

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

(Πανεπιστημιακές Σημειώσεις)

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Χ. ΚΑΡΑΛΗΜΑΣ

ΑΘΗΝΑ 2003

Περιεχόμενα

	Σελίδα
1. Η έννοια της προσωπικότητας.....	3
2. Η προσωπικότητα σύμφωνα με την κλασική θεωρία της μάθησης.....	8
2.1. Κλασική μάθηση.....	εξαρτημένη 8
2.1.1. Η συμβολή του Watson.....	10
2.1.2. Η συμβολή των Thorndike και Guthrie.....	12
2.1.3. Μάθηση και δυσλειτουργική συμπεριφορά.....	13
2.2. Λειτουργική μάθηση.....	15
2.2.1. Μορφές λειτουργικής μάθησης.....	16
2.2.2. Εκμάθηση πολύπλοκων συμπεριφορών.....	19
2.2.3. Δυσλειτουργική συμπεριφορά και λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς.....	21
2.3. Η θεωρία ‘Ερέθισμα – Αντίδραση’.....	24
2.4. Η προσέγγιση των Dollard και Miller.....	26
2.5. Κριτική των Θεωριών Μάθησης.....	27
3. Η έννοια της Ιδιοσυγκρασίας.....	29
3.1. Η ιδιοσυγκρασία σύμφωνα με την Παβλώφια παράδοση.....	31
3.2. Σύγχρονες ψυχοβιολογικές θεωρίες.....	32
3.3. Ιδιοσυγκρασία και συμπεριφορά.....	34
4. Η πρόμη γνωστική θεωρία του G. Kelly.....	36
4.1. Ανάπτυξη συμπεριφορών.....	δυσλειτουργικών 39
5. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης.....	42

5.1.	Mahoney, Meichenbaum, και Kanfer: πρόδρομοι.....	Οι 43
5.2.	Η συμβολή του A. Bandura.....	45
5.2.1.	Παρατήρηση προτύπου. Έμμεση ενίσχυση και τιμωρία.....	46
5.2.2.	Το μοντέλο της ‘τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας’.....	48
5.2.3.	Δομικές έννοιες της προσωπικότητας.....	49
5.2.4.	Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.....	51
5.2.5.	Προσδοκίες και ψυχοπαθολογία.....	55
5.3.	Κριτική αξιολόγηση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας.....	57
6.	Η γνωστική θεώρηση της προσωπικότητας.....	58
6.1.	Γνωστικές διεργασίες.....	58
6.2.	Γνωστικές κατασκευές.....	60
6.2.1.	Το σχήμα του εαυτού.....	64
6.3.	Συναισθήματα, κίνητρα και προσωπικότητα.....	67
6.4.	Ψυχοπαθολογία και γνωστική θεωρία της συμπεριφοράς.....	71
6.5.	Κριτική της γνωστικής προσέγγισης.....	74
7.	Η ‘επίκτητη αίσθηση αδυναμίας’ ως παράδειγμα έννοιας που εξελίχθηκε με την πρόοδο της θεωρίας της προσωπικότητας από τη σκοπιά της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης στη γνωστική θεώρηση.....	76
	Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	81

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι ερωτήσεις που συχνά θέτουμε στον εαυτό μας και μας συναρπάζουν, όπως, «γιατί είμαι έτσι όπως είμαι», «γιατί ο φίλος μου αντιδρά έτσι», «τι θα κάνει ο τάδε σε αυτή την περίπτωση» κ.ά., είναι τα ίδια ερωτήματα που θέτουν οι επιστήμονες που ασχολούνται με την ανθρώπινη προσωπικότητα.

Θέλοντας να δώσουμε μια προκαταρκτική απάντηση στο ερώτημα «τι είναι προσωπικότητα», θα λέγαμε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξηγούν τους σταθερούς τύπους συμπεριφοράς του (Pervin & John, 1997). Βασικό σημείο είναι η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όσοι ασχολούνται με την προσωπικότητα έχουν να αντιμετωπίσουν την πολλαπλότητα των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων. Έτσι, οι θεωρίες προσωπικότητας που αποτελούν συστηματοποίηση σχετικών υποθέσεων και ευρημάτων, προσπαθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα: ‘ΤΙ’, ποια είναι, δηλαδή, τα κύρια ανθρώπινα χαρακτηριστικά, ‘ΠΩΣ’ οργανώνονται, πως αλληλεπιδρά κληρονομικότητα και περιβάλλον, ‘ΓΙΑΤΙ’, ποια, δηλαδή, είναι τα αίτια της συμπεριφοράς, τα κίνητρα και οι στόχοι των ατόμων.

Μια ολοκληρωμένη θεωρία προσωπικότητας, σύμφωνα με τους Pervin και John (1997), έχει πέντε βασικούς τομείς: τη *δομή*, όπου περιγράφονται οι βασικές δομές, τα συστατικά της προσωπικότητας, τη *διαδικασία*, με περιγραφή των κινήτρων και της δυναμικότητας του προσώπου, την *ανάπτυξη* και την *εξέλιξη* του ατόμου, την *ψυχοπαθολογία*, όπου περιγράφεται ο τρόπος διαταραχής της λειτουργίας της προσωπικότητας και την *αλλαγή*, το πως, δηλαδή, αλλάζουν οι άνθρωποι και το πως αντιδρούν στην αλλαγή.

Αναλυτικότερα, μέσα από τη *δομή* οι θεωρίες προσπαθούν να ορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να περιγράψουν ένα άτομο, τα διαρκή, δηλαδή, και σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας. Αυτά τα δομικά στοιχεία μπορεί να είναι ‘γνωρίσματα’ περιγραφής ενός ατόμου (π.χ. έξυπνος, σεμνός, σοβαρός, εξωστρεφής κλπ), ή και ‘τύποι’ ατόμων (π.χ., εσωστρέφεια, εξωστρέφεια, νευρωτισμός κλπ).

Οι θεωρίες διαφέρουν σημαντικά τόσο στον αριθμό των δομικών στοιχείων που περιγράφουν, όσο και στον τρόπο οργάνωσής τους.

Με τη *διεργασία* γίνεται αναφορά στα κίνητρα που ωθούν το άτομο προς δράση. Τα κίνητρα μπορεί να είναι ηδονιστικά (στόχος η ευχαρίστηση), αναπτυξιακά ή αυτοπραγμάτωσης και γνωστικά (Pervin, 1996). Τα ηδονιστικά δίνουν έμφαση στην

επιδίωξη της ευχαρίστησης και την αποφυγή του πόνου (π.χ., επιθυμία για νερό στη δίψα, κινήγι χρήματος, δόξας κλπ). Τα κίνητρα αυτοπραγμάτωσης δίνουν έμφαση στη προσπάθεια για εκδίπλωση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου, ακόμα και αν το αντίτιμο είναι η αύξηση της έντασης. Τα γνωστικά κίνητρα τονίζουν την προσπάθεια για κατανόηση και πρόβλεψη των γεγονότων και του κόσμου. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη για σταθερότητα και προβλεψιμότητα, καθώς και η ανάγκη του ατόμου να μάθει. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να επιλέξει ακόμα και κάτι δυσάρεστο έναντι κάποιου πιο ευχάριστου, αν το πρώτο συμφωνεί με την εικόνα που έχει το άτομο για τον κόσμο (ανάγκη σταθερότητας).

Στην αρχή, οι θεωρητικοί της προσωπικότητας έδιναν έμφαση στα ηδονιστικά κίνητρα, θεωρώντας ότι ο οργανισμός αναζητά την ομοιόσταση. Η έρευνα έδειξε όμως ότι οι οργανισμοί συχνά επιδιώκουν την ένταση και επιθυμούν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Έτσι, μετά τη δεκαετία του 1950 έμφαση δόθηκε στα κίνητρα αυτοπραγμάτωσης και μετά τη δεκαετία του 1960 και τη 'γνωστική επανάσταση' στις *θεωρίες των στόχων*, οι οποίες τονίζουν την επιδίωξη του ανθρώπου να επιτύχει τους προσδοκώμενους στόχους του.

Είναι, βέβαια, πολύ δύσκολο να αποφανθεί κανείς ποια κίνητρα ισχύουν περισσότερο. Είναι, εξάλλου, πιθανό τα διάφορα 'είδη' κινήτρων να ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, ανάλογα όμως με τη χρονική στιγμή. Είναι, επίσης, πιθανό κάποια άτομα να 'προτιμούν' κάποια μορφή κινήτρων έναντι άλλων.

Οι θεωρίες προσπαθούν ακόμα να ορίσουν τους τρόπους ανάπτυξης της προσωπικότητας και τον τρόπο επίτευξης της μοναδικότητας κάθε ατόμου (*ανάπτυξη και εξέλιξη*). Κατά παράδοση, οι κύριοι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη είναι οι περιβαλλοντικοί και οι γενετικοί. Για πάρα πολύ καιρό (ίσως και αιώνες) διαρκεί η διαμάχη «φύση ή ανατροφή», που λειτουργεί σαν εκκρεμές, με τις έρευνες και τις θεωρίες άλλοτε να υποστηρίζουν τη μία άκρη και άλλοτε την άλλη. Τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο που η κληρονομικότητα διαδραματίζει (ισχύς των γονιδίων).

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν οι επιδράσεις του πολιτισμού και της γλώσσας (τι νιώθουμε και πως το εκφράζουμε, πως συσχετιζόμαστε με τους άλλους, πως αντιμετωπίζουμε τη ζωή και το θάνατο κλπ), οι επιδράσεις της κοινωνικοοικονομικής τάξης που ανήκει το άτομο, οι επιδράσεις της οικογένειας (οι γονείς ως προσωπικότητες, οι σχέσεις τους με τα παιδιά και η μορφή

διαπαιδαγώγισης που επιλέγουν), οι επιδράσεις της ομάδας των συνομιλήκων κλπ. Η έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, εκφράζεται παραστατικά μέσα από την ερώτηση των Plomin και Daniels (1987) «γιατί τα παιδιά της ίδιας οικογένειας διαφέρουν;» και την απάντηση του Harris (1995) «επειδή έχουν διαφορετικά βιώματα έξω από το σπίτι και επειδή τα βιώματά τους μέσα στο σπίτι δεν μπορούν να τα κάνουν να μοιάζουν περισσότερο».

Στους γενετικούς παράγοντες ανήκουν οι πληροφορίες που μεταφέρουν τα γονίδια, ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας κλπ. Συχνά έμφαση δίνεται στην εξελικτική κληρονομιά (Buss, 1995), με την οποία τονίζονται τα κοινά χαρακτηριστικά του ατόμου με άλλα άτομα. Οι ομοιότητες αυτές δεν είναι μόνο εξωτερικά χαρακτηριστικά (π.χ., δύο μάτια και χέρια), αλλά και συναισθηματικά (π.χ., η συμπεριφορά των δύο φύλων, ο αλτρουισμός, συναισθήματα όπως ο φόβος, ο θυμός, η χαρά, η αγδία) (Elkman, 1993. Izard, 1991). Οι ομοιότητες αυτές αποδίδονται στα γονίδια και συχνά στην ανάγκη για επιβίωση.

Είναι πιθανό η απάντηση στη διεκυστίνδα για την προτεραιότητα μεταξύ περιβαλλοντικών και γενετικών επιδράσεων να βρίσκεται στην έννοια του *‘εύρους αντίδρασης’* (Gottesman, 1963), σύμφωνα με το οποίο η κληρονομικότητα προσδιορίζει μια ολόκληρη σειρά πιθανών αποτελεσμάτων, αλλά το περιβάλλον είναι εκείνο που τελικά καθορίζει το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Βέβαια, αν και η έννοια αυτή είναι χρήσιμη, δεν περιγράφει την ενεργητική διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη φύση και την ανατροφή. Από τη στιγμή που το άτομο έρχεται τον κόσμο δεν είναι απλά και μόνο εκτεθειμένο στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αλλά ταυτόχρονα προκαλεί με τη δική του συμπεριφορά διαφορετικές αντιδράσεις από το περιβάλλον (π.χ., ένα υπερκινητικό σε σύγκριση με ένα μη υπερκινητικό παιδί). Έτσι, το άτομο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δέκτης μόνο των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά γίνεται αντιληπτό και ως *‘δημιουργός’* καταστάσεων και περιβάλλοντος.

Κάθε θεωρία προσωπικότητας προσπαθεί, επίσης, να δώσει απαντήσεις και σε μερικά άλλα σημαντικά ερωτήματα που αφορούν τον άνθρωπο (Pervin, 1990). Τα ερωτήματα αυτά είναι:

α) *Φιλοσοφική θεώρηση του ανθρώπου*: Κάθε θεωρία μιλώντας για τον άνθρωπο, ουσιαστικά τον περιγράφει με κάποιο γενικό τρόπο, π.χ., ως έρμαιο των ορμών, ως

ορθολογιστή, με όρους ηλεκτρονικού υπολογιστή κλπ. Οι προσωπικοί παράγοντες, τα δεδομένα και τα γεγονότα της εποχής, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που επικρατεί, και βέβαια τα δεδομένα ερευνών και η παρατήρηση είναι τα στοιχεία εκείνα που συντελλούν στη διαμόρφωση μιας θεωρίας προσωπικότητας. Αυτή με τη σειρά της προτείνει μια λιγότερο ή περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα του ανθρώπου και της ύπαρξής του.

β) *Εσωτερικοί και εξωτερικοί συντελεστές συμπεριφοράς*: Τι κυριαρχεί στη δόμηση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς; Οι εξωτερικοί παράγοντες και ο κόσμος ή παράγοντες ενδιάθετοι, εσωτερικοί; Με άλλα λόγια, κάθε συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα των συνθηκών που επικρατούν, ή προσδιορίζεται από σταθερές ιδιότητες του ατόμου;

γ) *Σταθερότητα στις περιστάσεις και το χρόνο*: Στην ουσία πρόκειται για το ερώτημα «άτομο ή κατάσταση» διατυπωμένο με διαφορετικό τρόπο. Σειρά ερευνών (βλ. π.χ., Καραδήμας, 1996) έχει δείξει ότι υπάρχει σημαντική ευελιξία στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και η διακύμανση αυτή εξαρτάται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τις περιστάσεις. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να ποικίλλει από κατάσταση σε κατάσταση ως προς ορισμένες 'ποιότητες' (π.χ., στην ένταση), αλλά τα βασικά χαρακτηριστικά δράσης λειτουργούν πάντα με τον ίδιο περίπου τρόπο (π.χ., η εξωστρέφεια).

δ) *Ενότητα συμπεριφοράς και η έννοια της αυτοαντίληψης*: Παρά τα ζητήματα που προκύπτουν και τα όσα παραπάνω συζητήσαμε, η συμπεριφορά μας δεν είναι ανοργάνωτη και τυχαία. Έχει συνοχή και ακολουθεί ένα βασικό σχέδιο. Αυτό που προσδίδει αυτή τη συνέχεια είναι η έννοια του «εαυτού» (χωρίς αυτό να ισχύει σε όλες τις θεωρίες), η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τι είναι, τι θέλει, την ιστορία του κλπ.

ε) *Σχέσεις μεταξύ γνωστικής λειτουργίας, συναισθήματος και ορατής συμπεριφοράς*: Οι θεωρίες προσπαθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις για το πως συσχετίζονται μεταξύ τους, ποιο προηγείται και ποιο έπεται, ποιο είναι το αίτιο (εάν υπάρχει) ποιου, ποιο είναι το πιο σημαντικό (εάν βέβαια τίθεται τέτοιο θέμα) κλπ.

στ) *Σχέση παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος*: Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να συνδέσει τα τρία αυτά στοιχεία. Η επίδραση παρελθουσών εμπειριών στο παρόν και το μέλλον. Η αντίληψη του μέλλοντος και η επίδρασή της στους στόχους και την παρούσα συμπεριφορά. Η προτεραιότητα των παρελθοντικών

δεδομένων ή των παρόντων στοιχείων στην αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων. Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που θέτουν οι θεωρίες προσωπικότητας σχετικά με τη σχέση παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος.

Οι θεωρίες προσωπικότητας προσπαθούν να οργανώσουν πράγματα ήδη γνωστά και να προτείνουν απαντήσεις σε ερωτήματα για ό,τι παραμένει άγνωστο. Αν και έχουν τεθεί κριτήρια γύρω από την αξία κάθε θεωρίας προσωπικότητας (π.χ., περιεκτικότητα, οικονομία, σημασία για έρευνα κ.ά.), δύσκολα μπορεί να τεθεί ένα τέτοιο ζήτημα. Εξάλλου, τελικός στόχος όλων των σχετικών προσπαθειών είναι η *κατανόηση*, η *ερμηνεία* και η *πρόβλεψη* της ανθρώπινης συμπεριφοράς και λειτουργίας.

2. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η προσέγγιση της προσωπικότητας από την πλευρά της θεωρίας της μάθησης περιέχει δύο βασικές θέσεις: α) όλη η συμπεριφορά (λειτουργική και δυσλειτουργική) είναι προϊόν μάθησης και, β) η αντικειμενικότητα και η αυστηρότητα στον έλεγχο σαφώς διατυπωμένων υποθέσεων είναι κορυφαίας σημασίας. Αποτέλεσμα των δύο αυτών αρχών ήταν να τονιστεί η εργαστηριακή μελέτη ως κύριος τρόπος διερεύνησης και κατανόησης της συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα έμφαση δόθηκε σε δυνάμεις έξω από τον οργανισμό, στο περιβάλλον.

Στα πλαίσια της θεωρίας της μάθησης θα περιγράψουμε τρεις σχετικές θεωρίες: την κλασική εξαρτημένη μάθηση (κύριος εκπρόσωπος ο I. Pavlov), τη λειτουργική εξαρτημένη μάθηση (με κύριο εκπρόσωπο τον B. F. Skinner) και τη θεωρία Ερεθίσματος-Αντίδρασης (με κύριο εκπρόσωπο τον C. L. Hull).

2.1. Κλασική εξαρτημένη μάθηση

Ο Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), Ρώσος φυσιολόγος, ασχολείτο κυρίως με τη διαδικασία πέψης των σκύλων. Στα πλαίσια όμως μιας έρευνάς του διαπίστωσε ότι ο σκύλος άρχισε να εκκρίνει σιέλο σε διάφορα ερεθίσματα πριν ακόμα του δοθεί φαγητό (π.χ., στη θέα του πιάτου και μόνο, ή του προσώπου που συνήθως έφερνε το φαγητό). Άσχετα (*ουδέτερα*) ερεθίσματα πριν, τώρα μπορούσαν να προκαλέσουν την αντίδραση της έκκρισης σιέλου. Έτσι, ξεκίνησε έρευνες πάνω στη διαδικασία που σήμερα είναι γνωστή ως *κλασική εξαρτημένη μάθηση* (classical conditioning) (Pavlov, 1951-52).

Το κύριο σημείο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης είναι ότι ένα ερέθισμα που πριν ήταν ουδέτερο (δεν προκαλούσε καμία ουσιαστική αντίδραση) αποκτά την ικανότητα να προκαλεί μια αντίδραση. Αυτό γίνεται καθώς συνδυάζεται με ένα άλλο ερέθισμα που μπορεί να παράγει αυτόματα μια παρόμοια αντίδραση. Έτσι, στο πείραμα με τον σκύλο, το φαγητό είναι ένα *μη εξαρτημένο ερέθισμα* που αυθόρμητα (αντανεκλαστικά) προκαλεί μια αντίδραση (την έκκριση σιέλου). Ένα ερέθισμα όπως το χτύπημα ενός κουδουνιού είναι αρχικά ουδέτερο, δεν προκαλεί έκκριση σιέλου. Αν όμως, το κουδούνι ηχήσει αρκετές φορές ακριβώς πριν το φαγητό, τότε θα

συνδεθεί με το φαγητό και θα μπορεί να προκαλεί την αντίδραση της έκκρισης σιέλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το ερέθισμα έγινε *εξαρτημένο* και η έκκριση σιέλου μια *εξαρτημένη αντίδραση*.

Με παρόμοιο τρόπο ο Ρανλον κατάφερε να προκαλεί και άλλες συμπεριφορές στο σκύλο, όπως π.χ., να τραβά το πόδι του στον ήχο ενός κουδουνιού, αφού αυτό είχε συνδεθεί με την παροχή ηλεκτρικού ρεύματος.

Στη συνέχεια και με συνεχείς πειραματικές διαδικασίες, ο Ρανλον ανακάλυψε σημαντικές αρχές, όπως: η *γενίκευση*, σύμφωνα με την οποία η εξαρτημένη αντίδραση παρουσιάζεται και σε άλλα ερεθίσματα παρόμοια του εξαρτημένου, η *διάκριση*, στην οποία η αντίδραση ακολουθεί συγκεκριμένα ερεθίσματα χωρίς να γενικεύεται σε όλα τα παρόμοια και, η *απόσβεση*, σύμφωνα με την οποία το εξαρτημένο ερέθισμα παύει να ακολουθείται από την εξαρτημένη αντίδραση. Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί όταν το εξαρτημένο ερέθισμα παρουσιάζεται επανειλημμένα χωρίς όμως το μη εξαρτημένο ερέθισμα (φαγητό).

Το μοντέλο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση όχι μόνο των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, αλλά και ορισμένων συναισθηματικών αντιδράσεων, όπως και στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης, διατήρησης και εξαφάνισης των αντιδράσεων αυτών. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει μια άσχημη εμπειρία με ένα σκύλο μπορεί στη συνέχεια να γενικεύσει το φόβο του σε όλους τους σκύλους ή και σε κάποια άλλα ζώα. Αργότερα είναι πιθανό με τη βοήθεια ενός ενήλικα να αρχίσει να διακρίνει μεταξύ των σκύλων και να φοβάται μόνο ορισμένα είδη (π.χ., τους πολύ μεγάλους). Μπορεί, τέλος, μετά από καιρό να έχει θετικές εμπειρίες με ζώα ή σκυλιά και ως αποτέλεσμα να αποσβεστεί εντελώς η αντίδραση του φόβου.

Για να πραγματοποιηθεί η κλασική εξαρτημένη μάθηση είναι αναγκαίες ορισμένες προϋποθέσεις: α) το εξαρτημένο ερέθισμα καλόν είναι να παρουσιάζεται πριν το ανεξάρτητο ερέθισμα, β) ανάμεσα στα δύο αυτά ερεθίσματα θα πρέπει να μεσολαβεί σχετικά λίγος χρόνος (π.χ., 1-2''). Ταυτόχρονη παρουσίαση ή μεγάλη απόσταση δεν βοηθά τη μάθηση. Στα ζώα φαίνεται ότι χρειάζεται ένα μάλλον δυνατό ανεξάρτητο ερέθισμα, ενώ τα πιο αδύναμα ερεθίσματα χρειάζονται πολλές επαναλήψεις. Στους ανθρώπους η ένταση του ερεθίσματος δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία.

Ο Ραβλον έδειξε, επίσης, ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξαρτημένες αντιδράσεις ανωτέρου επιπέδου, ή διαδοχικές σειρές εξαρτημένων μαθήσεων. Στο προηγούμενο πείραμα που περιγράψαμε με το σκύλο, η σύνδεση ανάμεσα στο εξαρτημένο ερέθισμα (τον ήχο) και την εξαρτημένη αντίδραση (έκκριση σιέλου) ονομάζεται ‘εξάρτηση Α’ τάξης’. Είναι δυνατόν στη συνέχεια και με την ίδια διαδικασία μάθησης ένα άλλο ουδέτερο αρχικά ερέθισμα (π.χ., φως) να συνδεθεί με την εξαρτημένη αντίδραση (σιέλωση) μέσω του ήχου. Έτσι το φως καθίσταται εξαρτημένο ερέθισμα χωρίς τη συμμετοχή του ερεθίσματος εκείνου που προκαλεί αντανακλαστικά τη σιέλωση (δηλαδή, του φαγητού). Αυτό είναι μια ‘εξάρτηση Β’ τάξης’ και με τον ίδιο τρόπο μπορεί να υπάρξει μια εξάρτηση Γ’ τάξης κ.ο.κ. Η εξάρτηση Γ’ τάξης είναι αρκετά δυσχερής για τα ζώα. Για τον άνθρωπο είναι δυνατή λόγω της ικανότητάς του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τους συμβολισμούς της: η άσχημη εμπειρία με ένα σκύλο, μπορεί να έχει ως συνέπεια τη φοβική αντίδραση ακόμα και στο άκουσμα της λέξης «σκύλος», ή και στην αποφυγή οποιασδήποτε κατάστασης μπορεί να έχει να κάνει με σκύλους (π.χ., ένας περίπατος στο δρόμο).

2.1.1. Η συμβολή του Watson

Τη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης που διερεύνησε ο Ραβλον, εισήγαγε ουσιαστικά στο χώρο της Ψυχολογίας ο J. B. Watson (1878-1958). Ο Watson υποστηρίζει ότι αντικείμενο της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς θα πρέπει να είναι μόνο η παρατηρήσιμη και έκδηλη συμπεριφορά και όχι οι ενσυνείδητες (ή πολύ περισσότερο οι ασυνείδητες) διεργασίες (Watson, 1914, 1924).

Σύμφωνα με τον Watson, όλη η συμπεριφορά του ατόμου είναι προϊόν μόνο της μάθησης και υπακούει στις συνδέσεις που λαμβάνουν χώρα κατά το πρότυπο

‘Ερέθισμα → Αντίδραση’ (Stimulus → Response).

Ο Watson διακρίνει τη συμπεριφορά (αντιδράσεις) σε δύο κατηγορίες: την έκδηλη και την άδηλη ή εσωτερική (νευρομυϊκές αντιδράσεις, ορμονικές αλλαγές, σκέψη, συναισθήματα). Πίστευε μάλιστα ότι από τα συναισθήματα μόνο αυτά του φόβου, της οργής και της αγάπης είναι ενδιάθετα, υπάρχουν, δηλαδή, από τη στιγμή της γέννησης και προκαλούνται από οξύ ή απότομο θόρυβο, ανάσχεση της κίνησης των μελών του σώματος και ψηλάφισμα των γεννητικών οργάνων, αντίστοιχα.

Για τον Watson, η προσωπικότητα είναι το σύνολο των παρατηρήσιμων συμπεριφορών που αναπτύσσει το άτομο. Κατά συνέπεια, η προσωπικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από το άθροισμα των εξαρτήσεων που έχει αποκτήσει το άτομο. Όλη η προσωπικότητα είναι κατ' αυτόν επίκτητη και η κληρονομικότητα δεν παίζει κανέναν σχεδόν ρόλο. Ο Watson υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο με λίγα μόνο αντανακλαστικά και βασικά συναισθήματα. Μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης τα αντανακλαστικά συνδέονται με ερεθίσματα και έτσι εμπλουτίζεται το ρεπερτόριο της συμπεριφοράς του. Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου καθορίζεται από το περιβάλλον και τη συστηματική επίδραση που θα ασκήσει η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Ήταν τόσο μεγάλη η πίστη του στη δύναμη της αγωγής και του περιβάλλοντος, που υποστήριξε ότι κατά την ανατροφή των παιδιών, αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ώριμοι νέοι και να αποφεύγονται συναισθηματισμοί και επίδειξη μεγάλης τρυφερότητας (Watson, 1928).

Ο Watson πρόσθεσε, τέλος, άλλες δύο αρχές βασικές για τη διαδικασία της μάθησης (Κολιάδης, 1989): α) Την αρχή της *υποκατάστασης*, σύμφωνα με την οποία για να πάρει ένα ουδέτερο ερέθισμα τη θέση του ανεξάρτητου, φυσικού ερεθίσματος και να προκαλεί μια εξαρτημένη αντίδραση κατά αυτόματο τρόπο (να γίνει, δηλαδή, υποκατάσταση), απαιτείται ενδυνάμωση του δεσμού αυτού. Αν και ο Watson κάνει μια νύξη για *ενίσχυση* του δεσμού, απορρίπτει σε θεωρητικό επίπεδο το νόμο του αποτελέσματος (για τον οποίο λόγος θα γίνει παρακάτω), θεωρώντας ως μόνη ικανή συνθήκη την χωροχρονική συνεξάρτηση, προκειμένου να εδραιωθεί μια συμπεριφορά. β) Την αρχή του *πρόσφατου* και της *συχνότητας*, σύμφωνα με την οποία, όσο πιο πρόσφατο είναι το ερέθισμα και όσο πιο πολλές φορές επαναληφθεί προκαλώντας την ίδια αντίδραση, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να εκτελείται συχνότερα η συμπεριφορά αυτή και να συντελεστεί η μάθηση.

2.1.2. Η συμβολή των Thorndike και Guthrie

Πέρα από τους Pavlov και Watson, σημαντικοί εκπρόσωποι της θεωρίας της μάθησης υπήρξαν ο Edward L. Thorndike (1874-1949) και ο E. R. Guthrie (1886-1959).

Σύμφωνα με τον Thorndike (1911, 1913), η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της σύνδεσης ανάμεσα στα ερεθίσματα και τις *επιτυχημένες* αντιδράσεις (συντελεστική μάθηση). Αντιδράσεις, δηλαδή, που επέφεραν ένα επιθυμητό ή θετικό αποτέλεσμα. Ο οργανισμός μαθαίνει τις συνδέσεις αυτές και απορρίπτει τις ατελέσφορες συνδέσεις (όσες δεν οδηγούν σε επιθυμητό αποτέλεσμα). Κατά τον Thorndike, ο οργανισμός (ζώο ή άνθρωπος) στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση διέρχεται διαφόρων συμπεριφορών, συχνά κατά τρόπο τυχαίο και αντανακλαστικό. Όταν τελικά μετά από σειρά προσπαθειών, και πιθανώς με τυχαίο τρόπο, κάποια μορφή συμπεριφοράς οδηγήσει στην επιτυχημένη λύση του προβλήματος, τότε την αποτυπώνει για να την χρησιμοποιήσει ξανά στο μέλλον. Ταυτόχρονα, το άτομο απορρίπτει και αφήνει κατά μέρος όσες συμπεριφορές ήταν αναποτελεσματικές ή όσες του προκάλεσαν δυσάρεστα συναισθήματα.

Η μάθηση αυτή ονομάζεται *‘μάθηση μέσω δοκιμής και πλάνης’*. Αντιδράσεις (συμπεριφορές) που εμφανίζονται πριν από μια ευχάριστη κατάσταση, έχουν μεγάλη πιθανότητα να επαναληφθούν. Όταν, μάλιστα, η σύνδεση επαναλαμβάνεται με σταθερό σχετικά τρόπο, τότε αρχίζει να αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου. Αντίθετα, συμπεριφορές που εμφανίζονται πριν από δυσάρεστες καταστάσεις, όπως π.χ., τιμωρία, αρνητικά συναισθήματα κλπ, εγκαταλείπονται. Τη διαδικασία μάθησης που περιέγραψε ο Thorndike χρησιμοποίησε αργότερα ο Skinner για να διατυπώσει τη θεωρία της λειτουργικής μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Guthrie, η απλή χρονική σύμπτωση ενός ερεθίσματος και μιας αντίδρασης είναι αρκετή ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους ένας άρρηκτος δεσμός, χωρίς να υπάρχει ανάγκη αμοιβής ή ποινής ούτε ανάγκη ικανοποίησης βασικών αναγκών. Δεν απαιτείται, δηλαδή, θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα (Κολιάδης, 1989). Εάν υπάρχουν αποτελέσματα, αυτά απλώς σηματοδοτούν το χρονικό τέλος του δεσμού ερέθισμα-αντίδραση. Λειτουργούν ως ένα σύνορο που αποτρέπει τη σύνδεση του ερεθίσματος με μια άλλη αντίδραση και συνεπώς την κατάργηση της μάθησης. Μια πολύπλοκη συμπεριφορά, για τον

Guthrie, είναι μια συνήθεια, ένα πλέγμα διαδοχικών κινήσεων (σχετικά στερεότυπων), οι οποίες προκαλούνται από ορισμένα ερεθίσματα.

2.1.3. Μάθηση και δυσλειτουργική συμπεριφορά

Οι κλασικοί συμπεριφοριστές ασχολήθηκαν και με την εμφάνιση δυσλειτουργικών μορφών συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι η εκδήλωση συμπτωμάτων, ακόμα και σύνθετων, δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα ασυνείδητων ή εξαιρετικά πολύπλοκων διεργασιών, αλλά ότι μπορούν να ερμηνευτούν και να αλλάξουν όπως κάθε άλλη μορφή συμπεριφοράς.

Ο Pavlov (1927) προκάλεσε μάλιστα πειραματικές νευρώσεις σε ζώα: Ένας σκύλος έμαθε ως εξαρτημένη αντίδραση να εκκρίνει σίελο κάθε φορά που έβλεπε ένα κύκλο. Στη συνέχεια, έμαθε να κάνει διάκριση στον κύκλο και την έλλειψη (στην έλλειψη δεν παρουσίαζε καμία αντίδραση). Όταν η έλλειψη άρχισε να μοιάζει με κύκλο, ο σκύλος αρχικά έκανε την διάκριση. Όσο όμως πιο δύσκολη γινόταν η διάκριση, η συμπεριφορά του σκύλου αποδιοργανώθηκε, δίνοντας την εικόνα μιας 'νεύρωσης'.

Την ίδια περίπου διαδικασία εφάρμοσαν οι Watson και Rayner (1920), όταν εκπαίδευσαν ένα βρέφος, τον Albert, να φοβάται ζώα και αντικείμενα που πριν δεν φοβόταν. Δημιουργώντας σύνδεση ανάμεσα στην επαφή με ένα ποντίκι και στο ξαφνικό χτύπημα ενός σφυριού σε μια ατσάλινη ράβδο, το παιδί άρχισε να φοβάται και να κλαίει, εμφανίζοντας μια *εξαρτημένη συναισθηματική αντίδραση*. Στη συνέχεια, ο Albert μέσω της γενίκευσης άρχισε να φοβάται και άλλα πράγματα που έμοιαζαν κάπως με το ποντίκι (π.χ., γούνινα παλτά, μια γενειάδα κλπ).

Παράλληλα, η θεωρία της μάθησης χρησιμοποιήθηκε για την εξάλειψη προβληματικών αντιδράσεων. Η Jones (1924) προσπάθησε να απομακρύνει το φόβο ενός αγοριού τριών περίπου ετών, του Peter, για τα κουνέλια. Αυτό κατέστη δυνατό με τη σταδιακή απόσβεση της αρνητικής αντίδρασης και την ταυτόχρονη συνεξάρτηση της παρουσίας του κουνελιού με ένα θετικό ερέθισμα (φαγητό). Μετά την απαλλαγή του από το φόβο του κουνελιού, ο Peter σταμάτησε να φοβάται και άλλα αντικείμενα (π.χ., φτερά, βαμβακερό νήμα) που πριν φοβόταν (γενίκευση της νέας μάθησης).

Έτσι, αναπτύχθηκαν τεχνικές βασισμένες στη θεωρία της μάθησης για την αντιμετώπιση ποικιλίας προβλημάτων, όπως είναι: α) η κατακλυσμιαία θεραπεία (απευθείας έκθεση στο φοβογόνο ερέθισμα για ικανό διάστημα και με πρόληψη των πιθανών αποφευκτικών συμπεριφορών) (με αυτή σχετίζεται, χωρίς να ταυτίζεται, η ενδοεκριτική θεραπεία, η οποία είναι επηρεασμένη από τις ψυχοδυναμικές θεωρίες), β) η σταδιακή απόσβεση (σταδιακή επανα-έκθεση του ατόμου στο φοβογόνο ερέθισμα), γ) η κεκαλυμμένη απόσβεση (νοητικά, στη φαντασία επανάληψη της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, χωρίς συνέπειες), δ) η αρνητική εξάσκηση (επαναλαμβανόμενη άσκηση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς με πολύ μικρή ανάπαυση μεταξύ των επαναλήψεων), ε) ο κορεσμός του ερεθίσματος (αδιάκοπη έως κορεσμού επανάληψη της παροχής ενός θελκτικού ερεθίσματος, έως ότου αυτό καταστεί αρνητικό ή ανεπιθύμητο), στ) το στρώμα του ενουρητικού, η) η αποστροφική θεραπεία, κ.ά. Η κυριότερη σχετική τεχνική είναι μάλλον (θ) η συστηματική αποευσθητοποίηση (Wolpe, 1961) για την αντιμετώπιση των φοβιών: το άτομο, αφού εξασκηθεί σε τεχνικές χαλάρωσης, έρχεται σε επαφή κατά συστηματικό και σταδιακό τρόπο με το εξαρτημένο (φοβογόνο) ερέθισμα ώστε να υπάρξει απόσβεση (εφόσον ο φόβος, που αποτελεί την εξαρτημένη αντίδραση, παρεμποδίζεται από την κατάσταση χαλάρωσης).

Η θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης χρησιμοποιήθηκε, επίσης, για την κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης της γλώσσας και των συμβόλων ως ένα δεύτερο σύστημα σήμανσης (εξαρτήσεις Β' και Γ' τάξης), στην ανάλυση της υπο-ουδικής μάθησης (μάθησης σε επίπεδο μη συνειδητό), στη διαφήμιση (με τη σύνδεση των προϊόντων με θετικά ερεθίσματα, π.χ., φαγητό, ομορφιά, καταξίωση κλπ), στη διερεύνηση της εμφάνισης σωματικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών συνθηκών μέσα από την μελέτη των συνεξαρτήσεων του ανοσολογικού και του ορμονικού συστήματος με εξωτερικά ερεθίσματα (βλ., Gentry, 1987).

2.2. Λειτουργική μάθηση

Στις θεωρίες μάθησης ανήκει και η λειτουργική μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον B. F. Skinner (1904-1990).

Ο Skinner (1948, 1971) για να διατυπώσει τη θεωρία του βασίστηκε σε μια σειρά πειραμάτων στα οποία χρησιμοποίησε το γνωστό «κλουβί του Skinner». Επρόκειτο για ένα κοινό κλουβί, κλειστό από όλες τις πλευρές. Κάτω είχε μια σχάρα με ηλεκτρόδια, ενώ υπήρχαν ακόμα μια λάμπα, δοχείο νερού, ένας μοχλός (για χρήση από ποντίκια) και ένας δίσκος (για χρήση από περιστέρια).

Στα πειράματα αυτά, ένα πεινασμένο ποντίκι τοποθετείτο στο κλουβί. Μετά από μια σειρά τυχαίων κινήσεων, πατούσε τον μοχλό που είχε ως αποτέλεσμα την παροχή μικρής ποσότητας τροφής. Η πίεση του μοχλού παρείχε ξανά τροφή και έτσι το ποντίκι μάθαινε να πατάει τον μοχλό προκειμένου να παίρνει τροφή. Ο Skinner ονομάζει τη μάθηση αυτή *λειτουργική*: μια συμπεριφορά μαθαίνεται όταν ακολουθείται από μια αμοιβή, από ένα αποτέλεσμα, δηλαδή, θετικό ή επιθυμητό. Το αποτέλεσμα αυτό ονομάζεται *ενίσχυση*.

Με τη λειτουργική μάθηση ο οργανισμός λειτουργεί, *δρα* στο περιβάλλον του και δεν έχει την 'ανάγκη' των ερεθισμάτων για να λειτουργήσει, αφού θεωρείται πλέον ότι 'παράγει' τη δική του συμπεριφορά.

Κεντρική θέση στη θεωρία αυτή κατέχει η σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και τις συνέπειές της. Εάν μια συμπεριφορά επιφέρει θετικές συνέπειες, τότε αυτή η συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται. Εάν, αντίθετα οι συνέπειες είναι αρνητικές, τότε είναι πολύ πιθανό να μην εμφανιστεί ξανά η ίδια συμπεριφορά. Η όλη διαδικασία έχει ως εξής: Αρχικά εκδηλώνονται τυχαίες ή αυθόρμητες συμπεριφορές είτε ως δοκιμή και πλάνη, αντανακλαστική αντίδραση, ενορατική προσπάθεια, μίμηση κλπ, είτε ως προσπάθεια ικανοποίησης μιας αποστέρησης ή αποφυγής μιας δυσάρεστης κατάστασης. Αν οι συμπεριφορές αυτές έχουν θετικό αποτέλεσμα και το περιβάλλον αμοιψει την προσπάθεια, τότε η ίδια συμπεριφορά θα επαναληφθεί. Αν, αντίθετα, οι συμπεριφορές έχουν αρνητικά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα τότε αυτές απορρίπτονται από το άτομο και δεν επαναλαμβάνονται.

Τα ερεθίσματα (γεγονότα ή καταστάσεις) που επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα καλούνται *ενισχυτές* και χωρίζονται σε *πρωτογενείς* και *δευτερογενείς*. Οι πρώτοι αποτελούν ισχυρά κίνητρα και λειτουργούν χωρίς τη μεσολάβηση της μάθησης. Τέτοιοι είναι η τροφή, ο ύπνος, το νερό, η τρυφερότητα, ενώ κύριος πρωτογενής ενισχυτής είναι και η αποφυγή του πόνου. Οι δευτερογενείς ενισχυτές αποκτούν την ισχύ τους μέσα από την σύνδεσή τους με τους πρωτογενείς. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) τους *θετικούς*, οι οποίοι συνίστανται στην προσφορά

επιθυμητών ‘στοιχείων’ και μπορεί να είναι υλικοί (π.χ., φαγητό, αντικείμενα), κοινωνικοί (π.χ., επιβράβευση, ένα χαμόγελο), δραστηριότητας (άδεια για να κάνει το άτομο κάτι) και παροχής πληροφορήσης. β) *Αρνητικοί*, οι οποίοι λειτουργούν με την απόσυρση των αρνητικών συνθηκών (π.χ., αποφυγή τιμωρίας ή άλλων δυσάρεστων καταστάσεων). γ) *Γενικευμένοι*, οι οποίοι λειτουργούν ενισχυτικά για πολλές συμπεριφορές λόγω των επανειλημμένων συνδέσεων τους με πρωτογενείς ή άλλους δευτερογενείς ενισχυτές. Τέτοιοι είναι το χρήμα, το γόητρο, η τιμή, η δόξα κλπ., που μπορούν να ‘ανταλλάγουν’ με πληθώρα άλλων ενισχυτικών καταστάσεων και αγαθών. Οι δευτερογενείς ενισχυτές παρουσιάζουν το πλεονέκτημα έναντι των πρωτογενών ότι δεν οδηγούν γρήγορα στον κορεσμό, είναι συνήθως πιο ελκυστικοί και για τους λόγους αυτούς αναζητούνται περισσότερο.

2.2.1. Μορφές λειτουργικής μάθησης

Ο Skinner περιέγραψε πέντε βασικές μορφές λειτουργικής μάθησης: τη θετική ενίσχυση, την αρνητική ενίσχυση, την άμεση τιμωρία, την έμμεση τιμωρία και την απόσβεση.

Θετική ενίσχυση είναι το αποτέλεσμα ή η συνέπεια εκείνη που αυξάνει την πιθανότητα να επαναληφθεί η αντίστοιχη συμπεριφορά κάτω από παρόμοιες συνθήκες (θετική ή επιθυμητή συνέπεια). Η *αρνητική ενίσχυση* αυξάνει και αυτή την πιθανότητα επανάληψης μιας συμπεριφοράς, αλλά σε αντίθεση με τη θετική ενίσχυση δεν προσφέρει μια επιθυμητή συνέπεια, αλλά λειτουργεί με την απομάκρυνση μιας αρνητικής ή δυσάρεστης κατάστασης. Για παράδειγμα, το πειραματικό ζώο μαθαίνει να πατάει ένα μοχλό προκειμένου να διακόψει έναν οξύ ενοχλητικό ήχο. Στο πλαίσιο της αρνητικής ενίσχυσης ανήκουν η *μάθηση διαφυγής* και η *μάθηση αποφυγής*. Στη μάθηση διαφυγής το άτομο λαμβάνει μέτρα για τη διακοπή μιας αρνητικής κατάστασης, αφού όμως αυτή έχει ήδη εμφανιστεί. Για παράδειγμα, κρυβόμαστε όταν κάτι μας τρομάζει, ή λέμε ψέματα για να καλύψουμε την αποκάλυψη μιας ‘άσχημης’ συμπεριφοράς. Στη μάθηση αποφυγής το άτομο αποφεύγει τη δυσάρεστη κατάσταση ώστε να μην χρειαστεί να την αντιμετωπίσει: Ο φοιτητής που ανησυχεί για την απόδοσή του σε μια εξέταση, αποφεύγει να εξεταστεί επικαλούμενος διάφορες δικαιολογίες. Η αποφυγή είναι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των αγχωδών και φοβικών διαταραχών, όπου το άτομο αποφεύγει με διαρκή και

συστηματικό τρόπο την έκθεσή του στο ερέθισμα που του προκαλεί άγχος ή φόβο. Το αποτέλεσμα είναι η διαίωσιση της αρνητικής κατάστασης αφού το άτομο στερεί από τον εαυτό του τη δυνατότητα να δημιουργήσει νέες μαθήσεις για να αντικαταστήσει τις παλαιές και να διακόψει τον κύκλο αποφυγή-διαίωσιση του άγχους.

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, η *τιμωρία* έχει ως στόχο τη μείωση των πιθανοτήτων επανεμφάνισης ή τη διακοπή μιας αντίδρασης-συμπεριφοράς. Η άμεση τιμωρία συνίσταται στην προσθήκη μιας τόσο δυσάρεστης συνέπειας μετά την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ώστε το άτομο να αποφεύγει στο μέλλον να συμπεριφερθεί κατά παρόμοιο τρόπο. Έτσι, προκειμένου να μάθει ένα παιδί να μην εκτελεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, τιμωρείται, π.χ., με μια επίπληξη ή με την ανάθεση ενός δυσάρεστου έργου. Στην έμμεση τιμωρία η διακοπή μιας συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με την απομάκρυνση ή την αφαίρεση μιας ευχάριστης κατάστασης ή ενός ερεθίσματος. Ουσιαστικά συνίσταται στην διακοπή της θετικής ενίσχυσης και μπορεί να λάβει τη μορφή της αφαίρεσης προνομίων, της απομόνωσης κλπ: η επιθετικότητα μπορεί να διακοπεί με την αφαίρεση, π.χ., του δικαιώματος του παιδιού να παίζει με τους φίλους του κάθε φορά που συμπεριφέρεται έτσι.

Η *απόσβεση* αποτελεί ουσιαστικά την πλήρη απουσία κάθε πιθανής ενίσχυσης (είτε θετικής είτε αρνητικής) και την αγνόηση των συμπεριφορών του ατόμου. Η απόσβεση συντελεί και αυτή στην εξαφάνιση μιας συμπεριφοράς. Αν και είναι αποτελεσματική, η εφαρμογή της δεν είναι πάντα εύκολη, εφόσον συχνά δυσκολευόμαστε να αγνοήσουμε μια συμπεριφορά που είναι ενοχλητική. Για το λόγο αυτό συχνά οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή προτιμούν την τιμωρία ως μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς των άλλων.

Η αποτελεσματικότητα των μορφών μάθησης που παρουσιάσαμε εξαρτάται από το είδος και την ένταση των ενισχυτών, καθώς και από το χρόνο που μεσολαβεί μεταξύ συμπεριφοράς και ενίσχυσης.

Προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ρεπερτόριο επιθυμητών συμπεριφορών, χρησιμοποιείται ο *θετικός* και ο *αρνητικός έλεγχος της συμπεριφοράς*. Ο θετικός έλεγχος αναφέρεται στη θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και στην ταυτόχρονη απόσβεση της ανεπιθύμητης. Π.χ., μια μαθήτρια δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις που τις έχουν ανατεθεί από το σχολείο για το σπίτι. Για να αλλάξει τη στάση αυτή η εκπαιδευτικός δεν αντιδρά με κανένα τρόπο όταν η μαθήτρια δεν κάνει τις ασκήσεις (απόσβεση), ενώ συστηματικά επιβραβεύει κάθε προσπάθειά της να

κάνει τις ασκήσεις της. Στον αρνητικό έλεγχο της συμπεριφοράς οι προσπάθειες εστιάζονται στην τιμωρία των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Στο προηγούμενο παράδειγμα, η εκπαιδευτικός επιλέγει να επιπλήξει τη μαθήτριά μόλις διαπιστώνει ότι δεν έχει ολοκληρώσει τις εργασίες για το σπίτι, ή ως τιμωρία της στερεί το δικαίωμα να βγει να παίξει με τους συμμαθητές της.

Ο θετικός έλεγχος της συμπεριφοράς είναι πιθανό να μην έχει άμεσα αποτελέσματα και να απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να αποδώσει. Όταν όμως επέλθει η αλλαγή στη συμπεριφορά τα αποτελέσματα είναι διαρκέστερα. Ο αρνητικός έλεγχος επιφέρει άμεσα και πιθανώς θεαματικά αποτελέσματα, τα οποία όμως είναι πιθανό γρήγορα να εξανεμιστούν και να επανέλθει η πρότερη κατάσταση. Παράλληλα, βέβαια, μπορούν να σημειωθούν και άλλες αρνητικές συνέπειες, όπως διαταραχή των σχέσεων, οξείες αντιδράσεις κλπ.

Όσον αφορά το χρόνο παροχής της ενίσχυσης, αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή της *συνεχούς* (ολικής) ενίσχυσης ή της *μερικής* ενίσχυσης. Κατά την ολική ενίσχυση, υπάρχει αμοιβή κάθε φορά που εμφανίζεται η επιθυμητή αντίδραση-συμπεριφορά. Στη μερική ενίσχυση, η αμοιβή δίνεται ορισμένες φορές και κατά τρόπο καθορισμένο ή ακαθόριστο. Έτσι, υπάρχει η *μερική ενίσχυση αναλογίας* και η *μερική ενίσχυση διαστημάτων*. Στην ενίσχυση αναλογίας, ο ενισχυτής 'προσφέρεται' είτε μετά από ένα καθορισμένο αριθμό εμφανίσεων της επιθυμητής αντίδρασης (π.χ., μετά από κάθε 5 επιτυχείς προσπάθειες), οπότε έχουμε μια *σταθερή* αναλογία, είτε μετά από ακαθόριστο αριθμό αντιδράσεων (π.χ., στην 2η, 5η, 9η, 10η, 17η φορά εμφάνισης της συμπεριφοράς), οπότε έχουμε μια *μεταβλητή* αναλογία. Στην ενίσχυση διαστημάτων, ο ενισχυτής 'προσφέρεται' μετά από την πάροδο κάποιου χρόνου μετά την εμφάνιση της 'σωστής' συμπεριφοράς. Ο χρόνος μπορεί να παραμένει σταθερός (σε *σταθερά διαστήματα*, π.χ. κάθε 10 λεπτά), ή όχι (σε *μεταβλητά διαστήματα*, π.χ., μετά από 2, 6, 8, 10, 13.... λεπτά).

Στην περίπτωση της μερικής σταθερής αναλογίας, το πειραματόζωο κάνει μια παύση στην εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς μετά την ενίσχυση, αλλά μετά συνεχίζει με γρήγορο και σταθερό ρυθμό ως την επόμενη ενίσχυση. Στη μεταβλητή αναλογία, δεν παρατηρείται παύση στην εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Στα σταθερά διαστήματα μερικής ενίσχυσης ο ρυθμός αντιδράσεων αυξάνει όσο πλησιάζει η χρονική στιγμή της ενίσχυσης, η μείωση όμως είναι κατακόρυφη αμέσως μετά την παροχή της. Τέλος, στα μεταβλητά διαστήματα ο ρυθμός εμφάνισης των

αντιδράσεων παραμένει σχετικά υψηλός και σταθερός, ανεξάρτητα από τη στιγμή της ενίσχυσης, εφόσον δεν είναι γνωστό πότε θα επανεμφανιστεί.

Προκειμένου να εδραιωθεί μια νέα συμπεριφορά, η αποτελεσματικότερη διαδικασία συνίσταται στην παροχή συνεχούς ενίσχυσης σε αρχική φάση και, στην παροχή μερικής ενίσχυσης μεταβλητής αναλογίας ή μεταβλητών διαστημάτων αργότερα. Αφού σταθεροποιηθεί η νέα συμπεριφορά, τότε ακολουθεί *απρογραμμάτιστη* ενίσχυση (με εντελώς τυχαίο και απρογραμμάτιστο τρόπο). Η διαδικασία όμως αυτή χρησιμεύει και για την ερμηνεία της παγανιστικής συμπεριφοράς, των προλήψεων. Για παράδειγμα: ένα άτομο παρατηρεί ότι όταν φοράει ένα συγκεκριμένο ρούχο τα 'πράγματα πηγαίνουν καλά', κερδίζει κάτι, του συμβαίνει κάτι ευχάριστο κλπ. Στην αρχή αυτό μπορεί να συμβεί συνεχόμενα για κάποιες φορές (συνεχής ενίσχυση), οπότε το άτομο αποφασίζει ότι το ρούχο αυτό είναι 'γούρικο'. Στη συνέχεια, όπως είναι και το αναμενόμενο, η σύμπτωση του ρούχου με την 'καλή τύχη' λαμβάνει χώρα κατά τυχαίο τρόπο (*απρογραμμάτιστη* ενίσχυση). Το άτομο προσέχει αυτές τις τυχαίες ενισχύσεις, αγνοώντας παράλληλα όλες τις υπόλοιπες φορές που δεν υπάρχει ενίσχυση (δεν εμφανίζεται η 'καλή τύχη'). Έτσι, λόγω της μάθησης που έχει αποκτήσει αποδίδει τα όσα συμβαίνουν στο 'γούρι' του, και όχι στην τυχαιότητα των γεγονότων που είναι και ο πραγματικός λόγος της σύμπτωσης. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να κατανοήσουμε και άλλες παρόμοιες συμπεριφορές όπως οι πεποιθήσεις για την αξία της αστρολογίας, για την προβλεπτική ικανότητα των χαρτιών, των ονείρων κλπ.

2.2.2. Εκμάθηση πολύπλοκων συμπεριφορών

Για την εκμάθηση νέων και πολύπλοκων μορφών συμπεριφοράς, που συνήθως δεν υπάρχουν στο αρχικό ρεπερτόριο του οργανισμού, χρησιμοποιείται η *σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς* (shaping). Η διαδικασία αυτή, όπως και οι άλλες, εφαρμόστηκε αρχικά σε πειραματόζωα. Στα σχετικά πειράματα, ο πειραματιστής δεν περιμένει να εμφανιστεί τυχαία μια συμπεριφορά για να την ενισχύσει, αλλά αξιοποιεί και τις ελάχιστες, τυχαίες και ατελείς ενέργειες προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ενισχύοντας (αμοίβοντας) αυτές τις ενέργειες και αγνοώντας κάθε ενέργεια που αποκλίνει από την τελική επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι, μέσα από επάλληλα-διαδοχικά στάδια επιτυγχάνεται η εκμάθηση νέων και πολύπλοκων

δεξιότητων. Πολλές μορφές σύνθετης ανθρώπινης συμπεριφοράς θεωρούνται αποτέλεσμα της διαδοχικής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς: Καθώς αναπτύσσεται το νεαρό άτομο εκδηλώνει ατελείς συμπεριφορές, πολλές από τις οποίες μπορεί να γίνονται κατά τυχαίο τρόπο. Το κοινωνικό περιβάλλον, αρχικά η οικογένεια και αργότερα το σχολείο, οι συνομήλικοι και η κοινότητα, επιλεκτικά αμοίβει εκείνες τις εκδηλώσεις που πλησιάζουν ή ομοιάζουν στις επιθυμητές συμπεριφορές-στόχους και αγνοεί τις υπόλοιπες. Σταδιακά το άτομο πλησιάζει όλο και περισσότερο τους στόχους αυτούς και εμφανίζει πολυσύνθετες δραστηριότητες και δεξιότητες όπως π.χ., η κίνηση, η ομιλία, η τροποποίηση των στάσεων και πεποιθήσεων, οι συνήθειες υγιεινής κ.ά.

Συναφής είναι και η τεχνική των *αλυσιδωτών αντιδράσεων* (chaining) της συμπεριφοράς, κατά την οποία η τελική επιθυμητή συμπεριφορά επιμερίζεται σε διαδοχικά στάδια μικρότερης μάθησης. Το πρώτο στάδιο ενισχύεται συστηματικά ως το σημείο να κατακτηθεί πλήρως. Ακολουθούν το δεύτερο, το τρίτο κ.ο.κ., ώσπου στο τέλος να αποτελούν όλα τμήματα μιας ενιαίας συμπεριφοράς. Στην *πρόσθια* ‘αλυσίδα’ ενισχύουμε το πρώτο στάδιο και εν συνεχεία το δεύτερο, το τρίτο κλπ. Π.χ., για να μάθουμε σε ένα άτομο να γράφει, πρώτα του μαθαίνουμε να γράφει την αλφάβητο, στη συνέχεια συλλαβές, λέξεις και στο τέλος προτάσεις. Παράλληλα, και πάλι ως αλυσίδα, μαθαίνει γραμματική και σύνταξη προχωρώντας από τα απλούστερα στα συνθετότερα. Στην *ανάστροφη* ‘αλυσίδα’, η μάθηση γίνεται κατά την αντίστροφη φορά (από το τέλος προς την αρχή). Π.χ., από την παρουσίαση και την δοκιμή ενός φαγητού προς τη συγκέντρωση του υλικού.

2.2.3. Δυσλειτουργική συμπεριφορά και λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς

Όσον αφορά την ψυχοπαθολογία, ο Skinner απορρίπτει καθετί σχετικά με την έννοια της ‘προβληματικής προσωπικότητας’. Θεωρεί ότι τα άτομα δεν είναι ‘άρρωστα’, αλλά ότι απλά είτε δεν καταφέρνουν να μάθουν μια αντίδραση-συμπεριφορά, είτε μαθαίνουν μια δυσλειτουργική αντίδραση-συμπεριφορά. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε ένα έλλειμμα στη συμπεριφορά (όπως π.χ., ένα παιδί με κοινωνική ανεπάρκεια που δεν έχει αναπτύξει πλήρως τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες). Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε την εκμάθηση μιας δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς, οπότε το άτομο παρουσιάζει μια ανεπιθύμητη για το κοινωνικό

σύνολο αντίδραση. Η αντίδραση είναι ανεπιθύμητη είτε γιατί καθεαυτή θεωρείται αρνητική (π.χ., επιθετικότητα), είτε επειδή λαμβάνει χώρα σε λάθος περιβάλλον (π.χ., δυνατή ομιλία και ιλαρή διάθεση κατά τη διάρκεια μιας παράστασης δράματος στο θέατρο).

Επηρεασμένη από τις θέσεις αυτές, η συμπεριφοριστική προσέγγιση στην αντιμετώπιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών περιλαμβάνει τη λεγόμενη *‘λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς’* (συναφής είναι και ο όρος *‘τροποποίηση της συμπεριφοράς’*), κατά την οποία: εντοπίζονται με εντελώς σαφή τρόπο οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές που αποτελούν και τους στόχους της παρέμβασης, εντοπίζονται με ακρίβεια οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που προκαλούν, διατηρούν ή ενισχύουν τις συμπεριφορές-στόχους, και συγκεκριμενοποιούνται οι παράγοντες εκείνοι που με τον κατάλληλο χειρισμό μπορούν να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά αυτή. Στη συνέχεια, εφαρμόζεται με συνέπεια και ακρίβεια το πρόγραμμα, αφού έχει *‘συνταχθεί’* ένα *‘συμβόλαιο’* μεταξύ των συμβαλλομένων μερών (π.χ., γονέων, παιδιού, πελατών, ειδικών κλπ). Στο συμβόλαιο ή τη συμφωνία αυτή καθορίζεται ο επακριβής τρόπος εφαρμογής του προγράμματος, ο στόχος, οι ενισχυτές που θα χρησιμοποιηθούν, τα πρόσωπα που θα εμπλακούν και ο τρόπος εμπλοκής τους κ.ά. (βλ. αναλυτικά για τη διαδικασία αυτή, Καλαντζή-Αζίζι, 1995).

Επίσης, καθώς μέρος της προβληματικής συμπεριφοράς αποδόθηκε στην έλλειψη δεξιοτήτων, αναπτύχθηκαν προσπάθειες που στόχο είχαν την εκπαίδευση των ατόμων σε δεξιότητες αναγκαίες για την κάλυψη των δυσλειτουργιών. Τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης σε δεξιότητες αφορούσαν πληθυσμούς με ποικίλα προβλήματα, όπως έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, επιθετικότητα, υποχωρητικότητα, ψύχωση, αυτισμό, νοητική υστέρηση, και πολλά άλλα.

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να κάνουμε στις *‘αποστροφικές θεραπείες’* της συμπεριφοράς, οι οποίες αν και άρχισαν να εφαρμόζονται από τους υποστηρικτές των κλασικών θεωριών μάθησης μέσω της εξαρτημένης μάθησης, τώρα πια βρίσκουν το μέγιστο πεδίο εφαρμογής τους. Στις θεραπείες αυτές γίνεται χρήση αξιόλογων αρνητικών συνεπειών, προκειμένου να εξαλειφθεί ή μειωθεί σημαντικά μια ανεπιθύμητη ή δυσλειτουργική συμπεριφορά. Στόχος είναι η αλλαγή της αξίας ή της ελκυστικότητας των ερεθισμάτων ή των συμπεριφορών, για τα οποία καταβάλλεται προσπάθεια να συνεξαρτηθούν με ισχυρότατες αρνητικές συνέπειες. Έτσι,

αναμένεται το άτομο να παρουσιάσει μια έντονη αγχώδη αντίδραση όταν εμφανίζει αυτή τη συμπεριφορά-στόχο (*ευαισθητοποίηση* στη συμπεριφορά). Στην προσπάθεια να αποφύγει τη δυσάρεστη αυτή αντίδραση, το άτομο θα πάψει να ασκεί και τη συμπεριφορά-στόχο της παρέμβασης. Το άτομο αρχικά μαθαίνει να διαφεύγει των αρνητικών συνεπειών και κατόπιν να αποφεύγει τα σχετικά ερεθίσματα. Πάντα όμως θα πρέπει να προσφέρεται μια εναλλακτική συμπεριφορά, την οποία θα μάθει το άτομο αντικαθιστώντας την δυσλειτουργική. Επίσης, πάντα θα πρέπει ο πελάτης να γνωρίζει επακριβώς το 'τι' και το 'πώς' της διαδικασίας και να συμφωνεί με τη συλλογιστική, αλλιώς δεν θα υπάρξει αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα τίθενται θέματα δεοντολογίας. Οι αποστροφικές θεραπείες στηρίζονται σε ασθενείς ή μέτριας έντασης 'τιμωρίες' (αρνητικές συνέπειες) (όπως π.χ., συγκράτηση των μελών του σώματος, συνεχή επανάληψη της αρνητικής συμπεριφοράς, τιμωρία στη φαντασία), ή και σε μεγάλης έντασης 'τιμωρίες' (όπως π.χ., χρήση ελαφρών ηλεκτροσόκ, χημικών ουσιών).

Ο συνδυασμός, επίσης, των κλασικών θεωριών με τη λειτουργική έδωσε την ευκαιρία για την ερμηνεία (και, στη συνέχεια, αντιμετώπιση) πολλών ψυχολογικών δυσκολιών. Για παράδειγμα, αναφέρουμε τη θεωρία «των δύο σταδίων» που αναπτύχθηκε από τον Mower στα 1960 για την ερμηνεία της ανάπτυξης αγχωδών διαταραχών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η απόκτηση του φόβου και της αποφυγής σε μια αγχώδη διαταραχή λαμβάνει χώρα σε δύο στάδια: στο πρώτο στάδιο, ένα πρότερο ουδέτερο ερέθισμα καθίσταται αγχογόνο, προκαλώντας, φόβο, ανησυχία ή άλλα αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις, μέσω της γνωστής διαδικασίας της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης. Στη συνέχεια, μέσω εξαρτημένης μάθησης 2ης και 3ης τάξης, καθίστανται αγχογόνα και άλλα ερεθίσματα σχετικά προς το αρχικό (π.χ., λέξεις, εικόνες, σκέψεις). Η γενίκευση αυτή γίνεται η αιτία ώστε τα αγχογόνα ερεθίσματα να πολλαπλασιαστούν. Στο δεύτερο στάδιο, το άτομο ανακαλύπτει ότι ορισμένες αντιδράσεις, όπως η αποφυγή των ερεθισμάτων ή η διαφυγή, μειώνουν ή τερματίζουν την ένταση και τη διέγερση. Έτσι, μέσω της λειτουργικής μάθησης οι άμεσα ενισχυόμενες αυτές συμπεριφορές εγκαθίστανται, αποτελώντας το δεύτερο 'πυλώνα' της αγχώδους διαταραχής.

Οι τεχνικές που αναπτύχθηκαν χάρη στα πειράματα και στις θέσεις του Skinner (θετική και αρνητική ενίσχυση, θετικός έλεγχος της συμπεριφοράς, λειτουργική

ανάλυση συμπεριφοράς, εκμάθηση δεξιοτήτων) χρησιμοποιούνται και σήμερα με σημαντική αποτελεσματικότητα και σε συνδυασμό με νεώτερες τεχνικές (π.χ., γνωστικές και συστημικές) για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, όπως λ.χ., η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα (βλ. π.χ., Καραδήμας, 2001).

2.3. Η θεωρία ‘Ερεθίσμα - Αντίδραση’

Από το 1913 που έκαναν δυναμική εμφάνιση οι Θεωρίες της Μάθησης με τις δημοσιεύσεις του Watson, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και στις αντιλήψεις όσων ασχολήθηκαν με αυτές. Έτσι, από τις δεκαετίες του 1930 και του 1940, άρχισε να δίνεται έμφαση σε εκείνο που μεσολαβεί μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Το περίφημο «μαύρο κουτί» ήταν κάτι που οι κλασικοί συμπεριφοριστές αρνήθηκαν ή παραμέλησαν να μελετήσουν. Το ενδιαφέρον τώρα πια στρέφεται προς τους παράγοντες εκείνους (π.χ., κίνητρα, βιολογικές ανάγκες κλπ) που ως ‘ενδιάμεσες μεταβλητές’ παρεμβάλλονται μεταξύ της εμφάνισης του ερεθίσματος και της έναρξης της αντίδρασης-συμπεριφοράς (Marx & Hillix, 1963).

Κυριότεροι εκπρόσωποι των νέων αυτών προσπαθειών είναι οι Hull, Miller, Dollard, Spence, Hebb κ.ά. (Κολιάδης, 1995). Οι νεοσυμπεριφοριστικές αυτές προσεγγίσεις αποτελούν ένα ενδιάμεσο στάδιο από τον κλασικό σε ένα ατελές ακόμα κοινωνικογνωστικό ρεύμα και στη γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση.

Ο Clark L. Hull (1884-1952) υποστηρίζει ότι η σύνδεση των ερεθισμάτων δεν συνδέεται άμεσα και ευθέως με τις αντιδράσεις (Hull, 1943), αλλά ότι μεσολαβεί ο οργανισμός (ενδιάμεσες μεταβλητές). Μια πλήρης συμπεριφορά ξεκινά με ένα ερέθισμα, εν συνεχεία οι διαδικασίες του οργανισμού επιδρούν και διαμορφώνουν την αντίδραση με την οποία ολοκληρώνεται η συμπεριφορά. Κατά τον Hull η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της προσαρμογής του οργανισμού στο περιβάλλον.

Οι σπουδαιότερες ενδιάμεσες μεταβλητές είναι οι *ορμές* ή *βιολογικά κίνητρα*, τα οποία δημιουργούν ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων λειτουργεί ως πρωταρχική ενίσχυση· η *παρώθηση* ή απλώς *κίνητρα*, τα οποία συνήθως προκαλούνται από εξωτερικά αίτια (π.χ., αμοιβή)· η *δύναμη της συνήθειας*, η οποία προκύπτει από τη χρονική συνάφεια μεταξύ Ερεθίσματος-Αντίδρασης (E-A) και η οποία αποκτά την ισχύ της από την ικανοποίηση βιολογικών κινήτρων. Όλα αυτά μαζί με την *ένταση του ερεθίσματος* παράγουν το ‘*δυναμικό αντίδρασης*’ που είναι η ικανότητα του οργανισμού να απαντά στα διάφορα ερεθίσματα. Προκύπτει μάλιστα και η παρακάτω εξίσωση (Κολιάδης, 1995):

$\text{Δυναμικό αντίδρασης} = \text{Ορμή} \times \text{Κίνητρα} \times \text{Συνήθεια} \times \text{Ένταση ερεθίσματος}$

Σύμφωνα με την παραπάνω εξίσωση, εάν κάποιο στοιχείο ισούται με 0, τότε και το όλο αποτέλεσμα θα είναι μηδενικό. Δεν θα υπάρχει δυναμικό αντίδρασης και άρα καμία αντίδραση. Εάν, από την άλλη, κάποιο ερέθισμα προκαλέσει αλλαγή της *ομοιόστασης* του οργανισμού (προκληθεί, π.χ., πείνα, ένταση, πόνος κλπ), τότε ο οργανισμός θα αντιδράσει. Εάν η αντίδραση αυτή ικανοποιήσει τις ανάγκες και συντελέσει στην επαναφορά της ομοιόστασης, η ενίσχυση είναι τόσο σημαντική που οδηγεί στην επανάληψη της συμπεριφοράς και στη δημιουργία συνήθειας. Το δυναμικό αντίδρασης δεν είναι μια σταθερά, αλλά ποικίλλει ανάλογα με τη στιγμή και τις συνθήκες. Για το λόγο αυτό, το είδος και η ισχύς της αντίδρασης ποικίλλουν.

Ο Hull υποστήριξε και την ύπαρξη λανθάνουσας μάθησης, κατά την οποία ο οργανισμός μαθαίνει κάτι αλλά δεν εκδηλώνει τη μαθημένη συμπεριφορά. Φαίνεται να μαθαίνει χωρίς καμία σκοπιμότητα. Τη θέση αυτή επεξεργάστηκε και αναδιατύπωσε αργότερα ο Bandura.

Η μεγάλη έμφαση του Hull στη μείωση της ορμής (ικανοποίησης αναγκών) ως μόνης ουσιαστικής αιτίας μάθησης, κρίθηκε μονομερής και ανεπαρκής. Ο κυριότερος συνεχιστής του, ο Spence, θεωρεί πως δεν είναι αναγκαία ούτε τα βιολογικά κίνητρα αλλά ούτε και η ενίσχυση για να δημιουργηθούν συνήθειες, γιατί μια δυνατή συνήθεια μπορεί από μόνη της να προκαλέσει μια αντίδραση (Spence, 1960).

Ενδιαφέρον προκαλεί και το πρότυπο μάθησης του D. O. Hebb, ο οποίος διερευνά τις ενδιάμεσες διεργασίες, οι οποίες, όπως υποστηρίζει, σχετίζονται με τα ερεθίσματα, αλλά είναι ανεξάρτητες από αυτά (Hebb, 1949, 1972). Οι ενδιάμεσες διεργασίες 'συνεργάζονται' με τα ερεθίσματα και έτσι προσδιορίζουν τις όποιες αντιδράσεις. Ο Hebb χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα για να περιγράψει τι εννοεί: όταν βρεθούμε αντιμέτωποι με ένα άγριο ζώο, τότε τρεπόμαστε σε φυγή (άμεση αντίδραση), όταν όμως βρούμε ένα δρόμο κλειστό, ενώ πριν ξέραμε ότι είναι ανοικτός, τότε δεν αντιδρούμε αμέσως, αλλά «σκεφτόμαστε» για να «αποφασίσουμε» τι θα πράξουμε. Αυτό το μεσοδιάστημα μεταξύ E-A καταλαμβάνουν οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή, η σκέψη. Κατά τον Hebb, αυτές οι διεργασίες προέρχονται από τη δραστηριοποίηση *συναθροίσεων νευρικών κυττάρων*, που διεγείρονται τόσο από εξωτερικά όσο και από εσωτερικά ερεθίσματα.

Συνοπτικά, λοιπόν, το ‘μαύρο κουτί’ μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, για τον Hull ήταν η μείωση της ορμής, για τον Spence η δύναμη της συνήθειας και για τον Hebb η ομαδοποίηση των νευρικών κυττάρων.

2.4. Η προσέγγιση των Dollard και Miller

Οι John Dollard (1900-1980) και Neal E. Miller (1909-) είναι δύο επιστήμονες ιδιαίτερα γνωστοί για τις προσπάθειές τους να συνδυάσουν τα επιτεύγματα του Freud με τη θεωρία του Pavlov και του Hull. Το επιχείρησαν στο διάσημο βιβλίο τους ‘Personality and Psychotherapy’ στα 1950.

Οι Dollard και Miller προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις κατά βάση ψυχαναλυτικές έννοιες, όπως η απώθηση, η μεταβίβαση, η εκδήλωση του συμπτώματος, το νευρωτικό άγχος μέσα από το πλαίσιο της μάθησης Ερέθισμα-Αντίδραση. Για παράδειγμα, περιέγραψαν τρία βασικά είδη συγκρούσεων:

α) Στη σύγκρουση ‘προσέγγισης-αποφυγής’ το ίδιο ερέθισμα μπορεί να προκαλέσει τόσο την αντίδραση της προσέγγισης όσο και αυτό της αποφυγής. Ένα άτομο μπορεί να διχάζεται ανάμεσα στο να ζητήσει κάτι από τον προϊστάμενό του (προσέγγιση) και στο φόβο της ενέργειας αυτής (αποφυγή), ίσως επειδή στο παρελθόν παρόμοια συμπεριφορά είχε τιμωρηθεί. Η σύγκρουση αυτού του είδους είναι βασικό συστατικό για την ανάπτυξη νευρωσικής συμπεριφοράς. Το άγχος που προκαλείται απαλλάσσει το άτομο από την πίεση της ίδιας της σύγκρουσης, ενώ το σύμπτωμα που αναπτύσσεται (π.χ., μια καταναγκαστική συμπεριφορά) βοηθά στη μείωση του άγχους, γιατί το άτομο ασχολείται με το σύμπτωμα και κατά συνέπεια παύει να σκέπτεται την αρχική σύγκρουση που δημιούργησε και το όλο ζήτημα.

β) Τη σύγκρουση ‘προσέγγισης-προσέγγισης’, στην οποία το άτομο διχάζεται ανάμεσα σε δύο επιθυμητές συμπεριφορές (π.χ., να πάει σε μια καλή ταινία ή σε ένα καλό εστιατόριο), ενώ

γ) στη σύγκρουση ‘αποφυγή-αποφυγή’ το άτομο διχάζεται ανάμεσα σε (εξίσου) ανεπιθύμητες ή δυσάρεστες εναλλακτικές. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή σημαντικών ποσοτήτων άγχους και άλλων αρνητικών συναισθημάτων.

Οι Dollard και Miller μίλησαν, επίσης, για το ρόλο της μίμησης στην εκμάθηση νέων συμπεριφορών. Διατύπωσαν τη θέση ότι η αποτελεσματικότητα της μίμησης στηρίζεται στη θετική ενίσχυση που αυτή μπορεί να δεχθεί: το παιδί κάνει αυτό που

κάνουν και οι ενήλικες της οικογένειάς του, αυτοί με τη σειρά τους το αμοίβουν και το παιδί γενικεύει και μιμείται όλο και περισσότερο. Όσο περισσότερες είναι οι ενισχύσεις, τόσο μεγαλύτερη και η μίμηση.

Αν και αρκετοί ψυχολόγοι χρησιμοποίησαν τις θεωρίες των Dollard και Miller, δεν αναπτύχθηκαν νέες μέθοδοι παρέμβασης για την τροποποίηση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και δεν υπήρξε ουσιαστική συνέχεια στις προσπάθειές τους. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και για τις θέσεις του Hull.

2.5. Κριτική των Θεωριών Μάθησης

Συνολικά, οι θεωρίες της μάθησης δίνουν έμφαση στις διαδικασίες (στο 'πώς'), παρά στις δομές της προσωπικότητας (π.χ. κίνητρα, χαρακτηριστικά, εικόνα εαυτού κλπ). Έτσι, τονίζεται η σημασία των συγκεκριμένων κάθε φορά συμπεριφορών και όχι των γενικών γνωρισμάτων. Το ενδιαφέρον, επίσης, είναι στραμμένο προς τη διατύπωση των γενικών νόμων που διέπουν τη μάθηση και πολύ λιγότερο στις ατομικές διαφορές.

Για τις θεωρίες της συμπεριφοράς η έννοια 'προσωπικότητα' δεν σημαίνει κάτι συγκεκριμένο και δεν χρησιμοποιείται 'επίσημα'. Μια τέτοια έννοια δεν είναι απαραίτητη, εφόσον η εκδήλωση κάθε συμπεριφοράς (έκδηλης ή άδηλης) δεν χρειάζεται να δικαιολογηθεί ή να στηριχθεί σε κάποια υποκείμενη δομή ή σε κάποιο χαρακτηριστικό. Στην πραγματικότητα, κάτι τέτοιο αποτελεί ταυτολογία: Αν επιχειρούμε να εξηγήσουμε, για παράδειγμα, μια αντικοινωνική συμπεριφορά στη βάση ενός αντίστοιχου χαρακτηριστικού ή τάσης του ατόμου, τότε απλά διαγράφουμε ένα κύκλο. Και τούτο γιατί το 'γνώρισμα της αντικοινωνικότητας' δεν είναι τίποτα άλλο από το αποτέλεσμα της παρατήρησης ότι το άτομο αυτό εμφανίζει αντικοινωνικές συμπεριφορές. Δεν επεξηγούμε στην ουσία τίποτα. Ταυτολογούμε και θεωρούμε ότι ερμηνεύουμε κάτι, χωρίς αυτό να γίνεται. Αντίθετα, οι νόμοι της μάθησης επαρκούν για να ερμηνεύσουν κάθε ανθρώπινη εκδήλωση κατά τρόπο επαρκή και ικανό, καθώς δεν ψάχνουν να βρουν και να στηριχθούν σε υποκείμενες δομές, αλλά αιτιολογούν την εμφάνιση και διατήρηση των ίδιων των συμπεριφορών.

Οι θεωρίες της μάθησης προσέφεραν σε γενικές γραμμές τρία σημαντικά πράγματα (Pervin & John, 1997): α) Αναγνωρίζεται ο ρόλος των περιστασιακών και περιβαλλοντικών μεταβλητών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η

σύνδεση αυτού με τη γενικότερη διαμάχη ατόμου-περίστασης είναι μάλλον ατυχής, εφόσον εκείνο που γεννά τη συμπεριφορά είναι η αλληλεπίδραση. Οι θεωρητικοί της μάθησης δεν το αρνούνται αυτό, δίνουν όμως έμφαση στην ποικιλία και την ευκαμψία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. β) Η ανάπτυξη της θεωρίας βασίζεται στη συστηματοποίηση της έρευνας και, γ) η θεραπεία προσεγγίζεται πλέον με μια πραγματιστική διάθεση, καθώς αναπτύσσονται προγράμματα και για προβλήματα που ως τότε είχαν 'ξεχαστεί' (π.χ., σχιζοφρένεια, αυτισμός, νοητική υστέρηση, εθισμός σε ψυχοτρόπες ουσίες κλπ).

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπάρχουν και ορισμένα αδύνατα σημεία: α) Η προσωπικότητα ως φαινόμενο υπεραπλουστεύεται και σημαντικά σημεία της (π.χ., οι γνωστικές διεργασίες) παραβλέπονται. Τα συμπεράσματα από πειράματα με ζώα δύσκολα γενικεύονται στους ανθρώπους, ενώ μόνο επιφανειακές συμπεριφορές εξηγούνται ικανοποιητικά, αφήνοντας τις συνθετότερες (π.χ. τη γλώσσα) χωρίς ουσιαστική ερμηνεία. β) Δεν υπάρχει μία ολοκληρωμένη θεωρία. Συχνά δε, παρατηρείται χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (π.χ. η συστηματική αποευσθητοποίηση λειτουργεί στη βάση των θεωριών της μάθησης ή για άλλους λόγους;). γ) Χρειάζεται ακόμα περισσότερη τεκμηρίωση όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της θεραπείας, εφόσον τίθενται συνεχώς τα ζητήματα της δυστοκίας στη γενίκευση των νέων μαθήσεων και του κινδύνου απόσβεσής τους (Bandura, 1972. Eysenck & Beech, 1971). Οφείλουμε όμως να σημειώσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μεγάλη πρόοδος ως προς το σημείο αυτό.

Οι κλασικές θεωρίες της μάθησης άσκησαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ψυχολογίας και των θεωριών προσωπικότητας όπως τις γνωρίζουμε σήμερα. Ήδη όμως από τη δεκαετία του 1960 περίπου και μετά το ενδιαφέρον περνά πια στις κοινωνικογνωστικές και τις γνωστικές θεωρίες μετά από τη λεγόμενη 'γνωστική επανάσταση'.

3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ

Πριν προχωρήσουμε όμως στις κοινωνικογνωστικές και γνωστικές θεωρίες της προσωπικότητας, θα συζητήσουμε το θέμα της ανθρώπινης 'ιδιοσυγκρασίας', γιατί σχετίζεται με το τμήμα εκείνο του βιολογικού εαυτού μας που είναι πιθανό να συνδέεται άμεσα με την δόμηση της προσωπικότητας και την διαμόρφωση της συμπεριφοράς μας.

Αν και η έννοια της «ιδιοσυγκρασίας» (temperament) χρησιμοποιείται κατά κόρον στην Ψυχολογία και ιδιαίτερα στην ψυχολογία της προσωπικότητας, εντούτοις πολύ δύσκολα θα μπορούσαμε με ακρίβεια να ορίσουμε το περιεχόμενό της. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τον όρο «ιδιοσυγκρασία» συνώνυμο του όρου «προσωπικότητα» (π.χ., Eysenck, Gray), ορισμένοι δεν χρησιμοποιούν καθόλου τον όρο (π.χ., Zuckerman), ενώ άλλοι ορίζουν την ιδιοσυγκρασία απλά ως ένα «σταθερό συναισθηματικό χαρακτηριστικό» (π.χ., Mehrabian) (Strelau & Angleitner, 1991).

Ο πιο συνήθης ορισμός, με υψηλή δημοτικότητα μεταξύ των ερευνητών κυρίως στις ΗΠΑ, προτάθηκε από τους Chess και Thomas (1991), σύμφωνα με τους οποίους η ιδιοσυγκρασία είναι το «πώς» της συμπεριφοράς, σε αντίθεση με το «τι» (ικανότητες) και το «γιατί» (κίνητρα).

Ο Strelau (1987) ως ιδιοσυγκρασία, αναφέρει τις «*σχετικά σταθερές διαφορές στην ανθρώπινη συμπεριφορά που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με όρους βιολογικών μηχανισμών*» (σελ. 107). Κατά τον Strelau, η ιδιοσυγκρασία δεν πρέπει να ταυτίζεται ή να συγχέεται με την προσωπικότητα. Η διαφορά έγκειται σε πέντε (5) επίπεδα: α) Οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι κυρίως κοινωνικοί, ενώ της ιδιοσυγκρασίας βιολογικοί. β) Οι δύο έννοιες διαφέρουν ως προς το αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο θεωρείται ότι ολοκληρώθηκε η διαμόρφωσή τους. Η προσωπικότητα δεν θεωρείται διαμορφωμένη, παρά μόνο ως την ενηλικίωση. Αντίθετα, η ιδιοσυγκρασία θεωρείται διαμορφωμένη ήδη από την βρεφική ηλικία. γ) Η έρευνα για την προσωπικότητα έχει διεξαχθεί μεταξύ ανθρώπων και μόνο, ενώ για την ιδιοσυγκρασία και μεταξύ ζώων (ιδίως πρωτεύοντων θηλαστικών). δ) Η προσωπικότητα θεωρείται ότι επιδρά ρυθμιστικά σε κάθε μορφή συμπεριφοράς, ενώ η ιδιοσυγκρασία, πάντα κατά τον Strelau, αναφέρεται σε πιο βασικές, πυρηνικές συμπεριφορές. ε) Οι ερευνητές της προσωπικότητας μελετούν την προσωπικότητα ως κεντρικό ρυθμιστικό μηχανισμό για την διατήρηση της συνέπειας της συμπεριφοράς.

Από την άλλη, η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται κυρίως στους μηχανισμούς που ρυθμίζουν την αξία που έχει το περιβάλλον ως ερέθισμα, στον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο το άτομο 'υποδέχεται' τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά είναι γενικευμένες δομές, που 'αποκαλύπτονται' σε ευρύ φάσμα συμπεριφοράς (π.χ., κινητικότητα, ομιλία, συναίσθημα). Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να αντιμετωπισθούν ως μια υπο-τάξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία εμφανίζονται από το πρώτο έτος ζωής του ανθρώπου, επιμένουν στη διάρκειά της και, στα οποία είναι σημαντική η συμβολή της κληρονομικότητας.

Οι έννοιες της ιδιοσυγκρασίας και της προσωπικότητας, δεν είναι αντιθετικές αλλά σαφώς συμπληρωματικές προς χάριν της καλύτερης κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όπως η προσωπικότητα, έτσι και οι συμπεριφορές-εκδηλώσεις των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών αλλάζουν ακολουθώντας την ωρίμανση του ατόμου (λ.χ., η κινητικότητα).

Πέρα, όμως, από τη δυσκολία ορισμού της έννοιας της ιδιοσυγκρασίας, σημαντικό είναι το ερώτημα της δομής της ιδιοσυγκρασίας. Ως τώρα υπάρχουν πάνω από 30 διαφορετικά ερωτηματολόγια ιδιοσυγκρασίας, τα οποία αντιστοιχούν σε ανάλογο αριθμό θεωριών.

Παραδειγματικά (πηγή: Strelau & Angleitner, 1991) αναφέρουμε τους Chess και Thomas, οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχουν τρεις τύποι ιδιοσυγκρασίας (ο 'εύκολος' στην προσαρμογή, ο 'δύσκολος' και ο 'αργός'), οι Windle και Lerner υποστηρίζουν ότι ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά είναι γενικά το επίπεδο δραστηριότητας, η ρυθμικότητα, η ευελιξία στην προσαρμογή και η επιμονή/ διάσπαση. Ο Buss θεωρεί ότι τέτοια χαρακτηριστικά είναι η 'συναισθηματικότητα' (φυσική ενέργεια), η 'δραστηριότητα' (φόβος και θυμός) και η κοινωνικότητα. Κατά την Rothbart και τους συνεργάτες της, ιδιοσυγκρασία είναι η «αντιδραστικότητα» (reactivity=διέγερση πολλαπλών οργανικών συστημάτων και συστημάτων συμπεριφοράς, διέγερση της κινητικότητας και του συναισθήματος) και η «αυτορρύθμιση» (της αντιδραστικότητας). Κατά όμοιο τρόπο ορίζει την ιδιοσυγκρασία και ο Goldsmith. Γενικά, ιδιαίτερα συχνά συναντούμε στις θεωρίες ιδιοσυγκρασίας τον όρο «αντιδραστικότητα» (reactivity) ή παρόμοιους (π.χ., διεγερσιμότητα, διέγερση, προσέγγιση, κοινωνικότητα, δύναμη διέγερσης κ.λπ.), καθώς και τον όρο (αυτο)διόρθωση ή (αυτο)ρύθμιση. Οι όροι αυτοί αν και γενικοί, φαίνεται πως

υποδηλώνουν την ίδια περίπτωση συμπεριφορά, ενώ και ερευνητικά υπάρχει μεγάλη μεταξύ τους συνάφεια (Strelau, 1991). Παρατηρούμε, επίσης, ότι έμφαση δίνεται στο συναίσθημα (ή στο συναισθηματικό 'τόνο'). Σύμφωνα, μάλιστα, με νεότερες θεωρητικές προσπάθειες, βιολογικό υπόστρωμα έχουν ορισμένα μόνο συναισθήματα επιβίωσης του ατόμου και της ομάδας. Τα συναισθήματα αυτά συνδυάζονται με αντίστοιχα κίνητρα και δημιουργούν ένα ενιαίο πρωτο-βιολογικό σύστημα συναισθημάτων-κινήτρων.

Κοινό χαρακτηριστικό των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας είναι ότι ενδιαφέρονται για την ένταση εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς και όχι για τη συχνότητα (Strelau, 1991).

Σε κάθε περίπτωση, δύο φαίνεται πως είναι οι δύο κύριες θεωρητικές Σχολές μελέτης της ιδιοσυγκρασίας. Η λεγόμενη «Σχολή της Νέας Υόρκης» με κύριους αντιπροσώπους τους Thomas και Chess, οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά, ερευνητικά χρησιμοποιούν κυρίως ερωτηματολόγια και δεν δίνουν έμφαση στη φυσιολογία και στην επίδρασή της στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται η 'Ρωσική' Σχολή, η οποία αναφέρεται σε λειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ερευνά στο πλαίσιο εργαστηριακών δομών και ενδιαφέρεται κυρίως για ενήλικες (Strelau, 1991). Μεταξύ τους επί σειρά δεκαετιών δεν υπήρχε επικοινωνία και αλληλεπίδραση και μόνο στις μέρες μας σημειώνεται σημαντική προσπάθεια προσέγγισης των δύο Σχολών.

3.1. Η ιδιοσυγκρασία σύμφωνα με την Παβλώφια παράδοση

Τυπικός εκπρόσωπος της Ρωσικής Σχολής είναι ο Pavlov. Κατά τον Pavlov (1951-52) η ιδιοσυγκρασία αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά - ιδιότητες που εδράζονται στις λειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ): I) Η *δύναμη διέγερσης* (ΔΔ) (strength of excitation) που αναφέρεται στην ιδιότητα του ΚΝΣ για διατήρηση έντονης ή μακροχρόνιας διέγερσης χωρίς πέρασμα σε προστατευτική αναστολή. Έτσι, π.χ., ένα άτομο τείνει να αναλαμβάνει δραστηριότητες κάτω από επικίνδυνες συνθήκες, συνεχίζει και ολοκληρώνει μια ενέργεια έστω και κάτω από συνθήκες πίεσης, αντέχει στην κούραση κ.λ.π. II) Η *δύναμη αναστολής* (ΔΑ) (strength of inhibition) που αναφέρεται στην ικανότητα διατήρησης μιας κατάστασης συντελεστικής αναστολής, όπως απόσβεσης,

καθυστερήσης ή διαφοροποίησης. Π.χ., ένα άτομο αποσύρεται εύκολα από συμπεριφορές που, για κοινωνικούς λόγους, δεν είναι προσδοκώμενες ή επιθυμητές, ή διακόπτει κάτι που έχει αρχίσει, όταν αυτό είναι αναγκαίο, κλπ. III) Η *κινητικότητα των νευρικών διεργασιών* (ΚΝΔ) (mobility of nervous processes). Έτσι ορίζεται η ιδιότητα του ΚΝΣ για ικανοποιητική αντίδραση στις συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος. Συστατικά της ιδιότητας αυτής είναι, π.χ.: η ικανοποιητική αντίδραση σε απροσδόκητες αλλαγές του περιβάλλοντος, η εύκολη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, η εύκολη και επαρκής προσαρμογή σε καινούργια δεδομένα κλπ. Κάθε ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό αποτελείται από ένα αριθμό συστατικών στοιχείων, που το προσδιορίζουν και το οριοθετούν. Η ΔΔ αποτελείται από 7 τέτοια στοιχεία, ενώ η ΔΑ και η ΚΝΔ αποτελούνται από 5 στοιχεία.

Πέρα των τριών βασικών ιδιοτήτων, ο Pavlov ονόμασε και άλλη μία, την *ισορροπία* (balance) μεταξύ της δύναμης διέγερσης και της δύναμης αναστολής. Δεν θεωρείται αυτόνομη, αλλά επακόλουθο του τρόπου συσχέτισης των ΔΔ και ΔΑ σε κάθε άτομο.

Η θεωρία αυτή του Pavlov έχει γίνει εξαιρετικά δημοφιλής, ειδικά μεταξύ των βιολογικά προσανατολισμένων ερευνητών. Ιδιαίτερης σημασίας κρίνονται τα χαρακτηριστικά της ΔΔ και της ΔΑ, που σχετίζονται άμεσα με την έννοια της διέγερσης - δραστηριοποίησης (arousal - activation). Σημαντικό είναι ότι οι δύο 'δυνάμεις' δεν τίθενται ως αντιθετικά άκρα ενός και μόνο συνεχούς, αλλά ως δύο διαφορετικά 'συνεχή' επί των οποίων κάθε άτομο μπορεί να λάβει διαφορετική θέση.

Ο Pavlov δεν συζήτησε για τις διαδικασίες ή τους βιολογικούς μηχανισμούς που βρίσκονται πίσω από την ιδιοσυγκρασία, αλλά τα περιέγραψε από μια 'λειτουργική άποψη' (διαμορφωμένες ικανότητες του ατόμου που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά του), καθώς και μέσα από την οπτική της ατομικής ικανότητας για προσαρμογή στο περιβάλλον (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2001).

3.2. Σύγχρονες ψυχοβιολογικές θεωρίες

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι σχετικές θεωρίες των Cloninger, Gray και Seligman.

Ο Cloninger (1987) υποστηρίζει ένα μοντέλο 7 διαστάσεων στο πλαίσιο μιας ψυχοβιολογικής θεωρίας. Τέσσερα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι

ιδιοσυγκρασιακά και τρία αναπτύσσονται αργότερα ως τμήμα της προσωπικότητας. Τα πρώτα είναι: *αναζήτηση του καινού, αποφυγή της ζημίας, εξάρτηση από την αμοιβή και επιμονή*. Τα χαρακτηριστικά που ακολουθούν και ωριμάζουν με την πάροδο της ηλικίας είναι: *αυτο-διεύθυνση* (που σχετίζεται με την έννοια του πεδίου ελέγχου του Rotter), *συνεργασία* και *υπερβατικότητα* (που σχετίζεται με τη βίωση πνευματικών ιδεών).

Ο Gray (1976, 1982) περιέγραψε τρία συστήματα που βρίσκονται πίσω από την συμπεριφορά, σε μια θεωρία που ονόμασε ‘*Θεωρία Ευαισθησίας στην Ενίσχυση*’ (Reinforcement Sensitivity Theory - RST). Τα τρία αυτά συστήματα είναι: α) το *σύστημα συμπεριφοριστικής ανάσχεσης* που είναι ευαίσθητο στα εξαρτημένα αρνητικά ερεθίσματα (π.χ. τιμωρία) ή στα εξαιρετικά νέα, υψηλής έντασης ή σημαντικού φόβου ερεθίσματα και που αποτελεί την αιτιολογική βάση για την εκδήλωση του άγχους, β) το *σύστημα πάλης ή φυγής* που είναι ευαίσθητο σε μη-εξαρτημένα αρνητικά ερεθίσματα (π.χ., πόνο) και που μεσολαβεί στην εκδήλωση συναισθημάτων οργής και πανικού, γ) το *σύστημα συμπεριφοριστικής προσέγγισης*, ευαίσθητο στα εξαρτημένα θετικά ερεθίσματα (π.χ., σήματα αμοιβής, τερματισμού ποινής) και που μεσολαβεί στην εκδήλωση της παρορμητικότητας.

Σε γενικές γραμμές, το RST προβλέπει ότι τα άτομα που βρίσκονται υψηλά στην κλίμακα της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι πιο ευαίσθητα σε σήματα αμοιβής (μαθαίνουν καλύτερα σε τέτοιες συνθήκες), ενώ τα άτομα που βρίσκονται υψηλά στο σύστημα συμπεριφοριστικής ανάσχεσης είναι πιο ευαίσθητα σε σήματα τιμωρίας.

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία περί ‘*βιολογικής ετοιμότητας*’ του Seligman (1988), ο οργανισμός είναι προικισμένος με μια βιολογικά προκαθορισμένη ‘ετοιμότητα’ να συνδυάζει ορισμένα ερεθίσματα με ορισμένες αντιδράσεις (εξαρτημένες) και συνέπειες (ενισχύσεις) πολύ πιο εύκολα και γρήγορα από ό,τι άλλα ερεθίσματα και αντιδράσεις. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί πολύ πιο εύκολα να μάθει να αποφεύγει ένα σκοτεινό δωμάτιο, από το να μάθει να συνδέει το φόβο του με συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες μείωσής του.

Όταν το άτομο μαθαίνει εύκολα, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια βιολογική ετοιμότητα που καθιστά τη συγκεκριμένη μάθηση δυνατή και εύκολη. Αυτή η βιολογική ετοιμότητα για μάθηση σχετίζεται με την ανάγκη που είχαν οι πρόγονοί μας για επιβίωση, καθώς ζούσαν σε ιδιαίτερα απαιτητικές και δυσχερείς συνθήκες. Μέσα από την εξέλιξη και την πρακτική της ‘*φυσικής επιλογής*’ επικράτησαν τα

άτομα που ήταν βιολογικά έτοιμα να συνδυάζουν ερεθίσματα με αντιδράσεις και αποτελέσματα. Η βιολογική ικανότητα για μάθηση ποικίλλει από άτομο σε άτομο, καθώς το ένα μπορεί να μάθει πιο εύκολα μια ομάδα συνεξαρτήσεων, ενώ ένα άλλο μια άλλη ομάδα.

Κάθε είδος μάθησης βρίσκεται σε ένα συνεχές: από την πιο απλή αντανakλαστική μάθηση και τις μαθήσεις που λαμβάνουν χώρα μετά από μικρή εξάσκηση, έως τις πλέον ειδικές μαθήσεις που απαιτούν ειδικές συνθήκες. Τα άτομα δεν έχουν τον ίδιο βαθμό βιολογικής ετοιμότητας για κάθε επίπεδο από το συνεχές της μάθησης, αλλά διαφέρουν σημαντικά (μπορούν να μάθουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικό βαθμό). Κατά συνέπεια, και οι τελικές 'μαθήσεις' των ατόμων διαφέρουν σημαντικά. Βέβαια, αυτά τα τελικά προϊόντα εξαρτώνται και από μια σειρά άλλων σημαντικών παραγόντων (π.χ., περιβαλλοντικών, όπως είναι οι συνθήκες μάθησης).

3.3. Ιδιοσυγκρασία και συμπεριφορά

Η διερεύνηση της ιδιοσυγκρασίας, εκτός από ερευνητικό παρουσιάζει έντονο πρακτικό-κλινικό ενδιαφέρον. Η ιδιοσυγκρασία είναι χρήσιμη ως έννοια εφόσον συμβάλλει στην επάρκεια και την αποτελεσματικότητα τόσο της καθημερινής συμπεριφοράς όσο και των αντιδράσεων σε ακραίες καταστάσεις (ψυχολογικές ή άλλες κρίσεις). Σύμφωνα με τον Buss (1991), οι πιο χαρακτηριστικές επιδράσεις της ιδιοσυγκρασίας είναι (α) η επιλογή του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα ζήσει το άτομο, αλλά και (β) η τροποποίηση στοιχείων του περιβάλλοντος σύμφωνα με τα 'όρια' και τις 'δυνατότητες' της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας της ιδιοσυγκρασίας είναι η θεωρία περί «εναρμόνισης» (goodness of fit) των Chess και Thomas (1991). Κατά τη θεωρία αυτή, εφόσον η ανάπτυξη είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ιδιοσυγκρασίας, του περιβάλλοντος και των άλλων ατομικών χαρακτηριστικών, 'εναρμόνιση' υπάρχει όταν η ιδιοσυγκρασία (ή τα λοιπά ατομικά χαρακτηριστικά, π.χ., η νοημοσύνη, τα κίνητρα κ.λπ.) είναι ικανά να ελέγξουν τις διαδοχικές απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος (κυρίως του κοινωνικού). Σε άλλη περίπτωση, υπάρχει 'ανεπαρκής εναρμόνιση', οπότε παράγονται σημαντικές ποσότητες άγχους.

Σε κάθε περίπτωση, η διερεύνηση του χώρου της ιδιοσυγκρασίας αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο που έρχεται να προστεθεί στη μακρά αλυσίδα των προσπαθειών για κατανόηση, πρόβλεψη και τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Η προσπάθεια ορισμού και διερεύνησης της ιδιοσυγκρασίας συσχετίζεται με το γενικότερο προβληματισμό για την 'κληρονομησιμότητα' στοιχείων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μια σειρά ερευνών των τελευταίων κυρίως χρόνων υποστηρίζουν ότι πολλές τέτοιες συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα γονιδιακής κληρονομιάς. Μάλιστα, οι Jang, McCrae, Angleitner, Riemann, και Livesley (1998) υποστήριξαν ότι ακόμα και εντελώς συγκεκριμένες συμπεριφορές κληρονομούνται. Έτσι, «εκατοντάδες ή χιλιάδες γονίδια μπορεί να επιδρούν στη διαμόρφωση ψυχολογικών χαρακτηριστικών σε ένα τέτοιο επίπεδο λεπτομέρειας που σπάνια υποπτευόμασταν» (σελ. 1563). Οι πρόσφατες ανακαλύψεις όμως των 30.000 μόλις θέσεων στο ανθρώπινο γονιδίωμα δεν στηρίζουν τέτοιες απόψεις.

Τον τελευταίο καιρό, βέβαια, κερδίζει έδαφος η άποψη ότι η προσωπικότητα δεν είναι μόνο μια κοινωνική κατασκευή, αλλά σχετίζεται ότι άμεσα με τα γονίδια. Από την άλλη όμως, αναγνωρίζεται ότι και οι γνωστικές ή άλλες λειτουργίες της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι 'αληθείς' και ικανές να ερμηνεύσουν αιτιολογικά (περισσότερο ίσως και από τη βιολογία μας) τη συμπεριφορά μας (Cott, 2000. Sperry, 1993). Σημαντικοί μάλιστα ερευνητές όπως οι Matthews και Gilliland (2001) θεωρούν ότι οι γνωστικές έννοιες μπορούν να προβλέψουν καλύτερα την συμπεριφορά σε σύγκριση με τους βιολογικούς παράγοντες και σημειώνουν την (προς το παρόν τουλάχιστον) αδυναμία των βιολογικών μοντέλων να ερμηνεύσουν τον 'αυτορρυθμιζόμενο έλεγχο προσαρμογής στις απαιτήσεις καταστάσεων-περιβάλλοντος'.

Η έννοια της 'ιδιοσυγκρασίας', σύμφωνα με την οποία ορισμένες μόνο ποιότητες της βασικής ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι βιολογικές, βρίσκεται καθώς φαίνεται πλησιέστερα στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό η διερεύνηση της ιδιοσυγκρασίας είναι σημαντική και αξίζει το ενδιαφέρον μας.

4. Η ΠΡΩΙΜΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ G. KELLY

Η ‘*Θεωρία των προσωπικών νοητικών κατασκευών*’ του George Kelly (1905-1956), η οποία δίνει έμφαση στο όλο άτομο, διαμορφώθηκε μέσα από την επαφή με πελάτες που βρισκόταν σε θεραπεία.

Ο Kelly αντιμετωπίζει το άτομο ως ένα επιστήμονα. Όλοι οι άνθρωποι, κατά τον Kelly, ζουν κάποια γεγονότα, και παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές σε αυτά. Διαμορφώνουν έννοιες ή *κατασκευές* για να τα βάλουν σε μία σειρά και ακολούθως με βάση αυτές τις *νοητικές κατασκευές* προσπαθούν να προβλέψουν τα μελλοντικά γεγονότα και την έκβασή τους (Kelly, 1955). Το άτομο φαίνεται να ενδιαφέρεται κυρίως για το μέλλον. Το άτομο αναπαριστά μέσω νοητικών κατασκευών τη ζωή και την πραγματικότητα και προσπαθεί να αναπτύξει σχετικές θεωρίες. Κατά την πάροδο του χρόνου όμως οι κατασκευές ανασχηματίζονται όπως και ο εαυτός μας. Ορισμένα άτομα έχουν την ικανότητα να βλέπουν τη ζωή με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (μέσα από μια πληθώρα νοητικών κατασκευών), ενώ άλλοι προσκολλώνται σε μια μόνο ερμηνεία των πραγμάτων. Το άτομο ερμηνεύει ελεύθερα τον κόσμο μέσα από τις κατασκευές του, ενώ ταυτόχρονα περιορίζεται από αυτές γιατί οι εναλλακτικές ερμηνείες δεν μπορεί να είναι περισσότερες ή διαφορετικές από τις λύσεις (κατασκευές) που το ίδιο έχει κατασκευάσει (Kelly, 1958).

Κατά συνέπεια, αντικειμενική πραγματικότητα ή απόλυτη αλήθεια δεν υπάρχει. Υπάρχουν ερμηνείες των πραγμάτων και μόνο και ο στόχος είναι η κατανόησή τους. Κάθε άτομο έχει το δικό του εύρος εναλλακτικών κατασκευών από τις οποίες επιλέγει για να ερμηνεύσει κάθε φορά τα γεγονότα.

Ο όρος ‘*νοητική κατασκευή*’ είναι στην πραγματικότητα ένας τρόπος *ερμηνείας* του κόσμου. Το άτομο στην προσπάθειά του να βάλει τάξη στο χάος παρατηρεί τα γεγονότα, διαπιστώνει ομοιότητες και διαφορές και σχηματίζει νοητικές κατασκευές οι οποίες συνίστανται σε ζεύγη αντιθέτων. Για να σχηματιστεί μια κατασκευή χρειάζονται τρία τουλάχιστον στοιχεία: δύο που ομοιάζουν (*πόλος ομοιότητας* της νοητικής κατασκευής) και ένα τρίτο που διαφέρει (*πόλος αντίθεσης*). Π.χ., η παρατήρηση δύο χώρων όπου υπάρχει ησυχία (εκκλησία, νοσοκομείο) και ενός χώρου με θόρυβο (κέντρο διασκέδασης) θα οδηγήσει στη σύνθεση της νοητικής κατασκευής ‘*ήσυχος-θορυβώδης*’. Η νοητική κατασκευή αποτελείται από μια σύγκριση ομοιότητας-αντίθεσης. Είναι ενδιαφέρον ότι, κατά τον Kelly (1955), όποια

νοητική κατασκευή αποδίδει κανείς στους άλλους, ισχύει δυνάμει και για τον εαυτό του. Δεν μπορεί, λ.χ., να αποκαλέσει κάποιος ένα άλλο «ανόητο», χωρίς αυτό να αποτελεί μια διάσταση και για το δικό του τρόπο ζωής.

Κάθε κατασκευή αποτελείται από μία μόνο διάσταση ή στοιχείο. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει κατασκευή ‘πολύ ωραίο-πολύ άσχημο’. Η έννοια αυτή προήλθε από την σύνθεση δύο επιμέρους κατασκευών: του ‘ωραίο-άσχημο’ και του ‘πολύ-λίγο’. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να συνδεθούν δύο ή περισσότερες νοητικές κατασκευές παράγοντας έτσι τον πλούτο και την πολυπλοκότητα του τρόπου ερμηνείας του κόσμου από το κάθε άτομο. Η πολυπλοκότητα όμως αυτή μπορεί να καταστεί ορισμένες φορές αίτιο συγκρούσεων, καθώς κάθε άτομο κάνοντας χρήση των δικών του κατασκευών ερμηνεύει το κόσμο και τις καταστάσεις διαφορετικά από τα άλλα άτομα.

Σύμφωνα με τον Kelly, δεν είναι όλες οι νοητικές κατασκευές λεκτικές, ούτε πάντα διαθέσιμες σε λεκτική μορφή. Μια *λεκτική κατασκευή* μπορεί να εκφραστεί με λέξεις, ενώ μια *προλεκτική εννοιολογική κατασκευή*, που χρησιμοποιείται ακόμα και αν το άτομο δεν μπορεί να τη διατυπώσει λεκτικά, δημιουργήθηκε πριν αναπτύξει τη χρήση της γλώσσας. Μερικές φορές το ένα από τα στοιχεία της κατασκευής δεν μπορεί να αποδοθεί με λέξεις. Είναι *βυθισμένο*. Π.χ., το άτομο που υποστηρίζει ότι ο κόσμος είναι καταφανώς άδικος, έχει βυθισμένο το άλλο άκρο της κατασκευής, αφού πρέπει να έχει επίγνωση της αντίθετης κατάστασης για να είναι σε θέση να σχηματίσει τη σχετική κατασκευή.

Οι νοητικές κατασκευές χωρίζονται σε *πυρηνικές* που θεωρούνται θεμελιώδεις για την συμπεριφορά ενός ατόμου και *περιφερειακές*, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν εύκολα χωρίς να θιγούν οι πυρηνικές. Οι νοητικές κατασκευές είναι, επίσης, ιεραρχικά δομημένες. Τα σχήματα ‘συμπαθής-αντιπαθής’, ‘γοητευτικός-αποκρουστικός’ κλπ, είναι πιθανό να αποτελούν ιεραρχικά κατώτερες κατασκευές που υπάγονται στην ανώτερη ‘καλός-κακός’. Παρά τούτο, οι νοητικές κατασκευές δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να διαμορφωθεί η συμπεριφορά. Συνήθως, τις διέπει η συνέπεια, αλλά είναι δυνατόν να υπάρχουν αντιθέσεις και ανακολουθίες μεταξύ τους, γεγονός που πιθανώς δυσχεραίνει τα άτομα στη λήψη αποφάσεων ή και στη γενικότερη λειτουργία τους (Landfield, 1982).

Προκειμένου να πληροφορηθούμε τις βασικές νοητικές κατασκευές που χαρακτηρίζουν ένα άτομο, ο Kelly (1958) ανέπτυξε τη μέθοδο ‘*Δοκιμασία Ρεπερτορίου Ρόλων Νοητικών Κατασκευών*’, γνωστή και ως Rep test. Η μέθοδος αποτελείται από δύο φάσεις: Στην αρχή δίνεται στο άτομο ένας κατάλογος 20-30 ρόλων που θεωρούνται σημαντικοί, όπως πατέρας, μητέρα, ένας αγαπητός δάσκαλος, ένα περίεργο άτομο κλπ. Από το άτομο ζητείται να ονομάσει ένα γνωστό του πρόσωπο που να ταιριάζει σε κάθε ρόλο. Στη συνέχεια, ο εξεταστής επιλέγει τρεις ρόλους από τον κατάλογο και ζητά από το άτομο να προσδιορίσει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο και τη διαφορά τους από το τρίτο. Κατ’ αυτόν τον τρόπο εξάγεται μια κατασκευή, ενώ η διαδικασία συνεχίζεται ώσπου να εξαχθούν οι νοητικές κατασκευές από 20-30 τριάδες ρόλων.

Τα άτομα μπορούν να περιγραφούν όχι μόνο στη βάση του περιεχομένου των νοητικών κατασκευών τους, αλλά και με βάση τη δομή του νοητικού τους συστήματος. Όσο πιο πολύπλοκο είναι το σύστημα αυτό (πολλαπλότητα νοητικών κατασκευών) τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα για μια περισσότερο πολύπλευρη ερμηνεία του κόσμου και της συμπεριφοράς. Μια έρευνα έδειξε, για παράδειγμα, ότι τα πιο ‘σύνθετα’ άτομα συμμαρρίζονται περισσότερο τα συναισθήματα των άλλων ή αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο των άλλων, σε σύγκριση με τα γνωστικά πιο ‘απλά’ άτομα (Adams-Webber, 1982). Κατά συνέπεια, οι πρώτοι συμπεριφέρονται διαφορετικά από τους δεύτερους.

Στόχος των ατόμων καθώς παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους και κατασκευάζουν νοητικά σχήματα είναι να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να προβλέψουν το μέλλον. Στο βαθμό που τα όσα συμβούν στο μέλλον επιβεβαιώσουν ή καταρρίψουν τα νοητικά σχήματα, αυτά τροποποιούνται και το άτομο προσπαθεί να τα καταστήσει ακριβέστερα ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα. Τα άτομα δεν επιζητούν ενίσχυση ή αποφυγή του πόνου, αλλά προσπαθούν να επικυρώσουν, να τροποποιήσουν όταν χρειαστεί και να διευρύνουν το σύστημα των νοητικών τους κατασκευών. Η επικύρωση μιας νοητικής κατασκευής είναι σημαντική και ανεξάρτητη από την ποιότητα του γεγονότος. Έστω και ένα αρνητικό γεγονός είναι ‘προτιμότερο’ για το άτομο από ένα θετικό γεγονός που δεν ταιριάζει όμως με τις υπάρχουσες κατασκευές (Pervin, 1964). Αυτό δεν σημαίνει ότι το μόνο που επιζητεί το άτομο είναι επιβεβαίωση των νοητικών του κατασκευών, καθώς κάτι τέτοιο θα κατέληγε σε μια συντριπτική ανία. Η τριβή με την πραγματικότητα και η

συνακόλουθη τροποποίηση των νοητικών σχημάτων είναι αυτό που διευρύνει το νοητικό σύστημα, αμβλύνει τις πιθανές αντιθέσεις μεταξύ των κατασκευών και βοηθά στην ακριβέστερη πρόβλεψη των καταστάσεων.

4.1. Ανάπτυξη δυσλειτουργικών συμπεριφορών

Όταν το άτομο δεν έχει τις κατάλληλες νοητικές κατασκευές για να κατανοήσει ή να προβλέψει μια κατάσταση, ή όταν βιώνει μια έντονη αντίθεση ανάμεσα σε μια νοητική κατασκευή και την πραγματικότητα, τότε μπορεί να βιώσει άγχος. Από την άλλη, φόβο βιώνει το άτομο όταν μια νέα νοητική κατασκευή προσπαθεί να ενταχθεί στο σύστημα. Απειλή βιώνεται, όταν το άτομο καταλαβαίνει ότι επίκειται μια δραστική αναδιοργάνωση του νοητικού του συστήματος και ειδικά όταν πρόκειται για τις πυρηνικές του κατασκευές. Όταν, για παράδειγμα, ένα άτομο βρίσκεται μπροστά σε μια διαδικασία εξέτασης και η επιτυχία σε αυτή θα κρίνει κατά πόσο η κατασκευή του ατόμου για τον εαυτό του (π.χ., 'είμαι ικανός') είναι ακριβής ή όχι, τότε το άτομο θα βιώσει άγχος ή απειλή. Σε αυτό υπάρχει, βέβαια, και ένας 'κίνδυνος': Αν το άτομο νιώθει ότι απειλείται από ένα διαφορετικό τρόπο ερμηνείας του κόσμου, είναι πιθανό το σύστημα που διαθέτει να παραμείνει δύσκαμπτο και σταθερό, μειώνοντας έτσι τη δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και να δρα με ένα σύνθετο τρόπο.

Σύμφωνα με τον Kelly (1955), η ψυχοπαθολογία είναι το αποτέλεσμα της διαταραγμένης λειτουργίας του συστήματος των νοητικών κατασκευών. Στην παθολογική συμπεριφορά, το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει το περιεχόμενο και τη δομή του συστήματος που φέρει παρά τις συνεχείς αποτυχημένες προβλέψεις ή τη διάψευσή τους από τις καταστάσεις. Το άγχος, ο φόβος και η απειλή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της ψυχοπαθολογίας.

Ένα παράδειγμα παθολογίας των νοητικών κατασκευών είναι όταν αυτές καθίστανται υπερβολικά *διαπερατές*, οπότε η κατασκευή δέχεται με πολύ εύκολο τρόπο την ενσωμάτωση νέου περιεχομένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται πολύ γενικές νοητικές κατασκευές και να μην αναγνωρίζονται οι σημαντικές διαφορές μεταξύ ανθρώπων και μεταξύ γεγονότων. Παθολογική είναι και η υπερβολική *στεγανότητα* των νοητικών κατασκευών όπου νέα στοιχεία δεν επιτρέπονται. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία πολυάριθμων νοητικών

κατασκευών για κάθε νέα εμπειρία. Τα πάντα είναι διακριτά και όσα γεγονότα δεν μπορούν να ταξινομηθούν απορρίπτονται. Η παθολογία αυτή αφορά τα άτομα που διακρίνονται από μεγάλο ψυχαναγκασμό.

Ένα άλλο παράδειγμα είναι το υπερβολικό *σφίξιμο* και το υπερβολικό *χαλάρωμα* των νοητικών κατασκευών. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο κάνει τις ίδιες προβλέψεις χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις περιστάσεις. Στη δεύτερη, κάνει πάρα πολλές και διαφορετικές προβλέψεις κατά τρόπο χαώδη χωρίς να υπολογίζει τις συνθήκες. Έτσι, σε καμιά από τις δύο περιπτώσεις δεν μπορεί να γίνει ακριβής κατανόηση και πρόβλεψη. Το σφίξιμο παρατηρείται και πάλι στους ψυχαναγκασμούς, ενώ το χαλάρωμα στα ψυχωτικά άτομα. Ακόμα, παρατηρούνται διαταραγμένες προσπάθειες διατήρησης της οργάνωσης του συστήματος, όπως δείχνουν τα φαινόμενα της *συστολής* και της *διαστολής*. Η συστολή αναφέρεται στον περιορισμό του συστήματος νοητικών κατασκευών προκειμένου να μειωθούν όσο το δυνατόν οι αντιθέσεις μεταξύ τους και με την πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει συχνά στα άτομα με κατάθλιψη. Η διαστολή όταν είναι υπερβολική παρατηρείται στη μανιακή συμπεριφορά, οπότε το σύστημα διευρύνεται εξαιρετικά και γίνονται σαρωτικές γενικεύσεις.

Οι διαταραχές στο σύστημα νοητικών κατασκευών που ανέπτυξε ο Kelly αναφέρονται, όπως εύκολα διαπιστώνει κανείς, στη δομή. Για το περιεχόμενό τους όμως λίγες έρευνες έχουν γίνει, αν και φαίνεται πως σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση παθολογικής συμπεριφοράς.

Για την αντιμετώπιση των διαταραχών του συστήματος νοητικών κατασκευών απαιτείται μια διαδικασία αναδόμησης του συστήματος. Αυτό γίνεται με την αντικατάσταση των νοητικών κατασκευών, την προσθήκη νέων, το 'σφίξιμο' ή τη 'χαλάρωση' ορισμένων, την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ συστολής και διαστολής και μεταξύ διαπερατότητας και στεγανότητας. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα λάβουν χώρα τα παραπάνω είναι μια *ατμόσφαιρα πειραματισμού* (δημιουργία υποθέσεων, δοκιμή στη βάση εμπειρικών αποδείξεων, αλλαγή), η *παροχή νέων στοιχείων* και η *παροχή αξιολογικών δεδομένων* από την πλευρά του θεραπευτή, ο οποίος φτάνει στο σημείο να μοιράζεται προσωπικές αντιλήψεις και ιδέες που θα τις χρησιμοποιήσει ο πελάτης για να ελέγξει τις δικές του υποθέσεις.

Ο Kelly ανέπτυξε μια ιδιαίτερη θεραπευτική στρατηγική, τη *θεραπεία καθορισμένων στόχων*. Σύμφωνα με αυτή, οι πελάτες ενθαρρύνονται να παραστήσουν

τον εαυτό τους με νέους τρόπους και να συμπεριφερθούν έτσι ώστε να δώσουν νέες ερμηνείες στις καταστάσεις. Ο ειδικός γνωρίζοντας τον πελάτη του τού προτείνει μια νέα προσωπικότητα, την οποία εκείνος καλείται να υποδυθεί (αφού συμφωνήσει), δοκιμάζοντας με τον τρόπο αυτό νέους κώδικες συμπεριφοράς, ελέγχοντας υποθέσεις και διευρύνοντας το σύστημα νοητικών κατασκευών που διαθέτει.

Αν και υπάρχουν ορισμένες έρευνες που έχουν δείξει τη σημασία της φαντασίας και της απεικονιστικής στη θεραπεία, το μεγαλύτερο μέρος των θεραπευτικών τεχνικών που πρότεινε ο Kelly δεν έχουν διερευνηθεί.

Η θεωρία του G. Kelly παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων αλλά και αδυναμιών (Pervin & John, 1997). Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα είναι: η συμβολή της θεωρίας στην έμφαση που δόθηκε στη σπουδαιότητα των γνωστικών λειτουργιών, η προσπάθεια να καλυφθεί τόσο το γενικό της ανθρώπινης προσωπικότητας όσο και η μοναδικότητα του κάθε ατόμου, η διαμόρφωση νέων τεχνικών αξιολόγησης και παρέμβασης στην προσωπικότητα (Rep test, θεραπεία καθορισμένων ρόλων).

Από την άλλη πλευρά, οι κυριότερες αδυναμίες φαίνεται πως είναι: η παραμέληση σημαντικών τομέων όπως τα συναισθήματα και τα κίνητρα ή η ανάπτυξη και η εξέλιξη, η έλλειψη σύνδεσης με σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες που θα συνέβαλαν στον έλεγχο και την εξέλιξη της θεωρίας, και τελικά η μη-ενσωμάτωση στο κυρίαρχο γνωστικό ρεύμα, αν και αναγνωρίστηκε από πολλούς η συμβολή του Kelly προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των θεωριών για τις γνωστικές διεργασίες.

5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η έμφαση που έδωσε η θεωρία της μάθησης στο πείραμα και σε μια στενή αντίληψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο πλαίσιο ερέθισμα-αντίδραση-συνέπειες, δεν έμεινε χωρίς απάντηση. Ούτως ή άλλως και οι ίδιοι οι συμπεριφοριστές με τις θεωρίες του Hull αρχίζουν να ενδιαφέρονται για μια πιο ‘ολιστική’ ματιά στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Η συνεισφορά της πρώιμης γνωστικής θεωρίας του Kelly, η επίδραση της Μορφολογικής Ψυχολογίας, η ανάπτυξη της Κυβερνητικής Επιστήμης και των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, σημαίνουν την έναρξη ενός μεγάλου ενδιαφέροντος για τα γνωστικά φαινόμενα και γενικά για τις διαδικασίες της σκέψης που παρεμβάλλονται ως ενδιάμεσες μεταβλητές στη σχέση ερέθισμα-αντίδραση.

Αλλά και στους κόλπους του Συμπεριφορισμού μια σειρά καταστάσεων, όπως η μονολιθικότητα του μοντέλου, η δυσκολία των γενικεύσεων των πειραμάτων με ζώα στους ανθρώπους, η άρνηση της μελέτης των ενδιάμεσων μεταβλητών, τα πορίσματα από τη θεραπευτική διαδικασία, συντέλεσαν στην έναρξη της ‘γνωστικής επανάστασης’ (Mahoney, 1977). Η μελέτη στρέφεται, λοιπόν, προς την κατανόηση των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών. Ο συνδυασμός θεωριών μάθησης και μελέτης των γνωστικών φαινομένων οδηγεί στη γένεση μιας νέας κατεύθυνσης, αυτής του ‘γνωστικού’ ή ‘κοινωνικού’ συμπεριφορισμού (Κολιάδης, 1995). Η νέα αυτή προσέγγιση συνδυάζει τον Συμπεριφορισμό με τη Γνωστική Ψυχολογία. Κύριος στόχος είναι πλέον η κατανόηση του ρόλου των γνωστικών διεργασιών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και η κατανόηση της σημασίας της αλλαγής των διεργασιών αυτών για τη θεραπευτική διαδικασία.

Η *κοινωνικογνωστική*, όπως σήμερα είναι γνωστή, θεωρία ξεκινά, λοιπόν, από τη θεωρία της μάθησης και αρχικά αντιμετωπιζόταν και ως τέτοια. Με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε, έγινε πιο συστηματική και έδωσε έμφαση στις γνωστικές διεργασίες και την ανθρώπινη σκέψη. Τώρα πλέον εξετάζεται ως μια αυτόνομη θεωρία προσωπικότητας που ανήκει όμως στα πλαίσια του ευρύτερου γνωστικού-συμπεριφοριστικού χώρου.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία δίνει έμφαση στην *κοινωνική προέλευση της συμπεριφοράς* και στο ρόλο που παίζουν οι γνωστικές διεργασίες σε όλο το εύρος της ανθρώπινης δραστηριότητας (κίνητρα, συναίσθημα, πράξη). Επίσης, τονίζεται η μεταβλητότητα της συμπεριφοράς ανάλογα με την κατάσταση που επικρατεί και τις

ιδιαίτερες περιβαλλοντικές αλλαγές. Η συμπεριφορά εξαρτάται πολύ περισσότερο από τις περιστάσεις (Shoda, Mischel, & Wright, 1994). Οι σχέσεις μεταξύ κατάστασης και συμπεριφοράς προσδιορίζουν, κατά τη θεώρηση αυτή, πολύ περισσότερο την προσωπικότητα από τα γενικότερα ‘χαρακτηριστικά’ του ατόμου.

Οι θεωρητικοί της κατεύθυνσης αυτής, αν και σαφώς συμπεριφοριστές όσον αφορά της μελέτη της συμπεριφοράς, εμφορούνται από ανθρωπιστικές αξίες, καθώς θεωρούν ότι το άτομο προσδιορίζει τη μοίρα του και εξελίσσεται όσο του επιτρέπουν τα βιολογικά και (κάποτε) τα κοινωνικά όρια (Pervin & John, 1997).

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των θέσεων του κυριότερου εκπροσώπου της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, του A. Bandura, θα σταθούμε για λίγο στις απόψεις μερικών άλλων σημαντικών ερευνητών, οι οποίοι συνέβαλαν στην αποσαφήνιση και καθιέρωση της θεωρίας.

5.1. Mahoney, Meichenbaum, Kanfer και Rotter: Οι πρόδρομοι.

Ο Michael J. Mahoney στην προσπάθειά του να καθορίσει τις μεταβλητές που μεσολαβούν μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, διατυπώνει τρία ‘ενδιάμεσα μοντέλα’ (Mahoney, 1974): το μοντέλο της άδηλης-συμβολικής εξάρτησης, το μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών και το μοντέλο της γνωστικής μάθησης.

Σύμφωνα με την *άδηλη* (covert) *εξάρτηση*, οι εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες ακολουθούν τους ίδιους νόμους που χαρακτηρίζουν και την εξωτερική (άμεσα παρατηρήσιμη) συμπεριφορά. Σχηματίζονται μέσω της εξαρτημένης μάθησης, της συντελεστικής και λειτουργικής μάθησης ή της μίμησης και υπάρχουν σε μια απλή γραμμική συνέχεια με τον εξής τρόπο: παρατηρήσιμο ερέθισμα – άδηλη συμπεριφορά – άδηλο ερέθισμα – παρατηρήσιμη αντίδραση (συμπεριφορά). Στο δεύτερο μοντέλο, οι γνωστικές μεταβλητές παίζουν ένα πιο ενεργητικό ρόλο και διαμορφώνουν την τελική εξωτερική αντίδραση. Η έμφαση δίνεται όμως στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο Mahoney διακρίνει τρία γενικά στάδια στο μοντέλο αυτό: την (επιλεκτική) προσοχή, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη, όπου διατηρούνται και αναπαράγονται οι πληροφορίες.

Το μοντέλο της *γνωστικής μάθησης*, που αποτελεί το συγκέρασμα των ανακαλύψεων και των ιδεών της εποχής, είναι πολύ πιο σύνθετο και αποδίδει στο γνωστικό μηχανισμό έναν κυρίαρχο ρόλο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το άτομο

αντιδρά στη γνωστική αναπαράσταση του περιβάλλοντος και των γεγονότων και όχι άμεσα στις ‘πραγματικές’ συνθήκες. Η θέση αυτή αποτελεί μία από τις βασικότερες της νέας προσέγγισης. Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης θεωρείται ότι επιτυγχάνεται μέσω των γνωστικών λειτουργιών (π.χ., μέσω του λόγου), ενώ σκέψεις, συμπεριφορά και συναισθήματα θεωρούνται ότι βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση.

Ο Donald Meichenbaum (1977), παράλληλα με τον Mahoney, ενδιαφέρεται για τις ψυχικές δυσλειτουργίες και τονίζει το ρόλο που ο ‘εσωτερικός διάλογος’, ή η ‘λεκτική αυτοκαθοδήγηση’ όπως την ονομάζει, διαδραματίζει σε αυτές.

Ο Meichenbaum υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος ‘παρατηρεί’ τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του και διαλεγόμενος με τον εαυτό του βρίσκει λύση σε συγκρούσεις και εσωτερικές διαμάχες. Ο εσωτερικός λόγος βοηθά το άτομο να ελέγξει και να αλλάξει τις σκέψεις του και τη συμπεριφορά του, ενώ επιδρά άμεσα στον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων και στον τρόπο δράσης του ατόμου. Η έλλειψη ή η μη σωστή λειτουργία της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στη συμπεριφορά του ατόμου.

Για το λόγο αυτό, ο Meichenbaum μαζί με τον Goodman (1971) δομούν ένα πρόγραμμα εκμάθησης του εσωτερικού λόγου σε παιδιά μέσα από την τεχνική της αυτοκαθοδήγησης. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια: α) ο ειδικός παρουσιάζει τη νέα προς εκμάθηση συμπεριφορά στο παιδί περιγράφοντας δυνατά τι κάνει ακριβώς, β) το παιδί επαναλαμβάνει τη συμπεριφορά με την καθοδήγηση του ειδικού, γ) το παιδί κάνει ό,τι και προηγουμένως, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει λεκτικά τις πράξεις του, δ) το παιδί εκτελεί τη δραστηριότητα ψιθυρίζοντας τις οδηγίες της αυτοκαθοδήγησης και, ε) το παιδί επαναλαμβάνει τη συμπεριφορά δίνοντας εσωτερικά τις οδηγίες προς τον εαυτό του. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει και τέσσερις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: ορισμός προβλήματος, εστίαση προσοχής και καθορισμός συμπεριφοράς (σχέδιο δράσης), αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση.

Με τις διαδικασίες αλλαγής της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς ασχολήθηκε και ο F. H. Kanfer. Ο Kanfer (Kanfer & Goldstein, 1975) υποστήριξε ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων, του βιολογικού υπόβαθρου του ατόμου και των ‘αυτορρυθμιστικών’ (γνωστικών) παραγόντων.

Σύμφωνα με τον ερευνητή, η συμπεριφορά αποτελείται από μια σειρά ενεργειών και εσωτερικών διεργασιών, ενωμένων σε μια αλυσίδα που επαναλαμβάνεται αυτόματα. Οι αυτόματες αυτές δραστηριότητες (π.χ., οδήγηση, γράψιμο κλπ) δεν απαιτούν την προσοχή του ατόμου ή κάποιον έλεγχο για να διαπιστωθεί η ορθότητά τους. Έτσι, είναι δυνατό να εκτελούνται χωρίς κόπο και παράλληλα με άλλες. Στις περιπτώσεις όμως που το άτομο πρέπει να μάθει κάτι νέο ή να επιλύσει ένα πρόβλημα, ή όπου οι αυτόματες αντιδράσεις είναι αναποτελεσματικές, τότε η όλη διαδικασία σταματά και τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες ελέγχονται από το ίδιο το άτομο και το βοηθούν να αλλάξει ή να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του.

Η αυτορρύθμιση αποτελείται από τρία στάδια: την αυτοπαρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς, την αυτοαξιολόγηση (διαφορές μεταξύ αυτού που κάνει το άτομο και εκείνου που θα ήθελε να κάνει), την αυτοενίσχυση-αυτοέλεγχο με στόχο την αλλαγή (για αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας και του τρόπου εφαρμογής της βλ., Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Όπως και η ‘φυσιολογική’, έτσι και η δυσλειτουργική συμπεριφορά είναι προϊόν μάθησης και λαμβάνει χώρα αυτόματα. Ο θεραπευτής θα πρέπει, λοιπόν, να ‘απο-αυτοματοποιήσει’ τη δυσλειτουργική συμπεριφορά και να βοηθήσει, μέσω της αυτορρύθμισης, τον πελάτη να ‘επανα-αυτοματοποιήσει’ νέες μορφές συμπεριφοράς.

5.2. Η συμβολή του A. Bandura

Ο Albert Bandura (1925-) είναι εκείνος που διεύρυνε το πρότυπο της μάθησης με την μελέτη της μάθησης μέσω παρατήρησης και μίμησης και με τη συστηματική διερεύνηση των κοινωνικών και γνωστικών διεργασιών που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη δράση.

Ο Bandura παραδέχθηκε ότι ένα μέρος της μάθησης μπορεί να εξηγηθεί στη βάση των νόμων της λειτουργικής μάθησης. Παρατήρησε όμως (Bandura, 1986) ότι είναι ανέφικτο όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία χαρακτηρίζεται σε πολλά σημεία από εξαιρετική πολυπλοκότητα να είναι αποτέλεσμα της άμεσης μάθησης και της ενίσχυσης (ή τιμωρίας) μόνον. Υποστήριξε ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατακτάται μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση ενός προτύπου και της συμπεριφοράς που αυτό επιδεικνύει σε πραγματική, λεκτική ή συμβολική μορφή. Το άτομο παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων και χρησιμοποιώντας το γνωστικό μηχανισμό που διαθέτει, επεξεργάζεται τις πληροφορίες και μαθαίνει ποιες πράξεις αμοίβονται και ποιες τιμωρούνται. Η έμμεση (μέσω προτύπου) ενίσχυση και η αυτοενίσχυση (η ενίσχυση που παρέχει στο άτομο προς τον εαυτό του) θεμελιώνουν τη συμπεριφορά. Το άτομο μαθαίνει να κάνει προβλέψεις για τις συνέπειες των δραστηριοτήτων του και *παρωθείται* να δράσει κατά τον ένα ή άλλο τρόπο, ανάλογα με τα αποτελέσματα που περιμένει. Παράλληλα, έχει την ικανότητα να διακρίνει και σε ποιο βαθμό μπορεί να επιτελέσει μια συμπεριφορά (προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας), όπως και να κρίνει κατά πόσο η συμπεριφορά αυτή έχει τη δυνατότητα να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (προσδοκίες έκβασης). Οι δεξιότητες αυτές βοηθούν το άτομο να κρίνει τι, πώς και πότε θα δράσει, όπως και να προσδιορίσει τι είδους αποτελέσματα θα υπάρξουν.

Τη συνοπτική αυτή θεώρηση των θέσεων του Bandura θα περιγράψουμε στη συνέχεια με περισσότερα στοιχεία.

5.2.1. Παρατήρηση προτύπου. Έμμεση ενίσχυση και τιμωρία

Ο Bandura με τους συνεργάτες του πραγματοποίησαν διάφορες πειραματικές διαδικασίες για να θεμελιώσουν τις θέσεις τους γύρω από την κοινωνική και την έμμεση μάθηση. Σύμφωνα με την θεωρία της έμμεσης μάθησης, δεν απαιτείται άμεση ενίσχυση μιας συμπεριφοράς για να την επαναλάβει ένα άτομο, αφού η έμμεση ενίσχυση, η παρατήρηση, δηλαδή, της ενίσχυσης που δέχεται ένα πρότυπο όταν ασκεί αυτή τη συμπεριφορά, είναι κανόνας επαρκής.

Σε ένα από τα πρώτα και πιο ενδιαφέροντα πειράματα, πήραν μέρος τέσσερις ομάδες παιδιών. Η 1^η ομάδα παρακολούθησε ένα φιλμ στο οποίο ένα παιδί ασκούσε επιθετική συμπεριφορά σε ένα άλλο και η στάση αυτή αμοιβόταν (έπαιρνε τα παιχνίδια του άλλου παιδιού). Η 2^η ομάδα παρακολούθησε ένα φιλμ στο οποίο το παιδί παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά, τιμωρείται όμως από το άλλο. Η 3^η ομάδα είδε ένα φιλμ στο οποίο δεν καταγραφόταν καμία επιθετική συμπεριφορά, ενώ η 4^η ομάδα δεν παρακολούθησε κανένα φιλμ. Στη συνέχεια, οι τέσσερις ομάδες οδηγήθηκαν σε ένα χώρο όπου έπαιζαν με παιχνίδια όμοια του φιλμ. Παρατηρήθηκε ότι η 1^η ομάδα παρουσίασε περισσότερη επιθετική συμπεριφορά σε σύγκριση με τη 2^η ομάδα. Και οι δύο αυτές ομάδες παιδιών παρουσίασαν περισσότερη επιθετικότητα σε σχέση με την 3^η και την 4^η ομάδα.

Σε μια παραλλαγή του πειράματος αυτού λίγο καιρό μετά, παιδιά παρακολούθησαν φιλμ στα οποία η επιθετικότητα είτε αμοιφθηκε σημαντικά είτε τιμωρήθηκε έντονα, είτε δεν υπήρξαν καθόλου συνέπειες. Αφού τα παιδιά παρουσίασαν συμπεριφορά όμοια με τον παραπάνω πειραματικό σχεδιασμό, στη συνέχεια δέχθηκαν ιδιαίτερα ελκυστικές αμοιβές προκειμένου να μιμηθούν τα πρότυπα επιθετικότητας. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και μάλιστα οι διαφορές μεταξύ ενισχυμένου προτύπου και τιμωρούμενου προτύπου εξαφανίστηκαν. Με τον τρόπο αυτό τεκμηριώθηκε η άποψη του Bandura για διάκριση μεταξύ *απόκτησης* και *εκτέλεσης* μιας συμπεριφοράς. Το άτομο μπορεί να μαθαίνει μια συμπεριφορά, αλλά έχει τη δυνατότητα να την εκτελέσει σε μια άλλη στιγμή, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και το κατά πόσο αυτό ενδείκνυται.

Η απόκτηση και η εκτέλεση μιας συμπεριφοράς εξαρτώνται από μια σειρά διαδικασιών που καθορίζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι η απόκτηση μιας συμπεριφοράς εξαρτάται

(Bandura, 1989) από τις αντιληπτικές διαδικασίες (την προσοχή) και τις μνημονικές (συγκράτηση, διατήρηση, κωδικοποίηση). Οι αντιληπτικές διαδικασίες εξαρτώνται από ορισμένα χαρακτηριστικά του πραγματικού ή συμβολικού προτύπου (π.χ., ατομικά χαρακτηριστικά, σαφήνεια συμπεριφοράς, συναισθηματική αξία, συχνότητα εκτέλεσης, πρακτική χρησιμότητα), όπως και από χαρακτηριστικά του παρατηρητή (π.χ., αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες, επίπεδο διέγερσης, προτιμήσεις κλπ). Οι μνημονικές διαδικασίες εξαρτώνται από παράγοντες όπως η συμβολική ή η πραγματική επανάληψη, η γνωστική οργάνωση και οι δεξιότητες του παρατηρητή.

Η εκτέλεση μιας συμπεριφοράς (έκδηλη συμπεριφορά) εξαρτάται από τις κινητικές δεξιότητες και τα κίνητρα του ατόμου. Οι κινητικές δεξιότητες εξαρτώνται από τις σωματικές-κινητικές ικανότητες και τη διαθεσιμότητα των επιμέρους αντιδράσεων του παρατηρητή, την ίδια τη γνωστική αναπαράσταση κλπ. Τα κίνητρα μπορεί να είναι εξωτερικά ή εσωτερικά και να σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση του ατόμου. Ρόλο εδώ διαδραματίζουν τόσο εσωτερικοί κανόνες συμπεριφοράς (π.χ., η ηθική) όσο και οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι περιβαλλοντικές συνθήκες.

Εκτός από την έμμεση ενίσχυση, ο Bandura ασχολήθηκε και με την *έμμεση απόσβεση*, την οποία χρησιμοποίησε για την αντιμετώπιση φοβικών καταστάσεων (π.χ., φόβος προς σκυλιά και φίδια). Καθώς το άτομο παρατηρεί ένα πρότυπο να πλησιάζει το φοβογόνο ερέθισμα και να 'αλληλεπιδρά' μαζί του χωρίς να εκδηλώνει φοβικές ή άλλες αρνητικές αντιδράσεις, αρχίζει σταδιακά να αποβάλλει το φόβο που πριν είχε. Η στρατηγική αυτή με το συνδυασμό και άλλων τεχνικών, όπως π.χ., η σταδιακή προσέγγιση του φοβικού ερεθίσματος, αποδείχθηκε αποτελεσματική και χρησιμοποιείται σήμερα ευρέως.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κάνουμε μια διευκρίνιση. Στη διεθνή βιβλιογραφία κάνουν την εμφάνισή τους τρεις σχετικοί με τη μάθηση μέσω παρατήρησης όροι. Ο πρώτος, η 'μίμηση' (imitation), αναφέρεται στη συμπεριφορά του ατόμου που παρατηρεί κάποιο πρότυπο. Ο δεύτερος όρος, 'μάθηση μέσω παρατήρησης' (observational learning), αναφέρεται στη μάθηση που λαμβάνει χώρα από την παρατήρηση των άλλων. Ο τρίτος όρος, 'μίμηση προτύπου' (modelling), περιλαμβάνει και τα δύο παραπάνω ως ευρύτερος και γενικός όρος. Συχνά οι όροι αυτοί ως συνώνυμοι. Αν και αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, καλόν είναι να αναγνωρίζουμε τις διαφορές που αμέσως πριν περιγράψαμε.

5.2.2. Το μοντέλο της ‘τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας’

Ο Bandura απορρίπτει τις θέσεις άλλων θεωριών που υποστηρίζουν ότι μόνο το περιβάλλον ή μόνο οι ενδιάθετοι ή βιολογικοί παράγοντες διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Δεν δέχεται ότι το άτομο είναι έρμαιο των δυνάμεων αυτών. Αντίθετα, θεωρεί ότι και ο άνθρωπος επιδρά στο περιβάλλον αλλά και στον ίδιο τον εαυτό του (στις σκέψεις και τα συναισθήματα).

Υιοθετεί, λοιπόν, το μοντέλο της ‘αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας’ (triadic reciprocal determinism) ως κεντρικό αξίωμα της θεωρίας του. Κατά το μοντέλο, ανάμεσα στην ίδια την συμπεριφορά (τις πράξεις του ατόμου), τα χαρακτηριστικά του (ενδοπροσωπικά στοιχεία) και το περιβάλλον (γεγονότα, καταστάσεις) υφίσταται μια συνεχής αλληλεπίδραση, καθώς το ένα διαμορφώνει συνεχώς το άλλο. Η συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από το περιβάλλον ή τα χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά και από τα δύο, ενώ συγχρόνως οι πράξεις μας επιδρούν στο περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά μας. Οι άνθρωποι ελέγχουν το περιβάλλον και τον εαυτό τους και ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μελλοντική συμπεριφορά τους. Κατά τον Bandura, ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς στοχεύει στον *προγραμματισμό σκοπών και σχεδίων* για το μέλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους τρεις παράγοντες του μοντέλου δεν είναι συμμετρική, αλλά ποικίλλει αναλόγως της κατάστασης, του ατόμου και της πράξης που εκτελείται. Επίσης, οι παράγοντες του μοντέλου δεν λειτουργούν κατά τρόπο αυτόματο και ταυτόχρονο. Λειτουργούν πολλές φορές σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, αλλά πάντα στη βάση της αμοιβαιότητας. Αποτέλεσμα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη συμπεριφορά και το περιβάλλον είναι ότι το άτομο καθίσταται ‘προϊόν’ κατά κάποιο τρόπο του περιβάλλοντος (φυσικού και κοινωνικού), αλλά ταυτόχρονα και παραγωγός και διαμορφωτής του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

5.2.3. Δομικές έννοιες της προσωπικότητας

Τρεις είναι οι κύριες δομικές έννοιες της προσωπικότητας κατά την κοινωνικογνωστική θεωρία: οι προσδοκίες, οι ικανότητες-δεξιότητες και οι στόχοι. Για τους στόχους έγινε λόγος προηγουμένως.

Ο άνθρωπος κατέχει κάποιες βασικές ικανότητες (Bandura, 1986), οι οποίες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και του προσδίδουν τις δυνατότητες που έχει. Αυτές οι ικανότητες είναι: α) η *μάθηση μέσω παρατήρησης*, την οποία περιγράψαμε παραπάνω. Η γλώσσα, οι τρόποι και οι συνήθειες ζωής, οι αξίες, οι καθημερινές πρακτικές και πολλές άλλες σύνθετες διαδικασίες είναι αποτέλεσμα της μάθησης αυτής. β) Ο *συμβολισμός*. Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν σύμβολα (μέσω του συλλογισμού και της σκέψης) για να συλλέγουν πληροφορίες, να τις ανακαλούν, να τις αναδιαμορφώνουν και να τις χρησιμοποιούν όποτε χρειαστεί. Έτσι κατανοούν πολύπλοκες καταστάσεις, βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, επικοινωνούν. γ) Η *προγραμματική δράση*. Ο συμβολισμός επιτρέπει στο άτομο να προεικονίζει το μέλλον, να προβλέπει μελλοντικά ωφέλη ή ζημίες και να δρα έτσι ώστε η προσαρμογή του να είναι η καλύτερη δυνατή. Το άτομο μπορεί να προγραμματίσει το μέλλον του και, μέσω των αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων που διαθέτει, να ασκήσει τη συμπεριφορά που επιθυμεί. δ) Η *αυτορρύθμιση*, που αποτελεί μία από τις βασικότερες ανθρώπινες ιδιότητες, δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να ρυθμίζει και να ελέγχει τη συμπεριφορά του. Το άτομο εκτιμά και αξιολογεί τις πράξεις του, διαπιστώνει ασυμφωνίες ανάμεσα σε αυτό που ήθελε ή έπρεπε να κάνει και σε αυτό που τελικά πράττει και, αντιλαμβάνεται τα πιθανά αποτελέσματα της δράσης του. Κεντρικής σημασίας για την αυτορρύθμιση είναι τα κίνητρα για την συμπεριφορά (ατομική, κοινωνική και ηθική), καθώς και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, για την οποία λόγος θα γίνει παρακάτω. ε) Η *μεταγνώση*, ίσως το κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, η ανθρώπινη ικανότητα να σκέπτεται για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της δικής του σκέψης. Η μεταγνώση είναι αυτό που επιτρέπει την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, καθώς και της δυνατότητας του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του και τις πράξεις του (αυτογνωσία).

Η θεωρία δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις προσδοκίες που έχουν τα άτομα γύρω από την συμπεριφορά των άλλων, την έκβαση της δικής τους συμπεριφοράς και της ικανότητας που κατέχουν να εφαρμόζουν μια συμπεριφορά. Αν και οι γενικές προσδοκίες και πεποιθήσεις παίζουν κάποιο ρόλο (π.χ., το 'κέντρο ελέγχου' του Rotter), μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στις προσδοκίες που αναπτύσσονται σε

σχέση με συγκεκριμένες ή ομοειδείς καταστάσεις. Ως προς την αντίληψη των καταστάσεων υπάρχει τεράστια ποικιλία μεταξύ των ανθρώπων: μια κατάσταση που για κάποιον είναι απειλητική, για κάποιον άλλο αποτελεί πρόκληση ή είναι ουδέτερη. Συνακόλουθα, ο τρόπος αντίδρασης στις διάφορες καταστάσεις ποικίλλει σημαντικά. Τα άτομα διαφέρουν στην κρίση τους και στην αντίδρασή τους από κατάσταση σε κατάσταση, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι λειτουργούν ακαθόριστα και τυχαία. Έρευνες όπως αυτή των Shoda, Mischel και Wright (1994) έδειξαν ότι τα άτομα λειτουργούν διαφορετικά από τη μια ομάδα καταστάσεων στην άλλη, αλλά ο καθένας έχει αρκετά σταθερή συμπεριφορά σε κάθε ομάδα καταστάσεων.

Το άτομο στην κοινωνικογνωστική θεωρία έχει μια εικόνα για τον εαυτό του και ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της εικόνας είναι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας.

5.2.4. Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς

Κατά τον Bandura (1982) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (ΠΑΑ) *"αναφέρονται σε αξιολογήσεις που κάνει το άτομο για το πόσο καλά μπορεί να εκτελέσει μια πράξη που απαιτείται προκειμένου να αντιμετωπίσει μελλοντικές καταστάσεις"* (σελ. 129). Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι πεποιθήσεις του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παράγεται το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κάθε αλλαγή στη συμπεριφορά (ακόμα και αυτές που προκαλούνται μέσω της ψυχοθεραπείας) ακολουθεί αντίστοιχες αλλαγές που συμβαίνουν πρώτα στην αυτοαποτελεσματικότητα, στο τι δηλαδή τα άτομα πιστεύουν ότι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν. Οι προσδοκίες αυτές διαφέρουν από τις *προσδοκίες αποτελέσματος*. Οι πρώτες αναφέρονται στο εάν το άτομο κατέχει κάποιες ικανότητες ώστε να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ενώ οι δεύτερες στην πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αν και οι δύο μορφές προσδοκιών συνδέονται μεταξύ τους, είναι διαφορετικές. Η ύπαρξη προσδοκιών αποτελέσματος δεν συνεπάγονται την ύπαρξη προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να πιστεύει ότι μια

συγκεκριμένη ενέργεια οδηγεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Το άτομο όμως δεν προχωρά στην εκτέλεση της ενέργειας, επειδή αμφιβάλλει για τις ικανότητές του.

Κατά την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura (1992), οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σχηματίζονται κάτω από την επίδραση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης και εμπειρίας που είναι:

α) οι *προσωπικές εμπειρίες και επιδόσεις*, που είναι και η πιο σημαντική πηγή, γιατί βασίζεται σε εμπειρίες προσωπικού ελέγχου. Οι επιτυχίες, βεβαίως, αυξάνουν τη δύναμη και τη γενικότητα των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Οι αποτυχίες, ιδιαίτερα οι επαναλαμβανόμενες, προκαλούν την εξασθένηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά η επίδρασή τους εξαρτάται πρωτίστως από τη αξιολόγηση ενός αριθμού πληροφοριακών παραγόντων (π.χ., η δυσκολία ενός έργου).

β) η *μάθηση μέσω προτύπου*: πολλές φορές η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που έχουμε για μια κατάσταση, δεν είναι αποτέλεσμα προηγούμενης επαφής μας με αυτή την κατάσταση, αλλά αποτύπωση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών και συμπεριφορών τρίτων, ειδικά αυτών που εκτιμούμε ιδιαίτερα.

γ) η *λεκτική πειθώ*: οι συμβουλές, τα λεκτικά σχήματα, η παρότρυνση, οι ιστορίες ή οι 'μύθοι' που μεταφέρουν οι άλλοι, γίνονται διάδρομοι διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Οι προσδοκίες που σχηματίζονται από την (β) και την (γ) πηγή, είναι πιθανώς πιο αδύναμες από αυτές που σχηματίζονται μέσω της (α) πηγής, γιατί στερούνται μιας αυθεντικής εμπειρικής βάσης. Η λεκτική πειθώ χρησιμοποιείται ευρέως στις θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω της συζήτησης, ώστε να πεισθεί το άτομο ότι είναι ικανό να επιτύχει ένα στόχο.

δ) η *συναισθηματική διέγερση*, που μπορεί να επηρεάσει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας όταν το άτομο αντιμετωπίζει απειλητικές καταστάσεις. Οι άνθρωποι, ούτως ή άλλως, στηρίζονται ως ένα σημείο στο επίπεδο συναισθηματικής διέγερσης που βιώνουν, προκειμένου να κρίνουν πόσο επικίνδυνη είναι μια αγχογόνος κατάσταση και πόσο ευάλωτοι είναι οι ίδιοι. Έτσι, νιώθουν ότι τα καταφέρνουν (υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας) σε καταστάσεις που δεν βιώνουν ένταση. Βέβαια, η ίδια η εμπειρία του άγχους γεννά περαιτέρω άγχος και εξασθένηση των προσδοκιών, μέσω της διαδικασίας της *προσδοκώμενης αυτοδιέγερσης*.

Ο Bandura (1997) περιγράφει διάφορες τεχνικές θεραπείας της συμπεριφοράς ως μέσο για την ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Τέτοιες τεχνικές είναι η αποευαισθητοποίηση, η εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και η αυτοκαθοδηγούμενη εκτέλεση μιας συμπεριφοράς για τη διαμόρφωση ισχυρών προσδοκιών μέσω της προσωπικής εμπειρίας. Η παρότρυνση και η αυτοδιδασκαλία για τη διαμόρφωση ισχυρών προσδοκιών μέσω της λεκτικής πειθούς. Η νευρομυϊκή χαλάρωση και η βιοανάδραση για τη μείωση της συναισθηματικής διέγερσης.

Ο Bandura (1997) έχει ασχοληθεί και με τους τρόπους διαμόρφωσης και εξέλιξης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στην προσωπική ιστορία του ατόμου. Κατά τον ερευνητή, κεντρική θέση στη διαδικασία αυτή κατέχουν η οικογένεια (π.χ. μέσω των συγκρίσεων ανάμεσα στα αδέρφια, των στόχων που τίθενται, της εμπιστοσύνης που οι γονείς δείχνουν στα παιδιά), το σχολείο (π.χ. μέσω της παρότρυνσης, της προσφοράς κατάλληλων προτύπων, της δημιουργίας ήρεμου εκπαιδευτικού κλίματος) και οι συνομήλικοι (π.χ. μέσω της συμμετοχής σε ομάδες και της αποδοχής ή απόρριψης από αυτές).

Σύμφωνα με τον Bandura κανένας μηχανισμός διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς «δεν είναι τόσο σημαντικός όσο οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να ελέγχουν τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Bandura, 1986, σελ. 391).

Ο Bandura υποστηρίζει πως οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επιδρούν κατά τρόπο καθοριστικό στις πράξεις μας και στον τρόπο χειρισμού του περιβάλλοντος: οι άνθρωποι γενικά αποφεύγουν τις δραστηριότητες εκείνες που πιστεύουν ότι ξεπερνούν τις ικανότητες που έχουν, αλλά αντίθετα αναλαμβάνουν και επιμένουν σε δραστηριότητες και ενέργειες τις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία. Κατά τον ίδιο τρόπο οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τη σκέψη και τα συναισθήματα: π.χ., εμφάνιση έντονου άγχους, όταν το άτομο αντιμετωπίζει μια κατάσταση που κρίνει ότι ξεπερνά τα όρια των ικανοτήτων του. Μάλιστα, αν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι χαμηλές, τότε η συμπεριφορά των ατόμων δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ακόμα και αν τα άτομα γνωρίζουν τι να πράξουν, έχοντας όλη τη σχετική εμπειρία ή γνώση.

Συχνά, οι άνθρωποι τείνουν να βασίζονται περισσότερο στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας τους, παρά σε πιο 'αντικειμενικά' κριτήρια.

Ο Bandura θεωρεί πως οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι ειδικές, κατά περίπτωση, και όχι γενικές κατασκευές. Έτσι είναι δυνατόν κάποιος να θεωρεί ότι μπορεί να τα βγάλει πέρα (υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) σε καταστάσεις που αναφέρονται στην αντιμετώπιση π.χ. ενός σεισμού, αλλά ο ίδιος να θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να τα καταφέρει (χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα) όταν καλείται να αντιμετωπίσει ένα τροχαίο ατύχημα. Γενικά, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ποικίλλουν ως προς δύο διαστάσεις: την *ισχύ* που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι κατέχει κάποιες ικανότητες, και τη *γενικότητα*: κάποιες αναφέρονται σε εντελώς συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ κάποιες άλλες σε πιο γενικές καταστάσεις.

Πολλοί ερευνητές έχουν βρει ότι η ενδυνάμωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει μεταβολή στη συμπεριφορά αυτή. Έχουν ελεγχθεί περιοχές όπως: ειδικές φοβίες, κοινωνικές δεξιότητες, εκλογή επαγγέλματος, εγκατάλειψη της συνήθειας του καπνίσματος κ.ά. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργούν, επίσης, ως 'μεσολαβητές' στην αίσθηση του πόνου (εργαστηριακού και φυσικού) αλλά και στις ορμονικές εκκρίσεις. Γενικά, φαίνεται πως οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συντελούν στη μείωση του αντιλαμβανόμενου πόνου, στη μείωση των κατεχολαμινικών εκκρίσεων και στην ενδυνάμωση του ανοσολογικού συστήματος. Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας 'χρεώνονται' με δυνατή αίσθηση του πόνου, αύξηση της κυκλοφορίας των κατεχολαμινών και καταστολή του ανοσοποιητικού συστήματος. Έτσι, λοιπόν, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένας αποτελεσματικότερος παράγοντας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, καθώς ενεργοποιούν και επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα και τις συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας θεωρούνται σημαντικές και για τη διαδικασία του στρες. Οι άνθρωποι αποφεύγουν γενικά ό,τι πιστεύουν πως ξεπερνά τις ικανότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που κατέχουν, αλλά αντιμετωπίζουν ενεργητικώς τις καταστάσεις που θεωρούν εντός των δυνατοτήτων τους (Bandura, 1982). Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν και το μέγεθος της προσπάθειας που το άτομο θα καταβάλει. Όταν πιστεύει ότι μπορεί

επιτυχώς να αντιμετωπίσει μια αγχογόνο κατάσταση, δεσμεύεται σε συνεχείς προσπάθειες και σε χρήση ποικίλων στρατηγικών. Αντίθετα, αν θεωρήσει ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει μια κατάσταση, καταφεύγει σε παθητικές στρατηγικές και προσπαθεί ελάχιστα (ή και καθόλου) να την αντιμετωπίσει 'κατά μέτωπο'. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καταλαμβάνουν μια καίρια θέση στη διαδικασία της γνωσιακής αξιολόγησης: ρυθμίζουν το βαθμό του βιούμενου άγχους και την αξιολόγηση των ερεθισμάτων. Όταν ένα άτομο θεωρεί τον εαυτό του ελάχιστα αποτελεσματικό, αντιμετωπίζει το ερέθισμα ως αγχογόνο ή απειλητικό και βιώνει μεγάλες ποσότητες άγχους. Κατά τον Bandura, είναι κυρίως η αντιλαμβανόμενη αναποτελεσματικότητα για αντιμετώπιση των γεγονότων, που μεταβάλλει τα τελευταία σε αγχογόνα. Στην έκταση, κατά την οποία οι άνθρωποι πιστεύουν ότι μπορούν να προλάβουν, σταματήσουν ή χαλαρώσουν τη σοβαρότητα των ερεθισμάτων αυτών, έχουν ελάχιστους λόγους να ενοχληθούν από αυτά.

Οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας προκαλούν έντονα συναισθήματα και συμπτώματα άγχους που οδηγούν, μέσα από τις βιολογικές (νευρικές και ορμονικές) οδούς, σε προβλήματα υγείας, σωματικά και ψυχικά. Τέλος, οι προσδοκίες αυτές (Bandura, 1992) παίζουν σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση των συνηθειών υγείας, εφόσον ρυθμίζουν τη δέσμευση σε υγιεινές ή μη συμπεριφορές ή/και στην εγκατάλειψή τους και αντικατάστασή τους με άλλες.

5.2.5. Προσδοκίες και ψυχοπαθολογία

Για την ψυχοπαθολογία, η κοινωνικογνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι αυτή αποτελεί είτε αποτέλεσμα δυσλειτουργικής μάθησης, είτε κυρίως προϊόν των *δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου*. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει την προσδοκία ότι κάθε προσπάθειά του να συνδεθεί στενά με ένα άλλο πρόσωπο, θα προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα επειδή, όπως πιστεύει, αργά ή γρήγορα ο άλλος θα το απορρίψει ή θα του φερθεί άδικα. Θα προσπαθήσει, λοιπόν, να αποφύγει μια παρόμοια κατάσταση.

Ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας παίζει η γνωστική διεργασία της αυτοαξιολόγησης και ειδικότερα οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, όπως είδαμε παραπάνω. Σύμφωνα με τον Bandura (1992), κάθε αλλαγής στη συμπεριφορά ή βελτίωσης σε μια δυσλειτουργία προηγείται αντίστοιχη αλλαγή (ενίσχυση) των

προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Μια σειρά ερευνών έχει επιβεβαιώσει τη θέση αυτή, ενώ πρόσφατα αναπτύχθηκαν ειδικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας μέσω της απευθείας ενίσχυσης των προσδοκιών (Καλαντζή-Αζίζι, Καραδήμας, & Σωτηροπούλου, 2001).

Ιδιαίτερη χρήση γίνεται, επίσης, της μίμησης προτύπου ως θεραπευτικής τεχνικής. Η μίμηση προτύπου υπηρετεί τέσσερις λειτουργίες: α) βοηθά στην απόκτηση συμπεριφορών, β) διευκολύνει τη χρήση των κατάλληλων συμπεριφορών στο κατάλληλο περιβάλλον, γ) συμβάλλει στην ‘απελευθέρωση’ συμπεριφορών που πριν αποφευγόταν από το άτομο και, δ) συντελεί στην άμεση ή έμμεση απόσβεση του φόβου ή άλλων αρνητικών συναισθημάτων. Μέχρι στιγμής έχουν αναπτυχθεί αρκετοί τρόποι ‘θεραπευτικής μίμησης’, όπως π.χ., η σταδιακή μίμηση προτύπου, η συμμετοχική μίμηση, η μίμηση με τη χρήση βοηθημάτων κ.ά.

Η μίμηση προτύπου επιτυγχάνει τους θεραπευτικούς στόχους της μέσω: α) της έμμεσης απόσβεσης (το αγχογόνο ερέθισμα δεν προκαλεί αποφυγή ή άγχος, καθώς το πρότυπο ασκεί την προς εκμάθηση συμπεριφορά χωρίς να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες), β) της απόκτησης τεχνικής γνώσης και σχετικών πληροφοριών (τόσο για την ίδια την κατάσταση, όσο και για τον τρόπο διαχείρισής της), γ) μέσω της απόκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, δ) της φυσικής παρουσίας του θεραπευτή (ο οποίος προσφέρει φυσική ή συναισθηματική υποστήριξη και προλαμβάνει ή ελαχιστοποιεί τα ανακύπτοντα προβλήματα) και, ε) μέσω της άμεσης απόσβεσης του φόβου (με την άμεση συμμετοχή του πελάτη).

Παραδειγματικά, στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικά η διαδικασία αντιμετώπισης της φοβίας ενός ατόμου για τα φίδια μέσω της ‘μίμησης προτύπου’.

Θεραπευτική μίμηση προτύπου για την αντιμετώπιση φοβίας για φίδια

(I)

1. Ο πελάτης μπαίνει σε δωμάτιο, όπου ένα φίδι σε γυάλινο κλουβί. Μπορεί να κάτσει όπου επιθυμεί, αρκεί να βλέπει καλά το κλουβί και το φίδι.
2. Ο θεραπευτής αγγίζει φίδι με γάντια, διαβεβαιώνοντας ότι δεν μπορεί να διαφύγει.
3. Ο θεραπευτής αγγίζει το μέσο, την ουρά, το κεφάλι του φιδιού.
4. Σηκώνει το μέσο, την ουρά, το κεφάλι του φιδιού.
5. Πιάνει το φίδι από την ουρά και το βγάζει από το κλουβί κρατώντας το μακριά από τον πελάτη.

6. Ήρεμα και χαλαρά πιάνει το φίδι και 'παίζει' μαζί του, ώσπου οι εξωτερικές ενδείξεις άγχους του πελάτη να υποχωρήσουν για αρκετά λεπτά.

(II)

Επανάληψη των παραπάνω βημάτων από τον θεραπευτή, αλλά με γυμνά χέρια.

Αν ο πελάτης δηλώσει ή δείξει άγχος ή φόβο, η διαδικασία σταματά και ξαναρχίζει κατά 1 βήμα νωρίτερα.

(III)

1. Ζητείται από τον πελάτη να πλησιάσει (αν δεν μπορεί, ή αν υπάρχει φόβος ή άγχος, επαναλαμβάνεται η τελευταία φάση) και να αγγίξει με γάντια τη μέση του φιδιού, το οποίο κρατά ο θεραπευτής.

Παρέχεται έντονη ενίσχυση.

2. Αγγίζει ή ανασηκώνει μέση, ουρά, κεφάλι φιδιού.
3. Κρατάει κεφάλι και ουρά φιδιού.
4. Σηκώνει όλο το βάρος του φιδιού κρατώντας το από το κεφάλι και την ουρά.
5. Ακουμπά γυμνό χέρι θεραπευτή που πιάνει το φίδι κ.ο.κ.
6. Αγγίζει φίδι με γυμνά χέρια.

5.3. Κριτική αξιολόγηση τη κοινωνικογνωστικής θεωρίας

Η κοινωνικογνωστική θεωρία είναι από τις πιο δημοφιλείς και τούτο οφείλεται στα αρκετά και ισχυρά πλεονεκτήματά της (Pervin & John, 1997): α) Η θεωρία στήριξε την εξέλιξή της σε μια σειρά προσεκτικά σχεδιασμένων και εκτελεσμένων πειραμάτων και ερευνητικών διαδικασιών που στήριξαν τις απόψεις και τις θέσεις της. β) Ενδιαφέρθηκε και ασχολήθηκε με μείζονα ζητήματα (επιθετικότητα, μίμηση, αυτορρύθμιση, αίτια παθολογίας, υγεία κλπ) και διατύπωσε για αυτά συγκεκριμένες θέσεις πολλές εκ των οποίων τεκμηριώθηκαν ερευνητικά. γ) Είναι μια θεωρία ανοικτή στην αλλαγή και στις εξελίξεις που προσφέρουν οι νέες συναφείς θεωρητικές απόψεις και τα νέα ερευνητικά δεδομένα. Διατηρεί με αυτόν τον τρόπο ένα σημαντικό δυναμισμό και ευελιξία. δ) Επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το άτομο, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

Όπως όμως ισχύει για κάθε θεωρία έχει και τούτη τις δικές της αδυναμίες: α) Δεν αποτελεί μία συγκροτημένη ακόμα, συστηματική και ενιαία θεωρία, καθώς προκύπτουν συνεχώς νέες αντιλήψεις, νέα ευρήματα και νέα ζητήματα. Συχνά μάλιστα αναφύονται και αντιφάσεις ή αντιθέσεις. β) Υπάρχουν έντονες αντιδράσεις και επικρίσεις κυρίως για την άποψη ότι η ενίσχυση δεν αποτελεί κύριο σημείο της μάθησης, καθώς και για τη βαρύτητα που αποδίδεται στις προσδοκίες. γ) Μερικοί τομείς παραγνωρίζονται, όπως π.χ., ο ρόλος των κινήτρων. δ) Για την εφαρμογή των θέσεων της θεωρίας στην ψυχοθεραπεία δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στηρίγματα.

Σε κάθε περίπτωση όμως, η κοινωνικογνωστική θεωρία αποτελεί μια σημαντική πρόοδο στη μελέτη της προσωπικότητας. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, πράγμα που σημαίνει ότι αναμένονται σημαντικές ακόμα εξελίξεις στις οποίες θα πρέπει να δώσουμε τη δέουσα προσοχή.

6. Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το ανθρώπινο ον, κατά τη γνωστική θεώρηση, αγωνίζεται να επιβιώσει, να προσαρμοστεί και να ελέγξει το περιβάλλον του. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί κατ' αρχήν το αισθησιο-κινητικό σύστημα που διαθέτει. Έτσι, κατορθώνει να έχει μια άμεση και στοιχειώδη ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η ικανότητα όμως αυτή είναι ανεπαρκής για να αντιμετωπισθεί ο πολύπλοκος κόσμος στον οποίο ζει. Η αδυναμία τούτη συμπληρώνεται από το *γνωστικό σύστημα*, το οποίο είναι απείρως συνθετότερο και πολυπλοκότερο (Παπακώστας, 1994).

Χάρη στο γνωστικό σύστημα, το άτομο δεν δέχεται απλώς ερεθίσματα, αλλά απαντά ενεργητικά και προσχεδιασμένα. Το άτομο μπορεί να δεχθεί πληροφορίες, να τις μετασχηματίσει, να τις απορρίψει, να τροποποιήσει γνώσεις και δομές ή να δημιουργήσει νέες, να κατευθύνει τη δράση του κλπ. Το άτομο επενεργεί μάλλον και δεν αντιδρά μόνο στο περιβάλλον του.

Θεμελιώδης αρχή της γνωστικής θεωρίας είναι ότι ο άνθρωπος απαντά όχι τόσο στα ερεθίσματα όσο κυρίως στη γνωστική αναπαράστασή τους (Παπακώστας, 1994). Κατά συνέπεια, η κλασική σχέση ερέθισμα - αντίδραση, γίνεται πλέον ερέθισμα - γνωστικές λειτουργίες - αντίδραση. Οι γνωστικοί θεωρητικοί αποδέχονται τη θέση του Bandura (βλ. παραπάνω) ότι το γνωστικό όργανο έχει την ικανότητα να δημιουργεί σύμβολα του κόσμου, να προβλέπει, να μαθαίνει, να αυτορρυθμίζεται, να παρατηρεί και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του (μεταγνώση).

6.1. Γνωστικές διεργασίες

Η γνωστική απεικόνιση του κόσμου και των γεγονότων (= *γνωστική κατασκευή*) είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς διεργασιών με τις οποίες τυγχάνουν επεξεργασίας τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες είναι η αίσθηση, η αντίληψη, η μάθηση (εμπέδωση πληροφοριών), η μνήμη (η διατήρηση των πληροφοριών) και η 'σκέψη' (η χρήση των πληροφοριών).

Η 'σκέψη' στη γνωστική προσέγγιση ορίζεται ως μια πολύπλοκη διεργασία συσχέτισης πληροφοριών και διατύπωσης συμπερασμάτων με τη βοήθεια των συμβόλων, που αποτελούν και το περιεχόμενο της σκέψης. Τέτοια σύμβολα είναι οι παραστάσεις, οι έννοιες και οι λέξεις. Οι παραστάσεις είναι τα αισθητικο-κινητικά

βιώματα και οι εμπειρίες εξωτερικών αντικειμένων ή γεγονότων (εικόνες) τις οποίες το άτομο μπορεί να ανακαλεί, να αναπαράγει και να χρησιμοποιεί σαν μια εσωτερική απεικόνιση της πραγματικότητας. Οι έννοιες είναι οι ιδιότητες των αντικειμένων ή των γεγονότων, με βάση τις οποίες ταξινομούνται και διαφοροποιούνται από άλλα αντικείμενα ή γεγονότα (π.χ., η έννοια της «καρέκλας», ή η έννοια του «άσχημου», του «παιδιού» κλπ). Οι λέξεις είναι οι ‘ονομασίες’ των εννοιών και δεν πρέπει να συγχέονται με αυτές. Αποτελούν τα πιο συχνά σύμβολα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Οι λέξεις διευκολύνουν τη διαδικασία της σκέψης αλλά δεν είναι έννοιες ταυτόσημες.

Οι διεργασίες λαμβάνουν χώρα είτε σε μία σειρά όπου η μία ακολουθεί την άλλη (π.χ., προσοχή - μάθηση - μνήμη), είτε παράλληλα. Οι διεργασίες μπορούν να είναι ‘αυτόματες’ και να συμβαίνουν χωρίς πρόθεση ή να είναι εκούσιες και κατευθυνόμενες (ελεγχόμενες).

Μόνο ένα μέρος των διεργασιών γίνεται αντιληπτό (συνειδητό) και συχνά το μόνο που συνειδητοποιούμε είναι τα προϊόντα τους. Ο λόγος είναι ότι κατά κανόνα λαμβάνουν χώρα πολλές διεργασίες παράλληλα και συχνά είναι τόσο σύνθετες που δεν μπορούμε να τις παρατηρήσουμε όλες. Έτσι, κάποιες διεργασίες είναι ασυνείδητες από την άποψη ότι συμβαίνουν χωρίς το άτομο να το αντιλαμβάνεται, πολλές φορές κατά τρόπο αυτόματο ή εξαιρετικά ταχύ. Όταν το άτομο όμως επικεντρώνει την προσοχή του, τότε μπορεί να τις εντοπίσει και να τις ελέγξει. Για παράδειγμα, η διαπίστωση του μεγέθους ή η οδήγηση ενός αυτοκινήτου γίνονται κατά τρόπο αυτόματο και υπό μία έννοια ασυνείδητο, που συντελείται χωρίς το άτομο να κοπιάζει. Κατά αυτόν τον τρόπο, η έννοια του ασυνείδητου στη γνωστική προσέγγιση δεν σχετίζεται με την αντίστοιχη ψυχαναλυτική, παρόλο που γίνεται αποδεκτό το γεγονός ότι οι ασυνείδητες διεργασίες επιδρούν στην εμπειρία, στη σκέψη και τη συμπεριφορά. Τόσο οι συνειδητές όσο και οι πιο ασυνείδητες διεργασίες είναι τρέχουσες και διαρκώς εξελίσσονται.

Στα παραπάνω προστίθεται η διεργασία της ‘προσοχής’ που αποτελεί το μηχανισμό, ο οποίος καθορίζει το είδος (μέσω της επιλογής και της επιλεκτικής προσοχής), το βαθμό, τη διάρκεια ή την ένταση της επεξεργασίας των ερεθισμάτων. Ο ρόλος της προσοχής στη διαδικασία αντίληψης, κατανόησης, ερμηνείας και αποκωδικοποίησης του κόσμου είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

6.2. Γνωστικές κατασκευές

Εξετάσαμε παραπάνω τις διεργασίες που χρησιμοποιεί το άτομο στην επαφή του με το περιβάλλον για να το κατανοήσει, να το προβλέψει και για να προγραμματίσει τη συμπεριφορά του. Το περιεχόμενο των διεργασιών αυτών και του όλου γνωστικού οργάνου που κατέχει το άτομο είναι ένα σύνολο γνώσεων, πληροφοριών, πεποιθήσεων και τρόπων σκέψης που λειτουργούν κατά τρόπο πολύπλοκο και πολυεπίπεδο. Αυτές οι *γνωστικές κατασκευές* είναι γνωστές στη βιβλιογραφία και ως ‘*γνωσίες*’ (Παπακώστας, 1994). Οι κυριότερες από τις κατασκευές αυτές είναι οι προσδοκίες, οι αιτιοπροσδιορισμοί, οι στάσεις, οι εκτιμήσεις-αξιολογήσεις, οι κρίσεις, οι στόχοι και τα γνωστικά σχήματα. Οι κατασκευές αυτές παρεμβαίνουν μεταξύ περιβάλλοντος και συμπεριφοράς, ερμηνεύοντας το πρώτο και διαμορφώνοντας το δεύτερο.

Προσδοκίες είναι οι κατασκευές ή οι γνωσίες που προετοιμάζουν το άτομο γι’ αυτό που θα ακολουθήσει (πρόβλεψη), επιδρώντας έτσι σημαντικά στη συμπεριφορά του. Οι προσδοκίες απαντούν στο ερώτημα «τι θα συμβεί στο μέλλον;» και διακρίνονται σε ειδικές και γενικές. Στις πρώτες ανήκουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες έκβασης, για τις οποίες έγινε εκτενώς λόγος παραπάνω (βλ. Κοινωνικογνωστική Θεωρία Προσωπικότητας). Οι γενικές προσδοκίες δεν αναφέρονται σε ειδικές καταστάσεις, αλλά αφορούν τη γενικότερη και συνήθη λειτουργία του ατόμου.

Από τις πιο γνωστές γενικές προσδοκίες είναι το ‘κέντρο ελέγχου’ (locus of control), η οποία προέρχεται από την κοινωνική θεωρία του Rotter (1966) και που άσκησε μεγάλη επιρροή και χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται ευρύτατα. Σύμφωνα με τον Rotter, το ‘κέντρο ελέγχου’ αποτελεί μια γενικευμένη προσδοκία του ατόμου σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν τις ενισχύσεις (θετικές και αρνητικές) που δέχεται. Ανάλογα με το κέντρο ελέγχου που ‘διαθέτει’ το άτομο, θεωρεί ότι όσα συμβαίνουν στον κόσμο και το αφορούν είτε βρίσκονται κάτω από το δικό του έλεγχο (ενδοπροσωπικός έλεγχος), είτε κάτω από τον έλεγχο άλλου (π.χ., ισχυρών άλλων, της τύχης, του Θεού, της φύσης κλπ) (εξωπροσωπικός έλεγχος). Έρευνες έχουν συνδέσει τον ενδοπροσωπικό έλεγχο με καλύτερη έκβαση στις ψυχοθεραπευτικές προσπάθειες (Foon, 1987). Ένα τυπικό παράδειγμα του τρόπου επίδρασης των προσδοκιών στην παρούσα συμπεριφορά είναι η αυτοεκπληρούμενη

προφητεία: Η προσδοκία ενός συγκεκριμένου (θετικού ή αρνητικού) αποτελέσματος στο μέλλον διαμορφώνει τη συμπεριφορά έτσι ώστε να καταστεί πιθανότερη η επαλήθευση της προσδοκίας, επιβεβαιώνοντας κατά συνέπεια την αρχική πεποίθηση του ατόμου.

Συναφής προς τις προσδοκίες είναι η έννοια του 'σεναρίου'. Όταν το άτομο συμμετέχει σε μια κατάσταση, παρακολουθεί και κωδικοποιεί ορισμένες πληροφορίες που το οδηγούν να χαρακτηρίσει την κατάσταση ως "κατάσταση Α". Βάσει αυτού παράγεται μια σειρά συναισθημάτων και προσδοκιών για τη συμπεριφορά που τόσο το ίδιο το άτομο όσο και οι υπόλοιποι αναμένεται να επιδείξουν. Με άλλα λόγια, το άτομο δημιουργεί ένα 'σενάριο', το οποίο καθορίζει το πρότυπο συμπεριφοράς που θεωρείται κατάλληλο για κάποια κατάσταση (Schank & Abelson, 1977). Γενικά, η συμπεριφορά μας, οι προσδοκίες και οι στόχοι μας ρυθμίζονται από το σενάριο που αφορά την κάθε κατάσταση. Κάποια σενάρια είναι πιο τυπικά και δομημένα (π.χ., η συμπεριφορά σε μια επίσημη τελετή), ενώ κάποια άλλα πιο χαλαρά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το άτομο έχει λιγότερες αναστολές και νιώθει πιο άνετα. Για να λειτουργήσει όμως χρειάζεται να αναγνωρίσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, καθώς και το σενάριο που ταιριάζει σε αυτή. Μια δυσκολία στη γνωστική επεξεργασία της κατάστασης ή στις δεξιότητες εκδήλωσης της αναγκαίας συμπεριφοράς δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες.

Οι *αιτιοπροσδιορισμοί* (ή *αποδόσεις αιτιών*) είναι οι υποθέσεις που κάνουν τα άτομα προκειμένου να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τη δική τους ή των άλλων. Με άλλα λόγια, οι αιτιοπροσδιορισμοί είναι οι απαντήσεις στο ερώτημα «γιατί». Σε αντίθεση με τις προσδοκίες, οι προσδιορισμοί έπονται των γεγονότων και προσπαθούν να τα εξηγήσουν. Μια γνωστή τάση, συχνά λανθασμένη, είναι να αποδίδουμε τις αρνητικές πράξεις των άλλων σε μόνιμα χαρακτηριστικά τους, ενώ τις δικές μας αρνητικές πράξεις σε περιστασιακούς λόγους. Αντίθετα, όταν πρόκειται για θετικές συμπεριφορές αποδίδουμε συχνά τις πράξεις των άλλων σε περιστασιακούς λόγους και τις δικές μας σε προδιαθεσικούς παράγοντες. Η αντιμετώπιση τέτοιων 'γνωστικών λαθών' γίνεται με την παροχή πληροφόρησης και κυρίως εμπειριών ώστε να μεταβληθούν ή να εμπλουτισθούν οι αντιλήψεις των ατόμων.

Οι *στάσεις* αποτελούν σχετικά σταθερές, θετικές ή αρνητικές, αξιολογήσεις του ατόμου για κάποια πλευρά του περιβάλλοντος. Οι στάσεις δεν μπορούν να προβλέψουν ικανοποιητικά την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς αυτή έχει

πολυπαραγοντικά αίτια, επηρεάζεται σημαντικά από τις περιστάσεις και πιθανώς υπακούει σε ιεραρχικά ανώτερες στάσεις.

Οι *εκτιμήσεις - αξιολογήσεις* αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη σημασία ενός πράγματος, γεγονότος, κατάστασης κλπ. Αποτελούν μία από τις έννοιες - κλειδιά στη γνωστική προσέγγιση και συνήθως διακρίνονται σε *πρωτογενείς* (κρίνεται κατά πόσο ένα ερέθισμα αφορά ή όχι το άτομο και το κατά πόσο είναι θετικό ή αρνητικό, ζημία, κίνδυνος ή πρόκληση), σε *δευτερογενείς* (αποφαίνονται για το κατά πόσο έχει το άτομο τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις που προκύπτουν) και σε *επανεκτιμήσεις* (που αποτελούν νέες σκέψεις πάνω στις αρχικές εκτιμήσεις) (Lazarus & Folkman, 1984). Οι εκτιμήσεις έχουν ως έννοιες αξιοποιηθεί ιδιαίτερα στο χώρο της διερεύνησης του στρες και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων στρες (βλ. π.χ., Καραδήμας, 1998).

Οι *κρίσεις* είναι οι διαδικασίες (στρατηγικές, επινοήσεις και 'εφευρέσεις') των ατόμων με τις οποίες προσπαθούν να κρίνουν, να προβλέψουν και να λάβουν αποφάσεις, ώστε να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον και τα προβλήματα που αυτό δημιουργεί (Tversky & Kahneman, 1974). Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι μια αδιάκοπη ακολουθία αντιδράσεων σε ερεθίσματα, όπως είχε αρχικά περιγραφεί από τους κλασικούς συμπεριφοριστές. Στη πραγματικότητα, το άτομο αναπτύσσει συνεχώς την κρίση του προκειμένου να χειριστεί και να ελέγξει το περιβάλλον του σε μια μακροπρόθεσμη βάση.

Ο έλεγχος του περιβάλλοντος αποτελεί μία από τις βασικές *επιδιώξεις - στόχους* του ατόμου. Με τη στοχοθεσία το άτομο υποδηλώνει ουσιαστικά τι επιθυμεί και, κατ'επέταση, τι θα προσπαθήσει να επιτύχει στο μέλλον. Οι στόχοι επηρεάζουν την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια της συμπεριφοράς. Οι επιδιώξεις μπορεί είναι γενικές ή ειδικές. Στη γενική μορφή τους έχουν μικρού βαθμού σαφήνεια (π.χ., «να γίνω άξιος άνθρωπος»). Σύμφωνα με τον Brewin (1986) οι κυριότερες γενικές επιδιώξεις του ανθρώπου είναι η βελτίωση των δικών τους ικανοτήτων και ο έλεγχος του περιβάλλοντός τους. Η σημασία της προσπάθειας για αύξηση του ελέγχου στο περιβάλλον φαίνεται από τις συνέπειες της αίσθησης απώλειας του ελέγχου σε καταστάσεις ασθένειας, γήρατος, φυσικού ή κοινωνικού περιορισμού ή αποκλεισμού κλπ. Οι πιο συνήθεις αντιδράσεις είναι ο φόβος και το άγχος, η κατάθλιψη, η απελπισία κ.ά. Η επιθυμία για έλεγχο είναι τέτοια που το άτομο βιώνει σημαντικές

ποσότητες άγχους και άλλων αρνητικών συναισθημάτων όταν δεν έχει τις πληροφορίες που θεωρεί αναγκαίες για να κατανοεί και να προβλέπει τις καταστάσεις. Η ασάφεια αυτή στα γεγονότα και τις καταστάσεις αποτελεί μια απειλητική κατάσταση για το άτομο καθώς μειώνει το βαθμό ελέγχου του. Η τάση των ανθρώπων είναι να μειώνουν κατά το δυνατόν το βαθμό ασάφειας ή απροσδιοριστίας παντού στο περιβάλλον τους (Lazarus & Folkman, 1984. Lazarus, 1991). Για τους παραπάνω λόγους, τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους (άλλη μία γενική επιδίωξη) μέσα από ορισμένες ‘αυταπάτες’ (Taylor & Brown, 1988). Τα υγιή ψυχικά άτομα τείνουν να υπερεκτιμούν τη δυνατότητά τους να επηρεάζουν την τύχη των γεγονότων και τη συμπεριφορά των άλλων (αυταπάτη ελέγχου), έχουν την τάση να είναι πιο αισιόδοξα από ό,τι οι συνθήκες επιτρέπουν (αυταπάτη αισιοδοξίας) και να βλέπουν τον εαυτό τους θετικότερα από ό,τι οι άλλοι (αυταπάτη αυτοαντίληψης).

Πέρα από τους γενικούς στόχους, το κάθε άτομο θέτει τους δικούς του προσωπικούς, μικρότερους ή μεγαλύτερους, άμεσους ή και απώτερους στόχους, οι οποίοι καθορίζουν τη δράση του αλλά και χρωματίζουν την ταυτότητά του, καθώς κάθε άτομο προσδιορίζει και επιδιώκει τους δικούς του ιδιαίτερους στόχους.

Τα *σχήματα* είναι τα θεμελιώδη και επιδιαρκή μοντέλα που λειτουργούν ως βασικοί, αν και μη λεκτικά διατυπωμένοι, κανόνες ζωής (Thase & Beck, 1993). Αν και εμφανίζονται νωρίς στην ανάπτυξη στη βάση πάντα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, εξελίσσονται και αλλάζουν στην πάροδο του χρόνου. Τα σχήματα λειτουργούν ως οργανωτικές αρχές που επιτρέπουν στις αναμνήσεις και τις ανακλήσεις των πολλαπλών εμπειριών να αποθηκεύονται και να οργανώνονται σε απλές θεματικές ενότητες ή αρχές. Όταν ενεργοποιηθεί ένα γνωστικό σχήμα εξαιτίας ενός εξωτερικού ή ενός εσωτερικού ερεθίσματος, τότε αρχίζει να λειτουργεί ως φίλτρο μέσα από το οποίο γίνεται η επεξεργασία των νέων εμπειριών και η ανάκληση των παλαιών. Έτσι, τα νέα δεδομένα γίνονται αντιληπτά ως συναφή και συνεχή προς το γενικό κανόνα που διέπει το ενεργοποιημένο γνωστικό σχήμα (Beck, 1967).

Κάθε σχήμα έχει ένα περιεχόμενο που μπορεί αδρά να διακριθεί σε πεποιθήσεις ή κανόνες. Το περιεχόμενο κάθε σχήματος συνήθως δεν αποκαλύπτεται άμεσα, αλλά μετά από διερεύνηση των εξηγήσεων, των προσδοκιών, των αυτομάτων σκέψεων ή και των ονείρων και των συνειρμών του ατόμου. Το περιεχόμενο ενός σχήματος χαρακτηρίζεται από την ευκαμψία ή ακαμψία του, το βαθμό σχετικότητας ή

απολυτότητάς του, το βαθμό γενίκευσης που επιβάλλει, τη σαφήνειά του, τη συγκεκριμενοποίησή του κλπ.

Τα σχήματα είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του βιολογικού μας εαυτού και των επίκτητων μαθήσεων. Με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση νέων εμπειριών τα σχήματα αναδομούνται μέσα από δύο κατά βάση διαδικασίες: την *αφομοίωση* με την ενσωμάτωση των νέων δεδομένων και πληροφοριών στα ήδη υπάρχοντα σχήματα και, τη *συμμόρφωση* με την τροποποίηση των σχημάτων εξαιτίας των νέων γνώσεων και εμπειριών. Αν και τα σχήματα αλλάζουν, η ριζική ή γρήγορη αναδόμησή τους είναι δύσκολη. Εφόσον αποτελούν τις βαθύτερες, κατά κάποιο τρόπο, πεποιθήσεις για τον εαυτό μας, τον κόσμο και το μέλλον και, εφόσον είναι στην ουσία ο τρόπος με τον οποίο έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε και να αντιλαμβανόμαστε τη ζωή, είναι επόμενο να μην μπορούν να αλλάζουν εύκολα και κάθε τόσο. Συχνά, μια εμπειρία που είναι αντίθετη προς το περιεχόμενο των υπάρχοντων σχημάτων είτε δεν γίνεται αντικείμενο της προσοχής (μέσω της επιλεκτικής προσοχής), είτε ‘απορρίπτεται’ ως αναληθής. Αυτού του είδους η ‘προκατάληψη’ μπορεί να λαμβάνει χώρα κατά την επιλογή, την οργάνωση, την αποθήκευση, την αξιολόγηση ή και κατά τη χρήση των εμπειριών και των πληροφοριών. Οι προκαταλήψεις αυτές διαφαίνονται μέσα από τις παρερμηνείες και τις διαστρεβλώσεις που καταγράφονται κυρίως στις παθολογικές, αλλά και στις λοιπές, ψυχολογικές καταστάσεις (Beck, 1967).

6.2.1. Το σχήμα του εαυτού

Ένα από τα σημαντικότερα σχήματα είναι εκείνο του ‘εαυτού’, το οποίο περιέχει όλες εκείνες τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που το άτομο πιστεύει πως ανήκουν στο ίδιο. Είναι κατά μία έννοια ο ‘χάρτης’ του ατόμου για τον εαυτό του και εντάσσεται στη γενικότερη εικόνα που το άτομο σχηματίζει για τον κόσμο, με τον εαυτό του σαν κομμάτι του κόσμου αυτού (Παπακώστας, 1994). Το σχήμα του εαυτού αναπτύσσεται μέσα από τις προσπάθειες του ατόμου να εξηγήσει και να προβλέψει τη δική του συμπεριφορά (Markus, 1977). Οι παλιές εμπειρίες γύρω από την ατομική συμπεριφορά τυγχάνουν επεξεργασίας, γενικεύονται, μεταβάλλονται σε πεποιθήσεις και, στη συνέχεια, βοηθούν το άτομο να προβλέπει τις αντιδράσεις του και να καθοδηγεί-διαμορφώνει τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τη Harper (1990), τα παιδιά συλλαμβάνουν τον εαυτό τους μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές ή φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ., «είμαι μελαχρινή», «είμαι αγόρι», «παίζω καλό ποδόσφαιρο», «μου αρέσει το σινεμά» κλπ). Αργότερα στην περίοδο των συγκεκριμένων συλλογισμών, το παιδί χρησιμοποιεί αφηρημένα αλλά πολύ βασικά χαρακτηριστικά (π.χ., «είμαι έξυπνος, καλός μαθητής, φιλικός προς τους άλλους κλπ»). Τέλος, από την εφηβεία και μετά το άτομο περιγράφει τον εαυτό του με τρόπο αφηρημένο (π.χ., «είμαι εξωστρεφής, δυναμικός, ευαίσθητος»). Η διαδικασία δόμησης των σχημάτων του εαυτού γίνεται σταδιακά σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί ως 'καθρέπτης' μέσα από τον οποίο το άτομο βλέπει και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Ο James (1962) διακρίνει τον εαυτό σε τρεις κατηγορίες: τον *υλικό* εαυτό (το σώμα, τα πράγματά μας κλπ), τον *κοινωνικό* (οι σχέσεις με τους άλλους, η φήμη, η δόξα κλπ) και τον *πνευματικό* εαυτό (ψυχικές ιδιότητες, σκέψεις, ιδέες, φιλοδοξίες, αρετές κλπ). Η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει, κατά τον James, στοιχεία αξιολόγησης και, κατά συνέπεια, αισθήματα ευχαρίστησης (ικανοποίηση από τον εαυτό και τα επιτεύγματά του) ή δυσαρέσκειας (π.χ., χαμηλή αυτοεκτίμηση), τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα εκδήλωσης ενδοπροσωπικών ή διαπροσωπικών προβλημάτων.

Η Markus (1977) έδειξε ότι τα άτομα με συγκεκριμένο σχήμα εαυτού (όπως π.χ. εξάρτηση ή αυτονομία) επεξεργάζονται τις σχετικές πληροφορίες με μεγαλύτερη ευκολία, ανακαλούν αποδείξεις για τη συμπεριφορά τους και αντιστέκονται σε αποδείξεις αντίθετες προς το περιεχόμενο των υπαρχόντων σχημάτων. Από τη στιγμή που τα άτομα δομούν τα σχήματα του εαυτού έχουν μια ισχυρή τάση να τα διατηρούν μέσω μιας προκατάληψης σε όσα δίνουν προσοχή, όσα θυμούνται και σε όσα είναι έτοιμοι να αποδεχτούν ως αληθή για τον εαυτό τους. Τα σχήματα του εαυτού επιβάλλουν, λοιπόν, ένα είδος 'αυτοεπιβεβαιωτικής προκατάληψης' (Pervin & John, 1997).

Στην έννοια του σχήματος του εαυτού ανήκουν και οι '*πιθανοί εαυτοί*', οι αναπαραστάσεις, δηλαδή, του ατόμου για τον εαυτό του στο μέλλον. Οι εικόνες αυτές μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Ο ρόλος τους είναι πολλαπλός, καθώς λειτουργούν ως κίνητρα δράσης, μέτρο σύγκρισης με την παρούσα κατάσταση και επηρεάζουν την τωρινή συμπεριφορά (Markus & Nurius, 1986).

Πριν κλείσουμε την έννοια του εαυτού, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, κατά μία θεωρία, κάθε άτομο λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο ένα μεμονωμένο εαυτό αλλά μια *‘οικογένεια εαυτών’* (Cantor & Kihlstrom, 1987). Κάθε *‘εαυτός’* έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ξεχωριστά από τους άλλους *‘εαυτούς’*. Για παράδειγμα, για ένα άτομο μπορεί να υπάρχει ένας εαυτός για το σχολείο, ένας για την εργασία, ένας για την οικογένεια, ένας για τους φίλους κλπ. Για καθένα από τους εαυτούς αυτούς υπάρχει ένα σύνολο συναισθημάτων και συμπεριφορών. Αν και διαφέρουν μεταξύ τους, οι διάφοροι εαυτοί έχουν ορισμένα κοινά σημεία και χαρακτηριστικά (π.χ, εξωστρέφεια, ευσυνειδησία). Μέσα στην οικογένεια των εαυτών είναι πιθανό να υπάρχει ένας πιο *‘βασικός’* ή ιεραρχικά ανώτερος εαυτός, τον οποίο το άτομο αναγνωρίζει ως πιο *‘αληθινό’* ή κύριο. Επίσης, σύμφωνα με τους Cantor και Kihlstrom (1987), είναι δυνατό μέσα στην οικογένεια των εαυτών να υπάρχουν ακαθόριστοι εαυτοί, ή κάποια τμήματα τα οποία δεν μπορεί το άτομο να τα συνδέσει με τους άλλους εαυτούς και τη γενικότερη σκέψη του και συμπεριφορά του (π.χ, εκρήξεις θυμού που δεν συνάδουν προς τη συνήθη συμπεριφορά του).

Χαρακτηριστική είναι και η έννοια των *‘οδηγών εαυτού’* του Higgins (1987). Οι οδηγοί εαυτού λειτουργούν ως οι προδιαγραφές τις οποίες θα πρέπει να κατακτήσουν τα άτομα. Όπως και τα λοιπά σχήματα, οργανώνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, ενώ ωθούν το άτομο να μειώσει τις ασυμφωνίες ανάμεσα στο πως βλέπει τον εαυτό του και στο πως θα ήθελε να είναι (ιδανικός εαυτός), ή στο πως νομίζει ότι πρέπει να είναι (υποχρεωτικός εαυτός). Έτσι, οι οδηγοί παίζουν το ρόλο οδοδεικτών προς την κατεύθυνση του ιδανικού και του υποχρεωτικού εαυτού, αλλά λειτουργούν ταυτόχρονα και ως κριτήρια επιτυχίας ή αποτυχίας της διαδικασίας αυτής. Η αποτυχία να μειωθεί η ασυμφωνία ανάμεσα στον παρόντα και τον ιδανικό εαυτό σχετίζεται με εκδήλωση συναισθημάτων λύπης και απογοήτευσης, ενώ η αποτυχία να μειωθεί η ασυμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό εαυτό και στον υποχρεωτικό σχετίζεται με άγχος και ενοχή.

6.3. Συναισθήματα, κίνητρα και προσωπικότητα

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, το συναίσθημα δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από τις γνωστικές διεργασίες, των οποίων μπορεί να θεωρηθεί ως το *‘σθένος’* ή το *‘φορτίο’* (Παπακώστας, 1994). Συνεπώς, δεν μπορούμε να έχουμε μια

διεργασία ή ένα γνωστικό προϊόν που να περιλαμβάνει αξιολογικά ή 'κατασκευαστικά' υλικά (πχ., κρίσεις, προσδοκίες, στόχους κλπ) και που να μην συνοδεύεται από κάποιο θετικό ή αρνητικό συναίσθημα. Ο Mahoney θεώρησε πως τα συναισθήματα αποτελούν ένα πιο 'βιωματικό' τρόπο πρόσβασης σε κρυμμένες αξιολογήσεις για τον εαυτό ή τους άλλους, ή για πρόσβαση σε καίρια γνωστικά σχήματα και σε σημαντικές αυτόματες σκέψεις.

Κατά τον Schachter (1964), το συναίσθημα καθορίζεται από την ερμηνεία που το άτομο θα δώσει σε ένα γεγονός ή μια κατάσταση. Για παράδειγμα, αν μια ζαλάδα ερμηνευτεί ως σύμπτωμα σοβαρής ασθένειας, τότε το άτομο θα βιώσει άγχος ή φόβο. Ο Bower (1987) θεωρεί πως το συναίσθημα μπορεί να νοηθεί ως μια ψυχολογική δομή, ή ως ένας κόμβος όπου συμπλέκονται γνωστικά σχήματα, εμπειρίες, προσδοκίες, στόχοι κλπ. Εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα ενεργοποιούν τους κόμβους αυτούς και αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεαστούν οι γνωστικές διεργασίες, όπως το είδος του μνημονικού υλικού που ανακαλείται, ο τρόπος αντίληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας κλπ.

Πολλοί ερευνητές (π.χ., Arnold, Lazarus, Schachter) θεωρούν ότι το συναίσθημα ακολουθεί τις γνωστικές διεργασίες. Για να υπάρξει συναίσθημα, θα πρέπει να προηγηθεί ένα ερέθισμα που θα τύχει προσοχής, επεξεργασίας στη βάση των γνωσιών και των σχημάτων κ.ο.κ. Στη συνέχεια, θα προστεθεί το συναίσθημα. Άλλοι ερευνητές (π.χ., ο Zajonc) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι πρωταρχικά και κυρίαρχα σε σχέση με τις γνωστικές διεργασίες και ότι προηγούνται αυτών. Μάλιστα, ο Zajonc (1984) υποστηρίζει ότι το γνωστικό σύστημα και τα συναισθήματα εξυπηρετούνται από διαφορετικά (βιολογικά) συστήματα που απλά επικοινωνούν μεταξύ τους.

Στις παραπάνω θέσεις υπήρξαν αντιρρήσεις, ενώ σήμερα το ζήτημα της προτεραιότητας μεταξύ γνωσιών και συναισθήματος θεωρείται ως μάλλον ξεπερασμένο, εφόσον και τα δύο αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα της ίδιας διαδικασίας.

Στη σύγχρονη γνωστική προσέγγιση τα συναισθήματα θεωρούνται ως κύρια για την ανθρώπινη λειτουργία και την προσαρμογή. Είναι άμεσα συνδεδεμένα με την επιβίωση (π.χ., ο ρόλος του φόβου στις επικίνδυνες καταστάσεις που προετοιμάζει τον οργανισμό για φυγή ή για πάλη) και με το βιολογικό σύστημα (π.χ., η οργή ως κινητοποίηση του νευρικού και του ορμονικού άξονα). Κυρίως, όμως, τα

συναισθήματα θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά γιατί μας παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος: Τα συναισθήματα τονίζουν τους βασικούς στόχους και τις βασικές γνωσίες και σχήματα του ατόμου, ενώ εγείρονται και ‘χρωματίζουν’ την αντίληψη μιας κατάστασης μέχρι να υπάρξει η κατάλληλη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων για να ακολουθήσει η ‘κατάλληλη’ αντίδραση-συμπεριφορά (Frijda, 2000. Lazarus, 1991). Παράλληλα, διαδραματίζουν ένα σαφή επικοινωνιακό ρόλο, καθώς μέσα από τον τόνο της φωνής, τη στάση του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου κλπ, περνούν μηνύματα που πιθανώς δεν εκφράζονται με σαφήνεια στο λόγο.

Τα συναισθήματα μπορούν να διακριθούν σε *πρωτογενή* (η αρχική αντίδραση στο ερέθισμα), *δευτερογενή* (το συναίσθημα που παράγεται από την επεξεργασία του πρωτογενούς ερεθίσματος, π.χ., λύπη εξαιτίας ενός αρχικού θυμού) και σε *συναισθήματα-εργαλεία* (η χρήση τους γίνεται στα πλαίσια επιθυμίας χειρισμού ανθρώπων ή καταστάσεων, π.χ, έκρηξη ψευδούς θυμού προκειμένου να ελεγχθεί η συμπεριφορά των άλλων) (Frijda, 2000).

Ο Lazarus (1991) διατύπωσε μια αρκετά ενδιαφέρουσα γνωστική θεωρία των συναισθημάτων, σύμφωνα με την οποία κάθε συναίσθημα προκαλείται από ένα διαφορετικό είδος αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος. Για κάθε αξιολόγηση των γεγονότων ή των καταστάσεων κινητοποιείται ένα *κεντρικό θέμα*, το οποίο συσχετίζεται άμεσα με ένα παραγόμενο συναίσθημα. Για να παραχθεί συναίσθημα θα πρέπει να θίγεται ένας από τους ενεργείς στόχους του ατόμου. Αν απειλείται η επίτευξη αυτού του στόχου, τότε εκδηλώνεται αρνητικό συναίσθημα. Αν οι συνθήκες ευνοούν την επίτευξη του στόχου, τότε προκαλούνται θετικά συναισθήματα. Αν η κατάσταση αποδοθεί στον εαυτό και τις ενέργειές του, τότε παράγονται συναισθήματα όπως ενοχή, λύπη, ντροπή (αν τα πράγματα πάνε άσχημα) ή υπερηφάνεια, ανακούφιση κλπ (αν τα πράγματα πάνε καλά). Αν, διαφορετικά, η κατάσταση αποδοθεί στις ενέργειες άλλων, τότε τα συναισθήματα ποικίλλουν από θυμό και οργή (στις αρνητικές καταστάσεις) έως ευγνωμοσύνη ή αγάπη (στις θετικές εξελίξεις).

Πιο πρόσφατα οι Winter και Kuiper (1997) παρουσίασαν μια νέα πρόταση σύμφωνα με την οποία το συναίσθημα συνυπάρχει μαζί με άλλα γνωστικά προϊόντα μέσα στο σχήμα του εαυτού. Π.χ., η πεποίθηση “οι άλλοι είναι ανώτεροι από εμένα” είναι πιθανό να συμβαδίζει και να συνυπάρχει με καταθλιπτικά συναισθήματα. Κάθε

φορά που το άτομο φτάνει σε μια απόφαση του τύπου “είμαι κατώτερος από τους άλλους”, ταυτόχρονα κυριαρχεί το συναίσθημα της λύπης. Και αντίστροφα, όποτε το άτομο λυπηθεί, κινητοποιείται άμεσα το σχήμα της κατωτερότητας ή αναξιότητας.

Πιθανό είναι, κατά τη γνώμη μας, να υφίστανται, επίσης, δύο ‘ταχύτητες’ προσπέλασης της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος. Στην ταχεία προσπέλαση γίνεται μια γρήγορη και ταυτόχρονη επεξεργασία πολλών εμπειριών, γνωσιών, σχημάτων κ.ά. Το αποτέλεσμα είναι η ανάδυση ενός συναισθήματος που προκύπτει ως ανακεφαλαίωση ή σύνοψη των προϊόντων της επεξεργασίας αυτής. Συχνά, μάλιστα, είναι δυνατό το άτομο να μην μπορεί να δικαιολογήσει το παραγόμενο συναίσθημα, αφού αυτό στηρίζεται σε μια ποικιλία εμπειριών, γνωσιών και σχημάτων, μερικές φορές ίσως ασυνείδητων. Στην πιο αργή προσπέλαση (που κάποιες φορές ακολουθεί χρονικά την ταχεία προσπέλαση), λαμβάνει χώρα μια περισσότερο συστηματική γνωστική ανάλυση παλαιών και νέων πληροφοριών και το συναίσθημα που προκύπτει είναι δευτερογενές στις γνωστικές διεργασίες και στα γνωστικά προϊόντα, πιο αργά παραγόμενο και πιθανώς πιο πολύ ‘ερμηνεύσιμο’ από το άτομο.

Όσον αφορά το ζήτημα των κινήτρων, η γνωστική θεωρία δανείζεται τη θέση του Kelly σύμφωνα με την οποία, η έννοια του ‘κινήτρου’ δεν είναι εντελώς απαραίτητη προκειμένου να κατανοηθεί η δράση και η κατεύθυνση της δράσης ενός ατόμου. Τα στοιχεία αυτά, κατά τον Kelly, προσδιορίζονται από τις προβλέψεις που το άτομο κάνει για το μέλλον. Κατά συνέπεια, η κατανόηση της κατεύθυνσης της δράσης μπορεί να προκύψει από τη μελέτη της παρούσας κατάστασης και του τρόπου με τον οποίο την ερμηνεύει το άτομο, καθώς και από την πρόβλεψη που κάνει σε σχέση με τους γενικότερους ή ειδικότερους στόχους που επιδιώκει.

Για να περιγράψει την προσωπικότητα, η γνωστική προσέγγιση προτιμά και μελετά όρους όπως ‘νοητικές κατασκευές’, ‘σχήματα’ ή ‘γνωσίες’, για τα οποία ήδη συζητήσαμε. Στη γνωστική θεωρία, τα σχήματα είναι αυτά που προσδίδουν την αίσθηση ταυτότητας και την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου. Αν και έχουν σημειωθεί διάφορες προσπάθειες για την περιγραφή στοιχείων της ‘προσωπικότητας’, ενδιαφέρον παρουσιάζει σχετικά τελευταία η θεωρία του Beck (1983). Ο Beck μιλάει για δύο τύπους προσωπικότητας, τον *κοινωνιότροπο* και τον *αυτόνομο*. Ο

κοινωνιότροπος επιδιώκει την εξασφάλιση μιας σχέσης μέσα από την οποία κερδίζει προσοχή, αποδοχή, υποστήριξη, κατανόηση, ασφάλεια κλπ. Ο αυτόνομος τύπος προσωπικότητας ενδιαφέρεται κυρίως για το αίσθημα της ασφάλειας που το επιτυγχάνει μέσα από την προσωπική του ελευθερία και επιτυχία.

Ανάλογα τον τύπο της προσωπικότητας, τα γεγονότα του περιβάλλοντος έχουν διαφορετική επίδραση στα άτομα και προκαλούν διαφορετικές αντιδράσεις. Η απώλεια της θέσης εργασίας μπορεί να αποτελέσει δυσανάλογα μεγάλη πηγή ενόχλησης για τον αυτόνομο τύπο, και να προκαλέσει αυτομομφή, θυμό ή και καταθλιπτικά συμπτώματα. Αν, από την άλλη πλευρά, συνέβαινε η διάλυση μιας σχέσης, ο αυτόνομος τύπος θα παρουσίαζε πιθανώς πολύ ηπιότερες αντιδράσεις και δεν θα έκρινε το γεγονός ως καταστροφικό. Αντίθετα, για τον κοινωνιότροπο τύπο προσωπικότητας, η αποτυχία και ο τερματισμός μιας σχέσης είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί ως ένα κατακλυσμιαίο γεγονός, που θα επιφέρει απαισιοδοξία, απόσυρση ή και φοβικές αντιδράσεις. Ένα επαγγελματικό πρόβλημα, αντίστροφα, δεν θα σηματοδοτούσε τέτοιες αντιδράσεις, γιατί δεν θα αξιολογείτο ως τόσο αρνητικό. Έτσι, η αδρή τυπολογία του Beck εκτός από θεωρητικό έχει και σημαντικό κλινικό ενδιαφέρον και πεδίο εφαρμογής.

6.4. Ψυχοπαθολογία και γνωστική θεραπεία της συμπεριφοράς

Σαν αίτιο εκδήλωσης δυσλειτουργικής ή παθολογικής συμπεριφοράς θεωρούνται τα 'γνωστικά λάθη', τα οποία αναφέρονται σε λάθη των γνωστικών διεργασιών, σε δυσλειτουργικά γνωστικά σχήματα, γνωσίες και αρνητικές αυτόματες σκέψεις. Η γνωστική προσέγγιση θεωρεί ότι τα αίτια εκδήλωσης μιας διαταραχής μπορεί να είναι βιολογικά, ψυχολογικά ή κοινωνικά (βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο). Δίνει όμως έμφαση στα γνωστικά λάθη, τα οποία μπορούν να αποτελούν μέρος των αιτιών εκδήλωσης του προβλήματος (ως ένας από τους παράγοντες επικινδυνότητας), ή να λειτουργούν ως εκλυτικό αίτιο (επενεργούν αμέσως πριν την εμφάνιση του προβλήματος), ή, τέλος, είναι πιθανό να αποτελούν ένα από τα συμπτώματα ή τους παράγοντες διαίωσις του προβλήματος (Brewin, 1985).

Οι πρώτες σχετικές προσπάθειες της γνωστικής προσέγγισης έγιναν από τον Ellis με τη Λογικοσυναισθηματική Θεραπεία και τον Beck με τη δουλειά του γύρω από τις διαταραχές συναισθήματος, καθώς και γύρω από την περίφημη *γνωστική τριάδα*, τις

αρνητικές, δηλαδή, θεωρήσεις του ατόμου για τον κόσμο («ο κόσμος είναι κακός και άδικος»), για τον εαυτό («δεν καταφέρνω ποτέ τίποτα, δεν αξίζω τίποτα») και για το μέλλον («πάντα έτσι θα είναι, δεν αλλάζει τίποτα»).

Ιδιαίτερα σημαντικός για τις ψυχικές διαταραχές θεωρήθηκε ο ρόλος των *‘αυτόματων σκέψεων’*, οι οποίες είναι ειδικού τύπου γνωσίες και συνήθως παίρνουν τη μορφή δηλώσεων προς τον εαυτό, σκέψεων, εικόνων ή εσωτερικού διαλόγου (Beck, 1976). Συμβαίνουν ακούσια και αυτόματα και παραμένουν *‘αναλλοίωτες’* στην περίπτωση που το περιεχόμενό τους δεν ελεγχθεί. Οι αυτόματες σκέψεις αφορούν όλους τους ανθρώπους, αλλά στις καταστάσεις παθολογίας τείνουν να έχουν ένα επαναληπτικό, προσωπικό και δυσλειτουργικό περιεχόμενο (π.χ., «έτσι ήμουν πάντα», «ο κόσμος είναι άδικος», «τι άλλο περίμενα εκτός από ατυχία;», «τίποτα δεν αλλάζει ποτέ» κλπ). Ανάμεσα στις αυτόματες σκέψεις και την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος και θλίψη, υπάρχει μεγάλου βαθμού συνάφεια.

Οι αυτόματες σκέψεις συσχετίζονται με λάθη στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών. Τέτοια λάθη είναι συνήθως η υπεργενίκευση, η καταστροφολογία, η προσωποποίηση, τα *‘πρέπει’*, η διπολική σκέψη (σκέψη τύπου άσπρο-μαύρο) κ.ά. Μέσα από τις αυτόματες σκέψεις διακρίνονται τα δυσπροσαρμοστικά σχήματα, τα οποία αποτελούν και τη βάση ανάπτυξης και διαιώνισης των αυτομάτων σκέψεων. Ο Young (1987) έχει περιγράψει δεκαπέντε (15) τύπους ψυχοπαθολογικών σχημάτων που τα χωρίζει σε τέσσερις θεματικές ενότητες: σχήματα σχετικά με την *αυτονομία* (εξάρτηση, έλλειψη εξατομίκευσης, ευπάθεια, φόβος απώλειας αυτοελέγχου), σχετικά με *αποστασιοποίηση* (συναισθηματική αποστέρηση, εγκατάλειψη/ απώλεια, έλλειψη εμπιστοσύνης, κοινωνική απομόνωση/ αποξένωση), γύρω από την *αξία* του ατόμου (αναξιότητα για αγάπη, κοινωνική απαξίωση, κατωτερότητα/ αποτυχία, ενοχή/ τιμωρία, ντροπή) και ψυχοπαθολογικά σχήματα σχετικά με τα *όρια* και τους *κανόνες* (υψηλοί στόχοι, θέματα αρμοδιοτήτων).

Στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, το άτομο επεξεργάζεται γνωστικά τις διάφορες πληροφορίες στη βάση των σχημάτων που έχει δομήσει. Αν τα σχήματα είναι δυσλειτουργικά, οι γνωστικές διεργασίες θα είναι *‘λανθασμένες’*, όπως και τα γνωστικά προϊόντα που θα προκύψουν (π.χ., αρνητικές αυτόματες σκέψεις). Κατά συνέπεια, το συναίσθημα και οι αντιδράσεις του ατόμου θα επηρεαστούν κατά αρνητικό τρόπο με τελικό αποτέλεσμα την ανάπτυξη συμπτωμάτων.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων εστιάζεται κυρίως στη διερεύνηση, τον έλεγχο και την αλλαγή των δυσλειτουργικών αυτομάτων σκέψεων, σχημάτων και διεργασιών μέσα από ειδικές τεχνικές.

Η γνωστική προσέγγιση στην ψυχοθεραπεία είναι συνήθως μια παρέμβαση βραχείας σχετικά μορφής (π.χ., 10-20 συνεδριών), προσανατολισμένη προς την επίλυση του προβλήματος. Στόχος είναι η αντιμετώπιση τόσο των παρόντων συμπτωμάτων όσο και των σχετικών γνωστικών προβλημάτων και 'λαθών' (Thase & Beck, 1993).

Η Γνωστική Θεραπεία παίρνει τη μορφή του 'συνεργατικού εμπειρισμού', όπου ειδικός και πελάτης (ή πελάτες στην ομαδική μορφή) συνεργάζονται στενά ως σύμμαχοι στη βάση της πραγματικότητας. Σημαντικό ρόλο στη θεραπεία διαδραματίζουν (α) η παροχή πληροφόρησης και ανατροφοδότησης από τη μια πλευρά προς την άλλη κατά τρόπο αμφίδρομο, (β) η δημιουργία υποθέσεων εργασίας και ο έλεγχός τους μέσω ανάλογων «πειραμάτων» (π.χ., έλεγχος του κατά πόσο η ενασχόληση με μια δραστηριότητα επιδρά στο συναίσθημα), καθώς και (γ) ο υψηλός βαθμός εμπλοκής του πελάτη στη όλη διαδικασία (π.χ., με την ανάθεση 'εργασιών' ή 'καθηκόντων' για το σπίτι κλπ).

Μια τέτοια θεραπεία αποτελείται από τέσσερα βήματα: α) αναγνώριση των αυτόματων σκέψεων, β) έλεγχος της ακρίβειάς τους, γ) ανάπτυξη λειτουργικότερων εναλλακτικών, δ) αναγνώριση και τροποποίηση των δυσλειτουργικών σχημάτων. Για να πραγματοποιηθούν τα βήματα αυτά χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές, όπως η τεχνική του κάθετου τόξου, η καταγραφή γεγονότων, σκέψεων, αντιδράσεων και των εναλλακτικών τους σε καθημερινά ημερολόγια, η κατασκευή 'γνωστικών χαρτών', ο έλεγχος και η τροποποίηση των δυσλειτουργικών γνωσιών και σχημάτων μέσα από τη σύγκριση με την πραγματικότητα κλπ.

Συχνότατα γίνεται χρήση στρατηγικών που προέρχονται από τις θεραπείες της συμπεριφοράς, όπως ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων, η (σταδιακή) έκθεση στα στρεσογόνα ερεθίσματα, ο θετικός έλεγχος της συμπεριφοράς, τεχνικές απόσπασης της προσοχής, τεχνικές χαλάρωσης, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων κλπ. Ο συνδυασμός των δύο αυτών θεραπευτικών προσεγγίσεων, γνωστικής και θεραπείας της συμπεριφοράς, δημιούργησε την ευρύτερα γνωστή ως γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία, ή, ακριβέστερα, *γνωστική θεραπεία της συμπεριφοράς*. Η

γνωστική θεραπεία της συμπεριφοράς ασχολείται με όλο σχεδόν το φάσμα των ψυχικών δυσκολιών και προβλημάτων (π.χ., αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές, ψυχώσεις, διαταραχές διαγωγής, αυτισμό, διαταραχές ελλειμματικής προσοχής κ.ά.) (βλ. π.χ. σχετικά, Curven, Palmer, & Ruddell, 2000. Fowler, Garety, & Kuipers, 1995. Παπακώστας, 1994. Wright, Thase, Beck, & Ludgate, 1993).

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό θα πρέπει να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στη συνεισφορά της γνωστικής προσέγγισης και στην αντιμετώπιση του στρες, των αρνητικών συνεπειών του, καθώς και των διαταραχών που σχετίζονται με αυτό (σωματικών και ψυχολογικών). Συστηματικές προσπάθειες από αρκετούς ερευνητές, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν ονόματα όπως, π.χ., του Lazarus, της Folkman, του Meichenbaum κ.ά., βοήθησαν στην κατανόηση του φαινομένου του στρες και στην ανεύρεση διαδικασιών αποτελεσματικής διαχείρισής του (βλ. π.χ., Lazarus, 1991, 1993. Lazarus & Folkman, 1984. Meichenbaum, 1985). Σήμερα, η βιβλιογραφία γύρω από τη γνωστική προσέγγιση του στρες και την αντιμετώπισή του είναι τεράστια και ογκούται διαρκώς (βλ. Lehrer & Woolfolk, 1993. Καραδήμας & Καλαντζή-Αζίζι, 2002. Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, υπό δημοσίευση). Η ‘συνεργασία’, μάλιστα, μεταξύ της γνωστικής προσέγγισης με άλλους κλάδους της ψυχολογίας (όπως π.χ., η νευροψυχολογία) ή και με άλλες επιστήμες (π.χ., η ανοσολογία) έχει δώσει την ευκαιρία να μελετηθεί η σχέση μεταξύ στρες και πολλών προβλημάτων (όπως, οι καρδιαγγειακές παθήσεις, ο καρκίνος, η κατάθλιψη, οι αγχώδεις διαταραχές κ.ά.) (βλ. π.χ., Lazarus, 1991. Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles, & Glaser, 2002), κάτι που πριν δεν ήταν εφικτό.

6.5. Κριτική της γνωστικής προσέγγισης

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της γνωστικής προσέγγισης, έτσι όπως τα κωδικοποίησαν οι Perlin και John (1997), είναι: α) Υπάρχουν ισχυροί δεσμοί με το έργο της πειραματικής γνωστικής ψυχολογίας. Μέσα από τον σαφή λειτουργικό ορισμό των εννοιών που χρησιμοποιεί, καθίσταται εύκολη η ερευνητική μελέτη και τεκμηρίωση της θεωρίας και των επιμέρους στοιχείων της. Η σύνδεση της γνωστικής θεωρητικής προσέγγισης με την παράδοση της πειραματικής γνωστικής ψυχολογίας έχει, επίσης, συνεισφέρει πάρα πολλά στην πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπιση πολύπλοκων μορφών παθολογίας. Έτσι, η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καταφέρει να

προτείνει λεπτομερειακούς τρόπους κατανόησης και ερμηνείας ακόμα και των ‘λεπτότερων’ συμπτωμάτων και εκδηλώσεων ενός προβλήματος κατά τρόπο που μέχρι πριν από λίγα χρόνια θα φαινόταν αδύνατος (βλ. π.χ., τη σύγχρονη προσέγγιση για τη Μετατραυματική Αγχώδη Διαταραχή από τους Ehlers και Clark, 2000).

β) Εξετάζονται σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας, όπως π.χ., η έννοια του εαυτού, ο τρόπος αντίληψης των άλλων ανθρώπων, των γεγονότων και καταστάσεων, οι προσδοκίες, οι στόχοι του ατόμου κ.ά. γ) Η γνωστική προσέγγιση έδωσε μεγάλη ώθηση στην ψυχοθεραπεία με τη χρησιμοποίηση νέων τεχνικών και στρατηγικών παρέμβασης.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ορισμένα προβλήματα: α) Δεν έχει αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη θεωρία για την προσωπικότητα, αν και συνεχώς νέες έρευνες και μελέτες συμπληρώνουν τα κενά. β) Αρχικά είχε παραγνωριστεί η σημασία των συναισθημάτων και των κινήτρων ως καθοριστικής παραμέτρου για τη διαμόρφωση της λειτουργίας και συμπεριφοράς. Τα τελευταία χρόνια όμως σχετικές θεωρίες και προτάσεις έρχονται να καλύψουν τα κενά αυτά σημεία. γ) Κάποιοι ερευνητές διατυπώνουν, τέλος, ερωτηματικά γύρω από τον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό αλλά και την αληθή αποτελεσματικότητα των γνωστικής θεραπείας. Πολλές έρευνες όμως έρχονται να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότητα των σχετικών προσπαθειών και ιδιαίτερα της γνωστικής θεραπείας της συμπεριφοράς, ακόμα και σε σύγκριση με άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις (βλ. π.χ., DeRubeis & Crits-Christoph, 1998. Kazdin & Weisz, 1998).

Η γνωστική προσέγγιση στην προσωπικότητα και τη θεραπεία έχει ήδη συμβάλλει αποφασιστικά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον άνθρωπο, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τη λειτουργία και δράση του και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Εξαιτίας της όλο και μεγαλύτερης έμφασης που δίνεται στις γνωστικές διεργασίες, αλλά και της όλο και ευρύτερης κατανόησης των σχετικών διαδικασιών μέσα από τη διατύπωση ανάλογων θεωριών και τη διαρκώς ογκούμενη έρευνα, η κατανόηση και η περιγραφή της ανθρώπινης προσωπικότητας έχει γίνει (και εξακολουθεί να γίνεται) σταδιακά όλο και πιο πολύπλοκη. Η πολυπλοκότητα αυτών των προσεγγίσεων αντανακλά μια υψηλά επεξεργασμένη αντίληψη της προσωπικότητας, η οποία προσπαθεί να λάβει υπόψη της ένα μεγάλο φάσμα μεταβλητών. Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες προσπαθούν να προσδιορίσουν τους

κύριους παράγοντες καθορισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί αλληλεπιδρούν. Αυτό γίνεται πάντοτε με την επίγνωση ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και πολυπαραγοντική, κάτι που καθιστά τη διαμόρφωση μιας πλήρους και ολοκληρωμένης εικόνας εξαιρετικά δύσκολη ή και αδύνατη. Η προσπάθεια όμως συνεχίζεται με όλο και καλύτερα αποτελέσματα.

Η γνωστική προσέγγιση φαίνεται πως είναι μια πολλά υποσχόμενη προσπάθεια που έχει να προσφέρει πολλά και σημαντικά επιτεύγματα στο μέλλον.

7. Η ‘ΕΠΙΚΤΗΤΗ ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ’ ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΝΟΙΑΣ ΠΟΥ ΕΞΕΛΙΧΘΗΚΕ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Πολλές έννοιες, σημαντικές για την κατανόηση και την πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ψυχολογικών δυσκολιών, αναπτύχθηκαν κάτω από τις πρώτες θεωρίες της μάθησης, αλλά στη συνέχεια εξελίχθηκαν καθώς καινούργιες σχετικές θεωρίες και προσεγγίσεις έκαναν την εμφάνισή τους.

Μια τέτοια έννοια είναι αυτή της ‘*επίκτητης αδυναμίας*’ (learned helplessness).

Η έννοια αυτή προέρχεται από την εργαστηριακή μελέτη του M. Seligman. Ο Seligman (1975) σε πείραμα που έκανε με σκύλους γύρω από τον τρόπο εκμάθησης του φόβου, διαπίστωσε ότι οι σκύλοι που είχαν υποστεί ηλεκτροσόκ, τα οποία δεν μπορούσαν να ελέγξουν, ανέπτυσαν μια αίσθηση αβοήθητου – αδυναμίας, την οποία μετέφεραν και σε άλλες καταστάσεις, όπου μπορούσαν να ελέγξουν τα παρεχόμενα ηλεκτροσόκ. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή οι σκύλοι αντιμετώπιζαν μια κατάσταση στην οποία ό,τι και αν έκαναν δεν μπορούσαν να επηρεάσουν τη συχνότητα, τη διάρκεια, την έναρξη ή τον τερματισμό των παρεχόμενων ηλεκτροσόκ. Αργότερα αντιμετώπισαν μια πειραματική συνθήκη, στην οποία θα μπορούσαν να αποφύγουν τα σοκ υπερπηδώντας ένα εμπόδιο. Όμως, οι σκύλοι αυτοί παραιτούντο από κάθε προσπάθεια και ‘μοιρολατρικά’ υφίσταντο τα ηλεκτροσόκ. Ανέπτυσαν, δηλαδή, μια αίσθηση αδυναμίας, η οποία δεν προϋπήρχε αλλά αποκτήθηκε μέσα μια από συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης (επίκτητη). Την αίσθηση αυτή δεν ανέπτυσαν όλοι οι σκύλοι, καθώς κάποιοι (περίπου το 1/3) δεν μετέφεραν τη δυσλειτουργική μάθηση από τη μια κατάσταση στην άλλη.

Στο πείραμα συμμετείχε μια δεύτερη ομάδα σκύλων, η οποία τοποθετήθηκε αρχικά σε μια πειραματική συνθήκη στην οποία μπορούσαν να αποφύγουν ή να διαφύγουν από τα επώδυνα ηλεκτροσόκ. Στην αρχή αντιδρούσαν τρέχοντας και κάνοντας σειρά κινήσεων, μέχρις ότου τυχαία ανακάλυπταν την κίνηση εκείνη που τους επέτρεπε την αποφυγή (παρεμπόδιση έναρξης του δυσάρεστου ερεθίσματος) ή τη διαφυγή (σταμάτημα του ερεθίσματος) από την κατάσταση. Στη συνέχεια, μάθαιναν να εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη κίνηση όλο και ταχύτερα ώστε να μην

υποβάλλονται καθόλου στη δυσάρεστη συνθήκη. Τη μάθηση αυτή μετέφεραν μάλιστα σε κάθε σχετικό νέο πειραματικό πλαίσιο.

Αντίθετα από τους προηγούμενους σκύλους, όσοι είχαν υποβληθεί σε κατάσταση που δεν επέτρεπε καμία διαφυγή ή αποφυγή, εμφάνιζαν μια εντελώς διαφορετική συμπεριφορά. Ενώ στην αρχή προσπαθούσαν μανιωδώς να διαφύγουν της κατάστασης, αργότερα σταματούσαν, ξάπλωναν και έκλαιγαν. Μετά από διαδοχικές παρόμοιες καταστάσεις, οι σκύλοι αυτοί όλο και πιο γρήγορα εγκατέλειπαν την προσπάθεια και παραιτούντο, 'αποδεχόμενοι' αυτό που συνέβαινε. Μάλιστα, ήταν τόσο το αίσθημα αδυναμίας που είχαν αναπτύξει, ώστε ακόμα και όταν ακόμα οι πειραματιστές διευκόλυναν τους σκύλους, ή και προσπαθούσαν να τους προσελκύσουν σε ασφαλές μέρος, αυτοί δεν αντιδρούσαν αλλά παρέμεναν ξαπλωμένοι.

Ο Seligman ερμήνευσε τη συμπεριφορά των σκύλων αυτών ως εξής: τα ζώα μαθαίνουν ότι η συμπεριφορά τους δεν μπορεί με κανένα τρόπο να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Αυτό επιδρά στις σκέψεις, τα συναισθήματα και στα κίνητρα. Ο οργανισμός μεταφέρει την καινούργια του μάθηση και στις υπόλοιπες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να μην προσπαθεί να τις επηρεάσει αλλά απλά να τις αποδέχεται. Τούτο, όμως, επαναλαμβανόμενο οδηγεί σε μια κατάσταση που ομοιάζει της κατάθλιψης (απόσυρση και ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων).

Μετέπειτα πειραματικές έρευνες έδειξαν ότι η επίκτητη αίσθηση αδυναμίας ισχύει και για τους ανθρώπους (Hiroto, 1974).

Είναι όμως ενδιαφέρον ότι δεν εμφάνιζαν συμπεριφορά αδυναμίας όλοι οι σκύλοι ή οι άνθρωποι που συμμετείχαν σε ανάλογα πειράματα. Φαίνεται ότι η αίσθηση αδυναμίας αποκτάται κατά τρόπο που ποικίλοι παράγοντες εμπλέκονται. Νεώτερες προσεγγίσεις επηρεασμένες από τη γνωστική προσέγγιση έδειξαν ότι οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τα γεγονότα.

Οι Abramson, Seligman, και Teasdale (1978) και Abramson, Garber, και Seligman (1980) αναδιατύπωσαν τη θεωρία δίνοντας έμφαση στην απόδοση αιτιών. Όταν οι άνθρωποι νιώθουν αδύναμοι, ψάχνουν να ανεύρουν την αιτία ή το νόημα των όσων συμβαίνουν.

Οι ερευνητές περιγράφουν τρεις σημαντικές διαστάσεις αιτιώδους απόδοσης. Οι άνθρωποι αποδίδουν τα γεγονότα είτε στον εαυτό τους (εσωτερική απόδοση αιτιών)

είτε στις καταστάσεις (εξωτερική απόδοση). Μπορούν, επίσης, να αποδώσουν τα συμβαίνοντα στις συγκεκριμένες συνθήκες (ειδική απόδοση) που επικρατούν ή σε γενικότερες καταστάσεις ή τον εαυτό (γενικευμένη απόδοση). Τέλος, αντιλαμβάνονται τις συνθήκες που επικρατούν είτε ως σταθερές και μόνιμες (σταθερή απόδοση) είτε ως προσωρινές και μεταβλητές (μεταβαλλόμενη απόδοση).

Οι συνέπειες στη σκέψη και το συναίσθημα του ατόμου εξαρτώνται από το είδος των αποδόσεων που θα επικρατήσουν. Αν το άτομο αποδώσει την έλλειψη ελέγχου σε εσωτερικούς ή σταθερούς παράγοντες αναμένεται να υπάρξουν περισσότερο δυσάρεστες συνέπειες σε σύγκριση με το εάν οι αιτιοπροσδιορισμοί του ήταν περισσότερο εξωτερικοί ή μεταβαλλόμενοι. Για παράδειγμα, ο πωλητής που θα αποδώσει την αδυναμία του να κάνει καλές πωλήσεις σε ανικανότητα δική του, ή σε μια συνθήκη που δεν αλλάζει εύκολα (π.χ., γενική οικονομική δυσπραγία) είναι πιθανό να νιώσει πολύ άσχημα. Μάλιστα, οι εσωτερικές, γενικευμένες και σταθερές αποδόσεις αιτιών έχουν συσχετισθεί αιτιωδώς με την ανάπτυξη κατάθλιψης.

Στο παραπάνω παράδειγμα βλέπουμε το πώς μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη για την ερμηνεία της συμπεριφοράς έννοια εξελίχθηκε στο πέρασμα του χρόνου, καθώς και η ίδια η συμπεριφοριστική-γνωστική θεωρία αναπτυσσόταν. Στην αρχή, έμφαση δόθηκε στη γενίκευση μιας μεμαθημένης αντίδρασης. Αργότερα, η έμφαση μετατοπίστηκε στη γνωστική έννοια της απόδοσης αιτιών. Η αρχική γνώση που στηρίχθηκε περισσότερο σε πειραματικές έρευνες με ζώα, εμπλουτίστηκε και εξελίχθηκε καθώς η έρευνα στράφηκε στις αντιδράσεις των ανθρώπων.

Η έννοια της επίκτητης αδυναμίας δεν είναι βέβαια η μόνη. Πολλές αντιλήψεις και θέσεις εξελίχθηκαν με την πρόοδο των θεωριών (βλ. παραπάνω π.χ., την εξέλιξη στην ερμηνεία των φοβιών ή της μετατραυματικής αγχώδους διαταραχής ή και στην ίδια ακόμα την έννοια της μάθησης).

Η εξέλιξη αυτή καταδεικνύει δύο σημεία: α) Η θεώρηση της 'προσωπικότητας', ή καλύτερα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, υπό το πρίσμα των θεωριών της μάθησης αρχικά και των γνωστικών θεωριών αργότερα, αποτελεί ένα συνεχές μάλλον, όπου η μία προσέγγιση συμπληρώνει και φωτίζει την άλλη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τον τρόπο αντίληψης, ερμηνείας και αντιμετώπισης των ψυχικών δυσκολιών. β) Η κατανόηση και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε αυτό το κοινό πλαίσιο των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών θεωριών εξελίσσεται συνεχώς και

βελτιώνεται. Έτσι, παλαιότερες έννοιες αναδιατυπώνονται και νέες προσεγγίσεις αναπτύσσονται. Η δυναμική αυτή δείχνει ότι η ‘θεωρία προσωπικότητας’ που εξετάζουμε δεν είναι ολοκληρωμένη, αλλά δεν είναι και στατική. Στο μέλλον υπάρχει η βάσιμη ελπίδα ότι θα μπορέσει να συμβάλλει στην κατανόηση, ερμηνεία και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (λειτουργικής και δυσλειτουργικής) κατά τρόπο πληρέστερο και ακριβέστερο.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness* (pp. 3-37). New York: Academic Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74.
- Adams-Webber, J. R. (1982). Assimilation and contrast in personal judgment: The dichotomy corollary. In J. C. Mancuso & J. R. Adams-Webber (Eds.), *The construing person* (pp. 96-112). New York: Praeger.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, *6*, 1-60.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 335-394). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: new perspectives. In p. J. Clayton, & J. E. Jarrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265-290). New York: Raven Press.
- Bower, G. H. (1987). Commentary on mood and memory. *Behavior Research and Therapy*, *25*, 443-455.
- Brewin, C. R. (1985). Depression and causal attributions: What is their relation? *Psychological Bulletin*, *98*, 297-309.
- Brewin, C. R. (1986). *Cognitive foundations of clinical psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buss, A. H. (1991). The EAS theory of temperament. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp.43-60). London: Plenum.
- Buss, D. M. (1995). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology*, *42*, 459-492.

- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Chess, S., & Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp.15-28). London: Plenum.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-588.
- Corr, P. J. (2001). Testing problems in J. A. Gray's personality theory: a commentary on Matthews and Gilliland (1999). *Personality and Individual Differences*, 30, 333-352.
- Curven, B., Palmer, S., & Ruddell, P. (2000). *Brief cognitive behaviour therapy*. London: Sage.
- DeRubeis, R. J., & Crits-Christoph, P. (1998). Empirically supported individual and group psychological treatments for adult mental disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 37-52.
- Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.
- Ehlers, A., & Clark, D.M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Elkman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Eysenck, H. J., & Beech, H. R. (1971). Counter conditioning and related methods. In A. E. Bergin, & S. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 543-611). New York: Wiley.
- Foon, A. E. (1987). Review: Locus of control as a predictor of outcome of psychotherapy. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 99-107.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 59-74). New York: Guilford.
- Gentry, W. D. (Ed.) (1987). *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford Press.
- Gottesman, I. I. (1963). Heritability of personality: A demonstration. *Psychological Monographs*, 77 (9, όλο το No. 572).
- Gray, J. A. (1976). The behavioural inhibition system: a possible substrate for anxiety. In M. P. Feldman, & A. M. Broadhurst (Eds.), *Theoretical and experimental bases of behaviour modification* (pp. 3-41). London: Wiley.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An inquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.

- Harper, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive therapy and research*, 14, 113-142.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hebb, D. O. (1949). *The organisation of behavior. A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Hebb, D. O. (1972). *The textbook of psychology* (3rd Ed.). Philadelphia: Saunders.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion*. New York: Plenum.
- James, W. (1962). *Psychology: Briefer course*. New York: Collier Books.
- Jang, K. L., McCrae, R. R., Angleitner, A., Riemann, R., & Livesley, W. J. (1998). Heritability of facet-level traits in a cross-cultural twin sample: Support for a hierarchical model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1556-1565.
- Jones, M. C. (1924). A laboratory study of fear. The case of Peter. *Pedagogical Seminar*, 31, 308-315.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1995). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία – Αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ. (2001, Μάιος). Οι προσπάθειες ορισμού της ιδιοσυγκρασίας και η θεωρία του Ι. Ραβλιν: Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας*, Αλεξανδρούπολη.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Καραδήμας, Ε. Χ., & Σωτηροπούλου, Γ. (2001). Ένα πρόγραμμα γνωσιακής-συμπεριφοριστικής ομαδικής παρέμβασης σε φοιτητικό πληθυσμό για την ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. *Ψυχολογία*, 8, 267-280.
- Kanfer, F. H., & Goldstein, A. R. (Eds.) (1988). *Helping people change* (3rd Ed.). New York: Pergamon.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (1999). *Ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοσωματικής υγείας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Καραδήμας, Ε. Χ. (2001). Τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της προσχολικής και σχολικής αγωγής. In Ε. Κάκουρος (Επιμ. Έκδ.), *Το υπερκινητικό παιδί* (pp. 97-121). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2001, Νοέμβριος). Το στρες στους εφήβους και η διαχείρισή του. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). Η σχέση μεταξύ γεγονότων ζωής και καθημερινών προστριβών, προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας, στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ψυχοσωματικής υγείας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 75-91.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ. (υπό δημοσίευση). Ένα πιλοτικό πρόγραμμα για ομαδική διαχείριση του φοιτητικού στρες: Περιγραφή και προκαταρκτικά ευρήματα. *Ψυχολογία, Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*.
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Μπεζεβέγκης, Η. (1996, Μάιος). Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά: Περιβαλλοντικοί και ατομικοί παράγοντες καθορισμού τους. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πάτρα.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 19-36.
- Kelly, A. E. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, A. E. (1958). Man's construction of his alternatives. In G. Lindzey (Ed.), *Assessment of human motives* (pp. 33-64). New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F., & Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity, and mortality: New perspectives from psychoimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 84-107.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1989). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Lanfield, A. W. (1982). A construction of fragmentation and unity. In J. C. Mancuso & J. R. Adams-Webber (Eds.), *The construing person* (pp. 198-221). New York: Praeger.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of a changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lehrer, P. M., & Woolfolk, R. L. (Eds.) (1993). *Principles and practice of stress management*. New York: Guilford.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge Mass: Ballinger.
- Mahoney, M. J. (1977). Reflection on the cognitive learning trend in psychotherapy. *American Psychologist*, 77, 5-13.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing of information about self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-73.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1963). *Systems and theories in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Matthews, G., & Gilliland, K. (2001). Personality, biology and cognitive science: a reply to Corr (2001). *Personality and Individual Differences*, 30, 353-362.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavioral modification*. New York: Plenum.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress Inoculation Training*. New York: Pergamon.
- 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.
- Mowrer, O.H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Παπακόστας, Ι. Γ. (1994). *Γνωσιακή ψυχοθεραπεία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Έρευνας της Συμπεριφοράς.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pavlov, I. P. (1951-1952). *Complete works* (2nd ed.). Moscow: USSR Academy of Sciences (στα Ρωσικά).
- Pervin, L. A. (1964). Predictive strategies and the need to confirm them: Some notes on pathological types of decisions. *Psychological Reports*, 15, 99-105.
- Pervin, L. A. (1990). A brief history of modern personality theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 3-18). New York: Guilford Press.
- Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. New York: Wiley.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research*. New York: Wiley.
- Plomin, R., & Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from each other? *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 1-16.
- Raineke, M. A., Dattilio, F. M., & Freeman, A. (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents*. New York: Guilford.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole No. 609).
- Schachter, S. (1966). The interaction of cognitive and psychological determinants of emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 193-224). New York: Academic Press.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1988). Competing theories of panic. In S. Rachman & J. D. Maser (Eds.), *Panic: Psychological perspectives* (pp. 123-150). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J. C. (1994). Intra-individual stability in the organization and patterning of behavior: Incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 674-687.
- Skinner, F. B. (1948). *Walden two*. New York: Macmillan.
- Skinner, F. B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Spence, K. W. (1960). *Behavior therapy and learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sperry, R. W. (1993). The impact and promise of the cognitive revolution. *American Psychologist*, 48, 878-885.
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1, 107-117.
- Strelau, J. (1991). Renaissance in research on temperament: Where to? In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp.337-358). London: Plenum.
- Strelau, J., & Angleitner, A. (1991). Temperament research: Some divergencies and similarities. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp.1-12). London: Plenum.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Thase, M. E., & Beck, A. T. (1993). An overview of cognitive therapy. In J. H. Wright, M. E. Thase, A. T. Beck, & J. W. Ludgate (Eds.), *Cognitive therapy with inpatients: Developing a cognitive milieu* (pp. 3-34). New York: Guilford.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology: The psychology of learning*. New York: Teachers College.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.

- Watson, J. B. (1914). *Behavior, an introduction to comparative psychology*. New York: Holt.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: People's Institute Publishing..
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of the infant and child*. New York: Norton.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Winter, K. A., & Kuiper, N. A. (1997). Individual differences in the experience of emotions. *Clinical Psychology Review*, 17, 791-821.
- Wolpe, J. (1961). The systematic desensitization treatment of neuroses. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 132, 189-203.
- Wright, J. H., Thase, M. E., Beck, A. T., & Ludgate, J. W. (Eds.), *Cognitive therapy with inpatients: Developing a cognitive milieu*. New York: Guilford.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, Florida: Professional Resource Exchange, Inc.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.