



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)
«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση
για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές,
συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ της

Ελένης Τζώρτζη

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
2004

«Μεθοδολογία ενταξιακών προγραμμάτων παρέμβασης (ΕΑΕ04) και
αντιμετώπισης μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές
δυσκολίες στο γενικό Δημοτικό σχολείο»

« Metodologia dei Programmi Integrati di Intervento dell' Alunno con
composte cognitive, emotive e sociali difficoltà nella Scuola Materna Generale.»

« Methodology of inclusive intervention programs to student with complex
cognitive, emotional and social difficulties in the elementary school»

Επιβλέπων Καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος
Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Δροσινού - Κορέα Μαρία
Επίκουρος Καθηγήτρια Ειδικής αγωγής
και Εκπαίδευσης
Τσιναρέλης Γεώργιος
Επισκέπτης Καθηγητής

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2015

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αντώνη Τραυλό που χωρίς την καθοδήγησή του δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της μελέτης αυτής. Επίσης ευχαριστίες οφείλω στους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Μαρία Δροσινού και κ. Γεώργιο Τσιναρέλη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την αδελφική μου φίλη Γεωργία Ρογάρη, σχολική σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις πολύτιμες παρατηρήσεις της.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης μαθητή που φοιτά σε Δημοτικό Σχολείο στην περιφέρεια Πελοποννήσου στη γενική τάξη, με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα προγράμματος παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων και τροποποίησης συμπεριφοράς στον συγκεκριμένο μαθητή στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν μικτή με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Εφαρμόστηκε η μεθοδολογία ανάπτυξης προγραμμάτων παρέμβασης ειδικής αγωγής με έμφαση στη συλλογή δεδομένων, μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης στην τάξη και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς προσφέρει μία μέθοδο συλλογής δεδομένων σε σχέση με τις συνθήκες του περιβάλλοντος που συνδέονται με την εμφάνιση συμπεριφοράς και δίνει έμφαση στη λειτουργία της συμπεριφοράς δηλαδή τον σκοπό τον οποίο εξυπηρετεί. Μεταβλητές της έρευνας αποτέλεσαν οι αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνονταν στο περιβάλλον της τάξης και δημιουργούσαν αρνητικό κλίμα αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους και δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Συμπληρωματικά, για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μοιράστηκε ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στη συγκεκριμένη τάξη για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, διερευνήθηκαν οι πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και οι απόψεις για τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο μαθητής μείωσε τις μορφές συμπεριφοράς που δημιουργούσαν αρνητικό κλίμα προσαρμογής του μαθητή στην τάξη και εμπόδιζαν τη διαδικασία της μάθησης του ιδίου και των συμμαθητών του.

Λέξεις – κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, λειτουργική αξιολόγηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Abstract

The present project is a case study of a student attending the Second Class of Primary School in the region of the Peloponnese, with complex cognitive, emotional and social difficulties, exhibiting behavioural problems. The purpose of this study was to examine the effectiveness of the social skills and behaviour modification intervention program for this particular student as part of the practical experience of a Postgraduate Program of Studies in Special Education at the University of Peloponnese. The methodology used was mixed with quantitative and qualitative data. The methodology of the development of special education intervention programs with emphasis on data collection was applied, through the process of observation within the classroom and informal educational assessment in order to increase the effectiveness of educational interventions. The functional assessment of behavior provides a method of data collection related to the environmental conditions associated with the onset of the behaviour and emphasising the function of the behavior, i.e. the purpose it serves. The negative behaviours manifested in the classroom environment, which created a negative climate of acceptance by peers and difficulty adapting to the school environment, constituted variables of the research. Additionally, in order to investigate the effectiveness of the program a questionnaire was distributed to the teachers who taught the class, on the assessment of the results of the teaching intervention. The practices applied in order to deal with students with complex cognitive, emotional difficulties and behavioural problems and the views on social skills development programs were also investigated. The results of the research showed that behaviors which created a negative climate of adaptation for the student in the class and hindered the learning process for himself and his peers were reduced.

Key - words: behavioural problems, functional assessment, TISIPfPSEN

Abstratto

Il presente lavoro costituisce uno studio del caso di un alunno che frequenta la II classe di una Scuola Elementare nel Peloponneso, con complesse difficoltà cognitive, emotive e sociali e anche con problemi comportamentali. L'obiettivo della presente ricerca è stato quello di esaminare l'efficienza del programma interventivo sulle abilità sociali e sulla modificazione di comportamento, applicandola al suddetto alunno nell'ambito dell'esercitazione per un Corso Post Laurea sull'Educazione Speciale dell'Università di Peloponneso. La metodologia adottata è stata mista, con dati sia quantitativi che qualitativi. È stata applicata la metodologia di sviluppo di programmi di intervento di Educazione Speciale con enfasi alla raccolta di dati, mediante il processo di osservazione in classe e la valutazione pedagogica atipica, allo scopo di far aumentare l'efficienza degli interventi educativi. La valutazione funzionale del comportamento offre un metodo di raccolta di dati inerenti alle caratteristiche dell'ambiente circostante collegate al comportamento e dà enfasi al suo funzionamento, cioè allo scopo per cui ne serve. Le variabili della ricerca sono stati i comportamenti negativi verificati in classe, i quali creavano un clima negativo per l'accettazione dell'alunno dai suoi coetanei e, inoltre, delle difficoltà di adattamento nell'ambiente scolastico. Per di più, allo scopo di indagare sull'efficienza del programma, è stato distribuito agli insegnanti che lavoravano in quella classe particolare un questionario per la valutazione dei risultati dell'intervento di insegnamento. Inoltre, sono state esaminate le pratiche adottate in casi di alunni con complesse difficoltà cognitive, emotive e anche problemi comportamentali, come anche i vari punti di vista che riguardano i programmi di sviluppo di abilità sociali. I risultati della ricerca hanno dimostrato che le forme di comportamento che creavano in classe un clima di adattamento negativo per lo studente ed ostacolavano il processo di apprendimento suo e dei suoi compagni di classe sono diminuite.

Parole chiave : problemi comportamentali, valutazione funzionale, TISIPfPSEN

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Astratto.....	5
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Κατάλογος πινάκων	8
Κατάλογος διαγραμμάτων	9
Κατάλογος συντομογραφιών	10
1. Εισαγωγή.....	11
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και Θεωρητικές Προσεγγίσεις	19
2.1. Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	19
2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	19
2.1.2. Γνωστικές Δυσκολίες.....	20
2.1.2.1 Μαθητές με γνωστικές δυσκολίες στα μαθηματικά	20
2.1.3. Συναισθηματικές-Κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς	22
2.1.4 Αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς	23
2.2. Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασεις σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ ή προβλήματα συμπεριφοράς μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	24
2.2.1 Γενική τάξη και ένταξη	26
2.2.2. Διαφοροποίηση στη γενική τάξη	28
2.2.3. Ανάπτυξη και διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.....	29
2.2.3.1 Κοινωνικές ιστορίες	29
2.2.3.2 Αυτορρύθμιση.....	30
2.3. Η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	30
2.3.1 Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση	31
2.3.2. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης	32
2.3.3.Λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς	33
2.3.3.1 Ιστορικό πλαίσιο- Ορισμός	33
2.3.3.2 Μέθοδος.....	..36
2.3.3.3 Λίστα παρατήρησης λειτουργικής αξιολόγησης (ΛΠΛΑ)	39
2.3.3.4 Παρεμβάσεις με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση	41
2.3.3.5 Διαφοροποιημένη ενίσχυση	43
3. Μεθοδολογία.....	45
3.1. Ερευνητικό πεδίο - Συμμετέχοντες.....	45
3.2. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	45
3.3.Μέσα συλλογής δεδομένων	46
3.3.1. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....	46
3.3.2. Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης.....	47
3.4. Διαδικασία σύνδεσης της άτυπης αξιολόγησης με το πρόγραμμα παρέμβασης ..	50

3.4.1 Καθορισμός εναλλακτικών.ή νέων συμπεριφορών	51
3.5. Παρέμβαση.....	56
3.5.1 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	56
3.6. Στρατηγικές παρεμβασεις στη γενική τάξη	67
3.6.1.Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων	67
3.6.2 Διαφοροποίηση στα μαθηματικά	70
3.7. Πείραμα	71
3.8. Ερωτηματολόγιο.....	72
3.9. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων.....	75
4. Αποτελέσματα έρευνας	77
4.1. 1 ^η Ερευνητική Υπόθεση.....	77
4.2. 2η Ερευνητική υπόθεση	80
4.3. Παρατήρηση-Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	81
4.3.1. Αρχική Παρατήρηση- ΛΕΒΔ.....	82
4.3.2.Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης.....	89
4.4. 3η Ερευνητική υπόθεση.....	95
4.5. Παρέμβαση.....	96
4.6. Ενδιάμεση Παρατήρηση	98
4.7. Τελική Παρατήρηση	99
4.8. Πείραμα	101
5. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	103
5.1 Προτάσεις	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	121
Παράρτημα Α	
Παράρτημα Β	
Παράρτημα Γ	
Παράρτημα Δ	
Παράρτημα Ε	

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	<i>Αναλυτική περιγραφή της Λίστας Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης</i>	40
2	<i>Προβληματική συμπεριφορά-Παράγοντες-Λειτουργία</i>	51
3	<i>Σχηματική περιγραφή του καθορισμού της εναλλακτικής συμπεριφοράς</i>	51
4	<i>Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητά βοήθεια από το συμμαθητή του» και νέας συμπεριφοράς «Να κάθεται στη θέση του»(κανόνες της τάξης)</i>	52
5	<i>Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητά βοήθεια από το συμμαθητή του» και νέας συμπεριφοράς «Να δέχεται το λάθος»</i>	53
6	<i>Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να σηκώνει το χέρι για να μιλήσει» και επιθυμητής συμπεριφοράς «Να ακούει και να παρατηρεί το συμμαθητή του που μιλάει»</i>	54
7	<i>Καθορισμός των εναλλακτικών συμπεριφορών «Να ελέγχει την αντίδρασή του, όταν τον διακόπτουν» και «Να ελέγχει την αντίδρασή του, όταν τον διορθώνουν»</i>	54
8	<i>Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητάει την άδεια να δανειστεί ένα αντικείμενο»</i>	55
9	<i>Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να απομακρύνεται όταν δέχεται πείραγμα ή αρνητικό σχόλιο»</i>	55
10	<i>Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο παιχνίδι»</i>	56
11	<i>Καθορισμός της επιθυμητής ή νέας συμπεριφοράς «Να μιλάει ευγενικά»</i>	56
12	<i>«Ημερήσιος περιοδικός έλεγχος συμπεριφοράς» (Daily Period by Period Progress Report)</i>	72
13	<i>Κατανομή συχνοτήτων, απόλυτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 1</i>	77
14	<i>Κατανομή συχνοτήτων, απόλυτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 2</i>	78
15	<i>Κατανομή συχνοτήτων, απόλυτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση 3</i>	79
16	<i>Κατανομή συχνοτήτων, απόλυτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στις ερωτήσεις 4-6</i>	79
17	<i>Κατανομή συχνοτήτων, απόλυτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στις ερωτήσεις 7-17</i>	81
18	<i>Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας</i>	85
19	<i>Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής</i>	86
20	<i>Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών</i>	87
21	<i>Πίνακας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών</i>	88
22	<i>Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης</i>	94
23	<i>Πίνακας καθορισμού των διδακτικών βημάτων</i>	95
24	<i>Τελική αξιολόγηση εκδήλωσης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς- Ημερήσιος Περιοδικός Έλεγχος Συμπεριφοράς</i>	101

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα	Τίτλος	Σελ.
1	<i>Αρχική αξιολόγηση με βάση τη ΛΠΛΑ- Περιστατικά εκδήλωσης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς σε διάρκεια μιας εβδομάδας</i>	101
2	<i>Συγκριτική παρουσίαση Αρχικής και Τελικής αξιολόγησης: Εμφάνιση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς</i>	102

Κατάλογος συντομογραφιών

ΕΕΑ : Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΓΝΩΣΥΚΟΙ : Γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

ΣΑΔΕΠΕΑΕ : Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΛΕΒΔ : Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων

ΛΕΒΔ ΜΕ : Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΛΕΒΔ ΓΜΔ : Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

ΛΕΒΔ ΕΜΔ : Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

ΛΕΒΔ ΠΑΠΕΑ : Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΤΕ : Τμήματα Ένταξης

ΠΑΠΕΑ : Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΛΠΛΑ : Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης

ΑΠΣ : Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία για την ειδική αγωγή σε διεθνές επίπεδο μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς ότι τα βασικά θέματα – ερωτήματα, που έχουν προτεραιότητα στην έρευνα για την εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), συνδέονται με θέματα, όπως: (α) η ερμηνεία και η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (σαφήνεια και διάκριση των κριτηρίων), (β) η αιτιολογία (εγγενείς αδυναμίες ή αποτέλεσμα του περιβάλλοντος), (γ) τα τεστ αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας, (δ) τα προγράμματα παρέμβασης με ειδικούς στόχους, μεθόδους και υλικά, και (ε) τα ειδικά σχολεία ή η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο (Brown–Chidsey, 2005; Elias & Dilworth, 2003; Francis et al., 2005).

Οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩστικές, ΣΥναισθηματικές και ΚΟΙνωικές (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) (Νόμος 3699/2008). Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων αντιμετωπίζει προβλήματα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη που εκδηλώνονται κυρίως στη συμπεριφορά τους (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2012). Με βάση σύγχρονες έρευνες το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη αφορά στο 10% έως 20% των μαθητών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011). Στα ελληνικά σχολεία το ποσοστό των μαθητών κυμαίνεται στο ίδιο περίπου επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2011). Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική η ανάγκη λήψης μέτρων για την άμεση παρέμβαση σε μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες στη συμπεριφορά, καθίσταται αναγκαία και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από άμεση και έγκαιρη παροχή παρεμβατικού προγράμματος σε πλαίσια κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης (UNESCO, 1994).

Οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία αφού συχνά οι δυσκολίες τους,

είναι ταυτόχρονα η αιτία αποκλεισμού τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αποκλεισμός επιδεινώνει την κοινωνικό – συμπεριφορική ανάπτυξη του ατόμου με δυσάρεστες συνέπειες και στις γνωστικές – μαθησιακές δυνατότητές τους (Jull, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο έχει επισημανθεί, η αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και ως προϋπόθεση τίθεται η ανάγκη λήψης μέτρων σε αρχικό στάδιο, στη γενική τάξη, πριν τη «δυσκίνητη» διαγνωστική αξιολόγηση (Commission on Excellence in Special Education, 2002). Η ανάγκη λήψης μέτρων για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ έχει αναδείξει διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές με επαρκή εμπειρική στήριξη που επιβεβαιώνεται από την εκτεταμένη βιβλιογραφία (Δροσινού, 2015). Όπως επισημαίνεται από τον Jull (2008), ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου για την αντιμετώπιση των γνωστικών, συναισθηματικών, και κοινωνικών δυσκολιών, καθώς και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Το σχολείο, είναι το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το νέο άτομο βρίσκεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της καθημερινότητάς του. Ωστόσο, το πρόβλημα συναρτάται με τη δυνατότητα του σχολείου να μειώσει τον κίνδυνο αποκλεισμού ή εξόδου από την εκπαιδευτική διαδικασία (Jull, 2008).

Θεμελιώδη πρακτική στην υποστήριξη των ΕΕΑ αποτελεί η εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία που προσδιορίζονται από τη σύνταξη Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014, 2012α). Σχετικά με την πορεία και τις φάσεις εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης ακολουθούνται οι εξής φάσεις: Η 1η φάση εστιάζεται στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, η 2η φάση στην Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, την ανίχνευση, εντοπισμό και κατανόηση δυσκολιών, η 3η φάση στο σχέδιο στοχευμένης διδακτικής εργασίας, η 4η φάση στην υλοποίηση, με διαφοροποιημένες και δημιουργικές δραστηριότητες, και η 5η φάση στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης (Δροσινού, 2014, 2012α).

Η αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή των στόχων του προγράμματος παρέμβασης σε ετήσια, μηνιαία και τέλος σε εβδομαδιαία βάση. Με την άτυπη αξιολόγηση καθορίζεται το επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης, εξειδικεύεται ο απώτερος σκοπός στο ατομικό πρόγραμμα, οριοθετώντας τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του προγράμματος (Χρηστάκης, 2011α). Κατά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσα συλλογής

δεδομένων αποτελούν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος, & Χρηστάκης, 2009).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ακολουθούνται πρακτικές στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Νόμος 1566/ 30.9.1985 ΦΕΚ 167 Α'). Ωστόσο, οι δυσκολίες στην υποστήριξη των μαθητών στη γενική τάξη διαμορφώνονται αρχικά από το νομικό πλαίσιο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην κατεύθυνση της κατηγοριοποίησης (Ν. 2817/2000), ενώ σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρητική αντίληψη η κατηγοριοποίηση, η διαφοροδιάγνωση και η διαγνωστική αξιολόγηση έχουν δεχθεί έντονη κριτική, για την ασάφεια των κριτηρίων, την υπό αμφισβήτηση εκπαιδευτική σημασία και την πρακτικότητα. Ουσιαστικά, η διαγνωστική αξιολόγηση δε συμβάλλει στην αποτελεσματική χρήση των πόρων, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την παρέμβαση (Shinn, Good, & Parker 1999). Επίσης, η παιδαγωγική άτυπη αξιολόγηση, όπως επισημαίνουν οι Flouris (1995) και Papadopoulos (1997), (όπως αναφέρει η Vlachou, 2006), εξακολουθεί να συνδέεται με τον έλεγχο της επίδοσης και την πληροφόρηση των γονέων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (3699/2008), η πρακτική της διαφοροποίησης τίθεται ως προϋπόθεση για την ένταξη. Παρ' όλα αυτά, στη γενική τάξη τα υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών, οι ελλείψεις πόρων και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις νέες προσεγγίσεις διακινδυνεύουν την έμφαση σε μια διδακτική παιδαγωγική όπου ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος, οι μαθητές εργάζονται μόνοι, και η μάθηση δεν διαφοροποιείται (Vlachou, 2006). Σε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων γενικής εκπαίδευσης για την ειδική αγωγή, τα συμπεράσματα κατέδειξαν τη σύγχυση αλλά και τις αντικρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό τυπικό ελληνικό σχολείο υλοποιείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), δηλαδή εκτός γενικής τάξης, με γνωστές αρνητικές επιπτώσεις (στιγματισμός, απουσία από την κοινή τάξη, διαφορετικά πλαίσια αναφοράς) (Μουταβελής, 2013).

Με βάση τα σύγχρονα θεωρητικά δεδομένα, το νέο μοντέλο αξιολόγησης της συμπεριφοράς βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν ότι, οι παρεμβάσεις με βάση τις λειτουργίες της συμπεριφοράς είναι πιο αποτελεσματικές από εκείνες που βασίζονται αποκλειστικά σε διαγνωστικές περιγραφές (Steege & Brown-Chidsey, 2005). Για τη διαχείριση των σύνθετων γνωστικών συναισθηματικών και κοινωνικών

προβλημάτων, η διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης και της παρατήρησης της συμπεριφοράς στο περιβάλλον του σχολείου, αποτελεί το απαραίτητο δομικό στοιχείο καθ' όσον αυτά θεωρούνται αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των στοιχείων του περιβάλλοντος, (α) των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς, (β) των γεγονότων που έπονται, (γ) των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και (δ) των σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών (Gresham, Watson, & Skinner, 2001; O'Neill, Albin, Storey, Horner, & Sprague, 2015).

Ως μέθοδος αξιολόγησης και παρέμβασης σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, τα τελευταία χρόνια, η λειτουργική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε μεγάλη κλίμακα στο γενικό σχολείο, στο εξωτερικό. Σε επισκοπική έρευνα για τη λειτουργική αξιολόγηση διαπιστώθηκε η αναγνώριση της σημασίας της και η ευρεία χρήση της σε μεγάλη κλίμακα σχολείων των Ηνωμένων Πολιτειών (βλ. McIntosh & Av-Gay, 2007).

Η πρόσφατη έρευνα έχει αποδείξει την αποτελεσματικότητα της λειτουργικής αξιολόγησης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, με βάση την παρατήρηση στο περιβάλλον του σχολείου. Συνάμα προσφέρει το πλαίσιο σύνδεσης για την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης, αφού αφ' ενός συνδέει τη συμπεριφορά με τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται κι αφ' ετέρου προσφέρει τις υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης (O'Neill et al., 2015).

Αντίθετα, η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα εντοπίζει μόνο τις μαθησιακές αδυναμίες σε σχέση με τις απαιτήσεις του γενικού προγράμματος. Ως εκ τούτου ο έλεγχος των δεξιοτήτων, της λειτουργικότητας των γνώσεων του μαθητή και της ανταπόκρισής του στο γενικό πρόγραμμα αναδεικνύει τους επιμέρους τομείς παρέμβασης και τις αλλαγές που επιβάλλονται να γίνουν στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (Shinn, 1989).

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων βάσει του αναλυτικού προγράμματος εντοπίζει τις ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, ωστόσο δεν τις συνδέει με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους. Στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζεται στις δραστηριότητες που έχουν γενικό σκοπό, οι μαθητές να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτοί από αυτό, καθώς και να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας. Οι επιμέρους στόχοι που αναπτύσσονται είναι

κοινοί για όλα τα παιδιά με ΕΕΑ και αποκαλύπτουν ένα εμφανές μειονέκτημα ως προς την εξατομικευμένη προσέγγιση των αναγκών τους.

Επιπρόσθετα, σε μεταναλυτική έρευνα διαπιστώθηκε η αναποτελεσματικότητα προγραμμάτων για μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία σύμφωνα με τους ερευνητές οφείλεται στην έλλειψη κριτηρίων για την επιλογή των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενώ, σε αρκετές έρευνες προγραμμάτων αναφέρονται λίστες κοινωνικών δεξιοτήτων, οι ερευνητές δεν αναφέρουν με ποια κριτήρια τις επέλεξαν για τη διδασκαλία (Maag, 2010). Το κριτήριο που τίθεται από τους ερευνητές είναι, οι κοινωνικές δεξιότητες που θα διδαχθούν, να προσφέρουν την ίδια λειτουργία στο άτομο με τις κοινωνικά ακατάλληλες συμπεριφορές που έχει υιοθετήσει το άτομο (Maag, 2010). Το κριτήριο αυτό ενισχύει τη σημασία της λειτουργικής αξιολόγησης για τα προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, για την κατανόηση της συμπεριφοράς, κομβικό σημείο σύμφωνα με τη λειτουργική αξιολόγηση αποτελούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς, όπως πρόσωπα, γεγονότα και συνθήκες του περιβάλλοντος. Αντίθετα, τα αναλυτικά προγράμματα δεν συμπεριλαμβάνουν τέτοιου είδους προσεγγίσεις.

Σχετικά με τους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον, σε αρκετές έρευνες επισημαίνεται η επικινδυνότητα και η δυσχέρεια που αυτοί προκαλούν στην προσαρμογή των μαθητών. Ο Maag (2004) υποστηρίζει ότι οι σχολικές τάξεις μπορεί να περιέχουν μία ποικιλία συνθηκών που προκαλούν ή διατηρούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Μεταξύ αυτών είναι ο άδικος ανταγωνισμός, οι απαιτήσεις σχετικά με τα μαθήματα, το αυταρχικό ή ανεκτικό στυλ διδασκαλίας, η υπερβολική δόμηση ή η έλλειψη δομής. Επίσης, όπως επισημαίνεται από τον Jull (2008), το σχολείο μπορεί πράγματι να «υποκινεί» την ανάρμοστη συμπεριφορά ως συνάρτηση μιας ασυμφωνίας μεταξύ των αναγκών των μαθητών και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της λειτουργικής αξιολόγησης, οι ερευνητές διατύπωσαν ως παράμετρο, τον συνδυασμό της λειτουργικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης μέσω αναλυτικών προγραμμάτων. Ο συνδυασμός, επισημαίνουν, θα επιφέρει μεγαλύτερη κατανόηση για την εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ειδικότερα στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, όπου η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (McIntosh & Av-Gay, 2007).

Η λειτουργική αξιολόγηση, προκειμένου να συλλέξει στοιχεία για τους παράγοντες, τη λειτουργία της συμπεριφοράς και την κατανόησή της, αξιοποιεί πλήθος μέσων, όπως ερωτηματολόγια, συνέντευξη, άμεση παρατήρηση, πίνακες συλλογής δεδομένων, όπως η παραπάνω λίστα. Η Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης (ΛΠΛΑ) (Παράρτημα Ε) προτείνεται για την άμεση παρατήρηση στη σχολική τάξη και σύμφωνα με τους ερευνητές αποτελεί εύχρηστο και αποτελεσματικό μέσο για τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς (O'Neill et al., 2015).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή, παρουσιάζοντας τη ΛΠΛΑ, το εννοιολογικό της πλαίσιο και τη διαδικασία εφαρμογής της στη γενική τάξη, πριν τη διαγνωστική αξιολόγηση, ως μέσο για την επιλογή των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και του προσδιορισμού των επιμέρους στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος, με σκοπό οι κοινωνικές δεξιότητες που θα επιλεγούν να προσφέρουν την ίδια λειτουργία στο άτομο με τις κοινωνικά ακατάλληλες συμπεριφορές που έχει υιοθετήσει.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της μελέτης είναι η ανάδειξη των αποτελεσμάτων από την ενσωμάτωση της ΛΠΛΑ στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στη γενική τάξη, προκειμένου να ακολουθήσει ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων στη δομή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το ατομικό πρόγραμμα πλαισιώνεται από διαφοροποιημένες δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται περισσότερο με τη συμμετοχή των συμμαθητών στη γενική τάξη.

Στην πρώτη ερευνητική υπόθεση διερευνώνται, (α) οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε αρχικό επίπεδο στη γενική τάξη, για την αντιμετώπιση μαθητή με δυσκολίες μάθησης που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, και (β) η άποψή τους για τα προγράμματα ένταξης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση διερευνάται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εμπλουτίζεται από τη ΛΠΛΑ στη φάση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και πλαισιώνεται από διδακτικές παρεμβάσεις στο περιβάλλον της γενικής τάξης.

Στην τρίτη ερευνητική υπόθεση διερευνάται η δυνατότητα προσδιορισμού των διδακτικών βημάτων με βάση τη ΛΠΛΑ, σε πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς.

Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στο μέσο συλλογής δεδομένων για τη συμπεριφορά, τη ΛΠΛΑ, η οποία παρέχει ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία περιγραφής της συμπεριφοράς με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης, που μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην κατανόηση της συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων. Η σύνδεση της αξιολόγησης της συμπεριφοράς με τον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο που προκύπτει από τη συγκεκριμένη μελέτη.

Επίσης, στην παρούσα εργασία το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης του γενικού σχολείου σε μια προσπάθεια να καταδειχθεί ότι η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού του ΤΕ. Συνδέθηκε με άμεσες στρατηγικές παρέμβασης, πριν τη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, παράλληλα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ) της γενικής τάξης. Καθίσταται έτσι η ομάδα των συμμαθητών μέσο υποστήριξης του μαθητή με δυσκολίες στη συμπεριφορά.

Η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος μελέτης θέτει περιορισμούς ως προς τα συμπεράσματα γιατί καθίσταται αδύνατος ο αποκλεισμός εναλλακτικών ερμηνειών. Η γενίκευση των συμπερασμάτων απαιτεί πλήθος μελετών περίπτωσης. Η συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή δεν αντανακλά τη συμπεριφορά όλων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης της συμπεριφοράς και τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής σε μεγάλη έρευνα που διεξήχθη σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τις ακολουθούμενες πρακτικές από τους δασκάλους στη γενική τάξη, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η συνεργατική μάθηση και η ενθάρρυνση της εργασίας μέσα από την ομάδα είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο του γνωστικού, όσο και του κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου όλων των μαθητών. Επίσης, συμφώνησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας βοηθούν τη συνεκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003).

Η επιλογή του θέματος σχετίζεται με την υπαρκτή πραγματικότητα της συνεκπαίδευσης μαθητών με προβλήματα προσαρμογής στο γενικό σχολείο και την ανάγκη λήψης μέτρων με βάση τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο (Commission on Excellence in Special Education, 2002). Επίσης, από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώνεται η διαφοροποίηση ως προς τη μεθοδολογία εντοπισμού και αξιολόγησης και συνακόλουθα και της λήψης ή εφαρμογής των κατάλληλων μεθόδων παρέμβασης στις περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τις παλαιότερες πρακτικές και απόψεις (Shinn et al., 1999). Συγκεκριμένα, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος συνδέεται με την αναγκαιότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων πρακτικής φύσης, γνωρίζοντας ωστόσο τις κατευθύνσεις της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και θεωρητικές προσεγγίσεις

2.1 Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008, οι μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, για τους μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ δυσκολίες, τα κριτήρια καθορισμού συνδέονται άμεσα με την παιδική παραβατικότητα, τη γονεϊκή παραμέληση και κακοποίηση ή την ενδοοικογενειακή βία.

Ωστόσο, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, στη διεθνή βιβλιογραφία συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούνται φυσικό επακόλουθο και συνεξετάζονται (Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου, & Μυλωνά, 2013). Οι Boyle και Scalnon (2010) εντάσσουν τις δυσκολίες μάθησης όπως και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, στην κατηγορία των ήπιων δυσκολιών μάθησης. Αναφέρουν ότι οι τέσσερις κατηγορίες ήπιων δυσκολιών μάθησης (μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, μεσαίου επιπέδου νοητική υστέρηση, και συναισθηματικές- κοινωνικές δυσκολίες) είναι ένα σύνολο που παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά, όπως δυσκολίες γνωστικής επεξεργασίας, δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες.

Αν και η έρευνα έχει τεκμηριώσει την επικάλυψη και τα συνυπάρχοντα χαρακτηριστικά των δυσκολιών μάθησης με τις συναισθηματικές - συμπεριφορικές διαταραχές, έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στο υποσύνολο των μαθητών που εκδηλώνουν δυσκολίες μάθησης και ταυτόχρονα συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Rock, Fessler, & Church, 1997).

2.1.2 Γνωστικές δυσκολίες

Στο σχολείο οι γνωστικές δυσκολίες εκδηλώνονται με μειωμένη επίδοση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες: ανάγνωση, γραφή, μαθηματικοί υπολογισμοί και προβλήματα (λογικομαθηματική σκέψη). Οι Boyle και Scalnon (2010) αναφέρουν ότι οι δυσκολίες γνωστικής επεξεργασίας παρουσιάζονται ως δυσκολίες στην εξεύρεση και εφαρμογή «στρατηγικής» που απαιτείται για τα μαθησιακά έργα. Επίσης, οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται ως δυσκολίες οργάνωσης των πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση νέων εννοιών, στην ανάκληση πληροφοριών ή στην παρουσίαση των πληροφοριών με λογική σειρά. Συνάμα παρουσιάζουν δυσκολία στην εξαγωγή κριτικών συμπερασμάτων εξαιτίας της λανθασμένης αξίας που αποδίδουν στις λεπτομέρειες και της αδυναμίας διάκρισης των πραγματικά σημαντικών σημείων.

Γνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν μαθητές από ένα ευρύ φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Γνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζουν οι μαθητές με νοητική υστέρηση, μαθητές από διαταραγμένα συναισθηματικά περιβάλλοντα ή πολιτιστικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, έχουν απουσιάσει από το εκπαιδευτικό σύστημα ή δεν έχουν παρακολουθήσει το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα με τους συμμαθητές τους (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Ο όρος «γνωστικές δυσκολίες» αναφέρεται σε αντιδιαστολή με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» που παραπέμπει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίζονται από παραμέτρους που τις διαφοροποιεί από οποιοδήποτε άλλον χαρακτηρισμό. Αναλυτικότερα, (α) αποκλείουν την ύπαρξη οπτικών, ακουστικών, αλλά και συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών παραμέτρων, και (β) ο όρος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει την επισήμανση για τη διαφοροποίηση στην αντιληπτική λειτουργία ή τα συστήματα αντίληψης σε σχέση με εκείνων των παιδιών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

2.1.2.1 Μαθητές με γνωστικές δυσκολίες στα μαθηματικά

Οι μαθητές με ΕΕΑ, παρουσιάζουν δυσκολίες αντίληψης (ακουστικής ή οπτικής διάκρισης), χωροχρονικής οργάνωσης, και αντίληψης μορφής-πλαίσιου. Η δυσκολία μορφής-πλαίσιου περιγράφεται ως αδυναμία εντοπισμού της μορφής ενός σχήματος όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο πολλών ερεθισμάτων

(Πολυχρονοπούλου, 2011). Στα μαθηματικά, η δυσκολία αυτή εμφανίζεται όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί αριθμητικά σύμβολα από γειτονικά προβλήματα που παρουσιάζονται στη σειρά. Έτσι στην επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιούνται ποσοτικά δεδομένα που δεν υπάρχουν στο προς επίλυση πρόβλημα (Αγαλιώτης, 2009).

Οι δυσκολίες αντίληψης (ακουστικής ή οπτικής διάκρισης) δημιουργούν προβλήματα στη συγκράτηση των πληροφοριών και επομένως και στην ανάκλησή τους. Επομένως, σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται στη μνήμη (οπτική ή ακουστική), μακρόχρονη ή/και βραχύχρονη (Αγαλιώτης, 2009).

Στα μαθηματικά, οι δυσκολίες στην οπτική μνήμη εκδηλώνονται ως δυσκολία στην αναπαραγωγή ή ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων ή ακολουθιών, στην οπτική διάκριση, αναγνώριση ή ταύτιση οπτικών συμβόλων ή σχημάτων, λάθη στη διάκριση μεταξύ των συμβόλων των πράξεων, στον χειρισμό των νομισμάτων, στην εκμάθηση της ώρας σε αναλογικό ρολόι, και στις αντιστροφές ψηφίων στη γραφή των αριθμών. Οι διαταραχές ακουστικής αντίληψης εκδηλώνουν δυσκολίες στη διάκριση, σύνθεση και αναπαραγωγή ήχων, λέξεων και ακουστικού ρυθμού. Επίσης, εκδηλώνουν δυσκολίες ακουστικής μνήμης και ανάκλησης πληροφοριών. Στα μαθηματικά, οι μαθητές μπορεί να συγχέουν ακουστικά λέξεις π.χ. «βάζω ή βγάζω» αντί για τη χρήση του συν και πλην (Αγαλιώτης, 2009).

Οι δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη δημιουργούν εμπόδια στην επίλυση προβλημάτων και στην εκτέλεση πράξεων, ενώ στη μακρόχρονη μνήμη δημιουργεί δυσκολία στην εκμάθηση στην απομνημόνευση ακολουθιών (πίνακας του πολλαπλασιασμού) και στην εκμάθηση των αλγορίθμων (Αγαλιώτης, 2009).

Σχετικά με τις δυσκολίες χωροχρονικής οργάνωσης, κάθε γραπτή εργασία, όπως και κάθε δραστηριότητα που εμπεριέχει τη χρήση χειροπιαστού υλικού, μπορεί να οδηγηθεί σε αποτυχία, καθώς οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στη χωροχρονική οργάνωση. Η δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα επηρεάζει και την επίδοση του μαθητή στα μαθηματικά εφόσον δεν μπορεί να αποδώσει γραπτώς εργασίες μαθηματικών. Δυσκολεύονται, για παράδειγμα, στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων. Επίσης, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσκολίες στη σύνθεση των πληροφοριών για την επίλυση προβλήματος και γενικότερα σε δεξιότητες αφαιρετικού συλλογισμού, στη συγκέντρωση της προσοχής ή δυσκολίες

προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου μαθηματικών όρων ή εννοιών (Αγαλιώτης, 2009).

2.1.3 Συναισθηματικές - κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι δύσκολο να παρέχει κανείς στοιχεία διάκρισης μεταξύ των συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, εξαιτίας του κοινού πλαισίου αναφοράς των αιτιών που τις προκαλούν: βιολογικές, ψυχολογικές και περιβαλλοντικές. Δηλαδή πρόκειται για ένα συνεχές το οποίο δύσκολα διαχωρίζεται. Η απάντηση βρίσκεται στο ερώτημα εάν υπάρχει συναισθηματική διαταραχή η οποία δεν έχει κοινωνικό χαρακτήρα και δεν εκδηλώνεται με κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, ειδικότερα όταν πρόκειται για μαθητές σχολικής ηλικίας. Οι Achenbach και Edelbrock (1978, σύμφωνα με τους Mooij & Smeets, 2008), διακρίνουν δύο τύπους συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Ο πρώτος τύπος αφορά την εξωτερίκευση με διαταραχές που περιλαμβάνουν επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, περιφρόνηση, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα, ενώ ο δεύτερος τύπος αναφέρεται σε εσωτερίκευση διαταραχές όπως είναι η απόσυρση, άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, και ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά.

Ο Jull (2008) αναφέρει ότι, στην κατηγορία των συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς ανήκουν εξίσου μορφές συμπεριφοράς, με χαρακτηριστικά τόσο την εξωτερίκευση όσο και την εσωτερίκευση που συνεπάγονται κλινικές και μη κλινικές ονομασίες. Ωστόσο, οι μαθητές που απασχολούν ως προς τη διαχείρισή τους την εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι οι μαθητές με ήπια κατάθλιψη, όσο οι μαθητές με υπερκινητικότητα, διαταραχή της διαγωγής ή εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο αποκλεισμού ή διακοπής της φοίτησής τους. Με δεδομένη τη θετική επίδραση του σχολείου στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, η μείωση της ή / και τη διακοπή της φοίτησης μέσω κυρώσεων όπως ο αποκλεισμός, μπορεί να επιδεινώσει την ήδη αρνητική κοινωνικο -συμπεριφορική ανάπτυξη.

Στα ταξινομικά συστήματα ICD-10 και DSM IV υπάρχει η κατηγορία συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς (Emotional and Behavioral Disorders – EBD). Στις συναισθηματικές διαταραχές αναφέρονται (α) η αγχώδης διαταραχή (overanxious disorder) και (β) η δυσθυμία η οποία περιλαμβάνει και την κατάθλιψη. Στις διαταραχές συμπεριφοράς αναφέρονται (α) το σύνδρομο

υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD) (β) η εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder - ODD), και (γ) η διαταραχή διαγωγής (DSM-IV-TR, 2004). Στο DSM V (2013), στις συναισθηματικές διαταραχές αναφέρεται η συνύπαρξη ψυχωτικών συμπτωμάτων και καταθλιπτικών επεισοδίων και παρατίθενται τα κριτήρια για τη διαφοροποίηση των συναισθηματικών διαταραχών από τη σχιζοσυναισθηματική διαταραχή.

Συγκεκριμένα, για τις δύο τελευταίες διαταραχές που δεν έχουν ιατρογενή χαρακτήρα αναφέρονται τα παρακάτω. (α) Για τις *διαταραχές διαγωγής*, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, καταστροφή περιουσίας, απάτη ή κλοπή, και σοβαρές παραβάσεις κανόνων. Για να καταταχθεί το άτομο σε αυτή την κατηγορία λαμβάνεται υπόψη η συχνότητα εμφάνισης των κριτηρίων, καθώς και ο αριθμός των επεισοδίων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. (β) Για τις *διαταραχές της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής*, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι ξεσπάσματα θυμού, καβγάδες με ενήλικους, άρνηση συμμόρφωσης με κανόνες, εκδικητικότητα, εσκεμμένη ενόχληση, ευθιξία και ενόχληση από τους άλλους, και κατηγορίες προς τρίτους (DSM-IV-TR, 2004). Η παραβατική συμπεριφορά ορίζεται ως «μία σύνθετη δομικού ψυχοκοινωνικού τύπου απόκλιση, που συχνά εκθέτει τα ανήλικα άτομα στο νόμο» (Δροσινού, 2007α).

2.1.4 Αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη αμφισβήτηση για την αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η παλαιότερη τοποθέτηση, που εντόπιζε την αιτία σε εγγενείς αδυναμίες, έχει εγκαταλειφθεί και υποστηρίζεται ότι, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων του περιβάλλοντος, των γεγονότων που προηγούνται και των γεγονότων που έπονται (Gresham et al., 2001). Έτσι, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, χωρίς να παραβλέπουν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες του ατόμου, εστιάζουν κυρίως σε παράγοντες του περιβάλλοντος. Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στους τομείς της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην παιδική ηλικία αλλά και στη μετέπειτα ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Bradley, Galvin, Atkinson, & Tomasino, 2012).

Η παραπάνω μεταστροφή ερμηνεύεται ως επακόλουθο της κριτικής που έχουν δεχθεί τα ταξινομικά συστήματα γιατί επικεντρώνονται στο άτομο, με αποτέλεσμα να

παραγνωρίζεται ο ρόλος του πλαισίου, οι εμπειρίες που βιώνει το παιδί και το κοινωνικό περιβάλλον. Ως προβλήματα των ταξινομικών συστημάτων αναφέρονται επίσης, οι διαφορές μεταξύ των ατόμων που εμπίπτουν σε μια κατηγορία, όσο και η αλληλοεπικάλυψη των διαταραχών που καθιστούν την ορθότητα της διάγνωσης επισφαλή (Shinn et al., 1999).

Παράλληλα σε αυτή τη μεταβολή συνέβαλε και η ανάπτυξη της θετικής ψυχολογίας, που επικεντρώνεται στα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, καθώς και στην ενίσχυση των συστημάτων του περιβάλλοντος (Sugai et al., 1999; Snyder & Lopez, 2002). Η θετική ψυχολογία προσέφερε το πλαίσιο ανάπτυξης και υποστήριξης προγραμμάτων ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο. Όταν πρόκειται για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη γενική τάξη, θα πρέπει να διερευνηθούν όλα τα είδη των αλληλεπιδράσεων. Η διδασκαλία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη και η διαμόρφωση προγράμματος, απαιτεί την εξακρίβωση και τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή που υποστηρίζεται.

2.2 Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ ή προβλήματα συμπεριφοράς μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, συγκρινόμενοι με τους μαθητές του συνόλου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρουσιάζουν δύο φορές περισσότερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας (Smeets, 2009). Το σχολείο έχει ως απώτερο σκοπό την κοινωνικοποίηση των ατόμων και στην περίπτωση των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, επιφορτίζεται με τον ιδιαίτερο ρόλο να συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων από τη μία και να παρέμβει από την άλλη, όσο το δυνατόν νωρίτερα, σ' ένα πρώιμο στάδιο αναπτύσσοντας αποτελεσματικές πρακτικές (Smeets, 2009).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, προκύπτει και από τα εξής δύο δεδομένα. Το πρώτο σχετίζεται με τα συναισθήματα που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή των παιδιών και το δεύτερο με τις σχέσεις και τις συναισθηματικές διεργασίες, που επηρεάζουν το πώς και τι μαθαίνουμε. Με βάση αυτά αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην αποτελεσματική

αντιμετώπιση αυτών των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος όλων των μαθητών (Elias et al., 1997).

Στο σχολικό περιβάλλον, η «ευεξία» μελετάται από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις με βάση το άτομο αλλά και συνολικά με βάση το σύστημα της σχολικής κοινότητας. Η ευεξία της σχολικής κοινότητας περιλαμβάνει την κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή, καθώς και την ψυχική ανθεκτικότητα (Χατζηχρήστου, 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται σε συνάρτηση με τη θετική προσαρμογή σε δύσκολες συνθήκες στις οποίες το άτομο εκτίθεται σε παράγοντες επικινδυνότητας που αφορούν την κοινότητα, το σχολείο, την οικογένεια. Ως τέτοιοι μπορεί ν' αναφερθούν το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον, τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι δυσκολίες μάθησης και η χαμηλή επίδοση. (Χατζηχρήστου, 2011).

Όταν πρόκειται για σχολικό οργανισμό, η ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας επιβάλλει την ανάπτυξη παραγόντων προστασίας, όπως ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών, εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, και τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2011).

Επομένως, η σχολική κοινότητα επιφορτίζεται με την ανάγκη προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας, σε συγκεκριμένους τομείς με συγκεκριμένα προγράμματα και δράσεις, που θα στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να κινούνται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία πλαισίου λειτουργίας με σαφείς όρους και κανόνες, και την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Henderson & Milstein, 2003).

Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι στο σχολείο οι πρακτικές που εφαρμόζουν την πειθαρχία μπορεί να έχουν δυνητικά ολέθριες συνέπειες. Οι Maag (2004) και Cole (2004) υποστηρίζουν ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, ο Mayer (2001) υποστηρίζει ότι, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να αποστρέφεται τις τιμωρητικά πειθαρχικές πρακτικές όπως (α) ασαφείς κανόνες που συνδέονται με ακατάλληλες συνέπειες που δεν έχουν νόημα σε μια συγκεκριμένη παράβαση, (β) ασυνέπεια στην ηγεσία, τη διοικητική δομή και τους κανόνες, (γ) έλλειψη αντιμετώπισης της κακής ακαδημαϊκής επίδοσης και της αποτυχίας των μαθητών, (δ) ακατάλληλη χρήση των στρατηγικών διαχείρισης της

συμπεριφοράς, (ε) έλλειψη ευαισθησίας και ακατάλληλη διοικητική αναγνώριση των κοινωνικο-πολιτιστικών διαφορών, και (στ) απουσία της συμμετοχής των μαθητών.

Ο Smeets (2009) αναφέρει ότι, για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες, κατά τη σχεδιάσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνουν παρεμβάσεις στο σχολείο που αναπτύσσονται σε τρία επίπεδα: το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το κοινωνικό- συναισθηματικό περιβάλλον και τη διαδικασία παρέμβασης. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον στοχεύει στις θετικές μαθησιακές εμπειρίες και τη γνωστική ενδυνάμωση, τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και την ενδυνάμωση της προσωπικής τους ευθύνης για τη συμπεριφορά. Το κοινωνικό-συναισθηματικό περιβάλλον περιλαμβάνει τις πρακτικές για τη μείωση των αρνητικών εκδηλώσεων της συμπεριφοράς όπως η ενίσχυση (θετική – αρνητική).

Η διαδικασία παρέμβασης αφορά τη μεθοδολογία, όλα τα στάδια ανάπτυξης ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης (Χρηστάκης 2011β; Smeets, 2009). Η εξατομίκευση αποτελεί μία βασική παράμετρο όπως διαφαίνεται από τον ορισμό για την ειδική αγωγή. Ο Χρηστάκης (2006) αναφέρει ότι η ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και η ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία προσδιορίζουν τις φάσεις εφαρμογής του ατομικού προγράμματος παρέμβασης με έμφαση στην παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων καθώς και την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης (Δροσινού, 2012α).

2.2.1 Γενική τάξη και ένταξη

Η υποστήριξη των μαθητών στο γενικό σχολείο, αποτελεί την πολιτική και πρακτική κατεύθυνση της θεμελίωσης της φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011). Η ένταξη είναι ιδιαίτερα σημαντική και για τους μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και μία από τις προϋποθέσεις της ένταξης, αποτελούν τα εξατομικευμένα προγράμματα (Smeets, 2009).

Απαραίτητη προϋπόθεση πραγμάτωσης και στήριξης των πρακτικών της ένταξης είναι (α) η δημιουργία κλίματος υποστήριξης και εμπύχωσης, (β) η αξιοποίηση της μικρής ομάδας παράλληλα με την ολομέλεια- τάξη, (γ) η ενθάρρυνση εμπειριών που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, και (δ) η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφοράς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η γενική τάξη ενός σχολείου διαφέρει από την απλή συνάντηση ορισμένου αριθμού μαθητών, αφού ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει διδακτικές πρακτικές που δεν αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως μονάδα αλλά ενταγμένο σε ομάδα.

Τα θετικά αποτελέσματα της ανάπτυξης των θετικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών έχει υποστηριχθεί και τεκμηριωθεί από πολλές έρευνες. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Όπως αναφέρουν οι Solish, Perry, και Minnes (2010), σε έρευνα των Geisthardt et al. (2002), έχει επισημανθεί ότι ποσοστό 50% των μαθητών με δυσκολίες, σπάνια απολαμβάνουν το παιχνίδι με συνομηλίκους τους στη γειτονιά του σπιτιού τους.

Για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών σε μια γενική τάξη, όπου συνυπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείται αναγκαία η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Η ενεργοποίηση των μαθητών στην ομάδα της τάξης (Soro, 2015; Barisone, 2015), εφοδιάζει τους μαθητές, με ευκαιρίες ανάπτυξης φιλικών σχέσεων (Δροσινού, 2007β), ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Solish et al., 2010). Οι μέθοδοι παρέμβασης στις μικρές ομάδες περιλαμβάνουν τις διαδικασίες αλλαγής (στάσεων, αντιλήψεων, και συμπεριφορών) και τους τρόπους βελτίωσης της λειτουργίας της ομάδας (αύξηση της ικανότητας αυτορρύθμισης) (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003).

Η Ball (1994) σε μεταναλυτική έρευνα για τα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ στις μικρές ετερογενείς ομάδες υποστηρίζει ότι η συνύπαρξή τους έχει ισχυρά οφέλη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση, την προσοχή και τη συγκέντρωση μέσα από τις κοινές δραστηριότητες και τη συμμετοχή τους σε ετερογενείς μικρές ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας απολαμβάνει ένα μέρος της επιτυχίας το οποίο είναι πολύ σημαντικό για την αυτοπεποίθηση του μαθητή με ΕΕΑ. Συνάμα, οι διαπροσωπικές

σχέσεις με τους συμμαθητές τους και η ενσυναίσθηση βελτιώνονται, ενώ μειώνονται οι εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

2.2.2 Διαφοροποίηση στη γενική τάξη

Η συνύπαρξη μαθητή με ΕΕΑ με μαθητές σε τάξη γενικού σχολείου θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την ένταξη στο νόμο του 2008. Έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελούνται από τη συνύπαρξη σε ανομοιογενείς ομάδες (Slavin & Stevens, 1995). Σε αυτή την πρόταση, οι επικριτές αντιτείνουν το επιχείρημα ότι, η συνύπαρξη δεν ωφελεί τους μαθητές που διακρίνονται για τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, η Tomlinson (2010) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη εξυπηρετεί την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών ακόμα και αυτών με εξαιρετικές επιδόσεις.

Για τον σχεδιασμό προγράμματος παρέμβασης στη γενική τάξη, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι ο συνδυασμός του ατομικού με το γενικό πρόγραμμα (Heacox, 2012). Οι διαφοροποιήσεις αφορούν τον διδακτικό στόχο, τη μέθοδο διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης, τα μέσα και τα υλικά της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση αναφέρεται ως αναγκαία προϋπόθεση στο νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή και τη συνύπαρξη μαθητή με ΕΕΑ με μαθητές σε τάξη γενικού σχολείου. Ωστόσο, η διαφοροποίηση επιβάλλεται για έναν ακόμη λόγο. Αφορά το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή το οποίο ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη σε μία παραδοσιακή διδασκαλία.

Όπως τονίζεται από την Tomlinson (2010), η διαφοροποίηση αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας, τον στόχο, ή τα μέσα και τα υλικά. Η διαφοροποίηση ξεκινά από το επίπεδο του μαθητή και όχι από την πρώτη σελίδα του εγχειριδίου. Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη διαδικασία, το προϊόν της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2010). Η διαδικασία, το προϊόν της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον προσαρμόζονται στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό ύφος του μαθητή το οποίο ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη σε μία παραδοσιακή διδασκαλία. Η προσαρμογή αυτή, δεν είναι μία απλή διαδικασία, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητή με ΕΕΑ.

Η διαδικασία αφορά στη μέθοδο ή στο πώς ο μαθητής θα κατακτήσει το περιεχόμενο, δηλαδή, σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετέχει ο μαθητής. Τα προϊόντα μάθησης αφορούν το μέσο με βάση το οποίο ο μαθητής θα εφαρμόσει και θα επεκτείνει το περιεχόμενο, ενώ τα προϊόντα μάθησης αναδεικνύουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Το μαθησιακό περιβάλλον αφορά το «κλίμα» στην τάξη. Στη γενική

τάξη δε διαφοροποιείται το περιεχόμενο, αντίθετα μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη διαδικασία, τον στόχο, τα προϊόντα μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον.

2.2.3 Ανάπτυξη και διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή για άτομα προσχολικής και σχολικής ηλικίας συνδέεται με τους τομείς της κοινωνικής, της συναισθηματικής, και της σχολικής επάρκειας. Η σχολική επάρκεια περιλαμβάνει και τις εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς. Η κοινωνική επάρκεια ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με κοινωνικά αποδεκτό και μη επιβλαβή τρόπο σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2011). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συμπεριφορές που καθιστούν το άτομο κοινωνικά επαρκές, δηλαδή το βοηθούν να προσαρμοστεί σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων (Χατζηχρήστου, 2011).

Από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί για την περιγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων το σημαντικότερο στοιχείο αποτελεί η δυνατότητα εκμάθησής τους μέσω της διδασκαλίας. Επίσης, δεύτερο στοιχείο των ορισμών αυτών είναι ότι οι δεξιότητες αυτές ελέγχονται από τις γνωστικές διαδικασίες του ατόμου. Επομένως, για το σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συνδέεται με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Προτεινόμενες μέθοδοι είναι η μίμηση προτύπων, η θέσπιση κανόνων και η άμεση διδασκαλία. Σημαντικό ρόλο για την προώθηση και την εκμάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς έχει η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και για την εξάλειψη προτείνεται η αγνόηση της συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, με βάση τη βιβλιογραφία, που θεωρούνται απαραίτητες για τη θετική αλληλεπίδραση και την κοινωνική επάρκεια, παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Ωστόσο μεγάλο μέρος της έρευνας, που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες για παιδιά συμπίπτει στις εξής κατηγορίες: (α) σχέσεις με συνομηλίκους, (β) αυτοδιαχείριση, (γ) ακαδημαϊκή πορεία, (δ) συμμόρφωση, και (ε) διεκδίκηση (Χατζηχρήστου, 2011).

2.2.3.1 Κοινωνικές ιστορίες

Ως μέθοδος διδασκαλίας, οι κοινωνικές ιστορίες έχουν ως βασικό στόχο να επιτρέψουν στον μαθητή να κατανοήσει ή να βελτιώσει την κοινωνική κατανόηση. Παρέχουν πληροφορίες που περιγράφουν μια κοινωνική κατάσταση και

διαμορφώνουν το πλαίσιο των κανόνων ή περιγράφουν την εναλλακτική αντίδραση και παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα παρακολούθησης της συμπεριφοράς. Η θεματολογία που μπορεί να προσεγγίσει μια κοινωνική ιστορία περιλαμβάνει τη φιλία, τη σχολική βία, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά γενικά (Gray, 2010).

Οι κοινωνικές ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί με εμπειρική στήριξη στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό. Η θεωρητική θεμελίωση των κοινωνικών ιστοριών βρίσκεται στη θεωρία του νου για το γνωστικό έλλειμμα των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα. Η εξατομίκευση και η τήρηση κριτηρίων για τη συγγραφή των κοινωνικών ιστοριών αποτελούν βασικοί παράμετροι για την αποτελεσματικότητά τους (Howley & Arnold, 2005).

2.2.3.2 Αυτορρύθμιση

Άλλη μία στρατηγική διδασκαλίας με ευρεία χρήση στην υποστήριξη των ατόμων με ΕΕΑ είναι η αυτορρύθμιση. Ακολουθείται μία μεθοδολογία που περιλαμβάνει τρία στάδια: (α) την αυτοπαρατήρηση (καταγραφή της συχνότητας της συμπεριφοράς – στόχου), (β) την αυτοαξιολόγηση (καταγραφή βάσει κριτηρίου), και (γ) την αυτοενίσχυση μέσω «αμοιβής», η οποία έχει επιλεγεί με βάση την αξία που αποδίδει το ίδιο το παιδί. Η στρατηγική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς με θετικά αποτελέσματα (Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

Η γνωσιακή θεωρία παρέχει το πλαίσιο αυτοδιαχείρισης ή ενδυνάμωσης του εσωτερικού δυναμικού του ατόμου. Το άτομο καλείται συνεχώς να προσαρμόζεται σε αλλαγές του περιβάλλοντος και μαθαίνει να αυτοδιαχειρίζεται καταστάσεις βάσει της γνώσης των συνεπειών των πράξεών του. Η προσαρμογή αυτή στις αλλαγές πραγματοποιείται όσο το δυνατό πιο ανώδυνα, όταν το άτομο έχει επίγνωση των μεταβλητών (εσωτερικών διεργασιών) (Καλαντζή-Αζίζι, 2011). Σύμφωνα με τη γνωσιακή θεωρία, βασική αρχή του μοντέλου αυτοδιαχείρισης είναι ότι το ίδιο το άτομο έχει τη δυνατότητα τροποποίησης της συμπεριφοράς. Ως προϋπόθεση και ως κρίσιμο σημείο τίθεται η αντικατάσταση της προβληματικής συμπεριφοράς (ελέγχουσα συμπεριφορά) από άλλη ελεγχόμενη συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

2. 3 Η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Η μεγάλη ποικιλομορφία θεωρητικών απόψεων των τελευταίων ετών αποδεικνύει κυρίως τη μεταβλητότητα ως προς τις θεωρητικές απόψεις για την αξιολόγηση των

ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγηση, διαφοροποιούν και τα προγράμματα παρέμβασης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ωστόσο, η γενική τάση που διαγράφεται είναι η εγκατάλειψη της διαγνωστικής αξιολόγησης και των μέσων αξιολόγησης με κλίμακες που βασίζονται στην εκτίμηση και διερεύνηση εσωτερικών ψυχολογικών διαδικασιών (Shinn et al., 1999).

2.3.1 Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον από το άτομο, στο περιβάλλον και στην αλληλεπίδραση με αυτό. Ο προβληματισμός αφορά στην αναζήτηση της αιτιολογίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τον προβληματισμό για την ωφελιμότητα των μέσων αξιολόγησης, καθώς και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Brown-Chidsey, 2005).

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στοχεύει στο να διαμορφώσει την ακριβή εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων σε σχέση με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στον προσδιορισμό των στόχων, τις διαδικασίες υλοποίησης του εξατομικευμένου προγράμματος το οποίο θα πρέπει να συναρμονιστεί με το πρόγραμμα της τάξης. Ο σχεδιασμός του εξατομικευμένου προγράμματος προϋποθέτει την αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με βάση την οποία επιλέγονται οι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης σε ετήσια, μηνιαία και τέλος σε εβδομαδιαία βάση. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος προσδιορίζονται οι δραστηριότητες ανάπτυξης του διδακτικού στόχου, τα μέσα και τα υλικά. Στο τέλος αξιολογείται η πρόοδος του μαθητή όπως και στην αρχική αξιολόγηση (Χρηστάκης, 2011α). Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στην τάξη και απαντά στα ερωτήματα: «Τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, τι μπορούν να κάνουν με μικρή βοήθεια του δασκάλου, τι δεν μπορούν να κάνουν και χρειάζονται συστηματική διδακτική παρέμβαση για να το πετύχουν» (Δροσινού κ.ά, 2009).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, καταγράφει και αξιοποιεί στοιχεία που προκύπτουν από το ατομικό ιστορικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό. Το ατομικό ιστορικό αφορά την ταυτότητα του μαθητή (φύλο, ηλικία, χώρα καταγωγής), τα πιθανά ιατροφαρμακευτικά προβλήματα, τις γνωματεύσεις για την πορεία της ανάπτυξής του από ιατρικά κέντρα ή την

γνωμάτευση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση από Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Το οικογενειακό ιστορικό αφορά στοιχεία που σχετίζονται με τη μητέρα, τον πατέρα, τις σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας. Τέλος, το σχολικό ιστορικό αφορά τις πληροφορίες που προκύπτουν από τον φάκελο του μαθητή κατά τη διάρκεια φοίτησής του στο σχολικό πλαίσιο.

2.3.2 Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης παρέχουν τα εργαλεία και τα μέσα συλλογής δεδομένων για τον εντοπισμό των τομέων παρέμβασης και του καθορισμού των διδακτικών στόχων. Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης βασίζεται στην παρατήρηση και στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και αποτελούν τα βασικά στάδια για την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων και την επιλογή των διδακτικών προτεραιοτήτων (Δροσινού, 2012β).

Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΛΕΒΔ ΠΑΠΕΑ)

Σκοπός του ΠΑΠΕΑ όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του, είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στον βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν». Η ένταξη στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, «μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους» τίθεται ως αποτέλεσμα της υποστήριξης. Αναλυτικά, οι επιμέρους σκοποί του ΠΑΠΕΑ όπως αναφέρονται στην εισαγωγή του προγράμματος αφορούν τη σχολική ετοιμότητα, τις βασικές σχολικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες, και την προεπαγγελματική ετοιμότητα (Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 ΦΕΚ 208,1996). Η ΛΕΒΔ ΠΑΠΕΑ αποτυπώνεται στον Πίνακα Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Δροσινού, 2012α).

Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΛΕΒΔ ΜΕ)

Κριτήριο για την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας αποτελεί η Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αναπτύσσεται με τη μορφή λίστας δεξιοτήτων της

Μαθησιακής Ετοιμότητας ανά αναπτυξιακή περιοχή: (α) προφορικός λόγος, (β) ψυχοκινητικότητα, (γ) νοητικές ικανότητες, και (δ) συναισθηματική οργάνωση. Η ΛΕΒΔ ΜΕ αποτυπώνεται στον Πίνακα Μαθησιακής Ετοιμότητας (Δροσινού και συν., 2009).

Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΕΒΔ ΓΜΔ)

Με βάση τη μεθοδολογία της παρατήρησης συμπληρώνεται η ΛΕΒΔ ΓΜΔ με βάση την οποία σκιαγραφείται το ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ του μαθητή, σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ. Η ΛΕΒΔ ΓΜΔ περιλαμβάνει τις περιοχές: Δεξιότητες Γλώσσας, Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, αξιολογούνται η Ανάγνωση, η Κατανόηση, η Γραφή και η Παραγωγή. Οι Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας ταυτίζονται με τον Πίνακα των ΛΕΒΔ ΜΕ. Στον τομέα της συμπεριφοράς αξιολογούνται οι θετικές και λιγότερο θετικές συμπεριφορές. Η ΛΕΒΔ ΓΜΔ αποτυπώνεται στον Πίνακα Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών. (Δροσινού, 2012α).

Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΕΒΔ ΕΜΔ)

Η ΛΕΒΔ ΕΜΔ, αναπτύσσεται με βάση το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και περιλαμβάνει τις εξής περιοχές: Αντιληπτικές Λειτουργίες, Μνημονικές Λειτουργίες, Γραφικός Χώρος, Αναγνωστική Λειτουργία, Μαθηματικά και Συμπεριφορά. Η ΛΕΒΔ ΕΜΔ αποτυπώνεται στον Πίνακα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Δροσινού, 2012α).

2.3.3. Λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς

2.3.3.1. Ιστορικό πλαίσιο- Ορισμός

Η ανάλυση συμπεριφοράς εντάσσεται στο θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο του συμπεριφορισμού. Η ανάλυση της συμπεριφοράς αποτελεί την πιο ορθόδοξη έκφραση του ριζοσπαστικού συμπεριφορισμού του Skinner ο οποίος επαναπροσδιορίζει τον συμπεριφορισμό και διαφοροποιείται από τον συμπεριφορισμό του Watson (Γενά, 2002). Ο όρος «λειτουργική ανάλυση» χρησιμοποιήθηκε από τον Skinner το 1953, για να δηλώσει την εμπειρική «σχέση αιτίας-αποτελέσματος» μεταξύ περιβάλλοντος και συμπεριφοράς. Ωστόσο, ο όρος γενικά σήμερα έχει επεκταθεί από τους αναλυτές και ψυχολόγους της συμπεριφοράς

σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, της ιατρικής, της βιολογίας, της φυσικής και των μαθηματικών για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών και λειτουργιών (Hanley, Iwata, & McCord, 2003). Ο όρος «λειτουργική» στην ψυχολογία χρησιμοποιείται με δύο τρόπους: αποδίδει τον σκοπό της συμπεριφοράς που χρησιμεύει στο άτομο και η δεύτερη χρήση περιγράφει μια σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών (συνήθως μεταξύ κάποιας περιβαλλοντικής εκδήλωσης και μιας μορφής συμπεριφοράς) (Hanley et al., 2003).

Ως βασικές αρχές και θεμελιώδεις παραδοχές της ανάλυσης της συμπεριφοράς αναφέρονται: (α) η επικέντρωση στη λειτουργία της συμπεριφοράς και όχι στη δομή της δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά κατανοείται μόνο σε συνάρτηση με το περιβάλλον, (β) τα ευρήματα από τη σύνδεση της συμπεριφοράς με το περιβάλλον, περιορίζουν την έκταση των υποκειμενικών κριτηρίων, αφού χρησιμοποιούνται αυτούσια και δεν παραπέμπουν στις ερμηνείες αναπόδεικτων στοιχείων, και (γ) οι εσωτερικές διεργασίες οι οποίες δεν ακυρώνονται αλλά ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο (Γενά, 2002).

Στο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο της ανάλυσης της συμπεριφοράς, η αξιολόγηση άρχισε να διερευνάται ως κομβικό και αναγκαίο στάδιο για την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης. Βασικός σταθμός για τη λειτουργική αξιολόγηση, αποτελεί η έρευνα του Carr (1977) για την αυτοτραυματική συμπεριφορά. Ανέπτυξε το πλέγμα των υποθέσεων για τη λειτουργία της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ενίσχυση που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον. Στα συμπεράσματά του επικεντρώνεται στη λειτουργική αιτία της συμπεριφοράς και επισημαίνει για τη μελλοντική έρευνα την περαιτέρω διερεύνηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που «υποκινούν» ή ενισχύουν την αυτοτραυματική συμπεριφορά.

Παρ' όλα αυτά, αρκετές αξιολογικές μελέτες περιελάμβαναν συστηματική εμπειρική έρευνα των περιβαλλοντικών επιδράσεων σχετικά με το πρόβλημα συμπεριφοράς και έθεσαν τις βάσεις για μια συνολική μεθοδολογία για τη λειτουργική ανάλυση. Ο Lovaas και οι συνεργάτες του (1965) ήταν οι πρώτοι που ανέδειξαν τις επιπτώσεις της κοινωνικής-θετικής ενίσχυσης (προσοχή) στην αυτοτραυματική συμπεριφορά των παιδιών που είχαν διαγνωστεί με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση (όπως αναφέρεται στους Hanley et al., 2003).

Ακολούθησε μεγάλος αριθμός ερευνών οι οποίες ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά της βασικής μεθοδολογικής λειτουργίας της αξιολόγησης της προβληματικής

συμπεριφοράς. Αυτά σχετίζονταν με την άμεση παρατήρηση και τη μέτρηση της προβληματικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τον έλεγχο κάποιας περιβαλλοντικής μεταβλητής. Από αυτές τις στρατηγικές, καταδείχθηκε η σχέση μεταξύ μιας περιβαλλοντικής μεταβλητής και της συμπεριφοράς. Ωστόσο, όλες οι μελέτες επικεντρώθηκαν στην έρευνα της σύνδεσης της συμπεριφοράς με ένα είδος ενίσχυσης κάθε φορά, είτε τη θετική είτε την αρνητική ενίσχυση Hanley et al., 2003). Εξάλλου η πρώτη ολοκληρωμένη ανάλυση των καθοριστικών παραγόντων της προβληματικής συμπεριφοράς αναφέρθηκε από τον Iwata (1994), ο οποίος πρότεινε ένα γενικό μοντέλο για την ταυτόχρονη αξιολόγηση της ευαισθησίας της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς στην απρόβλεπτη θετική, αρνητική και αυτόματη ενίσχυση (αναφέρεται στους Hanley et al., 2003).

Μεταβατικό στάδιο αποτέλεσε η έρευνα των Carr και Durand (1985) όπου αναφέρεται ότι, η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να αντικατασταθεί με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Στην έρευνά τους πραγματοποίησαν δύο πειράματα. Στο πρώτο πείραμα, ανέπτυξαν μια μέθοδο αξιολόγησης για τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, τα ξεσπάσματα, και ο αυτοτραυματισμός. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο το χαμηλό επίπεδο προσοχής των ενήλικων όσο και το υψηλό επίπεδο δυσκολίας των μαθησιακών έργων ήταν τα διακριτικά ερεθίσματα για την ανάρμοστη συμπεριφορά. Στο δεύτερο πείραμα, τα δεδομένα αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των συμπεριφορών που θα αντικαθιστούσαν την ανάρμοστη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά διδάχθηκαν να ζητούν την προσοχή ή τη βοήθεια, προφορικά, από τους ενήλικες. Αυτή η επεξεργασία, η οποία αφορούσε τη διαφοροποιημένη ενίσχυση της λειτουργικής επικοινωνίας, προκάλεσε την καταστολή της προβληματικής συμπεριφοράς, αφού ενισχύοντας τη λειτουργική επικοινωνία μειώθηκε η ισχύς της προβληματικής συμπεριφοράς (Carr & Durand, 1985).

Η μέθοδος της λειτουργικής ανάλυσης που περιγράφεται από τους Carr και Durand (1985) σηματοδότησαν την έναρξη μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την παρέμβαση η οποία παρέχει τεχνικές ελέγχου που εφαρμόστηκαν από την πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς, όχι μόνο για τη θεραπεία της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και της αξιολόγησης (Hanley et al., 2003).

Το 2004, η ομοσπονδιακή νομοθεσία για τα άτομα με ΕΕΑ των ΗΠΑ (Individuals Disabilities Education Improvement Act-IDEIA), απαίτησε τη χρήση της λειτουργικής αξιολόγησης για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης για

μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς που έχουν ανάγκη υποστήριξης (O'Neill et al., 2015). Έκτοτε, η λειτουργική αξιολόγηση παρουσίασε πολύ μεγάλη απήχηση, καθώς πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν και πολλά προγράμματα εφαρμόστηκαν με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης.

Η λειτουργική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία για τη συγκέντρωση πληροφοριών που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης (O'Neill et al., 2015). Σύμφωνα με τον Miltenberger (2008), λειτουργική αξιολόγηση ονομάζεται ο προσδιορισμός των τριών όρων: των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς, της περιγραφής της συμπεριφοράς, και των συνεπειών που ενισχύουν τη συμπεριφορά. Όπως αναφέρεται και από τον Mayer (1996), η λειτουργική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει ώστε να προσδιοριστεί η αιτία και ο σκοπός της συμπεριφοράς του μαθητή. Όταν προσδιοριστεί η αιτία, τότε οι παρεμβατικές προσεγγίσεις στην τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τις προσεγγίσεις που έχουν επιλεγεί αυθαίρετα.

2.3.3.2. Μέθοδος

Βασικοί στόχοι της λειτουργικής αξιολόγησης είναι: (α) συγκέντρωση πληροφοριών από τους δασκάλους και τους γονείς, (β) άμεση παρατήρηση, και (γ) ανάλυση των δεδομένων. Βασικοί στόχοι της λειτουργικής αξιολόγησης είναι η εξέταση των παραγόντων του περιβάλλοντος που συνδέονται με τη συμπεριφορά, η κατηγοριοποίηση των αιτιών και η εξεύρεση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων κάλυψης των αναγκών του ατόμου. Με άλλα λόγια εξετάζεται το πρόβλημα συμπεριφοράς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται (O'Neill et al., 2015).

A) Συγκέντρωση πληροφοριών

Η συγκέντρωση πληροφοριών, αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την αξιολόγηση και αναφέρεται στην προσπάθεια από τον ερευνητή να προσδιορίσει μεταβλητές που επηρεάζουν την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς και δεν είναι παρούσες κατά τη στιγμή εμφάνισης της συμπεριφοράς. Για τη συγκέντρωση των πληροφοριών χρησιμοποιείται και η συνέντευξη. Με το πρωτόκολλο της συνέντευξης της λειτουργικής αξιολόγησης (Functional Assessment Interview), οι ερευνητές αποσκοπούν στο (1) να εξάγουν συμπεράσματα για την περιγραφή της συμπεριφοράς και τις συνέπειες, καθώς και για τη συχνότητα εμφάνισης, (2) να εξάγουν συμπεράσματα για τις φυσικές συνθήκες και το «περιβάλλον», όταν

εμφανίζεται ή όταν δεν εμφανίζεται, (3) να προσδιορίσουν τους παράγοντες στο ευρύτερο περιβάλλον (distant ecological -setting events) που μπορεί να επηρεάζουν την πιθανότητα και τη λειτουργία της συμπεριφοράς, (4) να προσδιορίσουν τις πιθανές λειτουργίες της συμπεριφοράς, και (5) να αναπτύξουν τις υποθέσεις που περιγράφουν τις σχέσεις των παραγόντων και την εμφάνιση της συμπεριφοράς (O'Neill et al., 2015).

Οι παράγοντες του περιβάλλοντος κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) Σ' αυτή του ευρύτερου περιβάλλοντος που έχει σχέση με τις φυσικές ανάγκες του ατόμου και την κάλυψή τους. Εδώ συγκαταλέγονται τα οποιαδήποτε ιατρικά προβλήματα, ο ύπνος, το φαγητό, το καθημερινό ημερήσιο πρόγραμμα, ο αριθμός των ανθρώπων (εκπαιδευτικών ή ειδικών) από το σχολείο, το σπίτι (Carter & Horner, 2007). β) Σ' αυτή του άμεσου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εμφανίζεται η συμπεριφορά (antecedent events).

B) Άμεση παρατήρηση

Τα προβλήματα συμπεριφοράς πολλές φορές εμφανίζονται σε άμεση συνάρτηση με γεγονότα όπως ο χρόνος, ο τόπος, πρόσωπα, δραστηριότητα. Δηλαδή, η ερώτηση που τίθεται είναι πότε, πού, με ποιον ή με ποιους και με ποια δραστηριότητα εμφανίζεται η συμπεριφορά. Η βασική μονάδα αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή αποτελείται από την ερώτηση του δασκάλου και την απάντηση του μαθητή η οποία δημιουργεί μία νέα αντίδραση του δασκάλου. Η ερώτηση είναι το διακριτικό ερέθισμα για τον μαθητή και η απάντησή του αποτελεί το διακριτικό ερέθισμα για τον δάσκαλο (Greer, 2002). Σύμφωνα με τη συντελεστική μάθηση, τα διακριτικά ερεθίσματα είναι τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που προηγούνται μιας αντίδρασης.

Η συμπεριφορά για να είναι παρατηρήσιμη θα πρέπει να περιγράφεται με εμφανείς «όρους» και δεν πρέπει να αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις. Προβληματική συμπεριφορά υπάρχει μόνο εφόσον μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί με άμεση παρατήρηση. Δηλαδή, η περιγραφή «κοροϊδεύει τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές» είναι παρατηρήσιμη και μπορεί να «μετρηθεί», ενώ η περιγραφή «νιώθει εκνευρισμένος με τον δάσκαλο» δεν μπορεί να παρατηρηθεί γιατί αφορά μία εκτίμηση.

Αιτίες της συμπεριφοράς (maintaining consequences): Οι αιτίες αναζητούνται στις διαδικασίες που ενισχύουν τη συμπεριφορά και κατά συνέπεια έπονται της

εκδήλωσής της. Ενίσχυση είναι η διαδικασία στην οποία μια συμπεριφορά επιβραβεύεται από την άμεση συνέπεια που ακολουθεί. Όταν μια συμπεριφορά ενισχύεται είναι πιο πιθανό να συμβεί ξανά στο μέλλον. Τα γεγονότα που έπονται της συμπεριφοράς την ενισχύουν θετικά ή αρνητικά. Η θετική ενίσχυση συμβαίνει, όταν το άτομο αποκτά, αυτό που επιθυμεί και αρνητική, όταν αποφεύγει μία κατάσταση. Η θετική ενίσχυση μπορεί να είναι είτε κοινωνική είτε υλική. Κοινωνική θετική ενίσχυση συμβαίνει για παράδειγμα στο άτομο όταν αποκτά την προσοχή των άλλων (γέλιο, χάρδεμα) ή υλική όταν αποκτά ένα αντικείμενο ή κερδίζει τη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα. Αντίστοιχα και η αρνητική ενίσχυση μπορεί να είναι κοινωνική. Κοινωνική αρνητική ενίσχυση συμβαίνει για παράδειγμα στο άτομο όταν θέλει να αποφύγει την προσοχή των άλλων (αρνητικά σχόλια) ή όταν θέλει να αποφύγει ένα έργο ή μία δραστηριότητα (Miltenberger, 2008).

Οι λειτουργίες της συμπεριφοράς ή αλλιώς η συμπεριφορά του ατόμου υπηρετεί δύο τύπους λειτουργιών. Στον πρώτο τύπο, το άτομο καταφεύγει σε μία συμπεριφορά με σκοπό είτε την απόκτηση επιθυμητών αντικειμένων-καταστάσεων, ενώ στον δεύτερο την αποφυγή ανεπιθύμητων αντικειμένων ή καταστάσεων. Δηλαδή, το άτομο με τη συμπεριφορά του προσπαθεί είτε να κερδίσει κάτι, είτε να αποφύγει κάτι. Γι' αυτό σύμφωνα με τη λειτουργική αξιολόγηση, στις αιτίες συγκαταλέγεται και ο σκοπός της συμπεριφοράς δηλαδή η «λειτουργία» της.

Κάτω από αυτές τις δύο μεγάλες κατηγορίες (απόκτηση-αποφυγή), κατηγοριοποιούνται και οι συνέπειες. Γι' αυτό και οι τελευταίες μπορούν να προσφέρουν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Mayer (1996), ο σκοπός της συμπεριφοράς αποτελεί και την αιτία επανάληψής της. Ως εκ τούτου οι αιτίες διακρίνονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: (α) αποφυγή, (β) προσέλκυση προσοχής, (γ) σύνδεση με αντικείμενα, και (δ) αισθητηριακή διέγερση.

Η λειτουργία της συμπεριφοράς «μεταφέρεται» ως μήνυμα επικοινωνίας στο περιβάλλον. Αυτό αναλύεται είτε στον άξονα του «Αποκτώ» είτε στον άξονα του «Αποφεύγω». Ο πρώτος είναι αυτός του «*Αποκτώ προσοχή*». Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα του τύπου «Πρόσεξέ με», «Χρειάζομαι βοήθεια», «Μπορώ να παίξω μαζί σου». Ένας δεύτερος άξονας είναι αυτό του «*Αποκτώ αντικείμενο/δραστηριότητα*» με χαρακτηριστικά π.χ. «Θέλω να παίξω με το κομπιούτερ», «Θέλω το βιβλίο», «Θέλω να ακούσω μουσική». Ένας τρίτος άξονας είναι της μορφής «*Αποκτώ αισθητηριακή διέγερση*» με εκφράσεις της μορφής «Αυτή η κίνηση με κάνει

να νιώθω ωραία», «Αυτή η κίνηση με ηρεμεί». Στον αντίποδα, η διάσταση του «Αποφεύγω» μπορεί να ταξινομηθεί σε διαφορετικούς άξονες. Ως τέτοιοι μπορεί να αναφερθούν αυτός του (α) «Αποφεύγω μια αισθητηριακή διέγερση» με χαρακτηριστικές εκφράσεις «Ο θόρυβος με ενοχλεί», «Η τάξη είναι πολύ ζεστή», (β) «Αποφεύγω μια κοινωνική αλληλεπίδραση» όπως για παράδειγμα « Δε θέλω να σου μιλήσω», «Δε θέλω να με κοιτάς, και (γ) «Αποφεύγω αντικείμενα- δραστηριότητες» με χαρακτηριστικές εκφράσεις αυτές όπως «Δε θέλω να κάνω αυτή την εργασία», «Δε θέλω να είμαι στην αίθουσα», «Δε μου αρέσει αυτό», «Χρειάζομαι διάλειμμα» (Bambara & Kern, 2005).

Οι συνέπειες ή τα γεγονότα τα οποία ακολουθούν τη συμπεριφορά έχουν πολύ μεγάλη σημασία ειδικότερα όταν πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρόβλημα δεν αφορά μόνο το παιδί αλλά, κυρίως, το περιβάλλον, τον τρόπο που αντιδρά στη συμπεριφορά του (Cirani & Schock, 2007).

Γ. Ανάλυση δεδομένων

Η λειτουργική αξιολόγηση έχει ολοκληρωθεί όταν η συμπεριφορά μπορεί να: (α) περιγραφεί με σαφήνεια π.χ. «ο μαθητής φωνάζει ή ο μαθητής χτυπάει τα χέρια του», (β) συνδεθεί με κάποιο γεγονός, πρόσωπο, δραστηριότητα π.χ. «ο μαθητής φωνάζει όταν ο δάσκαλος ζητάει να λύσουν οι μαθητές μία άσκηση», (γ) συνδεθεί με τον σκοπό της συμπεριφοράς π.χ. «ο μαθητής φωνάζει όταν ο δάσκαλος ζητάει να λύσουν οι μαθητές μία άσκηση για να αποφύγει την εργασία», (δ) συμβάλει στην ανάπτυξη των υποθέσεων που περιγράφουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε σχέση με τα αποτελέσματα που τις ενισχύουν, και (ε) βοηθήσει στη συλλογή των δεδομένων άμεσης παρατήρησης που υποστηρίζουν τις συνοπτικές προτάσεις που έχουν αναπτυχθεί (O'Neill et al., 2015).

2.3.3.3 Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής αξιολόγησης (ΛΠΛΑ)

Οι εισηγητές της λίστας παρατήρησης της λειτουργικής αξιολόγησης περιγράφουν το συγκεκριμένο εργαλείο, ως ένα αποτελεσματικό μέσο άμεσης παρατήρησης αφού παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόσουν στη σχολική τάξη. Είναι ένα πρωτόκολλο με βάση το οποίο πραγματοποιείται η λειτουργική αξιολόγηση. Έχει σχεδιαστεί για να μεγιστοποιεί την κατανόηση των πληροφοριών που μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει χωρίς να καταφεύγει σε μακροσκελείς εκθέσεις ή περιλήψεις (O'Neill et al., 2015).

Το πρωτόκολλο παρατήρησης είναι οργανωμένο με κέντρο την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς αφού προσδιορίζει (α) τον αριθμό των γεγονότων της προβληματικής συμπεριφοράς, (β) τις προβληματικές συμπεριφορές που εμφανίζονται μαζί, (γ) τότε υπάρχουν οι μεγαλύτερες πιθανότητες να συμβούν τα περισσότερα γεγονότα της προβληματικής συμπεριφοράς, (δ) τις πιθανές υποθέσεις για τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς, και (ε) τις άμεσες συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. (O'Neill et al., 2015).

Το πλεονέκτημα της ΛΠΛΑ είναι ότι όλα αυτά τα στοιχεία βρίσκονται συγκεντρωμένα σε έναν πίνακα 8 περιοχών και είναι εύκολο να αξιολογηθούν και να αναλυθούν (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Αναλυτική περιγραφή της Λίστας Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης

Περιοχή Α	Όνομα- Χρονικό διάστημα παρατήρησης
Περιοχή Β	Χρονικές περίοδοι και διαστήματα παρατήρησης
Περιοχή Γ	Συμπεριφορές υπό παρατήρηση
Περιοχή Δ	Παράγοντες α) Απαίτηση/ Ερώτηση (Demand/Request) β) Δύσκολη εργασία (Difficult task) γ) Μεταβάσεις (Transitions) δ) Διακοπές (Interruptions) ε) Απομόνωση (Alone -no attention).
Περιοχή Ε	Λειτουργίες της συμπεριφοράς Απόκτηση προσοχής Απόκτηση επιθυμητού αντικειμένου Αισθητηριακή διέγερση Αποφυγή απαίτησης Αποφυγή δραστηριότητας Αποφυγή προσώπου
Περιοχή Στ	Άμεσες συνέπειες
Περιοχή Ζ	Σχόλια
Περιοχή Η	Αρίθμηση σειράς εμφάνισης γεγονότος προβληματικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες ημερομηνίες

Στην περιοχή Α, αναφέρεται το όνομα του μαθητή και το χρονικό διάστημα παρατήρησης (π.χ. μια εβδομάδα). Στην περιοχή Β, καταγράφεται το ωρολόγιο πρόγραμμα όταν πρόκειται για σχολείο. Στην περιοχή Γ, καταγράφονται οι υπό παρατήρηση συμπεριφορές. Στην περιοχή Δ, καταγράφονται οι παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς οι οποίοι και επιμερίζονται σε: (α) Απαίτηση/ Ερώτηση (Demand/Request), (β) Δύσκολη εργασία (Difficult task), (γ) Μεταβάσεις (Transitions), (δ) Διακοπές (Interruptions), και (ε) Απομόνωση (Alone -no attention). Συνάμα σ' αυτή την περιοχή υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης κι άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα οι συνθήκες (θόρυβος, ζέστη), αλλαγές στο

πρόγραμμα, πρόσωπα παρόντα, συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στην περιοχή E, καταγράφονται λειτουργίες της συμπεριφοράς οι οποίες και επιμερίζονται στην Απόκτηση προσοχής, Απόκτηση επιθυμητού αντικειμένου, Αισθητηριακή διέγερση-Αποφυγή απαίτησης, Αποφυγή δραστηριότητας, Αποφυγή προσώπου. Στην περιοχή Στ, καταγράφονται οι άμεσες συνέπειες της συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα η αγνόηση ή η λεκτική παρατήρηση. Στην περιοχή Z, καταγράφονται τα σχόλια του παρατηρητή και στην περιοχή H, καταγράφονται οι προβληματικές συμπεριφορές με σειρά εμφάνισης, ανά ημέρα πρατήρησης (O'Neill et al., 2015).

2.3.3.4 Παρεμβάσεις με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνει συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών που συγκέντρωσε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της λειτουργικής αξιολόγησης και την ανάπτυξη ενός σχεδίου παρέμβασης που βασίζεται σε δύο βασικές συνιστώσες. Πρώτον, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να ταιριάζουν με τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς, και δεύτερον, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Dukes, Rosenberg, & Brady, 2008).

Για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, η μέθοδος της λειτουργικής αξιολόγησης, προσφέρει το πλαίσιο σύνδεσης για την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης. Συνδέει τη συμπεριφορά με τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διατυπώσει τις υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς και με βάση τις υποθέσεις αυτές να αναπτύξει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κι αυτό γιατί στο πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης, οι όροι που αποδίδουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της μεθόδου είναι: τα γεγονότα πλαισίου (*setting events*), τα γεγονότα που προηγούνται (*antecedent events*), η λειτουργία της συμπεριφοράς (*function of behavior*), και οι συνέπειες της συμπεριφοράς (*consequences of behavior*) (O'Neill et al., 2015).

Έτσι ένα πρόγραμμα παρέμβασης που στηρίζεται στη λειτουργική αξιολόγηση περιλαμβάνει παρεμβάσεις που αφορούν (α) στα γεγονότα πλαισίου (*setting events*) π.χ. φυσικές συνθήκες στην αίθουσα διδασκαλίας, το σπίτι και η κάλυψη βασικών αναγκών (τροφή, ύπνος, ασφάλεια), παθολογικοί παράγοντες από το ατομικό ιστορικό, (β) στα γεγονότα που προηγούνται (*antecedent events*) και εμφανίζονται ακριβώς πριν την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, (γ) στη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών (*replacement behavior*) ή επιθυμητών συμπεριφορών),

και (δ) στα γεγονότα που έπονται της συμπεριφοράς. Όλες αυτές οι παρεμβάσεις έχουν σκοπό να κάνουν την προβληματική συμπεριφορά αναποτελεσματική και ανεπαρκή και στο τέλος να αποκοπεί από τις αιτίες που τη δημιούργησαν.

α) *Παρεμβάσεις στα γεγονότα πλαισίου (setting events)*. Πρόκειται για το μακρο-επίπεδο των περιβαλλοντικών συνθηκών που ενδεχομένως συνδέονται με τη συμπεριφορά. Οι φυσικές συνθήκες ενδέχεται να συντελούν στην εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς: Θόρυβος, μέγεθος τάξης, θερμοκρασία, γεγονότα που αφορούν την οικογένεια ή τις βιολογικές ανάγκες του ατόμου. Επομένως οι παρεμβάσεις στα γεγονότα πλαισίου με βάση τις φυσικές συνθήκες αφορούν σε αποφάσεις και διευθετήσεις στο περιβάλλον της τάξης (αλλαγές στα θρανία, στη διάταξη των επίπλων), τις συζητήσεις με τους γονείς. Οι κοινωνικές συνθήκες αφορούν τις συνθήκες αλληλεπίδρασης του μαθητή, τις ανάγκες επικοινωνίας και τον βαθμό συμμετοχής στην ομάδα των συνομηθικών ή τον αριθμό των μελών της ομάδας. Επομένως, οι παρεμβάσεις αφορούν στη διεθέτηση των αναγκών του μαθητή με βάση τις κοινωνικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή ενδέχεται να διαμορφώνουν το υπόβαθρο για την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες περιγράφονται με βάση τα μαθησιακά αντικείμενα, το ωρολόγιο πρόγραμμα (τη σειρά διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων), τον βαθμό αυτονομίας και τον βαθμό επιλογής που διατίθεται στο μαθητή. Επομένως, οι παρεμβάσεις αφορούν σε αυτούς τους τομείς. Για παράδειγμα εάν διαπιστωθεί ότι ο μικρός βαθμός αυτονομίας σχετίζεται με την εμφάνιση της συμπεριφοράς, τότε ενισχύονται τα διαστήματα αυτονομίας.

β) *Παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται (antecedent events)*. Είναι τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς και με μεγάλη πιθανότητα συνδέονται με τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η στρατηγική και η μέθοδος διδασκαλίας, οι εργασίες (εύκολες- δύσκολες), ο χρόνος ανάμεσα στις εργασίες. Οι σχολικές εργασίες που γίνονται στην τάξη είναι ένας καθοριστικός παράγοντας εμφάνισης μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς η οποία ενδέχεται να αποσκοπεί στην αποφυγή της δραστηριότητας. Σε έρευνα μελέτης περίπτωσης, που εξέτασε τη συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης ακαδημαϊκής εργασίας του στα μαθηματικά και την ανάγνωση, ο μαθητής εμφάνιζε προβλήματα συμπεριφοράς και συχνά μιλούσε με άλλους συμμαθητές, κλωτσούσε το κάθισμά του ή το κάθισμα μπροστά του, ή περιπλανιόταν γύρω από την τάξη. Ο δάσκαλός του θεωρούσε ότι η συμπεριφορά του μαθητή είχε σκοπό να προκαλέσει απλώς διαταραχές μέσα στην

τάξη. Η μελέτη διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στη πρώτη φάση, η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς έδειξε ότι, τα προβλήματα συμπεριφοράς συνέβαιναν όταν ο μαθητής είχε ολοκληρώσει τις εργασίες του και δευτερευόντως ότι, η προβληματική συμπεριφορά είχε ως αποτέλεσμα ο μαθητής να καταφέρνει να αποκτήσει πρόσβαση στις προτιμώμενες δραστηριότητες. Στη δεύτερη φάση, η παρέμβαση βασίστηκε στην αύξηση της δυσκολίας της ακαδημαϊκής του εργασίας στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην έχει χρόνο ο μαθητής να εκδηλώσει τη συμπεριφορά-πρόβλημα, η οποία οδήγησε σε βελτιώσεις στη συμπεριφορά του (Umbreit, Lane, & Dejud, 2004).

γ) *Διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών (replacement behavior) ή επιθυμητών συμπεριφορών.* Η εναλλακτική συμπεριφορά αντικαθιστά την μη αποδεκτή συμπεριφορά γιατί προσφέρει στο άτομο την ίδια ακριβώς λειτουργία και εξυπηρετεί την ίδια ακριβώς σκοπιμότητα. Επομένως, το επόμενο και καθοριστικό στάδιο μετά την αξιολόγηση, είναι η εξεύρεση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων κάλυψης των αναγκών του ατόμου.

Οι συμπεριφορές που θεωρούνται προβληματικές στο σχολικό περιβάλλον είναι συμπεριφορές που δημιουργούν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνακόλουθα στις σχέσεις του μαθητή με το περιβάλλον της τάξης και την προσαρμογή του σε αυτό. Η λειτουργική αξιολόγηση προτείνει την εξεύρεση αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίες θα αντικαταστήσουν την προβληματική συμπεριφορά, ενώ θα προσφέρουν στο άτομο την ίδια λειτουργία με την προβληματική συμπεριφορά επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την κάλυψη των αναγκών του ατόμου. Η αντίθεση της εναλλακτικής συμπεριφοράς με την επιθυμητή είναι ότι η εναλλακτική συμπεριφορά παρέχει την ίδια ενίσχυση με την προβληματική- μη αποδεκτή συμπεριφορά (Dunlap, Harrower, & Fox, 2005).

δ) *Παρεμβάσεις στα γεγονότα που έπονται της συμπεριφοράς.* Η ενίσχυση της επιθυμητής ή της εναλλακτικής μορφής συμπεριφοράς είναι μία από τις βασικές αρχές της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η αυτορρύθμιση επίσης δημιουργεί το υπόβαθρο αρχικά της παρατήρησης και κατόπιν του ελέγχου της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο.

2.3.3.5 Διαφοροποιημένη Ενίσχυση

Η διαφοροποιημένη ενίσχυση της εναλλακτικής συμπεριφοράς (Differential Reinforcement of Alternative behavior – DRA) είναι μια συμπεριφορική διαδικασία που χρησιμοποιείται για να αυξήσει τη συχνότητα της εναλλακτικής συμπεριφοράς

και να μειώσει τη συχνότητα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Απαιτείται ο προσδιορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς, ο προσδιορισμός των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και οι ενισχυτές που διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Ένας σαφής ορισμός της επιθυμητής συμπεριφοράς, τίθεται ως προϋπόθεση αφού συμβάλλει αφ' ενός στο να διασφαλιστεί η ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς κι αφ' ετέρου στο να καταγραφεί η συμπεριφορά και να διασφαλιστεί μ' αυτόν τον τρόπο η αξία της θεραπείας. Αντίστοιχα, ένας σαφής ορισμός των ανεπιθύμητων συμπεριφορών συμβάλλει στο να διασφαλιστεί ότι δεν ενισχύεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά και απ' την άλλη επιτρέπει την καταγραφή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, τα βήματα για τη διαφοροποιημένη ενίσχυση της συμπεριφοράς περιγράφονται ως εξής: ορισμός της επιθυμητής συμπεριφοράς, ορισμός της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, προσδιορισμός της ενίσχυσης, ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφορά αμέσως και με συνέπεια, εξάλειψη της ενίσχυσης για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, χρήση της περιστασιακής ενίσχυσης για τη διατήρηση της συμπεριφοράς – στόχου, και πρόγραμμα για γενίκευση (Miltenberger, 2008).

Η διαφοροποιημένη ενίσχυση της απουσίας εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς (Differential Reinforcement of Other behavior – DRO) εξαρτάται από την απουσία της προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι ο ενισχυτής παρέχεται μετά από ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο δεν παρουσιάζεται η προβληματική συμπεριφορά (Miltenberger, 2008).

Οι Deitz και Repp (1973, όπως αναφέρει ο Miltenberger, 2008) ερεύνησαν έναν άλλο τύπο ενίσχυσης που ονομάζεται διαφοροποιημένη ενίσχυση χαμηλών ποσοστών ανταπόκρισης (Differential Reinforcement of Low rates of responding – DRL). Χρησιμοποίησαν τη διαδικασία για να μειώσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά στην ειδική εκπαίδευση και σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η χαμηλή συχνότητα εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Οι μελετητές προκειμένου να μειώσουν μία προβληματική συμπεριφορά σε μαθητές με νοητική υστέρηση, χορηγούσαν έναν ενισχυτή όταν οι μαθητές τηρούσαν τον κανόνα και εμφάνιζαν την προβληματική συμπεριφορά λιγότερο από 5 φορές την ημέρα. Στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος, ο εκπαιδευτικός υπενθύμιζε στον μαθητή τον κανόνα και στο τέλος της ημέρας χορηγούσε την ενίσχυση (Miltenberger, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικό πεδίο – Συμμετέχοντες

Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και ως τέτοια εντάσσεται στις ποιοτικές έρευνες. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μελέτη ενός φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον. Η παρατήρηση είναι η βασική μέθοδος καταγραφής των στοιχείων του φαινομένου που μελετάται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στην έρευνα συμμετείχε ένας μαθητής της Β΄ τάξης γενικού δημοτικού σχολείου με προβλήματα συμπεριφοράς, ο οποίος κρίθηκε σκόπιμο για την έρευνα να μην αναφέρεται με το πραγματικό του όνομα αλλά με το ψευδώνυμο «Ορέστης». Τα προβλήματα συμπεριφοράς ήταν εμφανή από την πρώτη ημέρα φοίτησης στην τάξη. Η εντύπωση που είχε δοθεί από την προηγούμενη σχολική χρονιά στο περιβάλλον του σχολείου, ήταν ότι επρόκειτο για κάποιον μαθητή με ιδιαίτερη συμπεριφορά και με αρκετά «δύσκολο χαρακτήρα». Το αίτημα για αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα είχε προταθεί από την προηγούμενη σχολική χρονιά στους γονείς. Ο μαθητής αξιολογήθηκε από το ΚΕΔΔΥ στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά το πέρας της πρακτικής άσκησης και το συμπέρασμα της γνωμάτευσης ήταν ότι παρουσίαζε «Μαθησιακές Δυσκολίες». Στη γνωμάτευση δινόταν έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στα μαθηματικά και προτεινόταν η φοίτησή του στο Τμήμα Ένταξης.

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων του σχολείου, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί γνώριζαν πολύ καλά τον μαθητή, καθώς είχαν διδάξει στη συγκεκριμένη τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος κι είχαν αντιμετωπίσει και οι ίδιοι τις δυσκολίες του μαθητή στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

3.2 Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Η έρευνα αυτή ταυτίζεται σε πραγματικό χρόνο με την πρακτική άσκηση στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η πρακτική άσκηση ξεκίνησε στις 12/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 22/05/2014.

Η ερευνήτρια και συντάκτρια της εργασίας ήταν ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτή η θέση της παρείχε τη δυνατότητα να έχει πολλές άμεσες και συνεχείς καταγραφές αλλά και παρεμβάσεις από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι

οποίες δεν ήταν δυνατό να καταγραφούν στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης. Η έρευνα αυτή είχε ουσιαστικά ως πραγματικό χρόνο ολόκληρο το σχολικό έτος.

Στο διάστημα από 12/11 έως 15/11 2013 συμπληρώθηκαν οι ΛΕΒΔ. Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκαν ο Πίνακας της ΜΕ, ο Πίνακας του ΠΑΠΕΑ, ο Πίνακας των ΓΜΔ και ο Πίνακας των ΕΜΔ. Από τη συμπλήρωση των Πινάκων εντοπίστηκαν οι τομείς στους οποίους ο μαθητής υπερερούσε κι εκείνοι στους οποίους υστερούσε, με βάση τον σχολικό διδακτικό προγραμματισμό και τα ΑΠΣ της τάξης στην οποία βρισκόταν. Η συμπλήρωση του πίνακα της ΛΠΛΑ έγινε από 18/11 έως 22/11/2013.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

3.3.1 Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

Οι ΛΕΒΔ αποτελούν είδος σχολικής άτυπης αξιολόγησης που γίνεται με βάση τις βασικές δεξιότητες ΜΕ, του ΠΑΠΕΑ και των ΕΜΔ, από όπου διαφαίνονται οι τομείς που ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία. Σε κάθε πίνακα σημειώνεται η γραμμή βάσης που είναι η τάξη στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Στον οριζόντιο άξονα περιγράφονται οι τομείς που ελέγχονται και στον κάθετο άξονα σε αύξουσα σειρά οι σχολικές τάξεις σε εξάμηνα. Σε κάθε τομέα ξεχωριστά σημειώνεται το εξάμηνο στο οποίο περιγράφεται η επίδοση του μαθητή. Έτσι, προκύπτουν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης, αποτυπώνονται οι δυσκολίες του μαθητή ενώ διαπιστώνονται οι άμεσες προτεραιότητες ενός διδακτικού προγράμματος. Η συμπλήρωσή τους συμφωνεί με το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ της τάξης στην οποία ανήκει ο μαθητής. Τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ του δημοτικού σχολείου περιγράφουν ανά τάξη και γνωστικό αντικείμενο, γενικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. Το επίπεδο δεξιότητας εκτιμάται με βάση τους στόχους που περιγράφονται ανά τάξη στα ΑΠΣ της τάξης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής.

Οι ΛΕΒΔ ΜΕ έχουν διαμορφωθεί με βάση τις περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, του Γνωστικού και του Συναισθηματικού τομέα. Πριν τη συμπλήρωση του πίνακα σημειώνεται η γραμμή βάσης, δηλαδή η τάξη και το εξάμηνο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής. Στη συνέχεια, η συμπλήρωση του πίνακα βασίζεται στην κατάκτηση της δεξιότητας ανά περιοχή ανάπτυξης, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτείται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής.

Επομένως, σημειώνεται το αντίστοιχο πεδίο που κατά την υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού βρίσκεται το επίπεδο κατάκτησης της αντίστοιχης δεξιότητας από τον μαθητή.

Η πρώτη ενότητα του ΠΑΠΕΑ αναφέρεται στη μαθησιακή ετοιμότητα η οποία συμπληρώθηκε με βάση τον πίνακα των ΛΕΒΔ ΜΕ. Για τη συμπλήρωση του πίνακα των βασικών σχολικών δεξιοτήτων εκτιμήθηκε η δεξιότητα με βάση τους στόχους ανά ενότητα. Για τους τομείς της κοινωνικής προσαρμογής και των δημιουργικών δραστηριοτήτων, ο πίνακας συμπληρώθηκε ανάλογα με την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το επίπεδο κατάκτησης της δεξιότητας σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, για την προεπαγγελματική ετοιμότητα, η συμπλήρωση έγινε με βάση την εκτίμηση των στόχων που περιγράφονται στις δύο πρώτες ενότητες (οργάνωση προσωπικότητας και συνειδητοποίηση των αδυναμιών).

Ο πίνακας των ΓΜΔ περιλαμβάνει τις Δεξιότητες Γλώσσας, ΜΕ, Μαθηματικών, και συμπεριφοράς.

Ο πίνακας των ΕΜΔ περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες: (1) Αντιληπτικές λειτουργίες, (2) Μνημονικές λειτουργίες, (3) Γραφικός χώρος, (4) Αναγνωστική λειτουργία, (5) Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά που έχουν σχέση με τη δυσλειτουργία της γλώσσας, και (6) Συμπεριφορά – Συναισθηματική υποστήριξη.

Για τον έλεγχο των αντιληπτικών λειτουργιών του μαθητή, δόθηκαν δοκιμασίες από το ΑθηνάΤεστ. Συγκεκριμένα, δόθηκε μία δοκιμασία οπτικής διάκρισης γραφημάτων και μία δοκιμασία ακουστικής διάκρισης φθόγγων. Επίσης, για τον έλεγχο των μνημονικών λειτουργιών δόθηκαν οι αντίστοιχες δοκιμασίες από το ΑθηνάΤεστ, όπως η κλίμακα ελέγχου της «μνήμης αριθμών» και ζητήθηκε από τον μαθητή να επαναλάβει ακολουθίες αριθμών από ακρόαση. Στον τομέα του «γραφικού χώρου», δόθηκε η δοκιμασία του τεστ που ελέγχει τον οπτικοκινητικό συντονισμό.

3.3.2. Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης

Τα περιεχόμενα της ΛΠΛΑ αναλύονται σε περιοχές:

Περιοχή Α: Περιλαμβάνει το όνομα του μαθητή, του οποίου η συμπεριφορά παρατηρείται, καθώς και η χρονική διάρκεια παρατήρησης.

Περιοχή Β: Περιλαμβάνει τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία πραγματοποιείται η παρατήρηση. Όταν η παρατήρηση λαμβάνει χώρα στο σχολείο, τότε αυτή συμπίπτει με το ωρολόγιο πρόγραμμα που παρακολουθεί ο μαθητής.

Περιοχή Γ: Περιλαμβάνει τις μορφές «προβληματικής» συμπεριφοράς που συμβαίνουν και εμποδίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη. Πρόκειται για τις συμπεριφορές που έχουν επισημανθεί από την παρατήρηση. Με βάση τους εισηγητές της ΛΠΛΑ, οι πιο συχνά εμφανιζόμενες «προβληματικές» συμπεριφορές εντάσσονται σε βασικές κατηγορίες. Στις κατηγορίες αυτές περιλαμβάνονται συμπεριφορές όπως η αποχή ή η άρνηση συμμετοχής στο μάθημα, η άρνηση της οργάνωσης της εργασίας, καθώς και η μη ανταπόκριση στις δραστηριότητες του μαθήματος. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά της «προβληματικής» συμπεριφοράς αποτελούν η ενόχληση και παρεμπόδιση των συμμαθητών κατά τις μαθησιακές διαδικασίες, η επιθετικότητα, τα ξεσπάσματα θυμού, η αισχρολογία, ο εκνευρισμός και η αντίδραση από τις αλλαγές στη ρουτίνα. Τέλος, γίνεται αναφορά και σε μορφή συμπεριφοράς που προκαλεί αισθητηριακή διέγερση ή εκδήλωση ακατάλληλης σεξουαλικής συμπεριφοράς.

Περιοχή Δ: Στην περιοχή αυτή καταγράφονται παράγοντες, δηλαδή τα γεγονότα τα οποία είναι παρόντα πριν την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Στη ΛΠΛΑ, με βάση τη βιβλιογραφία και την ερευνητική εμπειρία των συγγραφέων, οι πιο συχνά εμφανιζόμενες συμπεριφορές είναι οι ακόλουθες, οι «απαιτήσεις/ερωτήσεις» που προέρχονται από τον εκπαιδευτικό ή προκύπτουν από την εργασία στην τάξη, η «δύσκολη εργασία», οι «μεταβάσεις» (από μέρος σε μέρος ή από δραστηριότητα σε δραστηριότητα), οι «διακοπές», η «απομόνωση» (έλλειψη προσοχής). Επίσης, η λίστα δίνει τη δυνατότητα να προστεθούν κι άλλοι παράγοντες που μπορεί να συνδέονται με την εκδήλωση της συμπεριφοράς, όπως πρόσωπα, συγκεκριμένες δραστηριότητες ή συνθήκες, όπως ο θόρυβος και οι αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα.

Περιοχή Ε: Στην περιοχή αυτή καταγράφονται οι λειτουργίες της συμπεριφοράς (perceived functions) που αποτελούν υποθέσεις για τη σκοπιμότητά της και απαντούν στην ερώτηση «γιατί το άτομο καταφεύγει στη συγκεκριμένη συμπεριφορά». Η περιοχή χωρίζεται σε δύο άξονες με βάση το διάνυμο απόκτηση-αποφυγή. Στον πρώτο άξονα, σκοπός της συμπεριφοράς θεωρείται η απόκτηση της προσοχής, η απόκτηση επιθυμητού αντικειμένου ή η απόκτηση αισθητηριακής διέγερσης, ενώ στον δεύτερο άξονα, η αποφυγή της ερώτησης/απαίτησης, η αποφυγή δραστηριότητας. Ωστόσο, δίνεται στον ερευνητή-χρήστη της λίστας η δυνατότητα προσθήκης κάποιας μορφής λειτουργίας της συμπεριφοράς, όπως η αποφυγή προσώπου ή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης.

Περιοχή Στ: Στην περιοχή αυτή αναφέρονται οι αντιδράσεις των άλλων απέναντι στην «προβληματική» συμπεριφορά του μαθητή. Τέτοιες αντιδράσεις μπορεί να είναι η αποβολή ή η αγνόηση του μαθητή εκ μέρους κυρίως του εκπαιδευτικού. Έτσι, αυτή η περιοχή δίνει στον παρατηρητή κάποιες πληροφορίες για τη σταθερότητα με την οποία επαναλαμβάνονται συμπεριφορές. Επομένως, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η «προβληματική» συμπεριφορά όταν ενισχύεται αρνητικά, δεν εξαλείφεται αλλά αντίθετα επαναλαμβάνεται. Εάν, για παράδειγμα, ο μαθητής με την «προβληματική» συμπεριφορά επιδιώκει την αποφυγή δραστηριότητας και η αντίδραση του εκπαιδευτικού είναι η αποβολή του μαθητή από τον χώρο της τάξης, τότε η συμπεριφορά του μαθητή ενισχύεται. Είναι σημαντικό λοιπόν οι αντιδράσεις αυτές να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, ώστε η ενίσχυση να μην περιλαμβάνει κάποιο είδος παροχής, όπως διάλειμμα από τη δραστηριότητα.

Περιοχή Ζ: Η περιοχή αυτή περιλαμβάνει τα σχόλια για τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν αλλά και τα σχόλια για τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία δεν υπήρξαν αναφορές συμπεριφοράς. Εδώ καταγράφεται οτιδήποτε έχει σχέση με τη συμπεριφορά που θα μπορούσε να σχετίζεται με τους παράγοντες ή τη λειτουργία και χρειάζεται αναθεώρηση.

Περιοχή Η: Σε αυτή την περιοχή αναφέρονται τα γεγονότα με τη σειρά εμφάνισης και οι αντίστοιχες ημερομηνίες.

Ο πίνακας ΛΠΛΑ συμπληρώθηκε σε διάστημα μιας εβδομάδας. Οι συμπεριφορές που καταγράφηκαν ήταν αποτέλεσμα συνεχούς παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να καταλήξει στα γεγονότα καταγραφής. Στόχος της αρχικής αξιολόγησης ήταν να διατυπωθούν οι υποθέσεις εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Αρχικά, στόχος ήταν, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς, να οριστεί η «προβληματική» συμπεριφορά, να διατυπωθούν οι υποθέσεις σχετικά με τη σκοπιμότητα δηλαδή τη λειτουργία της συμπεριφοράς και τέλος να οριστεί η κατάλληλη εναλλακτική συμπεριφορά ή η νέα συμπεριφορά, προκειμένου να συνδεθεί με το πρόγραμμα παρέμβασης.

Βήματα συμπλήρωσης Πίνακα ΛΠΛΑ

1^ο βήμα: Για τη συμπλήρωση του Πίνακα 2, πρώτο βήμα ήταν η καταγραφή των «προβληματικών» συμπεριφορών οι οποίες εμφανίζονταν καθημερινά και εμπόδιζαν τη λειτουργία της τάξης (περιοχή Γ). Σε αυτό βοήθησε η συνεχής παρατήρηση της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας, κατά το προηγούμενο διάστημα, πριν τη

συμπλήρωση του πίνακα, προκειμένου να καταλήξει και να ονομάσει τις πιο συχνόχρηστες συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι, για την καλύτερη παρατήρηση των συμπεριφορών αποκλείστηκαν χαρακτηρισμοί που παρέπεμπαν σε περιγραφή συναισθημάτων γιατί τα συναισθήματα σύμφωνα με τους ερευνητές αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις και δυσχεραίνουν την παρατήρηση (O'Neill et al., 2015). Ωστόσο, δεν αποκλείονται κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος. Για παράδειγμα, η περιγραφή «εκδηλώσεις θυμού» αποκλείστηκαν και αντικαταστάθηκαν με τις φράσεις «φωνάζει» ή «κοροϊδεύει», που περιγράφουν ακριβώς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, με σκοπό να διευκολύνουν την παρατήρηση. Στη συνέχεια του προγράμματος, διατηρήθηκε η έκφραση «εκδηλώσεις θυμού» γιατί έτσι αντιλαμβάνονταν τις αντιδράσεις του μαθητή, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2^ο βήμα: Στη συνέχεια συμπληρώθηκε η ΛΠΛΑ ως εξής: Κάθε περιστατικό προβληματικής συμπεριφοράς απέκτεισε έναν αριθμό κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Ο αριθμός αυτός διατηρήθηκε σε όλες τις περιοχές (Γ, Δ, Ε, Ζ). Για παράδειγμα, ο αριθμός 1 που αντιστοιχεί στην πρώτη «προβληματική» συμπεριφορά εμφανίζεται και στους παράγοντες και στη λειτουργία της συμπεριφοράς στο αντίστοιχο πεδίο, στην ίδια οριζόντια γραμμή. Το ίδιο ισχύει και στις υπόλοιπες περιοχές. Όταν εκδηλωνόταν μία νέα προβληματική συμπεριφορά, χρησιμοποιόταν ο επόμενος διαθέσιμος αριθμός.

3.4. Διαδικασία σύνδεσης της άτυπης αξιολόγησης με το πρόγραμμα παρέμβασης

Οι προβληματικές συμπεριφορές καθορίστηκαν με βάση την παρατήρηση πριν τη συμπλήρωση της ΛΠΛΑ. Καταγράφηκαν οι αρνητικές συμπεριφορές οι οποίες εμφανίζονταν με μεγάλη ένταση και συχνότητα και δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό έργο ή είχαν δυσμενείς επιπτώσεις στις σχέσεις του μαθητή με το περιβάλλον.

Με βάση τη ΛΠΛΑ συμπληρώθηκε ο παρακάτω πίνακας (βλ. Πίνακας 2) για κάθε προβληματική συμπεριφορά, με σκοπό τη μετάβαση από τα στοιχεία της παρατήρησης στο πρόγραμμα παρέμβασης. Πρώτο απαραίτητο στάδιο αποτέλεσε η σύνδεση των παραγόντων με τη λειτουργία της συμπεριφοράς. Ο παράγοντας (το γεγονός που προηγείται της συμπεριφοράς) καταδεικνύει τη λειτουργία της συμπεριφοράς και είναι ο ασφαλέστερος δείκτης για την κατανόησή της.

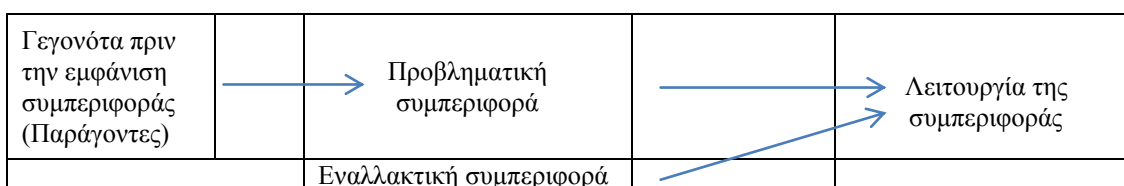
Πίνακας 2. Προβληματική συμπεριφορά-Παράγοντες-Λειτουργία

Γεγονότα πριν την εμφάνιση συμπεριφοράς (Παράγοντες)	Προβληματική συμπεριφορά	Λειτουργία της συμπεριφοράς
Δεν προσδιορίστηκαν	Μιλάει στην προσευχή	Δεν προσδιορίστηκαν
α. Ερώτηση (Περίοδος με ελάχιστη προσοχή) β. Δύσκολη Εργασία γ. Απαίτηση	Μιλάει στην τάξη	α. Προσέλκυση προσοχής β. Αποφυγή δύσκολης εργασίας γ. Αποφυγή απαίτησης
α. Δύσκολη Εργασία β. Απαίτηση	Σηκώνεται από τη θέση του	α. Αποφυγή δύσκολης εργασίας β. Αποφυγή Απαίτησης/Ερώτησης
α. Δύσκολη Εργασία β. Διόρθωση εκπαιδευτικού	Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του	α. Αποφυγή δύσκολης εργασίας β. Αποφυγή διόρθωσης εκπαιδευτικού
Διακοπή /Διόρθωση συμμαθητή	Κοροϊδεύει συμμαθητή του	Αποφυγή αρνητικού σχολίου συμμαθητή
Συμμαθητής με αντικείμενο	Παίρνει πράγματα συμμαθητών	Απόκτηση αντικειμένου
α. Πείραγμα/ αρνητικό σχόλιο συμμαθητή β. Ήττα στο παιχνίδι	Χτυπάει παιδιά στο διάλειμμα	Αποφυγή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης
Σχόλιο εκπαιδευτικού	Μιλάει άσχημα στους εκπαιδευτικούς	(Αποφυγή αρνητικού σχολίου εκπαιδευτικού)

3.4.1. Καθορισμός εναλλακτικών ή νέων και επιθυμητών συμπεριφορών

Σύμφωνα με τη λειτουργική αξιολόγηση είναι πιο εύκολο να αντικατασταθεί μια προβληματική από την εναλλακτική και το άτομο να την υιοθετήσει σε σχέση με την επιθυμητή ή νέα συμπεριφορά. Έχει πολύ μεγάλη σημασία η διατύπωση εναλλακτικών συμπεριφορών για τη διδασκαλία όταν η μετάβαση από την προβληματική συμπεριφορά στην επιθυμητή είναι πιο επίπονη και ακατόρθωτη. Για να επιτευχθεί ο καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς θα πρέπει να τηρείται ο κανόνας: να διατηρείται ο σκοπός –η λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο κανόνας αυτός μπορεί να αποδοθεί σχηματικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σχηματική περιγραφή του καθορισμού της εναλλακτικής συμπεριφοράς (Πηγή: O'Neill et al., 2015).



Η πορεία προσδιορισμού εναλλακτικών και επιθυμητών συμπεριφορών για κάθε μία «προβληματική» συμπεριφορά παρουσιάζεται στις περιγραφές που ακολουθούν. Η προβληματική συμπεριφορά «μιλάει στην προσευχή» εκδηλωνόταν κατά τη διάρκεια της καθημερινής προσευχής στο προαύλιο του σχολείου. Δεν κατέστη δυνατό να προσδιοριστούν οι παράγοντες και η λειτουργία της συμπεριφοράς. Διδάχθηκε την επιθυμητή συμπεριφορά «να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή».

Η προβληματική συμπεριφορά «σηκώνεται από τη θέση του» εκδηλωνόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μετά την επίδειξη δύσκολης εργασίας ή την απαίτηση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης, ο σκοπός της συμπεριφοράς ήταν η αποφυγή της δύσκολης εργασίας ή η αποφυγή της απαίτησης. Η εναλλακτική συμπεριφορά που επιλέχθηκε ήταν «να ζητάει βοήθεια από τον συμμαθητή του», γιατί αυτό του επέτρεπε και πάλι να αποφεύγει τη δύσκολη εργασία ή την απαίτηση του δασκάλου. Ως νέα συμπεριφορά συμπληρωματικά διδάχθηκε «να κάθεται στη θέση του». Η παραπάνω περιγραφή μπορεί να αποδοθεί σχηματικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4)

Πίνακας 4. Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του» και νέας συμπεριφοράς «Να κάθεται στη θέση του» (κανόνες της τάξης).

Παράγοντες α. Δύσκολη Εργασία β. Απαίτηση	→	Σηκώνεται από τη θέση του	→	Λειτουργία α. Αποφυγή δύσκολης εργασίας β. Αποφυγή απαίτησης
		Εναλλακτική συμπεριφορά: «Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του»	↗	
		Νέα συμπεριφορά: Να κάθεται στη θέση του (Να τηρεί τους κανόνες της τάξης)		

Η προβληματική συμπεριφορά «φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του» εκδηλωνόταν μετά την επίδειξη δύσκολης εργασίας ή μετά από την προτροπή της εκπαιδευτικού να διορθώσει κάποιο λάθος. Ο σκοπός της συμπεριφοράς ήταν η «αποφυγή της δύσκολης εργασίας» ή η «αποφυγή της διόρθωσης» της εκπαιδευτικού. Αυτή η προβληματική συμπεριφορά είχε, ως προς το ένα σκέλος, την ίδια λειτουργία με την προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάστηκε προηγουμένως. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της λειτουργικής συμπεριφοράς, πολλές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να έχουν την ίδια ακριβώς λειτουργία ή αντίθετα μία μορφή

προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να έχει πολλές λειτουργίες (O'Neill et al., 2015). Επομένως η διδασκαλία της ίδιας εναλλακτικής συμπεριφοράς «να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του» κάλυπτε και αυτή την περίπτωση. Συμπληρωματικά, διδάχθηκε την επιθυμητή ή νέα συμπεριφορά «να δέχεται το λάθος». Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του» και νέας συμπεριφοράς «Να δέχεται το λάθος».

α. Δύσκολη Εργασία β. Διόρθωση εκπαιδευτικού	→	Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του	→	α. Αποφυγή δύσκολης εργασίας β. Αποφυγή διόρθωσης εκπαιδευτικού
	Εναλλακτική συμπεριφορά: Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του	↗		
	Νέα συμπεριφορά : Να δέχεται το λάθος			

Η προβληματική συμπεριφορά «μιλάει στην τάξη» ήταν περίπλοκη. Εκδηλώθηκε μετά την επίδειξη «δύσκολης εργασίας» και μετά την «απαίτηση» να ολοκληρώσει την εργασία. Όπως και στην προηγούμενη προβληματική συμπεριφορά έτσι και σε αυτές τις περιπτώσεις η λειτουργία ήταν η αποφυγή της εργασίας λόγω δυσκολίας και ισχύει η ανάλυση που προηγήθηκε. Επίσης, εκδηλωνόταν μετά την ερώτηση του δασκάλου όταν κάποιος άλλος μαθητής έπαιρνε τον λόγο. Τότε ο μαθητής αντιδρούσε και μιλούσε δυνατά στην τάξη χωρίς να σηκώνει το χέρι. Η λειτουργία της συμπεριφοράς ήταν η απόκτηση προσοχής γιατί με αυτόν τον τρόπο επιτύγχανε να μεταφέρεται το επίκεντρο της προσοχής σε αυτόν. Η εναλλακτική που προσδιορίστηκε ήταν «να σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει» στην τάξη, γιατί με αυτόν τον τρόπο εξασφάλιζε την απόκτηση προσοχής που επιθυμούσε, δηλαδή τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς. Συμπληρωματικά, διδάχθηκε την επιθυμητή συμπεριφορά «να παρατηρεί και να ακούει τον συμμαθητή του που μιλάει» που του επέτρεπε να συμμετέχει στη συζήτηση στην τάξη με αποδεκτό τρόπο. Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6).

Η προβληματική συμπεριφορά «κοροϊδεύει τον συμμαθητή του» του μαθητή εκδηλωνόταν όταν κάποιος συμμαθητής του τον διόρθωνε ή τον διέκοπτε. Η αντίδραση του μαθητή ήταν φωνές («ησυχία») και συνοδευόταν από κάποια γκριμάτσα ή αρνητική χειρονομία, που με τη σειρά της δημιουργούσε έναν φαύλο

κύκλο αρνητικής συμπεριφοράς και αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές. Η λειτουργία της συμπεριφοράς ήταν η αποφυγή της διόρθωσης ή του αρνητικού σχολίου και των αρνητικών συναισθημάτων που αυτά δημιουργούσαν. Η εναλλακτική που επιλέχθηκε ήταν η εκμάθηση τεχνικών ήπιας αντίδρασης η οποία διατηρούσε τον σκοπό της αποφυγής του αρνητικού σχολίου. Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7).

Πίνακας 6. Καθορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να σηκώνει το χέρι για να μιλήσει» και επιθυμητής συμπεριφοράς «Να ακούει και να παρατηρεί τον συμμαθητή του που μιλάει».

α. Ερώτηση δασκάλου (Κάποιος συμμαθητής μιλάει)	→	Μιλάει στην τάξη	→	Απόκτηση προσοχής
		Εναλλακτική συμπεριφορά :Να σηκώνει το χέρι για να μιλήσει (Να τηρεί τους κανόνες της τάξης)	↗	
		Νέα συμπεριφορά :Να ακούει και να παρατηρεί το συμμαθητή του		

Πίνακας 7. Καθορισμός των εναλλακτικών συμπεριφορών «Να ελέγχει την αντίδρασή του, όταν τον διακόπτουν» και «Να ελέγχει την αντίδρασή του, όταν τον διορθώνουν».

Διακοπή/ διόρθωση συμμαθητή	→	Κοροϊδεύει συμμαθητή του	→	Αποφυγή αρνητικού σχολίου
		Εναλλακτικές συμπεριφορές: Να μάθει τεχνική ελέγχου της αντίδρασής του α. όταν τον διακόπτουν β. όταν τον διορθώνουν	↗	

Η προβληματική συμπεριφορά να παίρνει αντικείμενα από συμμαθητές του εκδηλωνόταν όταν κάποιος συμμαθητής του είχε ένα ενδιαφέρον αντικείμενο. Ο σκοπός της συμπεριφοράς ήταν να αποκτήσει πρόσβαση στο αντικείμενο. Επομένως, η εναλλακτική συμπεριφορά θα έπρεπε να διατηρεί τον σκοπό της προβληματικής συμπεριφοράς και να επιτρέπει την πρόσβαση στο αντικείμενο. Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8).

Η προβληματική συμπεριφορά «χτυπάει παιδιά στο διάλειμμα» εκδηλωνόταν όταν δεχόταν κάποιο πείραγμα ή κάποιο αρνητικό σχόλιο στο διάλειμμα με αποτέλεσμα να

παίρνει μέρος σε συγκρούσεις με τους συμμαθητές του ή με άλλους μαθητές του σχολείου. Η συμπεριφορά αυτή είχε αναφερθεί και στο σχολικό ιστορικό για την προηγούμενη σχολική χρονιά. Δεν παρατηρήθηκε άμεσα, αλλά βασίστηκε για τον καθορισμό των παραγόντων, σε διηγήσεις του ίδιου του μαθητή. Ο σκοπός της συμπεριφοράς ήταν η αποφυγή του αρνητικού σχολίου. Η εναλλακτική θα έπρεπε να επιτρέπει στον μαθητή να διατηρήσει τον «σκοπό» του. Έτσι ο στόχος ήταν να ελέγχει την αντίδρασή του, να απομακρύνεται και να αγνοεί το πείραγμα. Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9).

Πίνακας 8. Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να ζητάει την άδεια να δανειστεί ένα αντικείμενο».

Συμμαθητής με αντικείμενο	→	Παίρνει αντικείμενο από συμμαθητή χωρίς να ρωτάει	→	Απόκτηση αντικειμένου
		Να ζητάει την άδεια να δανειστεί το αντικείμενο	↘	

Πίνακας 9. Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να απομακρύνεται όταν δέχεται πείραγμα ή αρνητικό σχόλιο».

Πείραγμα/ αρνητικό σχόλιο συμμαθητή	→	Χτυπάει παιδιά στο διάλειμμα	→	Αποφυγή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης
		Να μάθει τεχνική ελέγχου αγνόησης/απομάκρυνσης	↘	

Η ίδια προβληματική συμπεριφορά εμφανιζόταν όταν έχανε στο παιχνίδι στο διάλειμμα κάτι που αναφερόταν και στο σχολικό ιστορικό για την προηγούμενη χρονιά. Η συμπεριφορά δεν παρατηρήθηκε άμεσα, αλλά στηρίχθηκε σε διηγήσεις του ίδιου και άλλων μαθητών. Η εναλλακτική συμπεριφορά, τού επέτρεπε να δίνει χρόνο στον εαυτό του και να διαχειρίζεται το γεγονός. Με αυτό τον τρόπο επιτύγχανε την «απόδραση» από μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση που του δημιουργούσε το γεγονός της «ήττας» που για τον μαθητή ήταν πολύ σημαντικό. Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον Πίνακα 10.

Σύμφωνα με το σχολικό ιστορικό και τις αναφορές των δασκάλων, ο μαθητής δεχόταν επιπλήξεις συχνά στο διάλειμμα εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Είχαν καταγραφεί γεγονότα λεκτικής επίθεσης και σε εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στη ΛΠΛΑ, αφού διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και δεν παρατηρήθηκαν άμεσα από την ερευνήτρια. Ο

μαθητής διδάχθηκε την επιθυμητή συμπεριφορά «να μιλάει με σεβασμό». Σχηματικά, η περιγραφή αποδίδεται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 10. Καθορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς «Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο παιχνίδι».

Χάνει στο παιχνίδι	→	Χτυπάει παιδιά στο διάλειμμα	→	Αποφυγή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης
		Να μάθει τεχνική ελέγχου όταν χάνει στο παιχνίδι	↗	

Πίνακας 11. Καθορισμός της επιθυμητής ή νέας συμπεριφοράς «Να μιλάει ευγενικά».

(Σχόλιο - επίπληξη) εκπαιδευτικού)	→	Μιλάει άσχημα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου	→	(Αποφυγή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης)
		Επιθυμητή συμπεριφορά : Να σέβεται τους άλλους	↗	

3.5 Παρέμβαση

3.5.1 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ο γενικός σκοπός του ατομικού προγράμματος προσδιορίστηκε από την αξιολόγηση σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ. Οι αποκλίσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τους επιμέρους τομείς των ΛΕΒΔ της ΜΕ, του ΠΑΠΕΑ και των ΛΕΒΔ των ΓΜΔ και των ΕΜΔ εντοπίστηκαν στους τομείς των μαθηματικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Ωστόσο, ως γενικός σκοπός του προγράμματος ορίστηκε «Να αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης και κοινωνικής συμπεριφοράς». Ο τομέας της συναισθηματικής οργάνωσης κρίθηκε ιδιαίτερα κρίσιμος για τον προσδιορισμό του σκοπού γιατί η προσαρμογή του μαθητή θεωρήθηκε ως προϋπόθεση για την επίτευξη οποιουδήποτε μαθησιακού έργου.

Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και με τη διαδικασία που περιγράφηκε προηγουμένως, διατυπώθηκαν οι επιμέρους εναλλακτικές συμπεριφορές και συμπληρωματικά οι νέες ή επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

Οι εναλλακτικές συμπεριφορές και οι νέες ή επιθυμητές συμπεριφορές αποτέλεσαν τα διδακτικά βήματα. Τα διδακτικά βήματα κατηγοριοποιήθηκαν σε ενότητες και αποτέλεσαν τους βραχυπρόθεσμους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος.

Ο πρώτος (1^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να αναπτύξει δεξιότητες σεβασμού των κανόνων και να μειώσει το άγχος» (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2014).

Ο δεύτερος (2^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να βελτιώσει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Να διαχειρίζεται τα δύσκολα συναισθήματά του και να επικοινωνεί με θετικό τρόπο με τους συμμαθητές του» (Μάρτιος 2014).

Ο τρίτος (3^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις – συγκρούσεις» (Απρίλιος 2014).

Ο τέταρτος (4^{ος}) βραχυπρόθεσμος στόχος περιγράφεται ως εξής: «Να σέβεται τους άλλους και να εκτιμά τον εαυτό του» (Απρίλιος-Μάιος 2014).

Στη συνέχεια, δομήθηκε το *μηνιαίο διδακτικό πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει την ανάλυση των τριών βραχυπρόθεσμων στόχων σε διδακτικά βήματα σύμφωνα με τη διαδικασία που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης.

Ιανουάριος – Φεβρουάριος, 1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να αναπτύξει δεξιότητες σεβασμού των κανόνων και να μειώσει το άγχος», σε αντιστοιχία με τις εναλλακτικές και τις επιθυμητές ή νέες συμπεριφορές, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.4.1.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων

1^ο διδακτικό βήμα: «Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή».

2^ο διδακτικό βήμα: «Να τηρεί τους κανόνες στην τάξη». Αποτελούν δύο συμπεριφορές όπως παρουσιάστηκαν στους Πίνακες 4 και 6.

3^ο διδακτικό βήμα : «Να ζητά βοήθεια από το συμμαθητή του» (Πίνακας, 5).

Μάρτιος, 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να διαχειρίζεται τα δύσκολα συναισθήματά του και να επικοινωνεί με θετικό τρόπο με τους συμμαθητές του», σε αντιστοιχία με τις εναλλακτικές και τις επιθυμητές ή νέες συμπεριφορές, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.4.1.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων

1^ο διδακτικό βήμα: «Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διακόπτει» (Πίνακας, 7) .

2^ο διδακτικό βήμα: «Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διορθώνει».

3^ο διδακτικό βήμα : «Να διαχειρίζεται το συναίσθημα της ζήλιας» (Πίνακας, 7).

4^ο διδακτικό βήμα: «Να ακούει και να παρατηρεί τον συμμαθητή του που μιλάει».
(Πίνακας, 6).

Απρίλιος, 3^ος βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις – συγκρούσεις», σε αντιστοιχία με τις εναλλακτικές και τις επιθυμητές ή νέες συμπεριφορές, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.4.1.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων

1^ο διδακτικό βήμα: «Να διαχειρίζεται συγκρούσεις στο διάλειμμα (Πίνακας 9).

2^ο διδακτικό βήμα: «Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο παιχνίδι»
(Πίνακας 10).

Απρίλιος-Μάιος, 4^ος βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να αποδέχεται τους άλλους και τον εαυτό του», σε αντιστοιχία με τις εναλλακτικές και τις επιθυμητές ή νέες συμπεριφορές, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.4.1.

Περιγραφή διδακτικών βημάτων

1^ο διδακτικό βήμα: Να σέβεται τους άλλους (Πίνακας 11).

2^ο διδακτικό βήμα: Να δέχεται το λάθος (Πίνακας 5).

Τέλος, δομήθηκε το *εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας* νέων και εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς, το οποίο περιλαμβάνει τις αντίστοιχες δραστηριότητες και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Οι δραστηριότητες των διδακτικών παρεμβάσεων ακολουθούν πανομοιότυπη διαδικασία:

1. Ο δάσκαλος διαβάζει την κοινωνική ιστορία.
2. Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση: «*Τι κάνεις όταν....*» και «*Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;*».
3. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς.
4. Ο μαθητής επαναλαμβάνει.
5. Συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης στο τέλος του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και σταδιακά να αρχίσει να την συμπληρώνει μόνος του.

Η καρτέλα αυτορρύθμισης περιείχε με τη μορφή ερωτήσεων τις συμπεριφορές που διδασκόταν και αναμενόταν να εφαρμόσει ο μαθητής ο οποίος θα έπρεπε να απαντήσει και να συμπληρώσει την απάντηση: «ναι» ή «όχι». Η ενίσχυση δινόταν εάν εφαρμόζε τον κανόνα, δηλαδή τον αριθμό των «ναι» που αναγραφόταν στην

καρτέλα. Εάν είχε όσα «ναι» χρειαζόταν, τότε έπαιρνε το «βραβείο» του που ήταν ένα αυτοκόλλητο από την αγαπημένη του τηλεοπτική σειρά. Στο τέλος της εβδομάδας εάν είχε πάρει 4 αυτοκόλλητα τότε έπαιρνε ένα παιχνίδι. Την ενίσχυση την είχε επιλέξει το ίδιο το παιδί. Η καρτέλα αυτή αποτέλεσε το πρόγραμμα ενίσχυσης των συμπεριφορών που διδασκόταν (εναλλακτικών ή νέων συμπεριφορών) και έχει στοιχεία από προγράμματα διαφοροποιημένης ενίσχυσης και αυτορρύθμισης. Για τη σχεδίαση της καρτέλας χρησιμοποιήθηκε ως βάση συγκεκριμένη φόρμα αυτοπαρακολούθησης για μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (www.eva-edu.gr/main/images/files/autorythmisi.doc).

Για τη διδασκαλία των εναλλακτικών, νέων ή επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς επιλέχθηκε ως γνωστική στρατηγική οι κοινωνικές ιστορίες, γιατί αναπτύσσονται με βάση μια κοινωνική κατάσταση την οποία περιγράφουν και έχουν ως βασικό στόχο να επιτρέψουν στον μαθητή να βελτιώσει την κοινωνική κατανόηση, να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες και να τροποποιήσει τη δύσκολη συμπεριφορά, όπως άλλωστε και η λειτουργική αξιολόγηση. Για τη συγγραφή των κοινωνικών ιστοριών ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα πρότυπα συγγραφής κοινωνικών ιστοριών (Gray, 2010).

1^{ος} βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: «Να αναπτύξει δεξιότητες σεβασμού των κανόνων και να μειώσει το άγχος».

28/01/2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή.
Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός ρωτά τον μαθητή τι δείχνουν οι εικόνες και του ζητά να τις περιγράψει. Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: «*Το πρωί στην προσευχή, ποιοι είναι οι κανόνες; -Κάθομαι στη σειρά- Δε μιλώ (παρουσιάζεται με τη μορφή εικόνας)- Περιμένω να τελειώσει η προσευχή*» (βλ. Εικόνα 1, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση «Τι κάνεις το πρωί στην προσευχή;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;». Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: «*Κάθομαι στη σειρά- Δε μιλώ- Περιμένω να τελειώσει η προσευχή*». Ο μαθητής επαναλαμβάνει και τέλος απαντά στην ερώτηση: «*Τι χρειάζεται να κάνεις το πρωί στην προσευχή;*» Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στον μαθητή το πρωί πριν την προσευχή την αναμενόμενη συμπεριφορά και το «βραβείο» του.

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας.

Ενίσχυση: Λεκτική ενίσχυση από τη δασκάλα με την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς. Στο τέλος της εβδομάδας δίνεται και υλική ενίσχυση (ένα παιχνίδι) με απαραίτητη προϋπόθεση να τηρείται κανόνας σύμφωνα με τον οποίο η εφαρμογή της διδαχθείσας συμπεριφοράς θα έπρεπε να τηρηθεί τουλάχιστον κατά τη διάρκεια τριών ημερών.

4/02/2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να τηρεί τους κανόνες στην τάξη.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει τους κανόνες που είναι αναρτημένοι σε χαρτόνι στον τοίχο της τάξης: «Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω», «Κάθομαι στη θέση μου». Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση: «Τι κάνεις μέσα στην τάξη;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;» (βλ. Εικόνα 2, Παράρτημα Α). Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς και ο μαθητής επαναλαμβάνει και τέλος απαντά στην ερώτηση: «Τι χρειάζεται να κάνεις για να τηρείς τους κανόνες στην τάξη;». Πριν την έναρξη του ημερήσιου προγράμματος η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στο μαθητή τους κανόνες και του δείχνει την καρτέλα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 2, Παράρτημα Α).

Υλικά: Χαρτόνι με κανόνες, καρτέλα αυτοελέγχου (βλ. Εικόνα 2, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης στο τέλος του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Απαντά με «ναι» και «όχι» στις ερωτήσεις: «Κάνω την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω;» «Κάθομαι στη θέση μου;». Ο κανόνας για να πάρει το βραβείο του ήταν να έχει απαντήσει 2 «ναι». Για να πάρει το παιχνίδι στο τέλος της εβδομάδας έπρεπε τις 3 ημέρες από τις 5 να έχει πάρει «βραβείο».

11/02/2014: 3^ο διδακτικό βήμα: «Να ζητά βοήθεια από το συμμαθητή του».

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να σχολιάσει τις εικόνες. Ύστερα διαβάζει την κοινωνική ιστορία :«Τι κάνω όταν δεν καταλαβαίνω μία άσκηση;» - «Ζητάω από τον συμμαθητή μου να με βοηθήσει». «Μπορείς σε παρακαλώ να με βοηθήσεις;» (βλ. Εικόνα 3, Παράρτημα Α). Η εκπαιδευτικός ρωτάει τον μαθητή «τι θα κάνει όταν δεν καταλάβει την άσκηση» και διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς. «Ζητάω από τον συμμαθητή μου να με βοηθήσει: Μπορείς σε παρακαλώ να με βοηθήσεις;». Ο μαθητής επαναλαμβάνει και στο τέλος απαντά στην ερώτηση: «Τι χρειάζεται να κάνεις εάν δεν καταλαβαίνεις μία άσκηση».

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, καρτέλα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 3, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς. Συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης στο τέλος της ημέρας, απαντώντας με «ναι» και «όχι»: «*Κάνω την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;*» «*Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω;*» «*Κάθομαι στη θέση μου;*» «*Ζητάω βοήθεια από τον συμμαθητή μου, όταν μία άσκηση με δυσκολέυει;*». Ο κανόνας ήταν 3 «ναι» για να πάρει το «βραβείο» του και στο τέλος της εβδομάδας 4 βραβεία για να πάρει το παιχνίδι.

2^{ος} βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: «*Να διαχειρίζεται τα δύσκολα συναισθήματά του και να επικοινωνεί με θετικό τρόπο με τους συμμαθητές του*».

26-27/02/2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διακόπτει.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: «*Πολλές φορές θέλω να πω κάτι σε όλους μέσα στην τάξη, την ώρα του μαθήματος και φωνάζω στους συμμαθητές μου να κάνουν ησυχία. Με αυτόν τον τρόπο θέλω να δείξω ότι έχω ανάγκη να με προσέχουν. Αυτό που θα προσπαθήσω να κάνω είναι το εξής: Θα αφήνω τη δασκάλα μου, να πει στα παιδιά, να κάνουν ησυχία και να υπενθυμίσει τους κανόνες. Κάποια φορά, μπορεί κάποιο παιδί να πει κάτι, χωρίς να πάρει τον λόγο, ενώ εγώ μιλάω. Τότε μπορώ να πω: «Συγγνώμη αλλά δεν τελείωσα αυτό που έχω να πω» και να συνεχίσω. «Νομίζω αυτό είναι το καλύτερο για όλους» (βλ. Εικόνα 4, Παράρτημα Α). Ύστερα ο μαθητής απαντά στην ερώτηση «*Τι κάνεις όταν κάποιος σε διακόπτει;*» και «*Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;*». Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της αναμενόμενης συμπεριφοράς: «*Αν κάποιο παιδί πει κάτι, ενώ εγώ μιλάω, τότε μπορώ να πω: -«Συγγνώμη αλλά δεν τελείωσα αυτό που έχω να πω»*». Ο μαθητής επαναλαμβάνει και απαντά στην ερώτηση: «*Τι χρειάζεται να κάνεις όταν ένας συμμαθητής σου σε διακόπτει την ώρα που μιλάς;*»*

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, καρτέλα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 4, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς. Στο τέλος της ημέρας συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης: «*Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;*» «*Στην τάξη σήκωνα το χέρι για να μιλήσω;*» «*Καθόμουν στη θέση μου;*» «*Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου;*» «*Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;*». Ο κανόνας για το «βραβείο» του ήταν να

έχει απαντήσει 4 «ναι». Στο τέλος της εβδομάδας ο κανόνας ήταν 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει «βραβείο».

5-6 /03/2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διορθώνει.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: «Πολλές φορές θυμώνω όταν κάποιος συμμαθητής μου με διορθώνει στο μάθημα. Αυτό που θα προσπαθήσω να κάνω είναι το εξής: Μπορώ να του πω ότι αυτό που κάνει με θυμώνει πολύ και ότι και εκείνος θα ένιωθε θυμό εάν ήταν στη θέση μου» (βλ. Εικόνα 5, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση: «Όταν κάποιος σε διορθώνει τι είναι καλύτερα να κάνεις;». Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: Μπορώ να του πω: «Αυτό που κάνεις με θυμώνει πολύ και εσύ θα ένιωθες θυμό εάν ήσουν στη θέση μου». Ο μαθητής επαναλαμβάνει και απαντά στην ερώτηση: «Τι χρειάζεται να κάνεις, όταν κάποιος συμμαθητής σου σε διορθώνει».

Υλικά: Πλαστικοποιημένα καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 5, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της νέας συμπεριφοράς. Στο τέλος της ημέρας απαντά με «ναι και «όχι»: «Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;» «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;». Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 5 «ναι» στα 6. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση(ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

12-13/03/2014: 3^ο διδακτικό βήμα: Να διαχειρίζεται το συναίσθημα της ζήλιας.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: «Κάποιες φορές θέλω ένα παιχνίδι που έχει ένας συμμαθητής μου. Τι μπορώ να κάνω; -Σταματώ.- Μπορώ να του ζητήσω να μου το δανείσει για λίγο.- Αν μου πει όχι τότε...-Μπορώ να του ζητήσω να το μοιραστούμε για λίγο. -Μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο να κάνω (βλ. Εικόνα 6, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση:«Τι κάνεις όταν κάποιος έχει ένα αντικείμενο που το θέλεις;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;». Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: «Μπορώ να του ζητήσω να μου το δανείσει για λίγο» ή «Μπορώ να του ζητήσω να το μοιραστούμε για λίγο» ή «Μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο να κάνω». Ο μαθητής επαναλαμβάνει με

λεκτική αυτοκαθοδήγηση και απαντά στην ερώτηση: *«Τι χρειάζεται να κάνεις, όταν θέλεις κάτι που έχει ο συμμαθητής σου;»*

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, καρτέλα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 6, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Στο τέλος της ημέρας συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης απαντώντας με «ναι και «όχι»: *«Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου, όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;», «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Ζήτησα την άδεια από τον συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;».* Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 6 «ναι» στα 7. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση(ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

19-20/03/2014: 4^ο διδακτικό βήμα: *«Να ακούει και να παρατηρεί τον συμμαθητή του που μιλάει»*

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός δείχνει την εικόνα στον μαθητή και του ζητάει να πει τι δείχνει. Διαβάζει τον τίτλο: *«Συζητώ με τους συμμαθητές μου»*. Ύστερα ο εκπαιδευτικός διαβάζει: *«Πολλές φορές μέσα στην τάξη συζητάμε διάφορα θέματα. Τότε ακούω προσεκτικά αυτόν που μιλάει. Όταν τελειώσει μπορώ να συνεχίσω λέγοντας: «Άκουσα αυτό που είπες και νομίζω ότι...»* (βλ. Εικόνα 7, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση: *«Τι κάνεις όταν ένας συμμαθητής σου μιλάει στην τάξη;»* και *«Τι είναι καλύτερα να κάνεις όταν θέλεις να συμμετέχεις στη συζήτηση στην τάξη;»*. Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: *«Ακούω προσεκτικά αυτόν που μιλάει»*. Ύστερα *«Σηκώνω το χέρι και ζητάω τον λόγο»* και λέω: *«Άκουσα αυτό που είπες και νομίζω ότι...»*. Ο μαθητής επαναλαμβάνει με λεκτική αυτοκαθοδήγηση και απαντά στην ερώτηση: *«Τι χρειάζεται να κάνεις για να συμμετέχεις στη συζήτηση στην τάξη»*

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 7, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Στο τέλος της ημέρας συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης απαντώντας με «ναι και «όχι»: *«Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου,*

όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;», «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Ζήτησα την άδεια από τον συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;». «Συμμετείχα στη συζήτηση στην τάξη;». Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 7 «ναι» στα 8. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση (ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

Τρίτος (3^{ος}) βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις – συγκρούσεις.

31/03-1/04 2014: 1^ο διδακτικό βήμα: Να διαχειρίζεται συγκρούσεις στο διάλειμμα.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάσει την κοινωνική ιστορία: Στο διάλειμμα παίζω με τους φίλους μου. Μερικές φορές άλλα παιδιά με πειράζουν και με νευριάζουν. Πρέπει να θυμηθώ ότι δεν χτυπάω άλλα παιδιά που με πειράζουν και το καλύτερο πράγμα είναι να φύγω και να πάω να παίξω σε άλλο σημείο του προαυλίου. Θα προσπαθήσω να είμαι το καλύτερο παιδί στο προαύλιο και να φεύγω μακριά όταν με πειράζουν. Έτσι θα έχω περισσότερους φίλους στο σχολείο» (βλ. Εικόνα 8α, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση: «Τι κάνεις όταν κάποιος σε κοροϊδέψει;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;» Η εκπαιδευτικός διαβάσει δυνατά την προσδοκώμενη συμπεριφορά: «Το καλύτερο πράγμα είναι να φύγω και να πάω να παίξω σε άλλο σημείο του προαυλίου». Ο μαθητής επαναλαμβάνει και απαντά στην ερώτηση: «Τι χρειάζεται να κάνεις όταν κάποιος μαθητής στο διάλειμμα σε πειράξει».

Υλικά: Πλαστικοποιημένα καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 8β, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Στο τέλος της ημέρας παίρνει το «βραβείο» του, εάν έχει εφαρμόσει τη συμπεριφορά: «Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου, όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;», «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Ζήτησα την άδεια από τον συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;». «Συμμετείχα στην συζήτηση στην τάξη;» «Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;». Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 8 «ναι» στα 9. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση (ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

2/04-4/04 2014: 2^ο διδακτικό βήμα : Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο παιχνίδι.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: *«Πολλές φορές παίζω με τους φίλους μου. Τότε μπορεί να κερδίσω. Άλλη φορά μπορεί να κερδίσει κάποιος άλλος. Καθώς μεγαλώνουμε οι φίλοι είναι πολύ σημαντικοί για εμάς τα παιδιά. Έτσι πρέπει να μάθω τι να σκέφτομαι, τι να λέω και τι να κάνω όταν χάνω στο παιχνίδι. Μπορώ να σκεφτώ: «Πέρασα πολύ ωραία», «Μπορεί να κερδίσω την άλλη φορά». Μπορώ να πω: «Μπράβο κέρδισες», «Θέλεις να ξαναπαιζουμε;» Και τέλος «Μπορώ να πάρω μια βαθιά αναπνοή», «Μπορώ να διαλέξω να κάνω κάτι άλλο». Το σημαντικό είναι να προσπαθήσω να θυμάμαι τι να λέω, τι να σκέφτομαι ή τι να κάνω όταν χάνω στο παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο θα έχω πάντα φίλους (βλ. Εικόνα 9, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση «Τι κάνεις όταν χάνεις στο παιχνίδι;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;». Η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: Μπορώ να σκεφτώ: *«Πέρασα πολύ ωραία», «Μπορεί να κερδίσω την άλλη φορά». Μπορώ να πω: «Μπράβο κέρδισες» «Θέλεις να ξαναπαιζουμε;», και τέλος «Μπορώ να πάρω μια βαθιά αναπνοή», «Μπορώ να διαλέξω να κάνω κάτι άλλο». Τέλος, η εκπαιδευτικός θυμίζει στον μαθητή «Τι χρειάζεται να κάνεις αν χάσεις στο παιχνίδι στο διάλειμμα»**

Υλικά: Πλαστικοποιημένα καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 9, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Λεκτική από τη δασκάλα με την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Στο τέλος της ημέρας συμπληρώνει την καρτέλα αυτορρύθμισης απαντώντας με «ναι και «όχι»: *«Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;» «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Ζήτησα την άδεια από τον συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;». «Συμμετείχα στη συζήτηση», «Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;». Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 8 «ναι» στα 9. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση (ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.*

4^ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Αυτοεκτίμηση.

7/04- 11/04: 1^ο διδακτικό βήμα : Να σέβεται τους άλλους.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία: *Οι άνθρωποι δείχνουν σεβασμό με ευγενικές εκφράσεις. Ο σεβασμός μας κάνει να νιώθουμε όμορφα. Στο σχολείο δάσκαλοι και μαθητές δείχνουν σεβασμό όταν χρησιμοποιούν ευγενικές εκφράσεις. Ο σεβασμός βοηθάει να νιώθουμε στην τάξη όμορφα. Θα προσπαθήσω να είμαι προσεκτικός με τους δασκάλους και τους συμμαθητές μου. Θα προσπαθήσω να χρησιμοποιώ ευγενικές εκφράσεις. Έτσι θα βοηθήσω τον εαυτό μου και τους άλλους να νιώθουν όμορφα. Σε παρακαλώ μπορείς... Σας παρακαλώ μπορείτε...» (βλ. Εικόνα 10, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση «Πώς είναι καλύτερα να μιλάμε στους μεγαλύτερους;» Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: «Σε παρακαλώ μπορείς... Σας παρακαλώ μπορείτε...». Η εκπαιδευτικός θυμίζει ότι σήμερα η καρτέλα περιλαμβάνει τη φράση «Μίλησα με σεβασμό στους δασκάλους μου και στους συμμαθητές μου;».*

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 10, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: «Έκανα την προσευχή μου το πρωί, χωρίς να μιλάω;» «Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» «Καθόμουν στη θέση μου;» «Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου, όταν τη χρειάστηκα;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;» «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Ζήτησα την άδεια από τον συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;». «Συμμετείχα στην συζήτηση στην τάξη;» «Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;» «Μίλησα με σεβασμό στους δασκάλους μου και στους συμμαθητές μου;». Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 9 «ναι» στα 10. Στο τέλος της εβδομάδας υλική ενίσχυση (ένα παιχνίδι) με τον κανόνα 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

28/4- 2/5 2014: 2^ο διδακτικό βήμα: Να δέχεται το λάθος.

Δραστηριότητες: Η εκπαιδευτικός διαβάζει την κοινωνική ιστορία : *Όλοι οι μαθητές στο σχολείο κάνουν λάθη. Μπορεί κάποιος να γράψει μία λέξη λάθος ή μπορεί να ξεχάσει να φορέσει το μπουφάν του μια μέρα με κρύο. Κι αυτό λάθος είναι. Λάθος είναι όταν κάποιος κάνει ή λέει κάτι που δεν είναι σωστό. Μερικές φορές οι μαθητές δεν ξέρουν ότι έκαναν λάθος και το μαθαίνουν από τους άλλους, τον δάσκαλό τους ή τους συμμαθητές του. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί όταν μαθαίνουν το λάθος μπορούν την επόμενη φορά να το γράψουν σωστά. Την επόμενη φορά που η δασκάλα μου θα μου βρει ένα λάθος θα το σημειώσω, γιατί έτσι μπορώ να το θυμάμαι και την επόμενη φορά να το γράψω σωστά. Όλοι οι άνθρωποι κάνουν λάθη και μαθαίνουν από αυτά» (βλ.*

Εικόνα 11α, Παράρτημα Α). Ο μαθητής απαντά στην ερώτηση «Τι κάνεις όταν η δασκάλα διορθώνει το λάθος;» και «Τι είναι καλύτερα να κάνεις την επόμενη φορά;». Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά τα βήματα της συμπεριφοράς: *«Την επόμενη φορά που η δασκάλα μου θα μου βρει ένα λάθος θα το σημειώσω, γιατί έτσι μπορώ να το θυμάμαι και την επόμενη φορά να το γράψω σωστά»*. Ο μαθητής επαναλαμβάνει και η εκπαιδευτικός θυμίζει στον μαθητή τις συμπεριφορές από την καρτέλα αυτορρύθμισης και του δείχνει τη νέα πρόταση: *«Διόρθωσα τα λάθη μου στη Γλώσσα, χωρίς να φωνάζω;»*

Υλικά: Πλαστικοποιημένη καρτέλα με το κείμενο της κοινωνικής ιστορίας, κάρτα αυτορρύθμισης (βλ. Εικόνα 11β, Παράρτημα Α).

Ενίσχυση: Συμπληρώνει την κάρτα αυτοελέγχου στο τέλος του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος για όλη την εβδομάδα: *«Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω;» « Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;» « Καθόμουν στη θέση μου;» « Ζήτησα βοήθεια από τον συμμαθητή μου;» «Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;» «Είπα στον συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;» «Συμμετείχα στη συζήτηση στην τάξη;» «Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;» «Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;» «Μίλησα με σεβασμό στους δασκάλους μου και στους συμμαθητές μου;» «Διόρθωσα τα λάθη μου στη Γλώσσα, χωρίς να φωνάζω;»*. Ο κανόνας για το βραβείο του ήταν 10 «ναι» στα 11. Στο τέλος της εβδομάδας για να πάρει το παιχνίδι ο κανόνας ήταν 4 ημέρες στις 5 να έχει πάρει βραβείο.

3.6 Στρατηγικές παρέμβασης στη γενική τάξη

3.6.1. Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα πλαισιώθηκε από αντίστοιχες δραστηριότητες στη γενική τάξη. Αναπτύχθηκε δηλαδή ένα δεύτερο πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων το οποίο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.

Στη βάση του ατομικού προγράμματος, δομήθηκε πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Ευέλικτης ζώνης για τη γενική τάξη που φοιτούσε ο μαθητής. Ανάλογα με τον στόχο της συμπεριφοράς του εξατομικευμένου προγράμματος, διατυπώθηκε ο αντίστοιχος στόχος των δραστηριοτήτων στη γενική τάξη. Το διαθεματικό σενάριο των μαθημάτων αυτών εντάχθηκε στη γνωστική περιοχή της Αγωγής Υγείας (ΔΕΠΠΣ: Αγωγή Υγείας Α΄- Β΄ τάξεις Δημοτικού- Οι

σχέσεις μου με τους άλλους). Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και είναι συμβατό με το ΑΠΣ και αναφέρεται στη 16^η θεματική ενότητα «Νιώθω» της Γλώσσας (βλ. Παράρτημα Β).

26-27/02/2014, Στόχος: Αναγνώριση συναισθημάτων (θυμός –ζήλια- χαρά –λύπη- φόβος) με βάση την έκφραση του προσώπου.

Δραστηριότητες:

1. Συζήτηση και σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας.
2. Τα παιδιά δημιουργούν τα δικά τους πρόσωπα τα ζωγραφίζουν και τα κολλούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι, γράφοντας το συναίσθημα που δηλώνει το πρόσωπο.

Οργάνωση της τάξης: Εργασία σε ομάδες και παρουσίαση στην τάξη.

Υλικά: Φύλλα Α4 με προσχεδιασμένα πρόσωπα το περίγραμμα και σε ξεχωριστό φύλλο τα μέρη του προσώπου (χείλη, μάτια, μύτη) κόλλα, μαρκαδόροι, ψαλίδια.

5-6 /03/2014, Στόχος: Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων μέσα από στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας.

Δραστηριότητες:

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα περπατά μέσα στην τάξη προσπαθώντας να εκφράσει ένα συναίσθημα, που τους υποδεικνύεται με κάρτα, κρυφά από την άλλη ομάδα. Κινούνται στον χώρο και σταματούν προσπαθώντας η έκφρασή τους ή η στάση- κίνηση του σώματός τους να δείχνει το συναίσθημα. Η άλλη ομάδα μαντεύει το συναίσθημα που εκφράζεται. Συζητούν για τα στοιχεία που τους βοήθησαν να το καταλάβουν (σώμα, πρόσωπο).
2. Ο καθένας γράφει με μία φράση πώς νιώθει. Στη συνέχεια ζητείται να διαβάσει κάποιος τη φράση που έγραψε. Όποιος θέλει επαναλαμβάνει τη φράση με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια με την ίδια έκφραση και συναίσθημα. Δοκιμάζουν όσοι θέλουν. Αυτός που έγραψε τη φράση μας λέει ποιος απ' όλους ήταν πιο κοντά σε αυτό που νιώθει.

Υλικά: χαρτί, μολύβι.

Οργάνωση της τάξης: Εργασία σε ομάδες και παρουσίαση στην τάξη.

12-13/03/2014, Στόχος: Διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων (ζήλια- θυμός).

Δραστηριότητες:

1. Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για τα συναισθήματα θυμού και ζήλιας. Για την κατάσταση θυμού: (α) όταν κάποιος συμμαθητής τους δεν τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού, (β) όταν κάποιος κοροϊδεύει, και (γ) όταν κάποιος συμμαθητής τους

παίρνει τα παιχνίδια. Για την κατάσταση της ζήλιας: όταν κάποιος φέρνει ένα παιχνίδι στην τάξη.

2. Δόθηκε στα παιδιά από ένα χαρτί A4. Οι μαθητές ζωγραφίσουν τρεις κύκλους (κόκκινο, κίτρινο και πράσινο). Εφόρμηση από το αντίστοιχο μάθημα στη Μελέτη Περιβάλλοντος, πώς λειτουργεί το «φανάρι» και τι κάνουμε.

3. Τα παιδιά ανά ζευγάρια σε παιχνίδι ρόλων: Κάθε ζευγάρι επιλέγει μια αριθμημένη κάρτα και «παίζει την κατάσταση» θυμού ή ζήλιας, όπως περιγράφηκε, χρησιμοποιώντας το φανάρι: στο κόκκινο σταματάμε και σκεφτόμαστε ποιο είναι το πρόβλημα, στο κίτρινο σκεφτόμαστε τις λύσεις που έχουμε και δε μιλάμε και τέλος στο πράσινο επιλέγουμε τη λύση.

Υλικά : Χαρτί A4 με φανάρι, μαρκαδόροι, ψαλίδι, μικρά χαρτιά αριθμημένα.

1/04/2014, Στόχος: Να αναπτύξουν ικανότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων: «Φαντάζομαι τον καλύτερό μου φίλο και τον περιγράφω». Τι παιχνίδια του αρέσουν - Σε τι μοιάζουμε και σε τι διαφέρουμε. Ζωγραφίζουν τον φανταστικό φίλο τους και τον παρουσιάζουν απαντώντας στις ερωτήσεις.

Δραστηριότητες:

1. Γράφουν στο πίσω μέρος του χαρτιού δύο προτάσεις που ξεκινούν με τη φράση «Μου αρέσει να...», «Δε μου αρέσει να...» για κάποιον που τους πλησιάζει να γίνουν φίλοι.

2. Σε τυχαία ζευγάρια συζητούν για πέντε λεπτά με βάση αυτά που έχουν ακούσει και διερευνούν, εάν μπορούν να γίνουν φίλοι. Στο τέλος, μιλούν για το ζευγάρι τους απαντώντας σε ερωτήσεις.

Υλικά: Μαρκαδόροι, λευκά χαρτιά A4.

8/4/ 2014, Στόχος: Να ανακαλύψουν τις βασικές αρχές μιας καλής φιλίας.

Δραστηριότητες:

1. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα σχηματίζει το δικό της κύκλο. Η πρώτη ομάδα γράφει μηνύματα ευγενικής συμπεριφοράς και ζωγραφίζει προκειμένου να κολληθεί στη μπλούζα. Η δεύτερη ομάδα γράφει μηνύματα που έχουν σχέση με τη συνεργασία και τα ζωγραφίζουν όπως η πρώτη ομάδα.

2. Στο τέλος τα κολλούν στην μπλούζα τους.

Υλικά: μαρκαδόροι, λευκά χαρτιά A4.

29/04/2014, Στόχος: Να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοεκτίμησης .

Δραστηριότητες:

1. Τα παιδιά εργάζονται ατομικά σε φύλλο A4 χωρισμένο στα τέσσερα. Σε καθένα τεταρτημόριο γράφουν από μια ερώτηση «Ποιος είμαι», «τι μου αρέσει», «τι μπορώ» και «τι δείχνω».
2. Ο κάθε μαθητής δημιουργεί το πορτραίτο του.
3. Παρουσίαση στην τάξη.

3.6.2. Διαφοροποίηση στα μαθηματικά

Με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση ένας από τους παράγοντες της συμπεριφοράς, ήταν η δυσκολία της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η δυσκολία ανταπόκρισης θεωρείται από τους πιο συχνούς παράγοντες εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Η δυσκολία που εμφάνιζε ο μαθητής επιβεβαιώθηκε από την αξιολόγηση με βάση τις ΛΕΒΔ στις βασικές δεξιότητες των Μαθηματικών.

Κατά τη διάρκεια της μιας διδακτικής ώρας, κατά την οποία παρακολουθούσε το μάθημα των Μαθηματικών στην τάξη (τις υπόλοιπες ώρες των Μαθηματικών παρακολουθούσε στο ΤΕ), διαφοροποιήθηκε ο στόχος διδασκαλίας με σκοπό την παρέμβαση ως προς τους παράγοντες της συμπεριφοράς και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Αναπτύχθηκαν 15 διαφοροποιημένοι διδακτικοί στόχοι με βάση το ΑΠΣ της Β΄ τάξης (Παράρτημα Γ). Αναφέρονται ενδεικτικά οι εξής:

28/01, Στόχος ΑΠΣ: Επίλυση προβλήματος πολλαπλασιασμού (επεξεργασία των δεδομένων).

Διαφοροποίηση στόχου: Να μετρήσει και να αντιστοιχίσει τα δεδομένα του προβλήματος.

4/02, Στόχος ΑΠΣ: Κατανόηση της έννοιας της Διαίρεσης.

Διαφοροποίηση στόχου: Κατανόηση των εννοιών: «Έχω» – «μοιράζω σε» - «δίνω στον καθένα»».

11/02, Στόχος ΑΠΣ: Κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας.

Διαφοροποίηση στόχου: Κατανόηση της έννοιας της χρονικής διάρκειας.

18/02, Στόχος ΑΠΣ: Εισαγωγή στον αλγόριθμο της κάθετης πρόσθεσης (μεταφορά δεκάδας).

Διαφοροποίηση στόχου: Κατανόηση της έννοιας της δεκάδας: Κατανόηση των αθροισμάτων (10+1 έως 10+9).

25/02, Στόχος ΑΠΣ: Εισαγωγή στον αλγόριθμο της κάθετης αφαίρεσης (με δανεικό).

Διαφοροποίηση στόχου: Ανάλυση αριθμού σε δεκάδες και μονάδες.

4/03, Στόχος ΑΠΣ: Εξοικείωση με τα χαρτονομίσματα των 5, 10, 20, 50 και 100 €.

Διαφοροποίηση στόχου: Εξοικείωση με τα χαρτονομίσματα των 5, 10, 20 € και συνεργασία με τους συμμαθητές του.

11/03, Στόχος ΑΠΣ: Να βρίσκουν τα ρέστα από χαρτονομίσματα των 20, 50, 100 €.

Να συνεργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων.

Διαφοροποίηση στόχου: Να συμμετέχει στην ομάδα των τεσσάρων.

18/03, Στόχος ΑΠΣ: Να διαβάζουν, να γράφουν και να διαχειρίζονται φωνολογικά αριθμούς έως το 1000.

Διαφοροποίηση στόχου: Να συμμετέχει στην ομάδα.

3.7. Πείραμα

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), το πείραμα αφορά την ελεγχόμενη μεταβολή μιας μεταβλητής με σκοπό την παρατήρηση της επίδρασής της σε μία άλλη. Αυτή η μεταβλητή ονομάζεται ανεξάρτητη ή πειραματική και το μετρήσιμο αποτέλεσμά της εξαρτημένη μεταβλητή. Στην παρούσα έρευνα ελέγχθηκε η συχνότητα εμφάνισης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν μία φορά κατά τη διάρκεια της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης πριν την παρέμβαση και άλλη μία φορά στο τέλος μετά την παρέμβαση. Η εμφάνιση των αρνητικών περιστατικών της συμπεριφοράς αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας και καταγράφεται στην παρατήρηση και στην τελική αξιολόγηση μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Συνεπώς, το πείραμα εξετάζει την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην τροποποίηση της συμπεριφοράς με δύο μετρήσεις.

Το πείραμα στη συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η αρχική μέτρηση προκύπτει από την ΛΠΛΑ και την *περιοχή Η* (αρίθμηση περιστατικών αρνητικής συμπεριφοράς). Η τελική μέτρηση έγινε με τη χρήση του πίνακα «Ημερήσιος περιοδικός έλεγχος συμπεριφοράς» (Daily Period By Period Progress Report) (Browning-Wright, Cafferata, Keller & Saren, 2013).

Η παρατήρηση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς αφορά τη συγκεκριμένη εβδομάδα συμπλήρωσης της ΛΠΛΑ από 11/11 έως 15-11 2013 με σκοπό την ύπαρξη

ενός ποσοτικού συσχετισμού με την τελική αξιολόγηση. Στο πίνακα ΛΠΛΑ παρέχεται η δυνατότητα συγκέντρωσης των περιστατικών της συμπεριφοράς ανά ημέρα καταγραφής. Επίσης, αθροίζονται τα περιστατικά ανά συμπεριφορά για όλες τις ημέρες με τη μορφή συνολικών αποτελεσμάτων (totals). Έτσι δίνεται η δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα και τη συχνότητα εμφάνισης των αρνητικών συμπεριφορών σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες.

Η καταγραφή των γεγονότων της συμπεριφοράς επαναλαμβάνεται στο τέλος της παρέμβασης με παρατήρηση. Στην τελική αξιολόγηση επαναλαμβάνεται η συγκέντρωση των αρνητικών περιστατικών συμπεριφοράς και συμπληρώνεται με (ναι- όχι) για διάστημα μιας εβδομάδας (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12: «Ημερήσιος περιοδικός έλεγχος συμπεριφοράς» (Daily Period by Period Progress Report)

	1 ^η ΗΜΕΡΑ		2 ^η ΗΜΕΡΑ		3 ^η ΗΜΕΡΑ		4 ^η ΗΜΕΡΑ		5 ^η ΗΜΕΡΑ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Μιλάει στην προσευχή										
Μιλάει στην τάξη χωρίς να σηκώνει χέρι										
Σηκώνεται από τη θέση του										
Φωνάζει										
Κοροϊδεύει										
Παίρνει πράγματα συμμαθητών του										

3.8. Το ερωτηματολόγιο

Η συλλογή δεδομένων έγινε στις 20/06/2014 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αρχική πρόθεσή μας πραγματοποιήθηκε εφόσον το ποσοστό ανταπόκρισης στη

διακίνηση των ερωτηματολογίων ανήλθε σε 100% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που δίδαξαν στη συγκεκριμένη τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις πέρα από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δε δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με δεκαεπτά (17) ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Δ). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από την ίδια την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 5 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 4 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στον ερευνητή, δεν διαπιστώθηκαν.

Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνηθούν πρώτον οι συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών σε αρχικό επίπεδο στη γενική τάξη, για την αντιμετώπιση μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες μάθησης και με προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, μέσω των ερωτήσεων διερευνάται η κατεύθυνση των πρακτικών που ακολουθούν εάν βρίσκεται στη βάση της αντιμετώπισης στη γενική τάξη από τους ίδιους, ή εάν αναζητούν τη στήριξη σε παράγοντες εκτός τάξης (σχολικό σύμβουλο, ΚΕΔΔΥ, ΤΕ). Επίσης, διερευνάται η άποψή τους για την αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς, η οποία βρίσκεται στο υπόβαθρο των πρακτικών που ακολουθούν και φανερώνει τη γενικότερη στάση τους. Στη συνέχεια διερευνάται η

άποψή τους για την ωφέλεια, τη δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος και την επιθυμία συμμετοχής τους σε πρόγραμμα υποστήριξης σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δεύτερον, σύμφωνα με τη δεύτερη υποθετική ερώτηση διερευνάται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στον συγκεκριμένο μαθητή για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, που ενσωματώνει τη ΛΠΛΑ ως μέσο αξιολόγησης της συμπεριφοράς στη φάση της άτυπης αξιολόγησης. Σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και στην προκειμένη περίπτωση δίδαξαν στη συγκεκριμένη τάξη καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, γνώριζαν τον μαθητή και είχαν αναπτύξει έντονο προβληματισμό για την αντιμετώπισή του αλλά και γενικά για τις καλύτερες πρακτικές αντιμετώπισης των μαθητών με σύνθετες δυσκολίες.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και 17 ερωτήσεις (εκτός από αυτές των δημογραφικών), οι οποίες αφορούν τις δύο υποθέσεις της έρευνας. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων (1-6) αφορά στην πρώτη υποθετική ερώτηση. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 1-3 αφορούν τις συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς, διατυπώνονται με τη μορφή πολλαπλών απαντήσεων και δίνεται η δυνατότητα απάντησης σε περισσότερα τους ενός υποερωτημάτων. Οι ερωτήσεις 1, 2 αφορούν τους μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία διατυπώθηκε αρχικά σε μία ερώτηση. Ωστόσο επιμερίστηκε σε δύο μετά τη δοκιμαστική χορήγηση στους εκπαιδευτικούς για την εξέταση της σαφήνειας των ερωτημάτων. Έτσι, η ερώτηση 1 περιλαμβάνει α, β, γ, δ, ε, στ υποερωτήματα που αφορούν τις πρώτες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσκολίες μάθησης (που εκδηλώνεται με υποεπίδοση στα μαθήματα). Η ερώτηση 2 περιλαμβάνει α, β, γ, δ, υποερωτήματα και αφορά στις πρώτες ενέργειες για την αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, και η ερώτηση 3 α, β, γ, δ, ε υποερωτήματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις (4-6) αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρηστικότητα, τη δυνατότητα και την πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε προγράμματα υποστήριξης. Οι ερωτήσεις 4 και 6 εκφράζονται σε κλίμακα (ΝΑΙ-ΟΧΙ), ενώ η ερώτηση 5 δίνει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε τρία υποερωτήματα χωρίς δυνατότητα επιλογής σε περισσότερα του ενός υποερωτημάτων.

Η δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων (7-17) αφορά στη δεύτερη υποθετική ερώτηση που διερευνά την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι ερωτήσεις εκφράζονται σε 5/βάθμια κλίμακα Likert με τις επιλογές: 1 «Καθόλου», 2 «Λίγο», 3 «Μέτρια», 4 «Πολύ», 5 «Πάρα πολύ».

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τους στόχους των διδακτικών βημάτων που διατυπώθηκαν στη βάση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς και δεν συμπεριλήφθηκαν στόχοι δύο διδακτικών βημάτων γιατί διδάχθηκαν συμπληρωματικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται να απαντήσουν για τη συμπεριφορά του μαθητή σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα, όπως εάν στην προσευχή τηρούσε ησυχία, εάν στην τάξη καθόταν στη θέση του, εάν σήκωνε το χέρι για να μιλήσει, εάν ζητούσε την άδεια για να πάρει ένα αντικείμενο από τον συμμαθητή του, εάν ζητούσε βοήθεια όταν τη χρειαζόταν και εάν μιλούσε στους εκπαιδευτικούς με σεβασμό. Σε μία ερώτηση ενοποιήθηκαν δύο στόχοι που αφορούσαν τη διαχείριση του θυμού («να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν τον διακόπτουν και όταν τον διορθώνουν») και σε μία ερώτηση διατυπώθηκαν δύο στόχοι που αφορούσαν τη συμπεριφορά του στο διάλειμμα. Οι 8 ερωτήσεις διαμορφώθηκαν στη βάση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς (6 στη ΛΠΛΑ και 2 από το σχολικό ιστορικό). Για παράδειγμα, δεν ερωτήθηκαν για τους δύο στόχους των διδακτικών βημάτων «να δέχεται το λάθος» και «να ακούει και να παρατηρεί τον συμμαθητή του» γιατί οι συγκεκριμένες συμπεριφορές διδάχθηκαν συμπληρωματικά.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και για τη συμπεριφορά των άλλων συμμαθητών απέναντι στον μαθητή καθώς και για το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη τους τελευταίους μήνες.

3.9 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS και ακολουθήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές: Πίνακες Συχνότητας (οι Πίνακες 13, 14, 15, 16). Οι μεταβλητές του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι κατηγορικές και ποιοτικές. Στους αναφερθέντες πίνακες έγιναν οι παρακάτω χαρακτηριστικές μετρήσεις: 1) Απόλυτες Συχνότητες: Οι απόλυτες συχνότητες συμβολίζουν τον αριθμό των επί μέρους μονάδων του πληθυσμού. 2) Σχετικές Συχνότητες: Οι σχετικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες επί τοις %.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση βασίζεται σε μέσα συλλογής δεδομένων τα οποία βασίζονται στη μέθοδο περιγραφικής παρατήρησης και ποιοτικής ανάλυσης. Με βάση την άτυπη αξιολόγηση διαμορφώθηκαν οι στόχοι και τα επιμέρους βήματα του προγράμματος παρέμβασης. Οι ΛΕΒΔ με βάση τις αποκλίσεις επέδειξαν τον γενικό στόχο του προγράμματος και η ανάλυση της ΛΠΛΑ τα επιμέρους βήματα του προγράμματος παρέμβασης. Η διατύπωση των στόχων της ΛΠΛΑ δεν απαιτεί στατιστική επεξεργασία, όπως διαφαίνεται και αναπτύχθηκε παραπάνω.

Η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ της ΜΕ, του ΠΑΠΕΑ, ΓΜΔ και των ΕΜΔ βασίζεται στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή με την καταγραφή της επίδοσης του μαθητή (απόκλιση εξαμήνου) με κριτήριο το επίπεδο των επιδόσεων του μέσου μαθητή της τάξης του. Για τον μέσο μαθητή και τις επιδόσεις του δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια. Τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων παρέχουν τη δυνατότητα να περιγραφεί σε γενικές γραμμές η κατάκτηση των στόχων σε κάθε τάξη και των προαπαιτούμενων γνώσεων για την επόμενη τάξη σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, δεν είναι απόλυτα σαφή και ευδιάκριτα τα όρια των στόχων του αναλυτικού προγράμματος που να επιτρέπουν μια αυστηρή κατηγοριοποίηση. Στην αρχική αξιολόγηση, η καταγραφή βοηθά στον εντοπισμό των τομέων παρέμβασης του εξατομικευμένου προγράμματος, ενώ στη διαμορφωτική κρίνεται η πορεία και στην τελική αξιολόγηση αξιολογούνται τα αποτελέσματα.

Για τη συμπλήρωση της ΛΠΛΑ, ο ερευνητής βασίζεται στην παρατήρηση. Η συμπλήρωση της ΛΠΛΑ κατέγραψε τα γεγονότα που έκαναν την εμφάνισή τους πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς –στόχου και τις άμεσες αντιδράσεις εκπαιδευτικού ή συμμαθητών. Η συμπλήρωση διήρκεσε μία εβδομάδα. Στη συνέχεια, ο ερευνητής κατά την επεξεργασία των δεδομένων καλείται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, να συνδέσει τους παράγοντες με τις εξής λειτουργίες: (α) απόκτηση προσοχής- απόκτηση αντικειμένου- αισθητηριακή διέγερση, (β) Αποφυγή εργασίας, απαίτησης- αποφυγή προσώπου- αποφυγή κατάστασης. Για την ανάλυση των δεδομένων της ΛΠΛΑ χρησιμοποιήθηκαν πίνακες που παρουσιάζουν την απλή συχνότητα εμφάνισης των παραγόντων, των λειτουργιών και των άμεσων συνεπειών.

Για το πείραμα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με απλά διαγράμματα της απόλυτης συχνότητας των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς της αρχικής και τελικής παρατήρησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

4.1. 1^η Ερευνητική υπόθεση

Στην πρώτη υπόθεση διερευνώνται οι συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών, στη γενική τάξη, για την αντιμετώπιση μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και οι απόψεις για τα εξατομικευμένα προγράμματα ένταξης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σχετικά με την ερώτηση 1, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη γενική τάξη, όταν διαπιστώνουν ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης, απαντούν ότι η πρώτη ενέργειά τους είναι να προτείνουν τη φοίτηση στο ΤΕ ή να προτείνουν αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ. Συγκεκριμένα, στα υποερωτήματα 1ε και 1στ, η μεγάλη πλειοψηφία (75% - 6 εκπαιδευτικοί) απάντησε θετικά. Οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στο υποερώτημα 1δ (50% - 4 εκπαιδευτικοί). Μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών (37% - 3 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας και ακόμη μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (12,5% - 1 εκπαιδευτικός) απάντησε θετικά στο υποερώτημα 1α και στο υποερώτημα 1β (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13: Απαντήσεις, απόλυτες και σχετικές συχνότητες (%) των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 1.

1	Όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης στο μάθημα που διδάσκετε ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προβαίνετε;	Απαντήσεις	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
α	Προβαίνετε σε αλλαγές στους στόχους, τη μέθοδο, τα μέσα ή τα υλικά.	ΝΑΙ	1	12,5
		ΟΧΙ	7	87,5
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0
β	Προβαίνετε σε αξιολογήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.	ΝΑΙ	1	12,5
		ΟΧΙ	7	87,5
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0
γ	Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία	ΝΑΙ	3	37,5
		ΟΧΙ	5	62,5
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0
δ	Καλείτε τον σχολικό σύμβουλο	ΝΑΙ	4	50,0
		ΟΧΙ	4	50,0
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0
ε	Προτείνετε φοίτηση στο Τ.Ε.	ΝΑΙ	6	75,0
		ΟΧΙ	2	25,0
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0
στ	Προτείνετε αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ	ΝΑΙ	6	75,0
		ΟΧΙ	2	25,0
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0

Σχετικά με την ερώτηση 2, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη γενική τάξη, όταν διαπιστώνουν ότι ένας μαθητής εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς, απαντούν ότι η πρώτη ενέργειά τους είναι να προτείνουν αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ. Συγκεκριμένα, στο υποερώτημα 2δ, η μεγάλη πλειοψηφία (87,5% - 7 εκπαιδευτικοί), απάντησε θετικά. Οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, στο υποερώτημα 2ε (50% - 4 εκπαιδευτικοί) και προτείνουν τη φοίτηση στο ΤΕ. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε θετικά, στο υποερώτημα 2β, για τις καταγραφές γεγονότων που συνδέονται με τη συμπεριφορά στην τάξη. Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (12,5% - 1 εκπαιδευτικός) απάντησε θετικά στο υποερώτημα 2α σχετικά με τη διαφοροποίηση (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Απαντήσεις, απόλυτες και σχετικές συχνότητες (%) των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2.

2	Όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προβαίνετε;	Απαντήσεις	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
α	Προβαίνετε σε αλλαγές στους στόχους, τη μέθοδο, τα μέσα ή τα υλικά.	ΝΑΙ	1	12,5%
		ΟΧΙ	7	87,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
β	Καταγράφετε στην τάξη γεγονότα που πιθανόν συνδέονται με τη συμπεριφορά.	ΝΑΙ	0	0%
		ΟΧΙ	8	100,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
γ	Ζητάτε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε.	ΝΑΙ	4	50,0%
		ΟΧΙ	4	50,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
δ	Θεωρείτε ότι η διαγνωστική αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ θα σας βοηθήσει να παρέμβετε	ΝΑΙ	7	87,5%
		ΟΧΙ	1	12,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%

Σχετικά με την ερώτηση 3, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βασική αιτία εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάποιο πρόβλημα εγγενούς παθολογίας. Συγκεκριμένα, στα υποερωτήματα 3α και 3β, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75% - 6 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά. Στο υποερώτημα (3γ), μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών (37,5% - 3 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά και θεωρούν την αδυναμία του σχολείου να καλύψει κάποια βασική ανάγκη ως βασική αιτία, και ακόμη μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών (12,5% - 1 εκπαιδευτικός) θεωρούν τις υψηλές απαιτήσεις τη διδασκαλίας ως παράγοντα που συνδέεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Στο υποερώτημα 3ε, 2 εκπαιδευτικοί (25,0%) θεωρούν ως βασική αιτία τις κακές σχέσεις των συμμαθητών (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15: Απαντήσεις, απόλυτες και σχετικές συχνοτητες (%) των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 3.

3	Όταν ένας μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, ποια θεωρείτε βασική αιτία;	Απαντήσεις	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
α	Ο μαθητής έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία.	ΝΑΙ	6	75,0%
		ΟΧΙ	2	25,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
β	Ο μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα εγγενούς παθολογίας;	ΝΑΙ	6	75,0%
		ΟΧΙ	2	25,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
γ	Το σχολείο δεν καλύπτει κάποια βασική του ανάγκη;	ΝΑΙ	3	37,5%
		ΟΧΙ	5	62,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
δ	Οι απαιτήσεις της διδασκαλίας είναι σε υψηλότερο επίπεδο.	ΝΑΙ	1	12,5%
		ΟΧΙ	7	87,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%
ε	Είναι κακές οι σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους	ΝΑΙ	2	25,0%
		ΟΧΙ	6	75,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%

Σχετικά με την ερώτηση 4, ένας εκπαιδευτικός απαντά θετικά ότι έχει τη δυνατότητα να υλοποιήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16: Απαντήσεις, απόλυτες και σχετικές συχνοτητες (%) των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 4-6.

	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 4 - 6	Απαντήσεις	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %		
4	Θα μπορούσατε να υλοποιήσετε εξατομικευμένο πρόγραμμα;	ΝΑΙ	1	12,5%		
		ΟΧΙ	7	75,0%		
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%		
5	Θεωρείτε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων στη γενική τάξη ωφελούν:					
		α	Τους μαθητές με ΕΕΑ.	ΝΑΙ	1	12,5%
				ΟΧΙ	7	75,0%
ΣΥΝΟΛΟ	8			100,0%		
β	Όλους τους μαθητές της γενικής τάξης.	ΝΑΙ	7	87,5%		
		ΟΧΙ	1	12,5%		
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%		
γ	Κανέναν.	ΝΑΙ	0	0%		
		ΟΧΙ	8	100,0%		
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%		
6	Θα συμμετείχατε στην εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης για την υποστήριξη μαθητή με ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς;	ΝΑΙ	8	100,0%		
		ΟΧΙ	0	0%		
		ΣΥΝΟΛΟ	8	100,0%		

Στην ερώτηση 5, επτά εκπαιδευτικοί (87,5%) θεωρούν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων ωφελούν όλους τους μαθητές της γενικής τάξης (υποερώτημα 5β). Ένας εκπαιδευτικός (12,5%) απαντά θετικά στο υποερώτημα 5α, ενώ στο υποερώτημα 5γ, όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν αρνητικά (βλ. Πίνακα 16).

Στην ερώτηση 6, όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά και εκφράζουν την επιθυμία να εφαρμόσουν πρόγραμμα παρέμβασης για την υποστήριξη μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 16).

4.2. 2^η Ερευνητική υπόθεση

Στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση διερευνάται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που εφαρμόζεται με διδακτικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από τη λειτουργική αξιολόγηση στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Μέσο διερεύνησης της υπόθεσης αποτελούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου 7-17 (βλ. Πίνακα 17).

Σχετικά με την ερώτηση 7, πέντε εκπαιδευτικοί (62,5%) απαντούν «πάρα πολύ» και τρεις εκπαιδευτικοί (37,5%) απαντούν «πολύ» και συμφωνούν για τη θετική αλλαγή του Ορέστη τους τελευταίους δύο μήνες. Επίσης, στην ερώτηση 8, τέσσερις εκπαιδευτικοί απαντούν «πολύ» (50%) και άλλοι τέσσερις (50%) «πάρα πολύ», ότι ο Ορέστης τηρούσε ησυχία στην προσευχή. Στην ερώτηση 9, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την τήρηση του κανόνα να κάθεται στη θέση του (75% - 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 25% - 2 εκπαιδευτικοί «πάρα πολύ»). Στην ερώτηση 10, επτά εκπαιδευτικοί (87,5%) απάντησαν «πολύ» και ένας εκπαιδευτικός (12,5%) «πάρα πολύ» για την τήρηση του κανόνα να σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει.

Στην ερώτηση 11, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 75%) απαντούν «πολύ», για τη διαχείριση του συναισθήματος θυμού και 2 εκπαιδευτικοί (25%) απαντούν «μέτρια». Στην ερώτηση 12, απαντούν «πολύ» 6 εκπαιδευτικοί (75%), 1 εκπαιδευτικός «πάρα πολύ» και 1 εκπαιδευτικός «μέτρια», για την εφαρμογή της συμπεριφοράς «να ζητά την άδεια προκειμένου να πάρει ένα αντικείμενο από συμμαθητή του». Στην ερώτηση 13, απαντούν «πολύ» 5 εκπαιδευτικοί (62,5%), 2 εκπαιδευτικοί «πάρα πολύ» (25%), και 1 εκπαιδευτικός «μέτρια» (12,5%), για την εφαρμογή της συμπεριφοράς να ζητά βοήθεια. Στην ερώτηση 14, έξι εκπαιδευτικοί απαντούν «πάρα πολύ» (75%) και 2 εκπαιδευτικοί «πολύ» (25%), για την επίδειξη θετικής συμπεριφοράς στο διάλειμμα. Στην ερώτηση 15, έξι εκπαιδευτικοί απαντούν «πάρα πολύ» (75%) και 2 εκπαιδευτικοί «πολύ» (25%), για την επίδειξη σεβασμού από τον μαθητή προς αυτούς. Στην ερώτηση 16, απαντούν 5 εκπαιδευτικοί «πολύ» (ποσοστό 62,5%) και 3 εκπαιδευτικοί «πάρα πολύ», για τη θετική συμπεριφορά των άλλων μαθητών απέναντι στον Ορέστη. Στην ερώτηση 17, έξι εκπαιδευτικοί (75%) απαντούν απαντούν «πάρα πολύ» και 2

εκπαιδευτικοί «πολύ» (25%) για τη θετική αλλαγή του «παιδαγωγικού κλίματος» στην τάξη.

Πίνακας 17: Απαντήσεις, απόλυτες και σχετικές συχνοτητες (%) των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την επιλογή τους στις ερωτήσεις 7-17.

	Ερωτήσεις 7-17	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
7	Η συμπεριφορά του Ορέστη έχει αλλάξει προς το θετικό τους τελευταίους δύο μήνες	0 0%	0 0%	0 0%	3 37,5%	5 62,5%
8	Ο Ορέστης στην προσευχή τηρούσε ησυχία	0 0%	0 0%	0 0%	4 50%	4 50%
9	Ο Ορέστης μέσα στην τάξη καθόταν στη θέση του	0 0%	0 0%	0 0%	6 75%	2 25%
10	Ο Ορέστης μέσα στην τάξη σήκωνε το χέρι για να μιλήσει	0 0%	0 0%	0 0%	7 87,5%	1 12,5%
11	Ο Ορέστης διαχειριζόταν το συναίσθημα του θυμού	0 0%	0 0%	2 25%	6 75%	0 0%
12	Ο Ορέστης ζητούσε την άδεια για να πάρει ένα αντικείμενο από συμμαθητή του	0 0%	0 0%	1 12,5%	6 75%	1 12,5%
13	Ο Ορέστης ζητούσε βοήθεια όταν τη χρειαζόταν	0 0%	0 0%	1 12,5%	5 62,5%	2 25%
14	Ο Ορέστης στο διάλειμμα είχε θετική συμπεριφορά	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	6 75%
15	Ο Ορέστης απευθυνόταν με σεβασμό προς εσάς	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	6 75%
16	Οι υπόλοιποι μαθητές ήταν φιλικό ως προς τον συμμαθητή τους	0 0%	0 0%	0 0%	3 37,5%	5 62,5%
17	Το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη άλλαξε τους τελευταίους μήνες	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	6 75%

4.3. Παρατήρηση- Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση

Σχολικό Ιστορικό

Σχετικά με το ιστορικό του μαθητή υπήρχαν αναφορές για τη σχολική χρονιά κατά την οποία φοίτησε ο μαθητής στην Α΄ τάξη. Αναφερόταν ότι διέκοψε για δύο εβδομάδες τη φοίτησή του και η αιτία ήταν η φοβία του για κάποια έντομα που προέρχονταν από τα δέντρα της αυλής του σχολείου. Ένα μήνα περίπου στην αρχή της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, παρουσίασε δυσκολία προσαρμογής και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο διάλειμμα εκδήλωνε προβλήματα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να κληθούν οι γονείς του πολλές φορές στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμπεριφορά του ήταν επικίνδυνη στο διάλειμμα. Είχε σημειωθεί ένα επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς εναντίον συμμαθήτριάς του. Οι γονείς των συμμαθητών του ήταν πολύ αναστατωμένοι και ζητούσαν από το σχολείο να κάνει κάτι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η συμπεριφορά

του ήταν επικίνδυνη και μη αναμενόμενη. Επίσης, ανέφεραν γεγονότα άσχημης λεκτικής συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικούς.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς που πραγματοποιήθηκε η πρακτική άσκηση, η συμπεριφορά του μέσα στην τάξη παρουσίαζε αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, αδυναμία εκτέλεσης βασικών μαθησιακών έργων και παραβίαση των κανόνων της τάξης, αγνοώντας τις εκκλήσεις της εκπαιδευτικού την οποία αγνοούσε. Η αδυναμία αυτή συνοδευόταν από εκρήξεις θυμού με φωνές, δείχνοντας μειωμένη αντοχή στις ματαιώσεις. Εντύπωση προκαλούσε η ένταση και η επαναληπτικότητα των ίδιων μοτίβων αντίδρασης. Άλλο ένα στοιχείο που δημιουργούσε εντύπωση ήταν η επανάληψη της συμπεριφοράς στην πρωινή προσευχή αδυνατώντας να κατανοήσει το κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, η συμπεριφορά του χαρακτηριζόταν από ανωριμότητα, έντονο εγωκεντρισμό και διογκωμένη αυτοεκτίμηση. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η αδυναμία ελέγχου της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς και η παρέμβαση του συλλόγου διδασκόντων.

Ατομικό Ιστορικό

Ο μαθητής έχει έναν μικρότερο αδελφό. Σύμφωνα με τη μητέρα η ανάπτυξή του δεν ανησύχησε ποτέ τον παιδίατρο και ποτέ δεν επισημάνθηκε κάποιο πρόβλημα σε σχέση με την υγεία του. Η κύησή της ήταν κανονική όπως και η γέννηση του παιδιού. Σε σχέση με το σχολείο επεσήμαναν ότι προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκκλήσεις του σχολείου και τη γενική ενόχληση που μετέφεραν οι γονείς των υπολοίπων μαθητών της τάξης, επισκέφθηκαν ψυχολόγο μετά τη διακοπή της φοίτησής του. Μετά από έναν αριθμό συνεδριών με τους γονείς αλλά και με το παιδί ξεχωριστά, η ψυχολόγος συνέστησε να συνεχίσουν τις συνεδρίες για την καλύτερη αντιμετώπιση του παιδιού και μετά την επιστροφή του στο σχολείο. Επίσης, δεν αναφέρθηκαν προβλήματα υγείας ή λήψη κάποιων φαρμάκων.

4.3.1. Αρχική Παρατήρηση-ΛΕΒΔ

Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. Πίνακας 18, γραμμή μαύρη)

Από τον έλεγχο του προφορικού λόγου, ο μαθητής ανταποκρίνεται σε βαθμό ικανοποιητικό, όσον αφορά στην ακρόαση και τη συμμετοχή στον διάλογο, σε σχέση με τη γραμμή βάσης, ενώ σε υψηλότερο βαθμό από τη γραμμή βάσης ανταποκρίνεται στην έκφραση (1 εξάμηνο). Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας βρίσκεται σημαντικά κάτω από τη γραμμή βάσης στις δραστηριότητες προσανατολισμού στον χώρο, στον

ρυθμό και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούν γνώση του χρόνου (2 εξάμηνα). Στις δραστηριότητες γενικής και λεπτής κινητικότητας κατατάσσεται στο επίπεδο της γραμμής βάσης.

Στην ενότητα των νοητικών ικανοτήτων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς χαρακτηρίζονται από μεγάλη διακύμανση. Στις δραστηριότητες που εντάσσονται στην οπτική βραχύχρονη μνήμη παρουσιάζει πολύ μεγάλη δυσκολία (2 εξάμηνα). Αντίθετα, στον τομέα της ακουστικής μνήμης και συγκεκριμένα σε δραστηριότητες που αφορούν στην ανάκληση άμεσων πληροφοριών ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ευχέρεια. Δυσκολία παρουσιάζει στη λειτουργική μνήμη και στη συγκέντρωση προσοχής (2 εξάμηνα). Πολύ μεγάλη δυσκολία παρουσιάζει, επίσης, σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικό συλλογισμό και λογικομαθηματική σκέψη (3 εξάμηνα). Στον συναισθηματικό τομέα, ο Ορέστης δε συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, έχει επιθετική συμπεριφορά και αδυνατεί να επιλύσει οποιαδήποτε διαφορά μαζί τους (3 εξάμηνα).

Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(βλ. Πίνακα 19, γραμμή μαύρη)

Σύμφωνα με τον πίνακα που προκύπτει από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, στον τομέα της σχολικής ετοιμότητας (όπως επισημάνθηκε και παραπάνω), ο μαθητής ανταποκρίνεται σε δεξιότητες που αφορούν στον προφορικό λόγο, ενώ αντίθετα παρουσιάζει δυσκολία σε δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής. Σχετικά με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολία στα Μαθηματικά. Γενικά, στη λογικομαθηματική σκέψη παρουσιάζει δυσκολία και υστερεί σημαντικά από το επίπεδο της τάξης του.

Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. Πίνακα 20, γραμμή μαύρη)

Μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώνονται στις δεξιότητες μαθηματικών στη συναισθηματική οργάνωση (3 εξάμηνα) και στη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα μαθηματικά για τον έλεγχο των προαπαιτούμενων γνώσεων ελέγχθηκαν σε πρώτη φάση η γνώση των αριθμών, και η δεξιότητα μέτρησης και αρίθμησης έως του 20. Δόθηκε μία δοκιμασία ελέγχου που περιλάμβανε τοποθέτηση αριθμών σε αύξουσα σειρά, μέτρηση ανά 2 έως το 20, και γνώση των βασικών αριθμητικών δεδομένων της πρόσθεσης. Κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί δοκιμασία ελέγχου των προμαθηματικών εννοιών και ελέγχου των δεξιοτήτων της αντιστοίχισης, σειροθέτησης και διάταξης, οι οποίες αποτελούν τις προαπαιτούμενες

έννοιες για την κατάκτηση των πρώτων μαθηματικών εννοιών και διαπιστώθηκε η σημαντική απόκλιση (3 εξάμηνα).

Πίνακας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. Πίνακα 21, γραμμή μαύρη)

Με βάση το πειραματικό αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής στον τομέα της αντίληψης και συγκεκριμένα τις δεξιότητες που αντιστοιχούν στην οπτική αντίληψη παρουσιάζει σημαντικά μεγαλύτερη διαφορά και απόκλιση από τη γραμμή βάσης (2 εξάμηνα) σε σύγκριση με τις δεξιότητες που αφορούν την ακουστική αντίληψη. Η ανταπόκρισή του είναι σημαντικά διαφοροποιημένη στις πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Επίσης, διαφέρει σημαντικά ως προς τη μνημονικές δεξιότητες (μνήμη ακολουθιών, μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη), 2 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Επίσης, μικρότερη απόκλιση παρουσιάζει σε δεξιότητες που ελέγχουν τον χωροχρονικό προσανατολισμό. Ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες βρίσκεται στο επίπεδο της τάξης του, έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και διαβάζει με ευχέρεια. Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, η επίδοσή του διαφέρει σημαντικά από την επίδοσή του σε δραστηριότητες που αξιολογούν τις δεξιότητες στα μαθηματικά και τις δεξιότητες στη συμπεριφορά. Στα μαθηματικά υστερεί δύο εξάμηνα από τη γραμμή βάσης όπως και στις δεξιότητες συμπεριφοράς.

Πίνακας 18: Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
	Όνομα μαθητή: Τάξη: Β Δημ.							Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων:								
	Α) Γραμμή															
	Διδακτική															
	(1) Προφο				(2)				(3)				(4)			
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' εξ. Δ' Δημ																
Α' εξ. Δ' Δημ																
Β' εξ. Γ' Δημ																
Α' εξ. Γ' Δημ																
Β' εξ. Β' Δημ																
Α' εξ. Β' Δημ																
Β' εξ. Α' Δημ																
Α' εξ. Α' Δημ																
Β' εξ. Νηπ																
Α' εξ. Νηπ																

Πίνακας 19: Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Ορέστης								Τάξη φοίτησης: Β Δημ. Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 15/11/2013 (μαύρη γραμμή). 28/01/2014 (πράσινη γραμμή). 02/05/2014 (κόκκινη γραμμή)						
	Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
	Διδακτικές Προτεραιότητες: Κοινωνικές δεξιότητες : Να αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης και κοινωνικής συμπεριφοράς.														
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική	
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικ ότητα	Νοητικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογ ή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότ	Επαγγ. προσανατολι σμός
B' εξ. Δ' Δημ															
A' εξ. Δ' Δημ															
B' εξ. Γ' Δημ															
A' εξ. Γ' Δημ															
B' εξ. Β' Δημ															
A' εξ. Β' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B' εξ. Α' Δημ		X	X	X			X			X	X	X	X	X	X
A' εξ. Α' Δημ			X	X				X		X	X	X			
B' εξ. Νηπ				X				X		X					
A' εξ. Νηπ															

Πίνακας 20: Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ				Όνομα μαθητή: Ορέστης				Τάξη φοίτησης: Β' Δημ. Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία: 15/11/2013 (μαύρη γραμμή) 28/01/2014: (πράσινη γραμμή). 02/05/2014: (κόκκινη γραμμή)			
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες συμπεριφοράς :Να αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικής οργάνωσης και κοινωνικής συμπεριφοράς.														
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	αριθμούς	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, συνεργάσιμος, ευγενικός	αρνητικές (επιθετικός, μη συνεργάσιμος)	παροφθαλμικές	
β' εξ. Δ' Δημ														
α' εξ. Δ' Δημ														
β' εξ. Γ' Δημ														
α' εξ. Γ' Δημ														
β' εξ. Β' Δημ														
α' εξ. Β' Δημ	X	X	X	X	X	X	X							
β' εξ. Α' Δημ			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
α' εξ. Α' Δημ						X	X	X	X	X	X	X	X	
β' εξ. Νηπ							X	X	X	X	X	X	X	
α' εξ. Νηπ											X	X	X	

Πίνακας 21: Πίνακας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών																			
Όνομα μαθητή: Ορέστης				Τάξη: Β' Δημ. Εξάμηνο: Α'				ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: αρχ. Παρατήρηση: 15/11/2013 (μαύρη), Ενδ. Παρατήρηση: 28/01/2014 (πράσινη), Τελ. Παρατήρηση: 02-05-2014 (κόκκινη)											
Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Μαθηματικά																			
εξάμηνο/ τάξη φοίτησης	Αντιληπτικές δεξιότητες (1)			Μνημονικές δεξιότητες (2)			Δεξιότητες - γραφικό χώρο(3)		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες (4)				Μαθηματικές δεξιότητες(5)		Δεξιότητες συμπεριφοράς(6)				
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Πολυαισθητηριακές αντίληπτικές	Λειτουργική μνήμη - μνήμη ακουσθιδιών	Μακροπρόθεσμη μνήμη - μνημοτεχνική	Βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη	Χωρο χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητικότητα και κατάρτιση του γραφικού χώρου	Φωνολογική αντίληψη	Γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφία	Σημειολογικό	Γραπτή έκγρωση	Αριθμοί κ μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα κ μαθηματικά	Συναισθηματική υποστηρίξη	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική Αυτοεικόνα
Β' εξ. Δ' Δημ																			
Α' εξ. Δ' Δημ																			
Β' εξ. Γ' Δημ																			
Α' εξ. Γ' Δημ																			
Β' εξ. Β' Δημ																			
Α' εξ. Β' Δημ																			
Β' εξ. Α' Δημ																			
Α' εξ. Α' Δημ																			
Β' εξ. Νηπ																			
Α' εξ. Νηπ																			

4.3.2. Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης

Η αναλυτική περιγραφή του Πίνακα 22 που ακολουθεί, συμβαδίζει με την πρόταση περιγραφής της ΛΠΛΑ από τους ερευνητές (O'Neil et al., 2015). Η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση του πίνακα.

1. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου/ Γεγονός 1 (Προσευχή). *Συμπεριφορά:* Ο Ορέστης μιλάει στην προσευχή στο προαύλιο. *Παράγοντας:* Δεν προσδιορίστηκε. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Δεν προσδιορίστηκε. *Άμεση Συνέπεια:* Επίπληξη από τον διευθυντή.
2. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 2 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Σηκώνεται από τη θέση του. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο (Πριν την άσκηση της ορθογραφίας). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση Συνέπεια:* Παρατήρηση από τη δασκάλα. *Σχόλια:* Δεν κατάφερε να τελειώσει την άσκηση.
3. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 3 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο (Λύνονται ασκήσεις στον πίνακα). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση Συνέπεια:* Παρατήρηση από τη δασκάλα. *Σχόλια:* Η υπαγόρευση τελειώνει χωρίς ολοκλήρωση της ορθογραφίας από τον μαθητή.
4. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 4 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του. *Παράγοντας:* Διόρθωση εκπαιδευτικού. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων από τη διόρθωση της δασκάλας. *Άμεση Συνέπεια:* Αγνόηση από τη δασκάλα. *Σχόλια:* Δεν ολοκλήρωσε την άσκηση.
5. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 5 (Μελέτη περιβάλλοντος). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Ερώτηση της δασκάλας. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Προσέλκυση προσοχής. *Άμεση συνέπεια:* Λεκτική παρατήρηση από τη δασκάλα.
6. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 6 (Ευέλικτη ζώνη). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Ερώτηση της δασκάλας και παίρνει τον λόγο ένας συμμαθητής. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Προσέλκυση προσοχής. *Άμεση συνέπεια :* Λεκτική παρατήρηση. *Σχόλια:* Δυσaréσκεια από τους συμμαθητές.

7. Δευτέρα 18 Νοεμβρίου / Γεγονός 7 (Ευέλικτη ζώνη). *Συμπεριφορά:* Κοροϊδεύει και χειρονομεί. *Παράγοντας:* Διακοπή από μαθητή. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων από τη διακοπή. *Άμεση Συνέπεια:* Παρατήρηση. *Σχόλια:* Διακοπή του μαθήματος και αναστάτωση.
8. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 8 (Προσευχή). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην προσευχή στο προαύλιο. *Παράγοντας:* Δεν προσδιορίστηκε. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Δεν προσδιορίστηκε. *Άμεση Συνέπεια:* Επίπληξη.
9. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 9 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο (Άσκηση από τον πίνακα). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση συνέπεια:* Λεκτική παρατήρηση. *Σχόλια:* Συνεχίζει να μιλάει και οι συμμαθητές διαμαρτύρονται. Αποφεύγει την άσκηση και επιτυγχάνει τον σκοπό του.
10. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 10 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο (Φωτοτυπία με ασκήσεις). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας με τη φωτοτυπία. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση.
11. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 11 (Μαθηματικά). *Συμπεριφορά:* Σηκώνεται από τη θέση του. *Παράγοντας:* (Δύσκολο έργο) Λύνονται ασκήσεις στον πίνακα. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση συνέπεια:* Αγνόηση από τη δασκάλα.
12. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 12 (Μελέτη περιβάλλοντος). *Συμπεριφορά:* Σηκώνεται από τη θέση του και παίρνει ένα αντικείμενο από συμμαθητή του. *Παράγοντας:* Συμμαθητής με επιθυμητό αντικείμενο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Απόκτηση του αντικειμένου. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση και έκκληση να το επιστρέψει- Διακοπή μαθήματος.
13. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 13 (Μελέτη περιβάλλοντος). *Συμπεριφορά:* Κοροϊδεύει και χειρονομεί. *Παράγοντας:* Διακοπή από κάποιον συμμαθητή του, ενώ έχει πάρει τον λόγο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή τουρνητικού σχολίου και της ματαίωσης από τους συμμαθητές τους. *Άμεση συνέπεια:* Λεκτική παρατήρηση.

14. Τρίτη 19 Νοεμβρίου / Γεγονός 14 (Ευέλικτη Ζώνη). *Συμπεριφορά:* Παίρνει ένα αντικείμενο (αμέσως μετά το διάλειμμα). *Παράγοντας:* Συμμαθητής με επιθυμητό αντικείμενο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Απόκτηση του αντικειμένου. *Άμεση συνέπεια:* Λεκτική παρατήρηση. *Σχόλια:* Ενόχληση και άρνηση συμμαθητή.
15. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 15 (Προσευχή). *Συμπεριφορά:* Ο Ορέστης μιλάει στην προσευχή στο προαύλιο. *Παράγοντας:* Δεν προσδιορίστηκε. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Δεν προσδιορίστηκε. *Άμεση Συνέπεια:* Επίπληξη.
16. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 16 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Σηκώνεται από τη θέση του. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο. (Υπαγόρευση της ορθογραφίας). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση συνέπεια:* Αγνόηση.
17. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 17 (Μελέτη). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Προηγείται ερώτηση της δασκάλας και παίρνει τον λόγο κάποιος άλλος συμμαθητής. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Προσέλκυση προσοχής. *Άμεση Συνέπεια:* Παρατήρηση- Διακοπή μαθήματος.
18. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 18 (Μελέτη). *Συμπεριφορά:* Σηκώνεται από τη θέση του. *Παράγοντας:* Απαίτηση της δασκάλας να ολοκληρώσει την άσκηση. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της απαίτησης και της δυσκολίας που παρουσιάζει. *Άμεση Συνέπεια:* Αγνόηση από τη δασκάλα.
19. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 19 (Ευέλικτη ζώνη). *Συμπεριφορά:* Κοροϊδεύει και χειρονομεί. *Παράγοντας:* Διακοπή –διόρθωση συμμαθητή. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της ματαίωσης από τους συμμαθητές τους. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση. *Σχόλια:* Διακοπή και συζήτηση.
20. Τετάρτη 20 Νοεμβρίου / Γεγονός 20 (Ευέλικτη ζώνη). *Συμπεριφορά:* Παίρνει πράγματα συμμαθητών. *Παράγοντας:* Συμμαθητής με επιθυμητό αντικείμενο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Απόκτηση αντικειμένου. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση. *Σχόλια:* Αρν. σχόλιο συμμαθητή.
21. Πέμπτη 21 Νοεμβρίου / Γεγονός 21 (Προσευχή). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην προσευχή στο προαύλιο. *Παράγοντας:* Δεν προσδιορίστηκε. *Λειτουργία της*

συμπεριφοράς: Δεν προσδιορίστηκε. *Άμεση Συνέπεια:* Επίπληξη-Λεκτική προτροπή να σωπάσει.

22. Πέμπτη 21 Νοεμβρίου / Γεγονός 22 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο (Πριν την άσκηση της ορθογραφίας). *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση της δασκάλας. *Σχόλια:* Δεν ολοκλήρωσε την ορθογραφία και είχε πολλά λάθη.
23. Πέμπτη 21 Νοεμβρίου / Γεγονός 23 (Μελέτη). *Συμπεριφορά:* Μιλάει στην τάξη χωρίς να πάρει τον λόγο. *Παράγοντας:* Απαίτηση της δασκάλας να συμπληρωθεί μία άσκηση. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της απαίτησης. *Άμεση συνέπεια:* Παρατήρηση από τη δασκάλα. *Σχόλια:* Σηκώθηκε να φύγει από την τάξη.
24. Πέμπτη 21 Νοεμβρίου / Γεγονός 24 (Μελέτη). *Συμπεριφορά:* Κοροϊδεύει και χειρονομεί. *Παράγοντας:* Τον διακόπτει κάποιος συμμαθητής του, ενώ έχει πάρει τον λόγο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή αρνητικού σχολίου και της ματαίωσης από τους συμμαθητές τους. *Άμεση Συνέπεια:* Αρν. σχόλιο.
25. Παρασκευή 22 Νοεμβρίου / Γεγονός 25 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του. *Παράγοντας:* Δύσκολο έργο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της δραστηριότητας. *Άμεση Συνέπεια:* Αγνόηση.
26. Παρασκευή 22 Νοεμβρίου / Γεγονός 26 (Γλώσσα). *Συμπεριφορά:* Κοροϊδεύει και χειρονομεί. *Παράγοντας:* Τον διορθώνει κάποιος συμμαθητής του, ενώ έχει πάρει τον λόγο. *Λειτουργία της συμπεριφοράς:* Αποφυγή της ματαίωσης από τους συμμαθητές τους. *Άμεση Συνέπεια:* Λεκτική παρατήρηση.

Οι μορφές συμπεριφοράς που επισημάνθηκαν και παρατηρήθηκαν (Πίνακας 22, Περιοχή Γ) είναι: (α) Μιλάει στην προσευχή, (β) Μιλάει στην τάξη αγνοώντας τους κανόνες, (γ) Σηκώνεται από τη θέση του μέσα στην τάξη, (δ) Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια του, (ε) Κοροϊδεύει και χειρονομεί, και (στ) Παίρνει τα πράγματα των συμμαθητών. Επίσης, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές οι οποίες δεν αφορούν την τάξη και δεν καταγράφηκαν τις συγκεκριμένες ημερομηνίες («Μιλάει άσχημα στους εκπαιδευτικούς» και «Χτυπάει παιδιά στο διάλειμμα»).

Οι παράγοντες συμπεριφοράς σε σχέση με το περιβάλλον της τάξης απαντούν στην ερώτηση «τι προηγείται της συμπεριφοράς;» και εμφανίζονται ακριβώς πριν την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 22, ο παράγοντας «δύσκολο έργο» έχει τη μεγαλύτερη συνάφεια με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς (8 φορές), δηλαδή η αρνητική συμπεριφορά εμφανιζόταν περισσότερο όταν ο μαθητής δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στα μαθησιακά αντικείμενα. Ο παράγοντας «Ερώτηση» αφορούσε την προσέλκυση προσοχής, όταν ένας άλλος μαθητής της τάξης έπαιρνε τον λόγο, ενώ η «Απαίτηση» αφορούσε την αποφυγή της απαίτησης λόγω δυσκολίας, όταν η δασκάλα του ζητούσε να επιταχύνει τον ρυθμό του για να τελειώσει μία άσκηση. Οι διορθώσεις/διακοπές από τους συμμαθητές της τάξης ή από τον εκπαιδευτικό ήταν επίσης από τους παράγοντες εμφάνισης περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς.

Οι λειτουργίες της συμπεριφοράς (σκοπιμότητα) αποτελούν υποθέσεις που απαντούν στην ερώτηση γιατί το άτομο καταφεύγει στη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αυτή η περιοχή έχει δύο τομείς: την απόκτηση και την αποφυγή (BIP Desk Reference, section 3). Σύμφωνα με τον Πίνακα 22, η αποφυγή δραστηριότητας είναι η πιο συχνή λειτουργία της συμπεριφοράς του μαθητή (8 φορές).

Οι άμεσες συνέπειες συμπεριφοράς (actual consequences) αφορούν τις αντιδράσεις των προσώπων του περιβάλλοντος. Οι συνέπειες της συμπεριφοράς όπως η λεκτική παρατήρηση υπερτερεί σε συχνότητα από την αγνόηση και τα αρνητικά σχόλια (Πίνακας 22). Κατά την ανάλυση της ΛΠΛΑ παρατηρήθηκε ότι η λεκτική παρατήρηση ενίσχυε την αρνητική συμπεριφορά για τις περιπτώσεις των περιστατικών 5, 6, 17 που η λειτουργία τους ήταν η προσέλκυση προσοχής. Επίσης, στις περιπτώσεις 3, 4, 22, 25 όπου η λειτουργία της συμπεριφοράς ήταν η αποφυγή του αρνητικού σχολίου του συμμαθητή, ο εκπαιδευτικός με τη λεκτική παρατήρηση ενίσχυε την αρνητική συμπεριφορά δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο επανάληψης αρνητικών αντιδράσεων.

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ελήφθη υπόψη στον σχεδιασμό του προγράμματος. Κατά την εμφάνιση αρνητικής μορφής συμπεριφοράς εφαρμόστηκε η αγνόηση και η άμεση παροχή λεκτικής ενίσχυσης μόνο κατά την εμφάνιση της διδαχθείσας συμπεριφοράς.

Πίνακας 22: Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης

Όνομα: Ορέστης Έναρξη: 18/11/2013		Λήξη : 22/11/2013													Λειτουργίες																	
Χρονικά Διαστήματα	Συμπεριφορές						Παράγοντες													Παίρω/Αποκτώ					Αποφεύγω/Αρνούμαι					Άμεσες Συνέπειες		
	Μιλεί στην προσοχή	Μιλεί στην τάξη	Σηκώνεται από τη θέση του	Φωνάζει και χτυπάει τα πόδια	Κοροϊδεύει και χειρονομεί	Παίρνει πράγματα συμφορητών	Απαίτηση/Ερώτηση	Δυσκολο έργο	Μετάβαση	Διακοπή διαδραστικότητας/Απομόνωση (έλαχιστη προσοχή)	Δεν προσδιοριστική	Διόρθωση λεκτικού	Συμφορητής με Αντικείμενο	Προσοχή	Επιθυμητό Αντικείμενο/Αρσενικό	Αισθητηριακή Διέγερση	Απαίτηση/Ερώτηση	Αρσενικότητα	Αποφυγή της διορθ. Εκπ/κού	Αρν. σόλο συμμ.	Άλλο/Δεν γνωρίζω	Επιτάληξη	Λεκτική παρατήρηση	Αγνόηση	Εχθρότητα / Περίοδος χωρίς περιστατικό							
8:10-9:40	1 8 15 21	9 10	2 16	3 4 22 25	26		2, 3 9, 10 16 22 25		26		1 8 15 21	4						2 3 9, 10 16 22 25	4	26	1 8 15 21	1 8 15 21	2 3 9 10 22 26	4, 25 16								
10:00-11:30		5	11			5	11							5				11					5	11								
11:45-12:25		17	18		13	12	17 18		13				12	17	12					13			17 12 13	18								
12:35-13:15		6			7 19	20	6		7 19				20	6	20					7 19			6 7 19 20									
13:25-14:00		23			24	14	23		24				14		14				23	24			14 23 24									
Σύνολο	4	6	4	4	5	3	5	8	5		4	1	3	4	3			1	8	1	5	4	4	17	5							
Περιστατικά	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26						
Ημερομηνίες	18/11						19/11						20/11					21/11					22/11									

Βασισμένο στους O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R., Storey, K., & Sprague, J.R. (1990). *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment and intervention strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publisher.

4.4 3^η Ερευνητική υπόθεση

Στην τρίτη υποθετική ερώτηση διερευνάται η δυνατότητα προσδιορισμού των διδακτικών βημάτων με βάση τη ΛΠΛΑ, σε πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η ερευνητική υπόθεση διερευνάται μέσω της πρώτης φάσης του προγράμματος παρέμβασης που περιλαμβάνει την παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Η ΛΠΛΑ σε συνδυασμό με τις ΛΕΒΔ, αποτελούν το μέσο προσδιορισμού του γενικού στόχου και των διδακτικών βημάτων για την ανάπτυξη εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Επίσης, αποτελούν τη βάση προσδιορισμού των στρατηγικών παρέμβασης στη γενική τάξη.

Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, διαπιστώθηκαν οι αποκλίσεις (βλ. Πίνακες ΜΕ, ΠΑΠΕΑ, ΕΜΔ) και διατυπώθηκε ο γενικός σκοπός του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης στη Συναισθηματική Οργάνωση. Επίσης, με βάση την απόκλιση στα μαθηματικά υλοποιήθηκαν διδακτικές διαφοροποιήσεις στα μαθηματικά ως προς τον στόχο του ΑΠΣ των μαθηματικών της Β΄ τάξης. Η διαπίστωση της απόκλισης ερμήνευσε εν μέρει την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή που περιλαμβάνεται στη ΛΠΛΑ.

Ο βασικός κορμός του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης δομήθηκε με βάση τις εναλλακτικές και νέες συμπεριφορές που προέκυψαν από την προηγούμενη ανάλυση. Οι εναλλακτικές και επιθυμητές ή νέες συμπεριφορές αποτέλεσαν τη βάση για τη δόμηση του προγράμματος παρέμβασης και τον καθορισμό των στόχων των διδακτικών βημάτων (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Πίνακας καθορισμού των διδακτικών βημάτων

Εναλλακτικές ή επιθυμητές και νέες συμπεριφορές	Διδακτικά βήματα
Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή
Να σηκώνει το χέρι για να μιλήσει	Να τηρεί τους κανόνες στην τάξη
Να ακούει και να παρατηρεί	Να ακούει και να παρατηρεί τον συμμαθητή του
Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του	Να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του
Να κάθεται στη θέση του	Να τηρεί τους κανόνες στην τάξη
Να δέχεται το λάθος	Να δέχεται το λάθος
Να μάθει τεχνική ελέγχου της αντίδρασής του όταν τον διακόπτουν	Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διακόπτει.
Να μάθει τεχνική ελέγχου της αντίδρασής του όταν τον διορθώνουν	Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διορθώνει.
Να ζητά την άδεια για να δανειστεί ένα αντικείμενο	Να διαχειρίζεται το συναίσθημα της ζήλιας.
Να μάθει τεχνική ελέγχου όταν χάνει στο	Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο

παιχνίδι.	παιχνίδι.
Να μάθει τεχνική ελέγχου αγνόησης/ απομάκρυνσης	Να διαχειρίζεται συγκρούσεις στο διάλειμμα.
Να μιλάει ευγενικά	Να σέβεται τους άλλους

4.5. Παρέμβαση

Η υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων συνοδεύτηκε από την πλήρη καταγραφή κάθε διδακτικής παρέμβασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό με βάση τις Περιλήψεις Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης. Παρατίθενται τα αποτελέσματα (παιδαγωγικοί αναστοχασμοί) των παρεμβάσεων του ατομικού προγράμματος και ενδεικτικά παρατίθενται αποτελέσματα των παρεμβάσεων στη γενική τάξη.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 9) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Διδάχθηκε επιθυμητή συμπεριφορά για την πρωινή προσευχή. Τήρησε τους κανόνες της τάξης με πρόγραμμα ενίσχυσης, το οποίο συμπλήρωνε με τη δασκάλα του όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Την τελευταία μέρα της εβδομάδας κατάφερε να πάρει το «δώρο» του και ήταν πολύ χαρούμενος γιατί το συγκεκριμένο παιχνίδι το επιθυμούσε πάρα πολύ. Παρατηρήθηκε ότι η ενίσχυση λειτούργησε ως μια μορφή ισχυρού κινήτρου και έχει ιδιαίτερη σημασία η επιλογή κατάλληλου ενισχυτή. Η συμπλήρωση της καρτέλας αυτορρύθμισης τον κινητοποίησε, το περίμενε κάθε μεσημέρι, ενώ τις περισσότερες ημέρες γνώριζε ότι δε θα έπαιρνε το δώρο του. Ωστόσο ανησυχούσε και αναρωτιόταν πώς τα πήγε».

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 10) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Από τη διδασκαλία της κοινωνικής ιστορίας για την τήρηση των κανόνων στην προσευχή και στην τάξη και την εφαρμογή τους στη γενική τάξη σε διάστημα μιας εβδομάδας ανταποκρίθηκε θετικά γιατί συμμετείχαν και οι συμμαθητές του. Η ενίσχυση της συμπεριφοράς με την καρτέλα αυτορρύθμισης λειτούργησε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στο τέλος της εβδομάδας, κατάφερε να πάρει το βραβείο του και ήταν πολύ χαρούμενος γιατί το συγκεκριμένο παιχνίδι το επιθυμούσε πάρα πολύ. Παρατηρήθηκε ότι είχε ιδιαίτερη σημασία η επιλογή του συγκεκριμένου ενισχυτή. Η συμπλήρωση του καθημερινού φυλλαδίου (καρτέλα αυτορρύθμισης) τον κινητοποίησε, το περίμενε κάθε μεσημέρι, ενώ τις περισσότερες ημέρες γνώριζε ότι δε θα έπαιρνε το δώρο του. Ωστόσο ανησυχούσε και αναρωτιόταν πώς τα πήγε».

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 11) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Διδάχθηκε την εναλλακτική συμπεριφορά «Να ζητάει βοήθεια από τον συμμαθητή του» και γι' αυτό επιλέχθηκε ένας συμμαθητής του να καθήσει στο θρανίο και ήταν καταλυτικός ο ρόλος του. Μέχρι τώρα αρνιόταν να δεχθεί κάποιον συμμαθητή του και καθόταν μόνος του. Τήρησε τους κανόνες της τάξης με πρόγραμμα ενίσχυσης, το οποίο συμπλήρωνε με τη δασκάλα του όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Είχε παρατηρηθεί ότι, προκειμένου να αποφύγει μία άσκηση διαμαρτυρόταν έντονα. Η συμπλήρωση του καθημερινού

φυλλαδίου αποδείχθηκε ότι βοηθάει στην αυτορρύθμιση. Τα αποτελέσματα άρχισαν να επισημαίνονται από τους συναδέλφους των ειδικοτήτων και αυτό αποτέλεσε ισχυρή ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτικό. Επίσης καμία ημέρα στην προσευχή δεν παρουσίασε τη μη επιθυμητή συμπεριφορά. Τρεις φορές στη διάρκεια της εβδομάδας και όχι κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας, χρειάστηκε να του υπενθυμίσει η εκπαιδευτικός τους κανόνες της τάξης».

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 12) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Η παρέμβαση αυτή την εβδομάδα είχε ως στόχο την εναλλακτική συμπεριφορά «Όταν χρειάζεται βοήθεια για κάποια άσκηση τη ζητάει από το συμμαθητή του». Συμπλήρωνε την καρτέλα αυτορρύθμισης καθημερινά όμως δεν κατάφερε να πάρει το «βραβείο» του δύο ημέρες, καθώς δεν συμπλήρωσε τον απαιτούμενο αριθμό.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 13) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη κατά τη διαφοροποίηση στη διδακτική ώρα των μαθηματικών, ο μαθητής εργάστηκε ατομικά και ύστερα σε συνεργασία με τον συμμαθητή του, ακολουθώντας τη σειρά των ασκήσεων. Τα λάθη που έκανε οφείλονταν στη λάθος μέτρηση και επομένως ο μαθητής χρειάστηκε περισσότερη εξάσκηση στην κατανόηση της αρίθμησης έως το 20, αρχικά με αντικείμενα και κατόπιν με ζωγραφική στο χαρτί και με σύμβολα. Σηκώθηκε κάποια στιγμή και κάθισε σε άλλη ομάδα παραβιάζοντας τον κανόνα χωρίς να ζητήσει την άδεια. Δεν υπήρξε κάποια αντίδραση ή υπενθύμιση για τους κανόνες, προκειμένου να μην ενισχυθεί αρνητικά.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 14) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Ο μαθητής για μια εβδομάδα ακολούθησε δραστηριότητες αυτορρύθμισης θυμού στην τάξη. Την πρώτη μέρα ακολούθησε τις οδηγίες και ανταποκρίθηκε θετικά. Την επόμενη ημέρα της διδασκαλίας δεν θυμόταν ακριβώς τα βήματα της και χρειάστηκε να του θυμίσει η εκπαιδευτικός στο διάλειμμα την κοινωνική ιστορία. Γενικά ως προς το πρόγραμμα δεν κατάφερε να φτάσει το στόχο 4/5. Όταν δεν τα καταφέρνει δεν αντιδρά αλλά περιγράφει ή θυμάται τότε και γιατί. Επομένως ασκεί κάποιο αυτοέλεγχο στις πράξεις του. Ο στόχος είναι κάποια στιγμή να συμπληρώνει μόνος του την καρτέλα αυτορρύθμισης».

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 15) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη, κατά τη διαφοροποίηση στη διδακτική ώρα των μαθηματικών επιλέχθηκε η τεχνική της δραματοποίησης. Ήταν μία πολύ ευχάριστη διδακτική ώρα όπου οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν να συμμετέχουν και ήταν σημαντικό ότι όλοι ήθελαν να είναι αγοραστές και πωλητές. Ήταν αποτελεσματική διδασκαλία γιατί ακόμα και οι μαθητές που είχαν δυσκολία συμμετείχαν. Ο Ορέστης συμμετείχε και είχε πρωταγωνιστικό ρόλο γεγονός που τον κινητοποίησε σημαντικά.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 16) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Ο Ορέστης ακολούθησε για δεύτερη εβδομάδα δραστηριότητες αυτορρύθμισης θυμού στην τάξη, αλλά για την περίπτωση που κάποιος συμμαθητής του τον διορθώνει. Υπάρχουν μαθητές που συμπλήρωναν ή εξέφραζαν αντίθετη άποψη (έλεγαν «δεν είναι έτσι»). Ο Ορέστης δεν αποδεχόταν εύκολα τις παρατηρήσεις και αντιδρούσε έντονα. Ωστόσο γενικά άρχισε να είναι πιο θετικός.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 17) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη κατά τη διαφοροποίηση στα μαθηματικά ο μαθητής συμμετείχε στη δραστηριότητα

καθώς τον ενεργοποίησε και δημιούργησε θετικές εμπειρίες για το συγκεκριμένο μάθημα στο οποίο είχε μεγάλη δυσκολία.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 18) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Ο Ορέστης ακολούθησε δραστηριότητες αυτορρύθμισης για το συναίσθημα της ζήλιας, όταν κάποιος συμμαθητής του έχει ένα παιχνίδι, γόμα, ζύστρα, παιχνίδι ή ένα οποιοδήποτε αντικείμενο που του αρέσει. Στο τέλος της βδομάδας είχε πετύχει το στόχο 4/5 της καρτέλας αυτορρύθμισης και θυμόταν πολύ καλά ποια ημέρα και γιατί δεν είχε συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ.19) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη, κατά τη διαφοροποίηση στα Μαθηματικά συμμετείχε σε μία εργασία, με σκοπό την συνεργασία και τη συμμετοχή σε ένα διδακτικό αντικείμενο για το οποίο δεν είναι στην τάξη τις υπόλοιπες ημέρες την εβδομάδα.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ.20) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη_ο μαθητής στην ανάπτυξη του προγράμματος των κοινωνικών δεξιοτήτων συμμετείχε στη συζήτηση και χρησιμοποίησε την έκφραση πρώτη φορά στην τάξη «άκουσα αυτό που είπες και νομίζω ότι...» από την κοινωνική ιστορία που διδάχθηκε. Οι άλλοι άρχισαν να αλλάζουν απέναντί του πολύ και αυτό έχει επιδράσει θετικά. Η καταγραφή της συμπεριφοράς συνεχίστηκε με την καρτέλα αυτορρύθμισης.

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 22) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: «Ο μαθητής διδάχθηκε την κοινωνική ιστορία που αφορά τη συμπεριφορά του όταν χάνει στο παιχνίδι. Είχε παρατηρηθεί ότι η επιθετικότητά του οφειλόταν κάποιες φορές στο γεγονός ότι έχανε στο παιχνίδι. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά που διδάχθηκε, λειτούργησε συμπληρωματικά με την προηγούμενη κοινωνική ιστορία. Ωστόσο δεν κατάφερε να συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό στην καρτέλα αυτορρύθμισης για την επίτευξη του στόχου και τις 4 ημέρες».

Ημερήσια πρακτική Άσκηση (αρ. 23) Παιδαγωγικός Αναστοχασμός: Στη γενική τάξη στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, ο μαθητής συμμετείχε αφού γνώριζε από την αρχή ότι θα παρουσίαζε στην τάξη την εργασία του. Επιθυμούσε να είναι το επίκεντρο της προσοχής και με το κίνητρο αυτό εργαζόταν στην ομάδα. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος είναι αρκετά μεγάλη με αποτέλεσμα κάποιες φορές να δυσανασχετεί που χάνει 10 λεπτά από το διάλειμμα. Τελευταία χάνει πόντους από τους κανόνες τους οποίους τις τελευταίες ώρες δεν τηρεί στην τάξη και όχι από τη δεξιότητα της εβδομάδας».

4.6. Ενδιάμεση Παρατήρηση –Λίστες Ελέγχου βασικών Δεξιοτήτων

Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. Πίνακα 18, πράσινη γραμμή)

Παρουσιάζεται μικρή βελτίωση ως προς τη συναισθηματική οργάνωση. Ο πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος αφορούσε την προσαρμογή στο περιβάλλον της τάξης και την τήρηση των κανόνων. Οι παρεμβάσεις της συμπεριφοράς τόνωσαν το

αυτοσυναίσθημα του μαθητή με τη συμπλήρωση της καρτέλας αυτορρύθμισης και μειώθηκαν οι συνεχείς διενέξεις με τους συμμαθητές του. Επίσης, η συνεργασία με τους συμμαθητές του βελτιώθηκε, καθώς η μέθοδος διδασκαλίας σε ομάδες και η επικοινωνία του με τους συμμαθητές του μέσα από τις ομάδες παρουσίασε σημαντική πρόοδο.

Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (βλ. Πίνακα 19, πράσινη γραμμή)

Ο μαθητής παρουσιάζει βελτίωση ως προς τη συναισθηματική οργάνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Με βάση το ΠΑΠΕΑ, η συναισθηματική οργάνωση και η κοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζουν διαφοροποίηση. Άρχισε να παρατηρεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά του καθημερινά με τη συμπλήρωση. Άρχισε να συζητά και να περιγράφει τι κάνει ή τι έπρεπε να κάνει.

Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. Πίνακα 20 , πράσινη γραμμή)

Οι δεξιότητες της συμπεριφοράς σημειώνουν βελτίωση. Η επιθετικότητα έχει μειωθεί και τα γεγονότα αρνητικής συμπεριφοράς παρουσιάζουν μείωση. Είναι περισσότερο ήρεμος και περισσότερο συνεργάσιμος. Βέβαια εξακολουθούν να υπάρχουν γεγονότα που δείχνουν ότι ο μαθητής εξακολουθεί να μην έχει προσαρμοστεί με τη διδασκαλία στη γενική τάξη και τους συμμαθητές του, αλλά η διαφορά έγκειται στην προσπάθεια που καταβάλλει. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, έχει σημειώσει κάποια μικρή πρόοδο στα μαθηματικά, ως προς τον χειρισμό των βασικών αριθμητικών δεδομένων. Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις στα μαθηματικά και η συμμετοχή του στο μάθημα πρόσφεραν στον μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει σε μικρό βαθμό τις δυνατότητές του.

Πίνακας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών(βλ. Πίνακα 21, πράσινη γραμμή)

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς και συγκεκριμένα στη συναισθηματική υποστήριξη διαφαίνεται ότι σε σχέση και με τους στόχους του προγράμματος βρίσκεται στην κατεύθυνση θετικής αλλαγής, αφού στους τομείς του ελέγχου της συμπεριφοράς και της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζει βελτίωση.

4.7.Τελική Παρατήρηση -ΛΕΒΔ

Πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας (βλ. Πίνακα 18, κόκκινη γραμμή)

Συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση, ο μαθητής παρουσίασε αρκετά σημαντική πρόοδο στη συναισθηματική οργάνωση και ειδικότερα στους τομείς «συνεργασία με τους άλλους» και «αυτοσυναίσθημα».

Πίνακας Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (βλ. Πίνακα 19, κόκκινη γραμμή)

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και συγκεκριμένα στα μαθηματικά, ο μαθητής ανταποκρίνεται σε δοκιμασίες για τον έλεγχο των βασικών αριθμητικών δεδομένων πρόσθεσης και πολλαπλασιασμού έως το 20. Ωστόσο, υπολείπεται σημαντικά από το επίπεδο της τάξης του. Σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα την κοινωνική συμπεριφορά και τη βελτίωση των σχέσεων με τους συμμαθητές του παρουσιάζει σημαντική βελτίωση. Οι αντιδράσεις του έγιναν πιο ήπιες και ακολούθησε το πρόγραμμα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Δεχόταν τη δασκάλα του και πλησίαζε τους εκπαιδευτικούς και έδειξε ότι άρχισε να ελέγχει τη συμπεριφορά του και να μιλάει γι' αυτήν. Άρχισε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στην ομάδα της τάξης: ζωγράφιζαν μαζί, έπαιζαν και ζητούσε βοήθεια όταν τη χρειαζόταν.

Πίνακας Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (βλ. Πίνακα 20, κόκκινη γραμμή)

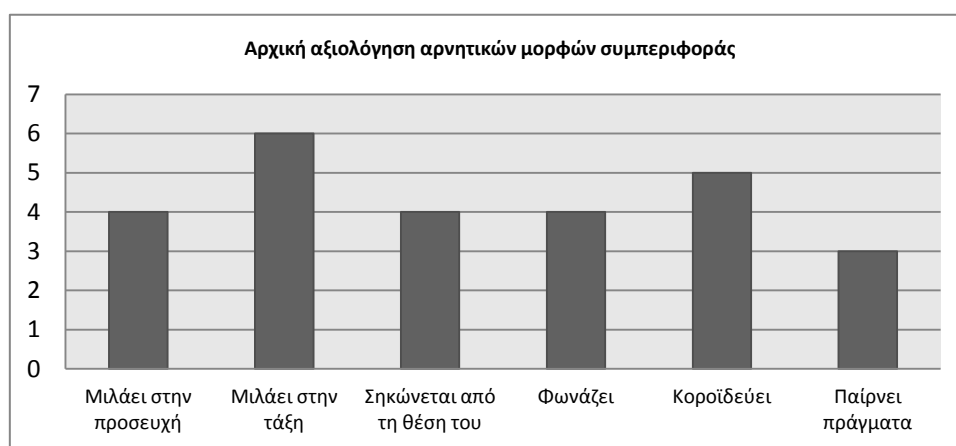
Σημειώνονται κάποιες μικρές αποκλίσεις στους τομείς των βασικών δεξιοτήτων των μαθηματικών, ωστόσο εξακολουθεί να υπολείπεται σημαντικά από το επίπεδο της τάξης του όπως περιγράφεται παραπάνω αλλά και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς.

Πίνακας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών(βλ. Πίνακα 21, κόκκινη γραμμή)

Στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είχαν επισημανθεί μεγάλες διαφοροποιήσεις στις αντιληπτικές δεξιότητες (οπτική μνήμη σε αντίθεση με την ακουστική) και στις μνημονικές δεξιότητες (εργαζόμενη μνήμη - μνήμη ακολουθιών μακροπρόθεσμη - βραχυπρόθεσμη μνήμη). Οι αποκλίσεις αυτές και οι δυσκολίες ήταν σημαντικές για τη διαφοροποίηση των μαθημάτων και την επιλογή κατάλληλου υλικού και μέσων. Σύμφωνα με το πειραματικό αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η επίδοση του μαθητή εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολία και δεν υπήρξαν σημαντικές τροποποιήσεις. Στη συναισθηματική υποστήριξη παρουσίασε σημαντική βελτίωση, όπως περιγράφεται και παραπάνω.

4.8. Πείραμα – Αρνητικές μορφές συμπεριφοράς (αρχικής και τελικής παρατήρησης)

Στην αρχική αξιολόγηση όπως προκύπτει από τη ΛΠΛΑ η συμπεριφορά με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ήταν «Μιλάει στην τάξη αγνοώντας τους κανόνες» σε διάστημα 5 ημερών εκδήλωσε τη μεγαλύτερη συχνότητα 6 φορές. Ακολουθεί η συμπεριφορά «Κοροϊδεύει και χειρονομεί» 5 φορές και οι υπόλοιπες από 4 φορές (βλ. Διάγραμμα 1).



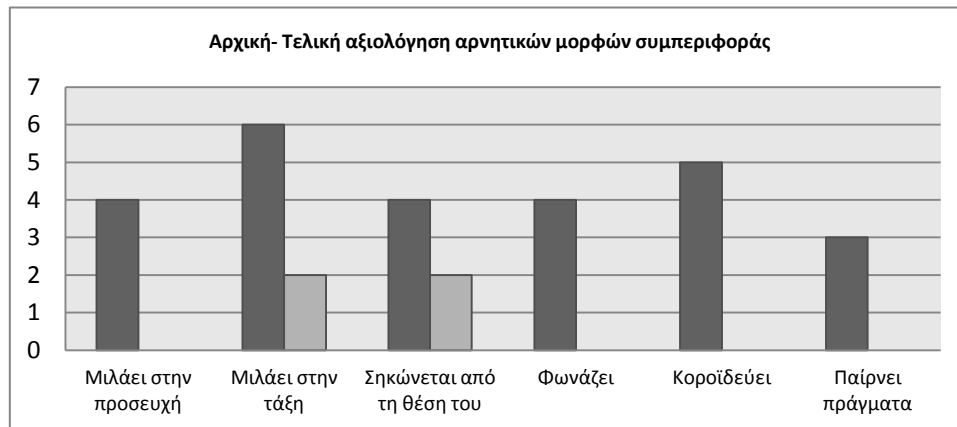
Διάγραμμα 1: Αρχική αξιολόγηση με βάση τη ΛΠΛΑ- Περιστατικά εκδήλωσης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς σε διάρκεια μιας εβδομάδας.

Στην τελική αξιολόγηση, σε διάστημα 5 ημερών, καταγράφηκαν οι συμπεριφορές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24: Τελική αξιολόγηση εκδήλωσης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς- Ημερήσιος Περιοδικός Έλεγχος Συμπεριφοράς

	1 ^η ΗΜΕΡΑ		2 ^η ΗΜΕΡΑ		3 ^η ΗΜΕΡΑ		4 ^η ΗΜΕΡΑ		5 ^η ΗΜΕΡΑ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Μιλάει στην προσευχή		X		X		X		X		X
Μιλάει στην τάξη	X			X	X			X		X
Σηκώνεται από τη θέση του	X		X			X		X		X
Φωνάζει		X		X		X		X		X
Κοροϊδεύει		X		X		X		X		X
Παίρνει πράγματα συμμαθητών		X		X		X		X		X

Όπως καταγράφεται η πιο ανθεκτική συμπεριφορά ήταν η συμπεριφορά με την περιγραφή «Μιλάει στην τάξη αγνοώντας τους κανόνες» και «Σηκώνεται από τη θέση του». Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμπεριφορές αυτές δεν είχαν την ίδια ακριβώς εκδήλωση όπως στην αρχική αξιολόγηση, ωστόσο καταγράφηκαν, γιατί αφορούσαν την ίδια λειτουργία συμπεριφοράς (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 2: Συγκριτική παρουσίαση Αρχικής και Τελικής αξιολόγησης: Εμφάνιση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην πρώτη ερευνητική υπόθεση διερευνώνται, πρώτον οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε αρχικό επίπεδο στη γενική τάξη, για την αντιμετώπιση μαθητή με δυσκολίες μάθησης που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς και δεύτερον η άποψή τους για τα προγράμματα ένταξης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της μελέτης, δεν προβαίνουν σε ενέργειες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης για τη διερεύνηση των πιθανών εκπαιδευτικών αναγκών, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν έναν μαθητή με δυσκολίες μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις μελέτες που ισχυρίζονται ότι η αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραλείπεται (βλ. Vlachou, 2006).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ελάχιστο ποσοστό (ποσοστό 12,5%), όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της μελέτης (ερώτηση 1), υιοθετούν τη διαφοροποίηση στη διδακτική πρακτική ή την εξατομικευμένη διδασκαλία (μικρό ποσοστό 37,5%) για την αντιμετώπιση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στα μαθησιακά αντικείμενα. Δεν προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις στους στόχους του μαθήματος, τη μέθοδο ή τα μέσα και τα υλικά της διδασκαλίας (ποσοστό 12,5%). Οι απαντήσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται ενώ έχει θεσμοθετεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Vlachou, 2006; N. 3699/2008).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται (ποσοστό 50%) στον σχολικό σύμβουλο, στον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης (ποσοστό 75%) ή στο ΚΕΔΔΥ (ποσοστό 75%). Δηλαδή, η αντιμετώπιση των μαθητών δεν πραγματοποιείται στην τάξη στην οποία ανήκουν. Βέβαια, ο καθοδηγητικός ρόλος του συμβούλου μπορεί να οδηγήσει σε λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του μαθητή στην τάξη, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αντικαθιστά τη συστηματική προσπάθεια της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του ΤΕ, επίσης, μπορεί να είναι επιβοηθητικός. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ο μαθητής να παρακολουθήσει το ΤΕ, αλλά και σε αυτή την περίπτωση, η μαθησιακή διαδικασία διενεργείται εκτός της ομάδας των συνομηλίκων του. Η στάση τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σε αρχικό

στάδιο, στη γενική τάξη, ως μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (Commission on Excellence in Special Education, 2002). Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι η ομάδα των συνομηλίκων διευκολύνει την εφαρμογή της παρέμβασης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Ball, 1994; Solish et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη, με βάση την ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου, θεωρούν ότι η διαγνωστική αξιολόγηση θα τους παρέχει τις πληροφορίες για να παρέμβουν στη γενική τάξη (ποσοστό 87,5%) και πολύ μικρό ποσοστό εφαρμόζει διαφοροποίηση (12,5%). Επίσης, δεν διερευνούν πιθανές αιτίες στο περιβάλλον του μαθητή που ενδεχομένως συνδέονται με τη συμπεριφορά (0%) και απευθύνονται στον εκπαιδευτικό του ΤΕ (50%). Αντί για τις πρακτικές που θα βοηθούσαν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, επιλέγεται η παραπομπή του μαθητή σε διαγνωστικό κέντρο και η διαγνωστική αξιολόγηση τίθεται σε πρώτο επίπεδο για την υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική αξιολόγηση αντιβαίνει τα σύγχρονα θεωρητικά δεδομένα για τα προβλήματα συμπεριφοράς, που δείχνουν ότι, οι παρεμβάσεις με βάση τις λειτουργίες της συμπεριφοράς είναι πιο αποτελεσματικές από εκείνες που βασίζονται αποκλειστικά σε διαγνωστικές περιγραφές (Steege & Brown-Chidsey, 2005).

Οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύονται με βάση τις απαντήσεις τους, στην ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις οποίες θεωρούν τις εγγενείς αδυναμίες ως βασική αιτία εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς (ποσοστό 75%) και μικρό ποσοστό (37,5%) θεωρεί ότι η αιτία βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον. Στη βάση αυτής της άποψης, βρίσκεται η γενική τοποθέτηση ότι το περιβάλλον δεν θεωρείται παράγοντας, που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Η θέση τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες θεωρίες ψυχολογίας οι οποίες έχουν μεταθέσει το ενδιαφέρον από το άτομο στο περιβάλλον και τη δυνατότητα παρέμβασης (Gresham et al., 2001; Bradley et al., 2012). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,5%) θεωρούν ότι η αιτία βρίσκεται στις υψηλές απαιτήσεις της διδασκαλίας και στις κακές σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους.

Επίσης, με βάση την πρώτη υποθετική ερώτηση διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εκπόνησης και υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων στη γενική τάξη. Θεωρούν ότι δεν θα μπορούσαν να εκπονήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης αλλά εκφράζουν την επιθυμία και την πρόθεση να συμμετέχουν στην υλοποίηση

προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως προς την ωφελιμότητα των προγραμμάτων αυτών πιστεύουν ότι είναι σημαντικά για όλους τους μαθητές της γενικής τάξης και όχι αποκλειστικά για τους μαθητές με ΕΕΑ, δηλαδή η άποψή τους συμπίπτει με την άποψη των ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η «ένταξη» ωφελεί όλους τους μαθητές της γενικής τάξης (Tomlinson, 2010).

Στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση διερευνάται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που εμπλουτίζεται στη φάση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης από τη ΛΠΛΑ, και πλαισιώνεται από διδακτικές παρεμβάσεις στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι η παρέμβαση σε αρχικό επίπεδο για την αντιμετώπιση μαθητή των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου με προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη, πριν τη διαγνωστική αξιολόγηση, ήταν αποτελεσματική. Σε αυτό το σημείο η εργασία, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τον αυξημένο αριθμό εκδηλώσεων θετικών μορφών συμπεριφοράς του μαθητή, μετά την παρέμβαση, όπως περιγράφονται στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 7-17), επιβεβαιώνεται από τις μελέτες που τονίζουν τη σημασία της παρέμβασης ειδικά για τους μικρούς μαθητές και την αντιμετώπισή τους ως μαθητές της γενικής αγωγής, πριν την κατάταξή τους σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Commission on Excellence in Special Education, 2002).

Το πρόγραμμα με την ενσωμάτωση της ΛΠΛΑ, συντάσσεται με τις έρευνες που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της λειτουργικής αξιολόγησης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, με βάση την παρατήρηση στο περιβάλλον του σχολείου (O'Neill et al., 2015). Επομένως, η μελέτη συντάσσεται με τους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι, η λειτουργική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει ώστε να προσδιοριστεί η αιτία και ο σκοπός της συμπεριφοράς του μαθητή. Όταν προσδιοριστεί η αιτία, τότε οι παρεμβατικές προσεγγίσεις στην τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τις προσεγγίσεις που έχουν επιλεγεί αυθαίρετα (Mayer, 1996).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (100%) ο μαθητής εμφάνισε θετική συμπεριφορά, τηρούσε στην προσευχή ησυχία, τηρούσε τους κανόνες στην τάξη, καθόταν στη θέση του, σήκωνε το χέρι του για να μιλήσει. Οι περισσότεροι (ποσοστό 75%) συμφωνούν ότι σε μεγάλο βαθμό μείωσε τα ξεσπάσματα θυμού και διαχειριζόταν τις αντιδράσεις του, καθώς και μεγάλο ποσοστό

εκπαιδευτικών (87,5%) απάντησε θετικά ότι ζητούσε τη βοήθεια του συμμαθητή του όταν συναντούσε δυσκολία στα μαθήματα.

Επίσης, σε μεγάλο βαθμό, ζητούσε την άδεια προκειμένου να πάρει κάποιο αντικείμενο από συμμαθητή του (ποσοστό εκπαιδευτικών 87,5%) και δεν ενεργούσε χωρίς τη συγκατάθεση των άλλων. Επίσης δεν καταγράφηκε συμπεριφορά λεκτικής επιθετικότητας σε εκπαιδευτικό και περιστατικό επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές του στο διάλειμμα τους τελευταίους δύο μήνες του προγράμματος. Η μεγάλη πλειοψηφία (100%) των εκπαιδευτικών συμφωνούν στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, στη θετική συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντι στον Ορέστη, τον σεβασμό που επεδείκνυε στους εκπαιδευτικούς και τη θετική συμπεριφορά του στο διάλειμμα.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς διαφαίνεται και από τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς στην τελική αξιολόγηση σε σύγκριση με τη συχνότητα εμφάνισης στην αρχική αξιολόγηση. Η μείωση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς καταγράφηκε στο πείραμα της μελέτης. Στην κατηγορία των στόχων του ατομικού προγράμματος τροποποίησης συμπεριφοράς δεν εμφάνισε τη συμπεριφορά σε τρεις κατηγορίες σε πέντε ημέρες. Από 2 φορές εκδήλωσε αρνητική συμπεριφορά σε δύο κατηγορίες στις οποίες παρουσίασε και τη μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Συμπερασματικά, η εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς εμφανίζει σημαντική μείωση συνολικά, και από 26 γεγονότα της αρνητικής συμπεριφοράς της αρχικής αξιολόγησης, μειώθηκε σε 4 εκδηλώσεις αρνητικής συμπεριφοράς σε διάρκεια μιας εβδομάδας, κατά την τελική αξιολόγηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμφάνιση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς της τελικής αξιολόγησης δεν είχε την ίδια ένταση και διάρκεια με την εκδήλωση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς της αρχικής αξιολόγησης.

Η αποτελεσματικότητα του ατομικού προγράμματος οφείλεται και στο γεγονός ότι η διεξαγωγή του ατομικού προγράμματος έγινε ταυτόχρονα στη γενική τάξη και πλαισιώθηκε με παράλληλες δραστηριότητες από την ομάδα των συμμαθητών. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προέκυψαν από τον συνδυασμό του ατομικού προγράμματος και του γενικού μέσα στη γενική τάξη. Η μελέτη σε αυτό το σημείο συμβαδίζει με τα αποτελέσματα ερευνών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο που επισημαίνουν ότι οι πρακτικές για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη από μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, η τήρηση των κανόνων από όλους με την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης είχε

τα μεγαλύτερα αποτελέσματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Η μελέτη με βάση την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συμβαδίζει με μελέτες που υποστηρίζουν ότι η ενεργοποίηση των μαθητών στην ομάδα της τάξης, εφοδιάζει τους μαθητές, με ευκαιρίες ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Solish et al., 2010; Ball, 1994).

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της γενικής τάξης βοήθησε στην τροποποίηση της συμπεριφοράς αφού σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά του μαθητή παρουσίασε σημαντική διαφορά και γενικότερα επισημάνθηκε η διαφοροποίηση στην αλλαγή του «κλίματος» στην τάξη, και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των συμμαθητών απέναντί του. Η συμπεριφορά τους έγινε φιλική και η απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών δηλώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη γενική τάξη. Σε αυτό το σημείο, η έρευνα επιβεβαιώνεται από τα συμπεράσματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι η συνεργατική μάθηση και η ενθάρρυνση της εργασίας μέσα από την ομάδα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο του γνωστικού, όσο και του κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου όλων των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στο πρόγραμμα η εφαρμογή διαφοροποιήσεων παράλληλα με το ΑΠΣ των μαθηματικών, συνέδραμε στα θετικά αποτελέσματα του εξατομικευμένου προγράμματος. Άλλωστε οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες, σχετίζεται με τις θετικές μαθησιακές εμπειρίες, τη γνωστική ενδυνάμωση και τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Smeets, 2009). Αντίθετα, οι υψηλές απαιτήσεις της διδασκαλίας και η έλλειψη αντιμετώπισης της κακής ακαδημαϊκής επίδοσης είναι ένας από τους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον που δρουν αρνητικά και δυσχεραίνουν την προσαρμογή των μαθητών (Maag, 2004; Cole, 2004; Jull, 2008).

Με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση και τη ΛΠΛΑ αναδείχθηκαν ως παράγοντες της συμπεριφοράς οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζε με επίκεντρο τη δυσκολία στα μαθηματικά, όπως προέκυψε από την αξιολόγηση με βάση τους πίνακες των ΛΕΒΔ. Η δυσκολία αυτή επηρέαζε τη συμπεριφορά του μαθητή και στα υπόλοιπα μαθήματα. Έτσι, οι παράγοντες της συμπεριφοράς επαναπροσδιόρισαν τη διδασκαλία και οδήγησαν σε διαφοροποιήσεις ως προς τον στόχο και τη μέθοδο

διδασκαλίας στο μάθημα των μαθηματικών. Επίσης, τροποποίησαν τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Ο παράγοντας «δύσκολο έργο» και η θετική συσχέτισή του με την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς προβλημάτισε και μετέβαλε τις απαιτήσεις της διδασκαλίας από τον συγκεκριμένο μαθητή.

Σχετικά με τους περιορισμούς της μελέτης, τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τα αποτελέσματα μίας μελέτης περίπτωσης μαθητή σε μία τάξη διδασκαλίας. Η δυνατότητα γενίκευσης σε άλλους μαθητές σε άλλες συνθήκες με διαφορετικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περιορισμένη. Επισημαίνεται ότι, τόσο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσο και από το πείραμα τα στοιχεία δεν δείχνουν πλήρη εγκατάλειψη των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς. Η λειτουργική αξιολόγηση ως μέθοδος έχει δεχθεί κριτική, παρά την ευρεία χρήση της και γίνεται προσπάθεια από τους ερευνητές να εξευρεθούν τρόποι μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητάς της (McIntosh & Av-Gay, 2007).

Στην τρίτη ερευνητική υπόθεση διερευνάται η δυνατότητα προσδιορισμού των διδακτικών βημάτων με βάση τη ΛΠΛΑ, σε πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς.

Η δυνατότητα προσδιορισμού, προκύπτει από την περιγραφή των εναλλακτικών συμπεριφορών στη μεθοδολογία και στα αποτελέσματα με την ενσωμάτωση της ΛΠΛΑ στη φάση της άτυπης αξιολόγησης και στη σύνδεσή της με τα διδακτικά βήματα.

Έτσι, η μελέτη συντάσσεται με τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι η λειτουργική αξιολόγηση προσφέρει το πλαίσιο σύνδεσης για την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης, αφού αφ' ενός συνδέει τη συμπεριφορά με τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται κι αφ' ετέρου προσφέρει τις υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης (O'Neill et al., 2015).

Τα διδακτικά βήματα του προγράμματος προέκυψαν από τη λειτουργική αξιολόγηση και ταυτίζονται με τους επιμέρους στόχους- διδακτικά βήματα τα οποία συγκρότησαν τις κοινωνικές δεξιότητες του προγράμματος παρέμβασης. Βασική παράμετρος για τον σχεδιασμό προγράμματος παρέμβασης, ήταν η επιλογή των κατάλληλων μορφών συμπεριφοράς, η οποία βασίστηκαν στις ανάγκες του μαθητή, υλοποιώντας το κριτήριο που ερευνητές θέτουν για την επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (Maag, 2010). Άλλωστε, η ασυμφωνία μεταξύ των αναγκών των μαθητών

και της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο αποτελεί μία βασική παράμετρο της προβληματικής συμπεριφοράς (Maag, 2004; Jull, 2008; Mayer, 2001).

Όπως προκύπτει από την τρίτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης, ο προσδιορισμός των διδακτικών βημάτων, δηλαδή των κοινωνικών δεξιοτήτων που διδάχθηκαν, βασίστηκε στις ανάγκες του μαθητή με βάση τη λειτουργική αξιολόγηση. Η μελέτη σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται από τις μελέτες που αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς στόχους της λειτουργικής αξιολόγησης είναι η κατηγοριοποίηση των αιτιών και η εξεύρεση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων κάλυψης των αναγκών του ατόμου (O'Neill et al., 2015).

Οι αρνητικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του μαθητή υπηρέτησαν διαφορετικές λειτουργίες: Η συμπεριφορά «έπαιρνε αντικείμενα» συμμαθητών χωρίς να το ζητήσει, είχε ως λειτουργία την «απόκτηση επιθυμητού αντικειμένου». Έμαθε να ζητάει ευγενικά από τον συμμαθητή του το αντικείμενο που επιθυμούσε, ο συμμαθητής του το έδινε και με αυτό τον τρόπο κάλυπτε την ανάγκη του, διατηρούσε τη σύνδεση με το αντικείμενο αλλά με αποδεκτό τρόπο. Έτσι έπαιρνε αυτό που ήθελε και διατηρούσε την πρόσβαση στο επιθυμητό αντικείμενο που ήταν και η ανάγκη της προβληματικής συμπεριφοράς. Διαμορφώνοντας τον στόχο στη βάση της διατήρησης της λειτουργίας της συμπεριφοράς, αντικαθίσταται η προβληματική συμπεριφορά με μία αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς και το άτομο πετυχαίνει τον σκοπό του χωρίς να προκαλεί την αντίδραση των άλλων.

Η προσπάθεια του μαθητή να αποφύγει τις «δύσκολες ασκήσεις» τον έκανε να «φωνάζει και να χτυπά τα πόδια του» ή να «σηκώνεται από τη θέση του». Με βάση τη λειτουργία της «αποφυγής», διδάχθηκε την εναλλακτική συμπεριφορά «να ζητά τη βοήθεια από τον συμμαθητή του» και με αυτόν τον τρόπο «απέφευγε» να αντιμετωπίσει τη δυσκολία των ασκήσεων. Ταυτόχρονα, διατηρούσε τον σκοπό του αλλά αντικαθιστώντας την προβληματική με μία μορφή αποδεκτής συμπεριφοράς. Με βάση αυτή τη λειτουργία διδάχθηκε εναλλακτικές συμπεριφορές που διατηρούσαν τον σκοπό της αποφυγής αλλά πλέον αυτό γινόταν με αποδεκτό τρόπο.

Οι «διορθώσεις»- «διακοπές» από τους συμμαθητές όταν έλεγε κάτι σε όλη την τάξη μετά από ερώτηση του εκπαιδευτικού, ήταν οι παράγοντες εμφάνισης της αντίδρασής του «κοροϊδεύει και χειρονομεί», η οποία ήταν μία αντίδραση διαμαρτυρίας για τη διόρθωση από τον συμμαθητή του. Η λειτουργία ήταν η «αποφυγή» των αρνητικών αυτών παρεμβάσεων από τους συμμαθητές. Έμαθε την εναλλακτική συμπεριφορά να ζητά λίγο χρόνο για να συνεχίσει (τεχνική

αυτοελέγχου) και με αυτόν τον τρόπο παρέκαμπε τα αρνητικά σχόλια αντί να κοροϊδεύει και να χειρονομεί. Από τη ΛΠΛΑ προκύπτει ότι αντιδρούσε μετά από διόρθωση της εκπαιδευτικού. Έτσι, στο ίδιο πλαίσιο, διδάχθηκε τη νέα συμπεριφορά «να δέχεται το λάθος». Στο διάλειμμα είχε εκδηλώσει μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Η λειτουργία της συμπεριφοράς ήταν πιθανόν και πάλι η «αποφυγή» αρνητικών σχολίων μαθητών του σχολείου. Διδάχθηκε «να απομακρύνεται» ως εναλλακτική συμπεριφορά που του επέτρεπε να διατηρεί τον σκοπό του.

Συμπεραίνεται ότι, για τον προσδιορισμό των διδακτικών βημάτων προγράμματος παρέμβασης για μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, η αξιολόγηση δε θα μπορούσε να βασιστεί στις αποκλίσεις που αυτή παρουσιάζει από τις δεξιότητες που περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, γιατί κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να οδηγήσει στον προσδιορισμό των εναλλακτικών συμπεριφορών. Η ενσωμάτωση της ΛΠΛΑ στο πρόγραμμα παρέμβασης εμπλούτισε το πρόγραμμα συνδυάζοντας την αξιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων με τη λειτουργική αξιολόγηση και συνέβαλε στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης. Άλλωστε, σε επισκοπική έρευνα έχει επισημανθεί ότι η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή της λειτουργικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό της λειτουργικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης μέσω αναλυτικών προγραμμάτων (McIntosh & Av-Gay, 2007).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη στην προβληματική συμπεριφορά του μαθητή «χτυπούσε τα παιδιά στο διάλειμμα», η αντίστοιχη κοινωνική δεξιότητα του ΠΑΠΕΑ είναι «να παίζει τηρώντας τους κανόνες» η οποία θα ήταν η επιθυμητή συμπεριφορά. Εύκολα διαπιστώνεται, η απόσταση ανάμεσα στην προβληματική συμπεριφορά και στη συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα που την καθιστά αδύνατη να υιοθετηθεί. Η αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς έδειξε ότι ο σκοπός της συμπεριφοράς ήταν η αποφυγή των αρνητικών σχολίων των άλλων και όχι η τήρηση των κανόνων στο παιχνίδι. Επομένως, η εναλλακτική συμπεριφορά (τεχνική αυτοελέγχου) που διδάχθηκε διατηρούσε τον σκοπό, αλλά αντικατέστησε την προβληματική συμπεριφορά με μία κοινωνικά αποδεκτή, ικανοποιώντας τις ανάγκες του μαθητή.

Επίσης, η αρνητική συμπεριφορά «δεν κάθεται στη θέση του» υπηρετούσε για τον μαθητή σημαντικές ανάγκες («να αποφύγει την εργασία»). Επομένως ήταν πιο εύκολο να διδαχθεί μια συμπεριφορά που θα υπηρετούσε τις ανάγκες του και θα του επέτρεπε να επιτυγχάνει τον σκοπό του «να αποφεύγει την εργασία», όπως η εναλλακτική συμπεριφορά «να ζητά βοήθεια από τον συμμαθητή του». Βέβαια

συμπληρωματικά διδάχθηκε και την επιθυμητή συμπεριφορά «να τηρεί τους κανόνες», αλλά αφού εξασφαλίστηκε ο προσδιορισμός της εναλλακτικής συμπεριφοράς που ήταν πιο εύκολο να υιοθετηθεί.

Η διαφοροποιημένη ενίσχυση και η καρτέλα αυτορρύθμισης αποτέλεσε σημαντική παράμετρο ελέγχου της συμπεριφοράς από τον ίδιο το μαθητή. Η συμπεριφορά απέκτησε νόημα μέσω των συνεπειών, και η ενίσχυση αποτέλεσε ένα είδος ανατροφοδότησης της συμπεριφοράς για τον μαθητή. Το χαρακτηριστικό στοιχείο έναρξης της βελτίωσης ήταν η προσπάθεια περιγραφής της συμπεριφοράς του (θετικής-αρνητικής) και η συμπλήρωση της καρτέλας.

5.1 Προτάσεις

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, κατά τη φοίτηση μαθητή με ΕΕΑ στη γενική τάξη, ειδικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς προτείνεται η ενσωμάτωση στη φάση της άτυπης αξιολόγησης, της ΛΠΛΑ για τη δυνατότητα προσδιορισμού των εναλλακτικών συμπεριφορών στον σχεδιασμό των διδακτικών βημάτων. Ο συνδυασμός με την αξιολόγηση με βάση τις ΛΕΒΔ εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και παρέχει ένα πλαίσιο προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών του μαθητή. Ειδικότερα, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ισχυρό παράγοντα για τη δημιουργία προβλημάτων προσαρμογής στις πρώτες τάξεις της σχολικής ζωής. Επίσης, προτείνεται ο συνδυασμός του ατομικού προγράμματος παρέμβασης με το γενικό πρόγραμμα της τάξης με τη βοήθεια της διαφοροποίησης και τη χρήση της λειτουργίας της ομάδας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση των κανόνων της τάξης, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων).

Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς μπορεί να εφαρμοστεί και να παρέχει τις κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό προκειμένου να μειώσει τις μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται δυσπροσάρμοστες. Διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Οι διαταρακτικές συμπεριφορές μειώνονται και ομαλοποιείται το κλίμα της σχολικής τάξης. Στο συμπέρασμα για τη μείωση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, συμφωνούν με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο και οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στην τάξη.

Η διδασκαλία αποδείχθηκε ένα σημαντικό εργαλείο για την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η λειτουργική αξιολόγηση τοποθετεί την ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνάρτηση με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτή η τοποθέτηση καθιστά τη

συμπεριφορά τροποποιήσιμη. Αν και η μάθηση είναι διαδικασία πολύπλοκη, το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά υπόκειται σε κανόνες και επομένως μπορεί να αλλάξει. Με τη λειτουργική αξιολόγηση, το πρόβλημα της συμπεριφοράς γίνεται πιο κατανοητό για τον εκπαιδευτικό και όταν η κατανόηση μεγαλώνει, μεγαλώνει και η ικανότητά μας να διδάξουμε καλύτερα και στη συγκεκριμένη περίπτωση μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

Σχετικά με τις αρνητικές επικρίσεις για τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, εστιάζονται στην αποτελεσματικότητα και τη χρήση της. Σε μελέτη 26 ερευνών, που έγινε με σκοπό τη σύγκριση διαφόρων μεθόδων τροποποίησης συμπεριφοράς σε μαθητές με αυτισμό, διαπιστώθηκε ότι, η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου δεν διέφερε από την αποτελεσματικότητα άλλων μεθόδων τροποποίησης συμπεριφοράς (Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos, & Lancioni, 2007). Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε ότι, η λειτουργική αξιολόγηση παρείχε στον εκπαιδευτικό το πλαίσιο υποθέσεων για τη δημιουργία προγράμματος παρέμβασης και βοήθησε σημαντικά στη μείωση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, διευκολύνοντας και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα : Χ. Ζαχαρόπουλος- Δ. Σιταράς & Σια Α.Ε.Ε.
- Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR, (2004). Αθήνα: Λίτσας
- Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα : Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα. Ανάκτηση από [https://eclass.uop.gr/modules/document/document .php? course=LITD178](https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178).
- Δροσινού, Μ. (2012α). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο του Μεταπτυχιακού ΕΑΕ01 Ειδική Διδακτική. (LITD178)*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>
- Δροσινού, Μ. (2012β). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο του Μεταπτυχιακού ΕΑΕ02 Μεθοδολογία Παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (LITD179)*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα, <http://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>
- Δροσινού, Μ. (2007α). Η ενδοοικογενιακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. *Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λογοπεδικών «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»* (σελ. 336-345) (23 – 25 Νοεμβρίου). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δροσινού, Μ. (2007β). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του "κύκλου των φίλων". *Πρακτικά*

- του 1ου Πανελληνίου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής, "Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης" (26-29 Απριλίου). Β', σσ. 49 - 59. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (68), σσ. 3-19.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη, Βρυξέλλες*. Διαθέσιμο σε <http://www.european-agency.org>.
- Ζακοπούλου Β., Ζωσιμίδου Ο., Γεωργίου Γ. & Μυλωνά Α. (2013). Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* 5(4), 190-198.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α', Β'. Αθήνα : Πεδίο.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση. Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2013). *Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης*. Υπό Δημοσίευση στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης (11-14 Απριλίου 2013), «Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Φ.Π.Ψ., Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. http://users.sch.gr/moutavelis/autosch/joomla15/images/tmimata_entaxis/3_synedrio.pdf.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της κυβέρνησης, ΦΕΚ 199/02.10.2008 τ. Α'. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της κυβέρνησης, ΦΕΚ 78/14.03.2000 Τ.Α'. Ανακτήθηκε από <http://www.seepeaa.com/LH2Uploads/ItemsContent/197/5.pdf>
- Νόμος 1566/ 1985. *Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της κυβέρνησης, ΦΕΚ 167/30/09/1985 Τ.Α'. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα «Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας»*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών. http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Proptyxiaka/Polyxronopoulou/Simeioseis_Dyslexias_2011.pdf
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο : πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Προσχολική ηλικία και Τάξεις Α', Β' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011α). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011β). Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Κ. Χρηστάκης, Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση (σσ. 47-66). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2012). International epidemiology of child and adolescent psychopathology I: diagnoses, dimensions, and conceptual issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(12), 1261-1272.
- Ball, J. (1994). Small group work for students with special needs. *Teaching and Learning*, 15(1), 18-29.
- Bambara, L.M., Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors : Designing positive behavior plans*. NY: The Guilford Press.
- Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο EAE09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficolta I gruppi come risorsa"*. Τορίνο. Ανάκτηση από "<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Boyle, J., & Scalnon, D. (2010). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities. A case- based approach*. USA: Cengage Learning.
- Bradley, R. T., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Efficacy of an emotion self-regulation program for promoting development in preschool children. *Global advances in health and medicine*, 1(1), 36-50.

- Brown-Chidsey, R. (2005). *Assessment for intervention: A problem solving approach*. NY: The Guilford Press.
- Browning-Wright, D., Cafferata, G., Keller, D., & Saren, D. (2013). *The BIP Desk Reference: A teacher and behavior intervention team's guide to developing and evaluating behavior intervention plans*. CA: California Department of Education Press. Ανακτήθηκε από <https://www.pent.ca.gov/dsk/bipmanual.html>
- Carr, E. G. (1977). The motivation of self- injurious behavior: A review of some hypothesis. *Psychological Bulletin*, 84(4), 800-816.
- Carr, E. G., & Durand V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-116.
- Carter, D. R., & Horner, R. H. (2007). Adding functional behavioral assessment to first step to success: A case study. *Journal of positive behavior interventions*, 9(4), 229-238.
- Cipani, E., & Schock, M. K. (2007). *Functional behavioral assessment, diagnosis, and treatment: A complete system for education and mental health settings*. NY: Spring publishing Company.
- Cole, T. (2004). The development of provision for children and young people with emotional and behavioural difficulties (EBD): past, present, and future. In J. Wearmouth, T. Glynn, R. C. Richmond & M. Berryman (eds), *Inclusion and Behaviour Management in Schools: Issues and Challenges* (pp. 17–33). London: David Fulton Press.
- Commission on Excellence in Special Education (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473830.pdf>
- Dukes, C., Rosenberg, H., & Brady, M. (2008). Effects of training in functional behavior assessment. *International Journal of Special Education*, 23(1), 163-173.
- Dunlap, G., Harrower J., & Fox L. (2005). Understanding the environmental determinants of problem behaviors. In L. M. Bambara & L. Kern (eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 25-46). NY: The Guilford Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting*

- social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Dilworth, J. (2003). Ecological/developmental theory, context-based best practice, and school-based action research: Cornerstones of school psychology training and policy. *Journal of School Psychology, 41*(4), 293-297.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities, 38*(2), 98-108.
- Gray C., (2010). *The new social story book*. USA: Carol Gray, Future Horizons, Inc.
- Greer, D.R. (2002). *Designing teaching strategies: A behavior analysis systems approach*. USA: Academic Press.
- Gresham, F., Watson, T., & Skinner, G. (2001). Functional Behavioral Assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172.
- Hanley, J. W., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(2), 147-185.
- Howley, M., & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code: Social stories for people with autistic spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated Anniversary Edition). Free Spirit Publishing.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- IDEIA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446; 20 U.S.C. §§ 1415 (k) (1) (F).
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(1) 13-18.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(3), 229-246.

- Maag, J. (2010). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 13(3), 155-172.
- Maag, J. (2004). *Behavior management: from theoretical implications to practical applications*. San Diego, CA: Singular Publishing Group Inc.
- Mayer, B. R. (2001). Antisocial behavior: its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), pp. 414–29.
- Mayer, G. R. (1996). Why must behavior intervention plans be based on functional assessments? *The California School Psychologist*, 1(1), 29-34.
- McIntosh, K., & Av-Gay, H. (2007). Implications of current research on the use of functional assessment and behavior support planning in school systems. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(1), 38-52.
- Miltenberger, R. G. (2008). *Behavior modification: Principles and procedures*. USA: Thomson Wadsworth.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597-616.
- O'Neill, R. E., Albin R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3rd ed). USA: Cengage Learning.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R., Storey, K., & Sprague, J. R. (1990). *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment and intervention strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publisher.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The Concomitance of learning disabilities and emotional behavior disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 245-263.
- Silver, L. B. (1981). The relationship between learning disabilities, hyperactivity, distractibility and behavioral problems: A clinical analysis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 385-397.
- Slavin, R. E., & Stevens, R. J. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Snyder, S. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. NY: Oxford University Press.

- Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement. Assessing special children*. New York: The Guilford Press.
- Shinn, M., Good, R., & Parker, C. (1999). Noncategorical special education services with students with severe achievement deficits. In D. Reschly, W. D. Tilly, & J. Grimes (Eds.), *Special education in transition* (pp. 65-81). Longmont, CO: Sopris West.
- Smeets, E. (2009). Managing social, emotional, and behavioural difficulties in schools in the Netherlands. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 50-63.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα «*In the group context the body thinks better than the mind*» στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από "<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>"
- Steege M. W., & Brown- Chidsey R. (2005). Functional Behavioral Assessment. The Cornerstone of effective problem solving. In R. Brown-Chidsey (ed.), *Assessment for intervention. A problem solving approach* (pp. 131-154). New York: The Guilford Press.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., ... Wilcox, B. (1999). Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Support*. Technical Assistance Guide 1, Version 1.4.3.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C., (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(13), 12-20.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379-394.

Ιστότοποι :

www.pent.ca.gov/ The BIP Desk Reference, 2013.

www.eva-edu.gr/main/images/files/autorythmisi.doc

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΙΚΟΝΑ 1

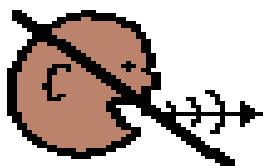
Κοινωνική Ιστορία

Το πρωί στην προσευχή



Ποιοι είναι οι κανόνες;

1. Κάθομαι στη σειρά.




- 2.
3. Περιμένω να τελειώσει η προσευχή για να μιλήσω.

ΕΙΚΟΝΑ 2

ΗΜΕΡΑ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΔΕΥΤΕΡΑ	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη. α. Κάνω την προσευχή μου το πρωί στο σχολείο, χωρίς να μιλάω β. Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω. β. Καθομαι στη θέση μου.	Συμπλήρωση καρτέλας ελέγχου. Ναι και όχι Αριθμός Ναι : 3 στα 4.
ΤΡΙΤΗ	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη. α. Κάνω την προσευχή μου το πρωί στο σχολείο, χωρίς να μιλάω β. Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω. β. Καθομαι στη θέση μου.	Συμπλήρωση καρτέλας ελέγχου. Ναι και όχι Αριθμός Ναι : 3 στα 4.
ΤΕΤΑΡΤΗ	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη. α. Κάνω την προσευχή μου το πρωί στο σχολείο, χωρίς να μιλάω β. Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω. β. Καθομαι στη θέση μου.	Συμπλήρωση καρτέλας ελέγχου. Ναι και όχι Αριθμός Ναι : 3 στα 4.
ΠΕΜΠΤΗ	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη. α. Κάνω την προσευχή μου το πρωί στο σχολείο, χωρίς να μιλάω β. Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω. β. Καθομαι στη θέση μου.	Συμπλήρωση καρτέλας ελέγχου. Ναι και όχι Αριθμός Ναι : 3 στα 4.
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη. α. Κάνω την προσευχή μου το πρωί στο σχολείο, χωρίς να μιλάω β. Στην τάξη σηκώνω το χέρι για να μιλήσω. β. Καθομαι στη θέση μου.	Συμπλήρωση καρτέλας ελέγχου. Ναι και όχι Αριθμός Ναι : 3 στα 4.

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη</p> 	<p>Κάνω την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; ---</p>
	<p>Στην τάξη σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω; ---</p>
	<p>Κάθομαι στη θέση μου; ---</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...2.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p> <p>---</p>

ΕΙΚΟΝΑ 3
Κοινωνική Ιστορία

ΤΙ ΚΑΝΩ ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ ΜΙΑ ΑΣΚΗΣΗ;



ΖΗΤΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ ΜΟΥ ΝΑ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ

3FG Preview

service@clipartof.com



www.clipartof.com/1099982

No Free Use Allowed

-Μπορείς, σε παρακαλώ, να με βοηθήσεις;

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη</p>	<p>Κάνω την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; ---</p>
	<p>Στην τάξη σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω; ---</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =..... Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...3.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p>

ΕΙΚΟΝΑ 4

Κοινωνική Ιστορία

Πολλές φορές θέλω να πω κάτι σε όλους, μέσα στην τάξη, την ώρα του μαθήματος και **φονάζω** στους συμμαθητές μου για να κάνουν ησυχία.

Με αυτόν τον τρόπο θέλω να δείξω ότι έχω ανάγκη να με προσέχουν.

Αυτό που θα προσπαθήσω να κάνω είναι το εξής:
Θα αφήνω **τη δασκάλα μου**, να πει στα παιδιά, να κάνουν ησυχία και να υπενθυμίσει τους κανόνες.

Κάποια φορά, μπορεί κάποιο παιδί να πει κάτι, χωρίς να πάρει το λόγο, ενώ εγώ μιλάω.

Τότε μπορώ να πω : «**Συγγνώμη αλλά δεν τελείωσα αυτό που έχω να πω**» και να συνεχίσω.

Νομίζω αυτό είναι το καλύτερο για όλους.

Με αυτόν τον τρόπο οι συμμαθητές μου με ακούν, είναι ευχαριστημένοι με εμένα κι εγώ είμαι καλός με όλους.

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη</p> 	<p>Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ;</p> <p>---</p>
	<p>Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω;</p> <p>---</p>
	<p>Καθόμουν στη θέση μου;</p> <p>---</p>
	<p>Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα;</p> <p>---</p>
	<p>Ζήτησα <u>συγγνώμη</u> από το συμμαθητή μου;</p> <p>--</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...4.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p> <p>---</p>

ΕΙΚΟΝΑ 5

Κοινωνική Ιστορία

Πολλές φορές θυμώνω όταν κάποιος συμμαθητής μου με διορθώνει στο μάθημα.


Αυτό που θα προσπαθήσω να κάνω είναι το εξής:

- Μπορώ να του πω ότι αυτό που κάνει με θυμώνει πολύ.

και

- ότι και εκείνος θα ένιωθε θυμό εάν ήταν στη θέση μου.



Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη</p> 	<p>Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; ---</p>
	<p>Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; ---</p>
	<p>Καθόμουν στη θέση μου; ---</p>
	<p>Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα; ---</p>
	<p>Ζήτησα <u>συγγνώμη</u> από το συμμαθητή μου που με διέκοψε; ---</p>
	<p>Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε; ---</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...5.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου; ---</p>

ΕΙΚΟΝΑ 6

Κοινωνική Ιστορία

Κάποιες φορές θέλω ένα παιχνίδι που έχει ένας συμμαθητής μου . Τι μπορώ να κάνω;


Σταματώ.




**Μπορώ να του ζητήσω να μου το δανείσει για λίγο.
Αν μου πει όχι τότε...**

Μπορώ να του ζητήσω να το μοιραστούμε για λίγο.


Μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο να κάνω.





Είμαι χαρούμενος που βρίσκω τη λύση.

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	<p>Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; ---</p>
	<p>Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; ---</p>
	<p>Καθόμουν στη θέση μου; ---</p>
	<p>Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα; ---</p>
	<p>Ζήτησα <u>συγγνώμη</u> από το συμμαθητή μου που με διέκοψε; ---</p>
<p>Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε; ---</p>	
<p>Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου; ---</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...6.....</p>	<p>---</p>

ΕΙΚΟΝΑ 7
Κοινωνική Ιστορία

Πολλές φορές μέσα στην τάξη συζητάμε διάφορα θέματα.



Τότε ακούω προσεκτικά αυτόν που μιλάει

Όταν τελειώσει μπορώ να συνεχίσω λέγοντας :
«Άκουσα αυτό που είπες και νομίζω ότι.....»

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη</p>	Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; ---
	Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; ---
	Καθόμουν στη θέση μου; ---
	Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου όταν τη χρειάστηκα; - --
	Όταν με διέκοψαν ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω; ---
	Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε; ---
	Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;
	Συμμετείχα στην συζήτηση στην τάξη;
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...7.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p> <p>---</p>

Στο προαύλιο



Στο διάλειμμα παίζω με τους φίλους μου.



Μερικές φορές άλλα παιδιά με πειράζουν και με νευριάζουν.




Πρέπει να θυμηθώ ότι δεν χτυπάω άλλα παιδιά που με πειράζουν και το καλύτερο πράγμα είναι να φύγω και να πάω να παίξω σε άλλο σημείο



Θα προσπαθήσω να είμαι το καλύτερο παιδί στο προαύλιο και να φεύγω μακριά όταν με πειράζουν. Έτσι θα έχω περισσότερους φίλους στο σχολείο.

Εικόνα 86

Καρτέλα αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη και στο διάλειμμα</p> 	<p>Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; - - -</p>
	<p>Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; - - -</p>
	<p>Καθόμουν στη θέση μου; - - -</p>
	<p>Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου; - - -</p>
	<p>Όταν με διέκοψαν ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω;</p>
	<p>Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;- - -</p>
	<p>Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;</p>
	<p>Συμμετείχα στη συζήτηση στην τάξη; - - -</p>
	<p>Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα;</p>
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...8.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου; - - -</p>

ΕΙΚΟΝΑ 9**Κοινωνική Ιστορία**


Πολλές φορές παίζω με τους φίλους μου. Τότε μπορεί να κερδίσω. Άλλη φορά μπορεί να κερδίσει κάποιος άλλος. Καθώς μεγαλώνουμε οι φίλοι είναι πολύ σημαντικοί για εμάς τα παιδιά. Έτσι πρέπει να μάθω τι να σκέφτομαι, τι να λέω και τι να κάνω όταν χάνω στο παιχνίδι.


Μπορώ να σκεφτώ :
 «Πέρασα πολύ ωραία»
 «Μπορεί να κερδίσω την άλλη φορά»

Μπορώ να πω :
 «Μπράβο κέρδισες»
 «Θέλεις να ξαναπαίζουμε;»

Και τέλος
 «Μπορώ να πάρω μια βαθιά αναπνοή»
 «Μπορώ να διαλέξω να κάνω κάτι άλλο».

Το σημαντικό είναι να προσπαθήσω να θυμάμαι τι να λέω, τι να σκέφτομαι ή τι να κάνω όταν χάνω στο παιχνίδι.
 Με αυτόν τον τρόπο θα έχω πάντα φίλους.

Καρτέλα Αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη και στο διάλειμμα</p> 	Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ;
	Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; - - -
	Καθόμουν στη θέση μου; - - -
	Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου; - - -
	Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;
	Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω; - - -
	Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε;
Συμμετείχα στη συζήτηση ; - -	
	Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα; - - -
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...8.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p>

ΕΙΚΟΝΑ 10**Κοινωνική Ιστορία****Σέβομαι τους άλλους**

Τι σημαίνει σεβασμός; Οι άνθρωποι δείχνουν σεβασμό με ευγενικές εκφράσεις.

Ο σεβασμός μας κάνει να νιώθουμε όμορφα.

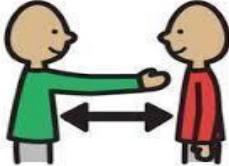
Στο σχολείο δάσκαλοι και μαθητές δείχνουν σεβασμό όταν χρησιμοποιούν ευγενικές εκφράσεις.

Ο σεβασμός βοηθάει να νιώθουμε στην τάξη όμορφα.

Θα προσπαθήσω να είμαι προσεκτικός με τους δασκάλους και τους συμμαθητές μου.

Θα προσπαθήσω να χρησιμοποιώ ευγενικές εκφράσεις.

Έτσι θα βοηθήσω τον εαυτό μου και τους άλλους να νιώθουν όμορφα.



Σε παρακαλώ μπορείς...



Σας παρακαλώ μπορείτε...

Καρτέλα Αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη και στο διάλειμμα</p>	Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ; - - -
	Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; - - -
	Καθόμουν στη θέση μου;
	Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου; - - - - -
	Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;
	Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω
	Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε; - - -
	Συμμετείχα στη συζήτηση στην τάξη; - - -
Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα χωρίς προβλήματα ; - - -	
Μίλησα με σεβασμό στους δασκάλους μου και στους συμμαθητές μου;	
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =..... Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...9.....</p>	Κερδίζω το βραβείο μου;

Εικόνα 11α

Κοινωνική ιστορία

Λάθος είναι όταν κάποιος κάνει ή λέει κάτι που δεν είναι σωστό.



Όλοι οι μαθητές στο σχολείο κάνουν λάθη. Μπορεί κάποιος να γράγει μία λέξη λάθος ή μπορεί να ξεχάσει να φορέσει το μπουφάν του μια μέρα με κρύο. Κι αυτό λάθος είναι.



Μερικές φορές οι μαθητές δεν ξέρουν ότι έκαναν λάθος και το μαθαίνουν από τους άλλους, το δάσκαλό τους ή τους συμμαθητές του. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί όταν μαθαίνουν το λάθος μπορούν την επόμενη φορά να το γράψουν σωστά.




©Alex Bannykh - illustrationsOf.com/59218 Την επόμενη φορά που η δασκάλα μου θα μου βρει θα το σημειώσω, γιατί έτσι μπορώ να το θυμάμαι και την επόμενη φορά να το γράψω σωστά.



Όλοι οι άνθρωποι κάνουν λάθη και μαθαίνουν από αυτά.


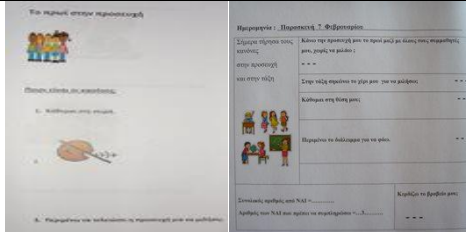

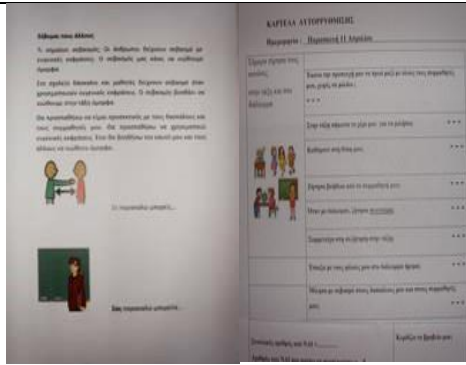
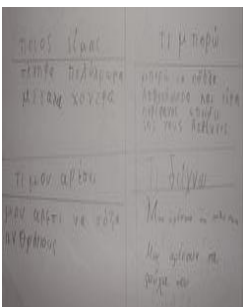
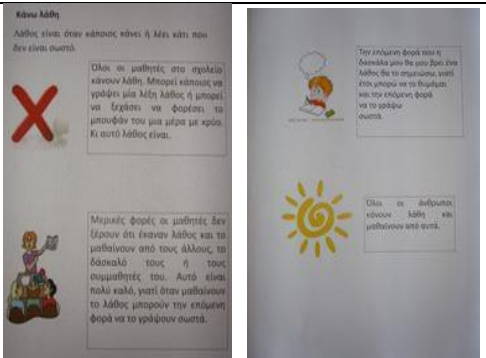
EIKONA 116



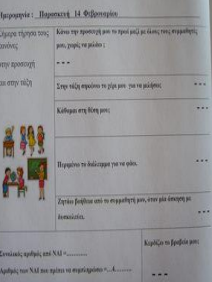

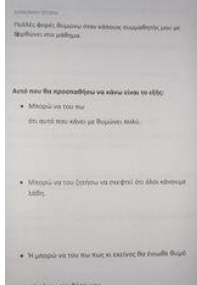

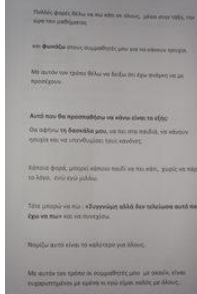







Καρτέλα Αυτορρύθμισης

<p>Σήμερα τήρησα τους κανόνες στην τάξη και στο διάλειμμα</p> 	Έκανα την προσευχή μου το πρωί μαζί με όλους τους συμμαθητές μου, χωρίς να μιλάω ;
	Στην τάξη σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω; - - -
	Καθόμουν στη θέση μου; - - -
	Ζήτησα βοήθεια από το συμμαθητή μου; - - -
	Ζήτησα την άδεια από το συμμαθητή μου για να δανειστώ κάτι;
	Είπα στο συμμαθητή μου ότι με έκανε να θυμώσω όταν με διόρθωσε; - - -
	Όταν με διέκοψαν, ζήτησα ευγενικά να συνεχίσω; - - -
Συμμετείχα στη συζήτηση στην τάξη; - - -	
	Έπαιξα με τους φίλους μου στο διάλειμμα ήρεμα; - - -
	Μίλησα με σεβασμό στους δασκάλους μου και στους συμμαθητές μου; - - -
	Διόρθωσα τα λάθη μου στη Γλώσσα - - -
<p>Συνολικός αριθμός από ΝΑΙ =.....</p> <p>Αριθμός των ΝΑΙ που πρέπει να συμπληρώσω =...10.....</p>	<p>Κερδίζω το βραβείο μου;</p> <p>- - -</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή στόχου διδακτικής παρέμβασης στη γενική τάξη	Διαφοροποίηση διδακτικού στόχου στο ατομικό πρόγραμμα	Δραστηριότητες στη Γενική τάξη	Διαφοροποίηση διδακτικού υλικού
1	Φτιάχνουμε τους κανόνες.	Να τηρεί τους κανόνες στην προσευχή και στην τάξη.		
2	Να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής.	Να σέβεται τους άλλους	<p>Συντάσσουν μηνύματα ευγενικής συμπεριφοράς και συνεργασίας</p> 	
3	Να εκτιμούν τον εαυτό τους.	Να αποδέχεται το λάθος του.	<p>Συνθέτουν το «πορτραίτο» του εαυτού τους</p> 	

4	Αποφασίζουμε τους στόχους της ομάδας της τάξης.	Να ζητά βοήθεια από το συμμαθητή του.			
5	Αναγνώριση συναισθημάτων (θυμός-ζήλια- χαρά -λύπη- φόβος) με βάση την έκφραση του προσώπου.	Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διακόπτει.			
6	Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.	Καταλαβαίνω τι νιώθουν οι άλλοι. Να διαχειρίζεται το συναίσθημα θυμού όταν κάποιος τον διορθώνει.	<p style="text-align: center;">Παιχνίδι ρόλων</p>		
7	Διαχείριση συναισθημάτων (θυμού- ζήλιας).	Να διαχειρίζεται το συναίσθημα της ζήλιας.			
8	Να αναπτύξουν ικανότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων.	Να διαχειρίζεται συγκρούσεις στο διάλειμμα.			

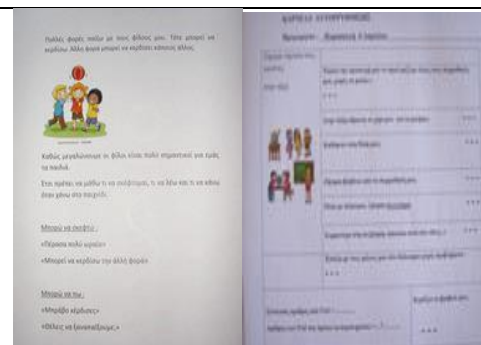
9

Να ανακαλύψουν τις βασικές αρχές μιας καλής φιλίας.

Να διαχειρίζεται την κατάσταση όταν χάνει στο παιχνίδι.



Περιγράφουν τα «υλικά» μιας καλής φιλίας



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

α/α	Ημερομηνία	Γενική τάξη: Περιγραφή διδακτικού στόχου του μαθήματος.	Περιγραφή διαφοροποιημένου διδακτικού στόχου μαθητή με Μ.Δ. στα Μαθηματικά
1	28/01	Επίλυση προβλήματος πολλαπλασιασμού (επεξεργασία των δεδομένων).	Να μετρήσει και να αντιστοιχίσει τα δεδομένα του προβλήματος. (Αναλαμβάνει ρόλο βοηθού. α) Μετρά 24 καλαμάκια. β) Σε 8 συμμαθητές του αντιστοιχεί ένα πιάτο, ένα πιρούνι και ένα κουτάλι).
2	4/02	Κατανόηση της έννοιας της Διαίρεσης.	Κατανόηση των εννοιών : «Έχω» – “μοιράζω σε” - “δίνω στον καθένα ».
3	11/02	Κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας.	Κατανόηση της έννοιας της χρονικής διάρκειας.
4	18/02	Εισαγωγή στον αλγόριθμο της κάθετης πρόσθεσης (μεταφορά δεκάδας).	Κατανόηση της έννοιας της δεκάδας : Κατανόηση των αθροισμάτων (10+1 έως 10+9)
5	25/02	Εισαγωγή στον αλγόριθμο της κάθετης αφαίρεσης (με δανεικό).	Ανάλυση αριθμού σε δεκάδες και μονάδες.
6	4/03	Εξοικείωση με τα χαρτονομίσματα των 5, 10, 20, 50 και 100 ευρώ.	Εξοικείωση με τα χαρτονομίσματα των 5, 10, 20, 50 και 100 ευρώ και συνεργασία με τους συμμαθητές του.
7	11/03	Να βρίσκουν τα ρέστα από χαρτονομίσματα των 20, 50, 100 ευρώ./ Να συνεργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων.	Να συμμετέχει στην ομάδα των τεσσάρων.
8	18/03	Να διαβάζουν, να γράφουν και να διαχειρίζονται φωνολογικά αριθμούς έως το 1000.	Να συμμετέχει στην ομάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

21 – 25 ετών 36 – 45 ετών

26 – 35 ετών 46 – 55 ετών

Χρόνια υπηρεσίας στην Γενική Αγωγή

0 - 5 έτη 11 – 15 έτη άνω των 20 ετών

6 – 10 έτη 16 – 20 έτη

Χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

0 - 5 έτη 11 – 15 έτη άνω των 20 ετών

6 – 10 έτη 16 – 20 έτη

Σπουδές

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Ερώτηση 1

Όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα που διδάσκετε ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προβαίνετε; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α) προβαίνετε σε αλλαγές που αφορούν τους στόχους του μαθήματος, τη μέθοδο διδασκαλίας, τα μέσα ή τα υλικά
- β) προβαίνετε σε άτυπες αξιολογήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα;
- γ) εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδασκαλία;
- δ) καλείτε τον σχολικό σύμβουλο ;
- ε) προτείνετε τη φοίτησή του στο Τ.Ε.
- στ) προτείνετε την αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ

Ερώτηση 2

Όταν διαπιστώνετε ότι ένας μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προβαίνετε; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α) προβαίνετε σε αλλαγές που αφορούν τους στόχους του μαθήματος, τη μέθοδο διδασκαλίας, τα μέσα και τα υλικά
- β) καταγράφετε στην τάξη γεγονότα που πιθανόν συνδέονται με τη συμπεριφορά;
- γ) ζητάτε τη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε
- δ) ή θεωρείτε ότι η διαγνωστική αξιολόγησή του από το ΚΕΔΔΥ θα σας βοηθήσει να παρέμβετε;

Ερώτηση 3

Όταν ένας μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, ποια θεωρείτε βασική αιτία; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α) ο μαθητής έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία;
- β) ο μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα εγγενούς παθολογίας;
- γ) το σχολείο δεν καλύπτει κάποια βασική του ανάγκη;
- δ) οι απαιτήσεις της διδασκαλίας είναι σε υψηλότερο επίπεδο;
- ε) είναι κακές οι σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους;

Ερώτηση 4

Θα μπορούσατε να υλοποιήσετε εξατομικευμένο πρόγραμμα;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Ερώτηση 5

Θεωρείτε ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων στη γενική τάξη ωφελούν:

- α) τους μαθητές με ε.ε.α
- β) όλους τους μαθητές της γενικής τάξης
- γ) κανέναν

Ερώτηση 6

Θα επιθυμούσατε να συμμετέχετε στην εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης για την υποστήριξη μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Ερώτηση 7

Θεωρείτε ότι η συμπεριφορά του Ορέστη έχει αλλάξει προς το θετικό τους τελευταίους δύο μήνες;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 8

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι στην προσευχή τηρούσε ησυχία ;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 9

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι μέσα στην τάξη, καθόταν στη θέση του;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 10

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι μέσα στην τάξη, σήκωνε το χέρι για να μιλήσει;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 11

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι μέσα στην τάξη, διαχειριζόταν το συναίσθημα του θυμού (δεχόταν το λάθος ή τη διόρθωση);

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 12

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι μέσα στην τάξη, ζητούσε την άδεια για να πάρει ένα αντικείμενο από το συμμαθητή του;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 13

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι μέσα στην τάξη, ζητούσε βοήθεια όταν τη χρειαζόταν;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 14

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι στο διάλειμμα, η συμπεριφορά του ήταν θετική ;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 15

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι απευθυνόταν με σεβασμό προς εσάς;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 16

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι οι υπόλοιποι μαθητές ήταν φιλικοί ως προς το συμμαθητή τους;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 17

Η γενική σας εκτίμηση είναι ότι το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη άλλαξε θετικά τους τελευταίους μήνες;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
---------	------	--------	------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Λίστα Παρατήρησης Λειτουργικής Αξιολόγησης Functional Assessment Observation Form

	Όνομα: Εναρξη:	Διεύθυνση:	Λειτουργίες της Συμπεριφοράς																												
Χρονικά Διαστήματα Παρατήρησης	Συμπεριφορά						Παράγοντες						Ποίρνω / Αποκτώ			Αποφεύγω / Αρνούμαι			Άμεσες Συνέπειες	Σχόλια / Περίοδος περιστατικό											
							Απαίτηση/Ερώτηση	Δύσκολο Έργο	Διακοπή	Μετάβαση	Απομόνωση (Ελάχιστη προσοχή)	Δεν προσδιορίστηκε				Προσοχή	Επιθυμητό αντικείμενο	Αισθητηριακή διέγερση					Απαίτηση/Ερώτηση	Δραστηριότητα	Πρόσωπο				Άλλο/ Δεν γνωρίζω	Λεκτική ανακατεύθυνση	Αγνόηση
Σύνολο(α)																															
Περιστατικό(ά)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26					
Ημ/μηνία(ες)																															

Πηγή: O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R., Storey, K. & Sprague, J.R. (1990). Functional analysis of problem behavior: A practical assessment and intervention strategies. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publisher.
