

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ

**ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ & ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Αφροδίτη Τέλη

Ιούνιος 2010

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
----------	---

Κεφάλαιο 1 - Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς (ΘΣΣ)

1.1 Εισαγωγή	6
1.2 Ορισμός της ΘΣΣ	7
1.3 Θεωρητικό Υπόβαθρο	8
1.3 Χαρακτηριστικά της ΘΣΣ	11
1.5 Εφαρμογές της ΘΣΣ	16
1.6 Συστατικά της ΘΣΣ	17

Κεφάλαιο 2 - Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (ΛΑΣ)

2.1 Ιστορική ανασκόπηση και Ορισμός της ΛΑΣ	19
2.2 Σχέση Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς και της Θετικής Στήριξης Συμπεριφοράς	23
2.3 Διαδικασία εφαρμογής και στάδια της ΛΑΣ	24
2.3.1. Συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων	
2.3.2. Σκοπός της συμπεριφοράς	26
2.3.3 Ανάπτυξη της Υπόθεσης	31
2.3.4 Ανάπτυξη του προγράμματος παρέμβασης	34

Κεφάλαιο 3 - Παρεμβάσεις που βασίζονται στη ΛΑΣ – ΘΣΣ

3.1 Εισαγωγή	36
3.2 Παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται	37
3.3 Παρεμβάσεις στα γεγονότα που έπονται	38
3.4 Διδασκαλία Εναλλακτικών Συμπεριφορών	39
3.5 Διαφοροποιημένη Ενίσχυση	40
3.6 Αυτοδιαχείριση – Αυτορρύθμιση	42
3.7 Πολυσυστατικές Παρεμβάσεις	43
3.8 Σχέση ακαδημαϊκής απόδοσης και προβλημάτων συμπεριφοράς	44
3.9 Προβλήματα στην ανάπτυξη προγραμμάτων	45

3.9.1 Σχέση εκπαιδευτικών με ΛΑΣ	47
3.9.2 Ακεραιότητα εφαρμογής προγράμματος παρέμβασης	48
3.9.3 Κοινωνική εγκυρότητα	50
3.9.4 Πρακτική χρήση και αξία	51

Κεφάλαιο 4 - Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες	53
4.2 Διαδικασία	54
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	55
4.4 Ανάπτυξη και επιβεβαίωση της Υπόθεσης	59
4.5 Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης	60
4.6 Ποιοτική αξιολόγηση προγράμματος	63
4.7 Τελική αξιολόγηση	64
4.8 Αξιολόγηση ακεραιότητας προγράμματος	64
4.9 Κοινωνική εγκυρότητα	65
4.10 Σκοπός της έρευνας	65

Κεφάλαιο 5 - Αποτελέσματα

5.1 Αρχική αξιολόγηση	67
5.1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Διάγνωση	67
5.1.2 Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση	68
5.1.3 Ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς –στόχου	69
5.1.4 Συνέντευξη μαθητή	70
5.1.5 Choosing What I Like	70
5.1.6 Κλίμακα προσανατολισμού στόχου	71
5.2 Δομημένη παρατήρηση – Άμεση παρατήρηση	72
5.2.1 Κατανομή Κοινωνικών Συμπεριφορών Μάθησης	73
5.2.2 Θετική και Αρνητική Ανταπόκριση μαθητών	74
5.3 Συνολική αξιολόγηση- Ανάπτυξη υποθέσεων	78
5.4. Διαμορφωτική αξιολόγηση	83

5.4.1 Παρέμβαση	83
5.4.2 Χρονοδιάγραμμα	86
5.4.3 Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης	89
5.5. Τελική αξιολόγηση	89
5.5.1 Κατανομή κοινωνικών συμπεριφορών μάθησης	89
5.5.2 Θετικές και Αρνητικές ανταποκρίσεις	91
5.5.3 Συνολικό ποσοστό θετικών και αρνητικών ανταποκρίσεων	
5.5.4 Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση	96
5.5.5 Κοινωνική εγκυρότητα και επάρκεια	97
Κεφάλαιο 6 – Συμπεράσματα-Συζήτηση	98

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς και τη δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που βασίζονται στις αρχές της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς σε 3 μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση και συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς, στην τυπική τάξη ενός γενικού σχολείου.

Η Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς θεωρείται ως η εφαρμοσμένη επιστήμη, που χρησιμοποιεί εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους, που διευρύνουν το ρεπερτόριο συμπεριφορών του ατόμου, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του, ελαττώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του και περιλαμβάνουν τις δεξιότητες που αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας και προσωπικής ικανοποίησης σε τυπικά ακαδημαϊκά, εργασιακά, οικογενειακά και κοινωνικά πλαίσια.

Η Λειτουργική Αξιολόγηση της συμπεριφοράς είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να αυξηθεί στο μέγιστο η αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα ενός προγράμματος στήριξης της συμπεριφοράς. Κεντρικός στόχος της ΛΑΣ είναι να βρεθούν εκείνες οι συνθήκες περιβάλλοντος που οδηγούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς, τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται και το σκοπό της συμπεριφοράς. Επομένως η ΛΑΣ δεν είναι ένα τεστ, μια παρατήρηση αλλά μια στρατηγική με πολλές πηγές πληροφοριών και διάφορες μεθόδους.

Ως μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ανταποκρίσεις-συμπεριφορές των παιδιών, που άλλοτε είναι θετικές και προωθούν την ενσωμάτωση και την πρόοδο και άλλοτε αρνητικές και περιλαμβάνουν τις διασπαστικές, ενοχλητικές ή παθητικές συμπεριφορές, που εμποδίζουν την ενσωμάτωση και την πρόοδο των 3 παιδιών. Οι παρεμβάσεις ήταν πολύ-συστατικές και περιλάμβαναν χειρισμό των γεγονότων που προηγούνται και έπονται, στρατηγικές αυτορρύθμισης και τη διαφοροποιημένη ενίσχυση εναλλακτικών συμπεριφορών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι 3 μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ενσωμάτωσης. Μετά την παρέμβαση οι θετικές και αρνητικές ανταποκρίσεις παρουσίασαν αντίστροφη πορεία. Οι θετικές ανταποκρίσεις των μαθητών υπερδιπλασιάστηκαν, όπως η αύξηση των γραπτών

εργασιών, και σε αρκετές περιπτώσεις οι αρνητικές εκμηδενίστηκαν, όπως η άρνηση να απαντήσουν.

Η άμεση παρατήρηση ανέδειξε τον τρόπο που συσχετίζεται η λειτουργία της συμπεριφοράς με τις περιβαλλοντικές μεταβλητές ενώ οι έμμεσες αξιολογήσεις ήταν χρήσιμες στη διερεύνηση και κατανόηση του σκοπού της συμπεριφοράς.

Γενικά η ΛΑΣ και η ΘΣΣ οδηγούν σε αποτελεσματικά προγράμματα για την εκμάθηση και επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, την καλή οργάνωση και τη σωστή εφαρμογή.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε τυπικά σχολεία.

Διεθνώς υπάρχει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον και πολιτικές αποφάσεις, που προωθούν την τάση της συνεκπαίδευσης, ως πρώιμο στάδιο της κοινωνικής ενσωμάτωσης στα πλαίσια, όπου όλοι καλούνται να εργαστούν και να ζήσουν ανεξάρτητα και δημιουργικά. (Deng & Manset, 2000)

Η συνεκπαίδευση μαθητών με διάφορες δυσκολίες με τυπικούς μαθητές έχει εγείρει θέματα σεβασμού της προσωπικότητας, ρατσισμού, επιθετικότητας, κοινωνικής απομόνωσης κ.α. τα οποία εμφανίζονται όλο και συχνότερα. Η αντιμετώπιση, η διαχείριση και κυρίως η πρόληψη προβλημάτων κοινωνικής ενσωμάτωσης, πρέπει να αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των μαθητών όλων των βαθμίδων. (Karsten et al 2001)

Οι υπέρμαχοι της συνεκπαίδευσης αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των ειδικών σχολείων με κύριες αιτίες το ελλιπές πρόγραμμα σπουδών και την ακατάλληλη κοινωνικοποίηση και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα στα τυπικά σχολεία. (Heiman, 2004) Οι πολέμιοι της άποψης υποστηρίζουν ότι μπορεί να είναι καταστροφική η ένταξη, αν τα σχολεία δεν είναι καλά προετοιμασμένα ενώ η ειδική φροντίδα και η εξατομικευμένη προσοχή θα είχε καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές (Karsten et al, 2010). Αυτό όμως δεν επαληθεύτηκε στην πράξη. Αντίθετα η ένταξη στο τυπικό τμήμα ωφελεί περισσότερο εκπαιδευτικά σε σχέση με τους τύπους ειδικής εκπαίδευσης που επικρατούν. Ακόμη και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η κοινωνική συμπεριφορά ευνοούνται με την ένταξη στην τυπική τάξη.

Σύμφωνα με τους Dukes & Dukes (2005), η συνεκπαίδευση περιλαμβάνει τις κατάλληλες καθοδηγήσεις των μαθητών με δυσκολίες στη γενική τάξη. Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί έργο μόνο του δασκάλου και του μαθητή αλλά είναι υπόθεση όλου του σχολείου, όπου

- Όλοι ανήκουν
- Όλοι είναι αποδεκτοί
- Όλοι στηρίζουν τους άλλους και

- Στηρίζονται από άλλους.

Επομένως απαιτεί μια σειρά από εκπαιδευτικές εφαρμογές που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία ενός προγράμματος:

- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών που περιλαμβάνει εκτίμηση των δυνατοτήτων και αναγκών σε όλες τις περιοχές.
- Το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να συνδέεται με το πρόγραμμα της τάξης, αλλά με συγκεκριμένους στόχους για τον μαθητή με δυσκολίες.
- Διδασκαλία που περιλαμβάνει τις μεθόδους και τους τρόπους παρουσίασης της ύλης
- Τις διευκολύνσεις και τις προσαρμογές που αφορούν τα υλικά ή τις προσαρμογές, όπως οι προσδοκίες που πηγάζουν από το εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή
- Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο εξατομικευμένο πρόγραμμα
- Διαπροσωπικές δεξιότητες για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών όπως ευαισθησία, διακριτικότητα, υποστήριξη, προσαρμοστικότητα και ευελιξία.
- Συνυπευθυνότητα και επικοινωνία με στόχο την επιτυχία του προγράμματος και τη βελτίωση του μαθητή.
- Κοινωνική ενσωμάτωση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις και τις ευκαιρίες ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων.
- Θετική στήριξη της συμπεριφοράς, που αφορά την πρόληψη, αντιμετώπιση και ελάττωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Τη Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς που προκύπτει από τη θετική στήριξη και αφορά την αναγνώριση του σκοπού της συμπεριφοράς και των γεγονότων που προηγούνται και έπονται αυτής, για την ανάπτυξη ενός προγράμματος στήριξης της θετικής συμπεριφοράς.
- Γνώση επιτυχημένων στρατηγικών διδασκαλίας όπως η συνεργατική και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος.

Τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα απασχολούν την επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του '70 και μετά. Σε θεωρητικό επίπεδο

πολλά έχουν βρεθεί που χαρακτηρίζονται ως άριστες πρακτικές για την αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών. Όμως υπάρχει μεγάλη αναντιστοιχία με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία. Το χάσμα αυτό εκφράζεται ως δυσκολία μετάφρασης της θεωρίας σε πράξη και συμβαίνει για πολλούς λόγους. Η εκπαιδευτική πολιτική με το συγκεντρωτικό και νομικίστικο ύφος, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, η ελλιπής εκπαίδευση των δασκάλων, είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα. Στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια φαίνεται να γίνονται έρευνες που αφορούν το θέμα αυτό. (Rutherford, 2004)

Τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα εντάσσονται στην ίδια κατηγορία δυσκολιών EBD (Emotional and Behavioral Disorders). Ο IDEA ορίζει τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές ως εξής:

Η συναισθηματική διαταραχή είναι μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για μεγάλη χρονική περίοδο και σε τέτοιο βαθμό που εμποδίζει την επίδοση ενός παιδιού: α. τη δυσκολία μάθησης που δεν οφείλεται, σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή σε άλλους παράγοντες υγείας, β. τη δυσκολία να διατηρεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με δασκάλους και συμμαθητές, γ. ακατάλληλους τύπους συμπεριφοράς ή αισθημάτων σε τυπικές κανονικές συνθήκες, δ. μια γενική μόνιμη δυστυχία ή κατάθλιψη, ε. τάση για φυσικά συμπτώματα ή φόβους που σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα. (O'Donnell et al. 2009)

Επιπλέον τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες δυσκολίες και επηρεάζουν την εκπαιδευτική απόδοση του μαθητή, σε πολύ διαφορετικό βαθμό σε σχέση με τα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά χαρακτηριστικά του ατόμου.

Η συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο στη θέση που καταλαμβάνει ένας μαθητής σε μια κλειστή κοινωνική ομάδα, όπως αυτή του σχολείου. Πάντα τα πρώτα σχόλια των εκπαιδευτικών αλλά και η μεγάλη ανησυχία των γονέων αφορούν τον τρόπο που αλληλεπιδρά το παιδί με τους συμμαθητές του ή τους δασκάλους του.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται πολλές φορές αυθόρμητη και δεν απαιτείται κάποια ιδιαίτερη διδασκαλία για την εμφάνιση και ανάπτυξη τους. Όμως η αλήθεια είναι ότι η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων αυτών στο χώρο του σχολείου και η αδυναμία στην αντιμετώπιση του που οφείλεται σε άγνοια, εφησυχασμό, παραμέληση ή και επιλογή

της άμεσης τυχαίας διευθέτησης π.χ. ενός καβγά με απομάκρυνση και τιμωρία τους φέρνει αντιμέτωπους με μεγάλες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν

Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες αποδεικνύεται άρρηκτη και αμφίδρομη. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης πολλές φορές αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς που αλληλεπιδρούν με δυσκολίες σε ακαδημαϊκά έργα. Η υπεραξία των βαθμών και οι προσδοκίες του άριστου, οδηγούν πολλές φορές στο περιθώριο, στο άγχος ή στο θυμό, τα οποία εκδηλώνονται με αντικοινωνικούς τρόπους.

Βέβαια αυτά τα προβλήματα δεν ανέκυψαν ξαφνικά με την παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία. Ανέκαθεν υπήρχαν θέματα ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών από ένα τμήμα του πληθυσμού που απορρέει από κοινωνικοοικονομικούς λόγους, που δεν είναι αρμοδιότητα της παρούσας έρευνας. (Heiman, 2004)

Γενικά τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι:

- Οι παρεμβάσεις μέσα στο πλαίσιο της τάξης είναι πιο ωφέλιμες από τις παρεμβάσεις στο άτομο μόνο του ή στο τμήμα ένταξης.
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή κατά ζευγάρια και γενικά υποστηρίζει τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει η ομάδα των συμμαθητών στην τροποποίηση των συμπεριφορών. (Αγαλιώτης, 2002)
- Η πετυχημένη ένταξη δεν αποτελεί ευθύνη ενός μόνο προσώπου, αλλά απαιτεί συμμετοχή, συνυπευθυνότητα, συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, ακαδημαϊκές μετατροπές και τροποποιήσεις του φυσικού περιβάλλοντος.

Από την άλλη μεριά υπάρχουν πολλά διαφορούμενα δεδομένα:

- Μπορεί οι έρευνες να καταδεικνύουν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά λόγω των παρεμβάσεων που γίνονται αλλά η διατήρηση στο χρόνο και η γενίκευση δε διαφορετικά πλαίσια είναι αμφισβητήσιμη.
- Προβλήματα εντοπίζονται και στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων, στη συνέπεια των διαδικασιών των παρεμβάσεων και στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Ο Gresham et al.(2004) επισημαίνει ότι είναι δύσκολο μια παρέμβαση που γίνεται πχ. εκτός πλαισίου να γενικευτεί σε φυσικά πλαίσια όπως η τάξη ή η αυλή, αλλά και η ενδεχόμενη αναντιστοιχία των δεξιοτήτων- στόχων με τις μετρήσιμες συμπεριφορές μετά την παρέμβαση. Αυτά όλα αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των ερευνών και την ενσωμάτωση τους στην κοινή εκπαιδευτική πράξη.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν οι μέθοδοι της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς και της Λειτουργικής Αξιολόγησης ως τα βασικά θεμέλια αξιολόγησης, ανάπτυξης και εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος στήριξης κοινωνικών συμπεριφορών που εμπλέκονται στη μάθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς (ΘΣΣ)

1.1 Εισαγωγή

Τα προβλήματα συμπεριφοράς τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα απασχολούν τους επιστήμονες του χώρου και τους επαγγελματίες της πράξης. Περιστατικά σχολικής βίας κάνουν πιο συχνά την εμφάνιση τους, βάζοντας σε κίνδυνο την ασφάλεια και σταθερότητα, ακόμη και στους χώρους τους σχολείου.

Καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή αυτή έπαιξε η αναθεώρηση του νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες IDEA το 1997 στις ΗΠΑ. Ορίζει τη Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς, και τη Λειτουργική Αξιολόγηση ως τις διαδικασίες, που με τις παρεμβάσεις της, την στήριξη και τις στρατηγικές που περιλαμβάνει αποτελεί την καλύτερη πρόταση για την αντιμετώπιση κυρίως πειθαρχικών παραπτώματων στα σχολεία. (Turnbull et al, Yell & Katsiyannis, 2000)

Είναι σημαντικό να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην πειθαρχία και την τιμωρία. Κάθε μαθητής πρέπει να νοιώθει ασφαλής στο σχολείο του και να έχει ευκαιρίες μάθησης. Το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αποτελεί το εργαλείο που δίνει στο άτομο με δυσκολίες τη δυνατότητα και το δικαίωμα στη μάθηση. Τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να μειώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές αλλά ταυτόχρονα να διδάσκουν νέες κοινωνικά αποδεκτές από το κοινωνικό πλαίσιο που κινείται ο μαθητής. Αυτό αφορά και τους μαθητές με δυσκολίες και για αυτό το λόγο αναπτύσσονται τα ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα. (Hartwig et al., 2000)

Ο σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας του μαθητή στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή του και όχι απλώς να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο νόμος ορίζει ότι αυτές οι διαδικασίες πρέπει να περιλαμβάνονται στο Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή. Ως προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται εκείνα που εμπλέκονται και εμποδίζουν την μάθηση του μαθητή ή των συμμαθητών του. Όταν οριστούν αυτά τα προβλήματα το σχολείο είναι υποχρεωμένο να αναπτύξει ένα Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα περιλαμβάνει α. την αξιολόγηση για το σκοπό της εμφάνισης της συμπεριφοράς και β. το σχέδιο διδασκαλίας κατάλληλων, εναλλακτικών, κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. (Yell & Katsiyannis, 2000)

Ο IDEA όμως δεν καθόρισε συγκεκριμένες διαδικασίες και μεθόδους για τις απαιτήσεις αυτές. Ταυτόχρονα για να χρηματοδοτηθούν τα σχολεία των ΗΠΑ πρέπει να ακολουθούν τις τροπολογίες του IDEA (Quinn, 2000). Από τότε τα σχολεία έχουν μπει σε έναν αγώνα δρόμου να ορίσουν τις απαραίτητες διαδικασίες, και μεθόδους για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Πολλά νέα επιστημονικά περιοδικά, κέντρα βοήθειας και εγχειρίδια δημιουργίας προγραμμάτων PBS έχουν κάνει την εμφάνισή τους (Sugai et al 1999· Reid & Nelson, 2002). Όλες αυτές οι προτάσεις αξιολογούνται ερευνητικά και πρακτικά για την επάρκεια αποτελεσματικότητα και τη χρηστικότητα τους. (Dunlap & Kincaid, 2001)

1.2 Ορισμός της ΘΣΣ

Η Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς χρησιμοποιείται ως ένας γενικός όρος που αναφέρεται στην εφαρμογή των παρεμβάσεων, στις στρατηγικές και στη στήριξη που παρέχεται σε άτομα, ομάδες ή και σε ολόκληρη κοινότητα, όπως το σχολείο. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ξεκάθαρος ορισμός, αλλά αποτελεί περιγραφή της διαδικασίας για μια πετυχημένη παρέμβαση. (Turnbull et al. 2001)

Σύμφωνα με τον Carr et al. (2002,σελ.4) η Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς ορίζεται λειτουργικά ως «η εφαρμοσμένη επιστήμη που χρησιμοποιεί εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους, που διευρύνουν το ρεπερτόριο συμπεριφορών του ατόμου, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του και ελαττώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Περικλείει όλες εκείνες τις δεξιότητες που αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας και προσωπικής ικανοποίησης σε τυπικά ακαδημαϊκά, εργασιακά, οικογενειακά και κοινωνικά πλαίσια».

Η PBS αποτέλεσε την εναλλακτική στις επικρατούσες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση κυρίως σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς και αυτοτραυματισμούς, σε άτομα με σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες. (Sugai et al, 1999)

Σημαντικός στόχος της PBS είναι να καταστήσει τις προβληματικές συμπεριφορές άσχετες και αναποτελεσματικές, βοηθώντας το άτομο να καταφέρει τους στόχους του με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Οι προβληματικές συμπεριφορές μειώνονται και εξαλείφονται τα δυσάρεστα επεισόδια της προβληματικής συμπεριφοράς (Dukes & Dukes 2005). Η PBS εφαρμόζεται με επιτυχία σε πολλούς μαθητές και σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια και μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία τόσο σε ολόκληρο το σχολείο όσο και σε ατομικές περιπτώσεις. Γενικά η PBS αφορά τη:

- Διδασκαλία και τήρηση σχολικών κανόνων συμπεριφοράς, που προσδοκάται να έχουν όλοι οι μαθητές
- Διδασκαλία και εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών, που προσδοκάται να έχουν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από δυσκολίες που εμφανίζουν
- Δημιουργία του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος, για μαθητές με δυσκολίες, βασισμένο στις αρχές της ΘΣΣ.
- Υπηρεσίες της κοινότητας για αύξηση της συμμετοχής στις οικογενειακές δραστηριότητες και σε κοινοτικές δραστηριότητες, όπως εργασία, υπηρεσίες, ψυχαγωγία και διασκέδαση. (Turnbull et al, 2001)

1.3 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ΘΣΣ πρωτοεμφανίστηκε στη δεκαετία του '80, ως εναλλακτική μέθοδος στις μέχρι τότε επικρατούσες τιμωρητικές μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Σιγά σιγά όμως η αποτελεσματικότητα των μεθόδων της, κίνησαν το ενδιαφέρον για την εφαρμογή της σε κοινά πλαίσια και σε κοινά προβλήματα, και διευρύνθηκε από εξατομικευμένη παρέμβαση σε μια ολιστική προσέγγιση για ολόκληρο το σχολείο (Turnbull et al, 2001). Οι θεωρητικές βάσεις της ΘΣΣ είναι:

- Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς,
- Το κίνημα της συνεκπαίδευσης
- Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός και
- Ο Αυτοπροσδιορισμός

Εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis)

Για τη μελέτη της συμπεριφοράς και των περιβαλλοντικών μεταβλητών έχουν αναπτυχθεί δύο είδη αναλύσεων α. η πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς και β. η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς.

Η *πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς* επικεντρώνεται στη μελέτη της συμπεριφοράς σε τεχνητά περιβάλλοντα με υψηλό τεχνολογικό εξοπλισμό καταγραφής πχ. μέσα σε εργαστήρια και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για σοβαρές,

χαμηλής συχνότητας συμπεριφορές σε άτομα με σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες. (Gresham et al, 2004)

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς έχει συμβάλλει σημαντικά στο πεδίο των εκπαιδευτικών και των αναπτυξιακών δυσκολιών από την πρώτη έκδοση του Journal of Applied Behavior Analysis πριν 30 περίπου χρόνια (Gresham, 2004). Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς βασίζεται στο θεωρητικό σχήμα του συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή κάθε συμπεριφορά σχετίζεται με τα γεγονότα του περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά δεν εξηγείται με περιγραφικές καταγραφές της μορφής της και δομής της, δηλ. τη διάρκεια, την ένταση και τη συχνότητα αλλά από το σκοπό της, που είναι η αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς με τα γεγονότα του περιβάλλοντος (Gresham et al, 2001). Μελετά τις συμπεριφορές των ατόμων μέσα σε φυσικά πλαίσια (π.χ. σχολική τάξη, αυλή κ.α.) και χρησιμοποιεί τις μεθόδους της Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς για να βρει τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την τροποποίηση της. (Rutherford, 2004)

Συνεκπαίδευση

Η PBS βασίζεται στις αρχές της συνεκπαίδευσης, ότι οι άνθρωποι με δυσκολίες, πρέπει να ζουν στα ίδια πλαίσια όπως όλοι και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με όλους. Έτσι πρέπει οι άνθρωποι που είναι σε κίνδυνο αποκλεισμού και απομόνωσης, να βοηθηθούν ως προς την ενσωμάτωση με την απόκτηση κοινωνικών ρόλων, αυξάνοντας την πιθανότητα να γνωρίσουν την αναγνώριση και τον σεβασμό των άλλων (Heiman, 2004).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που απαιτούνται για πετυχημένα προγράμματα ενσωμάτωσης περιλαμβάνουν τη PBS για την πρόληψη, μείωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, δίνοντας βαρύτητα στη γενίκευση της αλλαγής και σε άλλα πλαίσια, εκτός σχολείου, όπως στην οικογένεια ή στην κοινότητα. (Dukes & Dukes, 2005)

Προσωποκεντρικός σχεδιασμός

Η PBS βασίζεται όχι μόνο πάνω στα επιστημονικά δεδομένα, που απαντούν στο πως θα αλλάξουμε τα πράγματα, αλλά και πάνω στις ανθρώπινες αξίες που μας απαντούν στο τι πρέπει να αλλάξει. Άρα οι αξίες και τα προγράμματα κρίνονται όχι μόνο με βάση την αποτελεσματικότητά τους αλλά και ως προς την τόνωση της

ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τις ευκαιρίες για επιλογές . Αντιτίθεται με ότι συμβαίνει στον παραδοσιακό προγραμματισμό, όπου το άτομο παθητικά δέχεται προαποφασισμένα προγράμματα και υπηρεσίες. Ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης στόχων και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναθεωρούνται μέσα στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης και δίνουν έμφαση στην συμμετοχή στην κοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις, στις ευκαιρίες επιλογής, στην απόκτηση κοινωνικών ρόλων και σεβασμού και στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας.

Αυτοπροσδιορισμός

Ο αυτοπροσδιορισμός αφορά την ομαλή μετάβαση από τη μια φάση της ζωής στην άλλη, την καλύτερη ποιότητα ζωής και την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες.

Βασικά συστατικά του αυτοπροσδιορισμού είναι η αυτονομία, η αυτορύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση. Το άτομο με αυτά τα χαρακτηριστικά αναγνωρίζει το δικαίωμα επιλογής και αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τους προσωπικούς στόχους και την αυτοδιαχείριση. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται η εμπλοκή των άλλων και αυξάνεται η υπευθυνότητα και ο αυτοέλεγχος. (Καρτασίδου, 2007)

Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τις έννοιες της αυτοπαρατήρησης, αυτο-αξιολόγησης, αυτο-κινητοποίησης και αυτο-ενίσχυσης. Έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία αυτορρυθμιστικών στρατηγικών στα άτομα με δυσκολίες. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη θέσπιση στόχων, την αυτό-κινητοποίηση, την αυτό-αξιολόγηση και την αυτό-ενίσχυση. Πολλές έρευνες έχουν δείξει την αξία των παραπάνω αυτό-ρυθμιστικών στρατηγικών στη μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών και στη βελτίωση ακόμη και της ακαδημαϊκής απόδοσης και σε δεξιότητες μελέτης (Agran et al., 2001) αλλά συμβάλουν και στην κοινωνική αποδοχή του ατόμου με δυσκολίες από το περιβάλλον του. (Harris, 1986)

Η αυτοδιαχείριση είναι σημαντικός παράγοντας και για την επιτυχία της ένταξης στη γενική εκπαίδευση, γιατί τα άτομα έχουν τον έλεγχο των πράξεων τους, είναι πιο ενήμεροι για τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και γίνονται υπεύθυνοι για τη μάθηση τους (DiGangi et al, 1991). Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον τομέα αυτό προσανατολίζεται στη χρήση προγραμμάτων Η.Υ. που εντείνουν τις αυτό-

ρυθμιστικές στρατηγικές, συμβάλλουν στην ανεξαρτησία του ατόμου και έχουν αποτελεσματική επιρροή στις ακαδημαϊκή και όχι μόνο απόδοση. (Davies et al, 2001)

1.4 Χαρακτηριστικά της ΘΣΣ

Η έρευνα για τη ΘΣΣ τα τελευταία 15 χρόνια έχει καταδείξει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά που καθιστούν μοναδική τη Θετική Στήριξη Συμπεριφοράς σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις. (Dunlap, 1991)

Συνολική αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας ζωής

Πρωταρχικός σκοπός της PBS δεν είναι η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά η βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των εμπλεκομένων, δηλ. όχι μόνο του ατόμου με δυσκολίες, αλλά και όλων όσων στηρίζουν και είναι γύρω από το άτομο αυτό (Sugai et al, 1999). Ως βελτίωση της ποιότητας ζωής ορίζεται η βελτίωση σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς:

- Φιλίες και κοινωνικές σχέσεις
- Προσωπική ικανοποίηση αυτοπεποίθηση και χαρούμενη διάθεση
- Εργασία παραγωγικότητα, επιλογή τομέα εργασίας
- Αυτοδιαχείριση έλεγχος εαυτού, επιλογές ζωής, ανεξαρτησία
- Ψυχαγωγία και διασκέδαση δραστηριότητες και ευκαιρίες
- Κοινωνική προσαρμογή ασφάλεια και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης
- Κοινωνική ενσωμάτωση με διευκολύνσεις στην κινητικότητα, σχολική ένταξη

Δίνει έμφαση στην οικογενειακή ζωή, στην εργασία, στην κοινωνική ένταξη, στα συστήματα υποστήριξης, στις ευρείες κοινωνικές σχέσεις και στην προσωπική ικανοποίηση του ατόμου και θεωρεί ως δευτερεύοντα τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επομένως κεντρική σημασία στις παρεμβάσεις που βασίζονται στη θεωρία αυτή είναι η ανακατάταξη των περιβαλλοντικών μεταβλητών, ώστε να βελτιωθεί η ζωή του ατόμου και όχι η άμεση μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Προοπτική για όλη τη διάρκεια ζωής

Η γενίκευση στο χώρο και η διατήρηση των αλλαγών στο χρόνο είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της ΘΣΣ. Η επιτυχημένη μετάβαση ενός παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και μετά στο γυμνάσιο, παρέχει θεμέλια σταθερά για την ομαλή μετάβαση του στην εργασία αργότερα. Υπό αυτή την έννοια κάθε παρέμβαση είναι μια διαδικασία συνεχής, διότι μπορεί να προκύψουν διαφορετικές προκλήσεις στα διαφορετικά στάδια ζωής. (Gresham et al, 2001)

Παρόλο αυτά οι παρεμβάσεις συνήθως είναι μικρής διάρκειας και χωρίς πολύ σημαντικά αποτελέσματα στη γενίκευση.

Οικολογική εγκυρότητα

Η ΘΣΣ αν και ενδιαφέρεται για θέματα εσωτερικής αξιοπιστίας, δεν ορίζεται ως μια τυπική επιστημονική μέθοδος αλλά δίνει βαρύτητα στην ενσωμάτωση σε φυσικά πλαίσια και στην εφαρμογή της επιστήμης σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής δηλ. προσπαθεί κατά κάποιο τρόπο να ισορροπήσει ανάμεσα στην έρευνα και στην πράξη (Carr et al. 2002)

Εδώ εγείρεται το μεγάλο θέμα της σχέσης της θεωρίας με την πράξη. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι και πρόθυμοι να μεταφράσουν τα αποτελέσματα των ερευνών σε πράξη. Αν πχ. μια διαδικασία έχει στατιστικά σημαντική επίδραση σε ένα αποτέλεσμα αυτό δε λέει τίποτε για το πώς το αποτέλεσμα αυτό θα γίνει πράξη. Οι δάσκαλοι συνήθως εκτιμούν τις πληροφορίες που παίρνουν από άλλους δασκάλους και όχι από τις εκθέσεις ερευνών (Gresham et al, 2001). Προτείνεται λοιπόν η συνεργασία ερευνητών και δασκάλων για τους τρόπους χρήσης μιας διαδικασίας και για την αποτελεσματικότητα μιας τεχνικής και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις πρακτικές που έχουν θεωρηθεί πετυχημένες και αποτελεσματικές από τους ίδιους (Αγαλιώτης, 2002)

Συμμετοχή των ενδιαφερομένων

Με τις παραδοσιακές μεθόδους συνήθως ο ειδικός, ο αναλυτής της συμπεριφοράς, αξιολογεί, σχεδιάζει επιλέγει και αποφασίζει το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο παραδίδει στους δασκάλους και γονείς, να το εφαρμόσουν. Με τη ΘΣΣ αντίθετα δίνεται έμφαση στην ισότιμη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ειδικών και μη ειδικών για να φτιάξουν το όραμα, τις μεθόδους και τα κριτήρια επιτυχίας για μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

Τα άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού αφήνουν τον παθητικό ρόλο που τους είχαν αφήσει οι ειδικοί και αποκτούν πιο ενεργητικό ρόλο για να (α) παρέχουν σημαντικές ποιοτικές πληροφορίες για την αξιολόγηση (β) αν η παρέμβαση, έτσι όπως έχει σχεδιαστεί, είναι σχετική με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και θέλουν να λύσουν (γ) αν η προσέγγιση έχει πρακτική αξία για αυτούς (δ) να ορίσουν τα αποτελέσματα, που είναι πιθανό να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής και την προσωπική ικανοποίηση του ατόμου (Turnbull et al, 2001)

Κοινωνική εγκυρότητα

Η κοινωνική εγκυρότητα αφορά την άποψη των συμμετεχόντων για την πρακτική εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης δηλ. κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία μια στρατηγική, την αξία της δηλ. αν την θεωρούν σημαντική για να την εφαρμόσουν, την καταλληλότητα της στο πλαίσιο που καλούνται να την εφαρμόσουν, την αποτελεσματικότητα της δηλ. το αποδεκτό από αυτούς επίπεδο μείωσης ενός προβλήματος, την αποδοχή τους ότι η μείωση αυτή πράγματι οδηγεί σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

Όλα αυτά δεν αποτελούσαν κριτήρια μιας πετυχημένης στρατηγικής παλαιότερα. Όμως τα τελευταία χρόνια υπάρχει στροφή που βάζει στο κέντρο του ενδιαφέροντος την κοινωνική εγκυρότητα στον σχεδιασμό και πραγματοποίηση προγραμμάτων.

Αλλαγές στο σύστημα και πολυσυστατική παρέμβαση

Οι αλλαγές στο σύστημα περιλαμβάνουν αναδόμηση του συστήματος με τρόπο τέτοιο που να οδηγεί σε μόνιμες αλλαγές. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να μοιράζονται το ίδιο όραμα, να εκπαιδεύονται καλά, να αλλάξουν την προσέγγιση τους για την επίλυση του προβλήματος, τις διαθέσιμες πηγές προσωρινές, φυσικές και ανθρώπινες, και να αναλάβουν ένα σχέδιο δράσης που ορίζει τους ρόλους, τις ευθύνες, τα κίνητρα και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων.

Συνεπώς οι αποτελεσματικές πρακτικές είναι πολυσυστατικές και απαραίτητες για να αλλάξουν πολλές πλευρές της ζωής του ατόμου που είναι προβληματικές. Η επιτυχία ενός προγράμματος εξαρτάται από πολλές λειτουργικές και δομικές μεταβλητές που λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση και στην παρέμβαση (Cook et al, 2007)

Έμφαση στην πρόληψη

Μία θέση της ΘΣΣ που έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους, είναι ότι ο καλύτερος χρόνος παρέμβασης σε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς είναι όταν αυτή η συμπεριφορά δε συμβαίνει. Τότε η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να προληφθεί και να μην ξαναεμφανιστεί. Η επικοινωνιακή επάρκεια και οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης αποσκοπούν στην πρόληψη της συμπεριφοράς. Το ίδιο και οι περιβαλλοντικές προσαρμογές με τη δυνατότητα επιλογών, την τροποποίηση των γεγονότων πλαισίου και οι μετατροπές του προγράμματος σπουδών, αποσκοπούν

στην μείωση της πιθανότητας επανεμφάνισης δυσάρεστων επεισοδίων προβληματικής συμπεριφοράς.

Ευελιξία με σεβασμό στις επιστημονικές πρακτικές

Καθώς η έρευνα μετακινείται από εργαστηριακά απολύτως ελεγχόμενα πλαίσια σε πιο φυσικά λιγότερο ελεγχόμενα, εισέρχεται ένα θέμα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων και ευελιξίας των επιστημονικών πρακτικών.

Από επιστημονική άποψη, η ιδανική παρέμβαση θα ήταν αν μία μεταβλητή αλλάζει και όλες οι άλλες μένουν ίδιες. Αυτή η μεθοδολογία επιτρέπει σε κάποιον να βρει την αιτιατή σχέση της μίας μεταβλητής που χειρίζεται. Αν όμως αλλάξουν πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα στο πείραμα είναι δύσκολο να φανεί αυτή η σχέση. Αυτό όμως αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα α. το φυσικό περιβάλλον πάντα είναι πολυσυστατικό και άρα οι προτεινόμενες στρατηγικές πρέπει να περιλαμβάνουν πολλές διαστάσεις όμως β. αυτό που μπορεί να αποδειχθεί πολύ καλό στην πράξη, μπορεί να είναι πολύ κακό για την επιστήμη. Από την άλλη μεριά αυτό που γίνεται με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια μπορεί να είναι πολύ κακή πρακτική. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι επιστημονικές πρακτικές πρέπει να είναι ποικίλες και ευέλικτες και να περικλείουν την πραγματική αποτελεσματικότητα και ανάλυση των αιτιατών μηχανισμών. Επομένως η μεθοδολογία της ΘΣΣ ενθαρρύνει τις συσχετικές αναλύσεις, την άμεση παρατήρηση και τις μελέτες περίπτωσης.

Πολλαπλή θεωρητική προοπτική

Η ΘΣΣ περικλείει στο θεωρητικό της υπόβαθρο πολλές και διαφορετικές αρχές από επιστημονικές θεωρίες. Η αλληλεξάρτηση του ατόμου με τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, δηλ. τροποποιήσεις στο προβληματικό περιβάλλον και όχι μόνο στην προβληματική συμπεριφορά, είναι θέμα της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων. Η πραγματοποίηση αλλαγών δεν είναι θέμα μόνο εφαρμογής ειδικών τεχνικών αλλά αφορά την αναδιανομή χρόνου, χρημάτων και πολιτικής βούλησης.

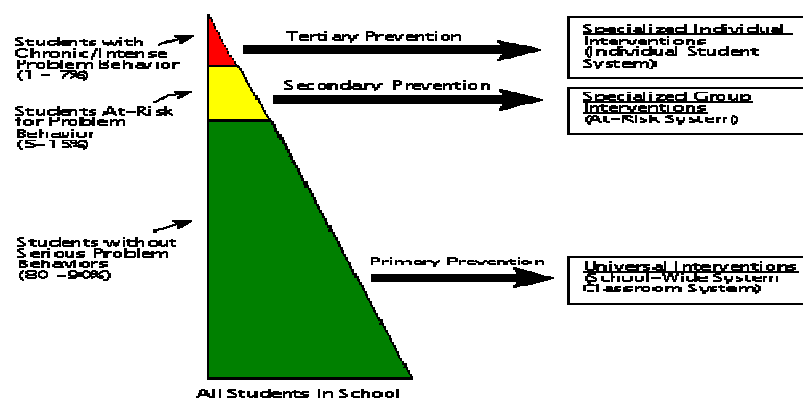
Η συμπεριφορά ενός ατόμου κατάλληλη ή ακατάλληλη είναι αποτέλεσμα μιας διαρκούς προσπάθειας προσαρμογής και επάρκειας του ατόμου, αλλά και του περιβάλλοντος που ζει. Αυτό τροποποιείται με την διδασκαλία δεξιοτήτων ανάπτυξης από τη μια (μεταβλητή επάρκεια) και τον περιβαλλοντικό ανασχεδιασμό (μεταβλητή πλαίσιο).

1.5 Εφαρμογές της ΘΣΣ

Η ΘΣΣ εφαρμόζεται στο σχολείο σε 3 επίπεδα, τα οποία αντιπροσωπεύουν το μέγεθος του πληθυσμού και την ένταση των προσπαθειών που πρέπει να γίνουν:

- Το πρώτο επίπεδο αφορά την πρόληψη εμφάνισης νέων περιπτώσεων προβληματικής συμπεριφοράς. Στο επίπεδο αυτό αφορά το 80-90% του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και περιλαμβάνει γενικές παρεμβάσεις σε όλο το σχολείο.
- Το δεύτερο επίπεδο αφορά τη μείωση των ήδη υπάρχοντων περιπτώσεων προβληματικής συμπεριφοράς, αφορά τους μαθητές που είναι σε κίνδυνο να αναπτύξουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και αποτελούν το 5%-15% του μαθητικού πληθυσμού και περιλαμβάνει παρεμβάσεις που απευθύνονται σε μικρές ομάδες μαθητών.
- Το τρίτο επίπεδο αφορά τους μαθητές με σοβαρά και χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελούν το 1-7% του μαθητικού πληθυσμού και περιλαμβάνει εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που ή ένταση, η πολυπλοκότητα και η διάρκεια ποικίλει ανάλογα με τη σοβαρότητα της κάθε περίπτωσης.

Εικόνα 1: Εφαρμογή ΘΣΣ στο σχολείο (Sugai et al 1999)



Τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα είναι αποτέλεσμα ομαδικής και συνεργατικής δουλειάς που χωρίς αυτήν οποιαδήποτε προσπάθεια θα είναι αποσπασματική, αναποτελεσματική και ανεπαρκής (Sugai et al, 1999)

1.6. Συστατικά της ΘΣΣ

Σε οποιοδήποτε επίπεδο η ΘΣΣ περιλαμβάνει τέσσερα βασικά συστατικά:

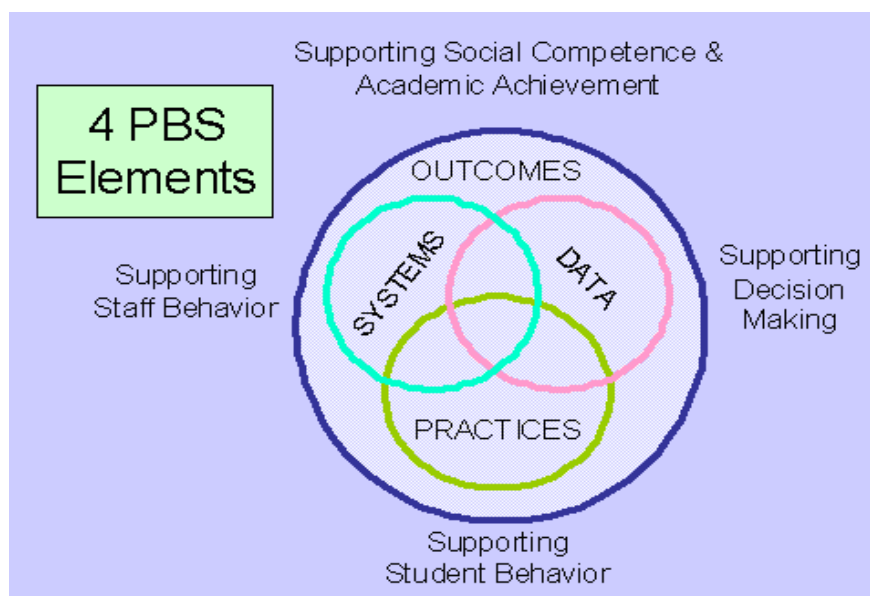
- Αλλαγές στις δραστηριότητες
- Τροποποιήσεις στο περιβάλλον
- Διδασκαλία δεξιοτήτων
- Δραστηριότητες για χειρισμό των συνεπειών της συμπεριφοράς

Τα παραπάνω συσχετίζονται και συνδυάζονται έτσι ώστε να σχεδιαστούν πετυχημένες παρεμβάσεις με γνώμονα τις πρακτικές που βασίζονται σε ερευνητικά επιστημονικά δεδομένα και στο φυσικό περιβάλλον της διδασκαλίας και μάθησης.

Μια πετυχημένη παρέμβαση, που βασίζεται στη PBS για την υποστήριξη της κοινωνικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης πρέπει να περιλαμβάνει:

- Τα αποτελέσματα (outcomes) που αφορούν τους ακαδημαϊκούς και συμπεριφορικούς στόχους που αποφασίζονται από μαθητές, γονείς και δασκάλους.
- Τις πρακτικές (practices) που αφορούν τις παρεμβάσεις και τις στρατηγικές που επιλέγονται
- Τα δεδομένα (data) που αφορούν τις πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για να αναγνωριστεί το επίπεδο, η ανάγκη αλλαγής και οι επιδράσεις της παρέμβασης και
- Τα συστήματα (systems) που αφορούν τη στήριξη που χρειάζεται και απορρέει από τις πρακτικές της PBS.

Εικόνα 2: Αποτελέσματα ΘΣΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (ΛΑΣ)

2.1 Ιστορική ανασκόπηση και Ορισμός της ΛΑΣ

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική διαδικασία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, γιατί μας δίνει την δυνατότητα να προβλέψουμε τις αιτίες εμφάνισης των συμπεριφορών αυτών. Η πρόβλεψη αυτή οδηγεί σε μεγαλύτερη γνώση των μοντέλων συμπεριφοράς και των τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων, για τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Πριν την εμφάνιση της ΛΑΣ αυτό δεν ήταν δυνατό γιατί οι επιστήμονες προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα από τα τοπογραφικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών αυτοτραυματισμού, επιθετικότητας, καταστροφή περιουσίας ή στερεοτυπίες. Η τοπογραφική αξιολόγηση οδηγούσε σε μία κατάταξη της συμπεριφοράς και βάση αυτής της κατάταξης αποφαιζόταν η παρέμβαση. Αυτή όμως η προσέγγιση αφορά το τι κάνει το άτομο, ενώ η ΛΑΣ ασχολείται με το πώς το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, έτσι κατανοεί το γιατί εμφανίζεται μια συμπεριφορά. Επιπλέον η επιλογή τιμωρητικών μεθόδων για την εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς, μπορεί να οδηγεί σε προσωρινή εξάλειψη, αλλά δεν συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων, γιατί δεν περιλαμβάνουν την διδασκαλία της κατάλληλης κοινωνικά, εναλλακτικής συμπεριφοράς.

Παλαιότερα βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η παροχή αποτελεσματικών μεθόδων για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η ΛΑΣ και η ΘΣΣ ανέδειξαν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και του ανθρώπου, ως μια νέα δυναμική στην αντιμετώπιση. Η ΛΑΣ μαζί με τη ΘΣΣ έχει πολλούς υποστηρικτές, αλλά και δέχεται πολλές κριτικές για την σύσταση και την αποτελεσματικότητα της. (Scotti & Kennedy, 2000)

Οι υποστηρικτές της, ισχυρίζονται ότι οι παρεμβάσεις που αγνοούν τις αιτίες μιας συμπεριφοράς είναι καταδικασμένες σε σποραδική μόνο επιτυχία. Η επίδραση της μεθόδου είναι μεγάλη και περιλαμβάνει όχι μόνο το άτομο που εμφανίζει τη δύσκολη συμπεριφορά, αλλά και αυτούς που στηρίζουν το άτομο αυτό. Η μέθοδος είναι σημαντική, γιατί βοηθά να βρούμε το γιατί συμβαίνει μια προβληματική συμπεριφορά και προτείνει μια σειρά από στρατηγικές στήριξης για το άτομο και την

κατάσταση- πρόβλημα (Barnhill, 2005). Οι πολέμιοι της μεθόδου ισχυρίζονται ότι η πλειονότητα των εφαρμογών ΛΑΣ γίνεται από δασκάλους και προσωπικό του σχολείου, που δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι με αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζονται ακριβώς οι περιβαλλοντικές μεταβλητές, να μην ορίζεται με ακρίβεια και σαφήνεια η συμπεριφορά και τις περισσότερες φορές τα προγράμματα είναι ανεπαρκή και αναποτελεσματικά. (Beck, 2009)

Ο O'Neil & Johnson (2000) όρισε την ΛΑΣ ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αυξηθεί στο μέγιστο η αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα ενός προγράμματος στήριξης της συμπεριφοράς. Ο Gresham et al (2001) συμπληρώνει στον παραπάνω ορισμό ότι η συλλογή πληροφοριών αφορά τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται, όσο και ότι αφορά την ίδια τη συμπεριφορά για να αποφασιστεί η αιτία, ο λόγος, ο σκοπός της συμπεριφοράς. Επομένως η ΛΑΣ δεν είναι ένα τεστ, μια παρατήρηση αλλά μια στρατηγική με πολλές πηγές πληροφοριών και διάφορες μεθόδους. Κεντρικός στόχος της ΛΑΣ είναι να βρεθούν εκείνες οι συνθήκες περιβάλλοντος που οδηγούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς (Barnhill, 2005)

Ο McIntosh et al (2008) συμπληρώνει ότι όλες αυτές οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται από την ομάδα που δημιουργεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης της συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει τις στρατηγικές που απαιτούνται για να διδαχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και οι τροποποιήσεις του περιβάλλοντος ώστε να καταστεί ανεπαρκής και αναποτελεσματική η συμπεριφορά- πρόβλημα. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, μέσω της μείωσης της συμπεριφοράς πρόβλημα και της αύξησης της κοινωνικής επάρκειας. (Sugai et al 2001)

Η ΛΑΣ βασίζεται και εμφανίζεται με την εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, στη δεκαετία του '60. Αρχικά η έρευνα κατέδειξε τη σημασία των περιβαλλοντικών μεταβλητών που διατηρούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, που οι έρευνες αφορούσαν άτομα με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές και νοητική καθυστέρηση. (McIntosh, 2008)

Οι Zimmerman & Zimmerman (1962), όπως αναφέρεται στο Rutherford, (2004) περιέγραψαν την περίπτωση δύο παιδιών με επιθετικότητα. Ο ερευνητής δεν είχε επίσημα δεδομένα για τις συνθήκες εμφάνισης της συμπεριφοράς, ωστόσο η ανεπίσημη παρατήρηση τον οδήγησε στην υπόθεση ότι στόχος των μαθητών ήταν να κερδίσουν την προσοχή της δασκάλας, που διατηρούσε τις συμπεριφορές αυτές.

Σχεδίασαν ένα πρόγραμμα αγνότητας των συμπεριφορών αυτών και ενδυνάμωσης της προσοχής σε καλές συμπεριφορές. Το αποτέλεσμα ήταν να μειωθούν οι ανεπιθύμητες και να αυξηθούν οι επιθυμητές συμπεριφορές. (Mitchell, 2008)

Το 1968 η Risely προσπαθώντας να ανακαλύψει τις μεταβλητές της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ενός κοριτσιού με αυτισμό, κατέληξε ότι το αποτέλεσμα που διατηρούσε τη συμπεριφορά ήταν ότι κέρδιζε την προσοχή των ενηλίκων. Με την απομάκρυνση της προσοχής και κάποιες περιβαλλοντικές μεταβολές, που εμποδίζουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς, πέτυχε την μείωση της και την αύξηση της κατάλληλης θετικής συμπεριφοράς (Beck, 2009).

Από τη δεκαετία του '80 και μετά πολλές έρευνες πραγματοποιήθηκαν για να αποφασιστούν τα συστατικά, οι διαδικασίες, οι μέθοδοι, η χρονική διάρκεια, τα αποτελέσματα, η χρηστικότητα και η πρακτική χρήση της ΛΑΣ.

Οι Iwata et al (1982) ερευνώντας τα κίνητρα της προβληματικής συμπεριφοράς για το σχεδιασμό παρεμβάσεων εισάγει την μέθοδο παρατήρησης A-B-C, η οποία χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα στην πλειονότητα των ερευνών

Η έρευνα για την εφαρμογή της ΛΑΣ στο τυπικό περιβάλλον του σχολείου και με προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν τη μάθηση αρχίζει με τον Dunlap το 1993. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι πολλά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο οφείλονται στην προσοχή που επιθυμούν να κερδίσουν οι μαθητές και στην ενίσχυση που παίρνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. (Beck, 2009)

Η επιρροή της ΛΑΣ πλέον δεν περιορίζεται μόνο σε προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά καθώς η προσπάθεια μείωσης των προβλημάτων, επιφέρει αύξηση θετικών συμπεριφορών, η έρευνα προχώρησε σε προσαρμογές που αφορούν την βελτίωση της ακαδημαϊκής παραγωγικότητας και ακρίβειας, ταυτόχρονα με τη μείωση της συμπεριφοράς πρόβλημα.

Το μεγάλο ενδιαφέρον για τη ΛΑΣ δημιουργήθηκε για δύο κυρίως λόγους:

Η αναθεώρηση του νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, IDEA, το 1997, προσανατόλισε τα σχολεία προς την συμπλήρωση και χρήση για τα προγράμματα παρέμβασης την ΛΑΣ και τη ΘΣΣ. Όμως ούτε ο νόμος, ούτε αλλού ήταν ξεκάθαρες οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που πρέπει να χρησιμοποιηθούν ώστε η αξιολόγηση και οι παρεμβάσεις να είναι επαρκείς και αποτελεσματικές. Από τότε μια σειρά ερευνών έχουν γίνει με σκοπό να

διευκρινιστούν οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που είναι απαραίτητες για μια αξιόπιστη και αποτελεσματική ΛΑΣ (McIntosh et al, 2008)

Έρευνες που συγκρίνουν τα αποτελέσματα παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν τη ΛΑΣ με αυτές που δεν τη χρησιμοποιούν διαπιστώνουν ίδια περίπου ποσοστά επιτυχίας με τη μια και την άλλη μέθοδο αξιολόγησης. Κάποιοι λοιπόν αμφισβητούν την χρησιμότητα, αλλά και την χρηστικότητα της ΛΑΣ (Machalicek et al, 2007· Beck, 2009).

Τα προβλήματα που απασχολούν την έρευνα είναι κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επάρκεια και συνέπεια από εκπαιδευτικούς ή άλλο προσωπικό του σχολείου, τι είδους εκπαίδευση πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς, το χρονικό διάστημα που απαιτείται για μια αξιόπιστη ΛΑΣ, τη δυνατότητα εφαρμογής της μέσα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, τις ακριβείς διαδικασίες και μεθόδους, την μετάφραση όλων των δεδομένων σε ανάπτυξη υποθέσεων, που πάνω σε αυτές στηρίζεται το πρόγραμμα παρέμβασης, τον έλεγχο των δεδομένων (Turnbull, 2001)

Οι Cook et al (2007) τονίζουν ότι πρέπει οι επιστήμονες να καθορίσουν με σαφήνεια τα συστατικά της ΛΑΣ, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τα χρησιμοποιούν στην προετοιμασία ενός προγράμματος. Προτείνουν να υπάρχει ένα εργαλείο αυτό-αξιολόγησης των προγραμμάτων, που ετοιμάζονται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ελέγξουν εκ των προτέρων την ποιότητα των προγραμμάτων.

2.2 Σχέση Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς και της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς

Η ανάπτυξη των παρεμβάσεων ΘΣΣ καθοδηγούνται από τη ΛΑΣ. Το κεντρικό σημείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι ο σχεδιασμός ενός πετυχημένου προγράμματος παρέμβασης ΘΣΣ προϋποθέτει τον καθορισμό των γεγονότων που προβλέπουν και διατηρούν τη συμπεριφορά, που γίνεται μέσω της ΛΑΣ, διότι αυτή παρέχει τον συστηματικό τρόπο συλλογής αυτών των πληροφοριών. (Dunlap & Kincaid 2001)

Η ΛΑΣ συναντά τις αρχές της ΘΣΣ στα εξής σημεία και από αυτά προκύπτει η άρρηκτη σχέση τους.

- *Μηδενική Ανοχή:* Η ΘΣΣ δείχνει μηδενική ανοχή στην πιθανότητα επανεμφάνισης των προβληματικών συμπεριφορών. Οι μέθοδοι συμπεριφορικής παρέμβασης που προτείνει ελαχιστοποιούν ή

εκμηδενίζουν τις ευκαιρίες επανεμφάνισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Ακόμη και σε περιπτώσεις επανεμφάνισης η ΘΣΣ είναι προετοιμασμένη με στρατηγικές επαναφοράς πχ. εντονότερη ενίσχυση ή επανάληψη της διδασκαλίας των νέων δεξιοτήτων.

- *Αξιολόγηση χωρίς διακρίσεις:* Η ΘΣΣ και η ΛΑΣ εκτιμούν τη λειτουργικότητα της συμπεριφοράς και μετά τη σχέση με την ειδική εκπαίδευση δηλ. κατά πόσο είναι απαραίτητες οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Επίσης είναι αρκετά ευέλικτες ως προς τις πολιτισμικές διαφορές, εφαρμόζονται σε διάφορα πλαίσια που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και σε διάφορες πλευρές ανάπτυξης όπως η γνωστική, αναπτυξιακή, συμπεριφορική και φυσική εξέλιξη του ατόμου.
- *Κατάλληλη εκπαίδευση:* Αλλάζοντας τη συμπεριφορά επηρεάζεται και η μάθηση του ατόμου. Επίσης τα χαρακτηριστικά της εξατομίκευσης του προγράμματος και της επιτυχίας οδηγούν σε σημαντικά οφέλη που βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση.
- *Το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον:* Οι μέθοδοι της ΘΣΣ είναι γενικά οι λιγότερο περιοριστικές, αφού δεν απαιτούν την απομόνωση του παιδιού από το φυσικό του χώρο. Αντίθετα εφαρμόζονται στο φυσικό πλαίσιο, αφού αξιολογούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με το παιδί και σε αυτό παρεμβαίνουν.
- *Η δημιουργία του ΕΕΠ:* Η ομάδα δημιουργίας και εφαρμογής του ΕΕΠ ενθαρρύνει τη χρήση της ΘΣΣ σε όλες τις περιπτώσεις, που αφορούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.
- *Εμπλοκή γονέων και παιδιού:* Καθώς η ΘΣΣ εφαρμόζεται σε διάφορα πλαίσια, στο σχολείο και στο σπίτι, πρέπει να θεωρείται δεδομένη η συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις και στην εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Το παιδί ως ενεργητικό μέλος συμμετέχει στην απόκτηση επιθυμητών συμπεριφορών και στην αποφυγή ανεπιθύμητων.

2.3 Διαδικασία εφαρμογής και στάδια της ΛΑΣ

Η διαδικασία για την εφαρμογή της ΛΑΣ αποτελείται από συγκεκριμένα βήματα, που ποικίλουν στον αριθμό και στην κατάταξη, αλλά υπάρχει γενικά συμφωνία ως προς το περιεχόμενο και στη σειρά που πρέπει να ακολουθηθεί. Ο Gable et al (1999) θεωρεί ότι η ΛΑΣ πρέπει να δίνει πληροφορίες για τα εξής:

- Η δήλωση της υπόθεσης που περιλαμβάνει 3 χαρακτηριστικά:
 - ο τον λειτουργικό ορισμό της προβληματικής συμπεριφορά,
 - ο την περιγραφή των γεγονότων που προηγούνται και προκαλούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς, και
 - ο την περιγραφή των γεγονότων που συμβαίνουν μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς και τη διατηρούν.
- Το σχέδιο στήριξης της συμπεριφοράς, που πρέπει να είναι σε άμεση σχέση με τις υποθέσεις που προκύπτουν από τις παραπάνω διαδικασίες και περιλαμβάνει:
 - ο Στρατηγικές για τα γεγονότα πλαισίου
 - ο Στρατηγικές για τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς
 - ο Στρατηγικές διδασκαλίας συμπεριφορών
 - ο Στρατηγικές στα αποτελέσματα
- Επιπλέον πρέπει να περιλαμβάνονται επιπρόσθετες πληροφορίες για το
 - ο ποιος, που, πότε, πόσο συχνά και γιατί
 - ο πόσο σοβαρή είναι η κατάσταση που πρέπει να αλλάξει και
 - ο το είδος της ενίσχυσης που πρέπει να παρασχεθεί για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Η διαδικασία περνά από συγκεκριμένα στάδια τα οποία σε όλες τις έρευνες είναι περίου ίδια, εκτός από ορισμένες διαφοροποιήσεις για την άμεση παρατήρηση και την επαλήθευση της υπόθεσης για το σκοπό της συμπεριφοράς. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια αυτά:

Πίνακας 1: Βήματα Λ.Α.Σ.

Βήματα	Εργαλεία / Διαδικασίες	Αποτελέσματα
1. Συγκέντρωση πληροφοριών για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται ή όχι η συμπεριφορά που πρέπει να αλλάξει	Ανασκόπηση φακέλων, συνεντεύξεις, άμεση παρατήρηση	Περιγραφή των πιθανών γεγονότων πλαισίου, αφορμές, ένταση αντίδρασης, συνέπειες που διατηρούν τη συμπεριφορά
2. Ανάπτυξη υπόθεσης με μετρήσιμους όρους	Ανάλυση των παραπάνω πληροφοριών	Εξέταση της υπόθεσης
3. Συγκέντρωση πληροφοριών από άμεση παρατήρηση	Άμεσες παρατηρήσεις	Δήλωση επαλήθευσης της υπόθεσης
4. Σχεδιασμός προγράμματος στήριξης συμπεριφοράς	ομαδική συνεργασία	Εξειδίκευση Επιθυμητής και εναλλακτικής συμ/ράς Χειρισμός αφορμών Χειρισμός συνεπειών Διδασκαλία επιθυμητών και εναλλακτικών συμ/ρών Χειρισμός γεγονότων πλαισίου
5. Ανάπτυξη σχεδίου εφαρμογής	Ομαδική συνεργασία	Σχέδια για το πώς, ου πότε και από ποιον
6. Συγκέντρωση πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα, καταλληλότητα και επανασχεδιασμός	Ομαδική συνεργασία	Δεδομένα για την πρόοδο του μαθητή, επανασχεδιασμός

Τα στάδια που ακολουθεί η ΛΑΣ αναφέρονται σε όλες τις έρευνες και είναι περίπου τα ίδια:

2.3.1. Συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων

Γίνεται με έμμεσες και άμεσες μεθόδους και αφορά τα γεγονότα που προηγούνται και προκαλούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς, την ίδια τη συμπεριφορά- πρόβλημα και τα αποτελέσματα που ακολουθούν τη συμπεριφορά και τη διατηρούν.

Έμμεση Αξιολόγηση

Η έμμεση αξιολόγηση αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών από τους φακέλους του σχολείου, άλλες αξιολογήσεις, τις συνεντεύξεις και κλίμακες που συμπληρώνονται από δασκάλους, άλλο προσωπικό του σχολείου, τους γονείς, τους συμμαθητές ή και τον ίδιο το μαθητή. Με την έμμεση αξιολόγηση αποφασίζονται οι συμπεριφορές – στόχοι, τα γεγονότα που προηγούνται, τα γεγονότα που έπονται και διατηρούν τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και οι στόχοι της συμπεριφοράς.

- Οι φάκελοι του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς χαμηλής συχνότητας και δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα όπως περιπτώσεις σωματικής βίας, καταστροφών σχολικής περιουσίας κ.α.

- Οι λίστες συμπεριφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αρχική ανακάλυψη των συμπεριφορών που μπορούν να αποτελέσουν στόχο παρέμβασης, αλλά δε δίνουν καμία πληροφορία για τα πριν ή μετά γεγονότα.
- Οι συνεντεύξεις έχουν 4 στόχους
 - ο να ορίσουν λειτουργικά την συμπεριφορά – στόχο για το πρόγραμμα παρέμβασης,
 - ο να αναγνωρίσουν τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς,
 - ο να διατυπώσουν υποθέσεις για τον πιθανό σκοπό της συμπεριφοράς και
 - ο να βρεθεί η κατάλληλη εναλλακτική συμπεριφορά που είναι κοινωνικά αποδεκτή χωρίς να αλλάξει ο στόχος του μαθητή.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν όλες οι μέθοδοι αυτές. Οι ερευνητές επιλέγουν συχνότερα τις συνεντεύξεις των δασκάλων, τα στοιχεία των φακέλων του παιδιού, τη συνέντευξη με το μαθητή και λιγότερο συχνά συνεντεύξεις με τους γονείς, ή άλλους συμμαθητές (Blood & Neil, 2007). Αυτό γίνεται γιατί δεν έχει καθοριστεί ακόμη ποιες από αυτές τις μεθόδους είναι αναγκαίες και χρήσιμες για τη διασταύρωση των πληροφοριών για να αναπτυχθεί μια έγκυρη και αξιόπιστη υπόθεση.

Άμεση Αξιολόγηση

Η έμμεση αξιολόγηση οδηγεί στην ανάπτυξη της λειτουργικής υπόθεσης για τα πλαίσια, τα γεγονότα και τις συμπεριφορές που θα αποτελέσουν στόχο για το επόμενο στάδιο της άμεσης αξιολόγησης (Barnhill, 2005)

Η άμεση αξιολόγηση γίνεται με την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς στόχου μέσα στο πλαίσιο που επιλέγεται να γίνει η παρέμβαση. Η άμεση παρατήρηση μπορεί να δώσει πληροφορίες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την τάξη τους και τις πρακτικές τους. Χρησιμοποιείται σε όλες τις έρευνες και επομένως θεωρείται αναγκαίο και απαραίτητο στοιχείο της ΛΑΣ. Η άμεση αξιολόγηση έχει δύο στόχους:

- να ορίσει με όρους τοπογραφικούς και λειτουργικούς τη συμπεριφορά – στόχο και

- να ορίσει τα ειδικά πλαίσια, γεγονότα, προηγούμενα και επόμενα, όπως αυτά συμβαίνουν, την ώρα που συμβαίνουν στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.

Με την άμεση αξιολόγηση μπορεί να γίνει σύγκριση των πληροφοριών που έρχονται από διαφορετικές πηγές και καταστάσεις. Οι συγκρίσεις αυτές μπορεί να αφορούν την συνέπεια και σοβαρότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και τα γεγονότα που αποτελούν τις αφορμές και αυτά που διατηρούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές ή που δεν την προκαλούν και δεν εμφανίζεται (Barnhill, 2005)

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων με άμεση παρατήρηση που θα επιλεγούν εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που επιθυμεί ο ερευνητής να έχει. Αν πχ. ενδιαφέρουν οι φορές εμφάνισης της συμπεριφοράς ή ο χρόνος και η διάρκεια της συμπεριφοράς (Van Acker et al 2005) και είναι:

Η Καταγραφή επεισοδίων (Event recording) , όπου καταγράφονται μόνο οι φορές που συμβαίνει η συμπεριφορά στόχος, για να γνωρίζουμε πόσες φορές μια συμπεριφορά εμφανίζεται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δηλ. τη συχνότητα της.

Καταγραφή συχνότητας: είναι μια απλή καταμέτρηση των φορών εμφάνισης της συμπεριφοράς και χρησιμοποιείται για συμπεριφορές που δεν έχουν μεγάλη διάρκεια και έχουν μία ξεκάθαρη αρχή και τέλος.

Latency recording: αφορά την καταγραφή του χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί ανάμεσα στο ερέθισμα και την εμφάνιση της συμπεριφοράς.

Interval recording: χρησιμοποιείται για την παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα πχ. ανά 5 λεπτά. Χρησιμοποιείται για να μετρήσουμε τις φορές που εμφανίζεται ή και τη διάρκεια της συμπεριφοράς και προτείνεται για συμπεριφορές υψηλής συχνότητας και χωρίζεται σε δύο είδη: Partial-interval recording και Whole Interval Recording.

Partial-interval recording: καταγράφει την εμφάνιση ή όχι της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του προκαθορισμένου διαστήματος και όχι πόσες φορές εμφανίζεται. Με τη μέθοδο αυτή υπερεκτιμάται η παρουσία της συμπεριφοράς και προτείνεται για στόχους μείωσης μιας συμπεριφοράς.

Whole Interval Recording: καταγράφει μόνο την παρουσία της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του προκαθορισμένου διαστήματος. Με τη μέθοδο αυτή η

εμφάνιση της συμπεριφοράς τείνει να υποτιμάται και προτείνεται όταν στόχος είναι η αύξηση μιας συμπεριφοράς.

Στιγμιαία καταγραφή (momentary Time Sampling): καταγράφει την παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή πχ. ο δάσκαλος κάθε 15 λεπτά καταγράφει αν ο μαθητής γράφει τις εργασίες του και προσφέρει μια εκτίμηση του αριθμού εμφάνισης και της διάρκειας της συμπεριφοράς.

Antecedent – Behavior – Consequence A-B-C (O’Neil & Johnson, 2000) καταγραφή: Η καταγραφή γίνεται με αφηγηματική μορφή και εκτός από τη συμπεριφορά- στόχο καταγράφονται τα γεγονότα που προηγούνται και προκαλούν τη συμπεριφορά, όπως και τις συνέπειες, τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς.

Scatter plot: είναι ένα πλέγμα καταγραφής εμφάνισης της συμπεριφοράς ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και βοηθά να ανακαλυφθούν τα πρότυπα που σχετίζονται με την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Τα δεδομένα της A-B-C είναι καλό να μεταφέρονται σε ένα τέτοιο πλέγμα για μια γρήγορη εμφάνιση των δεδομένων.

Με την άμεση παρατήρηση παίρνουμε χρήσιμες πληροφορίες για όλο το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται η συμπεριφορά στόχος, πχ. τις συμπεριφορές και το στυλ του δασκάλου, τις συμπεριφορές και αντιδράσεις των συμμαθητών, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες, το πρόγραμμα σπουδών, τις μαθησιακές δυνατότητες, το επίπεδο του μαθητή σε σύγκριση με το επίπεδο των συμμαθητών του, τις προσαρμογές που πρέπει να γίνουν κ.α. , τα οποία επιλέγονται και αποφασίζονται προσεκτικά, έτσι ώστε να ταιριάζουν στο στυλ του μαθητή και της συγκεκριμένης τάξης.

Μόλις συγκεντρωθούν τα δεδομένα από διάφορες παρατηρήσεις, θα πρέπει να συγκεντρωθούν για να αναλυθούν. Πολλές φορές επιλέγεται ένα γράφημα για να υπάρχει μια γρήγορη οπτική σύνθεση και σύγκριση των δεδομένων. Αυτά τα δεδομένα αποτελούν και τη βάση της υπόθεσης, για το σκοπό της συμπεριφοράς. (Van Acker et al 2005)

2.3.2. Σκοπός της συμπεριφοράς

Ο σκοπός μιας συμπεριφοράς μπορεί να μην είναι μόνο ένας αλλά περισσότεροι και μπορεί να είναι οι εξής:

- Ο μαθητής με τη συμπεριφορά του θέλει να κερδίσει:
 - ο Την προσοχή των ενηλίκων ή
 - ο Την προσοχή των συμμαθητών του με θετικά σχόλια.
 - ο Ένα επιθυμητό αντικείμενο ή δραστηριότητα.
- Ο μαθητής με τη συμπεριφορά του μπορεί να θέλει να αποφύγει:
 - ο Μια εργασία που θεωρεί πολύ μεγάλη ή πολύ δύσκολη ή που δεν έχει νόημα για αυτόν ή ακόμη και
 - ο τα αρνητικά σχόλια των συμμαθητών του για μια πολύ εύκολη εργασία.
 - ο Να αποφύγει ή να διαμαρτυρηθεί για μια απαίτηση ή μια επίπληξη.
 - ο Να γλιτώσει από ένα περιβάλλον που δέχεται συχνά αρνητικά σχόλια.
 - ο Να αποφύγει συγκεκριμένους ανθρώπους ή δραστηριότητες.
- Ο μαθητής μπορεί να έχει εσωτερικό κίνητρο (αυτόματη ή αισθητηριακή ενίσχυση), Για παράδειγμα το χτύπημα των χεριών στα πόδια δίνει αισθητηριακή ικανοποίηση σε κάποια άτομα (Barnhill, 2005)

Συνεπώς ο μαθητής με την συμπεριφορά του αποβλέπει είτε στη θετική ενίσχυση είτε στην αρνητική ενίσχυση. Η θετική και η αρνητική ενίσχυση δεν είναι συνώνυμες έννοιες με την καλή ή κακή, επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Beck, 2009)

Ο όρος θετική αναφέρεται στην προσθήκη ενός ερεθίσματος ή δραστηριότητας, ενώ αρνητική στην απομάκρυνση ενός πράγματος ή στην αποφυγή μιας κατάστασης. Η θετική ενίσχυση αποτελεί “αμοιβή” ενώ η αρνητική “ανακούφιση”. Και οι δύο τύποι όμως αυξάνουν την πιθανότητα επανεμφάνισης της συμπεριφοράς. (Barnhill, 2005) Έτσι η σοκολάτα πχ. αποτελεί συνήθως θετική ενίσχυση για την εμφάνιση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, ωστόσο αυτό δεν ισχύει για όλα τα άτομα.

Η θετική ενίσχυση αναφέρεται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά καταφέρνει να κερδίσει ένα ερέθισμα με τη μορφή της κοινωνικής προσοχής, η οποία περιλαμβάνει τον έπαινο, την παρηγοριά, την επίπληξη, το χαμόγελο ή τη βλεμματική επαφή ή την πρόσβαση σε ένα απτό, υλικό ενισχυτή, όπως παιχνίδι, τροφή κ.α. ή πρόσβαση σε μια προτιμώμενη δραστηριότητα όπως να παίζει στον Η.Υ. (Dunlap and Kincaid, 2001)

Η θετική ενίσχυση σχετίζεται με την εξασφάλιση της προσοχής από τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο μαθητής επιδιώκει την εξασφάλιση της

προσοχής (θετική ενίσχυση) είτε με προσαρμοστικές, είτε με μη- προσαρμοστικές συμπεριφορές. Έτσι ένας μαθητής μιλά και ενοχλεί τους άλλους, την ώρα που κάνουν μια γραπτή εργασία (αρνητική ενίσχυση). Η δασκάλα σταματά να μιλά, ασχολείται και μαλώνει το μαθητή(θετική ενίσχυση). Ο μαθητής ενισχύεται θετικά να συνεχίσει τη μη – προσαρμοστική συμπεριφορά του, διότι εξασφάλισε την προσοχή της δασκάλας του.

Όταν μια συμπεριφορά ενισχύεται αρνητικά, τότε σκοπός της συμπεριφοράς είναι να αποφύγει την επαφή με ένα ερέθισμα. Η εμπλοκή σε μια συμπεριφορά, που έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση ή τροποποίηση ενός δύσκολου ή απαιτητικού έργου, είναι ένα παράδειγμα αρνητικής ενίσχυσης.

Ένας μαθητής δε θέλει να ασχοληθεί με ένα δύσκολο, απαιτητικό έργο και αρχίζει να φωνάζει και να πετά τα πράγματα από το θρανίο του (αρνητική ενίσχυση) Η δασκάλα τον στέλνει στο γραφείο του Διευθυντή. Ο μαθητής ενισχύεται θετικά να συνεχίσει τη συμπεριφορά αυτή, διότι απέφυγε την εργασία που δεν ήθελε να κάνει. Σκοπός της θετικής ενίσχυσης είναι η αύξηση της πιθανότητας επανεμφάνισης μια συμπεριφοράς ενώ η αρνητική σκοπεύει στη μείωση εμφάνισης της συμπεριφοράς. Η πιθανότητα επανεμφάνισης μιας συμπεριφοράς αυξάνεται εξ αιτίας της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης που προκαλούν και διατηρούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

2.3.3. Ανάπτυξη της υπόθεσης

Η ανάπτυξη υποθέσεων αποτελεί το δεύτερο στάδιο της ΛΑΣ και αφορά την συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων από την έμμεση και άμεση παρατήρηση. Η ανάπτυξη υποθέσεων περιγράφει τη σχέση μεταξύ των γεγονότων που προβλέπουν τη συμπεριφορά, την ίδια τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα που διατηρούν τη συμπεριφορά. (Gresham, 2004)

Όλες οι τεχνικές για την ανάπτυξη της υπόθεσης βασίζονται σε 3 βασικές παραδοχές:

- Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το πρόβλημα
- Στις μεταβλητές που εντοπίζονται μέσω της αξιολόγησης και
- Στο χειρισμό των μεταβλητών για να μειωθεί το πρόβλημα ή στη στήριξη της ανάπτυξης εναλλακτικών παρόμοιων λειτουργικά συμπεριφορών.

Οι υποθέσεις πρέπει να

- ο βασίζονται στις πληροφορίες από προηγούμενες αξιολογήσεις
 - ο πρέπει να περιγράφονται με όρους μετρήσιμους και εξηγήσιμους και
 - ο πρέπει να έχουν μια λογική σύνθεση με τις πληροφορίες της αξιολόγησης.
- (www.pent.ca.gov)

Η καταγραφή της συμπεριφοράς δε δίνει πληροφορίες για το σκοπό που εξυπηρετεί η εμφάνιση της, συμπεριφοράς, αλλά μπορεί να γίνει ανάλυση της σειράς των γεγονότων γύρω από τη συμπεριφορά δηλ. για το ποιος είναι παρών, τι κάνει ο μαθητής, που, πότε και γιατί. Μια σειρά ερωτήσεων πρέπει να απαντηθούν όπως: ποιος ή ποιοι με την παρουσία τους προκαλούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς; Τι συμβαίνει και εμφανίζει τη συμπεριφορά; Δέχθηκε ερώτηση; Του ζήτησαν να κάνει κάτι; Πότε συνήθως εμφανίζεται η συμπεριφορά; Συνέβη στην αρχή, στη μέση, στο τέλος κάποιας εργασίας; Η συμπεριφορά εμφανίζεται στην τάξη, στην αυλή, στο τμήμα ένταξης; Προσπαθεί να κερδίσει ή να αποφύγει κάτι ο μαθητής με την εμφάνιση της συμπεριφοράς;

Μία ολοκληρωμένη υπόθεση καταδεικνύει την συμπεριφορά- πρόβλημα, τα γεγονότα που προηγούνται και τα γεγονότα ή τις συμπεριφορές, που ακολουθούν. Οι υποθέσεις αποτελούν την πιθανή σειρά των γεγονότων πλαισίου, των γεγονότων που προηγούνται, τις προβληματικές συμπεριφορές και τις συνέπειες που παρέχουν την ευκαιρία πυροδότησης και διατήρησης αυτών των συμπεριφορών. (Ervin et al, 1998)

Στη συνέχεια συγκεντρώνονται όλα τα δεδομένα για τις συνθήκες εμφάνισης της συμπεριφοράς, τον ορισμό της επιθυμητής, της ανεπιθύμητης και της εναλλακτικής συμπεριφοράς και την ανάλυση των γεγονότων που θα ακολουθήσουν σε κάθε μια από αυτές. Ανεπιθύμητη είναι η συμπεριφορά που θέλουμε να σταματήσει να εμφανίζεται και αποτελεί στόχο παρέμβασης. Συνήθως ο μαθητής προτιμά τις ακατάλληλες συμπεριφορές σε σχέση με τις κατάλληλες ή επιθυμητές διότι είναι πιο αξιόπιστες (επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα) και πιο αποτελεσματικές (είναι πιο εύκολες στην εφαρμογή). Η εναλλακτική είναι η συμπεριφορά με την οποία ο μαθητής ικανοποιεί το στόχο του, δηλ. έχει το επιθυμητό γι αυτόν αποτέλεσμα αλλά με πιο κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Για να επιλεγεί μια συμπεριφορά ως εναλλακτική θα πρέπει να έχουμε υπόψη τα εξής: α. Να φέρνει το ίδιο αποτέλεσμα για το μαθητή και β. Να είναι αναγνωρίσιμη, πρακτική και αποτελεσματική. Τέλος επιθυμητή είναι η συμπεριφορά, που θέλουμε να διδαχθεί ή να βελτιώσει ο μαθητής, για να προσαρμοστεί καλύτερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά.

Δεν είναι απλώς μια αποδεκτή, αλλά μια επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά (Gresham et al, 2001)

Επιβεβαίωση της υπόθεσης

Η επιβεβαίωση της υπόθεσης γίνεται με την πειραματική ανάλυση της συμπεριφοράς και αφορά την έκθεση του ατόμου σε κάθε πιθανή συνθήκη διατήρησης της συμπεριφοράς σε ένα πολύ ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου απομονώνονται διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς, εκτός από έναν, που είναι η μεταβλητή που αξιολογείται η επίδραση της στη συμπεριφορά.

Με την λειτουργική αυτή ανάλυση, αξιολογούνται οι προηγούμενες υποθέσεις. Προβλέπεται η επιτυχία από το χειρισμό των διαφόρων μεταβλητών και καθιστά τον ερευνητή ικανό να αποφασίσει τις συμπεριφορές που θα αντικαταστήσουν τις ανεπιθύμητες, ώστε ο μαθητής να ικανοποιεί το σκοπό του, αλλά με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Αν πχ. η συμπεριφορά-στόχος είναι συχνότερη όταν αποτέλεσμα της συμπεριφοράς είναι η εξασφάλιση της προσοχής των συμμαθητών, τότε αυτή θεωρείται σκοπός της συμπεριφοράς-στόχου.

Οι Cihak & Frederik (2007) μελέτησαν την περίπτωση 4 εφήβων με μέτρια και βαριά Ν.Υ. σε μια σύντομη λειτουργική ανάλυση για να αναγνωρίσουν τα γεγονότα που προβλέπουν την συμπεριφορά στόχο. Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, οι παρεμβάσεις αφορούσαν τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς και τα αποτελέσματα έδειξαν μεγάλη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. (Scott et al, 2004)

Πολλές φορές το στάδιο αυτό παραλείπεται και η επιβεβαίωση της υπόθεσης γίνεται με άλλες μεθόδους. Σε ορισμένες έρευνες η ανάπτυξη της υπόθεσης γίνεται μετά τη συγκέντρωση πληροφοριών από την έμμεση αξιολόγηση και ακολουθεί επαλήθευση με την άμεση παρατήρηση. (Christensen et al, 2004)

Σε άλλες πάλι έρευνες χρησιμοποιούνται διάφορες γραφιστικές αναπαραστάσεις των δεδομένων από την άμεση και έμμεση αξιολόγηση, όπως του Umbreit (Cichy, 2009) και η επιλογή γίνεται από τη συχνότητα εμφάνισης του στόχου της συμπεριφοράς.

Η πειραματική ανάλυση, συναντά πολλές δυσκολίες όσον αφορά την δυνατότητα εφαρμογής της μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Δεν είναι πάντα δυνατό να απομονωθούν όλοι οι παράγοντες πλην ενός σε ένα τόσο πολυδιάστατο χώρο. Επίσης

οι δάσκαλοι και το προσωπικό του σχολείου δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τέτοιες διαδικασίες και επίσης δείχνουν απρόθυμοι και ανασφαλείς ως προς την επάρκεια και τη γνώση τους να ακολουθήσουν αυστηρά επιστημονικές μεθόδους.

Ωστόσο η πειραματική ανάλυση είναι η μόνη μέθοδος που μας επιτρέπει να ορίσουμε με ακρίβεια τις λειτουργικές σχέσεις της συμπεριφοράς με τις αφορμές ή τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Με τις άλλες μεθόδους παίρνουμε πληροφορίες για τις συσχετίσεις της συμπεριφοράς με τις αφορμές και συνέπειες της και κάνουμε υποθέσεις (Barnhill, 2005)

Οι Erbas et al (2006) προτείνει ότι η λειτουργική ανάλυση είναι απαραίτητο στάδιο για τη ΛΑΣ και δεν πρέπει να παραλείπεται. Βέβαια για να μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της τάξης πρέπει να γίνουν κάποιες προσαρμογές, όπως μια σύντομη λειτουργική ανάλυση, όπου κάθε πειραματική συνθήκη θα γίνεται μόνο μία φορά και αν το παιδί σε μία από αυτές παρουσιάσει συχνότερα τη συμπεριφορά, τότε αυτή χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της υπόθεσης.

2.3.4 Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης

Με βάση τις επιβεβαιωμένες υποθέσεις αναπτύσσεται το πρόγραμμα στήριξης της συμπεριφοράς, που εξειδικεύει πιθανές διδακτικές στρατηγικές και περιβαλλοντικούς χειρισμούς που αφορούν τις επιθυμητές και αποδεκτές εναλλακτικές συμπεριφορές, τα γεγονότα που προηγούνται, τα γεγονότα που έπονται και τα γεγονότα πλαισίου.

Η ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στη ΛΑΣ και ΘΣΣ ξεκινά από τους περιβαλλοντικούς και τους λειτουργικούς παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς. Στην εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης περιλαμβάνονται:

- Αλλαγές στην αλληλεπίδραση που αφορούν
 - ο προσθήκη ή απομάκρυνση συνθηκών σε κοινωνικά πλαίσια,
 - ο την απόκτηση ή την ευχερή χρήση νέων δεξιοτήτων
 - ο τις στρατηγικές διδασκαλίας και ενίσχυσης νέων και εναλλακτικών δεξιοτήτων

Αναπτύσσονται τα σενάρια για το πώς, πότε, που και από ποιον θα παρασχεθεί το πρόγραμμα παρέμβασης.

Οι πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα του προγράμματος στήριξης συγκεντρώνονται τακτικά και αν χρειαστεί το πρόγραμμα επανασχεδιάζεται. Τα ζητήματα ελέγχου του προγράμματος είναι αρκετά και δεν έχουν απαντηθεί ακόμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Εφαρμογή παρεμβάσεων που βασίζονται στη ΛΑΣ και ΘΣΣ

3.1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης έχει δύο στόχους:

- Την μείωση της μη – προσαρμοστικής συμπεριφοράς, που ενισχύεται πχ. με τιμωρία, αποβολή.
- Την ενδυνάμωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, που ενισχύεται και αποτελεί την εναλλακτική, παρόμοιας λειτουργικότητας, με την μη- προσαρμοστική.

Η αξία της ΛΑΣ βρίσκεται στο γεγονός ότι η επιτυχία των παρεμβάσεων αυξάνεται αν αυτή εντοπίζει σωστά την λειτουργία, το σκοπό της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας παρέμβασης είναι συνήθως πετυχημένα, εξατομικευμένα και κατάλληλα. Οι παρεμβάσεις μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αλλαγή των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, όταν τα δεδομένα της αξιολόγησης δείχνουν ότι συγκεκριμένα γεγονότα πλαισίου ή προηγηθέντα γεγονότα ελέγχουν και προβλέπουν την εμφάνιση ή μη εμφάνιση της συμπεριφοράς. Οι παρεμβάσεις αυτές συνήθως περιέχουν στοιχεία μείωσης της προβληματικής συμπεριφοράς με τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών, αλλαγή των προηγούμενων γεγονότων και των γεγονότων πλαισίου ή τη διδασκαλία των εναλλακτικών συμπεριφορών. Οι τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών που συμβάλουν στη μείωση της συμπεριφοράς είναι η δυνατότητα επιλογής έργων και η εκχώρηση του δασκάλου στα διάφορα έργα.
- Παρεμβάσεις που χειρίζονται τα αποτελέσματα της ανεπιθύμητης με αγνόηση ή στέρηση ενισχυτών και της επιθυμητής συμπεριφοράς με ενισχύσεις, αμοιβές και εξασφάλιση προσοχής.
- Παρεμβάσεις που βασίζονται στη διδασκαλία λειτουργικά παρόμοιων συμπεριφορών ως εναλλακτικές της προβληματικής συμπεριφοράς

3.2 Παρεμβάσεις στα γεγονότα που προηγούνται

Τα γεγονότα που προηγούνται δεν αποτελούν βέβαια τον σκοπό της συμπεριφοράς, αλλά έχουν ουσιαστική σημασία στην εμφάνιση ή όχι της συμπεριφοράς και χωρίζονται σε 3 κατηγορίες:

- *Το διακριτό ερέθισμα:* είναι το προηγούμενο γεγονός που σχετίζεται με την εμφάνιση ή μη εμφάνιση μιας συμπεριφοράς. Διαφορετικά όλα τα γεγονότα θα οδηγούσαν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αυτή λέγεται ότι είναι υπό τον έλεγχο ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος. Όλες οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην διαφοροποιημένη ενίσχυση βασίζονται στην αρχή του ελέγχου του διακριτού ερεθίσματος. Για παράδειγμα, το κουδούνι του σχολείου που χτυπά το μεσημέρι αποτελεί διακριτό ερέθισμα, για να φύγουν οι μαθητές και να πάνε στα σπίτια τους.
- *Η εγκατεστημένη λειτουργία:* Είναι η λειτουργία που προσωρινά διαφοροποιεί τη δύναμη της συμπεριφοράς. Αυτό γίνεται με δύο τρόπους ή αυξάνοντας την ισχύ του ερεθίσματος ή αυξάνοντας την πιθανότητα της συμπεριφοράς που συνδέεται με το ερέθισμα. Για παράδειγμα μη πίνοντας υγρά και εξασκούμενος έντονα για μια χρονική περίοδο, αυτό θα αυξήσει την επιθυμία για νερό. Δεν είναι έλεγχος του ερεθίσματος αλλά η παρουσία ή απουσία ενδιαμέσων που αυξάνουν ή μειώνουν τη συχνότητα μιας συμπεριφοράς (Gresham 2004)
- *Τα γεγονότα πλαισίου:* Είναι γεγονότα που δεν υπάρχουν αμέσως πριν από τη συμπεριφορά, αλλά την επηρεάζουν. Για παράδειγμα αν κάποιος έχει μαλώσει με τη μητέρα του στο σπίτι, μπορεί αργότερα να μην ακούει το δάσκαλο του στο σχολείο (Barnhill, 2005)

Οι περιβαλλοντικές αλλαγές και οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών στηρίζουν την εναλλακτική και την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν

- ο αλλαγές στο χρόνο ενασχόλησης με μια εργασία πχ. περισσότερο ή λιγότερο χρόνο, παροχή διαλλείματος, χρόνο ολοκλήρωσης στο σπίτι κ.α.
- ο στο χώρο με αλλαγή στη θέση του μαθητή ή με κάποιον συμμαθητή που προτιμά, ορισμός διαφορετικών χώρων εργασίας κ.α.

- ο στα υλικά, όπως εργασίες με αντικείμενα αντί για χαρτί και μολύβι, οργάνωση γραπτών εργασιών, σημειωματάριο, εικόνες για επικοινωνιακές ανάγκες,
- ο το βαθμό ανεξαρτησίας,
- ο το επίπεδο επιλογών που μπορεί να έχει ο μαθητής,
- ο το βαθμό συμμετοχής σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Ο Dunlap et al (1991) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς τροποποιήθηκαν τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς και παράγοντες του προγράμματος σπουδών, χωρίς να αλλάξει καθόλου τα γεγονότα που συνεπάγονται της συμπεριφοράς.

Οι Ervin et al (1998) επισημαίνουν ότι ο χειρισμός των περιβαλλοντικών γεγονότων που προηγούνται της εμφάνισης της συμπεριφοράς, ακόμη κι αν δεν διευκρινιστεί ξεκάθαρα ο στόχος της συμπεριφοράς, οδηγεί σε επιτυχημένα αποτελέσματα.

3.3 Παρεμβάσεις στα Γεγονότα που έπονται μιας συμπεριφοράς

Οι παρεμβάσεις στα αποτελέσματα βασίζονται στην ιδέα ότι συμπεριφορά που ενισχύεται ξαναεμφανίζεται ενώ συμπεριφορά που δεν ενισχύεται εξαφανίζεται. Συνήθως αφορούν το χειρισμό των αποτελεσμάτων που ακολουθούν μετά τη συμπεριφορά με θετική ενίσχυση ή την εξάλειψη. Σε περιπτώσεις παιδιών με συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης, συνήθως προτείνεται η θετική ενίσχυση με τον έπαινο ή την αμοιβή στην περίπτωση μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αντίθετα στην περίπτωση εμφάνισης μιας προκλητικής συμπεριφοράς προτείνεται η εξάλειψη. Παράδειγμα αυτών των παρεμβάσεων αποτελεί η έρευνα των Hawkins & Axelrod (2008) που εφάρμοσαν την θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς σε 4 παιδιά με ΔΕΠ-Υ για την αύξηση του χρόνου μελέτης στο σπίτι. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πολύ θετικά.

Συνήθως οι παρεμβάσεις αυτές συνοδεύονται και με άλλους χειρισμούς, όπως στα γεγονότα που προηγούνται ή με διαφοροποιημένη ενίσχυση των μη προκλητικών συμπεριφορών.

Οι Colvin et al (2009) θεωρούν ότι η απόδοση του μαθητή επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του δασκάλου και από την ανατροφοδότηση που παίρνει, επομένως αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή. Για το σκοπό αυτό αξιολόγησαν τη σχέση ανάμεσα στους

τρόπους διδασκαλίας με α. τα επίπεδα ακαδημαϊκής απόδοσης και αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς και β. την χρήση της ανατροφοδότησης πάνω στις επιτυχημένες πρακτικές που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών στους δύο παραπάνω τομείς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συμπεριφορά των δασκάλων επηρεάζεται από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, όπως ερωτήσεις προς όλη την τάξη, έλεγχος κατανόησης, κίνηση μέσα στην τάξη. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών οδήγησε σε βελτίωση των μαθητών τόσο ακαδημαϊκή όσο και κοινωνικά. Η αύξηση των ερωτήσεων οδήγησε σε αύξηση των ευκαιριών για απάντηση από την πλευρά των μαθητών. Οι δάσκαλοι συνήθως εστιάζουν μόνο στις πρακτικές διδασκαλίας τους, παρόλο που κρίνουν ότι η κοινωνική ενίσχυση είναι σημαντική ιδιαίτερα για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Μία άλλη έρευνα με θετικά αποτελέσματα ήταν της Lane et al (2006) για τη μείωση της διαταρακτικής συμπεριφοράς ενός παιδιού 6 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η συμπεριφορά διατηρούνταν από τη θετική προσοχή των δασκάλων του και ότι αν έπαιρνε θετική ενίσχυση για την ακαδημαϊκή του προσαρμογή, δε θα είχε ανάγκη να δείχνει την μη προσαρμοστική συμπεριφορά για να κερδίσει την προσοχή τους. Η υπόθεση αυτή συμφωνεί με την υπόθεση της δασκάλας αλλά και περιλαμβάνει τη δήλωση του μαθητή ότι θα τα πήγαινε καλύτερα αν έπαιρνε βραβεία. Έτσι το πρόγραμμα του παιδιού περιελάμβανε προσαρμογές στις συνθήκες της τάξης για να ενισχυθεί η προσαρμοστική και να εξαφανιστεί η μη-προσαρμοστική συμπεριφορά.

3.4 Διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών

Η διδασκαλία των εναλλακτικών συμπεριφορών ήδη έχει ξεκινήσει από το 1960, σε παιδιά με σοβαρές διδασκαλίες από το φάσμα του αυτισμού και της αναπτυξιακής καθυστέρησης. Στη δεκαετία του '70 μελέτησαν ομάδες με νοητική καθυστέρηση και επιθετική συμπεριφορά. Από το 1990 και μετά αυτές οι μέθοδοι εφαρμόζεται σε άτομα με λιγότερα σοβαρά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. (Rutherford, 2004)

Ως εναλλακτικές συμπεριφορές ορίζονται αυτές που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό της συμπεριφορά του μαθητή και είναι κοινωνικά αποδεκτές. Ο σκοπός της διδασκαλίας αυτών των συμπεριφορών είναι να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν τρόπους συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτοί. Αυτές οι στρατηγικές είναι συνηθισμένες στις κοινωνικές και κυρίως στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Η διαδικασία φαίνεται σχετικά απλή:

- Καθορισμός της μη προσαρμοστικής συμπεριφοράς που δεν είναι αποδεκτή κοινωνικά
- Καθορισμός της εναλλακτικής ως κοινωνικά αποδεκτής
- Εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία της συμπεριφοράς και ενίσχυση της.

Οι Durand & Carr (1991) αναφέρουν άμεση και δραματική μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς μετά τη διδασκαλία λειτουργικά παρόμοιας αλλά αποδεκτής κοινωνικά συμπεριφοράς. Οι ερευνητές εξηγούν ότι η εναλλακτική συμπεριφορά ουσιαστικά είναι η δυνατότητα επιλογής του μαθητή να φτάσει στο σκοπό του είτε με αποδεκτό ή με μη αποδεκτό τρόπο. Αν η εναλλακτική συμπεριφορά δίνεται ως πιο αποτελεσματικός τρόπος, τότε ο μαθητής δεν έχει κανένα λόγο να διαλέξει την μη αποδεκτή συμπεριφορά. Οι ερευνητές θεωρούν μια υπόθεση αξιόπιστη όταν σε αυτήν καταλήγουν 2 ή περισσότερες μέθοδοι αξιολόγησης, αλλά συνήθως παραβλέπεται όταν πρόκειται για σοβαρές διασπαστικές συμπεριφορές.

3.5 Διαφοροποιημένη ενίσχυση

Οι ερευνητές άρχισαν να ερευνούν τις αρχές της ενίσχυσης και την σημασία της στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι πιο συνηθισμένες ενισχύσεις είναι

- Διαφοροποιημένη ενίσχυση μιας χαμηλής αξίας συμπεριφοράς, (differential reinforcement of low-rate behavior DRL) που δεν είναι κατ' ανάγκη προβληματική, αλλά δημιουργεί προβλήματα λόγω της μεγάλης συχνότητας. Σκοπός της παρέμβασης είναι η μείωση και όχι η εξάλειψη της και έχει χρησιμοποιηθεί για τη μείωση των στερεοτυπιών σε άτομα με νοητική καθυστέρηση.
- Διαφοροποιημένη ενίσχυση άλλων συμπεριφορών (differential reinforcement of other behavior DRO), αφορά την ενίσχυση της μη εμφάνισης μιας συμπεριφοράς για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η διαφορά με την προηγούμενη είναι ότι η εμφάνιση πρέπει να είναι μηδενική στο συγκεκριμένο διάστημα και έχει χρησιμοποιηθεί για τη μείωση αυτό-τραυματικών συμπεριφορών.

- Διαφοροποιημένη ενίσχυση ασυμβίβαστων συμπεριφορών (Differential Reinforcement Of Incompatible Behavior DRI) , που είναι τελείως άσχετες με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Ενισχύεται οποιαδήποτε συμπεριφορά εμφανίζει το παιδί, αρκεί να είναι άσχετη με τη συμπεριφορά στόχο. Ο τύπος αυτός ενίσχυσης έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών με ελαφρά Ν.Υ.
- Διαφοροποιημένη ενίσχυση των εναλλακτικών συμπεριφορών (Differential Reinforcement Of Alternative Behaviors DRA). Μοιάζει με τον προηγούμενο τύπο γιατί ενισχύει συμπεριφορά που είναι άσχετη με τη συμπεριφορά – στόχο. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην περίπτωση αυτή οι συμπεριφορές που ενισχύονται μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικές της συμπεριφοράς- στόχου. Υπάρχουν δύο τύποι
 - ο Η επιθυμητή συμπεριφορά ορίζεται ως εναλλακτική και γι αυτό ενισχύεται.
 - ο Η εναλλακτική που θα αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά θα διδαχθεί, θα εξυπηρετεί τον ίδιο στόχο και θα ενισχυθεί.

Συνήθως οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την θετική ενίσχυση των εναλλακτικών συμπεριφορών και δεν εξετάζεται η διατήρηση και γενίκευση των συμπεριφορών αυτών.

Οι Arvas & LeBlanc (2009), χρησιμοποίησαν μόνο έμμεσες πληροφορίες για την υπόθεση και το σκοπό της συμπεριφοράς, για έναν έφηβο με Asperger και έντονες ημικρανίες. Οι συμπεριφορές που αναμένεται να αλλάξουν είναι η ένταση και συχνότητα των ημικρανιών, μείωση του άγχους και οι απουσίες από το σχολείο. Το πρόγραμμα περιελάμβανε διαφοροποιημένη ενίσχυση, με ένα σύστημα ανταλλαγής πόντων με επιθυμητές δραστηριότητες και υπήρξε βελτίωση σε όλους τους τομείς, ελάττωση συχνότητας ημικρανιών, σχεδόν διακοπή των φαρμάκων για το άγχος και μείωση μεγάλης των απουσιών και μεγάλη βελτίωση στους βαθμούς και στην επίδοση στο σχολείο. Το πρόγραμμα εκτός από το σχολείο εφαρμοζόταν και στο σπίτι από τους γονείς και η βελτίωση του παιδιού φάνηκε κι εκεί.

Διατήρηση και γενίκευση επιτυγχάνεται όταν η νέα συμπεριφορά εμφανίζεται και σε άλλα πλαίσια, χωρίς καμία υποστήριξη, όταν η νέα συμπεριφορά διδάσκεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού και όχι σε ένα απομονωμένο χώρο. Η καλύτερη

πρακτική εξάσκηση για τη διατήρηση και γενίκευση είναι το παιχνίδι ρόλων ή εξάσκηση σε πραγματικές συνθήκες, ώστε ο μαθητής να ενισχυθεί για την εμφάνιση της εναλλακτικής συμπεριφοράς και να εξασκήσει τη συμπεριφορά με άλλους σημαντικούς ανθρώπους, όπως οι γονείς, τα αδέρφια κ.α.

3.6 Αυτοδιαχείριση - Αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τις έννοιες της αυτοπαρατήρησης, αυτό-αξιολόγησης και αυτό-ενίσχυσης. Με σκοπό την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και την κοινωνικής λειτουργικότητας (Καρτασιδου, 2007). Οι στρατηγικές αυτό-διαχείρισης συνήθως χρησιμοποιούνται για τη μείωση των προκλητικών συμπεριφορών. Οι μαθητές αποκτούν τον έλεγχο των συμπεριφορών τους και της ζωής τους. Αυτό τους οδηγεί σε ανεξαρτησία, επάρκεια και αποδοχή από τους άλλους. (Agran et al, 2001)

Τέτοιες στρατηγικές είναι οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους, οι δεξιότητες ελέγχου θυμού και αυτό-παρακολούθησης, αυτό-ενίσχυσης.

Η Christensen et al (2004) περιέλαβε στην παρέμβαση την αυτο-κινητοποίηση και την ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών με άμεση διδασκαλία και έντονη πρακτική εξάσκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι έγινε μεγάλη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών και οι δάσκαλοι ήταν πολύ ικανοποιημένοι από τις διαδικασίες αξιολόγησης, και εφαρμογής της παρέμβασης.

Η αυτο-κινητοποίηση και η αυτο-ενίσχυση έχουν υποστηριχθεί σημαντικά για την αποτελεσματικότητα τους στην διδασκαλία κοινωνικών, ακαδημαϊκών και δεξιοτήτων εργασίας (Wehmeyer & Sands, 1998)

3.7 Πολυσυστατικές παρεμβάσεις

Συνήθως τα προγράμματα που αναπτύσσονται αποτελούνται από διάφορα συστατικά τα οποία οδηγούν σε πετυχημένα αποτελέσματα. Περιλαμβάνουν χειρισμό των περιβαλλοντικών συνθηκών, στα προηγούμενα και επόμενα γεγονότα, στη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων και στην ενίσχυση.

Μία τέτοια παρέμβαση είναι του Cho Blair et al (2007), που χρησιμοποίησε τις τροποποιήσεις του περιβάλλοντος, την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη θετική ενίσχυση, την αλλαγή ρουτινών, τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, και αποτελεσματικό τρόπο αντίδρασης στη συμπεριφορά στόχο στο φυσικό πλαίσιο της τάξης, με ένα μαθητή νηπιαγωγείου 5 ετών που είχε πολλαπλές αναπηρίες (N.Y. και

αυτισμό) και προβλήματα συμπεριφοράς, ταραχοποιός, αυτοτραυματισμούς και επιθετικότητα. Ως υπόθεση για τη συμπεριφορά του ήταν η πρόσβαση σε προτιμώμενες δραστηριότητες. Το προσωπικό πίστευε ότι εμφάνιζε αυτές τις συμπεριφορές, για να κερδίσει την προσοχή γιατί του έλειπαν οι επαρκείς δεξιότητες για να εκφράσει τις ανάγκες του. Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά καλά και το ίδιο και η διατήρηση τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι Lane et al (2006) σε ένα αγόρι 6 ετών μόνο με προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποίησε στην παρέμβαση ένα συνδυασμό με διαφοροποιημένη ενίσχυση, με ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και αγνόηση αρνητικών και αυτοκινητοποίηση. Με την παρέμβαση αυξήθηκε ο χρόνος εμπλοκής σε ακαδημαϊκά έργα, με το να κοιτά το δάσκαλο, να ακολουθεί οδηγίες, να συμμετέχει σε ομαδική ή να ασχολείται με μια ατομική εργασία και να σηκώνει το χέρι για να απαντήσει σε μια ερώτηση.

3.8 Σχέση ακαδημαϊκής απόδοσης και προβλημάτων συμπεριφοράς

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη λειτουργική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών και άλλων συμπεριφορών. Εξ αιτίας αυτού πολλές φορές ο σκοπός της συμπεριφοράς ορίζεται η αποφυγή, ιδιαίτερα όταν τα ακαδημαϊκά έργα που καλείται το παιδί να κάνει είναι δύσκολα. Επομένως μπορεί κανείς να υποθέσει ότι η δυσκολία των έργων σχετίζεται με τις διασπαστικές συμπεριφορές και για αυτό τα προβλήματα στην σχολική επίδοση απαιτούν ιδιαίτερης προσοχής (Reid & Nelson, 2002)

Οι ακαδημαϊκές μεταβλητές επίσης επηρεάζουν την συνολική απόδοση του μαθητή. Πολλά γεγονότα που προηγούνται μιας προβληματικής συμπεριφοράς αφορούν το μέγεθος ή τη δυσκολία ενός έργου ή μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Η επιλογή ανάμεσα σε προτιμώμενες δραστηριότητες οδηγεί σε μείωση της αποφυγής ενός έργου. Η δυσκολία του έργου είναι από τις πρώτες μεταβλητές του προγράμματος σπουδών που λειτουργούν ως γεγονότα πλαισίου εμφάνισης της συμπεριφοράς. Επομένως οι μαθητές αντιδρούν σε δύσκολα μαθησιακά έργα με κίνητρα αποφυγής και επιδεικνύουν προβληματικές συμπεριφορές. Είναι φανερό ότι διαφορές στις ικανότητες του μαθητή και το επίπεδο της δυσκολίας επιδρά στη συμπεριφορά του.

Οι Umbreit et al (2004) βρήκαν ότι τα μαθησιακά έργα που είναι πολύ δύσκολα ή πολύ εύκολα, προκαλούν την άρνηση του μαθητή να ασχοληθεί με το έργο. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να αυξηθεί η ενασχόληση του μαθητή με τα μαθησιακά έργα είναι η αλλαγή του επιπέδου δυσκολίας του έργου. Όμως συχνά οι

off-task συμπεριφορές δεν λαμβάνονται ως σοβαρό πρόβλημα, αλλά ότι με το πέρασμα του χρόνου εξελίσσονται σε διασπαστικές συμπεριφορές, με μειωμένες ευκαιρίες μάθησης και κακή σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου.

Φαίνεται επομένως ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία μπορεί να οδηγεί σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Τα μαθησιακά έργα που αγχώνουν τον μαθητή οδηγούν σε αύξηση ακατάλληλων συμπεριφορών, και για αυτό είναι σημαντικό τα έργα να είναι κατάλληλα για το αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή. Η ενασχόληση με μαθησιακά έργα βοηθά το μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητες του, να τον οδηγήσει προς τη θετική κατεύθυνση και να προλάβει μελλοντική ανάμειξη σε κακές παρέες. (Anderson, 2008)

Ο Repp & Karsh (1994) έδειξε σε μια από τις πρώτες προσπάθειες την αποτελεσματικότητα και χρηστικότητα της ΛΑΣ στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Στην αξιολόγηση παρατηρήθηκε διαφορετική άποψη για το σκοπό της συμπεριφοράς από τη συνέντευξη του δασκάλου και την άμεση παρατήρηση. Σύμφωνα με τη συνέντευξη η υπόθεση είναι ότι ο μαθητής θέλει να αποφύγει τις εργασίες ενώ στην άμεση παρατήρηση φάνηκε ότι θέλει να κερδίσει την προσοχή. Η παρέμβαση βασίστηκε στη θετική ενίσχυση και περιελάμβανε αδιαφορία για αρνητικές συμπεριφορές, αύξηση της ενίσχυσης στη θετική εναλλακτική συμπεριφορά, αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στρατηγικές επαναφοράς με φυσική καθοδήγηση. Φάνηκε ότι η συμπεριφορά μπορεί να ελεγχθεί όταν τεθεί κάτω από τον έλεγχο της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι η αρνητική ενίσχυση δίνει ένα νέο σκοπό στην ίδια συμπεριφορά. Η αξιολόγηση στο φυσικό περιβάλλον φάνηκε ότι είναι αποδεκτή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς. Οι υποθέσεις δεν εξετάστηκαν άμεσα με πειραματική ανάλυση αλλά έμμεσα μέσω της παρέμβασης και την επίδραση στη συμπεριφορά στόχο. Γενικά οι πειραματικές διαδικασίες δεν είναι αποδεκτές, ούτε εφικτές στο περιβάλλον του σχολείου.

Η Lane et al (2006) για να μειώσει την ατίθαση συμπεριφορά ενός αγοριού 6 ετών με προβλήματα διαγωγής και να αυξήσει τον χρόνο ακαδημαϊκής απασχόλησης ανέπτυξε ένα πρόγραμμα που βασιζόταν στην αυτό-ενίσχυση του μαθητή, στην διαφοροποιημένη ενίσχυση συμπεριφορών άλλων από τη συμπεριφορά στόχο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επιτυχία στην αύξηση του χρόνου ακαδημαϊκής απασχόλησης και λιγότερο στη μείωση της ατίθασης συμπεριφοράς.

3.9 Προβλήματα

Τα σχολεία στις ΗΠΑ υποχρεώνονται πλέον να αναπτύξουν εξατομικευμένα προγράμματα στήριξης της συμπεριφοράς με τη χρήση της ΛΑΣ. Όμως αυτή η διαδικασία έχει πολλά προβλήματα να αντιμετωπίσει. (Van Acker et al 2005)

Ο IDEA το 1997 ναι μεν όρισε την ΘΣΣ και τη ΛΑΣ, απαραίτητες διαδικασίες για την αξιολόγηση και παρέμβαση αλλά δεν παρέχει συγκεκριμένες μεθόδους και διαδικασίες. Έτσι τα σχολεία μπήκαν σε έναν αγώνα δρόμου να κατασκευάσουν τα εργαλεία αυτά, που όμως είναι αμφιβόλου αξίας και εγκυρότητας. (Beck, 2009) Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη ΛΑΣ να μην έχουν μεγάλη πιθανότητα επιτυχίας (Weber et al, 2005)

Οι Reid & Nelson, (2002), θεωρούν ότι οι ερευνητές πρέπει να αποφασίσουν τις διαδικασίες, τις δομές και τη στήριξη που χρειάζονται οι δάσκαλοι για να χρησιμοποιήσουν τη ΛΑΣ αποτελεσματικά στις τάξεις τους.

Οι περισσότερες παρεμβάσεις που βασίζονται στη ΛΑΣ στοχεύουν στην εκμάθηση της κατάλληλης συμπεριφοράς και όχι στην πρόληψη εμφάνισης με χειρισμό των γεγονότων που προηγούνται.

Επίσης το κόστος και το απαιτούμενο χρονικό διάστημα και η έλλειψη εκπαίδευσης του προσωπικού είναι παράγοντες που αποτρέπουν την ευρεία χρήση της ΛΑΣ. Συγκεντρωτικά αν και η έρευνα στον τομέα αυτό διαρκεί περίπου 30 χρόνια, δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμα πότε, πως και κάτω από ποιες συνθήκες η ΛΑΣ είναι πιο κατάλληλη (Gresham 2001)

Ο Scott et al (2004) ισχυρίζεται ότι η ΛΑΣ δεν έχει πάρει τη θέση που της αναλογεί στο γενικό σχολείο γιατί δεν έχουν διευκρινιστεί ακόμη οι απαραίτητες και επαρκείς διαδικασίες που εγγυώνται την επιτυχία των προγραμμάτων που βασίζονται σε αυτή. Οι έρευνες συνήθως πραγματοποιούνται από ερευνητές με μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών των τάξεων. Αυτό μπορεί να δείχνει την απροθυμία των ερευνητών να παραδώσουν τη σκυτάλη σε άλλη επαγγελματική ομάδα και από την άλλη την απροθυμία των δασκάλων να αλλάξουν τις απόψεις τους και την πρακτική τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Συνοπτικά τα προβλήματα που εντοπίζονται είναι τα εξής:

- Η ικανότητα των δασκάλων για τη διαδικασία της ΛΑΣ
- Η συνέπεια στην εφαρμογή και

- η πρακτική χρήση και αξία της διαδικασίας

3.9.1 Σχέση εκπαιδευτικών με ΛΑΣ

Ο Cook et al (2007) μελέτησε προηγούμενες έρευνες για την επάρκεια της ΛΑΣ στην ανάπτυξη προγραμμάτων ΘΣΣ, δηλ. το ταίριασμα της παρέμβασης με την λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προγράμματα που είχαν αναπτυχθεί από εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτεί στη ΛΑΣ, περιλάμβαναν όλα τα σημαντικά σημεία της αξιολόγησης στα προγράμματα παρέμβασης. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν εκπαιδευμένοι προετοίμασαν προγράμματα που δεν ήταν πετυχημένα και καταλογίζει στους εκπαιδευτικούς την τάση να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς ως να προέρχονται από την εσωτερική παθολογία του ατόμου.

Ο Erbas et al (2006) κάνοντας μια έρευνα σε 3 παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες σε ένα τμήμα ειδικής τάξης στην Τουρκία, συμπέραναν ότι οι δάσκαλοι που είχαν δεχθεί μια εκπαίδευση για τις μεθόδους της ΛΑΣ, μπόρεσαν να ανταποκριθούν πολύ καλά στις απαιτήσεις της. Η υπόθεση της έρευνας στηρίχθηκε στην συνέντευξη των δασκάλων και την παρατήρηση και ήταν ότι ήθελαν να έχουν πρόσβαση σε απτά αντικείμενα. Η συμμετοχή των δασκάλων στις διαδικασίες αξιολόγησης και στη δημιουργία του προγράμματος ήταν πολύ χρήσιμη για αυτούς.

Οι Repp & Karsh (1994) εφάρμοσαν την ΛΑΣ σε δύο παιδιά, 9 και 7 ετών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση, που επικοινωνούσαν με χειρονομίες και απλές λέξεις και προβλήματα θυμού, κλάμα, χτυπήματα, τραβήγματα κ.α. Η παρέμβαση είχε δύο βασικά συστατικά, την εκπαίδευση των δασκάλων και των βοηθών τους να αγνοούν τις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και την διαφοροποιημένη ενίσχυση της εναλλακτικής συμπεριφοράς. Παρόλο που τα αρχικά δεδομένα από τους δασκάλους των παιδιών έδειξαν ότι ήθελαν να αποφύγουν ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο (αρνητική ενίσχυση), τα δεδομένα από την άμεση παρατήρηση έδειξαν ότι λάμβαναν πολύ μεγάλη προσοχή (θετική ενίσχυση) από τους δασκάλους τους, όταν εμφάνιζαν την αρνητική συμπεριφορά. Επιλέχθηκε η υπόθεση της θετικής ενίσχυσης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μεγάλη μείωση στις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών.

Ο Machalicek et al (2007) αντίθετα σε μια επισκόπηση ερευνών βρήκε πολλές έρευνες που είχαν διεξαχθεί από δασκάλους και κάποιες από αυτές έδειξαν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να διευθετήσουν με επιτυχία την αξιολόγηση και παρέμβαση. Οι

ερευνητές κριτικάρουν τους αναλυτές της συμπεριφοράς για τη βεβαιωμένη δήλωση ότι η τάξη είναι ακατάλληλος τόπος για τη διεξαγωγή ΛΑΣ.

Πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει έναν οδηγό για τη βήμα προς βήμα ανάπτυξη της διαδικασίας. Επίσης πολλές χρήσιμες φόρμες, εργαλεία ακόμη και προγράμματα εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί.

Ο Cook et al (2007) χρησιμοποίησε ένα εργαλείο ελέγχου της ποιότητας του παρεχόμενου προγράμματος και προτείνει τη χρήση ανάλογων, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων. Ο ερευνητής ισχυρίζεται ότι δεν είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στην εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς για να αναπτύξει κάποιος πετυχημένα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στην ΘΣΣ.

3.9.2 Συνέπεια εφαρμογής (treatment integrity)

Ο Gresham et al (2001) υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις ιδιαίτερα αυτές που επιλέγονται μέσα στην τάξη μπορεί να μην πετυχαίνουν λόγω ανεπαρκούς αξιολόγησης. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι ο τρόπος με τον οποίο αποφασίζεται η λειτουργία της συμπεριφοράς είναι στην πραγματικότητα πολύ ανεπαρκής και αναξιόπιστος. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα, με την αυστηρά επιστημονική έννοια, δεν μπορεί να υπάρχει στη ΛΑΣ. Όσον αφορά στην εγκυρότητα οι επιστήμονες είναι επιφυλακτικοί για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων των ερευνών, και αυτό γιατί οι περισσότερες απευθύνονται σε πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων, αφορούν άτομα με σοβαρές αναπηρίες και σοβαρές αλλά σπάνιες συμπεριφορές και εφαρμόζονται σε πλαίσια κλινικά και όχι φυσικά.

Οι Wood et al (2007) εξέτασαν, αν τα διαφορούμενα αποτελέσματα των παρεμβάσεων οφείλονται στην ασυνέπεια της εφαρμογής τους. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένας ανεξάρτητος παρατηρητής, που κατέγραφε την εμφάνιση των εναλλακτικών συμπεριφορών και την παρουσία ή απουσία όλων των συστατικών της παρέμβασης. Αξιολογήθηκε η μη διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά ενός 8/χρονου αγοριού, όταν εμπλεκόταν σε ακαδημαϊκά έργα. Η συνέντευξη της δασκάλας έδειξε ότι ο μαθητής εμφάνιζε τη συμπεριφορά όταν είχε να κάνει κάτι δύσκολο και δεν την εμφάνιζε όταν εργαζόταν αυτή μαζί του. Η συνέντευξη του μαθητή έδειξε ότι εμφάνιζε τη συμπεριφορά όταν είχε να κάνει κάτι δύσκολο και όταν τον περνούσαν οι συμμαθητές του. Η ανάλυση της συμπεριφοράς έγινε με το Function Matrix των Umbreit et al (2007) και οι ερευνητές κατέληξαν ότι ο σκοπός της συμπεριφοράς του μαθητή ήταν να κερδίσει την προσοχή των

συμμαθητών του και της δασκάλας του. Έτσι οι ερευνητές επέλεξαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με προσαρμογές στα γεγονότα που προηγούνται και έπονται της συμπεριφοράς και με θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά και οι ερευνητές καταλήγουν ότι, όταν η παρέμβαση γίνεται συστηματικά και με συνέπεια, τότε έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο, ως προς τον στόχο, αλλά και ως προς την κοινωνική αποδοχή, γίνεται δηλ. δεκτή από τους εμπλεκομένους.

Η Beck (2009) υποστηρίζει τον καταλυτικό ρόλο της λειτουργικής ανάλυσης στην διατύπωση της υπόθεσης, λέγοντας ότι είναι η πλέον σίγουρη μέθοδος για την διαπίστωση της. Οι Chitiyo & Wheeler (2009) τονίζει ότι η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εξαρτάται από την ευκολία εφαρμογής της. Οι δάσκαλοι τονίζουν ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα στην εφαρμογή της ΛΑΣ και ΘΣΣ με τον απαιτούμενο χρόνο, τις διαθέσιμες πηγές, τη δυνατότητα συνεργασίας κυρίως με τους γονείς, τις στρατηγικές διδασκαλίας των επιθυμητών και εναλλακτικών συμπεριφορών και την σωστή αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης. Για όλα αυτά τα προβλήματα ο επιστημονικός κόσμος καλείται να δώσει απαντήσεις συνεπείς και πειστικές.

Οι Blood & Neel (2007) θέλησαν να εξετάσουν την εφαρμογή της ΛΑΣ στην ανάπτυξη προγραμμάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν είχαν γίνει ουσιαστικά εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης παρά λίστες με πιθανές θετικές και αρνητικές συνέπειες-αντιδράσεις σε ένα ερέθισμα. Δεν είχε δημιουργηθεί κανένα σχέδιο εξατομικευμένο που να περιλαμβάνει τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται. Τα προγράμματα είτε βασιζόταν στη ΛΑΣ είτε όχι περιελάμβαναν τα ίδια περίπου στοιχεία. Αυτά με ΛΑΣ περιελάμβαναν προηγούμενα και επόμενα αλλά δεν είχαν υπόθεση για το σκοπό της συμπεριφοράς και εναλλακτική συμπεριφορά. Με την ΛΑΣ χρησιμοποιούσαν πολύ τις συνεντεύξεις των δασκάλων και την παρατήρηση ενώ χωρίς ΛΑΣ τις λίστες ελέγχου και τη συνέντευξη. Ως προβλήματα συμπεριφοράς ήταν αυτά με συχνή εμφάνιση μέσα στην τυπική τάξη, όπως λεκτική επιθετικότητα, άρνηση, απουσίας, καβγάδες, θόρυβοι, όρθιος στην τάξη. Στα συμπεράσματα σημειώνεται ότι το αν έχει προηγηθεί ΛΑΣ είναι πιθανότερο να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά στο σκοπό και στην εναλλακτική συμπεριφορά. Οι πληροφορίες της αξιολόγησης δε χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Υπάρχει μεγάλο κενό ανάμεσα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών και στη χρήση αυτών για την ανάπτυξη προγράμματος εξατομικευμένου. Ο

δάσκαλος έβλεπε το εξατομικευμένο πρόγραμμα ως ένα έγγραφο συμμόρφωσης και όχι ως μια πηγή πληροφοριών. Η εξατομίκευση του προγράμματος είναι το κύριο στοιχείο της επιτυχίας του. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών γίνεται από ερευνητές και όχι από προσωπικό του σχολείου.

3.9.3 Κοινωνική εγκυρότητα

Όλες οι έρευνες που βασίζονται σε προγράμματα ΘΣΣ, περιλαμβάνουν μετρήσεις για την κοινωνική εγκυρότητα. Η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται στην σκοπιμότητα και την αποτελεσματικότητα, των παρεμβάσεων. Ποικίλει ανάλογα με τον τύπο της παρέμβασης, τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς και την γνώση και εμπειρία των εμπλεκομένων, οικογένεια και δάσκαλοι. Αποτελεί το μέγεθος της συμφωνίας, το βαθμό έγκρισης, όσων εμπλέκονται στη δημιουργία και το βαθμό επιτυχίας του στόχου από την εφαρμογή ενός προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Κατά τον Gresham (2001) η κοινωνική εγκυρότητα πρέπει να είναι:

- ο κοινωνικά επιθυμητή, είναι η συμπεριφορά που προβλέπει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα
- ο κοινωνικά σημαντική είναι η συμπεριφορά που προσδοκά να αλλάξει πολλές πλευρές της ζωής και
- ο κοινωνικά αποδεκτή είναι η συμπεριφορά που κρίνεται σημαντική από τους άλλους.

Μία παρέμβαση για να είναι αποδεκτή πρέπει να ταιριάζει στο πρόγραμμα και τις ρουτίνες της τάξης (Machalicek, 2007)

Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως ερωτηματολόγια στους δασκάλους και στους μαθητές ή ανεπίσημη παρατήρηση και περιλαμβάνουν ερωτήσεις ικανοποίησης από τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, την μελλοντική χρήση ή την σύσταση σε άλλους επαγγελματίες τη χρησιμότητα της παρέμβασης, τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας εναλλακτικής συμπεριφοράς, την ικανοποίηση από τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του προγράμματος και την πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο και στο μέλλον (Cho-Blair et al, 2008; McIntosh et al, 2008). Τα αποτελέσματα όμως συνήθως είναι πολύ υποκειμενικά.

Ο Machalicek et al (2007) αναφέρει ότι σε καμία έρευνα η κοινωνική εγκυρότητα δεν είναι αρνητική, αλλά ακόμη και να ήταν μπορεί να μη δημοσιεύτηκε και προτείνει ότι μια καλή μέθοδος για τη μέτρηση της κοινωνικής εγκυρότητας θα

ήταν να ρωτηθούν άλλοι δάσκαλοι ή γονείς συμμαθητών ή ακόμη και συμμαθητές των παιδιών.

3.9.4 Πρακτική χρήση και αξία

Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθεια τους να υιοθετήσουν τη ΛΑΣ – ΘΣΣ. Τα προβλήματα αφορούν το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, που είναι αρκετά μεγάλο, τις διαθέσιμες πηγές για και τη συνεργασία με την οικογένεια. Ως μικρότερα προβλήματα έθεσαν την δυσκολία στο πώς να διδάξουν της εναλλακτικές ή επιθυμητές συμπεριφορές και τη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Chitiyo & Wheeler, 2009)

Ο Machalicek et al. (2007) συνέκρινε τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων για μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό σε 26 έρευνες. Οι μισές από αυτές είχαν χρησιμοποιήσει συνήθειες γνωστικές παρεμβάσεις όπως οι κοινωνικές ιστορίες, για την αντιμετώπιση αυτο-τραυματικών συμπεριφορών ή η αυτοδιαχείριση, για την επιθετικότητα και βρήκε ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ήταν παρόμοια σε όλες τις έρευνες, ανεξάρτητα από τη χρήση ΛΑΣ ή όχι. Τα προγράμματα που δεν χρησιμοποίησαν τη ΛΑΣ δεν αποσαφηνίζαν τις συνέπειες της συμπεριφοράς, που σύμφωνα με τη ΛΑΣ διατηρεί την συμπεριφορά, αλλά χρησιμοποιούσαν το υποθετικό αισθητικό ερέθισμα που είτε προκαλεί την εμφάνιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς είτε ενισχύει την εμφάνιση της κατάλληλης συμπεριφοράς. Αυτές οι παρεμβάσεις προτιμώνται περισσότερο γιατί είναι πιο δημοφιλείς και πιο εύκολες στη χρήση, αφού δεν απαιτούν εκτεταμένες αξιολογήσεις. Επίσης κάποιες γνωστικές παρεμβάσεις, όπως οι κοινωνικές ιστορίες καλύπτουν κάποια χαρακτηριστικά της ΛΑΣ, όπως ότι περιλαμβάνουν το στόχο της συμπεριφοράς και είναι εξατομικευμένα προγράμματα. Επομένως οι επιτυχημένες παρεμβάσεις μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και θα ήταν πολύ χρήσιμο να βρεθούν αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν οι μεταβλητές μιας πετυχημένης παρέμβασης.

Ο Scott et al (2004) κάνοντας ανάλυση προηγούμενων ερευνών για την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της ΛΑΣ έδειξε ότι τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη ΛΑΣ πριν γίνουν σοβαρά. Αυτό συμφωνεί και με την αρχή της πρόληψης της ΘΣΣ.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι τρία παιδιά, με ήπια νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. πίνακα 2), 2 αγόρια και 1 κορίτσι, τα οποία φοιτούν σε τμήμα ένταξης στο ίδιο Δημοτικό σχολείο στα προάστια της Θεσσαλονίκης. Όλα έχουν αξιολόγηση για τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους από το ΚΕΔΔΥ.

- Η Ελένη, ένα 10/χρονο κορίτσι, με νοητική ανωριμότητα (WISC-III) και Διάσπαση προσοχής (ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ΔΕΠ-Υ στη μητέρα και την εκπαιδευτικό του παιδιού), παρακολουθεί την Δ΄ τάξη και 5 ώρες εβδομαδιαίως το τμήμα ένταξης, για τα μαθηματικά.
- Ο Βλάσσης, ένα 13/χρονο αγόρι, με νοητική ανεπάρκεια (WISC-III), προβλήματα λόγου και άρθρωσης και διάσπαση προσοχής, πηγαίνει στην Στ΄ τάξη του ίδιου σχολείου και για 5 ώρες εβδομαδιαίως στο τμήμα ένταξης, για τα μαθηματικά.
- Ο Σωτήρης, είναι 13 ετών και παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια (WISC-III) και σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Πηγαίνει στην Στ΄ τάξη του ίδιου σχολείου και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης 5 ώρες εβδομαδιαίως για μαθηματικά.

Πίνακας 2: Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες									
ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΕΤΟΣ ΓΕΝ- ΝΗΣΗΣ	ΤΑΞΗ	Ν/Υ	Διάσπαση προσοχής	Προβλή- ματα λόγου	Αντιληπτικό/ ψυχοκινητικές διαταραχές	Τμήμα ένταξης	Προβλήματα συμπεριφοράς
Βλάσσης	αγόρι	1997	Στ	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Σωτήρης	αγόρι	1998	Στ	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Ελένη	κορίτσι	2000	Δ	ναι	ναι	όχι	όχι	ναι	ναι

4.2 Διαδικασία

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε στην τάξη φοίτησης (Δ΄ για την Ελένη, και Στ΄ για το Βλάσση και Σωτήρη) και διήρκεσε συνολικά 7 εβδομάδες. Περιελάμβανε τρεις φάσεις:

Α' φάση : Λειτουργική Αξιολόγηση

Στην πρώτη φάση έγινε συλλογή των δεδομένων από το σχολικό αρχείο, τη δασκάλα της γενικής τάξης, του τμήματος ένταξης, το ίδιο το παιδί και η άμεση παρατήρηση για την αρχική αξιολόγηση. Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν 2 εβδομάδες. Η άμεση παρατήρηση διήρκησε μία εβδομάδα, στις μέρες και ώρες μαθημάτων, που είχε προαποφασιστεί με τους δασκάλους των τάξεων, αμέσως μετά την συλλογή δεδομένων από την έμμεση αξιολόγηση. Ακολούθησε ένα διάστημα 2 εβδομάδων για την επεξεργασία των δεδομένων, να παρθούν οι απαραίτητες αποφάσεις και να προετοιμαστεί το πρόγραμμα παρέμβασης για τις μεθοδολογικές διαδικασίες της συγκεκριμένης έρευνας.

Β' φάση : Διαμορφωτική αξιολόγηση- Παρέμβαση

Στη φάση αυτή έγινε η ανάπτυξη και η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (2 εβδομάδες)

Γ' φάση : Τελική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης είναι το τελικό βήμα στη διαδικασία της θετικής στήριξης της συμπεριφοράς και διήρκησε 1 εβδομάδα. Έγινε πάλι άμεση παρατήρηση με την οποία καταγράφηκε η μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς και η αύξηση των θετικών συμπεριφορών.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για να ερευνηθούν οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα εργαλεία αυτά δεν είναι σταθμισμένα στην Ελλάδα και στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούνται για ανίχνευση των περιοχών που εντοπίζεται το πρόβλημα για κάθε παιδί ξεχωριστά, έτσι ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν κάποια στοιχεία για τη γενική εκτίμηση των σχολικών λειτουργικών δεξιοτήτων των μαθητών..

Σχολικό αρχείο

- ο Συγκέντρωση πληροφοριών από προηγούμενες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, επίσημες (ΚΕΔΔΥ) και ανεπίσημες (δασκάλων τμήματος ένταξης) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις σχολικές επιδόσεις στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα.

Συλλογή δεδομένων από τους δασκάλους

- ο Το εγχειρίδιο της Σχολικής Λειτουργικής Αξιολόγησης (School Function Assessment) των Coster et al (1998). Οι τομείς αξιολόγησης περιλαμβάνουν την συμμετοχή, την υποστήριξη που χρειάζεται και την απόδοση του παιδιού στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, στη χρήση υλικών, στην ακολουθία σχολικών κανόνων και στις επικοινωνιακές ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τη δασκάλα της τάξης και του τμήματος ένταξης, με τη μέθοδο της ατομικής απάντησης (single respondent method). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ολόκληρο το εγχειρίδιο και επέλεξαν την περιοχή των γνωστικών-συμπεριφορικών έργων (cognitive/behavioral tasks) στο 3^ο τμήμα του εγχειριδίου, το οποίο εξετάζει συγκεκριμένες λειτουργικές δραστηριότητες που συμμετέχει το παιδί στο σχολείο και είναι: *Λειτουργική Επικοινωνία, Μνήμη και Κατανόηση, Αποδοχή Κοινωνικών Συμβάσεων, Συμμόρφωση σε υποδείξεις ενηλίκων και σχολικούς κανόνες, Αντιμετώπιση και ολοκλήρωση εργασιών, Θετική Αλληλεπίδραση, Ρύθμιση συμπεριφοράς και Ασφάλεια*. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχτηκε διότι παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του παιδιού, δηλ. όχι μόνο αν και σε ποιο βαθμό συμμετέχει, αλλά και πως συμμετέχει στις παραπάνω λειτουργικές δραστηριότητες. Στον τομέα της αντιμετώπισης εργασιών π.χ. παίρνουμε πληροφορίες για συμμετοχή σε δραστηριότητα σε όλη την τάξη, αν συνέρχεται γρήγορα μετά από αποτυχία, αν ζητά βοήθεια ή αν είναι παραγωγικός σε εργασία που κάνει μόνος του. (Coster et al, 1998) Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα εντόπισαν τη *Θετική αλληλεπίδραση και την Αντιμετώπιση και ολοκλήρωση εργασιών* ως τους πιο σημαντικούς τομείς δυσκολιών των συγκεκριμένων παιδιών. Οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης και μπορούν να αποτελέσουν αυτούσια τους συμπεριφορικούς στόχους στο πρόγραμμα. (Coster et al, 1998)
- ο Το Target Behavior Questionnaire από Glynn County Schools Brunswick, Georgia (<http://glyn.schooldesk.net>) προσαρμοσμένο από Problem Behavior Questionnaire των Lewis, Scott & Sugai, (1994). Είναι ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στο δάσκαλο της τυπικής τάξης, εξετάζει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς (κλίμακα Likert με ποσοστά χρόνου -ποτέ- 10%- 25%- 50%- 75%- 90%- πάντα) και

περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, έτσι σχεδιασμένες, ώστε να δίνουν πληροφορίες για τα γεγονότα α. που προηγούνται και είναι πιθανό να προκαλούν την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πχ. *Η συμπεριφορά εμφανίζεται, όταν διαταράσσεται η κανονική ροή του μαθήματος* β. τα γεγονότα που έπονται πχ. *Όταν ο μαθητής εμφανίσει τη συμπεριφορά, οι συμμαθητές του απαντούν λεκτικά ή γελούν με το μαθητή;* γ. τους πιθανούς σκοπούς εμφάνισης της συγκεκριμένη συμπεριφορά πχ. *Να αποφύγει ή να κερδίσει την προσοχή των συμμαθητών ή του δασκάλου* και δ. γίνεται ανάλυση των πιθανών σκοπών της συμπεριφοράς τους μαθητή. Το εργαλείο είναι σημαντικό στη συγκεκριμένη έρευνα, διότι εξειδικεύει την προσοχή που επιδιώκει ο μαθητής, σε όλες τις διαστάσεις της δηλ. να κερδίσει θετικά σχόλια από τον δάσκαλο και/ ή τους συμμαθητές ή να αποφύγει τα αρνητικά τους σχόλια. Επίσης εξετάζει και την πιθανότητα τα γεγονότα πλαισίου να είναι αυτά που οδηγούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς. (Barnhill, 2005)(Παράρτημα Δ)

Συλλογή δεδομένων από τους μαθητές

- ο Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητή (Glynn County Schools Brunswick, Georgia <http://glyn.schooldesk.net>). Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο με τη μορφή συνέντευξης δίνει επιπρόσθετες πληροφορίες για το σκοπό της συμπεριφοράς του μαθητή. Ο μαθητής συμπληρώνει απαντήσεις σε αφηγηματική μορφή πχ. *ποια συμπεριφορά νομίζει ότι είναι καλό να αλλάξει, πως μπορεί να βελτιωθεί η μέρα του στο σχολείο, τι τον διευκολύνει να μάθει κ.α.* και επιλέγει απαντήσεις (πάντα – μερικές φορές- ποτέ) σε μια λίστα ερωτήσεων πχ. *πόσο δύσκολα είναι στο σχολείο, προσέχεις στην τάξη, ζητάς βοήθεια, σε διευκολύνει να δουλεύεις με άλλον μαζί κ.α.* Ακόμη ο μαθητής δηλώνει τις προτιμήσεις και δυσαρέσκειες του σχετικά με τα μαθήματα που διδάσκεται.
- ο Choosing What I Like (Wright, Brown, Keller, Griffin, www.pent.ca.gov). Οι μαθητές το συμπλήρωσαν με τη μέθοδο της συνέντευξης. Αποτελείται από 40 ερωτήσεις και αποτελεί οδηγό στον σχεδιασμό και εφαρμογή στόχων για τους αποτελεσματικούς ενισχυτές. Το ερωτηματολόγιο κατηγοριοποιεί τους ενισχυτές που προτιμά το παιδί σε κοινωνικούς και υλικούς. Οι 5 κατηγορίες είναι οι εξής: *έγκριση ενηλίκων (adult approval)*, *έγκριση συμμαθητών(peer approval)*, *ανταγωνιστικοί ενισχυτές (competitive approval)*, *ανεξάρτητες*

αμοιβές (*independent rewards*) και μετρήσιμες –υλικές αμοιβές (*consumable rewards*) Σε κάθε ερώτηση ο μαθητής επιλέγει τη μία από τις δύο προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν διαφορετικούς ενισχυτές πχ. *πες μου τι σου αρέσει περισσότερο* α. *να πάρεις 10 σε μια άσκηση (έγκριση ενηλίκου)* ή β. *να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να παίζεις μαζί τους (έγκριση συμμαθητών)* και α. *να είσαι ο μόνος που θα απαντήσει στην ερώτηση (ανταγωνιστικός ενισχυτής)* ή β. *να έχεις ελεύθερη ώρα στην αυλή (ανεξάρτητη αμοιβή).* (παράρτημα Γ)

ο Goal Orientation Scales (Urdan et al, 1998)

Αποτελείται από 18 ερωτήσεις με στόχο να διερευνηθούν οι προθέσεις-κίνητρα των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό στόχου μάθησης δηλ. α. με στόχο προσανατολισμένο στη μάθηση β. στην επίδειξη υπεροχής τους έναντι των άλλων ή γ. στην αποφυγή επίδειξης της έλλειψης ικανότητας.

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων οι άνθρωποι υιοθετούν διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίτευξης έργων. Ο διαχωρισμός αφορά: τον προσανατολισμό στη μάθηση ή ανάπτυξη ικανότητας (*task goal orientation*), και τον προσανατολισμό στο ‘εγώ’ ή στην επίδοση. Ο προσανατολισμός στο ‘εγώ’ χωρίζεται σε δύο διαφορετικούς στόχους: προσέγγισης - επίδειξης της ικανότητας (*ability-approach goal orientation*) και αποφυγής - αποφυγή επίδειξης έλλειψης της ικανότητας (*ability-avoid goal orientation*).

Ο προσανατολισμός μάθησης του καθενός επηρεάζεται από πολλούς περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, το ενδιαφέρον του μαθητή, το στυλ του δασκάλου, την ένταση της προσπάθειας και την επίδοση (Wham et al, 2001) και επηρεάζει την επιστράτευση διαφορετικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, το ενδιαφέρον, την αυτό-εικόνα και την αυτορρύθμιση του μαθητή.

Μαθητές με προσανατολισμό στόχου στη μάθηση αποκτούν εσωτερικά κίνητρα, χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές, έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Αντίθετα μαθητές με εξωτερικό προσανατολισμό στόχου μάθησης έχουν εξωτερικά κυρίως κίνητρα, χρησιμοποιούν πιο επιφανειακές στρατηγικές μάθησης, εστιάζονται στον εαυτό τους αναπτύσσουν αισθήματα φόβου, αμηχανίας ή ανασφάλειας και προσπαθούν να κερδίσουν θετική κριτική των ικανοτήτων τους ή να αποφύγουν τα αρνητικά σχόλια (Nolen 1988 Urdan et al, 1998). Οι μαθητές με ΜΔ συνήθως έχουν προσανατολισμό αποφυγής έργου. (Elliot, 2006)

Στην πραγματικότητα ο μαθητής αποφεύγοντας την μαθησιακή εμπλοκή, αποφεύγει την αποτυχία και την απογοήτευση ή αμύνεται από τα αρνητικά σχόλια. Η αποστασιοποίηση αυτή τους οδηγεί να μην συμμετέχουν, να μη ζητούν βοήθεια και τελικά να έχουν τα χειρότερα αποτελέσματα. (Ο' Donnell et al, 2009) Επομένως οι στόχοι επίτευξης αποτελούν τους σκοπούς ή τις αιτίες της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι σε ένα μαθησιακό έργο (Urdan et al, 1998).

Η γνώση του τρόπου προσέγγισης στη μάθηση αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για το περιεχόμενο, την ενίσχυση και την πρόβλεψη της διάθεσης και της εμπλοκής του μαθητή στο πρόγραμμα παρέμβασης και για αυτό χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Δομημένη παρατήρηση

Έγινε ένας συνδυασμός αφηγηματικής καταγραφής με τη μέθοδο ABC (Antecedent - Behavior - Consequence), και interval recording, όπου ανά 5 λεπτά (με διάλειμμα 10 δευτερολέπτων) καταγράφονταν τα γεγονότα που προηγούνται, η συμπεριφορά του μαθητή και τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς στον ίδιο το μαθητή ή στις συμπεριφορές των συμμαθητών και του δασκάλου, σε συγκεκριμένα μαθήματα, που είχαν προαποφασιστεί για τον κάθε μαθητή. Δεν έγινε καταγραφή μόνο των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αλλά όλων των συμπεριφορών του μαθητή. Επίσης ανέδειξε τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με αρνητικές ή και θετικές συμπεριφορές και ακόμη τη γενική οργάνωση της τάξης, των συμπεριφορών του δασκάλου, των σημαντικών δεξιοτήτων που αξιοποιούνται στην συγκεκριμένη τάξη και τις απαιτήσεις του δασκάλου.

Όλα αυτά είναι σημαντικά για την ανάπτυξη ενός ατομικού προγράμματος συνεκπαίδευσης, που πρέπει να προσαρμόζεται στο πλαίσιο της τάξης που θα εφαρμοστεί. Επιπλέον συντέλεσε στην οργάνωση των περιβαλλοντικών παραγόντων και στη στοχοποίηση των επιθυμητών συμπεριφορών για τον κάθε μαθητή. Μέσα από την παρατήρηση προέκυψαν οι στόχοι που επιθυμούν και αποκτούν τα παιδιά με τη συμπεριφορά τους. Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν 5-6 ώρες ανά παιδί και κράτησε μία εβδομάδα. Στο τέλος έγινε σύνοψη όλων αυτών των δεδομένων σε ένα πίνακα, για μια πιο γρήγορη και συστηματική παρατήρηση των δεδομένων.

4.4 Ανάπτυξη & Επιβεβαίωση της υπόθεσης

Όλα τα παραπάνω δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της υπόθεσης για το στόχο της συμπεριφοράς του μαθητή. Για την επιβεβαίωση της υπόθεσης η έρευνα προτείνει την λειτουργική ανάλυση ή τη δομημένη παρατήρηση ή κάποιο εργαλείο όπως το Function Matrix (Lane et al.2006; Cichy 2009; Wood et al, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Function Matrix το οποίο αποτελείται από έναν πίνακα, χωρισμένο σε δύο στήλες που αντιπροσωπεύουν το είδος της ενίσχυσης (θετική και αρνητική) που επιδιώκει ο μαθητής με τη συμπεριφορά του και 3 γραμμές για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς σε σχέση με την προσοχή, την πρόσβαση σε ένα αντικείμενο ή δραστηριότητα και το αισθητικό ερέθισμα. Στον συγκεκριμένο πίνακα τοποθετήθηκαν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, τα εργαλεία μέτρησης και από την άμεση παρατήρηση. Το κελί που περικλείει τις περισσότερες καταγραφές χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της υπόθεσης. Για παράδειγμα αν ο μαθητής κοιτάζει αλλού και δεν απαντά σε ερώτηση του δασκάλου, η υπόθεση για το σκοπό της συμπεριφοράς του είναι ότι αποφεύγει την προσοχή του και ενισχύεται αρνητικά. Αν πάλι ο μαθητής εργάζεται για να έχει στο τέλος ελεύθερο χρόνο, τότε υποθέτουμε ότι επιδιώκει την πρόσβαση του σε επιθυμητή δραστηριότητα και ενισχύεται θετικά. Όταν η υπόθεση που προκύπτει από το Matrix συμφωνεί με την υπόθεση που έχει προκύψει από τις άλλες αξιολογήσεις, τότε επιβεβαιώνεται η υπόθεση και προχωράμε στο στάδιο της ανάπτυξης του προγράμματος. Αν όμως δεν συμφωνεί τότε η υπεύθυνη ομάδα του προγράμματος συζητά και αποφασίζει, ποια υπόθεση θεωρεί πιθανότερη ή αν συνεχίσει την αξιολόγηση με άλλα εργαλεία. (Lane et al, 2006)

4.5 Ανάπτυξη προγράμματος παρέμβασης

Χρησιμοποιήθηκε το Behavior Support Plan (BSP) για συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μάθηση (Wright et al., στο www.pent.ca.gov). Αποτελεί οδηγό για την ανάπτυξη και εφαρμογή προγράμματος Θετικής Στήριξης Συμπεριφοράς, που χωρίζεται σε 5 τμήματα: α. περιβαλλοντικοί παράγοντες και απαραίτητες αλλαγές, β. λειτουργικοί παράγοντες και διδασκαλία και στήριξη, γ. στρατηγικές επαναφοράς, δ. στόχοι συμπεριφοράς και ε. τους τρόπους επικοινωνίας της ομάδας παρέμβασης και τους συμμετέχοντες. Το πρώτο και δεύτερο τμήμα είναι χωρισμένο σε δύο υποενότητες: α. την παρατήρηση και ανάλυση και β. την παρέμβαση. Το πρόγραμμα

γενικά περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις θετικής στήριξης, τις στρατηγικές και την υποστήριξη, που χρειάζεται ο μαθητής. Επικεντρώνεται στο γιατί εμφανίζεται μια συμπεριφορά και στην διδασκαλία μιας εναλλακτικής λειτουργικά παρόμοιας συμπεριφοράς, που επηρεάζει τη μάθηση του, την υπόθεση για το σκοπό της συμπεριφοράς, τη σοβαρότητα, τη συχνότητα, ένταση και διάρκεια της (τοπογραφικά χαρακτηριστικά).

Στο Α' τμήμα στην παρατήρηση και ανάλυση περιλαμβάνονται οι περιβαλλοντικούς παράγοντες που προβλέπουν την εμφάνιση της συμπεριφοράς και τις απαραίτητες περιβαλλοντικές αλλαγές που δεν έχουν γίνει ακόμη. Στην παρέμβαση αναφέρονται αναλυτικά οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις υπάρχουσες δομές και το επίπεδο στήριξης για την εξάλειψη της ανάγκης εμφάνισης της συμπεριφοράς- στόχου.

Το Β' τμήμα στον τομέα της παρατήρησης και ανάλυσης περιλαμβάνεται η υπόθεση για την εμφάνιση της συμπεριφοράς και την εναλλακτική λειτουργικά παρόμοια συμπεριφορά. Στην παρέμβαση περιλαμβάνει τις διδακτικές στρατηγικές εκμάθησης των εναλλακτικών ή των νέων συμπεριφορών και το απαραίτητο υλικό για αυτές καθώς και την παρεχόμενη ενίσχυση για την εκμάθηση, διατήρηση και γενίκευση των συμπεριφορών αυτών.

Το Γ' τμήμα περιλαμβάνει τις στρατηγικές επαναφοράς (reactive strategies) σε περίπτωση επανεμφάνισης της συμπεριφοράς, όπως την υπενθύμιση, την αντίδραση του προσωπικού σε επίπεδο σχολείου, τη θετική συζήτηση με το μαθητή και τις συνέπειες που κρίνονται απαραίτητες πχ. στέρηση προνομίων μέσα στην τάξη ή σε όλο το σχολείο.

Στο Δ' τμήμα περιλαμβάνονται οι στόχοι του προγράμματος σε πίνακες για την αύξηση επιθυμητών συμπεριφορών, μείωση ανεπιθύμητων και τις εναλλακτικές συμπεριφορές στόχους – αντικατάστασης των αρνητικών με άλλες λειτουργικά παρόμοιες συμπεριφορές (Βλ. εικόνα 3). Στους πίνακες αυτούς ορίζονται τα πεδία ποιος, μέχρι πότε, θα έχει ή δε θα έχει την Χ συμπεριφορά, για έναν συγκεκριμένο στόχο, αντί της Ψ, για να πετύχει τον ίδιο στόχο, το επίπεδο κατοχής και κάτω από ποιες συνθήκες όπως μετράται από ποιον και πώς.

Εικόνα 3: BSP- BEHAVIORAL GOALS

Behavioral Goal(s)

13.

Required: Functionally Equivalent Replacement Behavior (FERB) Goal

By when	Who	Will do X behavior or	For the purpose of y	Instead of Z behavior	For the purpose of y	Under what conditional conditions	At what level of proficiency	As measured by whom and how

Option 1: Increase General Positive or Decrease Problem Behavior

By when	Who	Will do what, or will NOT do what	At what level of proficiency	Under what conditions	Measured by whom and how

Option 2: Increase General Positive or Decrease Problem Behavior

By when	Who	Will do what, or will NOT do what	At what level of proficiency	Under what conditions	Measured by whom and how

The above behavioral goal(s) are to: ☐ Increase use of replacement behavior and may also include:

☐ Reduce frequency of problem behavior ☐ Develop new general skills that remove student's need to use the problem behavior

Στο τέλος του τμήματος αυτού υπάρχει το τελικό συμπέρασμα της παρατήρησης και ανάλυσης που είναι μία σύνοψη όλων των προηγούμενων και περιλαμβάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών, τις περιβαλλοντικές αλλαγές, την ενίσχυση εναλλακτικών συμπεριφορών και τη συνεργασία με άλλους φορείς.

Από την αρχή πρέπει να αποσαφηνιστεί αν οι εναλλακτικές ή νέες επιθυμητές δεξιότητες υπάρχουν στο ρεπερτόριο των συμπεριφορών ή όχι του μαθητή. Αυτή η απόφαση καθοδηγεί τους τρόπους διδασκαλίας τους. Αν ο μαθητής δεν έχει στο ρεπερτόριο του αυτές τις δεξιότητες πρέπει να τις αποκτήσει με άμεση διδασκαλία, λεκτική αυτό-καθοδήγηση ή μίμηση προτύπου. Αν ο μαθητής έχει στο ρεπερτόριο του αυτές τις δεξιότητες, αλλά δεν τις χρησιμοποιεί με ευχέρεια τότε ο μαθητής δεν πρέπει να τις ξανα-διδασχθεί, αλλά να του δοθούν ευκαιρίες για περισσότερη πρακτική εξάσκηση, επανάληψη ή διαφορετική ενίσχυση, με παιχνίδια ρόλων, ανατροφοδότηση και γενίκευση σε προσομοιωμένα ή φυσικά πλαίσια. Η τυχαία αυθόρμητη μάθηση είναι η καλύτερη για την εμπέδωση νέων δεξιοτήτων και γι αυτό πρέπει να είναι ενήμερο όλο το προσωπικό του σχολείου. (Gresham, 2001)

Στο Ε' τμήμα περιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην ανάπτυξη του προγράμματος και κάτω από ποιες συνθήκες, τον τρόπο, τη συχνότητα και το πλαίσιο της επικοινωνίας.

4.6 Ποιοτική αξιολόγηση προγράμματος

Η Wright και Saren (www.pent.ca.gov) προτείνουν τον οδηγό ποιοτικής αξιολόγησης του προγράμματος παρέμβασης BSP-QE (Behavior support plan – quality evaluation guide) ως προς την αξιοπιστία και την εφαρμογή του. Περιλαμβάνει έξι περιοχές αξιολόγησης που περιγράφονται και βαθμολογούνται με 2 - 1 - 0, ανάλογα με την ακρίβεια της περιγραφής με παρατηρήσιμους και μετρήσιμους όρους. (Βλ. πίνακα 3)

Πίνακας 3: BSP-QE

Στοιχεία αξιολόγησης	Βαθμοί
Η συμπεριφορά – πρόβλημα	
Προβλεπτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς (φυσικά και κοινωνικά πλαίσια, στρατηγικές διδασκαλίας, προσαρμογές του προγράμματος σπουδών, ανεξαρτησία, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, βαθμός επιλογών)	
Ανάλυση της συμπεριφοράς (αποτελεί τη λογική εξήγηση που συνδέει τη συμπεριφορά με τους προβλεπτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες)	
Απαραίτητες περιβαλλοντικές αλλαγές (πρόγραμμα σπουδών, αλληλεπίδραση)	
Αναγνώριση του σκοπού της συμπεριφοράς	
Η εναλλακτική, παρόμοιας λειτουργικότητας, συμπεριφορά	
Στρατηγικές διδασκαλίας εναλλακτικών και νέων συμπεριφορών	
Ενισχυτές και αμοιβές (υλικοί, κοινωνικοί, λεκτικοί, κ.α.)	
Στρατηγικές επαναφοράς	
Στόχοι και σκοποί (θετικές, αρνητικές ή εναλλακτικές)	
Συντονισμός της ομάδας στην εφαρμογή του προγράμματος	
Επικοινωνία της ομάδας	
ΣΥΝΟΛΟ	X/24

Αν το πρόγραμμα συγκεντρώσει πάνω από 17 βαθμούς, τότε θεωρείται επαρκές και ικανό να οδηγήσει σε αλλαγή της συμπεριφοράς – πρόβλημα. Αν το πρόγραμμα συγκεντρώσει κάτω από 16 βαθμούς, τότε απαιτούνται μια σειρά από αλλαγές για να είναι ικανοποιητικό. Οι Cook et al (2006) χρησιμοποίησαν το BSP-QE για να συγκρίνουν την ποιοτική επάρκεια 244 προγραμμάτων, από εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτεί στην ΘΣΣ με 110 προγράμματα εκπαιδευτικών χωρίς καμία εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των επαγγελματιών για να προετοιμάζουν προγράμματα ΘΣΣ και φαίνεται ότι από τους παράγοντες αξιολόγησης, οι στόχοι συμπεριφοράς και οι προβλεπτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς αποτελούν τις μεταβλητές που κρίνουν ολόκληρο το πρόγραμμα. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι το BSP-QE αποτελεί εργαλείο αυτο-αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών, για να κάνουν βελτιωμένα προγράμματα παρέμβασης βασισμένα στην ΘΣΣ.

4.7 Τελική Αξιολόγηση

Στην τελική φάση του προγράμματος έγινε ξανά άμεση παρατήρηση με την ίδια μορφή, για το ίδιο χρονικό διάστημα, όπως στην αρχική αξιολόγηση και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων βαθμολόγησαν τα παιδιά εκ νέου στον τομέα της Αντιμετώπισης και Ολοκλήρωσης Εργασιών, όπως είχε επιλεγεί αρχικά, στο εγχειρίδιο της Σχολικής Λειτουργικής Αξιολόγησης (SFA), για να ελεγχθεί αν το πρόγραμμα παρέμβασης, τροποποίησε τις συμπεριφορές των παιδιών και σε πόσο βαθμό.

4.8 Αξιολόγηση της ακεραιότητας του προγράμματος παρέμβασης (Treatment Integrity)

Η Fitzsimmons (1998) υποστηρίζει ότι ένα Ατομικό Πρόγραμμα Παρέμβασης πρέπει να περιλαμβάνει δύο τύπους αξιολογήσεων. Ο ένας να μετρά τα αποτελέσματα του προγράμματος, δηλ. την αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή μετά την παρέμβαση και ο άλλος τη συνέπεια του προγράμματος. Η συνέπεια του προγράμματος εξαρτάται από την τήρηση του χρονοδιαγράμματος εφαρμογής, την επαναξιολόγηση και την ακριβή περιγραφή της αναμενόμενης αλλαγής στη συμπεριφορά του μαθητή. Αν η παρέμβαση πιάσει τους στόχους αυτούς, θεωρείται ότι εφαρμόστηκε ακέραια.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα διαφορούμενα αποτελέσματα των ερευνών με την ΛΑΣ, μπορεί να οφείλονται σε χαμηλά επίπεδα της ακεραιότητας και όχι στην ίδια την αξιολόγηση και παρέμβαση. (Van Acker, 2005) Με αυτή την έννοια η ακεραιότητα της παρέμβασης συνδέεται με την κοινωνική εγκυρότητα (Wood et al, 2007· Gresham et al, 2001). Όταν η ακεραιότητα είναι χαμηλή, χαμηλά και τα αποτελέσματα, επομένως χαμηλή και η κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης. Αυτά τα κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα.

4.9 Κοινωνική εγκυρότητα

Η αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας, όπως και η αξιολόγηση της ακεραιότητας του προγράμματος συναντούν πολλά μεθοδολογικά προβλήματα με τον

τρόπο που γίνονται. (Reid & Nelson, 2004) Μέχρι η έρευνα να καταλήξει στις απαραίτητες και επαρκείς οργανωτικές διαδικασίες και μεθόδους της ΛΑΣ, είναι αμφίβολο να δημιουργηθούν αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις ακεραιότητας και εγκυρότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται.

Η κοινωνική εγκυρότητα εξετάστηκε, όπως προτείνει η βιβλιογραφία, με ερωτήσεις, που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς των τάξεων και του τμήματος ένταξης για την

- ο Σκοπιμότητα: «Νομίζετε ότι το πρόγραμμα βοήθησε το μαθητή να βελτιώσει τη θέση του μέσα στην τάξη; Η εναλλακτική συμπεριφορά που επιλέχθηκε είναι αποδεκτή από εσάς;»
- ο Ικανοποίηση: «Είστε ευχαριστημένοι από τις νέες συμπεριφορές του μαθητή; Διαταράχθηκε το πρόγραμμα της τάξης; Ενοχλήθηκαν οι υπόλοιποι μαθητές από την παρουσία του εκπαιδευτή μέσα στην τάξη;»
- ο Πρακτική χρήση: «Νομίζετε ότι ήταν δύσκολες ή πολλές οι διαδικασίες που επιλέχθηκαν; Είναι πιθανό να τις χρησιμοποιήσετε στο μέλλον στο ίδιο ή σε άλλο παιδί;»

4.10 Σκοπός της έρευνας – Διερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει το ρόλο της Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς και τη Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς ως βασικές μέθοδοι αξιολόγησης και βελτίωσης συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προβλημάτων στο πλαίσιο μιας γενικής τάξης ενός τυπικού σχολείου με τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος στήριξης κοινωνικών συμπεριφορών που εμπλέκονται στη μάθηση. Οι μέθοδοι της Λειτουργικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για να αναπτυχθούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης που βελτιώνουν την συμπεριφορά των μαθητών στην ενασχόληση τους με μαθησιακά αντικείμενα.

Οι κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης απαιτούν ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμόρφωση και επάρκεια. Οι δεξιότητες αυτές ποικίλουν από τάξη σε τάξη και εξαρτώνται από διάφορους ατομικούς και οικονομικούς, κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες. Με βάση τις συμπεριφορές αυτές ο δάσκαλος κρίνει τη συμμετοχή του μαθητή και μαζί με τις πετυχημένες ανταποκρίσεις του κρίνει την επίδοσή του.

Τα διερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Κατά πόσο είναι ενταγμένοι οι μαθητές του δείγματος με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο; Δηλ. κατά πόσο συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης, που προωθούν ή εμποδίζουν την ενσωμάτωση και την πρόοδο των μαθητών του δείγματος;
- Ποια η σημασία δηλ. πως αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία της λειτουργικής αξιολόγησης στον καθορισμό και την ανάπτυξη ενός κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης;
- Ποιες στρατηγικές της Θετικής Στήριξης Συμπεριφοράς αναδείχθηκαν ως καλύτερες πρακτικές;
- Ποιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους τρεις μαθητές του δείγματος ως προς την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης;
- Πόσο εύκολη είναι η διαδικασία αξιολόγησης και εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Αρχική Αξιολόγηση

5.1.1 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Διάγνωση

Για την αρχική αξιολόγηση σε πρώτο επίπεδο συλλέχθηκαν στοιχεία από τους φακέλους των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

Η Ελένη παρουσιάζει νοητική ανωριμότητα (WISC-III), οι νοητικές της δυνατότητες είναι κάτω του μέσου αναμενόμενου για την ηλικία της. Παρουσιάζει επίσης ΔΕΠ-Υ α΄ τύπου με Διάσπαση Προσοχής, (ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν η μητέρα και η δασκάλα της). Στο μαθησιακό τομέα συμβαδίζει με το επίπεδο της τάξης της με κάποια βοήθεια, εκτός από το κομμάτι της κατανόησης, όπου παρουσιάζει δυσκολίες. Η δασκάλα θεωρεί ότι θα μπορούσε να έχει περισσότερη συμμετοχή μέσα στην τάξη, πράγμα που θα βοηθούσε στην αυτοεικόνα και στις κοινωνικές της σχέσεις, αλλά δεν το κάνει διότι αδιαφορεί για το μάθημα και προτιμά να μένει απομονωμένη.

Ο *Βλάσης* διαθέτει νοητικό δυναμικό σε χαμηλά επίπεδα και έντονη διάσπαση προσοχής με υπερκινητικότητα. Έχει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου. Ο προφορικός του λόγος είναι αποσπασματικός και μικρή η συμμετοχή του σε διάλογο. Κάνει άσχετες με το θέμα ερωτήσεις. Το λεξιλόγιο του είναι περιορισμένο και η ικανότητα αφήγησης πολύ χαμηλή. Καταλαβαίνει οδηγίες και εντολές αλλά η ικανότητα κατανόησης κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Στο σπίτι αρνείται να κάνει τις εργασίες του. Στα μαθηματικά γνωρίζει αριθμούς μέχρι το 100 και κάνει νοερές προσθέσεις μέσα στην δεκάδα. Μέσα στην τάξη κάθεται ήσυχα, χωρίς να συμμετέχει, δεν ενοχλεί, δε μιλά, παίζει με μικρά αντικείμενα, τις σελίδες των βιβλίων, κοιτάζει αδιάφορα γύρω ή ζωγραφίζει και χαμογελά όταν του απευθύνει το λόγο ο δάσκαλος. Δεν έχει ιδιαίτερες σχέσεις με τους συμμαθητές του, ούτε κάποιους συγκεκριμένους φίλους.

Ο *Σωτήρης* παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Έχει κινητικές δυσκολίες και δυσκολίες προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, απομνημόνευσης. Στο

συναισθηματικό τομέα παρουσιάζει ανωριμότητα και μειωμένο αυτοσυναίσθημα. Στην τάξη του δεν είναι συμπαθής, οι συμμαθητές του γκρινιάζουν για ενοχλητικές συμπεριφορές του και αυτοί επίσης τον κοροϊδεύουν και γελούν μαζί του. Έτσι δεν έχει φίλους στο σχολείο, εκτός από ένα κοριτσάκι με σύνδρομο DOWN, που βρίσκεται στο 2^ο τμήμα της ΣΤ τάξης. Οι σχολικές τους επιδόσεις είναι μέτριες και σύμφωνα με τους δασκάλους του μπορεί να συμμετέχει ικανοποιητικά στο μάθημα, όταν συγκεντρώνεται και υπάρχουν και οι απαραίτητες προσαρμογές.

Επομένως και τα 3 παιδιά ανήκουν στην μεγάλη κατηγορία των παιδιών με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση και πολλαπλές δυσκολίες (διάσπαση προσοχής, προβλήματα λόγου, κοινωνική απόρριψη) για τα οποία θεωρείται καλύτερο πλαίσιο για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο τους το γενικό σχολείο με την αναπαραγωγή υπηρεσιών ειδικής αγωγής μέσα στην γενική τάξη. (McLeskey & Waldron, 2007)

5.1.2 Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση (SFA)

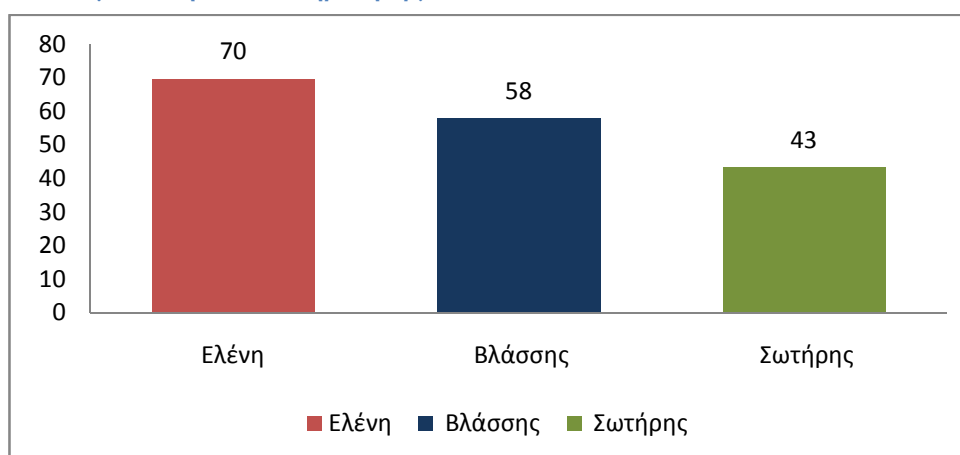
Στο εργαλείο της Σχολικής Λειτουργικής Αξιολόγησης τα 3 παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην Αντιμετώπιση και Ολοκλήρωση Εργασιών (70% για την Ευγενία, 58% για το Βλάσση και 43% για το Σωτήρη) και στη Θετική Αλληλεπίδραση (48%, 46% και 64% αντίστοιχα), όπου ο Σωτήρης, αν και είναι ο μόνος που αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα με τους συμμαθητές του, συγκέντρωσε μεγαλύτερη βαθμολογία από τους άλλους δύο. Στη Ρύθμιση της Συμπεριφοράς υπάρχει αρκετή διαφορά ανάμεσα στα παιδιά, όπου ο Σωτήρης έχει υψηλότερα ποσοστά (69% και 67% για Ελένη και Βλάσση αντίστοιχα, ενώ ο Σωτήρης 83%). Αντίθετα βέβαια στην Συμμόρφωση σε Υποδείξεις και στην Αποδοχή των Κοινωνικών Συμβάσεων, ο Σωτήρης είχε τη χαμηλότερη από όλους βαθμολογία. Στη Λειτουργική Επικοινωνία και στη Μνήμη Κατανόηση βλέπουμε την Ελένη και το Σωτήρη να έχουν πολύ καλή βαθμολογία, ενώ ο Βλάσσης είναι αρκετά χαμηλά. (βλ. Πίνακα 4)

Πίνακας 4: Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση

Σχολική λειτουργική αξιολόγηση	γραπ τές εργα σίες	λειτουργική επικοινωνία	Μνήμη - κατανό ηση	Αποδοχή ή κοινωνικών συμβάσεων	Συμμόρφωση σε υποδείξεις	Αντιμετώπιση και ολοκλήρωση εργασιών	θετική αλληλεπίδραση	ρύθμιση συμπεριφοράς
Ελένη	36/48	47/52	37/40	39/48	45/60	53/76	38/80	33/48
	% 75	90	93	81	75	70	48	69
Βλάσσης	30/48	38/52	31/40	44/48	60/60	44/76	37/80	32/48
	% 63	73	78	92	100	58	46	67
Σωτήρης	24/48	48/52	38/40	31/48	16/60	33/76	51/80	40/48
	% 50	92	95	65	27	43	64	83

Από το εργαλείο SFA και ύστερα από συζήτηση με τους δασκάλους των τάξεων επιλέχθηκε ο τομέας της Αντιμετώπισης και Ολοκλήρωσης Εργασιών, για να γίνει η παρέμβαση (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1: Αντιμετώπιση και Ολοκλήρωση Εργασιών



Οι μεγαλύτερες ελλείψεις και προβλήματα στον τομέα αυτό, εντοπίζονται στην αυτόνομη εργασία, στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στο αίτημα για βοήθεια και στην παραγωγικότητα της εργασίας.

5.1.3 Ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς- στόχου (Target Behavior Questionnaire)

Οι 3 μαθητές σύμφωνα με αυτό το ερωτηματολόγιο φαίνεται να έχουν στόχο συμπεριφοράς την αποφυγή της προσοχής (βλ. πίνακα 5).

Αναλυτικά η Ελένη αποφεύγει την προσοχή κυρίως της δασκάλας της (67%) και λιγότερο των συμμαθητών της (50%). Ο Σωτήρης αποφεύγει την προσοχή των συμμαθητών και των δασκάλων με το ίδιο σκορ (72%) και ο Βλάσσης αποφεύγει κυρίως την προσοχή των συμμαθητών του (39%) και έπειτα των δασκάλων (28%) και θέλει να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών (28%) και δασκάλων (22%), ενώ αξίζει να αναφερθεί, ότι δεν παρουσιάζει τις ίδιες μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο συνθήκες,, όπως τα άλλα δύο παιδιά. Τα γεγονότα πλαισίου φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα δύο παιδιά την Ελένη και το Σωτήρη (44%), ενώ αυτό δε συμβαίνει στο Βλάσση (17%).

Πίνακας 5: Target Behavior Questionnaire

Target Behavior Questionnaire		συμμαθητές		ενήλικες		γεγονότα πλαισίου
Ελένη		να αποφύγει την προσοχή	να κερδίσει προσοχή	να αποφύγει την προσοχή	να κερδίσει προσοχή	
		9/18	4/18	12/18	5/18	8/18
	%	50	22	67	28	44
Βλάσσης		7/18	5/18	5/18	4/18	3/18
	%	39	28	28	22	17
Σωτήρης		13/18	9/18	13/18	7/18	8/18
	%	72	50	72	39	44

5.1.4 Συνέντευξη μαθητή

Μέσα από τη συνέντευξη με τους μαθητές δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσουν τις αιτίες των δυσκολιών που είχαν. Η Ελένη θεωρεί ότι *είναι δύσκολες οι ασκήσεις*, ενώ ο Βλάσσης ότι *είναι δύσκολο να προσέχει γιατί ο δάσκαλος του λέει βλακείες*. Στην Ελένη αρέσει να σηκώνεται στον πίνακα, του Βλάσση δε του αρέσει τίποτε, ενώ ο Σωτήρης θα προσπαθούσε περισσότερο αν στο τέλος έπαιρνε μία αμοιβή. Η Ελένη και ο Σωτήρης εντόπισαν ότι πρέπει να αλλάξουν κάποιες συμπεριφορές όπως να ολοκληρώνουν εργασίες και να σηκώνουν το χέρι σε μια ερώτηση ενώ ο Βλάσσης αρνήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση *‘ποια συμπεριφορά νομίζεις ότι είναι καλό για σένα να αλλάξεις’*. Η Ελένη και ο Σωτήρης έκαναν προτάσεις για να βελτιωθεί η

μέρα τους στο σχολείο με λιγότερες ασκήσεις, να υπαγορεύει πιο αργά ο δάσκαλος, να έπαιρναν αμοιβή κ.α. ενώ ο Βλάσσης ήταν λιγότερο θετικός να σκεφτεί αλλαγές που θα τον διευκόλυναν και αρκέστηκε στο *κάνω ησυχία για να μη με ενοχλεί ο δάσκαλος*.

5.1.5 Choosing What I Like

Με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τα 3 παιδιά έδειξαν τις προτιμήσεις τους για τους ενισχυτές, που μπορούν να τους κινητοποιήσουν.

Η Ελένη δείχνει προτίμηση σε ό,τι αφορά στην αποδοχή της δασκάλας της (73%) και των συμμαθητών της (69%). Τέτοιοι ενισχυτές είναι η συμμετοχή σε ένα ομαδικό παιχνίδι, να καθίσει με τους φίλους της, να γίνει αρχηγός στην τάξη, να συνεργαστεί με φίλες της, να πάρει άριστα ή να πάρει 10 σε μια άσκηση. Οι ανταγωνιστικοί ενισχυτές βρίσκονται στην 3^η θέση των προτιμήσεων της με 56%, δηλ. την ενδιαφέρει αρκετά να φαίνεται η αξία της μέσα στην τάξη και να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συμμαθητές της.

Ο Βλάσσης προτιμά τους ανταγωνιστικούς ενισχυτές (75%), όπως να είναι ο πρώτος που θα τελειώσει μια εργασία στην τάξη, να είναι ο μόνος που θα απαντήσει σε μια ερώτηση, το γραπτό του να είναι το μόνο καλό μέσα στην τάξη και να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα εργασίας για τους υπόλοιπους. και την αποδοχή δασκάλου (73%) και συμμαθητών (63%).

Ο Σωτήρης προτιμά ξεκάθαρα τις ανεξάρτητες αμοιβές (88%) δηλ. αμοιβές που τον αποδεσμεύουν, όπως να έχει την ελευθερία επιλογής εργασίας στην τάξη και να έχει ελεύθερη ώρα στην αυλή. Ακολουθεί η αποδοχή των συμμαθητών του (50%) και οι ανταγωνιστικοί ενισχυτές (38%) ενώ η αποδοχή του δασκάλου είναι στην τελευταία θέση (27%). Στους υλικούς ενισχυτές δείχνει μια προτίμηση ο Σωτήρης (35%), μετά η Ελένη με 24%, ενώ ο Βλάσσης δεν ενδιαφέρεται καθόλου για αυτούς. Αν και το ποσοστό του Σωτήρη δεν είναι υψηλό γι αυτές τις αμοιβές, εντούτοις στη συνέντευξη δήλωσε ότι θα τα πήγαινε καλύτερα αν έπαιρνε αμοιβές (βλ. πίνακα 6)

Πίνακας 6: Choosing What I Like

Choosing What I like		adult approval	peer approval	independent rewards	Competitive Approval	Consumable REwards
Ελένη		11/15	11/16	5/16	9/16	4/17
	%	73	69	31	56	24
Βλάσσης		11/15	10/16	7/16	12/16	0/17
	%	73	63	44	75	0
Σωτήρης		4/15	8/16	14/16	6/16	6/17
	%	27	50	88	38	35

Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συνέντευξη τους τα παιδιά δεν ανέφεραν κανέναν από τους παραπάνω ενισχυτές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανίχνευση των πραγματικών κινήτρων των παιδιών ή στη διαδικασία του ερωτηματολογίου με την υποχρεωτική επιλογή ανάμεσα σε δύο προτάσεις.

5.1.6 Goal Orientation Scales

Αφού επιλέχτηκε η αντιμετώπιση και ολοκλήρωση εργασιών, θα πρέπει να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται και προσεγγίζουν τα μαθησιακά έργα.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξετάζει τον προσανατολισμό στόχων των μαθητών που τους ωθεί στην υιοθέτηση στόχων συμπεριφοράς και μάθησης. Η Ελένη και ο Σωτήρης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην κλίμακα επίδειξης ικανότητας (προσανατολισμός στο εγώ), και 97% και 100% αντίστοιχα. Ο Βλάσσης βλέπουμε να ακολουθεί με μικρότερο ποσοστό (73%) αλλά με μικρότερες αποκλίσεις σε σχέση με τους άλλους προσανατολισμούς (βλ. πίνακα 7).

Θεωρούμε ότι οι 3 μαθητές θέλουν να κερδίσουν την καλή κριτική των άλλων για τις ικανότητες τους και τις προσπάθειες τους. Ως προς τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναμένεται να υιοθετούν επιφανειακές στρατηγικές μάθησης, λιγότερο θετικά συναισθήματα για τη μάθηση.

Πίνακας 7: Goal Orientation

Goal orientation		Task goal orientation	Ability approach goal orientation	Ability avoid goal orientation
Ελένη		13/30	29/30	13/30
	%	43	97	43
Βλάσσης		17/30	22/30	18/30
	%	57	73	60
Σωτήρης		10/30	30/30	11/30
	%	33	100	37

5.2 Δομημένη Παρατήρηση

Η έμμεση αξιολόγηση μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη μάθηση και για τις περιβαλλοντικές μεταβλητές που προβλέπουν ή συντηρούν τις συμπεριφορές αυτές. Ωστόσο μέχρι τώρα δεν έγινε απόλυτα κατανοητό ποιες ακριβώς είναι αυτές οι συμπεριφορές που ενοχλούν και εμποδίζουν τη μάθηση, (συμπεριφορές –στόχοι) ούτε ποιες πρέπει να έχει το παιδί (εναλλακτικές και επιθυμητές) για να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν. Για να αποφασίσουμε τις επιθυμητές συμπεριφορές θα πρέπει να γνωρίζουμε ποιες εμφανίζονται στην τάξη και σχετίζονται με τις προσδοκίες των δασκάλων.

5.2.1 Κατανομή κοινωνικών συμπεριφορών μάθησης

Στη συγκεκριμένη εργασία οι κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης, που είναι επιθυμητές και κατάλληλες για τη συγκεκριμένη τάξη προέκυψαν από την άμεση παρατήρηση. Η κατανομή εκφράζει τις ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά να επιλέξουν την εμφάνιση μιας επιθυμητής, που μπορεί να αυξηθεί με την παρέμβαση ή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, που μπορεί να μειωθεί με την παρέμβαση.

Ο χρόνος των μαθητών μέσα στην τάξη ανά ωριαία διδασκαλία κατανέμεται ως εξής:

- Η Ελένη στο μάθημα της Γλώσσας καλείται να παρακολουθεί τη δασκάλα ή τους συμμαθητές στο 54% του χρόνου που περνά μέσα στην τάξη, να ολοκληρώνει γραπτές εργασίες, που αφορούν ατομικές ασκήσεις ή αντιγραφές από τον πίνακα σε ποσοστό 17% του χρόνου, να απαντά σε ερωτήσεις που της απευθύνει η δασκάλα της κατά 15% και να συμμετέχει εθελοντικά δηλ. να σηκώσει το χέρι της επιθυμώντας να απαντήσει σε μία ερώτηση ή να σηκωθεί

στον πίνακα για να γράψει κάτι κατά 14% του διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Γλώσσας.

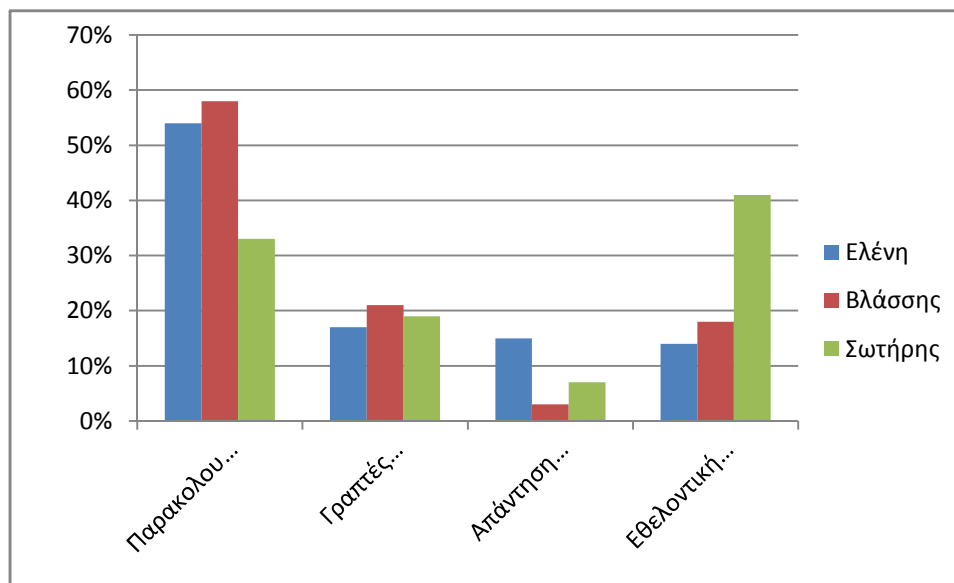
- Οι αντίστοιχοι χρόνοι για το Βλάσση στα Μαθηματικά είναι 58% να παρακολουθεί και να ακολουθεί οδηγίες, 21% στις γραπτές εργασίες, 3% στο να απαντήσει σε ερωτήσεις και 18% στην εθελοντική συμμετοχή σε ερωτήσεις του δασκάλου ή εργασία στον πίνακα.
- Ο Σωτήρης στην Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική καλείται να παρακολουθεί και να ακολουθεί οδηγίες στο 33% του χρόνου του, να κάνει γραπτές εργασίες στο 17%, να απαντά σε ερωτήσεις στο 7% και να συμμετέχει εθελοντικά στο 41% του χρόνου μέσα στην τάξη.

Συγκεντρωτικά βλέπουμε ότι στις τάξεις όλων των μαθητών, οι κατάλληλες συμπεριφορές μάθησης είναι παρόμοιες, αλλά διαφέρουν στα ποσοστά εμφάνισης σε κάθε τάξη και μάθημα. Το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα το καταναλώνουν παρακολουθώντας το δάσκαλο να μιλά, να δείχνει, να εξηγεί κάτι. Μετά ακολουθεί η ολοκλήρωση γραπτών εργασιών, παρόμοια και στους τρεις μαθητές, οι ερωτήσεις προς τον μαθητή σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά για τα δύο αγόρια σε σχέση με την Ευγενία, που οι ερωτήσεις και η εθελοντική συμμετοχή είναι παρόμοια. Η εθελοντική συμμετοχή παρουσιάζει μεγάλο μέγεθος στο Σωτήρη, που οφείλεται στη φύση των μαθημάτων που έγινε η παρατήρηση, στο ενδιαφέρον και στις εμπειρίες του παιδιού και στην διάθεση να συμπληρώνει, όταν γνωρίζει κάτι (βλ. Γράφημα 2).

Επομένως οι επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης που πρέπει να αναπτύξουν οι 3 μαθητές είναι:

- Η παρακολούθηση του δασκάλου ή ενός συμμαθητή που μιλά, κάνει κάτι στον πίνακα ή εξηγεί κάτι. Η συμπεριφορά ελέγχεται με τη βλεματική επαφή του μαθητή με τον ομιλούντα ή όχι.
- Η ολοκλήρωση γραπτών εργασιών μέσα στην τάξη,
- Η απάντηση σε ερώτηση που του απευθύνει ο δάσκαλος ξεκινώντας με το όνομα του μαθητή.
- Η εθελοντική συμμετοχή αξιολογείται κάθε φορά που το παιδί σηκώνει το χέρι του για να πει και να κάνει κάτι.

Γράφημα 2: Κατανομή Κοινωνικών Συμπεριφορών Μάθησης

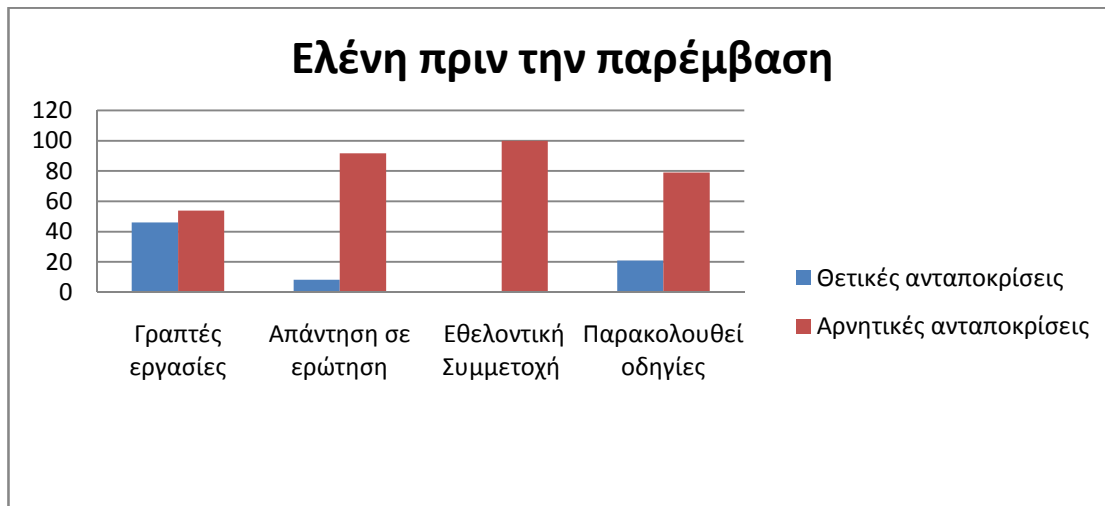


5.2.2 Θετική και Αρνητική Ανταπόκριση των μαθητών

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως βαθμός θετικής και αρνητικής ανταπόκρισης στις συγκεκριμένες συμπεριφορές μάθησης ορίζεται το ποσοστό που οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά δηλ. με διάθεση, ευχαρίστηση και αποτελεσματικότητα ή αρνητικά με το να αδιαφορούν, να χαζεύουν, να αρνούνται να απαντήσουν, να παίζουν ή να ζωγραφίζουν, να διακόπτουν έναν ομιλητή, να κάνουν άσχετα σχόλια, να αργούν να αντιδράσουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

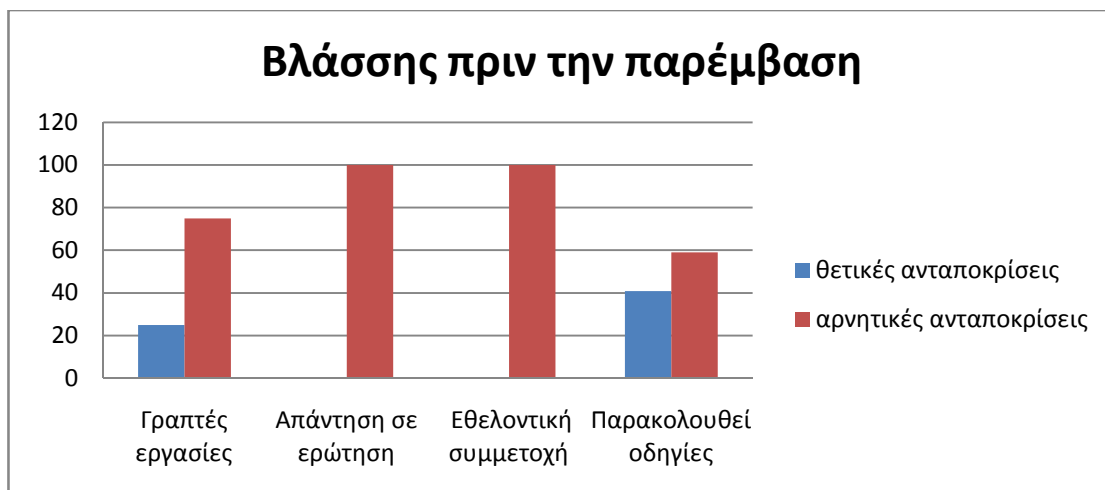
- Η Ελένη ανταποκρίνεται θετικά στο 46% και αρνητικά στο 54% των γραπτών εργασιών, στις ερωτήσεις του δασκάλου ανταποκρίνεται θετικά στο 8% και αρνητικά στο 92%, αρνούμενη να απαντήσει ή αγνοώντας τη δασκάλα και αδιαφορώντας για την ερώτηση. Στην εθελοντική συμμετοχή δε σήκωσε ποτέ το χέρι της για οτιδήποτε. Στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών η Ελένη είχε θετικές ανταποκρίσεις στο 21% και αρνητικές στο 53% (βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις



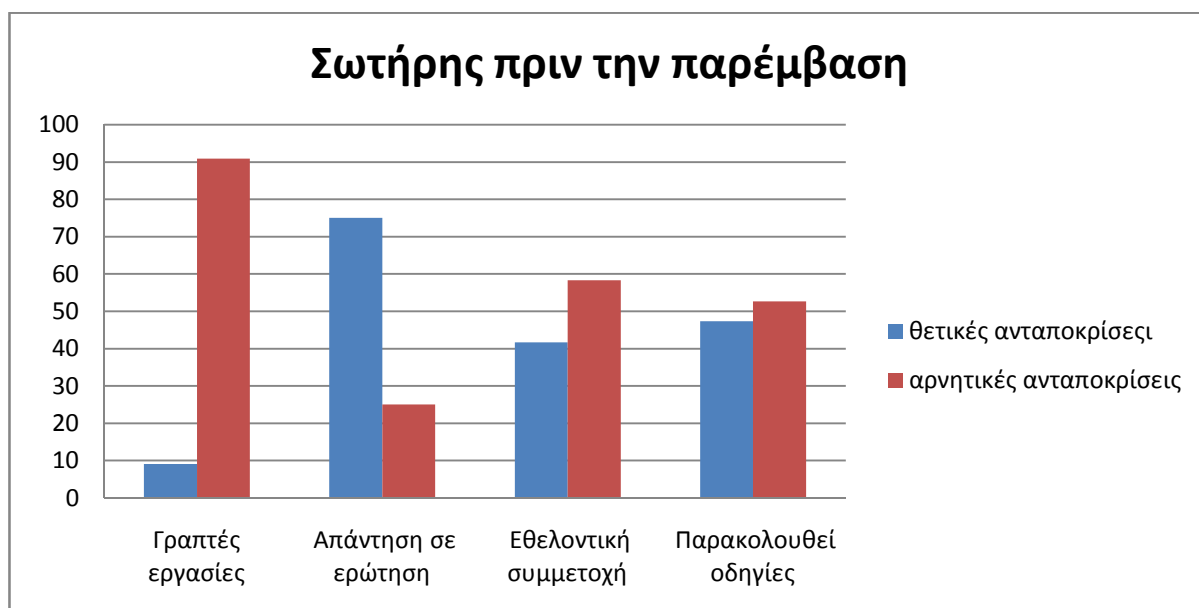
- Ο Βλάσης στις γραπτές εργασίες ανταποκρίνεται θετικά στο 25% και αρνητικά στο 75%, ποτέ δεν απάντησε σε ερωτήσεις του δασκάλου, λέγοντας *δεν ξέρω*, πριν καν ακούσει την ερώτηση. Στην εθελοντική συμμετοχή ποτέ δεν σήκωσε το χέρι του και στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών είχε 41% θετικές ανταποκρίσεις και 59% αρνητικές (βλ. Γράφημα 4)

Γράφημα 4: Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις



- Ο Σωτήρης στις γραπτές εργασίες θετικά ανταποκρίνεται μόλις στο 9% και αρνητικά στο 91%. Αντίθετα ανταποκρίνεται πολύ θετικά στο 75% των ερωτήσεων και αρνητικά μόλις στο 25%. Στην εθελοντική συμμετοχή είχε θετική ανταπόκριση στο 42% και αρνητική στο 58%. Στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών είχε 47% θετικές και 53% αρνητικές ανταποκρίσεις (βλ. Γράφημα 5)

Γράφημα 5: Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις

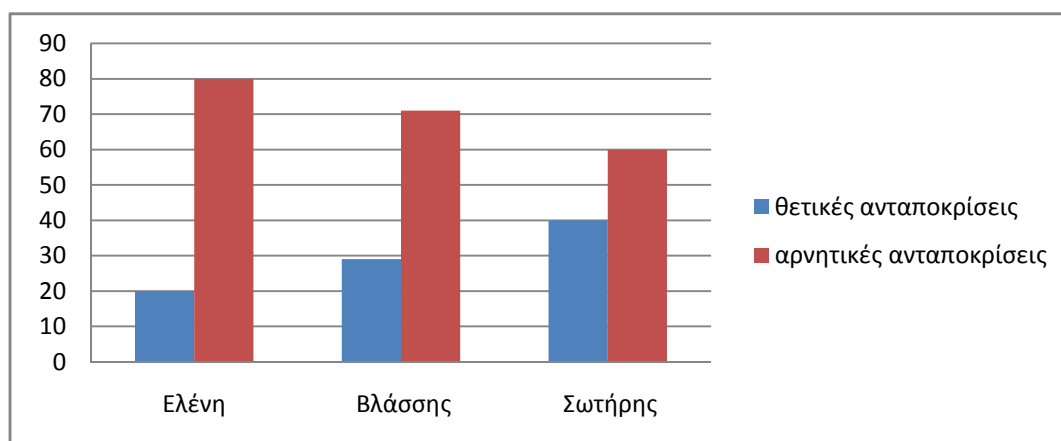


Οι δύο πρώτοι μαθητές είναι σχεδόν επαρκείς στις γραπτές εργασίες και στο να παρακολουθούν μέσα στην τάξη, ενώ υστερούν υπερβολικά στο να απαντήσουν ή να διατυπώσουν μια άποψη, ένα σχόλιο. Αντίθετα ο Σωτήρης υστερεί σημαντικά στις γραπτές εργασίες, ενώ είναι αρκετά επαρκής στις ερωτήσεις που του γίνονται.

Συγκεντρωτικά οι τρεις μαθητές παρουσιάζουν θετικές ανταποκρίσεις, στις συμπεριφορές που εμφανίζονται στις τάξεις που φοιτούν σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζουν.

- Η Ελένη εμφανίζει 16 (20%) θετικές και 63 (80%) αρνητικές συμπεριφορές δηλ. παίζει με αντικείμενα, τα μαλλιά της, χαζεύει έξω, γυρίζει σελίδες του βιβλίου, αρνείται να απαντήσει και έτσι γράφει αργά και δεν προλαβαίνει να τελειώσει, δεν απαντά, δεν ακούει και ρωτά τη διπλανή της.
- Ο Βλάσσης επίσης εμφανίζει παρόμοιες συμπεριφορές με την Ευγενία, θετικές 11 (29%) και αρνητικές 27 (71%), που περιλαμβάνουν ήσυχα παιχνίδια με μικρά αντικείμενα, ξεφύλλισμα βιβλίου και ζωγραφική, χαζεύει, λέει *όχι* και *δεν ξέρω* σε ερωτήσεις του δασκάλου, ζητά βοήθεια ενώ δεν τη χρειάζεται, κάνει φασαρία ή μιλά.
- Ο Σωτήρης εμφανίζει 23 θετικές (40%) και 35 (60%) αρνητικές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν παιχνίδια, ζωγραφική, πετάγεται και ενοχλεί τους άλλους, διακόπτει και κάνει άσχετα σχόλια και ενέργειες, με αποτέλεσμα να του κάνουν παρατηρήσεις και να τον επιπλήττουν (βλ. Γράφημα 6).

Γράφημα 6: Συγκεντρωτικά Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις



5.3. Συνολική Αξιολόγηση – Ανάπτυξη υποθέσεων

Από τις παραπάνω αξιολογήσεις συμπεραίνουμε ότι οι στόχοι συμπεριφοράς των μαθητών, όταν εμπλέκονται σε μαθησιακά έργα είναι οι εξής:

Η συμπεριφορά – στόχος για την Ελένη πρέπει να είναι η μη συμμετοχή της στο μάθημα, δεν απαντά σε ερωτήσεις, δε σηκώνει χέρι να απαντήσει ακόμη και αν γνωρίζει την απάντηση, γενικά ότι αποφεύγει τα μαθησιακά έργα. Η δασκάλα θεωρεί ότι η μαθήτριά της ικανοποιείται και αρκείται με αυτή τη συμπεριφορά. Δεν το κάνει ούτε για να την ενοχλήσει ή να τη νευριάσει.

Σύμφωνα με το TBQ η Ελένη αποφεύγει την προσοχή των συμμαθητών και της δασκάλας της και φαίνεται πάντα έτσι κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών εργασιών. Όταν σταματούν οι εργασίες, σταματά και η αδιάφορη συμπεριφορά της Ευγενίας. Σημαντικό ρόλο στη στάση της παίζουν τα γεγονότα πλαισίου, τα οποία όμως δεν προέκυψε πως μπορεί να την επηρεάζουν, ούτε ανέφερε κάτι σχετικό στη συνέντευξη της.

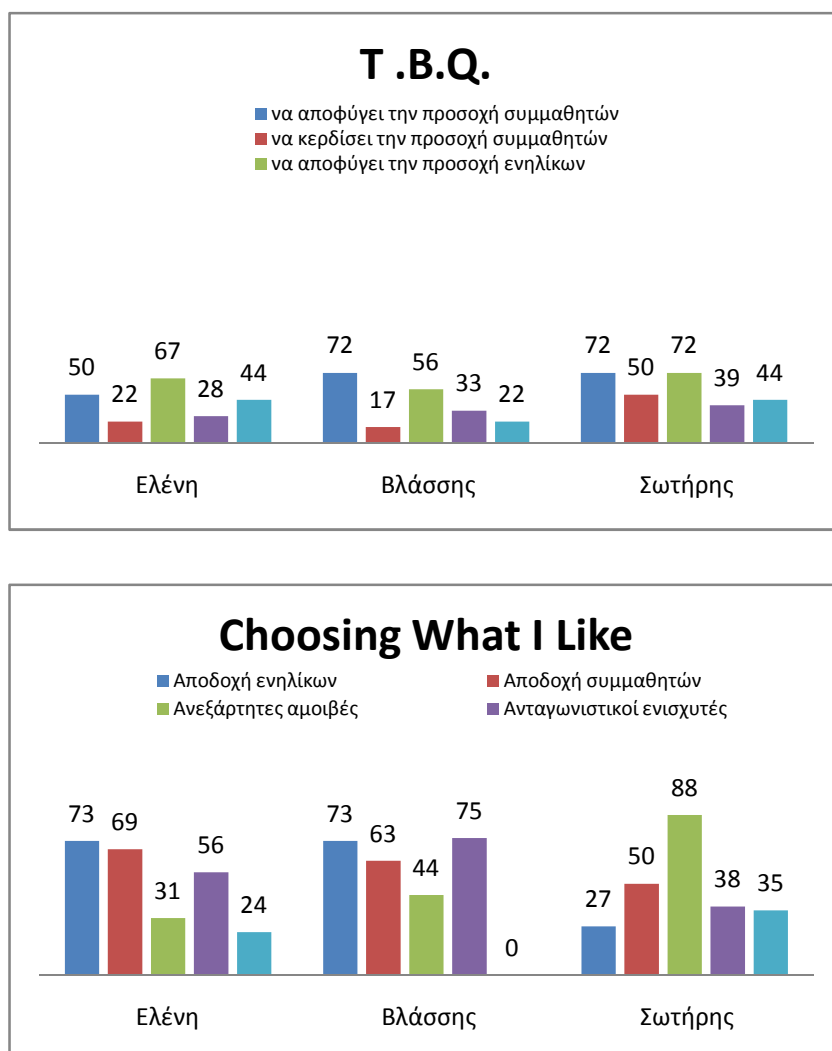
Η Ελένη στη συνέντευξη της επιβεβαιώνει τα λεγόμενα της δασκάλας της, όταν λέει ότι όταν της ζητούν να κάνει κάτι, κάθεται πίσω, πίσω στην καρέκλα για να μην τη δει η δασκάλα. Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αναφέρθηκε στο μάθημα της Γλώσσας περισσότερο με την ορθογραφία και τις πολλές γραπτές εργασίες.

Στο Choosing What I Like όμως ως ενισχυτές προτίμησε την αποδοχή της δασκάλας με καλές βαθμολογίες σε ασκήσεις, στην αποδοχή των συμμαθητών της δηλ. να της ζητήσουν να παίξει ή να εργαστεί μαζί τους. Τους συμμαθητές τους βλέπει και αρκετά ανταγωνιστικά, αφού θέλει να είναι το δικό της γραπτό παράδειγμα μίμησης για τους άλλους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την κλίμακα του

προσανατολισμού στόχων, σύμφωνα με την οποία έχει την διάθεση να επιδεικνύει τις ικανότητες της. Αυτό το επιβεβαιώνει και η ίδια λέγοντας ότι της αρέσει να σηκώνεται στον πίνακα και αν υπήρχαν οι κατάλληλες προσαρμογές θα ήταν πιο θετική όσον αφορά τη συμμετοχή της.

Επομένως φαίνεται να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στη δασκάλα και την Ελένη μέσα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν και τις συνεντεύξεις που έδωσαν. Η δασκάλα θεωρεί ότι η Ελένη θέλει να αποφύγει την προσοχή των άλλων (TBQ), ενώ η Ελένη επιζητά την αποδοχή όλων (CWL) (Βλ. Γράφημα 7) .

Γράφημα 7: T.B.Q. Vs Choosing What I Like



Ο δάσκαλος του Βλάσσης θεωρεί ότι ο μαθητής θέλει να αποφύγει τις υποχρεώσεις του για αυτό δείχνει αδιαφορία μέσα στην τάξη. Ο Βλάσσης σύμφωνα

με το TBQ θέλει να αποφύγει την προσοχή όλων. Στη συνέντευξη είναι αποκαλυπτικός λέγοντας ότι *«κάνω ησυχία για να με αφήσει ήσυχο ο δάσκαλος»* και *«το πιο δύσκολο στο σχολείο είναι η προσοχή, γιατί ο δάσκαλος λέει βλακείες»* και στην συνέντευξή του δεν εντοπίζει τίποτε που μπορεί να αλλάξει, ούτε προτείνει τίποτε για να βελτιωθεί η θέση του. Τα λεγόμενα του επομένως στηρίζουν την άποψη του δασκάλου του (Βλ. γράφημα 7).

Στο Choosing What I Like ο Βλάσσης προτιμά τους ανταγωνιστικούς ενισχυτές δηλ. να φαίνεται καλύτερος από τους συμμαθητές του. Ακολουθεί η αποδοχή του δασκάλου του και η αποδοχή των συμμαθητών του δηλ. να του κάνουν παρέα και να παίζουν μαζί του.

Ανάμεσα στα δύο αντικρουόμενα αποτελέσματα έρχεται το Goal orientation scales να καλύψει κάπως το χάσμα, καθώς φαίνεται ότι ο Βλάσσης, έχει προσανατολισμό επίδειξης ικανότητας, αλλά ακολουθεί πολύ κοντά και η αποφυγή επίδειξης ανικανότητας.

Επομένως ο Βλάσσης πιθανότατα αποφεύγει την προσοχή, γιατί δε θέλει να φανεί η ανικανότητα του και επιλέγει ανταγωνιστικούς ενισχυτές που ταιριάζουν με τον προσανατολισμό επίδειξης ικανότητας. Ο Βλάσσης σύμφωνα με το δάσκαλο του δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης και χρειάζεται περισσότερο απτά υλικά και μια πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση της ύλης.

Ο δάσκαλος του Σωτήρη επιλέγει την ολοκλήρωση εργασιών ως το πεδίο παρέμβασης και επισημαίνει, ότι οι διασπαστικές συμπεριφορές του Σωτήρη οφείλονται στην αποφυγή υποχρεώσεων, λέγοντας ότι δεν ξεκινά ή παρατά στη μέση μια εργασία.

Ο Σωτήρης σύμφωνα με το TBQ αποφεύγει την προσοχή όλων και τα γεγονότα πλαισίου φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο και σ' αυτόν, όπως στην Ευγενία. Ο μαθητής πολλές φορές επιπλήττεται και ο δάσκαλος για τη μείωση της διασπαστικής του συμπεριφοράς χρησιμοποιεί τον αυστηρό τόνο και ύφος.

Αυτό ίσως εξηγεί γιατί στο Choosing What I Like ο Σωτήρης αντίθετα από τους άλλους επιλέγει τις ανεξάρτητες αμοιβές, ελεύθερη εργασία ή ελεύθερη ώρα στην αυλή και μάλιστα με μεγάλη διαφορά από τους υπόλοιπους ενισχυτές (Βλ. γράφημα 7).

Στη συνέντευξη του το παιδί όμως παραδέχεται, ότι αν υπήρχε οποιαδήποτε αμοιβή, κυρίως υλική, μετά το τέλος μιας δραστηριότητας, θα άλλαζε συμπεριφορά.

Στο Goal Orientation Scales, δείχνει αποκλειστικά προσανατολισμό στόχου στην επίδειξη ικανοτήτων, επομένως υποθέτουμε, ότι δε θέλει τόσο να αποφύγει τις εργασίες του, αλλά όλα συνηγορούν, ότι θέλει να αποφύγει την προσοχή όλων και δεν τον απασχολεί η αποδοχή από τους άλλους.

Οι υποθέσεις που αναπτύχθηκαν για τον κάθε μαθητή χωριστά είναι οι εξής:

- Η Ελένη παίζει με το μαλλί της ή διάφορα πράγματα, δεν απαντά, δε σηκώνει το χέρι της, αγνοεί τις ερωτήσεις, γιατί θέλει να αποφύγει την προσοχή της δασκάλας και των συμμαθητών της (αρνητική ενίσχυση) την κακή κριτική ή τα κοροϊδευτικά σχόλια και θέλει να αποφύγει μεγάλες και δύσκολες εργασίες, που πιστεύει ότι δε θα τις καταφέρει.
- Ο Βλάσης εμφανίζει παρόμοιες διασπαστικές συμπεριφορές με την Ευγενία, γιατί θέλει να αποφύγει την προσοχή των άλλων. (αρνητική ενίσχυση).
- Ο Σωτήρης έχει ενοχλητικές συμπεριφορές, ζωγραφίζει, κάνει άσχετα σχόλια, ερωτήσεις, ενέργειες, παίζει με μικρά παιχνίδια, διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν και δεν τους ακούει γιατί θέλει να κερδίσει την προσοχή των συμμαθητών και του δασκάλου του.

Οι μέθοδοι της Λειτουργικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για να αναπτυχθούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης που βελτιώνουν τις κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης.

Συγκεκριμένες συμπεριφορές μάθησης:

- Η ολοκλήρωση γραπτών εργασιών μέσα στην τάξη, που περιλαμβάνει:
 - Γραπτές ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών, στο βιβλίο ή σε κάποιο φυλλάδιο,
 - Τεστ που μοιράζει ο δάσκαλος, αλλά και
 - Αντιγραφές ή
 - Καθ' υπαγόρευση γραπτή εργασία, όπως η ορθογραφία.
 - Γραφή στον πίνακα
 - μετρήθηκε η ικανότητα του μαθητή να ολοκληρώνει την εργασία του με ποσοστό επιτυχίας 80%.
- Η απάντηση σε ερώτηση του δασκάλου προς το μαθητή. Συνηθίζει ο δάσκαλος να
 - Ξεκινά την ερώτηση με το όνομα του μαθητή, για δύο λόγους.
 - Να ελέγξει τις προηγούμενες γνώσεις ή

- Να ζητήσει κάποιο σχόλιο από το μαθητή.
- με ποσοστό επιτυχίας 80%.
- Η εθελοντική συμμετοχή
 - Να κοιτάζει το δάσκαλο και να σηκώνει το χέρι του
 - Για να πει κάτι
 - Για να σηκωθεί στον πίνακα
 - Για να ζητήσει κάτι π.χ. διάλειμμα
 - Μετρήθηκε η συχνότητα και ο βαθμός επιτυχίας ορίστηκε στο 80%.
- Η παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών, εντολών. Περιλαμβάνει
 - την παρακολούθηση του δασκάλου ή
 - ενός άλλου μαθητή ενώ μιλούν ή είναι στον πίνακα.
 - Η άμεση συμμόρφωση του μαθητή στις οδηγίες του δασκάλου και
 - αν κοιτάζει το συμμαθητή ή το δάσκαλο την ώρα που αυτός μιλά ή γράφει.

Οι παραπάνω δεξιότητες απαιτούν ακαδημαϊκή και κοινωνική επάρκεια. Αποτελούν την κοινωνική πλευρά της συμμετοχής (Gresham et al, 2004) και είναι οι πιο συνηθισμένες λειτουργικές δραστηριότητες, που πρέπει να έχουν οι 3 μαθητές στις τάξεις τους. Με βάση τις συμπεριφορές αυτές κρίνεται η απόδοση των τριών μαθητών. Οι συμπεριφορές αυτές που προέκυψαν από την άμεση παρατήρηση μέσα στην τάξη και ήταν παρόμοιες στους μαθητές της παρούσας έρευνας δεν είναι οι μοναδικές. Υπάρχουν και άλλες σημαντικές δεξιότητες πχ. Η συμμετοχή σε ομαδική εργασία, η υποβολή ερωτήσεων από το μαθητή στο δάσκαλο κ.α. που όμως δεν παρατηρήθηκαν μέσα στις συγκεκριμένες τάξεις και γι αυτό δεν περιλήφθηκαν στην έρευνα.

Οι συμπεριφορές αυτές όπως φαίνεται και από τις θετικές ανταποκρίσεις της αρχικής αξιολόγησης ανήκουν κατά κύριο λόγο, στο ρεπερτόριο συμπεριφορών των μαθητών, αλλά δεν τις χρησιμοποιούν με ευχέρεια. Για αυτό στο πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να περιλαμβάνονται μεγάλα ποσοστά εξάσκησης των δεξιοτήτων αυτών.

Η επιβεβαίωση της υπόθεσης έγινε με τη χρήση του Function Matrix (βλ.Πίνακα 8)

Πίνακας 8: Function Matrix

Function Matrix Ελένη		
	Θετική ενίσχυση	Αρνητική ενίσχυση
Προσοχή	CWIL- adults CWIL-children GOS Να δείξει τις ικανότητες της	TBQ- adults TBQ-children Παρατήρηση: δεν απαντά, δε σηκώνει χέρι, παραπονιέται ότι πονάει Συνέντευξη δασκάλου: δε σηκώνει χέρι ακόμη και αν ξέρει την απάντηση
Αντικείμεν ο/δραστηρ	Συνέντευξη δασκάλου: να πάρει κάτι που θέλει Συνέντευξη μαθητή: της αρέσει ο πίνακας	Παρατήρηση: δε γράφει αυτό που είπε η δασκάλα της, δε σηκώνεται στον πίνακα, διαμαρτύρεται <i>εγώ δε κάνω τέτοια</i>
Αισθητικό	Συνέντευξη δασκάλου: μετά τη συμπεριφορά ηρεμεί, δε δίνει σημασία και ύστερα από διακοπή της ροής του μαθήματος	
Function Matrix Βλάσσης		
	Θετική ενίσχυση	Αρνητική ενίσχυση
Προσοχή	CWIL- adults CWIL-children GOS Να δείξει τις ικανότητες του Συνέντευξη δασκάλου: ζητά τη βοήθεια άλλων	TBQ- adults TBQ-children Παρατήρηση: δεν απαντά, δε σηκώνει χέρι, λέει δεν ξέρω πριν ακούσει την ερώτηση. Παίζει με τα φύλλα, μολύβια ξύστρες Συνέντευξη μαθητή: χαίρομαι που ο δάσκαλος δεν ασχολείται μαζί μου
Αντικείμεν ο/δραστηρ	Συνέντευξη δασκάλου: θέλει αμοιβές Συνέντευξη μαθητή: αν έπαιρνα αυτοκόλλητο θα έγραφα στον πίνακα	Παρατήρηση: δε γράφει δε σηκώνεται στον πίνακα, διαμαρτύρεται ζωγραφίζει Συνέντευξη δασκάλου: θέλει να αποφύγει εργασίες
Αισθητικό	Συνέντευξη δασκάλου: μετά τη συμπεριφορά ηρεμεί, δε δίνει σημασία και ύστερα από διακοπή της ροής του μαθήματος	
Function Matrix Σωτήρης		
	Θετική ενίσχυση	Αρνητική ενίσχυση
Προσοχή	CWIL- ανταγωνιστικοί GOS Να δείξει τις ικανότητες του Παρατήρηση: διακόπτει, μιλάει μόνος και δυνατά, τραγουδάει, ενοχλεί, πετάγεται, κάνει άσχετα σχόλια και ενέργειες	TBQ- adults TBQ-children Παρατήρηση: δεν απαντά, δε σηκώνει χέρι, παραπονιέται ότι πονάει Συνέντευξη δασκάλου: δε σηκώνει χέρι ακόμη και αν ξέρει την απάντηση
Αντικείμεν ο/δραστηρ	Συνέντευξη δασκάλου θέλει αμοιβές	Παρατήρηση: δε γράφει διαμαρτύρεται, ζωγραφίζει, παίζει Συνέντευξη δασκάλου: θέλει να αποφύγει εργασίες

Αισθητικό	Συνέντευξη δασκάλας: τρώει, πίνει νερό	
-----------	--	--

Οι υποθέσεις για την εφαρμογή του προγράμματος

- Την Ελένη και το Σωτήρη επιβεβαιώθηκαν πλήρως, ενώ για
- Το Βλάσση προκύπτει ότι εκτός από την αρνητική ενίσχυση, την αποφυγή της προσοχής, επιπλέον προσπαθεί να κερδίσει την προσοχή και ενισχύεται θετικά να συνεχίσει συμπεριφορές όπως να ζητά βοήθεια ενώ δεν τη χρειάζεται, να κοροϊδεύει ή να κάνει φασαρία, όταν ο δάσκαλος του ασχολείται με άλλους μαθητές.

5.4. Διαμορφωτική Αξιολόγηση

5.4.1. Παρέμβαση

Το πρόγραμμα παρέμβασης είναι εξ ολοκλήρου βασισμένο στο Behavior Support Plan της Wright et al. (www.pent.ca.gov). Το πρόγραμμα είναι πολυσυστατικό και εξατομικευμένο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή και στις συνθήκες της τάξης. Περιλαμβάνει τροποποιήσεις σε γεγονότα που προβλέπουν τη συμπεριφορά, για να μειωθεί η ανάγκη εμφάνισης της, την αυτο-κινητοποίηση του μαθητή με λίστα ελέγχου και τη διαφοροποιημένη ενίσχυση εμφάνισης επιθυμητών και εναλλακτικών συμπεριφορών.

Α' μέρος

Μετά την καταγραφή της υπόθεσης για το σκοπό της συμπεριφοράς, τη σοβαρότητα, την ένταση και τον τρόπο που επηρεάζουν οι συμπεριφορές αυτές τη μάθηση του μαθητή, περιλαμβάνονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές που για τα τρία παιδιά είναι:

- Παίζει με μικρά αντικείμενα, ζωγραφίζει
- Αρνείται να απαντήσει
- Ενοχλεί τους άλλους,
- Κάνει άσχετα σχόλια και ενέργειες που προκαλούν τους άλλους

Αυτά συμβαίνουν ενώ θα έπρεπε να παρακολουθούν και να ακολουθούν οδηγίες, να απαντούν σε ερωτήσεις, να συμμετέχουν εθελοντικά και να κάνουν γραπτές εργασίες.

Οι αλλαγές στο περιβάλλον αποτελούν τμήμα των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς και περιλαμβάνουν:

- Αλλαγές στο χώρο, δηλ.
 - ✓ τη θέση του μαθητή, να καθίσει δίπλα σε ένα συμμαθητή που προτιμά και
 - ✓ κοντά στη συνήθη θέση του δασκάλου του.
- Αλλαγές στο χρόνο ολοκλήρωσης μιας άσκησης ή ανταπόκρισης, δηλ.
 - ✓ αύξηση του χρόνου ολοκλήρωσης μιας γραπτής εργασίας,
 - ✓ επιλογή της σωστής απάντηση ανάμεσα σε 2 ή 3 προτεινόμενες απαντήσεις,
 - ✓ αντικατάσταση γραπτής με προφορική απάντηση.
- Αλλαγές στην ύλη του μαθητή
 - ✓ ως προς την ποσότητα με μείωση του αριθμού των γραπτών ή προφορικών καθηκόντων,
 - ✓ ως προς τη δυσκολία με απλοποίηση των οδηγιών και προσαρμογές στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και με συγκεκριμένα παραδείγματα,
 - ✓ ως προς τις προσδοκίες του δασκάλου από το μαθητή. Στην κατανόηση κειμένου πχ. Η δασκάλα προσδοκά να συμμετέχει εθελοντικά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ποιος, που, πότε και τι έκανε).
- Αλλαγές στην αλληλεπίδραση με το δάσκαλο περιλαμβάνουν τα
 - ✓ θετικά σχόλια και ενθάρρυνση,
 - ✓ την παροχή βοήθειας, όταν χρειάζεται και να
 - ✓ τη χρήση καρτών STOP για διάλειμμα (εναλλακτική συμπεριφορά)

Για την Ελένη και το Σωτήρη έγιναν μια σειρά από τέτοιες προσαρμογές, ενώ στην περίπτωση του Βλάσση επιλέχθηκε ένα διαφοροποιημένο λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών στα Μαθηματικά, που αφορά την εκμάθηση και τη χρήση των ευρώ στις συναλλαγές. Η τροποποίηση κρίθηκε απαραίτητη, ύστερα από συζήτηση με το δάσκαλο της τάξης και τη δασκάλα του τμήματος ένταξης. Με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης συμφωνήθηκε να γίνει η διδασκαλία αυτού του αντικειμένου και στα δύο πλαίσια (τάξη και τμήμα ένταξης). Χρησιμοποιήθηκαν απτά υλικά (ευρώ),

φωτογραφίες αντικειμένων του εμπορίου και επιπλέον στο τμήμα ένταξης προγράμματα εκμάθησης των ευρώ στον Η.Υ.

Β' Μέρος

Το Β' Μέρος περιλαμβάνει τις εναλλακτικές συμπεριφορές που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό με τις προβληματικές συμπεριφορές, τις νέες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές και τους ενισχυτές που θα χρησιμοποιηθούν.

- Οι εναλλακτικές συμπεριφορές, που εξυπηρετούν τις ανάγκες του μαθητή είναι:
 - ο Να ζητά βοήθεια με σήκωμα του χεριού, όταν του φαίνεται δύσκολη μία άσκηση.
 - ο Να ζητά διάλειμμα 2 λεπτών με μια κάρτα *διάλειμμα* 3' όταν κουράζεται και μετά να συνεχίζει.
- Οι νέες δεξιότητες που διδάχθηκαν οι 3 μαθητές είναι:
 - ο Να ακούει προσεκτικά οδηγίες, να τις επαναλαμβάνει και να τις εφαρμόζει.
 - ο Να απαντά, όταν ακούει ερώτηση με το όνομα του/της.
 - ο Να σηκώνει το χέρι του, για να δηλώσει την προθυμία να πει κάτι.
 - ο Να χρησιμοποιεί τη *Λίστα ελέγχου εργασιών και πόντων* για την ως ολοκλήρωση των καθηκόντων και την καταγραφή των συμπεριφορών που αμείβονται.

Η λίστα εργασιών και πόντων λειτουργεί ως τρόπος αυτοκινητοποίησης και αυτοενίσχυσης του μαθητή. Κάθε πρωί με Velcro τοποθετούνταν ένα χαρτί στο θρανίο του μαθητή με στήλες. Αριστερά γράφεται η επιθυμητή συμπεριφορά που εμφανίζει ο μαθητής με μία λέξη και δεξιά μπαίνει ο πόντος που αντιστοιχεί στην εμφάνιση της επιθυμητής ή εναλλακτικής συμπεριφοράς. (Lane et al 2006) Όταν ο μαθητής συγκεντρώσει τον επιθυμητό αριθμό πόντων, πηγαίνει και το δείχνει στο δάσκαλο του κι αυτός, αφού τον επαινέσει για την καλή του προσπάθεια του δίνει ένα κουπόνι για τη δασκάλα του τμήματος ένταξης όπου καταγράφει τον χρόνο παιχνιδιού στον Η/Υ.

Η Ελένη κατέγραφε μόνη τις συμπεριφορές που εμφάνιζε, ο Βλάσσης κατέγραφε τις ασκήσεις που ολοκλήρωνε και τις ερωτήσεις που απαντούσε, ενώ ο Σωτήρης δε σημείωνε μόνος του τη Λίστα.

- Οι ενισχυτές που επιλέχθηκαν για τους 3 μαθητές είναι λεκτικοί, κοινωνικοί και λιγότερο υλικοί.
 - ο Επιβράβευση, αναγνώριση της προσπάθειας από δασκάλους και συμμαθητές,
 - ο Ελεύθερη ώρα για να επιλέξει τη δραστηριότητα που θέλει,
 - ο Ενημερωτικά σημειώματα σε γονείς, όπως το *Σπουδαία Νέα από το Σχολείο*. (Παράρτημα Β)
 - ο Πίνακας πόντων στον πίνακα αναφοράς της τάξης για την πρόοδο του μαθητή.
 - ο Πρόσβαση σε προτιμώμενη δραστηριότητα, όπως ο Η.Υ. στο τμήμα ένταξης
 - ο Ζωγραφική

Γ' Μέρος

Στο τρίτο μέρος του προγράμματος περιλαμβάνονται οι στρατηγικές επαναφοράς, αν εμφανιστούν ξανά οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές και είναι:

- ο Η παρακίνηση, η υπενθύμιση
- ο Η επανάληψη της διδασκαλίας των επιθυμητών συμπεριφορών
- ο Περισσότερη ενίσχυση
- ο Υπογραφή συμβολαίου
- ο Η αφαίρεση πόντων και η στέρηση προτιμώμενης δραστηριότητας.

Στο τέταρτο μέρος περιλαμβάνονται οι στόχοι και σκοποί με τη μορφή πίνακα. Για παράδειγμα: *Μέχρι τις 20/2/10 η Ελένη θα ολοκληρώνει 1 ή 2 ασκήσεις στην τάξη, θα γράφει την ορθογραφία, θα απαντά σε 2 ερωτήσεις της δασκάλας και θα σηκώνει 1 φορά το χέρι της για να κάνει κάποιο σχόλιο, στο 80% των γραπτών ασκήσεων και στην ορθογραφία, στις 2 από τις 10 ερωτήσεις στην τάξη και στα 2 σχόλια ανά μάθημα, στο μάθημα της Γλώσσας.*

5.4.2 Χρονοδιάγραμμα

Στην αρχή έγινε μια ενημερωτική συνάντηση για μία ώρα με το μαθητή, έξω από την τάξη, μετά το πέρας των μαθημάτων, στην οποία συζητήθηκε και συμφωνήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος με τους στόχους, τις υποθέσεις, τις αλλαγές, τις προσδοκίες του δασκάλου και τους ενισχυτές, έτσι όπως προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση.

Στη συνέχεια έγινε μια συνάντηση με τον εκπαιδευτικό, όπου γνωστοποιήθηκαν και συμφωνήθηκαν οι στόχοι, οι διαδικασίες και η συμμετοχή του στην ανάπτυξη του προγράμματος. Την πρώτη εβδομάδα ο δάσκαλος επιβράβευε το παιδί για κάθε θετική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων και των εναλλακτικών και προσάρμοσε τις απαιτήσεις, και τις προσδοκίες του στις ανάγκες και ικανότητες του μαθητή, ώστε να είναι πάντα αποτελεσματικός.

Στη συνέχεια έγινε διδασκαλία των νέων συμπεριφορών – δεξιοτήτων που πρέπει να εμφανίζει ο μαθητής με τις μεθόδους:

✓ Σε ατομικό επίπεδο έξω από την τάξη:

- ο Λεκτική Αυτοκαθοδήγηση και μίμηση προτύπου για τις νέες δεξιότητες, όπως τη χρήση της Λίστας Ελέγχου και το αίτημα για διάλειμμα πχ. ο μαθητής θέλει να σταματήσει να γράφει, γιατί κουράστηκε και αρχίζει να ξεφυλλίζει το βιβλίο. Η εναλλακτική συμπεριφορά που διδάσκεται είναι όταν κουράζεται, να δείχνει στη δασκάλα του μια κάρτα *STOP 3 λεπτά* και μετά να συνεχίζει. Η διάρκεια της διδασκαλίας των νέων δεξιοτήτων ποικίλει από 10 λεπτά ως μία ώρα ανά μαθητή, ως την αυτόματη χρήση των βημάτων για κάθε συμπεριφορά.
- ο Παιχνίδι ρόλων, όπου ο εκπαιδευτής και ο μαθητής εναλλάσσονται ρόλους για τις παραπάνω συμπεριφορές δηλ. να απαντά όταν ακούει το όνομα του, να σηκώνει χέρι αν θέλει να πει κάτι, να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει κ.α.. Το στάδιο αυτό διήρκεσε από 10 λεπτά ως μισή ώρα, μία ή δύο φορές ως το σημείο της ευχερούς χρήσης της συμπεριφοράς από κάθε μαθητή.

✓ Σε ατομικό επίπεδο μέσα στην τάξη – 1^η εβδομάδα

- ο Ο μαθητής κάθεται στη θέση του και αριστερά δίπλα και πίσω του ο εκπαιδευτής. Την 1^η εβδομάδα ο εκπαιδευτής προγραμματίζει, προβλέπει και οργανώνει τη χρήση των νέων δεξιοτήτων με παρακινήσεις, εξηγήσεις και προλαμβάνει την εμφάνιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών πχ. ο δάσκαλος δίνει οδηγίες για να βγάλουν τα τετράδια ορθογραφίας, ο εκπαιδευτής παρακινεί το παιδί να αντιδράσει άμεσα και σημειώνει στη λίστα την θετική ανταπόκριση. Ο μαθητής γράφει ότι έχει συμφωνήσει με το δάσκαλο, που είναι προσαρμογή με μικρότερο κείμενο. Ο εκπαιδευτής σημειώνει στη λίστα την ολοκλήρωση της γραπτής εργασίας και επαινεί το μαθητή. Ο δάσκαλος περνά, ελέγχει την ορθογραφία και επαινεί το μαθητή. Αν ο μαθητής έχει κάνει μέχρι και 2 λάθη (περίπου στο 20% της υποχρέωσης του) τότε κερδίζει

και άλλον πόντο στη Λίστα. Όταν ο μαθητής εμφανίσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, χαζεύει ή παίζει, παρακινείται να χρησιμοποιήσει την κάρτα STOP για διάλειμμα και μετά να συνεχίσει. Ο μαθητής παίρνει πόντο για την συνέχιση της δραστηριότητας του μετά το διάλειμμα.

- ο Ο μαθητής διδάχθηκε πώς να χρησιμοποιεί τη *Λίστα ελέγχου εργασιών και πόντων* (βλ. παράρτημα), στην οποία κατέγραφε την επιθυμητή συμπεριφορά για την οποία αμειβόταν με 1 πόντο. Το σύνολο των πόντων αυτών στο τέλος των μαθημάτων οδηγούσε σε μια προσυμφωνημένη αμοιβή, που ήταν παιχνίδι στον Η/Υ, αναγνώριση από τους συμμαθητές ή ενημέρωση στο σπίτι με το έντυπο *Σπουδαία νέα από το σχολείο*, (βλ. παράρτημα), για να ενισχύσουν οι γονείς στο σπίτι το παιδί τους για την καλή του συμπεριφορά στο σχολείο.
- ο Ανατροφοδότηση για την σωστή εκτέλεση των βημάτων πχ. ο μαθητής πρέπει να γράψει στη *Λίστα ελέγχου εργασιών και πόντων* την επιθυμητή συμπεριφορά που εμφανίζει. Αφού ο μαθητής συμπληρώσει μια άσκηση τσεκάρει στη *λίστα* και συνεχίζει στην επόμενη άσκηση, ο εκπαιδευτής ενισχύει θετικά την πράξη αυτή. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας της παρέμβασης.
- ο Ο δάσκαλος παρακινείται να ακολουθήσει το τυπικό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της τάξης και να δίνει ευκαιρίες συμμετοχής, να επαινεί τις προσπάθειες και να δείχνει ενδιαφέρον για τα νέα υλικά και τις νέες συμπεριφορές του παιδιού πχ. *μου αρέσει πάρα πολύ Ευγενία, που μου ζητάς διάλειμμα με την κάρτα STOP*, χωρίς να υπενθυμίζει τις αρνητικές συμπεριφορές.

✓ Σε ατομικό επίπεδο μέσα στην τάξη- 2^η εβδομάδα

- ο Η υποστήριξη του μαθητή μέσα στην τάξη την πρώτη εβδομάδα ήταν συνεχής (λεκτική και αμοιβές). Τη δεύτερη έγινε βαθμιαία απόσβεση, ξεκινώντας από την καταγραφή και προγραμματισμό, μέχρι του σημείου της παρακίνησης και υπενθύμισης των αμοιβών, όταν ο μαθητής εμφάνιζε κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (να χαζεύει ή να κάνει κάποιο άσχετο σχόλιο).
- ο Ο μαθητής παρακινούνταν λεκτικά να μην ξεχνάει να σημειώνει τους πόντους που κερδίζει.
- ο Γενίκευση σε παρόμοιες συνθήκες μέσα στην τάξη, δηλ. σε ένα άλλο μάθημα εκτός προγράμματος παρέμβασης. Ο εκπαιδευτής μαζί με το παιδί, εντοπίζουν τα γεγονότα που προηγούνται για την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς

πχ. γίνεται ερώτηση προς όλη την τάξη, ο μαθητής αν γνωρίζει την απάντηση, παρακινείται από τον εκπαιδευτή να σηκώνει το χέρι του. Ο δάσκαλος τον κοιτά και του δίνει το λόγο. Ο μαθητής καταγράφει στη Λίστα ελέγχου πόντων και εργασιών (Παράρτημα Α) την αμειβόμενη συμπεριφορά και συνεχίζει να παρακολουθεί το μάθημα, επιδιώκοντας την εμφάνιση νέας.

- ο Η διάρκεια αυτής της παρέμβασης ήταν για δύο εβδομάδες και για 1-2 εκπαιδευτικές ώρες, ημερησίως.

5.4.3 Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης

Τα προγράμματα τροποποιήθηκαν και βελτιώθηκαν περίπου 3 φορές, λόγω της χαμηλής βαθμολογίας που προέκυπτε στο BSP-QE. Τελικά η βαθμολογία των προγραμμάτων κυμάνθηκε στους 19 με 20 βαθμούς ανά πρόγραμμα, που θεωρείται επαρκής και ικανό, για να επηρεάσει αλλαγές στην συμπεριφορά- πρόβλημα και περιέχει στοιχεία των επιτυχημένων πρακτικών της ΘΣΣ. (Βλ. πίνακα 9)

Πίνακας 9:Αποτελέσματα BSP-QE

Στοιχεία αξιολόγησης	Ελένη	Βλάσσης	Σωτήρης
Η συμπεριφορά – πρόβλημα	2	2	2
Προβλεπτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς (φυσικά και κοινωνικά πλαίσια, στρατηγικές διδασκαλίας, προσαρμογές του προγράμματος σπουδών, ανεξαρτησία, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, βαθμός επιλογών)	2	2	2
Ανάλυση της συμπεριφοράς (αποτελεί τη λογική εξήγηση που συνδέει τη συμπεριφορά με τους προβλεπτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες)	1	2	1
Απαραίτητες περιβαλλοντικές αλλαγές (πρόγραμμα σπουδών, αλληλεπίδραση)	2	2	1
Αναγνώριση του σκοπού της συμπεριφοράς	2	1	1
Η εναλλακτική, παρόμοιας λειτουργικότητας, συμπεριφορά	2	1	1
Στρατηγικές διδασκαλίας εναλλακτικών και νέων συμπεριφορών	1	2	2
Ενισχυτές και αμοιβές (υλικοί, κοινωνικοί, λεκτικοί, κ.α.)	2	2	2
Στρατηγικές επαναφοράς	2	1	2
Στόχοι και σκοποί (θετικές, αρνητικές ή εναλλακτικές)	2	2	2
Συντονισμός της ομάδας στην εφαρμογή του προγράμματος	1	1	1
Επικοινωνία της ομάδας	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	20/24	19/24	18/24

5.5. Τελική Αξιολόγηση

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της παρέμβασης διήρκησε μία εβδομάδα, όπου έγινε καταγραφή των κοινωνικών συμπεριφορών μάθησης και η θετική και αρνητική ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα που επιλέχθηκε να γίνει η παρέμβαση.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της Σχολικής Λειτουργικής Αξιολόγησης και συγκεκριμένα ο τομέας της Ολοκλήρωσης και Αντιμετώπισης Εργασιών και η άμεση παρατήρηση με καταγραφή ABC, όπως ακριβώς στην αρχική αξιολόγηση.

5.5.1 Κατανομή κοινωνικών συμπεριφορών μάθησης

Η Ελένη μείωσε το χρόνο παρακολούθησης άλλων από 54% στο 30%. Αυτό έγινε γιατί αυξήθηκαν τα ποσοστά της στις γραπτές εργασίες στο 28% από 17%, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις μειώθηκαν επίσης από το 15% στο 7%. Αυτό έγινε όχι γιατί αρνούνταν να απαντήσει, όπως στην αρχική αξιολόγηση, αλλά γιατί μειώθηκαν και οι ερωτήσεις της δασκάλας προς αυτήν από 12 στην αρχική παρατήρηση σε 7 στην τελική. Αυτό εξηγείται από την αύξηση που παρουσίασε στην εθελοντική συμμετοχή από 14% στην αρχή σε 35%. Βλέποντας η δασκάλα την εθελοντική συμμετοχή της Ευγενίας, θεωρούσε περιττό να της υποβάλλει και ερωτήσεις προσωπικά.

Ο Βλάσσης μετά την παρέμβαση δείχνει κι αυτός αλλαγές στην κατανομή του χρόνου του μέσα στην τάξη. Υπάρχει μείωση της παρακολούθησης και ακολουθίας οδηγιών κατά 14% από 58% σε 36% και στην εθελοντική συμμετοχή από 18% στο 0. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για το Βλάσση το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν διαφοροποιημένο σε σχέση με αυτό της τάξης του, στα Μαθηματικά. Αυτό οδήγησε στην ολική εξαφάνιση της εθελοντικής συμμετοχής, η οποία όμως ουσιαστικά δεν υπήρχε αφού δεν ήταν ποτέ πετυχημένη δηλ. στις 7 προσπάθειες συμμετοχής καμία δεν ήταν θετική στην αρχική καταγραφή. Αντίθετα υπάρχει αύξηση στο ποσοστό των γραπτών εργασιών από 21% σε 32% και στις απαντήσεις σε ερωτήσεις από 3% στο 32%. Αυτή η αύξηση οφείλεται στο πρόγραμμα, στο οποίο φαίνεται ότι ο μαθητής ανταποκρίνεται επιτυχώς.

Αντίθετα με τους άλλους δύο ο Σωτήρης δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες αυξομειώσεις μετά την παρέμβαση. Υπάρχει ελάχιστη μείωση στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών από 33% στο 29%, προς όφελος των γραπτών εργασιών κατά

2 μονάδες (από 17% στο 19%) στις απαντήσεις σε ερωτήσεις και στην εθελοντική συμμετοχή κατά 3 μονάδες (από 7% στο 10% και από 41% στο 44% αντίστοιχα).

Συγκεντρωτικά υπάρχουν αυξομειώσεις στην κατανομή του διδακτικού χρόνου για κάθε μαθητή.

- Η Ελένη μείωσε σημαντικά τη συχνότητα παρακολούθησης και τις απαντήσεις σε ερωτήσεις προς αυτήν, ενώ αντίθετα αύξησε τις γραπτές εργασίες και ιδιαίτερα την εθελοντική συμμετοχή.
- Ο Βλάσης επίσης μείωσε τη συχνότητα στην παρακολούθηση και στις απαντήσεις σε ερωτήσεις προς όφελος των γραπτών εργασιών. Όμως η εθελοντική συμμετοχή μηδενίστηκε.
- Ο Σωτήρης είχε μικρές αυξήσεις στη συχνότητα στις γραπτές εργασίες, τις απαντήσεις και την εθελοντική συμμετοχή, ενώ μικρή αύξηση παρατηρείται στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών (βλ. Πίνακα10).

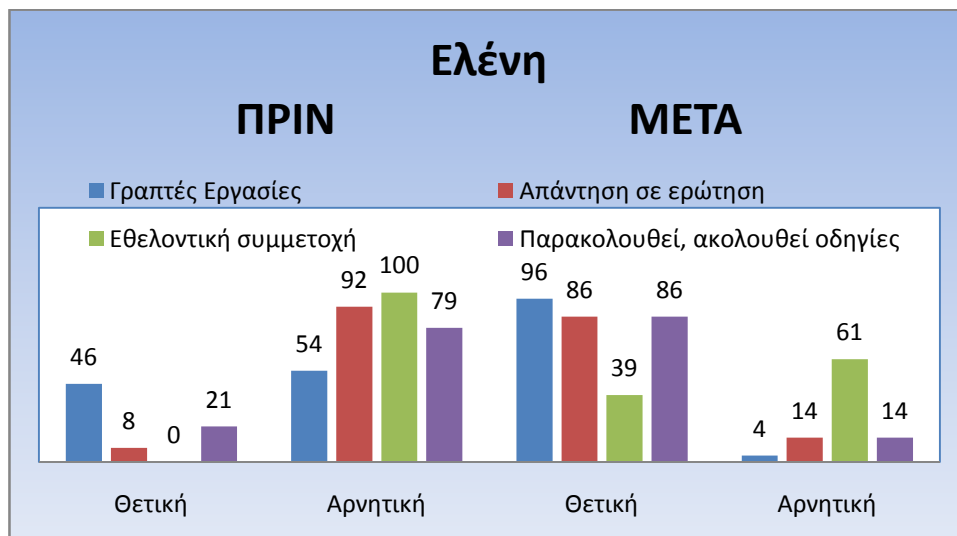
Πίνακας 10: Κατανομή χρόνου/ώρα Μαθησιακών Συμπεριφορών PPIN- META την παρέμβαση

Συγκριτικός πίνακας συμπεριφορών	γραπτές εργασίες		απάντηση σε ερώτηση		εθελοντική συμμετοχή		παρακολουθεί / ακολουθεί οδηγίες	
	PPIN	META	PPIN	META	PPIN	META	PPIN	META
Ελένη	17	28	15	7	14	35	54	30
Βλάσης	21	32	3	32	18	0	58	36
Σωτήρης	17	19	7	10	41	44	33	29

5.5.2 Θετικές και Αρνητικές Ανταποκρίσεις

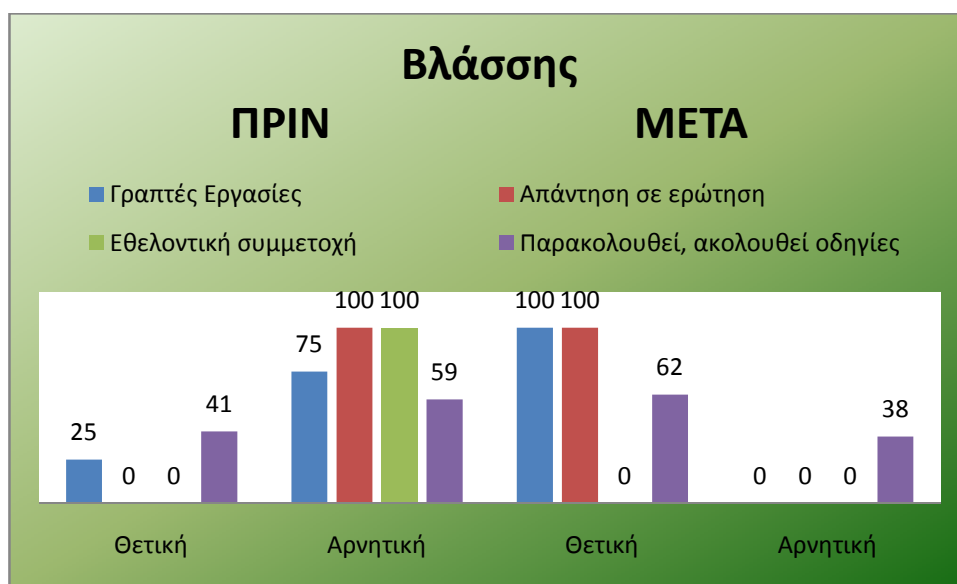
Η Ελένη ως προς τη θετική και αρνητική ανταπόκριση της στις γραπτές εργασίες διπλασίασε το ποσοστό των θετικών ανταποκρίσεων (από 46 σε 96%) και σχεδόν εκμηδένισε το ποσοστό των αρνητικών ανταποκρίσεων (από 54% σε 4%). Αντίστοιχα στις απαντήσεις σε ερωτήσεις, αν και ο συνολικός χρόνος μειώθηκε, οι θετικές ανταποκρίσεις αυξήθηκαν κατά 78 μονάδες δηλ. από 8% σε 86%, ενώ οι αρνητικές μειώθηκαν 78 μονάδες επίσης δηλ. από 92% σε 14% αντίστοιχα. Η εθελοντική της συμμετοχή επίσης αυξήθηκε κατά 39% ενώ η αρνητική της συμμετοχή μειώθηκε κατά 39%. Στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών η θετική της ανταπόκριση αυξήθηκε κατά 65 μονάδες δηλ. από 21% στο 86% και η αρνητική μειώθηκε κατά 65% (βλ. Γράφημα 7).

Γράφημα 7: Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση



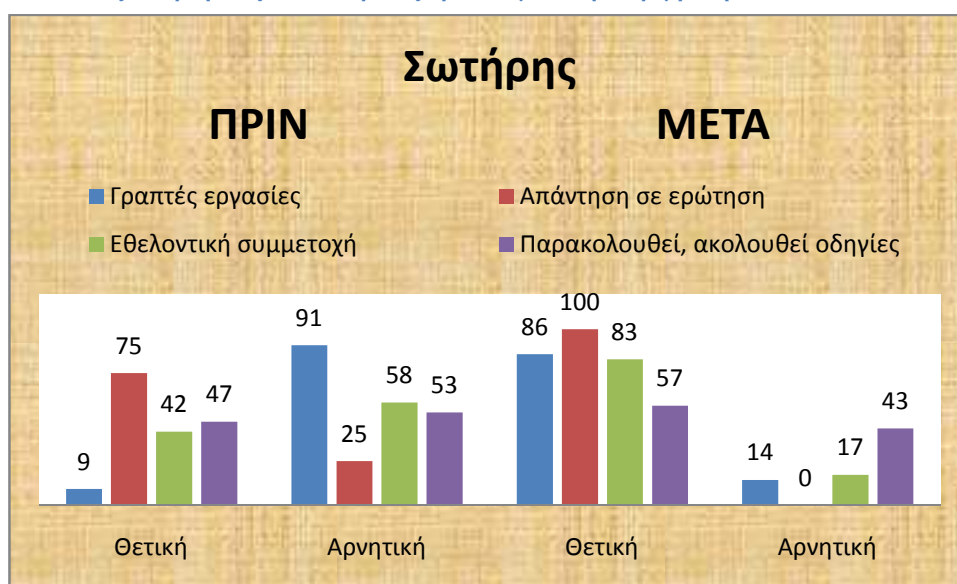
Ο Βλάσης ως προς τις θετικές και αρνητικές ανταποκρίσεις στην τελική καταγραφή, παρουσιάζει την εξής εικόνα (βλ Γράφημα 8). Στις γραπτές εργασίες η αρνητική του συμπεριφορά εκμηδενίστηκε από 75%, ενώ η θετική του αυξήθηκε κατά 75 μονάδες από 25% στο 100%. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις αντεστράφησαν απόλυτα επίσης από 100% αρνητικές σε 100% θετικές ανταποκρίσεις. Στην παρακολούθηση οδηγιών παρατηρείται αύξηση των θετικών ανταποκρίσεων κατά 11 μονάδες από 41% στο 62% και μείωση των αρνητικών κατά 21 μονάδες από 59% στο 38%. Στην τελική αξιολόγηση δεν παρατηρήθηκε καμία θετική ή αρνητική εθελοντική συμμετοχή και παρέμεινε μηδενική. Αυτό οφείλεται στην διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών που επιλέχθηκε για το συγκεκριμένο μαθητή.

Γράφημα 8: Θετικές & Αρνητικές ανταποκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση



Ο Σωτήρης επίσης παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές (βλ Γράφημα 9). Στις γραπτές εργασίες οι θετικές ανταποκρίσεις αυξήθηκαν κατά 77 μονάδες από 9% στο 86%, ενώ οι αρνητικές μειώθηκαν κατά 77 μονάδες από 91% στο 14%. Στις απαντήσεις σε ερωτήσεις ενώ στην αρχική αξιολόγηση υπάρχει ένα 25% αρνητικών ανταποκρίσεων στην τελική ο μαθητής ανταποκρίνεται απολύτως θετικά. Η εθελοντική συμμετοχή του μαθητή, αν και δεν αυξήθηκε ως συνολικός χρόνος, οι θετικές του ανταποκρίσεις διπλασιάστηκαν από 42% στο 83% ενώ οι αρνητικές του μειώθηκαν κατά 40 μονάδες από 58% στο 17%. Στην παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών υπάρχει μια μικρή αυξομείωση κατά 10 μονάδες στις θετικές και αρνητικές αντίστοιχα δηλ. από 47% οι θετικές αυξήθηκαν σε 57% και από 53% οι αρνητικές μειώθηκαν σε 43% αντίστοιχα.

Γράφημα 9: Θετικές & Αρνητικές Ανταποκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση

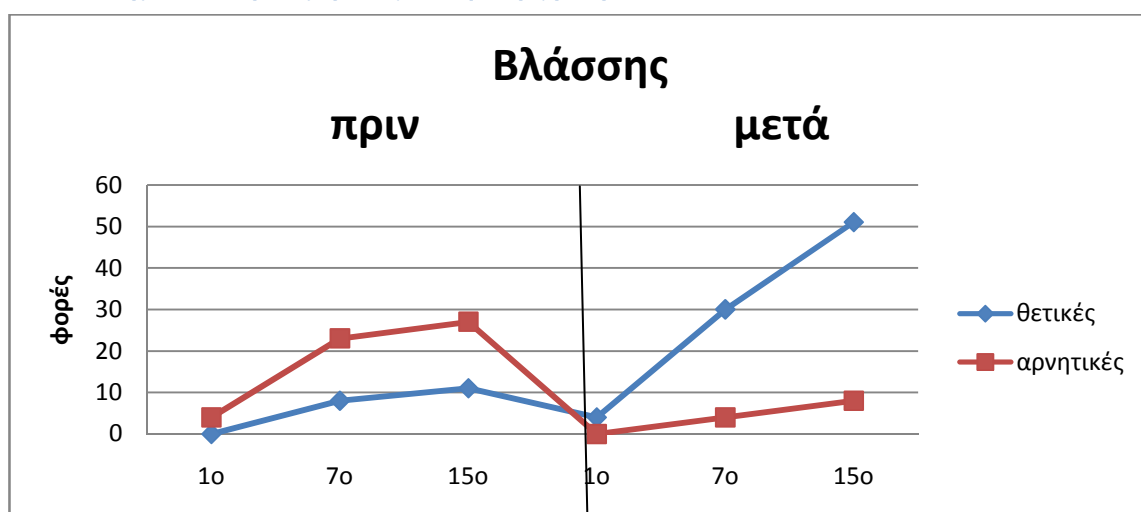


5.5.3 Συνολικό ποσοστό θετικών και αρνητικών ανταποκρίσεων

Συνολικά οι θετικές συμπεριφορές που εμφανίζουν τα 3 παιδιά καταγράφονται ως εξής: Η Ελένη αύξησε κατά 3 φορές περίπου μετά την παρέμβαση τις θετικές της ανταποκρίσεις από 20% στο 69%, ενώ μείωσε κατά 4 φορές περίπου τις αρνητικές. Ο Βλάσης αύξησε κατά 3 φορές τις θετικές τους ανταποκρίσεις από 29% στο 86%, ενώ μείωσε τις αρνητικές του κατά 9 φορές από 71% σε 8% και ο Σωτήρης διπλασίασε τις θετικές από 40% στο 77% και μείωσε τις αρνητικές κατά 3 φορές από 60% στο 23% (βλ. Γράφημα 10). Παρατηρούμε ότι ο Βλάσης παρουσίασε τις μεγαλύτερες διαφορές σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά. Στο Βλάση βέβαια έγιναν και τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών του, ως προς την ύλη και τα υλικά, ενώ

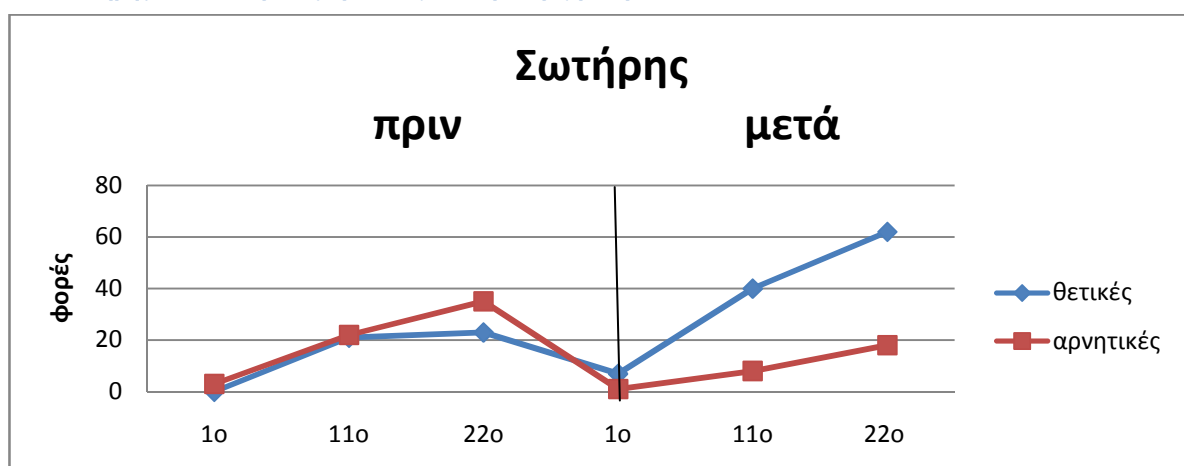
σε δύο κυρίως τομείς τις γραπτές εργασίες και τις ερωτήσεις του δασκάλου, ενώ η συμμετοχή του ήταν μηδενική. Η χρήση των απτών υλικών σε ένα αντικείμενο ενδιαφέρον και μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής, ήταν αρκετά για να τον κινητοποιήσουν και να εργαστεί με αποτέλεσμα να έχει πολύ υψηλή θετική ανταπόκριση. Εξάλλου και ο δάσκαλος είχε αλλάξει τις προσδοκίες του από το παιδί, του ζητούσε απαντήσεις σε πράγματα που μπορούσε να δώσει και δεν ζητούσε ανταπόκριση σε πράγματα που ήταν έξω από τις δυνατότητες του μαθητή. Σε αυτό οφείλεται το πολύ μικρό ποσοστό των αρνητικών ανταποκρίσεων (Βλ. Γράφημα 12).

Γράφημα 12: Βλάσσης- Ανταποκρίσεις πριν & μετά την παρέμβαση



Ο Σωτήρης φαίνεται ότι αρχικά οι θετικές και αρνητικές ανταποκρίσεις του βαδίζουν παράλληλα αλλά στη συνέχεια φαίνεται ότι οι αρνητικές είναι περισσότερες. Οι προσαρμογές που έγιναν ιδιαίτερα η ενίσχυση ήταν πολύ σημαντική για το Σωτήρη, ο οποίος παρουσίασε κατακόρυφη αύξηση των θετικών ανταποκρίσεων του και μείωση των αρνητικών.

Γράφημα 13: Σωτήρης - Ανταποκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση



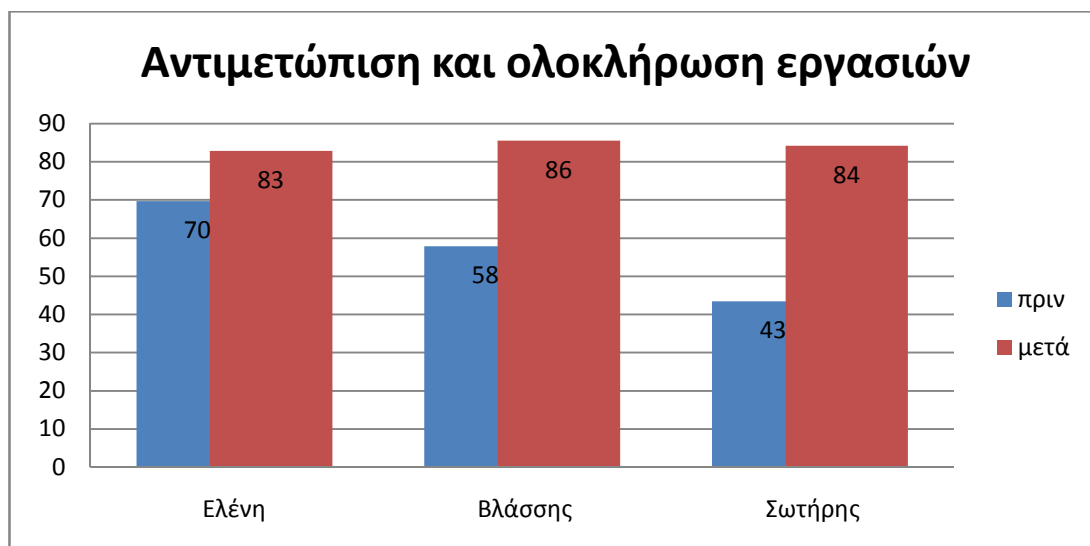
5.5.4 Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση

Οι δάσκαλοι μετά το τέλος της παρέμβασης συμπλήρωσαν ξανά στο SFA την κλίμακα Αντιμετώπισης και Ολοκλήρωσης εργασιών.

Η Ελένη συγκέντρωσε 63/76 μονάδες και αύξησε το ποσοστό της κατά 13%, από 70% σε 83%. Ο Βλάσης συγκέντρωσε 65/76 μονάδες και αύξησε το ποσοστό του κατά 28 μονάδες, από 58% σε 86% και ο Σωτήρης συγκέντρωσε 64/76 και αύξησε το ποσοστό του κατά 41 μονάδες, από 43% σε 84% (βλ. Γράφημα 14). Βλέπουμε ότι και οι 3 μαθητές έχουν ένα ποσοστό επάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα άνω των 80%.

Αυτό σημαίνει ότι μετά την παρέμβαση οι δάσκαλοι που βαθμολόγησαν τα παιδιά σε επιμέρους τομείς έβαλαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με την αρχική βαθμολογία.

Γράφημα 14: Αντιμετώπιση & Ολοκλήρωση εργασιών (SFA)



5.5.5 Κοινωνική εγκυρότητα και Ακεραιότητα του προγράμματος παρέμβασης

Η ακεραιότητα και κοινωνική εγκυρότητα σχετίζονται μεταξύ τους. Αν ένα πρόγραμμα δεν έχει εφαρμοστεί με ακρίβεια και συνέπεια, οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν τη γνώμη των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Η ακεραιότητα του συγκεκριμένου προγράμματος εξετάζεται από τα αποτελέσματα και τη συνέπεια της εφαρμογής του.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος είναι επιτυχημένα και άμεσα δηλ. από την πρώτη κιόλας εφαρμογή υπήρξε μεγάλη αλλαγή στις συμπεριφορές των μαθητών. Το πρόγραμμα τήρησε το χρονοδιάγραμμα που είχε θέσει, είναι ποιοτικά επαρκές,

περιλαμβάνει σωστές πρακτικές (σύμφωνα με την ποιοτική αξιολόγηση) και σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιούνταν όλα τα υλικά της παρέμβασης, όπως είχαν προγραμματιστεί. Από αυτά θεωρείται ότι έχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ακεραιότητας στην εφαρμογή (treatment integrity).

Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι ιδιαίτερα με τη χρήση των ενισχυτών και προβληματισμένοι για τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και την μείωση των προσδοκιών, σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές «δε θα μάθει αυτά που πρέπει», γιατί θεωρούν ως διδακτέα ύλη, αυτή που βρίσκεται και όπως βρίσκεται στο βιβλίο του μαθητή. Αμφιβάλλουν για τη διατήρηση των συμπεριφορών στο χρόνο και τη γενίκευση σε άλλα πλαίσια, γιατί δεν είναι «εφικτές οι αλλαγές σε κάθε μάθημα, σε κάθε ώρα». Απαιτείται χρόνος που αν τον διαθέσουν, θα είναι σε βάρος των υπόλοιπων παιδιών. Θεωρούν υπεύθυνο για αυτό το σκοπό το ίδιο το παιδί και τη δασκάλα του τμήματος ένταξης. (Scott et al. 2004)

Οι μαθητές εξέφρασαν την ευχαρίστηση τους από το πρόγραμμα, χαιρόταν και θεωρούσαν παιχνίδι τη συμπλήρωση της Λίστας εργασιών. Ήταν ικανοποιημένοι από τις προσαρμογές του προγράμματος και από τις αμοιβές και τα βραβεία που έπαιρναν. Η Ελένη περίμενε με αγωνία τη Λίστα εργασιών και καμάρωνε για αυτήν στο διάλειμμα. Χαμογελούσε και δήλωνε «θα το δείξω στη μαμά μου». Ο Βλάσης περίμενε με αγωνία την ώρα των μαθηματικών και ο Σωτήρης καμάρωνε για τα βραβεία που κέρδιζε στους συμμαθητές και στους γονείς του. Οι γονείς των παιδιών ήταν ευχαριστημένοι από την πρόοδο και τη διάθεση των παιδιών τους και εξέφρασαν επιθυμία για συνέχεια του προγράμματος και μετά το πέρας της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της FBA και την δημιουργία και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις αρχές της Θετικής Στήριξης της Συμπεριφοράς σε 3 μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση και συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς, που επηρεάζουν τη μάθηση τους, μέσα στην τυπική τάξη του σχολείου τους.

Οι έρευνες σε μαθητές με συνηθισμένες δυσκολίες μάθησης και παρεμβάσεις στο τυπικό πλαίσιο δεν είναι συνηθισμένες στη βιβλιογραφία. (Lane et al. 2006) Συνήθως οι έρευνες με FBA αφορούν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και σε παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνα υποστηρίζουν ευρήματα άλλων για την επιτυχία των προγραμμάτων αυτών μέσα στο τυπικό μαθησιακό πλαίσιο και δείχνουν ότι η παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αύξηση των κοινωνικών συμπεριφορών και στη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών, που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Το πρώτο ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά την ενσωμάτωση κοινωνική και ακαδημαϊκή, που έχουν 3 παιδιά με πολλαπλές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, στη μαθησιακή διαδικασία. Η κοινωνική διάσταση της μάθησης περικλείει συμπεριφορές που ουσιαστικά είναι οι ευκαιρίες που δίνει ο δάσκαλος στο παιδί για να εμφανίσει την επιθυμητή ή όχι αντίδραση- συμπεριφορά.

Η εμπλοκή των συμπεριφορών που εμπλέκονται στη μάθηση είναι απολύτως σχετική με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο Reid (2002) υποστηρίζει ότι η αποφυγή ακαδημαϊκών έργων συνδέεται με την εμφάνιση διασπαστικών συμπεριφορών και γι αυτό η ακαδημαϊκή επίδοση και απόδοση πρέπει να ερευνηθεί περισσότερο. Διασπαστικές θεωρούνται όλες οι συμπεριφορές που εμποδίζουν τους δασκάλους να διδάξουν και τους μαθητές να μάθουν (Yell, Katsiyannis, 2000).

Η Christensen et al (2004) ορίζει ως κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές τάξης (socially appropriate classroom behavior) την προσοχή των μαθητών στο δάσκαλο, όταν αυτός μιλά, την απασχόληση με ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις, την εξασφάλιση προσοχής με κατάλληλο τρόπο, να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου κ.α.

Η Lane et al (2006) ορίζει ως χρόνο εμπλοκής σε ακαδημαϊκά έργα (academic engaged time) το χρόνο της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή σε ακαδημαϊκά έργα, πχ. να παρακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου, να εργάζεται μόνος στο θρανίο, να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να σηκώνει το χέρι για να κάνει ερώτηση. Ο Harris (1986) ως on – task συμπεριφορές ορίζει την κάθε στιγμή που ο μαθητής έχει τα μάτια του στο βιβλίο ή γράφει μια λέξη ή όταν ελέγχει μια λέξη κ.α.

Με το ίδιο σκεπτικό στην παρούσα έρευνα ορίστηκαν ως κοινωνικές συμπεριφορές που εμπλέκονται στη μάθηση η παρακολούθηση και ακολουθία οδηγιών, η παραγωγικότητα των γραπτών εργασιών, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις του δασκάλου και η εθελοντική συμμετοχή του μαθητή, οι οποίες προέκυψαν από την αρχική άμεση παρατήρηση και σχετίζονται με τις προσδοκίες του δασκάλου και με τη θετική ή αρνητική ανταπόκριση του μαθητή. Ο Harris (1986) ορίζει ως ακαδημαϊκή παραγωγικότητα το συνολικό αριθμό που ο μαθητής γράφει ή συλλαβίζει σωστά μια λέξη. Η Christensen et al (2004) θέτει την τάξη ανταπόκρισης (response class) στις κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης.

Στην αρχική αξιολόγηση με το εργαλείο της Σχολικής Λειτουργικής Αξιολόγησης φαίνεται ότι οι 3 μαθητές στον τομέα αντιμετώπισης και ολοκλήρωσης εργασιών παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις (<80%) ιδιαίτερα στην αυτόνομη εργασία, στη διαχείριση του χρόνου, στο αίτημα για βοήθεια και στην παραγωγικότητα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της άμεσης παρατήρησης.

Η ανταπόκριση αποτελεί την αντίδραση – συμπεριφορά του μαθητή, που άλλοτε είναι θετική και προωθεί την ενσωμάτωση και την πρόοδο και άλλοτε αρνητική και περιλαμβάνει τις διασπαστικές, ενοχλητικές ή παθητικές συμπεριφορές, όπως το χάζεμα, το παιχνίδι με μικρά αντικείμενα, τα άσχετα σχόλια, η ενόχληση των άλλων, που εμποδίζουν την ενσωμάτωση και την πρόοδο των 3 παιδιών.

Η αρχική άμεση παρατήρηση που μετρά το ποσοστό των θετικών και αρνητικών ανταποκρίσεων στις αντίστοιχες κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης των 3 μαθητών δείχνει ότι το ποσοστό των αρνητικών ανταποκρίσεων είναι υπερδιπλάσιο από τις θετικές ανταποκρίσεις.

Τα παραπάνω αποδεικνύουν, ότι οι μαθητές της έρευνας δεν είναι ενσωματωμένοι μέσα στο γενικό πλαίσιο της τάξης που παρακολουθούν.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας αφορά τις κοινωνικές συμπεριφορές μάθησης που προωθούν ή εμποδίζουν την ενσωμάτωση και πρόοδο των 3 μαθητών.

Από την άμεση παρατήρηση προέκυψε ότι οι θετικές και αρνητικές ανταποκρίσεις των μαθητών παρουσίασαν αντίστροφη πορεία μετά την παρέμβαση. Οι θετικές ανταποκρίσεις των μαθητών υπερδιπλασιάστηκαν, όπως η αύξηση των γραπτών εργασιών, σε σχέση με τις αρνητικές και σε αρκετές περιπτώσεις οι αρνητικές εκμηδενίστηκαν, όπως η άρνηση να απαντήσουν.

Επομένως μετά την παρέμβαση οι 3 μαθητές ενσωματώθηκαν στο πλαίσιο της τάξης τους σε επαρκές επίπεδο.

Η κατανομή των κοινωνικών συμπεριφορών μάθηση ανά διδακτική ώρα παρουσιάζει σημαντικές αυξομειώσεις. Παρατηρήθηκε ότι μειώθηκε ο χρόνος παρακολούθησης και ακολουθίας οδηγιών σε σχέση με τις πιο ενεργητικές συμπεριφορές όπως οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η εθελοντική συμμετοχή και η παραγωγικότητα των γραπτών εργασιών. Στην περίπτωση της Ελένης οι απαντήσεις σε ερωτήσεις μειώθηκαν, αλλά αυτό οφείλεται (όπως προκύπτει από την άμεση παρατήρηση) από την αύξηση της εθελοντικής της συμμετοχής. Η δασκάλα δεν της υπέβαλλε επιπλέον ερωτήσεις, γιατί θεωρούσε επαρκή την εθελοντική συμμετοχή της. Ακόμη ο Βλάσης φαίνεται στην κατανομή των κοινωνικών συμπεριφορών να εκμηδένισε την εθελοντική συμμετοχή. Πραγματικά μετά την παρέμβαση η εθελοντική συμμετοχή είναι μηδενική, αλλά αυτό οφείλεται στην οργάνωση του προγράμματος και όχι στην άρνηση, αδιάφορη ή διασπαστική συμπεριφορά του παιδιού. Στην πραγματικότητα και στην αρχική αξιολόγηση που υπάρχει ένα ποσοστό εθελοντικής συμμετοχής, σε καμία περίπτωση δεν έχει θετική ανταπόκριση. Στην τελική όμως παρατήρηση αυτό οφείλεται σε αδυναμία του προγράμματος παρέμβασης, που δεν προβλέφθηκε καμία περίπτωση εθελοντικής συμμετοχής.

Συγκεντρωτικά η επανααξιολόγηση έδειξε ότι το ποσό της αλλαγής στην συμπεριφορά $> 80\%$ (SFA) είναι το επιθυμητό και αποδεκτό, ώστε να θεωρήσουμε ότι η παρέμβαση έπιασε τους στόχους της. Ένα πετυχημένο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οδηγεί στην καλύτερη ενσωμάτωση. (Chitiyo, 2009)

Το τρίτο ερώτημα της έρευνας αναφέρεται στις διαδικασίες της Λειτουργικής Αξιολόγησης για τον καθορισμό και την ανάπτυξη ενός κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης.

Όπως ειπώθηκε αρχικά ο IDEA δεν διευκρίνισε τις ακριβείς μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιεί η ΛΑΣ και υπάρχει μία σύγχυση των ερευνητών για το τι είναι επαρκές και ικανό να δώσει τις πληροφορίες που πρέπει. Τη συγκεκριμένη έρευνα απασχόλησε το θέμα των διαδικασιών και μεθόδων της ΛΑΣ.

Η ανίχνευση των κοινωνικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη μάθηση στις συγκεκριμένες σχολικές αίθουσες έγινε με την άμεση παρατήρηση.

Η άμεση παρατήρηση ανέδειξε τις κοινωνικές δεξιότητες-συμπεριφορές που εμπλέκονται στη μάθηση και το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στις συγκεκριμένες δεξιότητες. Έγινε ο καθορισμός των επιθυμητών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών, αποφασίστηκε ότι το πρόβλημα είναι στην ευχέρεια της χρήσης της επιθυμητής δεξιότητας και όχι στην έλλειψη αυτής. (Gresham et al, 2004) Οι 3 μαθητές είχαν στο ρεπερτόριο τους τις επιθυμητές συμπεριφορές, αλλά δεν τις χρησιμοποιούσαν συχνά, ενώ οι εναλλακτικές συμπεριφορές, που επιλέχθηκαν ήταν νέες δεξιότητες, που έπρεπε να διδαχθούν.

Στην τελική άμεση παρατήρηση φάνηκαν οι λογικές συνέπειες του προγράμματος στη συμπεριφορά του μαθητή πχ. στην περίπτωση της Ελένης, η μείωση των απαντήσεων, που οφείλεται στη μείωση των ερωτήσεων, που οφείλεται στην αύξηση της εθελοντικής συμμετοχής, είναι μία λογική συνέπεια, που προκύπτει από την άμεση παρατήρηση. Η ανυπαρξία εθελοντικής συμμετοχής για το Βλάσση, που οφείλεται στη μη πρόβλεψη της, προέκυψε πάλι από την άμεση παρατήρηση. Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα η άμεση παρατήρηση αποτέλεσε πηγή σημαντικών πληροφοριών και η κατάταξη της στη μεθοδολογία της ΛΑΣ είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αντλήθηκαν πληροφορίες που συσχετίζουν τη συμπεριφορά με τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται, όπως οι μεταβλητές του προγράμματος σπουδών, η συμπεριφορά του δασκάλου, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις, η βοήθεια και ο βαθμός ανοχής στο λάθος ή την αποτυχία.

Η άμεση παρατήρηση θεωρείται από τα δομικά συστατικά της ΛΑΣ για τον καθορισμό της λειτουργίας της συμπεριφοράς. Στη συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τον τρόπο που συσχετίζεται η λειτουργία με τις περιβαλλοντικές μεταβλητές. Αυτά τα στοιχεία είναι μεταβλητές της συμπεριφοράς και αποτελούν και τη μέθοδο αναφοράς για την αλλαγή που συντελείται μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Οι έμμεσες αξιολογήσεις ήταν πιο χρήσιμες στην κατανόηση και εμβάθυνση των αιτιών και των σκοπών της συμπεριφοράς του μαθητή. Τα ερωτηματολόγια είχαν ως βασικό σκοπό την διερεύνηση του σκοπού της συμπεριφοράς του μαθητή.

Όλα τα εργαλεία της έμμεσης αξιολόγησης αφορούσαν την ανίχνευση του σκοπού της συμπεριφοράς του μαθητή.

Το TBQ, που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι ανιχνεύει την εξασφάλιση ή αποφυγή της προσοχής συμμαθητών ή ενηλίκων, όπως την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους. Οι δάσκαλοι και στις 3 περιπτώσεις έθεσαν ως σκοπό της συμπεριφοράς την αποφυγή εργασιών και την αποφυγή της προσοχής.

Το CWIL προσδιορίζει τους ενισχυτές που προτιμά ο μαθητής και αφορά την αποδοχή, τις υλικές αμοιβές και τις ανεξάρτητες αμοιβές. Οι 3 μαθητές επιθυμούν την αποδοχή και την προσοχή των συμμαθητών και των δασκάλων τους.

Το GOS που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν πολύ χρήσιμο διότι αναφέρεται στον προσανατολισμό, στην κινητοποίηση των μαθητών όταν προσεγγίζουν ένα μαθησιακό έργο. Ο στόχος προσέγγισης – επίδειξης ικανότητας, που φάνηκε να έχουν οι μαθητές, σχετίζεται με την εξασφάλιση της προσοχής, ενώ η αποφυγή επίδειξης έλλειψης ικανότητας σχετίζεται με την αποφυγή προσοχής και είναι τελείως διαφορετικός από την αποφυγή έργου. Τα κίνητρα επίτευξης είναι σημαντικά στην εμπλοκή με μαθησιακά έργα. (Urduan et al, 2002)

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας αυτής είναι η χρήση των εργαλείων CWIL και GOS, διότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να τα συσχετίζουν με τη λειτουργική αξιολόγηση για το σκοπό της συμπεριφοράς. Η χρήση τους βέβαια ήταν συμπληρωματική στην επιβεβαίωση ή όχι της υπόθεσης που προέκυψε από την συνέντευξη των δασκάλων και των μαθητών και την άμεση παρατήρηση. Οι έμμεσες αξιολογήσεις δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την άμεση παρατήρηση. (Scott et al. 2004)

Οι απόψεις των μαθητών διαφέρουν από τις απόψεις των δασκάλων τους (TBQ και συνέντευξη) και φάνηκε ότι προτιμούν την αποδοχή των συμμαθητών και δασκάλων τους και θέλουν να επιδείξουν τις ικανότητες τους ακόμη και να ανταγωνιστούν μαζί τους, επομένως να τραβήξουν την προσοχή τους (CWIL, GOS και συνέντευξη μαθητών). Η άμεση παρατήρηση πολλές φορές κατέληγε στην αποφυγή μαθησιακών έργων.

Η σύγκρουση ήταν χρήσιμη και καθόλου ασυνήθιστη σε παρόμοιες έρευνες. (Repp & Karsh 1994; Wood et al. 2007) Οι 3 μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικό σκοπό ανάλογα με τις περιβαλλοντικές μεταβλητές, που αφορούν το μαθησιακό αντικείμενο και τις δεξιότητες που καλούνται να επιδείξουν. Τα πολύ δύσκολα ή

πολύ εύκολα έργα, προκαλούν την άρνηση του μαθητή να ασχοληθεί με το έργο (Umbreit et al 2004 Lane et al, 2006)). Οι προσαρμογές πρέπει να συνδέονται όχι μόνο με τις προσδοκίες των δασκάλων, αλλά και των μαθητών. Οι μαθητές σε ορισμένες δεξιότητες όπως 'η απάντηση σε ερώτηση' για την Ελένη, 'η εθελοντική συμμετοχή' για τον Βλάσση ή 'οι γραπτές εργασίες' για το Σωτήρη τις θεωρούν τόσο δύσκολες που τις αποφεύγουν, όπως ισχυρίζονται και οι δάσκαλοι τους. Άλλες όμως όπως 'οι γραπτές εργασίες' για την Ελένη, 'η παρακολούθηση οδηγιών' για τον Βλάσση ή 'η εθελοντική συμμετοχή' για το Σωτήρη να τις θεωρούν προσιτές και μέσα στις δυνατότητες τους και να θέλουν να κερδίσουν την προσοχή και την αποδοχή των άλλων, όπως φαίνεται από το ερωτηματολόγιο για τους επιθυμητούς ενισχυτές και τον προσανατολισμό στόχων των μαθητών.

Η ποικιλία των υποθέσεων για το σκοπό της συμπεριφοράς των 3 μαθητών φάνηκε ξεκάθαρα και στο Function Matrix. Σε καμία περίπτωση δεν υπήρξε συμφωνία απόλυτη μεταξύ των τριών πηγών πληροφοριών δηλ. τους δασκάλους, τους μαθητές και την άμεση παρατήρηση. Οι υποθέσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή φάνηκε να σχετίζονται με το μαθησιακό έργο, που καλούνται να κάνουν ή με τη δεξιότητα που καλούνται να εμφανίσουν. Αποδείχθηκε ότι η ανίχνευση του σκοπού της συμπεριφοράς είναι πολύ δύσκολη και περίπλοκη υπόθεση.

Ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η Σχολική Λειτουργική Αξιολόγηση. Το SFA χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Αρχικά αξιοποιήθηκε στον προσδιορισμό των συμπεριφορών που εμπλέκονται στη μάθηση και είναι σημαντικές για το συγκεκριμένο πλαίσιο και τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως η αυτόνομη εργασία, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου ή η συμμετοχή του μαθητή. Αντίστοιχες συμπεριφορές εντοπίστηκαν στην τάξη μέσω της άμεσης παρατήρησης. Υπήρξε λοιπόν συμφωνία της αξιολόγησης με το SFA με την άμεση παρατήρηση. Αυτές οι συμπεριφορές αποτέλεσαν τις μεταβλητές του προγράμματος παρέμβασης. Στην τελική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο για τον καθορισμό της επιτυχίας του προγράμματος παρέμβασης. Ορίστηκε η βάση επάρκειας στο 80% στο πρόγραμμα παρέμβασης για τις επιθυμητές συμπεριφορές και τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από την επαναξιολόγηση και την άμεση παρατήρηση.

Το 4^ο και 5^ο ερώτημα της έρευνας αφορά τις στρατηγικές που μπορούν να αποτελέσουν τις καλύτερες πρακτικές στην ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης και αν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός κατασκευής εξατομικευμένου προγράμματος στήριξης της συμπεριφοράς, προτείνεται από το www.pent.ca.gov των Wright et al, γιατί περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε ένα πραγματικό ΑΕΠ και παρείχε στην ερευνήτρια μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την ποιότητα των υπηρεσιών της.

Τα καλά εξατομικευμένα προγράμματα που βασίζονται στη Θετική Στήριξη της Συμπεριφοράς, πρέπει να περιλαμβάνουν συστατικά του μαθητή του δασκάλου και του περιβάλλοντος, που αλληλεπιδρούν. (Christensen, 2004)

Πολλές φορές το ΑΕΠ παραμένει στο φάκελο του παιδιού, χωρίς να χρησιμοποιείται ή θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως οδηγό συμμόρφωσης και όχι ως βοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία. Έτσι πολλές φορές αγνοείται και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συμβουλευονται άλλους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους. (Quinn, 2000)

Τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν είναι πολύ-συστατικά. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις αυτές είναι οι πιο αποτελεσματικές. (Cho Blair et al. 2007; Lane et al, 2006) με χειρισμό των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς (Ervin, 1998), στρατηγικές αυτορρύθμισης με αυτό-κινητοποίηση και αυτό-ενίσχυση (Wehmeyer & Sands, 1998), τη διδασκαλία εναλλακτικών συμπεριφορών (Durand & Carr, 1991), τη διαφοροποιημένη ενίσχυση των εναλλακτικών DRA. (Arvas & LeBlanc, 2009) Η άμεση θετική ανταπόκριση του μαθητή στην κάθε πρακτική όρισε την επιτυχία της.

Για την Ελένη καλύτερη πρακτική αποτέλεσε η αυτό-ρυθμιστική στρατηγική με τη χρήση της Λίστας Ελέγχου Εργασιών και Πόντων που συμπλήρωνε μόνη της η μαθήτρια. Η λίστα αυτή ήταν αρκετή για την αυτό-κινητοποίηση της και την αύξηση της συμμετοχής της. Η μαθήτρια ανυπομονούσε κάθε πρωί να κολληθεί η λίστα στο θρανίο της και να αρχίσει να τη συμπληρώνει και ήταν περήφανη όταν αυτή γέμιζε. Αντίθετα με την Ελένη, ο Βλάσσης μάλλον καταπιεζόταν από τη Λίστα ελέγχου, που στην περίπτωση του αποτελούσε και οδηγό συμπλήρωσης εργασιών.

Ο Βλάσσης επωφελήθηκε ιδιαίτερα από το χειρισμό των γεγονότων που προηγούνται της συμπεριφοράς, με τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών,

τη χρήση απτών υλικών, που τον βοηθούσαν να συγκεντρωθεί και να μη διασπάται η προσοχή του από τις δραστηριότητες που ακολουθούσαν οι άλλοι μαθητές.

Στο Σωτήρη καλύτερη πρακτική αναδείχθηκε η διαφοροποιημένη ενίσχυση με τη χρήση υλικών αμοιβών, πόντων και προνομίων, ενώ η Λίστα Ελέγχου ήταν ο οδηγός αυτοελέγχου του, δηλ. μετρούσε συχνά τους πόντους του, για να ελέγξει αν προσεγγίζει το στόχο για να πάρει την αμοιβή του. Όταν ο στόχος ήταν μακριά ο μαθητής αυτό-κινητοποιούνταν για να τον φτάσει.

Επομένως αφού οι παρεμβάσεις ήταν πολύ-συστατικές δεν είναι δυνατό με τον τρόπο που έγινε η παρέμβαση, να καθοριστεί με ακρίβεια ποια στρατηγική είναι πιο αποτελεσματική.

Στους συγκεκριμένους μαθητές έγιναν προσαρμογές διαφορετικού επιπέδου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Για την Ελένη και το Σωτήρη έγιναν προσαρμογές που αφορούσαν το χρόνο, το επίπεδο δυσκολίας και το βαθμό επίδοσης σε μαθησιακά έργα παρόμοια με τους συμμαθητές του, ακολουθώντας το ίδιο πρόγραμμα σπουδών και τις βασικές ακαδημαϊκές προσδοκίες της τάξης τους στα αντίστοιχα μαθήματα. Για το Βλάση όμως έγινε τροποποίηση στο πρόγραμμα σπουδών του στα Μαθηματικά, λόγω των δυσκολιών και γιατί κρίθηκε απαραίτητο να διδαχθεί ο μαθητής τη διαχείριση χρημάτων. Αυτό είχε σημαντικές συνέπειες. Η ανταπόκριση του σε γραπτές εργασίες και στις απαντήσεις σε ερωτήσεις του δασκάλου, ήταν απόλυτα επιτυχής. Αντίθετα η εθελοντική συμμετοχή εκμηδενίστηκε και αυτό οφείλεται σε αδυναμία του προγράμματος, το οποίο δεν περιελάμβανε ευκαιρίες για εθελοντική συμμετοχή του μαθητή. Θα έπρεπε το πρόγραμμα να περιλαμβάνει ευκαιρίες θετικής ανταπόκρισης του μαθητή.

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας αναφέρεται στην ευκολία χρήσης της διαδικασίας της αξιολόγησης και εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης που στηρίζεται στις αρχές της ΛΑΣ.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει τις δύο αξιολογήσεις που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης, για να θεωρείται επιτυχημένο. (Fitzimmons, 1998) Μετρά τα αποτελέσματα της παρέμβασης και την ποιότητα του προγράμματος παρέμβασης. Για την ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το BSP-QE που προτείνουν οι κατασκευαστές του οδηγού κατασκευής του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε. Η χρήση του βοήθησε στην αναβάθμιση και τον επανασχεδιασμό μέχρι το αποδεκτό επίπεδο επάρκειας της ποιότητας του (19-21 βαθμοί). Η εξασφάλιση της ποιότητας συμβάλει στην αποτελεσματικότητα και αυτή

στην κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος παρέμβασης. Η διαδικασία θεωρήθηκε αποδεκτή και επαρκής, γιατί περιλαμβάνει καλές πρακτικές (σύμφωνα με το BSP-QE), τήρησε το χρονοδιάγραμμα, χρησιμοποίησε τα υλικά που είχαν επιλεγεί και τα αποτελέσματα ήταν άμεσα και επιτυχημένα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα, αλλά διατύπωσαν επιφυλάξεις ως προς τις διαδικασίες, την αξιολόγηση, τις απαιτήσεις και τις πρακτικές. Οι δυσκολίες αφορούν την οργάνωση, το σχεδιασμό και το χρονικό διάστημα που απαιτείται.

Σε ένα σχολείο που στο μαθητικό του δυναμικό περιλαμβάνονται μαθητές με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ομάδας, που θα είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση και εφαρμογή του προγράμματος. Η ομάδα αυτή θα αποτελείται από το δάσκαλο της ειδικής, το δάσκαλο της γενικής αγωγής και όλους τους εκπαιδευτικούς, που σχετίζονται μαθησιακά με το παιδί, καθώς και οι γονείς του παιδιού. Όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να είναι αφοσιωμένοι και πεπεισμένοι για τις αρχές και τις διαδικασίες της ΛΑΣ και της ΘΣΣ. Για να γίνει αυτό απαιτείται γνώση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στις αρχές και τις διαδικασίες που χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων μπορούν να έχουν μια σφαιρική γνώση για τη ΛΑΣ και τη ΘΣΣ. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πρέπει να εκπαιδευτούν περισσότερο στην εφαρμογή και τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων.

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι δεν απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για την εκμάθηση και την επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών. Επομένως με την καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, την καλή οργάνωση και τη σωστή εφαρμογή, τα αποτελέσματα θα είναι θετικά. Η διατήρηση και η γενίκευση των συμπεριφορών, αν και υπάρχουν κάποια στοιχεία, δεν αποτελούν σκοπό της παρούσας έρευνας και γι αυτό δεν παραθέτονται στοιχεία.

Για τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν διάφορες επιλογές επιμόρφωσης και αυτό-μόρφωσης ακόμη και στο Διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τεχνική υποστήριξη, όπως αυτή του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Η δημιουργία προγραμμάτων Θετικής Στήριξης είναι απαιτητική διαδικασία. Η χρήση συγκεκριμένων οδηγών, συνήθως αξιοποιούν τις καλύτερες πρακτικές και γι αυτό είναι πιο αποτελεσματικοί εύχρηστοι, απαιτούν λιγότερο χρόνο και προσφέρουν αυτοπεποίθηση στον εκπαιδευτικό για τις ενέργειες και πρωτοβουλίες που παίρνει. Η έρευνα δείχνει ότι οι καλύτερες πρακτικές δεν έχουν εθνικότητα,

είναι πολιτιστικά προσαρμοστικές και γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. (Erbas et al 2006; Chitiyo & Wheeler, 2009). Τέτοιοι οδηγοί είναι σημαντικό να κατασκευαστούν και στη χώρα μας.

Οι διαδικασίες της ΛΑΣ και ΘΣΣ θα περίμενε κανείς να είναι πιο διαδεδομένες σε θεωρητικό και κυρίως πρακτικό επίπεδο. Οι ερευνητές αναφέρουν την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις διαδικασίες. Από την άλλη μπορεί να υπάρχει απροθυμία από τη μεριά των επιστημόνων να εκχωρήσουν ένα τόσο σημαντικό τομέα σε άλλη επαγγελματική ομάδα.

Γενικά οι έρευνες δείχνουν ότι η αξιολόγηση μέσω της ΛΑΣ είναι ιδανική για τη δημιουργία προγραμμάτων που βασίζονται στις αρχές της ΘΣΣ. Πολλές φορές ενώ χρησιμοποιείται η ΛΑΣ δεν αξιοποιούνται οι πληροφορίες για τη δημιουργία προγραμμάτων ΘΣΣ. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι περιορισμένες οι πληροφορίες μέσω ΛΑΣ ή οι ομάδες οργάνωσης προγραμμάτων δεν μεταφέρουν τις πληροφορίες σε πρόγραμμα. Στην παρούσα έρευνα όλες οι πληροφορίες που ήταν απαραίτητες για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή του προγράμματος προέκυψαν από τις διαδικασίες της ΛΑΣ και χρησιμοποιήθηκαν στο σχεδιασμό του προγράμματος. Επομένως το κενό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη οδηγού για το πρόγραμμα που αναπτύσσεται. Η αξιολόγηση μόνη της δεν επαρκεί. Αυτό που χρειάζεται είναι η αξιοποίηση των πληροφοριών και η μεταφορά τους στην πράξη. Διαφορετικά πραγματικά δεν έχει αξία να καταναλώνει κάποιος τόσο χρόνο και ενέργεια για τη συγκέντρωση αυτών των πληροφοριών.

Συμπερασματικά η έρευνα αυτή συμφωνεί με παρόμοιες έρευνες και υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης με τη ΛΑΣ και την εφαρμογή προγράμματος που βασίζεται στις αρχές της ΘΣΣ σε μαθητές με ήπιες δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς στο τυπικό πλαίσιο της τάξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης Γ. (2002), Μεθοδολογικές Επιλογές Για Τη Συνεκπαίδευση Παιδιών Με Και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33
- Γκλαβίνη Α. (2008). Πιλοτική Εφαρμογή Της Λειτουργικής Αξιολόγησης Της Συμπεριφοράς: Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού, Με Νοητική Καθυστέρηση Και Προβλήματα Συμπεριφοράς, (*Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία*) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, σελ. 1243-1252

Ξενόγλωσση

- Agran M., Blanchard C., Wehmeyer M., & Hughes C. (2001). Teaching Students To Self-Regulate Their Behavior: The Differential Effects Of Student-Vs. Teacher-Delivered Reinforcement, *Research In Developmental Disabilities*, 22, 319-32
- Anderson t.(2008). The theory and practice of online learning, au press athabasca
- Arvas, R. & Leblanc, L. (2009). Functional Assessment And Treatment Of Migraine Reports And School Absences In An Adolescent With Asperger's Disorder, *Education And Treatment Of Children* 32(1) 151-166
- Barnhill G. P. (2005). Functional Behavioral Assessment In Schools, *Intervention In School And Clinic*, Vol 40, No 3, 131-143
- Beck l. (2009) are the FBA-informed interventions efficacious for students identified as having ED? *the Connecticut school psychologist* vol.15, no2, pp. 22-27
- Blood E. and Neel R. (2007). From FBA To Implementation: A Look At What Is Actually Being Delivered, *Education and Treatment of Children*, Vol 30, No 4, pp 67-80
- Carr e., Dunlap g., horner r., turnbull a., sailor w., Anderson j., albin r., koegel l. & fox l. (2002). Positive behavior support, *journal of positive behavior interventions*, vol. 4, no 1, pp. 4-16

- Chitiyo M. & Wheeler J. (2009). Challenges Faced By School Teachers In Implementing Positive Behavior Support In Their School Systems, *Remedial And Special Education*, Vol 30, No 1, 58-63
- Cho Blair K., Umbreit J., Dunlap G. & Jung G., (2007). Promoting Inclusion And Peer Participation Through Assessment-Based Intervention, *TECSE* 27:3, 134-47
- Christensen L. Young K. R. And Marchant M. (2004). The Effects Of A Peer-Mediated Positive Behavior Support Program On Socially Appropriate Classroom Behavior, *Education And Treatment Of Children*, Vol 27, No 3, 199-234
- Cichy B. (2009). Addressing Challenging Behaviors In Diverse Settings, Addressing Challenging Behaviors in Diverse Settings: Supplemental Material For The Webinar, *College of Education and Human Development, University of Minnesota* pp.1-4
- Cihak A. & Frederik L. (2007). Use Of Brief Functional Analysis And Intervention. Evaluation In Public Settings, *Journal Of Positive Behavior Intervention*, Vol 9, No 2, 80-93
- Colvin G., Flannely B., Sugai G., Monegan J. (2009) Using Observational Data to Provide Performance Feedback to Teachers: A High Scholl Case Study, *Preventing School Failure*, Vol 53, No 2, pp. 95-104
- Cook C. R., Crews S.D., Wright D.B., Mayer G.R., Gale B., Kraemer B. & Gresham F.M. (2007). Establishing and Evaluating the Substantive Adequacy Of Positive Behavioral Support Plans, *Journal Of Behavioral Education*, No 16, pp. 191-06
- Cook C., Mayer R., Wright D. B., Kraemer B., Wallace M., Dart E., Collins T. & Restore A. (2010) Exploring The Link Among Behavior Intervention Plans, Treatment Integrity And Student Outcomes Under Natural Educational Conditions, *The Journal Of Special Education*, vol 1
- Coster W., Deeney T., Haltiwanger J. and Haley S., (1998) School Function Assessment (SFA), *The Psychological Corporation, Harcourt Brace & Company, San Antonio*
- Davies D. K., Steven E. S., Wehmeyer M.L. (2002). Enhancing Independent Task Performance For Individual With Mental Retardation Through Use Of A Handheld Self-Directed Visual And Audio Prompting System, *Education And Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities*, 37 (2), 209-18

- Deng M. & Manset G. (2000), Analysis Of The “Learning In The Regular Classrooms” Movement In China, *Mental Retardation* 38 No2 124-30
- DiGangi S. A., Maag J.W. And Rutherford B., (1991). Self-Graphing Of On-Task Behavior: Enhancing The Reactive Effects Of Self monitoring On On-Task Behavior And Academic Performance, *JSTOR: Learning Disability Quarterly*, Vol 14, No 3, 221-30
- Dukes P. L. And Dukes C.(2005), Consider The Roles And Responsibilities Of The Inclusion Support Teacher, *Intervention In School And Clinic*, Vol 41, No1, 55-65
- Dunlap G. and Kincaid K. (2001) The Widening World Of Functional Assessment: Comments On Four Manuals And Beyond, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 2001, 34, 365-377
- Dunlap G., Kern-Dunlap L., Clarks S. and Robbins F. (1991), Functional Assessment, Curricular Revision And Severe Behavior Problems, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 24, 387-97
- Durand M. V. and Carr E. G. (1991) Functional Communication Training To Reduce Challenging Behavior Maintenance And Application In New Settings, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 20, 313-27
- Elliot A. (2006) The Hierarchical Model Of Approach-Avoidance Motivation, *Motivation And Emotion*, Vol. 30, No 2, Pp. 111-116
- Erbas D., Yucesoy S., Turan Y. and Ostrosky M. M., (2006), Turkish Special Education Teachers’ Implementation Of Functional Analysis In Classroom Settings, *Education And Training In Developmental Disabilities*, 41(2), 155-62
- Ervin R.A., Dupaul G. J., Kern L. and Friman P.C., (1998) Classroom-Based Functional And Adjunctive Assessments: Proactive Approaches To Intervention Selection For Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 31, 65-78
- Fitzsimmons M.K., (1998), Functional Behavior Assessment And Behavior Intervention Plans, *ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education* E571
- Gable P.A., Hendrickson J.M., Smith C., (1999) Changing Discipline Policies And Practices: Finding a Place for Functional Behavioral Assessment in Schools, *Preventing School Failure*, 43, no 4, 167-74

- Gresham F. M., McIntyre L. L., Olson-Tinker H., Dolstra L., McLaughlin V., Van M., (2004) Relevance Of Functional Behavioral Assessment Research For School-Based Interventions And Positive Behavioral Support, *Research In Developmental Disabilities*, 25, 19-37
- Gresham F. M., Watson S.T., Skinner C.H. (2001), Functional Behavioral Assessment: Principles, Procedures And Future Directions, *School Psychology Review*, Vol 30, No2, 156-72
- Gresham F.M., Sugai G., Horner R.H., (2001), Interpreting Outcomes Of Social Skills Training For Students With High-Incidence Disabilities, *Exceptional Children* 67, No 3, 331-44
- Harris K.R., (1986) Self-Monitoring Of Attentional Behavior Versus Self-Monitoring Of Productivity: Effects On On-Task Behavior And Academic Response Rate Among Learning Disabled Children, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 19, 417-23
- Hartwig E. P., Ruesch G. M. (2000) Disciplining Students In Special Education, *The Journal Of Special Education* Vol 33 No 4 240-247
- Hawkins R., Axelrod M. I. (2008), Increasing The On-Task Homework Behavior Disorders Using Functional Behavioral Assessment, *Behavior Modification*, Vol.32, No6, 840-59
- Heiman T. (2004) Teachers Coping with Changes Including Students With Disabilities In Mainstream Classes: An International View, *International Journal Of Special Education*, Vol 19, No2
- Iwata B., Dorsey K., Slifer J., Bauman K. & Richman G. (1982) Toward A Functional Analysis Of Self-Injury, *Analysis And Intervention In Developmental Disabilities*, Vol 2, No 1, pp. 3-20
- Karsten S.; Peetsma T.; Roeleveld J.; Verger M. (2001), The Dutch Policy Of Integration Put To The Test: Differences In Academic And Psychosocial Development Of Pupils In Special And Mainstream Education, *European J. Of Special Needs Education*, Vol 16, No 3, pp. 193-205
- Lane L.K., Rachel S., Ratchet H., Guffey J., Fox J. (2006) A Function – Based Intervention To Decrease Disruptive Behavior And Increase Academic Engagement, *The Journal Of Early And Intensive Behavioral Intervention*, 22
- Machalicek W., O'Reilly M. F., Beretvas N., Sigafos J. and Lancioni G. E. (2007) A Review Of Interventions To Reduce Challenging Behavior In School Settings

- For Students With Autism Spectrum Disorders, *Research In Autism Spectrum Disorders*, 229-46
- McIntosh K., Borgmeier C., Anderson S.M., Horner P.H., Rodriguez B.J., Tobin T.J., (2008) Technical Adequacy Of The Functional Assessment Checklist: Teachers And Staff (FACTS) FBA Interview Measure, *Journal Of Positive Behavior Interventions*, Vol 10, No 1, 33-45
- Mcleskey J. & Waldron N. (2007) Making Differences Ordinary In Inclusive Classrooms, *Intervention In School And Clinic*, Vol. 42, No 3, Pp 162-168
- Mitchell D. (2008) What really works in special and inclusive education, *Routledge, Taylor & Francis Group*, London and New York
- Nolen S.B. (1988) Reasons For Studying: Motivational Orientations And Study Strategies, *Cognition And Instruction*, Vol. 5, No 4, Pp.269-287
- O'Donnell A.M., Reeve J., Smith J.K., (2009), Educational Psychology, Reflection For Action, *WILEY*, John Wiley & Sons, INC
- O'Neil R. and Johnson J. (2000), A Brief Description Of Functional Assessment Procedures Reported In Jash, *Jash* Vol 25, No 4, 195-00
- Quinn M. M. (2000) Functional Behavioral Assessment The Letter And The Spirit Of The Law, *Preventing School Failure*, 44, No 4, 147-52
- Reid R. and Nelson R.J. (2002) The Utility, Acceptability And Practicality Of Functional Behavioral Assessment For Students With High-Incidence Problem Behaviors, *Remedial And Special Education*, Vol 23, No 1, 15-23
- Repp A. and Karsh K.G.,(1994) Hypothesis-Based Interventions For Tantrum Behaviors Of Persons With Developmental Disabilities In School Settings, *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 27, 21-31
- Rutherford R.B. (2004) Handbook Of Research In Emotional And Behavioral Disorders, *The Guilford Press* New York
- Scott T.M., Bucalos A., Liaupsin C., Nelson M., Jolivet K. and Deshea L., (2004) Using Functional Behavior Assessment In General Education Settings: Making A Case For Effectiveness And Efficiency, *Behavioral Disorders*, 29 (2), 189-201
- Scotti J.R., Kennedy C. (2000) Introduction To Issues In The Application Of Functional Assessment, *JASH*, Vol 25, No4, 195-00
- Sugai G. And Horner R.H., Dunlap G., Heineman M., Lewis T., Nelson C., Scott T., Liaupsin C., Sailor W., Turnbull A., Turnbull R., Wickham D., Ruef M. &

- Wilcox B. (1999) OSEP Center On Positive Behavioral Interventions And Supports, *Positive Behavioral Support* Pp.2-25
- Turnbull R., Wilcox B., Turnbull A., Sailor W. & Wickham D. (2001) IDEA, Positive Behavioral Supports And School Safety, *Journal Of Law & Education*, Vol. 30, No 3, pp. 445-501
- Umbreit J., Lane K. & Dejud C. (2004) Improving Classroom Behavior By Modifying Task Difficulty, *Journal Of Positive Behavior Interventions*, Vol 6, No 1, 13-20
- Urdan T. Anderman L.H., Anderman E. and Poser R., (1998) The Development And Validation Of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations, *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131
- Van Acker R.; Boreson L.; Gable R.; Potterton T. (2005) Are We On The Right Course? Lessons Learned About Current FBA/BIP Practices In Schools, *1053-0819/05/0300-0035/0*
- Weber K.P., Killu K., Derby M. K. and Barretto A. (2005) The Status Of Functional Behavioral Assessment: Adherence To Standard Practice In FBA Methodology, *Psychology In The Schools*, Vol. 42 (7)
- Wehmeyer K.P. & Sands D. (1998) Making It Happen: Students Involvement In Education Planning, Decision Making And Instruction, *Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore*
- Wood B.K., Umbreit J., Liaupsin C.J., Gresham F.M., (2007), A Treatment Integrity Analysis Of Functional Based Intervention, *Education And Treatment Of Children* Vol.30, No 4, 2007
- Yell M.L., Katsiyannis A., (2000) Functional Behavioral Assessment And IDEA' 97, *Preventing School Failure*, 44, No 4 158-65

Διαδίκτυο

<http://glyn.schooldesk.net> Target Behavior Questionnaire

<http://www.pent.ca.gov> The BSP Desk Reference: A Teacher And Behavior Support Team's Guide To Developing And Evaluating Behavior Support Plans For Behaviors That Interfere With The Learning Of Student And / Or Peers

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α

Λίστα ελέγχου Πόντων και Εργασιών

(Αυτό αποτελεί μία λίστα πόντων και εργασιών, που βοηθά στη συγκέντρωση και στη γνώση των προσδοκιών. Σημειώνονται οι γραπτές εργασίες και η συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία του μαθήματος, πχ. Αν έγραψε μια εργασία, αν απάντησε σε μια ερώτηση, αν συμμετείχε εθελοντικά στο μάθημα ή αν προσέχει στο μάθημα.

Όνομα:..... ημερομηνία:.....

Για κάθε άσκηση κερδίζεις 1 πόντο. Με 10 πόντους κερδίζεις αυτοκόλλητο και στο τέλος της ημέρας θα κερδίσεις κάτι υπέροχο!

Προσπάθησε λοιπόν...

--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



Παράρτημα Β

Σπουδαία Νέα από το Σχολείο

Ημ/νια: _____
Σχολείο: _____
Μαθητής: _____



Αυτή την εβδομάδα,

**Ο/Η μαθητής/ μαθήτρια..... συγκέντρωσε
πόντους, για την συμμετοχή και την προσπάθεια που κατέβαλε μέσα
στην τάξη μας.**

**Ήταν μια θαυμάσια συμπεριφορά και γι αυτό θα θέλαμε να σας
ενημερώσουμε και σας προτείνουμε να τον/ την ανταμείψετε με ένα
αγαπημένο φαγητό, παιχνίδι ή βόλτα.**

Ευχόμαστε να συνεχίσει έτσι!!

Με εκτίμηση

Παράρτημα Γ

Όνομα:.....

Choosing What I Like

Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να γνωρίζουν τι πραγματικά αρέσει στο μαθητή να παίρνει ως αμοιβή, όταν κάνει το καλύτερο που μπορεί, στο σχολείο. Το καλύτερο για τον μαθητή σημαίνει ότι όλες του οι πράξεις είναι **ασφαλείς, με σεβασμό και υπευθυνότητα**. Όταν οι πράξεις έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, τότε το σχολείο γίνεται ένας σημαντικός τόπος για τον καθένα. Ορισμένες φορές οι αμοιβές είναι απαραίτητες για τους μαθητές, που κάνουν το καλύτερο που μπορούν.

Αυτή η έρευνα βοηθά τους δασκάλους να καταλάβουν ποιες αμοιβές θεωρεί ο μαθητής σημαντικές γι αυτόν. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θέλουμε να γνωρίζουμε, όχι μόνο τι σου αρέσει, αλλά τι σου αρέσει, όταν έχεις να επιλέξεις ανάμεσα σε δύο επιλογές.

Παρακαλώ πες μας τι σου αρέσει περισσότερο. Επέλεξε μόνο μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Ευχαριστώ.

1. -----Να πάρεις 10 στο τετράδιο Ή
-----Να είσαι ο πρώτος που θα τελειώσει μία εργασία στην τάξη;
2. -----Να κερδίσεις ένα πακέτο πατατάκια Ή
-----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να μπεις στην ομάδα τους;
3. -----Να είσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι να κάνεις μέσα στην τάξη Ή
-----Να κερδίσεις ένα πακέτο πατατάκια;
4. -----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να μπεις στην ομάδα τους Ή
-----Να είσαι ο πρώτος που θα τελειώσεις μια εργασία στην τάξη;
5. -----Να είσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι να κάνεις μέσα στην τάξη Ή
-----Να κερδίσεις ένα πακέτο πατατάκια;
6. -----Να πάρεις 10 σε ένα γραπτό Ή

- Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να μπεις στην ομάδα τους;
7. -----Να είσαι ο πρώτος που θα τελειώσει μία εργασία 'Η
-----Να είσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι να κάνεις μέσα στην τάξη;
8. -----Να κερδίσεις ένα πακέτο πατατάκια 'Η
-----Να πάρεις 10 σε ένα γραπτό;
9. -----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να γίνεις μέλος της ομάδας τους 'Η
-----Να είσαι ελεύθερος να διαλέξεις τι να κάνεις μέσα στην τάξη;
10. -----Να είσαι ο πρώτος που θα τελειώσεις μία εργασία μέσα στην τάξη 'Η
-----Να κερδίσεις ένα πακέτο πατατάκια;
11. -----Να πάρεις 10 σε μια εργασία 'Η
-----Να είσαι ο μόνος που θα απαντήσει σε μια ερώτηση του δασκάλου;
12. -----Να κερδίσεις καραμέλες 'Η
-----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να καθίσεις μαζί τους;
13. -----Να έχεις ελεύθερη ώρα στην αυλή 'Η
-----Να πάρεις 10 σε μια άσκηση;
14. -----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να καθίσεις μαζί τους 'Η
-----Να είσαι ο μόνος που θα απαντήσει μία ερώτηση μέσα στην τάξη;
15. -----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω 'Η
-----Να κερδίσεις καραμέλες;
16. -----Να πάρεις 10 σε μια άσκηση 'Η
-----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να καθίσεις μαζί τους;
17. -----Να είσαι ο μόνος που θα απαντήσει σε μια ερώτηση 'Η
-----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω;
18. -----Να κερδίσεις καραμέλες 'Η
-----Να πάρεις 10 σε μια άσκηση;
19. -----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να καθίσεις μαζί τους 'Η
-----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω;

20. -----Να είσαι ο μόνος που θα απαντήσει σε μια ερώτηση μέσα στην τάξη Ή
-----Να κερδίσεις καραμέλες;
21. -----Να σου γράψει ο δάσκαλος σου *Τέλεια* στην άσκηση Ή
-----Να είναι η άσκηση σου το μόνο καλό παράδειγμα που θα δείξει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη;
22. -----Να κερδίσεις ένα αναψυκτικό Ή
-----Να γράψει ο δάσκαλος *Τέλεια* στην άσκηση σου;
23. -----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω Ή
-----Να γράψει ο δάσκαλος *τέλεια* στο χαρτί σου;
24. -----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να γίνεις αρχηγός της τάξης Ή
-----Το τεστ σου να είναι το μόνο καλό παράδειγμα που θα δείξει ο δάσκαλος σου μέσα στην τάξη;
25. -----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω Ή
-----Να κερδίσεις ένα αναψυκτικό;
26. -----Να γράψει ο δάσκαλος *τέλεια* στο χαρτί σου Ή
-----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να γίνεις αρχηγός της τάξης;
27. -----Να είναι το δικό σου τεστ το μόνο καλό παράδειγμα Ή
-----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω;
28. -----Να κερδίσεις ένα αναψυκτικό Ή
-----Ο δάσκαλος να γράψει *τέλεια* σε μία άσκηση σου;
29. -----Να σου ζητήσουν οι συμμαθητές σου να γίνεις αρχηγός της τάξης Ή
-----Να έχεις ελεύθερη ώρα έξω;
30. -----Να είναι το γραπτό σου αυτό που θα δείξει ο δάσκαλος στην τάξη Ή
-----Να κερδίσεις ένα αναψυκτικό;
31. -----Να γράψει *τέλεια* ο δάσκαλος στο γραπτό σου Ή
-----Να μπει το γραπτό σου στον πίνακα αναφοράς της τάξης;
32. -----Ένα πακέτο μαστίχες Ή
-----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να δουλέψεις μαζί τους;

33. -----Να είσαι ελεύθερος να κάνεις την εργασία που θέλεις Ή
-----Ο δάσκαλος να γράψει *τέλεια* στο γραπτό σου;
34. -----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να δουλέψεις μαζί τους Ή
-----Να μπει το γραπτό σου στον πίνακα αναφοράς της τάξης;
35. -----Να είσαι ελεύθερος να εργαστείς με ότι θέλεις μέσα στην τάξη Ή
-----Ένα πακέτο μαστίχες;
36. -----Να γράψει *τέλεια* ο δάσκαλος στο γραπτό σου Ή
-----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να εργαστείς μαζί τους;
37. -----Να μπει το γραπτό σου στον πίνακα αναφοράς της τάξης Ή
-----Να είσαι ελεύθερος να εργαστείς με ότι θέλεις;
38. -----Ένα πακέτο μαστίχες Ή
-----Να πάρεις *τέλεια* στο γραπτό σου;
39. -----Να σου ζητήσουν οι φίλοι σου να εργαστείς μαζί τους Ή
-----Να είσαι ελεύθερος να δουλέψεις με ότι σου αρέσει;
40. -----Να μπει το γραπτό σου στον πίνακα αναφοράς Ή
-----Ένα πακέτο μαστίχες;

Άλλες προτάσεις για το σύστημα αμοιβών σε μία τάξη:

Ευχαριστώ για το χρόνο σας

The BSP Desk Reference See www.pent.ca.gov.

Παράρτημα Δ

TARGET BEHAVIORE QUESTIONNAIRE

Μαθητής:.....ΗΓ:.....Τάξη:.....Φύλο: Α Κ

Δάσκαλος:.....Σχολείο:.....
.....

Τηλ.....ημ/νια:.....ΑΕΠ: ΝΑΙ ΟΧΙ

Συμπεριφορά μαθητή: περιγράψτε σύντομα τα προβλήματα συμπεριφοράς

.....
.....
.....
.....
.....

Οδηγία: Να σκέφτεστε ένα σύνθημα επεισόδιο της προβληματικής συμπεριφοράς, κυκλώστε τη συχνότητα της πραγματοποίησης κάθε μιας από τις παρακάτω δηλώσεις.

Ποσοστά χρόνου								
		ποτέ	10%	25%	50%	75%	90%	πάντα
1.	Η συμπεριφορά –πρόβλημα συμβαίνει και επιμένει όταν του ζητάτε να κάνει μια εργασία	0	1	2	3	4	5	6
2	Όταν συμβαίνει η συμπεριφορά – πρόβλημα ανακατευθύνετε το μαθητή να επιστρέψει στο έργο ή να ακολουθήσει τις οδηγίες;	0	1	2	3	4	5	6
3	Κατά τη διάρκεια ενός καβγά, αν ο μαθητής εμφανίσει τη συγκεκριμένη συμ/ρα, οι συμμαθητές τον αφήνουν μόνο;	0	1	2	3	4	5	6
4	Όταν ο μαθητής εμφανίσει τη συμ/ρα - πρόβλημα, οι μαθητές λεκτικά απαντούν ή γελούν με το μαθητή;	0	1	2	3	4	5	6
5	Η συμ/ρα – πρόβλημα είναι πιο πιθανό να συμβεί σε καβγά έξω από την τάξη;	0	1	2	3	4	5	6
6	Η συμ/ρα συμβαίνει, για να τραβήξει την προσοχή σας, όταν ασχολείστε με άλλους μαθητές;	0	1	2	3	4	5	6
7	Η συμ/ρα συμβαίνει παρουσία συγκεκριμένων μαθητών;	0	1	2	3	4	5	6
8	Η συμ/ρα είναι πιο πιθανό να ακολουθήσει μετά από προηγούμενο επεισόδιο, κατά τη διάρκεια όλης της μέρας;	0	1	2	3	4	5	6
9	Η συμ/ρα συμβαίνει κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών ενεργειών;	0	1	2	3	4	5	6

10	Η συμπ/ρα συμβαίνει όταν οι συμμαθητές σταματούν να συναναστρέφονται μαζί του;	0	1	2	3	4	5	6
11	Η συμπ/ρα σταματά, όταν οι συμμαθητές παρακολουθούν άλλους μαθητές	0	1	2	3	4	5	6
12	Αν ο μαθητής έχει την συμπ/ρα πρόβλημα, του παρέχετε βήμα προς βήμα καθοδήγηση, για να επιστρέψει στην πρότερη κατάσταση;	0	1	2	3	4	5	6
13	Ο μαθητής σταματά τη συμπ/ρα, αν σταματήσετε να έχετε απαιτήσεις ή τελειώσει την εργασία του;	0	1	2	3	4	5	6
14	Όταν εμφανίζεται η συμπ/ρα οι συμμαθητές του σταματούν να τον συναναστρέφονται;	0	1	2	3	4	5	6
15	Η συμπ/ρα είναι πιο πιθανό να συμβεί μετά από απροσδόκητα γεγονότα, που διακόπτουν την κανονική ροή της τάξης;	0	1	2	3	4	5	6

ΟΔΗΓΙΕΣ: Κυκλώστε τα σκορ που έχουν δοθεί για κάθε ερώτηση

Συμμαθητές						Ενήλικες						Γεγονότα πλαisiού		
Να αποφύγει την προσοχή			Να κερδίσει την προσοχή			Να αποφύγει την προσοχή			Να κερδίσει την προσοχή					
3	10	14	4	7	11	1	9	13	2	6	12	5	8	15
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΙΘΑΝΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ