάθησε να φανταστείς διάφορα πράγματα:Φαντάσου ότι στο ένα σου χέρι κρατάς ένα βαρύ πράγμα το οποίο τραβάει το χέρι σου κάτω, και στο άλλο σου χέρι κρατάς ένα μπαλόνι το οποίο τραβάει το χέρι σου πάνω....

Κλείσε τα μάτια σου και συνέχισε να φαντάζεσαι....

6^ο παιχνίδι: Τίποτα δεν είναι μαγικό.

Τι πραγματικά συμβαίνει . Πως σηκώθηκε το χέρι σου . Φυσικά και δεν είναι κάτι το μαγικό, αλλά έχεις περιέργεια να μάθεις πως γίνεται.

Όταν έκλεισες τα μάτια σου και φαντάστηκες...

Σκέφτηκες, μια εντολή έδωσες στο μυαλό σου και αυτό σκέφτηκε πολύ γρήγορα χωρίς να προλάβεις να το καταλάβεις.

Οι εντολές, οι σκέψεις στέλνονται στο μυαλό μας, τόσο γρήγορα όπως πατάμε ένα κουμπί.

Ας συνεχίσουμε το παιχνίδι.

Φαντάσου ότι εσύ και ο φίλος σου μαλώνετε και ξαφνικά σηκώνεις το χέρι σου και τον χτυπάς.

Μετά του λες: «Συγγνώμη δεν το ήθελα, δεν ήθελα να σε χτυπήσω».

Πώς έγινε και σηκώθηκε το χέρι σου και χτύπησες τον φίλο σου, αφού δεν σκέφτηκες να τον χτυπήσεις;

Αυτό έγινε πολύ γρήγορα, αυτόματα, όπως το πάτημα ενός κουμπιού.

Από το μυαλό πέρασε αυτόματα πολύ γρήγορα, η σκέψη. Έδωσες εντολή στο μυαλό σου, το μυαλό σου στο χέρι σου, και αυτό σηκώθηκε και χτύπησε.

4^η Άσκηση στο εργαστήριο: (άσκηση αυτοκαθοδήγησης στο τεστ *Συναρμολόγηση αντικειμένων*, (ΣΑ)).

Θέλεις να παίξουμε ένα παζλ; (WISC, *Συναρμολόγηση αντικειμένων*, (ΣΑ)).

Για να φτιάξουμε το ΑΛΟΓΟ, πρέπει να σκεφτούμε, ότι το κεφάλι θα το βάλουμε μπροστά, την ουρά πίσω, και τα πόδια κάτω. Αν δεν δώσουμε τις σωστές εντολές στο μυαλό μας, τότε αυτό δεν θα δώσει με την σειρά του τις σωστές εντολές στο χέρι, και το χέρι μας θα βάζει πότε την ουρά του αλόγου μπροστά και πότε τα πόδια του αλόγου στο κεφάλι του.

Αυτό σημαίνει ότι για να δώσουμε σωστές εντολές στο μυαλό μας, πρέπει να σκεφτούμε πρώτα και ύστερα να φτιάξουμε το παζλ.

Διαφορετικά θα χάσουμε πολύ χρόνο, θα κουραστούμε με αποτέλεσμα στο τέλος να μην τα καταφέρουμε και να απογοητευτούμε και να πούμε: « ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ»

Η άσκηση γίνεται σύμφωνα με τις λεκτικές διαδικασίες του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης του Meichenbaum.

1. ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ; ΤΙ ΕΧΩ ΝΑ ΛΥΣΩ, ΝΑ ΓΡΑΨΩ;
2. ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;
3. ΞΕΚΙΝΩ ΝΑ ΛΥΣΩ, ΝΑ ΓΡΑΨΩ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ
4. ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΑ; ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΑ, ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΡΟΠΟ ΘΑ ΛΥΝΩ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΛΛΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Το ίδιο συμβαίνει όταν λύνουμε τις ασκήσεις στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, ή όταν διαβάζουμε το μάθημα της Ιστορίας.

ΜΗ ΦΟΒΗΘΕΙΣ ΑΝ ΤΟ ΒΡΕΙΣ ΔΥΣΚΟΛΟ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ – ΘΕΛΕΙ ΠΟΛΥ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΝΗ – ΘΑ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΩ ΚΑΙ ΕΓΩ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ

4^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

7^ο παιχνίδι: Η συμπεριφορά που πρέπει να αλλάξει

Οι σκέψεις που έρχονται ξαφνικά στο μυαλό μας, και εμείς λέμε : « Ω έχω μια φαινή ιδέα»

Αυτόματη σκέψη είναι , όταν επίσης απαντάς στην ερώτηση προτού σκεφτείς καλά την απάντηση, και απαντάς λάθος στην ερώτηση

Αυτές οι σκέψεις λέγονται αυτόματες, γιατί γίνονται χωρίς να το καταλαβαίνουμε, ακριβώς γιατί γίνονται πάρα πολύ γρήγορα, τόσο γρήγορα όπως γρήγορα ανάβει το φως.

5^η Άσκηση στη φαντασία: Ας παίξουμε ένα παιχνίδι με εικόνες.

Είμαστε λυπημένοι και στεναχωρημένοι, και ξαφνικά σκεπτόμαστε πόσο όμορφα περάσαμε το καλοκαίρι που πέρασε, ή τι ωραία που θα είναι αν βρούμε τους αγαπημένους φίλους μας και παίξουμε για λίγο. Και πράγματι ξαφνικά μετά από αυτές τις σκέψεις αλλάζει η διάθεσή μας, και αισθανόμαστε χαρούμενοι και ευχαριστημένοι με την σκέψη ότι σε λίγο θα συναντήσουμε τους καλούς μας φίλους.

Με αυτόν τον τρόπο, δίνουμε εντολές στο μυαλό μας (δίνουμε εντολή στο μυαλό να σκεφτεί κάτι όμορφο), και από λυπημένοι αισθανόμαστε χαρούμενοι.

Για παράδειγμα:

Όταν λύνουμε μια άσκηση. Οι εντολές που πρέπει να δώσουμε στο μυαλό μας είναι οι εξής:

5. ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ; ΤΙ ΕΧΩ ΝΑ ΛΥΣΩ, ΝΑ ΓΡΑΨΩ;
6. ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;
7. ΞΕΚΙΝΩ ΝΑ ΛΥΣΩ, ΝΑ ΓΡΑΨΩ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ

8. ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΑ;ΕΙΝΑΙ ΣΩΣΤΑ, ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΡΟΠΟ ΘΑ ΛΥΝΩ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΛΛΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Όταν όμως δεν είσαι σίγουρος τι πρέπει να κάνεις, τότε είναι αναγκαίο να ρωτήσεις τον μπαμπά, την μαμά ή τον δάσκαλο.

Ας παίξουμε πάλι το παιχνίδι που παίζαμε την προηγούμενη φορά με τον ίδιο τρόπο.

6^η Άσκηση στο εργαστήριο (τεχνική στην αυτοκαθοδήγηση στο τεστ μνήμη αριθμών)

Θα σου δείξω επίσης ότι όπως μπορούμε να θυμόμαστε τους αριθμούς με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να θυμόμαστε και την Ιστορία, και τα θρησκευτικά (δείχνουμε στο παιδί στρατηγικές απομνημόνευσης και χαρτογράφησης ενός κειμένου).

Με τον ίδιο τρόπο και με όχι πολύ κόπο θα μαθαίνεις και τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου, φυσικά στην αρχή με την βοήθεια της μητέρας σου.

ΑΚΟΜΗ ΚΑΙ ΑΝ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΤΕΙΣ ΠΟΤΕ ΜΗΝ ΠΑΡΑΤΗΣΕΙΣ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ – ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΕΙΣ

5η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

8^ο παιχνίδι: Τρόποι για να χρησιμοποιούμε σωστά τις αυτόματες εντολές και σκέψεις

Τώρα θα κάνω ένα κατάλογο με προβλήματα που με απασχολούν στο σχολείο ή στο σπίτι.

ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ: -----

Θα διαλέξω αυτό που με δυσκολεύει λιγότερο.

Εμείς μπορούμε να αλλάξουμε την συμπεριφορά μας, τις δυσκολίες μας μόνο εάν πραγματικά το θέλουμε πάρα πολύ.

Είναι ώρα να πάρω κάποιες αποφάσεις:

Θα τα καταφέρω, βάζοντας μικρούς στόχους και κάνοντας μικρά – μικρά βήματα καθημερινά

Αξίζει τον κόπο να προσπαθήσω

Αλλά χρειάζομαι την βοήθεια κάποιου άλλου

7^η Άσκηση στο εργαστήριο στο τεστ του Raven, (EIPM).

Όπως είδες αυτό το τεστ διαφέρει από τα άλλα, γιατί χρειάζεται να κάνεις κάποιες συσχετίσεις με αυτά που γνωρίζεις, έτσι λοιπόν δεν φτάνει μόνο να

συγκεντρώσουμε την προσοχή μας αλλά και να κάνουμε διάφορους συσχετισμούς στο μυαλό μας, έτσι ώστε να κατευθύνουμε την σκέψη μας, αποτελεσματικά.

ΕΙΣΑΙ ΙΚΑΝΟΣ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ - ΓΙ' ΑΥΤΟ ΚΑΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕΙΣ

6^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

9^ο παιχνίδι: Πως αντιμετωπίζουμε καινούρια προβλήματα

Μαθαίνω να μιλώ στον εαυτό μου

Γνωρίζω ότι ένας τρόπος να λύσω τις δυσκολίες που έχω είναι να μιλώ στον εαυτό μου και να του δίνω θάρρος.

Για παράδειγμα (άσκηση στην ομιλία στον εαυτό και στην αυτοενίσχυση):

Όταν φοβάμαι, λέω. « ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΛΟΓΟΣ ΝΑ ΦΟΒΑΜΑΙ, ΕΙΜΑΙ ΘΑΡΡΑΛΕΟΣ, ΚΑΙ ΓΕΝΝΑΙΟΣ»

Όταν δυσκολεύομαι να λύσω την άσκηση, λέω. « ΔΕΝ ΑΝΗΣΥΧΩ, ΘΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΩ ΚΑΙ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ»

Τι θα πω στον εαυτό μου για το πρόβλημα που προσπαθώ να λύσω τώρα;

8^η Άσκηση στο εργαστήριο στο τεστ του Raven. (EIPM)

ΜΠΡΑΒΟ ΣΟΥ – ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙΣ ΟΛΟ ΚΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ – ΒΛΕΠΕΙΣ ΟΤΙ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΛΥΝΕΙΣ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΟΝΟΣ / Η ΣΟΥ ΤΩΡΑ – ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΑΠΟ ΟΛΑ

7^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

10^ο παιχνίδι: Αυτογνωσία

Όταν πραγματικά θέλουμε κάτι μπορούμε να το καταφέρουμε.

Όλη αυτή η προσπάθεια αλλαγής το ξέρω ότι θα είναι δύσκολη, και ίσως πάρει αρκετό χρόνο να γίνει.

Μερικές φορές θα νοιώθω ικανοποιημένος, και άλλες φορές ίσως να απογοητεύομαι. Αλλά εάν έχω υπομονή και πίστη στον εαυτό μου είμαι σίγουρος ότι στο τέλος θα τα καταφέρω.

Αλλά πολλές φορές ρωτάμε τον εαυτό μας αν αξίζει τον κόπο, όλη αυτή η προσπάθεια και τελικά για ποιο λόγο πρέπει να λύσω αυτό το πρόβλημα.

9^η Άσκηση (ομιλία προς τον εαυτό) Πρέπει λοιπόν να πω στον εαυτό μου ότι “πρέπει να κάνω όλη αυτή την προσπάθεια γιατί έτσι μαθαίνω ότι, μπορώ να μάθω, μπορώ όταν αποφασίσω να αλλάξω τη συμπεριφορά μου, μπορώ να καταλάβω ότι

το να έχεις δυσκολίες είναι κάτι που συμβαίνει σε όλους κάτι δηλαδή το φυσιολογικό.

Ας δούμε όμως,

ΤΙ ΚΑΤΑΦΕΡΑ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ;

ΠΟΙΕΣ ΚΑΙΝΟΥΡΙΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΕΜΑΘΑ ΝΑ ΣΤΕΛΝΩ ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΜΟΥ;

ΠΟΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΕΙΔΑ;

Ας κάνουμε έναν έλεγχο σε ότι μάθαμε μέχρι τώρα.

10^η Άσκηση στο εργαστήριο.

Επανάληψη στην άσκηση του τεστ *Εύρος Αριθμών (ΕΑ)*.

11^η Άσκηση στο εργαστήριο

Επανάληψη στην άσκηση του τεστ Raven (*ΕΠΜ*).

12^η Άσκηση στο εργαστήριο.

ΕΜΑΘΑ ΝΑ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΝΑ ΕΛΕΓΧΩ ΤΙΣ ΠΡΑΞΕΙΣ ΜΟΥ - ΕΧΩ ΒΕΒΑΙΑ ΑΚΟΜΗ ΚΑΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΑΛΛΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΙΓΑ - ΣΙΓΑ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ

8^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

11^ο παιγνίδι: Πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας

Αυτό που θέλω να σου πω σήμερα, είναι το πιο σημαντικό.

Πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας και στις ικανότητες μας για να τα καταφέρουμε.

Ακόμη κι' όταν απογοητευόμαστε τότε ίσως είναι πιο σημαντικό να λέμε: ΕΙΜΑΙ ΕΞΥΠΝΟΣ – ΕΧΩ ΘΑΡΡΟΣ – ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗ – ΚΑΙ ΑΠΟ ΕΜΕΝΑ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΝ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΩ.

Φυσικά όλοι γνωρίζουν ότι είσαι έξυπνος / η, αλλά το ίδιο γνωρίζουμε όλοι μας ότι είμαστε έξυπνοι.

Παρόλα αυτά πάντοτε προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε τον εαυτό μας, ΟΤΑΝ ΜΙΛΑΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ.

Ας έρθουμε πάλι στις ασκήσεις μας.

13^η Άσκηση, στο τεστ του Kagan (TOM)

ΜΠΡΑΒΟ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΕΣ – ΕΙΔΕΣ ΛΟΙΠΟΝ ΟΤΙ ΜΟΝΟ ΑΝ ΠΙΣΤΕΥΟΥΜΕ ΟΤΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΜΕ – ΤΟΤΕ ΜΟΝΟ ΘΑ ΕΠΙΤΥΧΟΥΜΕ ΤΟΝ ΣΚΟΠΟ ΜΑΣ

ΘΕΛΩ ΕΠΙΣΗΣ ΝΑ ΞΕΡΕΙΣ ΟΤΙ ΤΟ ΙΔΙΟ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΟΥΣ- ΜΟΝΟ ΟΤΑΝ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΟΥΝ

9^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

12^ο παιχνίδι: Φτάνει μόνο η γνώση;

Σήμερα θα πούμε ότι δεν φτάνει μόνο να γνωρίζουμε για να αλλάξουμε αλλά χρειάζεται χρόνος και επιμονή.

Το ίδιο βέβαια συμβαίνει με όλα τα πράγματα, όπως με το ποδήλατο, δεν έμαθες μέσα σε μια μέρα αλλά χρειάστηκε τόσος καιρός να περάσει για να γίνεις πρωταθλητής.

Το ίδιο συμβαίνει και με την μαμά σου στο σπίτι, για να καταφέρει να γίνει καλή μαγείρισσα δεν ήταν αρκετό να ξέρει να μαγειρεύει, έπρεπε να μάθει πολλά μυστικά της κουζίνας, αλλά επίσης η ίδια ξέρει ότι ακόμη μαθαίνει γιατί πρέπει να ξέρεις ότι ποτέ δεν φτάνουμε την τελειότητα, συνέχεια προσπαθούμε να γινόμαστε όλο και καλύτεροι

ΑΡΚΕΙ ΒΕΒΑΙΑ ΝΑ ΤΟ ΠΙΣΤΕΥΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΠΡΩΤΑ

14^η Άσκηση στο τεστ του *Raven* (EIPM)

10^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

13^ο παιχνίδι: Ανακεφαλαίωση

θα ελέγξω τον εαυτό μου , για να δω εάν θυμάμαι τον τρόπο με τον οποίο λύνω τα προβλήματα μου.

15^η Άσκηση στο τεστ του *Εύρος Αριθμών* (EA).

16^η Άσκηση στο τεστ του *Raven* (EIPM)

17^η Άσκηση στο εργαστήριο στο τεστ *Συναρμολόγηση αντικειμένων*, (ΣΑ)).

11^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

18^η Άσκηση στο τεστ του *Kagan* (TOM)

19^η Άσκηση στο τεστ του *Raven* (EIPM)

12^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

20^η Άσκηση στο τεστ του *Kagan* (TOM)

21^η Άσκηση στο τεστ του Raven (ΕΠΜ)

13^Η ΣΥΝΕΔΡΙΑ

22^η Άσκηση στο τεστ του Kagan (ΤΟΜ)

23^η Άσκηση στο τεστ του Raven (ΕΠΜ)

24^η Άσκηση στο τεστ Συναρμολόγηση αντικειμένων(ΣΑ)

25^η Άσκηση στο τεστ Εύρος αριθμών (ΕΑ)

ΗΡΘΕ Η ΩΡΑ ΝΑ ΔΩΣΩ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΤΟ ΒΡΑΒΕΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ
ΤΩΡΑ ΘΑ ΔΙΑΛΕΞΩ ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΟΥ ΜΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ ΚΑΙ
ΘΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΩ ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΡΟΠΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όλοι μας εκπαιδευτικοί και μαθητές ερχόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της μάθησης και τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την διαδικασία της.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό την μελέτη του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με τους παράγοντες που συντελούν στη μάθηση.

Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν με το ερωτηματολόγιο αυτό θα αποτελέσουν ένα πρώτο πυρήνα για την μελέτη στο τομέα αυτό.

Σας παρακαλούμε οι απαντήσεις που θα δώσετε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ακριβείς και λεπτομερείς.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι πληροφορίες που θα μας δώσετε καλύπτονται πλήρως από το επαγγελματικό απόρρητο.

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη βοήθεια σας.

ΣΧΟΛΕΙΟ.....

ΤΑΞΗ.....

ΤΜΗΜΑ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ.....

1. Πόσους μαθητές και πόσες μαθήτριες έχει η τάξη σας;
2. Επαναλαμβάνουν κάποιοι μαθητές/ τριες σας την τάξη; Αν ναι, πόσοι και πόσες;
3. Πόσοι μαθητές και πόσες μαθήτριες παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθηση, στη συμπεριφορά, ή άλλες δυσκολίες όπως προβλήματα υγείας, οικογενειακά, οικονομικά, άλλα;
4. Περιγράψτε με λεπτομέρεια την/ τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/
ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ/ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
DSM-IV, (APA, 1994)

A) Δυσκολία προσοχής: Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον έξι από τα παρακάτω συμπτώματα, τα οποία έχουν παρατηρηθεί συνέχεια τους τελευταίους έξι μήνες.

- 1) Συχνά δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στα μαθήματα ή σε άλλες δραστηριότητες.
- 2) Συχνά δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του στις ασκήσεις ή στο παιχνίδι.
- 3) Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνεται ο λόγος.
- 4) Συχνά δεν ακολουθεί τις οδηγίες και δεν τελειώνει κάτι που αρχίζει στο σχολείο (όχι γιατί δεν καταλαβαίνει).
- 5) Συχνά έχει δυσκολίες να οργανώσει την άσκηση ή την εργασία του.
- 6) Συχνά αποφεύγει εργασία που δεν του αρέσει, ή εργαίες που απαιτεί συγκέντρωση προσοχής (σχολική εργασία ή εργασία σπιτιού).
- 7) Συχνά χάνει πράγματα αναγκαία για τις εργασίες του ή για τις άλλες δραστηριότητες (όπως, παιχνίδια, σχολικά εργαλεία, μολύβια, βιβλία).
- 8) Συχνά διασπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα.
- 9) Συχνά ξεχνά τις καθημερινές εργασίες.

B) Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα: Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον έξι από τα παρακάτω συμπτώματα, τα οποία έχουν παρατηρηθεί συνέχεια τους τελευταίους έξι μήνες.

Υπερκινητικότητα

- 1) Συχνά τρέχει εδώ και εκεί, σκαρφαλώνει, βρίσκεται σε διαρκή κίνηση (σβούρα).
- 2) Συχνά δεν μπορεί να καθίσει στη θέση του χωρίς να κινείται συνέχεια (όταν του ζητηθεί).
- 3) Συχνά δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχο, συμπεριφέρεται σαν νευρόσπαστο.
- 4) Συχνά κινείται υπερβολικά στη διάρκεια του ύπνου.
- 5) Συχνά είναι “υπό ατμόν” ή δρα σαν να είναι κουρδισμένο.
- 6) Συχνά μιλά ασταμάτητα.

Παρορμητικότητα

- 7) Συχνά απαντά στις ερωτήσεις πριν οι ερωτήσεις ολοκληρωθούν.
- 8) Συχνά δεν περιμένει τη σειρά του.
- 9) Συχνά διακόπτει τους άλλους (στις συζητήσεις ή στα παιχνίδια).

Γ) Τα παραπάνω συμπτώματα Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας και Δυσκολίας προσοχής πρέπει να έχουν παρουσιαστεί πριν την ηλικία των 7 χρόνων.

Δ) Τα παραπάνω συμπτώματα Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας και Δυσκολίας προσοχής πρέπει να έχουν παρατηρηθεί όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ (ΓΙΑ
ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ) (Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970)**

Όνομα

Ηλικία.....

Σχολείο.....

Εξεταστής.....

Ημερομηνία.....

ΑΡΙΘΜΟΣ

N- Νεύρωση

ΔΣ- Διαταραχή συμπεριφοράς.....

Υπ. – Υπερκινητικότητα

Εξ. Δ.- Εξελικτική διαταραχή.....

Μικτή διαταραχή

Σύνολο

Απαριθμούμε ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν οι μαθητές. Παρακα
συμπληρώστε ένα + για κάθε περιγραφή, στη στήλη (Καθόλου (0) –Λίγο (1)-Πολύ (2)- που ταιρι
περισσότερο στον (στην)...

Ευχαριστώ για την συνεργασία.

1. Πολύ ανήσυχο, σπάνια μένει ακίνητο. Συνήθως τριγυρίζει πέρα δώθε.
2. Το σκάει από το σχολείο.
3. Κουνιέται και συστρέφεται συνεχώς στη θέση του.
4. Συνηθίζει να καταστρέφει αντικείμενα δικά του ή των άλλων παιδιών.
5. Συχνά τσακώνεται με άλλα παιδιά.
6. Δεν είναι αγαπητό στα άλλα παιδιά.
7. Συχνά είναι προβληματισμένο, το μυαλό του είναι απασχολημένο, ανησυχεί για πολλά πράγματα.
8. Έχει την τάση να ασχολείται μόνο του, είναι μάλλον απομονωμένο.
9. Είναι ευερέθιστο, ευέξαπτο.
10. Συχνά εμφανίζεται δυστυχισμένο, κλαμένο ή απελπισμένο, μελαγχολικό.
11. Παρουσιάζει τικ και μορφασμούς στο πρόσωπο ή στα άκρα του.

12. Συνηθίζει να τρώει τα νύχια του ή τα δάχτυλά του.
13. Συνηθίζει να απουσιάζει από το σχολείο χωρίς σοβαρό λόγο.
14. Συνηθίζει να πιπιλάει τα δάχτυλά του.
15. Είναι συχνά ανυπάκουο.
16. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε κάτι περισσότερο από λίγα λεπτά.
17. Δείχνει διστακτικό και φοβισμένο σε νέα πράγματα ή νέες καταστάσεις.
18. Είναι ψείρας.
19. Λέει συχνά ψέματα.
20. Έχει κλέψει τουλάχιστον μια φορά.
21. Έχει βραχεί ή λερωθεί επάνω του τουλάχιστον μια φορά φέτος.
22. Συχνά παραπονιέται ότι πονάει.
23. Αρνήθηκε να έρθει στο σχολείο φέτος ή ήρθε κλαμένο.
24. Τραυλίζει ή είναι βραδύγλωσσο.
25. Έχει κάποια άλλη δυσκολία στην ομιλία.
26. Φοβερίζει τα άλλα παιδιά.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ (ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ)
(Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970)

Όνομα

Ηλικία.....

Σχολείο.....

Εξεταστής.....

Ημερομηνία.....

ΑΡΙΘΜΟΣ

N- Νεύρωση

ΔΣ- Διαταραχή συμπεριφοράς.....

Υπ. – Υπερκινητικότητα

Εξ. Δ.- Εξελικτική διαταραχή.....

Μικτή διαταραχή

Σύνολο

Θα σας απαριθμήσω ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν τα παιδιά. Θα ήθελα να μου πείτε πόσο πολύ ταιριάζει -(Καθόλου (0) –Λίγο (1)-Πολύ (2)- η κάθε περιγραφή στον (στην)...

Ευχαριστώ για την συνεργασία.

1. Πολύ ανήσυχο, σπάνια μένει ακίνητο. Συνήθως τριγυρίζει πέρα δώθε ή χοροπηδάει.
2. Κουνιέται και συστρέφεται συνεχώς στη θέση του, είναι ανήσυχο.
3. Συνηθίζει να καταστρέφει αντικείμενα δικά του ή των άλλων παιδιών.
4. Συχνά τσακώνεται με άλλα παιδιά.
5. Δεν είναι αγαπητό στα άλλα παιδιά.
6. Συχνά είναι προβληματισμένο, το μυαλό του είναι απασχολημένο, ανησυχεί για πολλά πράγματα.
7. Έχει την τάση να ασχολείται μόνο του, είναι μάλλον απομονωμένο.
8. Είναι ευερέθιστο, ευέξαπτο.
9. Συχνά εμφανίζεται δυστυχισμένο, κλαμένο ή απελπισμένο, μελαγχολικό.
10. Παρουσιάζει τικ και μορφασμούς στο πρόσωπο ή στα άκρα.
11. Συνηθίζει να κάνει πιπίλα με το δάχτυλό του.

12. Συνηθίζει να τρώει τα νύχια του ή τα δάχτυλά του.
13. Είναι συχνά ανυπάκουο.
14. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε κάτι περισσότερο από λίγα λεπτά, ή διασπάται συνεχώς η προσοχή του.
15. Δείχνει διστακτικό και φοβισμένο σε νέα πράγματα ή σε νέες καταστάσεις.
16. Είναι ψείρας.
17. Λέει συχνά ψέματα.
18. Φοβερίζει τα άλλα παιδιά.
19. Αρνήθηκε να έρθει στο σχολείο φέτος ή πήγε κλαμένο.
20. Τραυλίζει ή είναι βραδύγλωσσο.
21. Έχει κάποια άλλη δυσκολία στην ομιλία.
22. Το σκάει από το σχολείο.
23. Έχει κλέψει τουλάχιστον μια φορά.
24. Έχει βραχεί επάνω του τουλάχιστον μια φορά τις τελευταίες ημέρες.
25. Έχει λερωθεί επάνω του τουλάχιστον μια φορά τον τελευταίο μήνα.
26. Διαμαρτύρεται συχνά για διάφορους όνους στην κοιλιά, στο κεφάλι ή επειδή έχει τάση για εμετό.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΓΙΑ
ΠΑΙΔΙΑ (Battle, 1981)

Όνομα

Ηλικία.....

Σχολείο.....

Εξεταστής.....

Ημερομηνία.....

ΑΡΙΘΜΟΣ

Σύνολο γενικής αυτοεκτίμησης

Σύνολο κοινωνική αυτοεκτίμησης.....

Σύνολο ακαδημαϊκή αυτοεκτίμησης

Σύνολο γονεϊκής αυτοεκτίμησης

Σύνολο ερωτήσεων ψεύδους

Οδηγίες

Σε παρακαλώ, σημείωσε κάθε πρόταση ως εξής: Αν η πρόταση περιγράφει το πώς συνήθως αισθάνεσαι, σημείωσε το σημείο (X) στη στήλη ΝΑΙ. Αν η πρόταση δεν περιγράφει το πώς συνήθως αισθάνεσαι, σημείωσε το σημείο (X) στη στήλη ΟΧΙ. Σε παρακαλώ σημείωσε μόνο μία στήλη (η του ΝΑΙ η του ΟΧΙ) για κάθε μια από τις 30 ερωτήσεις. Δεν πρόκειται για εξετάσεις, και δεν υπάρχουν “σωστές” ή “λάθος” απαντήσεις.

1. Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος (η)
2. Και στα αγόρια και στα κορίτσια αρέσει να παίζουν μαζί μου
3. Συνήθως τα παρατάω όταν η σχολική εργασία είναι πολύ δύσκολη
4. Οι γονείς μου ποτέ δεν θυμώνουν μαζί μου
5. Έχω λίγους μόνο φίλους
6. Κάνω πολλά αστεία με τους γονείς μου

7. Μ' αρέσει που είμαι αγόρι/κορίτσι
8. Είμαι σκέτη αποτυχία στο σχολείο
9. Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι αρκετά καλός (η)
10. Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα
11. Είμαι ευτυχισμένος (η) τον περισσότερο καιρό
12. Δεν πήρα ποτέ κάτι που δεν μου ανήκει
13. Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου
14. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα από μένα στα παιχνίδια
15. Συχνά αισθάνομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός (η)
16. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι πιο έξυπνα από μένα
17. Οι γονείς μου με αντιπαθούν επειδή δεν είμαι αρκετά ικανός (η)
18. Αγαπώ όλους γνωρίζω
19. Είμαι εξίσου ευτυχισμένος όσο τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια
20. Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα
21. Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από μένα
22. Συχνά σκέφτομαι να παρατήσω το σχολείο
23. Μπορώ να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τα άλλα παιδιά
24. Θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου αν μπορούσα
25. Συμβαίνει πολλές φορές να θέλω να το έσκαγα από το σπίτι
26. Δεν ανησυχώ ποτέ για τίποτα
27. Πάντοτε λέω την αλήθεια
28. Ο δάσκαλός μου θεωρεί ότι δεν είμαι αρκετά καλός (η)
29. Οι γονείς μου θεωρούν ότι είμαι μια σκέτη αποτυχία
30. Ανησυχώ πολύ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ (Wechsler, 1992)

Κώδικες.

Δίνουμε στο παιδί πέντε γεωμετρικά σχήματα (κώδικες Επιπέδου Α, για παιδιά ηλικίας 6-7 ετών) ή εννέα αριθμούς (κώδικες Επιπέδου Β, για παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω), που το καθένα αντιστοιχεί σε ένα σύμβολο. Ζητάμε από το παιδί να γράψει το αντίστοιχο σύμβολο κάτω από 59 γεωμετρικά σχήματα (Επίπεδο Α) ή κάτω από 119 αριθμούς (Επίπεδο Β).

Ο βαθμός του παιδιού καθορίζεται από τον αριθμό των συμβόλων που το παιδί έγραψε σωστά μέσα στο χρονικό όριο των 120 δευτερολέπτων (στο Επίπεδο Α δίνονται και επιπλέον μονάδες για ταχύτερη εκτέλεση). **π.χ.** (μονάδες επιπέδου Α, με βάση τον χρόνο ολοκλήρωσης σε δευτερόλεπτα 0-85=65, 86-95=64, 96-100=63, 101-105=62, 106-110=61, 111-115=60, 116-120=59)

Σειροθέτηση εικόνων. Παρουσιάζουμε στο παιδί δέσμες καρτών, μία δέσμη κάθε φορά, οι οποίες απεικονίζουν τις σκηνές μιας σύντομης ιστορίας. Τοποθετούμε τις κάρτες μπροστά στο παιδί, σε ανακατεμένη σειρά, και του ζητάμε να τις τοποθετήσει σε λογική σειρά, ώστε να απεικονίζουν τη σύντομη ιστορία.

Π.χ. Εικόνα 3^η –Ποτάμι: Σωστή σειρά σειροθέτησης (1-2-3-4)- χρονικό όριο 45''- μονάδες με βάση τον ταχύτερο χρόνο ολοκλήρωσης της σειροθέτησης (1-5=5, 6-10=4, 11-15=3, 16-45=2).

Αριθμητική.

Ζητάμε από το παιδί να λύσει μια σειρά από αριθμητικά προβλήματα, χωρίς να χρησιμοποιήσει χαρτί και μολύβι. **Π.χ. Ερώτηση 6^η –Αν κόψω ένα μήλο στη μέση, πόσα κομμάτια θα έχω;**

ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ
ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ (Ringelheim, Bialer & Morrissey, 1970).

ΣΧΟΛΕΙΟ.....

ΤΑΞΗ.....

ΤΜΗΜΑ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ.....

Το ερωτηματολόγιο αυτό δεν είναι κάποιο τεστ. Με τις ερωτήσεις αυτές προσπαθούμε να μάθουμε τι σκέφτονται τα παιδιά του δημοτικού σχολείου σχετικά με συγκεκριμένα πράγματα. Στις παρακάτω ερωτήσεις θα διαλέξεις την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τι συμβαίνει σε σένα ή πως αισθάνεσαι συνήθως.

Σ' ευχαριστώ

Παραδείγματα:

1. Τι σου αρέσει πιο πολύ;

α) μήλα ή

β) πορτοκάλια

2. Αν είχες 100δρχ. τι θα αγόραζες;

α) μια σοκολάτα η

β) ένα γλειφιτζούρι

1. Όταν γράφεις καλά σε ένα διαγώνισμα, είναι

α) γιατί διάβασες, ή

β) γιατί ήταν εύκολο;

2. Όταν βρίσκεις δύσκολη την εργασία του σχολείου, είναι

α) γιατί ο δάσκαλος δεν την εξηγεί καλά, ή

β) γιατί δεν άκουσες προσεκτικά;

3. Αν δεν μπορείς να θυμηθείς μια ιστορία, είναι

α) γιατί η ιστορία δεν ήταν ενδιαφέρουσα, ή

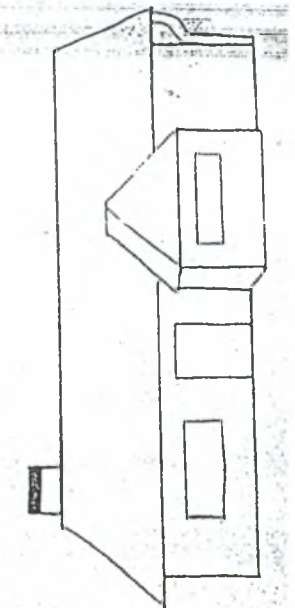
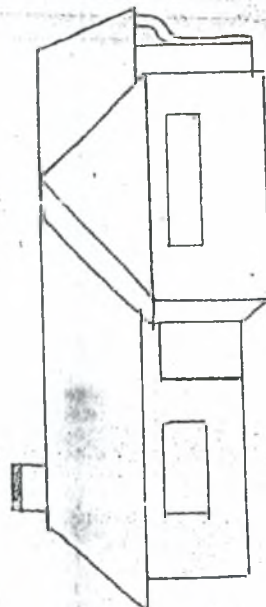
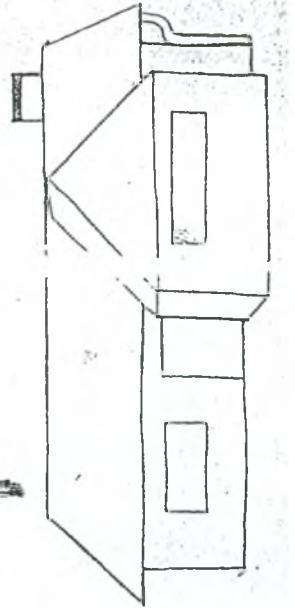
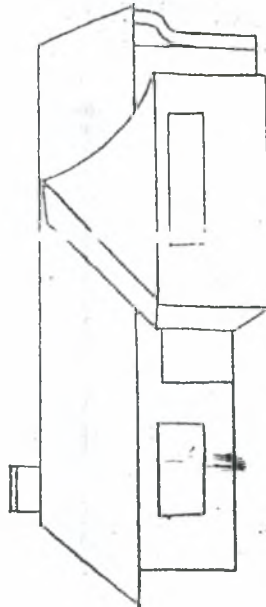
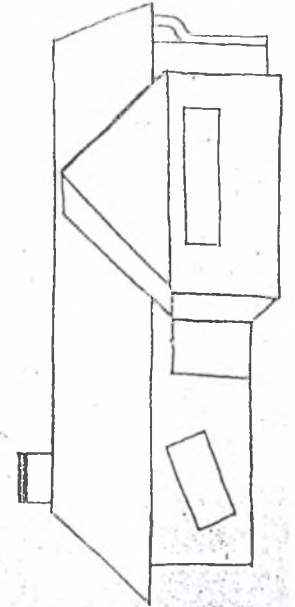
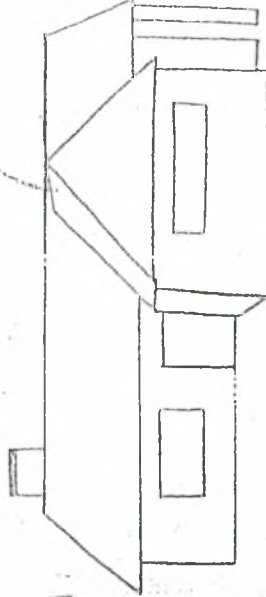
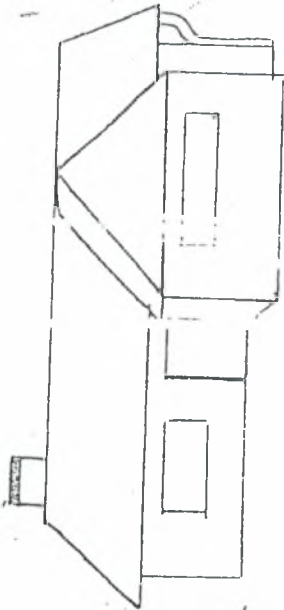
β) γιατί δεν την είχες καταλάβει;

4. Αν οι δικοί σου γονείς λένε ότι η εργασία του σχολείου είναι καλή, είναι

- α) γιατί η εργασία σου ήταν πραγματικά καλή, ή
β) γιατί οι γονείς σου έχουν καλή διάθεση;
5. Όταν βελτιώνεσαι στο σχολείο, είναι
α) γιατί προσπαθείς σκληρά, ή
β) γιατί κάποιος σε βοήθησε;
6. Αν κάποιο παιδί σου πει ότι είσαι χαζό, είναι
α) γιατί είναι θυμωμένο μαζί σου;
β) ή γιατί εσύ έκανες κάτι άσχημο;
7. Εάν έχασες σε ένα παιχνίδι με ένα άλλο παιδί, είναι
α) γιατί το άλλο παιδί ήταν καλό. Ή
β) γιατί εσύ δεν έπαιξες καλά;
8. Εάν έφτιαξες ένα παζλ γρήγορα, είναι
α) γιατί δεν ήταν δύσκολο, ή
β) γιατί εσύ εργάστηκες προσεκτικά;
9. Όταν μαθαίνεις γρήγορα, είναι
α) γιατί εσύ ακούς προσεκτικά, ή
β) γιατί ο δάσκαλος εξηγεί καλά;
10. Εάν ο δάσκαλος σου λέει: - Τα κατάφερες. Είναι γιατί
α) το ίδιο λέει σε όλους, ή
β) εσύ τα κατάφερες;
11. Όταν βρήκες τα προβλήματα δύσκολα, ήταν γιατί
α) δεν διάβασες αρκετά, ή
β) γιατί ο δάσκαλος έβαλε δύσκολες ασκήσεις;
12. Όταν ξέχασες κάτι, που ο δάσκαλος είπε, είναι γιατί.
α) δεν το εξήγησε καλά ο δάσκαλος, ή γιατί
β) δεν προσπάθησες να το θυμηθείς;
13. Όταν θυμήθηκες την ιστορία, είναι,
α) ήταν ενδιαφέρουσα, ή γιατί
β) η ιστορία ήταν εύκολη;
14. Όταν οι γονείς σου, σου λένε ότι είσαι ανόητος, είναι γιατί,
α) εσύ έκανες κάτι άσχημο, ή γιατί
β) αυτοί έτσι νομίζουν;
15. Όταν δεν πέρασες στις εξετάσεις, είναι γιατί
α) οι εξετάσεις ήταν δύσκολες, ή γιατί

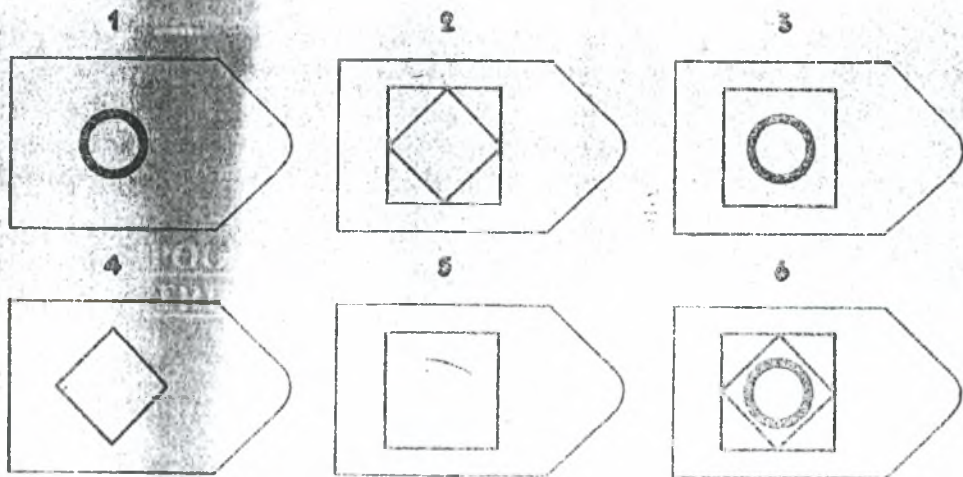
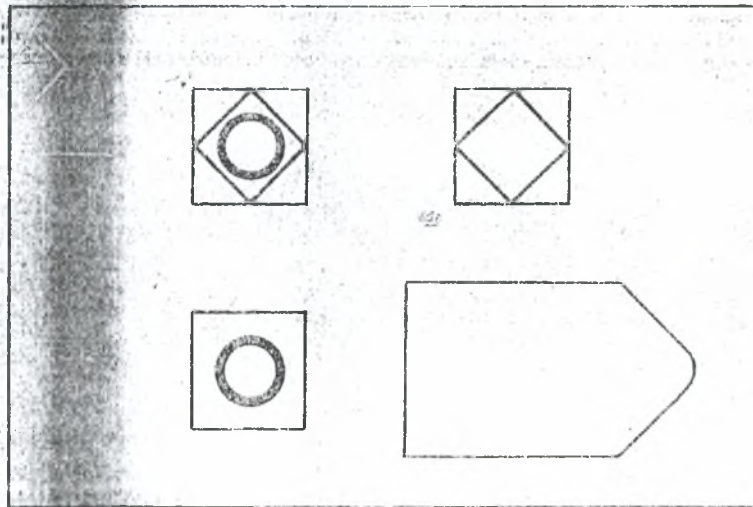
- β) εσύ 'δεν μελέτησες καλά;
16. Όταν κέρδισες στο παιχνίδι με ένα παιδί, είναι
- α) γιατί το εσύ έπαιξες καλά, ή γιατί
 - β) το παιδί 'δεν ήταν καλός παίχτης;
17. Όταν δεν είσαι προσεκτικός στο σχολείο, είναι γιατί,
- α) εσύ δεν πρόσεξες, ή γιατί
 - β) κάποιος άλλος δεν σε άφησε να προσέξεις;
18. Εάν ένα παιδί σου λέει ότι είσαι έξυπνος, είναι γιατί
- α) είσαι πραγματικά έξυπνος, ή γιατί
 - β) σε συμπαθεί;
19. Όταν οι γονείς σου λένε, ότι δεν πήγες καλά στο σχολείο, είναι γιατί
- α) πραγματικά δεν ήταν καλή η εργασίας σου, ή γιατί
 - β) αυτοί αισθάνονται άσχημα;
20. Όταν βρήκες την αριθμητική εύκολη, είναι γιατί
- α) ο δάσκαλος έδωσε εύκολα προβλήματα, ή γιατί
 - β) μελέτησες πολύ;
21. Όταν θυμήθηκες που ο δάσκαλος είπε είναι γιατί.
- A) προσπάθησες να το θυμηθείς
 - B) ο δάσκαλος το εξήγησε καλά;
22. Όταν δεν μπόρεσες να λύσεις το πάζλ, είναι γιατί
- α) δεν είσαι καλός στα παζλ, ή γιατί
 - β) οι οδηγίες ήταν δύσκολες;
23. Όταν οι γονείς σου λένε, ότι είσαι έξυπνος είναι γιατί
- α) έχουν καλή διάθεση, ή γιατί
 - β) εσύ πράγματι έκανες κάτι πού έξυπνο;]
24. Όταν ο δάσκαλος σου είπες ότι ή εργασία όσο δεν ήταν καλή, είναι γιατί
- α) το ίδιο λέει σε όλους, ή γιατί
 - β) η εργασία σου πραγματικά δεν ήταν καλή;

ΤΑΥΤΙΣΗ ΟΙΚΕΙΩΝ
ΜΟΡΦΩΝ (MATCHING
FAMILIAR FIGURES
MFF (KAGAN, 1965)



**ΕΓΧΡΩΜΕΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΗΤΡΕΣ (COLORED
PROGRESSIVE MATRICES (RAVEN, COURT & RAVEN, 1990))**

B12



100 matriciale 1990, pag. 7, 176.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της έρευνας ήταν διττός. Πρώτον να διερευνήσει την δυνατότητα εφαρμογής των γνωστικών- συμπεριφορικών μεθόδων παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, και δεύτερον να διερευνήσει και να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα δύο αντίστοιχων προγραμμάτων παρέμβασης: ενός προγράμματος αυτοελέγχου, το οποίο αποτελεί έναν συνδυασμό γνωστικών και συμπεριφορικών τεχνικών και δεύτερον ενός προγράμματος άσκησης στην αυτοκαθοδήγηση, τεχνική η οποία αποτελεί μέρος του πρώτου προγράμματος παρέμβασης.

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις ομάδες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με 30 παιδιά η κάθε μια: α) δύο ομάδες παρέμβασης, και δύο ομάδες ελέγχου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αυτοελέγχου επιδρά θετικά στην γνωστική και ψυχοσυναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης έχει γενικότερη επίδραση στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

ABSTRACT

The aim of this study is dual. First to examine the possibility of applying the cognitive-behavioral intervention methods to children with learning disabilities and second to examine and compare the effectiveness of two intervention programmes: a programme of self-control which is a combination of cognitive and behavioral techniques and, secondly, a programme for self-instruction training, a technique which is part of the first intervention programme.

Four groups (each consisting of 30 learning disabled children), took part in this study, two intervention groups and two control groups.

The results showed that a full self-control programme acts positively upon the cognitive and psycho-emotive behavior of children with learning disabilities as well as having a general effect in the improvement of academic progress.



ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 74760-61 06300-L

