

# 5.1

## Προβλήματα στον Αυτοέλεγχο

Στην γενικότερη και όχι απαραίτητα εστιασμένη στην εκπαίδευση προσέγγισή τους οι Necka et al. (2018) ορίζουν τον Αυτοέλεγχο ως τη δεξιότητα που επιτρέπει σε ένα άτομο να επιδιώκει μακροπρόθεσμους στόχους, παρά τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιάζονται από τρέχουσες επιθυμίες, έμφυτους ή μαθημένους αυτοματισμούς και τις φυσιολογικές ανάγκες ενός οργανισμού. Κατά τους ίδιους, αυτό το χαρακτηριστικό είναι σχετικά σταθερό κατά τη διάρκεια της ζωής και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για πολύ σοβαρά ζητήματα, όπως το επίπεδο εισοδήματος, η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και η ροπή προς εθισμούς. Η υψηλή ικανότητα για Αυτοέλεγχο γενικά σχετίζεται με συμπεριφορές που μπορούν να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη και υγιή ζωή (de Ridder et al., 2012).

Σε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα μακροχρόνια μελέτη, που δημοσιεύτηκε στην Εθνική Ακαδημία Επιστημών των Ηνωμένων Πολιτειών, με παρακολούθηση χιλίων παιδιών από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή και συγκεκριμένα έως τα τριάντα δύο έτη, οι Moffitt et al. (2011) υποστηρίζουν ότι ο Αυτοέλεγχος στην παιδική ηλικία μπορεί να προβλέψει τη φυσική κατάσταση-υγεία, την εξάρτηση από ουσίες, την προσωπική οικονομική κατάσταση, ακόμα και πιθανές παραβατικές συμπεριφορές. Στην ίδια έρευνα, σε άλλη ομάδα που περιλάμβανε αδέρφια, συνολικά με δείγμα πεντακοσίων παιδιών, τα αδέρφια που είχαν χαμηλές ικανότητες Αυτοελέγχου είχαν χαμηλότερες επιδόσεις παρά το γεγονός ότι μοιράζονταν το ίδιο περιβάλλον.

Σύμφωνα τους Duckworth et al. (2019), πρόκειται για την ευθυγράμμιση των σκέψεων, συναισθημάτων και δράσεων ενός ατόμου με διαρκείς και σημαντικούς στόχους, μπροστά σε στιγμιαίες αλλά δελεαστικές

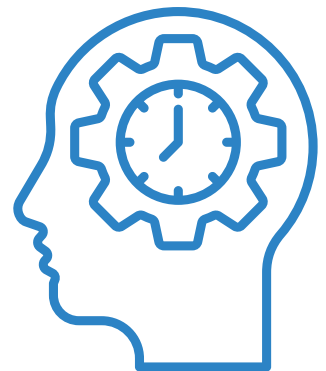
εναλλακτικές, ενώ παράλληλα αποτελεί και εδώ σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την ακαδημαϊκή επίδοση σε κάθε βαθμίδα. Για τους Inzlicht et al. (2014) είναι μια διανοητική διαδικασία που επιτρέπει στους ανθρώπους να παρακάμψουν σκέψεις και συναισθήματα επιτρέποντας στη συμπεριφορά να διαφοροποιείται προσαρμοστικά ανάλογα την περίσταση.

Η Diamond (2013) τοποθετεί τον Αυτοέλεγχο σε μια από τις πυρηνικές (Core) Επιτελικές Λειτουργίες προσεγγίζοντάς τον ως την ικανότητα να αντιστεκόμαστε στους πειρασμούς και στις παρορμητικές αντιδράσεις. Ως αναπόσπαστο κομμάτι των Επιτελικών Λειτουργιών συνδέεται με την Αυτό-ρύθμιση, η οποία με τη σειρά της είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Hofmann et al., 2012). Η τελευταία πάλι είναι καίριας σημασίας για διαδικασίες λήψης αποφάσεων και για τον ρυθμό επιδόσεων αντοχής (Hyland-Monks et al., 2018). Ο Αυτοέλεγχος ειδικά των συναισθημάτων επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η ιδιοσυγκρασία και οι γνωστικές διαδικασίες (π.χ. Προσοχή και Έλεγχος Παρόρμησης) αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον ανατροφής, η σχέση με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους αλλά και τις πολιτισμικές προσδοκίες στην έκφραση των συναισθημάτων (Fox & Calkins, 2003).

**Η σημασία του Αυτοελέγχου σαν Επιτελική Λειτουργία είναι καίριας σημασίας και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι Ariely et al. (2002) συνδέουν τη συγκεκριμένη Επιτελική Λειτουργία με την αναβλητικότητα, την τήρηση των προθεσμιών αλλά και γενικά την επίδοση. Σε έρευνά τους με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι Bertrams & Dickhauser (2009) καταδεικνύουν τη σχέση ικανοτήτων Αυτοελέγχου με τη σχολική επιτυχία αλλά και τη σημασία του για τα κίνητρα των μαθητών.**

Αλλά και για πιο μικρές ηλικίες, συγκεκριμένα στη νηπιακή ηλικία και στη μετάβαση στο Δημοτικό, παλαιότερες έρευνες έχουν τονίσει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του Αυτοελέγχου στη σχολική επίδοση (Normandean & Guay, 1998). Οι Duckworth et al. (2014) τονίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών σχολικής ηλικίας στις στρατηγικές Αυτοελέγχου, ομαδοποιεί τις τελευταίες σε πέντε οικογένειες:

**1)** επιλογή και **2)** μεταβολή καταστάσεων (Situation selection and situation modification), όπου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλέξει ή να τροποποιήσει τη φυσική του θέση ή τη θέση του σε κοινωνικές καταστάσεις, **3)** Ανάπτυξη Προσοχής και **4)** Γνωστική Αλλαγή (Attentional deployment and cognitive change), που περιλαμβάνουν τη μεταβολή του πώς αντικειμενικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης αναπαρίστανται νοητικά, **5)** Διαμόρφωση Απόκρισης, που περιλαμβάνει στρατηγικές σχετικές με την άμεση καταστολή ή βελτιστοποίηση των παρορμήσεων. Οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η εκπαίδευση σε αυτές τις στρατηγικές σε πρώιμα στάδια έχει σαφώς καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών σε μεγαλύτερες ηλικίες.



Η Duckworth και ο Steinberg, σε μεταγενέστερη έρευνά (2015) υποστηρίζουν ότι οι ψυχολογικές διαδικασίες που επηρεάζουν την αυτοελεγχόμενη συμπεριφορά μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο διακριτές κατηγορίες:

**α)** Τις εκούσιες διαδικασίες (Volitional), που διευκολύνουν την αυτοελεγχόμενη συμπεριφορά και περιλαμβάνουν τις Επιτελικές Λειτουργίες αλλά και τις Μετά-γνωστικές Στρατηγικές, όπως ο Σχεδιασμός, η Ανάπτυξη Προσοχής και η Αποστασιοποίηση (Psychological Distancing), **β)** τις παρορμητικές διαδικασίες (Impulsive), που υπονομεύουν τον Αυτοέλεγχο και περιλαμβάνουν ευαισθησία στις ανταμοιβές, αναζήτηση απολαύσεων και εξειδικευμένες επιθυμίες.

## 5.2 Προβλήματα στον Αυτοέλεγχο μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι δυσκολίες σε επίπεδο Επιτελικών Λειτουργιών που σχετίζονται με τον Αυτοέλεγχο είναι καίριας σημασίας για μια σειρά από αναπτυξιακές Διαταραχές, όπως και αποτελούν βασικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Strayhorn, 2002). Τη σημασία τους στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικότερα για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έχουν υπογραμμίσει εδώ και δεκαετίες ερευνητές σε πιο εξειδικευμένα πεδία σχετικά με ανώτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως η Κατανόηση Γραπτού Λόγου (Berkeley & Larsen, 2018) η Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Harris & Graham, 1985) και τα Μαθηματικά (Montague, 2008).

Οι Butler & Schnellert (2015) σημειώνουν ότι οι μαθητές με Δυσκολίες «παλεύουν» με διαδικασίες υψηλής τάξης που σχετίζονται με τον Αυτοέλεγχο και οι οποίες είναι καίριες για την επιτυχή σχολική επίδοση, τονίζοντας έτσι τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επιτυχίας και Αυτοελέγχου. Στην έρευνά τους με ένα μεγάλο δείγμα 1518 μαθητών οι Baird et al. (2009) συνέκριναν μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι πρώτοι, μεταξύ άλλων, ερμήνευαν τις δυσκολίες στην καταβαλλόμενη προσπάθεια ως περιορισμένο επίπεδο ικανοτήτων και όχι ως ζήτημα Αυτοελέγχου.

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν μια σειρά από προβλήματα που σχετίζονται με τις Επιτελικές Λειτουργίες και ειδικότερα με τον Αυτοέλεγχο, όπως οι δυσκολίες αντίστασης στους διάφορους περισπασμούς, στην εστιασμένη συμπεριφορά, στον σχεδιασμό, στην οργάνωση της εργασίας και της σκέψης (Butler & Schnellert, 2015). Οι Harris & Graham (1985) παραθέτουν μια σειρά από κριτήρια που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε ένα επιτυχές πρόγραμμα για την ενίσχυση του Αυτοελέγχου για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ωστόσο θα μπορούσαν να αποτελέσουν και συστατικό για προγράμματα παρέμβασης σε άλλα ακαδημαϊκά πεδία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές προτείνουν την α) αυτό-καθοδήγηση, ώστε μόνοι τους να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, β) κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι, ώστε να συνδεθούν με διαδικασίες αυτό-ρύθμισης και να αυξήσουν τον έλεγχο, γ) αυτοαξιολόγηση ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν τη δουλειά τους, να καταγράφουν τα λάθη και την πρόοδό τους και να αξιολογούν τα αποτελέσματα της δικής τους συμπεριφοράς, δ) αυτοενίσχυση, η οποία να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και διαδικασίες. Τα παραπάνω όχι μόνο σχετίζονται με τις δεξιότητες Αυτοελέγχου αλλά έχουν και άμεση σχέση με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, καίριες

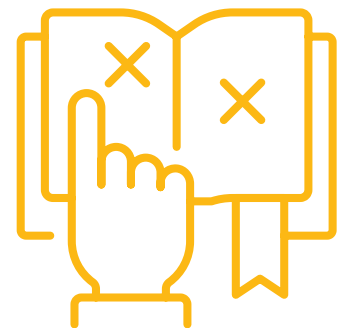
για τα προγράμματα παρέμβασης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς ο μαθητής εσκεμμένα προσπαθεί να αλλάξει τη μαθησιακή του συμπεριφορά, να παρακολουθεί και να αξιολογεί τις στρατηγικές του (Wong et al., 2003).

## 5.3 Προβλήματα στον Αυτοέλεγχο μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Τη σύνδεση των δυσκολιών Αυτοελέγχου με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα σημειώνουν οι Schoepfer et al. (2018), ενώ η δυσκολία αναχαίτισης (Inhibition) της συμπεριφοράς θεωρείται ως βασικό στοιχείο της (Barkley, 1997). Σε ορισμένες περιπτώσεις τα άτομα με τη Διαταραχή αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε καταστάσεις λόγω των προβλημάτων τους με τον Αυτοέλεγχο (Koi, 2021). Κατά τις Miranda και Presentacion (2000) οι δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών φαίνεται να σχετίζονται από ελαττώματα στην ενεργοποίηση της σχεδιασμένης και συστηματικής σκέψης και όχι από στρεβλωμένες σκέψεις. Με άλλα λόγια οι δυσκολίες κινούνται περισσότερο σε πεδίο ελέγχου των παρορμήσεων και της συμπεριφοράς και όχι σε γνωστικό επίπεδο.

Η Moffitt et al. (2013) αναφέρουν μια σειρά από δυσκολίες στον Αυτοέλεγχο οι περισσότερες από τις οποίες ταυτίζονται με τα συμπτώματα της Διαταραχής ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, όπως αναφέρονται στα εγχειρίδια DSM-V (2013) και ICD-11 (2021) αλλά και τα περισσότερα ερωτηματολόγια διάγνωσης. Συγκεκριμένα αναφέρουν: το μικρό εύρος προσοχής, την υπερ-ενεργητικότητα και την αδιάκοπη κίνηση, τη δυσκολία γενικά στην αναμονή ή να περιμένει κάποιος στη σειρά του, τον φτωχό έλεγχο παρόρμησης, τη διάσπαση προσοχής, την ανυπομονησία και την εύκολη παραίτηση, τη δυσκολία συλλογισμού πριν τη δράση, τη συναισθηματική αστάθεια, την ευερέθιστη συμπεριφορά, τη χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, τη δυσκολία στην ομαλή μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα.

Είναι εύκολο λοιπόν να υποθέσει κανείς ότι οι παραπάνω δυσκολίες έχουν άμεσες συνέπειες σε ένα αυστηρά διαμορφωμένο και τυποποιημένο πλαίσιο, όπως το σχολικό περιβάλλον. Οι Loe με τη Feldman (2007) καταγράφουν μια σειρά δυσκολιών των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στο σχολείο σε διάφορα επίπεδα, όπως οι χαμηλοί βαθμοί, οι χαμηλές επιδόσεις σε σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης ή μαθηματικών, η μειωμένη ικανότητα για διατήρηση βαθμολογίας, οι αυξημένες τιμωρίες και αποβολές και σε βάθος χρόνου τα χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση πάντα με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.



Αντίστοιχα, οι Pfiffner και Haack (2014) αναφέρουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που σχετίζονται με συμπτώματα απροσεξίας, υπέρ-δραστηριότητας και παρορμητικότητας που μεταφράζονται σε σοβαρά προβλήματα τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε κοινωνικό και διαπροσωπικό επίπεδο, στο σπίτι, στο σχολείο και σε άλλα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τις ίδιες ερευνήτριες ορισμένα από τα προβλήματα π.χ. στο σπίτι είναι: μη συμμόρφωση και έλλειψη ανεξαρτησίας σε καθημερινές υποχρεώσεις και ρουτίνες (π.χ. να σηκωθεί εύκολα και να ετοιμαστεί το πρωί ή/και να κοιμηθεί συγκεκριμένες ώρες), να κάνει εύκολα τα μαθήματα στο σπίτι (π.χ. ξεχνάει να σημειώσει εργασίες, ξεχνάει πράγματα, χρειάζεται συχνή υπενθύμιση για να ολοκληρώσει, λείπει η οργάνωση, κάνει πολλά λάθη απροσεξίας), τα παραπάνω μπορεί να συνυπάρχουν με ανυπακοή και έντονο θυμό προς τους γονείς ή/και τα αδέρφια.

Οι ανωτέρω δυσκολίες, όπως εκδηλώνονται στις περιγραφόμενες συμπεριφορές και οι δυσκολίες σε επίπεδο Αυτοελέγχου έχουν σαφείς συνέπειες και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι Rosen et al. (2014) αναφέρουν σε δημοσίευσή τους ότι ποσοστό 50-80% των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Ήδη από το 2003 οι Unnever και Cornell επισημαίνουν τη σχέση μεταξύ χαμηλών δεξιοτήτων Αυτοελέγχου, Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας και Σχολικού Εκφοβισμού. Σε πιο ανησυχητικό επίπεδο, σε μια πολύ πρόσφατη προσέγγιση τους οι Aguillar-Carceles και Farrington (2020) υποστηρίζουν ότι οι πιο σημαντικοί ανεξάρτητοι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν παραβατική συμπεριφορά είναι η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η φτωχή ικανότητα προσοχής.

## 5.4 Προβλήματα στον Αυτοέλεγχο μαθητών με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό

Ο Αυτοέλεγχος θεωρείται μια δεξιότητα καίριας σημασίας για την καθημερινότητα και μπορεί να είναι ιδιαίτερης σημασίας για τα παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού (Gokey et al., 2013). Από την άλλη πλευρά η παρορμητικότητα, οριζόμενη ως συμπεριφορά με τάση για ανταπόκριση σε συντομότερους και μικρότερους ενισχυτές αντί για την αναμονή για μεγαλύτερους αλλά καθυστερημένους ενισχυτές είναι ένα συχνό πρόβλημα στον πληθυσμό του Φάσματος (Whiting & Dixon, 2015). Κατά τους Mason et al. (2020) ίσως η πιο εμφανής σχέση μεταξύ των συμπτωμάτων του Αυτισμού και των ελλειμμάτων στις Επιτελικές Λειτουργίες βρίσκεται στη δυσκολία εστίασης της προσοχής και στον φτωχό έλεγχο της παρορμητικότητας.

**Τα προβλήματα Αυτοελέγχου στον Αυτισμό συνήθως εκδηλώνονται ως εκρήξεις θυμού ή/και επαναλαμβανόμενα, άκαμπτα, παρορμητικά συμπεριφορά που συχνά συμβάλλει σε δυσκολίες μάθησης αλλά και σε φόρτο στο προσωπικό φροντίδας (Chan et al., 2013). Ο Calhoun (2006) αναφέρει πώς είναι εύκολο να εικάσουμε πώς τα περιορισμένα ενδιαφέροντα ενός ατόμου στο Φάσμα του Αυτισμού σχετίζονται με τη δυσκολία γνωστικής ευελιξίας: στο συγκεκριμένο θέμα ή αντικείμενο ενδιαφέροντος γίνεται εστίαση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να βαίνει εις βάρος άλλων εναλλακτικών θεμάτων.**

Οι Gentil-Gutierrez et al. (2022) συγκρίνοντας τις επιδόσεις στις Επιτελικές Λειτουργίες παιδιών και εφήβων στο Φάσμα του Αυτισμού σε σχέση με ομάδα συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες των πρώτων σε όλες τις κατηγορίες, μεταξύ των οποίων και στην αναχαίτιση και τον Αυτοέλεγχο. Ομοίως, οι Golshan et al. (2019) καταλήγουν ότι οι μαθητές με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό αποδίδουν σαφώς χαμηλότερα σε περιοχές των Επιτελικών Λειτουργιών, κάτι το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική ένδειξη για την ύπαρξη Αναπτυξιακών Διαταραχών και ως εκ τούτου θα έπρεπε να εξεταστούν σε πρώιμα στάδια.

Σε άλλη συγκριτική έρευνα αυτή τη φορά με μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού, μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και μαθητές τυπικής ανάπτυξης, επτά έως δώδεκα ετών, οι Corbett et al. (2009) καταγράφουν τις διαφορές μεταξύ των ομάδων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας του Φάσματος είχαν σημαντικά ελλείμματα, μεταξύ άλλων, στην εγρήγορση (Vigilance) συγκρινόμενοι με τους τυπικούς μαθητές και σημαντικά ελλείμματα στον έλεγχο απόκρισης (Response Inhibition) σε σχέση και με τις δύο ομάδες. Υπό αυτή τη σκοπιά είχαν αρκετά κοινά σημεία με τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, εκτός από τη Γνωστική Ευελιξία που θα εξεταστεί σε επόμενο κεφάλαιο. Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγουν και οι Craig et al. (2016) συγκρίνοντας, μεταξύ άλλων, μαθητές στο Φάσμα και ταυτόχρονα Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα με μαθητές μόνο με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, αναφέροντας πώς παρουσιάζουν τις ίδιες δυσκολίες στον έλεγχο απόκρισης.

