



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Μεταπτυχιακή Εργασία:

«Η συμβολή των τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής
Παρέμβασης στη βελτίωση της αυτοεικόνας μαθητών δημοτικού με
δυσκολίες μάθησης»

Από τη

Φραγκουλοπούλου Ειρήνη

Ερευνητικός Σύμβουλος: Δρ. Τσιναρέλης Γεώργιος

Αθήνα

Μάιος 2016



Στην πρώτη μου δασκάλα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, κατά το εαρινό εξάμηνο του 2016, ενώ συγκεκριμένα ολοκληρώθηκε το Μάιο μήνα του ίδιου έτους. Θεμελιώδη στόχο αυτής της εργασίας συνιστά η διερεύνηση της ενδεχόμενης συμβολής συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που φέρουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους.

Στην επιλογή του θέματος, κεφαλαιώδη ρόλο διαδραμάτισε η διαπίστωση ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σε ένα μεγάλο μέρος τους, τείνουν να αναπτύσσουν ένα συμπαγές σύστημα –συχνά αυθαιρέτων– δυσλειτουργικών πεποιθήσεων γύρω από τον εαυτό τους, το οποίο συντελεί στη βίωση επώδυνων συναισθημάτων και στην υιοθέτηση ατελέσφορων ή και επιβλαβών μοτίβων συμπεριφοράς, ικανών να επιβεβαιώνουν και να ισχυροποιούν ακατάπαυστα τις εν λόγω πεποιθήσεις, μέσω της λειτουργίας ενός «φαύλου κύκλου». Επί παραδείγματι, η διαδεδομένη στο συγκεκριμένο πληθυσμό πεποίθηση της ανεπάρκειας, πολλάκις, συρρικνώνει την αγωνιστικότητα και τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση, όταν δεν τα οδηγεί σε περιόδους πλήρους άρνησης προς την καταβολή προσωπικής προσπάθειας ή την αποδοχή εξωτερικής βοήθειας. Επομένως, το σύνολο των ατόμων που εμπλέκεται, ποικιλοτρόπως, στην εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης χρειάζεται να αναζητήσει τρόπους υπέρβασης των τειχών που ανυψώνονται, εξαιτίας των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που εκείνα φέρουν. Ένας εκ των πολλών και ποικίλων τρόπων που προτείνονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, τα αποτελέσματα της οποίας, όμως, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς όταν αυτή εφαρμόζεται στα

πλαίσια της σχολικής τάξης, από εκπαιδευτικούς, με στόχο τη βελτίωση της αυτοεικόνας παιδιών με δυσκολίες μάθησης.

Επίσης, πηγή έμπνευσης αποτέλεσαν ορισμένοι λαμπροί εκπαιδευτικοί, τους οποίους είχα την τιμή και την τύχη να γνωρίσω, στα δικά μου μαθητικά χρόνια, και τους είδα να αγωνίζονται συστηματικά, με αγάπη και με επιμονή, για την ανατροπή των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, την εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων και τη συνολικότερη πρόοδο, όλων των μαθητών τους. Ανάμεσά τους, θα ήθελα να μνημονεύσω το ζεύγος των δασκάλων που είχα στο δημοτικό, κυρία Βράκα Φανή και κύριο Νίκο Πλατάρη, καθώς και την αγαπημένη μου μαθηματικό, φίλη και πλέον συμφοιτήτρια στο ίδιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Δήμητρα Πιθαρούλη.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως τον ερευνητικό μου σύμβουλο, Δρ. Τσιναρέλη Γεώργιο, για τις πολύτιμες υποδείξεις του, οι οποίες συνετέλεσαν αποφασιστικά στην ορθότερη και πληρέστερη συγκρότηση και περάτωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, καθώς και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που μας παρείχε ως καθηγητής, στα πλαίσια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επιπροσθέτως, θερμές ευχαριστίες οφείλω στο σύνολο των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που ενεπλάκησαν στην ερευνητική διαδικασία, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου. Ακόμα, θα ήθελα να αποδώσω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην αγαπημένη φίλη και ψυχολόγο Ελευθερία Μπίκου, η οποία ανέλαβε τη σπουδαία ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, δεν θα μπορούσα παρά να ευχαριστήσω, εκ βάθέων, όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για την υποστήριξη, την υπομονή και την κατανόηση, με πρωτεύοντες ανάμεσα σε αυτούς τους Μιλτιάδη Δεληγιάννη, Κωνσταντίνο και Παναγιώτη Ασημακόπουλο, καθώς και τους Θεόφιλο και Ανδρέα Χρυσικό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία δοκιμάζει τη διερεύνηση της πιθανής συμβολής συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, προς την κατεύθυνση θετικής τροποποίησης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, σχετιζόμενων με την αυτοεικόνα, παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Οι εν λόγω τεχνικές εφαρμόστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, έπειτα από σχετική επιμόρφωση που τους έγινε, ενώ απευθύνονταν στο σύνολο των μαθητών.

Για τις ανάγκες του ερευνητικού τμήματος της εργασίας, διεξήχθη ποσοτική, πειραματική έρευνα, η οποία ακολούθησε προπειραματικό-μεταπειραματικό σχεδιασμό, σε δύο ομάδες. Αναλυτικότερα, σε προπειραματικό και σε μεταπειραματικό στάδιο, συλλέχθηκαν δεδομένα από 8 διαφορετικά τμήματα, των νομών Αττικής και Αχαΐας, μέσω ερωτηματολογίου. Τα τμήματα αυτά χωρίστηκαν τυχαία, προς συγκρότηση της πειραματικής ομάδας (4 τμήματα), στην οποία εφαρμόστηκαν οι τεχνικές της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, και της ομάδας ελέγχου (4 τμήματα). Περαιτέρω, στην έρευνα αξιοποιήθηκαν μόνο τα δεδομένα που αφορούσαν σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ενώ οι αναλύσεις αυτών υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, πράγματι, η εφαρμογή τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης δύναται να μετασχηματίσει τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των μαθητών με δυσκολίες μάθησης αναφορικά με (α) τη γενική αυτοεικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους, (β) την αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται σχετικά με το σχολείο, (γ) τη συναισθηματική αποδοχή που χαίρουν εκ μέρους της δασκάλας/του δασκάλου, (δ) το βαθμό στον οποίο αισθάνονται άξιοι αποδοχής και αγάπης και (ε) την εγκατάλειψη από τους άλλους, προς μια περισσότερο θετική κατεύθυνση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	14
1.1. Εισαγωγικά σχόλια.....	14
1.2. Ορίζοντας τις δυσκολίες μάθησης	16
1.3. Συχνότητα δυσκολιών μάθησης.....	19
1.4. Σχολική αποτυχία	20
2. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	22
2.1. Η πορεία αποκρυστάλλωσης των πεποιθήσεων.....	22
2.1.1. Κλασική εξαρτημένη μάθηση	22
2.1.2. Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση.....	23
2.1.3. Κοινωνιογνωστική θεωρία μάθησης	24
2.1.4. Γνωστικό-Συμπεριφοριστικό μοντέλο.....	25
2.2. Ο ρόλος των πυρηνικών πεποιθήσεων στη μάθηση.....	26
2.3. Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά των δυσκολιών μάθησης.....	27
3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	32
3.1. Εισαγωγικά σχόλια.....	32
3.2. Προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο.....	33
3.3. Παρέμβαση για την τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων	35
4. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	36
4.1. Εισαγωγικά σχόλια.....	36
4.2. Αρχές Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης.....	39
4.3. Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση στην τάξη	42
4.4. Η εφαρμογή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην τάξη	43
5. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	48
5.1. Συναφείς έρευνες.....	48
5.2. Συμπεράσματα συναφών ερευνών	51
5.3. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας	52
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
6.1. Εισαγωγικά σχόλια.....	55
6.2. Περιγραφή δείγματος	56
6.3. Μεθοδολογία έρευνας.....	57

6.3.1. Προπειραματικό στάδιο.....	57
6.3.2. Πειραματικό στάδιο.....	58
6.3.3 Μεταπειραματικό στάδιο.....	60
6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων	60
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	65
7.1. Προπειραματικές μετρήσεις.....	65
7.2. Μεταπειραματικές μετρήσεις.....	70
7.3. Έτερες μετρήσεις	76
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	77
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	102



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθεμία και καθένας από εμάς, ως άνθρωπος, διαθέτει πλήθος υποκειμενικών γνωστικών σχημάτων, τα οποία πιστεύει ως απολύτως αληθή, χωρίς πάντα να υφίστανται επαρκείς αποδείξεις ικανές να τα υποστηρίξουν. Μέρος των γνωστικών μας σχημάτων συνιστούν, φυσικά, και οι *πυρηνικές πεποιθήσεις* που φέρουμε, οι οποίες κατά βάση συγκροτούν την προσωπική μας υπόθεση για τη φύση της πραγματικότητας (Cobb, 1986). Αναλυτικότερα, οι πυρηνικές πεποιθήσεις ενός εκάστου αποτελούν τις προσωπικές του αρχές, πολλάκις υιοθετημένες ασυναίσθητα, οι οποίες τον διευκολύνουν στην ερμηνεία των καινοφανών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και εμπειριών, προκειμένου να προβεί σε δράση (Pajares, 1992). Ακόμη, οι πυρηνικές μας πεποιθήσεις οικοδομούνται με την πάροδο του χρόνου, με αφετηρία την πρώτη παιδική ηλικία, μέσω των εμπειριών που προοδευτικά αποθησαυρίζονται. Οι εμπειρίες αυτές εκπηγάζουν μέσα από τα γεγονότα που βιώνουν οι άνθρωποι στην πορεία της ζωής τους, καθώς και από τις «ειδικές» καταστάσεις τις οποίες, περιστασιακά, καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Στις πλείστες περιπτώσεις, οι πυρηνικές πεποιθήσεις είναι καλώς θεμελιωμένες, ενώ διακρίνονται από την τάση για διατήρηση και ισχυροποίηση. Η ιδιότητα αυτή των εν λόγω πεποιθήσεων εκφράζεται, βασικώς, με τη συγκέντρωση της προσοχής σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις αυτές και την ταυτόχρονη παράλειψη ερεθισμάτων που τις θέτουν υπό αμφισβήτηση. Τοιουτοτρόπως, καθώς η επιλεκτική συγκέντρωση των πληροφοριών διαιωνίζεται, οι πυρηνικές μας πεποιθήσεις καθίστανται σταδιακά εξαιρετικά ισχυρές και αδιαμφισβήτητες.

Αφετέρου, οι πυρηνικές μας πεποιθήσεις οδηγούν στο σχηματισμό των επανομαζόμενων *ενδιάμεσων πεποιθήσεων*, ήτοι των στάσεων, των κανόνων και των παραδοχών που υιοθετούμε. Ομοίως με τις πυρηνικές, οι ενδιάμεσες πεποιθήσεις δρουν καταλυτικά στις επιλογές μας, στις

συμπεριφοριστικές μας αντιδράσεις και στα κίνητρά μας, ενώ ποικίλουν σε ορθότητα και λειτουργικότητα. Οι ενδιάμεσες πεποιθήσεις διαμορφώνονται, επίσης, από τα πρώτα χρόνια της ζωής και τροποποιούνται με την πάροδο του χρόνου, καθώς δοκιμάζονται εμπειρικά.

Κατ' ακολουθίαν όσων ειπώθηκαν ανωτέρω, οι πεποιθήσεις –πυρηνικές και ενδιάμεσες– συνιστούν γνωστικές δομές του νου μας, οι οποίες διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο ως προς την κατανόηση και λειτουργική μας προσαρμογή στις διαφορετικές καταστάσεις, ενώ γεννώνται μέσα από τη διαρκή προσπάθεια συνεκτικής και λογικής οργάνωσης των εμπειριών που συλλέγουμε (Rosen, 1988). Ειδικότερα, αναφορικά με την κρίσιμη διαδικασία αποκρυστάλλωσης των πεποιθήσεων, θα βασιστούμε στην υπόθεση της σχολής του συμπεριφορισμού –και συγκεκριμένα στο γνωστικό συμπεριφοριστικό μοντέλο– η οποία θέλει την εδραίωση των πεποιθήσεων να ακολουθεί πορεία παρόμοια με εκείνη που χαρακτηρίζει και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Επομένως, θα θεωρήσουμε πως οι πεποιθήσεις των ανθρώπων ξεκινούν ως απλές σκέψεις οι οποίες, μέσω των θετικών ή αρνητικών εμπειριών που συναθροίζονται, είτε ενισχύονται και εδραιώνονται, είτε διαψεύδονται και εκπίπτουν.

Η ανωτέρω διαδικασία λαμβάνει χώρα, αδιαμφισβήτητα, και στο νου των μαθητών, όπου πολυάριθμες και ετερογενείς πεποιθήσεις εδραιώνονται, καταρρίπτονται ή αναδομούνται, μέσα από τα συναισθήματα και τις σκέψεις που γεννά η επαφή τους με τα ερεθίσματα του σχολικού τους περιβάλλοντος. Τα ερεθίσματα αυτά δύνανται είτε να επιβεβαιώσουν και να ενισχύσουν τις πεποιθήσεις των μαθητών, είτε να τις αμφισβητήσουν και να τις αποδυναμώσουν ή να τις τροποποιήσουν. Επί παραδείγματι, ένας μαθητής ο οποίος μπορεί να ανταποκριθεί με σχετική ευκολία στα σχολικά του καθήκοντα και λαμβάνει συχνά θετική ανατροφοδότηση, αναμένεται να εδραιώσει ένα σύστημα θετικών πυρηνικών και ενδιάμεσων πεποιθήσεων, αναφορικά με το βαθμό επάρκειας που τον διακρίνει ως μαθητή, αλλά και με τη σχολική εμπειρία εν τω συνόλω.

Εν συνεχεία, οι πεποιθήσεις των μαθητών, γύρω από τη σχολική εμπειρία και την προσωπική τους επάρκεια, αναμένεται να επηρεάσουν τη συμπεριφοριστική και τη συναισθηματική τους ανταπόκριση. Όπως έχει πολλάκις επισημανθεί (Beck, 1964), (Ellis, 1962), δεν ευθύνεται αποκλειστικά η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι άνθρωποι για τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν, αλλά πολύ περισσότερο ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν την κατάσταση αυτή και της αποδίδουν νόημα. Ας εξετάσουμε ένα υποθετικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο η δασκάλα ή ο δάσκαλος της τάξης παρουσιάζει μία νέα στρατηγική επίλυσης ασκήσεων στα μαθηματικά. Ο μαθητής Α σκέφτεται «Αυτό που μας δείχνει η δασκάλα σήμερα είναι πολύ χρήσιμο», νοιώθει ενθουσιασμένος, πιθανότατα κάθεται ήσυχος στην τάξη, παρακολουθεί και κάνει εύστοχες παρατηρήσεις ή ερωτήσεις. Ο μαθητής Β σκέφτεται «Αυτό που μας δείχνει η δασκάλα είναι άχρηστο και βαρετό», νοιώθει αγανακτισμένος, πιθανότατα «στριφογυρίζει» στην καρέκλα ή πειράζει τον διπλανό του, δεν παρακολουθεί και δυσκολεύεται να κατακτήσει την νέα γνώση. Ο μαθητής Γ σκέφτεται «Αυτό που μας δείχνει η δασκάλα είναι πάρα πολύ δύσκολο για μένα και δεν πρόκειται να το καταλάβω ποτέ», νοιώθει λυπημένος, πιθανότατα «χάνεται» στις αρνητικές σκέψεις του, κοιτάζει έξω από το παράθυρο, δεν παρακολουθεί και δυσκολεύεται να κατακτήσει την νέα γνώση. Παράλληλά, αξίζει ίσως να διευκρινίσουμε πως ορισμένες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μπορεί να βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή για μεγάλο διάστημα και να αναδύονται μόνο σε περιόδους ψυχολογικής πίεσης.

Ως εξωτερικοί παρατηρητές, είναι εύκολο να εντοπίσουμε πως ορισμένες εκ των πεποιθήσεων που φέρουν οι μαθητές είναι υπεργενικευμένες, απόλυτες και ασταθείς. Εντούτοις, τα ίδια τα παιδιά τις περισσότερες φορές αδυνατούν στην εξέταση της ορθότητας των πεποιθήσεών τους, γεγονός που καθιστά επίφοβη την υιοθέτηση ατελέσφορων συμπεριφοριστικών αποκρίσεων από μέρους τους. Κατά τον τρόπο αυτό, παρατηρούμε την

εδραίωση ενός φαύλου κύκλου κατά τον οποίο, αφενός, οι αρνητικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές συμβάλλουν στην ισχυροποίηση αρνητικών πεποιθήσεων και, αφετέρου, οι ίδιες οι αρνητικές πεποιθήσεις οδηγούν τους μαθητές σε συμπεριφορές οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα τη σόρευση νέων αρνητικών εμπειριών και την επιβεβαίωσή τους.

Αν οι μαθητές διέθεταν την ικανότητα αξιολόγησης και διόρθωσης των εσφαλμένων τους πεποιθήσεων, ενδεχομένως, τα συναισθήματά τους, η συμπεριφορά τους και, εν κατακλείδι, η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη θα παρουσίαζαν πρόοδο. Η καθολικά ορθολογική κριτική των πεποιθήσεων, εντούτοις, είναι υπερβολική απαίτηση ακόμα και από έναν ενήλικα, πόσο μάλλον από ένα μαθητή δημοτικού. Ωστόσο, η συμβολή των εκπαιδευτικών, του ειδικού προσωπικού και του υποστηρικτικού περιβάλλοντος των μαθητών θα μπορούσαν να συμβάλουν αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση, ξεκινώντας από την «ανακάλυψη» των πεποιθήσεων των παιδιών και την προσπάθεια διασφάλισης περισσότερων θετικών εμπειριών για αυτά. Τοιουτοτρόπως, όχι μόνο ενισχύεται η πιθανότητα ομαλής προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά ταυτοχρόνως βελτιώνεται και η αυτοεικόνα τους.

Σε κάθε περίπτωση, το σύνολο των ατόμων που εμπλέκονται ποικιλοτρόπως στον προγραμματισμό και στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχεται αναπόφευκτα αντιμέτωπο με τις πεποιθήσεις των εκάστοτε μαθητών, ιδιαιτέρως όταν αυτές αποδεικνύονται δυσλειτουργικές, παρεμποδίζοντας την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εστιάζει, ειδικότερα, στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, τουτέστιν στις –λιγότερο ή περισσότερο– συνειδητές θέσεις που αυτοί έχουν σχηματίσει μέσα από τις εμπειρίες που έχουν συλλέξει από την επαφή τους με τη μαθησιακή διαδικασία εν γένει και φέρουν αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους. Στο περιβάλλον του σχολείου, με τον όρο *αυτοεικόνα* θα μπορούσαμε να

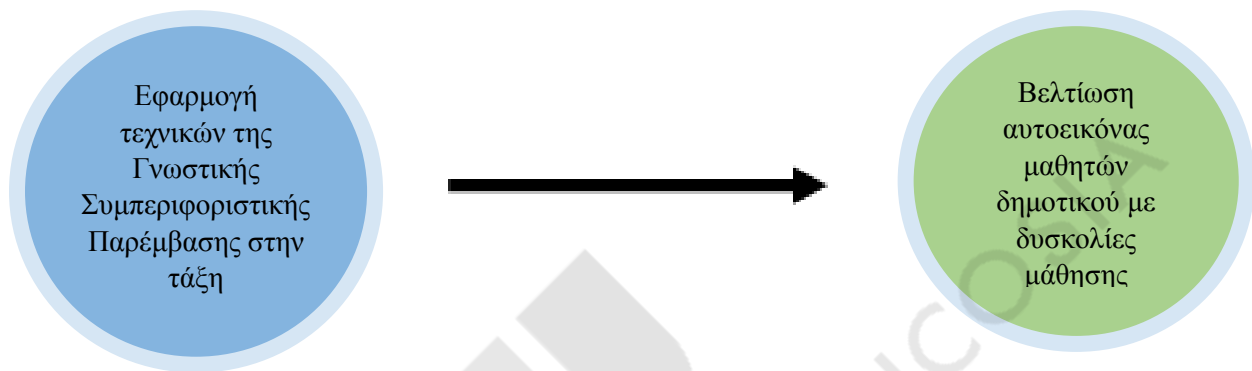
περιγράψουμε το σύνολο των πεποιθήσεων που διατηρούν οι μαθητές σχετικά με την ικανότητά τους να επιδοθούν επιτυχώς σε ένα ακαδημαϊκό έργο.

Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, στις πλείστες περιπτώσεις, τείνουν να οικοδομούν σταδιακά ένα «συμπαγές» σύστημα τέτοιων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, στο έδαφος της σχολικής αποτυχίας και της σώρευσης εμπειριών χρόνιας ματαιώσης. Οι εν λόγω πεποιθήσεις, συχνά, οδηγούν τους μαθητές στην υιοθέτηση ατελέσφορων ή και επιβλαβών συμπεριφορών οι οποίες, ακολούθως, διογκώνουν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα (ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά), οδηγώντας στην εγκαθίδρυση ενός φαύλου κύκλου, όπως αναπτύχθηκε ανωτέρω.

Αν στόχο μας αποτελεί η «διάρρηξη» αυτού του φαύλου κύκλου, αρωγός σε αυτή την προσπάθεια δύναται να σταθεί η συναισθηματική και εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών με στόχο την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των όποιων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων αυτοί φέρουν. Στις μέρες μας, η βιβλιογραφία προσφέρει πλήθος στρατηγικών και τεχνικών οι οποίες δύνανται να αποτελέσουν ισχυρά «βέλη στη φαρέτρα» των εκπαιδευτικών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων. Εντούτοις, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα επικεντρώνεται στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, αυτών της αμφισβήτησης των αυτομάτων σκέψεων, της συστηματικής απευαισθητοποίησης και της φαντασιωσικής βίωσης, προς την κατεύθυνση βελτίωσης των πεποιθήσεων που σχετίζονται με την αυτοεικόνα των μαθητών.

Ειδικότερα, η ερευνητική υπόθεση πάνω στην οποία εργαζόμαστε, θέλει την εφαρμογή των τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, εντός της σχολικής αιθούσης, να επιφέρει μεταβολές με θετικό πρόσημο στις πεποιθήσεις μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους. Κατά συνέπεια, το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται

προς διερεύνηση είναι το ακόλουθο: «Πώς επιδρά η εφαρμογή τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, εντός της σχολικής αιθούσης, στην τροποποίηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους;», με την εφαρμογή των τεχνικών αυτών να κατέχει θέση ανεξάρτητης μεταβλητής και την τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων αναφορικά με την αυτοεικόνα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης να κατέχει τη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής.



Σχήμα 1. Διαγραμματική αναπαράσταση της σχέσης των μεταβλητών

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διαρθρώνεται σε οκτώ κεφάλαια. Πιο αναλυτικά, στα πρώτα τρία κεφάλαια της εργασίας αναλύονται, αντιστοίχως, στοιχεία που αφορούν στις δυσκολίες μάθησης, στις ψυχολογικές συνέπειες που τούτες επισύρουν, καθώς και στοιχεία των προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία. Ακολούθως, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τη γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση και τους τρόπους με τους οποίους αυτή θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, ενώ το πέμπτο κεφάλαιο καταπιάνεται με την αναφορά σε συναφείς προς την παρούσα έρευνες. Εν συνεχεία, ακολουθούν το έκτο και το έβδομο κεφάλαιο, τα οποία αναφέρονται στη μεθοδολογία, καθώς και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή. Εν κατακλείδι, η συζήτηση των αποτελεσμάτων που αναδύονται μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ακολουθεί στο όγδοο κεφάλαιο.

1. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1. Εισαγωγικά σχόλια

Η ικανότητα των ανθρώπινων και -όχι μόνο- οργανισμών για μάθηση συνιστά φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διατήρηση και την εξέλιξη της ζωής. Δυστυχώς, η διαδικασία της μάθησης δεν έχει πάντοτε ολοκληρωμένη και επιτυχή έκβαση για όλους τους ανθρώπους, εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν δυναμικά εντός ενός ενιαίου πλαισίου. Αν και οι μαθητές της κάθε τάξης χαρακτηρίζονται από τις ατομικές τους διαφορές, γεγονός που συνεπάγεται ότι είναι μάλλον απίθανο να βρίσκονται ακριβώς στο ίδιο επίπεδο σε ό,τι αφορά στο σύνολο των ικανοτήτων τους, εντούτοις ορισμένοι εξ αυτών παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη δυσκολιών στη μάθηση. Τέτοιες ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να αφορούν σε γενετικά σύνδρομα, αισθητηριακά ελλείμματα κ.ο.κ.

Στην πραγματικότητα, κάθε νέο ακαδημαϊκό έτος, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών που ξεκινά τη φοίτησή του στην Α' δημοτικού αναμένεται να συναντήσει δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες, πολλές φορές, δεν έχουν ανιχνευτεί σε προηγούμενα στάδια. Ορισμένες φορές, μάλιστα, οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να οδηγήσουν περαιτέρω στη διάγνωση διαταραχών, αναπτυξιακών συνδρόμων ή αισθητηριακών ελλειμμάτων –όπως ένα μικρό έλλειμμα ακοής– που δεν έχουν γίνει προηγουμένως αντιληπτά από τους γονείς, τους νηπιαγωγούς ή τον παιδίατρο, καθώς τα παιδιά διατηρούσαν ικανοποιητικά επίπεδα επικοινωνίας και λειτουργικότητας εν γένει.

Ιστορικά, το ζήτημα των δυσκολιών στη μάθηση αναδύεται με την επιβολή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οπότε και καθίσταται εμφανής η παρουσία «παιδιών που δεν παίρνουν τα γράμματα». Η συστηματική μελέτη και προσπάθεια εύρεσης αποτελεσματικών θεραπευτικών και εκπαιδευτικών λύσεων, αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης, έχει τις ρίζες της στο σπουδαίο

έργο ιατρών, παιδαγωγών και φιλοσόφων του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Κορυφαίοι επιστήμονες, όπως ο Piaget, προώθησαν δυναμικά την έρευνα γύρω από την παιδική ηλικία και εδραίωσαν τη γνώση που αφορά στην σπουδαιότητά της, σε σχέση με τη μετέπειτα ανάπτυξη του ενήλικου ανθρώπου. Η σταδιακή επικράτηση της παιδοκεντρικής στάσης είχε ως αποτέλεσμα την ουσιαστική μεταβολή της θέσης του παιδιού μέσα στην κοινωνία και, ακολούθως, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς μία περισσότερο ευέλικτη και εποικοδομητική κατεύθυνση, συνυπολογίζοντας τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών.

Στην Ελλάδα, από την άλλη, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες τα απορρέοντα από τις δυσκολίες μάθησης ζητήματα άρχισαν να καθίστανται ευρέως γνωστά. Δυστυχώς, ακόμα και σήμερα και παρά τα μεγάλα και σημαντικά βήματα προόδου που έχουν σημειωθεί, παρατηρούνται πολλά «παράδοξα» και ελλείψεις. Αναλυτικότερα, η απόδοση του εκάστοτε μαθητού, στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου τουλάχιστον, δεν αντικατοπτρίζει πάντοτε και με τρόπο αδιάσειστο τις ικανότητές του. Στον ισχυρισμό αυτό καταλήγουμε αν αναλογιστούμε πως η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών είναι, βασικά, ευθέως εξαρτώμενη από την ανταπόκρισή τους στις πολύ συγκεκριμένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες ουσιαστικά παραγνωρίζουν τις ατομικές ιδιαιτερότητες και την ύπαρξη διαφορετικών τρόπων μάθησης. Τοιουτοτρόπως, ορισμένοι μαθητές καταλήγουν αναπόδραστα στην αποτυχία, στην απογοήτευση και στην περιθωριοποίηση μέσα από ένα σύστημα ακατάλληλης, για αυτά, εκπαίδευσης.

Με αυτά κατά νου, στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αναφερόμενοι σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, εννοούμε τους μαθητές οι οποίοι έχουν χαρακτηριστεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες ως «έχοντες δυσκολίες μάθησης», αφήνοντας ανοικτό το ενδεχόμενο ο υπό συζήτηση χαρακτηρισμός να απορρέει από ακαταλληλότητα ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

1.2. Ορίζοντας τις δυσκολίες μάθησης

Ο ορισμός των δυσκολιών που αφορούν στη μάθηση, καθώς και ο καθορισμός της ορολογίας που εμπίπτει στο συναφές πεδίο, έχει αναχθεί σε ένα από τα διαχρονικά ζητήματα αναζήτησης και προβληματισμού εντός της επιστημονικής κοινότητας των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και των ειδικών θεραπειών. Η δυσκολία στη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού εκπηγάζει, αφενός, από την αναγκαιότητα εύρεσης μιας γενικής πρότασης, ικανής να συμπεριλάβει ένα εκτεταμένο εύρος κλινικών περιπτώσεων με ποικίλες διαβαθμίσεις ως προς την ένταση τους και, αφετέρου, από την ανομοιογένεια των θεωρητικών προσεγγίσεων των διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων που καταπιάνονται με τις δυσκολίες μάθησης (Ζάχος, 2004).

Στη συναφή βιβλιογραφία, απαντώνται δύο υπερέχουσες προσεγγίσεις ως προς την ταξινόμηση των δυσκολιών της μάθησης: η αιτιολογική και η λειτουργική κατηγοριοποίηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με την αιτιολογική κατηγοριοποίηση, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται με βάση την αιτιολογία τους ενώ, σύμφωνα με την λειτουργική κατηγοριοποίηση, οι υπό συζήτηση δυσκολίες λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο επίδοσης του παιδιού σε συγκεκριμένα έργα (Χατζηχρήστου, 2004). Ευκρινώς, η αιτιολογική κατηγοριοποίηση των δυσκολιών μάθησης τοποθετείται πλησιέστερα του ιατρικού μοντέλου και η λειτουργική κατηγοριοποίηση των δυσκολιών μάθησης, πλησιέστερα του ψυχολογικού μοντέλου.

Ένας από τους παλαιότερους ορισμούς (Kirk, 1962) θέλει τις δυσκολίες μάθησης να συνιστούν καθυστέρηση ή αναπτυξιακή διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου, όπως είναι για παράδειγμα η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και η κατανόηση, ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Πέραν τούτων, ο Kirk συμπληρώνει ότι οι εν λόγω δυσκολίες δεν θα πρέπει να οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή

σε αρνητικούς πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες, γεγονός που αποκλείει –εξ ορισμού– μια ομάδα μαθητών η οποία αληθώς εμφανίζει δυσκολίες στη μάθηση. Εντούτοις, ο ορισμός αυτός θεωρήθηκε ικανοποιητικός για την εποχή του, καθώς ήταν επαρκώς γενικός και περιγραφικός, περιλαμβάνοντας ποικίλες πτυχές των δυσκολιών μάθησης.

Αν επιθυμούμε έναν περισσότερο περιεκτικό ορισμό, θα ήταν προτιμότερο –κάνοντας λόγω για δυσκολίες ως προς την μάθηση– να αναφερόμαστε σε οποιοδήποτε φραγμό δύναται να ανακόψει, να διαταράξει ή να επιβραδύνει τη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, θα λέγαμε πως, οι δυσκολίες μάθησης αφορούν σε προβλήματα επεξεργασίας και αφομοίωσης των διαφόρων ειδών πληροφορίας, απορρέουν από ετερογενείς βάσεις και έχουν ως αποτέλεσμα τη σημαντική απόκλιση της επίδοσης ορισμένων ανθρώπων, από τα αναμενόμενα για την ηλικία τους επίπεδα, σε ακαδημαϊκά και ευρύτερα γνωστικά έργα.

Επί τούτοις, οι δυσκολίες μάθησης διακρίνονται σε γενικές και ειδικές. Πιο αναλυτικά, οι γενικές δυσκολίες μάθησης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατακτά νέες γνώσεις, επικοινωνεί και κατανοεί πληροφορίες, όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και σε κάθε πτυχή της καθημερινής του ζωής. Οι γενικές δυσκολίες μάθησης εκπηγάζουν από οργανικά, συνήθως μη αναστρέψιμα αίτια όπως, επί παραδείγματι, αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, αναπτυξιακά σύνδρομα ή κινητικά προβλήματα. Έτι δε, η διαβίωση του μαθητή σε πολιτισμικά στερημένα ή/και δίγλωσσα περιβάλλοντα, μπορεί να έχει επίσης ως αποτέλεσμα την ανάδυση γενικών δυσκολιών μάθησης. Οι εν λόγω δυσκολίες μάθησης φαίνεται να επηρεάζουν την κατανόηση νέων ή σύνθετων πληροφοριών, την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την ανεξαρτησία των ατόμων. Αδρομερώς, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004), οι μαθητές με γενικές δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν «πιο βραδύ ρυθμό από το αναμενόμενο φυσιολογικό στην πρόσκτηση και τη χρήση διαφόρων δεξιοτήτων» (σ. 331).

Απεναντίας, οι ειδικές δυσκολίες μάθησης συνεπάγονται δυσχέρειες σε συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται, κυρίως, με την επεξεργασία του γραπτού λόγου, απορρέουσες κι αυτές τις περισσότερες φορές από οργανικά αίτια, με αποτέλεσμα τη σημείωση σημαντικά κατώτερων ακαδημαϊκά επιδόσεων, εν συγκρίσει με την αναμενομένη για την ηλικία και το νοητικό πηλίκο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στις ειδικές δυσκολίες μάθησης περιλαμβάνονται η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή και η ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά. Οι εν λόγω δυσχέρειες δεν εκφύονται στο έδαφος των παραγόντων που διατυπώθηκαν ανωτέρω, αναφορικά με τις γενικές δυσκολίες μάθησης, ωστόσο μπορούν να συνυπάρχουν με ορισμένους εξ αυτών.

Μεταξύ άλλων, ένας ορισμός ο οποίος χαίρει ευρείας αποδοχής είναι ο ακόλουθος: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης κα των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991). Επομένως, οι μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης, παρά τη μέση ή και ανώτερη ευφυΐα που διαθέτουν,

παρουσιάζουν μία ιδιαίτερη δυσχέρεια σε μία συγκεκριμένη περιοχή των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων, όπως είναι η αναγνωστική ικανότητα, παραδείγματος χάριν, ενώ έμφαση δίνεται στην απρόσμενη απόκλιση μεταξύ γνωστικού τους δυναμικού και σχολικής τους απόδοσης.

Στις αίθουσες των «κανονικών» σχολείων, σε μεγαλύτερη συχνότητα, απαντώνται μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης και μαθητές με γενικές δυσκολίες μάθησης οφειλόμενες σε οριακή νοημοσύνη, πολιτισμική αποστέρηση, ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα ή διαφορετικό πολιτισμικό ή και γλωσσικό υπόβαθρο. Οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ουσιώδη απόκλιση ανάμεσα σε αυτά που δύνανται να πραγματοποιήσουν και σε εκείνα τα οποία εντέλει κατορθώνουν. Παράλληλα, ενδεχομένως διαθέτουν ποικίλα ταλέντα και αξιοσημείωτες ικανότητες, οι οποίες όμως διαφέρουν από τις απαιτούμενες για τη μαθησιακή διαδικασία, που ακολουθείται στα πλαίσια του σχολείου.

Συνοψίζοντας, τα θέματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ποικίλουν, κυρίως εξαιτίας της πολυπαραγοντικής τους αιτιολογίας. Η εικόνα του κάθε παιδιού συντίθεται μέσα από την αλληλεπίδραση και αλληλενίσχυση παραγόντων που αφορούν στην ιδιαιτερότητα της αναπτυξιακής του πορείας, στις οικογενειακές και στις εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό αναπτύσσεται. Στην εικόνα αυτή αποτυπώνονται, περαιτέρω, και οι νοητικές διεργασίες μέσα από τις οποίες το παιδί προσπαθεί να επεξεργαστεί τις εμπειρίες τις οποίες βιώνει.

1.3. Συχνότητα δυσκολιών μάθησης

Η παράθεση στοιχείων που αφορούν στη συχνότητα εμφάνισης και στον επιπολασμό των δυσκολιών μάθησης στον ελλαδικό χώρο είναι μάλλον δυσεπίτευκτο εγχείρημα, λόγω της σπουδαίας διακύμανσης που αυτά παρουσιάζουν, ανάλογα με την πηγή προέλευσής τους. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά που δίνονται από τις αρμόδιες υπηρεσίες ξεκινούν από το 10%, ενώ οι

σύλλογοι γονέων θεωρούν ότι αγγίζουν το 20-25%. Εντούτοις, παρά την υπαρκτή ασυμφωνία των διαθέσιμων δεδομένων, αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να συναινούν με την άποψη του Πόρποδα (2003) ότι «περίπου το 20-25% του πληθυσμού (συνεπώς και του μαθητικού πληθυσμού) φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης», στηριζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία. Τα ποσοστά αυτά συνηγορούν στο γεγονός της ύπαρξης τουλάχιστον δύο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη, αν υποθέσουμε ότι μία συνήθης τάξη έχει περίπου 20 μαθητές.

Η έλλειψη ακριβών επισήμων στοιχείων απηχεί μια σειρά εμποδίων που συγκροτούνται από την έλλειψη οργάνωσης και τη συμφωνία προσώπων, υπηρεσιών και φορέων ως προς τα κριτήρια διάγνωσης των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση (Ζάχος, 2004). Όπερ σημαίνει ότι, στον ελλαδικό χώρο τουλάχιστον, καθολικώς αποδεκτά κριτήρια κατάταξης των μαθητών δεν υφίστανται. Ακόμη, τα επίσημα στοιχεία που μπορούμε να εντοπίσουμε από τις αρμόδιες υπηρεσίες αφορούν αποκλειστικά σε μαθητές οι οποίοι έχουν επισήμως αξιολογηθεί. Ωστόσο, καθώς η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών είναι προαιρετική, καλό θα ήταν να διατηρούμε επιφυλάξεις ως προς την αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων, εφόσον ορισμένοι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, ενδεχομένως, να μην έχουν παραπεμφθεί προς αξιολόγηση για διαφορετικούς λόγους.

1.4. Σχολική αποτυχία

Δυσάρεστη επιφορά των δυσκολιών στη μάθηση, συχνά, αποτελεί η σχολική αποτυχία. Ως *σχολική αποτυχία*, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη δυσκολία ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στα αναμενόμενα επίπεδα κατάκτησης των γνωστικών αντικειμένων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών, όπως τούτα υπαγορεύονται για μια συγκεκριμένη ηλικία και

για μια ορισμένη σχολική τάξη, από το εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδόπουλος, 1990), (Ζάχος, 2004).

Η σχολική αποτυχία συνιστά παρεπόμενο μιας μακράς οδυνηρής ακαδημαϊκής εμπειρίας, καθορισμένης από την επίδραση μιας συνισταμένης ετερογενών παραγόντων που διαπλέκονται μεταξύ τους, κατά τρόπο δυναμικό. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (1995), είναι εφικτό να αποδώσουμε ευθύνες για τη σχολική αποτυχία σε τρεις διακριτούς παράγοντες: (α) στην ποιοτική ανεπάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, (β) στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ιδιαιτεροτήτων του υποστηρικτικού τους περιβάλλοντος, καθώς και (γ) σε ένα σύνολο παραγόντων εσωτερικής κρίσης του σχολείου και εξωτερικών πιέσεων ως προς αυτό, με τη μορφή υπερβολικών απαιτήσεων από το αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, η σχολική αποτυχία οφείλεται πολλάκις σε ένα συνονθύλευμα ενδοατομικών και εξοατομικών παραγόντων, οι οποίοι ποικίλουν σε βαρύτητα, ανά περίπτωση μαθητού.

Η σχολική αποτυχία συνιστά γεγονός βαρύνουσας σημασίας, κατά την παιδική ηλικία, καθώς γεννά πλήθος αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων στην συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Ακολούθως, η σώρευση χρόνιων εμπειριών ματαίωσης των επιδιώξεων των μαθητών για ακαδημαϊκά επιτεύγματα, κατά κανόνα, οδηγεί στην οικοδόμηση αρνητικής αυτοεικόνας και μιας πλειάδας έτερων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων συναφών με την επάρκεια και την αξία τους.

Η αδυναμία έγκαιρου εντοπισμού και αντιμετώπισης των υπό συζήτηση πεποιθήσεων δύναται να επισύρει πολυεπίπεδες δυσχέρειες στην κατά φύσιν ανάπτυξη του παιδιού, εκτός της σχεδόν βεβαίας φτωχής σχολικής επίδοσης του. Οι δυσχέρειες τούτες εντοπίζονται κυρίως στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ενώ, εκ παραλλήλου, περιορίζονται οι δυνατότητες κοινωνικοοικονομικής ανέλιξης αυτού, στο μέλλον.

2. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1. Η πορεία αποκρυστάλλωσης των πεποιθήσεων.

Τα παιδιά επιδίδονται στην προσπάθεια κατανόησης του περιβάλλοντός τους, από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής τους, οργανώνοντας τις εμπειρίες τους κατά τρόπο συνεκτικό, προκειμένου να προσαρμοστούν σε αυτό. Μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, διαμορφώνουν ένα σύνολο πεποιθήσεων, οι οποίες συνιστούν εμπειρικά μαθημένες αντιλήψεις γύρω από τον εαυτό τους, τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω τους.

Προτού περάσουμε στη συζήτηση του θεμελιώδους ρόλου που διαδραματίζουν οι πυρηνικές πεποιθήσεις στη μάθηση και των δευτερευόντων χαρακτηριστικών που γεννούν στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, θα παραθέσουμε, εν συντομία, τέσσερις σπουδαίες θεωρίες για την πορεία που ακολουθεί η εδραίωση των εν λόγω πεποιθήσεων. Πιο ειδικά, θα αναφερθούμε στις θεωρίες της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, της συντελεστικής μάθησης, στην κοινωνιογνωστική θεωρία μάθησης και στο γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης.

Κοινό τόπο των θεωριών αυτών αποτελεί η –ρητή ή υπόρρητη– σύνδεσή τους με το ρεύμα της εμπειριοκρατίας και του συμπεριφορισμού. Συγκεκριμένα, και οι τέσσερις αυτές θεωρίες υποστηρίζουν πως οι πεποιθήσεις που φέρουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους πλάθονται μέσα από τα διάφορα ερεθίσματα που δέχονται και, εν συνεχεία, οι ίδιες οι πεποιθήσεις χρησιμεύουν στην ερμηνεία και τη δράση απέναντι σε επόμενα ερεθίσματα που ανακύπτουν.

2.1.1. Κλασική εξαρτημένη μάθηση

Η κλασική εξαρτημένη μάθηση συνιστά μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία μία αντανakλαστική αντίδραση σε ένα φυσικό (ανεξάρτητο) ερέθισμα, ενεργοποιείται ως απάντηση

σε ένα προηγουμένως ουδέτερο (εξαρτημένο) ερέθισμα, έπειτα από επαναλαμβανόμενη σύνδεση του φυσικού και του ουδέτερου ερεθίσματος (Pavlov, 1927). Στο περιβάλλον του σχολείου, οι αρχές της κλασικής εξαρτημένης μάθησης βρίσκουν εφαρμογή τόσο στη συναισθηματική, συμπεριφοριστική και σωματική αντίδραση των μαθητών, όσο και στην αποκρυστάλλωση των πεποιθήσεων τους.

Ας εξετάσουμε ένα υποθετικό σενάριο κατά το οποίο ένας μαθητής με δυσκολίες μάθησης έρχεται σε επαφή με το μάθημα της ιστορίας, μέσω μιας ακατάλληλης εκπαιδευτικού, η οποία δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να μεριμνήσει για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες. Καθώς η εκπαιδευτικός εξετάζει εξαντλητικά τις γνώσεις του μαθητή, συχνά τον βρίσκει ανεπαρκή, ασκώντας πάνω του λεκτική και ψυχολογική βία. Οι εκρήξεις της εκπαιδευτικού οδηγούν, αυτόματα, το μαθητή στη βίωση συναισθημάτων λύπης, σε κοιλιακό άλγος και σε σκέψεις προσωπικής ανεπάρκειας. Αν το ίδιο μοτίβο εξακολουθεί να επαναλαμβάνεται, με την πάροδο του χρόνου, τα συναισθήματα λύπης και κοιλιακού άλγους (εξαρτημένη συναισθηματική αντίδραση), εδραιώνονται και γενικεύονται, με τον μαθητή να αισθάνεται δυσφορία κάθε φορά που διδάσκεται ιστορία, ακόμα και εν τη απουσία της εν λόγω εκπαιδευτικού. Εκ παραλλήλου, οι σκέψεις του παιδιού σταδιακά μονιμοποιούνται, θεμελιώνοντας αρνητικές πεποιθήσεις, αναφορικά με την αυτοεικόνα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική αξία του, στο μάθημα της ιστορίας.

2.1.2. Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση

Σύμφωνα με την υπόθεση της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, το περιβάλλον κρατάει το κλειδί της κατανόησης της συμπεριφοράς ενός εκάστου. Η παραδοχή αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά ελέγχεται, πλήρως ή μερικώς, από τα αποτελέσματα που η ίδια επιφέρει στο

περιβάλλον. Επομένως, στα πλαίσια της υπό συζήτηση θεωρίας, δίνεται βαρύτητα στη σχέση συμπεριφοράς και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Το αυτό ισχύει και για την αποκρυστάλλωση των πεποιθήσεων που φέρουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, δηλαδή αυτές εδραιώνονται ανάλογα με την ενίσχυση που τους παρέχεται από το περιβάλλον (Skinner, 1954).

Στο περιβάλλον του σχολείου, η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης έχει πλήθος εφαρμογών. Επί παραδείγματι, ένας μαθητής που ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις των μαθημάτων του και ανταμείβεται μέσω της υψηλής βαθμολογίας και της άντλησης επαίνων από εκπαιδευτικούς και γονείς, μαθαίνει να καταβάλει σημαντική προσπάθεια, καθώς επιδιώκει τη διατήρηση των θετικών συναισθημάτων που απολαμβάνει. Ταυτοχρόνως, αποκρυσταλλώνει την θετικές πεποιθήσεις αναφορικά με την προσωπική του εικόνα και επάρκεια.

2.1.3. Κοινωνιογνωστική θεωρία μάθησης

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης, η συμπεριφορά μας επηρεάζεται από την παρατήρηση των γεγονότων, των ανθρώπων και άλλων έμβιων όντων. Τουτέστιν, η συμπεριφορά, αλλά και οι πεποιθήσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά, εξαρτώνται –ως έναν βαθμό– και από την μίμηση προτύπων που παρατηρούνται στο περιβάλλον τους, ακόμα κι όταν δεν δεχτούν άμεση ενίσχυση από την αναπαραγωγή τους (Bandura, Ross & Ross, 1963). Η ίδια θεωρία δίνει, αφετέρου, έμφαση στην επίδραση των ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων και των γνωστικών διεργασιών (Schunk, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της εν λόγω θεωρίας, οι πεποιθήσεις που αφορούν στην αυτοεικόνα και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών καλλιεργούνται στο έδαφος των πραγματικών εμπειριών επάρκειας ή ανεπάρκειας που οι ίδιοι συλλέγουν, από την παρατήρηση και τη διαπίστωση αποτελεσματικών ή μη συμπεριφορών των συνομήλικων τους, τις

συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις από τις οποίες διέρχονται στις διάφορες περιστάσεις και, τέλος, από τη λεκτική πειθώ που χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους, με θετικό ή αρνητικό πρόσημο (Bandura, 1997).

2.1.4. Γνωστικό-Συμπεριφοριστικό μοντέλο

Συνοπτικά, το γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο υποστηρίζει πως οι δυσλειτουργικές ή διαστρεβλωμένες σκέψεις και πεποιθήσεις, κοινές σε όλα τα προβλήματα ψυχολογικής φύσης, επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Η αξιολόγηση των εν λόγω σκέψεων πάνω σε μια πιο ρεαλιστική βάση και η τροποποίησή τους δύνανται να επιφέρει βελτίωση της διάθεσης και της συμπεριφοράς των ατόμων.

Πιο ειδικά, η υιοθέτηση των συμπεριφορών, καθώς και των πεποιθήσεων που φέρουν οι μαθητές και αφορούν στην αυτοεικόνα και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, εκπηγάζουν από τις εμπειρίες τους. Η συχνή βίωση συναισθημάτων επιτυχίας ή αποτυχίας, στα πλαίσια του σχολείου και της μαθησιακής διαδικασίας, δύνανται να επιφέρει σχετικά μόνιμες μεταβολές στους νοητικούς συνειρμούς του μαθητή, τουτέστιν στις αυτόματες σκέψεις του. Οι *αυτόματες σκέψεις*, δεν συνιστούν αποτέλεσμα σκόπιμου συλλογισμού, αλλά μάλλον προκύπτουν αβίαστα, ενώ συχνά είναι σύντομες και ταχείες στην εκδήλωσή τους. Σύμφωνα με το υπό συζήτηση μοντέλο, έπειτα από ένα γεγονός θετικής ή αρνητικής ανατροφοδότησης, οι εσωτερικευμένες διαδικασίες οι οποίες έπονται των αυτομάτων σκέψεων, εμπλέκονται στη δόμηση ανάλογων πεποιθήσεων από τα παιδιά.

2.2. Ο ρόλος των πυρηνικών πεποιθήσεων στη μάθηση

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πυρηνικές πεποιθήσεις των μαθητών, αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική εμπειρία εν γένει, και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις έχει μακρά ιστορία. Στις μέρες μας, η εν λόγω σχέση θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Ακόμη, κεφαλαιώδης θεωρείται η δυνατότητα διαχείρισης και υπέρβασης των εκάστοτε εμποδίων που εκπηγάζουν από τις αδυναμίες των μαθητών, στους τομείς των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων· δυνατότητα, η οποία εξαρτάται ουσιωδώς από την γνωστική ευελιξία των μαθητών, αλλά και από τις πεποιθήσεις που οι ίδιοι φέρουν σχετικά με την ικανότητά τους να επιδοθούν επιτυχώς σε μια δραστηριότητα, καθώς και την εικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους (Pajares & Miller, 1994).

Ατυχώς, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να οικοδομούν αρνητικές συναφείς πυρηνικές πεποιθήσεις (Gans, Kenny & Ghany, 2003), οι οποίες, στις πλείστες περιπτώσεις, φέρουν σημαντικές επιπτώσεις στη μάθηση. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που διατηρούν κυρίαρχη την πεποίθηση της προσωπικής τους ανεπάρκειας, εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες εκδήλωσης εποικοδομητικών συμπεριφορών ή θετικής κινητοποίησης, προς την κατεύθυνση επίτευξης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Klassen & Usher, 2010), (Schunk & Pajares, 2009).

Τουναντίον, οι μαθητές με πεποιθήσεις επάρκειας διαθέτουν υψηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης (Zimmerman, 1990) και χρήσης μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Pintrich & De Groot, 1990) και στρατηγικών μάθησης (Pokay & Blumenfeld, 1990). Προς τούτοις, προσανατολίζονται σε πιο απαιτητικούς ακαδημαϊκούς στόχους (Zimmerman et al., 1992). Αδήριτα, η ανθρώπινη λειτουργικότητα και η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων, πέραν των πυρηνικών πεποιθήσεων (Hattie, 1992), (Schunk, 1991). Ωστόσο, οι συναφείς με τη μαθησιακή διαδικασία θετικές πυρηνικές πεποιθήσεις συνιστούν ένα ισχυρό προγνωστικό παράγοντα.

2.3. Δευτερεύοντα χαρακτηριστικά των δυσκολιών μάθησης

Πέραν των πρωτευόντων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα άτομα με δυσκολίες ως προς τη μάθηση, όπως η δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση ή στην αναγνωστική κατανόηση των κειμένων, οι δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου ή η χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά, ορισμένα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά κάνουν αισθητή την παρουσία τους, τόσο σε μαθητές με γενικές όσο και σε μαθητές με ειδικές δυσκολίες μάθησης, συγκρατώντας περαιτέρω την ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη.

Ανάμεσα στα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, προτασόμενες είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές επιπλοκές αυτών, οι οποίες δύνανται να θεωρηθούν απαύγασμα των πυρηνικών τους πεποιθήσεων. Αναλυτικότερα, τα άτομα με δυσκολίες μάθησης χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης, ενώ διατηρούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Barton & Fuhrmann, 1994). Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται ευρέως διαδεδομένα στον εν λόγω πληθυσμό, εξαιτίας των επώδυνων εμπειριών που η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων με δυσκολίες μάθησης βιώνει, εντός κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος, κατά την παιδική της ηλικία· εμπειρίες οι οποίες είναι αμφίβολο αν θα αποτιναχτούν ολοκληρωτικά κατά την ενήλικη ζωή.

Από την τρυφερή ηλικία των 6 χρόνων, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αρχίζουν μια εξαντλητική πορεία σώρευσης ακατάπαυστων ματαιώσεων των προσπαθειών τους προς την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και δηκτικών σχολίων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Ακόμη και τα παιδιά που έχουν την τύχη να ενισχύονται σταθερά από το περιβάλλον τους, συνηθίζουν να συγκρίνουν από μόνα τους τα επιτεύγματά τους με τα αντίστοιχα των συμμαθητών τους και να απογοητεύονται. Πρόκειται για μια αρνητική σύγκριση η οποία αφήνει ανεξίτηλο το αποτύπωμά της στην αυτοεικόνα αυτών των παιδιών.

Με την πάροδο του χρόνου, η πλειονότητα των ακαδημαϊκών έργων –συναισθηματικά αντιληπτή από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ως ψυχοπιεστική κατάσταση– δύναται να υποδαυλίζει την πεποίθηση της προσωπικής τους ανεπάρκειας, γεννώντας αυτομάτως το δεσπόζον αίσθημα του άγχους μπροστά σε μια επόμενη αποτυχία και εγείροντας, συχνά, συναισθηματικά «ξεσπάσματα» αυξημένης έντασης, διάρκειας και συχνότητας. Εν συνεχεία, το εν λόγω αίσθημα θα οδηγήσει πολλούς εξ αυτών των μαθητών στην υιοθέτηση ατελέσφορων ή αναβλητικών συμπεριφορών, αν όχι σε άρνηση και εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας για ακαδημαϊκή πρόοδο.

Η πεποίθηση της προσωπικής ανεπάρκειας δεν παραμένει αποκλειστικά στο επίπεδο της μαθησιακής ικανότητας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους τομείς της ζωής, ωθώντας τα άτομα με δυσκολίες μάθησης στην υιοθέτηση ενδιάμεσων πεποιθήσεων και συμπεριφορών εκπορευόμενων από αυτή (Groteluschen, Barkowski, & Hale, 1990). Επί τούτοις, έχει επισημανθεί (Clance, 1985) πως το βάρος των όποιων επιτυχιών μειώνεται, καθώς τα άτομα αυτά θα σπεύσουν να δηλώσουν ανάξια των επιτευγμάτων τους, αποδίδοντάς τα στην τύχη. Η κατάσταση αυτή οδηγεί τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση στη σώρευση χρόνιων συναισθημάτων ανεπάρκειας, ματαιώσης και θυμού, τα οποία καλλιεργούν το έδαφος για την εκδήλωση συναισθηματικών (Wright-Strawderman and Watson, 1992) και αγχωδών διαταραχών, ενώ παράλληλα οδηγούν σε απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων.

Ειδικότερα, η καταθλιπτική διαταραχή της διάθεσης θεωρείται σημαντικά διαδεδομένη ανάμεσα στα άτομα με δυσκολίες μάθησης, με τα ποσοστά αυτής να ανέρχονται τουλάχιστον στο 20% στον εν λόγω πληθυσμό (Sikabofori & Anupama, 2012). Η αυξημένη συνοσηρότητα των δυσκολιών μάθησης και των ψυχικών διαταραχών, πέραν της εύλογης υπόθεσης περί ύπαρξης κοινού γενετικού υποβάθρου, θα μπορούσε περαιτέρω να αναζητηθεί σε γνωστικούς παράγοντες, όπως η δυσχέρεια επίλυσης προβλημάτων (Emerson & Hatton, 2007) ή λήψης αποφάσεων (Alim,

2012). Μεταξύ των γνωστικών παραγόντων, αναμφιβόλως, σπουδαία θέση κατέχουν και οι πυρηνικές πεποιθήσεις, οι οποίες συνιστούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα στην εκδήλωση καταθλιπτικών –και όχι μόνο– διαταραχών. Τέτοιες πυρηνικές πεποιθήσεις, συχνά, αφορούν στην χαμηλή αυτοπεποίθηση (LaBarbera, 2008) και στην αρνητική εικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους, το περιβάλλον και το μέλλον (Sikabofori & Anupama, 2012).

Τα παιδιά, πολλάκις, δυσκολεύονται στην ευκρινή έκφραση των συναισθημάτων τους, εν συγκρίσει με τους ενηλίκους (Stalker et al, 2011). Επομένως, η ανίχνευση παιδιών με ενδείξεις καταθλιπτικών διαταραχών θα πρέπει να βασιστεί στην παρουσία στοιχείων όπως οι διαταραχές ύπνου ή λήψης τροφής, η έλλειψη συγκέντρωσης και κινήτρων, οι τάσεις απομόνωσης από την ομάδα των συνομήλικων ή τα συχνά ξεσπάσματα θυμού, και όχι στην έκφραση των συναισθημάτων με λεκτικό τρόπο (McCarthy, 2010). Επιπροσθέτως, ενίοτε, η βαρύτητα των συμπτωμάτων μπορεί να μην εγείρει ιδιαίτερη ανησυχία ή να αποδίδεται εσφαλμένα σε υπερβολική ντροπαλότητα ή έλλειψη κοινωνικότητας. Συνεπώς, ο κίνδυνος της μη διάγνωσης των καταθλιπτικών διαταραχών σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι υπαρκτός (Hassiotis & Turk's, 2012).

Ακολούθως, οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν οικείο γνώρισμα, ανάμεσα στα παιδιά με δυσκολίες ως προς τη μάθηση (Bailey & Andrews, 2003), με τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή να αναδεικνύεται συχνότερη στον συγκεκριμένο έναντι του γενικού πληθυσμού (Raghavan, 1997), (Masi et al, 2000). Πιο αναλυτικά, στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, η λειτουργικότητα του άγχους φθίνει, καθιστώντας αντίξοη την προσαρμογή των παιδιών στις εκάστοτε συνθήκες, εντός της μαθησιακής διαδικασίας, εκφράζεται δε τόσο σε συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, πέρα από την κεφαλαιώδη τάση απεγνωσμένης αποφυγής ακαδημαϊκών έργων, πολλές φορές οι αγχώδεις διαταραχές δύνανται να εκφραστούν με

φαινόμενα όπως η σύγχυση, οι φωνές, τα κλάματα, η απομόνωση, το συναισθηματικό «πάγωμα» ή η εξαρτητική διάθεση από οικεία πρόσωπα (Khreim & Mikkelsen, 1997).

Ομοίως με τις καταθλιπτικές διαταραχές, οι αγχώδεις διαταραχές στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης διαγιγνώσκονται (Veerhoven & Tuinier, 1997) και αναφέρονται (Reiss et al, 1982), πιο σπάνια από το βαθμό στον οποίο υφίστανται στην πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην αδυναμία αυτών των παιδιών να εκφράσουν λεκτικά το αίσθημα άγχους που βιώνουν (Matson et al, 1997), αλλά και των γονιών να αντιληφθούν πότε τα συμπτώματα άγχους υπερβαίνουν τα όρια του φυσιολογικού. (Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. 2005)

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης αναμένεται να εκδηλώσει αποκλίνουσα συμπεριφορά και πλήθος δυσκολιών κοινωνικοποίησης (Cullinan, 2002). Σύμφωνα με τον McKinney (1989), οι περισσότεροι εξ αυτών παρουσιάζουν είτε προβλήματα προσοχής, είτε προκλητική και επιθετική συμπεριφορά, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξεως του 11%, εμφανίζει την τάση για εσωστρέφεια και απόσυρση. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε δυνητικά να απορρέει από προηγουμένως βαθιά βιωμένα συναισθήματα απόρριψης από τους συνομήλικους (Sridhar & Vaughn, 2001), ενίοτε οφειλόμενες στις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των ίδιων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Kavale & Forness, 1996). Πράγματι, ορισμένοι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ίσως να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν και να αποδώσουν νόημα στις λεπτές αποχρώσεις των διαφόρων επικοινωνιακών σημάτων που δέχονται από το περιβάλλον, στοιχείο που καθιστά δύσκολες τις διαπροσωπικές σχέσεις, επιτείνοντας τα όποια υπάρχοντα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα.

Συνολικότερα, στις πλείστες περιπτώσεις, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αδυνατούν να «φιλτράρουν» και να οργανώσουν με τρόπο κατάλληλο τις πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον, προκειμένου να προβούν σε αποτελεσματικές δράσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να

αποδοθεί σε ανεπάρκεια των ανώτερων γνωστικών τους λειτουργιών, όπως η ελλιπής ικανότητα επιμερισμένης ή εστιασμένης προσοχής, η οποία δυσχεραίνει τη διάκριση των ουσιωδών από τα επουσιώδη ερεθίσματα.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα στοιχεία που αναφέρονται ανωτέρω δεν αφορούν στο σύνολο των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Απεναντίας, ορισμένα άτομα με δυσκολίες μάθησης κατορθώνουν να αναπτύξουν σπουδαίες στρατηγικές μάθησης και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, όταν τους δοθεί η ευκαιρία και επαρκής χρόνος να πειραματιστούν και να αυτοσχεδιάσουν. Η δημιουργικότητα αυτή δεν παραμένει αποκλειστικά «εντός των τειχών» της σχολικής τάξης, αλλά δύναται να μεταφερθεί, πέραν τούτης, στο χώρο εργασίας, στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Gerber et al., 1992), (Reiff et al., 1997). Στην πραγματικότητα, ο βαθμός των κοινωνικών και των συναισθηματικών επιπτώσεων που επισύρουν οι δυσκολίες μάθησης εξαρτάται ευθέως από την αγωνιστική διάθεση των εν λόγω μαθητών (Bowe, 2005).

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, καλό θα ήταν να επισημάνουμε τη διαφωνία ορισμένων επιστημόνων σχετικά με την ανακοίνωση διαγνωστικών προσδιορισμών, όπως «αντικοινωνική συμπεριφορά» ή «γενικευμένη αγχώδη διαταραχή», στα ίδια τα παιδιά. Τούτες οι ενστάσεις χρησιμοποιούν ως επιχείρημα την ενδεχόμενη κινητοποίηση του μηχανισμού της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Όπερ σημαίνει ότι ορισμένα παιδιά είναι πιθανόν να διαμορφώνουν μια αρνητική αυτοεικόνα και συμπεριφορά που συμφωνεί με το χαρακτηρισμό που τους αποδίδεται αλλά και με τις προσδοκίες που οι άλλοι διαμορφώνουν με βάση αυτό το χαρακτηρισμό. Απεναντίας, στα ίδια τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και συνοδά προβλήματα θα ήταν ίσως περισσότερο ωφέλιμο να αναδεικνύονται τα θετικά τους στοιχεία και οι δυνατότητες που έχουν προς επίτευξη των πολυεπίπεδων προσωπικών τους στόχων.

3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Εισαγωγικά σχόλια

Σχεδόν σε κάθε σχολείο, εντοπίζονται μαθητές με ποικίλα προβλήματα, τα οποία δύνανται να επιφέρουν πλήγματα στους τομείς της μάθησης, της κοινωνικής τους προσαρμογής και της ψυχικής τους υγείας (Rae-Grant, 1991). Πιο συγκεκριμένα, το 12%-22% των ανηλίκων παιδιών φαίνεται πως χρειάζεται ειδική υποστήριξη προκειμένου να διαχειριστεί ανάλογα προβλήματα (Costello, 1989), ενώ το ποσοστό των παιδιών με ψυχιατρικές διαταραχές και αναπηρίες που δεν έχει πρόσβαση στις απαραίτητες υπηρεσίες δύναται να ξεπεράσει το 60%, σε ορισμένες τοπικές κοινωνίες (Leaf et al., 1996). Ακόμα, τα εν λόγω προβλήματα, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και κατά τρόπο κατάλληλο, μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη έτερων προβλημάτων, τα οποία ακολουθούν τους μαθητές στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Offord, 1987).

Η σπουδαιότητα των ανωτέρω δεδομένων είναι που υπαγορεύει την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, με έμφαση στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου, τα οποία θα ενδυναμώνουν εκείνες τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις παρούσες αλλά και στις μελλοντικές απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (Rutter, 1982). Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης δεν συνιστά «πολυτέλεια», αλλά στοιχειώδη προϋπόθεση ακόμα και προς εκπλήρωση του πλέον θεμελιώδους ρόλου του σχολείου, που δεν είναι άλλος από τη μετάδοση γνώσεων και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές. Τω όντι, συναφείς πρωτοβουλίες φαίνεται πως ενισχύουν τα επίπεδα παρακολούθησης των μαθημάτων, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, ενώ ταυτοχρόνως μειώνουν τη σχολική αποτυχία και την εγκληματική συμπεριφορά των μαθητών (Bosma & Hosman, 1991), (Weissberg et.al., 1989).

Αδρομερώς, τα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και, αντιστρόφως, στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, που αφορούν στην ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, *παράγοντες επικινδυνότητας* θεωρούνται εκείνοι που εντείνουν την πιθανότητα ανάδυσης προβλημάτων στους τομείς της προσωπικής ανάπτυξης και προσαρμογής των μαθητών, όπως η αρνητική αυτοεικόνα με την οποία καταπιάνεται η παρούσα εργασία. Από την άλλη, *προστατευτικοί παράγοντες* αποκαλούνται εκείνοι που μειώνουν την ίδια πιθανότητα ή δύνανται να συμβάλλουν στην εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων και, συνολικότερα, στην επαύξηση της ποιότητας ζωής των μαθητών.

Όσον αφορά στην παρέμβαση στις δυσκολίες μάθησης, ένα συχνό λάθος που παρατηρείται είναι η επικέντρωση των προγραμμάτων παρέμβασης αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, εις βάρος του ψυχολογικού τομέα, με αποτέλεσμα τη διατήρηση και την εμβάθυνση μιας σειράς συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων. Απεναντίας, η κατάλληλη προσέγγιση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης είναι δυνατόν να τροποποιήσει –προς μια περισσότερο λειτουργική κατεύθυνση– τις αρνητικές πεποιθήσεις που συνήθως διατηρούν για τον εαυτό τους και το σχολείο, προλαμβάνοντας τις αρνητικές τους επιπτώσεις.

3.2. Προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο

Συχνά, τα διάφορα μοντέλα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών, προσβλέποντας στην προσωπική τους βελτίωση, μέσα από την επιδίωξη ειδικών στόχων που τίθενται κάθε φορά, όπως για παράδειγμα η ύψωση της αυτοπεποίθησης (TACADE, 1990). Παραδοσιακό παράδειγμα μοντέλου πρόληψης συνιστά αυτό του Yale Child Study Center, το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες μάλιστα εμπλέκουν το σύνολο των μελών του

σχολικού οργανισμού, αλλά και τους γονείς (Comer, 1980). Το εν λόγω πρόγραμμα σημείωσε περαιτέρω επιτυχία και όσον αφορά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Cauce et al, 1987).

Στα ελληνικά σχολεία, από τα πλέον διαδεδομένα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας αφορούν στην κοινωνική και συναισθηματική τους αγωγή. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στοχεύουν στην άνθιση ικανοτήτων που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στα πλαίσια του σχολικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Εκ παραλλήλου, εξίσου συνήθη είναι τα προγράμματα που στοχεύουν στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, επιχειρώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων γνωστικής επίλυσης των προβλημάτων, προάγοντας ποικιλοτρόπως θετικά κοινωνικά πρότυπα και διευκολύνοντας την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Αφετέρου, τα ίδια προγράμματα δύνανται να συνεισφέρουν στη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Botvin et.al., 1984), (Pentz, 1983). Τα υπό συζήτηση προγράμματα είναι ιδιαιτέρως σημαντικά για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, καθώς –όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο– αρκετές από τις δυσκολίες συμπεριφοράς που παρουσιάζουν εδράζονται στις περιορισμένες δεξιότητες γνωστικής επίλυσης των εκάστοτε προβλημάτων, γεγονός που δυσχεραίνει στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και εμποδίζει την αποτελεσματική αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων

Άλλοτε, οι μαθητές με ήπιες ή σοβαρότερες δυσκολίες, ακολουθούν εξειδικευμένα προγράμματα, στοχευμένα στην αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων (Mrazek & Haggerty, 1994) και ενίοτε σε διαχωριστικά από τους υπολοίπους συμμαθητές τους περιβάλλοντα. Τα εξειδικευμένα τούτα προγράμματα αποσκοπούν, κατά κανόνα, στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που απαιτούνται από μια ομάδα παιδιών με παρόμοια προβλήματα, καθώς και στην

ενθάρρυνση και στην εκπαίδευσή τους στη διαχείριση δευτερευόντων συμπτωμάτων, όπως η χρόνια κόπωση. Ουσιώδης είναι και η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στα παιδιά τα οποία ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για την ανάπτυξη διαταραχών. Επί παραδείγματι, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να μην κατορθώσουν να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολείο (Oberklaid et al, 1993) ή να αναπτύξουν διαταραχές ικανές να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία (Campbell, 1995), (Prior et al, 2001).

3.3. Παρέμβαση για την τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων

Αν αποδεχτούμε τον ζωτικό ρόλο των πεποιθήσεων των μαθητών, αναφορικά με τον εαυτό τους και την προσωπική τους επάρκεια, στην ακαδημαϊκή και προσωπική τους πρόοδο, τότε η αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας με προσανατολισμό στην τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και τη βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών ανάγεται σε πρωτεύουσα. Μέσω των υπό συζήτηση προγραμμάτων, οι μαθητές θα ήταν ευκαταίω να αισθανθούν πως είναι ικανοί και άξιοι να κατακτήσουν ένα επιθυμητό –βάσει των ικανοτήτων τους– γνωστικό επίπεδο.

Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Schunk και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια σειρά μελετών, οι οποίες επιδίωξαν με επιτυχία τη βελτίωση των πεποιθήσεων που αφορούσαν στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, μέσα από την παροχή διαφόρων δομημένων στρατηγικών (Schunk, 1982), (Schunk, 1983), (Schunk, 1984), (Schunk & Swartz, 1993), επιτυγχάνοντας παράλληλα και την άνοδο της επίδοσής τους. Περαιτέρω, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να επιδιώκουν τη βίωση πραγματικών ακαδημαϊκών επιτυχιών από τους μαθητές (Pajares, 1997), (Schunk, 1991).

4. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

4.1. Εισαγωγικά σχόλια

Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση αποτελεί στις μέρες μας, μία από τις πλέον δημοφιλείς και διαδεδομένες μορφές παρέμβασης καθώς, η αποτελεσματικότητά της, σε ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών και μη διαταραχών είναι αδιαμφισβήτητη. Σειρά μελετών έχουν αναδείξει την τελεσφόρηση των τεχνικών της, όπως για παράδειγμα στη θεραπεία της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής (Dobson, 1989) ή της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής (Butler, Fennell, Pobson & Gelder, 1991). Σαφώς προσανατολισμένη στην άμεση επίλυση των τρεχόντων προβλημάτων, δομημένη και βραχείας διάρκειας, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση εστιάζει ουσιαστικά στην πρόληψη της υποτροπής εκπαιδώντας τους ανθρώπους να αποφεύγουν ή να μειώνουν τη συχνότητα και τη βαρύτητα μελλοντικών νοσηρών επεισοδίων. Θεμελιώδης αρχή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης αποτελεί η πεποίθηση ότι πίσω από πλήθος διαταραχών βρίσκονται παθολογικά γνωστικά σχήματα και τρόποι αντίληψης που οδηγούν σε διαστρεβλωμένη θέαση της πραγματικότητας. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση επιχειρεί μέσα από ένα σύνολο τεχνικών και μεθόδων να διδάξει τις απαραίτητες γνωστικές ικανότητες, ώστε να καθίσταται εφικτή η αναγνώριση και αντικατάσταση των δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων (ή -όπως συχνά αναφέρονται- «γνωστικών παγίδων») με άλλα πιο υγιή.

Πιο αναλυτικά, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση αναδύεται κατά τη δεκαετία του 1960 ως ψυχοθεραπευτική προσέγγιση, διαμορφωμένη από τον Aaron Beck, αποσκοπώντας στην βαθύτερη κατανόηση και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της κατάθλιψης. Στα πλαίσια της υπό συζήτηση προσέγγισης, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εκλαμβάνουν και αποδίδουν νόημα στο περιβάλλον τους και στα γεγονότα, επιδρά καταλυτικά στο συναίσθημα και στη

συμπεριφορά τους και αντιστρόφως. Όπερ σημαίνει ότι δυσάρεστα συναισθήματα και άγονες ή επιβλαβείς συμπεριφορές ανακύπτουν, συχνά, από στρεβλά γνωστικά σχήματα. Τοιουτοτρόπως, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση επιδιώκει την αντικατάσταση των κακώς υιοθετημένων γνωστικών σχημάτων με άλλα περισσότερο λειτουργικά προκειμένου να τροποποιηθεί η συμπεριφορά και η συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων που τα φέρουν (Padesky & Greenberger, 1995).

Αναλυτικότερα, ο Beck πρότεινε ότι ως άνθρωποι συμμετέχουμε διαρκώς σε μία διαδικασία φιλτραρίσματος και ερμηνείας των εισερχόμενων πληροφοριών προκειμένου να αντιληφθούμε τι διαδραματίζεται στο περιβάλλον αλλά και εντός μας, αξιοποιώντας τις εμπειρίες μας. Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη καθώς καθιστά τον κόσμο περισσότερο προβλέψιμο. Όταν λαμβάνουμε ένα ερέθισμα από το περιβάλλον φαίνεται πως το αξιολογούμε αυτομάτως μέσα από μία σειρά σκέψεων κι έπειτα αντιδρούμε αναλόγως βιώνοντας κάποια συναισθήματα, σωματικά συμπτώματα ή εκδηλώνοντας ορισμένες συμπεριφορές. Οι γνωσιακοί «χάρτες», τους οποίους χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να προβλέψουν, να προσαρμοστούν και να ελέγξουν τον κόσμο γύρω τους, βασίζονται σε γνωσιακές κατασκευές με τις οποίες ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Εντούτοις, ορισμένοι άνθρωποι τείνουν να αναπτύσσουν συστηματικές, μη λειτουργικές ή και καταστροφικές προκαταλήψεις που αφορούν στον τρόπο που ερμηνεύουν τις εισερχόμενες πληροφορίες καθώς και γνωστικά σχήματα αρνητικού ή μη λειτουργικού τρόπου σκέψης, γεγονός που τους καθιστά ευάλωτους σε συναισθηματικές διαταραχές.

Για τη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, οι σκέψεις αποτελούν ουσιαστικά το κλειδί της παρέμβασης. Επομένως, στόχο αποτελεί η επέμβαση στο επίπεδο της δυσλειτουργικής σκέψης, προκειμένου να αμφισβητήσει την βασιμότητά της και να την τροποποιήσει. Στο πρωταρχικό στάδιο της παρέμβασης, επιχειρείται ο σαφής προσδιορισμός του τρέχοντα τρόπου

σκέψης, ο οποίος πιστεύεται ότι συντελεί στη συντήρηση των προβληματικών συναισθημάτων και συμπεριφορών. Μέσω της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης οι άνθρωποι εκπαιδεύονται στον εντοπισμό των δυσλειτουργικών τους σκέψεων, στον έλεγχο της ανταπόκρισης αυτών στην πραγματικότητα και στην τροποποίηση τους προς μια περισσότερο ρεαλιστική κατεύθυνση (Butler, G., 1999), (Butler, G. & Hope, T., 1995). Πράγματι, ο Beck (1976) ανέδειξε ότι τα συμπτώματα της κατάθλιψης μειώνονται αισθητά εφόσον τα καταθλιπτικά άτομα εκπαιδευτούν ικανοποιητικά στον εντοπισμό των διαστρεβλωμένων αυτόματων σκέψεών τους και στην αντικατάσταση αυτών με νέες, πιο ρεαλιστικές σκέψεις. Όταν οι άνθρωποι αυτοί αποκτήσουν εμπειρία στην αντικατάσταση των διαστρεβλωμένων σκέψεων μειώνεται και η πιθανότητα να εμφανίσουν καταθλιπτικά επεισόδια στο μέλλον.

Επιπρόσθετα, λανθασμένα γνωστικά σχήματα, οδηγούν αποδεδειγμένα σε λανθασμένες εκτιμήσεις των καταστάσεων. Σύμφωνα με τη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, το άγχος εκλύεται καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως επικίνδυνο, προβλέποντας ότι επίκειται μια, κατά κάποιον τρόπο, απειλητική κατάσταση ενώ παράλληλα θεωρεί τον εαυτό του ευάλωτο, αδύναμο, ανίκανο να αντιμετωπίσει τους κινδύνους. Κατά τη διαδικασία αυτή, τείνει να εστιάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων που εμπεριέχουν την αίσθηση της απειλής ενεργοποιώντας την επιλεκτική του προσοχή, διογκώνοντας και μεγεθύνοντας την απειλή και υποτιμώντας αφετέρου την ικανότητα του να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις (καταστροφopoίηση). Τα επίπεδα άγχους αυξάνονται όσο το άτομο θεωρεί αναπόφευκτο ότι θα προκύψει ένα ανεπιθύμητο γεγονός ενώ αντίθετα, τα επίπεδα άγχους μειώνονται όσο το άτομο θεωρεί ότι διατηρεί ακόμα τη δυνατότητα να αποτρέψει το γεγονός (Beck, A. T. & Emery, G., 1985).

Μεταξύ άλλων, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση προτείνει ότι οι απόψεις, τα συναισθήματα, οι φυσιολογικές και συμπεριφοριστικές αποκρίσεις ενός εκάστου αλληλοσυνδέονται. Σε δύσκολες καταστάσεις οι άνθρωποι τείνουν να ανταποκρίνονται με τρόπους που ακούσια δημιουργούν νέα προβλήματα ή επιτείνουν τα ήδη υπάρχοντα, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Η αποφυγή μίας αγχωτικής κατάστασης, για παράδειγμα, μπορεί φαινομενικά να βγάζει το άτομο από τη δύσκολη θέση, όμως ταυτόχρονα του στερεί τη δυνατότητα να διαπιστώσει στην πράξη αν υπήρξε ποτέ ουσιαστικός λόγος να αγχώνεται ή αν τα πράγματα δεν είναι τόσο άσχημα όσο τα είχε φανταστεί. Επιπλέον, η άρνηση ωθεί το άτομο στην απώλεια της ευκαιρίας να αποκτήσει αυτοπεποίθηση ενώ αντίθετα ενδυναμώνει συναισθήματα ηττοπάθειας και φόβου.

Τα διαθέσιμα στη βιβλιογραφία ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης κυρίως στην κατάθλιψη και στην πλειονότητα των αγχωδών διαταραχών. Αφετέρου, όσον αφορά στη θεραπεία των ψυχοσωματικών διαταραχών, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση υπερέχει έναντι των άλλων τύπων παρέμβασης, μολονότι η αποτελεσματικότητά της υπολείπεται εν συγκρίσει με την αντίστοιχη αποτελεσματικότητά της στις αγχώδεις διαταραχές. Επιπροσθέτως, όσον αφορά στις διαταραχές προσωπικότητας, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση φαίνεται να παρέχει εξίσου ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Layden, Newman, Freeman & Morse, 1993).

4.2. Αρχές Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης

Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση επιδιώκει, μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, να επιτύχει μια γνωστική αλλαγή στο σύστημα των πεποιθήσεων και στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, προκειμένου να τροποποιήσει τον τρόπο που αισθάνονται και συμπεριφέρονται, όταν

κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο. Μολονότι, η επιλογή και η εφαρμογή των εν λόγω τεχνικών εξαρτάται από την επιδιωκόμενη αλλαγή, υφίστανται ορισμένες θεμελιώδεις αρχές που ισχύουν πάντοτε στην Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση και αναφέρονται, επιγραμματικά, κατωτέρω:

- i. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση βασίζεται στον διαρκώς εξελισσόμενο τρόπο κατανόησης του ατόμου που τη δέχεται και των προβλημάτων που αυτός αντιμετωπίζει με γνωστικούς όρους.
- ii. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση απαιτεί μια σταθερή συμμαχία, μεταξύ των ειδικευμένων ατόμων που την εφαρμόζουν και των ατόμων στα οποία εφαρμόζεται. Τα άτομα που εφαρμόζουν την παρέμβαση απαιτείται να παρέχουν θαλπωρή, συναισθηματική κατανόηση, φροντίδα, ενδιαφέρον και επιστημονική επάρκεια, ώστε να εξασφαλίσουν την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία των ατόμων στα οποία παρεμβαίνουν. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με δηλώσεις συμπάθειας, προσεκτική ακρόαση, προσεκτική και λεπτομερή σύνοψη των σκέψεων και των συναισθημάτων των τελευταίων και φυσικά, με την υιοθέτηση μίας ρεαλιστικά αισιόδοξης και υποστηρικτικής στάσης.
- iii. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση δίνει έμφαση στη συνεργασία και στην ενεργό συμμετοχή. Τα άτομα που εμπλέκονται στην παρεμβατική διαδικασία αποφασίζουν από κοινού για ορισμένα ζητήματα όπως, για παράδειγμα, με ποια θέματα θα ασχοληθούν κάθε φορά που συναντώνται.
- iv. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση είναι προσανατολισμένη σε στόχους και επικεντρωμένη σε προβλήματα. Γίνεται απαρίθμηση των προβλημάτων και τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι για την επίλυσή τους μέσω ανάλογης «εκπαίδευσης» από τους ειδικούς.

- v. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, πρωτίστως, δίνει έμφαση στο παρόν. Αυτό συνεπάγεται ιδιαίτερη εστίαση στα παρόντα προβλήματα και σε σαφώς καθορισμένες, επώδυνες καταστάσεις, καθώς η επίλυση ή μια πιο ρεαλιστική θέαση κάποιας δυσάρεστης κατάστασης οδηγεί κατά κανόνα σε μείωση των συμπτωμάτων μιας διαταραχής.
- vi. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση είναι εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επιδιώκει να «διδάξει» τρόπους να γίνουν τα άτομα σύμβουλοι του εαυτού τους, προλαμβάνοντας τις υποτροπές.
- vii. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση είναι χρονικά περιορισμένη.
- viii. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση είναι δομημένη, καθώς θεωρείται πως η προκαθορισμένη δομή συντελεί στη μέγιστη αξιοποίηση του χρόνου.
- ix. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση διδάσκει τα άτομα στην αναγνώριση, στην αξιολόγηση και στην αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών σκέψεων και πεποιθήσεων που φέρουν.
- x. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση χρησιμοποιεί μία ποικιλία τεχνικών για να αλλάξει τον τρόπο σκέψης, τη διάθεση και τη συμπεριφορά.

(Beck, J. S., 1993)

Αδρομερώς, ο ειδικός που εφαρμόζει τη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, αφού επιδιώξει την αντίληψη της κάθε περίπτωσης με γνωστικούς όρους και την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τα άτομα που δέχονται την παρέμβαση, ακολούθως, δοκιμάζει να τα εισάγει στο γνωστικό συμπεριφοριστικό μοντέλο. Ο ειδικός δεν επιδιώκει απλώς να εφαρμόσει, αλλά να μεταδώσει τις γνώσεις του, προκειμένου το άτομο που δέχεται την παρέμβαση να αποκτήσει έναν τρόπο να αξιολογεί και να τροποποιεί το ίδιο τις δυσλειτουργικές σκέψεις και τις πεποιθήσεις του, σε ένα επόμενο στάδιο. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση είναι

θεμελιωδώς επηρεασμένη από τον συνεργατικό εμπειρισμό, επιδιώκοντας την απόσπαση και αναδόμηση των ρητών και άρρητων πεποιθήσεων, μέσω μιας ισότιμης συνεργατικής σχέσης.

4.3. Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση στην τάξη

Αν και η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση αναπτύχθηκε, όπως είδαμε, για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης, στοιχεία της θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Πλήθος ερευνών και συναφών προγραμμάτων αποδεικνύουν τη σημείωση θετικών τροποποιήσεων τόσο στην αυτοεικόνα των μαθητών, όσο και στην συνολικότερη συμπεριφορά και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Webb, Brigman & Campbell, 2005). Το γεγονός αυτό απορρέει από τη δυνατότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης να υποστηρίζει τους μαθητές στην προσπάθεια συνειδητοποίησης του τρόπου κατά τον οποίο τα γνωστικά τους σχήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, να τους προτείνει τρόπους ελέγχου των σκέψεων που εκφύονται από αυτά και, εν τέλει, να τροποποιήσει τη συμπεριφορά τους (Hall & Hughes, 1989).

Στην πραγματικότητα, στο περιβάλλον του σχολείου, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση δύναται να διευκολύνει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού να ερμηνεύουν τις περιστάσεις με πιο γόνιμους και ποιοτικούς τρόπους, γεγονός που οδηγεί στη βίωση κατάλληλων συναισθημάτων και στην υιοθέτηση επιθυμητών σχημάτων συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η γνώση των αρχών και των τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης μπορεί να συμβάλλει δυνητικά προς τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις: (α) Στην τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση, χαρακτηριστικό το οποίο ορισμένες φορές συνοδεύεται ούτως ή άλλως από καταθλιπτική ή αγχώδη διαταραχή, (β) στην καλλιέργεια ενός τρόπου σκέψης περισσότερο λειτουργικού και γνωστικά ευέλικτου στο σύνολο

των μαθητών, με πολλαπλά οφέλη στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξή τους (Brigman, & Campbell, 2003) και (γ) στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης των μαθητών τους και επίλυσης άμεσων προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπροσθέτως, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση φαίνεται πως επιφέρει άμεσα αποτελέσματα στον τρόπο που τα παιδιά αισθάνονται και δρουν, ακόμα και όταν απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Knell, 1993), ενώ μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της τάξης ή μικρότερων ομάδων εργασίας (Sink, 2005), γεγονός που της παρέχει ένα πλεονέκτημα έναντι άλλων παρεμβάσεων οι οποίες απαιτούν ατομικές συνεδρίες μαθητών και σχολικών ψυχολόγων. Έχει, εν παραλλήλω, διατυπωθεί η άποψη (Graham, 2005) πως η αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης έχει την καλύτερη ερευνητική και πειραματική υποστήριξη, εν συγκρίσει με έτερες παρεμβάσεις, όσον αφορά στα παιδιά.

4.4. Η εφαρμογή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην τάξη

Στα αρχικά στάδια εφαρμογής της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην τάξη, τα άτομα που την εφαρμόζουν –ιδανικά σχολικοί ψυχολόγοι– επιχειρούν να αποδείξουν στα παιδιά πως οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης γεννούν διαφορετικά συναισθήματα και αντιδράσεις. Οι υπό συζήτηση τύποι σκέψεων ενδεχομένως περιλαμβάνουν μη ρεαλιστικά πρότυπα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου ή αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με τον εαυτό, όπως χαμηλή αυτοεικόνα ή αυτοαποτελεσματικότητα. Αφορμή για κάτι τέτοιο μπορεί να δοθεί μέσα από μικρές ιστορίες, εικόνες, βίντεο ή πραγματικά γεγονότα, τα οποία συζητούνται στην τάξη με στόχο την ανάδειξη των επιθυμητών σχέσεων. Ο ειδικός καθοδηγεί, σε αυτό το στάδιο, τους μαθητές να εξερευνήσουν και να «ανακαλύψουν» μόνοι τον τρόπο σύνδεσης μεταξύ σκέψεων,

συναισθημάτων, φυσιολογικών και συμπεριφοριστικών αποκρίσεων. Επιπροσθέτως, τα παιδιά μυσούνται στην ιδέα της λειτουργίας του «φαύλου κύκλου». Για παράδειγμα, μπορούν να κατανοήσουν πως όσο περισσότερο αγχώνονται για μια επικείμενη αποτυχία σε ένα διαγώνισμα, τόσο αδυνατούν να συγκεντρωθούν με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν το βέλτιστο δυνατό των δυνατοτήτων τους και όσο περισσότερες είναι οι φορές που θα αποτυγχάνουν, τόσο διογκώνεται το άγχος ότι θα αποτύχουν για μία επόμενη φορά.

Εν συνεχεία, η παρέμβαση δύναται να προχωρήσει στην ταυτοποίηση των συγκεκριμένων σκέψεων οι οποίες γεννούν αρνητικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές στους μαθητές. Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθά η ερώτηση-κλειδί της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης: «Τι περνά από το μυαλό σας αυτή τη στιγμή;». Η ίδια ερώτηση μπορεί να τροποποιηθεί σε «Τι πιστεύετε ότι περνά από το μυαλό του ήρωα αυτή τη στιγμή;», όταν η αφορμή αντλείται από μια ιστορία, όπου τα παιδιά και πάλι θα προβάλλουν στη σκέψη του ήρωα τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Όταν οι δυσλειτουργικές σκέψεις τακτοποιηθούν, τα παιδιά παρακινούνται να δοκιμάσουν την εγκυρότητα των εν λόγω σκέψεων διερωτώμενοι:

- ❖ Υπάρχει κάποια ένδειξη ότι ο τρόπος που σκέφτομαι είναι ο απόλυτα σωστός ή μήπως υπάρχει και άλλος τρόπος που να ευσταθεί;
- ❖ Υπάρχει άλλος τρόπος θέασης των πραγμάτων;
- ❖ Τι στοιχεία έχω ότι αυτή η σκέψη είναι σωστή;
- ❖ Τι στοιχεία έχω ότι αυτή η σκέψη είναι λάθος;
- ❖ Τι θα πρότεινα σε έναν φίλο που βρισκόταν σε παρόμοια θέση για να τον βοηθήσω;
- ❖ Τι θα μου έλεγε ένας υποστηρικτικός φίλος με μεγάλη κατανόηση για να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω αυτή τη σκέψη;
- ❖ Μήπως στενοχωριέμαι άσκοπα για κάτι που δεν μπορώ να ελέγξω;

- ❖ Πώς με κάνει αυτή η σκέψη να αισθάνομαι; όμορφα ή άσχημα;
- ❖ Θα ωφεληθώ αν εγκαταλείψω αυτή τη σκέψη;
- ❖ Ποιο θα ήταν το χειρότερο αποτέλεσμα αν αυτή η σκέψη ήταν αληθινή;

Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση προτείνει τη χρήση των ανωτέρω ερωτήσεων προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να διερευνήσουν επιπλέον διαστάσεις οι οποίες ενδεχομένως ακολούθως να τους οδηγήσουν σε αναθεωρημένα συμπεράσματα και μία νέα εσωτερική θέαση της τρέχουσας κατάστασης (*τεχνική Αμφισβήτησης των Αυτομάτων Σκέψεων*). Επί τούτοις, να σημειώσουμε πως ο ειδικός δεν επιχειρεί να επιβάλλει την άποψή του, αποφεύγει συστηματικά να έρθει σε σύγκρουση με τις πεποιθήσεις των μαθητών. Στόχος της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν από μόνοι τους νέα μοντέλα σκέψης, περισσότερο λειτουργικά, τα οποία ωστόσο θα αντανakλούν τη δική τους προσωπικότητα. Συχνά στα πλαίσια της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης προτείνεται η καταγραφή των σκέψεων των μαθητών, όπως αυτές προκύπτουν πριν και μετά τη συζήτηση στην τάξη. Η «μέθοδος του σημειωματάριου», θεωρείται αρωγός στην αποκρυστάλλωση της διαδικασίας τροποποίησης των σκέψεων.

Ακολούθως, οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με την έκθεσή τους σε καταστάσεις ψυχοπιεστικές, τις οποίες κανονικά θα απέφευγαν, με στόχο να ελέγξουν την ακρίβεια και την εγκυρότητα των αρνητικών τους προβλέψεων. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση δεν υποστηρίζει την υιοθέτηση ασφαλών συμπεριφορών, καθώς όσο λιγότερο έρχονται οι μαθητές αντιμέτωποι με τους φόβους τους, τόσο λιγότερες ευκαιρίες έχουν να ανακαλύψουν ότι οι εν λόγω φόβοι μπορεί να είναι εσφαλμένοι ή υπερβολικοί. Απεναντίας, διατείνεται ότι η αποφυγή συμβάλλει στην ενδυνάμωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και των φόβων των μαθητών. Υπάρχει μία αυθόρμητη αντίδραση στο φοβικό ερέθισμα συχνά

αναφερόμενη ως «fight or flight response». Σύμφωνα με αυτή, κάθε φορά που ερχόμαστε αντιμέτωποι με το συναίσθημα του φόβου, τρεπόμαστε –σχεδόν αυτομάτως– σε κατάσταση αποφυγής. Αν, επί παραδείγματι, ο μαθητής φοβάται πως δεν θα κατορθώσει να επιλύσει την άσκηση και γίνει αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές του, θα προτιμήσει να αρνηθεί την πρόσκληση του εκπαιδευτικού να σηκωθεί στον πίνακα. Εντούτοις, η εποικοδομητικότερη των στρατηγικών προς υιοθέτηση είναι η ευθεία αντιμετώπιση του φόβου. Σε αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να του επισημανθεί πως «οι σκέψεις και οι φόβοι μας δεν αποτελούν γεγονότα». Το κτίσιμο αγωνιστικής διάθεσης συνιστά έναν από τους σπουδαιότερους στόχους της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, καθώς καθιστά τους μαθητές περισσότερο ευέλικτους στη σκέψη και πιο ευπροσάρμοστους συναισθηματικά όταν οι περιστάσεις δεν είναι ιδανικές.

Περαιτέρω, μια ακόμη διαδεδομένη τεχνική της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης περιλαμβάνει προβολή ή σχηματισμό μίας νοερής κατάστασης κατά την οποία τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση που πυροδοτεί τις αρνητικές τους πεποιθήσεις, γνωστή και ως *Φαντασιωσική βίωση*. Πιο αναλυτικά, ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους στην υπό συζήτηση κατάσταση. Αν η εικόνα είναι αρνητική, καλούνται να την ξαναστήσουν με πιο θετικό τρόπο, με σκοπό την υπέρβαση της αρνητικής εμπειρίας.

Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν άμεσα τα δυσλειτουργικά γνωστικά σχήματα –ή τις γνωστικές παγίδες– όταν τούτες κάνουν την εμφάνισή τους. Ειδικότερα, όσον αφορά στις δυσκολίες μάθησης, ορισμένες συνήθειες γνωστικές παγίδες είναι οι ακόλουθες:

Όλα ή τίποτα: Παιδιά με δυσκολίες μάθησης συχνά πέφτουν σε αυτή την γνωστική παγίδα η οποία τους υπαγορεύει την υιοθέτηση ενός ολοκληρωτικού τρόπου σκέψης, καθιστώντας αδύνατη τη

διάκριση του συνεχούς των δυνατοτήτων. Κάθε ατυχία εκλαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία, λαμβάνοντας πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις από το πραγματικό της εκτόπισμα. Τα παιδιά αυτά, πολλάκις, αποδίδουν βαρύτατους χαρακτηρισμούς στους εαυτούς τους.

Καταστροφολογία: Σύμφωνα με αυτή την γνωστική παγίδα, η αναμονή των χειρότερων δυνατών αποτελεσμάτων αποτελεί μονόδρομο ακόμα κι αν δεν υφίσταται ουδεμία ένδειξη που να υποστηρίζει κάτι τέτοιο. Συν τοις άλλοις, δεν καθίσταται εφικτή η διάκριση άλλων εξίσου -αν όχι περισσότερο- πιθανών σεναρίων, οπότε κάθε κατάσταση αποτελεί αφορμή πρόβλεψης προβλημάτων και αρνητικών εξελίξεων.

Διάβασμα σκέψης: Αυτή η γνωστική παγίδα αναφέρεται στην αυθαίρετη εξαγωγή αρνητικών συμπερασμάτων από τους άλλους ακόμη κι όταν αυτά δεν επιβεβαιώνονται από την πραγματικότητα. Τα παιδιά των οποίων η σκέψη καθορίζεται από αυτή την γνωστική παγίδα τείνουν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτούς ή το τι πρόκειται να σκεφτούν και τις θεωρούν αναπόφευκτες. Συμπεραίνουν αυθαίρετα, παραδείγματος χάριν, πως ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν νοιάζεται για την πρόοδό τους.

Υπέρ-γενίκευση: Η εν λόγω γνωστική παγίδα ωθεί τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης στην διεξαγωγή βεβαιωμένων συμπερασμάτων, στηριζόμενα σε ένα μεμονωμένο γεγονός το οποίο τις περισσότερες φορές απέχει παρασάγγας από την τρέχουσα κατάσταση.

Νοητικό φίλτρο: Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ενδεχομένως, επικεντρώνονται συνειδητά ή ασυνείδητα στις αρνητικές πτυχές μιας κατάστασης και τις μεγεθύνουν ενώ ταυτοχρόνως αγνοούν ή υποβαθμίζουν τις θετικές της πτυχές. Τουτέστιν, ενώ μπορεί να έχουν σημειώσει ορισμένες ακαδημαϊκές επιτυχίες, δεν απολαμβάνουν τους καρπούς των κόπων και της επιτυχίας τους. Τουναντίον, στη σκέψη τους επανέρχονται διαρκώς οι καταστάσεις οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρνητικές τους πεποιθήσεις.

5. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

5.1. Συναφείς έρευνες

Μία από τις πρώτες έρευνες που ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης σε άτομα με δυσκολίες μάθησης ήταν αυτή των Lindsay, Howells και Pitcaithly (1993), που επιχείρησαν να την τροποποιήσουν κατάλληλα προκειμένου να μειώσουν τα συμπτώματα κατάθλιψης σε άτομα με ήπια νοητική υστέρηση. Πράγματι, και τα δύο υποκείμενα μείωσαν τα καταθλιπτικά τους συμπτώματα, αλλά τις αυτοκτονικές τους τάσεις.

Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης ατόμων με ήπια ή μέτρια νοητική υστέρηση, αναδείχτηκε και στην πιο πρόσφατη έρευνα των McCabe, McGillivray και Newton (2006). Συγκεκριμένα, τα 34 υποκείμενα, τα οποία δέχτηκαν Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ 15 υποκείμενα την ομάδα ελέγχου. Μετά το τέλος της παρέμβασης, η πειραματική ομάδα έδειξε μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και των αυτομάτων σκέψεων, ενώ τα συναισθήματα που έτρεφαν για τον εαυτό τους βελτιώθηκαν. Επίσης, τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν σε επανέλεγχο που πραγματοποιήθηκε έπειτα από 3 μήνες.

Εν συνεχεία, η έρευνα των Hassiotis et al. (2011), ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης τόσο στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, όσο και του άγχους, σε άτομα με νοητική υστέρηση. Αναλυτικότερα, τα 30 υποκείμενα τοποθετήθηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 20 ατομικές συνεδρίες Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, για μια περίοδο τεσσάρων μηνών. Στη συλλογή δεδομένων, χορηγήθηκαν τα ψυχομετρικά εργαλεία Beck Anxiety Inventory

και Beck Depression Inventory, στην αρχή και στο τέλος της παρεμβατικής περιόδου, καθώς και έξι μήνες μετά τη λήξη της παρεμβάσεως.

Εκ παραλλήλου, η έρευνα των Willner, Jones, Tams και Green (2002) ήρθε να επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στη διαχείριση του θυμού, ανάμεσα σε άτομα του ίδιου πληθυσμού, γεγονός που υποδηλώνει πως τα πλεονεκτήματα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης δεν εξαντλούνται στην αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης. Στην υπό συζήτηση έρευνα συμμετείχαν 14 υποκείμενα με δυσκολίες μάθησης και ανεπαρκή έλεγχο του θυμού, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν δίωρες ομαδικές συνεδρίες, κατά τις οποίες πραγματοποιούνταν «καταιγισμός ιδεών» και παιχνίδια ρόλων, ενώ λάμβαναν και εργασίες για το σπίτι. Μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας, τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας κατόρθωσαν να μειώσουν το θυμό τους, αποτέλεσμα το οποίο διατηρήθηκε στους επόμενους επανελέγχους.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Hyun, Chung και Lee (2005) παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, σε ομάδα των παιδιών που είχαν φύγει από το σπίτι τους, αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την αντιμετώπιση των καταθλιπτικών συναισθημάτων. Οι ερευνητές ακολούθησαν προπειραματικό-μεταπειραματικό σχεδιασμό, ενώ τα 27 υποκείμενα τοποθετήθηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας πραγματοποίησαν 8 συνεδρίες Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, σε εβδομαδιαία βάση.

Η αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, όμως, αναφορικά με τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας, επιβεβαιώνεται και σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε υποκείμενα τα οποία δεν έχουν χαρακτηριστεί ως έχοντα

δυσκολίες μάθησης ή ανήκοντα σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Επί παραδείγματι, η σπουδαία έρευνα των Kumar και Sebastian (2011) αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης προς την κατεύθυνση αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, σε εφήβους. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 200 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν σε αγγλικά σχολεία της Ινδίας και είχαν σημειώσει χαμηλές επιδόσεις στην General Self Efficacy Scale (GSE), καθώς και χαμηλές βαθμολογίες στις πρώτες δύο τελικές εξετάσεις. Τα υποκείμενα της έρευνας ισάριθμα μοιράστηκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα δέχτηκε Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση για μία περίοδο 90 ημερών. Μετά το πέρας αυτής της περιόδου, πραγματοποιήθηκε μεταπειραματική μέτρηση της GSE ενώ συλλέχτηκαν και οι βαθμοί των μαθητών στην τελευταία τελική αξιολόγηση, του έτους. Τα δεδομένα έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση τόσο της αυτοαποτελεσματικότητας, όσο και των βαθμών των μαθητών.

Επί τούτοις, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι ερευνητές Ali Khaneh Keshi και Basavarajappa (2013). Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μαθητές λυκείου, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία ανάμεσα σε ένα σύνολο 400 μαθητών. Έπειτα, τα υποκείμενα χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ισάριθμες ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν 10 συνεδρίες Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας. Ο πειραματικός σχεδιασμός προέβλεπε τη χορήγηση προπειραματικού και μεταπειραματικού δοκιμίου αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα.

Τέλος, η ουσιώδης έρευνα των McGillivray, McCabe και Kershaw (2008) ανέδειξε τον ζωτικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει το ειδικό προσωπικό, με γνώση των αρχών και των μεθόδων της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, στη μείωση της κατάθλιψης ατόμων με

νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της υπό συζήτηση έρευνας 13 εργαζόμενοι επιμορφώθηκαν σχετικά, προκειμένου να ασχοληθούν με 47 άτομα με ήπια νοητική υστέρηση και ενδείξεις κατάθλιψης. Εν παραλλήλω, 27 υποκείμενα συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και λιγότερες αυτόματες σκέψεις με αρνητική χροιά, για την πειραματική ομάδα, ενώ διατηρήθηκαν σε επανέλεγχο που διενεργήθηκε 3 μήνες μετά τη λήξη του παρεμβατικού προγράμματος.

5.2. Συμπεράσματα συναφών ερευνών

Όπως αποδείχτηκε στην έρευνα των Lindsay, Howells & Pitcaithly (1993), η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς σε καταθλιπτικά άτομα με δυσκολίες μάθησης και, συγκεκριμένα, ήπια νοητική υστέρηση, έπειτα από κατάλληλη προσαρμογή. Αν υποθέσουμε ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της κατάθλιψης είναι η χαμηλή αυτοεικόνα και τα συναισθήματα ανεπάρκειας, το πόρισμα αυτής της έρευνας μας παρέχει ένα επιχείρημα αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Ακόμη, η συναφή έρευνα των McCabe, McGillivray & Newton (2006) ανέδειξε πως η αποτελεσματικότητα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, είναι εξίσου εφικτή και όταν πραγματοποιείται σε ομάδα, γεγονός που ενισχύει την επιλογή να την εφαρμόσουμε στο σύνολο της τάξης, αντί να καταφύγουμε στο παραδοσιακό μοντέλο των ατομικών συνεδριών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης σε άτομα με δυσκολίες μάθησης επεκτείνεται πέρα από την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης, στη μείωση του άγχους (Hassiotis et al., 2011) και στη βελτίωση της διαχείρισης του θυμού (Willner, Jones, Tams & Green, 2002).

Αφετέρου, τα ωφέλιμα αποτελέσματα της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης δεν εντοπίζονται μόνο στα υποκείμενα με δυσκολίες μάθησης, αλλά και στο σύνολο των ατόμων που υποβάλλονται σε αυτή, είτε βρίσκονται σε μια ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση δυσκολιών μάθησης (Hyun, Chung & Lee, 2005), είτε όχι (Kumar & Sebastian, 2011), (Ali Khaneh Keshi & Basavarajappa, 2013). Ως εκ τούτου, φαίνεται πως η ιδέα εφαρμογής ενός προγράμματος Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην τάξη, δεν θα ωφελούσε μόνο τα παιδιά με δυσκολίες ως προς τη μάθηση, αλλά το σύνολο των μαθητών.

Εν κατακλείδι, η έρευνα των McGillivray, McCabe και Kershaw (2008) έρχεται να υποστηρίξει τη δυνατότητα ανάδειξης θετικών αποτελεσμάτων ακόμα και όταν η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση εφαρμόζεται εκ μέρους κατάλληλα επιμορφωμένου προσωπικού, ελλείψει σχολικού ψυχολόγου που θα συνιστούσε, φυσικά, το ιδανικό σενάριο. Τοιουτοτρόπως, μπορούμε να αντλήσουμε ένα επιχείρημα υπέρ της επιλογής που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, έπειτα από ανάλογη επιμορφωτική ημερίδα που τους έγινε.

5.3. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας

Στο δεύτερο κεφάλαιο υποστηρίχτηκε ότι η εικόνα που διατηρούν οι μαθητές για τον εαυτό τους ασκεί μεγάλη επιρροή στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Marsh et al., 1999)· επιρροή η οποία αυξάνει, όσο οι μαθητές μεγαλώνουν (Skaalvik & Hagtvet, 1990). Αναμφιβόλως, η σχέση αυτοεικόνας και επίδοσης δεν είναι μονόδρομη, αλλά πολλώ δε μάλλον αμφίδρομη (Marsh & Yeung, 1997), (Wigfield & Karpathian, 1991). Όπερ σημαίνει πως, αφενός, η θετική αυτοεικόνα ενδυναμώνει τα κίνητρα του μαθητή ώστε να προσπαθήσει προς την επίτευξη υψηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ενώ, αφετέρου, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις επιβεβαιώνουν ή

διαψεύδουν έμπρακτα την αυτοεικόνα που ο μαθητής διατηρεί για τον εαυτό του. Συνεπώς, όσον αφορά συγκεκριμένα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη τόσο για ειδική εκπαιδευτική τους στήριξη, όσο και η βελτίωση της αυτοεικόνας τους, η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσω της τροποποίησης των δυσλειτουργικών τους πεποιθήσεων.

Η διαδικασία τροποποίησης των δυσλειτουργικών σκέψεων και πεποιθήσεων έχει δοκιμαστεί στα πλαίσια διαφόρων γνωστικών προσεγγίσεων, όπως η Λογικοθυμική θεραπεία τους Albert Ellis (1962), η Πολυδιάστατη Θεραπεία του Arnold Lazarus (1976), η Γνωστική Συμπεριφοριστική Τροποποίηση του Donald Meichenbaum (1977) και, φυσικά, η Γνωστική Συμπεριφοριστική Θεραπεία του Aaron T. Beck (1964), στην οποία βασίστηκε και η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Πιο ειδικά, αν και η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση αναπτύχθηκε αρχικά αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των καταθλιπτικών και των αγχώδων διαταραχών, όπως είδαμε, στις μέρες μας εφαρμόζεται σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα ψυχολογικών και μη διαταραχών με μεγάλη επιτυχία, συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών μάθησης και αναφορικά με τη βελτίωση της αυτοεικόνας και των επιδόσεων τούτων των μαθητών.

Εκ παραλλήλου, όπως αναδείχθηκε από τη συναφή βιβλιογραφία, η εφαρμογή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης θα μπορούσε να φέρει θετικά αποτελέσματα τόσο αν υλοποιούνταν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ή σε μικρές ομάδες, όσο και στο παραδοσιακό πλαίσιο των ατομικών συνεδριών. Για τις ανάγκες αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, η απόφαση για την εφαρμογή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στη γενική τάξη, και μάλιστα από τον εκπαιδευτικό αυτής, ελήφθη υπό το βάρος συγκεκριμένων παραγόντων. Αναλυτικότερα, ένας πρώτος παράγοντας είχε να κάνει με την ελληνική πραγματικότητα και την επιθυμία τα συμπεράσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας να είναι εφαρμόσιμα και χρήσιμα στα σχολεία

της χώρας μας, ως έχουν σήμερα. Επομένως, ένα μοντέλο παρέμβασης που θα πρότεινε ατομικές συνεδρίες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης με εξειδικευμένο σχολικό ψυχολόγο, θα ήταν μάλλον ουτοπικό, καθώς στα ελληνικά σχολεία συναντούμε σπάνια σχολικό ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό, πόσω δε μάλλον εξειδικευμένο στη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση. Ακόμα, όμως, και να υπήρχε η δυνατότητα ατομικών συνεδριών, τα ανησυχητικά στοιχεία –τα οποία αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο– αναφορικά με τη δυσκολία ανίχνευσης παιδιών τόσο με δυσκολίες μάθησης, όσο και ψυχολογικές δυσκολίες και την υποδιάγνωση, θα πρέπει να μας προβληματίζουν σχετικά με το αν όλοι οι μαθητές που το έχουν ανάγκη πραγματικά παραπέμπονται. Ο εν λόγω προβληματισμός σχεδόν εξαλείφεται, αν όλοι οι μαθητές δεχτούν Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση ενώ, προς τοις άλλοις, μειώνεται και ο κίνδυνος στιγματισμού ορισμένων κατηγοριών μαθητών. Εξ άλλου, όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το σύνολο των μελών του σχολικού οργανισμού δύναται να ωφεληθεί, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Οι δε εκπαιδευτικοί μάλιστα, μέσω της συναφούς επιμόρφωσής τους, αποκτούν νέες τεχνικές βαθύτερης κατανόησης των μαθητών τους, αλλά και επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει, σε ένα στοιχειώδες επίπεδο, αν η εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, εντός της σχολικής αιθούσης και από τον εκπαιδευτικό της τάξης, μπορεί να επιφέρει μεταβολές με θετικό πρόσημο στις πεποιθήσεις μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους, ευελπιστώντας παράλληλα να συνεισφέρει στοιχεία τα οποία θα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στα σχολεία.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγικά σχόλια

Η διαδικασία ανίχνευσης των πυρηνικών πεποιθήσεων που σχετίζονται με την αυτοεικόνα –ιδίως μικρών παιδιών– συνιστά ένα ακανθώδες ζήτημα. Μια πλειάδα παραγόντων χρειάζεται να διασφαλιστεί, με ένα από τα ουσιωδέστερα να αφορά στη μέτρηση της αυτοεικόνας σε διαφορετικές διαστάσεις της, στοιχείο που δοκιμάστηκε να συνυπολογιστεί κατά τη διαδικασία στοιχειοθέτησης του μέσου συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, τουτέστιν του ερωτηματολογίου. Ακόμη, έτερα στοιχεία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όπως για παράδειγμα το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών και, φυσικά, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981), οι οποίες όπως είδαμε σχετίζονται άμεσα με τις πεποιθήσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν.

Με αυτά κατά νου, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μαθητές δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, ώστε εμμέσως να ελεγχθεί ο παράγοντας των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από διαφορετικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε ανομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα, προς αύξηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Τοιουτοτρόπως, στην έρευνα συμμετείχαν τμήματα διαφορετικών σχολείων, τα οποία λειτουργούν σε διαφορετικές περιοχές του νομού Αττικής και Αχαΐας, με εξαίρεση τη συμμετοχή 2 τμημάτων του 2^{ου} δημοτικού Ζωγράφου, Αττικής.

Πιο ειδικά, η διερεύνηση της πιθανής συμβολής συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, προς την βελτίωση των σχετικών με την αυτοεικόνα πεποιθήσεων μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, πραγματοποιήθηκε μέσω ποσοτικής, πειραματικής έρευνας σε πραγματικές τάξεις, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών των τάξεων

αυτών. Επιπλέον, ο πειραματικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε ήταν προπειραματικός-μεταπειραματικός, σε δύο ομάδες, ενώ η δειγματοληψία ήταν υποχρεωτικά συμπλεγματική, καθώς η απομάκρυνση μαθητών με δυσκολίες μάθησης από την τάξη θα αλλοίωνε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Τέλος, οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS.

6.2. Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των μαθητών (N=147) 8 διαφορετικών τμημάτων δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής και Αχαΐας, 33 εκ των οποίων είχαν χαρακτηριστεί ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ της περιοχής τους. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος 4 τμήματα σχολείων από το νομό Αττικής και 4 από το νομό Αχαΐας. Λόγω των επιδιώξεων της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκαν μόνο τα δεδομένα τα οποία αφορούσαν στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1), παρουσιάζονται οι κατανομές του δείγματος ανά φύλο. Όπως παρατηρούμε, ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείτο από 33 άτομα, 17 κορίτσια και 16 αγόρια. Επομένως, το 51.5% του δείγματος ήταν κορίτσια και 48,5% αγόρια.

Πίνακας 1. Πίνακας συχνότητων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Φύλο»					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Κορίτσι	17	51.5	51.5	51.5
	Αγόρι	16	48.5	48.5	100
Ελλιπή δεδομένα		-	-	-	
Σύνολο		33	100	100	

Περαιτέρω, στη διεξαγωγή του πειράματος συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα (4 από το νομό Αττικής και 4 από το νομό Αχαΐας), 1 ψυχολόγος εξειδικευμένη στη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση.

6.3. Μεθοδολογία έρευνας

6.3.1. Προπειραματικό στάδιο

Αρχικά, τα 8 τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν τυχαία, έτσι ώστε τα 4 εξ αυτών να συγκροτήσουν την πειραματική ομάδα και 4 την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα τοποθετήθηκαν, έπειτα από κλήρωση, 3 τμήματα σχολείων του νομού Αχαΐας και 1 τμήμα σχολείου του νομού Αττικής ενώ, από την άλλη, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 3 τμήματα σχολείων του νομού Αττικής και ένα τμήμα σχολείου του νομού Αχαΐας. Ο εν λόγω διαχωρισμός συνεπαγόταν την συμμετοχή 18 μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην πειραματική ομάδα και 15 μαθητών δυσκολίες μάθησης στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 2). Επομένως, το 54.5% του δείγματος τοποθετήθηκε στην πειραματική ομάδα, ενώ το 45.5% του δείγματος στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 2. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «ομάδα»					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Πειραματική	18	54.5	54.5	54.5
	Ελέγχου	15	45.5	45.5	100
Ελλιπή δεδομένα		-	-	-	
Σύνολο		33	100	100	

Εκ παραλλήλου, σε όλα τα τμήματα χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο ανίχνευσης πεποιθήσεων των μαθητών, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι), και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, καθώς και το κριτήριο Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών των δύο ομάδων, ξεχωριστά για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου, ώστε οι ομάδες να θεωρηθούν ισοδύναμες. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τις 16/2 ως και τις 20/2, του 2016.

Εκτός τούτων, σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιήθηκαν δύο επιμορφωτικές ημερίδες –μία στην Αττική και μια στην Αχαΐα– την οποία παρακολούθησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι τάξεις τοποθετήθηκαν στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, οι ημερίδες αποσκοπούσαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στη Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση, καθώς και στην εκπαίδευση των ίδιων στις τεχνικές της αμφισβήτησης αυτομάτων σκέψεων, της συστηματικής απευαισθητοποίησης και της φαντασιωσικής βίωσης, τις οποίες επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν. Η εν λόγω επιμορφωτική ημερίδα υλοποιήθηκε με την αρωγή της ψυχολόγου.

6.3.2. Πειραματικό στάδιο

Στο αμέσως επόμενο στάδιο της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων τα οποία ανήκαν στην πειραματική ομάδα επέστρεψαν σε αυτά και εφάρμοσαν τις τεχνικές που διδάχτηκαν, κατά την επιμορφωτική ημερίδα. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν και προκαλούσαν εσκεμμένα συζητήσεις, πάνω σε ψυχοπιεστικές για τους μαθητές καταστάσεις, τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση. Η αφορμή για την εν λόγω συζήτηση εκπηγάζε είτε από πραγματικά γεγονότα τα οποία απασχολούσαν ορισμένους μαθητές εκείνη τη στιγμή, είτε μέσα από κάποιο άλλο ερέθισμα (video, εικόνα, ιστορία), συναφές με την ύλη των μαθημάτων.

Όταν η ευκαιρία για συζήτηση δινόταν μέσα από πραγματικές καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ακολουθήσουν τα εξής βήματα:

- i. Να περιγράψουν μαζί με τα παιδιά την προβληματική ή ψυχοπιεστική κατάσταση και να προσδιορίσουν την εστία του προβλήματος.
- ii. Να εντοπίσουν πιθανές δυσλειτουργικές σκέψεις και πεποιθήσεις.
- iii. Να εντοπίσουν τις αρνητικές συνέπειες που γεννούν αυτές οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις, στην συμπεριφορά ή στον τρόπο που αισθάνονται τα εμπλεκόμενα στην κατάσταση μέλη.
- iv. Να συζητήσουν αν υφίστανται εναλλακτικές, περισσότερο λειτουργικές σκέψεις και πεποιθήσεις για την κατάσταση

Απεναντίας, όταν η πρόκληση της συζήτησης ήταν μεθοδευμένη από τους εκπαιδευτικούς, τότε εκείνοι προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τις τεχνικές της Φαντασιωσικής Βίωσης, στοχεύοντας στον έλεγχο της εγκυρότητας των σκέψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών και τον σταδιακό μετασχηματισμό τους, προς μια περισσότερο λειτουργική κατεύθυνση. Επιπροσθέτως, ενώ οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με ποικίλες αφορμές διάφορα ψυχοπιεστικά σενάρια, μπορούμε να θεωρήσουμε πως λειτούργησε –σε ένα δεύτερο βαθμό– και η συστηματική απευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς τα παιδιά έρχονταν τοιουτοτρόπως αντιμέτωπα με τα υπό συζήτηση σενάρια, με ενδεχόμενο όφελος τη μείωση του άγχους έναντι αντίστοιχες καταστάσεις. Επί τούτοις, στο πειραματικό στάδιο, έγινε χρήση της τεχνικής της Αμφισβήτησης των Αυτομάτων Σκέψεων, κάθε φορά που αυτές αναδύονταν σε μορφή δηλώσεων από τους μαθητές.

6.3.3 Μεταπειραματικό στάδιο

Μετά το πέρας σχεδόν τριών μηνών –και συγκεκριμένα από τις 12/5 ως και τις 13/5– χορηγήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης πεποιθήσεων που αφορούν στην αυτοεικόνα των μαθητών και υπολογίστηκαν εκ νέου οι Μ.Ο. και οι Τ. Α. των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των Μ.Ο. που σημειώθηκαν από τις δύο ομάδες προπειραματικά και μεταπειραματικά και σημειώθηκε η στατιστική σημαντικότητα των εν λόγω μετρήσεων.

6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, στοιχειοθετήθηκε πρωτόλειο ερωτηματολόγιο 20 στοιχείων το οποίο χορηγήθηκε σε 4 μαθητές δημοτικού (1 κορίτσι και 3 αγόρια) με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στο δείγμα, πιλοτικά. Στόχος ήταν η ανατροφοδότηση αναφορικά με το βαθμό στον οποίο η κατανόηση των ερωτήσεων ήταν εφικτή, το περιεχόμενο ενδιαφέρον και η μορφοποίηση ικανοποιητική. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στα δωμάτια των σπιτιών τους, χωρίς την παρουσία άλλου ατόμου σε αυτά. Νωρίτερα, είχαν προηγηθεί η παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, η ανάγνωση του ερωτηματολογίου, είχαν δοθεί σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, είχε τονιστεί ο ανώνυμος χαρακτήρας της έρευνας και είχαν επιλυθεί οι όποιες απορίες. Χρονικό όριο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν τέθηκε, προκειμένου τα παιδιά να νοιώσουν ελεύθερα να σκεφτούν, πριν δώσουν απαντήσεις. Παρά τις όποιες δυσκολίες μάθησης, και οι 4 μαθητές χρειάστηκαν λιγότερο από 10 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο συγκεντρώνει 20 πεποιθήσεις οι οποίες αφορούν στην αυτοεικόνα των μαθητών, διατυπωμένες σε μορφή «ρητών» δηλώσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Οι

δηλώσεις αυτές, ουσιαστικά, αντανακλούν πεποιθήσεις που εκφράζουν την αίσθηση του αβοήθητου (helplessness) και της αίσθησης του ανάξιου για είσπραξη αγάπης (unlovability), ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των δυσλειτουργικών πυρηνικών πεποιθήσεων που προτείνει η Judith S. Beck (2000), κόρη του Aaron Beck και δασκάλα στο πρώτο της πτυχίο. Ανάμεσα στις δηλώσεις αυτές τοποθετούνται και δηλώσεις ελέγχου, με αντίθετη από αυτές χροιά. Ακόμα, οι δηλώσεις οι οποίες παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο είναι, άτυπα, επιμερισμένες σε πέντε υποκατηγορίες, όπου η καθεμιά περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις. Αναλυτικότερα, οι υποκατηγορίες αυτές είναι:

- i. Πεποιθήσεις που αφορούν στη γενική αυτοεικόνα που διατηρούν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές (Δηλώσεις 1-4)
- ii. Πεποιθήσεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται τα παιδιά στο σχολείο (Δηλώσεις 5-8)
- iii. Πεποιθήσεις αναφορικά με τη συναισθηματική αποδοχή που χαίρουν εκ μέρους της δασκάλας/του δασκάλου (Δηλώσεις 9-12)
- iv. Πεποιθήσεις αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται γενικότερα άξιοι αποδοχής και αγάπης (Δηλώσεις 13-16)
- v. Πεποιθήσεις αναφορικά με την εγκατάλειψη από τους άλλους (Δηλώσεις 17-20).

Ως προς τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τις δηλώσεις που παρουσιάζονται και να τοποθετήσουν την τιμή που τους εκφράζει στο αντίστοιχο «κουτάκι», βάσει της ακόλουθης διατακτικής κλίμακας απαντήσεων:

- Να συμπληρώσουν την τιμή 0, αν συμφωνούν απολύτως.
- Να συμπληρώσουν την τιμή 1, αν μάλλον συμφωνούν.
- Να συμπληρώσουν την τιμή 2, αν ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν.

- Να συμπληρώσουν την τιμή 3, αν μάλλον διαφωνούν.
- Να συμπληρώσουν την τιμή 4, αν διαφωνούν απολύτως.

Οι τιμές που θα δοθούν από τους μαθητές, αντιστοιχούν σε έτερες τιμές –οι οποίες δίνονται κατά την αξιολόγηση των δεδομένων– και μαρτυρούν:

- Θετικές πεποιθήσεις
- Μάλλον θετικές πεποιθήσεις
- Ουδέτερες πεποιθήσεις
- Μάλλον αρνητικές πεποιθήσεις
- Αρνητικές πεποιθήσεις

Η διαβάθμιση των πεποιθήσεων, από «θετική» ως «αρνητική», ανά δήλωση δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί στην αμέσως επόμενη σελίδα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αντιστοιχία απάντησης και διαβάθμισης πεποίθησης ανά δήλωση

		Θετική	Μάλλον	Ουδέτερη	Μάλλον αρνητική	Αρνητική
Δήλωση	1	0	1	2	3	4
	2	0	1	2	3	4
	3	0	1	2	3	4
	4	4	3	2	1	0
	5	4	3	2	1	0
	6	4	3	2	1	0
	7	4	3	2	1	0
	8	0	1	2	3	4
	9	0	1	2	3	4
	10	0	1	2	3	4
	11	4	3	2	1	0
	12	4	3	2	1	0
	13	0	1	2	3	4
	14	0	1	2	3	4
	15	4	3	2	1	0
	16	4	3	2	1	0
	17	0	1	2	3	4
	18	4	3	2	1	0
	19	4	3	2	1	0
	20	0	1	2	3	4

Επιπροσθέτως, προς ενίσχυση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, κάθε πεποίθηση που μετράται, ελέγχεται τουλάχιστον με μία διαφορετική δήλωση, ώστε να αποκλείονται από την ανάλυση δεδομένων ερωτηματολόγια τα οποία θα μπορούσαν να απαντηθούν τυχαία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αντιστοιχία δηλώσεων και δηλώσεων ελέγχου

		Δηλώσεις ελέγχου
Δήλωση	1	2, 3, 4
	2	1, 3, 4
	3	1, 4
	4	1, 2, 3
	5	6, 7, 8
	6	5, 7, 8
	7	5, 6, 8
	8	5, 6, 7
	9	10, 11
	10	9, 11, 12
	11	9, 10, 12
	12	10, 11
	13	16
	14	15, 16
	15	14, 16
	16	13, 14, 15
	17	18, 19
	18	17, 19
	19	17, 18, 20
	20	19

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Προπειραματικές μετρήσεις

Κατά το προπειραματικό στάδιο, το πρώτο στοιχείο το οποίο υπολογίστηκε αφορούσε στους μέσους όρους (Μ.Ο.) και στις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων, όπως δόθηκαν από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου. Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 5), δίνονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των δύο ομάδων, ανά δήλωση.

Πίνακας 5. Πίνακας Μ.Ο. και Τ.Α. των προπειραματικών δεδομένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ανά δήλωση

		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δήλωση	1	1.61	0.979	1.27	0.594
	2	2.06	1.110	1.47	0.640
	3	1.67	1.138	1.27	0.594
	4	2.33	1.328	1.80	1.146
	5	2.28	1.274	1.93	1.100
	6	2.50	1.200	2.00	1.195
	7	2.89	1.132	2.13	1.302
	8	2.11	1.079	2.20	1.265
	9	1.83	0.924	2.27	1.280
	10	2.22	1.166	1.60	0.828
	11	2.06	1.162	1.73	0.961
	12	1.39	1.037	1.73	1.280
	13	1.44	0.784	1.53	0.990
	14	3.00	1.029	2.53	1.060
	15	2.50	1.505	2.33	1.397
	16	2.56	1.338	1.93	1.280
	17	1.56	0.984	1.40	0.737
	18	1.72	1.074	1.60	1.056
	19	1.50	1.098	1.53	1.125
	20	1.94	1.211	1.60	0.910

Τα αποτελέσματα του πίνακα 5 αναδεικνύουν μικρές διαφορές ανάμεσα στους Μ.Ο. των δύο ομάδων, η στατιστική σημαντικότητα των οποίων παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 6). Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην πρώτη δήλωση «Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.61 (T.A.: 0.979) και την ομάδα ελέγχου 1.27 (T.A.: 0.594). Αφετέρου, όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση «Μαθαίνω εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.06 (T.A.: 1.110) και την ομάδα ελέγχου 1.47 (T.A.: 0.640). Κατόπιν, όσον αφορά στην τρίτη δήλωση «Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.67 (T.A.: 1.138) και την ομάδα ελέγχου 1.27 (T.A.: 0.594). Επίσης, όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση «Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.33 (T.A.: 1.328) και για την ομάδα ελέγχου 1.80 (T.A.: 1.146). Έπειτα, όσον αφορά στην πέμπτη δήλωση «Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.28 (T.A.: 1.274) και για την ομάδα ελέγχου 1.93 (T.A.: 1.100). Εκτός τούτων, όσον αφορά στην έκτη δήλωση «Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.50 (T.A.: 1.200) και για την ομάδα ελέγχου 2.00 (T.A.: 1.195). Ακολούθως, όσον αφορά στην έβδομη δήλωση «Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.89 (T.A.: 1.132) και για την ομάδα ελέγχου 2.13 (T.A.: 1.302). Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην όγδοη δήλωση «Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.11 (T.A.: 1.079) και για την ομάδα ελέγχου 2.20 (T.A.: 1.265). Εν συνεχεία, όσον αφορά στην ένατη δήλωση «Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.83 (T.A.: 0.924) και για την ομάδα ελέγχου

2.27 (T.A.: 1.280). Επίσης, όσον αφορά στη δέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανος για μένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.22 (T.A.: 1.166) και για την ομάδα ελέγχου 1.60 (T.A.: 0.828). Ύστερα, όσον αφορά στην ενδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.06 (T.A.: 1.162) και για την ομάδα ελέγχου 1.73 (T.A.: 0.961). Επί τούτοις, όσον αφορά στη δωδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.39 (T.A.: 1.037) και για την ομάδα ελέγχου 1.73 (T.A.: 1.280). Αμέσως μετά, όσον αφορά στην δέκατη τρίτη δήλωση «Είμαι καλό παιδί», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.44 (T.A.: 0.784) και για την ομάδα ελέγχου 1.53 (T.A.: 0.990). Έτι δε, όσον αφορά στην δέκατη τέταρτη δήλωση «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 3.00 (T.A.: 1.029) και για την ομάδα ελέγχου 2.53 (T.A.: 1.060). Εν παραλλήλω, όσον αφορά στην δέκατη πέμπτη δήλωση «Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.50 (T.A.: 1.505) και για την ομάδα ελέγχου 2.33 (T.A.: 1.397). Περαιτέρω, όσον αφορά στην δέκατη έκτη δήλωση «Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.56 (T.A.: 1.338) και για την ομάδα ελέγχου 1.93 (T.A.: 1.280). Πέραν τούτων, όσον αφορά στην δέκατη έβδομη δήλωση «Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.56 (T.A.: 0.984) και για την ομάδα ελέγχου 1.40 (T.A.: 0.737). Προσέτι, όσον αφορά στην δέκατη όγδοη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.72 (T.A.: 1.074) και για την ομάδα ελέγχου 1.60 (T.A.: 1.056), ενώ όσον αφορά στην δέκατη ένατη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω

μόνος/μόνη» ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.50 (T.A.: 1.098) και για την ομάδα ελέγχου 1.53 (T.A.: 1.125). Τέλος, όσον αφορά στην εικοστή δήλωση «Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.94 (T.A.: 1.211) και για την ομάδα ελέγχου 1.60 (T.A.: 0.910).

Ακολούθως, εξετάστηκε το κριτήριο Levene για την ισότητα των διασπορών και το κριτήριο t-test για την ισότητα των μέσων όρων, προκειμένου η πειραματική και η ομάδα ελέγχου να μπορούν πράγματι να θεωρηθούν ισοδύναμες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Πίνακας προπειραματικών δεδομένων για την ισότητα των διασπορών και την ισότητα των μέσων όρων

		Levene's Test for equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig.
Δήλωση	1	0.039	0.224
	2	0.014	0.067
	3	0.012	0.206
	4	0.248	0.231
	5	0.328	0.417
	6	0.948	0.242
	7	0.392	0.084
	8	0.449	0.829
	9	0.054	0.268
	10	0.100	0.093
	11	0.089	0.398
	12	0.204	0.399
	13	0.456	0.775
	14	0.564	0.210
	15	0.814	0.746
	16	0.621	0.185
	17	0.250	0.617
	18	0.989	0.745
	19	0.935	0.932
	20	0.080	0.371

Στον πίνακα 6, παρατηρούμε πως το κριτήριο Levene ίσχυσε για όλες τις δηλώσεις, πέραν της 1 (Sig=0.039<0.05), της 2 (Sig=0.014<0.05) και της 3 (Sig=0.012<0.05). Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε πως οι διασπορές των δύο ομάδων είναι ίσες, μόνο για τις ακόλουθες 17 δηλώσεις:

- ❖ Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη (Sig=0.248>0.05)
- ❖ Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα (Sig=0.328>0.05)
- ❖ Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου (Sig=0.948>0.05)
- ❖ Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι (Sig=0.392>0.05)
- ❖ Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα (Sig=0.449>0.05)
- ❖ Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου (Sig=0.054>0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανη/υπερήφανος για μένα (Sig=0.100>0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου (Sig=0.089>0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα (Sig=0.204>0.05)
- ❖ Είμαι καλό παιδί (Sig=0.456>0.05)
- ❖ Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης (Sig=0.564>0.05)
- ❖ Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα (Sig=0.814>0.05)
- ❖ Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά (Sig=0.621>0.05)
- ❖ Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα (Sig=0.250>0.05)
- ❖ Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη (Sig=0.989>0.05)

- ❖ Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη ($\text{Sig}=0.935>0.05$)
- ❖ Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα ($\text{Sig}=0.080>0.05$)

Εν παραλλήλω, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Μ.Ο. των δύο ομάδων, καθώς στο t-test εμφανίζεται $\text{sig}> 0.05$, για όλες τις δηλώσεις. Επομένως, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες, τουλάχιστον ως προς τις 17 εκ των 20 δηλώσεων του ερωτηματολογίου και, κατά συνέπεια, ως προς τις πεποιθήσεις που αυτές αντανakλούν.

7.2. Μεταπειραματικές μετρήσεις

Μετά το πέρας της πειραματικής περιόδου και αφού πραγματοποιήθηκε η συλλογή των μεταπειραματικών μετρήσεων, υπολογίστηκαν εκ νέου οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ξεχωριστά για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου. Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 7), δίνονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των δύο ομάδων, ανά δήλωση.

Πίνακας 7. Πίνακας Μ.Ο. και Τ.Α. των μεταπειραματικών δεδομένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ανά δήλωση

		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δήλωση	1	0.11	0.323	2.13	0.834
	2	0.33	0.485	2.33	0.900
	3	0.44	1.042	1.67	0.816
	4	0.39	1.037	2.00	1.069
	5	0.17	0.514	1.87	1.060
	6	0.33	0.686	2.00	1.254
	7	0.67	1.188	2.53	1.187
	8	0.56	0.856	2.20	1.207
	9	1.00	1.455	2.27	1.223
	10	0.22	0.428	1.87	1.060
	11	0.06	0.236	1.80	1.265
	12	0.00	0.000	0.93	0.258
	13	0.11	0.471	1.40	0.828
	14	2.39	1.501	3.33	1.047
	15	0.33	0.686	1.93	1.033
	16	0.33	0.767	1.93	1.163
	17	0.50	0.857	1.87	0.915
	18	0.17	0.514	1.53	0.990
	19	0.22	0.647	1.27	0.704
	20	1.06	2.578	1.73	1.033

Τα αποτελέσματα του πίνακα 7 εμφανίζουν σαφώς διαφορές ανάμεσα στους Μ.Ο. των δύο ομάδων, με τους Μ.Ο. της πειραματικής ομάδας να είναι μικρότεροι –έναντι της ομάδας ελέγχου– και συνεπώς να αντανακλούν βελτίωση των πεποιθήσεων που αφορούν στην αυτοεικόνα των μαθητών. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην πρώτη δήλωση «Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.11 (Τ.Α.: 0.323) και την ομάδα ελέγχου 2.13 (Τ.Α.: 0.834). Αφετέρου, όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση «Μαθαίνω εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.33 (Τ.Α.: 0.485) και την ομάδα ελέγχου 2.33 (Τ.Α.: 0.900). Κατόπιν, όσον αφορά στην τρίτη δήλωση

«Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.44 (T.A.: 1.042) και την ομάδα ελέγχου 1.67 (T.A.: 0.816). Προς τούτοις, όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση «Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.39 (T.A.: 1.037) και για την ομάδα ελέγχου 2.00 (T.A.: 1.069). Έπειτα, όσον αφορά στην πέμπτη δήλωση «Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.17 (T.A.: 0.514) και για την ομάδα ελέγχου 1.87 (T.A.: 1.060). Εκτός τούτων, όσον αφορά στην έκτη δήλωση «Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.33 (T.A.: 0.686) και για την ομάδα ελέγχου 2.00 (T.A.: 1.254). Ακολουθώντας, όσον αφορά στην έβδομη δήλωση «Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.67 (T.A.: 1.188) και για την ομάδα ελέγχου 2.53 (T.A.: 1.187). Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην όγδοη δήλωση «Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.56 (T.A.: 0.856) και για την ομάδα ελέγχου 2.20 (T.A.: 1.207). Συν τοις άλλοις, όσον αφορά στην ένατη δήλωση «Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.00 (T.A.: 1.455) και για την ομάδα ελέγχου 2.27 (T.A.: 1.223). Επίσης, όσον αφορά στη δέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανος για μένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.22 (T.A.: 0.428) και για την ομάδα ελέγχου 1.87 (T.A.: 1.060). Προσθέτως, όσον αφορά στην ενδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.06 (T.A.: 0.236) και για την ομάδα ελέγχου 1.80 (T.A.: 1.265). Επί τούτοις, όσον αφορά στη δωδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα», ο μέσος όρος για την

πειραματική ομάδα ήταν 0.00 (T.A.: 0.000) και για την ομάδα ελέγχου 0.93 (T.A.: 0.258). Αμέσως μετά, όσον αφορά στην δέκατη τρίτη δήλωση «Είμαι καλό παιδί», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.11 (T.A.: 0.471) και για την ομάδα ελέγχου 1.40 (T.A.: 0.828). Έτι δε, όσον αφορά στην δέκατη τέταρτη δήλωση «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 2.39 (T.A.: 1.501) και την ομάδα ελέγχου 3.33 (T.A.: 1.047). Εν παραλλήλω, όσον αφορά στην δέκατη πέμπτη δήλωση «Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.33 (T.A.: 0.686) και για την ομάδα ελέγχου 1.93 (T.A.: 1.033). Περαιτέρω, όσον αφορά στην δέκατη έκτη δήλωση «Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.33 (T.A.: 0.767) και για την ομάδα ελέγχου 1.93 (T.A.: 1.163). Πέραν τούτων, όσον αφορά στην δέκατη έβδομη δήλωση «Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.50 (T.A.: 0.857) και για την ομάδα ελέγχου 1.87 (T.A.: 0.915). Προσέτι, όσον αφορά στην δέκατη όγδοη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.17 (T.A.: 0.514) και για την ομάδα ελέγχου 1.53 (T.A.: 0.990). Ακόμη, όσον αφορά στην δέκατη ένατη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 0.22 (T.A.: 0.647) και για την ομάδα ελέγχου 1.27 (T.A.: 0.704). Τέλος, όσον αφορά στην εικοστή δήλωση «Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα», ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα ήταν 1.06 (T.A.: 2.578) και για την ομάδα ελέγχου 1.73 (T.A.: 1.033). Το στοιχείο της στατιστικής σημαντικότητας των εν λόγω διαφορών παρουσιάζεται στον πίνακα 8.

Αμέσως μετά, υλοποιήθηκε η διαδικασία t-test για συσχετισμένα δείγματα (Paired Samples t-test), ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των Μ.Ο. των προπειραματικών και των μεταπειραματικών δεδομένων, ανά ομάδα και για κάθε δήλωση ξεχωριστά (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Πίνακας αποτελεσμάτων t-test για τη σύγκριση των προπειραματικών και μεταπειραματικών μέσων όρων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας			
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
		Sig.	Sig.
Δήλωση	1	0.000	0.001
	2	0.000	0.004
	3	0.006	0.111
	4	0.000	0.582
	5	0.000	0.887
	6	0.000	1.000
	7	0.000	0.492
	8	0.000	1.000
	9	0.074	1.000
	10	0.000	0.535
	11	0.000	0.890
	12	0.000	0.028
	13	0.000	0.709
	14	0.186	0.034
	15	0.000	0.361
	16	0.000	1.000
	17	0.001	0.169
	18	0.000	0.806
	19	0.000	0.364
	20	0.177	0.764

Στην πίνακα 8, φαίνεται πως η βελτίωση που παρατηρήθηκε σε όλους τους Μ.Ο. της πειραματικής ομάδας ήταν επιπλέον στατιστικά σημαντική, εκτός των δηλώσεων 9 (Sig=0.074>0.05), 14 (Sig=0.186>0.05) και 20 (Sig=0.177>0.05). Επομένως, στατιστικά σημαντική αύξηση εντοπίζεται στους Μ.Ο. των εξής δηλώσεων:

- ❖ Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια (Sig=0.000<0.05)

- ❖ Μαθαίνω πολύ εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο (Sig=0.006<0.05)
- ❖ Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανη/υπερήφανος για μένα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Είμαι καλό παιδί (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα (Sig=0.001<0.05)
- ❖ Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη (Sig=0.000<0.05)
- ❖ Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη (Sig=0.000<0.05)

Προσθέτως, ο ίδιος πίνακας (Πίνακας 8) δείχνει πως οι μεταβολές οι οποίες εντοπίστηκαν στους Μ.Ο. της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντικές, πλην των δηλώσεων 1

(Sig=0.001<0.05), 2 (Sig=0.004<0.05), 12 (Sig=0.028<0.05) και 14 (Sig=0.034<0.05). Συγκεκριμένα, ενώ στη δήλωση η εν λόγω στατιστική σημαντικότητα αναφέρεται σε βελτίωση του Μ.Ο., στις δηλώσεις 2,12 και 14 εκφράζει επιδείνωση.

7.3. Έτερες μετρήσεις

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο, πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής και δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων/ποσοστών, ανά δήλωση που σημειώθηκε προπαρασκευαστικά, για το σύνολο των υποκειμένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II). Κατωτέρω, εμφανίζεται μόνο ο πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη δέκατη τέταρτη δήλωση «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης» η οποία, αφενός, ήταν η μόνη δήλωση στην οποία δεν υπερτερούσαν οι μάλλον θετικές πεποιθήσεις και, αφετέρου, αναδείχτηκε ως η πλέον ανθεκτική (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης»					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Μάλλον θετική	5	15.2	15.2	15.2
	Ουδέτερη	7	21.2	21.2	36.4
	Μάλλον αρνητική	11	33.3	33.3	69.7
	Αρνητική	10	30.3	30.3	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Ως προς την εν λόγω μεταβλητή 5 μαθητές φάνηκε να φέρουν μάλλον θετικές πεποιθήσεις, επομένως 15.2% του δείγματος, 7 μαθητές ουδέτερες πεποιθήσεις, άρα 21.2% του δείγματος, 11 μαθητές μάλλον αρνητικές πεποιθήσεις, συνεπώς 33.3% του δείγματος, και 10 μαθητές αρνητικές πεποιθήσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί σε 30.3% του δείγματος. Επομένως, το 63.6% των απαντήσεων που δόθηκαν αντιστοιχούν σε αρνητικές ή μάλλον αρνητικές πεποιθήσεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας. Όπερ σημαίνει πως τα δεδομένα συμφωνούν με την πρόταση ότι η εφαρμογή ορισμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, εντός της σχολικής αιθούσης –ακόμα κι όταν πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, έπειτα από σχετική επιμόρφωσή του– δύναται να επιφέρει μεταβολές με θετικό πρόσημο στις πεποιθήσεις μαθητών δημοτικού με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με την αυτοεικόνα τους.

Αρχικά, η γενική αυτοεικόνα που διατηρούν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές εξετάστηκε με τις 4 πρώτες δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στις δύο πρώτες δηλώσεις «Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια» και «Μαθαίνω εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα», η πειραματική ομάδα φανέρωσε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της, εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου που φανέρωσε στατιστικά σημαντική αρνητική μεταβολή ($Sig=0.001$ και $Sig=0.004$, αντιστοίχως). Επιπλέον, όσον αφορά στη δήλωση «Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο», η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.006$) του Μ.Ο. της, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και ο Μ.Ο. της επιδεινώθηκε. Ομοίως, όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση «Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη», η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$), ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Εντούτοις, τα υπό συζήτηση αποτελέσματα θα πρέπει να προσεγγιστούν με πάσα επιφύλαξη καθότι, όπως έχει σημειωθεί, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν κρίθηκαν ως ισοδύναμες εξαιτίας των άνισων διασπορών των απαντήσεων που δόθηκαν στις πρώτες 3

δηλώσεις. Ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε τουλάχιστον την ύπαρξη μιας τάσης προς άνοδο της γενικής αυτοεικόνας που διατηρούν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές, έπειτα από την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, βασιζόμενοι τόσο στην πρόοδο των M.O. της πειραματικής ομάδας, όσο και στην στατιστικά σημαντική βελτίωση που ανακύπτει στην τέταρτη δήλωση του ερωτηματολογίου. Παρόμοια βελτίωση της αυτοεικόνας μαθητών που δέχτηκαν Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση παρατηρήθηκε και στις έρευνες των Kumar και Sebastian (2011) και των Ali Khaneh Keshi και Basavarajappa (2013), στις οποίες αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Εν συνεχεία, οι πεποιθήσεις των παιδιών αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται στο σχολείο εξετάστηκαν με τις επόμενες τέσσερις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, δηλαδή τις δηλώσεις 5 έως και 8. Ειδικότερα, αναφορικά με την δήλωση «Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα», η πειραματική ομάδα η πειραματική ομάδα εξέφρασε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) του M.O. της, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε ταυτοχρόνως στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και ο M.O. της βελτιώθηκε ελάχιστα. Αφετέρου, όσον αφορά στη ακόλουθη δήλωση «Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου», η πειραματική ομάδα έδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) του M.O. της, ενώ η ομάδα ελέγχου όχι, καθώς ο M.O. της παρέμεινε αμετάβλητος. Ομοίως, όσον αφορά στην όγδοη δήλωση «Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα», η πειραματική ομάδα έδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) και η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά, ενώ ο M.O. της παρέμεινε αδιασάλευτος. Εν παραλλήλω, όσον αφορά στη δήλωση «Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι», η πειραματική ομάδα φανέρωσε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) του M.O. της, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε, αντιστοίχως, στατιστικά

σημαντική διαφορά και ο Μ.Ο. της επιδεινώθηκε. Επομένως, η άνθιση της αυτοαποτελεσματικότητας, αναφορικά με το σχολείο, των παιδιών με δυσκολίες μάθησης που δέχτηκαν Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση υποστηρίζεται πλήρως από τα ανωτέρω δεδομένα, στοιχείο που προστίθεται σε μια σειρά ερευνών με παρόμοιο ισχυρισμό, όπως αυτή των Hyun, Chung και Lee (2005).

Ακολούθως, οι πεποιθήσεις των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αναφορικά με τη συναισθηματική αποδοχή που χαίρουν εκ μέρους της δασκάλας/του δασκάλου, εξετάστηκαν με τα στοιχεία 9 έως και 12 του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την ένατη δήλωση «Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου», τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου, δεν σημείωσαν στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον προπειραματικό και στον μεταπειραματικό του Μ.Ο., αν και η πειραματική ομάδα βελτίωσε το Μ.Ο., εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου της οποίας ο Μ.Ο. παρέμεινε αμετάβλητος. Επιπροσθέτως, όσον αφορά στη δέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανος για μένα», αλλά και στην ενδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου», η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της, αντιθέτως με την ομάδα ελέγχου, της οποίας ο Μ.Ο. επιπλέον επιδεινώθηκε. Τέλος, όσον αφορά στη δωδέκατη δήλωση «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα», η πειραματική ομάδα ανέδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της, δίνοντας μάλιστα μόνο απολύτως θετικές απαντήσεις. Παράλληλη αύξηση εντοπίστηκε και στην ομάδα ελέγχου, η οποία μάλιστα ήταν και στατιστικά σημαντική ($Sig=0.028$). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα των δηλώνουν στατιστικά σημαντική αύξηση των αισθημάτων αποδοχής από τον εκπαιδευτικό της τάξης, στην πειραματική ομάδα,

παρά την ταυτόχρονη στατιστικά σημαντική αύξηση των αντίστοιχων αισθημάτων στην ομάδα ελέγχου, για 1 εκ των 4 δηλώσεων.

Κατόπιν, οι πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο αισθάνονται άξιοι αποδοχής και αγάπης, σε ένα γενικότερο επίπεδο, διερευνήθηκαν με τις δηλώσεις 13 έως και 16 του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στην δέκατη τρίτη δήλωση «Είμαι καλό παιδί» και στην δέκατη πέμπτη δήλωση «Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα», η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της και η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και ο Μ.Ο. της βελτιώθηκε. Απεναντίας, αναφορικά με τη δέκατη τέταρτη δήλωση «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης», η πειραματική ομάδα δεν σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και βελτίωσε τον Μ.Ο. της, τη στιγμή που η ομάδα ελέγχου εμφάνισε στατιστικά σημαντική αρνητική μεταβολή ($Sig=0.034$). Τέλος, όσον αφορά στην δέκατη έκτη δήλωση «Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά», η πειραματική ομάδα έδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση ($Sig=0.000$) και η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ ο Μ.Ο. της παρέμεινε αμετάβλητος. Οπότε, μπορούμε να συμπεράνουμε την αύξηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές που δέχτηκαν Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση αισθάνονται άξιοι αποδοχής και αγάπης, σε ένα ευρύτερο του σχολείου επίπεδο, οποία ήταν επιπλέον στατιστικά σημαντική για τις 3 από τις 4 που εξετάζαν τη σχετική διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Προσέτι, αξίζει να σημειωθεί ότι η δέκατη τέταρτη δήλωση «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης», συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις με αρνητική χροιά, τόσο ανάμεσα στα προπειραματικά, όσο και στα μεταπειραματικά δεδομένα και των δύο ομάδων. Επομένως, η πεποίθηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης αναφορικά με τις ηγετικές τους

ικανότητες και την αποδοχή από τους συμμαθητές τους, φάνηκε ιδιαίτερος ανθεκτική. Το γεγονός αυτό, έρχεται σε συμφωνία με μια σειρά μελετών που εντοπίζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης (Cullinan, 2002), αλλά και υπόρρητα συναισθήματα απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων (Sridhar & Vaughn, 2001).

Εν κατακλείδι, οι πεποιθήσεις οι οποίες αφορούσαν στην εγκατάλειψη από τους άλλους διερευνήθηκαν με τις δηλώσεις 17 έως και 20. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην δέκατη έβδομη δήλωση «Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα», η πειραματική ομάδα η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($Sig=0.001$) του Μ.Ο. της, ενώ η ομάδα ελέγχου καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Ομοίως, στην δέκατη όγδοη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη», η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της, ενώ η ομάδα ελέγχου όχι. Συν τοις άλλοις, στην δέκατη ένατη δήλωση «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη», η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($Sig=0.000$) του Μ.Ο. της, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά, αν και ο Μ.Ο. της βελτιώθηκε. Αντιθέτως, στην εικοστή δήλωση «Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα», η πειραματική ομάδα παρουσίασε μη στατιστικά σημαντική βελτίωση του Μ.Ο., τη στιγμή που ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ και ο Μ.Ο. της επιδεινώθηκε. Επομένως, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε τη μετρίαση των αισθημάτων εγκατάλειψης από τους άλλους, οποία ήταν περαιτέρω στατιστικά σημαντική για τις 3 από τις 4 που εξέταζαν τη σχετική διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη, η μη στατιστικά σημαντική βελτίωση του Μ.Ο. που σημειώθηκε αναφορικά με την εικοστή δήλωση «Οι συμμαθητές μου χαίρονται να

συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα» δύναται κι αυτή να ερμηνευτεί ως αίσθηση μειωμένης κοινωνικής επάρκειας από τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης.

Ένα ακόμη αξιοπρόσεκτο γεγονός που αναδύθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αν και δεν αφορά ευθέως στο ερευνητικό της ερώτημα, είναι πως τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, σε ένα μεγάλο μέρος τους, έτειναν να εκφράζουν σχεδόν πάντοτε μάλλον θετικές πεποιθήσεις. Το υπό συζήτηση φαινόμενο δεν είναι σπάνιο ανάμεσα στον γενικό πληθυσμό των μαθητών, όταν τους ζητείται να τοποθετηθούν αναφορικά με τα σχολείο (Pajares & Kranzler, 1995), (Pajares & Miller, 1994). Το αυτό όμως παρουσιάζεται και ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Graham et al., 1993), (Pintrich et al., 1994), στους οποίους, πράγματι, παρατηρείται αύξηση των αρνητικών πεποιθήσεων και των επακόλουθων επιπέδων άγχους στις μεγαλύτερες ηλικίες (Cooper, 1997). Ενδεχομένως, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης να μην έχουν ακόμη προλάβει να εδραιώσουν αδιάσειστες πυρηνικές πεποιθήσεις αναφορικά με την αυτοεικόνα τους.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν, πράγματι, ένα ακόμη επιχείρημα για την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, στην τάξη, στην κατεύθυνση βελτίωσης της αυτοεικόνας των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Επιπροσθέτως, αναδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, με βάση το Γνωστικό Συμπεριφοριστικό μοντέλο, σε αντίστοιχη κατεύθυνση. Τέλος, η εν λόγω έρευνα εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς, με τις σημαντικότερους από αυτούς να αφορούν στο σχετικά μικρό εύρος του δείγματος και στη βραχύχρονη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης. Η πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών εστιασμένων συγκεκριμένα πάνω στην επικουρική συμβολή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αλλά και του γενικότερου μαθητικού πληθυσμού, κρίνεται αναγκαία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μαθητές της κάθε τάξης βιώνουν πλήθος συναισθημάτων με διαφορετική ποιότητα και χρώμα, σε καθημερινή βάση. Τα συναισθήματα αυτά καθορίζονται από ένα σύνολο παραγόντων όπως τα ιδιοσυγκρασιακά τους χαρακτηριστικά, το βιολογικό τους υπόβαθρο, οι πρώιμες εμπειρίες τους, οι πυρηνικές και οι ενδιάμεσες πεποιθήσεις τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζονται και ερμηνεύουν τις διάφορες καταστάσεις. Επίσης, δύνανται να επηρεάσουν θεμελιωδώς τόσο τη μάθηση, όσο και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, εν γένει.

Αδιαμφισβήτητα, η δυνατότητα ή μη των μαθητών προς την κατεύθυνση επίτευξης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων εμπλέκεται στη γέννηση θετικών ή, αντιστοίχως, αρνητικών συναισθημάτων. Η σπουδαιότητα της ικανοποιητικής ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι αυτή συνιστά, συνήθως, την πρώτη και την κορυφαία υπευθυνότητα που αναλαμβάνουν τα παιδιά στη ζωή τους. Επομένως, εύλογα η ακαδημαϊκή επιτυχία προσφέρει στη βίωση αισθημάτων χαράς, υπερηφάνειας και ελπίδας στους μαθητές, ενώ η ακαδημαϊκή αποτυχία πιθανώς τους προξενεί αισθήματα άγχους, θυμού και θλίψης. Εντούτοις, οι υψηλές ή οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις, σε καμία περίπτωση, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μόνη πηγή άντλησης συναισθημάτων, στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά ως ένας κεφαλαιώδης παράγοντας.

Περαιτέρω, στο έδαφος των εμπειριών που αποθησαυρίζονται και των συναισθημάτων που εκκολάπτονται από αυτές και με την πάροδο του χρόνου, οι νεαροί μαθητές θεμελιώνουν ένα σύνολο πεποιθήσεων που αφορούν στους ίδιους· ήτοι, χτίζουν σταδιακά την εικόνα του εαυτού τους. Η εν λόγω εικόνα, η οποία στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αποκαλείται «αυτοεικόνα»,

είναι πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει παραμέτρους, όπως για παράδειγμα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα σε ευθεία σύγκριση με άλλα πρόσωπα, αλλά και πεποιθήσεις που αφορούν στην προσωπική αξία των παιδιών. Ο κομβικός ρόλος που διαδραματίζει η αυτοεικόνα δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην άμεση επιρροή που έχει στην τρέχουσα μαθησιακή ικανότητα και επίδοση των μαθητών, αλλά πολλώ δε μάλλον στο γεγονός ότι μέρος των πεποιθήσεων που τη συγκροτούν πρόκειται να μεταφερθούν και στην ενήλικη ζωή τους.

Αναπόφευκτα, οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση διαθέτουν λιγότερες ευκαιρίες για την επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, συνεπώς και λιγότερες πιθανότητες ανάπτυξης θετικής αυτοεικόνας. Η «λιγότερο θετική» αυτοεικόνα που οικοδομεί η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών δύναται να αφορά τόσο σε πεποιθήσεις ανεπάρκειας συναφείς με τα σχολικά καθήκοντα, όσο και σε πεποιθήσεις αναξιότητας αναφορικά με την αγάπη, τη φροντίδα και την αποδοχή που απολαμβάνουν από το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι εν λόγω πεποιθήσεις ανεπάρκειας και αναξιότητας, προσθέτως, μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη καταθλιπτικών, αγχωδών και άλλων διαταραχών, ενώ εμποδίζουν την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αισθάνονται πως το έργο τους δεν σταματά στη μετάδοση γνώσεων συναφών με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν, συχνά διατείνονται ότι απώτερος σκοπός τους συνιστά η συμβολή στην ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη των μαθητών τους. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί φροντίζουν επιμελώς για τη διασφάλιση όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών προς τη βίωση θετικών εμπειριών και συναισθημάτων, για το σύνολο των μαθητών τους. Ευτυχώς, στις μέρες μας πλέον, διατίθενται διάφορες παρεμβατικές τεχνικές και μέθοδοι σχεδιασμένες για να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση.

Στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα αποτελέσματα τεχνικών της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, στην κατεύθυνση βελτίωσης της αυτοεικόνας μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Όπως αναδείχτηκε μέσα από τη σύγκριση των προπειραματικών και των μεταπειραματικών δεδομένων, η «ευαίσθητη» αυτή κατηγορία μαθητών εμφάνισε ουσιαστική βελτίωση της αυτοεικόνας της, αφότου εκτέθηκε στις τεχνικές της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης. Αναλυτικότερα, η υπό συζήτηση βελτίωση της αυτοεικόνας παρουσιάστηκε στο σύνολο των επιμέρους διαστάσεων τις που μετρήθηκαν, ήτοι (α) στη γενική αυτοεικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους, (β) στην αυτοαποτελεσματικότητα που αισθάνονται σχετικά με το σχολείο, (γ) στη συναισθηματική αποδοχή που χαίρουν εκ μέρους της δασκάλας/του δασκάλου, (δ) στο βαθμό στον οποίο αισθάνονται άξιοι αποδοχής και αγάπης και (ε) στην εγκατάλειψη από τους άλλους, προς μια περισσότερο θετική κατεύθυνση.

Αν και τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας αφορούσαν αποκλειστικά σε μαθητές που είχαν προηγουμένως χαρακτηριστεί ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, η βιβλιογραφία μας επιτρέπει να πιστεύουμε πως οι τεχνικές της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης ωφέλησαν το σύνολο των μαθητών των τάξεων στις οποίες εφαρμόστηκαν, αλλά και των εκπαιδευτικών που έλαβαν σχετική επιμόρφωση. Γενικότερα, μέσα από την εφαρμογή της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης στην τάξη, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν πάνω σε θέματα που ενδεχομένως τους απασχολούν, αλλά και να αναζητήσουν συλλογικά περισσότερο λειτουργικούς τρόπους θέασης και διαχείρισης των εν λόγω θεμάτων, αυξάνοντας ταυτοχρόνως την αγωνιστικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόφωνη

Αναγνωστόπουλος Δ. Κ. & Σίνη, Α. Θ. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Εκδόσεις Βήτα, Αθήνα.

Ζάχος, Δ (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Διαγνωστικές προσεγγίσεις, Αιτιοπαθογένεια*, από το Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Ειδική Έκδοση για σεμινάριο.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω. Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πανεπιστήμιο Πατρών (2003). *Διάγνωση Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Έκδοση για ΕΠΕΑΕΚ, επιστ. υπευθ. Πόρποδας Κ.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία και Μαθησιακές δυσκολίες. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 39-40, σελ.144 – 153.

Παπαδόπουλος, Μ. (1990). *Σχολική Αποτυχία*. Εκδόσεις Υπ. Παιδείας Κύπρου.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο Δυσλεξικός Έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία – Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξενογλώσση

- Ali Khaneh Keshi & Basavarajappa (2013). Effectiveness of cognitive behavior therapy on self-efficacy among high school students. *Asian Journal of Management Sciences & Education*.
- Alim, N. (2012). Psychodynamic Perspective. In Raghavan, R. (Ed.): *Anxiety and Depression in People with Intellectual Disabilities: Advances in interventions*. Brighton, Pavilion Publishing and Media Ltd.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, R., & Fuhrmann, B. (1994). Counseling and psychotherapy for adults with learning disabilities. In P. Gerber & H. Reiff (Eds.): *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bailey, N. M. & Andrews, T. M. (2003). Diagnostic Criteria for Psychiatric Disorders for Use with Adults with Learning Disabilities/Mental Retardation (DC-LD) and the diagnosis of anxiety disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (suppl. 1), 50-61.
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561-571.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.

- Beck, J. S. (1993). *Εισαγωγή στη γνωστική θεραπεία*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Bosma, M.W.M. & Hosman, C.M.H. (1991). *Mental health promotion and prevention in schools*. trecht, The Netherlands: Dutch Centre for Health Promotion and Health Education.
- Botvin, G. J., Baker, E., Botvin, E. M., Filazzola, A. D. & Millman, R. B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol* 45, 550–552
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Education/Prentice Hall.
- Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavioral therapy for anxiety and depression. *Annual Review of Psychology*, 47, 33-57.
- Brigman, G. & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*.
- Britner, S.L. & Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, VOL. 43, NO. 5, 485–499.
- Butler, G., Fennell, M., Robson, P. & Gelder, M. (1991). Comparison of behavior therapy and cognitive behavior therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 167–175.
- Butler, G. (1999) *Overcoming Social Anxiety and Shyness. A self-help guide using Cognitive Behavioural Techniques*. Robinson, London.
- Butler, G. & Hope, T. (1995) *Manage your Mind: The Mental Fitness Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, S. (1995). Behaviour problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.

- Cauce, A. M., Comer, J. P. & Schwartz, D. (1987). Long term effects of a systems-oriented school prevention project. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 127-131
- Clance, P.R. (1985). *The impostor phenomenon*. Atlanta: Peachtree Publishers, Ltd.
- Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs, and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. The Free Press, New York.
- Cooper, S. A. (1997) Psychiatry of elderly compared to younger adults with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 10, 303–311.
- Costello, E. J. (1989). Developments in child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 836-841.
- Cullinan, D. (2002). *Students with emotional and behavioral disorders: An introduction for teachers and other helping professionals*. Upper Saddle River, N J: Merrill/Prentice Hall.
- Dobson, K. S. (1989). A meta-analysis of the efficacy of cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 414-419.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Emerson, E. & Hatton, C. (2007). *The Mental Health of Children and Adolescents with Learning Disabilities in Britain*. The University of Lancaster and the Foundation for People with Learning Disabilities.
- Gans, A. M., Kenny, M. C. & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 287-295.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns of vocational success in highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

Graham, P. (2005). Jack Tizard lecture: Cognitive behavior therapies for children: Passing fashion or here to stay? *Child and Adolescent Mental Health*, 10, 57-62.

Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.

Groteluschen, A., Borkowski, J., & Hale C. (1990). Strategy instruction is often insufficient: Addressing the interdependency of executive and attributional processes. In T. Scruggs & B. Wong (Eds.): *Intervention research in learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.

Hall, R. J. & Hughes, J. N. (1989). *Cognitive behavioral approaches in the schools: A comprehensive handbook*. New York: The Guilford press.

Hall, R. J. & Hughes, J. N. (1989). Cognitive-behavioral approaches in the schools: An overview. In Hughes, J. N. & Hall, R. J. (Eds.): *Cognitive Behavioral Psychology in the Schools: A Comprehensive Handbook*, 1-11. New York: The Guilford Press.

Hassiotis, A., Serfaty, M., Azam, K., Strydom, A., Martin, S., Parkes, C., Blizard, R. & King, M. (2011). Cognitive behaviour therapy (CBT) for anxiety and depression in adults with mild intellectual disabilities (ID): a pilot randomised controlled trial. *Trials*, 12, 95. <http://doi.org/10.1186/1745-6215-12-95>

Hassiotis, A. & Turk, J. (2012). Mental Health Needs in Adolescents with Intellectual Disabilities: Cross-Sectional Survey of a Service Sample. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Volume 25, Issue 3.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hyun, M. S., Chung, H. I. & Lee, Y. J. (2005). The effect of cognitive behavioral group therapy on the self-esteem, self-efficacy, and depression of runaway adolescents in a shelter in South Korea. *U. S. National institute of health*, 18(3), 160-166.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*.
- Khreim, I. & Mikkelsen, E. (1997). Anxiety disorders in adults with mental retardation. *Psychiatric Annals*, 27, 271–281.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klassen, R.M. & Usher, E.L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In Urdan, T.C. & Karabenick, S.A. (eds.): *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. Emerald, United Kingdom.
- Knell, S.M. (1993). *Cognitive-behavioral play therapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Kumar, G. V. & Sebastian, L. (2011). Impact of CBT on self-efficacy and academic achievement in adolescent's students. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, Vol.37, Special issue, 134-139.
- LaBarbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School in Learning Disabilities. *A Contemporary Journal* 6(1).
- Layden, M.A., Newman, C.F., Freeman, A. & Morse, S.B. (1993). *Cognitive therapy of borderline personality disorder*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lazarus, A. (1976). *Multimodal behavior therapy*. New York: Springer.
- Leaf, P.J., Alegria, M., Cohen, P., Goodman, S.H., Horwitz, S.M., Hoven, C.W., Narrow, W.E., Vadem-Kierman, M. & Reiger, D.A. (1996). Mental health service use in the community and schools: Results from the four-community MECA Study. (Methods for the Epidemiology of Child

and Adolescent Mental Disorders Study). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 889-897.

Lindsay, W.R., Howells, L. & Pitcaithly, D. (1993). Cognitive therapy for depression with individuals with intellectual disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 66, 135–141.

Liza, S. (2010). *Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy on self-efficacy among high school students*. A submitted thesis for doctorate degree in psychology. Department of psychology. University of Mysore, India.

Marsh, H. W., Byrne, B. & IYeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-168.

Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.

Maruyama, G. M., Rubin, R. A., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), pp. 623-655.

Masi, G., Favilla, L. & Mucci, M. (2000) Generalised anxiety disorder in adolescents and young adults with mild mental retardation. *Psychiatry*, 63, 54–64.

Matson, J. L., Smiroldo, B. B., Hamilton, M., et al (1997). Do anxiety disorders exist in persons with severe and profound retardation? *Research in Developmental Disabilities*, 18, 39–44.

McCabe, M., McGillivray, J. & Newton, D. (2006). Effectiveness of treatment programmes for depression among adults with mild/moderate intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (4), 239-247

- McCarthy, J. (2010). Specific conditions. In Raghavan, R., Bernard, S. & McCarthy, J. (eds.): *Mental Health Needs of Children and Young People with Learning Disabilities*. Brighton, Pavillion Publishing.
- McGillivray, J., McCabe, M. & Kershaw, M. (2008). Depression in people with intellectual disability: An evaluation of a staff-administered treatment program. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 524-536.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal Research on the Behavioral Characteristics of Children with Learning Disabilities. *J Learn Disabil*.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Mrazek, P.J. & Haggerty, R. (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Committee on Prevention of Mental Disorders. National Academy Press: Washington DC.
- LaBarbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School in Learning Disabilities: A Contemporary Journal 6(1).
- Offord, D.R., Boyle, M.H., Szatmari, P., Rae-Grant, N.I., Links, P.S., Cadman, D.T., Byles, J.A., Crawford, J.W., Munroe Blum, H., Byrne, C., Thomas, H. and Woodward, C.A. (1987). Ontario Child Health Study: II. Six-month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 44: 832-836.
- Oberklaid, F., Sanson, A., Pedlow, R. & Prior, M. (1993). Predicting preschool behavior problems from temperament and other variables in infancy. *Pediatrics*, 91, 113-120.
- Padesky, S. & Greenberger, D. (1995). *Mind Over Mood: Change How You Feel by Changing the Way You Think*. Guilford Press.

- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Rev. Educ. Res.*
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In Maehr, M. & Pintrich, P. R. (Eds.): *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). *Competence and confidence in mathematics: The role of self-efficacy, self-concept, anxiety, and ability*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem-solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65, 213-228.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pavlov, I.P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pentz, M.A. (1983). Prevention of adolescent substance abuse through social skills development. In Glynn, T.J. et al. (Eds.): *Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies*. NIDA Research Monograph, 47, 195-235.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P. R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*.
- Rae-Grant, N. (1991). Primary Prevention. In Lewis, M. (ed.): *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook*. Baltimore: Williams and Wilkins. 918-929.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Longitudinal predictors of behavioural adjustment in pre-adolescent children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 297-307.
- Raghavan, R. (1997). Anxiety disorders in people with learning disabilities: a review of the literature. *Journal of Learning Disabilities for Nursing, Health and Social Care*, 2, 3–9.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J. & Ginsberg, R. (1997). Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities. Austin, TX: Pro-Ed.
- Reiss, S., Levitan, G. W. & Szyszko, J. (1982). Emotional disturbance and mental retardation: diagnostic over-shadowing. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 567–574.
- Rutter M. (1982). Prevention of children's psychosocial disorders: myth and substance. *Pediatrics*, 70(6):883–894.
- Ronald, S. E. (2010). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 228-233.
- Sapp, M. (1994). Cognitive-behavioral counseling: Applications for African American middle school students who are academically at-risk. *Journal of Instructional Psychology*.

- Sapp, M. & Farrell, W. (1995). Cognitive-behavioral therapy: Applications for African-American middle school at-risk students. *Journal of Instructional Psychology*.
- Sink, C.A. (2005). Comprehensive school counseling programs and academic achievement. A rejoinder to Brown and Trusty. *Professional School Counseling*, 9, 9-12.
- Sink, C.A. (2005). Fostering academic development and learning: Implications and recommendations for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 128-135.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human Learning*, 1, 265-277
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- Schunk, D. H. (1984c). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In Ames, C. & Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*, 111-142. San Diego, CA: Academic Press.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (eds.): *Handbook of Motivation at School*. Taylor Francis, New York.
- Sikabofori, T. & Anupama, I. (2012). Depressive disorders in people with intellectual disabilities. In Raghavan, R. (Ed.): *Anxiety and Depression in People with Intellectual Disabilities: Advances in interventions*. Brighton, Pavilion Publishing and Media Ltd .
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human nature*. New York: Macmillan.
- Skinner, B .F. The science of learning and the art of teaching. *Harvard educ. Rev.*, 1954, 29, 86-97.
- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.): *Research and global perspectives in learning disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stalker, K., Jahoda, A., Wilson, A. & Cairney, A. (2011). “*It's like an itch and I want to get it away but it's still there*”: understandings and experiences of anxiety and depression among young people with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13:4, 311-326
- TACADE (1990). *Skills for the Primary School Child: Promoting the Protection of Children*. UK, Salford.
- Veerhoven, W. M. A. & Tuinier, S. (1997). Neuropsychiatric consultation in mentally retarded patients. *European Psychiatry*, 12, 242–248.

- Venkatesh Kumar, G. & Lissamma Sebastian (2011). Impact of CBT on Self Efficacy and Academic Achievement in Adolescent Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*.
- Walkup, J. T., Albano, A. M., Piacentini, J., Birmaher, B., Compton, S. N., Sherrill, J. T., et al. (2008). Cognitive behavioral therapy, sertraline, or a combination in childhood anxiety. *New England Journal of Medicine*, 359, 2753-2766.
- Webb, L., Brigman, G. & Campbell, C. (2005). Linking school counselors and student success: A replication of the Student Success Skills approach targeting the academic & social competence of students. *Professional School Counseling*, 8, 407-411.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. & Sivo, P.J. (1984). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In Bond, L.A. & Compas, B. E. (Eds.): *Primary prevention and promotion in schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weissman, A. S., Antinoro, D., & Chu, B. C. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety in school settings: Advances and challenges. In M. Mayer, R. Van Acker, J. E. Lochman, & F. M. Gresham (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions for students with emotional/behavioral disorders* (pp. 173-203). New York: Guilford Press.
- Willner, P., Jones, J., Tams, R. & Green, G. (2002). A randomized controlled trial of a cognitive-behavioural anger management group for clients with learning difficulties. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.15:224–35. doi: 10.1046/j.1468-3148.2002.00121.x
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do: Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wright-Stawderman, C. & Watson, B. L.(1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational implications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Αγαπητή μαθήτριά/Αγαπητέ μαθητή,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου, σχεδιάστηκε με σκοπό την καταγραφή και την ανάδειξη των πεποιθήσεων των μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, όπως εσύ, και αφορούν στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Στόχος μας είναι, δηλαδή, να μάθουμε τι σκέφτονται οι μαθητές που πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο για τον εαυτό τους.

Όλα αυτά που σκέφτεσαι και αισθάνεσαι για τον εαυτό σου πάρα πολύ σπουδαία και, αν τα μοιραστείς μαζί μας, μπορείς να μας βοηθήσεις να βρούμε τρόπους ώστε εσύ και οι συμμαθητές σου να νοιώθετε και να περνάτε ακόμα πιο όμορφα στο σχολείο, αλλά και να τα πηγαίνετε καλύτερα με τα μαθήματα, αν κάπου-κάπου σας δυσκολεύουν. Οπότε, καλό θα ήταν να σκεφτείς σοβαρά και υπεύθυνα πριν δώσεις την οποιαδήποτε απάντηση. Επίσης, για να έχουν αξία οι απαντήσεις σου, θα πρέπει να είναι αληθινές και ειλικρινείς.

Θέλουμε, επίσης, να σε διαβεβαιώσουμε πως ό,τι κι αν μοιραστείς μαζί μας, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα καταγραφούν και θα χρησιμοποιηθούν, με σεβασμό, αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επομένως, δεν θα πρέπει να ανησυχείς ό,τι κάποιος θα μάθει για τις απαντήσεις που έδωσες στο ερωτηματολόγιο.

Κλείνοντας, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω ειλικρινά για το χρόνο σου και την πολύτιμη βοήθειά σου σε αυτή την προσπάθεια.

Με εκτίμηση,

Φραγκουλοπούλου Ειρήνη

Στοιχεία μαθητή/μαθήτριας		Αποδεκτές απαντήσεις	
Αρχικά ονόματος		0	Συμφωνώ απολύτως
Τάξη		1	Μάλλον συμφωνώ
Φύλο		2	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
		3	Μάλλον διαφωνώ
		4	Διαφωνώ απολύτως

1. Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια	
2. Μαθαίνω πολύ εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα	
3. Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο	
4. Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη	
5. Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα	
6. Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου	
7. Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι	
8. Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα	
9. Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου	
10. Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανη/υπερήφανος για μένα	
11. Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου	
12. Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα	
13. Είμαι καλό παιδί	
14. Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης	
15. Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα	
16. Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά	
17. Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα	
18. Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη	
19. Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη	
20. Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Πίνακας i. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	21	63.6	63.6	66.7
	Ουδέτερη	7	21.2	21.2	87.9
	Μάλλον αρνητική	3	9.1	9.1	97.0
	Αρνητική	1	3.0	3.0	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας ii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Μαθαίνω πολύ εύκολα αυτά που κάνουμε στα περισσότερα μαθήματα»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	15	45.5	45.5	48.5
	Ουδέτερη	8	24.2	24.2	72.7
	Μάλλον αρνητική	8	24.2	24.2	97.0
	Αρνητική	1	3.0	3.0	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας iii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Τις περισσότερες φορές, παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	22	66.7	66.7	69.7
	Ουδέτερη	5	15.2	15.2	84.8
	Μάλλον αρνητική	3	9.1	9.1	93.9
	Αρνητική	2	6.1	6.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας iv. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Δεν είμαι τόσο καλός μαθητής/καλή μαθήτρια, όσο οι άλλοι στην τάξη»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	16	48.5	48.5	48.5
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	66.7
	Μάλλον αρνητική	3	9.1	9.1	75.8
	Αρνητική	8	24.2	24.2	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας v. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Τα περισσότερα μαθήματα είναι δύσκολα για μένα»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	12	36.4	36.4	39.4
	Ουδέτερη	8	24.2	24.2	63.6
	Μάλλον αρνητική	6	18.2	18.2	81.8
	Αρνητική	6	18.2	18.2	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας vi. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	13	39.4	39.4	39.4
	Ουδέτερη	5	15.2	15.2	54.5
	Μάλλον αρνητική	8	24.2	24.2	78.8
	Αρνητική	7	21.2	21.2	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας vii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Δεν μπορώ να τα καταφέρω χωρίς σημαντική βοήθεια από τους γονείς μου, στο σπίτι»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	10	30.3	30.3	30.3
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	48.5
	Μάλλον αρνητική	6	18.2	18.2	66.7
	Αρνητική	11	33.3	33.3	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας viii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι συμμαθητές μου στην τάξη ή/και καλύτερα»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	13	39.4	39.4	39.4
	Ουδέτερη	8	24.2	24.2	63.6
	Μάλλον αρνητική	6	18.2	18.2	81.8
	Αρνητική	6	18.2	18.2	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας ix. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Αξίζω όλη την προσοχή που μου δίνει η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	12	36.4	36.4	39.4
	Ουδέτερη	9	27.3	27.3	66.7
	Μάλλον αρνητική	7	21.2	21.2	87.9
	Αρνητική	4	12.1	12.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας x. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου χαίρεται και είναι περήφανη/υπερήφανος για μένα»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	14	42.4	42.4	45.5
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	63.6
	Μάλλον αρνητική	10	30.3	30.3	93.9
	Αρνητική	2	6.1	6.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xi. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου με αγαπάει λιγότερο από τους συμμαθητές μου»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	17	51.5	51.5	51.5
	Ουδέτερη	5	15.2	15.2	66.7
	Μάλλον αρνητική	8	24.2	24.2	90.9
	Αρνητική	3	9.1	9.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xii. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Η δασκάλα μου/ο δάσκαλός μου δε νοιάζεται καθόλου για μένα»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	2	6.1	6.1	6.1
	Μάλλον θετική	22	66.7	66.7	72.7
	Ουδέτερη	2	6.1	6.1	78.8
	Μάλλον αρνητική	3	9.1	9.1	87.9
	Αρνητική	4	12.1	12.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xiii. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Είμαι καλό παιδί»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	21	63.6	63.6	66.7
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	84.8
	Μάλλον αρνητική	4	12.1	12.1	97.0
	Αρνητική	1	3.0	3.0	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xiv. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Συχνά, είμαι η «ψυχή» της παρέας μου και της τάξης»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	5	15.2	15.2	15.2
	Ουδέτερη	7	21.2	21.2	36.4
	Μάλλον αρνητική	11	33.3	33.3	69.7
	Αρνητική	10	30.3	30.3	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xv. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Είμαι διαφορετικός/διαφορετική από τα άλλα παιδιά, κάτι δεν πάει καλά με εμένα»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	2	6.1	6.1	6.1
	Μάλλον θετική	11	33.3	33.3	39.4
	Ουδέτερη	3	9.1	9.1	48.5
	Μάλλον αρνητική	5	15.2	15.2	63.6
	Αρνητική	12	36.4	36.4	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xvi. Πίνακας συχνοτήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Δεν είμαι αρκετά καλός/καλή ώστε να με αγαπούν οι άλλοι πραγματικά»

	Χροιά πεποίθησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	16	48.5	48.5	48.5
	Ουδέτερη	1	3.0	3.0	51.5
	Μάλλον αρνητική	7	21.2	21.2	72.7
	Αρνητική	9	27.3	27.3	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xvii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου στο διάλειμμα»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	21	63.6	63.6	66.7
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	84.8
	Μάλλον αρνητική	4	12.1	12.1	97.0
	Αρνητική	1	3.0	3.0	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xviii. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μη με θέλουν για φίλο/φίλη»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	0	0.0	0.0	0.0
	Μάλλον θετική	22	66.7	66.7	66.7
	Ουδέτερη	3	9.1	9.1	75.8
	Μάλλον αρνητική	5	15.2	15.2	90.9
	Αρνητική	3	9.1	9.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xix. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Είμαι καταδικασμένος/καταδικασμένη να μείνω μόνος/μόνη»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	24	72.7	72.7	75.8
	Ουδέτερη	2	6.1	6.1	81.8
	Μάλλον αρνητική	2	6.1	6.1	87.9
	Αρνητική	4	12.1	12.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	

Πίνακας xx. Πίνακας συχνотήτων/ποσοστών αναφορικά με τη μεταβλητή «Οι συμμαθητές μου χαίρονται να συνεργάζονται μαζί μου στο μάθημα»

	Χροιά πεποιθήσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Τιμές	Θετική	1	3.0	3.0	3.0
	Μάλλον θετική	17	51.5	51.5	54.5
	Ουδέτερη	6	18.2	18.2	72.7
	Μάλλον αρνητική	6	18.2	18.2	90.9
	Αρνητική	3	9.1	9.1	100.0
Σύνολο		33	100	100	