

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Κατεύθυνση: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διπλωματική Εργασία

**Θέμα: « Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση ως μέθοδος αξιολόγησης
της καταλληλότητας της διδασκαλίας στη γενική τάξη και στα
τμήματα ένταξης: εφαρμογές στην περίπτωση μαθητών με ήπιες
εκπαιδευτικές ανάγκες »**

1ος Επόπτης: Αγαλιώτης Ιωάννης

2η Επόπτρια: Καρτασίδου Λευκοθέα

Επιμέλεια: Δεληγιάννη Ελισάβετ (Α.Ε.Μ.17/08)

Θεσσαλονίκη 2010

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	4
1^ο κεφάλαιο: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	6
1.1. Άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες	6
1.2. Αξιολόγηση της καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας.....	8
1.3. Οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση	13
1.3.1 Η διαμόρφωση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης: εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς	14
1.3.2 Η διαμόρφωση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης: η οικοσυστημική προσέγγιση	16
1.3.3. Τεχνικές υλοποίησης της Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης.....	17
1.3.4. Εφαρμογές της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης	23
1.3.5. Εναλλακτικές μορφές εφαρμογής της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης.....	24
1.4. Αξιοποίηση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης σε μελέτες λειτουργικότητας εκπαιδευτικών πλαισίων	28
1.4.1. Έρευνες στην πρόωμη παρέμβαση	28
1.4.2. Έρευνες σε άτομα με κώφωση.....	30
1.4.3. Έρευνες σε τάξεις συνεκπαίδευσης	32
1.4.4. Έρευνες σε άτομα με αυτισμό	32
1.4.5. Έρευνες σε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	33
1.4.6. Έρευνες σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	34
1.4.7. Έρευνες για υποψήφιους δασκάλους.....	35
1.5. Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα της Οικοσυμπεριφοριστική Αξιολόγησης	37
1.6. Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα	39
2^ο κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας	41
2.1 Ερευνητική Στρατηγική	41
2.2 Δείγμα	43
2.3. Εργαλείο- Διαδικασία- Μέσα Συλλογής Δεδομένων	46
2.3.1. Εργαλείο.....	46
2.3.2. Διαδικασία – Μέσα συλλογής δεδομένων	49
2.4 Ανάλυση Αποτελεσμάτων	50
3^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας	51

3.1. Περιβάλλον και συμπεριφορά μαθητή.....	52
3.2. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή	53
3.2.1. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη).....	56
3.2.2. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης).....	60
3.3. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή	69
3.3.1. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη).....	73
3.3.2. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης).....	77
3.4. Χρήση επαίνου και συμπεριφορά μαθητή	86
4^ο κεφάλαιο: Συζήτηση - Συμπεράσματα	88
Παράρτημα	98
Βιβλιογραφία	99

Εισαγωγή

Μία σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η επισήμανση στοιχείων του διδακτικού περιβάλλοντος που προάγουν τη θετική μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Μία από τις στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτόν τον τύπο αξιολόγησης είναι η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Greenwood, Carta, Kamps και Arreaga-Mayer (1990) η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση ή μελέτη αλληλεπίδρασης παιδιού-περιβάλλοντος στηρίζεται στην άποψη ότι η σχολική επίδοση και η συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελούν τμήμα ενός συγκεκριμένου οικοσυστήματος, το οποίο συντίθεται από ένα φυσικό περιβάλλον και ένα περιβάλλον δράσεων.

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση είναι ένα σύστημα αξιολόγησης που έχει ως στόχο την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ παραμέτρων του περιβάλλοντος και ανθρώπινων συμπεριφορών. Στηρίζεται στη συστηματική καταγραφή αλληλεπιδράσεων ανά μικρά χρονικά διαστήματα και μπορεί να αναδείξει επακόλουθες ή ταυτόχρονες αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και στις αντιδράσεις του ατόμου (Roberson, Woolsey & Seabrooks, 2004). Όπως δείχνουν αναφορές από διάφορα προγράμματα παρατήρησης ατόμων με ειδικές ανάγκες, η εξωτερική και παρατηρήσιμη συμπεριφορά τους παρουσιάζει δραματικές διακυμάνσεις ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκονται λόγω του μοναδικού τρόπου με τον οποίο προσπαθούν να συμβιβάσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, έτσι όπως τις βιώνουν, με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, έτσι όπως τις προσλαμβάνουν και τις ερμηνεύουν (Αγαλιώτης, 2006).

Στην παρούσα έρευνα στόχος είναι να μελετηθεί η χρήση της οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης και κατά πόσο αυτή μπορεί να αποδώσει χρήσιμες πληροφορίες για στοιχεία του διδακτικού περιβάλλοντος που είναι θετικά ως προς την απόδοση του μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπό αυτή την έννοια η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση αποδίδει πληροφορίες για την καταλληλότητα ή μη-καταλληλότητα της διδασκαλίας. Η εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποδοτικότητα της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης ως μεθόδου αξιολόγησης της διδασκαλίας θα κάνει δυνατή τη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση σχετικών αξιολογήσεων.

Στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας με αναφορά στην οικοσυμπεριφοριστική

αξιολόγηση και έρευνες που έχουν γίνει χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη μέθοδο. Στο 2^ο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην μέθοδο της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση και η ανάλυση, με στόχο να διαφωτιστούν όλα τα σημεία των αποτελεσμάτων και να διατυπωθούν συμπεράσματα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και την επίβλεψη του υπεύθυνου καθηγητή κ. Αγαλιώτη Ιωάννη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων για την διευκόλυνσή που προσέφεραν για την εκπόνηση της έρευνας.

1^ο κεφάλαιο: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1. Άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Μία θεμελιώδης αρχή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πολιτικής που αναφέρεται στην ειδική αγωγή είναι ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να μάθουν και ότι σε όλους, ανεξαρτήτως της φύσης ή της σοβαρότητας της αναπηρίας τους, πρέπει να δίνεται πρόσβαση στη γενική και δημόσια εκπαίδευση (McDonnell, 1997). Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ στις οποίες θα φοιτήσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ίδιου νόμου οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες διακρίνονται σε αυτούς που παρουσιάζουν ήπιες ανάγκες και αυτούς που παρουσιάζουν σοβαρές ή βαριές. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτοί οι μαθητές, είναι περίπου το 90% του μαθητικού πληθυσμού που έχουν διαγνωσθεί ως άτομα με ειδικές ανάγκες και συνήθως έχουν παρόμοιες ανάγκες εκπαίδευσης και διδασκαλίας (Mercer & Mercer, 1993; Morsink, Thomas & Smith-Davis, 1987).

Ο όρος ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει μαθητές με αισθητηριακό πρόβλημα (όρασης ή ακοής), κινητικά προβλήματα ή προβλήματα

υγείας και διαταραχές επικοινωνίες. Αυτοί οι μαθητές μπορούν να χαρακτηρισθούν ως άτομα με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μόνο αν η σοβαρότητα της αναπηρίας τους και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι τέτοιες που τους επιτρέπει να διδαχθούν στη γενική τάξη, τουλάχιστον για κάποιες ώρες τις ημέρας (Thomas, Correa & Morsink, 1995). Με βάση το σκεπτικό αυτό, ως ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται οι δυσκολίες μάθησης οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στην τάξη του γενικού σχολείου από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς την υποστήριξη από προσωπικό άλλων ειδικοτήτων (Ημέλλου, 2003).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες προκύπτουν για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε 5 κατηγορίες:

1. Ακαδημαϊκές γνώσεις
 2. Κοινωνική αλληλεπίδραση
 3. Αυτό-αντίληψη και κίνητρα
 4. Διαχείριση συμπεριφοράς
 5. Υποστηρικτικές υπηρεσίες (π.χ. συμβουλευτική, φυσιοθεραπεία κτλ.)
- (Thomas, Correa, Morsink, 1995).

Για να γίνει σωστός σχεδιασμός της παρέμβασης για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού του μαθητή αλλά και της διδασκαλίας που του παρέχεται ώστε να συλλεχθούν όλες οι πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

1.2. Αξιολόγηση της καταλληλότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους McNamee και Chen (2005), η διαδικασία η οποία είναι γνωστή ως αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι μία διαρκής διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών, σε καθημερινή βάση, ώστε να αναλυθούν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη και να μπορέσουν οι δάσκαλοι να πάρουν αποφάσεις για το τι να διδάξουν και με ποιο τρόπο. Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να βελτιωθεί η διδασκαλία και να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα για το παιδί (Ysseldyke & Algozzine, 2006)

Σύμφωνα με τους Salvia & Ysseldyke (2001), ο έλεγχος της διδασκαλίας είναι απαραίτητος για τους εξής λόγους:

α) Η οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να καταλήγει σε πρόταση για συγκεκριμένη διδασκαλία. Όταν προηγείται ο έλεγχος της καταλληλότητας της διδασκαλίας μπορούν να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες στο αυτοσυναίσθημα και στο κοινωνικό προφίλ του μαθητή που θα είχαν οι ποικίλες εξετάσεις για τον εντοπισμό του εκπαιδευτικού πλαισίου με βάση τις αδυναμίες του.

β) Ο ορισμός των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και ως συνεπειών μιας αρνητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ διδακτικού πλαισίου και μαθητή, οδηγεί αναπόφευκτα σε αξιολόγηση της διδασκαλίας. Είναι σημαντικό αυτή η αξιολόγηση να γίνει πριν από τη διερεύνηση των ποικίλων παραμέτρων του μαθησιακού μηχανισμού του μαθητή, καθώς έτσι προφυλάσσεται ο μαθητής από άσκοπους αρνητικούς χαρακτηρισμούς.

γ) Ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο πιο άμεσος τρόπος για να βελτιωθεί η επίδοση ενός μαθητή και να ξεπεραστούν τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει, είναι να τροποποιηθεί ή να προσαρμοστεί το διδακτικό πλαίσιο στο οποίο αυτός ο μαθητής λειτουργεί (Αγαλιώτης, 2006).

Το προϊόν της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή το τι μαθαίνουν οι μαθητές είναι αποτέλεσμα: α) των συνολικών στόχων του σχολείου, όπως εκφράζονται μέσα από το πρόγραμμα και την παροχή της διδασκαλίας και β) των διδακτικών διαδικασιών που υιοθετούν οι δάσκαλοι για να διαχειριστούν τις αντιδράσεις των μαθητών σε ακαδημαϊκές δοκιμασίες (Greenwood, Carta, Kamps & Arreaga-Mayer, 1990).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις από διάφορες έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν ότι η συμπεριφορά των δασκάλων στις τάξεις και ο τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό μάθησης (VanTassel-Baska, 2007). Οι Sanders & Rivers (1996) κατέγραψαν τις επιδράσεις αναποτελεσματικών δασκάλων για 3 χρόνια, και συμπέραναν ότι είναι δυνατό να μειώσουν την επίδοση του μαθητή στα μαθηματικά έως και 54%, ασχέτως της ικανότητας του μαθητή. Η Wenglinsky (2000) χρησιμοποιώντας τεχνικές-κλειδιά, όπως η κριτική σκέψη και η μεταγνώση, βρήκε θετικά αποτελέσματα στο πως μαθαίνουν οι μαθητές, μαθηματικά και φυσική στο δημοτικό και το γυμνάσιο (VanTassel-Baska, 2007).

Από έρευνες στην εκπαίδευση προικισμένων ατόμων, διαπιστώνεται ότι η χρήση διαφορετικών στρατηγικών και επομένως τα διαφοροποιημένα προγράμματα λειτουργούν αποτελεσματικά για αυτόν τον ειδικό πληθυσμό (Renzuli, 2003; VanTassel-Baska, 2003). Αντιθέτως, οι δάσκαλοι στις γενικές τάξεις προσφέρουν ελάχιστες διαφοροποιημένες δραστηριότητες (Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993; Westberg & Daoust, 2003). Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει απόδειξη ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι καταγράφονται συστηματικά ώστε να αποδώσουν καλύτερα στην πράξη (VanTassel-Baska, Quek & Feng, 2007).

Οι Dunkin, Precians και Nettle (1996) ερεύνησαν τα κριτήρια τα οποία θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι σημαντικά στο να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και τη διδασκαλία τους. Το πιο συχνά αναφερόμενο κριτήριο ήταν οι αντιδράσεις που λαμβάνουν από τους μαθητές. Ακολουθούσαν οι εσωτερικές αντιδράσεις και συναισθήματα του δασκάλου και έπειτα οι αντιδράσεις των άλλων όπως των γονιών, των συναδέλφων και των διευθυντών τους.

Οι Keel, Dange και Owens (1999) υποστηρίζουν σε άρθρο τους ότι τρεις είναι οι παράγοντες οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη για να παρθούν αποφάσεις για κατάλληλη διδασκαλία σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτοί είναι το πλαίσιο, ο έλεγχος και η αποδοτικότητα. Με τον όρο πλαίσιο, γίνεται λόγος για να επιλεγεί κατά πόσο η αδυναμία του παιδιού έχει να κάνει με πρόβλημα διαχείρισης, δηλαδή με τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ολοκλήρωση της εργασίας, ή αν έχει να κάνει με πρόβλημα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, δηλαδή με τις δυσκολίες του μαθητή σχετικά με την απόκτηση, τη διατήρηση και τη γενίκευση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αφού επιλεγεί το

πλαίσιο, ο δάσκαλος πρέπει να επιλέξει αν θα εφαρμόσει δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι καταλληλότερη όταν χρησιμοποιείται στο στάδιο της απόκτησης και φαίνεται να είναι αποτελεσματική με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Mercer & Mercer, 1998). Στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ο μαθητής πετυχαίνει ευκολότερα την αυτορρύθμιση. Τεχνικές αυτορρύθμισης βοηθούν τους μαθητές να καταγράφουν και να ρθμίζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η αποδοτικότητα θεωρείται πολύ σημαντική στις γενικές τάξεις λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στις τάξεις. Η ατομική διδασκαλία είναι χρονοβόρα και για αυτόν τον λόγο προτιμάται διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή σε ολόκληρη την τάξη. Βέβαια, κάτι τέτοιο εξαρτάται και από την σοβαρότητα της ειδικής ανάγκης που έχει ο μαθητής (Keel, Dange & Owens, 1999).

Οι Christenson, Ysseldyke και Thurlow (1989) συνοψίζουν τεχνικές διδασκαλίας για την προώθηση της μάθησης, οι οποίες βοηθάνε ανεξάρτητα από το πλαίσιο εκπαίδευσης (γενική τάξη ή τμήμα ένταξης). Αυτές οι τεχνικές είναι οι εξής:

1. Αποτελεσματική διαχείριση της τάξης
2. Θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον
3. Κατάλληλες διδακτικές συσχετίσεις
4. Σωστά διατυπωμένους στόχους και προσδοκίες
5. Διδασκαλία η οποία έχει συγκεκριμένα βήματα και ρουτίνες
6. Εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη
7. Επαρκή ακαδημαϊκό χρόνο διδασκαλίας
8. Πολλές δυνατότητες για ανταπόκριση
9. Ενεργητική παρακολούθηση της προόδου και της κατανόησης του μαθητή
10. Συχνή και κατάλληλη αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή (Keel, Dange & Owens, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο έλεγχος των παραμέτρων της διδασκαλίας πριν από τη διερεύνηση των εγγενών χαρακτηριστικών του μαθητή συνάδει απολύτως με τις σύγχρονες απόψεις περί της ανάγκης λήψης προπαραπεμπτικών μέτρων στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, έτσι ώστε η υποβολή του μαθητή στις διαδικασίες επισήμανσης ειδικών αναγκών, κατηγοριοποίησης και ένταξης σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης να συνιστούν πράγματι την τελευταία δυνατή επιλογή (Taylor, 1997). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από εξωτερικό συνεργάτη που, ασφαλώς, είναι απαραίτητο να έχει άμεση σχέση με την

εκπαίδευση, ενώ οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο αυτό είναι:

- 1) Η στοχαστικο-κριτική μελέτη του σχεδιασμού της διδασκαλίας
- 2) Η δοκιμαστική διδασκαλία – διδασκαλία ακριβείας,
- 3) Η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- 4) Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση.

(Αγαλιώτης, 2006)

1.2.1. Η στοχαστικο-κριτική μελέτη του σχεδιασμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί ένα βασικό εργαλείο συγκέντρωσης στοιχείων για τη λήψη διδακτικών αποφάσεων σε περίπτωση εμφάνισης παιδαγωγικο-διδακτικών προβλημάτων, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση.

Η συγκέντρωση πληροφοριών για την καταλληλότητα της διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της χρήσης μιας σειράς ερωτήσεων που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του. Ο Feiler (1988) προτείνει τις εξής αυτοερωτήσεις: τι ακριβώς έκανε ο μαθητής, τι μάθαινε εκείνη τη στιγμή, πόσο σημαντικό ήταν αυτό που μάθαινε, τι ενέργειες έκανα εγώ, τι έμαθα από αυτό που έκανα και τι προτίθεμαι να κάνω τώρα (Αγαλιώτης, 2006).

Προκειμένου οι επισημάνσεις της στοχαστικο-κριτικής μελέτης της διδασκαλίας να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας, είναι ανάγκη να στηρίζονται σε μία αποτελεσματική διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών σχετικά με την ανταπόκριση του μαθητή στην εφαρμοζόμενη διδασκαλία. Τέτοιες διαδικασίες είναι οι παρακάτω:

1.2.2. Η δοκιμαστική διδασκαλία (trial teaching) είναι ένας όρος-ομπρέλα, που καλύπτει μία σειρά προσεγγίσεων της αξιολόγησης, οι οποίες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

A) χρησιμοποίηση παρατηρήσιμων και μετρήσιμων όρων για τη διατύπωση των αναμενόμενων ή επιθυμητών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας,

B) καθημερινή καταγραφή και οπτικοποίηση της προόδου των μαθητών, μέσω γραφικών παραστάσεων, ιστογραμμάτων κ.λ.π.

Γ) ακριβής περιγραφή των χρησιμοποιούμενων διδακτικών προσεγγίσεων και συσχέτισή τους με την επίδοση του μαθητή και

Δ) ανάλυση των δεδομένων για τη λήψη απόφασης σχετικά με τη συνέχιση ή μη των παρεμβάσεων (Solity, 1992)

Το στοιχείο της οπτικής εκτίμησης, έχει έναν εμπειρικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπει διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πρόοδο που πραγματοποιείται και σε αυτήν που θα μπορούσε ή θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί. Κάτι τέτοιο, θεωρείται ότι μειώνει την εγκυρότητα της μεθόδου. Η αναζήτηση πιο αυστηρών μεθόδων αξιολόγησης της διδασκαλίας, οδήγησε στη δημιουργία της «Μέτρησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα» που έχει αρκετά κοινά στοιχεία με τη δοκιμαστική διδασκαλία αλλά διαθέτει μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

1.2.3. Η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι μία αξιολογική τεχνική, η οποία επιτρέπει τη διατύπωση τεκμηριωμένων κρίσεων για την καταλληλότητα των διδακτικών παρεμβάσεων, αξιοποιώντας στοιχεία που προκύπτουν από το συνεχή και συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών (Αγαλιώτης, 2006).

Η μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί έναν εναλλακτικό, έγκυρο, αξιόπιστο και πρακτικό τρόπο απεικόνισης της προόδου των μαθητών σε σχέση με μια εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση. Παρέχει τη δυνατότητα της άμεσης επισήμανσης προβλημάτων της διδασκαλίας και αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μέσω της μέτρησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να προσδιοριστεί η χρονική στιγμή κατά την οποία πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή στη χρησιμοποιούμενη διδακτική προσέγγιση, αλλά όχι η κατεύθυνση και η φύση αυτής της αλλαγής.

1.3. Οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση ή μελέτη αλληλεπίδρασης παιδιού-περιβάλλοντος στηρίζεται στην άποψη ότι η σχολική επίδοση και η συμπεριφορά ενός παιδιού αποτελούν τμήμα ενός συγκεκριμένου οικοσυστήματος, το οποίο συντίθεται από ένα φυσικό περιβάλλον και ένα περιβάλλον δράσεων. Στο φυσικό περιβάλλον ανήκουν μεταβλητές όπως: ο χώρος στον οποίο υλοποιείται η διδασκαλία, ο αριθμός των μαθητών του τμήματος, τα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης. Το περιβάλλον δράσεων συγκροτείται από παραμέτρους όπως: ο τρόπος που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να παρουσιάσει διάφορες πληροφορίες στους μαθητές του, το είδος των εργασιών που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές, οι μορφές συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στην αίθουσα και τα ειδικά χαρακτηριστικά των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους (Elias & Dilworth, 2003).

Το τελευταίο διάστημα έχει παρατηρηθεί ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την οικολογική προσέγγιση στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. Στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, ο Bronfenbrenner, υιοθετώντας μία ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη, δεν ενδιαφέρθηκε τόσο για την περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου, όπως επιχειρούν άλλες αναπτυξιακές θεωρίες, αλλά κυρίως για τα «πλαίσια» μέσα στα οποία αυτή συντελείται και το ρόλο που διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία (Πετρογιάννης, 2003).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, το αναπτυσσόμενο άτομο δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μία μεμονωμένη μονάδα αλλά ως ένα «βιο-ψυχο-κοινωνικό ον», που επηρεάζει με τον τρόπο του τα συστήματα που ελέγχουν τη συμπεριφορά του. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη λειτουργία εντός του «συστήματος» παρά σε ενδοατομικές διαδικασίες. Δεν έχει νόημα να απομονώσουμε το άτομο αλλά να το μελετήσουμε σε σχέση με το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (Πετρογιάννης, 2003).

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση έχει σχεδιαστεί για να καταδείξει αλληλοδιαδοχικές και παράλληλες σχέσεις ανάμεσα σε ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα και την ανταπόκριση του παιδιού. Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση επεκτείνει τη μέθοδο συνεχούς αξιολόγησης που είναι γνωστή με τον όρο «κοινωνική

αλληλεπίδραση» (Cairns, 1979; Lamb, Suomi, & Stephenson, 1979; Patterson, 1982), περιλαμβάνοντας ένα φυσικό ερέθισμα με μικρότερη έμφαση στο κοινωνικό ερέθισμα. Μέσα στην τάξη, ο όρος «οικοσυμπεριφοριστική» αναφέρεται στη μέτρηση ενός ευρέος αστερισμού ερεθισμάτων. Η τεχνική χρησιμοποιείται για να αναγνωρίσει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην συμπεριφορά του μαθητή, τη συμπεριφορά του δασκάλου, την διάρκεια της διδασκαλίας, τις δομές της φυσικής ομαδοποίησης, τους τύπους των ενεργειών / ασκήσεων που χρησιμοποιούνται και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η αξία της οικοσυμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι ότι προσδίδει νόημα με το οποίο οι επιδράσεις του πλαισίου και οι λειτουργικές επιδράσεις του περιβάλλοντος μπορούν να αξιολογηθούν (Simeonsson & Boyles, 2001).

Η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση επίσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν ποιες φυσικές καταστάσεις διδασκαλίας σχετίζονται με ακαδημαϊκή επιτυχία, ικανότητα συμπεριφορική, ή προκλητικές συμπεριφορές. Όλο και περισσότερο, η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αναπτύξει και να αξιολογήσει συγκεκριμένες διαδικασίες διδασκαλίας, να αναπτύξει έναν αριθμό προσεγγίσεων για την μείωση προκλητικής συμπεριφοράς, να βελτιώσει την κατανόηση των στοιχείων της αποτελεσματικής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνοντας την αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε «κίνδυνο» και να προβάλλει μεγαλύτερη κατανόηση του πώς η ποιότητα της εκτέλεσης επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών (Greenwood, Carta & Atwater, 1991).

1.3.1 Η διαμόρφωση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης: εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς

Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενσωματώνεται στην οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση, η οποία συνδυάζει τις ανησυχίες των οικολογικών ψυχολόγων με τα ευρύτερα στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ., Barker, 1968; Rogers-Warren & Warren, 1977), με τις στρατηγικές της αξιολόγησης συμπεριφοράς (Nelson & Hayes, 1979) και τον πειραματικό σχεδιασμό (Baer, Wolf, & Risley, 1968; 1987).

Βασικός άξονας της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς είναι η συνεχής αξιολόγηση της συμπεριφοράς ενός υποκειμένου και η δυνατότητα καταγραφής των

επιδράσεων αυτής της συμπεριφοράς σε διάφορα περιβάλλοντα. Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση διευρύνει αυτή τη δυνατότητα συμπεριλαμβάνοντας και οικολογικούς παράγοντες.

Με τον όρο οικολογία της διδασκαλίας, αναφερόμαστε στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και το περιβάλλον της διδασκαλίας. Η συμπεριφορά των μαθητών και η ακαδημαϊκή τους επίδοση επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο διδάσκονται. Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αντιδράει διαφορετικά στη διδασκαλία του δασκάλου (Greenwood, Carta, Atwater, 1991b).

Ο Cronbach (1957), στη δεκαετία του '50, υποστήριξε σε πρωτοποριακό άρθρο του ότι η προσωπικότητα και οι εκφάνσεις της δεν είναι αναλλοίωτες, αλλά αντίθετα, διαφοροποιούνται κατά αντιστοιχία με το μεταβαλλόμενο και πρόσκαιρο οικολογικό πλαίσιο (Γεώργας, 1999). Επίσης, ο πειραματικός ψυχολόγος Neisser (1976), υποστήριξε ότι η μελέτη των γνωστικών διεργασιών πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το πρόσωπο το οποίο μελετάται (Γεώργας, 1999).

Ο σκοπός της οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης είναι να παρουσιάσει τις αλληλοεξαρτήσεις και τις συσχετίσεις μεταξύ συμπεριφοράς και οικολογικών πλαισίων οι οποίες μπορούν να περιγραφούν ως οικοσυμπεριφοριστική αλληλεπίδραση γεγονότων που προηγήθηκαν (Greenwood, Delquadri, Stanley, Terry, & Hall, 1985), αντιδράσεων, ανάλυσης αποτελέσματος (Bijou et al., 1968), αλληλεπίδρασης δασκάλου- μαθητή (Brophy, 1979) και ανάλυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Patterson, 1982).

Ο σκοπός της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς, όπως και της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης είναι ο προσδιορισμός των λειτουργικών σχέσεων ανάμεσα σε εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές ενός οικοσυστήματος. Ωστόσο, η αξιολόγηση οικολογικών παραγόντων επεκτείνεται από τη δύναμη της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης. Αντί να αποκλείει τις επιδράσεις των παραγόντων του οικολογικού πλαισίου όπως γίνεται στην παραδοσιακή αξιολόγηση και ανάλυση συμπεριφοράς (Foster & Cone, 1980), στην οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση, οι παράγοντες του πλαισίου καταγράφονται και βοηθούν στον ερευνητικό σχεδιασμό (Simeonsson & Boyles, 2001).

Έπειτα από έρευνες χρόνων που βασίζονταν στις αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς και στις οποίες μελετήθηκαν προβλήματα χαμηλής επίδοσης και κακής συμπεριφοράς έγινε προσέγγιση να αξιολογηθεί η τάξη μέσω

οικοσυμπεριφοριστικής αλληλεπίδρασης. Παρ' όλα αυτά έχουμε λίγες πληροφορίες που αφορούν τις συνθήκες φυσικής διδασκαλίας που συνδέονται με αυτά τα προβλήματα (Greenwood et al., 1986). Επιπλέον, δεν έχουμε καθόλου πληροφορίες και μικρή βεβαιότητα ότι το προσωπικό του σχολείου μπορεί ή θα μπορούσε να εφαρμόσει αποτελεσματικές διαδικασίες χωρίς την άμεση υποστήριξη των ερευνητών.

1.3.2 Η διαμόρφωση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης: η οικοσυστημική προσέγγιση

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, που είναι γνωστή και ως ολιστική, ο μαθητής αποτελεί μία ολότητα, που καθορίζεται από τη δυναμική σχέση και όχι από την απλή συνάθροιση κοινωνικών επιδράσεων, ατομικών ικανοτήτων, κινήτρων και ειδικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Όσον αφορά ειδικά τη μάθηση, η οικοσυστημική προσέγγιση υποστηρίζει ότι το παιδί είναι ένας αυτοκατευθυνόμενος κατασκευαστής νοηματικών δομών, που χρησιμοποιεί μία ατομική βάση δεδομένων. Αυτή η βάση δεδομένων διαμορφώνεται από τις συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος και από τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του ατόμου. Ο κάθε μαθητής διαθέτει μεν έναν προσωπικό τρόπο ερμηνείας δεδομένων και καταστάσεων, αλλά ο τρόπος αυτός είναι αποτέλεσμα των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του συγκεκριμένου συστήματος σχέσεων, στο οποίο ανήκει ο μαθητής (Spence, 1993).

Στηριζόμενοι στην παραπάνω βασική θέση, οι υπέρμαχοι της οικοσυστημικής αντίληψης υποστηρίζουν το εξής: σε περίπτωση ύπαρξης μίας ειδικής ανάγκης, η μέθοδος που προέρχεται από τις φυσικές επιστήμες και που συνίσταται στη λεπτομερή ανάλυση των γνωστικών δομών του ατόμου σε μεμονωμένα συστατικά στοιχεία και στη συνακόλουθη διερεύνηση κάθε συστατικού, προκειμένου να βρεθούν οι αιτίες της δυσκολίας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν αυτά τα συστατικά, δεν μπορεί να θεωρείται μία καρποφόρα προσέγγιση του ζητήματος. Το κάθε μεμονωμένο γνωστικό συστατικό (π.χ. η αντίληψη για την έννοια μίας λέξης, ο τρόπος εκτέλεσης μίας αριθμητικής πράξης κλπ) που στα πλαίσια του σχολείου ίσως θεωρείται αναποτελεσματικό, αποτελεί την αντίδραση του παιδιού στις απαιτήσεις του γενικότερου περιβάλλοντος και αν δεν αλλάξει το περιβάλλον δεν θα αλλάξει και το συγκεκριμένο συστατικό. Οι

αλληλεπιδράσεις που βιώνει το παιδί και που καθορίζουν τις ιδιαιτερότητες της μαθησιακής του μηχανής, είναι πολυσύνθετες και το περιεχόμενό τους δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίζεται αδιαφοροποίητα στο πλαίσιο γενικών κατηγοριοποιήσεων (π.χ. χαμηλό, μέσο, ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή καλή, μέτρια, κακή μνήμη). Άρα μία οποιαδήποτε ειδική ανάγκη δεν είναι δυνατό να αποδίδεται αβασάνιστα μόνο σε μία έλλειψη του παιδιού, δηλαδή σε κάποιο εγγενές πρόβλημα, αλλά πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν αποτέλεσμα μίας ιδιαίτερης μορφής αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του παιδιού και στις συνθήκες στις οποίες αυτό λειτουργεί (Αγαλιώτης, 2004).

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης πρέπει να διευκρινίσει τις συμπεριφορές του αντικειμένου της παρατήρησης, τα οικολογικά γεγονότα (π.χ. δραστηριότητες, εργασίες, συμπεριφορά δασκάλου) και να εντοπίσει τη δυναμική σχέση τους (Greenwood et al., 1986).

1.3.3. Τεχνικές υλοποίησης της Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης

Τεχνικές υλοποίησης οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης αναπτύχθηκαν από τους Charles Greenwood, Judith Carta, Joe Delquadri. Η πρώτη εκδοχή του συστήματος αναπτύχθηκε από τους Greenwood, Delquadri και Hall (1978) και ονομάστηκε The Code for Instructional Structure and Student Academic Response (CISSAR). Στο πρωτότυπο σύστημα, προσδιορίζονταν δεκαεννιά κωδικοί μαθητών που μπορούσαν να συνδυαστούν σε τρεις σύνθετες μεταβλητές. Το CISSAR με την τωρινή του μορφή κατηγοριοποιεί τις οικοσυμπεριφοριστικές ενέργειες σε συμπεριφορές μαθητή, συμπεριφορές δασκάλου και περιβάλλον. Το CISSAR χρησιμοποιεί στιγμιαία καταγραφή δείγματος (διαστήματα 10 δευτερολέπτων) καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Οι παρατηρητές καταγράφουν την οικολογία (ecology) (συγκεκριμένη δραστηριότητα, η δραστηριότητα που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της διδασκαλίας και δομή της τάξης), την συμπεριφορά του δασκάλου (θέση του δασκάλου και συμπεριφορά) και την συμπεριφορά του μαθητή (ακαδημαϊκές αντιδράσεις, αντιδράσεις ανταγωνισμού ή ακατάλληλες αντιδράσεις και διαχείριση εργασίας). Αφού γίνει καταγραφή των δεδομένων, ο αξιολογητής μπορεί να ορίσει τη συχνότητα της παρουσίας συγκεκριμένων συμπεριφορών και τις

αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές και το περιβαλλοντικό ερέθισμα (Greenwood, Schulte, Kohler, & Dinwiddie, 1986).

Δύο παράγωγα του CISSAR έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία 10 με 12 χρόνια. Ένα από αυτά είναι το Ecobehavioral System for Complex Assessments of Preschool Environments (ESCAPE), που δημιουργήθηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η άλλη, η κύρια εκδοχή του CISSAR (MS-CISSAR), σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί σε παρατηρήσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις. Τα τρία παράγωγα συστήματα (CISSAR, ESCAPE και MS-CISSAR), έχουν συνδυαστεί σε ένα λογισμικό πρόγραμμα, το EcoBehavioral Assessment System Software (EBASS).

Το EBASS (Greenwood & Carta, 1994), που αναπτύχθηκε από το Juniper Gardens Children's Project, είναι ένα λογισμικό σύστημα που δίνει τη δυνατότητα στο προσωπικό του σχολείου να κάνει συστηματικές παρατηρήσεις στην τάξη για αξιολόγηση χρησιμοποιώντας φορητούς υπολογιστές ή notebook. Το πακέτο EBASS περιλαμβάνει έναν οδηγό αξιολόγησης, έναν τεχνικό οδηγό, λογισμικό υπολογιστή και βιντεοκασέτες, στις οποίες προβάλλεται η χρήση του συστήματος (Salvia & Ysseldyke, 1995).

Το EBASS σχεδιάστηκε ειδικά για τους σχολικούς ψυχολόγους, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους επαγγελματίες ειδικούς στην αξιολόγηση, την εκπαίδευση δασκάλων και στις δραστηριότητες εκτίμησης του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένου το εκπαιδευτικό προσωπικό στη γενική και την ειδική αγωγή. Τυπικές εφαρμογές περιλαμβάνουν αξιολογήσεις μαθητών ατομικά με σκοπό τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής παρέμβασης, αξιολόγηση της ατομικής προόδου του κάθε μαθητή, ή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η χρήση του υπολογιστή βοηθάει στην εξάσκηση στη χρήση του εργαλείου, στην μέτρηση της αξιοπιστίας, στην τροποποίηση του εργαλείου, απλές αλλά και πολύπλοκες αναλύσεις δεδομένων, και δυνατότητες στη βάση δεδομένων (Salvia & Ysseldyke, 1995).

Ο παρατηρητής της τάξης επιλέγει το όργανο παρατήρησης που είναι κατάλληλο (ESCAPE, CISSAR ή MS-CISSAR) και χρησιμοποιεί τον φορητό υπολογιστή μέσα στην τάξη για να μαζέψει δεδομένα ανά διαστήματα 10 δευτερολέπτων. Το πακέτο εξάσκησης που διατίθεται μαζί με το EBASS χρησιμοποιείται για να διδάξει στους παρατηρητές πως τι να προσέξουν και πώς να κωδικοποιήσουν τις συμπεριφορές. Το σύστημα εξάσκησης είναι αυτό-διδασκόμενο

και περιλαμβάνει μικρής διάρκειας μαθήματα, παραδείγματα μέσα από τάξεις βιντεοσκοπημένα, ασκήσεις στον υπολογιστή με ανατροφοδότηση και εξάσκηση στην παρατήρηση. Χρειάζονται 8 με 10 ώρες για να μάθει κανείς κάποιο από αυτά τα τρία εργαλεία και πρόσθετος χρόνος χρειάζεται για εξάσκηση στη συλλογή δεδομένων (Greenwood et al., 1986).

Η πρωτότυπη μορφή του **CISSAR** περιλαμβάνει τέσσερις οικολογικές κατηγορίες (π.χ. δραστηριότητες, εργασίες, ομαδοποίηση κατά τα διδασκαλία και θέση δασκάλου). Μία πέμπτη κατηγορία, η συμπεριφορά του δασκάλου, προστέθηκε λίγο αργότερα. Αυτές οι κατηγορίες επιλέχθηκαν ως μεταβλητές πιο πιθανές να επηρεάσουν την συμπεριφορά του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, όπως φάνηκε και από έρευνες του Cobb (1971 & 1972), των Cobb & Hops (1971), των Greenwood, Stokes, & Hops (1974) και των Wahler, House, & Stambaugh (1976) (Greenwood et al., 1986). Οι οικολογικές κατηγορίες φαίνονται στον πίνακα 1 (Greenwood et al., 1986; Salvia & Ysseldyke, 1995):

Οικολογικές κατηγορίες

A) Δραστηριότητα	B) Εργασία	Γ) Ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία
1) τέχνες/ δεξιότητες	1) φέρνω/ βάζω μακριά	1) ολόκληρη ομάδα
2) ενασχόληση/ διαχείριση	2) ακρόαση του μαθήματος	2) ατομικά
3) δεν απαντάει	3) άλλα μέσα	3) μικρή ομάδα
4) ελεύθερος χρόνος	4) χαρτί/ μολύβι	
5) γραφή	5) αναγνώστες	
6) γλώσσα	6) συζήτηση δασκάλου-μαθητή	
7) μαθηματικά	7) τετράδιο εργασιών	
8) ανάγνωση	8) φωτοτυπία	
9) επιστήμες		
10) κοινωνικές σπουδές		
11) ορθογραφία		
12) μετάβαση		

Πίνακας 1
Οικολογικοί κώδικες στο CISSAR

Οι κατηγορίες της συμπεριφοράς του δασκάλου φαίνονται στον πίνακα 2 και της συμπεριφοράς του μαθητή στον πίνακα 3 (Salvia & Ysseldyke, 1995):

Συμπεριφορά Δασκάλου

<u>A) Θέση του δασκάλου</u>	<u>B) Συμπεριφορά του δασκάλου</u>
1) απέναντι από τους μαθητές	1) επιδοκιμασία
2) στην έδρα	2) αποδοκιμασία
3) πίσω	3) καμία αντίδραση
4) μπροστά	4) άλλη κουβέντα
5) έξω από την τάξη	5) διδασκαλία
6) δίπλα στον μαθητή	

Πίνακας 2
Κώδικες Συμπεριφοράς Δασκάλου στο CISSAR

Συμπεριφορά Μαθητή

<u>A) ακαδημαϊκή ανταπόκριση</u>	<u>B) διαχείριση εργασίας</u>	<u>Γ) ανταγωνιστικές ή ακατάλληλες συμπεριφορές</u>
1) γράψιμο	1) προσέχει	1) διατάραξη
2) παιχνίδι γνώσεων	2) σηκώνει χέρι	2) ακατάλληλο παιχνίδι
3) φωναχτή ανάγνωση	3) ασχολείται με υλικό	3) ακατάλληλη εργασία
4) χαμηλόφωνη ανάγνωση	4) κινείται	4) ακατάλληλη ομιλία
5) ακαδημαϊκός λόγος	5) κατάλληλο παιχνίδι	5) μη-ακαδημαϊκός λόγος
6) απάντηση σε ερώτηση		6) κοιτάζει τριγύρω
7) ερώτηση		7) αυτο-προκαλείται

Πίνακας 3
Κώδικες Συμπεριφοράς Μαθητή στο CISSAR

Στο MS-CISSAR οι κατηγορίες έχουν ανανεωθεί και είναι συγκεντρωμένες στον πίνακα 4 (Salvia & Ysseldyke, 1995).

Οικολογικές κατηγορίες

A) Τοποθεσία	B) Δραστηριότητα	Γ) Εργασία	Δ) Φυσικές ρυθμίσεις	Ε) Ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία
1) τυπική τάξη	1) ανάγνωση	1) φέρνω/ βάζω μακριά	1) ολόκληρη ομάδα	1) ολόκληρη η τάξη
2) ειδική αγωγή	2) μαθηματικά	2) ακρόαση του μαθήματος	2) μικρές ομάδες	2) μικρές ομάδες
3) τμήμα ένταξης	3) ορθογραφία	3) άλλα μέσα	3) κάθε μαθητής χωριστά	3) ένας προς έναν
4) εργαστήριο	4) γραφή	4) χαρτί/μολύβι		4) αυτόνομα
5) βιβλιοθήκη	5) γλώσσα	5) αναγνώστες		5) καμία ρύθμιση
6) δωμάτιο μουσικής	6) επιστήμες	6) συζήτηση		
7) χώρος θεραπείας	7) κοινωνικές επιστήμες	7) τετράδιο εργασιών		
8) διάδρομος	8) Προεπαγγελματική	8) φωτοτυπία		
9) ακουστικό δωμάτιο	9) αδρή κινητικότητα	9) καμία δραστηριότητα		
10) άλλο	10) δραστηριότητες καθημερινής ζωής			
	11) ατομική υγιεινή			
	12) τέχνες/δραστηριότητες			
	13) ελεύθερος χρόνος			
	14) διαχείριση επιχειρήσεων			
	15) μεταφορά			
	16) μουσική			
	17) δραστηριότητες με τέλος χρόνου			
	18) καμία δραστηριότητα			
	19) «δεν μπορείς να πεις»			
	19) άλλο			

Πίνακας 4
Οικολογικοί κώδικες στο MS-CISSAR

Οι κατηγορίες συμπεριφοράς φαίνονται στους πίνακες 5 και 6 αντίστοιχα.

Συμπεριφορά δασκάλου

A) Ορισμός του δασκάλου	B) Συμπεριφορά δασκάλου	Γ) Επιδοκιμασία δασκάλου	Δ) Θέση δασκάλου
1) γενικής εκπαίδευσης	1) ακαδημαϊκές ερωτήσεις	1) επιδοκιμασία	1) απέναντι από τους μαθητές
2) ειδικής αγωγής	2) διαχείριση ερωτήσεων	2) αποδοκιμασία	2) στην έδρα
3) Aide/Para	3) ερωτήσεις πειθαρχίας	3) τίποτα από τα δύο	3) πίσω
4) φοιτητής	4) ακαδημαϊκή εντολή		4) έξω από την τάξη
5) εθελοντής	5) εντολή διαχείρισης		5) δίπλα στον μαθητή
6) βοηθητικό προσωπικό	6) εντολή πειθαρχίας		
7) αναπληρωτής	7) ακαδημαϊκός λόγος		
8) καθοδηγητής του μαθητή	8) λόγος διαχείρισης		
9) καθόλου προσωπικό	9) λόγος για πειθαρχία		
	10) μη-ακαδημαϊκός λόγος		
	11) μη-λεκτικές παρακινήσεις		
	12) προσοχή		
	13) διαβάζει φωναχτά		
	14) τραγουδάει		
	15) δεν ανταποκρίνεται		

Πίνακας 5
Κώδικες Συμπεριφοράς Δασκάλου στο MS-CISSAR

Συμπεριφορά μαθητή

Α) Ακαδημαϊκή ανταπόκριση	Β) Διαχείριση εργασίας	Γ) Ανταγωνιστική ή ακατάλληλη συμπεριφορά
1) γράφει	1) σηκώνει χέρι	1) επιθετικότητα
2) συμμετέχει στην εργασία	2) παίζει κατάλληλα	2) διατάραξη
3) διαβάζει φωναχτά	3) χειρισμός υλικού	3) ακατάλληλη ομιλία
4) διαβάζει χαμηλόφωνα	4) κινείται	4) κοιτάζει τριγύρω
5) ακαδημαϊκός λόγος	5) ομιλία για διαχείριση	5) δεν συμμορφώνεται
6) μη-ακαδημαϊκή ανταπόκριση	6) προσοχή	6) αυτο-προκαλείται
	7) καμία διαχείριση	7) αυτο-τραυματίζεται
		8) καμία ακατάλληλη συμπεριφορά

Πίνακας 6
Κώδικες Συμπεριφοράς Μαθητή στο MS-CISSAR

1.3.4. Εφαρμογές της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης

Ένα σύστημα οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης θα μπορούσε να εστιάσει σε παιδιά εξατομικευμένα, συνομηλίκους, γονείς, άλλους ενήλικες, ή δασκάλους ως υποκείμενα προς παρατήρηση. Από τη στιγμή που ο κύριος στόχος είναι η ειδίκευση των οικολογικών παραγόντων της συμπεριφοράς στην τάξη, εστιάζουμε στο κάθε παιδί εξατομικευμένα ως μονάδα για παρατήρηση και ανάλυση. Όλες οι οικολογικές μεταβλητές, θα πρέπει να καταγράφονται τόσο των συνομηλίκων, των γονιών, του δασκάλου και της τάξης σε σχέση με το παιδί που αξιολογείται (Greenwood et al., 1986).

Συστήματα κωδικοποίησης που κατ' επανάληψη έχουν ως δείγμα διαφορετικό παιδί κατά τη διάρκεια μίας καταγραφής, μπορεί να μην είναι κατάλληλα να εξετάσουν οικοσυμπεριφορικές σχέσεις, επειδή τα οικολογικά δεδομένα που καταγράφονται ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά της συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού. Επαναλαμβανόμενη δειγματοληψία αρκετών παιδιών στην ίδια αξιολόγηση / συνεδρίαση μπορεί να περιορίσει την ποσότητα των πληροφοριών που είναι διαθέσιμη για κάθε παιδί. Στο MS-CISSAR, οι

οικολογικές μεταβλητές καταγράφονται από έναν παρατηρητή σε σχέση με ένα παιδί-στόχο ο οποίος είναι η μονάδα ανάλυσης.

Τα υπάρχοντα προγράμματα οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης σε υπολογιστή τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζονται στα σχολεία έχουν 4 κύριες εφαρμογές: α) να περιγράψουν τα πλαίσια διδασκαλίας της τάξης, β) να γίνει σύγκριση των πλαισίων διδασκαλίας ανάμεσα σε διάφορες τάξεις, γ) να αναγνωρίσει μεταβλητές που προκύπτουν φυσικά στη διδασκαλία, που σχετίζονται σε υψηλό επίπεδο με συμπεριφορές ενασχόλησης από τους μαθητές και δ) για να καταγράψει αλλαγές σε μεταβλητές της τάξης, του δασκάλου ή του μαθητή ως αποτέλεσμα πειραματικού χειρισμού (Kamps, Leonard, Dugan, Boland, & Greenwood, 1991).

Η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση, παραδοσιακά, χρησιμοποιείται για πλήθος καθηκόντων αξιολόγησης όπως: α) για περαιτέρω έλεγχο των συναισθηματικών διαταραχών και των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να έχει το παιδί, β) για διαγνωστική αξιολόγηση συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς, γ) για αξιολόγηση της οικολογίας της τάξης στην εφαρμογή ακαδημαϊκών παρεμβάσεων και δ) για καταγραφή της προόδου φαρμακευτικών, ψυχοκοινωνικών και ακαδημαϊκών παρεμβάσεων (Volpe, DiPerna, Hintze, Shapiro, 2005).

1.3.5. Εναλλακτικές μορφές εφαρμογής της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης

Πέρα από το ηλεκτρονικό σύστημα κωδικοποίησης για αξιολόγηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς του παιδιού, [Eco-Behavioral Assessment Software System, από τους Greenwood, Carta, Kamps, και Delquadri (1993)] το οποίο περιγράφηκε νωρίτερα υπάρχουν και άλλα συστήματα ηλεκτρονικά. Ένα από αυτά είναι της Pianta και των συνεργατών της, οι οποίοι ύστερα από χρόνια χρήσης βιντεοσκοπήσεων μεγάλων τάξεων δημιούργησαν το Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Bracey, 2009). Το σύστημα έχει 3 κύριες διαστάσεις και η κάθε μία έχει κάποιες υποδιαστάσεις. Η μία κύρια διάσταση είναι η Συναισθηματική Υποστήριξη και μέσα σε αυτήν, οι ερευνητές εξετάζουν το θετικό κλίμα, το αρνητικό κλίμα, την ευαισθησία του δασκάλου και την φροντίδα του δασκάλου για τις προοπτικές του παιδιού. Η δεύτερη κύρια διάσταση είναι η Οργάνωση της τάξης, η

οποία περιλαμβάνει διαχείριση της συμπεριφοράς, παραγωγικότητα και διδασκαλία γνωστικών σχημάτων. Τέλος, η Υποστήριξη Διδασκαλίας έχει ως υποκατηγορίες την ανάπτυξη εννοιών, την ποιότητα της ανατροφοδότησης και την μοντελοποίηση της γλώσσας. Η βαθμολογία είναι διαφορετική για τα παιδιά προσχολικής αγωγής, για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας.

Το Teacher Performance Rating Scale (TPRA) των Ross, Sienger-Dudek & Greer (2005) είναι μία απλή και αποτελεσματική μέθοδος άμεσης παρατήρησης και αξιολόγησης του δασκάλου που χρησιμοποιείται για να αλλάξει τις συμπεριφορές των δασκάλων και την μάθηση των μαθητών χρησιμοποιώντας μία μέτρηση που βασίζεται στην ιδέα του χρόνου ακαδημαϊκής ενασχόλησης. Το TPRA βασίζεται στην λογική της μέτρησης του χρόνου ακαδημαϊκής ενασχόλησης μετρώντας την παρουσία ή την απουσία «μονάδων μάθησης» (learn units). Η «μονάδα μάθησης» μετρά την εμφάνιση επιθυμητών των μαθητών και των δασκάλων.

Οι VanTassel-Baska, Quek και Feng (2007) παρουσίασαν ένα όργανο παρατήρησης το οποίο έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τις επαγγελματικές ανάγκες των δασκάλων στην εκπαίδευση προικισμένων ατόμων (VanTassel-Baska, 2007). Το COS-R έχει 25 αντικείμενα σε 6 κατηγορίες. Οι 6 κατηγορίες του εργαλείου είναι α) προγραμματισμός και παράδοση μαθημάτων, β) προτάσεις για διαφοροποίηση, γ) επίλυση προβλημάτων, δ) στρατηγικές κριτικής σκέψης, ε) στρατηγικές δημιουργικής σκέψης, στ) στρατηγικές έρευνας. Κάθε αντικείμενο της κλίμακας βαθμολογείται για το επίπεδο αποτελεσματικότητάς του, π.χ. 3= αποτελεσματικό, 2= σχεδόν αποτελεσματικό, 1= αναποτελεσματικό.

Στην έρευνα του Volpe (2005) γίνεται λόγος για άλλα συστήματα που α) έχουν σχεδιαστεί για χρήση στις τάξεις του δημοτικού, β) έχουν οδηγό χρήσης για τον αναγνώστη, γ) αξιολογούν ακαδημαϊκά σχετικές συμπεριφορές (π.χ. ακαδημαϊκή εμπλοκή) και δ) επιτρέπουν το χαρτί και το μολύβι για την καταγραφή.

Τέτοια συστήματα είναι:

1. Academic Engaged Time Code of the Systematic Screening for Behavior Disorders (AET-SSBD- Walker & Severson, 1990)
2. ADHD School Observation Code (ADHD-SOC- Gadow, Sprafkin, & Nolan, 1996)
3. Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS- Shapiro, 2004)
4. Classroom Observation Code (COC- Abikoff & Gittelman, 1985)
5. Direct Observation Form (DOF- Achenbach, 1986)

6. State-Event Classroom Observation System (SECOS- Saudargas, 1997)
7. Student Observation System of the Behavioral Assessment System for Children-2 (SOS- Reynolds & Kamphaus, 2004).

Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των παραπάνω συστημάτων (Volpe et al. 2005). Όλα τα συστήματα τα οποία θα περιγράψουν, χαρακτηριστικό τους είναι ότι για τις καταγραφές δεν χρειάζεται υπολογιστής, παρά μόνο χαρτί και μολύβι.

Το **Academic Engaged Time Code of the Systematic Screening for Behavior Disorders** (AET-SSBD- Walker & Severson, 1990) είναι τμήμα ενός άλλου τεστ του Systematic Screening of Behavior Disorders (SSBD), το οποίο χρησιμοποιείται για τη διάγνωση παιδιών δημοτικού σχολείου με συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς. Το AET-SSBD μετράει τον χρόνο που ασχολείται ο μαθητής με ακαδημαϊκές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τον δάσκαλο ή γράφει κάποια εργασία στο τετράδιό του. Το παιδί παρατηρείται για 15 λεπτά και ο παρατηρητής χρησιμοποιεί ένα χρονόμετρο για να καταγράψει τη διάρκεια που η συμπεριφορά του μαθητή παραμένει σταθερή.

Το **ADHD School Observation Code** (ADHD-SOC- Gadow, Sprafkin, & Nolan, 1996) δημιουργήθηκε ως ένα εργαλείο διάγνωσης αλλά και εκτίμησης των επιδράσεων των παρεμβάσεων σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και του διαλείμματος. Για να το χρησιμοποιήσει κάποιος χρειάζεται εξάσκηση 20-25 ώρες. Η παρατήρηση διαρκεί 15 λεπτά και γίνεται καταγραφή ανά 15 δευτερόλεπτα. Οι συμπεριφορές που καταγράφονται είναι οι εξής: α) ακατάλληλες αντιδράσεις (π.χ. φωνάζει ενώ δεν επιτρέπεται), β) κίνηση (π.χ. σηκώνεται από την καρέκλα του), γ) λεκτική επιθετικότητα (π.χ βρίζει άλλο μαθητή), δ) συμβολική επιθετικότητα (π.χ. παίρνει το μολύβι του συμμαθητή του), ε) επιθετικότητα σε αντικείμενο (π.χ. κλωτσάει την καρέκλα), στ) ονειροπόληση (π.χ. χαζεύει έξω από το παράθυρο).

Το **Behavioral Observation of Students in Schools** (BOSS- Shapiro, 2004) σχεδιάστηκε για να καταγράψει την ενασχόληση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Χρειάζεται 10-15 ώρες εξάσκηση για να μπορέσει κάποιος να το χρησιμοποιήσει. Ο μαθητής μπορεί να ασχολείται ενεργά, όπως να συμμετέχει ή να γράφει κάποια εργασία και μπορεί να ασχολείται παθητικά όπως το να προσέχει τον δάσκαλο όταν παραδίδει. Επίσης μπορεί να παρουσιάζει αρνητικές συμπεριφορές όπως να σηκώνεται από την καρέκλα του, να μιλάει με το διπλανό του ή να

ονειροπολεί. Η παρατήρηση διαρκεί 15 λεπτά και οι καταγραφές γίνονται κάθε 15 δευτερόλεπτα.

Το **Classroom Observation Code** (COC- Abikoff & Gittelman, 1985) σχεδιάστηκε για την διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας μέσα στην τάξη αλλά και για να καταγράψει τις επιδράσεις των παρεμβάσεων που δέχονται αυτά τα παιδιά. Το εργαλείο αποτελείται από 12 κατηγορίες συμπεριφοράς και χρειάζεται 50 ώρες εξάσκηση από τον παρατηρητή. Η παρατήρηση διαρκεί 32 λεπτά και οι καταγραφές γίνονται κάθε 4 λεπτά. Το COC μοιάζει με το ADHD-SOC στις κατηγορίες του.

Το **Direct Observation Form** (DOF- Achenbach, 1986) σχεδιάστηκε για να καταγράψει τις προβληματικές συμπεριφορές αλλά και την ακαδημαϊκή ενασχόληση των μαθητών στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα. Η εξάσκηση που χρειάζεται στο συγκεκριμένο εργαλείο είναι 10 ώρες. Η παρατήρηση διαρκεί 10 λεπτά με καταγραφές κάθε 1 λεπτό. Θεωρείται ότι χρειάζονται 3 έως 6 παρατηρήσεις ώστε να έχουμε μία σταθερή εικόνα της συμπεριφοράς του μαθητή. Στο τέλος της παρατήρησης, ο παρατηρητής βαθμολογεί τη συμπεριφορά του μαθητή σε μία λίστα με 97 συμπεριφορές σημειώνοντας σε κλίμακα τύπου Likert.

Το **State-Event Classroom Observation System** (SECOS- Saudargas, 1997) έχει χρησιμοποιηθεί σε παιδιά δημοτικού αλλά και γυμνασίου ώστε να καταγράψει συμπεριφορές. Απαιτούνται 10-15 ώρες εξάσκηση στο εργαλείο, το οποίο μετράει κατά πόσο οι μαθητές παρουσιάζουν τις εξής συμπεριφορές: α) εργάζονται, β) σηκώνονται από τις θέσεις τους, γ) χαζεύουν, δ) αλληλεπιδρούν κοινωνικά με άλλο μαθητή, ε) αλληλεπιδρούν κοινωνικά με το δάσκαλο και στ) άλλες δραστηριότητες, όπως ξύνουν το μολύβι κτλ. Επίσης καταγράφονται και τα εξής γεγονότα: α) σήκωμα χεριού, β) ζητά βοήθεια από το δάσκαλο, γ) ο δάσκαλος προσεγγίζει το μαθητή, δ) άλλος μαθητής προσεγγίζει το μαθητή και ε) ο δάσκαλος απευθύνεται στον μαθητή. Η παρατήρηση διαρκεί 20 λεπτά.

Το **Student Observation System of the Behavioral Assessment System for Children-2** (SOS- Reynolds & Kamphaus, 2004) δημιουργήθηκε για να καταγράψει αποδεκτές και μη-αποδεκτές συμπεριφορές στην τάξη. Ως αποδεκτές θεωρούνται η ανταπόκριση στο δάσκαλο, η αλληλεπίδραση με συμμαθητές, εργάζεται κτλ., και ως μη αποδεκτές θεωρούνται το να μην προσέχει, να είναι επιθετικός κτλ. 30 λεπτά εξάσκησης είναι αρκετά ή με τη βοήθεια του εγχειριδίου χρήσης μπορεί να το εφαρμόσει κάποιος. Η παρατήρηση διαρκεί 30 λεπτά.

1.4. Αξιοποίηση της Οικοσυμπεριφοριστικής Ανάλυσης σε μελέτες λειτουργικότητας εκπαιδευτικών πλαισίων

1.4.1. Έρευνες στην πρώιμη παρέμβαση

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η έρευνα της ανάπτυξης του παιδιού και της πρώιμης παρέμβασης, όλο και περισσότερο υιοθετούν προσεγγίσεις που παρατηρούν την αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στο πλαίσιο, με μία υπονοούμενη ή σαφή υπόθεση ότι ένα ποσοστό της αλλαγής του παιδιού οφείλεται στις ρυθμίσεις των άμεσων ή έμμεσων μεταβλητών που επιδρούν σε αυτό το πλαίσιο (Bronfenbrenner, 1979; Schroeder, 1990). Με δεδομένο ότι οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξή τους, η έρευνα των οικοσυμπεριφοριστικών σχέσεων επέκτεινε την κατανόησή μας γύρω από τις περιβαλλοντικές συνθήκες που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά μικρών παιδιών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ολοκληρωμένα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (Brown, Odom & Li, 1999).

Η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες πρώιμης παρέμβασης τα τελευταία 15 χρόνια. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση για να: α) εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης (Carta, Greenwood, & Robinson, 1987), β) ερευνήσουν την μεταφορά των των παιδιών από το ένα πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης στο άλλο (Carta, Atwater, Schwartz, & Miller, 1996), γ) εξετάσουν τη χρήση στρατηγικών γλωσσικής παρέμβασης στα νηπιαγωγεία (Schwartz, Carta, & Grant, 1996), δ) αναγνωρίσουν δραστηριότητες που θέτουν την περίπτωση/περίσταση για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παιδιού-παιδιού σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες (Odom, Peterson, McConnell, & Ostrosky, 1990) και ε) περιγράψουν τεχνικές της τάξης και της παιδικής συμπεριφοράς στην πρώιμη εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Odom, Skellenger, & Ostrosky, 1999).

Σε έρευνά τους οι Brown, Odom και Li (1999), μελέτησαν 112 παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες για 3 ώρες το καθένα. Τα παιδιά επιλέχθηκαν από 16 σχολεία συνεκπαίδευσης. Το δείγμα ομαδοποιήθηκε με βάση:

α) τον τύπο του προγράμματος (π.χ. κέντρα φύλαξης παιδιού, τάξεις σε δημόσια σχολεία κτλ.), β) υπηρεσίες συνεκπαίδευσης (π.χ. ενταξιακό ενεργό μοντέλο, συμβουλευτικό μοντέλο πρώιμης εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες, πλανόδιο μοντέλο διδασκαλίας (itinerant), μοντέλο συνδιδασκαλίας με ειδικούς παιδαγωγούς πρώιμης παρέμβασης και δασκάλους πρώιμης παρέμβασης) και γ) γεωγραφική ποικιλία (π.χ. πόλη, προάστια, ύπαιθρος). Χρησιμοποιήθηκε το CASPER II (Code for Active Student Participation and Engagement-Revised) ως σύστημα παρατήρησης, που είναι η βελτιωμένη έκδοση-αναθεώρηση δύο προηγούμενων συστημάτων παρατήρησης, Code for Active Student Participation and Engagement (CASPER) και Eccobehavioral System for the Complex Assessment of Preschool Environments (ESCAPE, Carta, Greenwood, & Atwater, 1985). Το CASPER II είναι ένα σύστημα άμεσης παρατήρησης, σχεδιασμένο να συλλέγει πληροφορίες για το προσχολικό περιβάλλον και την συμπεριφορά των ενηλίκων και των παιδιών μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα. Αποτελείται από 7 οικολογικές μεταβλητές που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με την εστίαση του παιδιού και τις συγκεκριμένες συνθήκες του περιβάλλοντος καθώς και την εστίαση στις συμπεριφορές του παιδιού, των συνομηλίκων και του ενήλικα μέσα στο κάθε πλαίσιο. Οι οικοσυμπεριφοριστικές μεταβλητές που εστιάζουν στην άμεση εστίαση του παιδιού σε συγκεκριμένες περιστάσεις περιλαμβάνουν πληροφορίες για: α) την οργάνωση των ομάδων, β) την σύνθεση των ομάδων, γ) την περιοχή δράσης και δ) την αρχή της δραστηριότητας (προκαταβολικός οργανωτής). Οι οικοσυμπεριφοριστικές μεταβλητές που εστιάζουν στις συμπεριφορές του παιδιού, των συνομηλίκων και του ενήλικα περιλαμβάνουν πληροφορίες για: α) την συμπεριφορά του παιδιού, β) την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, γ) την συμπεριφορά του ενήλικα.

Οι ερευνητές παρατηρούσαν ένα παιδί κάθε δύο δευτερόλεπτα και έπειτα κάθε 28 δευτερόλεπτα κατέγραφαν την συμπεριφορά σε μία από τις 7 οικοσυμπεριφοριστικές μεταβλητές σε 30λεπτή δραστηριότητα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με το CASPER II.

Δύο σημαντικές διαφορές που φάνηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν οι εξής: α) παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες, συγκρινόμενα με αυτά με ειδικές ανάγκες, συμμετείχαν σε περισσότερες κοινωνικές συμπεριφορές παιδιού προς παιδί και β) παιδιά με ειδικές ανάγκες λαμβάναν περισσότερη υποστήριξη και προσοχή από ενήλικες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές ανάγκες.

1.4.2. Έρευνες σε άτομα με κώφωση

Χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης, το Mainstream Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR), οι Woolsey, Harrison & Gardner, (2004) εξέτασαν τις ρυθμίσεις της διδασκαλίας, τις συμπεριφορές του δασκάλου και τα επίπεδα ακαδημαϊκής ανταπόκρισης 9 μαθητών με κώφωση, οι οποίοι φοιτούσαν στη μέση εκπαίδευση, σε τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (γενικό σχολείο, σχολείο κωφών, θεραπευτικό κέντρο). Ο κάθε μαθητής παρατηρούνταν για 2 ολόκληρες σχολικές μέρες. Οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις στο θεραπευτικό κέντρο διέφεραν από τις ρυθμίσεις που χρησιμοποιούνταν στο γενικό σχολείο και στο σχολείο κωφών. Οι μαθητές σε όλα τα πλαίσια λάμβαναν διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή διδασκαλία ένος προς έναν.

Οι επιδράσεις των επιλογών των δασκάλων, το πώς αυτές υλοποιούνται και πώς αλληλεπιδρά ο δάσκαλος με τους μαθητές παρατηρούνται στο πλαίσιο του τι κάνουν οι μαθητές (ακαδημαϊκή απόκριση, διαχείριση εργασίας ή παρουσίαση ανταγωνιστικής ή ακατάλληλης συμπεριφοράς). Με την πάροδο του χρόνου, το τι κάνει ο μαθητής παρουσία της διδασκαλίας του δασκάλου μπορεί να αναλυθεί κάτω από το πλαίσιο συγκεκριμένου περιβάλλοντος και σε σχέση με συγκεκριμένη συμπεριφορά δασκάλου. Η ανάλυση μέσω της οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης μπορεί να αποδώσει διαδοχικές και ταυτόχρονες σχέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και τις ανταποκρίσεις του μαθητή (Greenwood et al., 1986). Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση μπορεί να δια φωτίσει τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες του περιβάλλοντος της τάξης, της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στο ακαδημαϊκό υλικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι δάσκαλοι σε κάθε πλαίσιο την περισσότερη ώρα χρησιμοποιούσαν ακαδημαϊκό λόγο, λόγο διαχείρισης και έδιναν προσοχή στους μαθητές. Οι δάσκαλοι των γενικών σχολείων χρησιμοποιούσαν το 32% του χρόνου τους κάνοντας ερωτήσεις/ εντολές/ ομιλία, 13% διαχείριση λόγου και 1% πειθαρχώντας τα παιδιά. Έδιναν προσοχή στους μαθητές κατά μέσο όρο 14%. Οι δάσκαλοι στα σχολεία κωφών, αντίθετα, χρησιμοποιούσαν το 22% του χρόνου κάνοντας ερωτήσεις/ εντολές/ ομιλία, 11% στη διαχείριση λόγου και 1% πειθαρχώντας τα παιδιά. Έδιναν προσοχή στους μαθητές 19%. Οι δάσκαλοι στο

θεραπευτικό κέντρο χρησιμοποιούσαν λιγότερο χρόνο στις ακαδημαϊκές διαδικασίες και τη διαχείριση λόγου, 22% και 10% αντίστοιχα. Προσπαθούσαν να συμμορφώσουν τα παιδιά 2% και έδιναν προσοχή στους μαθητές 19%. Το να διαβάζουν φωναχτά στους μαθητές παρατηρήθηκε μόνο στο γενικό σχολείο και περίπου 4%.

Υπήρχαν 5 κατηγορίες ακαδημαϊκής απόκρισης: α) γράψιμο, β) συμμετοχή σε έργο, γ) να διαβάζουν φωναχτά, δ) να διαβάζουν χαμηλόφωνα και ε) να συζητούν ακαδημαϊκά. Οι μαθητές στα γενικά σχολεία αποκρίνονταν ακαδημαϊκά 41%. Οι μαθητές στο σχολείο των κωφών αποκρίνονταν ακαδημαϊκά λίγο πιο συχνά, 48% και στο θεραπευτικό κέντρο 55%. Το γράψιμο ήταν η πιο συχνή συμπεριφορά και το διάβασμα, φωναχτά και χαμηλόφωνα ήταν το πιο σπάνιο και στα 3 πλαίσια.

Όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν ακαδημαϊκά ασχολούνταν είτε με διαχείριση εργασίας ή ακατάλληλες συμπεριφορές ή ανταγωνιστικές. Οι συμπεριφορές διαχείρισης εργασίας συμπεριλάμβαναν α) σήκωμα χεριού, β) κατάλληλο παιχνίδι, γ) χειρισμό υλικού, δ) μετακίνηση, ε) να μιλάνε για θέματα διαχείρισης, όπως να ρωτήσουν για να δανειστούν μολύβι, και στ) να δίνουν προσοχή. Οι ανταγωνιστικές συμπεριφορές ήταν α) επιθετικότητα, β) αναστάτωση, γ) να μιλάνε ακατάλληλα, δ) να κοιτάνε τριγύρω, ε) μη-συμμόρφωση, στ) αυτοδιέγερση και ζ) αυτοτραυματισμός. Οι μαθητές στα γενικά σχολεία περνούσαν πάνω από το μισό χρόνο (55%) σε συμπεριφορές διαχείρισης έργου ενώ στα σχολεία κωφών και στο θεραπευτικό κέντρο ήταν 39% και 22% αντίστοιχα.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Woolsey, Herring & Satterfield (2009), οι ερευνητές παρατήρησαν 30 κωφούς μαθητές και 17 δασκάλους για 60 σχολικές μέρες χρησιμοποιώντας το MS-CISSAR. Θέλησαν να εξετάσουν κατά πόσο χρησιμοποιούνταν κοινωνικές επιστήμες στο πρόγραμμά τους, τι είδους δραστηριότητες γίνονταν και αν υπήρχαν διαφορές στην προσοχή του δασκάλου σε μαθητές υψηλής και χαμηλής απόδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χρόνος που ασχολούνταν με τις κοινωνικές επιστήμες διαφοροποιούνταν με βάση την τάξη αλλά και τον δάσκαλο. Οι δραστηριότητες που επέλεγαν ήταν κυρίως «άλλα μέσα», δηλαδή, χειρισμός υλικού, χαρτών κτλ, και υπήρχε μεγάλη συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες από όλους τους μαθητές. Τέλος, οι δάσκαλοι, συνήθως επικέντρωναν την προσοχή τους περισσότερο στους μαθητές με χαμηλή επίδοση παρά σε αυτούς με υψηλή επίδοση.

1.4.3. Έρευνες σε τάξεις συνεκπαίδευσης

Σε έρευνά τους οι Wallace, Anderson, Bartholomay & Hupp, (2002), εξέτασαν τις συμπεριφορές των δασκάλων, τις αντιδράσεις των μαθητών και την οικολογία της τάξης σε τάξεις συνεκπαίδευσης σε 4 γυμνάσια που είχαν εντάξει με επιτυχία στη γενική εκπαίδευση άτομα με ειδικές ανάγκες και μελέτησαν τις διαφορές στη συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Χρησιμοποίησαν το εργαλείο EBASS. Έκαναν 199 παρατηρήσεις σε 118 τάξεις συνεκπαίδευσης. Από τις 199 παρατηρήσεις, οι 98 (49%), ήταν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ οι 121 (51%) σε μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες. Αναλύθηκαν τα οικολογικά γεγονότα, οι συμπεριφορές του δασκάλου και οι συμπεριφορές του μαθητή. Από την κατηγορία των οικολογικών γεγονότων επιλέχθηκαν για εξέταση η φυσική ρύθμιση, η ομαδοποίηση της διδασκαλίας και το αντικείμενο της διδασκαλίας. Από τις συμπεριφορές των δασκάλων μελετήθηκε η ακαδημαϊκή-γνωστική συμπεριφορά, συμπεριφορές διαχείρισης και συμπεριφορές για πειθαρχία όπως επίσης και συμπεριφορές αποδοχής και εστιασμένης ενασχόλησης. Οι συμπεριφορές των μαθητών που μελετήθηκαν ήταν η ακαδημαϊκή-γνωστική ενασχόληση, η διαχείριση της εργασίας και αντιδράσεις συναγωνισμού ή ακατάλληλες αντιδράσεις.

Τα κυριότερα αποτελέσματα ήταν ότι α) οι μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής ενασχόλησης και χαμηλά επίπεδα ακατάλληλης συμπεριφοράς, β) δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, γ) οι δάσκαλοι ήταν ενεργοί στις τάξεις τους, χρησιμοποιώντας το 75% του χρόνου τους σε διδασκαλία, διαχείριση και αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους και δ) οι μαθητές με ειδικές ανάγκες βρίσκονταν πιο συχνά στο επίκεντρο της προσοχής του δασκάλου παρά οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες.

1.4.4. Έρευνες σε άτομα με αυτισμό

Σε έρευνά τους οι Kamps et al. (1991) θέλησαν να εφαρμόσουν μία οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση της διδασκαλίας στην τάξη με διπλό σκοπό: α) να γίνει μία περιγραφή των διαδικασιών που είναι αποτελεσματικές και β) να

επικυρώσουν πειραματικά την αποτελεσματικότητα αυτών των διεργασιών ανάμεσα σε δασκάλους και τάξεις. Για τον πρώτο σκοπό συμμετείχαν 24 μαθητές με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και έγινε οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση χρησιμοποιώντας το MS-CISSAR. Οι πιο σημαντικές διαδικασίες που υπήρχαν στη διδασκαλία και βοηθούσαν την ακαδημαϊκή ανταπόκριση ήταν οι εξής:

- Σχηματισμός ομάδων με 3-5 μαθητές
- Συνδυασμός λεκτικής αλληλεπίδρασης με χρήση υλικού
- Εξατομικευμένα υλικά για τον κάθε μαθητή
- 5λεπτές περιστροφές παρουσιάσεων με μέσα/ ιδέες
- Ανταπόκριση ομαδική (σαν χορωδία)
- Ανταπόκριση τυχαίου μαθητή
- Ανταπόκριση στη σειρά- 3 με 5 γρήγορες ανταποκρίσεις για τον κάθε μαθητή
- Αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών.

Για τον δεύτερο σκοπό της έρευνας συμμετείχαν 21 μαθητές στην έρευνα με τη μορφή μελέτης περίπτωσης ώστε να ελεγχθούν οι διαδικασίες κατά την διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Τα αποτελέσματα τα οποία βασίστηκαν σε λίστες ελέγχου και σε αξιολογήσεις βασισμένες σε κριτήριο αναφοράς, έδειξαν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές επαναλάμβαναν τις αναγνωρισμένες αποτελεσματικές διαδικασίες και οι μαθητές μάθαιναν αποτελεσματικότερα.

1.4.5. Έρευνες σε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι Greenwood, Carta, Arreaga-Mayer & Rager (1991b) θέλησαν να βρουν μία μέθοδο αναγνώρισης και αξιολόγησης των αποτελεσματικών διαδικασιών διδασκαλίας. Στη βασική τους έρευνα περιέλαβαν τρεις μικρότερες έρευνες. Στην πρώτη θέλησαν να αναγνωρίσουν τις ενέργειες των δασκάλων οι οποίες είχαν θετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή. Συμμετείχαν 59 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις και στο γενικό σχολείο. Οι παρατηρήσεις έγιναν με το MS-CISSAR. Αποτελεσματικές συμπεριφορές φάνηκε να είναι η πληθώρα εργασιών, ο γρήγορος ρυθμός διδασκαλίας και οι συζητήσεις δασκάλου-μαθητή.

Στη δεύτερη έρευνα, θέλησαν να κάνουν μία πειραματική σύγκριση των διαδικασιών διδασκαλίας που διαπιστώθηκαν προηγουμένως ότι έχουν θετική επίδραση στο μάθημα της γλώσσας. Επιλέχθηκαν δύο δάσκαλοι τμημάτων ένταξης και δύο μαθητές για τον καθένα. Παρουσιάστηκαν στους δασκάλους 2 διαδικασίες, η μία αποτελεσματική και η άλλη αναποτελεσματική και θα έπρεπε να τις χρησιμοποιήσουν όπως περιγράφονταν. Στην αποτελεσματική διδασκαλία υπήρχαν συζητήσεις δασκάλου-μαθητή, πληθώρα εργασιών, γρήγορος ρυθμός διδασκαλίας. Ο μαθητής θα έπρεπε να παρουσιάζει ακαδημαϊκό λόγο στην συζήτηση με τον δάσκαλο, να συμμετέχει στις εργασίες και στις γραπτές εργασίες. Στην αναποτελεσματική διαδικασία, χαρακτηριστικό ήταν ο αργός ρυθμός του μαθήματος, με περισσότερη παράδοση μαθήματος από τον δάσκαλο και αρκετό χρόνο αναμονής για το μαθητή μέχρι να ανταποκριθεί ή παρακολούθηση του δασκάλου να γράφει στον πίνακα. Ο μαθητής κυρίως προσέχει παθητικά τον δάσκαλο, απαντάει γραπτά, διαβάζει χαμηλόφωνα και απαντάει μόνο όταν του γίνονται ερωτήσεις. Κατά την εφαρμογή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενισχύθηκε την απόδοση των δύο μαθητών στη γλώσσα και μειώθηκαν τα λάθη τους στην γραφή. Η αναποτελεσματική διδασκαλία δεν είχε τα ίδια αποτελέσματα.

Στην τρίτη έρευνα θέλησαν να εφαρμόσουν την ίδια παρέμβαση που έγινε στην δεύτερη έρευνα, αυτή τη φορά σε μία γενική τάξη. Ο δάσκαλος που επιλέχθηκε εφαρμόζε την αποτελεσματική διδασκαλία και επιλέχθηκε να παρατηρηθεί ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες με το MS-CISSAR. Τα αποτελέσματα συμφωνούσαν με αυτά της δεύτερης έρευνας.

1.4.6. Έρευνες σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Σε έρευνα τους οι Greenwood, Horton, Utley, (2002) χρησιμοποίησαν το MS-CISSAR για να εντοπίσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υπάρχει ακαδημαϊκή εμπλοκή, δηλαδή ο μαθητής να διαβάζει δυνατά, να συμμετέχει στο μάθημα κτλ. Συμμετείχαν 64 δάσκαλοι των τάξεων από πρώτη δημοτικού μέχρι πέμπτη και νηπιαγωγοί. Από κάθε τάξη επιλέχθηκαν 4 μαθητές, αναλόγως με την επίδοσή τους (υψηλή, μέτρια και χαμηλή επίδοση) και ένας μαθητής με Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Συνολικά πήραν μέρος στην έρευνα 256 μαθητές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή εμπλοκή αυξανόταν από το νηπιαγωγείο στην δευτέρα δημοτικού και ολο και περισσότερο μέχρι την πέμπτη δημοτικού. Αντίθετα, η διαχείριση εργασίας (π.χ χειρισμός υλικού, να μιλάνε για διαδικαστικά θέματα, κατάλληλο παιχνίδι κτλ.) ήταν υψηλότερη στο νηπιαγωγείο και μειωνόταν σταδιακά όσο μεγάλωνε η τάξη. Η ακατάλληλη συμπεριφορά, παρέμενε σταθερή σε όλες τις τάξεις και μειωνόταν προς την πέμπτη δημοτικού.

Ένα ιδιαίτερα θετικό αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές που βρίσκονταν σε κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία, δηλαδή οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν είχαν σημαντικά χαμηλότερη εμπλοκή σε σχέση με τους μαθητές υψηλής απόδοσης, κάτι το οποίο δείχνει ότι η διδασκαλία στη γενική τάξη και η συνεκπαίδευση είναι αποτελεσματικές για όλες τις ομάδες των μαθητών. Παρόλα αυτά διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα ακατάλληλης συμπεριφοράς.

1.4.7. Έρευνες για υποψήφιους δασκάλους

Η ενσωμάτωση ενός εργαλείου οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης ως κομμάτι της αξιολόγησης των υποψήφιων δασκάλων μπορεί να παρέχει έγκυρες πληροφορίες για το τι κάνουν οι υποψήφιοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Roberson, Woolsey, Seabrooks, 2004a).

Σε έρευνά τους οι Roberson et al. (2004a) χρησιμοποίησαν το MS-CISSAR για την αξιολόγηση 13 υποψήφιων ειδικών παιδαγωγών κατά την διδασκαλία σε οικοτροφείο. Οι υποψήφιοι ειδικοί παιδαγωγοί δίδαξαν σε τάξεις κωφών και τμήματα ένταξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στην έρευνα τους θέλησαν να α) ερευνήσουν την καταλληλότητα της χρήσης της οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης ως εργαλείο αξιολόγησης των υποψήφιων δασκάλων ειδικής αγωγής και β) περιγράψουν τις συμπεριφορές των δασκάλων, τις οικολογικές και διδασκαλικές ρυθμίσεις που χρησιμοποίησαν οι δάσκαλοι και τις συμπεριφορές των παιδιών που επιλέχθηκαν τυχαία.

Οι 13 υποψήφιοι δάσκαλοι παρατηρήθηκαν για 1480 λεπτά (24.7 ώρες). Η παρατήρηση διαρκούσε από 27-66 λεπτά. Στο MS-CISSAR από τους 5 κώδικες για την ομαδοποίηση στη διδασκαλία, δηλαδή α) ολόκληρη η τάξη, β) μικρές ομάδες, γ) ένας προς έναν, δ) αυτόνομα και ε) καμία ρύθμιση, οι υποψήφιοι χρησιμοποιούσαν κυρίως διδασκαλία σε όλη την τάξη (59%) και ανεξάρτητες ομάδες εργασίας 39%. Σπάνια χρησιμοποιούσαν μικρές ομάδες ή διδασκαλία ενός προς έναν. Παρέδιδαν

μάθημα 46%, πρόσεχαν τους μαθητές περίπου 15% και έδιναν εντολές χωρίς ομιλία 12%. Τον υπόλοιπο χρόνο (13%) δεν παρουσίαζαν ενεργό δράση. Μη-ανταπόκριση θεωρείται όταν επιβλέπουν την εργασία ενός μαθητή ή όταν δεν υπήρχαν ερωτήσεις. Αυτό παρατηρούνταν κυρίως κατά την ώρα ανεξάρτητης εργασίας. Ήταν ουδέτεροι 85% δηλαδή ούτε ήταν επικριτικοί ούτε επαινούσαν τους μαθητές.

Οι μαθητές ανταποκρίνονταν ακαδημαϊκά 42%, έγραφαν 15%, διάβαζαν χαμηλόφωνα 11%, μιλούσαν για τα μαθήματα 8% και συμμετείχαν σε δραστηριότητες 7% του χρόνου τους. Διάβαζαν φωναχτά λιγότερο από 1% του χρόνου. Εμπλέκονταν σε διαχείριση έργου 47%, πρόσεχαν παθητικά 32%, μετακινούνταν από το ένα μέρος στο άλλο 6%, χειρίζονταν αντικείμενα 5% και σήκωναν το χέρι 4% του χρόνου. Επίσης, 18% παρουσίαζαν ακατάλληλη συμπεριφορά, κυρίως το να κοιτάνε τριγύρω (14%). Μόνο 2% του χρόνου προκαλούσαν ταραχή.

Οι Roberson, Woolsey, Seabrooks & Williams, (2004b), σε άλλη τους έρευνα, χρησιμοποίησαν το MS-CISSAR για να αξιολογήσουν 8 δασκάλους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Οι δάσκαλοι στην συγκεκριμένη έρευνα παρέδιδαν μάθημα σε ολόκληρη την τάξη 59% και έδιναν δουλεία σε κάθε μαθητή μεμονωμένα 39%. Χρησιμοποιούσαν τον πίνακα, projector ή υπολογιστή 46% και έκαναν συζήτηση στην τάξη 27%. Χρησιμοποιούσαν ακαδημαϊκό λόγο 43% και χρησιμοποιούσαν μη-λεκτικές παρακινήσεις 15%. Τέλος, παρακολουθούσαν τους μαθητές 15%.

Για την ακαδημαϊκή ανταπόκριση των μαθητών δεν έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις στην παρούσα έρευνα γιατί δεν συλλέχθηκαν αρκετές πληροφορίες και αναφέρονται μεμονωμένα αποτελέσματα.

Η ενσωμάτωση του MS-CISSAR στην παραδοσιακή διαδικασία αξιολόγησης των υποψήφιων δασκάλων παρουσίασε ελάχιστες δυσκολίες στην παροχή ανατροφοδότησης έπειτα από κάθε παρατήρηση. Η έρευνα χρειαζόταν δεύτερο παρατηρητή. Ένας από τους υποψηφίους ανέφερε ότι «οι πληροφορίες με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω ποιους τομείς χρειάζεται να βελτιώσω στην τάξη μου».

1.5. Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα της Οικοσυμπεριφοριστική Αξιολόγησης

Η οικοσυμπεριφοριστική έρευνα είναι μεγάλη προσφορά στις τεχνικές αξιολόγησης καθώς διαφέρει σημαντικά από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (Simeonsson & Boyles, 2001). Η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση βελτιώνει την ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε καταστάσεις που σχετίζονται με επιθυμητά ή μη-επιθυμητά αποτελέσματα και στις οποίες μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική παρέμβαση. Σε ένα πρώτο επίπεδο (molar level), η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση έχει αναγνωρίσει δραστηριότητες ή άλλες περιβαλλοντικές μεταβλητές που σχετίζονται με θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού, με επίπεδα δέσμευσης, ή ανάπτυξης (Odom et al., 1990; Rush, 1999). Η ίδια λογική επεκτείνεται σε περισσότερες μεταβλητές με την αναγνώριση αλληλεπιδράσεων μαθητή- μαθητή ή μαθητή-δασκάλου (Carta et al., 1997; Hart & Risle, 1996). Αυτό που προκύπτει από την έρευνα είναι μία ολοκληρωμένη, περισσότερο οικοσυστημική περιγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί να βοηθήσει στον έγκαιρο προγραμματισμό και στην σκόπιμη παρέμβαση.

Αυτή η προσέγγιση επεκτείνεται με μεγάλες ελπίδες, στον χώρο της επαγγελματικής πρακτικής. Πρώιμα δείγματα καταδεικνύουν τις σχέσεις μεταξύ οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης και του προγραμματισμού της διδασκαλίας (Ager, Shapiro, 1995; Hoier, McConnell, & Pally, 1987). Αυτές οι έρευνες παρουσιάζουν μία προσέγγιση «αντιστοίχιση πλαισίων», στην οποία αξιολογικές παρατηρήσεις συγκρίνουν τις συμπεριφορές των παιδιών και τις συνθήκες που σχετίζονται με αυτές τις συμπεριφορές σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα και έπειτα χρησιμοποιούν αυτή την πληροφορία για να οργανώσουν υπηρεσίες μετάβασης ώστε να διευκολύνουν την μεταφορά της ικανότητας του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο επόμενο. Πρόσφατα, διάφορα εργαλεία παρατήρησης για οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση και ανάλυση έχουν γίνει προσβάσιμα στους επαγγελματίες, περιλαμβάνοντας και γενικά μοντέλα για αξιολόγηση και σχεδιασμό παρέμβασης (Barnett, Ehrhardt, Stollar, & Bauer, 1997), και ειδικά εργαλεία για αποτελεσματικές διαδικασίες έρευνας (Greenwood, Carta, Kamps, Terry, & Delquadri, 1994).

Οικοσυμπεριφοριστικές αξιολογήσεις υπόσχονται να επεκτείνουν την αντίληψή μας γύρω από την αξιολόγηση, προοθώντας μία πιο πλούσια και πιο

λεπτομερή άποψη της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της ανάπτυξης του παιδιού.

Από την άλλη, ερευνητές θεωρούν ότι ενώ οι οικοσυμπεριφοριστικές κλίμακες είναι χρήσιμες στο να αναγνωρίσουν μεταβλητές της τάξης που συνεισφέρουν στο να μαθαίνουν οι μαθητές, η χρησιμότητα και η αποδοτικότητά τους στο να αλλάξουν την διδασκαλία των δασκάλων είναι περιορισμένη για τρεις κυρίως λόγους (Greenwood et al., 2002):

1. Καθώς ο πρωτεύων στόχος τέτοιας ανάλυσης είναι να μετρηθεί ο χρόνος ακαδημαϊκής ενασχόλησης (Greenwood, Carta et al., 1994; Logan & Keefe, 1997), οι οικοσυμπεριφοριστικές αξιολογήσεις έχουν περιοριστεί σε περιγραφικές – συσχιστικές αναλύσεις και δεν έχουν ως αποτέλεσμα αλλαγές στη συμπεριφορά των δασκάλων κατά τη διδασκαλία ώστε να επηρεαστεί η ακαδημαϊκή απόδοση (Greenwood et al., 2002; Juniper Gardens Children's Project, 2001).

2. Οι κώδικες που χρησιμοποιούνται κατά τις οικοσυμπεριφοριστικές παρατηρήσεις μπορεί να είναι σύνθετοι. Ο Greenwood και Delquadri (2002) ανέφεραν ότι το EBASS μπορεί να είναι περιορισμένο στις παρατηρήσεις ενός μαθητή λόγω της πολυπλοκότητας των παρατηρήσεων (Ross et al., 2005).

3. Η εφαρμογή οικοσυμπεριφοριστικών αξιολογήσεων με τη χρήση λογισμικού μπορεί να αποδειχθεί πολυδάπανη. Ο Greenwood et al. (2002) πρότεινε ότι η χρήση του μηχανογραφικού λογισμικού για οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση ήταν ακριβή και χρειαζόταν οικονομικές πηγές που συνήθως δεν ήταν διαθέσιμες στο προσωπικό του σχολείου (Ross et al., 2005). Επίσης, η ανάγκη ενός προσβάσιμου υπολογιστή και η εκτενής εξάσκηση για τη χρήση τους, περιορίζει την διάδοση της χρήσης της από τους δασκάλους (Volpe et al. 2005).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, παρατηρούμε μία πληθώρα εργαλείων οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης. Άλλα από αυτά βασίζονται στη χρήση λογισμικού (EBASS) και άλλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν έπειτα από παρατήρηση και συμπλήρωση στοιχείων σε φόρμες καταγραφών (π.χ. ADHD-SOC, BOSS κτλ.). Χαρακτηριστικό όλων των εργαλείων είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς ανά συγκεκριμένες χρονικές μονάδες και το ότι υπάρχουν λίστες αναμενόμενων συμπεριφορών. Όπως αναφέρεται και στο εργαλείο DOF, 3-6 παρατηρήσεις είναι ικανές ώστε να έχουμε μία σταθερή εικόνα του παιδιού.

Έπειτα από έρευνα στα ελληνικά περιοδικά «Ψυχολογία», «Παιδαγωγική Επιθεώρηση» και «Μέντορας», τα τελευταία δέκα χρόνια, παρατηρούμε ότι στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει ερευνηθεί μέχρι στιγμής η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που μπορεί να αποδώσει για την βελτίωση της διδασκαλίας. Δεν έχει δημιουργηθεί, επίσης, κάποιο εργαλείο οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης το οποίο να έχει εφαρμοστεί σε τάξεις του ελληνικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα διαπιστώνοντας αυτό το κενό προσπαθεί να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και να ερευνησει κατά πόσο μπορεί ένα οικοσυμπεριφοριστικό εργαλείο να αποδώσει σημαντικές πληροφορίες για την επίδραση του περιβάλλοντος στο μαθητή, ώστε να αξιοποιηθούν αυτά τα αποτελέσματα για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.6. Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σκοποί της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί:

1) Κατά πόσο η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση αποτελεί εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών που αναφέρονται στην καταλληλότητα της διδασκαλίας που δέχονται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στη γενική τάξη όσο και στα τμήματα ένταξης,

2) Με την προϋπόθεση ότι η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση αποδίδει αξιοποιήσιμες πληροφορίες, πόσο κατάλληλη ή ακατάλληλη είναι η διδασκαλία που δέχονται οι μαθητές αυτοί,

3) Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα από τη χρήση της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας θα είναι:

- Αποδίδει η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση πληροφορίες με βάση τις οποίες μπορεί να κριθεί η καταλληλότητα της διδασκαλίας των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο και τα τμήματα ένταξης;
- Μπορεί η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και να ενταχθεί ως τεχνική στην καθημερινή εργασία τους;

- Αποδίδει η μέθοδος εξίσου καλά στη γενική τάξη και στα τμήματα ένταξης;
- Με την προϋπόθεση ότι η μέθοδος αποδίδει, είναι κατάλληλη η διδασκαλία που δέχονται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Με ποιο τρόπο μπορούν τα αποτελέσματα της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης να χρησιμοποιηθούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα;

2^ο κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι δομημένη, ενόργανη παρατήρηση. Η δομημένη παρατήρηση είναι συστηματική και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παράγει αριθμητικά δεδομένα από τις παρατηρήσεις. Τα αριθμητικά δεδομένα διευκολύνουν τις συγκρίσεις ανάμεσα σε περιβάλλοντα και καταστάσεις, τις συχνότητες, πρότυπα και τάσεις που πρέπει να τυχουν προσοχής ή να μετρηθούν. Ο παρατηρητής υιοθετεί έναν παθητικό, μη-παρεμβατικό ρόλο και σημειώνει τις επιπτώσεις των γεγονότων που μελετώνται. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται σε φύλλα καταγραφής. Σε αυτά τα φύλλα, οι κατηγορίες παρατήρησης είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες και υπάρχουν στήλες που δηλώνουν τη χρονική περίοδο παρατήρησης, π.χ. περίοδος 30 δευτερολέπτων. Ο παρατηρητής θα πρέπει να έχει εξασκηθεί με τις κατηγορίες και να τις γνωρίζει καλά καθώς επίσης ο ίδιος θα αποφασίσει τον τρόπο που θα σημειώνει στις κατηγορίες, για παράδειγμα (+), (/) κτλ. (Cohen et al, 2000).

Η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μίας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή επίπεδο τάξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η ποσοτική παρατήρηση, που αποκαλείται και συστηματική παρατήρηση-συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι Salvia και Ysseldyke (2001) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής παρατήρησης είναι τα εξής:

1. Ο στόχος της παρατήρησης είναι η μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών.
2. Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται έχουν όριστεί εκ των προτέρων.
3. Πριν από τη συμπεριφορά αναπτύσσονται επαρκείς διαδικασίες για τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών για τη συμπεριφορά, οι οποίες μπορεί να επαληθευθούν.

4. Επιλέγονται προσεκτικά και καθορίζονται ο τόπος και ο χρόνος της παρατήρησης, καθώς και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η χρονική δειγματοληψία απαιτεί πάντα την εδραίωση χρονικών διαστημάτων που αποκαλούνται συνεδρίες παρατήρησης. Σύμφωνα με τον Agy (1984) τα πλεονεκτήματα στα συστήματα καταγραφής διαστημάτων είναι τα εξής:

- Διαιρώντας το χρόνο σε μονάδες μπορούμε να εντοπίσουμε τις διαφωνίες μεταξύ των παρατηρητών και έτσι αυξάνουμε την πιθανότητα απόκτησης αξιόπιστων δεδομένων.

- Μπορούμε να έχουμε εκτιμήσεις και για τη συχνότητα και για τη διάρκεια της συμπεριφοράς.

- Μπορούμε να παρατηρήσουμε αρκετές συμπεριφορές ταυτόχρονα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η καταγραφή των δεδομένων συνήθως γίνεται με κλίμακες μέτρησης. Πολλές φορές έχουμε μία λίστα αναμενόμενων συμπεριφορών και σημειώνουμε όσες παρατηρήθηκαν στη διάρκεια της παρατήρησης. Οι λίστες καταγραφής χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση και την μέτρηση της συχνότητας, της έντασης ή της διάρκειας της συμπεριφοράς που εκδηλώνεται την ώρα της παρατήρησης (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006)

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω της παρατήρησης δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να συγκεντρώσει άμεσα πληροφορίες από πραγματικές καταστάσεις. Δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρήσει ο ίδιος τι συμβαίνει και όχι μέσα από μαρτυρίες άλλων (Patton, 1990).

Σύμφωνα με τον Morrison (1993), η παρατήρηση βοηθάει τον ερευνητή να συγκεντρώσει πληροφορίες για:

- Το φυσικό περιβάλλον και την οργάνωσή του,
- Τον άνθρωπο (π.χ. η οργάνωση των ανθρώπων, τα χαρακτηριστικά των ομάδων ή των ατόμων που παρατηρούνται, όπως για παράδειγμα το φύλο ή η τάξη),
- Το περιβάλλον αλληλεπίδρασης (π.χ. οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν επίσημα ή ανεπίσημα, προγραμματισμένα ή μη-προγραμματισμένα, λεκτικά ή μη λεκτικά κτλ),

- Το πρόγραμμα (π.χ. τα μέσα και η οργάνωσή τους, τα παιδαγωγικά στυλ, τα αναλυτικά προγράμματα) (Cohen et al, 2000).

Το βασικό μέσο για να διασφαλιστεί η σταθερότητα του αποτελέσματος της παρατήρησης, που είναι ταυτόσημη με την αξιοπιστία της παρατήρησης, είναι το δομημένο όργανο της παρατήρησης που ορίζει τι θα παρατηρηθεί και με ποιο τρόπο. Το κύριο στοιχείο του οργάνου παρατήρησης είναι οι κατηγορίες που ορίζουν τα είδη της συμπεριφοράς αλληλεπιδρώντων ατόμων, τα οποία πρόκειται να καταγραφούν (Κελπανίδης, 1999).

Οι περιορισμοί της παρατήρησης είναι ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις και πεποιθήσεις. Μπορούμε να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για μία συμπεριφορά όταν την παρατηρούμε, αλλά δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ορθότητά τους (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006).

Τα προβλήματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη προσέγγιση τοποθετούνται εν μέρει στην ερμηνεία του ίδιου του ερευνητή γι' αυτό που βλέπει. Αν τρεις ή τέσσερις άνθρωποι σταθούν σε ένα παράθυρο κοιτάζοντας έναν πολυσύχναστο δρόμο για να παρατηρήσουν αυτά που συμβαίνουν για πέντε περίπου λεπτά και μετά καταγράψουν τι παρατήρησαν, οι μαρτυρίες τους είναι πιθανόν να ποικίλλουν. Οι παρατηρητές θα έχουν τα δικά τους σημεία εστιασμού και θα ερμηνεύσουν ορισμένα γεγονότα σύμφωνα με το δικό τους τρόπο (Bell, 2001).

2.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 52 μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και 45 δασκάλους από 11 δημοτικά σχολεία, 10 εντός του νομού Θεσσαλονίκης και 1 του νομού Κατερίνης. Από τους μαθητές, οι 32 είναι αγόρια και οι 18 είναι κορίτσια. Τριάντα εννιά (39) από τους μαθητές έχουν διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Πιο συγκεκριμένα, 28 μαθητές έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (19 έχουν διάγνωση και 9 είναι με εκτίμηση δασκάλου), 8 μαθητές έχουν οριακή νοητική καθυστέρηση ή αναπτυξιακή ανωριμότητα (5 έχουν διάγνωση και 3 με εκτίμηση), 7 μαθητές έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (6 με διάγνωση και 1 με εκτίμηση), 6 μαθητές έχουν Δυσλεξία (όλοι με διάγνωση) και 3 μαθητές έχουν διάγνωση προβλήματα λόγου ο πρώτος, προβλήματα σχέσεων και επικοινωνίας ο δεύτερος και σύνδρομο Asperger ο τρίτος.

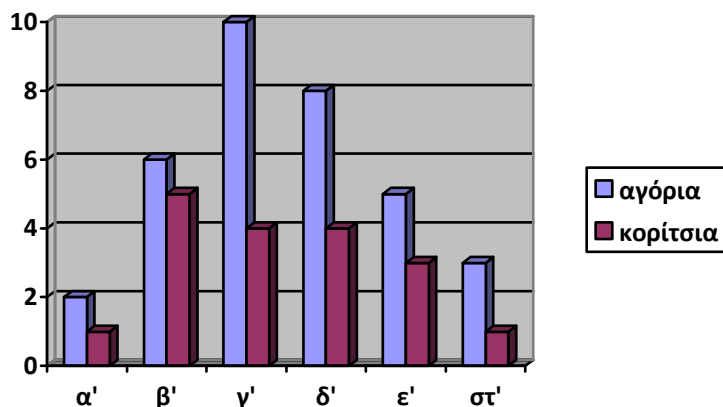
	Με διάγνωση	Σύνολο
Μ.Δ.	19	28
Οριακή Ν.Κ.	5	8
ΔΕΠΥ	6	7
Δυσλεξία	6	6
Άλλο	3	3
Σύνολο	39	52

Πίνακας 7
Διαγνώσεις

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Μ.Δ.	15	13	28
Οριακή Ν.Κ.	6	2	8
ΔΕΠΥ	6	1	7
Δυσλεξία	4	2	6
Άλλο	3	0	3
Σύνολο	32	18	52

Πίνακας 8
Διαγνώσεις και φύλο

Οι μαθητές φοιτούν στις τάξεις του δημοτικού και συγκεκριμένα 3 στην α' δημοτικού (2 αγόρια και 1 κορίτσι), 11 στη β' δημοτικού (6 αγόρια και 5 κορίτσια), 14 στην γ' δημοτικού (10 αγόρια και 4 κορίτσια), 12 στην δ' δημοτικού (8 αγόρια και 4 κορίτσια), 8 στην ε' δημοτικού (5 αγόρια και 3 κορίτσια) και 4 στην στ' δημοτικού (3 αγόρια και 1 κορίτσι). Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 7 έως 11 χρονών. Πιο συγκεκριμένα, 14 μαθητές είναι 7 χρονών (8 αγόρια και 6 κορίτσια), 9 μαθητές είναι 8 χρονών (5 αγόρια και 4 κορίτσια), 16 μαθητές είναι 9 χρονών (12 αγόρια και 4 κορίτσια), 8 μαθητές είναι 10 χρονών (5 αγόρια και 3 κορίτσια) και 5 μαθητές είναι 11 χρονών (4 αγόρια και 1 κορίτσι). Συνολικά οι γυναίκες είναι 28 και οι άντρες 17.



Γράφημα 1
Τάξη και φύλο

Από τους 52 μαθητές, οι 10 έχουν χάσει μία χρονιά, δηλαδή φοιτούν σε μικρότερη τάξη από την ηλικία τους. 3 είναι στην α' δημοτικού, 5 είναι στην γ' δημοτικού, 1 στην δ' δημοτικού και 1 στην ε' δημοτικού.

Από τους 45 δασκάλους, οι 11 είναι δάσκαλοι τμημάτων ένταξης και οι υπόλοιποι 34 είναι δάσκαλοι γενικής τάξης. Από τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης οι 6 είναι γυναίκες και οι 5 άντρες, ενώ στις γενικές τάξεις οι 22 είναι γυναίκες και οι 12 είναι άντρες.

2.3. Εργαλείο- Διαδικασία- Μέσα Συλλογής Δεδομένων

2.3.1. Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση είναι ένα Δελτίο Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης του Αγαλιώτη (2004) (βλ. Παράρτημα). Το εργαλείο αυτό στηρίχθηκε ως προς τη φιλοσοφία του κυρίως στο **MS-CISSAR** των Greenwood et al. (1986) καθώς υπάρχουν κατηγορίες σε αυτό όπως η κατηγορία «Δραστηριότητα», όπου καταγράφεται το διδακτικό αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές, η «Συμπεριφορά του Δασκάλου» καθώς και η «Συμπεριφορά του μαθητή». Παρότι οι περιοχές στις οποίες αναφέρεται το εργαλείο στηρίζονται σε αυτές των Greenwood et al., η υλοποίηση του εργαλείου γίνεται με τη μορφή των εναλλακτικών μορφών εφαρμογής της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, οι καταγραφές δεν γίνονται με τη χρήση φορητού υπολογιστή αλλά με χαρτί και μολύβι. Το Δελτίο Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης, έχει αρκετά κοινά στοιχεία με κάποια από τα συστήματα που έχουν περιγραφεί στο κεφάλαιο 1.3.5. στο οποίο περιγράφονται οι εναλλακτικές μορφές εφαρμογής της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, όπως και στο **Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS- Shapiro, 2004)**, έτσι και στο Δελτίο Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης, καταγράφεται η ενασχόληση με ακαδημαϊκές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Ο μαθητής μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στο μάθημα, όπως να συμμετέχει ή να γράφει κάποια εργασία αλλά μπορεί να έχει και παθητικό ρόλο, όπως το να προσέχει τον δάσκαλο όταν παραδίδει. Επίσης μπορεί να παρουσιάζει αρνητικές συμπεριφορές όπως να σηκώνεται από την καρέκλα του, να μιλάει με το διπλανό του ή να ονειροπολεί. Οι κατηγορίες του εργαλείου έχουν κοινά σημεία και με το **State-Event Classroom Observation System (SECOS- Saudargas, 1997)**, όπως ότι και τα δύο εργαλεία μετράνε κατά πόσο οι μαθητές παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως να εργάζονται, να χαζεύουν, να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με το δάσκαλο κτλ. Αλλά και το **Student Observation System of the Behavioral Assessment System for Children-2 (SOS- Reynolds & Kamphaus, 2004)** έχει κοινά σημεία με το εργαλείο μας, καθώς και τα δύο εργαλεία δημιουργήθηκαν για να καταγράψουν αποδεκτές και μη-αποδεκτές συμπεριφορές στην τάξη. Ως αποδεκτές θεωρούνται η ανταπόκριση στο δάσκαλο, η αλληλεπίδραση

με συμμαθητές, το να εργάζεται κτλ. και ως μη-αποδεκτές το να μην προσέχει, να είναι επιθετικός κτλ.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη σελίδα του Δελτίου Οικοσυμπεριφοριστικής Αξιολόγησης καταγράφονται τα στοιχεία του μαθητή, όπως το ονοματεπώνυμο, το σχολείο και η τάξη φοίτησης, η ημερομηνία αξιολόγησης και το περιβάλλον της παρατήρησης, δηλαδή η γενική τάξη ή το τμήμα ένταξης. Το κάθε δελτίο έχει 3 κατηγορίες:

- 1. Γνωστική Περιοχή / Μαθησιακή Δραστηριότητα**
- 2. Ενέργειες Εκπαιδευτικού**
- 3. Συμπεριφορά Μαθητή.**

Η χρονική διάρκεια παρατήρησης που έχει οριστεί είναι μία διδακτική ώρα, δηλαδή 45 λεπτά, και είναι χωρισμένη σε 3λεπτά, δηλαδή υπάρχουν 15 χρονικές μονάδες παρατήρησης.

Στην κατηγορία Γνωστική Περιοχή / Μαθησιακή Δραστηριότητα υπάρχουν οι εξής υποκατηγορίες:

1. Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου
2. Προφορική έκφραση
3. Γραμματική, συντακτικό, ορθή γραφή
4. Γραπτή έκφραση
5. Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις
6. Επίλυση προβλημάτων
7. Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις
8. Κοινωνικές δεξιότητες
9. Γνώσεις αυτόνομης διαβίωσης
10. Άλλο.

Στην κατηγορία Ενέργειες Εκπαιδευτικού υπάρχουν οι εξής υποκατηγορίες:

1. Δίνει προφορικές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις.
2. Δίνει γραπτές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις.
3. Συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή για την εξήγηση του μαθήματος
4. Παρέχει ανατροφοδότηση
5. Επαινεί αποτέλεσμα εργασίας ή συμπεριφορά
6. Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή σε κανόνες λειτουργίας της τάξης
7. Κάνει επιτιμητικά σχόλια

8. Οργανώνει ή ανέχεται μια γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση
9. Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών
10. Επιλέγει δραστηριότητες σταθερής μορφής και επιπέδου δυσκολίας
11. Χρησιμοποιεί δομημένη διδασκαλία
12. Δεν ασχολείται με τον μαθητή.
13. Άλλη

Στην κατηγορία Συμπεριφορά Μαθητή υπάρχουν οι εξής υποκατηγορίες:

1. Προσέχει στο μάθημα
2. Συμμετέχει στο μάθημα ή σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της μέρας
3. Εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος
4. Εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου σε εφαρμογές του μαθήματος
5. Ασχολείται μόνο με ένα τμήμα της εργασίας που έχει ανατεθεί στους υπόλοιπους μαθητές
6. Ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος ή με άσκηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων
7. Εργάζεται μόνο όταν χρησιμοποιείται συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης της γνώσης
8. Δεν συμμετέχει σε μαθησιακές διαδικασίες
9. Άλλο
10. Συμμορφώνεται με τους κανόνες λειτουργίας της τάξης
11. Εκφράζει συχνά παράπονα και / ή δυσαρέσκεια, θέτει προσωπικά αιτήματα
12. Ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους
13. Επιδεικνύει υπερβολική φαιδρότητα, ιλαρότητα
14. Ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα
15. Παρουσιάζει επιθετικότητα / διαταρακτικότητα
16. Εμφανίζει παθητικότητα / Ονειροπλεί
17. Επιδιώκει αλλαγή περιβάλλοντος
18. Αυτοερεθίζεται / Αυτοτραυματίζεται.

Ακολουθεί μία σελίδα για επεξηγήσεις και παρατηρήσεις του παρατηρητή.

Οι κατηγορίες συμπληρώνονται από τον παρατηρητή ανά 3 λεπτά σε διάστημα μίας διδακτικής ώρας, δηλαδή σε σύνολο 45 λεπτών. Στο **Classroom Observation Code (COC- Abikoff & Gittelman, 1985)** οι καταγραφές γίνονται κάθε 4 λεπτά. Σημειώνονται όλες οι κατηγορίες ταυτόχρονα, για παράδειγμα τη χρονική μονάδα παρατήρησης 1, η γνωστική περιοχή ήταν η επίλυση προβλημάτων, η ενέργεια του εκπαιδευτικού ήταν το δίνει γραπτές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις και η συμπεριφορά του μαθητή ήταν προσέχει στο μάθημα. Οι σημειώσεις από τον ερευνητή γίνονται με ένα (+) στην κάθε κατηγορία.

2.3.2. Διαδικασία – Μέσα συλλογής δεδομένων

Αρχικά έγινε μία πιλοτική έρευνα σε 4 μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο μέσα στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης. Αφού διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσα στις τάξεις και προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία προχωρήσαμε στην κύρια έρευνα. Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση τη διάγνωσή τους, αφού έπρεπε να ανήκουν στην κατηγορία των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών. Ο κάθε μαθητής παρατηρούταν για 6 διδακτικές ώρες, από τις οποίες 3 ώρες στη γενική τάξη και τις υπόλοιπες 3 στο τμήμα ένταξης. Η συνολική διάρκεια των παρατηρήσεων ήταν 4 μήνες και έλαβε χώρα σε σχολεία των νομών Θεσσαλονίκης και Κατερίνης. Η ερευνήτρια, παρατηρούσε το κάθε παιδί και συμπλήρωνε για κάθε διδακτική ώρα μία φόρμα καταγραφής όπως αυτή παρουσιάζεται στο Παράρτημα. Η χρησιμοποίηση ενός εργαλείου οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης, απαιτεί μέθοδο στιγμιαίας καταγραφής του δείγματος, των επιπτώσεων των διδακτικών επιλογών του δασκάλου και της υλοποίησης της διδασκαλίας, των τροποποιήσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητή, υπό το πρίσμα των δράσεων του μαθητή (ακαδημαϊκή ανταπόκριση, επίλυση εργασιών ή συμμετοχή σε διαδικασίες ανταγωνισμού). Οι μετρήσεις της συμπεριφοράς του δασκάλου και της συμπεριφοράς συγκεκριμένου μαθητή στο πλαίσιο της τάξης κατά την ώρα της διδασκαλίας καταγράφονται αλληλοδιαδοχικά και επαναλαμβανόμενα. Ο κύριος στόχος της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης είναι η αναγνώριση των μεταβλητών εκείνων που

είναι παρούσες κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής ανταπόκρισης του μαθητή (Roberson, Woolsey & Seabrooks, 2004).

2.4 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η έρευνα είναι περιγραφική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ενόργανη παρατήρηση και συστηματικές καταγραφές της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων στην γενική τάξη και το τμήμα ένταξης. Η ενόργανη παρατήρηση είναι συστηματική και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να γενικεύσει τις πληροφορίες από τις παρατηρήσεις. Οι αριθμητικές πληροφορίες που προκύπτουν βοηθούν στο να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε περιβάλλοντα και καταστάσεις, τη συχνότητα που παρατηρείται μία συμπεριφορά και μπορούν να καταγραφούν οι τάσεις (Cohen, Manion, Morrison, 2000).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση δεσμευμένης πιθανότητας. Η χρησιμοποίηση της δεσμευμένης πιθανότητας είναι μία τεχνική η οποία μπορεί να αποδώσει στοιχεία για το ύψος των πιθανοτήτων μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από την πλευρά του μαθητή, όταν ενεργοποιείται ή εξελίσσεται μία ορισμένη παράμετρος του οικοσυστήματος. Η δεσμευμένη πιθανότητα υπολογίζεται με τον ακόλουθο τύπο: $P(A/B) = P(A \text{ και } B) / P(B)$. Η ερμηνεία του τύπου έχει ως εξής: η πιθανότητα P να συμβαίνει το γεγονός A υπό την προϋπόθεση ότι συμβαίνει το γεγονός B, ισούται με την πιθανότητα να συμβαίνουν ταυτόχρονα τα δύο γεγονότα A και B, δια την πιθανότητα να συμβαίνει το γεγονός B.

Οι παρατηρήσεις που έγιναν ήταν ποιοτικές και σκοπός ήταν να φανούν οι σχετικές συχνότητες, οι τάσεις και οι μέσοι όροι των συμπεριφορών των μαθητών σε άμεση σχέση με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκονται στη γενική τάξη και στα τμήματα ένταξης.

3^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

Κρίθηκε σκόπιμο, οι συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές να ομαδοποιηθούν προς διευκόλυνση του αναγνώστη, καθώς είναι πολλές και η παρουσίασή τους θα ήταν χρονοβόρα. Με αυτό το σκεπτικό, οι συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

- 1. Θετική Παθητική Συμπεριφορά** όταν ο μαθητής:
 - προσέχει στο μάθημα
 - συμμετέχει στο μάθημα όταν του απευθύνεται ερώτηση και απαντάει και
 - συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης.
- 2. Θετική Ενεργητική Συμπεριφορά** όταν ο μαθητής:
 - εργάζεται αυτόνομα
 - εργάζεται υπό καθοδήγηση
 - ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος ή με άσκηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων
 - εργάζεται μόνο όταν χρησιμοποιείται συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης της γνώσης
- 3. Αρνητική Παθητική Συμπεριφορά** όταν ο μαθητής:
 - δεν συμμετέχει σε μαθησιακές διαδικασίες
 - ασχολείται με άσχετες με το μάθημα δραστηριότητες, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους
 - εμφανίζει παθητικότητα ή ονειροπολεί και
 - κάνει κάτι άλλο
- 4. Αρνητική Ενεργητική Συμπεριφορά** όταν ο μαθητής:
 - εκφράζει παράπονα ή δυσαρέσκεια και θέτει προσωπικά αιτήματα
 - επιδεικνύει υπερβολική φαιδρότητα, ιλαρότητα
 - ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα
 - παρουσιάζει διαταρακτικότητα
 - επιδιώκει αλλαγή περιβάλλοντος και
 - μιλάει με το διπλανό του.

3.1. Περιβάλλον και συμπεριφορά μαθητή

Στη γενική τάξη οι συμπεριφορές του μαθητή⁽¹⁾ που παρατηρούνται συχνότερα είναι οι εξής: προσέχει στο μάθημα (34,6%), συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (10%), εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (10,2%) ή εργάζεται υπο την καθοδήγηση του δασκάλου (7,4%), ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος ή με άσκηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων (3,9%), εμφανίζει παθητικότητα και ονειροπολεί (12,4%) και ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (10,4%)⁽²⁾. Επίσης, σε ποσοστό 6,5% δεν γίνεται μάθημα συνήθως από αργοπορία του δασκάλου να μπει στην τάξη.

Στο τμήμα ένταξης οι συμπεριφορές που κυρίως παρατηρούνται είναι ότι προσέχει στο μάθημα (15%), συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (14,7%), εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (23,7%), εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (22%). Σε χαμηλό ποσοστό ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα (3,2%) και ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (2,4%). Το ποσοστό που δεν γίνεται μάθημα είναι 13,4% κυρίως λόγω αργοπορίας του δασκάλου ή των μαθητών να μπουν στην τάξη.

Συμπεριφορά μαθητή	Γενική τάξη	Τμήμα ένταξης	Μέσος όρος
Προσέχει	34,6%	15%	24,8%
Συμμετέχει	10%	14,7	12,4%
Εργάζεται αυτόνομα	10,2%	23,7%	17,0%
Εργάζεται υπό καθοδήγηση	7,4%	22%	14,7%
Ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές	3,9%	0,1%	2%
Ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες	10,4%	3,2%	6,8%
Ονειροπολεί	12,4%	1%	6,7%
Ανακινεί θέματα άσχετα	12,4%	2,4%	1,5%

Πίνακας 9
Περιβάλλον και συμπεριφορά μαθητή

⁽¹⁾ Παρουσιάζονται οι συμπεριφορές των μαθητών κατά μέσο όρο.

⁽²⁾ Υποσημείωση: Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στην έρευνα έγινε επιλογή εκείνων των υποκατηγοριών του εργαλείου οι οποίες ήταν παρούσες και άρα παρατηρήσιμες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι η συμπεριφορά η οποία εμφανίζει ο μαθητής τις περισσότερες φορές στη γενική τάξη είναι το να προσέχει και τις λιγότερες το να ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος. Στο τμήμα ένταξης, αντίστοιχα, τις περισσότερες φορές εργάζεται αυτόνομα ενώ τις λιγότερες ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος.

3.2. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή

Το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται το μεγαλύτερο διάστημα του μαθήματος και στα δύο περιβάλλοντα είναι η γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή, 35,3% στη γενική τάξη και 40,5% στο τμήμα ένταξης. Στη γενική τάξη ακολουθεί η αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου (21,1%) και οι μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις (18,5%). Σε μικρότερο ποσοστό ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων (9,8%), δεν γίνεται μάθημα (6,1%), με την γραπτή έκφραση (4,4%), την προφορική έκφραση (1,9%), τις θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις (1,8%) και με άλλο (1,1%).

Στο τμήμα ένταξης μετά την γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή, ακολουθεί η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών και αριθμητικών πράξεων και το ότι δεν γίνεται μάθημα σε ίδιο ποσοστό (13,2%). Σε ποσοστό 12,8% ασχολούνται με την αποκωδικοποίηση και τη νοηματική απόδοση κειμένου, σε ποσοστό 7,6% με τη γραπτή έκφραση, με την επίλυση προβλημάτων σε ποσοστό 4,5%, με την προφορική έκφραση σε ποσοστό 3,9%, κάνουν κάτι άλλο σε ποσοστό 2,9% και με τις θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις σε ποσοστό 1,5%. Ακολουθεί συγκριτικός πίνακας που εμφανίζει τα ποσοστά που εμφανίζονται στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης.

Γνωστικό Αντικείμενο	Γενική Τάξη	Τμήμα ένταξης	Μέσος όρος
Δεν γίνεται μάθημα	6,1%	13,2%	9,65%
Αποκωδικοποίηση	21,1%	12,8%	16,95%
Προφ. έκφραση	1,9%	3,9%	2,9%
Γραμματική	35,3%	40,5%	37,9%
Γραπτή έκφραση	4,4%	7,6%	6
Μαθηματικές έννοιες	18,5%	13,2%	15,85%
Επίλυση	9,8%	4,5%	7,15%

προβλημάτων			
Θρησκευτικά	1,8%	1,5%	1,65%
Άλλο	1,1%	2,9%	2%
Σύνολο	100%	100%	100%

Πίνακας 10
Γνωστικό Αντικείμενο

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι και στα δύο περιβάλλοντα κυρίως ασχολούνται με τη γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή και στη γενική τάξη το λιγότερο χρόνο κάνουν κάτι άλλο, ενώ στο τμήμα ένταξης το λιγότερο χρόνο ασχολούνται με θρησκευτικές- ιστορικές- γεωγραφικές γνώσεις.

Αν ομαδοποιήσουμε τις συμπεριφορές που παρουσιάζει ο μαθητής σε θετική και αρνητική συμπεριφορά, παρατηρούμε ότι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ο μαθητής παρουσιάζει σταθερά πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης παρά στη γενική τάξη. Τα ποσοστά θετικής συμπεριφοράς που παρουσιάζει ο μαθητής στο τμήμα ένταξης, κυμαίνονται από 95%-73,7%, με το υψηλότερο ποσοστό να εμφανίζεται στη γραπτή έκφραση και το χαμηλότερο στην προφορική έκφραση. Τα αντίστοιχα ποσοστά θετικής συμπεριφοράς στη γενική τάξη κυμαίνονται από 75,1%-63,2%, με το υψηλότερο ποσοστό να εμφανίζεται στη γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή και το χαμηλότερο να εμφανίζεται στις θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στην **αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 64,6% θετική συμπεριφορά και 35,4% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 90,6% και 8,8%.

Στην **προφορική έκφραση**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει 63,6% θετική συμπεριφορά και 36,3% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 73,7% και 26,4%.

Στη **γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 75,1% θετική συμπεριφορά και 24,8% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 93,1% και 6,9%.

Στη **γραπτή έκφραση**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 69% θετική συμπεριφορά και 31,1% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 95% και 5,1%.

Στις **μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 71,4% θετική συμπεριφορά και 28,6% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 88% και 11,9%.

Στην **επίλυση προβλημάτων**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 73,8% θετική συμπεριφορά και 26% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 83,7% και 16,2%.

Στις **θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 63,2% θετική συμπεριφορά και 36,8% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 91,2% και 8,7%.

Όταν κάνουν κάτι **άλλο**, ο μαθητής στη γενική τάξη, παρουσιάζει 30,8% θετική συμπεριφορά και 69,1% αρνητική. Στο τμήμα ένταξης, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 8,7% και 91,2%.

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται συγκριτικά οι συμπεριφορές του μαθητή σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκεται.

Γνωστικό Αντικείμενο και Συμπεριφορά Μαθητή				
Γνωστικό Αντικείμενο	Γενική Τάξη		Τμήμα Ένταξης	
	<i>Θετική Συμπεριφορά</i>	<i>Αρνητική Συμπεριφορά</i>	<i>Θετική Συμπεριφορά</i>	<i>Αρνητική Συμπεριφορά</i>
Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου	64,6%	35,4%	90,6%	8,8%
Προφορική έκφραση	63,6%	36,3%	73,7%	26,4%
Γραμματική-Συντακτικό-Ορθή γραφή	75,1%	24,8%	93,1%	6,9%
Γραπτή έκφραση	69%	31,1%	95%	5,1%
Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις	71,4%	28,6%	88%	11,9%
Επίλυση προβλημάτων	73,8%	26%	83,7%	16,2%
Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις	63,2%	36,8%	91,2%	8,7%
Άλλο	30,8%	69,1%	8,7%	91,2%

Πίνακας 11
Γνωστικό Αντικείμενο και Συμπεριφορά Μαθητή (Θετική – Αρνητική)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει πιο συχνά θετική συμπεριφορά όταν διδάσκεται γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή και περισσότερο αρνητική συμπεριφορά όταν διδάσκεται θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις. Στο τμήμα ένταξης, αντίστοιχα, τις περισσότερες φορές που παρουσιάζει θετική συμπεριφορά είναι όταν διδάσκεται γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή και περισσότερο αρνητική συμπεριφορά στην προφορική έκφραση.

3.2.1. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη)

Στην προσπάθεια να καταφανούν οι διαφορές στην συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές θα γίνει αρχικά ξεχωριστή αναφορά των συμπεριφορών που εμφανίζουν στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, ομαδοποιώντας αυτές σε θετική (παθητική και ενεργητική) και αρνητική (παθητική και ενεργητική) συμπεριφορά καθώς επίσης θα αναφέρεται και η πιο χαρακτηριστική συμπεριφορά που εμφανίζει ο μαθητής στην κάθε κατηγορία.

Στην **αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου**, ο μαθητής στη γενική τάξη κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (59,5%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (46,9%). Έπειτα παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (33%) με επικρατέστερη να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (16,2%). Θετική ενεργητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε ποσοστό 5,1% με επικρατέστερη το να εργάζεται αυτόνομα (3,9%) και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά σε ποσοστό 2,4% με επικρατέστερη το να μιλάει στο διπλανό του (1,8%).

Στην **προφορική έκφραση** ο μαθητής παρουσιάζει σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική παθητική συμπεριφορά (63,6%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (47,7%). Παρουσιάζει επίσης αρνητική παθητική συμπεριφορά σε ποσοστό 29,5% με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (22,7%). Αρνητική ενεργητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε ποσοστό 6,8% όπου η συμπεριφορά η οποία παρατηρείται αποκλειστικά είναι το να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (6,8%). Θετική ενεργητική συμπεριφορά δεν παρουσιάζει καθόλου.

Στη **γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή** παρουσιάζει σχεδόν σε ίδιο ποσοστό θετική παθητική και θετική ενεργητική συμπεριφορά (36,4% και 38,7% αντίστοιχα) με επικρατέστερες συμπεριφορές το να προσέχει στο μάθημα (24,6%) και

να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (17,8%) αντίστοιχα. Αρνητική παθητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε ποσοστό 21,3% με επικρατέστερη το να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (12,4%) και αρνητική ενεργητική σε ποσοστό 3,5% με επικρατέστερη να μιλάει με το διπλανό του (2,5%).

Στη **γραπτή έκφραση** ο μαθητής παρουσιάζει κυρίως θετική ενεργητική συμπεριφορά 36,9% με επικρατέστερη το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (31,1%). Θετική παθητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε ποσοστό 32,1% με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (43,3%), αρνητική παθητική σε ποσοστό 28,2% με επικρατέστερη να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (14,6%) και αρνητική ενεργητική σε ποσοστό 2,9% με επικρατέστερη το να μιλάει με το διπλανό του (1,9%).

Στις **μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις** ο μαθητής σε μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (50%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (46,5%), έπειτα αρνητική παθητική (24,6%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (12,2%), θετική ενεργητική (21,4%) με επικρατέστερη το να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (8,3%) και αρνητική ενεργητική (4%) με επικρατέστερη το να μιλάει με το διπλανό του (2,8%).

Στην **επίλυση προβλημάτων** και πάλι ο μαθητής παρουσιάζει κυρίως θετική παθητική συμπεριφορά (59,5%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (46,5%), έπειτα αρνητική παθητική (21,7%) με επικρατέστερη το να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (13%), θετική ενεργητική (14,3%) με επικρατέστερη το να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (10%) και αρνητική ενεργητική (4,3%) όπου η συμπεριφορά η οποία παρατηρείται αποκλειστικά είναι το να μιλάει με το διπλανό του (4,3%).

Στις **θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις** ο μαθητής παρουσιάζει κυρίως θετική παθητική συμπεριφορά (63,2%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (55,3%) και αρνητική παθητική (36,8%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (18,4%). Θετική ενεργητική και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά δεν παρουσιάζει καθόλου.

Όταν κάνουν κάτι **άλλο**, όταν δηλαδή ασχολούνται με μη μαθησιακές διαδικασίες και κάνουν ελεύθερες δραστηριότητες, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (61,5%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να κάνουν κάτι άλλο (57,7%), θετική παθητική σε ποσοστό 30,8% με επικρατέστερη το να

συμμετέχει (23,1%) και αρνητική ενεργητική σε ποσοστό 7,6% με επικρατέστερες να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα και να παρουσιάζει διαταρακτικότητα σε ίδιο ποσοστό (3,8%). Θετική ενεργητική συμπεριφορά δεν παρουσιάζει καθόλου.

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές ανά γνωστικό αντικείμενο καθώς και πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι συμπεριφορές των μαθητών ανά γνωστικό αντικείμενο.

Γενική Τάξη				
Γνωστικό Αντικείμενο	Θετική παθητική	Θετική ενεργητική	Αρνητική παθητική	Αρνητική ενεργητική
Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου	59,5%	5,1%	33%	2,4%
Προφορική έκφραση	63,6%	0%	29,5%	6,8%
Γραμματική-Συντακτικό- Ορθή Γραφή	36,4%	38,7%	21,3%	3,5%
Γραπτή έκφραση	32,1%	36,9%	28,2%	2,9%
Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις	50%	21,4%	24,6%	4%
Επίλυση προβλημάτων	59,5%	14,3%	21,7%	4,3%
Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις	63,2%	0%	36,8%	0%
Άλλο	30,8%	0%	61,5%	7,6%
Μέσος όρος	49,38%	14,55%	32,07%	3,93%

Πίνακας 12
Γνωστικό Αντικείμενο και Συμπεριφορά Μαθητή (Γενική Τάξη)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι τις περισσότερες φορές που εμφανίζει ο μαθητής θετική παθητική συμπεριφορά στη γενική τάξη είναι στην προφορική έκφραση, τις περισσότερες φορές που εμφανίζει θετική ενεργητική συμπεριφορά όταν διδάσκεται γραμματική- συντακτικό- ορθή γραφή, τις περισσότερες φορές αρνητική παθητική συμπεριφορά όταν διδάσκεται θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις και

τις περισσότερες φορές που εμφανίζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά είναι όταν κάνουν κάτι άλλο.

Γενική Τάξη							
	Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου	Προφορική έκφραση	Γραμματική, συντακτικό, ορθή γραφή	Γραπτή έκφραση	Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις	Επίλυση προβλημάτων	Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις
Προσέχει	46,9%	47,7%	24,6%	31,1%	43,3%	46,5%	55,3%
Συμμετέχει στο μάθημα	12,6%	15,9%	11,8%	1,0%	6,7%	13,0%	7,9%
Εργάζεται αυτόνομα	3,9%	0%	17,8%	31,1%	6,9%	4,3%	0%
Εργάζεται υπο την καθοδήγηση του δασκάλου	1,2%	0%	12,5%	5,8%	8,3%	10,0%	0%
Ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές	0%	0%	8,2%	0%	5,3%	0%	0%
Ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες	16%	22,7%	7,4%	14,6%	12,2%	8,3%	18,4%
Εμφανίζει παθητικότητα	16,2%	6,8%	12,4%	13,6%	12%	13%	18,4%
Ανακινεί άσχετα θέματα	0,2%	6,8%	0,8%	1%	0%	0%	0%
Μιλάει με το διπλανό του	1,8%	0%	2,5%	1,9%	2,8%	4,3%	0%

Πίνακας 13
Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη)

3.2.2. Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Στην **αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (65,2%) με επικρατέστερη το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (33,1%). Έπειτα παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (25,4%) με επικρατέστερη το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (12,7%), αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (5,4%) με επικρατέστερες το να ανακινεί άσχετα θέματα και να επιδεικνύει φαιδρότητα σε ίδιο ποσοστό (1,7%) και αρνητική παθητική συμπεριφορά (3,4%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (2,7%).

Στην **προφορική έκφραση** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (71,5%), με επικρατέστερη το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (38,5%). Έπειτα παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (14,3%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (8,8%), αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (12,1%) με επικρατέστερη το να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (6,6%) και θετική ενεργητική συμπεριφορά (2,2%) όπου ο μαθητής αποκλειστικά εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου (2,2%).

Στη **γραμματική, συντακτικό, ορθή γραφή**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (60,7%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου σε εφαρμογές του μαθήματος (33,7%). Έπειτα παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (32,4%) με επικρατέστερες το να προσέχει στο μάθημα (16,2%) και να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (16,2%). Επίσης παρουσιάζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (4%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να ανακινεί άσχετα θέματα (2,9%) και αρνητική παθητική συμπεριφορά (2,9%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (1,6%).

Στη **γραφτή έκφραση** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (77,7%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (53,1%). Έπειτα παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (17,3%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (12,3%), αρνητική παθητική συμπεριφορά (3,9%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (2,2%) και αρνητική ενεργητική (1,2%) με επικρατέστερη το να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (0,6%).

Στις **μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (76,3%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (49,8%). Έπειτα παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (11,7%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (6,8%), αρνητική παθητική συμπεριφορά (6,4%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (4,5%) και αρνητική ενεργητική (5,5%) με επικρατέστερη το να ανακινεί άσχετα θέματα (3,6%).

Στην **επίλυση προβλημάτων**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (50,4%) με επικρατέστερη το να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου σε εφαρμογές του μαθήματος (35,2%). Έπειτα παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (33,3%) με επικρατέστερη το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (17,1%), αρνητική παθητική (8,6%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους συμμαθητές του (6,7%) και αρνητική ενεργητική (7,6%) με επικρατέστερη το να εκφράζει παράπονα και να θέτει προσωπικά αιτήματα (3,8%).

Στις **θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (79,4%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (41,2%). Έπειτα παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (11,8%) με τη μόνη συμπεριφορά που εμφανίζεται το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (11,8%), αρνητική ενεργητική (5,8%) με επικρατέστερη το να παρουσιάζει διαταρακτικότητα ή να επιδεικνύει φαιδρότητα/ υλαρότητα στο ίδιο ποσοστό (2,9%) και αρνητική παθητική (2,9%) με τη μόνη συμπεριφορά που παρουσιάζεται να είναι το να κάνει κάτι άλλο (2,9%).

Όταν κάνουν κάτι **άλλο**, όταν δηλαδή ασχολούνται με μη μαθησιακές διαδικασίες και κάνουν ελεύθερες δραστηριότητες, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (76,5%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να κάνει κάτι άλλο (41,2%), αρνητική ενεργητική σε ποσοστό 14,7% με επικρατέστερη να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (8,8%) και θετική παθητική συμπεριφορά (8,7%) με επικρατέστερες το να προσέχει, να συμμετέχει στο μαθησιακό στόχο της ημέρας και να συμμορφώνεται με της κανόνες της τάξης σε ίδιο ποσοστό (2,9%). Θετική ενεργητική συμπεριφορά δεν παρουσιάζουν καθόλου.

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές ανά γνωστικό αντικείμενο καθώς και πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι συμπεριφορές των μαθητών ανά γνωστικό αντικείμενο.

Τμήμα ένταξης				
Γνωστικό Αντικείμενο	Θετική παθητική	Θετική ενεργητική	Αρνητική παθητική	Αρνητική ενεργητική
Αποκωδικοποίηση	65,2%	25,4%	3,4%	5,4%
Προφ. έκφραση	71,5%	2,2%	14,3%	12,1%
Γραμματική	32,4%	60,7%	2,9%	4%
Γραπτή έκφραση	17,3%	77,7%	3,9%	1,2%
Μαθηματικές έννοιες	11,7%	76,3%	6,4%	5,5%
Επίλυση προβλημάτων	33,3%	50,4%	8,6%	7,6%
Θρησκευτικά	79,4%	11,8%	2,9%	5,8%
Άλλο	8,7%	0%	76,5%	14,7%
Μέσος όρος	39,93%	38,06%	14,86%	7,03%

Πίνακας 14
Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι ο μαθητής παρουσιάζει τις περισσότερες φορές θετική παθητική συμπεριφορά όταν διδάσκεται θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις, τις περισσότερες φορές θετική ενεργητική συμπεριφορά όταν ασχολείται με τη γραπτή έκφραση και τις περισσότερες φορές που παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά, παθητική ή ενεργητική ασχολούνται με κάτι άλλο.

Τμήμα Ένταξης							
	Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου	Προφορική έκφραση	Γραμματική, συντακτικό, ορθή γραφή	Γραπτή έκφραση	Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις	Επίλυση προβλημάτων	Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις
Προσέχει	32,1%	29,7%	16,2%	12,3%	6,8%	16,2%	38,2%
Συμμετέχει στο μάθημα	33,1%	38,5%	16,2%	5,0%	4,9%	17,1%	41,2%
Εργάζεται αυτόνομα	12,7%	,0%	27,0%	53,1%	49,8%	7,6%	11,8%
Εργάζεται υπο την καθοδήγηση του δασκάλου	12,0%	2,2%	33,7%	24,6%	24,6%	35,2%	0%
Εργάζεται όταν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος επίδειξης γνώσης	0%	0%	0%	0%	1,9%	8,6%	0%
Ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες	2,7%	8,8%	1,6%	2,2%	4,5%	6,7%	0%
Εμφανίζει παθητικότητα	1,7%	3,3%	,8%	1,1%	1,0%	1,9%	0%
Ανακινεί άσχετα θέματα	1,7%	6,6%	2,9%	,6%	3,6%	1,0%	0%
Μιλάει με το διπλανό του	,3%	1,1%	0%	0%	0%	0%	0%

Πίνακας 15
Γνωστικό αντικείμενο και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι σε σχέση με το **γνωστικό αντικείμενο** που διδάσκεται παρατηρούμε ότι, στην **αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά. Η διαφορά είναι σημαντική στη θετική ενεργητική συμπεριφορά η οποία παρουσιάζεται πολύ πιο συχνά στο τμήμα ένταξης (25,4% στο τμήμα ένταξης και 5,1% στη γενική τάξη). Αντίθετα στη γενική τάξη ο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής παθητικής συμπεριφοράς (33% στη γενική τάξη και 3,4% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	59,5%	65,2%
Θετική Ενεργητική	5,1%	25,4%
Αρνητική Παθητική	33%	3,4%
Αρνητική Ενεργητική	2,4%	5,4%

Πίνακας 16
Αποκωδικοποίηση κειμένου και συμπεριφορά μαθητή

Στην **προφορική έκφραση** ο μαθητής στη γενική τάξη κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά. Η διαφορά παρατηρείται στην αρνητική παθητική συμπεριφορά η οποία παρατηρείται συχνότερα στη γενική τάξη (29,5% στη γενική τάξη και 14,3% στο τμήμα ένταξης) όπως επίσης παρατηρούμε ότι ο μαθητής παρουσιάζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά δύο φορές περισσότερο στο τμήμα ένταξης σε σχέση με τη γενική τάξη (12,1% στο τμήμα ένταξης και 6,8% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Προφορική έκφραση		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	63,6%	71,5%
Θετική Ενεργητική	0%	2,2%
Αρνητική Παθητική	29,5%	14,3%
Αρνητική Ενεργητική	6,8%	12,1%

Πίνακας 17
Προφορική έκφραση και συμπεριφορά μαθητή

Στη **γραμματική – συντακτικό – ορθή γραφή** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά, αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι στο τμήμα ένταξης εμφανίζεται σχεδόν τις διπλάσιες φορές (60,7% στο τμήμα ένταξης και 38,7% στη γενική τάξη). Θετική παθητική συμπεριφορά εμφανίζεται και στις δύο τάξεις σχεδόν στο ίδιο ποσοστό, ενώ διαφορά υπάρχει στην αρνητική παθητική συμπεριφορά η οποία εμφανίζεται πολύ πιο συχνά στη γενική τάξη (21,3% στη γενική τάξη και 2,9% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Γραμματική- Συντακτικό- Ορθή γραφή		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	36,4%	32,4%
Θετική Ενεργητική	38,7%	60,7%
Αρνητική Παθητική	21,3%	2,9%
Αρνητική Ενεργητική	3,5%	4%

Πίνακας 18
Γραμματική-Συντακτικό-Ορθή γραφή και συμπεριφορά μαθητή

Στη **γραπτή έκφραση** η συμπεριφορά η οποία παρατηρείται συχνότερα είναι η θετική ενεργητική, η οποία εμφανίζεται τις διπλάσιες φορές στο τμήμα ένταξης από ό,τι στη γενική τάξη (77,7% στο τμήμα ένταξης και 36,9% στη γενική τάξη). Στη γενική τάξη εμφανίζονται σε υψηλά ποσοστά και η θετική παθητική συμπεριφορά και η αρνητική παθητική (32,1% και 28,2% αντίστοιχα), ενώ στο τμήμα ένταξης παρατηρούμε θετική παθητική συμπεριφορά αλλά αρνητική παθητική παρατηρείται πολύ σπάνια (17,3% και 3,9% αντίστοιχα). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Γραπτή έκφραση		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	32,1%	17,3%
Θετική Ενεργητική	36,9%	77,7%
Αρνητική Παθητική	28,2%	3,9%
Αρνητική Ενεργητική	2,9%	1,2%

Πίνακας 19
Γραπτή έκφραση και συμπεριφορά μαθητή

Στις **μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις** στη γενική τάξη ο μαθητής κυρίως εμφανίζει θετική παθητική συμπεριφορά ενώ το αντίστοιχο ποσοστό εμφάνισης της συμπεριφοράς στο τμήμα ένταξης είναι πολύ μικρότερο (50% στη γενική τάξη και 11,7% στο τμήμα ένταξης). Αντίθετα, στο τμήμα ένταξης η συμπεριφορά που παρατηρείται συχνότερα είναι η θετική ενεργητική η οποία εμφανίζεται πολύ συχνότερα από ό,τι στη γενική τάξη (76,3% στο τμήμα ένταξης και 21,4% στη γενική τάξη). Αρνητική παθητική συμπεριφορά παρατηρείται πολύ συχνότερα στη γενική τάξη παρά στο τμήμα ένταξης (24,6% στη γενική τάξη και 6,4% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	50%	11,7%
Θετική Ενεργητική	21,4%	76,3%
Αρνητική Παθητική	24,6%	6,4%
Αρνητική Ενεργητική	4%	5,5%

Πίνακας 20
Μαθηματικές έννοιες-Αριθμητικές πράξεις και συμπεριφορά μαθητή

Στην **επίλυση προβλημάτων** τα αποτελέσματα μοιάζουν με αυτά στις μαθηματικές έννοιες και πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής παρουσιάζει στη γενική τάξη θετική παθητική συμπεριφορά πιο συχνά από ότι στο τμήμα ένταξης όπως και αρνητική παθητική συμπεριφορά (θετική παθητική συμπεριφορά 59,5% στη γενική τάξη και 33,3% στο τμήμα ένταξης και αρνητική παθητική συμπεριφορά 21,7% στη γενική τάξη και 8,6% στο τμήμα ένταξης). Αντίθετα στο τμήμα ένταξης, ο μαθητής παρουσιάζει πολύ πιο συχνά θετική ενεργητική συμπεριφορά και λίγο πιο συχνά αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (θετική ενεργητική συμπεριφορά 50,4% στο τμήμα ένταξης και 14,3% στη γενική τάξη και αρνητική ενεργητική 7,6% στο τμήμα ένταξης και 4,3% στη γενική τάξη). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Επίλυση προβλημάτων		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	59,5%	33,3%
Θετική Ενεργητική	14,3%	50,4%
Αρνητική Παθητική	21,7%	8,6%
Αρνητική Ενεργητική	4,3%	7,6%

Πίνακας 21
Επίλυση προβλημάτων και συμπεριφορά μαθητή

Στις **θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά και στα δύο περιβάλλοντα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τμήμα ένταξης ο μαθητής εμφανίζει και θετική ενεργητική συμπεριφορά ενώ στη γενική τάξη κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε (11,8% στο τμήμα ένταξης), ενώ στη γενική τάξη παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό αρνητική παθητική συμπεριφορά και πολύ μικρό στο τμήμα ένταξης (36,8% στη γενική τάξη και 2,9% στο τμήμα ένταξης). Ακόμα, στο τμήμα ένταξης παρατηρείται αρνητική ενεργητική συμπεριφορά ενώ στη γενική τάξη δεν παρατηρήθηκε καθόλου (5,8% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	63,2%	79,4%
Θετική Ενεργητική	0%	11,8%
Αρνητική Παθητική	36,8%	2,9%
Αρνητική Ενεργητική	0%	5,8%

Πίνακας 22
Θρησκευτικές, ιστορικές, γεωγραφικές γνώσεις και συμπεριφορά μαθητή

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι στη **γενική τάξη**, ο μαθητής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά, εκτός από την γραμματική, συντακτικό και ορθή γραφή, όπως και την γραπτή έκφραση, όπου εμφανίζει σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική ενεργητική συμπεριφορά. Αντίθετα, στο **τμήμα ένταξης**, ο μαθητής στην αποκωδικοποίηση και νοηματική απόδοση κειμένου,

στην προφορική έκφραση καθώς και στις θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά. Στη γραμματική – συντακτικό – ορθή γραφή, στην επίλυση προβλημάτων, στη γραπτή έκφραση και στις μαθηματικές έννοιες και αριθμητικές πράξεις κυρίως εμφανίζει θετική ενεργητική συμπεριφορά. Όπως φαίνεται και από τους πίνακες οι διαφορές που παρατηρούνται στη θετική ενεργητική συμπεριφορά καθώς και στην αρνητική παθητική είναι σημαντικές. Παρατηρούμε ότι στο τμήμα ένταξης εμφανίζονται πολύ πιο συχνά θετικές ενεργητικές συμπεριφορές από ότι στη γενική τάξη και το αντίθετο στις αρνητικές παθητικές συμπεριφορές, δηλαδή αυτές παρατηρούνται πολύ πιο συχνά στη γενική τάξη.

3.3. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή

Στη γενική τάξη ο εκπαιδευτικός δίνει κυρίως προφορικές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές (45,9%) και παρέχει ανατροφοδότηση (26,3%). Ακολουθούν, σε μικρότερο ποσοστό, το να δίνει γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές (11,2%), το να μη γίνεται μάθημα λόγω αργοπορίας να μπουν στην τάξη ή λόγω του ότι βγαίνουν νωρίτερα για διάλειμμα (6%), το να μην ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει αναθέσει στους μαθητές κάποια εργασία (5,1%), να οργανώνει ή να ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση (2%), να συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή (1,8%), να αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή λειτουργίας της τάξης (0,9%), να κάνει κάτι άλλο (0,6%) και να προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση του μαθητή (0,1%).

Στο τμήμα ένταξης ο εκπαιδευτικός δίνει κυρίως προφορικές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές (25,6%) και παρέχει ανατροφοδότηση (21,9%). Ακολουθούν, σε μικρότερο ποσοστό, το να μη γίνεται μάθημα λόγω αργοπορίας να μπουν στην τάξη ή λόγω του ότι βγαίνουν νωρίτερα για διάλειμμα (13,1%), το να δίνει γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές (11,4%), το να μην ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει αναθέσει κάποια εργασία (9,8%), να συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή (9,2%), να οργανώνει ή να ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση (4,5%), το να γίνεται κάτι άλλο (1,9%), το να προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών (1,3%) και το να αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή κανόνων λειτουργίας της τάξης (1,1%).

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι ενέργειες του εκπαιδευτικού στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης.

Ενέργεια Εκπαιδευτικού	Γενική Τάξη	Τμήμα ένταξης	Μέσος όρος
Δίνει προφορικές οδηγίες	45,9%	25,6%	35,75%
Δίνει γραπτές οδηγίες	11,2%	11,4%	11,3%
Συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με χειρισμό υλικού ή τη χρήση Η/Υ	1,8%	9,2%	5,5%
Παρέχει ανατροφοδότηση	26,3%	21,9%	24,1%
Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή λειτουργίας της τάξης	0,9%	1,1%	1%
Οργανώνει ή ανέχεται γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	2%	4,5%	3,3
Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών	0,1%	1,3%	0,7
Δεν ασχολείται με το μαθητή	5,1%	9,8%	7,4%
Άλλο	0,6%	1,9%	1,3
Δεν γίνεται μάθημα	6%	13,1%	9,6
Σύνολο	100%	100%	100%

Πίνακας 23
Ενέργεια Εκπαιδευτικού

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι και στα δύο περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δίνουν προφορικές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές και στη γενική τάξη το λιγότερο χρόνο αφιερώνουν στο να προσπαθούν να βελτιώσουν τη διάθεση των μαθητών, ενώ στο τμήμα ένταξης το λιγότερο χρόνο αφιερώνουν στο να αναφέρονται σε θέματα διαγωγής ή κανόνων λειτουργίας της τάξης.

Αν ομαδοποιήσουμε τις συμπεριφορές που παρουσιάζει ο μαθητής σε θετική και αρνητική συμπεριφορά, παρατηρούμε ότι σε κάποιες ενέργειες του δασκάλου, ο μαθητής παρουσιάζει σχεδόν τα ίδια ποσοστά θετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς τόσο στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη ενώ σε κάποιες άλλες ενέργειες του εκπαιδευτικού παρουσιάζει σταθερά πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης παρά στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο δάσκαλος δίνει προφορικές ή γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές, όταν παρέχει ανατροφοδότηση και όταν δεν ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει αναθέσει κάποια

εργασία, τότε ο μαθητής παρουσιάζει πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης από ό,τι στη γενική τάξη. Τα ποσοστά θετικής συμπεριφοράς στο τμήμα ένταξης όταν δίνει προφορικές οδηγίες είναι 95%, όταν δίνει γραπτές οδηγίες είναι 92%, όταν παρέχει ανατροφοδότηση είναι 97% και όταν δεν ασχολείται με το μαθητή είναι 81%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στη γενική τάξη είναι 70%, 76%, 77% και 48%. Σχεδόν ίδια ποσοστά παρουσιάζει όταν ο δάσκαλος συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή, όταν αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή κανόνες λειτουργίας της τάξης και όταν οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση. Στην περίπτωση που ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών παρατηρείται μόνο θετική συμπεριφορά στη γενική τάξη, ενώ στο τμήμα ένταξης ο μαθητής παρουσιάζει τις μισές φορές θετική συμπεριφορά και τις άλλες μισές αρνητική.

Αναλυτικά, όταν ο δάσκαλος **δίνει προφορικές οδηγίες**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 70% και αρνητική 30%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 95% και 5%.

Όταν δίνει **γραπτές οδηγίες**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 76% και αρνητική 24%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 92% και 8%.

Όταν ο δάσκαλος **συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 92% και αρνητική 7%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 94% και 6%.

Όταν **παρέχει ανατροφοδότηση**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 77% και αρνητική 23%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 97% και 3%.

Όταν **αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή κανόνων λειτουργίας της τάξης**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 47% και αρνητική 53%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 46% και 54%.

Όταν ο δάσκαλος **οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 37% και αρνητική 63%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 36% και 64%.

Όταν **προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει μόνο θετική συμπεριφορά 100%. Τα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 52% θετική συμπεριφορά και 48% αρνητική.

Όταν δεν ασχολείται με το μαθητή, αφού προηγουμένως έχει αναθέσει κάποια εργασία, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει θετική συμπεριφορά 48% και αρνητική 52%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 81% και 19%.

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται συγκριτικά οι συμπεριφορές που παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την ενέργεια του εκπαιδευτικού.

Ενέργεια Εκπαιδευτικού και Συμπεριφορά Μαθητή				
Ενέργεια Εκπαιδευτικού	Γενική Τάξη		Τμήμα Ένταξης	
	<i>Θετική Συμπεριφορά</i>	<i>Αρνητική Συμπεριφορά</i>	<i>Θετική Συμπεριφορά</i>	<i>Αρνητική Συμπεριφορά</i>
Δίνει προφορικές οδηγίες	70%	30%	95%	5%
Δίνει γραπτές οδηγίες	76%	24%	92%	8%
Συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή	92%	7%	94%	6%
Παρέχει ανατροφοδότηση	77%	23%	97%	3%
Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής	47%	53%	46%	54%
Οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	37%	63%	36%	64%
Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών	100%	0%	52%	48%
Δεν ασχολείται με το μαθητή	48%	52%	81%	19%

Πίνακας 24
Ενέργεια Εκπαιδευτικού και Συμπεριφορά Μαθητή (Θετική-Αρνητική)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι στη γενική τάξη, ο μαθητής παρουσιάζει πάντα θετική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών και παρουσιάζει τις περισσότερες φορές αρνητική συμπεριφορά όταν οργανώνει ή

ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση. Στο τμήμα ένταξης, ο μαθητής παρουσιάζει τις περισσότερες φορές θετική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος παρέχει ανατροφοδότηση και παρουσιάζει τις περισσότερες φορές αρνητική συμπεριφορά, όπως και στη γενική τάξη, όταν ο δάσκαλος οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση.

3.3.1. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη)

Στην προσπάθεια να καταφανούν οι διαφορές στη συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές θα γίνει αρχικά ξεχωριστή αναφορά των συμπεριφορών που εμφανίζουν στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, ομαδοποιώντας αυτές σε θετική (παθητική και ενεργητική) και αρνητική (παθητική και ενεργητική) συμπεριφορά και στη συνέχεια θα αναφέρεται και η πιο χαρακτηριστική συμπεριφορά που εμφανίζει ο μαθητής στην κάθε κατηγορία.

Όταν ο δάσκαλος δίνει **προφορικές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (52%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να προσέχει στο μάθημα (35,9%). Έπειτα παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (27%), με επικρατέστερη να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (14,6%), θετική ενεργητική συμπεριφορά (18%) με επικρατέστερη να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (9,8%) και αρνητική ενεργητική (3%) να μιλάει με το διπλανό του (2,9%).

Όταν ο δάσκαλος δίνει **γραπτές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (62%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να προσέχει στο μάθημα (56,3%). Έπειτα παρουσιάζει αρνητική παθητική (19%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (11%), θετική ενεργητική (14%) με επικρατέστερη να εργάζεται αυτόνομα (6,5%) και αρνητική ενεργητική (5%) με επικρατέστερη να μιλάει με το διπλανό του (3,4%).

Όταν ο δάσκαλος **συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή** για την εξήγηση του μαθήματος, ο μαθητής κυρίως εμφανίζει θετική παθητική συμπεριφορά (85,4%) με τη μόνη συμπεριφορά που εμφανίζεται να είναι το να προσέχει στο μάθημα (85,4%). Επίσης παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (7%) εμφανίζοντας στο ίδιο ποσοστό (2,4%) συμπεριφορές

όπως να εργάζεται αυτόνομα, να εργάζεται υπό καθοδήγηση και να ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές του μαθήματος. Στο ίδιο ποσοστό με την θετική ενεργητική συμπεριφορά, παρουσιάζει και αρνητική παθητική (7%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (4,9%).

Όταν ο δάσκαλος **παρέχει ανατροφοδότηση** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (45%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (35%). Εμφανίζει επίσης θετική ενεργητική συμπεριφορά (32%) με επικρατέστερη το να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου σε εφαρμογές του μαθήματος (17%), αρνητική παθητική (21%) με επικρατέστερη να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (10,5%) και αρνητική ενεργητική (2%) με επικρατέστερη να μιλάει στο διπλανό του (1,6%).

Όταν ο δάσκαλος **αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή σε κανόνες λειτουργίας** της τάξης, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (33%) με επικρατέστερη να προσέχει στο μάθημα (33,3%). Έπειτα εμφανίζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (29%) με επικρατέστερη να μιλάει με το διπλανό του (23,8%) αρνητική παθητική (24%) με επικρατέστερη να ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (19%). Τέλος εμφανίζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (14%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος (9,5%).

Όταν ο δάσκαλος **οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (61%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να ανακινεί θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (19,6%). Έπειτα εμφανίζει θετική παθητική συμπεριφορά (28,3%) με την μόνη συμπεριφορά που εμφανίζεται να προσέχει στο μάθημα (28,3%), θετική ενεργητική (9%) με επικρατέστερη να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (8,7%) και αρνητική ενεργητική (2%) με τη μόνη συμπεριφορά που παρουσιάζεται να είναι το να εκφράζει δυσαρέσκεια ή παράπονα (2%)

Όταν ο δάσκαλος **προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (67%) με τις συμπεριφορές που εμφανίζονται να είναι το να προσέχει στο μάθημα και να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο του μαθήματος στο ίδιο ποσοστό (33,3%). Επίσης παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (33%) καθώς εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (33,3%).

Όταν ο δάσκαλος **δεν ασχολείται με τον μαθητή**, αφού προηγουμένως έχει δώσει κάποια εργασία, ή κάποια οδηγία, ο μαθητής κυρίως εμφανίζει θετική ενεργητική συμπεριφορά και αρνητική παθητική συμπεριφορά στο ίδιο ποσοστό (46%) με επικρατέστερη θετική ενεργητική συμπεριφορά να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (35%) και επικρατέστερη αρνητική παθητική το να εμφανίζει παθητικότητα ή ονειροπολεί (30%). Παρουσιάζει επίσης αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (6%) με τη συμπεριφορά που εμφανίζεται να είναι το να μιλάει με το διπλανό του (6%) και παρουσιάζει επίσης και θετική παθητική συμπεριφορά (2%) με τη συμπεριφορά που εμφανίζεται να είναι το ότι προσέχει (2%).

Ακολουθεί πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται οι ομαδοποιημένες συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές στη γενική τάξη σε συνάρτηση με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού καθώς και πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι συμπεριφορές των μαθητών σε συνάρτηση με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού.

Γενική Τάξη				
Ενέργεια Εκπαιδευτικού	Θετική Παθητική	Θετική Ενεργητική	Αρνητική Παθητική	Αρνητική Ενεργητική
Δίνει προφορικές οδηγίες	52%	18%	27%	3%
Δίνει γραπτές οδηγίες	62%	14%	19%	5%
Συνδυάζει Η/Υ	85%	7%	7%	0%
Παρέχει ανατροφοδότηση	45%	32%	21%	2%
Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής	33%	14%	24%	29%
Οργανώνει γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	28%	9%	61%	2%
Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών	67%	33%	0%	0%
Άλλο	14%	0%	86%	0%
Δεν ασχολείται με το μαθητή	2%	46%	46%	6%
Σύνολο Μέσος όρος	43%	19%	33%	5%

Πίνακας 25
Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει τις περισσότερες φορές θετική παθητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή για την εξήγηση του μαθήματος. Ο μαθητής παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά τις περισσότερες φορές όταν ο δάσκαλος δεν ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει δώσει κάποια εργασία. Αρνητική παθητική συμπεριφορά παρουσιάζει τις περισσότερες φορές όταν ο δάσκαλος κάνει κάτι άλλο και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά παρουσιάζει τις περισσότερες φορές όταν ο δάσκαλος αναφέρεται σε θέματα διαγωγής και κανόνων λειτουργίας της τάξης.

Γενική Τάξη								
	Δίνει προφορικές οδηγίες	Δίνει γραπτές οδηγίες	Χειρισμός υλικού ή χρήση Η/Υ	Παρέχει ανατροφοδότηση	Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής	Γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	Προσπαθεί να βελιώσει τη διάθεση των μαθητών	Δεν ασχολείται με τον μαθητή
Προσέχει	35,9%	56,3%	85,4%	35,0%	33,3%	28,3%	33,3%	3,3%
Συμμετέχει στο μάθημα	16,7%	5,7%	,0%	8,9%	,0%	,0%	33,3%	,0%
Εργάζεται αυτόνομα	9,8%	6,5%	2,4%	10,7%	,0%	8,7%	33,3%	35,0%
Εργάζεται υπο την καθοδήγηση του δασκάλου	2,6%	4,6%	2,4%	17,0%	4,8%	,0%	,0%	,0%
Ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές	2,9%	3,4%	2,4%	4,6%	9,5%	,0%	,0%	13,3%
Ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες	12,4%	7,6%	2,4%	10,2%	19,0%	17,4%	,0%	15,0%
Εμφανίζει παθητικότητα	14,6%	11,0%	4,9%	10,5%	4,8%	10,9%	,0%	30,0%
Ανακινεί άσχετα θέματα	,2%	,0%	,0%	,2%	,0%	19,6%	,0%	,0%
Μιλιάει με το διπλανό του	2,9%	3,4%	,0%	1,6%	23,8%	,0%	,0%	,8%

Πίνακας 26
Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (γενική τάξη)

3.3.2. Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Όταν ο δάσκαλος δίνει **προφορικές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις** ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (52%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (26%). Έπειτα παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (43%) με επικρατέστερη το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (26,9%) και αρνητική παθητική συμπεριφορά (5%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες χωρίς να ενοχλεί τους συμμαθητές του (2,9%). Αρνητική ενεργητική συμπεριφορά δεν παρουσιάζει καθόλου.

Όταν δίνει **γραπτές οδηγίες – εξηγήσεις – εντολές – ερωτήσεις**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (58%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να προσέχει στο μάθημα (35,2%). Έπειτα παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (35%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (21,1%), αρνητική ενεργητική (6%) με τη μόνη συμπεριφορά η οποία παρουσιάζεται να είναι το ότι εκφράζει παράπονα ή δυσαρέσκεια (6%) και αρνητική παθητική συμπεριφορά (2%) είτε εμφανίζοντας παθητικότητα είτε με το να ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (1% η κάθε συμπεριφορά).

Όταν **συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή** για την εξήγηση του μαθήματος, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική (61%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (39,4%). Παρουσιάζει επίσης θετική παθητική συμπεριφορά (33%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (20,4%), αρνητική ενεργητική (4%) όπου ο μαθητής επιδεικνύει φαιδρότητα (4%) και αρνητική παθητική (2%) όπου ο μαθητής ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες (2%).

Όταν ο δάσκαλος **παρέχει ανατροφοδότηση**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (70%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου σε εφαρμογές του μαθήματος (50,6%). Επίσης παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (27%) με επικρατέστερη το να προσέχει στο μάθημα (14,3%) και αρνητική παθητική συμπεριφορά (3%) με επικρατέστερη το να εμφανίζει παθητικότητα ή να ονειροπολεί (2,6%).

Όταν ο δάσκαλος **αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή σε κανόνες λειτουργίας** της τάξης ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (42%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να συμμετέχει στην συζήτηση (26,9%). Παρουσιάζει επίσης αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (31%) με επικρατέστερη το να παρουσιάζει διαταρακτικότητα (11,5%), αρνητική παθητική συμπεριφορά (23%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (19,2%) και θετική ενεργητική (4%) με τη μόνη συμπεριφορά που παρουσιάζεται να είναι ότι εργάζεται υπό καθοδήγηση (4%).

Όταν ο δάσκαλος **οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (56%) με επικρατέστερη συμπεριφορά το να έχει ανακινήσει θέματα που δεν σχετίζονται με το μάθημα (46,2%). Επίσης παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (34%) με επικρατέστερη το να προσέχει στη συζήτηση (17,9%), αρνητική ενεργητική (8%) με επικρατέστερη το να εκφράζει παράπονα (4,7%) και θετική ενεργητική (2%) με τις συμπεριφορές που εμφανίζονται να είναι το να εργάζεται αυτόνομα και να εργάζεται υπό καθοδήγηση (1% η κάθε συμπεριφορά αντίστοιχα).

Όταν ο δάσκαλος **προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (39%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να επιδεικνύει φαιδρότητα / ιλαρότητα (32,3%). Επίσης παρουσιάζει θετική παθητική και θετική ενεργητική συμπεριφορά στο ίδιο ποσοστό (26%) με επικρατέστερες συμπεριφορές να προσέχει στο μάθημα (16,1%) και να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (16,1%), αντίστοιχα. Τέλος παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (9%) με τη μόνη συμπεριφορά που παρουσιάζει να είναι το ότι δεν συμμετέχει (9%).

Όταν ο δάσκαλος **δεν ασχολείται με τον μαθητή**, αφού προηγουμένως έχει δώσει κάποια εργασία, ή κάποια οδηγία, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά (77%) με επικρατέστερη συμπεριφορά να εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος (76,3%). Επίσης παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (17%) με επικρατέστερη το να ασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους (12,7%), θετική παθητική (4%) με επικρατέστερη το να συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας (3,1%) και αρνητική ενεργητική (2%) με τη μόνη συμπεριφορά που παρουσιάζεται να είναι το ότι παρουσιάζει διαταρακτικότητα (2%).

Τμήμα Ένταξης				
Ενέργεια εκπαιδευτικού	Θετική Παθητική	Θετική Ενεργητική	Αρνητική Παθητική	Αρνητική Ενεργητική
Δίνει προφορικές οδηγίες	43%	52%	5%	0%
Δίνει γραπτές οδηγίες	58%	35%	2%	6%
Συνδυάζει Η/Υ	33%	61%	2%	4%
Παρέχει ανατροφοδότηση	27%	7%	3%	0%
Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής	42%	4%	23%	31%
Οργανώνει γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	34%	2%	56%	8%
Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών	26%	26%	9%	39%
Δεν ασχολείται με το μαθητή	4%	77%	17%	2%
Άλλο	13%	0%	87%	0%
Σύνολο Μέσος όρος	32%	35%	23%	1%

Πίνακας 27
Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι ο μαθητής στο τμήμα ένταξης παρουσιάζει τις περισσότερες φορές θετική παθητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος δίνει γραπτές οδηγίες- εξηγήσεις- ερωτήσεις- εντολές, θετική ενεργητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος δεν ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει δώσει κάποια εργασία, αρνητική παθητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος κάνει κάτι άλλο και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών.

Τμήμα Ένταξης								
	Δίνει προφορικές οδηγίες	Δίνει γραπτές οδηγίες	Χειρισμός υλικού ή χρήση Η/Υ	Παρέχει ανατροφοδότηση	Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής	Γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση	Προσπαθεί να βελιώσει τη διάθεση των μαθητών	Δεν ασχολείται με τον μαθητή
Προσέχει	21,4%	35,2%	13,9%	14,2%	3,8%	17,9%	16,1%	1,3%
Συμμετέχει στο μάθημα	22,4%	24,5%	20,4%	12,4%	26,9%	16,0%	9,7%	3,1%
Εργάζεται αυτόνομα	23,4%	21,1%	39,4%	18,4%	,0%	,9%	16,1%	76,3%
Εργάζεται υπο την καθοδήγηση του δασκάλου	28%	14,9%	19,9%	50,4%	3,8%	,9%	9,7%	,9%
Εργάζεται όταν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος επίδειξης γνώσης	,2%	,4%	2,8%	1,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Δεν συμμετέχει	0,2%	0%	0,9%	0%	0%	0%	3,2%	0%
Ασχολείται με άσχετες δραστηριότητες	2,9%	1,5%	1,9%	1,0%	19,2%	3,8%	,0%	12,7%
Εμφανίζει παθητικότητα	1,2%	1,5%	,0%	,9%	3,8%	3,8%	,0%	1,3%
Εμφανίζει φαιδρότητα / ιλαρότητα	0%	0%	,5%	0%	7,7%	,9%	32,3%	,4%
Ανακινεί άσχετα θέματα	,2%	,0%	,0%	,4%	,0%	46,2%	6,5%	,9%

Πίνακας 28
Ενέργεια εκπαιδευτικού και συμπεριφορά μαθητή (τμήμα ένταξης)

Πολύ σημαντικό στο να κατανοήσουμε τις διαφορές που έχουν επισημανθεί παραπάνω είναι να παρατηρήσουμε κατά πόσο επηρεάζεται η συμπεριφορά του μαθητή από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού. Για να γίνει δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στη γενική τάξη και το τμήμα ένταξης θα παρουσιάζεται η ενέργεια του εκπαιδευτικού και το πως συμπεριφέρεται ο μαθητής αναλόγως με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, στη γενική τάξη ή το τμήμα ένταξης.

Όταν ο δάσκαλος **δίνει προφορικές οδηγίες** ο μαθητής στη γενική τάξη κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά (52%) ενώ στο τμήμα ένταξης κυρίως θετική ενεργητική (52%). Σημαντικά περισσότερο χρόνο παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά στη γενική τάξη παρά στο τμήμα ένταξης (27% στη γενική τάξη και 5% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Δίνει προφορικές οδηγίες		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	52%	43%
Θετική Ενεργητική	18%	52%
Αρνητική Παθητική	27%	5%
Αρνητική Ενεργητική	3%	0%

Πίνακας 29
Προφορικές οδηγίες και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος **δίνει γραπτές οδηγίες**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά και στα δύο περιβάλλοντα. Παρατηρείται επίσης να εμφανίζει ο μαθητής περισσότερο θετική ενεργητική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης παρά στη γενική τάξη (35% στο τμήμα ένταξης και 14% στη γενική τάξη) και το αντίθετο για την αρνητική παθητική συμπεριφορά, η οποία παρατηρείται πιο συχνά στη γενική τάξη παρά στο τμήμα ένταξης (19% στη γενική τάξη και 2% στο τμήμα ένταξης). Αρνητική ενεργητική συμπεριφορά παρουσιάζουν στο ίδιο ποσοστό και στα δύο περιβάλλοντα. Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Δίνει γραπτές οδηγίες		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	62%	57%
Θετική Ενεργητική	14%	35%
Αρνητική Παθητική	19%	2%
Αρνητική Ενεργητική	5%	6%

Πίνακας 30
Γραπτές οδηγίες και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος **χειρίζεται υλικό ή κάνει χρήση υπολογιστή**, ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει κυρίως θετική παθητική συμπεριφορά και πολύ μικρότερο ποσοστό θετικής ενεργητικής και αρνητικής παθητικής συμπεριφοράς (85% θετική παθητική συμπεριφορά και 7% θετική ενεργητική και αρνητική παθητική συμπεριφορά) ενώ στο τμήμα ένταξης, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά και θετική παθητική σε σημαντικό ποσοστό (61% θετική ενεργητική και 33% θετική παθητική συμπεριφορά). Πολύ μικρά ποσοστά εμφανίζει αρνητική παθητική ή ενεργητική συμπεριφορά (2% και 4% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη γενική τάξη, δεν έγινε καμία φορά χρήση υπολογιστή, μόνο χειρισμός υλικού από το δάσκαλο, κάτι που δικαιολογεί την αυξημένη προσοχή από την πλευρά του μαθητή. Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση Η/Υ		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	85%	33%
Θετική Ενεργητική	7%	61%
Αρνητική Παθητική	7%	2%
Αρνητική Ενεργητική	0%	4%

Πίνακας 31
Συνδυασμός προφορικού ή γραπτού λόγου με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος **παρέχει ανατροφοδότηση**, ο μαθητής στη γενική τάξη κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά και σε μικρότερο ποσοστό παρουσιάζει θετική ενεργητική και αρνητική παθητική συμπεριφορά (45% θετική

παθητική συμπεριφορά, 32% θετική ενεργητική και 21% αρνητική παθητική συμπεριφορά). Αρνητική ενεργητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε πολύ μικρό ποσοστό. Στο τμήμα ένταξης παρουσιάζει κυρίως θετική ενεργητική συμπεριφορά και σε μικρότερο βαθμό θετική παθητική συμπεριφορά (70% θετική ενεργητική και 27% θετική παθητική συμπεριφορά). Αρνητική παθητική συμπεριφορά παρουσιάζει σε πολύ μικρό βαθμό και αρνητική ενεργητική δεν παρουσιάζει καθόλου. Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Παρέχει ανατροφοδότηση		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	45%	27%
Θετική Ενεργητική	32%	70%
Αρνητική Παθητική	21%	3%
Αρνητική Ενεργητική	2%	0%

Πίνακας 32
Ανατροφοδότηση και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή σε κανόνες λειτουργίας της τάξης, και στα δύο περιβάλλοντα βλέπουμε το μαθητή να παρουσιάζει σχεδόν στο ίδιο ποσοστό θετική παθητική και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (θετική παθητική συμπεριφορά στη γενική τάξη 33% και στο τμήμα ένταξης 42% και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά στη γενική τάξη 29% και στο τμήμα ένταξης 31%). Σε μικρότερο ποσοστό εμφανίζει θετική ενεργητική και αρνητική παθητική συμπεριφορά (θετική ενεργητική στη γενική τάξη 14% και στο τμήμα ένταξης 4% και αρνητική παθητική 24% στη γενική τάξη και 23% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή κανόνες λειτουργίας της τάξης		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	33%	42%
Θετική Ενεργητική	14%	4%
Αρνητική Παθητική	24%	23%
Αρνητική Ενεργητική	29%	31%

Πίνακας 33
Αναφορά σε θέματα διαγωγής και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος **οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση**, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά και έπειτα θετική παθητική και στα δύο περιβάλλοντα σε παρόμοια ποσοστά (αρνητική παθητική συμπεριφορά 61% στη γενική τάξη και 56% στο τμήμα ένταξης και θετική παθητική συμπεριφορά 28% στη γενική τάξη και 34% στο τμήμα ένταξης). Σε πολύ μικρότερο βαθμό παρουσιάζει θετική ενεργητική και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά (θετική ενεργητική συμπεριφορά στη γενική τάξη 9% στη γενική τάξη και 2% στο τμήμα ένταξης και αρνητική ενεργητική 2% στη γενική τάξη και 8% στο τμήμα ένταξης). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	28%	34%
Θετική Ενεργητική	9%	2%
Αρνητική Παθητική	61%	56%
Αρνητική Ενεργητική	2%	8%

Πίνακας 34
Γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση και συμπεριφορά μαθητή

Όταν ο δάσκαλος **προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών** ο μαθητής στη γενική τάξη παρουσιάζει κυρίως θετική παθητική συμπεριφορά και έπειτα θετική ενεργητική συμπεριφορά (θετική παθητική συμπεριφορά 66% και θετική ενεργητική συμπεριφορά 33%). Αρνητικές συμπεριφορές δεν παρουσιάζει καθόλου. Στο τμήμα ένταξης παρουσιάζει κυρίως αρνητική ενεργητική και έπειτα στο ίδιο ποσοστό παρουσιάζει θετική συμπεριφορά, παθητική και ενεργητική

(αρνητική ενεργητική συμπεριφορά 39%, θετική παθητική και ενεργητική συμπεριφορά 26%.) Σε πολύ μικρό βαθμό παρουσιάζει αρνητική παθητική συμπεριφορά (9%). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	66%	26%
Θετική Ενεργητική	33%	26%
Αρνητική Παθητική	0%	9%
Αρνητική Ενεργητική	0%	39%

Πίνακας 35
Προσπάθεια βελτίωσης της διάθεσης του μαθητή και συμπεριφορά μαθητή

Τέλος, όταν ο δάσκαλος **δεν ασχολείται με το μαθητή** αφού προηγουμένως έχει δώσει κάποια εργασία, στη γενική τάξη ο μαθητής παρουσιάζει στο ίδιο ποσοστό (46%) θετική ενεργητική και αρνητική παθητική συμπεριφορά και σε πολύ μικρότερο βαθμό παρουσιάζει θετική παθητική και αρνητική ενεργητική συμπεριφορά. Στο τμήμα ένταξης παρουσιάζει κυρίως θετική ενεργητική συμπεριφορά (77%) και σε πολύ μικρότερο βαθμό αρνητική, παθητική και ενεργητική (αρνητική παθητική 17% και αρνητική ενεργητική 2%) καθώς και θετική παθητική (4%). Ακολουθεί πίνακας με τα ποσοστά:

Δεν ασχολείται με το μαθητή		
Συμπεριφορά μαθητή	Γενική Τάξη	Τμήμα Ένταξης
Θετική Παθητική	2%	4%
Θετική Ενεργητική	46%	77%
Αρνητική Παθητική	46%	17%
Αρνητική Ενεργητική	6%	2%

Πίνακας 36
Δεν ασχολείται με το μαθητή και συμπεριφορά μαθητή

Συνοπτικά, βλέπουμε ότι στη **γενική τάξη** σε όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά με επικρατέστερη συμπεριφορά το να προσέχει, εκτός από τις στιγμές που δεν

ασχολείται με τον μαθητή, όπου τότε ο μαθητής παρουσιάζει θετική ενεργητική συμπεριφορά με το να εργάζεται αυτόνομα. Παρ' όλα αυτά ο μαθητής έχει τα υψηλότερα ποσοστά προσοχής όταν γίνεται χειρισμός υλικού από το δάσκαλο και όταν δίνει γραπτές οδηγίες. Στο **τμήμα ένταξης**, παρατηρούμε ότι ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει θετική παθητική συμπεριφορά με το να προσέχει όταν ο δάσκαλος δίνει γραπτές οδηγίες, όταν δίνει προφορικές οδηγίες ή αναφέρεται σε θέματα διαγωγής με το να συμμετέχει. Όταν ο δάσκαλος χειρίζεται υλικό ή κάνει χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή καθώς επίσης και όταν δεν ασχολείται με το μαθητή, τότε βλέπουμε τον μαθητή να εμφανίζει θετική ενεργητική συμπεριφορά με το να εργάζεται αυτόνομα και όταν ο δάσκαλος παρέχει ανατροφοδότηση, τότε ο μαθητής εργάζεται υπό την καθοδήγηση του. Όταν ο δάσκαλος οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση ο μαθητής κυρίως εμφανίζει αρνητική ενεργητική συμπεριφορά με το να ανακινεί άσχετα θέματα καθώς και όταν ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει η διάθεση των μαθητών τότε ο μαθητής κυρίως παρουσιάζει ιλαρότητα.

3.4. Χρήση επαίνου και συμπεριφορά μαθητή

Στη συνολική διάρκεια του μαθήματος οι δάσκαλοι επαινούν σε ποσοστό 8,2%. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο μαθητής προσέχει στο μάθημα στη γενική τάξη επαινείται σε ποσοστό 2,2% ενώ στο τμήμα ένταξης σε ποσοστό 4%. Όταν συμμετέχει σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας στη γενική τάξη επαινείται σε ποσοστό 11,9%, ενώ στο τμήμα ένταξης 13,3%. Όταν εργάζεται αυτόνομα σε εφαρμογές του μαθήματος ή με την καθοδήγηση του δασκάλου, οι διαφορές είναι μεγαλύτερες. Στην γενική τάξη όταν εργάζεται αυτόνομα επαινείται σε ποσοστό 6,3% και όταν εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου 14,9% ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στο τμήμα ένταξης είναι 18% και 21,7%. Όταν ο μαθητής ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές των στόχων του μαθήματος ή με άσκηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων επαινείται στη γενική τάξη σε ποσοστό 3,3% ενώ στο τμήμα ένταξης δεν επαινείται και όταν εργάζεται όταν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης της γνώσης στη γενική τάξη δεν επαινείται ενώ στο τμήμα ένταξης επαινείται σε ποσοστό 20%.

Συμπεριφορά μαθητή	Γενική τάξη	Τμήμα ένταξης
Προσέχει στο μάθημα	2,2%	4%
Συμμετέχει στο μάθημα	11,9%	13,3%
Εργάζεται αυτόνομα	6,3%	18%
Εργάζεται υπό την καθοδήγηση δασκάλου	14,9%	21,7%
Ασχολείται με απλοποιημένες εκδοχές	3,3%	0%
Εργάζεται όταν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος επίδειξης της γνώσης	0%	20%

Πίνακας 37
Χρήση επαίνου και συμπεριφορά μαθητή

4^ο κεφάλαιο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε ενόργανη παρατήρηση και συστηματικές καταγραφές της συμπεριφοράς των μαθητών με τη χρήση δελτίου οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης. Οι σκοποί της έρευνας ήταν, αρχικά, να μελετηθεί κατά πόσο η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση αποτελεί εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών που αναφέρονται στην κατάλληλότητα της διδασκαλίας που δέχονται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στη γενική τάξη όσο και στο τμήμα ένταξης. Έπειτα, και με την προϋπόθεση ότι η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση αποδίδει αξιοποιήσιμες πληροφορίες, σκοπός ήταν να διαφανεί πόσο κατάλληλη ή ακατάλληλη είναι η διδασκαλία που δέχονται οι μαθητές αυτοί και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν 52, με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι παρατηρήθηκαν για 6 διδακτικές ώρες ο καθένας, στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης.

Από τις παρατηρήσεις που έγιναν με το δελτίο οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης φάνηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται.

Μέσα από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του Οικοσυμπεριφοριστικού Εργαλείου, παρατηρούμε ότι στη γενική τάξη οι μαθητές την περισσότερη ώρα του μαθήματος εμφανίζουν θετική παθητική συμπεριφορά με κυρίαρχη συμπεριφορά να προσέχουν στο μάθημα (34,6%), ενώ στο τμήμα ένταξης το ποσοστό αυτό είναι 15%. Στις πιο ενεργητικές συμπεριφορές από πλευράς του μαθητή, όπως το να εργάζεται αυτόνομα ή με την καθοδήγηση του δασκάλου, τα ποσοστά που παρατηρούνται στο τμήμα ένταξης είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά που παρατηρούνται στη γενική τάξη, ειδικά όταν εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου. Συγκεκριμένα, στο τμήμα ένταξης το ποσοστό αυτό είναι 22% ενώ στη γενική τάξη 7,4%.

Αντίθετα, στις αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές παρατηρήσαμε ότι αυτές παρουσιάζονται κυρίως στη γενική τάξη και πολύ λιγότερο στο τμήμα ένταξης. Τέτοιες συμπεριφορές είναι το ότι ασχολούνται με άσχετες δραστηριότητες, όπως να φτιάχνουν την κασετίνα τους, να ξύνουν το μολύβι τους, να δένουν τα κορδόνια τους, να καθαρίζουν τα χέρια τους ή το θρανίο με αντισηπτικά μαντηλάκια. Επίσης ονειροπολούν και ανακινούν θέματα που δεν σχετίζονται με το μαθησιακό στόχο της ημέρας. Τα ποσοστά εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών στη γενική τάξη κυμαίνονται από 10% έως 12% ενώ τα αντίστοιχα στο τμήμα ένταξης κυμαίνονται από 1% έως 3%. Και στα δύο περιβάλλοντα, όταν οι μαθητές είναι αφηρημένοι, ο δάσκαλος προσπαθεί να τους επαναφέρει είτε πηγαίνοντας κοντά τους, είτε απευθύνοντάς τους ερώτηση.

Μία πιθανή ερμηνεία για τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να είναι ο διαφορετικός βαθμός δυσκολίας των αντικειμένων τα οποία διδάσκονται στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης, καθώς στο τμήμα ένταξης ο μαθητής ασχολείται με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο μαθησιακό του επίπεδο και όχι στο επίπεδο της τάξης του. Ένα άλλο γεγονός το οποίο λειτουργεί θετικά στην πιο ενεργητική συμπεριφορά του μαθητή στο τμήμα ένταξης είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται και ο μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη, κάτι το οποίο βοηθάει στο να μην διασπάται ο μαθητής και να εργάζεται πιο συγκεντρωμένος. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται και από την βιβλιογραφία καθώς και οι Christenson et al., (1989) όπως και οι Kamps et al. (1991) στις έρευνές τους τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την παροχή καταλληλότερης διδασκαλίας στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως επίσης και το να γίνεται διδασκαλία σε μικρές ομάδες και όχι σε ολόκληρη την τάξη κάτι το οποίο γίνεται μόνο στο τμήμα ένταξης και όχι στη γενική τάξη.

Σε σχέση με το **γνωστικό αντικείμενο** το οποίο διδάσκεται παρατηρούμε ότι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οι μαθητές παρουσιάζουν σταθερά πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης από ό,τι στη γενική τάξη, με μία διαφορά της τάξης του 20%. Πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα ένταξης, οι μαθητές παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική ενεργητική συμπεριφορά, σε κάποιες περιπτώσεις μέχρι και τις διπλάσιες φορές από ότι στη γενική τάξη. Αντίθετα, στη γενική τάξη, οι μαθητές κυρίως παρουσιάζουν θετική παθητική συμπεριφορά, αλλά επίσης παρουσιάζουν και αρνητική παθητική σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά από ότι

παρουσιάζουν στο τμήμα ένταξης. Στη γενική τάξη, στο αντικείμενο το οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν πιο συχνά θετική συμπεριφορά είναι η γραμματική-συντακτικό- ορθή γραφή, ενώ στο τμήμα ένταξης είναι η γραπτή έκφραση. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτό είναι ότι μπορεί σε αυτά τα δύο αντικείμενα να παρατηρείται πιο συχνά θετική συμπεριφορά καθώς η διδασκαλία τους γίνεται με πιο δομημένο τρόπο, δίνονται συγκεκριμένες εργασίες και έτσι ο μαθητής συγκεντρώνεται καλύτερα με αποτέλεσμα να είναι πιο αποδοτικός στο μάθημα. Το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο παρουσιάζουν πιο συχνά αρνητική συμπεριφορά στη γενική τάξη είναι οι θρησκευτικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις, ενώ στο τμήμα ένταξης είναι η προφορική έκφραση.

Κάτι στο οποίο θα πρέπει να δοθεί προσοχή είναι ότι σε ποσοστό 13,2% δεν γίνεται μάθημα στο τμήμα ένταξης ενώ στη γενική τάξη αυτό το ποσοστό είναι 6,1%. Οι λόγοι για τους οποίους δεν γίνεται μάθημα είναι είτε από αργοπορία του δασκάλου να μπει στην τάξη είτε από αργοπορία του μαθητή, ή ακόμα, όπως παρατηρήθηκε στη γενική τάξη, ο δάσκαλος τους αφήνει να βγουν νωρίτερα στην αυλή. Παρατηρούμε ότι αυτό το ποσοστό είναι αρκετά υψηλό στο τμήμα ένταξης κάτι το οποίο σίγουρα είναι αρνητικό καθώς υπάρχει σημαντική απώλεια χρόνου από τη διδακτική ώρα στην οποία παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια στον μαθητή.

Σε σχέση με τις **ενέργειες του εκπαιδευτικού** παρατηρούμε ότι, όταν εκδηλώνονται παρόμοιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι μαθητές δεν αντιδρούν πάντα με τον ίδιο τρόπο. Σε κάποιες ενέργειες, οι μαθητές παρουσιάζουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά θετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς, ενώ σε κάποιες άλλες ενέργειες του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν σταθερά πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης παρά στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, όταν (α) δίνει προφορικές ή γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές, (β) παρέχει ανατροφοδότηση και (γ) δεν ασχολείται με το μαθητή αφού προηγουμένως έχει αναθέσει κάποια εργασία, τότε οι μαθητές παρουσιάζουν πιο θετική συμπεριφορά στο τμήμα ένταξης από ότι στη γενική τάξη (α: 95% στο τμήμα ένταξης και 70% στη γενική τάξη, β: 97% στο τμήμα ένταξης και 77% στη γενική τάξη, γ: 81% στο τμήμα ένταξης και 48% στη γενική τάξη). Σχεδόν ίδια ποσοστά παρουσιάζει ο μαθητής όταν ο δάσκαλος (α) συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή, (β) αναφέρεται σε θέματα διαγωγής ή

κανόνες λειτουργίας της τάξης και (γ) οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση (α: 94% στο τμήμα ένταξης και 92% στη γενική τάξη, β: 46% στο τμήμα ένταξης και 47% στη γενική τάξη, γ: 36% στο τμήμα ένταξης και 37% στη γενική τάξη). Στην περίπτωση που ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών παρατηρείται μόνο θετική συμπεριφορά στη γενική τάξη, ενώ στο τμήμα ένταξης ο μαθητής παρουσιάζει τις μισές φορές θετική συμπεριφορά και τις άλλες μισές αρνητική. Στη γενική τάξη, η ενέργεια του εκπαιδευτικού ή οποία έχει συχνότερα θετική αντίδραση από το μαθητή είναι όταν συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού, ενώ στο τμήμα ένταξης είναι όταν παρέχει ανατροφοδότηση. Η ενέργεια του δασκάλου η οποία έχει συχνότερα αρνητική αντίδραση από το μαθητή είναι και στα δύο περιβάλλοντα όταν οργανώνει ή ανέχεται μία γενικού ενδιαφέροντος συζήτηση.

Το ότι οι μαθητές αντιδρούν σχεδόν πάντα θετικά και στα δύο περιβάλλοντα όταν ο εκπαιδευτικός συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας των Kamps et al. (1991), οι οποίοι ερευνήσαν τις διαδικασίες που συμβάλουν στην ακαδημαϊκή ανταπόκριση του μαθητή και διαπίστωσαν ότι μία από τις πιο σημαντικές είναι ο συνδυασμός λεκτικής αλληλεπίδρασης με τη χρήση υλικού. Από άλλους ερευνητές παρατηρήθηκε ότι η πληθώρα εργασιών, ο γρήγορος ρυθμός διδασκαλίας και οι συζητήσεις δασκάλου- μαθητή συνιστούν αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας (Greenwood et al., 1991b).

Παρατηρούμε ότι και σε σχέση με την ενέργεια του εκπαιδευτικού, οι μαθητές στο τμήμα ένταξης παρουσιάζουν κυρίως θετική ενεργητική συμπεριφορά σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι στη γενική τάξη. Αντίθετα, στη γενική τάξη, παρατηρούμε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν κυρίως θετική παθητική συμπεριφορά και αρνητική παθητική σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά από ότι στο τμήμα ένταξης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση που ο δάσκαλος προσπαθεί να βελτιώσει τη διάθεση των μαθητών, οι μαθητές στο τμήμα ένταξης, εμφανίζουν σε υψηλό ποσοστό αρνητική ενεργητική συμπεριφορά και συγκεκριμένα, επιδεικνύουν ιλαρότητα/ φαιδρότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη την αυξημένη οικειότητα που παρατηρείται ότι νιώθουν πολλοί μαθητές με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις παρατηρήσεις που έγιναν στις γενικές τάξεις και τα τμήματα ένταξης είναι ότι οι δάσκαλοι στο τμήμα ένταξης επαινούν περίπου τις διπλάσιες φορές από ότι επαινούν οι δάσκαλοι στο τμήμα ένταξης (π.χ. όταν ο μαθητής προσέχει στο μάθημα στη γενική τάξη επαινείται 2,2% ενώ στο τμήμα ένταξης 4% και όταν ο μαθητής εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου στη γενική τάξη επαινείται 14,9% και στο τμήμα ένταξης 21,7%). Οι δάσκαλοι στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης επαινούν κυρίως όταν ο μαθητής εργάζεται υπό την καθοδήγησή τους και έπειτα όταν εργάζεται αυτόνομα, όταν συμμετέχει στο μάθημα και όταν προσέχει. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι ο μαθητής επαινείται πιο συχνά όταν εργάζεται υπό την καθοδήγηση του δασκάλου καθώς εκείνη την ώρα ο δάσκαλος ασχολείται αποκλειστικά με τον συγκεκριμένο μαθητή και οι ευκαιρίες για να επαινέσει τον μαθητή είναι περισσότερες.

Θα πρέπει επιπλέον να αναφέρουμε ότι στη γενική τάξη οι μαθητές δουλεύουν όλοι μαζί σε ποσοστό 100% και όχι σε μικρές ομάδες, ενώ στο τμήμα ένταξης δουλεύουν σε μικρές ομάδες 2 ή 3 ατόμων σε ποσοστό 95,5% και μόνος του ο μαθητής με τον δάσκαλο σε ποσοστό 4,5%. Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση όπως έχουν υποστηρίξει και οι Kamps et al. (1991) σε έρευνά τους, οι οποίοι μεταξύ άλλων κάνουν λόγο για διδασκαλία σε μικρές ομάδες ως αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας.

Μελετώντας τον κάθε μαθητή **ατομικά**, παρατηρήθηκε ότι κάποιοι μαθητές εμφανίζουν σχεδόν την ίδια συμπεριφορά και στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό παρατηρείται κυρίως στις θετικές παθητικές συμπεριφορές και στις θετικές ενεργητικές και συγκεκριμένα όταν ο δάσκαλος δίνει προφορικές ή γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές και όταν παρέχει ανατροφοδότηση. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ μαθητές παρουσιάζουν θετική παθητική συμπεριφορά και στα δύο περιβάλλοντα, όταν ο δάσκαλος δίνει προφορικές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές και όταν παρέχει ανατροφοδότηση. Δέκα μαθητές παρουσιάζουν θετική παθητική συμπεριφορά όταν ο δάσκαλος δίνει γραπτές οδηγίες, εξηγήσεις, ερωτήσεις, εντολές και όταν παρέχει ανατροφοδότηση. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν διαταρακτικότητα, ή εκφράζουν

παράπονα ή δυσαρέσκεια, εμφανίζουν αυτή τη συμπεριφορά σχεδόν σε κάθε ενέργεια του δασκάλου.

Ως προς τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, λοιπόν, και συγκεκριμένα ως προς το 1^ο ερώτημα, το οποίο είναι αν αποδίδει η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση πληροφορίες με βάση τις οποίες μπορεί να κριθεί η καταλληλότητα της διδασκαλίας των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο και τα τμήματα ένταξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση παρέχει σημαντικές πληροφορίες που μας δίνουν στοιχεία για την καταλληλότητα της διδασκαλίας των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω της έρευνας φάνηκαν διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών που παρουσιάζουν στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης και ότι αυτές εξαρτώνται άμεσα από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού αλλά και από το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκονται. Όπως παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι στο τμήμα ένταξης οι μαθητές παρουσιάζουν συχνότερα θετικές συμπεριφορές, όπως να συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με το μαθησιακό στόχο της ημέρας, να εργάζονται αυτόνομα ή να εργάζονται με τη βοήθεια του δασκάλου. Αντίθετα, στη γενική τάξη, οι μαθητές δεν συμμετέχουν τόσο ενεργά στο μάθημα, όπου τις περισσότερες φορές προσέχουν παθητικά, αλλά επίσης συχνά εμφανίζουν παθητικότητα ή ασχολούνται με άσχετες δραστηριότητες. Αυτό εξηγείται καθώς στο τμήμα ένταξης ο μαθητής υποστηρίζεται εξατομικευμένα και ασχολείται με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο μαθησιακό του επίπεδο και είναι λογικό να παρουσιάζει πιο ενεργητική θετική συμπεριφορά από ότι στη γενική τάξη, όπου δεν του παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη.

Μέσω των παρατηρήσεων που έγιναν, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι δάσκαλοι στις γενικές τάξεις ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να κάνουν ιδιαίτερες προσαρμογές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Στη γενική τάξη, βλέπουμε τον δάσκαλο συχνά να αναθέτει στο μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να μοιράσει τετράδια ή φωτοτυπίες θεωρώντας ότι του δίνει έναν πιο ενεργό ρόλο στο μάθημα. Από την άλλη, παρατηρούμε ότι κάποιες φορές οι δάσκαλοι προσπερνούν το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να τον ρωτάνε ενώ έχουν ρωτήσει με τη σειρά όλους τους άλλους μαθητές. Μέσω των παρατηρήσεων που έγιναν διαπιστώσαμε επίσης ότι ο αργός ρυθμός διδασκαλίας με περισσότερη παράδοση μαθήματος από τον εκπαιδευτικό ή παρακολούθηση του

δασκάλου να γράφει στον πίνακα, είναι χαρακτηριστικά αναποτελεσματικής διδασκαλίας κάτι στο οποίο συμφωνούν και αποτελέσματα έρευνας των Greenwood et al. (1991b).

Αντίθετα, στα τμήματα ένταξης, οι δάσκαλοι συχνά προσπαθούν να δημιουργήσουν παιγνιώδη ατμόσφαιρα χρησιμοποιώντας παιχνίδια με αριθμούς ή καρτέλες, χρήση χρονομέτρου κτλ. ώστε να αυξήσουν το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση. Κάτι τέτοιο έχει θετικά αποτελέσματα καθώς παρατηρούμε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα στο τμήμα ένταξης

Ως προς το 2^ο ερώτημα της παρούσας μελέτης, το οποίο είναι κατά πόσο μπορεί η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και να ενταχθεί ως τεχνική στην καθημερινή τους εργασία διαπιστώθηκε ότι η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση είναι ένα εργαλείο που, παρότι δίνει πολλές πληροφορίες για την καταλληλότητα της διδασκαλίας, είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Χρειάζεται να υπάρχει κάποιος παρατηρητής ο οποίος θα καταγράφει τις συμπεριφορές του δασκάλου αλλά και του μαθητή ταυτόχρονα, κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και από έρευνα των Roberson et al. (2004a). Ένας από τους υποψήφιους δασκάλους που είχε λάβει μέρος στην έρευνα των Roberson et al. (2004a) είχε αναφέρει ότι οι πληροφορίες από την οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση τον βοήθησαν να συνειδητοποιήσει ποιοι τομείς έπρεπε να βελτιωθούν στην τάξη του. Υπάρχουν διαφορές ως προς το τι αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο δάσκαλος που παραδίδει μάθημα και τι ο παρατηρητής. Σύμφωνα με τους Dunkin et al. (1996), οι οποίοι ερεύνησαν τα κριτήρια τα οποία θεωρούν οι δάσκαλοι σημαντικά για την αξιολόγηση τους εαυτού τους, το πιο συχνά αναφερόμενο κριτήριο ήταν οι αντιδράσεις που λαμβάνουν από τους μαθητές τους. Η οικοσυμπεριφοριστική αξιολόγηση βοηθάει για αυτόν τον σκοπό. Για να μπορέσει να εφαρμοσθεί αποτελεσματικά το εργαλείο οικοσυμπεριφοριστικής αξιολόγησης απαιτείται μία ικανοποιητική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στη χρήση του προτού εφαρμοσθεί στις τάξεις. Επίσης, μία καλή λύση θα ήταν, οι δάσκαλοι, με τη χρήση κάμερας να βιντεοσκοπούν τον εαυτό τους ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι στον εαυτό τους την οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση.

Ως προς το 3^ο ερώτημα της έρευνας το οποίο είναι αν αποδίδει η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση εξίσου καλά στη γενική τάξη και στα τμήματα

ένταξης διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος απέδωσε καλά και στα δύο περιβάλλοντα. Το εργαλείο έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και το πώς αυτές σχετίζονται με τις συμπεριφορές των μαθητών. Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στις γενικές τάξεις και στα τμήματα ένταξης.

Ως προς το 4^ο ερώτημα της παρούσας έρευνας το οποίο είναι κατά πόσο είναι κατάλληλη η διδασκαλία που δέχονται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, με την προϋπόθεση ότι η μέθοδος αποδίδει, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι η διδασκαλία η οποία δέχονται οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο τμήμα ένταξης είναι αποτελεσματικότερη από τη διδασκαλία που δέχονται στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τα κριτήρια των Kamps et al. (1991) για τις τεχνικές οι οποίες θεωρούνται αποτελεσματικές στη διδασκαλία, παρατηρήσαμε ότι στο τμήμα ένταξης γίνεται διδασκαλία σε μικρές ομάδες, γίνεται συνδυασμός λεκτικής αλληλεπίδρασης με χρήση υλικού ή χρήση υπολογιστή πολύ συχνότερα από ό,τι στη γενική τάξη και υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή. Οι Christenson et al. (1989), σε έρευνά τους, αναφέρουν και αυτοί τεχνικές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και κάποιες από αυτές παρατηρούνται στα τμήματα ένταξης στα οποία έγινε η έρευνά μας. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στα τμήματα ένταξης υπάρχει θετικό κλίμα, ξεκάθαρα διατυπωμένοι στόχοι για τον κάθε μαθητή και η διδασκαλία γίνεται με βήματα και ρουτίνες. Στο τμήμα ένταξης δίνονται, επίσης, πολλές δυνατότητες για ανταπόκριση από το μαθητή ενώ στη γενική τάξη κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Τέλος, στο τμήμα ένταξης γίνεται τακτικά παρακολούθηση του μαθητή και αξιολόγηση της προόδου του ενώ κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε στη γενική τάξη.

Ως προς το 5^ο και τελευταίο ερώτημα της έρευνας, το οποίο είναι με ποιον τρόπο μπορούν τα αποτελέσματα της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση μπορεί να διαφωτίσει τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες του περιβάλλοντος της τάξης, της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στη διδασκαλία επομένως, ο εκπαιδευτικός μπορεί με βάση αυτές τις πληροφορίες να υλοποιήσει καταλληλότερα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένα εύρημα είναι ότι η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματικότερη όταν

γίνεται σε μικρές ομάδες παρά σε ολόκληρη την τάξη. Θα πρέπει, λοιπόν, να δημιουργούνται ομάδες των 3-5 ατόμων οι οποίες θα σχηματίζονται με βάση το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην γενική τάξη έχει συχνά ως αποτέλεσμα την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή καθώς συχνά διασπάται εύκολα η προσοχή του. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι όταν ο δάσκαλος συνδυάζει προφορικό ή γραπτό λόγο με το χειρισμό υλικού ή τη χρήση υπολογιστή ο μαθητής παρουσιάζει και στα δύο περιβάλλοντα θετική συμπεριφορά. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι ανεξάρτητα από το επίπεδο δυσκολίας του αντικειμένου ο μαθητής ανταποκρίνεται καλύτερα όταν υπάρχει το κατάλληλο υλικό για την εξήγηση του μαθήματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι με την παρουσία του ερευνητή η συμπεριφορά των δασκάλων αλλά και των μαθητών μπορεί να αποκλίνει από τη συμπεριφορά που συνήθως αναπτύσσεται όταν η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με τις δύο φυσικές παραμέτρους μαθητή – δάσκαλο.

Μία αδυναμία που προκύπτει λόγω των περιορισμών της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε, είναι ότι τα συμπεράσματα που εξάγονται βασίζονται σημαντικά στην ερμηνεία του ερευνητή. Για παράδειγμα, μπορεί ο ερευνητής να ερμηνεύσει την ήσυχη στάση του μαθητή ως προσοχή, αλλά πιθανόν να μην ισχύει κάτι τέτοιο και ο μαθητής να είναι απλά αφηρημένος.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε πιθανόν να υποστηρίξει τα αποτελέσματά της καλύτερα εάν το δείγμα της έρευνας ήταν μεγαλύτερο καθώς γνωρίζουμε ότι σε κλάδους όπως η παιδαγωγική και η ψυχολογία, για την σωστότερη εξαγωγή αποτελεσμάτων απαιτούνται μεγάλα δείγματα.

Προτάσεις

Η μέθοδος της οικοσυμπεριφοριστικής ανάλυσης θα πρέπει να ενταχθεί ως τεχνική στην καθημερινή εργασία των δασκάλων καθώς μπορεί να αποδώσει σημαντικές πληροφορίες για την καταλληλότητα της διδασκαλίας που δέχονται όχι μόνο οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και όλοι οι μαθητές. Με την μέθοδο της καταγραφής των παραμέτρων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ο

δάσκαλος κατανοεί ποιες δικές του ενέργειες έχουν ως αποτέλεσμα θετικές αντιδράσεις από την πλευρά του μαθητή, οπότε κάτι τέτοιο μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε ένα πλαίσιο καλής συνεργασίας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να παρατηρεί ένας εκπαιδευτικός έναν άλλον την ώρα της διδασκαλίας ώστε να έχουν μία πιο σφαιρική αντίληψη του τι συμβαίνει στην τάξη τους λεπτό προς λεπτό και τι είναι αυτό που πραγματικά μπορεί να έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά και την απόδοση του μαθητή. Η εφαρμογή του εργαλείου με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών θα ήταν ίσως πιο αποτελεσματική από ότι με τη συνεργασία ερευνητή - εκπαιδευτικού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι φυσικά ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πράγμα το οποίο πιθανόν να μειώνει τους περιορισμούς που προκύπτουν από την παρουσία του ερευνητή, ο οποίος είναι ένα ξένο πρόσωπο για μαθητές και δασκάλους.

Η οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση είναι μία μέθοδος αξιολόγησης της διδασκαλίας η οποία όπως φάνηκε στην πράξη αποδίδει χρήσιμες πληροφορίες για τα στοιχεία του διδακτικού περιβάλλοντος που είναι θετικά ως προς την απόδοση των μαθητών.

Παράρτημα

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Διδακτικές Μέθοδοι για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ager, C.L., Shapiro E.S. (1995) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Baer, D.M., Wolf, M.M. & Risley, T.R. (1987) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Barker, R.G. (1968) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Barnett, D.W., Ehrhardt, K.E., Stollar, S., & Bauer, A.M. (1997) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bijou, S.W. (1979) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Bracey, G. (2009). Identify and observe effective teacher behaviors. *Phi Delta Kappan*, v.90, n.10, p.772-773
- Bronfenbrenner, U. (1979) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to

- project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Brophy, J.E. (1979) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153
- Γεώργας, Δ. (1999). Οικολογική θεώρηση στην κοινωνική ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 6, (2), 111-123
- Cairns, R.B. (1979) In Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, v.2, p.69-98.
- Carta, J.J., Atwater, J.B., Schwartz, I.S. & Miller, P.A. (1996) In Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153
- Carta, J.J., McConnell, S.R., McEvoy, M.A., Greenwood, C.R., Atwater, J.B. & Baggett, K. (1997) In McConnell, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Carta, J.J., Greenwood, C.R., Schulte, D., Arreaga-Mayer, C. & Terry, B. (1988) In Woolsey, M.,L., Harrison, T.J., Gardner, R. (2004). A Preliminary Examination of Instructional Arrangements, Teaching Behaviors, Levels of Academic Responding of Deaf Middle School Students in Three Different Educational Settings. *Education and Treatment of Children* v.27, no. 3, p.263-79.
- Carta, J.J., Greenwood, C.R., & Robinson, S.L. (1987) In Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition)*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dunkin, M.J., Precians, R.P., Nettle, E.B. (1996). Elementary Student Teacher's Self-Evaluation: Learning Criteria for Judging Lessons and Self as a Teacher. *Journal of Classroom Interaction*, v.31, p.11-19
- Elias, M. & Dilworth, J. (2003) In Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foster, S.L. & Cone, J.D. (1980) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Greenwood, C.R., Horton, B.T., Utley, C.A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and practice. *School Psychology Review*, v.31, n.3, p.328-349.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D., Terry, B., & Delquadri, J. (1994) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Arreaga-Mayer, C., Rager, A. (1991a). The behavior Analyst Consulting Model: Identifying and Validating Naturally Effective Instructional Models. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.2, p. 165-191.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Kamps, D. & Arreaga-Mayer, C. (1990). Ecobehavioral analysis of classroom instruction. In S.R. Schroeder (Ed.), *Ecobehavioral Analysis and Developmental Disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, v.2, p.69-98.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., Stanley, S.O., Terry, B. & Hall, R.V. (1985) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.

- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hart, B. & Risley, T. (1996) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Hoier, T.S., McConnell, S.R., & Pallay, A.G. (1987) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Juniper Gardens Children's Project (2001) In Ross, D.E., Singer-Dudek, J., Greer, R.D. (2005). The Teacher Performance Rate and Accuracy Scale (TPRA): Training as Evaluation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v.40, n.4, p.411-423.
- Kamps, D.M., Leonard, B.R., Dugan, E.P., Boland, B., Greenwood, C.R. (1991). The use of ecobehavioral assessment to identify naturally occurring effective procedures in classrooms serving students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.4, p. 367-397.
- Keel, M.C., Dangel, H.L., Owens, S.H. (1999). Selecting instructional interventions for students with mild disabilities in inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children* 31, no8, p.1-16.
- Lamb, M.E., Suomi, S.J. & Stephenson, G.R. (1979) In Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, v.2, p.69-98.
- McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- McDonnel, L. (1997). *Educating one and all: students with disabilities and standards-based reform*. Washington: National Academy Press.
- McNamee, G. D., Chen, J. Q. (2005). Dissolving the line between assessment and teaching. *Educational leadership*, v.63, n.3, p.72-76

- Mercer & Mercer (1993) In Thomas, C.C., Correa, V.I., Morsink, C.V. (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mercer & Mercer (1998) In Keel, M.C., Dangel, H.L., Owens, S.H. (1999). Selecting instructional interventions for students with mild disabilities in inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children* 31, no8, p.1-16.
- Morsink, Thomas & Smith-Davies (1987) In Thomas, C.C., Correa, V.I., Morsink, C.V. (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nelson, R.O., & Hayes, S.C. (1979) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Φ.Ε.Κ. 199.
- Odom, S.L., Skellenger, A. & Ostrosky, M. (1999) In Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153
- Odom, S.L., Peterson, C., McConnell, S., & Otrrosky, M. (1990) In Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153
- Paterson, G.R. (1982) In Greenwood, C.R., Schulte, D., Kohler, F.W., Dinwiddie, G.I., Carta, J.J. (1986). Assessment and analysis of ecobehavioral interaction in school settings. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, v.2, p.69-98.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρύματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Renzuli, J.S. (2003) In Van-Tassel-Baska, J., Quek, C., Feng, A.(2007). Influences of parents and teachers. The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, v.29, n.2, p.84-92
- Roberson, L., Woolsey, M.L., Seabrooks, J. (2004a). An Ecobehavioral Assessment of the Teaching Behaviors of Teacher Candidates During their Special

- Education Internship Experiences. *Teacher Education and Special Education* v.27, no.3, p.264-75
- Roberson, L., Woolsey, M.L., Seabrooks, J., Williams, G. (2004b). Data-driven assessment of teacher candidates during their internships in deaf education. *American Annals of the Deaf*, v.148, n.5, p.403-412.
- Rogers-Warren & Warren (1977) In Greenwood, C.R., Carta, J.J., Atwater, J. (1991b). Ecobehavioral Analysis in the classroom: review and implications. *Journal of Behavioral Education*, v.1, n.1, p. 59-77.
- Ross, D.E., Singer-Dudek, J., Greer, R.D. (2005). The Teacher Performance Rate and Accuracy Scale (TPRA): Training as Evaluation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v.40, n.4, p.411-423.
- Rush, K.L. (1999) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E.(1995). *Assessment (sixth edition)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Schroeder, S.R. (1990) In McConnel, S.R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, n.1, p.43-48.
- Schwartz, I.S., Carta, J.J. & Grant, S. (1996) In Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, v.33, n.3, p.138-153
- Simeonsson, R.J., Boyles, E.,K. (2001). An ecobehavioral approach in clinical assessment. In Simeonsson, R.J., Rosenthal, S.L., *Psychological and Developmental Assessment: Children with disabilities and chronic conditions*. New York: The Guilford Press.
- Solity, J. (1992) In Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Speece, D. (1993) In Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Διδακτικές Μέθοδοι για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

- Taylor, R. (1997) In Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, C.C., Correa, V.I., Morsink, C.V. (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Van-Tassel-Baska, J., Quek, C., Feng, A.(2007). Influences of parents and teachers. The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, v.29, n.2, p.84-92
- Van-Tassel-Baska, J. (2003) In Van-Tassel-Baska, J., Quek, C., Feng, A.(2007). Influences of parents and teachers. The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, v.29, n.2, p.84-92
- Volpe, R., DiPerna, J., Hintze, J., Shapiro, E. (2005). Observing Students in Classroom Settings: A review of seven coding schemes. *School Psychology Review*, v.34, n.4, pp.454-474
- Wallace, T., Anderson, A.R., Bartholomay, T., Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, v.68, n.3, p.345-35.
- Westberg, Archambault, Dobyms & Salvin (1993) In Van-Tassel-Baska, J., Quek, C., Feng, A.(2007). Influences of parents and teachers. The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, v.29, n.2, p.84-92
- Westberg, K.L. & Daoust, M.E. (2003) In Van-Tassel-Baska, J., Quek, C., Feng, A.(2007). Influences of parents and teachers. The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, v.29, n.2, p.84-92
- Woolsey, M.L., Herring, T.J., Satterfield, S.T. (2009). Social Studies Instruction in Signing Programs for Deaf and Hard of Hearing Students: An Ecobehavioral Assessment. *American Annals of the Deaf*, v.154, n.4, p.400-412.
- Woolsey, M., L., Harrison, T.J., Gardner, R. (2004). A Preliminary Examination of Instructional Arrangements, Teaching Behaviors, Levels of Academic Responding of Deaf Middle School Students in Three Different Educational Settings. *Education and Treatment of Children* v.27, no. 3, p.263-79.

Ysseldyke, J., Alcozzine, B. (2006). *Effective Assessment for Students with Special Needs. A practical guide for every teacher.* California: Corwin Press.