

Ένα πρόγραμμα γνωσιακής-συμπεριφοριστικής παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε παιδιά με προβλήματα μάθησης στο σχολείο

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΚΑΡΜΠΑ-ΣΧΟΙΝΑ

Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) Λάρισας

ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης, η αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχει το άτομο για τον εαυτό του παίζει καθοριστικό ρόλο στη θετική του αλλαγή. Για τον Bandura η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια κοινωνική έννοια, επειδή οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν προσπαθούν, ενώ αυτοί που δεν το πιστεύουν εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Ενενήντα μαθητές με προβλήματα μάθησης, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, συμμετείχαν σε ένα γνωσιακό-συμπεριφοριστικό παρεμβατικό πρόγραμμα διάρκειας 3 μηνών (13 συνεδρίες) για την τροποποίηση της γνωστικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς τους, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοκαθοδήγησης και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Περιγράφονται το περιεχόμενο και η διαδικασία του προγράμματος και παρέχεται μια αξιολόγηση των αρχικών υποθέσεων και του όλου εγχειρήματος.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνικές γνωσιακής-συμπεριφοριστικής παρέμβασης. Αυτοκαθοδήγηση. Αυτοαποτελεσματικότητα.

Είναι γνωστό ότι ανάμεσα στα προβλήματα της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) καταλαμβάνουν πάντα μια σημαντική θέση.

Σύμφωνα με την αμερικανική Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994), οι μαθησιακές δυσκολίες:

- Αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες αναφέρονται στην εκμάθηση και στη χρήση των λειτουργιών του λόγου, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων.
- Δεν ταυτίζονται με άλλου είδους σχολικές δυσκολίες (υποεπίδοση) ή άλλες ανεπάρ-

κειες (αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές), οι οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν βιοψυχοκοινωνική αιτιολογία και είναι συνέπεια –άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο– γνωστικών και συναισθηματικών δυσλειτουργιών των παιδιών. Όπως είναι οι δυσκολίες προσοχής, μνήμης, οι δυσκολίες επεξεργασίας, οργάνωσης και ανάκλησης του υλικού προς μάθηση, καθώς και δυσλειτουργίες σχετικές με την εικόνα εαυτού, τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις (Kamann & Wong, 1993. Rosenberg, 1997. Wong, 1994).

Με ένα ιστορικό γεμάτο απογοητεύσεις και αποτυχία, τα παιδιά με ΜΔ έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαθέτουν πολύ λίγα κίνητρα, δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Millar & Irving, 1995. Torgesen, 1994. Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996), ενώ με το πέρασμα του χρόνου προκαθορίζουν μοιρολατρικά την έκβαση των προσπαθειών τους, τις οποίες σταδιακά μειώνουν (Lindsay, Michie, Batty, Smith, & Miller, 1994), καθώς προσδοκούν ότι θα αποτύχουν.

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (2000), ένας από τους σημαντικούς στόχους μιας παρέμβασης είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν το περιβάλλον και αλληλεπιδρούν με αυτό. Γι' αυτόν το λόγο ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης έχουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1969, 1985, 1994, 2000. Brown, Lent, & Larkin, 1989. Multon, Brown, & Lent, 1991. Relich, Debus, & Walker, 1986. Schunk, 1984, 1991a, 1991b. Schunk & Pajares, 2002), μια έννοια που εισήγαγε ο Bandura (1977) στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ο ίδιος έδωσε έμφαση στο ρόλο των προσδοκιών που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες, καθώς και στο ρόλο των προσδοκιών για το μέλλον, θεωρώντας ότι αποτελούν τις πρώτες μορφές ενδιάμεσης σκέψης στην ανάπτυξη μιας αίσθησης επάρκειας στα παιδιά, την οποία και ονόμασε αυτοαποτελεσματικότητα («η πεποίθησή μου ότι μπορώ να το κάνω»). Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνουν δύο βασικά στοιχεία: τις προσδοκίες της ικανότητας («πιστεύω ότι είμαι ικανός/ή») και τις προσδοκίες του αποτελέσματος («πιστεύω ότι θα έχω θετικά αποτελέσματα»).

Τα ευρήματα σχετικών ερευνών τονίζουν με έμφαση την προβλεπτική και ερμηνευτική ιδιότητα της αυτοαποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή επίδοση σε διάφορους τομείς γνώσης (Lent & Hackett, 1987. Pajares, 1996. Pajares & Johnson, 1996. Schunk, 1991a, 1991b. Schunk & Pajares, 2002. Stajkovic & Luthans, 1998). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν εξειδι-

κεύεται αποκλειστικά σε τομείς, αλλά και σε έργα ή συνθήκες (Bandura, 1977, 1986). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να διαθέτει αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όχι μόνο για συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς αλλά και για τα συγκεκριμένα έργα και τις συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης υπό τις οποίες μελετάται η αυτοαποτελεσματικότητά του. Όπως είναι γνωστό, κατά το σχεδιασμό ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούνται για την πιστοποίηση της επίδοσης πριν και μετά είτε έργα τα οποία έχουν άμεση σχέση με το σχολείο (μαθηματικά, γραφή, ανάγνωση), είτε έργα που καλλιεργούν γενικές ικανότητες (προσοχή, μνήμη, γενική νοημοσύνη, επαγωγική ικανότητα, συλλογιστική ικανότητα). Επίσης, στις ίδιες έρευνες οι συνθήκες αναφέρονται στις διάφορες συνθήκες μάθησης, όπως είναι η μάθηση μέσω προτύπου, η μάθηση μέσω καθοδήγησης, η συνεργατική μάθηση και η κοινωνική μάθηση (πάντα στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura).

Η θέση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατανοήσουν σε βάθος την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης, γνωρίζοντας ότι τα έργα γενικής νοημοσύνης και γενικών ικανοτήτων συσχετίζονται σημαντικά (περίπου 0.60) με τη σχολική επίδοση (Bandura, Barbaranelli, & Pastorelli, 1996. Lent, Brown, & Larkin, 1984. Multon, Brown, & Lent, 1991. Pajares, 1996. Schunk, 1985. Schunk & Pajares, 2002). Η θέση αυτή επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι παιδιά που έχουν σαφείς και θετικές αντιλήψεις για τις σχολικές τους ικανότητες και θετική άποψη για τους εαυτούς τους επιδεικνύουν περισσότερη προσπάθεια στην επίλυση προβλημάτων και έχουν καλύτερες επιδόσεις στις σπουδές τους από ό,τι οι μαθητές με αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και αμφιβολίες για τις σχολικές τους ικανότητες (Boekaerts, 1991. Collins, 1982. Holden, Moncher, Chinke, & Barker, 1990. Pajares & Schunk, 2001, 2002. Wilhite, 1990).

Με βάση τη μάθηση μέσω προτύπου στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1985), οι γνωσιακές-συμπεριφοριστικές τεχνικές προσφέρουν το κατάλληλο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Ζαφειροπούλου, 1991, 1999, 2004. Κаланτζή-Αζίζι, 1992α, 1992β, 1995. Κаланτζή-Αζίζι & Γαλανάκη, 2001. Karmba & Zafiropoulou, 2002. Zafiropoulou & Mati-Zissi, 2004. Zafiropoulou & Karmba-Schina, 2005. Ronen, 1999). Τα προγράμματα γνωσιακής-συμπεριφοριστικής παρέμβασης στοχεύουν στη βελτίωση του προβλήματος μάθησης διαμέσου της αλλαγής και της τροποποίησης της σκέψης, των στάσεων, των εκτιμήσεων και των προσδοκιών του παιδιού, αφού, όπως χαρακτηρίστικά λέγεται, στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση δεν τονίζεται τόσο η ίαση του θεραπευόμενου όσο η απόκτηση της δυνατότητάς του «να τα βγάζει πέρα» (Παπακώστας, 1994).

Μια προσεκτική ανάλυση ερευνητικών προγραμμάτων που στόχευαν στη βελτίωση και στην αντιμετώπιση γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών, σχετικών με τη συγκέντρωση προσοχής και τις στρατηγικές μνήμης και μάθησης στην ανάγνωση και στη γραφή κ.ά., αποκαλύπτει πως οι βελτιώσεις αυτές οφείλονταν, είτε έμμεσα είτε άμεσα, σε μια ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης, της αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, της αυτοαποτελεσματικότητας, των προσδοκιών και των υψηλών κινήτρων του παιδιού (Bouffard-Bouchard, 1990. Jacobs, Prentice-Dunn, & Rogers, 1984. Kazdin, 1978, 1988. Pintrich, Garcia, & DeGroot, 1994. Stevenson & Fantuzzo, 1986. Schunk, 1981, 1982a, 1982b, 1995. Schunk & Hanson, 1985. Schunk & Rice, 1993. Χαρίτου-Φατούρου, 1977. Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Κατ' επέκταση, στην καθημερινή μαθησιακή συνθήκη ο πιο αποτελεσματικός τρόπος δημιουργίας μιας δυνατής αίσθησης ικανότητας, αξιοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας στο παιδί είναι να το ισχυροποιήσουμε με όσο το δυνατόν πιο στέρεες και θετικές εμπειρίες (Bandura, 1994). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν

το παιδί εφοδιάζεται με γνώση, με δεξιότητες και με μια ισχυρή πίστη στις ικανότητές του.

Στόχοι – υποθέσεις

Το πρόγραμμα για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας –στο οποίο αναφερόμαστε– αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ευρύτερων προσπαθειών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση σχολικο-μαθησιακών προβλημάτων. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν η άμεση παροχή κατάλληλης υποστήριξης στα παιδιά ώστε να αποκτήσουν πίστη στις ικανότητές τους, αξιοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα και παράλληλα να βελτιώσουν τόσο τις μαθησιακές τους ικανότητες όσο και τη σχολική τους επίδοση. Η εμπιστοσύνη στην αξιοσύνη και στην επάρκειά τους επιχειρείται μέσω της δημιουργίας θετικής αντίληψης για τις σχολικές-μαθησιακές τους ικανότητες, θετικής άποψης για τους εαυτούς τους και κατ' επέκταση της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης, της αίσθησης ελέγχου και της ικανότητας για αντιμετώπιση των μαθησιακών τους δυσκολιών.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα σχεδιάστηκε στη βάση ότι η παρέμβαση θα πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα σύνολο, ως ένα σύνθετο δυναμικό οργανισμό που βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Επομένως είναι δυνατόν να αρχίσει η παρέμβαση όχι από την έκδηλη συμπεριφορά, δηλαδή τις σχολικές του δυσκολίες, που είναι και το κυρίως πρόβλημα του παιδιού, αλλά από μια εξίσου σημαντική διαμεσολαβητική συμπεριφορά, όπως είναι τα εσωτερικά κίνητρα, οι θετικές στάσεις καθώς και η ενδυνάμωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της πεποίθησης ότι έχουν την ικανότητα τα ίδια τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους μετά από συνειδητή βούληση και προσπάθεια.

Βασική μας υπόθεση ήταν ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος με στόχο την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα της πίστης και της εκτίμησης που τα παιδιά φέρουν ως προς τις ικανότητές τους να αντιμετωπίζουν τις

μαθησιακές τους δυσκολίες θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και στη σχολική τους επίδοση.

Μέθοδος

Δείγμα

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 90 μαθητές (77 αγόρια και 13 κορίτσια) της Β', της Γ' και της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 6.6 έως 9.6 ετών ($M.O. = 8.1$). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέχθηκαν από ένα μαθητικό πληθυσμό 3.154 μαθητών από 35 δημοτικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί βρέθηκαν να έχουν χαμηλή και πολύ χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση βάσει του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (ΕΑΣΕ), που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνάς μας και περιγράφεται στη συνέχεια.

Για την αξιολόγηση της μαθησιακής δυσκολίας ως πρωτογενούς δυσκολίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια του DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, το τελικό δείγμα των 90 παιδιών παρουσίαζε δείκτη νοημοσύνης στα φυσιολογικά επίπεδα ($IQ = 85-110$ μονάδες, $M.O. = 89$), δεν παρουσίαζε σοβαρή οργανική ή ψυχική νόσο και προερχόταν από δύο κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (ΚΟΙΕ), μέτριο και χαμηλό ΚΟΙΕ, με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών τους.

Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία

1η φάση

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν πριν από την έναρξή του (προέλεγχος) το παρακάτω πακέτο δοκιμασιών και ερωτηματολογίων, κατά τη διάρκεια προκαταρκτικής ατομικής συνέντευξης:

- Την κλίμακα των Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρώων (ΕΠΜ) (Raven, Court, & Raven, 1990), όπως προσαρμόστηκε από τον Τσακρή (1970) σε

ελληνικό πληθυσμό. Η κλίμακα σκοπεύει στη μέτρηση της ικανότητας του ατόμου να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες λογικές σχέσεις και να οργανώνει χωρικά αντιληπτικά ερεθίσματα.

- Το τεστ της Ταύτισης Οικείων Μορφών (TOM) του Kagan (Kagan, 1965. Salkind, Kojima, & Zelniker, 1977), για την αξιολόγηση του γνωστικού ύφους. Το TOM έχει σταθμιστεί με αξιοπιστα αποτελέσματα στον ελληνικό χώρο από τον Μακρή (1996).

- Τους Κώδικες (Κ), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), οι οποίοι αξιολογούν την ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής και κωδικοποίησης πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία.

- Τη Μνήμη Αριθμών (ΜΑ), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), η οποία αξιολογεί τη βραχύχρονη μνήμη και τη συγκέντρωση προσοχής.

- Τη Συναρμολόγηση Αντικειμένων (ΣΑ), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), που αξιολογεί τη συλλογιστική και τη διαλογιστική ικανότητα.

- Τα Σύμβολα (Σ), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), που αξιολογούν την ικανότητα για συγκέντρωση προσοχής, για κωδικοποίηση των πληροφοριών και την περαιτέρω επεξεργασία τους.

- Τη Σειροθέτηση Εικόνων (ΣΕ), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), που αξιολογεί τη συλλογιστική και τη διαλογιστική ικανότητα.

- Την Αριθμητική (Α), υποδοκιμασία του Ελληνικού WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997), που αξιολογεί την ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, κωδικοποίησης των πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία, καθώς και τη συλλογιστική – διαλογιστική ικανότητα.

• Το Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Αιτιακής Απόδοσης της Νοητικής Επίδοσης (TEAANE) των Ringelheim, Bialer και Morrissey (1970), το οποίο έχει μεταφραστεί, προσαρμοστεί και χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα (Αλεξόπουλος, προσωπική επικοινωνία), με αξιόπιστα αποτελέσματα, και αξιολογεί τον ενδοπροσωπικό τόπο ελέγχου τόσο για τις ακαδημαϊκές αποτυχίες όσο και για τις ακαδημαϊκές επιτυχίες. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε ειδικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες, γι' αυτόν το λόγο είναι απλό στη χρήση του, καθώς επίσης χρησιμοποιεί την απλή μέθοδο της επιλογής της προτιμώμενης απάντησης (π.χ. *Όταν βελτιώνεσαι στο σχολείο, είναι: α) γιατί προσπαθείς σκληρά, ή β) γιατί σε βοηθούν οι άλλοι*). Ο έλεγχος αξιοπιστίας *alpha* ερωτηματολογίου στην παρούσα μελέτη έδωσε συντελεστή εσωτερικής συνέπειας *α* του Cronbach 0.89.

• Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά (ΔΕΑΠ) του Battle (1981), για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στη συναισθηματική επένδυση και στην υποκειμενική αξιολόγηση της αξιόσύνης του παιδιού (π.χ. *Μπορώ να κάνω πράγματα εξίσου με τα άλλα παιδιά. Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα*). Έχει σταθμιστεί σε μαθητές Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου, με τις εξής τιμές εσωτερικής συνέπειας *α* του Cronbach για τις τέσσερις υποκλίμακες: Γενική 0.79, Κοινωνική 0.54, Ακαδημαϊκή 0.73 και Γονική 0.76 (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, & Χατζηδημητριάδου, 1999). Οι τιμές αξιοπιστίας στο δικό μας δείγμα ήταν 0.81, 0.75, 0.79 και 0.78 αντίστοιχα για τις τέσσερις υποκλίμακες.

Και τα δύο παραπάνω ερωτηματολόγια (TEAANE και ΔΕΑΠ) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να μετρήσουν διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

• Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (ΕΑΣΕ), που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, βάσει του οποίου ζητήσαμε από τους δασκάλους να αξιολογήσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών τους στην Ανάγνωση, στη Γραφή και στα Μαθηματικά με βάση

μια πεντάβαθμη κλίμακα (8-10 = πολύ καλή, 6-8 = καλή, 4-6 = μέτρια, 2-4 = χαμηλή, και 0-2 = πολύ χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω τεστ και ερωτηματολογίων παρουσιάζονται στους Πίνακες 1α-1δ.

2η φάση

Οι 90 μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των 30 παιδιών. Οι ομάδες μεταξύ τους είχαν ίσο αριθμό παιδιών από κάθε τάξη καθώς επίσης και ίσο αριθμό αγοριών – κοριτσιών. Η πρώτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης και οι άλλες δύο τις ομάδες ελέγχου.

1) Τα παιδιά της Ομάδας Αυτοαποτελεσματικότητας (ΟΑ) δέχθηκαν ατομική παρέμβαση διάρκειας τριών μηνών (μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά), η οποία αποτελούνταν από ένα συνδυασμό γνωσιακών – συμπεριφοριστικών τεχνικών, όπως είναι η μίμηση προτύπου, η τροποποίηση δυσλειτουργικών σκέψεων (γνωστική αναδόμηση), η αυτοκαθοδήγηση (με τη βοήθεια της αυτοαξιολόγησης, της αυτοενίσχυσης και του αυτοελέγχου), η άσκηση στη φαντασία και η τήρηση ημερολογίου. Επιπλέον, η ΟΑ δέχθηκε εκπαίδευση – με τη χρήση των παραπάνω τεχνικών – στο τεστ της Ταύτισης Οικειών Μορφών, στην κλίμακα των Εγχρωμων Προοδευτικών Μητρών και στη Μνήμη Αριθμών και στη Συναρμολόγηση Αντικειμένων, υποδοκιμασίες του Ελληνικού WISC-III. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι τα έργα τα οποία επιλέχθηκαν για την εκπαίδευση των παιδιών στο πρόγραμμα μπορεί να μην ανήκουν στην κατηγορία των σχολικών μαθημάτων αλλά σχετίζονται άμεσα με το σχολείο, αφού είναι υποδοκιμασίες του WISC-III οι οποίες κρίνουν την ετοιμότητα του παιδιού για το είδος της σχολικής κυρίως μάθησης. Επιπλέον, τα παιδιά μπόρεσαν να συνδέσουν άμεσα τις τεχνικές που διδάχθηκαν με σχολικά αντικείμενα, αφού διδάχθηκαν τρόπους μνήμης, προσοχής και κωδικοποίησης με παραδείγματα από τα μαθήματά τους στη γλώσσα και στην αριθμητική.

2) Η Ομάδα Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) αποτέλεσε την ομάδα της οποίας οι μαθητές απα-

σχολήθηκαν τον ίδιο χρόνο (τρεις μήνες, μία φορά την εβδομάδα για 45 λεπτά) και τους δόθηκε η ίδια προσοχή και το ίδιο ενδιαφέρον με την ΟΑ. Η ύπαρξη της Ομάδας Ελέγχου Προσοχής κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να απομονώσουμε επιδράσεις άλλων αστάθμητων παραγόντων, όπως θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι η επίδραση της παρουσίας, της προσοχής και του ενδιαφέροντος που δόθηκε από τον ερευνητή στα μέλη της ομάδας. Η ενασχόληση της ΟΕΠ αφορούσε δραστηριότητες (παιχνίδια, παζλ) μη σχετικές προς το περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης.

3) Η Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) αποτέλεσε την ομάδα στην οποία οι συμμετέχοντες δε δέχθηκαν καμία παρέμβαση.

3η φάση

Αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος οι συμμετέχοντες των τριών ομάδων συμπλήρωσαν εκ νέου το σύνολο των τεστ και ερωματολογίων τα οποία αναφέρθηκαν κατά την περιγραφή της πρώτης φάσης, προκειμένου να ελεγχθούν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στα έργα άσκησης και στα έργα γενίκευσης καθώς και η γενικότερη αποτελεσματικότητα του προγράμματος (μετα-έλεγχος). Θεωρούμε ως έργα άσκησης όλες τις δοκιμασίες εκείνες που συμπεριελήφθησαν στην παρέμβαση (2η φάση) και ως έργα γενίκευσης όλες τις δοκιμασίες εκείνες που δε συμπεριελήφθησαν. Το ίδιο πακέτο δόθηκε επτά μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σε προσχεδιασμένο επανέλεγχο (follow-up), για τη διαπίστωση του ποσοστού διατήρησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Ο επανέλεγχος έγινε από ουδέτερους κριτές, έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης

Ο Bandura (1977) υποστήριξε ότι ο ρόλος συγκεκριμένων ατομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της αυτοαποτελε-

σματικότητας στον άνθρωπο. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) Οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου. Το άτομο αντλεί τις πληροφορίες για να ισχυροποιήσει την αξιόσύνη του από τις μέχρι τώρα προσωπικές του εμπειρίες. Βιώματα επιτυχίας αυξάνουν την αξιόσύνη του, ενώ οι αποτυχίες τη μειώνουν. β) Η μάθηση μέσω προτύπου. Το άτομο έχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να αυξήσει την αξιόσύνη του όταν παρατηρεί το πρότυπό του να εκτελεί διάφορες δύσκολες δραστηριότητες. γ) Η λεκτική πειθώ χρησιμοποιείται για να πεισθεί ένα άτομο ότι είναι ικανό να επιτύχει ένα στόχο, αρκεί αυτός να ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του. δ) Η βιοφυσιολογική και συναισθηματική του κατάσταση. Όταν ένα άτομο δεν έχει εμπιστοσύνη στην αξιόσύνη, εμφανίζει φόβο και άγχος για την εκτέλεση του έργου. Από τον τρόπο που σκεφτόμαστε (π.χ. «Ξέρω ότι δεν είμαι ικανός») εξαρτάται η συναισθηματική μας κατάσταση (π.χ. «αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω»), και κατά συνέπεια ανάλογη είναι και η συμπεριφορά που εκδηλώνουμε.

Με γνώμονα τα παραπάνω αναπτύξαμε ένα ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας προσαρμοσμένο στους στόχους μας και στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων του προγράμματος (Παραρτήματα 1 και 2). Πρότυπο του προγράμματός μας υπήρξε το ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα της Ronen (1994, 1999, 2003).

Ο στόχος του προγράμματος επιδιώχθηκε μέσω των παρακάτω γνωσιακών – συμπεριφοριστικών τεχνικών:

1η τεχνική: Άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση.

Με το πρόγραμμα αυτοκαθοδήγησης των Meichenbaum και Goodman (1971) το παιδί μαθαίνει να ασκείται στη διαδικασία της χρήσης του εσωτερικού λόγου (Meichenbaum, 1977), ακολουθώντας τα επόμενα στάδια:

α. Ορισμός του προβλήματος (*Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι μου ζητάει να κάνω;*). Το παιδί με τον τρόπο αυτό ασκείται στο να καταλαβαίνει και να αποσφαηνίζει το ζητούμενο.

β. Εστίαση της προσοχής και δρομολόγηση της συμπεριφοράς (*Ποιο είναι το σχέδιό μου;*).

Με βάση το ζητούμενο το παιδί μαθαίνει να καταστρώνει τη λύση του προβλήματος, βήμα βήμα.

γ. Αυτοέλεγχος (*Εφαρμόζω το σχέδιό μου;*). Στη φάση αυτή το παιδί μαθαίνει να ανατροφοδοτείται για την πορεία των ενεργειών του, βήμα βήμα.

δ. Αυτοαξιολόγηση (*Πώς τα πήγα;*). Η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από το παιδί την ικανότητα να διαθέτει ορισμένα κριτήρια βάσει των οποίων θα συγκρίνει τον εαυτό του με άλλα παιδιά ή με καταστάσεις. Η αρτιότητα της ικανότητας αυτής στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο που διανύουν. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται στους νεαρότερους μαθητές ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης και αντίληψης του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους. Ωστόσο και αυτά μπορούν να εκπαιδευτούν στην αυτοαξιολόγηση, εφόσον τη διδαχθούν με έναν τρόπο που να τους είναι κατανοητός.

ε. Αυτοενίσχυση (*Τα πάω πολύ καλά, μου αξίζει ένα μπράβο! 'Η, δεν τα πήγα κι άσχημα, μόνο ένα λάθος είναι μεγάλο κατόρθωμα!*). Όλοι οι άνθρωποι θα έπρεπε να μάθουν να ενισχύουν τον εαυτό τους ως ένα βασικό βήμα προς την αυτονομία τους. Η εν λόγω μέθοδος βοηθά τα παιδιά να στρέφουν την προσοχή τους από τις συγκεκριμένες ενισχύσεις στις συμβολικές. Η αυτοενίσχυση βοηθά ακόμη στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και στη βελτίωση της εικόνας του εαυτού, ιδιαίτερα στα ντροπαλά ή στα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

2η τεχνική: Τροποποίηση των δυσλειτουργικών σκέψεων. Η βασική τεχνική που Beck (1976) έχει στόχο τη μετατροπή των συνηθισμένων επαναλαμβανόμενων, αυτόματων σκέψεων σε πιο συνειδητές και λειτουργικές σκέψεις. Μολονότι αυτό μοιάζει αρκετά πολύπλοκο, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αλλάζουν τις αυτόματες σκέψεις τους εφόσον ο ερευνητής χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες μεταφορές και τεχνικές. Επίσης, υποδεικνύουμε τον τρόπο και ενισχύουμε την προσπάθεια του παιδιού για αναζήτηση εναλλακτικών «καλών» ερμηνειών για ένα

γεγονός. Έτσι, μπορούμε να ενθαρρύνουμε το παιδί να σκεφτεί πώς, ενδεχομένως, να αισθανόταν ή τι μπορεί να έκανε εάν έδινε τη νέα, «καλή» ερμηνεία για το συγκεκριμένο γεγονός.

3η τεχνική: Άσκηση στη φαντασία. Πολλές μέθοδοι αυτοελέγχου χρησιμοποιούν την άσκηση στη φαντασία. Οι ενήλικες χρειάζεται να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να καταλάβουν ότι αυτό είναι ένα προκαταρκτικό βήμα προτού προχωρήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος με έκθεση *in vivo* (στην πραγματικότητα). Τα παιδιά, αντίθετα, αντιμετωπίζουν τη φαντασία με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο, καθώς γι' αυτά είναι κάτι οικείο, κάτι που ενυπάρχει στην καθημερινή τους ζωή και το απολαμβάνουν.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα από την άσκηση στη φαντασία που χρησιμοποιήσαμε, το οποίο αναφέρεται στη σχέση σκέψης – συναισθήματος – συμπεριφοράς: *«Είμαστε λυπημένοι και στεναχωρημένοι, και ξαφνικά φανταζόμαστε πόσο όμορφα περάσαμε το καλοκαίρι που πέρασε, ή τι ωραία που θα είναι αν βρούμε τους αγαπημένους φίλους μας και παίξουμε για λίγο. Και πράγματι, ξαφνικά μετά από αυτές τις σκέψεις αλλάζει η διάθεσή μας και αισθανόμαστε χαρούμενοι και ευχαριστημένοι με τη σκέψη ότι σε λίγο θα συναντήσουμε τους καλούς μας φίλους. Με αυτό τον τρόπο δίνουμε εντολή στο μυαλό μας να φανταστεί κάτι ευχάριστο και όμορφο και από λυπημένοι αισθανόμαστε χαρούμενοι».*

4η τεχνική: Τήρηση ημερολογίου. Μια από τις βασικές τεχνικές στη γνωσιακή – συμπεριφοριστική παρέμβαση είναι η τήρηση ημερολογίου. Καθώς σκοπός της παρέμβασης είναι να διδάξει στα παιδιά πώς να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, ένα απαραίτητο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από την πλευρά του παιδιού του προσωπικού του συστήματος πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Έτσι, οι περισσότερες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν, στο αρχικό τους στάδιο, μεθόδους τήρησης ημερολογίου:

Τα παιδιά εκπαιδεύονται να παρατηρούν και να καταγράφουν την ίδια τους τη συμπεριφορά.

κρατώντας σημειώσεις σε ένα είδος προσωπικού ημερολογίου. Η εξάσκηση στην παρακολούθηση του εαυτού μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθεί η πρόοδος που σημειώθηκε. Μετά τον τερματισμό της παρέμβασης η τήρηση ημερολογίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (δημιουργεί κίνητρο, ενθαρρύνει) στη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συνολική παρέμβαση.

Μαζί με την αυτοαξιολόγηση, η τήρηση ημερολογίου αποτελεί ένα απαραίτητο μέρος της διαδικασίας για την προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς. Άλλωστε, όταν εμείς οι ίδιοι αντιμετωπίζουμε τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους ως κάτι που δεν είναι απόλυτο, αλλά ως κάτι που μπορεί να αλλάξει, και προωθούμε αυτή την ιδέα, βρισκόμαστε ήδη στη διαδικασία της αλλαγής της.

Αποτελέσματα

Για τον έλεγχο των πιθανών μεταβολών που επήλθαν στην αυτοεκτίμηση, στον τόπο ελέγχου και στη σχολική επίδοση ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν: α) ο έλεγχος *t-test* για συζευγμένα δείγματα σε κάθε ομάδα χωριστά, για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μετρήσεων της κάθε ομάδας, β) για τον έλεγχο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετρήσεων και των ομάδων εφαρμόστηκε η πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), και γ) η ανάλυση του μεγέθους επίδρασης (effect size), για τον έλεγχο του μεγέθους της επίδρασης μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και των ομάδων ελέγχου (Cohen, 1992. Sideridis, 1999).

Το μέγεθος της επίδρασης είναι στατιστική έννοια και ουσιαστικά εκφράζει την επίδραση της παρέμβασης ως διαφορά του *M.O.* (ομάδας παρέμβασης) μείον τον *M.O.* (ομάδας ελέγχου) διά τον *M.O.* των τυπικών αποκλίσεων των δύο ομάδων. Με τον τρόπο αυτό η διαφορά των ομάδων εκφράζεται ως μέρος της τυπικής απόκλισης των

δύο ομάδων. Το μέγεθος της επίδρασης αποτελεί ένα καλό μέτρο σύγκρισης διαφορετικών πειραματικών συνθηκών και των αποτελεσμάτων τους (Ευκλείδης, 1998), και επιπλέον είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τις ψυχολογικές έρευνες και κλινικές μελέτες διαφορών μεταξύ ομάδων οι οποίες για αντικειμενικούς λόγους χρησιμοποιούν μικρά δείγματα.

Έργα άσκησης

Σύμφωνα με τον έλεγχο *t-test* για συζευγμένα δείγματα σε κάθε ομάδα χωριστά, παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0.001$) ανάμεσα στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση για την Ομάδα Αυτοαποτελεσματικότητας (ΟΑ) σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) και την Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) στα τρία από τα τέσσερα έργα άσκησης. Συγκεκριμένα (βλ. Πίνακα 1α) στο τεστ Ταύτιση Οικείων Μορφών η ΟΑ αύξησε σημαντικά το μέσο όρο του χρόνου απάντησης από τον προ-έλεγχο, *M.O.* = 7.03 (*T.A.* = 2.55), στο μετα-έλεγχο, *M.O.* = 24.10 (*T.A.* = 5.55), σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου. Επίσης, η ΟΑ μείωσε σημαντικά τον αριθμό λαθών από τον προ-έλεγχο, *M.O.* = 25.50 (*T.A.* = 2.3), στο μετα-έλεγχο και επανέλεγχο, με *M.O.* = 11.83 (*T.A.* = 0.79).

Η σύγκριση των τριών ομάδων διαχρονικά φάνηκε από την 3X3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τρεις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας «χρόνος» σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός για τη Μνήμη Αριθμών [$F(6) = 32.13, p < 0.001$], για την ΤΟΜ (λάθη) [$F(6) = 32.55, p < 0.001$], για την ΤΟΜ (χρόνος) [$F(3) = 29.12, p < 0.001$], για τις ΕΠΜ [$F(6) = 30.27, p < 0.001$] και, τέλος, για τη Συναρμολόγηση [$F(6) = 32.13, p < 0.001$].

Σύμφωνα με την ανάλυση του μεγέθους επίδρασης μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και των ομάδων ελέγχου, παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές, με προεξέχουσα την ΟΑ, η οποία σημείωσε μεγάλη διαφορά από την ΟΕΠ και την ΟΕ. Τα μεγέθη επίδρασης ανάμεσα στις ομάδες κυ-

Πίνακας 1α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της Ομάδας Αυτοαποτελεσματικότητας (ΟΑ), της Ομάδας Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) και της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) στις φάσεις μετρήσεων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στα έργα άσκησης

Ομάδες	ΟΑ						ΟΕ						ΟΕΠ					
	ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ	
Μετρήσεις	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
TOM (χρόνος)	7.03	2.55	24.1	5.55	22.8	5.27	5.6	1.56	5.83	1.34	5.13	1.43	10.4	5.49	10.6	3.94	9.9	3.7
TOM (λάθη)	25.5	2.3	11.8	0.79	11.8	0.92	25.4	6.27	24.6	5.79	24.7	5.77	24.8	2.08	23.5	2.5	23.6	2.78
ΕΠΜ	14.4	1.54	24.4	1.5	24.9	2.2	16.6	1.42	16.9	1.18	16.6	1.37	15	1.36	15.3	0.99	15	1.22
Συναρμολόγηση	9.66	1.26	22.6	2.44	22.8	2.23	11	1.66	10.5	1.9	10.6	1.71	0.06	1.63	9.46	1.19	9.06	1.22
Μνήμη Αριθμών	6.26	0.9	9.06	0.78	9.06	0.69	5.56	0.97	5.36	0.85	5.03	0.71	6.36	1.09	5.6	1.1	5.56	0.85

Πίνακας 2
Ανάλυση μεγέθους επίδρασης για τις τρεις ομάδες

	ΟΑ/ΟΕΠ	ΟΑ/ΟΕ
Μνήμη Αριθμών	2.7*	4*
TOM (χρόνος)	1.7	4.2*
TOM (λάθη)	-4.2*	-2.4*
Συναρμολόγηση	5.7*	4.2*
ΕΠΜ	4.3*	3*
Κώδικες	0.8	1
Σύμβολα	3.7*	4.3*
Αριθμητική	0.9	1.5
Σειροθέτηση	3.3*	4.8*
ΔΕΑΠ (γενική)	1	0.5
ΔΕΑΠ (κοινωνική)	1.7	1.5
ΔΕΑΠ (ακαδημαϊκή)	1.5	2*
ΔΕΑΠ (γονική)	3.2*	3.6*
ΤΕΑΑΝΕ	2.2	2.4
ΕΑΣΕ (ανάγνωση)	5*	5.8*
ΕΑΣΕ (γραφή)	8.3*	8.3*
ΕΑΣΕ (μαθηματικά)	9.6*	7.2*

μάνθηκαν μεταξύ 1.7 και 4.3 μονάδων. Και για τα πέντε γνωστικά έργα το μέγεθος επίδρασης – αποτελέσματος ήταν μεγαλύτερο της μονάδας, μέγεθος το οποίο θεωρείται σημαντικό (βλ. Πίνακα 2).

Έργα γενίκευσης

Η σύγκριση των τριών ομάδων διαχρονικά φάνηκε από την 3Χ3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τρεις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας «χρόνος» σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός για την Αριθμητική [$F(3) = 29.87, p < 0.001$], για του Κώδικες [$F(6) = 32.29, p < 0.001$], για τα Σύμβολα [$F(6) = 36.75, p < 0.001$] και, τέλος, για τη Σειροθέτηση [$F(6) = 35.36, p < 0.001$].

Σύμφωνα με την ανάλυση του μεγέθους επίδρασης μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και των ομάδων ελέγχου, παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των ομάδων, όπως φαίνεται και

στον Πίνακα 2, με προεξέχουσα την ΟΑ, η οποία σημείωσε μεγάλη διαφορά από την ΟΕΠ και την ΟΕ. Τα μεγέθη επίδρασης των ομάδων κυμάνθηκαν μεταξύ 0.8 και 4.8 μονάδων (Πίνακας 2).

Ερωτηματολόγια

Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά (ΔΕΑΠ). Σύμφωνα με τον Πίνακα 1δ, η ΟΑ αύξησε στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$) τους μέσους όρους αυτοεκτίμησης στις τρεις διαστάσεις της, στην ακαδημαϊκή, στην κοινωνική και στη γονική [για την κοινωνική από $M.O. = 2.06$ ($T.A. = 1.14$) σε $M.O. = 3.93$ ($T.A. = 0.82$), για την ακαδημαϊκή από $M.O. = 1.63$ ($T.A. = 0.49$) σε $M.O. = 4.03$ ($T.A. = 0.61$) και, τέλος, για τη γονική από $M.O. = 2.23$ ($T.A. = 1.1$) σε $M.O. = 4.06$ ($T.A. = 0.98$) κατά το μετα-έλεγχο και τον επανέλεγχο].

Η σύγκριση των τριών ομάδων διαχρονικά φάνηκε από την 3Χ3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τρεις ομάδες / τρεις χρονι-

Πίνακας 1β

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της Ομάδας Αυτοσποτελεσματικότητας (ΟΑ), της Ομάδας Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) και της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) στις φάσεις μετρήσεων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στα έργα γενίκευσης

Ομάδες	ΟΑ						ΟΕ						ΟΕΠ					
Μετρήσεις	ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αριθμητική	9.53	2.47	13.9	1.38	14.3	1.7	9.4	2.32	9.5	2.25	9.6	2.17	10.7	2.18	10.8	2.09	10.8	2.09
Κώδικες	32.7	4.13	40.4	4.96	40.4	4.8	32.6	5.41	33.4	5.13	33	5.23	33.1	5.58	34.1	5.62	34	5.77
Σύμβολα	9.36	1.35	15.7	1.13	16.1	0.9	9.96	1.03	9.43	1.1	9.16	0.87	9.4	1.13	10.2	1.06	10.4	1.03
Σειροθέτηση	9.06	2.27	20.1	3.35	20.5	3.4	9.86	1.13	9.63	1.15	10.1	1.46	8.73	1.77	8.83	1.85	8.86	1.88

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της Ομάδας Αυτοαποτελεσματικότητας (ΟΑ), της Ομάδας Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) και της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) στις φάσεις μετρήσεων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στα ερωτηματολόγια

Ομάδες	ΟΑ						ΟΕ						ΟΕΠ					
Μετρήσεις	ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΔΕΑΠ (γενική)	6.4	0.81	8.03	1.03	8.1	0.9	7.43	0.97	6.9	0.92	7.16	0.87	7.16	0.94	6.4	1	6.36	0.92
ΔΕΑΠ (κοινωνική)	2.06	1.14	3.93	0.82	3.93	0.8	2	1.05	1.53	0.77	1.56	0.81	1.83	0.91	1.96	1.03	1.96	1.03
ΔΕΑΠ (ακαδημαϊκή)	1.63	0.49	4.03	0.61	4.03	0.6	1.6	0.56	1.56	0.56	1.3	0.53	1.56	0.5	2.23	0.43	2.23	0.43
ΔΕΑΠ (γονική)	2.23	1.1	4.06	0.98	4.06	1	2.43	0.93	1.9	1.02	1.9	1.02	1.73	1.08	1.86	1.1	1.86	1.1
ΤΕΑΑΝΕ	10.4	0.81	14.4	0.85	14.5	0.7	10	1.8	10.6	1.32	10.7	1.33	10.8	1.28	11.7	0.94	12	0.37

Πίνακας 1γ

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης της Ομάδας Αυτοαποτελεσματικότητας (ΟΑ), της Ομάδας Ελέγχου Προσοχής (ΟΕΠ) και της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) στις φάσεις μετρήσεων πριν, μετά και κατά τον επανέλεγχο στη σχολική επίδοση

Ομάδες			ΟΑ						ΟΕ						ΟΕΠ			
Μετρήσεις	ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ		ΠΡΟ		ΜΕΤΑ		ΕΠΑΝ/ΓΧΟΣ	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ανάγνωση	2.96	0.88	6	0	7.5	0.5	2.56	0.77	2.6	0.77	2.6	0.77	2.7	0.74	3.03	0.55	3.03	0.55
Γραφή	1.96	0.92	6	0	7.56	0.5	2.06	0.78	3	0	3	0	1.96	0.66	3	0	3	0
Μαθηματικά	3.2	0.8	6.36	0.55	8.33	0.5	3	0	3	0	3	0	3.03	0.18	0.06	0.25	3.06	0.25

κές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας «χρόνος» σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(5) = 6.08, p < 0.001$].

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, και κάνοντας μια γενική παρατήρηση σε σχέση με τις τιμές του μεγέθους επίδρασης όλων των διαστάσεων της κλίμακας αυτοεκτίμησης, παρατηρούνται: α) ένα σημαντικό μέγεθος επίδρασης στην ομάδα παρέμβασης έναντι των ομάδων ελέγχου, β) το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης εμφάνισαν οι διαστάσεις της γονικής και της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης.

Τροποποιημένο Ερωτηματολόγιο Αιτιακής Απόδοσης της Νοητικής Επίδοσης (TEAANE). Σύμφωνα με τον Πίνακα 1δ, η ΟΑ αύξησε στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$) το μέσο όρο του ενδοπροσωπικού ελέγχου από τον προέλεγχο, $M.O. = 10.4$ ($T.A. = 0.81$), στο μετα-έλεγχο, $M.O. = 14.4$ ($T.A. = 0.85$), σε σύγκριση με τις δύο ομάδες ελέγχου, όπου οι διαφορές μεταξύ των μετρήσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Η σύγκριση των τριών ομάδων διαχρονικά φάνηκε από την 3Χ3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τρεις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας «χρόνος» σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6) = 32.92, p < 0.001$].

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης (ΕΑΣΕ). Η σύγκριση των τριών ομάδων διαχρονικά φάνηκε από την 3Χ3 πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) (τρεις ομάδες / τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης), όπου ο παράγοντας «χρόνος» σε αλληλεπίδραση με τις ομάδες αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός [$F(6) = 50.41, p < 0.001$].

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το σημαντικό μέγεθος επίδρασης της ομάδας παρέμβασης στα αποτελέσματα της βαθμολογίας στην Ανάγνωση, στη Γραφή και στα Μαθηματικά σημαίνει ότι η ΟΑ επέδρασε αποτελεσματικά στη σχολική επίδοση των παιδιών (Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά) τόσο στους μετα-ελέγχους όσο και στους επανελέγχους.

Συζήτηση

Το παρόν πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς, ωστόσο, να στοχεύει ευθέως σε αυτή καθαυτή την αποκατάσταση των συγκεκριμένων δυσκολιών. Στην ουσία, επιχειρήσαμε να αντιμετωπίσουμε μαθησιακά προβλήματα μέσω καθαρά ψυχολογικών μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες, μάλιστα, εντάσσονται στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφορικής προσέγγισης με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura.

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και οι διαστάσεις του παρεμβατικού μας σχεδίου. Βασική θέση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας είναι ότι τα άτομα μπορούν να προμελετούν και να αναστοχάζονται προκειμένου να αλλάξουν ή να βελτιώσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες. Με βάση αυτή την προσέγγιση, η έρευνα έδειξε ότι το να γνωρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο το δυνατόν πιο πολλά για τις συνθήκες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους είναι μια μεγάλη βοήθεια για τη συνειδητή αλλαγή της συμπεριφοράς με πιο απλά λόγια, η σκέψη του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί αν το ίδιο το παιδί κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται.

Η ιδιαιτερότητα και ενδεχομένως η πρωτοτυπία της παρέμβασης οφείλονται στο γεγονός πως σχεδιάστηκε με γνώμονα ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα πολυδιάστατο δυναμικό σύνολο που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Συνεπώς η ενδυνάμωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της πεποίθησης ότι έχουν την ικανότητα τα ίδια τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους μετά από συνειδητή βούληση (αντί της ευθείας παρέμβασης στην έκδηλη συμπεριφορά, δηλαδή στις σχολικές δυσκολίες του παιδιού, που είναι και το κυρίως πρόβλημά του) είναι όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναγκαία.

Η επιλογή της συγκεκριμένης παρεμβατικής μεθόδου αποτέλεσε ιδιαίτερη πρόκληση, αν αναλογιστούμε ότι:

1. Σε παγκόσμιο επίπεδο η ίδια η εφαρμογή

γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου παρεμβάσεων σε παιδιά με προβλήματα (ανεξαρτήτως διάγνωσης) βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ακόμη. Αυτό σημαίνει ότι η σχετική βιβλιογραφία δεν είναι ακόμη τόσο πλούσια όσο αυτή που αναφέρεται στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία (ΓΣΘ) ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι οι συνεχώς αυξανόμενες μετα-αναλυτικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα της απευθυνόμενης σε παιδιά ΓΣΘ την ισχυροποιούν ως παρέμβασης επιλογής σε ολοένα και περισσότερες διαταραχές.

2. Αποτελεί κοινή πρακτική οι μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζονται απευθείας ως έκδηλη συμπεριφορά, και κυρίως με αμιγώς παιδαγωγικές μεθόδους.

Από παιδαγωγικής πλευράς η πρόκληση αναφέρεται στα εξής τρία σημεία:

1. Να κάνει το μαθητή να πιστέψει ότι διαθέτει τις ικανότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να εκτελέσει ένα έργο με επιτυχία.

2. Να παρέχει κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. στρατηγικές καθοδήγησης και την απαιτούμενη τεχνολογία).

3. Να παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή να αποκτήσει εμπειρία της επιτυχίας ως αποτέλεσμα κατάλληλων χειρισμών.

Η βασική μας υπόθεση ήταν ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος που ακολουθεί τις παραπάνω προδιαγραφές, με στόχο τη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της πίστης και της εκτίμησης που τα παιδιά φέρουν ως προς τις ικανότητές τους να αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους όσο και της ίδιας της σχολικής τους επίδοσης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας αυτή. Ταυτοχρόνως, ευθυγραμμίζονται και με τις βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας. Παρεμβαίνοντας στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας προσπαθήσαμε και καταφέραμε να δημιουργήσουμε τις αναγκαίες προϋποθέσεις έτσι ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να

αισθάνονται ικανά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους μετά από συνειδητή βούληση και προσπάθεια.

Η ανάλυση των δεδομένων των ψυχομετρικών ελέγχων που έγιναν πριν από τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα και αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος φανέρωσε σημαντική βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους. Διαπιστώθηκε βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών οι οποίες εμπλέκονται άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία (συγκέντρωση, προσοχή, μνήμη, συλλογιστική ικανότητα). Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, ενισχύθηκε σημαντικά ο ενδοπροσωπικός τους έλεγχος και βελτιώθηκε το γνωστικό ύψος της σκέψης τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η βελτίωση διατηρήθηκε και στον επανέλεγχο 7 μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Οι συμμετέχοντες διδάχθηκαν νέους τρόπους αντιμετώπισης και χειρισμού των δυσκολιών τους, αλλά κυρίως διδάχθηκαν «πώς να μαθαίνουν».

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά είναι δυνατόν να εκπαιδευτούν στο να παρατηρούν τον εαυτό τους, να κατανοούν τη σκέψη τους και τα συναισθήματά τους, να σκέφτονται λογικά και αποτελεσματικά, να αναλύουν, να αξιολογούν την συμπεριφορά τους και να αυτοενισχύονται.

Η εφαρμογή του προγράμματος πιστεύουμε ότι είναι εφικτή και σε παιδιά άλλων ηλικιών. Για παράδειγμα, σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων θα μπορούσε ένα παρόμοιο πρόγραμμα (τροποποιημένο για τις ανάγκες της εφηβικής ηλικίας) να δώσει ευκαιρίες για μια νέα διάσταση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους υπό το πρίσμα των προβλημάτων αυτής της ηλικίας, όπως είναι η επιθετικότητα, η παραβατικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά, τα προβλήματα αυτοελέγχου.

Αλλά και σε μικρότερες ηλικίες θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν τέτοια προγράμματα, σε επίπεδο πρόληψης, όπως σε παιδιά προσχολικής ηλι-

κίας, διευκολύνοντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και τη γενικότερη προσαρμογή τους.

Κυρίως όμως στο πλαίσιο μιας ολιστικής θεώρησης παρόμοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση διαφορετικών εξελικτικών δυσκολιών, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας τις συγκεκριμένες τεχνικές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας.

Ολοκληρώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η διεξαγωγή της ερευνητικής παρέμβασης αποτελεί ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο, ούτως ή άλλως, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν η παρέμβαση αφορά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα για την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ευρύτερων προσπάθειών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση σχολικο-μαθησιακών προβλημάτων. Στη χώρα μας η αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα σε οργανωμένο επίπεδο βρίσκεται σε σχετικά αρχικό στάδιο. Πιστεύουμε, λοιπόν, ότι αυτό (το καινούριο, το πρωτότυπο, το χρήσιμο) που μπορεί να προσφέρει η παρούσα μελέτη στην καθημερινή πράξη είναι μια παρεμβατική προσέγγιση που μπορεί να αποβεί αποτελεσματική τόσο για την εξέλιξη των μαθητών με μαθησιακό πρόβλημα όσο και για την εξέλιξη της ίδιας της έρευνας σε αυτό τον τομέα.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders DSM-IV* (4th ed.). Washington, DC.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2000). Self-regulation of motivation and action through perceived self-efficacy. In E. A. Locke (Ed.), *Basic principles of organization behavior*. Oxford, U.K.: Black-well.
- Bandura, A., Barbaranelli, C. G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Battle, J. (1981). *Culture Free Self-Esteem Inventories for Children and Adults*. Seattle: Special Child Publications.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, 1-17.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Brown, S. D., Lent, R. D., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.
- Bryan, T. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 261-268.
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III: Οδηγός εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, N. York.
- Ευκλείδης, Α. (1998). Η μεθοδολογία ψυχολογικών ερευνών γνωστικής παρέμβασης. *Ψυχολογία*, 5(2), 123-138.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1991). Μια εναλλακτική πει-

- ραματική προσέγγιση για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 64-78.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (1999). *Η Γνωστική-Συμπεριφορική προσέγγιση για τη Μάθηση και τη Συμπεριφορά του Παιδιού στο Σχολείο*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 24-50). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holden, G., Moncher, M. S., Chinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046.
- Jacobs, B., Prentice-Dunn, S., & Rogers, R. W. (1984). Understanding persistence: an interface of control theory and self-efficacy theory. *Basic and Applied Social Psychology*, 5, 333-347.
- Kagan, J. (1965). Impulsive and reflective children: significance of conceptual tempo. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992α). Συμπεριφοριστικές ψυχοθεραπείες σε παιδιά και εφήβους. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Ν. Δέγλερης (Επιμ.), *Θέματα ψυχοθεραπείας της συμπεριφοράς* (σ. 119-145). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1992β). *Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας: Εφαρμοσμένη κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου – Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1995). Θεραπεία της συμπεριφοράς: Νεότερες εξελίξεις στη θεραπεία, έρευνα και εκπαίδευση. Στο Γ. Μπουλουγούρης (Επιμ. Έκδοσης), *Θέματα Γνωσιακής και Συμπεριφοριστικής Θεραπείας, Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γαλανάκη, Ε. (2001). Η ψυχοθεραπεία ως σύστημα και η αναγκαιότητα ενός «ανοίγματος». *Ψυχολογία*, 8(2), 153-172.
- Kamann, P. M., & Wong, B. Y. L. (1993). Inducing adaptive coping self-statements in children with learning disabilities through self-instruction training. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 630-638.
- Karmba, Ch., & Zafiroπούλου, Μ. (2002). Cognitive behavior modification and learning disabilities. In T. Scimali & L. Grimaldi, *Cognitive psychotherapy toward a new millennium: Scientific foundations and clinical practice* (pp. 219-222). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kazdin, A. E. (1978). *History of behavioral modification: Experimental foundations contemporary research*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Kazdin, A. E. (1988). *Child psychotherapy: Development and identifying effective treatments*. New York: Pergamon.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Carrier Self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lindsay, W. R., Michie, A. M., Batty, F. J., Smith, A. H. W., & Miller, S. (1994). The consistency of reports about feelings and emotions from people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, 61-66.
- Μακρής, Ν. (1996). Γνωστικό ύφος, γνωστική επίδοση και εικόνα για το γνωστικό εαυτό. Στο Α. Κάντας, *Βιβλίο περιλήψεων του 5ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ* (σ. 78). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach* (pp. 215-227). New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Millar, R., & Irving, P. (1995). Academic locus of control in British undergraduate students.

- British Journal of Educational Psychology*, 65, 331-340.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation to self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Learning disabilities: Issues on definition. In *Collective perspective on issues affecting learning disabilities* (pp. 61-66). Austin, TX: Pro-ed.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-believe in psychology and education: An historical perspective. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*. New York: Academic Press.
- Παπακώστας, Ι. Γ. (1994). *Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία – Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Έρευνας της Συμπεριφοράς.
- Pintrich, P. R., Garcia, T., & DeGroot, E. V. (1994). *The role of self-schemas in self-regulated learning*. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, Spain.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1990). *Manual for Raven's colored progressive matrices*. Great Britain: Oxford Psychologists Press.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- Ringelheim, D., Bialer, I., & Morrissey, H. (1970). The relationship among various dichotomous descriptive personality scales and achievement in the mentally retarded: A study of the relevant factors influencing academic achievement at various chronological age levels. Final Report, *Office and Education Bureau of Research*, 6, 26-85.
- Ronen, T. (1994). Imparting self-control in the school setting. *Child and Family Behavior Therapy*, 16, 1-20.
- Ronen, T. (1999). *Γνωστική-Εξελικτική Θεραπεία στα Παιδιά* (Επιμ. Μ. Ζαφειροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ronen, T. (2003). *Cognitive-Constructivist Psychotherapy with Children and Adolescents*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rosenberg, M. S. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 242-244.
- Salkind, N., Kojima, H., & Zelniker, T. (1977). *Cognitive tempo in Japanese, American, and Israeli children*. Unpublished manuscript, University of Kansas.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982a). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1982b). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human Learning*, 1, 265-277.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Schunk, D. H. (1991a). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.

- Schunk, D. H. (1991b). Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on selfregulation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in achievement and motivation* (Vol. 7, pp. 85-113). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feed-back: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The journal of Special Education*, 27, 257-276.
- Sideridis, G. D. (1999). On establishing non-significance. *Dyslexia*, 5, 47-52.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work - related performances: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stevenson, H. C., & Fantuzzo, J. W. (1986). The generality and social validity of a competency-based self-control training intervention for underachieving students. *Journal of Applied and Behavioral Analysis*, 19, 269-276.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Torgesen, J. K. (1994). Issues in the assessment of executive function: An information processing perspective. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5-12 ετών), η επίδραση εξωτερικών παραγόντων*. Διατριβή επί διδασκαλίας. Αθήναι.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 598-608.
- Wilhite, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.
- Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110-120.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1977). *Θεραπεία της συμπεριφοράς: Τάσεις και κριτική*. Proceedings του South-East European Neuropsychiatric Conference, Θεσ/νίκη, 287-292.
- Zafiropoulou, M., & Karmba-Schina, Ch. (in press). Applying cognitive-behavioral interventions in Greek mainstream school settings: the case of learning difficulties. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*.
- Zafiropoulou, M., & Mati-Zissi, H. (2004). Effects of a cognitive-behavioral intervention program on students with special reading disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 587-593.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal - setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των συναντήσεων που περιελάμβανε το πρόγραμμα παρέμβασης

Αύξων αριθμός συνάντησης	Περιεχόμενο συνάντησης
1η	(α) Αλληλογνωριμία. (β) Παρουσίαση βασικών αρχών του προγράμματος. (γ) Συζήτηση για τα προβλήματα του σχολείου. Κατανοώντας τις ατομικές διαφορές της συμπεριφοράς στο σχολείο. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης (παρουσίαση της σταδιακής βήμα προς βήμα προσέγγισης επίλυσης προβλήματος) και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
2η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Είμαστε υπεύθυνοι για τις πράξεις μας και τη συμπεριφορά μας στο σχολείο». (γ) Συζήτηση για τις ερμηνείες που δίνουμε στα προβλήματά μας. Κατανοώντας ότι η συμπεριφορά μας μπορεί να αλλάξει. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
3η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Η συμπεριφορά μας στο σχολείο εξαρτάται από εμάς». (γ) Συζήτηση για τη σχέση συμπεριφοράς – μάθησης. Κατανοώντας ότι μαθαίνουμε να συμπεριφερόμαστε έτσι όπως μαθαίνουμε διάφορα άλλα πράγματα. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
4η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Μπορούμε να ξεπεράσουμε τα προβλήματα που έχουμε στο σχολείο αν ξέρουμε πώς μαθαίνουμε». (γ) Συζήτηση για τη σχέση σώματος και μυαλού, μάθησης και πράξης, μάθησης και επανάληψης. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
5η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Σώμα και μυαλό». (γ) Συζήτηση για τις αυτόματες σκέψεις που στέλνουμε στο μυαλό μας. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
6η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Τίποτα δεν είναι μαγικό». (γ) Συζήτηση για τη συμπεριφορά χωρίς σκέψη. Κατανοώντας την αυτόματη και γρήγορη συμπεριφορά. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
7η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Η συμπεριφορά που πρέπει να αλλάξει». (γ) Συζήτηση για τις αυτόματες μη σκεπτόμενες συμπεριφορές. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.

8η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Αυτόματες σκέψεις και εντολές». (γ) Συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούμε τις σκέψεις – εντολές του μυαλού. Μαθαίνοντας να ενισχύουμε τον εαυτό μας με διάφορους τρόπους. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
9η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Πώς αντιμετωπίζουμε τις συγκεκριμένες δυσκολίες στο σχολείο». (γ) Συζήτηση για το πώς αλλάζουμε τις σκέψεις στο μυαλό μας. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
10η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Αυτογνωσία». (γ) Συζήτηση για τη διαδικασία της αλλαγής ως μια μακρόχρονη προσπάθεια. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
11η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας». (γ) Συζήτηση για τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας. Μαθαίνοντας να είμαστε αυτοαποτελεσματικοί, μαθαίνουμε να πιστεύουμε στον εαυτό μας. Μαθαίνουμε να προβλέπουμε το αποτέλεσμα. (δ) Ασκήσεις αυτοκαθοδήγησης και ανάθεση εργασίας για το σπίτι.
12η	(α) Η αναφορά του παιδιού και η κατασκευή της καμπύλης προόδου. (β) Η παρουσίαση του καινούριου θέματος: «Φτάνει μόνο η γνώση;». (γ) Συζήτηση για τις έννοιες των στόχων και των κινήτρων.
13η	(α) Ανακεφαλαιώνοντας αυτά που μάθαμε. (β) Συζήτηση για την επανάληψη της διαδικασίας της μάθησης σε διαφορετικά προβλήματα.

Παράρτημα 2
Περιεχόμενο του προγράμματος αυτοκαθοδήγησης
(παράδειγμα από το τεστ του Raven)

ΣΤΑΔΙΟ 1^ο – Μίμηση προτύπου

Βήμα 1^ο: Ο ερευνητής ζητάει από το παιδί να τον παρακολουθήσει προσεκτικά. Στη συνέχεια ρωτάει και απαντάει ο ίδιος, κάνοντας φωναχτά ένα μονόλογο. Για παράδειγμα, κάνει την ερώτηση:

– Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι έχω να κάνω;

Με την ερώτηση αυτή στοχεύουμε κυρίως στην επιλεκτική λειτουργία της προσοχής. Θα ακολουθήσει η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο ερευνητής συνεχίζει:

– Πρέπει να συμπληρώσω την εικόνα με ένα από τα παρακάτω σχήματα.

Βήμα 2^ο:

– Ποιο είναι το σχέδιό μου; Γνωρίζω ότι μόνο ένα είναι το σωστό. Πρέπει να προσέξω και να συγκρίνω ένα ένα από τα παρακάτω σχήματα με τα σχήματα της επάνω εικόνας. Πρέπει να θυμηθώ ότι στην επάνω εικόνα τα δύο σχήματα ήταν ίδια, άρα και τα άλλα δύο πρέπει να είναι ίδια. Πρέπει να εργαστώ αργά και προσεκτικά.

Βήμα 3^ο: Ο ερευνητής συνεχίζει το μονόλογο.

– Πολύ σωστά σκέφτηκα μέχρι εδώ. Βλέπω ότι το πρώτο δεν είναι το σωστό, το δεύτερο είναι η σωστή απάντηση. Για να είμαι όμως σίγουρος, θα συγκρίνω και τις άλλες προτεινόμενες λύσεις, για να βρω το τελικό αποτέλεσμα.

Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο μονόλογος του ερευνητή στη συνεχή αξιολόγηση του κατά πόσο εφαρμόζεται το αρχικό σχέδιο.

Οπωσδήποτε ιδιαίτερη και η βαρύτητα της αυτοενίσχυσης, που στόχος μας είναι να εσωτερικευθεί στο παιδί και να λειτουργήσει ως ενισχυτικός μηχανισμός για την ολοκλήρωση του στόχου.

Βήμα 4^ο: Ο ερευνητής ρωτάει κάνοντας αυτοαξιολόγηση.

– Πώς τα πήγα; Είναι σωστό το αποτέλεσμα; Ναι, είναι σωστό. Τώρα είμαι σίγουρος ότι βρήκα τη σωστή λύση. Μπράβο, τα κατάφερα. Με τον ίδιο τρόπο θα λύσω και την επόμενη άσκηση.

ΣΤΑΔΙΟ 2^ο: Το παιδί εκτελεί την ίδια δραστηριότητα με την επίβλεψη-καθοδήγηση του προτύπου (έκδηλη εξωτερική καθοδήγηση).

ΣΤΑΔΙΟ 3^ο: Το παιδί επαναλαμβάνει και επεξεργάζεται τη δραστηριότητα που παρατηρεί, ενώ συγχρόνως περιγράφει μεγαλόφωνα τις σκέψεις και τις ενέργειές του (έκδηλη αυτοκαθοδήγηση).

ΣΤΑΔΙΟ 4^ο: Το παιδί ψιθυρίζει τις οδηγίες της αυτοκαθοδήγησης και συγχρόνως εκτελεί τη δραστηριότητα (η ετεροκαθοδήγηση μειώνεται και αντικαθίσταται από την αυτοκαθοδήγηση).

ΣΤΑΔΙΟ 5^ο: Στην τελευταία φάση το παιδί εκτελεί τη δραστηριότητα ακόμα μία φορά, ενώ συγχρόνως επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις οδηγίες προς τον εαυτό του (συμβολική-εσωτερική αυτοκαθοδήγηση) για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει την κατάσταση-πρόβλημα.

A cognitive-behavioural intervention programme for the enhancement of self-efficacy in children with school learning problems

CHRISSOULA KARMBASCHINA

Centre for Diagnosis, Evaluation and Support, Larissa, Greece

MARIA ZAFIROPOULOU

University of Thessaly, Greece

ABSTRACT

According to the social-cognitive learning theory the sense of self-efficacy plays a determining role in individuals' improvement and change. For Bandura, self-efficacy is a basic concept since, people who believe in their coping skills never quit trying, while those who do not believe in their abilities, resign. A total number of ninety pupils with learning difficulties divided into three groups took part in a three-month long (13 sessions) self-efficacy programme of intervention for the modification of their cognitive and emotional behaviour. The aim of the programme was for the children to develop self-instructional skills and also to improve their self-efficacy. In the present study we describe the specific intervention program and assess its efficacy.

Key words: Cognitive-behaviour techniques, Self-instruction, Self-efficacy.

Address: Maria Zafiropoulou, 21 Eleon Rd., Kifissia, 145 64 Athens, Greece. Tel. & Fax: 0030-210-8075978.
E-mail: zafirop@groovy.gr & mzafirop@uth.gr