

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Μεταπτυχιακό Τμήμα: Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής*

***ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ***

**«Πιλοτική εφαρμογή της Λειτουργικής αξιολόγησης της Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment): Μελέτη περίπτωσης παιδιού, με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς»**

***ΓΚΛΑΒΙΝΗ ΑΠΟΣΤΟΛΙΑ  
2007- 2008***

**Α΄ Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρτασίδου Λευκοθέα  
Β΄ Επιβλέπων καθηγητής: Γουδήρας Δημήτριος**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
Α΄ Μέρος:Θεωρητικό Πλαίσιο	
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
Η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς.....	4
1.1 Ορισμός.....	4
1.2 Αρχές της λειτουργικής αξιολόγησης .....	6
1.3 Μέθοδοι και διαδικασίες της λειτουργικής αξιολόγησης.....	8
1.3.1. Έμμεσες μέθοδοι .....	8
1.3.2. Άμεσες μέθοδοι- άμεση παρατήρηση .....	9
1.3.3 Πειραματικές μέθοδοι .....	11
1.4. Φάσεις εφαρμογής της Λειτουργικής Αξιολόγησης .....	13
1.4.1 Περιγραφική φάση .....	13
1.4.2 Ερμηνευτική φάση .....	13
1.4.3 Η φάση της επαλήθευσης .....	14
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς (Positive Behavior Support).....	17
2.1 Ορισμός.....	17
2.2 Επιρροές της PBS .....	18
2.2.1.Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς .....	19
2.2.2. Προσωποκεντρικός σχεδιασμός και Αξίες .....	20
2.2.3 Αυτοπροσδιορισμός .....	21
2.2.4 Συνεκπαίδευση.....	22
2.3. Τα στάδια της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς .....	23
2.3.1. Παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς.....	24
• Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης.....	24
• Παροχή ευκαιριών για επιλογή .....	25
• Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος.....	25
• Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού .....	26
• Διαφοροποίηση του διδακτικού ύφους .....	27
• Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς .....	27
• Εξασφάλιση προσοχής .....	28
• Παροχή συχνών διαλειμμάτων .....	28
2.3.2.Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων .....	29
2.3.2.1.Εναλλακτικές Επικοινωνιακές δεξιότητες .....	29
2.3.2.2 Διδασκαλία Στρατηγικών Αυτοδιαχείρισης.....	29
• Στρατηγική Επίλυσης Προβλημάτων.....	29
• Στρατηγικές διαχείρισης του άγχους .....	30
• Δεξιότητες ελέγχου του θυμού.....	30
• Αυτοπαρακολούθηση – αυτοενίσχυση .....	30
2.3.2.3. Διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών .....	31
2.3.3. Παρέμβαση στις Συνέπειες – Αντιδράσεις .....	32
2.3.3.1.Διαχείριση της κρίσης .....	34

2.3.4. Μακροπρόθεσμη Υποστήριξη .....	34
2.3.5. Υλοποίηση , αξιολόγηση και τροποποίηση του σχεδίου παρέμβασης .....	35

### **Κεφάλαιο 3**

Ατομα με νοητική καθυστέρηση .....	37
3.1 Ορισμός – Χαρακτηριστικά .....	37
3.2. Νοητική καθυστέρηση και άλλες διαταραχές .....	40
3.2.1 Αναπτυξιακές διαταραχές .....	40
Επιληψία .....	41
Αυτισμός .....	41
3.2.2. Ψυχιατρικές διαταραχές .....	42
Εσωτερικευμένες διαταραχές.....	42
Διαταραχές της σκέψης.....	42
Διαταραχές συμπεριφοράς.....	42
3.3. Ατομα με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς.....	43
3.4. Σκοπός της έρευνας .....	49

### **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό Πλαίσιο**

#### **Κεφάλαιο 4**

Μεθοδολογία.....	50
4.1. Μέθοδος.....	50
4.2 Προφίλ του παιδιού .....	51
4.3. Διαδικασία .....	52
4.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	52

#### **Κεφάλαιο 5**

Αποτελέσματα .....	54
5.1. Α΄ Φάση - Αρχική Αξιολόγηση.....	54
5.1.1.Συνεντεύξεις .....	54
Συνέντευξη με τη μητέρα του παιδιού .....	54
• Συνέντευξη με τη δασκάλα της γενικής τάξης .....	55
• Συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης .....	56
• Συνέντευξη με το μαθητή .....	56
5.1.2 Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς .....	57
5.1.3. Άμεση παρατήρηση.....	58
5.1.4. Ανάπτυξη υποθέσεων .....	62
5.2 Β΄ Φάση: Επίπεδα Παρέμβασης .....	63
5.2.1 Ανάπτυξη σχεδίου παρέμβασης και Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς (Positive Behavior Support Plan ) .....	63
5.2.2 Υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης .....	64
5.2.2.1 Α΄ Επίπεδο Παρέμβασης .....	64
• Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης.....	64
• Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού.....	65
• Παροχή ευκαιριών για επιλογή .....	66
• Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος .....	66
• Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς .....	67

• Εξασφάλιση προσοχής .....	67
• Παροχή συχνών διαλειμάτων .....	67
5.2.2.2 Β' Επίπεδο Παρέμβασης: Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων .....	68
α) Εναλλακτικές Επικοινωνιακές δεξιότητες .....	68
β) Διδασκαλία Στρατηγικών Αυτοδιαχείρισης .....	68
• Στρατηγική διαχείρισης του άγχους .....	68
• Στρατηγική Επίλυσης Προβλημάτων .....	69
• Στρατηγικές αυτορρύθμισης .....	69
5.2.3 Γ' Επίπεδο Παρέμβασης: Παρέμβαση στις Συνέπειες/ Αντιδράσεις .....	70
5.3 Αποτελέσματα Παρέμβασης .....	71
5.4. Γ' Φάση: Τελική Αξιολόγηση .....	72
6. Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	74
Βιβλιογραφία .....	77
Παράρτημα Α .....	85
Παράρτημα Β .....	86
Παράρτημα Γ .....	92
Παράρτημα Δ .....	95
Παράρτημα Ε .....	97

## Εισαγωγή

Από όλα τα κοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, η προκλητική συμπεριφορά παραμένει ένα από τα πιο σημαντικά θέματα, που απασχολούν τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς. Η προκλητική συμπεριφορά είναι ένα κοινωνικά καθορισμένο πρόβλημα, και ο όρος περιγράφει συμπεριφορές, κατά τις οποίες τα άτομα μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό στον εαυτό τους (αυτοτραυματική συμπεριφορά) ή στους άλλους (ειδικά στους θεραπευτές τους) και συμπεριφορές που μπορεί να περιορίζουν την πρόσβαση και την αποδοχή στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οπότε μια σειρά συμπεριφορών μπορεί να περιγραφούν ως προκλητικές: η αυτοτραυματική συμπεριφορά, η φυσική και λεκτική επιθετικότητα, οι εκρήξεις θυμού, η διασπαστική και αντιδραστική συμπεριφορά, οι στερεοτυπίες, το πασάλειμμα κοπράνων, *rica*, (λήψη αφύσικης τροφής όπως π.χ. φύλλα, τσιγάρα κ.λ.π.), τα ουρλιαχτά, το κλάμα. Άλλα άτομα διαταράσσουν τη ροή της διδασκαλίας, έχουν δυσκολίες να ακολουθήσουν οδηγίες, δε συνεργάζονται με τους άλλους ή παραβιάζουν τους κανόνες του σχολείου.

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, δημιουργούν πολύ μεγάλες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός, κρίσεις θυμού, καταστροφή περιουσίας). Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν αρνητικά την μαθησιακή πρόοδο των ίδιων των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Επίσης διαταράσσουν το περιβάλλον της τάξης και συνεπώς τη ροή της διδασκαλίας (Sigafos, 2000).

Πολλά από τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή συνήθως δεν κατανοούν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη (διάσπαση προσοχής και ακατάλληλη διασπαστική συμπεριφορά). Επιπρόσθετα προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο αυτοσυναίσθημά τους. Επίσης αυτά τα παιδιά έχουν συχνά κάποια εμφανή φυσικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ παιδιά με σύνδρομο Down ή με εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ ( fetal alcohol syndrome), που μπορεί να επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ( Murdick & Gartin 1999).

Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτές οι προκλητικές συμπεριφορές τοποθετούν σε κίνδυνο τα ίδια τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά και τα άτομα που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Υπάρχει π.χ. αυξημένη πιθανότητα κακοποίησης των ατόμων αυτών από τους θεραπευτές τους εξαιτίας της ανεπιθύμητης και έντονης συμπεριφοράς. Το προσωπικό τείνει να τους αποφεύγει, και επίσης τα ίδια τα άτομα μπορεί να υποστούν σοβαρούς τραυματισμούς. Η οικογένεια των ατόμων αυτών έχει αυξημένο άγχος και συνήθως δεν τους κρατά στο σπίτι, επειδή δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επιπλέον τα άτομα αυτά αξιολογούνται πολύ αρνητικά από τα άλλα μέλη της κοινωνίας, με συνέπεια την απόρριψη και απομόνωσή τους ( Hastings & Brown , 2000).

Σήμερα πια γνωρίζουμε, ότι η καταστολή μιας συμπεριφοράς , μέσα από την τιμωρία ενός μαθητή είναι αναποτελεσματική. Πιθανόν η τιμωρία να έχει κάποια βραχυπρόθεσμη επίδραση στη μείωση της συμπεριφοράς , αλλά οι μελέτες δείχνουν ότι η απλή τιμωρία των προκλητικών συμπεριφορών χωρίς ένα σύστημα υποστήριξης, συνδέεται με αυξημένη επιθετικότητα, βανδαλισμούς, σκασιαρχείο, και αποβολές από το σχολείο. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς οι «τιμωρητικές» τακτικές δεν διδάσκουν στο μαθητή καινούριες δεξιότητες.

Η *λειτουργική αξιολόγηση* είναι αυτή τη στιγμή, η πιο κοινή στρατηγική αξιολόγησης πριν την παρέμβαση, που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές που έχουν και προβλήματα συμπεριφοράς (Freeman, Anderson, Azer, Girolami, & Scotti , 1998).

Η αρχική πρόθεση της λειτουργικής αξιολόγησης ήταν να εφοδιάσει όσους παρέχουν υποστήριξη με αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς . Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει, είναι ένα σύνολο από διαπροσωπικές διαδικασίες ( προσωπικοκεντρικός σχεδιασμός και θετική υποστήριξη συμπεριφοράς ) που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς, να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής ( Scotti et al., 2000 ).

Η έρευνα των δύο τελευταίων δεκαετιών, έχει φέρει στο φως δύο πολύ σημαντικά ευρήματα που αναδεικνύουν τη χρησιμότητα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Το πρώτο είναι ότι οι παρεμβάσεις που αγνοούν τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς γνωρίζουν σποραδική επιτυχία . Η πρόβλεψη του αποτελέσματος μίας παρέμβασης ήταν σχεδόν αδύνατη πριν από δύο δεκαετίες . Μερικές φορές τα προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης ( όπως αυτά ήταν πριν από είκοσι χρόνια ) ήταν αποτελεσματικά και άλλες φορές όχι . Μερικές φορές τα αποτελέσματα είχαν χρονική διάρκεια, άλλες φορές όχι . Αυτά τα δεδομένα οδήγησαν τους ερευνητές, στο να εκτιμήσουν τον ρόλο της λειτουργικής αξιολόγησης στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Ο λόγος που η λειτουργική αξιολόγηση έγινε τόσο σημαντική ήταν ότι, αν μπορούν να γίνουν κατανοητές οι αιτίες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, τότε αυτές ακριβώς οι αιτίες, μπορούν να υποδείξουν και να διαμορφώσουν ένα σύνολο από ειδικές εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης.

Η έρευνα δείχνει ότι η γνώση που απορρέει από τις διαδικασίες της λειτουργικής αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμη στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για τα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Vollmer, & Smith, 1996; Gable, 1996).

Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς είναι το πιο σημαντικό βήμα σε μια ευρύτερη διαδικασία παρέμβασης των προβλημάτων συμπεριφοράς, της Positive Behavior Support. Η “Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς” (Positive Behavior Support (PBS),είναι μια πολυεπίπεδη προσέγγιση παρέμβασης που δίνει έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς, μέσα από συστηματικές και σωστά οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η PBS πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως εναλλακτική στις «τιμωρητικές» και περιοριστικές μεθόδους διαχείρισης της συμπεριφοράς , που χρησιμοποιούνταν για να αντιμετωπιστούν πολύ δύσκολες συμπεριφορές που παρουσίαζαν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες, όπως ο αυτοτραυματισμός και η επιθετικότητα.

Η νέα συμπεριφορική προσέγγιση της PBS διαφέρει εντελώς από την παραδοσιακή προσέγγιση τροποποίηση της συμπεριφοράς. Στόχος της δεν είναι η «αλλαγή και διόρθωση του μαθητή», αλλά η τροποποίηση του περιβάλλοντος και των συστημάτων, η διδασκαλία δεξιοτήτων και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (Christensen, Marchant & Young, 2004; Rueda, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998).

Η PBS χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικές, θετικές και γεμάτες σεβασμό παρεμβάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων και αλλαγή του περιβάλλοντος που συμβάλλει στο πρόβλημα συμπεριφοράς. Η PBS έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη για την υποστήριξη μαθητών με διάφορες διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, σε ποικίλα περιβάλλοντα (στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία).

Οι ερευνητές στο πεδίο της νοητικής καθυστέρησης συνεχίζουν να ψάχνουν για μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, ώστε να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, λόγω της έμφασης που έχει δοθεί στην συνεκπαίδευση (inclusion) των παιδιών με αναπηρίες, στη γενική τάξη (Wehmer, 2003).

Η συνεκπαίδευση έχει επηρεάσει τις πρακτικές της PBS, θέτοντας νέες βάσεις για την αντιμετώπιση των ακατάλληλων συμπεριφορών. Η έμφαση στην συνεκπαίδευση καλλιέργησε την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία, μεταξύ των οποίων και αυτοί με προβλήματα συμπεριφοράς, ανήκουν στην γενική εκπαίδευση και ότι η υποστήριξη των μαθητών είναι ευθύνη όχι μόνο της ειδικής αλλά και της γενικής αγωγής.

Αν οι «επικίνδυνες» και ακατάλληλες συμπεριφορές αποκλείουν τον μαθητή από τη συμμετοχή του στο περιβάλλον της γενικής τάξης για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα, ο στόχος είναι να αναρωτηθούμε πώς θα εφαρμόσουμε τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης της συμπεριφοράς, ώστε ο μαθητής να μπορεί να συμμετέχει σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα, μελετά την περίπτωση ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Ερευνά τον τρόπο διεξαγωγής της Λειτουργικής Αξιολόγησης, για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της αρνητικής συμπεριφοράς και προχωρά στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός πολύ-επίπεδου προγράμματος παρέμβασης Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς, με στόχο τη μείωση της ακατάλληλης συμπεριφοράς.

### Κεφάλαιο 1

#### Η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς

##### 1.2 Ορισμός

Το 1997 η IDEA ( Individuals with Disabilities Act ) απαίτησε με ομοσπονδιακό νόμο τη χρήση της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς ( Functional Behavioral Assessment ) και αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς. Πριν από αυτή τη νομοθεσία πολλοί αναλυτές της συμπεριφοράς θεωρούσαν τη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς και το σχεδιασμό θετικής παρέμβασης ως τις «καλύτερες πρακτικές», αλλά ο νόμος δεν επέβαλε αυτές τις διαδικασίες ( Sugai, Horner, & Sprague, 1999 ; Knoster, 2000)

Πιο συγκεκριμένα η IDEA δηλώνει τα εξής: «Η ομάδα του Ε.Ε.Π. (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), πρέπει μέσω ενός σχεδίου συμπεριφορικής παρέμβασης να στηρίζει οποιαδήποτε ανάγκη για θετικές στρατηγικές συμπεριφοράς. Μετά από αναφορά του προσωπικού για προβλήματα πειθαρχίας, η ομάδα θα πρέπει μέσα σε 10 μέρες να αναπτύξει ένα σχέδιο λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς για να συλλέξει πληροφορίες. Αυτές οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ή για την αναθεώρηση, επανεξέταση και βελτίωση ενός υπάρχοντος προγράμματος παρέμβασης και τροποποίησης της συμπεριφοράς. Επιπλέον θα πρέπει να ενημερωθεί όλο το προσωπικό που σχετίζεται με την ανάπτυξη και υλοποίηση στρατηγικών παρέμβασης...» (Gresham, et al., 2001; Yell & Shriner, 1997)

Η “λειτουργική αξιολόγηση” δεν είναι καινούρια έννοια. Έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά με μελέτες που έχουν ως αφετηρία την εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς. Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς έχει συμβάλει σημαντικά στα πεδία της σχολικής ψυχολογίας και της εκπαίδευσης από την αρχική έκδοση του Journal of Applied Behavior Analysis ( JABA ) , τριάντα χρόνια πριν. Ο Skinner μίλησε για τη λειτουργική ανάλυση το 1953, στο έργο του “Science and Human Behavior”. Επειδή ο νόμος δεν διευκρινίζει τι συνιστά μια αξιόπιστη λειτουργική αξιολόγηση ή ποια είναι τα θεμελιώδη συστατικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος υποστήριξης της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει έννοιες και αρχές από το πεδίο της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς για να οργανώσουν τη διαδικασία ( Barnhill, 2005 ; Ervin, Ehrhardt, & Poling 2001).

Η λειτουργική αξιολόγηση προέρχεται από μία αποτελεσματική θεωρία μάθησης, που βασίζεται σε μια φιλοσοφία της επιστήμης γνωστή ως *λειτουργισμός* ( *Functionalism* ). Ο λειτουργισμός απορρίπτει την αντίληψη ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς βασίζεται στη μορφή και στη δομή διότι οι τοπογραφίες της συμπεριφοράς είναι μόνο περιγραφικές, και ως τέτοιες δεν δίνουν καμία εξήγηση για τις λειτουργίες της συμπεριφοράς ( Skinner, 1953, 1974). Συχνά γίνεται μια διάκριση μεταξύ των όρων *συμπεριφορισμός*, *πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς* και *εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς*.

Συμπεριφορισμός είναι η φιλοσοφία της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς , βασισμένη σε μια επιστημονική προσέγγιση για την εξέταση της συμπεριφοράς ( συμπεριλαμβανομένου της λεκτικής συμπεριφοράς και προσωπικών γεγονότων ). Ο συμπεριφορισμός υποστηρίζει, ότι η συμπεριφορά είναι η λειτουργία



της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γεγονότων του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς. Η πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς είναι μια μέθοδος (βασισμένη στη φιλοσοφία του συμπεριφορισμού) για τη μελέτη της συμπεριφοράς και των περιβαλλοντικών μεταβλητών των οποίων αποτελεί λειτουργία, και εστιάζει κυρίως στη μελέτη της συμπεριφοράς σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας τεχνολογικό εξοπλισμό καταγραφής (π.χ στο εργαστήριο).

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, αντίθετα με την πειραματική ανάλυση, μελετά τη συμπεριφορά δίνοντας έμφαση σε συμμετέχοντες σε «κανονικά» περιβάλλοντα (π.χ σχολείο, γήπεδο, κοινότητα). Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τις μεθόδους της λειτουργικής αξιολόγησης για να εντοπίσει τα γεγονότα που προηγήθηκαν και έπονται μιας συμπεριφοράς, και να κάνει χρήση αυτών των πληροφοριών στο σχεδιασμό παρεμβάσεων ώστε να αλλάξει κοινωνικά σημαντικές συμπεριφορές. (Gresham, Watson, & Skinner, 2001)

Ο Carr (1993, σελ.48) σε μια κριτική του για τους στόχους και τη φιλοσοφία της λειτουργικής αξιολόγησης αναφέρει τα εξής: «...οι πραγματικοί αναλυτές της συμπεριφοράς, παραδόξως, ενδιαφέρονται ελάχιστα για τη συμπεριφορά. Συνεπώς το να ξέρουμε ότι ένα παιδί που έχει διαγνωστεί ως αυτιστικό, παρουσιάζει αυτοτραυματική συμπεριφορά, είναι ένα στοιχείο που από μόνο του δεν έχει ενδιαφέρον. Αυτό που πραγματικά έχει ενδιαφέρον είναι, γιατί συμβαίνει η αυτοτραυματική συμπεριφορά (ποιων μεταβλητών αποτελεί λειτουργία)..... Η τοπογραφία ( συμπεριφορά ) δεν έχει πολύ ενδιαφέρον, η λειτουργία ( σκοπός) όμως έχει.....αυτό είναι που ενδιαφέρει πραγματικά τους αναλυτές της συμπεριφοράς.»

Οι περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης στην ειδική αγωγή στηρίζονται σε ένα δομικό (structural) ή κατηγορικό (categorical) μοντέλο στο οποίο ο κύριος στόχος της αξιολόγησης είναι μια περιγραφική ταξινόμηση. Ένα τυπικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης είναι το εξής: ένα παιδί τρίτης τάξης παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες. Ένας σχολικός ψυχολόγος που υιοθετεί τη δομική προσέγγιση θα κάνει ένα τεστ γνωστικών ικανοτήτων, ένα τεστ ανάγνωσης, και ένα τεστ οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης. Ο ψυχολόγος, βασισμένος σε αυτά τα τεστ, μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας της οπτικό- αντιληπτικής επεξεργασίας. ( structural explanation ). Από την άλλη πλευρά ένας σχολικός ψυχολόγος που υιοθετεί το μοντέλο της λειτουργικής αξιολόγησης, μάλλον δε θα χρησιμοποιήσει καμία από τις παραπάνω διαδικασίες, αλλά θα αξιολογήσει τις σχέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον ( π.χ. ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, αριθμός ευκαιριών που δίνονται στο μαθητή για συμμετοχή, διορθωτική ανατροφοδότηση) και την επίδοση του μαθητή ( Gresham, Watson, & Skinner, 2001).

Έτσι λοιπόν η απλή περιγραφή των συμπεριφορών που εμφανίζονται δεν παρέχει την πιο σημαντική πληροφορία για το σχεδιασμό παρέμβασης: τη λειτουργία που εξυπηρετεί κάθε συμπεριφορά.

Η λειτουργική αξιολόγηση είναι μια σειρά μεθόδων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πληροφοριών, σχετικά με τα γεγονότα που προηγούνται μιας συμπεριφοράς ( Antecedents ), τη συμπεριφορά ( Behavior ) και τα επακόλουθα ( Consequences ).

Ο στόχος της λειτουργικής αξιολόγησης, μετά τη συλλογή αυτών των πληροφοριών, είναι να καθορίσει τη λειτουργία ( το σκοπό ) της συμπεριφοράς, έτσι

ώστε να εφαρμοστούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Witt, Daly, & Noell, 2000).

Ο σκοπός τον οποίο εξυπηρετεί μια συμπεριφορά, αναφέρεται *ως λειτουργία της συμπεριφοράς*. Αυτές οι λειτουργίες εμπίπτουν γενικά στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες:

1. Εξασφάλιση κοινωνικής προσοχής – επικοινωνία με τους άλλους
2. Πρόσβαση σε επιθυμητά και προτιμώμενα αγαθά και δραστηριότητες
3. Αποφυγή εμπλοκής και εκτέλεσης δυσάρεστων έργων-αποφυγή ανεπιθύμητων προσώπων
4. Ικανοποίηση αισθητηριακών αναγκών ( Shippen, Simpson, & Crites, 2003)

Οι Frey. & Wilhite., (2005), σε άρθρο τους για την κατανόηση της λειτουργίας μιας συμπεριφοράς, αναφέρουν ότι, οι περισσότεροι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, προσπαθούν απλώς να ικανοποιήσουν τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες τους, με τον τρόπο που ήδη ξέρουν και ο οποίος αποδεικνύεται εντέλει αναποτελεσματικός ή μη αποδεκτός. Οι πέντε αυτές βασικές ανάγκες είναι : η επιβίωση, η ανάγκη για αποδοχή και αγάπη, η ανεξαρτησία, η αυτοαξία και η ανάγκη για διασκέδαση.

## 1. 2. Αρχές της λειτουργικής αξιολόγησης

Η εφαρμογή της λειτουργικής αξιολόγησης προϋποθέτει την κατανόηση των «παράπλευρων» γεγονότων ( contingencies). Πρέπει δηλαδή να περιγραφεί η σχέση ανάμεσα σε μια συμπεριφορά και τις συνθήκες που λαμβάνουν χώρα πριν (antecedent) και μετά (consequent) την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Αν και οι ειδικές συνθήκες που προηγούνται, μπορεί να συσχετίζονται με την εμφάνιση της συμπεριφοράς, παρ' όλα αυτά δεν περιγράφουν τη λειτουργία της. Αντίθετα, μάλλον οι συμπεριφορές παραμένουν και διατηρούνται, εξαιτίας των συνεπειών που έπονται της εμφάνισης της συμπεριφοράς.

*Επακόλουθα γεγονότα ( consequent events )* : Σύμφωνα με τον Skinner (1953) υπάρχουν δύο γενικές λειτουργίες της συμπεριφοράς α ) η θετική ενίσχυση και β) η αρνητική ενίσχυση. Όταν μια συμπεριφορά ενισχύεται θετικά η λειτουργία της συμπεριφοράς είναι να φέρει τη συμπεριφορά σε επαφή με ένα κίνητρο – ερέθισμα. Θετική ενίσχυση μπορεί να έχουμε με την εξασφάλιση κοινωνικής προσοχής, που μπορεί να περιλαμβάνει έπαινο, επίπληξη, εξασφάλιση προνομίων, επιτιμητικά σχόλια, βλεμματική επαφή. Η θετική ενίσχυση επίσης μπορεί να έχει στόχο την πρόσβαση σε απτούς ή υλικούς ενισχυτές π.χ. παιχνίδια, φαγητό ή πρόσβαση σε προτιμώμενες δραστηριότητες π.χ τηλεόραση, μουσική, βιντεοπαιχνίδια ( Sugai, Horner,& Sprague, 1999).

Όταν μια συμπεριφορά ενισχύεται αρνητικά, η λειτουργία της συμπεριφοράς είναι να απομακρύνει, να αποφύγει, να καθυστερήσει ή να μειώσει την επαφή με ένα ερέθισμα. Οι McComas and Mace (2000) αναφέρουν, ότι η διάρκεια μιας δραστηριότητας, οι καινούριες δραστηριότητες ή γενικά άλλα ανεπιθύμητα ερεθίσματα μπορεί να οδηγήσουν σε άρνηση, διαφυγή ή αποφυγή και να λειτουργήσουν έτσι ως ενισχυτές μιας προβληματικής συμπεριφοράς.

Επίσης μια άλλη πηγή θετικής ενίσχυσης για ένα μικρό αριθμό ατόμων είναι γνωστή ως αισθητηριακή ενίσχυση. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις αυτοτραυματικής συμπεριφοράς (self – injurious behavior SIB) ή και σε στερεοτυπικές συμπεριφορές.

Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι ξεκάθαρη η επίδραση των ελεγχόμενων μεταβλητών, γι' αυτό πολλοί ερευνητές έχουν οδηγηθεί στην υπόθεση ότι η συμπεριφορά ενισχύεται από εσωτερική – αισθητηριακή ικανοποίηση, αντιληπτικές ή βιολογικές ανταμοιβές (Barnhill, 2005 ; Gresham, Watson, & Skinner, 2001).

Έτσι λοιπόν μια θεμελιώδης αρχή της FBA είναι ότι η θετική ενίσχυση πάντα περιλαμβάνει την παρουσία ή την επαφή με ένα γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς και η αρνητική ενίσχυση περιλαμβάνει την απομάκρυνση, αποφυγή, καθυστέρηση ή την υποβάθμιση ενός γεγονότος που αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα η βασική αρχή είναι ότι, η συμπεριφορά συμβαίνει ή δε συμβαίνει ως λειτουργία των συνεπειών της, οπότε η λειτουργική αξιολόγηση προσπαθεί να προσδιορίσει τα επακόλουθα μιας συμπεριφοράς. Ωστόσο τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς μπορεί να έχουν μια σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά. Οι ερευνητές επισημαίνουν, ότι ο παρατηρητής δεν πρέπει να υποθέτει συσχετίσεις ανάμεσα στα γεγονότα που προηγούνται και στη συμπεριφορά και να απορρίπτει μια πιο προσεκτική ανάλυση. Διάφορα γεγονότα μπορεί να συμβούν αμέσως πριν τη συμπεριφορά ή λίγο νωρίτερα. Τα προηγούμενα γεγονότα μπορούν να ταξινομηθούν ως: διακριτά ερεθίσματα (discriminative stimuli), establishing operations, ή ως γεγονότα του περιβάλλοντος (setting events).

Ένα γεγονός που προηγείται και συνδέεται με τη συμπεριφορά ή ένα «σήμα» το οποίο θα ενισχύσει μια αντίδραση αναφέρεται ως διακριτό ερέθισμα. Π.χ το κουδούνι που χτυπά στο σχολασμα γίνεται ένα διακριτό ερέθισμα για να φύγει το παιδί από το σχολείο και να πάει σπίτι του, διότι η συμπεριφορά αυτή ενισχύεται μόνο μετά το χτύπημα του κουδουνιού (Barnhill, 2005).

Οι μεταβλητές που προσωρινά μεταβάλλουν την αξία και συνεπώς την αποτελεσματικότητα μιας ανταμοιβής της συμπεριφοράς, αναφέρονται ως «καθιερωμένες λειτουργίες» (establishing operations). Τέτοιες μεταβλητές μπορεί να είναι ο κορεσμός ή η στέρηση. Για παράδειγμα η αποτελεσματικότητα του νερού ως ανταμοιβή, αυξάνεται για ένα μαθητή που έχει τρέξει για 30 λεπτά σε μια ζεστή μέρα και δεν έχει πει νερό για αρκετές ώρες. Αντίθετα το να προσφέρει νερό σε ένα μαθητή που μόλις έχει πει αρκετά ποτήρια και δεν έχει ασκηθεί καθόλου, προφανώς δε θα είναι τόσο αποτελεσματικό (Michael, 2000).

Γεγονότα του περιβάλλοντος (setting events) είναι γεγονότα που έχουν προηγηθεί και έχουν συμβεί πολύ πριν τη συμπεριφορά (σε μακρινό χρόνο και πλαίσιο), αλλά σχετίζονται λειτουργικά με τη συμπεριφορά. Παραδείγματα τέτοιων γεγονότων που μπορεί να επιδράσουν είναι: η φαρμακευτική αγωγή, ιατρικά ή σωματικά προβλήματα, ο ύπνος, η διατροφή, το ημερήσιο πρόγραμμα, ο αριθμός των ατόμων, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, με το δάσκαλο ή το προσωπικό του σχολείου.

Επίσης με δεδομένο ένα συγκεκριμένο γεγονός που προηγήθηκε, είναι πιο πιθανό να εμφανιστεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά παρά αν αυτό το γεγονός δεν είχε γίνει. Π.χ ένας καβγάς με τους γονείς το πρωί ή ένας καβγάς με ένα συμμαθητή στη διαδρομή για το σχολείο μπορεί σαφώς να επηρεάσει το παιδί σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτό να μην συμμορφώνεται στις οδηγίες του δασκάλου στη διάρκεια της μέρας.

Τα γεγονότα του περιβάλλοντος αντίθετα προς τα διακριτά ερεθίσματα απέχουν από τη συμπεριφορά στο χώρο και στο χρόνο. Επίσης αντίθετα προς «καθιερωμένες λειτουργίες», δεν μεταβάλλουν απαραίτητα την εφήμερη αποτελεσματικότητα μιας ανταμοιβής. Εν τούτοις λειτουργούν παρόμοια με τις «καθιερωμένες λειτουργίες»,

στο ότι διαφοροποιούν την αξία των συνεπειών (Gresham, Watson & Skinner, 2001 ; Michael, 2000).

### 1.3 Μέθοδοι και διαδικασίες της λειτουργικής αξιολόγησης

Οι μέθοδοι της λειτουργικής αξιολόγησης διακρίνονται σε έμμεσες, άμεσες και πειραματικές.

#### 1.3.1. Έμμεσες μέθοδοι

*Συνεντεύξεις λειτουργικής αξιολόγησης:* Μια τέτοια συνέντευξη έχει τέσσερις βασικούς στόχους : α) να προσδιορίσει και να ορίσει λειτουργικά τη συμπεριφορά στόχο, β) να εντοπίσει τα γεγονότα που προηγούνται μιας συμπεριφοράς και που συνδέονται με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. γ ) να αποκομίσει κάποιες προκαταρκτικές πληροφορίες σχετικά με την υποτιθέμενη ή πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς και δ) να προσδιορίσει κατάλληλες συμπεριφορές που θα αντικαταστήσουν τις παλιές, αλλά θα εξυπηρετούν την ίδια λειτουργία με τη συμπεριφορά –στόχο( Gresham, Watson, Skinner, 2001 O'Neill, et al; 1997).

Η συλλογή πληροφοριών προέρχεται από τρεις πλευρές: συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς. Στα αρχικά στάδια της λειτουργικής αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικό οι πληροφορίες να είναι όσο πιο ακριβείς γίνεται. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι μια συνέντευξη δίνει την άποψη και την αντίληψη του προβλήματος , ενός μόνο προσώπου, το οποίο παρέχει ένα μόνο μέρος των πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία της συμπεριφοράς (Barnhill, 2005; Shippen, Simpson, & Crites, 2003).

Οι Witt, Daly, & Noell, (2000) αναφέρουν ότι η αρχική συνέντευξη λειτουργικής αξιολόγησης (Functional assessment Interview FAI) πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ❖ Τι σε ανησυχεί περισσότερο; Κατάταξε τα προβλήματα σε μια σειρά αρχίζοντας από το πιο σημαντικό.
- ❖ Ποια είναι η επίδοση του παιδιού σε γενικές ή ειδικές ακαδημαϊκές περιοχές, συγκρινόμενο με τα άλλα παιδιά στην τάξη του?
- ❖ Τι νομίζεις ότι προκαλεί το πρόβλημα?
- ❖ Ποια είναι η αντίδραση των γονέων στο πρόβλημα?
- ❖ Υπάρχει κάποια χρονική στιγμή στη διάρκεια της μέρας που το πρόβλημα επιδεινώνεται?
- ❖ Υπάρχει κάποια χρονική στιγμή στη διάρκεια της μέρας που το πρόβλημα δεν εμφανίζεται ή βελτιώνεται?
- ❖ Πόσες φορές την εβδομάδα ο μαθητής λείπει από το σχολείο ή έρχεται αργά?

*Η μελέτη αρχείων:* Η μελέτη αρχείων του σχολείου, μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες για το ιστορικό του παιδιού και είναι ένα πρώτο βήμα στην υλοποίηση της λειτουργικής αξιολόγησης. Επίσης μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με προηγούμενα προγράμματα παρέμβασης ή στοιχεία από συναντήσεις με τους γονείς. Η μελέτη και εξέταση των αρχείων του σχολείου είναι μια από τις πιο πολύτιμες μεθόδους λειτουργικής αξιολόγησης για σοβαρές, χαμηλής συχνότητας συμπεριφορές

οι οποίες δεν υπόκεινται σε άμεση παρατήρηση όπως οι βιαιοπραγίες, η οπλοφορία στο σχολείο ή η καταστροφή της σχολικής περιουσίας ( Witt, Daly, & Noell, 2000 ).

*Κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς/ λίστες ελέγχου:* Οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς και οι λίστες ελέγχου είναι αρχικές μέθοδοι της λειτουργικής αξιολόγησης και χρησιμοποιούνται ως συμπλήρωμα σε άλλες μεθόδους για τον προσδιορισμό των συμπεριφορών –στόχων. Για παράδειγμα, επειδή οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις δεν είναι ακριβείς και έτσι δεν είναι απόλυτα σαφής η εικόνα που προκύπτει για τη συμπεριφορά , προτείνεται ο συνδυασμός της συνέντευξης με τη συμπλήρωση μιας κλίμακας εκτίμησης της συμπεριφοράς, σαν την Κλίμακα αξιολόγησης των κινήτρων της συμπεριφοράς που πρότεινε ο Durand (1990). Βάση του θεωρητικού πλαισίου της κλίμακας είναι η σύνδεση της συμπεριφοράς με μία από τις τέσσερις λειτουργίες της συμπεριφοράς που έχουν ήδη αναφερθεί. (Αγαλιώτης , 2006). Οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς και οι λίστες ελέγχου δεν παρέχουν όμως πληροφορίες για το «πριν» και «μετά» της συμπεριφοράς.

Τέτοιες κλίμακες και λίστες που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι :the Teacher Rating Form, Child Behavior Checklist, Youth Self-Report και the Social Skills Rating System. Κλίμακες εκτίμησης μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των γεγονότων που προηγήθηκαν και του πλαισίου και για την εκτίμηση των πιθανών λειτουργιών της συμπεριφοράς ( Stage et al., 2006 ).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι δεν πρέπει να βασιζόμαστε αποκλειστικά σε έμμεσες μεθόδους αξιολόγησης της συμπεριφοράς, όπως οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς και οι λίστες ελέγχου, για να καθορίσουμε τη λειτουργία μιας συμπεριφοράς. Η χρήση τέτοιων εργαλείων μπορεί να είναι δελεαστική λόγω της συντομίας τους και της λειτουργικότητάς τους, όμως τα στοιχεία που δίνουν είναι ανεπαρκή για την διεξαγωγή μιας ολοκληρωμένης και ουσιαστικής λειτουργικής αξιολόγησης ( Witt, Daly, & Noell, 2000 )

### **1.3.2. Άμεσες μέθοδοι- άμεση παρατήρηση**

Η λειτουργική αξιολόγηση τονίζει την σπουδαιότητα εκτίμησης των αντικειμενικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς όπως η συχνότητα, η διάρκεια , η ένταση. Η επικέντρωση στις αντικειμενικές διαστάσεις της συμπεριφοράς, απομακρύνει τον κίνδυνο να βασιστεί κάποιος σε υποκειμενικούς και θολούς παράγοντες που έχουν μικρή ερμηνευτική αξία. Οι αντικειμενικές διαστάσεις της συμπεριφοράς με τη χρήση μεθόδων άμεσης παρατήρησης.

Η άμεση παρατήρηση, των γεγονότων που προηγήθηκαν (Antecedents), της συμπεριφοράς (Behavior) και των συνεπειών (Consequences) είναι το βασικότερο γνώρισμα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Η άμεση παρατήρηση θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσει τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί από τις έμμεσες διαδικασίες αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν (Gresham, Watson, Skinner; 2001 )

Η άμεση παρατήρηση γίνεται σε φυσικά περιβάλλοντα , όπως η τάξη ή η αυλή του σχολείου. Ένα πλεονέκτημα της άμεσης παρατήρησης είναι ότι ο παρατηρητής καταγράφει τα γεγονότα που προηγήθηκαν και έπονται της συμπεριφοράς, τη στιγμή που συμβαίνουν και όχι όπως τα ανακαλεί κάποιος από τη μνήμη του. Συνεπώς η πληροφορία που προέρχεται από την άμεση παρατήρηση είναι πιο αντικειμενική και ακριβής. Βέβαια ο χρόνος που απαιτείται για τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης είναι πολύ περισσότερος απ' ό,τι στις έμμεσες μεθόδους( Barnhill, 2005).

Επίσης η άμεση παρατήρηση όπως και οι έμμεσες μέθοδοι δεν περιγράφουν τη λειτουργική σχέση. Καταδεικνύουν σχέσεις ανάμεσα στο «πριν» και το «μετά» της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια προσδιορίζουν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Κάνοντας χρήση αυτών των πληροφοριών θα διατυπωθεί μια υπόθεση για αυτό που ενισχύει τη συμπεριφορά και για τα «προηγούμενα» που προκαλούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Μια ισχυρή υπόθεση μπορεί να χρησιμεύσει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης. Η υπόθεση ενδυναμώνεται, όταν τα στοιχεία από την έμμεση αξιολόγηση συμπίπτουν με τα στοιχεία που προκύπτουν από την άμεση παρατήρηση (Miltenberger, 2001). Πρέπει πάντως να είμαστε πολύ προσεκτικοί διότι μπορεί π.χ να παρατηρήσουμε ότι ένας μαθητής χτυπά το κεφάλι του στο θρανίο και η συνέπεια μπορεί να είναι ότι ο δάσκαλος επιπλήττει αυστηρά το μαθητή κάθε φορά που συμβαίνει αυτό. Το χτύπημα του κεφαλιού συνδέεται με την επίπληξη του δασκάλου, όμως η πραγματική λειτουργία της συμπεριφοράς μπορεί να είναι η αισθητηριακή διέγερση και όχι η προσοχή του δασκάλου. Άρα λοιπόν είναι αναγκαία η εξέταση των υποθέσεων, διαμέσου της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς ( Barnhill, 2005).

Οι παρατηρήσεις του τύπου A-B-C (Antecedents - Behavior-Consequences ) μπορούν να οργανωθούν με πολλούς τρόπους. Στην περιγραφική μέθοδο, ο παρατηρητής περιγράφει σύντομα τη συμπεριφορά όπως συμβαίνει, σε μια φόρμα καταγραφής με τρεις στήλες.

Antecedents	Behavior	Consequences

Μετά πρέπει να καταγράψει άμεσα την περιγραφή κάθε γεγονότος που προηγήθηκε και κάθε γεγονός που ακολουθεί τη συμπεριφορά. Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει περιγραφές όλων των γεγονότων που συμβαίνουν κοντά στο χρόνο που συμβαίνει η συμπεριφορά (Miltenberger, 200).

Η λίστα ελέγχου A-B-C επίσης αποτελείται από τρεις στήλες .Οι συμπεριφορές-στόχοι έχουν ήδη προσδιοριστεί πριν την παρατήρηση και έχουν καταγραφεί. Επίσης έχει δημιουργηθεί μια λίστα με τα γεγονότα που συνήθως προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς. Έτσι ο παρατηρητής χρειάζεται μόνο να τσεκάρει τη συμπεριφορά που παρατηρεί και το χρόνο που αυτή συμβαίνει. Κατόπιν τσεκάρει τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται με σκοπό, όπως ήδη αναφέρθηκε να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες για να αναπτύξει υποθέσεις σχετικά με τη λειτουργία της συμπεριφοράς (Stage, et al ; 2006 ; Ervin, 2001).

Ένας άλλος τρόπος για να διενεργήσει κανείς άμεση παρατήρηση είναι η χρήση μεθόδων *ελέγχου χρονικών διαστημάτων*. Σε μια τέτοια μέθοδο καταγραφής, η περίοδος παρατήρησης χωρίζεται σε πολύ σύντομα χρονικά διαστήματα ( π.χ. 10 ή 15 δευτερολέπτων ), ο παρατηρητής τσεκάρει το χρονικό διάστημα που παρατηρείται η συμπεριφορά και φυσικά προσδιορίζει το «πριν» και το «μετά» που παρατηρεί μέσα σ' αυτό το διάστημα.

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι ελέγχου χρονικών διαστημάτων: Η μέθοδος «ελέγχου μερικού διαστήματος», όπου στόχος είναι ο έλεγχος της εμφάνισης ή μη

μιας συμπεριφοράς σε οποιοδήποτε σημείο του χρονικού διαστήματος της παρατήρησης. Αυτή η μέθοδος προτιμάται σε συμπεριφορές υψηλής συχνότητας που συμβαίνουν πολύ γρήγορα. Η μέθοδος «ελέγχου ολικού ή πλήρους διαστήματος» όπου η συμπεριφορά – στόχος καταγράφεται μόνο αν συμβεί στη διάρκεια όλου του διαστήματος. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται πιο συχνά για συμπεριφορές που συμβαίνουν συνεχώς (π.χ διατήρηση της προσοχής σε μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα). Στη δειγματοληψία «στιγμιαίου χρόνου»( momentary time) , ο παρατηρητής παρατηρεί το μαθητή σε προκαθορισμένα χρονικά σημεία.(π.χ στην αρχή ή στο τέλος του διαστήματος. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου δεν είναι εφικτή η συνεχής παρατήρηση ή όταν ο παρατηρητής καταγράφει συμπεριφορές πολλών μαθητών σε ένα περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα διαμέσου των μεθόδων ελέγχου χρονικών διαστημάτων, ποσοτικοποιούνται με τη χρήση ποσοστού με βάση τον αριθμό των διαστημάτων στα οποία συμβαίνει η συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μια συμπεριφορά μπορεί να καταγραφεί για 5 λεπτά διαμέσου 30 διαστημάτων διάρκειας 10 δευτερολέπτων. Αν λοιπόν ο μαθητής παρουσιάζει τη συμπεριφορά στα 15 από τα 30 διαστήματα ο βαθμός της συμπεριφοράς θα είναι 50%. Αυτά τα αποτελέσματα είναι εκτιμήσεις του βαθμού(συχνότητα) και της διάρκειας της συμπεριφοράς (Barnhill, 2005 ; McComas, et al, 2000 Witt, Daly, & Noell, 2000)

Ένας ακόμη τρόπος ελέγχου χρονικού διαστήματος είναι η μέθοδος ελέγχου πολύ μεγάλου διαστήματος χρόνου ( scatterplot) π.χ 8 ώρες το οποίο χωρίζεται σε μικρότερα διαστήματα(π.χ διαστήματα 30 λεπτών). Αυτή η μέθοδος, καταγράφει τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένο χρόνο που αυτή εκδηλώνεται, αλλά για αρκετές μέρες το ίδιο χρονικό διάστημα. Μετά ο παρατηρητής ελέγχει τα δεδομένα και προσπαθεί να διαπιστώσει πιθανές σχέσεις μεταξύ της προβληματικής συμπεριφοράς, το χρονικό διάστημα της ημέρας και τις εργασίες ή τις δραστηριότητες που γίνονται αυτό το χρονικό διάστημα. Μόλις προσδιοριστεί ο συσχετισμός της συμπεριφοράς με τις διάφορες περιβαλλοντικές μεταβλητές, διατυπώνονται υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτές οι υποθέσεις είναι μόνο ενδεικτικές των λειτουργικών σχέσεων και πρέπει να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν (Desrochers et al., 1997; Watson & Steege, 2003 in Barnhill, 2005).

Οι Witt, Daly, & Noell, ( 2000) πάντως κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου ότι η ερμηνεία των δεδομένων από την παραπάνω διαδικασία μπορεί να είναι παραπλανητική ή ανακριβής. Επομένως οποιαδήποτε υπόθεση θα πρέπει να εξεταστεί, χρησιμοποιώντας σύντομες άμεσες παρατηρήσεις μέσα στην τάξη.

### 1.3.3 Πειραματικές μέθοδοι

Οι αναλυτές της συμπεριφοράς κάνουν ένα διαχωρισμό ανάμεσα στη λειτουργική αξιολόγηση και στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Γενικά οι έμμεσες και οι άμεσες μέθοδοι της αξιολόγησης αναφέρονται ως *λειτουργική αξιολόγηση* της συμπεριφοράς και οι πειραματικές μέθοδοι αναφέρονται ως *λειτουργική ανάλυση* της συμπεριφοράς. Οι όροι αξιολόγηση και ανάλυση μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση δεδομένου ότι μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ωστόσο , η λειτουργική ανάλυση διαφέρει από τη λειτουργική αξιολόγηση στο ό,τι η λειτουργική ανάλυση είναι η μόνη μέθοδος η οποία κάνει πειραματικούς χειρισμούς των διαφόρων μεταβλητών( χωροχρονικό πλαίσιο, το είδος των υποχρεώσεων, ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το

άτομο), προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύει η υπόθεση σχετικά με τη λειτουργία της προβληματικής συμπεριφοράς. Και οι δύο διαδικασίες αποτελούνται από παρόμοια βήματα επίλυσης προβλήματος ( Barnhill, 2005).

Οι Iwata et al (1994) εισήγαγαν τη λειτουργική ανάλυση στην έρευνά τους για την αυτοτραυματική συμπεριφορά. Η λειτουργική ανάλυση συνεπάγεται έκθεση του υποκειμένου, σε κάθε μία από τις πιθανές συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς ( κοινωνική προσοχή , πρόσβαση σε υλικούς ενισχυτές, διαφυγή από μη επιθυμητό ερέθισμα , αυτόματη ενίσχυση ή αισθητηριακή ικανοποίηση ) και μια συνθήκη ελέγχου ( ελεύθερο παιχνίδι ) σε ένα αυστηρά ελεγχόμενο πειραματικό μοντέλο όπως είναι το πολυπαραγοντικό μοντέλο. Ο αναλυτής της συμπεριφοράς ελέγχει την παροχή , το ρυθμό και το βαθμό των ενισχύσεων. Η αναλογία του προβλήματος συμπεριφοράς σε κάθε συνθήκη δίνεται σε γράφημα και ο ενισχυτής που παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση της συμπεριφοράς με μια συνθήκη ελέγχου, θεωρείται ως αυτός που επηρεάζει την εμφάνιση και διατήρηση της συμπεριφοράς.

(O' Neill et al, 1997; Desrochers , et al; 1997; Knoster, 2000)

Σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται μόνο λίγες πειραματικές συνθήκες στην λειτουργική ανάλυση. Αυτό μπορεί να συμβεί στην περίπτωση που ο αναλυτής έχει μια συγκεκριμένη υπόθεση που θέλει να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει. Για παράδειγμα, ο Miltenberger, (2004) προτείνει ότι, αν μετά από τις έμμεσες διαδικασίες αξιολόγησης και την άμεση παρατήρηση, διατυπωθεί μια υπόθεση ότι η συμπεριφορά κάποιου μαθητή ενισχύεται από την προσοχή των άλλων, θα μπορούσε κανείς στην λειτουργική ανάλυση, να χρησιμοποιήσει δύο μόνο πειραματικές συνθήκες. Στη μία συνθήκη , η προσοχή θα δίνεται αμέσως μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Στην άλλη συνθήκη , θα δίνονται υψηλά επίπεδα προσοχής σε άλλα χρονικά σημεία και δεν θα δίνεται καμία προσοχή όταν εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Αν το πρόβλημα συμπεριφοράς εμφανίζεται σε υψηλότερα ποσοστά στην πρώτη συνθήκη και χαμηλότερα ποσοστά στη δεύτερη συνθήκη , τότε τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι η συμπεριφορά ενισχύεται από την κοινωνική προσοχή.

Μερικές φορές επίσης, γίνονται χειρισμοί των προηγούμενων γεγονότων για να καθοριστεί ο βαθμός επιρροής τους στη συμπεριφορά. Για παράδειγμα , αν μια μαθήτρια φέρεται ανάρμοστα όταν της δίνονται δύσκολες ασκήσεις στα Μαθηματικά, μπορούμε να «χειριστούμε» (να μειώσουμε) τη δυσκολία των ασκήσεων και να παρατηρήσουμε ύστερα τη συμπεριφορά της. Παραδείγματα «προηγούμενων» γεγονότων που μπορεί κανείς να χειριστεί πειραματικά μέσα στην τάξη, είναι η ευκολία ή η δυσκολία των ασκήσεων, το είδος και η ποσότητα των ασκήσεων, αλλαγή του μεγέθους ή της σύνθεσης της ομάδας , η θέση που κάθεται ο μαθητής, η θέση του δασκάλου κ.λ.π. ( Barnhill, 2005)

Όσον αφορά στο χρόνο που απαιτείται για την συμπλήρωση μιας παραδοσιακής ανάλυσης, οι ερευνητές συστήνουν ιδιαίτερα τη χρήση ενός σύντομου χρονικά χειρισμού( brief functional analysis ) ως μια πιο πρακτική μέθοδο η οποία όμως προτείνει ένα ικανοποιητικό βαθμό επιστημονικής ακρίβειας. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις αξιολόγησης μέσα στη σχολική τάξη με στόχο την κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης ( Doggett et al; 2001; Ervin et al ; 2001 )

Σύμφωνα με την υπόθεση που προέκυψε από την περιγραφική φάση, υλοποιούνται σε χρονικό διάστημα 5 και 10 λεπτών ,καταστάσεις οι οποίες σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά.. Σε ανάλογο χρονικό διάστημα υλοποιούνται καταστάσεις που είναι αντίθετες με τις καταστάσεις που φαίνεται να παίζουν ένα ρόλο στην εμφάνιση και διατήρηση της προβληματικής συμπεριφοράς.



Οι επιδράσεις αυτών των αντίθετων καταστάσεων συγκρίνονται και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες που πρέπει να αποφεύγονται και αυτές που πρέπει να επιδιώκονται για να υπάρξει βελτίωση της συμπεριφοράς (Sterling – Turner, Robinson & Wilczynski , 2001 , Αγαλιώτης, 2006).

#### **1.4. Φάσεις εφαρμογής της Λειτουργικής Αξιολόγησης**

Η λειτουργική αξιολόγηση παρουσιάζεται μέσα από την έρευνα ως μια διαδικασία τριών βημάτων. Σύμφωνα με τον Cone (1997) οι τρεις φάσεις εφαρμογής της λειτουργικής αξιολόγησης είναι: α) περιγραφική φάση β) ερμηνευτική φάση γ) φάση της επαλήθευσης.

##### **1.4.1 Περιγραφική φάση**

Στη φάση αυτή προσδιορίζεται η προβληματική συμπεριφορά και χρησιμοποιούνται διάφορες διαδικασίες για να συγκεντρωθούν πληροφορίες και να διευκρινιστούν οι σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Οι διαδικασίες αυτές, είναι οι έμμεσες ή άμεσες μέθοδοι που προαναφέρθηκαν. Στις έμμεσες μεθόδους , όπως είδαμε, εντάσσονται οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή τους γονείς, οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς, η μελέτη αρχείων, λίστες ελέγχου, οι ατομικές αναφορές των εκπαιδευτικών, και ερωτηματολόγια. Στις άμεσες μεθόδους εντάσσονται οι διάφορες μορφές άμεσης παρατήρησης . Είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε για μια ακόμη φορά, ότι οι περιγραφικές μέθοδοι δεν μπορούν να επιβεβαιώσουν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των ερεθισμάτων που προηγούνται ή έπονται και των στόχων της συμπεριφοράς ( Doggett et al, 2001; Ervin et al, 2001 )

##### **1.4.2 Ερμηνευτική φάση**

Στη διάρκεια αυτής της φάσης εξετάζονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην προηγούμενη φάση και διατυπώνονται οι τελικές υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς. Οι υποθέσεις αυτές συνοψίζουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης , προσφέροντας μια λογική εξήγηση του προβλήματος συμπεριφοράς ( O'Neill, et al. 1997).

Ειδικές (specific) και γενικές (global) υποθέσεις αποτελούν το θεμέλιο για το σχεδιασμό της παρέμβασης. Μια ειδική υπόθεση εξηγεί γιατί μια συμπεριφορά συμβαίνει, περιγράφοντας τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα , που μάλλον σχετίζονται με τη συμπεριφορά και προσδιορίζουν την πιθανή λειτουργία της. Οι ειδικές υποθέσεις αποτελούνται από τρία απαραίτητα συστατικά: α) πότε συνέβη η συμπεριφορά (ακριβής περιγραφή των προηγούμενων γεγονότων και του περιβάλλοντος που σχετίζονται με τη συμπεριφορά) β) τι κάνει ο μαθητής (περιγραφή της συμπεριφοράς) γ) για ποιο λόγο το κάνει ( περιγραφή των πιθανών λειτουργιών της συμπεριφοράς).Οι ειδικές υποθέσεις, από μόνες τους, δεν αρκούν. Πρέπει να διατυπωθεί και μια γενική υπόθεση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, την υγεία του ή σημαντικά γεγονότα που ίσως έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά του (π.χ. ο θάνατος ενός γονέα) Έτσι η γενική υπόθεση

δίνει μια πιο ευρεία εξήγηση γιατί ο μαθητής παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά που προσδιορίστηκε στην ειδική υπόθεση (Knoster, 2000).

Ανάλογα με το πόσο σίγουρος είναι ο αξιολογητής για την αξιοπιστία και εγκυρότητα των υποθέσεων, μπορεί να επιλέξει να προχωρήσει σε παρέμβαση ή να επικυρώσει τις υποθέσεις αυτές χρησιμοποιώντας τη λειτουργική ανάλυση (Doggett et al, 2001; Gresham, Watson, & Skinner, 2001; Barnhill, 2005).

### 1.4.3 Η φάση της επαλήθευσης

Σ' αυτό το στάδιο, που είναι γνωστό επίσης ως λειτουργική ή πειραματική ανάλυση, γίνονται πειραματικοί χειρισμοί των περιβαλλοντικών μεταβλητών που συνδέονται με τη συμπεριφορά (π.χ. αποδοκιμασία από τους άλλους, διεκδίκηση / αποφυγή) για να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Αυτοί οι χειρισμοί μπορεί να οδηγήσουν σε αιτιώδη συμπεράσματα, για το ποια ερεθίσματα σχετίζονται λειτουργικά με τη συμπεριφορά-στόχο και ποια όχι. Οι ερευνητές τονίζουν ότι, η λειτουργική ανάλυση είναι η μοναδική διαδικασία που μας επιτρέπει να εξακριβώσουμε μια λειτουργική σχέση ανάμεσα στο «πριν», το «μετά» και τη συμπεριφορά. και σ' αυτό ακριβώς το σημείο διαφέρει από τις έμμεσες και άμεσες περιγραφικές μεθόδους (Doggett, et al., 2001).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές προσεγγίσεις αυτού του χειρισμού. Αυτές διακρίνονται μεταξύ τους με βάση το περιβάλλον στο οποίο υλοποιούνται (τάξη ή τεχνητό κλινικό περιβάλλον που προσομοιάζει στο φυσικό), το χρόνο που απαιτείται, την πολυπλοκότητα των χειρισμών καθώς και την έμφαση στα γεγονότα που προηγούνται ή έπονται της συμπεριφοράς (Shippen, Simpson, & Crites, 2003).

Είναι πολύ βασικό για να διεξαχθεί μια λειτουργική ανάλυση, να υπάρχει κάποιος ο οποίος έχει εμπειρία στους πειραματικούς χειρισμούς, ώστε να μπορέσει να κατευθύνει τη διαδικασία. Πάντως οι διαδικασίες της λειτουργικής ανάλυσης έχουν χρησιμοποιηθεί περισσότερο σε ερευνητικά πλαίσια παρά σε σχολικά περιβάλλοντα. (O' Neill et al., 1997).

Είναι πολύ σημαντικό στην περίπτωση εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς, να χρησιμοποιείται η λειτουργική αξιολόγηση, γιατί σε αντίθετη περίπτωση το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εφαρμοστεί: α) ενδέχεται να είναι τελείως άσχετο με την προβληματική συμπεριφορά β) ίσως αποδειχθεί περιορισμένο για τη δόμηση μιας αντίστοιχης θετικής συμπεριφοράς γ) μπορεί τελικά να ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως θετικός ή αρνητικός ενισχυτής (Gresham, Watson, Skinner, 2001).

Εφαρμόζεται όμως η διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης; Αν ναι, ποιες μέθοδοι (έμμεση αξιολόγηση, άμεση παρατήρηση, πειραματικοί χειρισμοί) χρησιμοποιούνται περισσότερο; Οι πληροφορίες που συλλέγονται από την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό παρεμβάσεων;

Οι Desrochers et al, (1997) διεξήγαγαν μια μελέτη για να κατηγοριοποιήσουν τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν από επαγγελματίες, για να αξιολογήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφάνιζαν οι πελάτες τους με νοητική υστέρηση. Ταχυδρομήθηκαν ερωτηματολόγια σε 300 μέλη του Psychology Division of the American Association on Mental Retardation. Οι περισσότεροι επαγγελματίες αξιολόγησαν τις διαδικασίες της λειτουργικής αξιολόγησης ως εξαιρετικά χρήσιμες ή πολύ χρήσιμες. Οι έμμεσες και οι περιγραφικές αξιολογήσεις θεωρήθηκαν

περισσότερο πρακτικές και χρήσιμες απ' ότι οι πειραματικοί χειρισμοί. Μερικοί επαγγελματίες επίσης ανέφεραν την έλλειψη ελέγχου του περιβάλλοντος, τη δυσκολία συλλογής δεδομένων και την έλλειψη επαρκούς χρόνου, ως εμπόδια στη χρήση τέτοιων τεχνικών αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς για το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης.

Σε ανασκόπηση ερευνών, οι O' Neill & Johnson (2000) βρήκαν ότι η μέθοδος της λειτουργικής αξιολόγησης που αναφέρεται πιο συχνά ήταν η χρήση δομημένων άμεσων παρατηρήσεων (π.χ. ABC, και ελέγχου μεγάλου χρονικού διαστήματος), αν και στη δεκαετία του 1990, αναφέρθηκε αυξημένη χρήση δομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με τα δεδομένα που αναφέρθηκαν από τους Desrochers et al, (1997), τα οποία καταδεικνύουν ότι οι ψυχολόγοι εμπιστεύονται περισσότερο τις παρατηρήσεις τύπου ABC κατά τη διεξαγωγή λειτουργικών αξιολογήσεων.

Επιπλέον η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των διαφορετικών στρατηγικών και μεθόδων για τη διεξαγωγή λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς, εξακολουθεί να αποτελεί θέμα συζήτησης ανάμεσα στους ερευνητές. Η μελέτη των Cunningham, & O'Neill (2000) συγκρίνει τα αποτελέσματα από διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων: βαθμολογημένη κλίμακα, δομημένη συνέντευξη, άμεση παρατήρηση και λειτουργική ανάλυση, για τη λειτουργική αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς τριών παιδιών με αυτισμό και νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των έμμεσων και άμεσων μεθόδων.

Η λειτουργική αξιολόγηση δεν είναι μόνο επιστημονικά τεκμηριωμένη διαδικασία, αλλά συνδυάζεται αρμονικά με ένα σύνολο προσωπικών αξιών και δίνει έμφαση στο σεβασμό και την αξιοπρέπεια προς όλους τους ανθρώπους συμπεριλαμβανομένων και αυτών με σοβαρές αναπηρίες. Η λειτουργική αξιολόγηση δεν επέτρεψε απλώς σε όσους παρέχουν υποστήριξη, να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Συνιστά ένα ολοκληρωμένο κομμάτι ενός θετικού σχεδίου υποστήριξης της συμπεριφοράς και ενός προσωποκεντρικού σχεδιασμού μέσω του οποίου, όσοι παρέχουν υποστήριξη αποκτούν νέες οπτικές γωνίες στην ζωή ενός ατόμου.

Όταν διενεργείται η διαδικασία του προσωποκεντρικού σχεδιασμού μία από τις αφετηρίες είναι η ερώτηση για το τι αυτό το άτομο θεωρεί σημαντικό στη ζωή του/ της. Τέτοιες ερωτήσεις οδηγούν συχνά σε απαντήσεις, που όσοι παρέχουν υποστήριξη δεν θα μπορούσαν καν να φανταστούν. Κατά μίαν έννοια αυτή η διαδικασία (εντός της οποίας η λειτουργική αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο) έδωσε “φωνή” σε άτομα που εμπλέκονται σε προβλήματα συμπεριφοράς. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι επέτρεψε σε όσους παρέχουν υποστήριξη να ακούσουν αυτήν τη “φωνή” (Scotti et al., 2000 ; Knoster, 2000; Desrochers et al; 1997).

Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός, η θετική στήριξη της συμπεριφοράς και η λειτουργική αξιολόγηση, βελτιώνουν τις ζωές των ατόμων που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό είναι σημαντικό γιατί τα άτομα που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς είναι πάντα από τους τελευταίους που εγκαταλείπουν τα κρατικά ιδρύματα, που φοιτούν σε σχολεία συνεκπαίδευσης, που λαμβάνουν δημόσια εκπαίδευση και έχουν επαγγελματική αποκατάσταση.

Η αρχική πρόθεση της λειτουργικής αξιολόγησης ήταν να εφοδιάσει όσους παρέχουν υποστήριξη με αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων

συμπεριφοράς . Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει, είναι ένα σύνολο από διαπροσωπικές διαδικασίες ( προσωποκεντρικός σχεδιασμός και θετική υποστήριξη συμπεριφοράς ) που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς, να έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής ( Scotti et al., 2000).

Η λειτουργική αξιολόγηση είναι αυτή τη στιγμή, η πιο κοινή στρατηγική αξιολόγησης πριν την παρέμβαση, που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές που έχουν και προβλήματα συμπεριφοράς(Freeman, Anderson, Azer, Girolami, & Scotti , 1998).

## Κεφάλαιο 2

### Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς (Positive Behavior Support)

#### 2.1 Ορισμός

Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς είναι το πιο σημαντικό βήμα σε μια ευρύτερη διαδικασία παρέμβασης των προβλημάτων συμπεριφοράς, της Positive Behavior Support. Η “Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς” (Positive Behavior Support) (PBS), είναι μια πολυεπίπεδη προσέγγιση παρέμβασης που δίνει έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από συστηματικές και σωστά οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η PBS πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως εναλλακτική στις «τιμωρητικές» και περιοριστικές μεθόδους διαχείρισης της συμπεριφοράς, που χρησιμοποιούνταν για να αντιμετωπιστούν πολύ δύσκολες συμπεριφορές που παρουσίαζαν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες, όπως ο αυτοτραυματισμός και η επιθετικότητα.

Σήμερα πια γνωρίζουμε, ότι η καταστολή μιας συμπεριφοράς, μέσα από την τιμωρία ενός μαθητή είναι αναποτελεσματική. Πιθανόν η τιμωρία να έχει κάποια βραχυπρόθεσμη επίδραση στη μείωση της συμπεριφοράς, αλλά οι μελέτες δείχνουν ότι η απλή τιμωρία των προκλητικών συμπεριφορών χωρίς ένα σύστημα υποστήριξης, συνδέεται με αυξημένη επιθετικότητα, βανδαλισμούς, σκασιαρχείο, και αποβολές από το σχολείο. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς οι «τιμωρητικές» τακτικές δεν διδάσκουν στο μαθητή καινούριες δεξιότητες.

Η νέα συμπεριφορική προσέγγιση της PBS διαφέρει εντελώς από την παραδοσιακή προσέγγιση τροποποίηση της συμπεριφοράς. Στόχος της δεν είναι η «αλλαγή και διόρθωση του μαθητή», αλλά η τροποποίηση του περιβάλλοντος και των συστημάτων, η διδασκαλία δεξιοτήτων και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (Christensen, Marchant & Young, 2004; Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998).

Ο παρακάτω πίνακας δίνει μια σαφή εικόνα των διαφορών των δύο προσεγγίσεων:

Παραδοσιακή διαχείριση της συμπεριφοράς	Positive Behavioral Support
Βλέπει το άτομο ως πρόβλημα	Βλέπει τα συστήματα, τα περιβάλλοντα και τις ελλείψεις στις δεξιότητες ως «το πρόβλημα»
Προσπαθεί να «διορθώσει» το άτομο	Επιχειρεί να αλλάξει περιβάλλοντα, συστήματα και δεξιότητες.
Απαλείφει και καταστέλλει τη συμπεριφορά	Δημιουργεί νέες διόδους επικοινωνίας, καινούριες εμπειρίες, σχέσεις και δεξιότητες
Εγκρίνει την τιμωρία και τις αρνητικές συνέπειες	Επιδιοκιμάζει Θετικές προσεγγίσεις
Υλοποιείται από έναν ειδικό συνήθως σε άτομα περιβάλλοντα	Υλοποιείται από μια δυναμική ομάδα που συνεργάζονται, χρησιμοποιώντας προσωποκεντρικό σχεδιασμό σε τυπικά περιβάλλοντα (π.χ. τάξη, σπίτι)
Χρησιμοποιείται σε περιβάλλοντα που δεν είναι ευέλικτα	Ακμάζει σε ευέλικτα περιβάλλοντα και συστήματα

**Πίνακας 1:** Σύγκριση της παραδοσιακής προσέγγισης και της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998).

Η PBS είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, για την κατανόηση των αιτιών των προβλημάτων συμπεριφοράς και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων, σύμφωνα πάντα με την υπόθεση που διατυπώνεται για την λειτουργία της συμπεριφοράς, μέσα από τη διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης και, λαμβάνοντας υπόψη, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου. Ένας βασικός στόχος αυτής της διαδικασίας είναι, όχι μόνο η μείωση ή η εξάλειψη της προκλητικής συμπεριφοράς βραχυπρόθεσμα, αλλά οι μακροπρόθεσμες αλλαγές που θα επηρεάσουν γενικότερα την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Η PBS χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικές, θετικές και γεμάτες σεβασμό παρεμβάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων και αλλαγή του περιβάλλοντος που συμβάλλει στο πρόβλημα συμπεριφοράς.

Η PBS έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη για την υποστήριξη μαθητών με διάφορες διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, σε ποικίλα περιβάλλοντα (στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία). Επιπλέον οι αρχές της PBS και η χρήση της έχουν διευρυνθεί. Η PBS, που αρχικά είχε σχεδιαστεί για μεμονωμένα άτομα, εξελίχθηκε σε μια προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί και σε ένα ολόκληρο σχολείο (Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, et al., 2000).

Η School-Wide PBS (SWPBS) αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών, για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα σχολεία. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ένα σύστημα τριών επιπέδων παρέμβασης που υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου:

- ❖ Πρωταρχικές (primary) ή γενικές προληπτικές στρατηγικές οι οποίες εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές σε όλα τα περιβάλλοντα. Ο στόχος αυτού του επιπέδου, είναι να δράσει προληπτικά σε προβλήματα συμπεριφοράς για τους περισσότερους μαθητές (περίπου το 80% του μαθητικού πληθυσμού), μέσα από δραστικές παρεμβάσεις.
- ❖ Δευτερογενείς ή δευτεροβάθμιες προληπτικές στρατηγικές, οι οποίες παρέχουν παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ομάδα, και απευθύνονται σε μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις γενικές προληπτικές στρατηγικές, αλλά επίσης δεν είναι απαραίτητη η εξατομικευμένη παρέμβαση (περίπου το 15% του μαθητικού πληθυσμού).
- ❖ Τριτοβάθμιες προληπτικές στρατηγικές, γνωστές επίσης ως εξατομικευμένη Θετική Στήριξη της συμπεριφοράς (individualized PBS), που αναφέρονται σε εξειδικευμένες παρεμβάσεις, που περιλαμβάνουν λειτουργικές αξιολογήσεις και πολυεπίπεδα προγράμματα στήριξης της συμπεριφοράς για μεμονωμένους μαθητές, που παρουσιάζουν έντονα ή χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς (περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού) (Bambara & Lohrmann, 2006).

## 2.2 Επιρροές της PBS

Οι εξελίξεις στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς ( Applied Behavior Analysis), στον προσωποκεντρικό σχεδιασμό ( Person Centered Planning), στον αυτοπροσδιορισμό (self – determination) και στη συνεκπαίδευση (inclusion),

έχουν θεμελιώδη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε σήμερα τα άτομα με αναπηρία , πώς αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα συμπεριφοράς και πώς σχεδιάζουμε αποδεκτές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

### **2.2.1.Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς ( Applied Behavior Analysis )**

Η Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς ( Applied Behavior Analysis ( ABA) ιδρύθηκε το 1960, ως μια επιστήμη που εφαρμόζει τις μαθησιακές αρχές για να παράγει κοινωνικά σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά. Η PBS αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως μια γενική στρατηγική παρέμβασης και υποστήριξης, έχοντας ως στόχο να ενδυναμώσει και να προάγει την ποιότητα ζωής του ατόμου και να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Είναι πλέον απόλυτα σαφές και αποδεκτό ότι η PBS αναδύθηκε από την ABA , παίρνοντας θεμελιώδεις αρχές, μεθόδους και στρατηγικές. Πολλοί από τους επιφανείς συνεργάτες της PBS έχουν εκπαιδευτεί ως αναλυτές της συμπεριφοράς και ένας μεγάλος αριθμός παραμένει πιστός στις αρχές της ABA. Η ABA είναι η αφετηρία της PBS και η PBS είναι ακόμη στα πρώτα της βήματα, με την έννοια της δημιουργίας νέων θεωρητικών πλαισίων και των απαιτούμενων ερευνητικών δεδομένων, ώστε η προσέγγιση αυτή να θεωρηθεί μια εντελώς ξεχωριστή εφαρμοσμένη επιστήμη ( Dunlap, 2006; Carr, 2002).

Η συνεισφορά της ABA στην PBS είναι σημαντική και αδιαμφισβήτητη για τρεις κυρίως λόγους .

α) Η ABA παρείχε ένα θεμελιώδες πλαίσιο για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της μάθησης μέσα από ένα μοντέλο τεσσάρων παραμέτρων( Four term contingency model) που αλληλεπιδρούν:

Γεγονότα του περιβάλλοντος (setting events ) + γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς ( Antecedents ) → Συμπεριφορά ( Behavior) → Συνέπειες (Consequences )

Το μοντέλο αυτό εξηγεί πώς η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τα γεγονότα του περιβάλλοντος και τις συνέπειες . Έτσι δίνει τη δυνατότητα προσδιορισμού των περιβαλλοντικών παραγόντων που καθορίζουν τη συμπεριφορά και επιτρέπει το σχεδιασμό παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αλλαγή του περιβάλλοντος και τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων (Dunlap et. al.,2005; Miltenberger, 2004 ).

β) Στην ABA έχει αποδοθεί πληθώρα αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή και στην PBS. Η άμεση και η συστηματική διδασκαλία είναι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για να διδάξουν στους μαθητές με αναπηρία, ακαδημαϊκές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες παρεμβάσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρίες , όπως η προσαρμογή και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ,η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης , έχουν τις ρίζες τους στην ABA ( Freeman, Anderson, Robin, Girolami, and Scotti , 1998).

γ) Η ABA ευθύνεται για την εισαγωγή των αρχών και των μεθόδων της λειτουργικής ανάλυσης και την έννοια της λειτουργίας της συμπεριφοράς στη διαδικασία της PBS. Αυτό που σήμερα είναι γνωστό στην PBS ως λειτουργική

αξιολόγηση της συμπεριφοράς ,προέρχεται ακριβώς από τη λειτουργική ανάλυση, μια πειραματική μέθοδο που χρησιμοποιείται από την ABA για να καθορίσει τη λειτουργία της συμπεριφοράς , εξετάζοντας πώς η συμπεριφορά ενισχύεται από τις συνέπειες που την ακολουθούν.

Ένα θεμελιώδες σημείο στην ABA ήταν η ανακάλυψη ότι ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μπορεί να υποκινείται κοινωνικά, δηλαδή τα προβλήματα συμπεριφοράς διαμορφώνονται από τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων σ' αυτά, οπότε έχουν μια επικοινωνιακή λειτουργία στην προσπάθειά τους να αλλάξουν ή να επηρεάσουν τις πράξεις των άλλων. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση στα μέσα της δεκαετίας του 1980, οδήγησε στον ευρύ σχεδιασμό λειτουργικών αξιολογήσεων για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη παρεμβάσεων όχι με στόχο την τιμωρία αλλά τη διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων. Επίσης η FBA εξελίχθηκε , συμπεριλαμβάνοντας εκτός από τη μελέτη των συνεπειών, και μια ανάλυση των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε ακόμη πιο ουσιαστικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Η λειτουργική αξιολόγηση, η διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων και η αλλαγή του περιβάλλοντος είναι τώρα οι ακρογωνιαίοι λίθοι της PBS (Gresham, Watson, & Skinner, 2001; Barnhill, 2005; Ervin, Ehrhardt, & Poling, 2001).

Οι παρεμβάσεις που προκύπτουν από την ABA μας λένε πώς να αλλάξουμε συμπεριφορές, αλλά οι αξίες και το όραμα μας για τους ανθρώπους με αναπηρία , εξυπηρετούν περισσότερο στο να δούμε τι είναι απαραίτητο να αλλάξει και πώς αυτό θα πρέπει να συμβεί ( Carr, 2002).

Παράλληλα οι εξελίξεις στον προσωποκεντρικό σχεδιασμό, τον αυτοπροσδιορισμό και την συνεκπαίδευση έχουν βοηθήσει στο να διαμορφώσουμε τις αξίες και το όραμα της PBS. Μας έχουν εφοδιάσει με νέους τρόπους σκέψης για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη διαχείριση της συμπεριφοράς και γενικά για τα άτομα με αναπηρίες.

### **2.2.2. Προσωποκεντρικός σχεδιασμός και Αξίες (Person - Centered Planning and Values)**

Ο Προσωποκεντρικός σχεδιασμός (Person - Centered Planning, PCP) γεννήθηκε μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα υπηρεσιών και υποστήριξης για τα παιδιά και τους ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές, στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Ο PCP παρέχει μια διαδικασία αλλά και μια βάση αξιών για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες. Ως διαδικασία εστιάζει στο μαθητή με αναπηρία και σε σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του ατόμου π.χ. οικογένεια, φίλοι , εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται ως ομάδα. Μέσα από συζητήσεις τα μέλη της ομάδας δημιουργούν ένα όραμα για το μαθητή , για ένα επιθυμητό μέλλον ή καλύτερη ζωή στο σχολείο ,στο σπίτι ή στην κοινότητα, βασισμένο στις δυνατότητες του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του.

Οι αξίες του PCP έχουν επηρεάσει την PBS (Positive Behavior Support), αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης για το πώς θα έπρεπε να σχεδιάζονται οι παρεμβάσεις και τα προγράμματα υποστήριξης για τα άτομα με αναπηρίες. Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός χρειάζεται πλήρη κατανόηση των αναγκών και των προτιμήσεων ενός ατόμου και μετά, ξεκινώντας από αυτή τη βάση να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο πλάνο παρέμβασης (Knoster, 2000).



Ο PCP υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του απώτερου στόχου για τα άτομα με αναπηρία: αυτόν της ποιότητας ζωής. Οι αξίες του προσωποκεντρικού σχεδιασμού βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ότι ο στόχος οποιασδήποτε διδακτικής ή συμπεριφορικής παρέμβασης, δεν είναι μόνο να αλλάξει τη συμπεριφορά αυτή καθαυτή, αλλά να προάγει την ποιότητα ζωής του ατόμου επιφέροντας θετικές αλλαγές στη ζωή του μαθητή. Η ποιότητα ζωής για τα άτομα με αναπηρίες είναι ίδια όπως και για όλους τους ανθρώπους: συμμετοχή σε ουσιαστικές και ευχάριστες δραστηριότητες στο σχολείο και στην κοινότητα, το αίσθημα ότι ανήκω κάπου και ότι είμαι αποδεκτό μέλος μιας ομάδας, η καλή σχέση με τους συνομηλίκους μου, τα μέλη της οικογένειάς μου και τους φίλους, η ευκαιρία για επιλογές και προτιμήσεις, το δικαίωμα να κατευθύνω τη ζωή μου και να έχω τις δεξιότητες και ικανότητες να επιδιώξω τα όνειρά μου και να εμπλέκομαι σε δραστηριότητες που έχουν νόημα (Wehmeyer and Schwartz , 1998).

Δίνοντας έμφαση στο «πρόσωπο», οι αξίες του PCP μας βοήθησαν να δούμε ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες είναι πρώτα άνθρωποι, με περισσότερες ομοιότητες με όλους τους ανθρώπους , παρά με διαφορές. Με αυτή τη λογική δεν υπάρχει χώρος για δύο μέτρα και δύο σταθμά σε σχέση με την αποδοχή των παρεμβάσεων – μία που θα είναι αποδεκτή για «μας» και μία γι' «αυτούς». Οι προσωποκεντρικές αξίες ενθαρρύνουν εμάς ως εκπαιδευτικούς να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία , παρά στα ελλείμματα. Αυτό μας οδηγεί να δούμε, τι μπορεί να κάνει ένα άτομο και ποια είναι τα ενδιαφέροντά του, έτσι ώστε οι παρεμβάσεις να εστιάζουν στην προαγωγή της ποιότητας ζωής ( Artesani & Mallar, 1998).

Τέλος οι αξίες του PCP υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της ομαδικότητας και της συνεργασίας, όχι μόνο ανάμεσα στους επαγγελματίες αλλά και ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας και στους φίλους ενός ατόμου με αναπηρίες. Δεν μπορεί να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές στη ζωή ενός ατόμου, όταν μερικοί επαγγελματίες αναπτύσσουν προγράμματα παρέμβασης που επικεντρώνονται σε ένα δύο προβλήματα συμπεριφοράς. Για να έχουμε σημαντικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές απαιτείται η συνεργασία και η δέσμευση πολλών σημαντικών ανθρώπων στη ζωή ενός μαθητή (Knoster, 2000).

### **2.2.3 Αυτοπροσδιορισμός ( Self – Determination)**

Εξίσου σημαντική στην αλλαγή του τρόπου σκέψης για τις διδακτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις για τα άτομα με αναπηρίες, ήταν και η εκπαιδευτική κίνηση του αυτοπροσδιορισμού. Η IDEA (1997) απαιτεί να εμπλέκονται οι μαθητές με αναπηρία στο σχεδιασμό της ζωής τους μετά το σχολείο. Η καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με αναπηρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και να δημιουργήσουν εκείνες τις ευκαιρίες που θα ενδυναμώσουν τους μαθητές ώστε να μπορούν οι ίδιοι να κατευθύνουν και να ελέγχουν τη ζωή τους. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ποιότητα ζωής (Wehmeyer and Schwartz , 1998).

Πολλά «μαθήματα αυτοπροσδιορισμού» είναι τώρα διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές με αναπηρία να διδαχθούν πώς να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους, να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν το μέλλον τους και να συμμετέχουν στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ( IEP ) ( Malian & Nevin, 2002).

Οι ειδικοί συνιστούν ότι θα πρέπει να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παρακάτω στοιχεία:

- Να ακούμε και να καταγράφουμε τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα όνειρα των μαθητών με αναπηρία για το μέλλον και όποτε αυτό είναι εφικτό να τα ενσωματώνουμε στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη διδασκαλία. Όταν δίνονται ευκαιρίες για επιλογές και προτιμήσεις ενθαρρύνεται ο αυτοπροσδιορισμός.
- Διδασκαλία ειδικών δεξιοτήτων για τον αυτοπροσδιορισμό: δεξιότητες επιλογής, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, αυτορρύθμισης, αυτοδιαχείρισης, θετικής σκέψης και αυτό-υπεράσπισης (Wehmeyer, 1998).
- Δημιουργία ευκαιριών για την εμπλοκή των μαθητών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Οι ευκαιρίες μπορεί να κυμαίνονται από μια απλή επιλογή στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου έως την εμπλοκή των μαθητών στην διεξαγωγή των αξιολογήσεων και τον σχεδιασμό του δικού τους εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Bambara, Cole, & Koger, 1998; Malian & Nevin; 2002).

Η έμφαση στον αυτοπροσδιορισμό επηρέασε την PBS και τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές με αναπηρίες, με διάφορους τρόπους.

Το κίνημα του αυτοπροσδιορισμού καθιστά τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους όχι μόνο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αλλά και για την ενδυνάμωση των μαθητών, με την απομάκρυνση των περιορισμών του περιβάλλοντος. Τα προβλήματα συμπεριφοράς εξετάζονται ως ενέργειες αυτοπροσδιορισμού, που πηγάζουν από την έλλειψη εναλλακτικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρίες για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και επίσης πηγάζουν από τα περιοριστικά περιβάλλοντα, που αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν κατάλληλα στα άτομα με αναπηρίες ή να παρέχουν ευκαιρίες για αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο (Brown et. al., 1998). Π.χ. η έρευνα των Kern, et al (1998) σε άτομα με αναπηρία έδειξε άμεση σύνδεση ανάμεσα στην απουσία επιλογής και των προβλημάτων συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές. Μέσα από την οπτική του αυτοπροσδιορισμού, στόχος δεν είναι να εξαλειφθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά να κατανοηθούν από την άποψη του τι προσπαθούν τα άτομα να πετύχουν ή να ελέγξουν. Η εξάλειψη του προβλήματος συμπεριφοράς ως στόχος, χωρίς τη διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων ή χωρίς την αλλαγή του περιβάλλοντος που παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για επιλογές και προτιμήσεις, θεωρείται ως αναχαίτιση του δικαιώματος των μαθητών για αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, 1998).

#### **2.2.4 Συνεκπαίδευση (Inclusion)**

Η συνεκπαίδευση επίσης έχει επηρεάσει τις πρακτικές της PBS, θέτοντας νέες βάσεις για την αντιμετώπιση των ακατάλληλων συμπεριφορών. Η έμφαση στην συνεκπαίδευση καλλιέργησε την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία, μεταξύ των οποίων και αυτοί με προβλήματα συμπεριφοράς, ανήκουν στην γενική εκπαίδευση και ότι η υποστήριξη των μαθητών είναι ευθύνη όχι μόνο της ειδικής αλλά και της γενικής αγωγής.

Αν οι «επικίνδυνες» και ακατάλληλες συμπεριφορές αποκλείουν τον μαθητή από τη συμμετοχή του στο περιβάλλον της γενικής τάξης για οποιοδήποτε χρονικό διάστημα, ο στόχος είναι να αναρωτηθούμε πώς θα εφαρμόσουμε τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης της συμπεριφοράς, ώστε ο μαθητής να μπορεί να συμμετέχει σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό κίνημα της συνεκπαίδευσης ενίσχυσε επίσης την ιδέα- αξία, ότι η συνεχής τροποποίηση του περιβάλλοντος είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διαχείρισης της συμπεριφοράς, που υποστηρίζεται από το νόμο. Οι προσαρμογές και τροποποιήσεις στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους και στις τεχνικές που απαιτείται από την IDEA (1997) ώστε να ενταχθούν οι μαθητές στη γενική τάξη, ισχύει όχι μόνο για τον ακαδημαϊκό τομέα αλλά και για τη θετική στήριξη της συμπεριφοράς.

Το γεγονός αυτό τονίζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες της τάξης που συντελούν στο πρόβλημα συμπεριφοράς, έτσι ώστε οι μαθητές, να μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτή και να επωφελούνται από τις παιδαγωγικές και κοινωνικές εμπειρίες που παρέχει η γενική εκπαίδευση (Bambara, 2005; Weigle, 1997; Christensen, Marchant & Young, 2004).

### 2.3. Τα στάδια της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς

Η PBS περιλαμβάνει πέντε βασικά στάδια:

1. Προτεραιότητα και προσδιορισμός του προβλήματος συμπεριφοράς
2. Διεξαγωγή λειτουργικής αξιολόγησης: συλλογή γενικών και ειδικών πληροφοριών ( γιατί συμβαίνει η συμπεριφορά)
3. Ανάπτυξη και διατύπωση υποθέσεων για την πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς
4. Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης και υποστήριξης
5. Υλοποίηση , αξιολόγηση και πιθανή τροποποίηση του σχεδίου παρέμβασης.

Τα στάδια αυτά ,έχουν αποτελεσματική εφαρμογή σε μαθητές με ποικίλες αναπηρίες ή διαγνώσεις (π.χ μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές / διαταραχές της συμπεριφοράς, νοητική υστέρηση, αυτισμό), προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα, αυτοτραυματισμό κ.λ.π.), και περιβάλλοντα (σπίτι, σχολείο, κοινωνία)(Carr, Dunlap, Horner, et al., 2002).

Αφού διατυπωθούν οι υποθέσεις για τη λειτουργία της συμπεριφοράς μετά τη διεξαγωγή της λειτουργικής αξιολόγησης, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το επόμενο βήμα στην διαδικασία PBS είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης και υποστήριξης της συμπεριφοράς.

Ενώ τα συμβατικά προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς επικεντρώνονται στο να σταματήσουν το πρόβλημα συμπεριφοράς (συνήθως με τιμωρητικές πρακτικές) , τα προγράμματα PBS στοχεύουν στην πρόληψη , στη διδασκαλία και σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Τα πολυεπίπεδα και περιεκτικά PBS προγράμματα παρέμβασης σχεδιάζονται και αναπτύσσονται από τα μέλη της ομάδας με βάση τέσσερα θεμελιώδη συστατικά:

1. Δίνουν έμφαση στην αλλαγή συνθηκών του περιβάλλοντος και των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς , για να αλλάξουν τα γεγονότα που προκαλούν το πρόβλημα συμπεριφοράς, στοιχείο που οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση της συμπεριφοράς (antecedent interventions) (McDougall & Zuna, 2004; Kern et al., 2002 ;Wright-Gallo ,Higbee, Reagon , Davey , 2006; Knoster, 2000;
2. Διδάσκουν στους μαθητές εναλλακτικές δεξιότητες, ώστε να επιτυγχάνουν τον ίδιο στόχο με αυτόν που εξυπηρετεί η προβληματική συμπεριφορά. (alternative skills instruction) ( Knoster, 2000 ;Reichle , Drager & Davis,

- 2002 ; Horner & Carr , 1997 ; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 ; Gable & Hendrickson , 2000 ).
3. Σχεδιάζουν αντιδράσεις για να αλλάξουν με αποτελεσματικό τρόπο τις αντιδράσεις των άλλων στο πρόβλημα συμπεριφοράς (responses to problem behaviors) ( Horner & Carr , 1997; Wright-Gallo ,Higbee , Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant , 2007 ; Miltenberger 2004 ; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005)
  4. Χαρακτηρίζονται από μακροπρόθεσμη υποστήριξη για να επιτύχουν ουσιαστικές αλλαγές στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα και γενικότερα στη ζωή του ατόμου ( long – term supports) (Knoster, 2000; McDougall, & Zuna, 2004 ; Horner; & Carr, 1997; Kern, et al., 2001).

### **2.3.1. Παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς(antecedent interventions )**

Οι παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, περιλαμβάνουν ουσιαστικά ένα είδος διευθέτησης του περιβάλλοντος. Η διευθέτηση αυτή αναφέρεται σε μεταβλητές ή συνθήκες οι οποίες αλλάζουν, ώστε να μην συντελούν πλέον στην εμφάνιση του προβλήματος συμπεριφοράς. Οπότε η ανάπτυξη παρεμβάσεων στα γεγονότα που προηγούνται, απαιτεί τον προσδιορισμό των μεταβλητών ή των συνθηκών που συνδέονται με το πρόβλημα συμπεριφοράς. Στην κατεύθυνση αυτή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η διεξαγωγή της λειτουργικής αξιολόγησης.

Επειδή ακριβώς τα γεγονότα που προηγούνται μιας συμπεριφοράς και προκαλούν την εμφάνισή της είναι πολλά , πολλές είναι και οι αντίστοιχες παρεμβάσεις. Σχεδόν κάθε γεγονός πριν τη συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να δημιουργήσει μια παρέμβαση, η οποία θα συνδέεται με τη λειτουργία της συμπεριφοράς.

Οι παρεμβάσεις αυτού του είδους έχουν προληπτικό σκοπό και αποφέρουν γρήγορα αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι προκαλούν μείωση των προκλητικών συμπεριφορών όπως ο αυτοτραυματισμός , η επιθετικότητα, η καταστροφή περιουσίας και αυξάνουν την επιθυμητή συμπεριφορά, όπως την εμπλοκή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες , την παραγωγικότητα και τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές ( Kern; Choutka; Sokol , 2002; McDougall, & Zuna, 2004 ; Schoen & Faith 2004; Horner; & Carr, 1997; Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin and Hilt, 2001; Ruef, et al., 1998 ; Kern & Clarke, 2005; Vaughn & Horner , 1997; Moes, 1998; Hendley & Lock, 2007; Knoster, 2000; [http: // www beachcenter.org](http://www.beachcenter.org), 2007; Flood & Wilder, 2002).

Η βιβλιογραφία προτείνει πολλές στρατηγικές παρέμβασης στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς:

#### **❖ Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης**

Οι πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί από τη λειτουργική αξιολόγηση, μπορεί να δείχνουν ότι το πρόβλημα συμπεριφοράς συνδέεται με ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μπορούν να απομακρύνουν ή να

τροποποιήσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες που ευνοούν την εμφάνιση της προκλητικής συμπεριφοράς, με τη διευθέτηση του περιβάλλοντος ώστε να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Π.χ ένα παιδί με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα ( ADHD) θα πρέπει να κάθεται κάπου χωρίς θόρυβο ή μαθητές που εύκολα εμπλέκονται σε ακατάλληλες συμπεριφορές θα πρέπει να εργάζονται σε « κέντρα μελέτης» τα οποία θα είναι σαφώς καθορισμένα μέσα στο χώρο. Οι αλλαγές αυτές βοηθούν στη διατήρηση και γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς (Ruef, Higgins , Glaeser & Patnode , 1998 ; Gable & Hendrickson , 2000 ; Hendley & Lock , 2007).

### ❖ Παροχή ευκαιριών για επιλογή

Πολλά άτομα με αναπηρία ( ειδικά τα άτομα με περιορισμένες κινητικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες ή προβλήματα συμπεριφοράς) δεν έχουν ευκαιρίες για να κάνουν επιλογές στην καθημερινή τους ζωή (Ruef, Higgins , Glaeser & Patnode , 1998). Η έρευνα έχει δείξει ότι η δυνατότητα επιλογής μπορεί να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς διότι επιτρέπει στα άτομα με αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς, να επηρεάσουν το περιβάλλον τους, το οποίο έτσι θα αντανακλά τις προσωπικές τους προτιμήσεις ( Kern, Vorndram, Hilt, et al., 1998).

Παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες για επιλογή δε σημαίνει ότι τους επιτρέπουμε να κάνουν ό,τι θέλουν εκείνοι, αλλά ότι ενισχύουμε τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη , την παραγωγικότητα και την ανεξαρτησία. Η δημιουργία ευκαιριών για επιλογή, είναι μια συνήθης παρέμβαση των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς για την αλλαγή των συνθηκών που συνδέονται με την αποφυγή εμπλοκής και εκτέλεσης δυσάρεστων έργων. Μπορούμε λοιπόν να επιτρέψουμε στο μαθητή να επιλέξει:

- ✓ Το έργο που θα ολοκληρώσει
- ✓ Τη σειρά των έργων
- ✓ Τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει
- ✓ Πού θα ολοκληρώσει τη δραστηριότητα
- ✓ Πότε θα την ολοκληρώσει
- ✓ Με ποιον θα την ολοκληρώσει

( McDougall, & Zuna, 2004 ; Schoen & Faith 2004; Horner; & Carr, 1997; Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin and Hilt, 2001; Ruef, et al., 1998; Kern & Clarke, 2005; Vaughn & Horner , 1997; Moes, 1998; Hendley & Lock , 2007 ; <http://www.beachcenter.org>, 2007; Flood & Wilder, 2002).

### ❖ Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται σε τροποποιήσεις και προσαρμογές που πρέπει να γίνονται στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες ώστε να διευκολύνουν το μαθητή να ανταποκριθεί σε αυτές και να μειωθεί έτσι η πιθανότητα να εμπλακεί σε προκλητικές συμπεριφορές. Γιατί άραγε αυτό είναι απαραίτητο;

Οι Ferro, Johnson, and Dunlap (1996) βρήκαν μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο είδος και το εύρος των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και τις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών. Δραστηριότητες ή καθήκοντα που α) οι

μαθητές σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι ή στην κοινότητα β) που αντανακλούσαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και γ) που ήταν κατάλληλα για την ηλικία τους, ήταν συνδεδεμένα με θετικές συμπεριφορές, ενώ αντίθετα οι δραστηριότητες που δεν είχαν αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονταν με αρνητικές συμπεριφορές. Επιπλέον ερευνητές βρήκαν, ότι οι ρυθμίσεις στο επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων και το εύρος των ασκήσεων κινητοποιούν τους μαθητές και μειώνουν τα επίπεδα της διασπαστικής συμπεριφοράς στα άτομα με αναπηρίες (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998)

Η τροποποίηση και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ως παρέμβαση θετικής στήριξης της συμπεριφοράς, συνδέεται με την αποφυγή εκτέλεσης δυσάρεστων και δύσκολων δραστηριοτήτων και περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- Προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων
- Μείωση της ποσότητας των ασκήσεων
- Ενσωμάτωση των προτιμήσεων και των ενδιαφερόντων του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Τροποποίηση και προσαρμογή των δραστηριοτήτων ώστε να κινητοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή
- Τροποποίηση του υλικού και του τρόπου συμπλήρωσης των ασκήσεων
- Ανάλυση του έργου – Τεμαχισμός της ύλης
- Τροποποίηση και προσαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας
- Τροποποίηση του τρόπου παρουσίασης των δραστηριοτήτων
- Εναλλαγή των δραστηριοτήτων που προτιμά περισσότερο ο μαθητής, με αυτές που προτιμά λιγότερο (McDougall & Zuna, 2004 ; Kern et al., 2002; Horner & Carr, 1997; Schoen & Faith 2004; Vaughn & Horner, 1997 ; Ruef, et al., 1998; Kern & Clarke, 2005 ; Moes, 1998 ; Gunter & Denny, 1996 ; Kern, Delaney, Clarke, Dunlap, & Childs, 2001; McComas, Goddard, Hoch, 2002; [http:// www beachcenter.org](http://www.beachcenter.org), 2007).

#### ❖ **Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού**

Η αβεβαιότητα αυξάνει τα επίπεδα ανησυχίας στα άτομα και συνήθως προκαλεί προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν ή να τροποποιήσουν τις ρουτίνες τους για να αυξήσουν την προβλεψιμότητα, με αποτέλεσμα τη μείωση της εμφάνισης προκλητικών συμπεριφορών από τους μαθητές τους. Για να γίνει αυτό, υπάρχουν διάφοροι τρόποι:

*Πρόγραμμα:* Η δημιουργία καθημερινού προγράμματος και η ανάρτησή του σε εμφανές μέρος στην τάξη είναι χρήσιμη στην αύξηση της προβλεψιμότητας και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Είναι πολύ σημαντικό να παραπέμπονται οι μαθητές στο πρόγραμμά τους, πολλές φορές στη διάρκεια της μέρας και να ενημερώνονται για το τι θα ακολουθήσει. Όταν οι μαθητές ξέρουν τι θα κάνουν και τότε θα το κάνουν είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστεί μια προκλητική συμπεριφορά.

*Αλλαγές :* Η ενημέρωση των μαθητών και η προετοιμασία τους για ενδεχόμενες αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα είναι καθοριστικός παράγοντας για την μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς ( Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998; Kern et al., 2002; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006).

*Μετάβαση ( transitions):* Κάποιοι μαθητές εμπλέκονται σε προβλήματα συμπεριφοράς για να αποφύγουν απρόβλεπτες δραστηριότητες ή γεγονότα. Ειδικότερα εμφανίζονται προκλητικές συμπεριφορές όταν οι μαθητές δεν μπορούν να προβλέψουν πότε μια δραστηριότητα αρχίζει ή τελειώνει, όταν δεν γνωρίζουν ποια δραστηριότητα ακολουθεί, ή όταν οι προβλεπόμενες ρουτίνες διαταράσσονται με κάποιο τρόπο.

Η προετοιμασία των μαθητών για την μετάβαση από μια δραστηριότητα σε μια άλλη, αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν μεταξύ διαφόρων «σημάτων» (π.χ. οπτικά, ακουστικά ή απτά), που προειδοποιούν τους μαθητές για μετάβαση σε επόμενη δραστηριότητα ή γεγονός. Π.χ. πολλοί μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε ηχογραφημένη μουσική ποικίλης διάρκειας, η οποία σηματοδοτεί το τέλος διαφόρων δραστηριοτήτων ή σε ένα πρόγραμμα με εικόνες που απεικονίζει τα αντικείμενα των δραστηριοτήτων που ακολουθούν ( Kern & Clarke, 2005; Herman, McIntosh & Sanford, 2004; McDougall & Zuna , 2004 ;<http://www.beachcenter.org>, 2007; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006).

#### ❖ Διαφοροποίηση του διδακτικού ύφους

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα μιας απαίτησης ή μιας οδηγίας αυτής καθαυτής, αλλά αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αυτή έχει διατυπωθεί. Απαιτήσεις ή οδηγίες που δίνονται με έναν σκληρό και απαιτητικό τόνο μπορεί να προκαλέσουν προκλητική συμπεριφορά ( Kern & Clarke, 2005; Kern et al., 2002; <http://www.beachcenter.org>, 2007; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006).

#### ❖ Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς

*Θετική Ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς:* Η θεωρία είναι ότι αν κάποιος ανταμείβεται για μια συμπεριφορά του, είναι πιο πιθανό να επαναλάβει αυτή την θετική συμπεριφορά. Η θετική ενίσχυση διδάσκει στο άτομο να ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανταμείβοντάς το για τη σωστή συμπεριφορά και έχει αποδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και της θετικής στήριξης της συμπεριφοράς.

Ο καθορισμός της κατάλληλης ανταμοιβής είναι απαραίτητο στοιχείο. Οι ανταμοιβές μπορεί να είναι: υλικές ( φαγητό, ποτό, αυτοκόλλητα, σήματα κ.λ.π.), αισθητηριακές (π.χ. ακούω μουσική), επιθυμητές δραστηριότητες (π.χ. ασχολούμαι με μια δραστηριότητα που προτιμώ ή δουλεύω με κάποιον φίλο μου) και προνόμια ( π.χ. επιπλέον ελεύθερος χρόνος ). Είναι πολύ σημαντικό να βεβαιωθούμε τι αποτελεί πράγματι ενίσχυση – ανταμοιβή για έναν μαθητή. Οι προτιμήσεις ενός μαθητή μπορεί να μην αποτελούν ενίσχυση για κάποιον άλλο.

Ο έπαινος επίσης πρέπει να χρησιμοποιείται σωστά. Μπορούμε να χρησιμοποιούμε λόγια ενθάρρυνσης, εκτίμησης, αποδοχής , τρυφερότητας, όπως επίσης και φυσικές – σωματικές εκφράσεις , όπως αγκαλιές, χάρδια, χαμόγελα, προσέχοντας όμως να μην νιώσουν οι μαθητές πιεσμένοι να κάνουν μια δραστηριότητα.

Στην αρχή οι αμοιβές θα πρέπει να δίνονται αμέσως μόλις ο μαθητής επιδεικνύει τη σωστή συμπεριφορά και θα πρέπει να μειώνονται όσο μαθαίνεται η επιθυμητή συμπεριφορά. Πιθανόν να χρειαστεί στην πορεία, να αλλάξουν οι

ανταμοιβές για να παραμένουν επιθυμητές ( McDougall & Zuna , 2004 ; Herman et al., 2004 ; Schoen & Faith , 2004 ; Hendley & Lock , 2007 ;Christensen, Young, Marchant , 2007; Christensen, Marchant & Young, 2004 ).

### ❖ **Εξασφάλιση προσοχής**

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που ως λειτουργία τους έχουν την εξασφάλιση της προσοχής – κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εκδηλώνονται σε συνθήκες όπου ο μαθητής πρέπει να περάσει κάποιο χρόνο χωρίς προσοχή , επιθυμεί την προσοχή από κάποιο άτομο το οποίο δεν είναι διαθέσιμο , ή βλέπει ότι οι άλλοι τυγχάνουν προσοχής ή αλληλεπίδρασης ενώ ο ίδιος όχι. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά επιζητούν την προσοχή όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τους συμμαθητές τους.

Η παροχή προσοχής ως προληπτική παρέμβαση στην εμφάνιση μιας προκλητικής συμπεριφοράς, μπορεί να υλοποιηθεί με τους παρακάτω τρόπους:

- Ένας ενήλικας δουλεύει με το μαθητή
- Ο ενήλικας παρέχει περιοδική προσοχή στον μαθητή.
- Ο μαθητής δουλεύει με έναν συμμαθητή του
- Διδασκαλία μέσω των συμμαθητών ( peer tutoring )
- Τοποθέτηση του μαθητή κοντά στο δάσκαλο
- Ενασχόληση του μαθητή με ιδιαίτερα προτιμώμενες δραστηριότητες, όταν ο δάσκαλος δεν έχει τη δυνατότητα να παρέχει την προσοχή που επιζητά ο μαθητής

(Gable & Hendrickson, 2000 ; Horner & Carr, 1997; Kern ,Choutka & Sokol, 2002 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998; Kern & Clarke, 2005 ; Hendley & Lock , 2007; McDougall & Zuna , 2004; McComas, Goddard, Hoch, 2002).

### ❖ **Παροχή συχνών διαλειμάτων**

Η έρευνα δείχνει ότι τα συχνά διαλείμματα, μειώνουν την προκλητική συμπεριφορά που συνδέεται κυρίως με την αποφυγή εμπλοκής και εκτέλεσης δύσκολων έργων (McDougall & Zuna , 2004; Wright-Gallo ,Higbee, Reagon , Davey , 2006 ; Kern & Clarke, 2005; McComas, Goddard, Hoch, 2002 ;[http:// www beachcenter.org](http://www.beachcenter.org), 2007; Flood & Wilder, 2002).



### 2.3.2 Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων

Η παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται των ακατάλληλων συμπεριφορών δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων, που θα οδηγήσουν στη γενίκευση και διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

**2.3.2.1.Εναλλακτικές Επικοινωνιακές δεξιότητες (Replacement skills)**είναι οι δεξιότητες που εξυπηρετούν ακριβώς την ίδια λειτουργία με το πρόβλημα συμπεριφοράς. Ο προσδιορισμός της λειτουργίας της συμπεριφοράς μέσα από τη διατύπωση των υποθέσεων, υποδεικνύει και ποιες δεξιότητες θα πρέπει να διδαχθούν.

Οι περισσότερες παρεμβάσεις αναπληρωματικών – επικοινωνιακών δεξιοτήτων βασίζονται σε μια διαδικασία γνωστή ως “*λειτουργική εκπαίδευση στην επικοινωνία*” (Functional Communication Training or F.C.T) η οποία περιλαμβάνει τρία βήματα:α) διεξαγωγή λειτουργικής αξιολόγησης για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς ( δηλ. τι προσπαθεί να επικοινωνήσει το άτομο με την ακατάλληλη συμπεριφορά) β) επιλογή κοινωνικά κατάλληλων επικοινωνιακών συμπεριφορών που εξυπηρετούν ακριβώς την ίδια λειτουργία με το πρόβλημα συμπεριφοράς γ) διδασκαλία αυτών των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα αντικαταστήσουν την ακατάλληλη συμπεριφορά.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν ανάλογα με τη λειτουργία της συμπεριφοράς ( αποφυγή από δυσάρεστες καταστάσεις ή πρόσβαση σε επιθυμητά αντικείμενα και δραστηριότητες) είναι:

- ✓ Σηκώνω το χέρι μου και ζητώ βοήθεια
- ✓ Ζητώ διάλειμμα από μια δραστηριότητα ή αλληλεπίδραση
- ✓ Διακόπτω – σταματώ την εργασία μου με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο
- ✓ Ζητώ την πρόσβαση σε δραστηριότητες ή αντικείμενα που προτιμώ
- ✓ Ζητώ βοήθεια για να εξασφαλίσω δραστηριότητες ή αντικείμενα που μου αρέσουν
- ✓ Διδάσκω στο μαθητή πώς να εξασφαλίζει επιθυμητές δραστηριότητες ή αντικείμενα ευθέως, χωρίς να επιζητά την άδεια γι’ αυτό ή να ζητά βοήθεια.

( Reichle, Drager & Davis, 2002 ; Horner & Carr, 1997; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 ; Gable & Hendrickson , 2000 ;Flood & Wilder, 2002).

### 2.3.2.2 Διδασκαλία Στρατηγικών Αυτοδιαχείρισης – (Self management strategies )

Οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης βοηθούν τους μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης με τελικό στόχο την απόκτηση και διατήρηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. (McDougall ,1998; Hoff & DuPaul, 1998; Christensen, Young & Marchant, 2007; Gable & Hendrickson , 2000 )

#### ❖ Στρατηγική Επίλυσης Προβλημάτων (Problem solving skills )

Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων

- ✓ Αναγνώριση αρνητικών συναισθημάτων (« Είμαι θυμωμένος» )
- ✓ Προσδιορισμός του προβλήματος (« Ο Γιάννης με κοροϊδεύει» )

- ✓ Σταματώ και σκέφτομαι πριν ενεργήσω (« Ας σκεφτώ ήρεμα τι πρέπει να κάνω»)
- ✓ Παραγωγή πιθανών λύσεων ( «Θα απομακρυνθώ», «Θα το πω στη δασκάλα μου», « Θα τον χτυπήσω» )
- ✓ Αξιολόγηση της κάθε λύσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις συνέπειες (π.χ. « Αν τον χτυπήσω, θα έχω φασαρίες ..»)
- ✓ Επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης («Είναι καλύτερα να το πω στη δασκάλα μου»)
- ✓ Αν δεν λειτουργήσει η πρώτη λύση , δοκιμάζω κάποια άλλη κοινωνικά κατάλληλη (Hendley & Lock, 2007; Schoen & Faith, 2004; Gable & Hendrickson , 2000; Halle, Bambara, & Reichle, 2005)

#### ❖ Στρατηγικές διαχείρισης του άγχους - ( Stress management techniques )

- ✓ μετρώ μέχρι το τρία παίρνοντας βαθιές αναπνοές (π.χ. αρχίζω και νιώθω άγχος... Θα πάρω μερικές βαθιές αναπνοές για να ηρεμήσω..... ) ή
- ✓ προσδιορίζω πρώτα αυτό που με αναστατώνει και προσπαθώ να ηρεμήσω (π.χ. Ο πολύς κόσμος με αναστατώνει. Θα πρέπει να καθίσω κάπου ήσυχα και να πάρω μερικές βαθιές αναπνοές) (Ruef et al., 1998; Halle., Bambara , Reichle, 2005; Schoen & Faith, 2004 ).

#### ❖ Δεξιότητες ελέγχου του θυμού

Ο μαθητής διδάσκεται πώς να ελέγχει το θυμό του μέσα από την εξής διαδικασία α) προσδιορίζω τι είναι αυτό που με θυμώνει ( « Η Μαρία μου πήρε το αγαπημένο μου παιχνίδι» ) β) προσδιορίζω πώς αντιδρά το σώμα μου σ' αυτό το συναίσθημα ( «νιώθω το πρόσωπό μου να καίει» ) γ) χρησιμοποιώ αυτό-δηλώσεις (self – talk) « ας ηρεμήσω», «ίσως πρέπει να απομακρυνθώ» δ) προσπαθώ να μετριάσω το θυμό μου ( ζητώ ένα διάλειμμα , φεύγω, μετρώ μέχρι το δέκα ) ε) αυτό-αξιολόγηση - αυτορρύθμιση ( « θα παραμείνω ήρεμος, ακόμη κι αν νιώθω πολύ θυμωμένος» ) ( McDougall ,1998 ; Hoff & DuPaul, 1998; Halle., Bambara , Reichle, 2005

#### ❖ Αυτοπαρακολούθηση – αυτοενίσχυση

Η αυτοπαρακολούθηση είναι μια εύκολα υλοποιήσιμη και αποτελεσματική παρέμβαση. Έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε πολλούς μαθητές με μέση επίδοση έως σε μαθητές με μέτριες και σοβαρές διαταραχές, ως μια τεχνική για τη μείωση διασπαστικών συμπεριφορών και τη βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η αυτοπαρακολούθηση επιτυγχάνεται με το να διδαχθούν οι μαθητές πώς να προσδιορίζουν και να καταγράφουν τη συμπεριφορά τους, και έπειτα να επιβραβεύονται τόσο για την επιτυχή αυτοπαρακολούθηση , όσο και για τη μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς.

Η αυτοπαρακολούθηση περιλαμβάνει α) προσδιορισμό της συμπεριφοράς προς παρακολούθηση β)καθορισμό προτιμώμενων ενισχυτών γ ) σχεδιασμό μιας μεθόδου αυτοπαρακολούθησης δ) διδασκαλία του μαθητή στη χρήση της μεθόδου ε) σταδιακή μείωση της χρήσης της μεθόδου μετά τη διατήρηση της κατάλληλης συμπεριφοράς

Η λίστα ελέγχου αυτοπαρακολούθησης της συμπεριφοράς είναι μια δραστηριότητα που μειώνει αποτελεσματικά την αρνητική συμπεριφορά και προωθεί

τη μάθηση. Π.χ Ο μαθητής χρησιμοποιεί μια λίστα ελέγχου για να καταγράφει τις φορές που ζήτησε βοήθεια ή διάλειμμα . Έπειτα αυτοαξιολογείται και αυτοενισχύεται : π.χ. « Σήκωσα το χέρι μου για να ζητήσω βοήθεια για την άσκηση, χωρίς να γκρινιάζω. Τα πάω καλά»

Οι στρατηγικές της αυτοπαρακολούθησης εξασφαλίζουν τη γενίκευση και τη διατήρηση της θετικής συμπεριφοράς και μειώνουν την ανάγκη επίβλεψης του εκπαιδευτικού (Schoen & Faith, 2004 ;Christensen, Marchant & Young, 2004 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998; Gable & Hendrickson , 2000; Halle, Bambara & Reichle , 2005).

### **2.3.2.3. Διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών ( Peer Mediated Strategies )**

Η υποστήριξη με τη μεσολάβηση των συμμαθητών ( Peer Mediated Support ) είναι μια ακόμη αποτελεσματική παρέμβαση που συντελεί στην Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς . Πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει με επιτυχία μαθητές, ως μέσο για τη στήριξη των συμμαθητών τους σε ποικίλους τομείς, όπως η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, η θετική ενίσχυση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η υποστήριξη μέσω των συμμαθητών έχει αποδεχθεί εξίσου αποτελεσματική παρέμβαση και για τους μαθητές με προκλητική συμπεριφορά σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης. Δύο τύποι τέτοιας υποστήριξης είναι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος (peer tutoring ) και οι στρατηγικές μάθησης με την βοήθεια των συμμαθητών ( Peer Assisted Learning Strategies (PALS).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος για τη διδασκαλία κοινωνικών ή ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να απαντούν πιο συχνά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και να επιδεικνύουν τις δεξιότητες που κατακτούν. Επιπλέον οι ερευνητές βρήκαν ότι οι δάσκαλοι-μαθητές χρησιμοποιούν πιο κατάλληλο λεξιλόγιο ηλικιακά, καθώς και παραδείγματα απ' ότι ο δάσκαλος και συνήθως είναι πιο άμεσοι και υποστηρικτικοί από τους δασκάλους (Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998 )

Η προσέγγιση PALS θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων: «Ζευγαρώνει» μαθητές χωρίς αναπηρία με μαθητές με αναπηρία στη διάρκεια δραστηριοτήτων (παιχνίδι), μηδενίζει η μειώνει την παρουσία και την αλληλεπίδραση των ενηλίκων, περιορίζει τον αριθμό και την ποικιλία των υλικών και δομεί την δραστηριότητα έτσι ώστε οι μαθητές να δουλεύουν συνεργατικά για ένα κοινό στόχο και να κατανοούν το ρόλο τους στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Μία άλλη προσέγγιση που χρησιμοποιείται ευρέως σε παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά είναι η «Θετική Αναφορά του Μαθητή» (Positive Peer Reporting (PPR)). Οι μαθητές διδάσκονται να παρατηρούν τη θετική συμπεριφορά του συμμαθητή τους, να την αναφέρουν και να την ενισχύουν. Η έρευνα δείχνει ότι η παραπάνω παρέμβαση επιφέρει θεαματικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών σε σχολικά περιβάλλοντα. Υπάρχουν όμως δύο περιορισμοί: η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν παραμένει μόλις σταματήσει να χρησιμοποιείται η τεχνική και επιπλέον δεν παρατηρείται γενίκευση σε λιγότερο δομημένα περιβάλλοντα.

Η χρήση ενός μαθητή ως βοηθού σε μια παρέμβαση, για τη στήριξη ενός άλλου μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, εξασφαλίζει περισσότερο ελεύθερο χρόνο στους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία. Το γεγονός αυτό αυξάνει την αποδοχή αυτών των παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς ( Christensen; Young;

Marchant, 2007 ; Gable & Hendrickson , 2000 ; Schoen & Faith, 2004; Christensen, Marchant & Young, 2004 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998 ; Skinner et al., 2002 ; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006).

Με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών μπορούν να διδαχθούν πλήθος κοινωνικών δεξιοτήτων όπως : χαιρετώ , συμμετέχω στην ομάδα, μοιράζομαι αντικείμενα , μοιράζομαι – συμμετέχω σε ευχάριστες δραστηριότητες ,δουλεύω ανεξάρτητα, παρακολουθώ το δάσκαλο, ακολουθώ οδηγίες, εξασφαλίζω την προσοχή του δασκάλου με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο (Christensen, Marchant & Young, 2004 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998 ).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να περιέχει τα παρακάτω συστατικά: α) άμεση διδασκαλία στις κοινωνικές δεξιότητες, παρέχοντας συχνές ευκαιρίες για τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και β) άμεση ανταμοιβή για την επιτυχημένη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να αντικατασταθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά από την επιθυμητή (Christensen, Young & Marchant, 2007; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006; Schoen & Faith, 2004; Gable & Hendrickson, 2000).

### 2.3.3. Παρέμβαση στις Συνέπειες – Αντιδράσεις

Το τρίτο συστατικό ενός προγράμματος Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς περιγράφει πώς οι εκπαιδευτικοί , οι γονείς και άλλα πρόσωπα θα πρέπει να αντιδράσουν στην περίπτωση εμφάνισης του προβλήματος συμπεριφοράς.

Αν η παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς και η εκπαίδευση σε εναλλακτικές δεξιότητες έχουν αποτέλεσμα, τότε η συχνότητα εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς θα μειωθεί δραματικά. Παρ' όλα αυτά τα μέλη της ομάδας κατά τη δημιουργία του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, θα πρέπει να σκεφτούν ποιες θα είναι οι συνέπειες στην πιθανότητα επανεμφάνισης της προκλητικής συμπεριφοράς.

Οι βασικοί στόχοι των παρεμβάσεων στις συνέπειες είναι:

- Η μείωση των επιθυμητών αποτελεσμάτων από το πρόβλημα συμπεριφοράς
- Η πρόληψη της κλιμάκωσης – αύξησης του προβλήματος συμπεριφοράς
- Η παροχή φυσιολογικών και λογικών συνεπειών
- Η διδασκαλία εναλλακτικής κατάλληλης συμπεριφοράς

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πέντε ευρείες κατηγορίες παρεμβάσεων στις συνέπειες: α) εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (instructional approaches), β)εξάλειψη (extinction), γ) διαφορική ενίσχυση (differential reinforcement), δ) αρνητική τιμωρία (negative punishment) και ε) θετική τιμωρία (positive punishment).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιχειρούν να εμπλέξουν το μαθητή σε μια εναλλακτική συμπεριφορά. Μια κοινή στρατηγική είναι ο έπαινος ή ο σχολιασμός μιας κατάλληλης συμπεριφοράς ενός άλλου μαθητή στη τάξη π.χ. αν ο Γιώργος κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος η δασκάλα επαινεί ένα άλλο παιδί που επιδεικνύει την κατάλληλη συμπεριφορά «Μπράβο Μαρία που δουλεύεις ήσυχα, σ' ευχαριστώ που ακολουθείς τους κανόνες της τάξης», υπενθυμίζοντας έτσι στο Γιώργο ότι το να δουλεύω ήσυχα είναι η προσδοκώμενη συμπεριφορά.

Άλλες εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι: η παρότρυνση για την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς ( π.χ. την ώρα εκτέλεσης μιας δύσκολης δραστηριότητας «Ιωάννα, αν χρειαστείς βοήθεια , μπορείς να μου δείξεις την «κάρτα βοήθειας»), η εκτενής συζήτηση για το πρόβλημα συμπεριφοράς, η διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που επικεντρώνεται στο να διδάξει το μαθητή πώς να επιλέγει μια κατάλληλη αντίδραση σε μια προβληματική κατάσταση.

Επίσης ένας άλλος τύπος εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η *αποκατάσταση (restitution)* που έχει στόχο να μάθει στο άτομο πώς να επανορθώνει για τη ζημιά που έχει προκαλέσει με τη συμπεριφορά του. Π.χ αν ο μαθητής κατέστρεψε τα βιβλία του, θα πρέπει να μείνει να δουλέψει μετά το τέλος του σχολείου για να πληρώσει για την αντικατάσταση των βιβλίων

*Εξάλειψη (extinction)* : Η *εξάλειψη* είναι μια παρέμβαση, κατά την οποία διακόπτεται η ενίσχυση για την ακατάλληλη συμπεριφορά. Η προγραμματισμένη αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής της εξάλειψης.

Είναι μια προσέγγιση που “ταιριάζει” με μια συμπεριφορά που σκοπό έχει την εξασφάλιση της προσοχής. Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η εξάλειψη εφαρμόζεται μόνο στο πρόβλημα συμπεριφοράς και όχι συνολικά στο άτομο. Οι κατάλληλες συμπεριφορές θα πρέπει να ενισχύονται, αγνοείται μόνο η ακατάλληλη συμπεριφορά. Η εξάλειψη δεν συνιστάται σε περιπτώσεις που η ακατάλληλη συμπεριφορά μπορεί να βλάψει το ίδιο το άτομο ή τους άλλους.

Η *εξάλειψη* μπορεί να προκαλέσει αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς καθώς αύξηση της έντασης και της σοβαρότητας της συμπεριφοράς.

*Διαφορική ενίσχυση (differential reinforcement)* : Οι στρατηγικές διαφορικής ενίσχυσης είναι μια σειρά παρεμβάσεων που χρησιμοποιεί ενισχύσεις για να μειώσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές αυτής της διαδικασίας. Η διαφορική ενίσχυση μιας άλλης συμπεριφοράς (*differential reinforcement of other behavior (DRO)*): η ενίσχυση παρέχεται αν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν εμφανιστεί για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Η διαφορική ενίσχυση μιας χαμηλής αξίας συμπεριφοράς (*differential reinforcement of low –rate behavior (DRL)*): αυτή η παρέμβαση χρησιμοποιείται όταν ο στόχος είναι να μειωθεί, αλλά όχι να εξαλειφθεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Η διαφορική ενίσχυση μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς (*differential reinforcement of alternative behavior (DRA)*) όπου συμπεριφορές ανόμοιες με το πρόβλημα συμπεριφοράς ενισχύονται.

Η διαφορική ενίσχυση δεν διδάσκει εναλλακτικές δεξιότητες γι’ αυτό δε θα πρέπει να εφαρμόζεται μεμονωμένα.

*Αρνητική τιμωρία (negative punishment)* : η αφαίρεση προτιμώμενων αντικειμένων, προνομίων ή δραστηριοτήτων που ακολουθεί την εμφάνιση του προβλήματος συμπεριφοράς .

*Θετική τιμωρία (positive punishment)*: στην παρέμβαση αυτή αντί να απομακρύνεται κάτι που είναι επιθυμητό για το μαθητή , προστίθεται κάτι που είναι ανεπιθύμητο, γι αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος «θετική».

(Horner & Carr , 1997; Wright-Gallo ,Higbee , Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant , 2007 ; Miltenberger 2004 ; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005)

### 2.3.3.1 Διαχείριση της κρίσης

Παρά τις προσπάθειες παρέμβασης κάποιοι μαθητές θα εξακολουθήσουν να εμπλέκονται σε πολύ επικίνδυνες συμπεριφορές που μπορεί να προκαλέσουν κακό στον εαυτό τους ή στους άλλους ή να οδηγούν σε καταστροφή περιουσίας. Μια τέτοια κατάσταση συνιστά «κρίση», οπότε κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί από την ομάδα ένα πρόγραμμα διαχείρισης της κρίσης, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει απομάκρυνση των επικίνδυνων - εύθραυστων υλικών, άμεση ακινητοποίηση και φυσικό περιορισμό του μαθητή που εκδηλώνει την καταστροφική συμπεριφορά για την προστασία των άλλων παιδιών, μεταφορά του μαθητή σε ένα ήσυχο χώρο του σχολείου με συνοδεία εκπαιδευτικού, επαναφορά του μαθητή στην τάξη μόλις ηρεμήσει ( Kern, 2005; Knoster, 2000).

### 2.3.4. Μακροπρόθεσμη Υποστήριξη ( long – term supports)

Αναφερθήκαμε ως τώρα σε τρία βασικά συστατικά ενός πολυεπίπεδου και περιεκτικού προγράμματος Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς (PBS plan): παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων και τις παρεμβάσεις στις συνέπειες που ακολουθούν το πρόβλημα συμπεριφοράς.

Όμως αν και ιδιαίτερα σημαντικά τα παραπάνω συστατικά, δεν επαρκούν για να επιφέρουμε ουσιαστικά αποτελέσματα και μακροπρόθεσμες αλλαγές. Για να διασφαλίσουμε ποιότητα ζωής που είναι άλλωστε ο απώτερος στόχος, είναι απαραίτητη η επιπρόσθετη υποστήριξη και ο σχεδιασμός.

Η ανάπτυξη και ο σχεδιασμός μακροπρόθεσμης υποστήριξης είναι το τέταρτο συστατικό ενός PBS προγράμματος παρέμβασης. Η μακροπρόθεσμη υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία και προκλητική συμπεριφορά αποτελείται από δύο προσεγγίσεις – παρεμβάσεις: αλλαγές στον τρόπο ζωής ( lifestyle changes) και στρατηγικές για την ενδυνάμωση και διατήρηση της υποστήριξης ( strategies to sustain support). (Knoster & Kincaid , 2005; Knoster, 2000).

*Αλλαγές στον τρόπο ζωής :* Τα συστατικά που θα πρέπει να περιέχονται σε ένα πλάνο PBS ώστε να επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο ζωής του ατόμου είναι:

- ✓ Η δυνατότητα επιλογής στις καθημερινές δραστηριότητες.
- ✓ Η ενσωμάτωση των προτιμήσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.
- ✓ Η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, για να εκφράσει τα ενδιαφέροντά του και τους προσωπικούς του στόχους.
- ✓ Η συνεκπαίδευση (inclusion) του μαθητή στη γενική τάξη και η ενεργή συμμετοχή του στην κοινότητα
- ✓ Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες στο σχολείο και στην κοινότητα. ( Knoster, 2000; McDougall, & Zuna, 2004 ; Horner; & Carr, 1997; Kern, et al., 2001)

*Στρατηγικές για την ενδυνάμωση και διατήρηση της υποστήριξης:* Οι στρατηγικές για την ενδυνάμωση της υποστήριξης περιλαμβάνουν παροχή υποστήριξης τόσο στο

μαθητή, όσο και στα μέλη της ομάδας (γονείς , εκπαιδευτικοί). Οι περισσότεροι μαθητές με ιστορικό προβλημάτων συμπεριφοράς θα χρειαστούν συνεχή στήριξη για τη διατήρηση και τη γενίκευση (σε νέα περιβάλλοντα και άλλους ανθρώπους ), των νεοαποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων. Παράλληλα και τα μέλη της ομάδας θα χρειαστούν βοήθεια για να διευκολύνουν τη συνεχή υποστήριξη του μαθητή.

*Υποστήριξη για το μαθητή:* Η ομάδα κατά τη δημιουργία μακροπρόθεσμης υποστήριξης για το μαθητή θα πρέπει να σκεφτεί α) πώς θα διδάξει στο μαθητή να διατηρεί και να γενικεύει τις νέες εναλλακτικές δεξιότητες ( μέσα από τη χρήση στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και το σχεδιασμό ευκαιριών ώστε ο μαθητής να εφαρμόσει και να προσαρμόσει τις νέες δεξιότητες σε νέες καταστάσεις) β) να προετοιμάσει τους άλλους ( τι θα πρέπει να ξέρουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι μαθητές που δεν γνωρίζουν το μαθητή για να τον υποστηρίξουν π.χ. ενημέρωση για το περιορισμένο λεξιλόγιο ενός παιδιού και τον τρόπο επικοινωνίας) και γ) να μελετήσει τη διευθέτηση των αλλαγών του περιβάλλοντος (π.χ. ποιες μακροπρόθεσμες προσαρμογές απαιτούνται ώστε να μπορεί το άτομο να εργάζεται και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δουλειάς με επιτυχία) (Knoster & Kincaid , 2005; Knoster, 2000).

*Υποστήριξη της ομάδας*

- Εκπαίδευση των μελών της ομάδας στην διαδικασία της PBS
- Ενδυνάμωση της επικοινωνίας και παροχή θετικής ενίσχυσης μεταξύ των μελών της ομάδας
- Παροχή διαλείμματος σε μέλος της ομάδας όποτε αυτό είναι απαραίτητο
- Διατύπωση ξεκάθαρων προσδοκιών από τα μέλη της ομάδας
- Συναντήσεις της ομάδας για συζήτηση διαφόρων θεμάτων και επίλυση των διαφορών (Knoster & Kincaid , 2005)

### **2.3.5. Υλοποίηση , αξιολόγηση και πιθανή τροποποίηση του σχεδίου παρέμβασης**

Το τελευταίο βήμα στην διαδικασία της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς ( PBS ) , είναι η υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Παράλληλα εξίσου σημαντική είναι η αξιολόγηση αν το πρόγραμμα παρέμβασης είναι αποτελεσματικό. Αν δεν είναι, τότε τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να αποφασίσουν ποιες τροποποιήσεις θα πρέπει να γίνουν ώστε να γίνει αποτελεσματικό.

Ένα ερώτημα που ανακύπτει είναι πότε ένα πρόγραμμα παρέμβασης της PBS θεωρείται επιτυχές ή αποτελεσματικό. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης δεν προσδιορίζεται μέσα από απόλυτους όρους (π.χ. εξάλειψη της ακατάλληλης συμπεριφοράς). Αυτό θα ήταν ουτοπία, διότι για πολλούς μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές , ειδικά γι αυτούς που έχουν σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία ή σοβαρές δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων κάτω από νέες ή στρεσογόνες καταστάσεις, η πλήρης εξάλειψη όλων των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι ανέφικτη.

Έτσι λοιπόν η επιτυχία ενός πλάνου παρέμβασης αποτιμάται από την ικανοποίηση της ομάδας σε τουλάχιστον τρία πολύ σημαντικά στοιχεία:

- Παρατηρείται ικανοποιητική και μακροπρόθεσμη μείωση του προβλήματος συμπεριφοράς;
- Είναι σε θέση ο μαθητής να χρησιμοποιεί τις εναλλακτικές δεξιότητες; Και τέλος

- Ποια είναι η επίδραση της PBS γενικότερα στην βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου;

Όσο σημαντικό είναι να αξιολογήσουμε την πρόοδο στην απόκτηση και χρήση των εναλλακτικών δεξιοτήτων καθώς και στη μείωση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, εξίσου σημαντικό είναι να αξιολογήσουμε τις θετικές αλλαγές στην ποιότητα ζωής του μαθητή.

Στη βιβλιογραφία έχουν προσδιοριστεί θεμελιώδη στοιχεία για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής, μέσα από ποικίλες πηγές. Πιο συγκεκριμένα το Tri-State Consortium on Positive Behavior Support ( ένα ομοσπονδιακό πρόγραμμα χρηματοδότησης για την εκπαίδευση των σχολείων στην PBS), έχει ορίσει κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδρασης της PBS στην ποιότητα ζωής και έχει προσδιορίσει πέντε τομείς για την αξιολόγηση των αλλαγών στην ποιότητα ζωής: 1) διαπροσωπικές σχέσεις 2) αυτοπροσδιορισμός 3) κοινωνική ένταξη 4) προσωπική ανάπτυξη και 5) καλή συναισθηματική ζωή

Η αξιολόγηση της βελτίωσης της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελεί πρόκληση για την ομάδα θετικής στήριξης της συμπεριφοράς. Απαιτεί συνεχή αξιολόγηση τόσο σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα όπως είναι η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η αύξηση των εναλλακτικών δεξιοτήτων, όσο και σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα όπως είναι η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και η επαγγελματική ένταξη (Knoster, 2000; Kincaid, Knoster, Harrower, Shannon, & Bustamante, 2002; Schalock, Bonham & Marchand, 2000 ; Scotti & Kennedy ,2000)

Η έρευνα δείχνει ότι η PBS είναι πράγματι μια αποτελεσματική προσέγγιση παρέμβασης. Ο Carr (1997), σε μια σύνθεση 109 δημοσιευμένων ερευνών για άτομα με αναπηρία και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, που διεξήχθησαν μεταξύ του 1985 – 1996, τεκμηρίωσε την αδιαμφισβήτητη αποτελεσματικότητα της PBS στη μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς ( Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode, 1998 ).

Για πάρα πολλά χρόνια η έρευνα στην PBS είχε επικεντρωθεί αποκλειστικά στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες. Ωστόσο, όταν εφαρμόστηκε σε σχολικά περιβάλλοντα αναδύθηκε ως μια προσέγγιση παρέμβασης με δυνατότητα εφαρμογής σε όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία, που μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ( Bambara & Lohrmann, 2006).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Άτομα με νοητική καθυστέρηση

#### 3.1 Ορισμός - Χαρακτηριστικά

Το 10<sup>ο</sup> εγχειρίδιο του American Association on *Mental Retardation* (AAMR) το 2002, ορίζει την νοητική καθυστέρηση ως: «μια δυσλειτουργία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτές εκφράζονται μέσα από αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η δυσλειτουργία αυτή εμφανίζεται πριν το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας» ( Wehmeyer , 2003)

Στο 10<sup>ο</sup> εγχειρίδιο αναφέρονται επιπλέον πέντε αξιώματα τα οποία είναι θεμελιώδη για την κατανόηση και εφαρμογή αυτού του ορισμού:

- Οι περιορισμοί στην προσαρμοστική συμπεριφορά πρέπει να μελετώνται ή να λαμβάνονται υπόψη σε σχέση με το περιβάλλον της κοινότητας των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, ίδιας ηλικίας και πολιτισμικού επιπέδου.
- Η έγκυρη και αποτελεσματική αξιολόγηση, λαμβάνει σοβαρά υπόψη πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές , όπως επίσης διαφορές στον τρόπο επικοινωνίας , καθώς και παράγοντες που αφορούν τη συμπεριφορά, τις αισθήσεις και την κίνηση.
- Συχνά μέσα στο ίδιο άτομο , οι περιορισμοί συνυπάρχουν με δυνατότητες.
- Ένας σημαντικός σκοπός της περιγραφής αυτών των περιορισμών είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου των απαιτούμενων υποστηρικτικών πλαισίων.
- Με κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη, μετά από παρατεταμένη χρονική περίοδο, η ποιότητα ζωής του ατόμου με νοητική υστέρηση γενικά θα βελτιωθεί. ( Wehmeyer, 2003)

Ο ορισμός αυτός διατηρεί τα τρία στοιχεία ορισμού της νοητικής καθυστέρησης: περιορισμοί στη νοητική λειτουργία, συνακόλουθοι περιορισμοί στην προσαρμοστική συμπεριφορά και, εμφάνιση της δυσλειτουργίας στην αναπτυξιακή περίοδο. Επίσης διατηρεί την επικέντρωση στη νοητική υστέρηση ως μια λειτουργία της συνάφειας μεταξύ της λειτουργικότητας του ατόμου, του υποστηρικτικού πλαισίου και του περιβάλλοντος. Θεωρώντας λοιπόν τη νοητική υστέρηση ως μια λειτουργία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ικανότητες και το περιβάλλον , δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγκη παροχής υποστήριξης και διευκολύνσεων ώστε τα άτομα με νοητική υστέρηση, να καταστούν ικανά να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτό το περιβάλλον.

Έχουν χρησιμοποιηθεί για δεκαετίες, πολλά συστήματα για να περιγράψουν τα διάφορα επίπεδα της νοητικής υστέρησης. Η ταξινόμηση που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, κατατάσσει τη νοητική καθυστέρηση σε τέσσερα επίπεδα: ελαφρά, μέτρια, σοβαρή και βαριά.

Με τον ορισμό του 1992 εκφράστηκε η πρόθεση, να απομακρυνθεί η διαγνωστική διαδικασία από την ιστορική της εξάρτηση και εμμονή στα επίπεδα ελλείμματος με βάση την επίδοση των τεστ νοημοσύνης και να συνδεθεί η ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης με ένα σύστημα υποστήριξης. Το 9<sup>ο</sup> εγχειρίδιο προτείνει λοιπόν την παρακάτω ταξινόμηση, με στόχο να καθορίσει τη λειτουργικότητα ενός ατόμου, με βάση το βαθμό υποστήριξης που αυτό χρειάζεται για να επιτύχει προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη:

**Περιοδική υποστήριξη :** πλαίσιο υποστήριξης όποτε προκύπτει ανάγκη .Προσωρινή υποστήριξη των ατόμων ή βραχυπρόθεσμη υποστήριξη σε συγκεκριμένες, κρίσιμες περιόδους της ζωής τους ( π.χ απώλεια δουλειάς ή σοβαρό πρόβλημα υγείας )

**Περιορισμένη υποστήριξη :** χαρακτηρίζεται από χρονική συνέπεια , περιορισμένη σε χρόνο αλλά όχι περιοδικής φύσης. Μπορεί να απαιτεί λιγότερο προσωπικό και λιγότερο κόστος απ' ότι περισσότερο εντατικά επίπεδα υποστήριξης

**Εκτεταμένη υποστήριξη:** χαρακτηρίζεται από συνεχή εμπλοκή (π.χ καθημερινά ) τουλάχιστον σε ορισμένα περιβάλλοντα όπως στη δουλειά ή στο σπίτι και δεν είναι χρονικά περιορισμένη.

**Σταθερή υποστήριξη:** χαρακτηρίζεται από μεγάλη σταθερότητα και υψηλή ένταση, παρέχεται σε όλα τα περιβάλλοντα, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με νοητική καθυστέρηση ( Bernie - Smith et. al, 2002 ).

Το εγχειρίδιο του American Association on Mental Retardation το 1992 ορίζει την υποστήριξη ( supports) ως : πόρους και στρατηγικές που προάγουν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των ατόμων με ή χωρίς αναπηρίες, που τα καθιστούν ικανά να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία και να αναπτύσσουν σχέσεις μέσα σε ολοκληρωμένα εργασιακά και φυσικά περιβάλλοντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανεξαρτησία, την παραγωγικότητα, την ενσωμάτωση στην κοινότητα και την ικανοποίηση.

Ο ορισμός του 2002 αντικατοπτρίζει την αλλαγή στο πεδίο της νοητικής καθυστέρησης , δίνοντας έμφαση ακριβώς στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης ( Wehmeyer 2003).

Το 10<sup>ο</sup> εγχειρίδιο του 2002 επεκτείνει τη συζήτηση για τα υποστηρικτικά πλαίσια και την εφαρμογή τους στα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Η American Association on **Mental Retardation** δοκιμάζει πιλοτικά μια λειτουργική αξιολόγηση, the Support Intensity Scale, με στόχο να ποσοτικοποιήσει τις ανάγκες υποστήριξης και ενίσχυσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Η Support Intensity Scale – SIS (Thompson et al., 2002), είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης που σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις ανάγκες του ατόμου για υποστήριξη, να καθορίσει το βαθμό της παρεχόμενης υποστήριξης, να παρακολουθεί την πρόοδο και να αξιολογεί τα αποτελέσματα. Η SIS αξιολογεί την ανάγκη υποστήριξης σύμφωνα με:

- Οχτώ τομείς υποστήριξης : ζωή στο σπίτι, ζωή στην κοινότητα, εκπαίδευση, απασχόληση, υγεία και ασφάλεια, συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες και προστασία.
- Τέσσερις ιατρικούς τομείς: αναπνευστικά προβλήματα, διατροφική υποστήριξη, δερματική φροντίδα και «άλλες ιδιαίτερες ιατρικές ανάγκες».
- Τέσσερις τομείς προκλητικής συμπεριφοράς : επιθετική – καταστροφική συμπεριφορά, αυτοκαταστροφική – αυτοτραυματική συμπεριφορά, προβλήματα σεξουαλικής συμπεριφοράς και « άλλες προκλητικές συμπεριφορές»

Η SIS περιέχει τρεις ξεχωριστές βαθμολογημένες τετράβαθμες κλίμακες Likert , οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να αξιολογούν τη συχνότητα και τη διάρκεια της καθημερινής υποστήριξης, όπως επίσης και τον τύπο της υποστήριξης, για κάθε κομμάτι των οχτώ τομέων. Επιπρόσθετα, η κλίμακα αξιολογεί την ανάγκη υποστήριξης και ενίσχυσης στους τομείς της ιατρικής περίθαλψης και της προκλητικής συμπεριφοράς. Υπογραμμίζεται ότι η SIS είναι κατάλληλη να

χρησιμοποιηθεί οποτεδήποτε υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης της απαιτούμενης υποστήριξης ενός ατόμου. ( Thompson et al., 2002 )

Οι ορισμοί του 1992 και του 2002 για τη νοητική καθυστέρηση, εστιάζουν όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, στην αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του ατόμου με νοητική καθυστέρηση. Γι αυτό η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές θα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, και να δώσουν έμφαση στο δημιουργικό τρόπο σκέψης, στις κοινωνικές δεξιότητες και στον τρόπο επικοινωνίας, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να χειρίζονται νέα περιβάλλοντα, με τρόπο που θα βελτιώσει την παρούσα και τη μελλοντική τους ζωή ( Wehmeyer , 2003).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ταξινομούνται με βάση το αίτιο, σε δύο ομάδες : στην ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση οργανικής αιτιολογίας και στην ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση μη οργανικής αιτιολογίας.

1. Καθυστέρηση που οφείλεται σε εξακριβωμένες οργανικές βλάβες:

- Χρωμοσωμικές ανωμαλίες ( σύνδρομο Down, Prader – Willi, Smith- Magenis, Turner , Klinefelter κ.ά.)
- Ανωμαλίες του μεταβολισμού – χωρίς φαινοτυπική δράση ( φαινυλοκετονουρία (P.K.U.), νόσος Tay – Sachs, Galactosemia )
- Προγεννητικά αίτια ( αλκοολισμός, ναρκωτικές ουσίες, κάπνισμα, ακτινοβολίες, οι δηλητηριάσεις από μόλυβδο, οι χρόνιες λοιμώξεις της μητέρας, μολυσματικές ασθένειες κ.ά. )
- Περιγεννητικά αίτια ( Εγκεφαλικό τραύμα, περιγεννητική ασφυξία, ανοξεία κ.α )
- Μεταγεννητικά αίτια ( εγκεφαλικά τραύματα (κυρίως από ατυχήματα ), παιδική κακοποίηση, δηλητηριάσεις , λοιμώξεις και παράσιτα. )

2. Καθυστέρηση που δεν οφείλεται σε εξακριβωμένες οργανικές βλάβες:

- Άλλοι αποδίδουν την αιτία της νοητικής καθυστέρησης σε **κληρονομικούς παράγοντες** ( όπου το παιδί με νοητική υστέρηση έχει ένα τουλάχιστο συγγενή με νοητική καθυστέρηση), άλλοι σε **περιβαλλοντικούς – πολιτισμικούς**, και άλλοι σε μια αόριστη αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων.
- Άλλοι πάλι θεωρούν ότι και τα δύο είδη της νοητικής καθυστέρησης έχουν κάποια οργανική αιτία, αλλά η ανακάλυψή της, στις μη εξακριβωμένες περιπτώσεις, επαφίεται στη σύγχρονη διαγνωστική τεχνολογία.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες περιβαλλοντικής αποστέρησης ( φτώχεια , ιδρυματοποίηση, υποσιτισμός ), παιδιά γονέων με νοητική καθυστέρηση, που πέρα από τη «δυσμενή» κληρονομικότητα, υπάρχει η δυσμενής επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Πολυχρονοπούλου, 1995; Cimera , 2006)

Το πιο φανερό χαρακτηριστικό της νοητικής καθυστέρησης είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν δυσκολίες σε όλους σχεδόν τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξή τους ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια μ' αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όμως ο ρυθμός είναι βραδύτερος, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται

η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάνουν τελικά τα ανώτατα πνευματικά στάδια. Ειδικότερα παρουσιάζουν:

**Προβλήματα προσοχής:** Οι έρευνες έχουν δείξει, ότι σημαντικά μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, οφείλονται στη δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν.

**Προβλήματα μνήμης :** Ένας από τους βασικότερους παράγοντες στη μάθηση είναι η μνήμη. Έρευνες σε άτομα με νοητική καθυστέρηση αποκαλύπτουν πως η ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι ευθέως ανάλογη της νοημοσύνης και ότι μπορεί να αποτελεί τον κύριο παράγοντα της νοητικής ανεπάρκειας, των ατόμων με νοητική υστέρηση. Αντίθετα η μακρόχρονη μνήμη τους φαίνεται πως δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα.

**Προβλήματα γλώσσας:** Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν γενικές ελλείψεις στη γλώσσα και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας που παρεμποδίζουν την ανάπτυξή τους στο γνωστικό, κοινωνικό τομέα , καθώς και στον τομέα της συμπεριφοράς. Η έκταση και ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτάται από το βαθμό της νοητικής καθυστέρησης (Smith et. al, 2002).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής καθυστέρησης, τις αιτίες του προβλήματος, τη συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής, κ.λ.π. Γι' αυτό τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις δυνατότητες , τα ελλείμματά τους, και τα συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά δεν πρέπει να γενικεύονται. Κάθε άτομο με νοητική καθυστέρηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες ( Cimeria , 2006).

## 3.2. Νοητική καθυστέρηση και άλλες διαταραχές

### 3.2.1 Αναπτυξιακές διαταραχές

Διαταραχές οι οποίες συμβαίνουν στην παιδική ηλικία και δημιουργούν σημαντικούς περιορισμούς στην ανεξαρτησία, αναφέρονται ως **αναπτυξιακές διαταραχές** ( developmental disabilities). Όταν η νοητική καθυστέρηση συνυπάρχει με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, τότε τα άτομα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Η κατανόηση αυτών των διαταραχών είναι απαραίτητη για να ενδυναμώσουμε την ποιότητα ζωής του ατόμου. Πολλές διαταραχές , μεταξύ των οποίων και η νοητική καθυστέρηση, μπορούν να ταξινομηθούν ως αναπτυξιακές διαταραχές. Οι πιο κοινές από αυτές είναι η εγκεφαλική δυσλειτουργία, η επιληψία και ο αυτισμός ( Smith et. al, 2002).

**Εγκεφαλική παράλυση** (Cerebral Palsy) Ο όρος εγκεφαλική παράλυση, είναι ένας ευρύτερος όρος που χρησιμοποιείται για να ορίσει μια ποικιλία συνθηκών που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να κινηθεί και να διατηρήσει μια στάση ή την ισορροπία του. Αυτές οι δυσλειτουργίες προκύπτουν από την αδυναμία του εγκεφάλου να ελέγξει τους μύες.

Εκτιμάται ότι το 5 % με 20% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση έχουν και εγκεφαλική παράλυση. Οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες που μπορεί να έχει η ύπαρξη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας σε ένα άτομο, σχετίζονται με το πώς αισθάνεται το άτομο για τον εαυτό του και το πώς βλέπουν οι άλλοι το άτομο αυτό. ( Krigger, K. W., 2006)

**Επιληψία :** Ο όρος επιληψία αναφέρεται σε μια ιατρική συνθήκη στην οποία το άτομο βιώνει επαναλαμβανόμενες κρίσεις ( seizures), που δεν μπορούν να εξηγηθούν από εξωγενείς αιτίες όπως ο τραυματισμός , η ασθένεια ή τα ναρκωτικά. Περίπου το 10% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση έχουν επίσης διαγνωστεί ως επιληπτικά. Το ποσοστό αυξάνει όσο αυξάνει η σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης.

Η επιληψία μπορεί να έχει πολλές ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Οι επιληπτικές κρίσεις μπορεί να συνοδεύονται από αλλαγές στη συμπεριφορά. Δεν είναι ασυνήθιστο πριν από μια κρίση να εμφανίζονται συναισθηματικές αλλαγές που μπορεί να περιλαμβάνουν φόβο ή επιθετικότητα.

Οι περισσότερες μορφές επιληψίας αντιμετωπίζονται με φαρμακευτική αγωγή. Μερικές φορές όμως τα φάρμακα μπορεί να έχουν παρενέργειες στις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου, στη συμπεριφορά του ή μπορεί να το επηρεάζουν συναισθηματικά. Για παράδειγμα , κάποια φάρμακα μπορεί να προκαλούν έντονη κούραση στο άτομο, ενώ κάποια άλλα έχουν αισθητικές παρενέργειες όπως πρήξιμο των ούλων, αύξηση βάρους και αυξημένη τριχοφυΐα. Αυτές οι παρενέργειες μπορεί να οδηγήσουν σε σύγχυση και σε χαμηλό αυτοσυναίσθημα. ( Eriksson et al, 1998)

**Αυτισμός :** Η αυτιστική διαταραχή είναι ένας τύπος αναπτυξιακής διαταραχής που εμφανίζεται με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση. Όπως η επιληψία και η εγκεφαλική παράλυση, έτσι και ο αυτισμός είναι ένας όρος «ομπρέλα» ο οποίος περιγράφει ένα φάσμα διαταραχών που έχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά.

Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται ως «τριάδα διαταραχών» κατά την αναπτυξιακή πορεία και εντοπίζονται στους παρακάτω τομείς:

1. Διαταραχή στην επικοινωνία,

- ✓ Χρόνια απουσία ομιλίας,
- ✓ καθυστέρηση στην απόκτηση ομιλίας,
- ✓ ηχολαλία,
- ✓ περιορισμένο λεξιλόγιο,
- ✓ λανθασμένη χρήση αντωνυμιών και προθέσεων- ιδιοσυγγρασιακή χρήση της γλώσσας, ορθή χρήση της γραμματικής- μακροσκελείς απαντήσεις- επαναληπτικός λόγος-κυριολεκτική κατανόηση του λόγου.

2. Διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση

- ✓ Το παιδί είναι αποτραβηγμένο – αδιαφορεί για την κοινωνική επαφή
- ✓ Πλησιάζει μόνο για φυσική επαφή
- ✓ Δέχεται παθητικά τις επαφές με τους άλλους
- ✓ Προσεγγίζει με ιδιόμορφο και μονόπλευρο τρόπο

3. Διαταραχή στη φαντασία.

.....στις κοινωνικές σχέσεις

- ✓ έλλειψη φαντασίας – απουσία συμβολικού παιχνιδιού
- ✓ αντιγράφει τους άλλους με μηχανικό τρόπο
- ✓ χρήση παιχνιδιών με ορθό αλλά με περιορισμένο και μη δημιουργικό τρόπο
- ✓ επαναληπτικές δραστηριότητες

Στερεοτυπικές κινήσεις

- ✓ Απλές κινήσεις που στρέφονται προς το σώμα
- ✓ Απλές κινήσεις που στρέφονται προς αντικείμενα
- ✓ Σύνθετες δραστηριότητες και χειρισμοί αντικειμένων ( Frith, 1999)

Εξ ορισμού λοιπόν, τα άτομα με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στην ψυχοκοινωνική τους λειτουργία. Οι δυσλειτουργίες αυτές προκαλούν στα άτομα αυτά σύγχυση. Δεν εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά όλα τα άτομα με αυτισμό, αλλά όμως, όλα αυτά τα άτομα παρουσιάζουν συμπεριφορές που θεωρούνται ιδιόμορφες.

Υπολογίζεται ότι, στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, οι αυτιστικές διαταραχές εμφανίζονται στο 10% με 30% του πληθυσμού, με το ποσοστό να αυξάνεται όσο αυξάνεται ο βαθμός νοητικής καθυστέρησης. ( Smith et. al, 2002)

### 3.2.2. Ψυχιατρικές διαταραχές

Για πολλά χρόνια επικρατούσε η αντίληψη ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν είχαν ψυχιατρικά προβλήματα. Παρόλα αυτά, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ο πληθυσμός αυτός βρίσκεται σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών. Υπάρχει επίσης ένας αυξημένος κίνδυνος εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης, που όμως δε συνιστά απαραίτητα κριτήριο για διάγνωση ψυχιατρικής διαταραχής. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία έχουν και μια ψυχιατρική διαταραχή αναφέρονται ως άτομα με «διπλή» διάγνωση( dual diagnosis). ( DesNoyers, 1996)

**Εσωτερικευμένες διαταραχές ( Internalizing disorders):** Οι συναισθηματικές διαταραχές συχνά αναφέρονται ως εσωτερικευμένες διαταραχές διότι καταλήγουν σε συναισθηματικό τρόπο και απελπισία που κατακλύζει το άτομο. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα ποσοστά συναισθηματικών διαταραχών στα άτομα με νοητική καθυστέρηση κυμαίνονται από 3% ως 15%, ενώ για το γενικό πληθυσμό τα ποσοστά κυμαίνονται από 2% ως 5%.

Οι διαταραχές αυτές, όπως η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές μπορούν να διογκώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με αγχογόνα ερεθίσματα που δέχονται τα άτομα με νοητική καθυστέρηση στην καθημερινή τους ζωή.( Cherry et al., 1996)

**Διαταραχές της σκέψης ( Thought disorders):** Οι ψυχωσικές διαταραχές όπως π.χ η σχιζοφρένεια χαρακτηρίζονται ως διαταραχές της σκέψης γιατί το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι διαταράσσουν τον τρόπο σκέψης. Οι ψυχωσικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από ψευδαισθήσεις και παραισθήσεις, ενώ τα συμπτώματα της άνοιας περιλαμβάνουν σύγχυση και βλάβες στη μνήμη. Υπολογίζεται ότι ψυχωσικές διαταραχές παρουσιάζει το 3% των ατόμων με νοητική υστέρηση, σε αντίθεση με το 1% στο γενικό πληθυσμό. ( Smith et. al, 2002 )

**Διαταραχές συμπεριφοράς ( Conduct Disorders)** Η νοητική καθυστέρηση συχνά σχετίζεται με την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αν και συνήθως

αυτές οι συμπεριφορές προκύπτουν από ελλείμματα στις δεξιότητες, μπορεί να συνδέονται με μια ψυχιατρική διαταραχή, όπως η διαταραχή συμπεριφοράς. Το ποσοστό των διαταραχών συμπεριφοράς υπολογίζεται στο 12% με 45% στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, σε σχέση με το 3% με 4% του γενικού πληθυσμού.

Ανεξάρτητα πάντως με την ύπαρξη ή όχι μιας διαταραχής της συμπεριφοράς, είναι πολύ πιθανή η εμφάνιση προκλητικής συμπεριφοράς, ως αντίδραση στα διάφορα προβλήματα της ζωής. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έρχονται συχνά αντιμέτωπα με διάφορα εμπόδια, που δεν τους επιτρέπουν να επιτύχουν προσωπικούς στόχους. Αν λοιπόν οι ακραίες συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα, ο αυτοτραυματισμός, οι εκρήξεις θυμού, συμβαίνουν ως αντίδραση σ' αυτή τη ματαίωση, ξεκινά ένας φαύλος κύκλος, όπου οι σχέσεις με τους άλλους δυσκολεύουν και ο δρόμος για την κατάκτηση προσωπικών στόχων γίνεται ακόμα πιο δύσκολος ( Beasley, 2000; Smith et. al, 2002 )

### **3.3. Άτομα με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς**

Από όλα τα κοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, η προκλητική συμπεριφορά παραμένει ένα από τα πιο σημαντικά θέματα, που απασχολούν τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς. Η προκλητική συμπεριφορά είναι ένα κοινωνικά καθορισμένο πρόβλημα, και ο όρος περιγράφει συμπεριφορές, κατά τις οποίες τα άτομα μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό στον εαυτό τους (αυτοτραυματική συμπεριφορά) ή στους άλλους (ειδικά στους θεραπευτές τους) και συμπεριφορές που μπορεί να περιορίζουν την πρόσβαση και την αποδοχή στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οπότε μια σειρά συμπεριφορών μπορεί να περιγραφούν ως προκλητικές: η αυτοτραυματική συμπεριφορά, η φυσική και λεκτική επιθετικότητα, οι εκρήξεις θυμού, η διασπαστική και αντιδραστική συμπεριφορά, οι στερεοτυπίες, το πασάλειμμα κοπράνων, *pica*, (λήψη αφύσικης τροφής όπως π.χ. φύλλα, τσιγάρα κ.λ.π.), τα ουρλιαχτά, το κλάμα. Άλλα άτομα διαταράσσουν τη ροή της διδασκαλίας, έχουν δυσκολίες να ακολουθήσουν οδηγίες, δε συνεργάζονται με τους άλλους ή παραβιάζουν τους κανόνες του σχολείου.

Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτές οι προκλητικές συμπεριφορές τοποθετούν σε κίνδυνο τα ίδια τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά και τα άτομα που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Υπάρχει π.χ. αυξημένη πιθανότητα κακοποίησης των ατόμων αυτών από τους θεραπευτές τους εξαιτίας της ανεπιθύμητης και έντονης συμπεριφοράς. Το προσωπικό τείνει να τους αποφεύγει, και επίσης τα ίδια τα άτομα μπορεί να υποστούν σοβαρούς τραυματισμούς. Η οικογένεια των ατόμων αυτών έχει αυξημένο άγχος και συνήθως δεν τους κρατά στο σπίτι, επειδή δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επιπλέον τα άτομα αυτά αξιολογούνται πολύ αρνητικά από τα άλλα μέλη της κοινωνίας, με συνέπεια την απόρριψη και απομόνωσή τους ( Hastings & Brown , 2000).

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, δημιουργούν πολύ μεγάλες πιθανότητες για εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ( επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός, κρίσεις θυμού, καταστροφή περιουσίας). Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν αρνητικά την μαθησιακή πρόοδο των ίδιων των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Επίσης

διαταράσσουν το περιβάλλον της τάξης και συνεπώς τη ροή της διδασκαλίας (Sigafos, 2000).

Πολλά από τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή συνήθως δεν κατανοούν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη ( διάσπαση προσοχής και ακατάλληλη διασπαστική συμπεριφορά). Επιπρόσθετα προβλήματα μπορεί να δημιουργηθούν εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο αυτοσυναίσθημά τους. Επίσης αυτά τα παιδιά έχουν συχνά κάποια εμφανή φυσικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ παιδιά με σύνδρομο Down ή με εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ ( fetal alcohol syndrome), που μπορεί να επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ( Murdick & Gartin 1999).

Επίσης την τελευταία δεκαετία υποστηρίζεται η άποψη ότι η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, μπορεί να σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις δραστηριότητες και τα υλικά που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι Ferro, Johnson, and Dunlap (1996) εξέτασαν τη συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (το είδος και το εύρος των δραστηριοτήτων). Οι συμμετέχοντες στην παραπάνω έρευνα , ήταν 288 μαθητές με μέτρια και σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης , έδειξαν ισχυρή σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος( το επίπεδο δυσκολίας ,το εύρος των ασκήσεων, τη συνάφεια της δραστηριότητας με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών ) και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι το είδος και το εύρος των δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσουν την συμπεριφορά των μαθητών, αλλά δεν μπορούσε να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων εξαιτίας του μικρού δείγματος. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε μεγάλο δείγμα, πολλαπλά περιβάλλοντα και ένα εργαλείο, που αξιολογούσε περισσότερο γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Από αυτή την άποψη η έρευνα των Ferro, Johnson, and Dunlap (1996) επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και έχει σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στο περιβάλλον της τάξης.

Χωρίς κατάλληλη παρέμβαση ή υποστήριξη τα προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως συνεχίζονται στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, με σοβαρές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες, επηρεάζοντας έτσι συνολικότερα την ποιότητα ζωής του ατόμου ( Hastings & Brown , 2000).

Πλήθος ερευνητών μελετά τις τελευταίες δεκαετίες την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις πιθανές αιτίες της. Η εμφάνιση μιας συμπεριφοράς, ιδιαίτερα μιας συμπεριφοράς που θεωρείται ακατάλληλη, πολλές φορές φαίνεται να συμβαίνει χωρίς κάποια εμφανή αιτία. Ο Durand (1987) υπέθεσε ότι οι συμπεριφορές (είτε είναι κατάλληλες είτε ακατάλληλες), είναι λογικές αντιδράσεις στα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς. Γι' αυτό λοιπόν οι περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν, ότι το κλειδί για την κατανόηση της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη επιτυχημένων παρεμβάσεων, είναι η ανάλυση της συμπεριφοράς και ο προσδιορισμός της λειτουργίας της ( Murdick & Gartin 1999).



Οι ερευνητές στο πεδίο της νοητικής καθυστέρησης συνεχίζουν να ψάχνουν για μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, ώστε να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, λόγω της έμφασης που έχει δοθεί στην συνεκπαίδευση (inclusion) των παιδιών με αναπηρίες, στη γενική τάξη (Wehmer, 2003).

Οι δάσκαλοι των μαθητών με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στην ανάπτυξη και υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έχουν βρεθεί συγκεκριμένα μεθοδολογικά συστατικά που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους αυτών των παιδιών. Αυτά τα συστατικά περιλαμβάνουν: α) την ικανότητα της ανάλυσης της συμπεριφοράς και της /των συνθηκών που αυτή συμβαίνει β) τον προσδιορισμό πλήθους πιθανών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς γ) τη συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος του μαθητή και δ) την αναθεώρηση του προγράμματος όποτε αυτό είναι απαραίτητο, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία των μαθητών. Μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει όλα αυτά τα συστατικά είναι γνωστή ως λειτουργική ανάλυση ή λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς. (Functional Behavioral Assessment FBA). Η διαδικασία αυτή σχεδιάστηκε για να προσδιορίσει τους λόγους για τους οποίους μια συμπεριφορά συμβαίνει (Murdoch & Gartin, 1999; Yell & Shriner, 1997).

Η έρευνα των δύο τελευταίων δεκαετιών, έχει φέρει στο φως δύο πολύ σημαντικά ευρήματα που αναδεικνύουν τη χρησιμότητα της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Το πρώτο είναι ότι οι παρεμβάσεις που αγνοούν τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς γνωρίζουν σποραδική επιτυχία. Η πρόβλεψη του αποτελέσματος μίας παρέμβασης ήταν σχεδόν αδύνατη πριν από δύο δεκαετίες. Μερικές φορές τα προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης (όπως αυτά ήταν πριν από είκοσι χρόνια) ήταν αποτελεσματικά και άλλες φορές όχι. Μερικές φορές τα αποτελέσματα είχαν χρονική διάρκεια, άλλες φορές όχι. Αυτά τα δεδομένα οδήγησαν τους ερευνητές, στο να εκτιμήσουν τον ρόλο της λειτουργικής αξιολόγησης στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Ο λόγος που η λειτουργική αξιολόγηση έγινε τόσο σημαντική ήταν ότι, αν μπορούν να γίνουν κατανοητές οι αιτίες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, τότε αυτές ακριβώς οι αιτίες, μπορούν να υποδείξουν και να διαμορφώσουν ένα σύνολο από ειδικές εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης.

Καθώς οι ερευνητές δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση, ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργίας ενός προγράμματος υποστήριξης, υπάρχουν σαφή στοιχεία ότι είναι πιθανότερο οι παρεμβάσεις να είναι όχι μόνο επιτυχείς αλλά να μπορούν να γενικευτούν πέρα από τη διάρκεια, τα περιβάλλοντα και τα άτομα (Scotti & Kennedy, 2000).

Το δεύτερο εύρημα είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει στην αιτία της εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς παρά να εστιάζει στα προβλήματα συμπεριφοράς καθαυτά. Στο παρελθόν οι ερευνητές κατηγοριοποιούσαν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε φαινομενολογικές κατηγορίες: αυτοτραυματισμός, επιθετικότητα, καταστροφές αντικειμένων, στερεοτυπίες. Συχνά οι παρεμβάσεις αναπτύσσονται με βάση την κατηγοριοποίηση μίας συμπεριφοράς. Δυστυχώς αυτή η προσέγγιση αγνοεί την πιο σημαντική πλευρά των προβλημάτων συμπεριφοράς, την λειτουργία τους: πώς το κοινωνικό περιβάλλον αλλάζει ως αποτέλεσμα της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς από ένα άτομο.

Ο προσδιορισμός της λειτουργίας μιας συμπεριφοράς, εστιάζει στο πώς τα άτομα που έχουν ακατάλληλες συμπεριφορές επηρεάζουν τους ανθρώπους γύρω

τους. Αυτή η προοπτική επέτρεψε στους ερευνητές να κατανοήσουν καλύτερα το λόγο εκδήλωσης μιας προκλητικής συμπεριφοράς που, με μία πρώτη ματιά, δείχνει παράδοξη όπως ο αυτοτραυματισμός. Καθώς λοιπόν μαθαίνουμε γιατί οι άνθρωποι εμπλέκονται σε προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτύσσονται νέες οπτικές γωνίες στο πώς θα υποστηριχθούν αποτελεσματικά τέτοια άτομα (Scotti & Kennedy, 2000; Freeman, et al., 1998).

Η έρευνα δείχνει ότι η γνώση που απορρέει από τις διαδικασίες της λειτουργικής αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμη στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για τα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Vollmer, & Smith, 1996; Gable, 1996). Η χρησιμότητα της λειτουργικής ανάλυσης, για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων έχει αναδειχθεί σε πληθώρα προβλημάτων συμπεριφοράς (Girolami & Scotti, 2001). Ακολουθεί παρουσίαση των ερευνών της εφαρμογής της λειτουργικής αξιολόγησης σε άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Από τους Piazza, Hanley & Fisher (1996), διενεργήθηκε μια σειρά λειτουργικών αναλύσεων, για να αξιολογήσουν τη λειτουργία της συμπεριφοράς ενός νέου άντρα με νοητική καθυστέρηση και αυτισμό, ο οποίος έτρωγε τσιγάρα. Αρχικά διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά διατηρούταν σε συνθήκες χωρίς κοινωνικές συνέπειες, όταν τα τσιγάρα περιείχαν νικοτίνη αλλά όχι όταν τα τσιγάρα περιείχαν χόρτο χωρίς νικοτίνη.

Κατόπιν μια αξιολόγηση των επιλογών επιβεβαίωσε, ότι το υποκείμενο προτιμούσε περισσότερο να τρώει τον καπνό, παρά τα άλλα συστατικά του τσιγάρου (π.χ το χαρτί, το φίλτρο, κ.λ.π.). Τρίτον μια λειτουργική ανάλυση έδειξε, ότι η συμπεριφορά παρέμενε ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνέπειες. Τέταρτον σχεδιάστηκε μια παρέμβαση – θεραπεία για τη διακοπή της σχέσης ανταμοιβής – ενίσχυσης της συμπεριφοράς, η οποία μείωσε την κατανάλωση των τσιγάρων στο μηδέν. Τέλος επειδή η συμπεριφορά εμφανιζόταν κυρίως όταν το άτομο ήταν μόνο ή κάτω από ελάχιστη επίβλεψη, σχεδιάστηκε μια διαδικασία βασισμένη στον έλεγχο των ερεθισμάτων, για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε παρόμοιες καταστάσεις.

Οι Frea & Hughes (1997) χρησιμοποίησαν λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς για να καθορίσουν τις κοινωνικές μεταβλητές, που διατηρούσαν την εμφάνιση ακατάλληλων κοινωνικών – επικοινωνιακών συμπεριφορών δύο εφήβων μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στις τάξεις των μαθητών με τη βοήθεια των μαθητών και των καθηγητών. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων χρησιμοποιήθηκαν για να προσδιοριστούν κατάλληλες, λειτουργικά ισοδύναμες συμπεριφορές που θα υιοθετούσαν οι μαθητές μέσα από αυτοπαρακολούθηση. Τα ευρήματα έδειξαν μεγάλη μείωση των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών και αύξηση της χρήσης κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι Sprague et al (1998), αξιολόγησαν μέσω δύο λειτουργικών αναλύσεων, τη λειτουργία συμπεριφορών (φτύσιμο, κλάμα) που εμφάνιζε ένα 13χρονο κορίτσι με σοβαρή νοητική καθυστέρηση και εγκεφαλική παράλυση, στη διάρκεια του φαγητού. Μία λειτουργική ανάλυση της προσοχής την ώρα του φαγητού, έδειξε ότι η προσοχή δεν επηρέαζε σημαντικά τα επίπεδα των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον μια διαφορική λειτουργική ανάλυση, απέδειξε μια λειτουργική σχέση ανάμεσα στην καθυστέρηση εμφάνισης του φαγητού και το βαθμό της προβληματικής

συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου διαπιστώθηκε ότι το φαγητό ήταν ένας δυνατός ενισχυτής για τη νεαρή γυναίκα. Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε, περιελάμβανε ενθάρρυνση για πιάσιμο του κουταλιού και απομάκρυνση του φαγητού για 10 δευτερόλεπτα αμέσως μετά την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παραπάνω παρέμβαση μείωσε δραματικά το φτύσιμο και το κλάμα την ώρα του φαγητού.

Στην έρευνα των Fisher, et al, (1998) , οι συμμετέχοντες ήταν δύο άτομα με νοητική καθυστέρηση που εμφάνιζαν καταστροφική συμπεριφορά (καταστροφή αντικειμένων) και στερεοτυπίες, αντιδράσεις που αφορούσαν τα ίδια υλικά (π.χ σπάσιμο και ελαφρό χτύπημα πλαστικών αντικειμένων ). Διενεργήθηκαν τρεις πειραματικές αναλύσεις: 1) για να αξιολογηθεί έμμεσα η λειτουργία των δύο συμπεριφορών 2) να καθοριστεί η σχέση της μιας με την άλλη και 3) να σχεδιαστεί μια παρέμβαση ώστε να μειωθεί η πιο σοβαρή συμπεριφορά, δηλαδή η καταστροφή αντικειμένων. Στο πρώτο πείραμα , τα υλικά που προηγουμένως είχαν καταστραφεί ήταν ή παρόντα ή απόντα. Η παρουσία τους έδειξε μείωση της καταστροφικής συμπεριφοράς αλλά όχι της στερεοτυπίας.

Στο δεύτερο πείραμα, ήταν παρόντα ή απόντα, παρόμοια παιχνίδια (τέτοια που να παράγουν αισθητηριακή διέγερση παρόμοια με τη στερεοτυπία ) ή αντικαταστάθηκαν με διαφορετικά παιχνίδια (για τον ένα συμμετέχοντα). Τα παρόμοια παιχνίδια προκάλεσαν μεγαλύτερη μείωση της καταστροφικής συμπεριφοράς και της στερεοτυπίας σε αντίθεση με τα ανόμοια παιχνίδια που προκάλεσαν μικρότερη μείωση.

Στο τρίτο πείραμα, οι προσπάθειες των υποκειμένων να πιάσουν τα άθικτα αντικείμενα είτε εμποδίζονταν, είτε δεν εμποδίζονταν ενόσω τα παρόμοια παιχνίδια ήταν διαρκώς διαθέσιμα. Η αντίδραση του «μπλοκαρίσματος» μείωσε την καταστροφή των αντικειμένων (και τις απόπειρες), αποτέλεσε μια καλή πρόληψη για τις στερεοτυπίες και αύξησε τον χειρισμό των παρόμοιων παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δύο αποκλίνουσες συμπεριφορές (π.χ σπάσιμο και χτύπημα του αντικειμένου), σχημάτιζαν μια αλυσίδα η οποία διατηρούταν από τις συνέπειες της αισθητηριακής ικανοποίησης (π.χ. ακουστική διέγερση) της τελικής αντίδρασης. Έτσι η παρουσία των κατεστραμμένων υλικών ή των παρόμοιων παιχνιδιών έκαναν την αρχική αντίδραση (την καταστροφή των αντικειμένων) άσκοπη και περιττή.

Οι Rapp, Miltenberger, & Galensky (1999) αξιολόγησαν τη λειτουργία της συμπεριφοράς μιας 19χρονης γυναίκας με μέτρια νοητική καθυστέρηση και εγκεφαλική παράλυση, η οποία τραβούσε και έκοβε τα μαλλιά της. Στην πρώτη φάση η λειτουργική ανάλυση έδειξε ότι η Kris, εμφάνιζε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά για περισσότερο χρόνο, όταν ήταν μόνη της. Το στοιχείο αυτό δηλώνει ότι η εκδήλωση των συμπεριφορών, συντηρούνταν από κάποιο είδος αυτόματης ενίσχυσης. Στη δεύτερη φάση αξιολογήθηκε η φύση της αισθητηριακής ενίσχυσης που διατηρούσε τη συμπεριφορά. Οι ερευνητές πρώτα παρείχαν συνεχή πρόσβαση στην Kris, στα μαλλιά που ήδη είχε τραβήξει ή κόψει και ύστερα της φορούσαν γάντια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το τράβηγμα και κόψιμο των μαλλιών παρέμενε εξαιτίας μιας αισθητηριακής διέγερσης μέσω της αφής ( αυτόματη θετική ενίσχυση).

Κάποια παιδιά με νοητική καθυστέρηση επιδεικνύουν διασπαστική και αυτοτραυματική συμπεριφορά στη διάρκεια του φαγητού , περιορίζοντας έτσι τη θετική αλληλεπίδραση με τους θεραπευτές και μειώνοντας φυσικά την πιθανότητα

λήψης επαρκούς τροφής. Η έρευνα των Girolami & Scotti,( 2001) εφάρμοσε τη μεθοδολογία της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση που εκδήλωναν άρνηση λήψης τροφής και γενικά παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς στη διάρκεια του φαγητού. Οι ερευνητές «κατασκεύασαν» διαφορετικές συνθήκες , για να προσδιορίσουν τις μεταβλητές που ευνοούν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς την ώρα του φαγητού, σε τρία παιδιά με νοητική υστέρηση. Για τα δύο παιδιά η βασική λειτουργία της συμπεριφοράς ( άρνηση λήψης τροφής), ήταν η αποφυγή των απαιτήσεων κατά τη διαδικασία του φαγητού. Για το τρίτο παιδί διαπιστώθηκε ότι, η πρόσβαση σε παιχνίδια και η εξασφάλιση προσοχής, ήταν οι λειτουργίες της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς ήταν σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων μορφών λειτουργικής αξιολόγησης , όπως συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων και άμεσων παρατηρήσεων ( π.χ. A – B- C).

Σε έρευνα των Lindauer, Zarcone,&. Richman . (2002) τα αποτελέσματα λειτουργικής ανάλυσης έδειξαν ότι, η λειτουργία των μη προσαρμοστικών συμπεριφορών, που επιδείκνυε ένας 25χρονος άντρας με βαριά νοητική καθυστέρηση, ήταν η εξασφάλιση προσοχής από τους θεραπευτές και πιθανόν σε μικρότερο βαθμό η πρόσβαση σε απτά ερεθίσματα.

Ανασκόπηση ερευνών έδειξε, ότι η χρήση της λειτουργικής αξιολόγησης και της παρέμβασης που βασίζεται στην εκπαίδευση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, είναι οι βασικές στρατηγικές που επιτυγχάνουν μείωση ή και εξάλειψη των ακατάλληλων συμπεριφορών ( Mirenda, 1997). Η μελέτη των Hetzroni and Roth (2003), ερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος θετικής στήριξης της συμπεριφοράς (positive behavior support plan ), στην μείωση προκλητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονταν από πέντε παιδιά με μέτρια και σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Οι συμπεριφορές ( αυτοτραυματισμός, σπρώξιμο, ουρλιαχτά, κλάμα ) αξιολογήθηκαν με τη διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης. Ακολούθησε η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που περιελάμβανε εμπλουτισμό των δεξιοτήτων επικοινωνίας καθώς και εκπαίδευση σε εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες διδάχτηκαν να χρησιμοποιούν καταλληλότερους τρόπους για να επικοινωνούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των προκλητικών συμπεριφορών ανεξάρτητα από τη λειτουργία τους, και αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με το προσωπικό και τους άλλους μαθητές.

Η έρευνα του Umbreit, (1997) μελέτησε το ενδεχόμενο εφαρμογής σε πολλαπλά φυσικά περιβάλλοντα , ενός σχεδίου παρέμβασης που βασίστηκε στα αποτελέσματα λειτουργικής αξιολόγησης. Το υποκείμενο της μελέτης ήταν μια 25χρονη γυναίκα με τυφλοκώφωση και νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση, η οποία εξάλειψε άμεσα τις προκλητικές συμπεριφορές, ενσωματώθηκε εύκολα στις καθημερινές δραστηριότητες και θεωρήθηκε υλοποιήσιμη και πολύ αποτελεσματική απ' όλα τα μέλη του προσωπικού.

Οι Carter & Wheeler (2007), χρησιμοποίησαν τη διαδικασία της λειτουργικής ανάλυσης, για να καθορίσουν την πιθανή λειτουργία της ακατάλληλης συμπεριφοράς (φτύσιμο), που επιδείκνυε μια γυναίκα 31 ετών, με βαριά νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα μιας αρχικής περιγραφικής αξιολόγησης έδειξαν, ότι η πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς ήταν η εξασφάλιση προσοχής και σχεδιάστηκε ανάλογη παρέμβαση. Η παρέμβαση όμως, αποδείχτηκε αναποτελεσματική στη μείωση της συχνότητας της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Μια δεύτερη λειτουργική

ανάλυση έδειξε μια «αυτόματη»- βιολογική λειτουργία της συμπεριφοράς. Η παρέμβαση περιελάμβανε φαρμακευτική αγωγή, γιατί διαπιστώθηκε ότι η γυναίκα έπασχε από γαστροοισοφαγίτιδα. Πραγματικά η συχνότητα της συμπεριφοράς μειώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Το σημαντικό στοιχείο στην παραπάνω έρευνα είναι η σημασία της χρήσης των διαδικασιών της λειτουργικής ανάλυσης, στον εντοπισμό ενός ιατρικού προβλήματος. Ο προσδιορισμός αυτόματης ενίσχυσης - ως μια μεταβλητή που βοηθά στη διατήρηση εμφάνισης του προβλήματος συμπεριφοράς - μπορεί να σημαίνει την ύπαρξη ενός βιολογικού προβλήματος, το οποίο δεν έχει εμφανή και ξεκάθαρα συμπτώματα.

### 3.4. Σκοπός της έρευνας

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι, η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς ( FBA), δεν είναι απλά ένα τεστ ή μια προσέγγιση , αλλά μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που διεξάγεται για να καθορίσει τη λειτουργία (το σκοπό) της συμπεριφοράς, ώστε να επιλεγθούν κατάλληλες μέθοδοι παρέμβασης στα πλαίσια της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς. Η παρέμβαση πρέπει λογικά να αποτελεί την προέκταση της λειτουργικής αξιολόγησης( Cone, 1997 ; Knoster, 2000 ; Shippen, Simpson, & Crites, 2003 ; Gresham, .,et al, 2001 ; O'Neill,et. al., 1997; Horner & Carr , 1997; Wright-Gallo ,Higbee , Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant , 2007 ; Miltenberger 2004 ; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005). Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς παιδιών, με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι ερευνητές τονίζουν, ότι στην περίπτωση εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς, είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιείται η λειτουργική αξιολόγηση , γιατί σε αντίθετη περίπτωση το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εφαρμοστεί : α) ενδέχεται να είναι τελείως άσχετο με την προβληματική συμπεριφορά β) ίσως αποδειχθεί περιορισμένο για τη δόμηση μιας αντίστοιχης θετικής συμπεριφοράς γ) μπορεί τελικά να ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως θετικός ή αρνητικός ενισχυτής ( Gresham, Watson & Skinner, 2001; McDougall & Zuna, 2004).

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι, να διερευνήσει τον τρόπο διεξαγωγής της λειτουργικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα τα διερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Πόσο εύκολα μπορεί να διεξαχθεί η Λειτουργική Αξιολόγηση;
- Θα αποδειχθεί η λειτουργική αξιολόγηση μια αποτελεσματική μέθοδος για τον καθορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς;
- Ο προσδιορισμός της λειτουργίας της συμπεριφοράς θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης;
- Ποιες στρατηγικές πρέπει να ακολουθηθούν για τη μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς;

Απώτερος σκοπός είναι να αναδειχθεί η σημασία και η αξία της χρήσης της Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς ως προϋπόθεση για τη διασφάλιση της επιτυχίας ενός προγράμματος παρέμβασης – τροποποίησης της συμπεριφοράς.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

#### **Μεθοδολογία**

##### **4.1. Μέθοδος**

Η έρευνα είναι πιλοτική γιατί σχεδιάζεται για μια περίπτωση παιδιού, ηλικίας 8 ετών με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης (case study), με μη συμμετοχική παρατήρηση. Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας (Cohen & Manion; 1994).

Αναλυτικά στην ερευνητική μελέτη περίπτωσης θα χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω μέθοδοι με βάση τη διαδικασία της λειτουργικής αξιολόγησης, ως πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων:

##### **Έμμεσες μέθοδοι**

- Συλλογή δεδομένων:
  - Συλλογή γενικών πληροφοριών για το παιδί: καταγραφή πληροφοριών για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, ικανότητες και δεξιότητες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, πιθανά προβλήματα υγείας και ποιότητα ζωής (Knoster, 2000)
- Συλλογή ειδικών πληροφοριών
  - Συνεντεύξεις:
    - ✓ με τη μητέρα του παιδιού
    - ✓ με τη δασκάλα της γενικής τάξης,
    - ✓ τη δασκάλα ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης και
    - ✓ τον ίδιο το μαθητή, ώστε να διευκρινιστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται το πρόβλημα συμπεριφοράς (O'Neill, et al., 1997; Witt, Daly, & Noell, 2000)
  - κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς (Durand, 1990).

##### **Άμεσες μέθοδοι**

➤ **Άμεση παρατήρηση** - Συλλογή πληροφοριών, σχετικά με τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς (antecedents), τη συμπεριφορά - στόχο (behavior) και τα επακόλουθα (consequences). (ABC Analysis). Περιγραφή της συμπεριφοράς- πλαίσιο, συχνότητα, επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο του ίδιου του παιδιού αλλά και των άλλων μαθητών. (Cone 1997; Knoster, 2000; Shippen, Simpson, & Crites, 2003; Gresham, et al., 2001; O'Neill, et. al., 1997).

**Ανάπτυξη υποθέσεων - Προσδιορισμός της λειτουργίας της συμπεριφοράς :**  
γιατί και κάτω από ποιες συνθήκες ο μαθητής παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά.

**Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης**

## 4.2 Προφίλ του παιδιού

Ο Νίκος είναι 8 χρονών και ζει με τους γονείς του στη Θεσσαλονίκη. Είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας και έχει διάγνωση νοητικής ανεπάρκειας ή ανωριμότητας. Έχει επίσης διάγνωση διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας.

Παρουσιάζει κινητικά προβλήματα (διάγνωση αριστεράς ημιπληγίας όταν ήταν 3 μηνών). Περπάτησε όταν ήταν 1,5 χρονών. Σε ηλικία ενός έτους νοσηλεύτηκε στο Ιπποκράτειο, γιατί παρουσίασε επιληπτικές κρίσεις λόγω της ημιπληγίας. Σήμερα λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τις επιληπτικές κρίσεις και παρακολουθείται από παιδονευρολόγο (εγκεφαλογράφημα κάθε 3 μήνες). Ο γιατρός διαβεβαιώνει ότι τα φάρμακα δεν επηρεάζουν το θυμικό του παιδιού. Παρακολουθείται από παιδο-ορθοπεδικό μια φορά το χρόνο και κάνει εργοθεραπεία μια φορά την εβδομάδα.

Ταλαιπωρείται συχνά από αλλεργίες (έκζεμα σε διάφορα σημεία του σώματός του) που του προκαλούν μεγάλη ενόχληση και εκνευρισμό. Συχνά ξυπνά το βράδυ από τη φαγούρα και μένει άπνους για πολλές ώρες. Η θεραπεία που ακολουθεί δε φαίνεται να έχει αποτελέσματα και η μητέρα αποφάσισε να επισκεφτεί κάποιο ομοιοπαθητικό γιατρό.

Σε ηλικία 5 ετών παραπέμφθηκε στα ΚΔΑΥ. Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας με βάση τα στοιχεία της διάγνωσης – αξιολόγησης κατέληξαν ότι ο μαθητής παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, καθώς και σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα και πρότειναν τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης γενικού νηπιαγωγείου. Ο Νίκος παρέμεινε δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο. Επαναξιολογήθηκε μετά το τέλος της φοίτησής του και η διεπιστημονική ομάδα παρατήρησε ότι ο μαθητής παρουσίασε σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς γνωστικής ανάπτυξης. Διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει πρόβλημα στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην λεπτή κινητικότητα. Κινητικά, λόγω κατάγματος, παρουσίασε κάποια υποτροπή στο κινητικό πρότυπο του αριστερού κάτω άκρου καθώς και στις «ισορροπιστικές» αντιδράσεις στην όρθια στάση και στη βάδιση. Η διαγνωστική έκθεση αναφέρει ότι λειτουργεί ικανοποιητικά σε διαδικασία ένας προς ένα, ωστόσο η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικούς θορύβους (κυρίως σε περιβάλλον το οποίο είναι άγνωστο προς αυτόν), αλλά με κατάλληλους χειρισμούς επαναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προτάθηκε η φοίτηση του μαθητή σε τμήμα Ένταξης γενικού δημοτικού σχολείου.

Ο Νίκος σήμερα φοιτά στην πρώτη τάξη ενός γενικού Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης. Η φοίτησή του είναι ελλιπής. Παρακολουθεί τη γενική τάξη μόνο την πρώτη ώρα, ενώ τη δεύτερη και τρίτη ώρα πηγαίνει στο τμήμα ένταξης. Παρακολουθεί το τμήμα ένταξης 9 ώρες την εβδομάδα. Στο τέλος της τρίτης ώρας φεύγει από το σχολείο.

Αυτή η απόφαση πάρθηκε σε συνεννόηση με τη δασκάλα της γενικής αγωγής, τη δασκάλα ειδικής αγωγής και τη μητέρα, επειδή τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ήταν έντονα (επιθετική συμπεριφορά, βρίσιμο, σπρώξιμο, πέταγμα βιβλίων, σπάσιμο αντικειμένων, εκρήξεις θυμού, εκφοβισμός των παιδιών, λεκτική επίθεση στη δασκάλα). Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο, η παραμονή του Νίκου στη γενική τάξη να είναι περιορισμένη.

Έχει μάθει να διαβάζει με την υποστήριξη της δασκάλας ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης και το επίπεδο ανάγνωσης είναι ισοδύναμο μ' αυτό ενός μαθητή

της πρώτης τάξης του δημοτικού. Δεν μπορεί όμως γενικότερα να παρακολουθήσει το ρυθμό της γενικής τάξης, γεγονός που του δημιουργεί μεγάλη αναστάτωση και εκνευρισμό. Προτιμά έτσι να βρίσκεται στο τμήμα ένταξης όπου εκεί νιώθει πιο ήρεμος και ασφαλής καθώς η διδασκαλία είναι ένας προς έναν.

Έχει πολύ καλό προσληπτικό και εκφραστικό λόγο. Επικοινωνεί με μεγάλη ευκολία, κάνει χιούμορ με τη δασκάλα και γενικότερα με τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του.

Η συμπεριφορά του παιδιού που αξιολογήθηκε ήταν: «Διαταράσσει τη ροή της διδασκαλίας – φωνάζει, μιλάει άσχημα στη δασκάλα, σηκώνεται από τη θέση του χωρίς την άδειά της, αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και διασπά την προσοχή των μαθητών και της δασκάλας.»

### **4.3. Διαδικασία**

Η διαδικασία διήρκεσε συνολικά 10 εβδομάδες και περιελάμβανε τρεις φάσεις:

#### **Α΄ Φάση: Λειτουργική Αξιολόγηση**

Στην Α΄ Φάση έγινε συλλογή των δεδομένων μέσα από τις συνεντεύξεις με τη μητέρα, τη δασκάλα της γενικής, τη δασκάλα της ειδικής αγωγής, το ίδιο το παιδί και την κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς. Η συλλογή αυτών των γενικών και ειδικών πληροφοριών για το παιδί μέσω των έμμεσων μεθόδων διήρκεσε 2 εβδομάδες.

Η άμεση παρατήρηση διήρκεσε δύο εβδομάδες από 15 έως 31 Απριλίου 2007 και έγινε για 2 διδακτικές ώρες (1 ώρα στη γενική τάξη και 1 ώρα στο τμήμα ένταξης) κάθε μέρα, για 2 εβδομάδες.

#### **Β΄ Φάση: Διαμορφωτική Αξιολόγηση.**

Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διήρκεσε 4 εβδομάδες. Την 1<sup>η</sup> εβδομάδα υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς. Την 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> 4<sup>η</sup> εβδομάδα του προγράμματος, ο μαθητής διδάχθηκε εναλλακτικές δεξιότητες και έγινε παρέμβαση στις συνέπειες.

#### **Γ΄ Φάση : Τελική Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης ήταν το τελευταίο βήμα στη διαδικασία της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς και διήρκεσε 2 εβδομάδες. Έγινε πάλι άμεση παρατήρηση και καταγράφηκε η μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς.

### **4.4.Εργασία Συλλογής Δεδομένων**

#### **Α΄ Φάση : Λειτουργική αξιολόγηση**

**Συνεντεύξεις.** Αρχικά η μητέρα συμπλήρωσε μια δομημένη συνέντευξη (Ο' Neill et al., 1997; Knoster, 2000)(βλ. Παράρτημα Α).

Επιπλέον η δασκάλα της γενικής τάξης και η δασκάλα ειδικής αγωγής συμπλήρωσαν μια ημι-δομημένη συνέντευξη με στόχο να συγκεντρωθούν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με: α) τη φύση του προβλήματος ( ακριβή περιγραφή της συμπεριφοράς), β) τη χρονική στιγμή εμφάνισης του προβλήματος, γ) γεγονότα που πιθανόν να πυροδοτούν την προβληματική συμπεριφορά (τα «προηγούμενα» της συμπεριφοράς), δ) τις συνέπειες της συμπεριφοράς (τα «επόμενα» της συμπεριφοράς και ε) την αποτελεσματικότητα προσπαθειών αντιμετώπισης του προβλήματος που



πιθανόν εφαρμόστηκαν στο παρελθόν ( Αγαλιώτης, 2006 ;Gresham ,et al, 2001 ; O' Neill et al., 1997; Witt, Daly, & Noell, 2000) (βλ. Παράρτημα Β) .

Τέλος έγινε μια ελεύθερη συζήτηση με το ίδιο το παιδί για να εντοπιστούν οι λόγοι για τους οποίους εμφανίζει τις ακατάλληλες συμπεριφορές (O' Neill et al., 1997; Miltenberger, 2004; Bambara & Kern 2005; Shippen, Simpson & Crites ; 2003)

**Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς.** Η Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς (Durand, 1990) συμπληρώθηκε από τη δασκάλα της γενικής τάξης και από τη δασκάλα της ειδικής αγωγής (Αγαλιώτης , 2006) (βλ. Παράρτημα Γ).

**Άμεση παρατήρηση.** Η περαιτέρω διερεύνηση της λειτουργίας της συμπεριφοράς έγινε με άμεση παρατήρηση( Barnhill ., 2005; Stage, et al ; 2006 ; Ervin.; 2001 ; O' Neill, et al, 1997 ; Desrochers , et al; 1997 ; Knoster, 2000).

Χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω φόρμα καταγραφής δεδομένων άμεσης παρατήρησης, για την «ανάλυση των προηγούμενων και των επόμενων της συμπεριφοράς» στο πλαίσιο της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς ( ABC Analysis) (Freeman, Britten, et al., 1999; Shippen, Simpson & Crites; 2003; Miltenberger, 2004; Bambara & Kern 2005; Gresham, Watson & Skinner, 2001; McDougall, Zuna, 2004; Stage, et al; 2006 ; Ervin, 2001).

Ημερομηνία	Ωρα	Στοιχεία που προηγούνται της συμπεριφοράς	Συμπεριφορά	Στοιχεία που έπονται της συμπεριφοράς

Η παραπάνω φόρμα καταγραφής ABC – η οποία συμπληρώθηκε με έναν περιγραφικό και αφηγηματικό τρόπο – έδωσε πολλές πληροφορίες σχετικά με το χρόνο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ο Νίκος παρουσίαζε ή δεν παρουσίαζε ποικίλες μορφές προκλητικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς ( βλ. Παράρτημα Δ).

Η ίδια φόρμα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε στη φάση της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης.

#### **Β΄ Φάση: Διαμορφωτική Αξιολόγηση.**

##### **Ανάπτυξη και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης**

α)τροποποίηση των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς ( antecedents)-προληπτικές στρατηγικές, (McDougall & Zuna, 2004; Kern et al., 2002 ;Wright-Gallo ,Higbee, Reagon , Davey , 2006; Knoster, 2000; )

β) διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων, (Knoster, 2000 ; Reichle, Drager & Davis, 2002 ; Horner & Carr, 1997 ; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 ; Gable & Hendrickson, 2000).

γ) παρέμβαση στις συνέπειες της συμπεριφοράς (consequence interventions) (Horner & Carr, 1997; Wright-Gallo, Higbee, Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant, 2007 ; Miltenberger 2004 ; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005)

### **Γ΄ Φάση : Τελική Αξιολόγηση**

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης συμπληρώθηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη από τη δασκάλα της γενικής και της ειδικής αγωγής (Αγαλιώτης, 2006; Knoster, 2000; Kincaid, Knoster, Harrower, Shannon, & Bustamante, 2002; Schalock, Bonham & Marchand, 2000 ; Scotti & Kennedy, 2000) ( βλ. Παράρτημα Ε).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **Αποτελέσματα**

#### **5.1. Α΄ Φάση - Αρχική Αξιολόγηση**

##### **5.1.1. Συνεντεύξεις**

- **Συνέντευξη με τη μητέρα του παιδιού.**

Η μητέρα αναφέρει ότι:

- ✓ Το παιδί δεν παρουσίαζε ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο. Ο χώρος ήταν μεγάλος και του επέτρεπε να κινείται όπως εκείνος ήθελε.
- ✓ Του αρέσει να ακούει μουσική, να παρακολουθεί ειδήσεις, παιδικά, αγώνες ταχύτητας και ιπποδρομίες στην τηλεόραση και να παίζει επιτραπέζια και πάζλ.
- ✓ Ο Νίκος θυμώνει όταν δεν μπορεί να κάνει δουλειά με το αριστερό χέρι.
- ✓ Δεν του αρέσει να τηρεί κανόνες ή να ακολουθεί εντολές.
- ✓ Δεν του αρέσει να του πειράζουν τα πράγματά του.
- ✓ Στο σπίτι θυμώνει όταν δε γίνεται αυτό που θέλει. Φωνάζει, βρίζει και πετάει πράγματα.
- ✓ Του αρέσει πολύ να συζητά με ενήλικες και επιδιώκει την προσοχή τους.
- ✓ Δεν έχει φίλους. Δύσκολα πλησιάζει παιδιά της ηλικίας του, προτιμά συνήθως να επικοινωνεί με μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Δεν συμμετέχει σε παιχνίδια με άλλα παιδιά, ειδικά αν οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τρέξιμο. Παρατηρεί όμως με προσοχή τα άλλα παιδιά όταν παίζουν.
- ✓ Θεωρεί ότι το παιδί επηρεάζεται αρνητικά από τον πατέρα, τον οποίο η μητέρα χαρακτηρίζει «αντικοινωνικό».
- ✓ Η μητέρα θεωρεί ότι ίσως θα έπρεπε να επισκεφτούν παιδοψυχολόγο. Ο πατέρας όμως είναι πολύ αρνητικός σ' αυτή την προοπτική. Η στάση του αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ο παιδονευρολόγος που παρακολουθεί το παιδί, διαβεβαιώνει τους γονείς του Νίκου ότι απλώς κάνει λίγα πείσματα και ότι

μεγαλώνοντας «θα στρώσει». Δεν της αρέσει που το παιδί δεν κάνει παρέα με άλλα παιδιά και αποδίδει την έλλειψη αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά, στο ότι απλώς ο Νίκος δεν έχει τα ίδια ενδιαφέροντα με τους συνομηλίκους του.

- ✓ Η μητέρα ανησυχεί να μην πέσει ο Νίκος εξαιτίας των κινητικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει και χτυπήσει στο κεφάλι.

- **Συνέντευξη με τη δασκάλα της γενικής τάξης**

Η δασκάλα της γενικής τάξης αναφέρει ότι:

- ✓ η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται κυρίως στο ότι ο Νίκος δεν διαθέτει την αναγκαία ευχέρεια στη χρήση της θετικής συμπεριφοράς αλλά και αρκετές φορές δεν θέλει να εκτελέσει τη θετική συμπεριφορά για λόγους όμως που η ίδια δεν έχει εξακριβώσει.
- ✓ Η αρνητική συμπεριφορά εμφανίζεται δύο με τρεις φορές συνήθως στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας που ο Νίκος παρακολουθεί τη γενική τάξη.
- ✓ Η θετική συμπεριφορά εμφανίζεται μόνο όταν ο Νίκος ζωγραφίζει ή γράφει στον πίνακα και κάνει ό,τι αυτός θέλει, χωρίς να ακολουθεί τις οδηγίες ή τις εντολές της δασκάλας
- ✓ Το άτομο, του οποίου η παρουσία συνδέεται με επιδείνωση της συμπεριφοράς του παιδιού, είναι η μητέρα η οποία τον υπερπροστατεύει και δικαιολογεί με «φυσικό» τρόπο τις αντιδράσεις του. Άλλοτε η συμπεριφορά βελτιώνεται, όταν η μητέρα τον συμβουλεύει με ήπιο τόνο και προσπαθεί να τον ηρεμήσει.
- ✓ Η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού διασπά την προσοχή των άλλων παιδιών, προκαλεί σχόλια εκ μέρους τους και έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή του μαθήματος.
- ✓ Ο Νίκος συχνά λέει ότι κουράστηκε ή βαρέθηκε και ότι θέλει να πάει στο τμήμα ένταξης ή στο σπίτι του
- ✓ Συχνά παραπονιέται ότι πονάει η κοιλιά του και θέλει να έρθει η μαμά του για να τον πάρει στο σπίτι. Αυτό συμβαίνει συνήθως στο τέλος της διδακτικής ώρας.
- ✓ Η δασκάλα θεωρεί ότι ο μαθητής με την προβληματική του συμπεριφορά επιδιώκει την κοινωνική προσοχή, την αποφυγή υποχρεώσεων/ ατόμων και την πρόσβαση σε επιθυμητές δραστηριότητες.
- ✓ Συνήθως η αρνητική συμπεριφορά που επιδεικνύει είναι πιο αποτελεσματική στην υλοποίηση αυτών των στόχων
- ✓ Εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά πιο έντονα κυρίως προς το τέλος της διδακτικής ώρας
- ✓ Η επιβράβευση και η ενθάρρυνση ευνοούν τη θετική συμπεριφορά του μαθητή.
- ✓ Η δασκάλα συνήθως υποχωρεί στις επιθυμίες ή επιλογές του Νίκου θεωρώντας ότι έτσι θα αποφευχθεί η εκδήλωση της αρνητικής συμπεριφοράς.
- ✓ Όταν εκδηλώνεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά η δασκάλα διακόπτει το μάθημα και συζητά με το παιδί προσπαθώντας να τον ηρεμήσει.
- ✓ Δεν έχει σχέση με κανέναν συμμαθητή του και γενικά αποφεύγει να εμπλέκεται σε ομαδικές δραστηριότητες.
- ✓ Ο Νίκος δεν μπορεί να ανταποκριθεί μαθησιακά στο επίπεδο της τάξης του.
- ✓ Η δασκάλα χρησιμοποιούσε ένα σύστημα υλικών αμοιβών ( αστεράκια - αυτοκόλλητα) για την ενίσχυση της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς.

- **Συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης**

Η δασκάλα της ειδικής αγωγής αναφέρει :

- Πιστεύει ότι η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στο ότι α)το παιδί δεν έχει στο ρεπερτόριό του τις απαιτούμενες σχετικές δεξιότητες β) δεν διαθέτει την αναγκαία ευχέρεια στη χρήση της θετικής συμπεριφοράς αλλά και αρκετές φορές δεν θέλει να εκτελέσει τη θετική συμπεριφορά και γ)δεν θέλει να εκτελέσει τη θετική συμπεριφορά.
- Η ακατάλληλη συμπεριφορά εμφανίζεται καθημερινά ιδιαίτερα τη δεύτερη ώρα διδασκαλίας
- Όταν καλείται να εργαστεί σε δραστηριότητες που γνωρίζει ή του φαίνονται εύκολες εμφανίζει θετική συμπεριφορά.
- Η συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι μεγάλη.
- Η αρνητική συμπεριφορά εμφανίζεται κυρίως όταν ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, ειδικά σε καινούριο υλικό που νομίζει ότι θα τον δυσκολέψει. Φωνάζει δεν θέλω να κάνω άλλη δουλειά.
- Είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίσει τη θετική συμπεριφορά όταν ασχολείται με δραστηριότητα που ο ίδιος έχει επιλέξει (ζωγραφική).
- Δεν δέχεται την παρουσία συνομηλίκων και ούτε ανταποκρίνεται σε οποιαδήποτε προσέγγιση.
- Η παρουσία της μητέρας μπορεί να λειτουργήσει είτε θετικά είτε αρνητικά.
- Η προβληματική συμπεριφορά είναι πιο έντονη όταν ο Νίκος ταλαιπωρείται από την αλλεργία και δεν έχει κοιμηθεί καλά το προηγούμενο βράδυ
- Τα παιδιά όταν τον ακούν να βρίζει και να φωνάζει δείχνουν φόβο και απομακρύνονται. Ο Νίκος δείχνει να αντλεί ευχαρίστηση απ' αυτό.
- Δεν του αρέσει να υπακούει σε κανόνες και να εκτελεί εντολές. Αντιδρά πολύ έντονα (φωνάζει, βρίζει) στην προσπάθεια της δασκάλας να θέσει όρια.
- Η δασκάλα πιστεύει ότι με την αρνητική συμπεριφορά επιδιώκει την εξασφάλιση της κοινωνικής προσοχής και την αποφυγή υποχρεώσεων ή ατόμων
- Μερικές φορές η αρνητική συμπεριφορά που επιδεικνύει είναι πιο αποτελεσματική στην υλοποίηση αυτών των στόχων
- Θέλει συνέχεια να γίνεται το δικό του («Θα ζωγραφίσω τώρα! Δεν θέλω να διαβάσω... Παράτα με .....» « Θα διαβάσω μετά.»)
- Του αρέσει πολύ η συζήτηση για διάφορα θέματα
- Μόλις εμφανίζεται η αρνητική συμπεριφορά η δασκάλα διακόπτει τη δραστηριότητα και αρχίζει να συζητά μαζί του. Του υπενθυμίζει τους κανόνες και τον ενθαρρύνει να επιδείξει τη θετική συμπεριφορά.
- Ακολουθεί το επίπεδο της πρώτης δημοτικού στην ανάγνωση
- Έχει φωνολογική επίγνωση
- Γράφει δυσύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις

- **Συνέντευξη με το μαθητή**

Ο Νίκος ανέφερε ότι:

- Αγχώνεται πάρα πολύ με τα μαθήματα και τις ασκήσεις. Φοβάται ότι δε θα τα καταφέρει και θέλει να αποφύγει τις δραστηριότητες

- Του αρέσει να τραβά την προσοχή των ενηλίκων και των συνομηλίκων του.
- Θέλει να σηκώνεται από τη θέση του γιατί κουράζεται το πόδι του
- Πολλές φορές βαριέται στη γενική τάξη γιατί δεν έχει τι να κάνει
- Του αρέσει πολύ να ζωγραφίζει και να συζητά, ιδιαίτερα με ενήλικες
- Νιώθει άσχημα για το κινητικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει(θυμώνει όταν δεν μπορεί να κάνει πράγματα με το αριστερό χέρι) και ζηλεύει που τα άλλα παιδιά μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν.
- Δεν θέλει να κάνει παρέα με συμμαθητές του και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες γιατί πιστεύει ότι δε θα τα καταφέρει.
- Νομίζει ότι τα πάει καλά στην ανάγνωση.
- Η αλλεργία του προκαλεί φοβερό εκνευρισμό.
- Δεν του αρέσει να γράφει.
- Τον ενοχλεί όταν τα άλλα παιδιά διαβάζουν πολύ δυνατά.

### 5.1.2 Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς

Επειδή η ακρίβεια των απαντήσεων στις συνεντεύξεις και συνακόλουθα η ποιότητα της εικόνας που προκύπτει για τη συμπεριφορά, πιθανόν, να μην βρίσκονται πάντα στο επιθυμητό επίπεδο, συστήνεται ο συνδυασμός της συνέντευξης με τη συμπλήρωση μιας κλίμακας εκτίμησης της συμπεριφοράς, σαν την «κλίμακα αξιολόγησης των κινήτρων της συμπεριφοράς». Βάση του θεωρητικού πλαισίου της κλίμακας είναι η σύνδεση της συμπεριφοράς με μία από τις τέσσερις λειτουργίες της συμπεριφοράς, που έχουν ήδη αναφερθεί (Αγαλιώτης, 2006).

Η Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων της συμπεριφοράς (Durand, 1990) συμπληρώθηκε από τη δασκάλα της γενικής τάξης και από τη δασκάλα της ειδικής αγωγής. Η συμπεριφορά που αξιολογήθηκε ήταν :

Διαταράσσει τη ροή της διδασκαλίας – φωνάζει, μιλάει άσχημα στη δασκάλα, σηκώνεται από τη θέση του χωρίς την άδειά της, αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και διασπά την προσοχή των μαθητών και της δασκάλας

Η κλίμακα με αξιολογητή τη δασκάλα της γενικής τάξης, έδωσε την παρακάτω σειρά κατάταξης σχετικά με τη λειτουργία της συμπεριφοράς του μαθητή:

1. Απόκτηση αγαθού
2. Εξασφάλιση προσοχής
3. Αποφυγή δραστηριότητας
4. Αισθητηριακή ικανοποίηση

Αντίστοιχα η κλίμακα αξιολόγησης που συμπληρώθηκε από τη δασκάλα ειδικής αγωγής έδωσε την εξής σειρά :

1. Αισθητηριακή Ικανοποίηση
2. Αποφυγή δραστηριότητας
3. Απόκτηση αγαθού
4. Εξασφάλιση προσοχής

Ο σκοπός που τοποθετήθηκε στην πρώτη θέση στις δύο κλίμακες, αναγορεύτηκε σε προσωρινή υπόθεση της λειτουργίας της συμπεριφοράς.

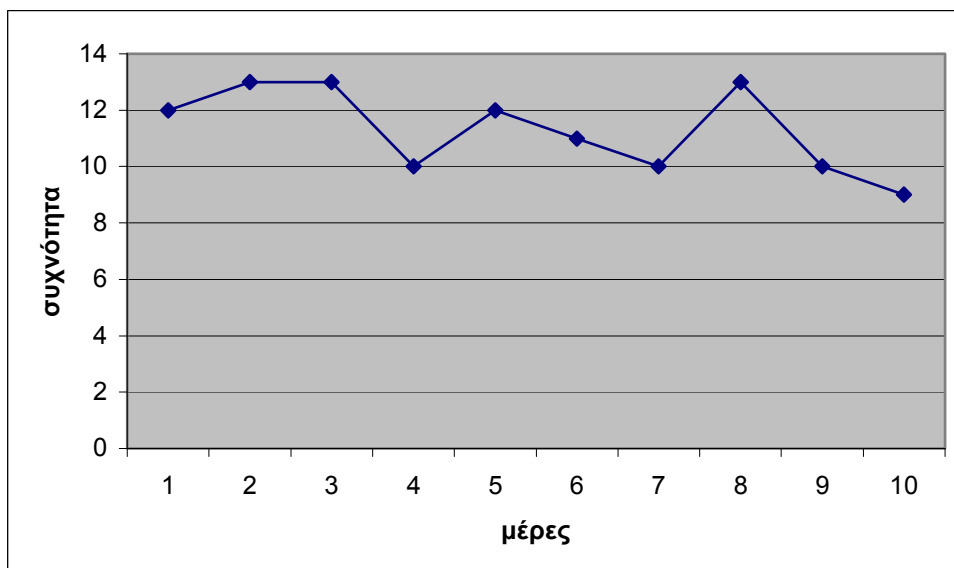
### 5.1.3. Άμεση παρατήρηση

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκαν τα εξής σε σχέση με τα προηγούμενα και τα επόμενα της συμπεριφοράς – στόχου:

- Η αρνητική συμπεριφορά δεν εμφανίζεται όταν ο Νίκος ζωγραφίζει.
- Η αρνητική συμπεριφορά δεν εμφανίζεται όταν το παιδί κάνει αυτό που θέλει (κάνει βόλτες στην τάξη, γράφει στον πίνακα, διηγείται κάτι που εκείνος θέλει)
- Η αρνητική συμπεριφορά εμφανίζεται όταν η δασκάλα δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθητή.
- Μόλις εμφανίζεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά η δασκάλα ικανοποιεί κάθε απαίτηση του μαθητή.
- Ο Νίκος δεν ακολουθεί συγκεκριμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να βαριέται και το τρίτο τέταρτο της διδακτικής ώρας να παρουσιάζει έξαρση της αρνητικής συμπεριφοράς.
- Η δασκάλα «προλαμβάνει» την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς , υποχωρώντας συνήθως στις απαιτήσεις του μαθητή.
- Η δασκάλα διατυπώνει «αρνητικά» τις εντολές προς το Νίκο για να τον επαναφέρει στην τάξη π.χ. «Μη σηκώνεσαι από τη θέση σου» «Μη φωνάζεις» κ.λ.π.
- Η δασκάλα δεν δίνει στο παιδί πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση της προκλητικής συμπεριφοράς
- Η δασκάλα της γενικής τάξης δεν γνωρίζει ότι ο μαθητής ξέρει να διαβάζει. Ο Νίκος διαβάζει στη γενική τάξη ένα κείμενο της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού για πρώτη φορά στις 24/ 4/ 2007! Η δασκάλα μένει εμβρόντητη από την πολύ καλή επίδοση του Νίκου!
- Οι αντιδράσεις της δασκάλας ευνοούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς που σχετίζεται με την αποφυγή/ διαφυγή δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιεί π.χ. ερωτήσεις του τύπου «Θέλεις να γράψεις;» ή « Θέλεις να διαβάσεις;» ή « Νίκο θα είσαι ήσυχος;»,ή «Νίκο πες μου τι θέλεις να κάνεις;»
- Η δασκάλα χρησιμοποιούσε ένα σύστημα υλικών αμοιβών ( αστεράκια - αυτοκόλλητα) για την ενίσχυση της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς, αυτό όμως δεν γινόταν με συνέπεια και απόλυτη σταθερότητα.

- Η αρνητική συμπεριφορά παρουσιάζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση τις μέρες που το παιδί δεν έχει κοιμηθεί καλά το προηγούμενο βράδυ λόγω της αλλεργίας.
- Υπάρχει ένα χρονικό μοτίβο κατά το οποίο εκδηλώνεται πιο έντονα η συμπεριφορά – στόχος (8:50 με 8:55 κάθε μέρα στη διάρκεια της παρατήρησης. Πριν την εμφάνιση της συμπεριφοράς τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ο Νίκος εμφανίζει στερεοτυπικές κινήσεις (αρχίζει και κινείται μπρος – πίσω).
- Η ακατάλληλη συμπεριφορά εμφανίζεται κάθε φορά που η δασκάλα επιβραβεύει ή δίνει την προσοχή της στα άλλα παιδιά
- Η αρνητική συμπεριφορά εμφανίζεται όταν η δασκάλα μεταβαίνει σε νέα δραστηριότητα. Η γρήγορη εναλλαγή του προκαλεί φοβερή αναστάτωση και δεν μπορεί να παρακολουθήσει όπως ανέφερε και ο ίδιος.
- Ο μαθητής αποφεύγει να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε ακαδημαϊκή δραστηριότητα ομαδική ή ατομική , που αναθέτει η δασκάλα στο σύνολο της τάξης. (Φοβάται ότι δεν θα τα καταφέρει.) Συμμετέχει όμως και ανταποκρίνεται θετικά σε δραστηριότητες δικής του επιλογής που είναι εύκολες και μικρής έκτασης/ διάρκειας και θεωρεί ότι μπορεί να τα καταφέρει.
- Η αρνητική συμπεριφορά εμφανίζεται κάθε φορά που δυσκολεύεται με κάτι (π.χ. δεν μπορεί να ανοίξει την τσάντα του, δεν μπορεί να βρει τη σελίδα του βιβλίου, δεν μπορεί να γράψει κ.λ.π.
- Κάθε φορά που ο Νίκος εκδηλώνει αρνητική συμπεριφορά κοιτά γύρω του , τους συμμαθητές και τη δασκάλα του, για να βεβαιωθεί ότι τον κοιτούν και χαμογελά.
- Τα είδη ζωγραφικής (το κουτί με τα χρώματα) βρισκόταν σε μια μικρή βιβλιοθήκη της τάξης και ο μαθητής σηκωνόταν από τη θέση του για να πάει να τα πάρει. Επίσης ζητούσε χαρτί από τη δασκάλα , η οποία τα είχε σε ένα συρτάρι στο γραφείο της : όλη αυτή η διαδικασία είχε βέβαια ως αποτέλεσμα τη διαταραχή της ροής του μαθήματος και τη διάσπαση προσοχής των παιδιών

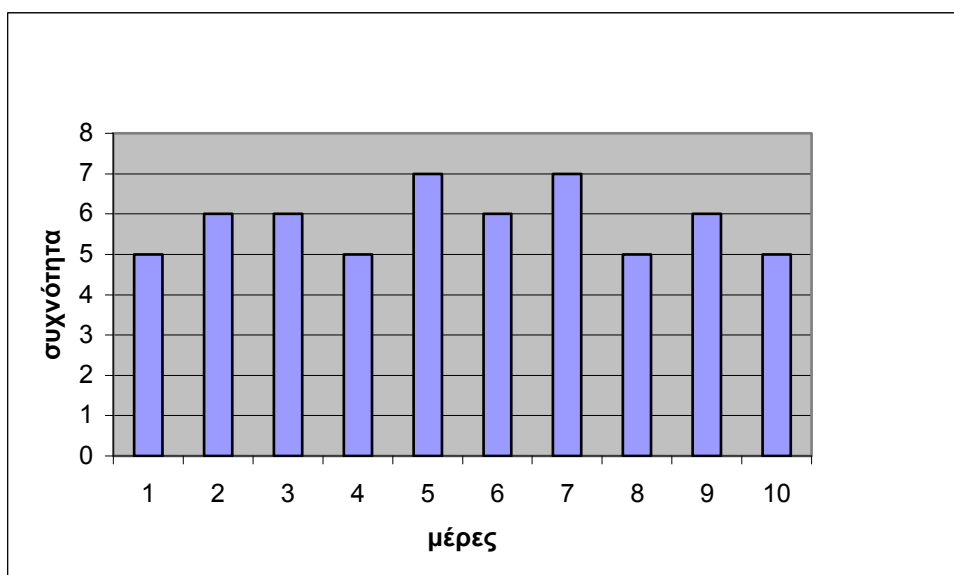
Από την παρατήρηση συγκεντρώθηκαν επίσης πληροφορίες σε σχέση με τη συχνότητα της συμπεριφοράς που σχημάτισαν τη Γραμμή Βάσης. Η Γραμμή Βάσης (Baseline assessment) είναι η μέτρηση της συμπεριφοράς πριν την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος τα δεδομένα αυτά θα χρησιμοποιηθούν ως σημεία σύγκρισης για τη μέτρηση της προόδου (Shippen, Simpson & Crites ; 2003 Miltenberger, 2004; Bambara & Kern 2005).



**Γράφημα 1:** Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς - στόχου

Στο γράφημα 1 διαφαίνεται η συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς σε χρονικό διάστημα 45' (μια διδακτική ώρα). Η συχνότητα καταγράφεται ανά μέρα στο σύνολο των 10 ημερών που διήρκεσε η παρατήρηση. Ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς είναι 11 φορές στη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

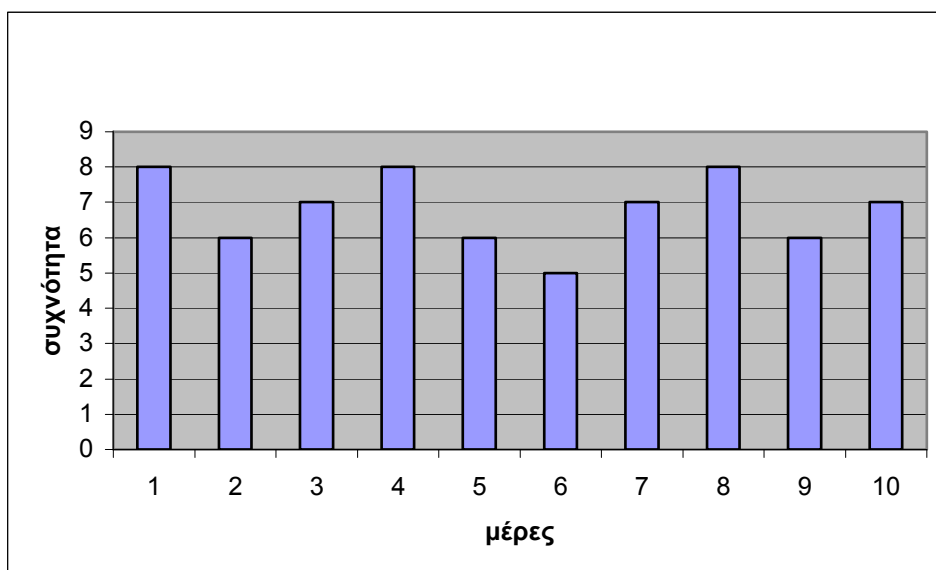
Τα δεδομένα της Λειτουργικής Αξιολόγησης του Νίκου που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της άμεσης παρατήρησης, συνοψίζονται στα παρακάτω γραφήματα:



**Γράφημα 2:** Συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς στη συνθήκη έλλειψης προσοχής από τη δασκάλα προς το παιδί.

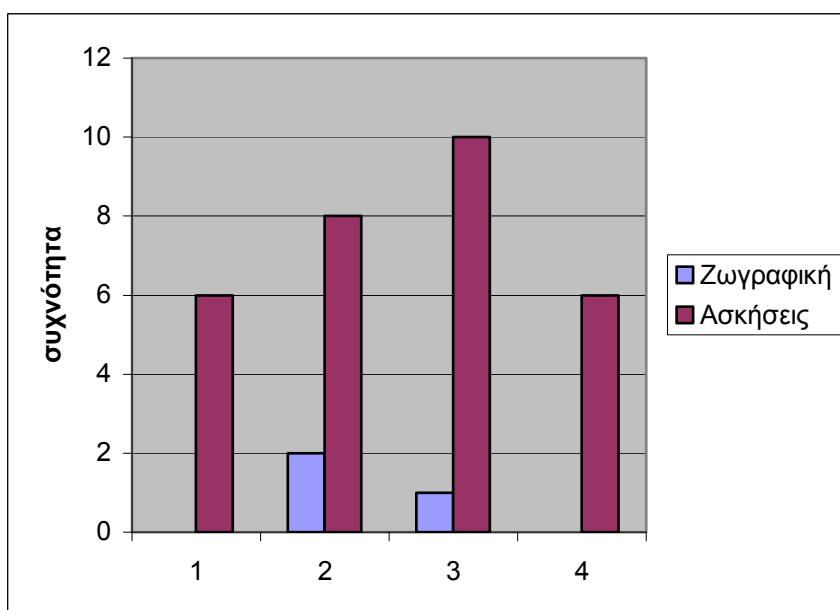
Στο γράφημα 2 διαφαίνεται ότι, όταν για κάποιο χρονικό διάστημα η δασκάλα δεν παρέχει προσοχή στο Νίκο και ασχολείται με τα άλλα παιδιά, ο μαθητής εμφανίζει την αρνητική συμπεριφορά για να εξασφαλίσει την προσοχή της δασκάλας.





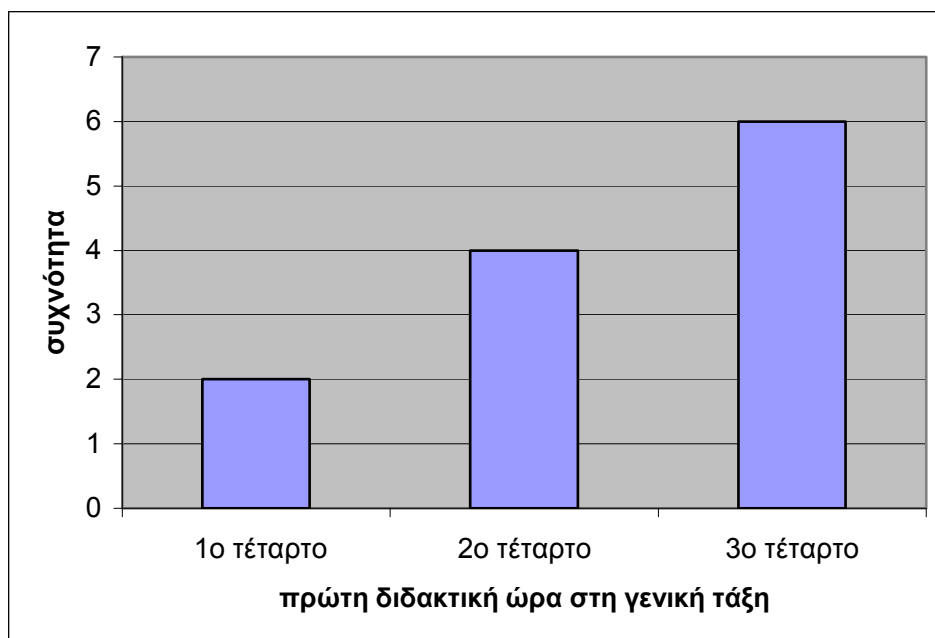
**Γράφημα 3:** Συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων.

Στο γράφημα 3 διαφαίνεται η συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς όταν η δασκάλα αναθέτει στο Νίκο ή γενικότερα σε όλη την τάξη ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Από τις 11 φορές κατά μέσο όρο που εμφανίζεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, οι 7 φορές κατά μέσο όρο συνδέονται με την ανάθεση ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Ο μαθητής εμφανίζει ακατάλληλη συμπεριφορά για να αποφύγει τις δραστηριότητες.



**Γράφημα 4:** Συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς στη διάρκεια ζωγραφικής.

Στο παραπάνω γράφημα διαφαίνεται ότι, όταν ο Νίκος ζωγραφίζει δεν εμφανίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, καθώς όπως φάνηκε από την παρατήρηση, η ζωγραφική είναι μια δραστηριότητα που αρέσει ιδιαίτερα στο παιδί.



**Γράφημα 5:** Χρονικές περιόδους εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

Στο παραπάνω γράφημα διαφαίνεται ότι ο Νίκος εμφανίζει την αρνητική συμπεριφορά πιο έντονα στο τελευταίο τέταρτο της πρώτης διδακτικής ώρας στη γενική τάξη.

#### **5.1.4. Ανάπτυξη υποθέσεων – Προσδιορισμός της λειτουργίας της Συμπεριφοράς**

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις για την πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς (Shippen, Simpson & Crites, 2003; Miltenberger, 2004; Bambara & Kern 2005; Doggett; et al, 2001; Gresham, Watson, & Skinner, 2001; Barnhill, 2005; O' Neill, et al, 1997 ; Knoster, 2000).

- Υπόθεση 1: Όταν η δασκάλα ζητά από το Νίκο να ανταποκριθεί σε κάποια ακαδημαϊκή δραστηριότητα, ο μαθητής εμφανίζει την αρνητική συμπεριφορά για να αποφύγει τη δραστηριότητα.
- Υπόθεση 2: Όταν ζητείται από το παιδί να μεταβεί από μια προτιμώμενη δραστηριότητα (ζωγραφική, συζήτηση) σε μια μη προτιμώμενη δραστηριότητα (ακαδημαϊκές δραστηριότητες), ο Νίκος παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά για να αποφύγει τη δραστηριότητα.

- Υπόθεση 3: Όταν ο μαθητής αρχίζει να κουράζεται ή να βαριέται εμφανίζει αρνητική συμπεριφορά για να διαφύγει από την τάξη / αποφύγει την παραμονή του στην τάξη.
- Υπόθεση 4 : Όταν η δασκάλα ασχολείται με τα άλλα παιδιά , ο Νίκος εμφανίζει την αρνητική συμπεριφορά, για να εξασφαλίσει την προσοχή της δασκάλας και των συμμαθητών του.

Αν και οι υποθέσεις 1,2 και 3 υποδεικνύουν ως λειτουργία της συμπεριφοράς την αποφυγή δραστηριοτήτων / συνθηκών, διαφέρουν σε σχέση με τα γεγονότα που προηγούνται της ακατάλληλης συμπεριφοράς.

Οι παραπάνω υποθέσεις επιβεβαιώνονται και ενισχύονται από πληθώρα πληροφοριών που προέκυψαν από τη διαδικασία της Λειτουργικής Αξιολόγησης. Κρίθηκαν λοιπόν ακριβείς και έγκυρες ώστε να οδηγήσουν στην επιλογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων ( Doggett; et al, 2001; Gresham, Watson,& Skinner, 2001; Barnhill, 2005; O' Neill, et al, 1997; Miltenberger, 2004; Kern 2005 ).

## **5.2 Β΄ Φάση: Επίπεδα Παρέμβασης**

### **5.2.1 Ανάπτυξη σχεδίου παρέμβασης και Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς (Positive Behavior Support Plan )**

Μετά την ανάπτυξη των υποθέσεων για την λειτουργία της διαταρακτικής συμπεριφοράς που εμφανίζει ο Νίκος σχεδιάστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης – τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η παρέμβαση βασίστηκε στα αποτελέσματα της λειτουργικής αξιολόγησης και ακολουθώντας τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς, περιελάμβανε τρία επίπεδα:

#### **Παρέμβαση Α΄: Παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς (antecedent interventions )**

- ❖ Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης
- ❖ Παροχή ευκαιριών για επιλογή
- ❖ Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος
- ❖ Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού
- ❖ Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς
- ❖ Εξασφάλιση προσοχής
- ❖ Παροχή συχνών διαλειμμάτων

#### **Παρέμβαση Β: Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων**

- ❖ Εναλλακτικές Επικοινωνιακές δεξιότητες (Replacement skills)
- ❖ Διδασκαλία Στρατηγικών Αυτοδιαχείρισης –( Self management strategies )
- ❖ Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

## Παρέμβαση Γ: Παρέμβαση στις Συνέπειες – Αντιδράσεις

- ❖ εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (instructional approaches)
- ❖ διαφορική ενίσχυση (differential reinforcement)

### 5.2.2 Υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης

Πριν την υλοποίηση της παρέμβασης, το παιδί ενημερώθηκε ακριβώς για το σκοπό της λειτουργικής αξιολόγησης, και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Ο Νίκος επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα, χαμογελώντας. Ενημερώθηκε λοιπόν για το τι πρόκειται να κάνουμε, και τι περιμένουμε να αλλάξει στη συμπεριφορά του. Εκείνος δέχτηκε να συνεργαστεί ( Shippen, Simpson, Crites, 2003; Knoster, 2000 ;O' Neill, et al, 1997; Bambara & Kern 2005).

Σε συνεργασία με τη δασκάλα της γενικής τάξης και της δασκάλας του τμήματος ένταξης, τέθηκε ως βραχυπρόθεσμος στόχος του προγράμματος παρέμβασης η μείωση της συχνότητας εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία προκαλούσε διαταραχή της μαθησιακής διαδικασίας. Απώτερος στόχος ήταν η ένταξη του μαθητή στη γενική τάξη.

#### 5.2.2.1 Α΄ Επίπεδο Παρέμβασης: Παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς – Προληπτικές στρατηγικές (antecedent interventions )

##### 1<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης επικεντρώθηκαν πρώτα στην παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι, αυτού του είδους οι παρεμβάσεις συνιστούν μια πολύ αποτελεσματική και γρήγορη προσέγγιση για την μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς και είναι πολύ σημαντικές σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης γιατί προλαμβάνουν την εμφάνιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς. (McDougall & Zuna, 2004; Kern et al., 2002 ;Wright-Gallo ,Higbee, Reagon , Davey , 2006; Knoster, 2000).

##### ❖ Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης

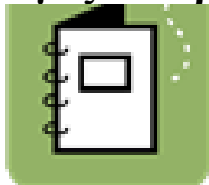
- ✓ Φροντίσαμε να κάθεται το παιδί σε πιο **ψηλή καρέκλα** ( κάθε φορά που έμπαινε στην τάξη και έβλεπε χαμηλή καρέκλα άρχιζε να φωνάζει και να βρίζει).
- ✓ Επίσης τοποθετήθηκε ένα **μαξιλάρι στην καρέκλα του** που τον έκανε να αισθάνεται πιο άνετα και έτσι να κάθεται για περισσότερη ώρα στη θέση του.
- ✓ Τα **είδη ζωγραφικής** – λευκά χαρτιά και ένα κουτί με χρώματα – τοποθετήθηκαν κάτω από το θρανίο του, ώστε να μην χρειάζεται να σηκωθεί από τη θέση του
- ✓ **Σελιδοδείκτες** : Καθυστερούσε πολύ να βρει το μάθημα εξαιτίας του κινητικού προβλήματος που έχει στο αριστερό χέρι. Οι σελιδοδείκτες ήταν τοποθετημένοι στη

σωστή θέση από το σπίτι και έτσι ήταν πιο εύκολο τώρα. ( Ruef, Higgins , Glaeser & Patnode , 1998 ; Gable & Hendrickson , 2000 ; Hendley & Lock , 2007 ).

### ❖ Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού

- ✓ Κολλήθηκε στο θρανίο του **μια λίστα με οδηγίες**, τι έπρεπε να κάνει μόλις καθόταν στο θρανίο του : ανοίγω τη τσάντα μου, βγάζω τα βιβλία μου, βγάζω το μολύβι και τη γόμα μου. Η λίστα με τις οδηγίες μετά από 2 μέρες κρίθηκε περιττή, γιατί ο Νίκος είπε ότι δε χρειαζόταν πια οδηγίες και ότι ήξερε πολύ καλά τι έπρεπε να κάνει.
- ✓ Κολλήθηκαν πάνω στο θρανίο του **εικόνες με τις διάφορες ακαδημαϊκές δραστηριότητες** οι οποίες εναλλάσσονταν ανάλογα με τη ροή του μαθήματος.

**Βγάζω τα βιβλία μου**



**Ορθογραφία**



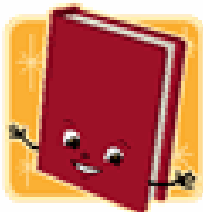
**Ανάγνωση**



**Ζωγραφική**



**Νέο μάθημα**



**Γράφω ασκήσεις**



Το πρόγραμμα λειτούργησε πολύ καλά στο τμήμα ένταξης . Το παιδί ήξερε από την αρχή ποιες δραστηριότητες θα κάνει, πότε θα ζωγραφίσει ή πότε θα κάνει ένα διάλειμμα με αποτέλεσμα να νιώθει πιο ασφαλές και να είναι πιο ήρεμο.

Το πρόγραμμα με τις εικόνες αποδείχτηκε αναποτελεσματικό στην κανονική τάξη. Δεν αποδείχθηκε πρακτικό και δεν οδήγησε στην αυτονομία του μαθητή, γιατί τις περισσότερες φορές η δασκάλα δεν ακολουθούσε συγκεκριμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Ο Νίκος δε μπορούσε να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος, η εναλλαγή των δραστηριοτήτων από τη δασκάλα γινόταν με αστραπιαίους ρυθμούς : όχι μόνο ο Νίκος , αλλά τα περισσότερα παιδιά στη τάξη δεν προλάβαιναν το ρυθμό. Αυτό δημιουργούσε αναστάτωση στο παιδί και ευνοούσε την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Το πρόβλημα λύθηκε ως εξής : η δασκάλα ενημέρωνε με ήπιο, σταθερό τόνο και αργούς ρυθμούς για το ποια δραστηριότητα θα ακολουθήσει , δείχνοντας ταυτόχρονα το αντίστοιχο βιβλίο ή τετράδιο. Επίσης φρόντιζε να βρίσκεται κοντά στο παιδί την ώρα αλλαγής της δραστηριότητας ώστε να του παρέχει την απαραίτητη στήριξη( Kern & Clarke, 2005; Herman, McIntosh & Sanford, 2004; McDougall & Zuna , 2004 ; <http://www.beachcenter.org>, 2007; Farmer, Goforth, Hives, et al., 2006).

#### ❖ Παροχή ευκαιριών για επιλογή

Δόθηκε στο παιδί η δυνατότητα επιλογής ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων π.χ μπορείς να γράψεις την άσκηση ή να την πεις προφορικά, μπορείς να διαβάσεις ένα κείμενο ή να γράψεις κάποιες λέξεις στον πίνακα. Μάλιστα πρότεινε και ο ίδιος κάποιες επιλογές: «μπορώ να διαβάσω το παρακάτω μάθημα;»

Επίσης ο Νίκος μπορούσε να επιλέξει τη σειρά των έργων και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει ( McDougall, & Zuna, 2004 ; Schoen & Faith 2004; Horner; & Carr, 1997; Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin and Hilt, 2001; Ruef, et al., 1998 ; Kern & Clarke, 2005; Vaughn & Horner , 1997; Moes, 1998; Hendley & Lock , 2007 ; <http://www.beachcenter.org>, 2007; Flood & Wilder, 2002).

#### ❖ Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται σε τροποποιήσεις και προσαρμογές που έγιναν στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες ώστε να διευκολύνουν το μαθητή να ανταποκριθεί σε αυτές και να μειωθεί έτσι η πιθανότητα να εμπλακεί σε προκλητικές συμπεριφορές.

Η δασκάλα της γενικής τάξης σε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης προετοίμαζαν εξατομικευμένο υλικό για το μαθητή. Μειώθηκε η ποσότητα των δραστηριοτήτων και προσαρμόστηκε ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων στο επίπεδο του μαθητή, ώστε το παιδί να έχει ευκαιρίες για επιτυχημένη επίδοση.

Υπήρχε εναλλαγή των δραστηριοτήτων που προτιμούσε ιδιαίτερα ο μαθητής με δραστηριότητες που προτιμούσε λιγότερο. Ο μαθητής μπορούσε να χρησιμοποιήσει μαρκαδόρους ή χρωματιστά μολύβια για τη συμπλήρωση των ασκήσεων αντί για το κλασσικό μαύρο μολύβι.

Δίπλα από κάθε δραστηριότητα υπήρχε μια εικόνα την οποία το παιδί μπορούσε να χρωματίσει μόλις ολοκλήρωνε την άσκηση στοιχείο που κινητοποιούσε το ενδιαφέρον του μαθητή ( McDougall & Zuna, 2004 ; Kern et al., 2002; Horner & Carr, 1997 ; Schoen & Faith 2004 ; Vaughn & Horner , 1997 ; Ruef, et al., 1998 ; Kern & Clarke, 2005 ; Moes, 1998 ; Gunter & Denny, 1996 ; Kern, Delaney,

Clarke, Dunlap, & Childs, 2001; McComas, Goddard, Hoch, 2002 ; <http://www.beachcenter.org>, 2007).

### ❖ **Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς**

*Θετική Ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς:* Η θετική ενίσχυση διδάσκει στο άτομο να ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ανταμείβοντάς το για τη σωστή συμπεριφορά και έχει αποδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και της θετικής στήριξης της συμπεριφοράς. Ο μαθητής ανταμείβονταν για την εμφάνιση της σωστής συμπεριφοράς

Καθορίστηκε ως υλική ανταμοιβή ένα αυτοκόλλητο αυτοκινητάκι που ο ίδιος ο μαθητής κολλούσε σε ένα πίνακα που αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο στην τάξη. Μόλις συμπλήρωνε 5 αυτοκόλλητα έπαιρνε ένα δυνατό χειροκρότημα από τους συμμαθητές του και μπορούσε να ακούσει το αγαπημένο του τραγούδι.

Η δασκάλα παράλληλα επαινούσε το Νίκο χρησιμοποιώντας λόγια επιβράβευσης και αποδοχής που συνοδεύονταν πάντα από ένα χάδι ή μια αγκαλιά. Οι αμοιβές δίνονταν αμέσως μόλις ο μαθητής επιδείκνυε τη σωστή συμπεριφορά ( McDougall & Zuna , 2004 ; Herman et al., 2004 ; Schoen & Faith , 2004 ; Hendley & Lock , 2007 ; Christensen, Young, Marchant , 2007; Christensen, Marchant & Young, 2004 ).

### ❖ **Εξασφάλιση προσοχής**

Τα προβλήματα συμπεριφοράς του Νίκου που ως λειτουργία τους είχαν την εξασφάλιση της προσοχής – κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εκδηλώνονταν σε συνθήκες όπου ο μαθητής έπρεπε να περάσει κάποιο χρόνο χωρίς προσοχή , επιθυμούσε την προσοχή από τη δασκάλα η οποία αρκετές φορές δεν ήταν διαθέσιμη , ή έβλεπε ότι οι συμμαθητές του τυγχάνουν προσοχής ή αλληλεπίδρασης με τη δασκάλα ενώ ο ίδιος όχι.

Η παροχή προσοχής ως προληπτική παρέμβαση στην εμφάνιση μιας προκλητικής συμπεριφοράς, υλοποιήθηκε με τους εξής τρόπους: α) Ο μαθητής τοποθετήθηκε σε ένα θρανίο κοντά στη δασκάλα β) Η δασκάλα φρόντιζε να παρέχει περιοδική προσοχή στο μαθητή και γ) Όταν η δασκάλα δεν είχε τη δυνατότητα να παρέχει την προσοχή που επιζητούσε ο μαθητής, φρόντιζε να ασχολείται ο μαθητής με ιδιαίτερα προτιμώμενες δραστηριότητες (παζλ, ανάγνωση παραμυθιού) (Gable & Hendrickson, 2000 ; Horner & Carr, 1997; Kern ,Choutka & Sokol, 2002 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998; Kern & Clarke, 2005 ; Hendley & Lock , 2007; McDougall & Zuna , 2004; McComas, Goddard, Hoch, 2002 ).

### ❖ **Παροχή συχνών διάλειμμάτων**

Μετά τη συμπλήρωση δύο δραστηριοτήτων δινόταν στο παιδί ένα διάλειμμα 5' όπου το παιδί μπορούσε να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα που του άρεσε πολύ (π.χ ζωγραφική). Για την εύκολη μετάβαση από το διάλειμμα ξανά πίσω στη δουλειά, ο μαθητής επέλεγε τι θα κάνει στο επόμενο διάλειμμα (McDougall & Zuna , 2004; Wright-Gallo ,Higbee, Reagon , Davey , 2006 ; Kern & Clarke, 2005; McComas, Goddard, Hoch, 2002 ;<http://www.beachcenter.org>, 2007; Flood & Wilder, 2002).

### 5.2.2.2 Β' Επίπεδο Παρέμβασης: Διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων

#### 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εβδομάδα παρέμβασης

Η παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται των ακατάλληλων συμπεριφορών δημιούργησε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων, που θα οδηγήσουν στη γενίκευση και διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Η διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων γινόταν στο τμήμα ένταξης κάθε μέρα για 10' σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, όποτε ο μαθητής εμφάνιζε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, η δασκάλα της ειδικής αγωγής υπενθύμιζε τις δεξιότητες που θα έπρεπε να υιοθετήσει ο μαθητής για να κατακτήσει την επιθυμητή συμπεριφορά.

Παράλληλα στη γενική τάξη η δασκάλα, ενίσχυε την εμφάνιση αυτών των δεξιοτήτων ενθαρρύνοντας συνέχεια το παιδί στη χρήση των στρατηγικών για τη θετική στήριξη της συμπεριφοράς και επιβραβεύοντας άμεσα την εμφάνιση των εναλλακτικών δεξιοτήτων (Knoster, 2000 ;Reichle, Drager & Davis, 2002 ; Horner & Carr, 1997 ; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 ; Gable & Hendrickson, 2000 ).

Οι εναλλακτικές δεξιότητες που διδάχθηκε ο Νίκος ήταν:

#### α) Εναλλακτικές Επικοινωνιακές δεξιότητες (Replacement skills)

- ✓ Σηκώνω το χέρι μου και ζητώ την άδεια από τη δασκάλα για να σηκωθώ από τη θέση μου όταν κουράζομαι το πόδι μου.
- ✓ Ζητώ βοήθεια όταν δυσκολεύομαι (δείχνω την κάρτα μου ή σηκώνω το χέρι μου)
- ✓ Ζητώ διάλειμμα από μια δραστηριότητα ή αλληλεπίδραση
- ✓ Διακόπτω – σταματώ την εργασία μου με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο
- ✓ Ζητώ την πρόσβαση σε δραστηριότητες ή αντικείμενα που προτιμώ (ζωγραφική, μουσική, αυτοκινητάκια) ( Reichle ; Drager & Davis, 2002 ; Horner & Carr, 1997 ; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 ; Gable & Hendrickson, 2000 ;Flood & Wilder, 2002).

#### β) Διδασκαλία Στρατηγικών Αυτοδιαχείρισης –( Self management strategies )

##### 1. Στρατηγική διαχείρισης του άγχους - ( Stress management techniques )

- ✓ Αναγνωρίζω τι αισθάνομαι: «αρχίζω και νιώθω άγχος.....» « Νιώθω πολύ περδεδεμένος.....» «Θα πάρω μερικές βαθιές αναπνοές για να ηρεμήσω....»
- ✓ προσδιορίζω πρώτα αυτό που με αναστατώνει και προσπαθώ να ηρεμήσω :π.χ. «Η άσκηση μου φαίνεται πολύ δύσκολη.....Νομίζω ότι δε θα τα καταφέρω.....» « Μπορώ να ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα μου.....» (Ruef et al., 1998; Halle., Bambara, Reichle, 2005; Schoen & Faith, 2004 ).



## 2. Στρατηγική Επίλυσης Προβλημάτων (Problem solving skills)

Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων

- ✓ Αναγνώριση αρνητικών συναισθημάτων («βαριέμαι, θύμωσα, κουράστηκα, δυσκολεύομαι... Θα τα παρατήσω, δεν αντέχω, παράτα με, έχω φαγούρα...»)
- ✓ Προσδιορισμός του προβλήματος (« Με δυσκολεύει η άσκηση» , « Κάθομαι πολλή ώρα στην καρέκλα, πόνεσε το πόδι μου» «Νυστάζω, δεν κοιμήθηκα χτες καλά, λόγω της αλλεργίας» «Ο Γιάννης με κοίταξε και νομίζω ότι με κοροϊδεύει» κ.λ.π.)
- ✓ Σταματώ και σκέφτομαι πριν ενεργήσω (« Ας σκεφτώ ήρεμα τι πρέπει να κάνω»)
- ✓ Παραγωγή πιθανών λύσεων ( «Έχω νευριάσω πολύ», «Θα αρχίσω να φωνάζω και να βρίζω...», «Θα τους δείξω εγώ...!», «Θα το πω στη δασκάλα μου», « Θα χτυπήσω το διπλανό μου απ' τα νεύρα μου!» «Μάλλον χρειάζομαι ένα διάλειμμα» )
- ✓ Αξιολόγηση της κάθε λύσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις συνέπειες (π.χ. « Αν τον χτυπήσω, θα έχω φασαρίες ..»)
- ✓ Επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης: «Είναι καλύτερα να το πω στη δασκάλα μου» «Ας ζητήσω ένα διάλειμμα να ξεκουραστώ λίγο»
- ✓ Αν δεν λειτουργήσει η πρώτη λύση , δοκιμάζω κάποια άλλη κοινωνικά κατάλληλη. ( Hendley & Lock, 2007 ; Schoen & Faith, 2004; Gable & Hendrickson , 2000 ; Halle, Bambara, & Reichle, 2005 )

## 3) Στρατηγικές αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων

Αυτοκαθοδήγηση – Αυτοενίσχυση :Διατύπωση θετικών αυτοδηλώσεων: « Θα τα καταφέρω, αν προσπαθήσω» « Όταν δυσκολεύομαι , θα ζητώ βοήθεια από τη δασκάλα μου» « Αν ηρεμήσω θα τα καταφέρω» « Θέλω το χρόνο μου» « Σήκωσα το χέρι μου για να ζητήσω άδεια από τη δασκάλα για να ...» «Τα πάω πολύ καλά στην ανάγνωση», « Κατάλαβα ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα τελικά!!!!!!» ( φράση του ίδιου του μαθητή...)

(Schoen & Faith, 2004;Christensen, Marchant & Young, 2004 ; Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998; Gable & Hendrickson , 2000; Halle, Bambara & Reichle , 2005).

Επιπλέον ο Νίκος διδάχθηκε τις παρακάτω δεξιότητες για να επικοινωνεί κατάλληλα και να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του και να εξασφαλίζει την προσοχή της δασκάλας και των άλλων με θετικό τρόπο:

- ✓ Σηκώνω το χέρι μου όταν θέλω να απαντήσω σε κάτι
- ✓ Ζητώ βοήθεια
- ✓ Ζητώ διάλειμμα όταν κουράζομαι.
- ✓ Ζητώ με ευγενικό τρόπο τη γόμα ή το μολύβι από το συμμαθητή μου
- ✓ Ακολουθώ τους κανόνες της τάξης και τις οδηγίες της δασκάλας.

Έγινε άμεση διδασκαλία στις κοινωνικές δεξιότητες, παρέχοντας συχνές ευκαιρίες για τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων. Επιπλέον δινόταν άμεση ανταμοιβή για την επιτυχημένη χρήση των κοινωνικών αλλά και των άλλων εναλλακτικών δεξιοτήτων, ώστε να αντικατασταθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά από την επιθυμητή.

( Christensen, Young & Marchant, 2007; Farmer, Goforth, Hives, et al.,2006; Schoen & Faith, 2004; Gable & Hendrickson, 2000 Ruef , Higgins, Glaeser & Patnode , 1998 ).

### 5.2.3 Γ' Επίπεδο Παρέμβασης: Παρέμβαση στις Συνέπειες/ Αντιδράσεις

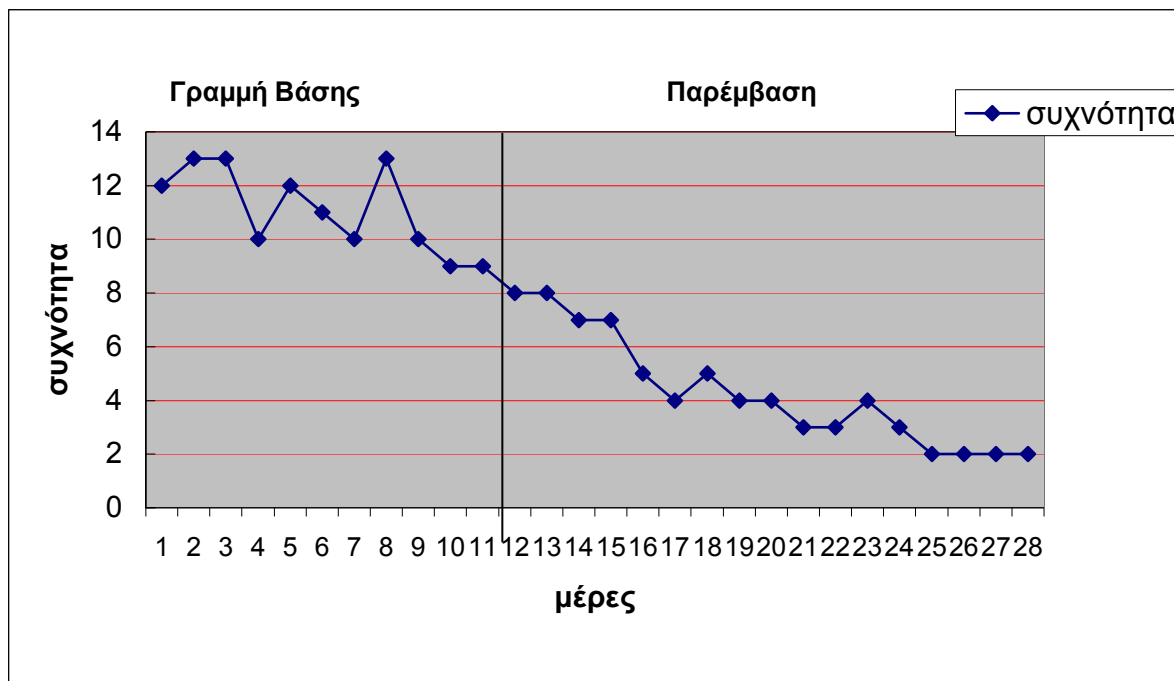
#### Η Δασκάλα της γενικής τάξης:

- Έδινε ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα ( αυτό έπρεπε να γίνεται συχνά, αλλιώς βαριόταν και σιγά- σιγά εμφανίζονταν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ) και ευκαιρίες για επιτυχημένες απαντήσεις με στόχο την αύξηση της χαμηλής αυτοεκτίμησης
- Αποφυγή διόρθωσης ή αρνητικού σχόλιου για ακαδημαϊκή επίδοση ( πολύ δύσκολο κομμάτι για τη δασκάλα της τάξης η οποία κατέβαλε πραγματικά μεγάλη προσπάθεια να αποδεχθεί, ότι ο στόχος, ήταν η μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι η αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης.
- Άμεση ενίσχυση της κάθε προσπάθειας – χειροκρότημα από τα παιδιά, επιβράβευση από τη δασκάλα, λεκτική και μη λεκτική ( μπράβο! Πλησίασμα και χάδι )
- Αγνόηση οποιασδήποτε αρνητικής συμπεριφοράς που εκδηλώθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Δεν τις επισημαίνουμε σε καμία περίπτωση. Επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς. ( π.χ. ακόμα και όταν δεν ενοχλεί , δε φωνάζει ή δε διακόπτει, η δασκάλα επιβραβεύει το μαθητή ουσιαστικά με την προσοχή της : Μπράβο Νίκο που είσαι ήσυχος, χαίρομαι πολύ, σ' ευχαριστώ που με βοηθάς να κάνω σωστά το μάθημα). Έτσι το παιδί εξασφαλίζει την προσοχή όχι μόνο της δασκάλας αλλά και των παιδιών, που τόσο έχει ανάγκη όπως έδειξε η λειτουργική αξιολόγηση.
- Η δασκάλα διατυπώνει θετικά και με σταθερότητα τις οδηγίες προς το Νίκο όποτε χρειάζεται: « Κάθομαι στη θέση μου» « Σηκώνω το χέρι μου για να .....» « Δουλεύω ήσυχα» «Ζητώ βοήθεια όταν .....» κ.λ.π.
- Συνεχής διαβεβαίωση ότι η δασκάλα είναι εκεί και θα τον βοηθήσει σε όποια δυσκολία αντιμετωπίζει
- Αποφεύγει τις ερωτήσεις που δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα για αποφυγή δραστηριότητας ή αποχώρηση από την τάξη ( για το σπίτι με τη δικαιολογία ότι πονάει η κοιλιά του ή για το τμήμα ένταξης) π.χ « Τι θέλεις να κάνεις;»
- Σταθερότητα στο πρόγραμμα: π.χ « Όχι τώρα Νίκο, ζωγραφική , μόλις τελειώσεις την άσκηση» «Μπορείς να κάνεις διάλειμμα , μόλις τελειώσεις και τις δύο δραστηριότητες»
- Παρότρυνση του παιδιού στη χρήση των εναλλακτικών δεξιοτήτων
- Οι συμμαθητές χειροκροτούν κάθε φορά που ο Νίκος έχει επιτυχημένη ακαδημαϊκή επίδοση ή εμφανίζει κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά.
- Οι συμμαθητές αγνοούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. ( Horner & Carr , 1997; Wright-Gallo ,Higbee , Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant , 2007 ; Miltenberger 2004 ; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005)

### 5.3 Αποτελέσματα Παρέμβασης

Η συμπεριφορά που αξιολογήθηκε ήταν: «Διαταράσσει τη ροή της διδασκαλίας – φωνάζει, μιλάει άσχημα στη δασκάλα, σηκώνεται από τη θέση του χωρίς την άδειά της, αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και διασπά την προσοχή των μαθητών και της δασκάλας»

Η πολυεπίπεδη παρέμβαση που υλοποιήθηκε, επέφερε σημαντική μείωση της συχνότητας της αρνητικής συμπεριφοράς όπως δείχνει το Γράφημα 6.

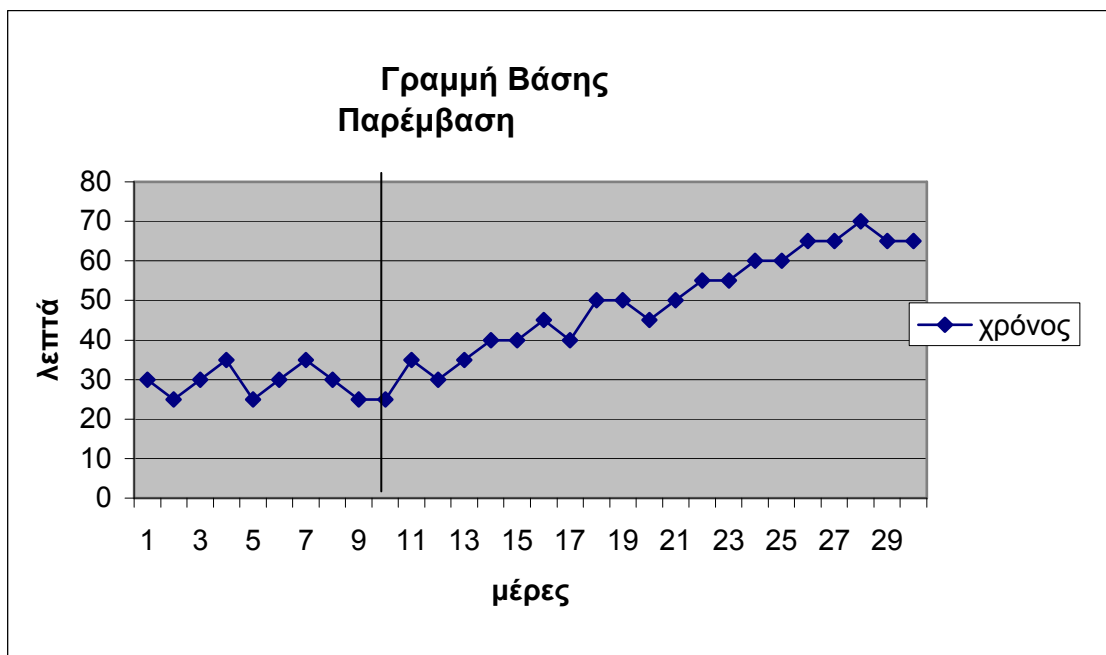


**Γράφημα 6:** Η μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση

Γραμμή Βάσης : 1 – 10 μέρες
Παρέμβαση Α΄: 11 – 15 μέρες
Παρέμβαση Β΄ και Γ΄ : 15 – 30 μέρες

Στο γράφημα 6 διαφαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της άμεσης παρατήρησης, ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς είναι 11 φορές στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς είναι 4 φορές στο διάστημα μιας διδακτικής ώρας.

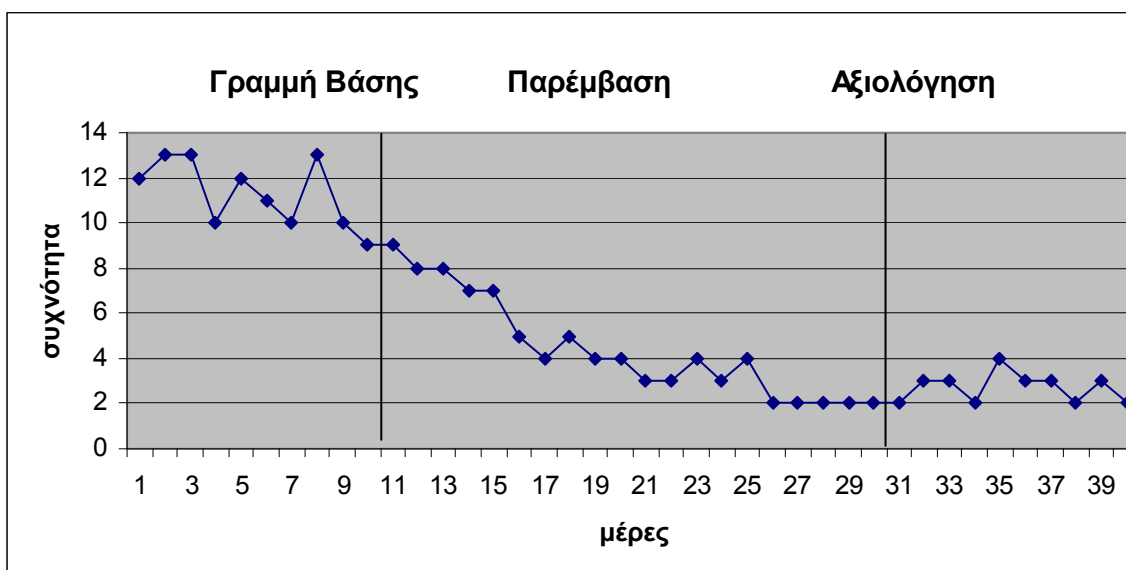
Επιπρόσθετα στη διάρκεια της παρέμβασης αυξήθηκε ο χρόνος παραμονής του Νίκου στη γενική τάξη κατά μέσο όρο 25' καθημερινά όπως διαφαίνεται στο γράφημα 7.



**Γράφημα 7:** Αύξηση του χρόνου παραμονής του μαθητή στη γενική τάξη, μετά την παρέμβαση.

#### 5.4. Γ' Φάση: Τελική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης ήταν το τελευταίο βήμα στη διαδικασία της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν διατήρηση της μείωσης της συχνότητας της συμπεριφοράς που σημειώθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όπως διαφαίνεται στο Γράφημα 8.



**Γράφημα 8:** Συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής συμπεριφοράς κατά την τελική αξιολόγηση.

Η αποτίμηση της παρέμβασης ολοκληρώθηκε μέσω μιας ημι- δομημένης συνέντευξης (ακολουθία αυτοερωτήσεων ), που συμπληρώθηκε από τη δασκάλα της γενικής τάξης και από τη δασκάλα της ειδικής αγωγής (Αγαλιώτης,2006; Knoster, 2000; Kincaid, Knoster, Harrower, Shannon, & Bustamante, 2002; Schalock, Bonham & Marchand, 2000 ; Scotti & Kennedy ,2000).

α) Σύμφωνα με τη δασκάλα της γενικής τάξης:

- Η παρέμβαση λειτούργησε με ευκολία και είχε θεαματικό αποτέλεσμα. Η μείωση του προβλήματος συμπεριφοράς είναι πολύ ικανοποιητική.
- Η συμπεριφορά του μαθητή άλλαξε ριζικά. Ο μαθητής διπλασίασε το χρόνο παραμονής του στην τάξη. Σταμάτησε να αντιδρά με φωνές και να διακόπτει συνεχώς το μάθημα για να γίνει το επίκεντρο της προσοχής. Συνεργάζεται, υπακούει στις οδηγίες που του δίνονται, κάνει χρήση των εναλλακτικών δεξιοτήτων που διδάχθηκε και εκφράζει τη χαρά και την ικανοποίησή του κάθε φορά που επιβραβεύεται γι' αυτή του την προσπάθεια.
- Η συμπεριφορά του Νίκου δεν είναι παρόμοια με τη συμπεριφορά του μέσου παιδιού της ίδιας τάξης. Θα χρειαζόταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρέμβασης για την κατάκτηση αυτού του στόχου.
- Η ίδια η δασκάλα είναι πολύ ευχαριστημένη- ενθουσιασμένη από τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Δεν πίστευε ότι θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια τέτοια αλλαγή.
- Θα συνιστούσε τη συγκεκριμένη παρέμβαση σε όσους αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη , γιατί είναι εύκολα υλοποιήσιμη και αποτελεσματική.
- Τέλος τόνισε ότι άξιζε η όλη προσπάθεια γιατί τώρα ο Νίκος ήταν ένα χαρούμενο παιδί.

β) Η δασκάλα του τμήματος ένταξης ανέφερε τα παρακάτω:

- Η παρέμβαση ήταν εύκολη στην υλοποίησή της και είχε πολύ θετικά αποτελέσματα.
- Υπήρξε ουσιαστική βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού: παρατηρήθηκε μείωση 90% των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ακολουθεί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων χωρίς να διαμαρτύρεται, δεν σηκώνεται από τη θέση του όταν εμφανίζεται η ακατάλληλη συμπεριφορά
- Δείχνει πιο χαρούμενος και απέκτησε αυτοπεποίθηση.
- Η συμπεριφορά του Νίκου δεν είναι ακόμη ανάλογη της συμπεριφοράς ενός μέσου παιδιού της ίδιας τάξης. Προτείνεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 6 μηνών για ουσιαστικότερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.
- Είναι πολύ ευχαριστημένη από τα αποτελέσματα της παρέμβασης.
- Θα συνιστούσε τη συγκεκριμένη παρέμβαση σε άλλους γιατί απαιτεί λίγο χρόνο προετοιμασίας , είναι βραχύχρονη και πολύ αποτελεσματική και επιπλέον βελτίωσε την ποιότητα ζωής του παιδιού στο σχολείο.

## 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι, η Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (FBA), δεν είναι απλά ένα τεστ ή μια προσέγγιση, αλλά μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που διεξάγεται για να καθορίσει τη λειτουργία (το σκοπό) της συμπεριφοράς, ώστε να επιλεγθούν κατάλληλες μέθοδοι παρέμβασης στα πλαίσια της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς (Cone, 1997; Knoster, 2000; Shippen, Simpson, & Crites, 2003; Gresham, et al, 2001; O'Neill, et. al., 1997; Horner & Carr, 1997; Wright-Gallo, Higbee, Reagon & Davey, 2006; Christensen, Young & Marchant, 2007; Miltenberger 2004; O'Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, & Newton, 1997; Kern, 2005).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν την αξία της χρήσης της λειτουργικής αξιολόγησης, ως μια αποτελεσματική μέθοδο για τον καθορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς, με στόχο την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Η συλλογή των δεδομένων αποδείχθηκε σχετικά εύκολη αλλά χρονοβόρα διαδικασία. Δεν υπήρξε υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των έμμεσων και των άμεσων μεθόδων (Cunningham, & O'Neill, 2000). Οι συνεντεύξεις, όπως επίσης και η Κλίμακα Αξιολόγησης Κινήτρων της Συμπεριφοράς ανέδειξαν ως λειτουργία της συμπεριφοράς την απόκτηση αγαθού και την αισθητηριακή ικανοποίηση. Σε αντίθεση με τις έμμεσες μεθόδους, η άμεση παρατήρηση υπέδειξε την αποφυγή των δραστηριοτήτων και την εξασφάλιση της προσοχής, ως βασικές λειτουργίες της συμπεριφοράς.

Στην πραγματικότητα, οι έμμεσες μέθοδοι προσέφεραν πληροφορίες για τη συνολική αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με την εξέλιξη της συμπεριφοράς μέχρι τη στιγμή χρησιμοποίησης των έμμεσων διαδικασιών και όχι γι' αυτή καθεαυτή τη συμπεριφορά στον παρόντα χρόνο. Εντούτοις η συνέντευξη με τον ίδιο το μαθητή παρείχε ουσιαστικές πληροφορίες για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς- στόχου. Η άμεση παρατήρηση αποδείχθηκε η πιο αποτελεσματική μέθοδος για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της αρνητικής συμπεριφοράς, μετά τη διατύπωση των υποθέσεων.

Η παρέμβαση βασίστηκε στα αποτελέσματα της Λειτουργικής Αξιολόγησης. Χρειάστηκε λίγος χρόνος προετοιμασίας και μικρή προσπάθεια για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση ήταν πολυεπίπεδη και όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, επέφερε θεαματική μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς απαιτούσαν μικρό χρόνο προετοιμασίας, ήταν εύκολες στην εφαρμογή τους και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές (βλ. Πίνακας 1).

- Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης
- Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος
- Παροχή ευκαιριών για επιλογή
- Αύξηση της προβλεψιμότητας και του σχεδιασμού
- Παροχή συχνών διαλειμμάτων
- Επιβράβευση της κατάλληλης – θετικής συμπεριφοράς
- Εξασφάλιση προσοχής
- Διδασκαλία εναλλακτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων

**Πίνακας 1:** Στρατηγικές Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς

Επειδή ακριβώς η παρέμβαση αποτελούταν από ένα «πακέτο» στρατηγικών, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ακριβώς ποιο συστατικό της παρέμβασης ήταν αυτό που επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή και ποιο όχι. Παρ' όλα αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση στα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, επέφερε άμεση μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, γιατί ακριβώς προλαμβάνει την εμφάνιση αρνητικής συμπεριφοράς (Kern, Choutka, Sokol, 2002; McDougall, & Zuna, 2004; Schoen & Faith 2004; Horner & Carr, 1997).

Γενικότερα η βελτίωση της συμπεριφοράς του Νίκου, ενισχύει την αντίληψη ότι οι στρατηγικές Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς, ιδιαίτερα αυτές που περιλαμβάνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλία εναλλακτικών δεξιοτήτων, μειώνουν την εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς και ευνοούν τη διατήρηση και τη γενίκευση της κατάλληλης συμπεριφοράς (Kern et al., 2002; Horner & Carr, 1997; Schoen & Faith 2004; Vaughn & Horner, 1997; Ruef, et al., 1998; Kern & Clarke, 2005; Kern, Delaney, Clarke, Dunlap, & Childs, 2001; McComas, Goddard, Hoch, 2002; <http://www.beachcenter.org>, 2007; Knoster, 2000; Reichle, Drager & Davis, 2002; Horner & Carr, 1997; Halle, Bambara, & Reichle, 2005; Gable & Hendrickson, 2000).

Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης έγινε φανερό, ότι η μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς και η χρήση εναλλακτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας συντέλεσε στην βελτίωση της ποιότητας ζωής του Νίκου στο σχολείο. Η «ακατάλληλη» συμπεριφορά απέκλειε το Νίκο από τη συμμετοχή του στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Η δυνατότητα επιλογής του παιδιού στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες και η ενσωμάτωση των προτιμήσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για συνεκπαίδευση (Knoster, 2000; McDougall, & Zuna, 2004; Horner; & Carr, 1997; Kern, et al., 2001). Το γεγονός αυτό τονίζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες της τάξης που συντελούν στο πρόβλημα συμπεριφοράς, έτσι ώστε οι μαθητές, να μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτή και να επωφελούνται από τις παιδαγωγικές και κοινωνικές εμπειρίες που παρέχει η γενική εκπαίδευση (Bambara, 2005; Weigle, 1997; Christensen, Marchant & Young, 2004).

Η αύξηση του χρόνου παραμονής του μαθητή στη γενική τάξη ήταν ένα πολύ θετικό και αισιόδοξο αποτέλεσμα, καθώς ο μακροπρόθεσμος στόχος της μελέτης δεν ήταν η μείωση των αρνητικών συμπεριφορών, αλλά η ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη. Επιπρόσθετα μέσα από τη μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς δόθηκε στο Νίκο αλλά και στους συμμαθητές του, η δυνατότητα για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες στο σχολείο (Knoster, 2000; McDougall, & Zuna, 2004; Horner; & Carr, 1997; Kern, et al., 2001).

Η συνεργασία του μαθητή έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Επίσης ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συνεργασία τόσο με τη δασκάλα της γενικής αγωγής όσο και με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης.

Η δασκάλα της γενικής αγωγής είχε πάρα πολλές επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Θεωρούσε απίθανο να αλλάξει η συμπεριφορά του μαθητή, καθώς είχε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν κάποιες τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς που δεν έφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Παρ' όλα αυτά η ίδια δασκάλα δήλωσε πολύ ευχαριστημένη- ενθουσιασμένη από τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Ανέφερε ότι η παρέμβαση λειτούργησε με ευκολία και είχε θεαματικό αποτέλεσμα καθώς η μείωση του προβλήματος συμπεριφοράς είναι πολύ ικανοποιητική. Δεν πίστευε ότι θα μπορούσε να

πραγματοποιηθεί μια τέτοια αλλαγή. Θα συνιστούσε τη συγκεκριμένη παρέμβαση σε όσους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, γιατί είναι εύκολα υλοποιήσιμη και αποτελεσματική.

Η δασκάλα της ειδικής αγωγής υποστήριξε από την αρχή και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό την προσπάθεια και ήταν σίγουρη για το θετικό αποτέλεσμα. Έκανε πολλές προτάσεις για την παρέμβαση που αποδείχθηκαν αποτελεσματικές. Αν και οι δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η συμπεριφορά του μαθητή βελτιώθηκε σημαντικά, θεωρούν ότι η συμπεριφορά του Νίκου δεν είναι ακόμη ανάλογη της συμπεριφοράς ενός μέσου παιδιού της ίδιας τάξης. Προτείνουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 6 μηνών για ουσιαστικότερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς για να τροποποιήσουν και να μειώσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όταν έχουν επιστημονική στήριξη και εμπειρία ( McDougall & Zuna, 2004).

Βέβαια δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι επιλέχθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, η οποία θεωρείται ενδεδειγμένη για τα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς η συμπεριφορά που εμφανίζει ένα άτομο, επηρεάζεται από διαφορετικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες.

Επίσης ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι τα στοιχεία της παρατήρησης δεν τέθηκαν υπόψη και ενός δεύτερου αξιολογητή, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περιπτώσεις μεροληψίας και ατελούς παρατήρησης από τον πρώτο παρατηρητή.

Η παρούσα μελέτη τονίζει την ανάγκη της χρήσης της Λειτουργικής Αξιολόγησης στην περίπτωση εμφάνισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς γιατί σε αντίθετη περίπτωση το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εφαρμοστεί : α) ενδέχεται να είναι τελείως άσχετο με την προβληματική συμπεριφορά β) ίσως αποδειχθεί περιορισμένο για τη δόμηση μιας αντίστοιχης θετικής συμπεριφοράς γ) ή μπορεί τελικά να ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως θετικός ή αρνητικός ενισχυτής ( Gresham, Watson & Skinner, 2001; McDougall & Zuna, 2004).

Η εφαρμογή της Λειτουργικής Αξιολόγησης απαιτεί τη συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η παραπάνω έρευνα δίνει μια πρακτική προσέγγιση για την μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και προάγει τη συστηματική και οικοσυστημική προσέγγιση της αξιολόγησης και παρέμβασης. Τέλος θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρέχουν ευκαιρίες για αναζήτηση πλαισίου και πρακτικών για χρήση από τον εκπαιδευτικό ή τη διεπιστημονική ομάδα, δεδομένου ότι στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν υπάρχουν ανάλογα ερευνητικά δεδομένα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς.



## Βιβλιογραφία

- Bambara L. M., & Lohrmann S. (2006) Introduction to Special Issue on Severe Disabilities and School- Wide Positive Behavior Support Research and Practice For Persons with Severe Disabilities 31 no1 1-3
- Bambara, Cole, & Koger, (1998) Translating self- determination for adults with developmental disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 18-37
- Barnhill Gena P., (2005) Functional Behavioral Assessment in Schools *Intervention in School and Clinic* 40 no3 131-43
- Beasley, J. B. (2000) Why individualized habilitative plans may fail: when challenging behaviors are symptoms of a *psychiatric disorder* [response to R. J. Stancliffe and others]. *Mental Retardation* v. 38 no. 2 p. 179
- Brown, F., Gothelf, C.R., Guess, D., & Lehr, D. (1998). Self- determination for individuals with the most severe disabilities : Moving beyond Chimera. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 23 , 17 -26
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., et al. (2002). Positive behavior support : Evolution of an applied science. *Journal of Positive Interventions*, 4, 4-16.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., et al. (2002). Positive behavior support : Evolution of an applied science. *Journal of Positive Interventions*, 4 pp 4-16.
- Carr, E. (1993) Behavior Analysis is not ultimately about behavior. *The Behavior Analyst*, 16, 47-49
- Cherry, K. E., et. al., (1997) Psychopathology in older adults with severe and profound *mental retardation*. *American Journal on Mental Retardation* v. 101 p. 445-58
- Christensen Lynnette; Young K. Richard; Marchant Michelle (2007) Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student . *Education and Treatment of Children* 30 no4 81-103 N
- Christensen, L., Marchant, M., Young, K., R., (2004 ) The Effects of a Peer – Mediated Positive Behavior Support Program on Socially Appropriate Classroom Behavior *Education and Treatment of Children* 27 no3 199 – 234
- Cimera R. E. (2006) *Mental Retardation doesn't mean "Stupid"! A guide for Parents and Teachers* Rowman & Littlefield Education
- Cone (1997) in R. A Doggett; R. P. Edwards, J. W. Moore, and D. H. Tingstrom; S. M. Wilczynski ( 2001 ) An Approach to Functional Assessment in General Education Classroom Settings *The School Psychology Review* 30 no3 313-28

Davidson Philip W.; et al.(1996) *Characteristics of Children and Adolescents With Mental Retardation and Frequent Outwardly Directed Aggressive Behavior* American Journal on *Mental Retardation* v101 p244-55

Davidson; Philip W. et al.(1996) *Characteristics of Children and Adolescents With Mental Retardation and Frequent Outwardly Directed Aggressive Behavior* American Journal on *Mental Retardation* v101 p244-55

DesNoyers, A. (1996) Identifying *psychiatric disorders* in persons with *mental retardation*: a model illustrated by depression in Down syndrome. *Journal of Rehabilitation* v. 62 (January/March p. 27-33

Desrochers M. N., Hile, M. G., Williams – Moseley , T. L. (1997 ) Survey of Functional Assessment Procedures Used With Individuals Who Display Mental Retardation and Severe Problem Behaviors American Journal on Mental Retardation 101 p535-46

Desrochers Marcie N.; Hile Matthew G;. Williams-Moseley Tarsha L (1997) Survey of *Functional Assessment* Procedures Used With Individuals Who Display *Mental Retardation* and Severe Problem *Behaviors* American Journal on *Mental Retardation* v101 p535-46

Doggett; R P. Edwards, J W. Moore, and D H. Tingstrom; S M. Wilczynski ( 2001) An Approach to Functional Assessment in General Education Classroom Settings *The School Psychology Review* 30 no3 313-28

Dunlap G. et. al., (2005) Understanding the Environmental Determinants of Problem Behaviors in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Dunlap Glen (2006) The Applied Behavior Analytic Heritage of PBS: A Dynamic Model of Action-Oriented Journal of Positive Behavior Interventions 8 no1 58-60

Eriksson, K. J., et. al.,(1998) Evolution of epilepsy in children with *mental retardation*: five-year experience in 78 cases. *American Journal on Mental Retardation* v. 102 p. 464-72

Ervin R A., Radford, P M , K. Bertsch, A. L. Piper, Kristal E. Ehrhardt, & A. Poling (200) A Descriptive Analysis and Critique of the Empirical Literature on School-based Functional Assessment *The School Psychology Review* 30 no2 193-210

Ervin T Ruth A., Kristal E. Ehrhardt, and Alan Poling (2001) Functional Assessment: Old Wine in New Bottles he School Psychology Review 30 no2 173-9

Farmer, T. W., Goforth, J. B., Hives, J., et al., (2006) Competence Enhancement Behavior Management Preventing School Failure 50 no3 39 -44

Ferro Jolenea, Lynn Foster-Johnson, and Glen Dunlap (1996) Relation Between Curricular Activities and *Problem Behaviors* of Students With *Mental Retardation* American Journal on *Mental Retardation* v101 p184-94 September

Fisher, Wayne W., Lindauer, Steven E.; Alterson, Cindy J.(1998) *Assessment* and treatment of destructive *behavior* maintained by stereotypic object manipulation *Journal of Applied Behavior Analysis* v. 31 no. 4 p. 513-27

Flood William A.; Wilder David A. (2002) Antecedent Assessment and Assessment-Based Treatment of Off-Task Behavior in a Child Diagnosed with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) *Education and Treatment of Children* 25 no3 331-8 Ag

Frea, William D.; Hughes, Carolyn (1997).*Functional* analysis and treatment of social-communicative *behavior* of adolescents with developmental disabilities

Freeman, Cynthia M. Anderson, Robin Haak Azer, Peter A. Girolami, and Joseph R. Scotti (1998 ) Why Functional Assessment Is Enough: A Response to Reiss and Havercamp *American Journal on Mental Retardation* 103 no1 80-91

Freeman, R. L., Britten, J., McCart, A., Smith, C., Poston, D., Anderson, D., et al., (1999). (Module 2 ) Functional Assessment [ Online]. Lawrence, KS: Kansas University Affiliated Program, Center for Research on Learning. Available: uappbs.lsi.ku.edu

Frey. L. M.& Wilhite. K.,(2005) Our Five basic Needs: Application for Understanding the function of behaviour *Intervention in School and Clinic* 40 no3 156-160

Frith Uta (1999), Αυτισμός. Ελληνικά Γράμματα

Gable Robert A.; Hendrickson Jo M. (2000) *Strategies* for Maintaining *Positive Behavior* Change Stemming from Functional *Behavioral* Assessment in Schools *Education and Treatment of Children* 23 no3 286-97

Gable, R A (1996). A critical analysis of *functional assessments*: Issues for researchers and practitioners. *Behavioral Disorders*, 22, 36-40.

Girolami, Peter A.; Scotti, Joseph R. (2001) Use of analog functional analysis in assessing the function of mealtime behavior problems *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*

Glasser , ( 1998 )in Frey. L. M.& Wilhite. K., (2005) Our Five basic Needs: Application for Understanding the function of behaviour *Intervention in School and Clinic* 40 no3 156-160

Gresham, F. M., Watson, T.S.; Skinner, C.H; (2001) Functional Behavioral Assessment: Principles, Procedures, and Future Directions. *The School Psychology Review* 30 no2 156-72

Gunter, P. L., & Denny, R. K. (1996). Research issues and needs regarding teacher use of classroom management strategies. *Behavioral Disorders*, 22, 15 – 20

Halle, J. Bambara L., M., Reichle (2005) Teaching Alternative Skills in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Hastings R. P. & Brown Tony (2000) Functional Assessment and Challenging Behaviors: Some Future Directions JASH Vol.25, No 4, 229-240

Hendley Sarah L. Robin H. Lock (2007) 20 Ways To... Use *Positive Behavior Support* for Inclusion in the General Education Classroom. *Intervention in School and Clinic* 42 no4 225-8

Herman, Keith; McIntosh, Kent; Sanford, Amanda (2004) Teaching Transitions: *Techniques for Promoting Success Between Lessons* Teaching Exceptional Children 37 no1 32-8 S/O

Hetzroni Orit E. and Roth Tali (2003) Effects of a Positive Support Approach to Enhance Communicative *Behaviors* of Children with *Mental Retardation* who have Challenging *Behaviors* Education and Training in Developmental Disabilities 38 no1 95-105

Hoff, K. E., & DuPaul, G.J., (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self- management strategies. *School Psychology Review*, 27 (2), 290 – 303.

Horner Robert H.; Edward G. Carr (1997) Behavioral Support for Students with Severe Disabilities: Functional assessment and Comprehensive Intervention The Journal of Special Education 31 108-9

[http:// www. beachcenter.org](http://www.beachcenter.org) (2007) Beach Center on Disability Positive Behavior Support Strategies

Kern Lee & Shelley Clarke (2005) Antecedent and Setting event Interventions in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Kern Lee, (2005) Developing Hypothesis Statements in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Kern Lee, (2005) Responding to Problem Behavior in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Kern Lee, Michelle E. Mantegna, Christina M. Vorndran, Deborah Bailin and Alexandra Hilt. (2001): Choice of Task Sequence to Reduce Problem Behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions* 3.1 (p3).

Kern Lee; Claire Maher Choutka; Natalie G. Sokol (2002) Assessment-Based Antecedent Interventions Used in Natural Settings to Reduce Challenging

Behavior: An Analysis of the Literature Education and Treatment of Children 25 no1 113-30 F

Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G., & Childs, K. (2001). Improving the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders using individualized curricular modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 239-247.

Kern, L., Vorndram, C. N., Hilt, A., et al., (1998). Choice as an intervention to improve behavior : A review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, 8, 151 – 169

Kincaid, D., Knoster, T., Harrower, J., Shannon, P., & Bustamante, S. (2002). Measuring the impact of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 109 – 118.

Knoster, T. & Kincaid D., (2005) Long – Term Supports and Ongoing evaluation in Bambara & Kern Individualized Supports for Students with Problem Behaviors The Guilford Press

Knoster, T. P, (2000) Practical Application of Functional Behavioral Assessment in Schools JASH Vol. 25, No 4, 201-211

Knoster, T. P, (2000) Practical Application of Functional Behavioral Assessment in Schools JASH Vol. 25, No 4, 201-211

Krigger, K. W. (2006) *Cerebral Palsy: An Overview. American Family Physician* v.73 no.1 January p. 91-100

Lindauer, Steven E.; Zarcone, Jennifer R.; Richman, David M.A (2002) Comparison of Multiple Reinforcer Assessments to Identify the Function of Maladaptive Behavior *Journal of Applied Behavior Analysis* v. 35 no. 3 (Fall 2002) p. 299-303

Malian & Nevin (2002). A review of the self- determination literature. *Remedial and Special Education*, 23, 68-74

McComas Jennifer J.; Goddard Carol; Hannah Hoch (2002) The Effects of Preferred Activities During Academic Work Breaks on Task Engagement and Negatively Reinforced Destructive Behavior Education and Treatment of Children 25 no1 103-12 *Journal of Applied Behavior Analysis* v. 30

McComas, J., & Mace, F. C. (2000). Theory and practice in conducting functional assessment. In E. Shapiro & T. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* (pp. 78-103). New York: Guilford Press.

McDougall (1998) Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education*, 19, 310 – 320

McDougall, Dennis; Zuna, Nina (2004) Using Positive Behavioral Support to Manage Avoidance of Academic Tasks Teaching Exceptional Children 37 no 1 18-24

Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 401-410.

Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior* modification: Principles and procedures (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.\*

Miltenberger, R.G. (2004). Behavior modification : Principles and procedures ( 3<sup>rd</sup> ed.).Pacific Grove, CA : Wadsworth

Mirenda, P. (1997). Supporting individuals with challenging *behavior* through *functional* communication training and AAC: Research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 207-225.

Moes, D. R. (1998). Integrating choice- making opportunities with teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism.*The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 23 , 319 – 328

Murdock Nikki L.; Gartin Barbara C. (1999) Complying with IDEA: Using *Functional Assessment of Behavior* to Plan Programs for Students with *Mental Retardation* Education and Training in *Mental Retardation* and Developmental Disabilities 34 no4 464-72 D

Nolen, Jen; Schoen, Sharon Faith (2004) Action Research: Decreasing Acting-Out Behavior and Increasing Learning Teaching Exceptional Children 37 no1 26-9 S/O

O'Neill, G. W, Horner, R. H., Albin, R. W, Sprague, J. R., Storey, K, & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment* and program development for problem *behavior*: A practical handbook. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Piazza, Cathleen C.; Hanley, Gregory P.; Fisher, Wayne W.(1996) *Functional* analysis and treatment of cigarette pica *Journal of Applied Behavior Analysis* v. 29 p. 437-50

Rapp, John T.; Miltenberger, Raymond G.; Galensky, Tami L. (1999) A functional analysis of hair pulling *Journal of Applied Behavior Analysis* v. 32 no. 3 p. 329-37

Reichle Joe; Drager Kathryn; Davis Carol (2002) Using Requests for Assistance to Obtain Desired Items and to Gain Release from Nonpreferred Activities: Implications for Assessment and Intervention Education and Treatment of Children 25 no1 47-66 F

Ruef M. B., Higgins C., Glaeser B. J. C., & Patnode M. (1998) Positive Behavioral Support : Strategies for Teachers. *Intervention in School and Clinic* 34 p 21-32

Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Marchand, C.B. (2000). Consumer based quality of life assessment : A path model of perceived satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 23, 77-87

Scott A. Stage; Hal G. Jackson; Kara Moscovitz; Marcia Jensen Erickson; Stacy Ogier Thurman; Wyeth Jessee; Erin M. Olson (2006) Using Multimethod-Multisource **Functional Behavioral Assessment** for Students With **Behavioral** Disabilities *The School Psychology Review* 35 no3 451-71

Scotti R. Joseph, Kennedy Craig H. (2000) Introduction to Issues in the Application of Functional Assessment *JASH* Vol. 25, No 4, 195 – 196

Shippen, Simpson, & Crites, (2003) A practical guide to functional assessment. *Teaching Exceptional Children*, 35,5, 36-44

Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant *behavior* in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 168-176.

Skinner, C. H., Neddenriep, C. E., Robinson, S. L., Ervin, R., & Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39, 191-202.

Smith et. al, (2002) *Mental retardation*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio

Sprague, Jeffrey R.; Flannery, Brigid; Szidon, Kate (1998) Functional analysis and treatment of mealtime *problem behavior* for a person with developmental disabilities *Journal of Behavioral Education* v. 8 no. 3

Stacy L. Carter John J. Wheeler (2007) **Functional** Analysis and Reduction of Inappropriate Spitting *Education and Training in Developmental Disabilities* 42 no1 59-64

Sterling – Turner, Robinson & Wilczynski , (2001 ). Functional Assessment of Distracting and Disruptive Behaviors in the School Setting. *School Psychology Review*, 30, 2, 211- 226

Sugai, G. Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., et al. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* , 2, 131-143

Sugai, Horner, & Sprague, (1999). Functional assessment –based behavior support planning research-to-practice-to- research. *Behavior disorders*, 24, 252-257

Thompson J. R. et al., (2002) Integrating Supports in Assessment and Planning *Mental Retardation* v40, no5 p390- 405

Thompson J. R. et al., (2002) Integrating Supports in Assessment and Planning Mental Retardation v40, no5 p390- 405

Umbreit, John (1997) Eliminating challenging *behaviors* in multiple environments throughout the entire day *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* v. 32 no. 4 p. 321-30

Vaughn B., J. & Horner R. H., (1997) Identifying Instructional Tasks that occasion problem Behaviors and assessing the effects of student versus teacher choice among these tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis* 30, 299 – 312

Vollmer, T. R., & Smith, R. G. (1996). Some current themes in *functional* analysis research. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 229-249.??

Wehmeyer Michael L. (2003) Defining *Mental Retardation* and Ensuring Access to the General Curriculum *Education and Training in Developmental Disabilities* 38 no3 271-82 S

Wehmeyer Michael L. (2003) Defining *Mental Retardation* and Ensuring Access to the General Curriculum *Education and Training in Developmental Disabilities* 38 no3 271-82 S

Wehmeyer L. Michael (1998). *Self-Determination* and Individuals *With Significant Disabilities*: Examining Meanings and Misinterpretations *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 23 no1 p 5-16

Wehmeyer Michael and Schwartz Michelle (1998) The Relationship Between Self-Determination and *Quality of Life* for Adults with Mental Retardation *Education and Training in Mental Retardation and D* 33 no1 3-12

Weigle Karen L., (1997) Positive Behavior Support as a Model for Promoting Educational Inclusion *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22 pp 36 -48

Witt, Daly, & Noell, (2000) *Functional assessments :A step-by-step guide to solving academic and behavior problems*. Longmont, CO: Sopris West

Wright-Gallo Glenna L. , Higbee Thomas S., Reagon Kara A , Davey Bryan J. (2006) Classroom-Based Functional Analysis and Intervention for Students with Emotional/Behavioral Disorders *Education and Treatment of Children* 29 no3 421-36

Yell, M. L., & Shriner, J. G. (1997). The IDEA Amendments of 1997: Implications for special and general education teachers, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, 30, 1-19.)

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Τόμος Α Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Ελληνικά γράμματα.  
Πολυχρονοπούλου, Σ.(1995) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Συνέντευξη με τη μητέρα

1. Πώς είναι η συμπεριφορά του Νίκου στο σπίτι; Έχει παρόμοιες αντιδράσεις με αυτές που εμφανίζει στο σχολείο; Πώς τις αντιμετωπίζετε; Υπάρχουν όρια – κανόνες σαφώς διατυπωμένοι και κατανοητοί από το παιδί;
2. Ποια συμπεριφορά σας ενοχλεί ιδιαίτερα;
3. Υπάρχουν κάποιες μέρες που η αρνητική συμπεριφορά είναι πιο έντονη; Γιατί συμβαίνει αυτό; Έχετε παρατηρήσει αν έχουν προηγηθεί κάποια περιστατικά στο σπίτι το πρωί πριν το σχολείο ή το προηγούμενο βράδυ;
4. Έχει φίλους; Κάνει παρέα με συνομηλίκους του; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
5. Συνέβησαν κάποια γεγονότα στην οικογένεια που πιστεύετε ότι έχουν επηρεάσει αρνητικά το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού;
6. Υπάρχουν πράγματα ή καταστάσεις που κάνουν το παιδί να αντιδρά έντονα;
7. Τι μπορεί να τον επηρεάσει αρνητικά και να παρουσιάσει προκλητική, ανεπιθύμητη ή κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά;
8. Αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας;
9. Παίρνει φαρμακευτική αγωγή; ----Υπάρχει πιθανότητα τα φάρμακα να επηρεάζουν το θυμικό του παιδιού;
10. Παρακολουθείται από κάποιους ειδικούς;
11. Ποιο σκοπό πιστεύετε εσείς ότι εξυπηρετεί η συμπεριφορά του παιδιού; Αισθητηριακή ικανοποίηση, αποφυγή δραστηριότητας, εξασφάλιση προσοχής, ή απόκτηση αγαθού;
12. Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι;
13. Τι σας ανησυχεί περισσότερο; Ποιο στόχο έχετε ως προτεραιότητα για το παιδί;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

**Ημι-δομημένη Συνέντευξη ( ακολουθία αυτοερωτήσεων) για τη συγκέντρωση στοιχείων σε σχέση με την προβληματική συμπεριφορά**

### **A. Αναγνώριση του προβλήματος**

1. Από ποια περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων προέρχεται η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού που σε απασχολεί ? Δώσε μια σαφή περιγραφή της συμπεριφοράς αυτής.

---

---

---

---

---

---

---

2. Πιστεύεις ότι η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται κυρίως : α) στο ότι το παιδί δεν έχει στο ρεπερτόριό του τις απαιτούμενες σχετικές δεξιότητες, β) στο ότι δεν θέλει να εκτελέσει τη θετική συμπεριφορά ή γ ) στο ότι δεν διαθέτει την αναγκαία ευχέρεια στη χρήση της θετικής συμπεριφοράς ;

---

---

---

---

---

---

---

3. Πόσο συχνά κατά προσέγγιση, βλέπεις να εμφανίζεται η συμπεριφορά του παιδιού που σε απασχολεί και πόσο συχνά θα ήθελες ( θα μπορούσες να ανεχθείς) να εμφανίζεται ;

---

---

---

---

---

---

---

4. Υπάρχουν δραστηριότητες ή ώρες κατά τις οποίες η αντίστοιχη θετική συμπεριφορά είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστεί ; Λιγότερο πιθανό ;

---

---

---

---

---

---

---

5. Υπάρχουν δραστηριότητες ή ώρες κατά τις οποίες η αντίστοιχη θετική συμπεριφορά είναι λιγότερο πιθανό να εμφανιστεί ; Περισσότερο πιθανό ;

---

---

---

---

---

---

---

6. Υπάρχουν άτομα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού των οποίων η παρουσία συνδέεται με επιδείνωση της συμπεριφοράς του ; Να περιγράψεις αυτά τα άτομα.

---

---

---

---

---

---

---

7. Υπάρχουν άτομα στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού των οποίων η παρουσία συνδέεται με βελτίωση της συμπεριφοράς του ; Να περιγράψεις αυτά τα άτομα.

---

---

---

---

---

---

---

8. Ποια η επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στους συμμαθητές του; Ποια η επίδραση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού σε σένα;

---

---

---

---

---

---

### **B. Ανάλυση του προβλήματος**

9. Τι συμβαίνει όταν το παιδί εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά ; Τι κάνεις εσύ ; Τι κάνουν οι συμμαθητές του;

---

---

---

---

---

---

10. Τι συμβαίνει όταν το παιδί εμφανίζει την αντίστοιχη θετική συμπεριφορά ; Τι κάνεις εσύ ; Τι κάνουν οι συμμαθητές του;

---

---

---

---

---

---

11. Ποιους σκοπούς θεωρείς ότι επιδιώκει το παιδί με την προβληματική συμπεριφορά του ( κοινωνική προσοχή , αποφυγή υποχρεώσεων /ατόμων, εξασφάλιση αγαθών ) ;

---

---

---

---

---

---

12. Μήπως τόσο με την προβληματική όσο και με τη θετική συμπεριφορά του, το παιδί αποβλέπει στους ίδιους στόχους ; Μήπως η προβληματική συμπεριφορά είναι στην πράξη πιο αποτελεσματική στην υλοποίηση των στόχων αυτών ( πετυχαίνει αυτό που θέλει με την προβληματική και όχι με τη θετική συμπεριφορά );

---

---

---

---

---

---

---

---

13. Η προβληματική συμπεριφορά συνδέεται με την παρουσία ενός μόνο ερεθίσματος ( προσώπου, χώρου, πράγματος, κ.λ.π.) ή πολλών ερεθισμάτων και καταστάσεων ;

---

---

---

---

---

---

---

---

14. Υπάρχουν κατά τη γνώμη σου κάποιες καταστάσεις ή δραστηριότητες που ευνοούν τη διδασκαλία της επιθυμητής θετικής συμπεριφοράς στο παιδί;

---

---

---

---

---

---

---

---

15. Ποιες διδακτικές ενέργειες θεωρείς ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις στις παραπάνω καταστάσεις ;

---

---

---

---

---

---

16. Υπάρχουν συμμαθητές οι οποίοι θα μπορούσαν να παίξουν θετικό ρόλο εμπλεκόμενοι στις διδακτικές δραστηριότητες για την απόκτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς από το παιδί;

---

---

---

---

---

---

17. Ποιες στρατηγικές μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να πετύχεις την απλή μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς ( για επείγουσες και ιδιαίτερα δύσκολες περιπτώσεις εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και χωρίς αντικατάστασή της από την αντίστοιχη θετική ); Να περιγράψεις τη χρήση των στρατηγικών αυτών.

---

---

---

---

---

---

18. Ποια μορφή μπορεί να έχει μια παρέμβαση που θα στοχεύει στη μείωση της προβληματικής και στην αύξηση της θετικής συμπεριφοράς;

---

---

---

---

---

---

19. Ποια στοιχεία αυτής της παρέμβασης είναι ευκολότερο να εφαρμοστούν; Ποια παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες και γιατί;

---

---

---

---

---

---

20. Ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν για να διευκολυνθεί η υλοποίηση της παρέμβασης;

---

---

---

---

---

---

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων συμπεριφοράς V. Durand (1990) ( προσαρμοσμένη στην ελληνική πραγματικότητα )

Όνοματεπώνυμο μαθητή: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_ Τάξη \_\_\_\_\_ Ημερομηνία 26/03 / 2007

Αξιολογητής: Ελένη , Δασκάλα της γενικής τάξης

Προσδιόρισε τη συμπεριφορά που αξιολογείται με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Στη συνέχεια διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και δώσε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στις παρατηρήσεις και στις εμπειρίες σου.

Συμπεριφορά : Διακόπτει πολλές φορές το μάθημα με έντονη φωνή ,βρίζει και φωνάζει , παίρνει το λόγο και σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να ζητήσει άδεια,

0 = ποτέ, 1 = σχεδόν ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = τις μισές φορές, 4 = συνήθως , 5 = σχεδόν πάντα , 6 = πάντα

Ερωτήσεις

Απαντήσεις

1. Η συμπεριφορά εμφανίζεται επανειλημμένα, ακόμη και όταν το άτομο αφήνεται μόνο αφήνεται ήσυχο – δεν το ενοχλεί κανείς για σημαντικό χρονικό διάστημα π.χ. για κάποιες ώρες ;

0 1 2 3 4 5 6

2. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται αμέσως μόλις απαιτηθεί από το άτομο η εκτέλεση κάποιου δύσκολου έργου;

0 1 2 3 4 5 6

3. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται, όταν ο εκπαιδευτικός μιλά με άλλο πρόσωπο που βρίσκεται στην αίθουσα;

0 1 2 3 4 5 6



4. Μήπως η συμπεριφορά του ατόμου στοχεύει στην άρση κάποιας μόνιμης απαγόρευσης πρόσβασης σε ένα παιχνίδι, σε κάποια τροφή ή σε μια δραστηριότητα; 0 1 2 3 4 5 6
5. Το άτομο επαναλαμβάνει με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα τη συμπεριφορά, όταν δεν υπάρχει κανένα άλλο πρόσωπο κοντά του; 0 1 2 3 4 5 6
6. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται, όταν απαιτείται κάτι (οτιδήποτε) από το άτομο; 0 1 2 3 4 5 6
7. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται, όταν ο εκπαιδευτικός παύει να προσέχει (να ασχολείται με) το παιδί; 0 1 2 3 4 5 6
8. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται, μόλις του αφαιρεθεί ένα παιχνίδι, κάποια τροφή ή του απαγορευθεί μια δραστηριότητα; 0 1 2 3 4 5 6
9. Δίνει το άτομο την εντύπωση ότι απολαμβάνει αισθητηριακά την επίδειξη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (δείχνει ιδιαίτερη ευχαρίστηση, καθώς βλέπει, ακούει, αγγίζει, μυρίζει ή γεύεται κάποιο ερέθισμα που περιλαμβάνεται στη συμπεριφορά); 0 1 2 3 4 5 6
10. Δείχνει το άτομο ότι παρουσιάζει τη συμπεριφορά για να ενοχλήσει ή για να αναστατώσει τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός/ αυτή προσπαθεί να το βάλει να εκτελέσει κάποια δραστηριότητα; 0 1 2 3 4 5 6
11. Δείχνει το άτομο ότι εμφανίζει τη συμπεριφορά για να ενοχλήσει ή για να αναστατώσει τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός/ αυτή ασχολείται με κάποια δραστηριότητα εκτός σχολικής αίθουσας (π.χ. βρίσκεται στο γραφείο διδασκόντων); 0 1 2 3 4 5 6

12. Σταματά η συμπεριφορά αμέσως μόλις το άτομο εξασφαλίσει το παιχνίδι , την τροφή ή τη δραστηριότητα που ζητά; 0 1 2 3 4 5 6
13. Όταν εμφανίζει τη συμπεριφορά, το άτομο φαίνεται να μη δίνει καμία σημασία σε οτιδήποτε άλλο υπάρχει ή συμβαίνει γύρω του; 0 1 2 3 4 5 6
14. Μήπως η συμπεριφορά παύει να εμφανίζεται αμέσως μόλις (σε 1 έως 5 λεπτά) ο εκπαιδευτικός σταματήσει να ασχολείται με άλλη δραστηριότητα ή να ζητά από το άτομο να εκτελέσει κάποιο έργο; 0 1 2 3 4 5 6
15. Δείχνει το άτομο ότι παρουσιάζει τη συμπεριφορά για να αναγκάσει τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί για ένα διάστημα μαζί του; 0 1 2 3 4 5 6
16. Μήπως η συμπεριφορά εμφανίζεται, όταν ειπωθεί στο άτομο ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι που το ήθελε; 0 1 2 3 4 5 6

Αισθητηριακή Ικανοποίηση	Αποφυγή δραστηριότητας	Εξασφάλιση προσοχής	Απόκτηση αγαθού
1. ___	2. ___	3. ___	4. ___
5. ___	6. ___	7. ___	8. ___
9. ___	10. ___	11. ___	12. ___
13. ___	14. ___	15. ___	16. ___
Συνολικό σκορ _____	_____	_____	_____
Μέσος όρος _____	_____	_____	_____
Σειρά κατάταξης _____	_____	_____	_____

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Παράδειγμα συμπλήρωσης της φόρμας καταγραφής ABC άμεσης παρατήρησης.

27 /4/2007 Ώρα	Antecedents	behavior	Consequences
8:22	Τα παιδιά διαβάζουν	Ο Ν αρχίζει να φωνάζει: «Δε μπορώ εδώ θέλω να φύγω»	Η δασκάλα του δίνει μια πιο ψηλή καρέκλα κι εκείνος ηρεμεί
8:27	Η δασκάλα γράφει στον πίνακα	Ο Ν σηκώνεται , πηγαίνει στην έδρα και παίρνει ένα χαρτί για να ζωγραφίσει	Η δασκάλα γράφει στον πίνακα
8:32	Ένας μαθητής διαβάζει	Ο Ν λέει δυνατά « Θέλω να διαβάσω»	Η δασκάλα συμφωνεί και του λέει να διαβάσει
8:40	Ένας μαθητής γράφει λέξεις στον πίνακα	Ο Ν : « Ναι, σιγά, βλακείες»	Η δασκάλα του λέει «έλα βρε Νίκο άσε τα αστεία»
8:45	Μια μαθήτρια γράφει στον πίνακα και η δασκάλα της λέει μπράβο	Ο Νίκος λέει στη δασκάλα: «Ελα εδώ εσύ, βάλε ένα αυτοκόλλητο ( στη ζωγραφιά), άντε !	Η δασκάλα του λέει να περιμένει
8:50	Η δασκάλα λέει στα παιδιά να λύσουν μια άσκηση	Ο Νίκος κάνοντας θόρυβο , βάζει το βιβλίο του μέσα στην τσάντα και λέει « άντε τέλος τώρα, σας σιχάθηκα»	Η δασκάλα αγνοεί τη συμπεριφορά , τα παιδιά λύνουν την άσκηση

8:53	Η δασκάλα λέει στα παιδιά να πάνε στο παρακάτω μάθημα	Ο Νίκος αρχίζει και κινείται μπρος πίσω, κάνοντας θόρυβο με την καρέκλα του και χτυπά τα χέρια στο θρανίο	Η δασκάλα τον κοιτάζει και του λέει «Θες να διαβάσεις το μάθημα;»
8:56	Τα παιδιά διαβάζουν το μάθημα	N: Οχ, βαρέθηκα, βαρέθηκα, πονάει η κοιλιά μου θέλω να φύγω	Η δασκάλα του λέει να μην ανησυχεί , σε λίγο θα έρθει να τον πάρει η κυρία Κατερίνα
8:58	Η δασκάλα διαβάζει το νέο μάθημα	N:(φωνάζοντας) πονάει η κοιλιά μου, Θέλω να φύγω, πάρε τώρα τη μαμά τηλέφωνο	Τα παιδιά τον κοιτούν , η δασκάλα του λέει να κάνει λίγη υπομονή
9:00	Η δασκάλα συνεχίζει την ανάγνωση	N: « Δε μπορώ άλλο σου λέω, Δε καταλαβαίνεις; Θέλω να φύγωωωω.....» φωνάζει πολύ δυνατά και κλωτσά με δύναμη το θρανίο	Η δασκάλα αναθέτει σε μια μαθήτριά να πάει να φωνάξει την κυρία Κατερίνα και ο Νίκος ηρεμεί

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

### Γ. Αποτίμηση της παρέμβασης

21. Να περιγράψεις πώς λειτούργησε η παρέμβαση κατά την εφαρμογή της ( ευκολία υλοποίησης και γενικό αποτέλεσμα)

---

---

---

---

---

22. Ποιες αλλαγές συμπεριφοράς παρατήρησες στο παιδί; Υπήρξε ουσιαστική βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στην τάξη; Με ποιο συγκεκριμένο τρόπο έγινε αυτό εμφανές;

---

---

---

---

---

---

23. Είναι τώρα η συμπεριφορά του παιδιού παρόμοια με τη συμπεριφορά του μέσου παιδιού της ίδιας τάξης; Αν αυτό δεν συμβαίνει, πόσο χρονικό διάστημα ακόμη νομίζεις ότι θα έπρεπε να εφαρμοστεί η παρέμβαση για να συμβεί κάτι τέτοιο;

---

---

---

---

---

24 Πόσο ευχαριστημένη είσαι με τα αποτελέσματα της παρέμβασης ( καθόλου ευχαριστημένη – λίγο/ αρκετά ευχαριστημένη- ευχαριστημένη – πολύ ευχαριστημένη); Αν η επιλογή σου ήταν η πρώτη ή η δεύτερη, ποιες αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού θα σε έκαναν να επιλέξεις την τρίτη ή την τέταρτη;

---

---

---

---

---

25. Θα συνιστούσες τη συγκεκριμένη παρέμβαση σε άλλους; Γιατί ναι ή γιατί όχι; Ποιες αλλαγές θα πρότεινες στους άλλους σε σχέση με τη δική σου εφαρμογή;

---

---

---

---

---

