



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη διαχείριση της τάξης, βασισμένο στη Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση, για την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο ειδικό γυμνάσιο».

ΕΙΡΗΝΗ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΕΑ16038

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη διαχείριση της τάξης, βασισμένο στη Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση, για την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο ειδικό γυμνάσιο».

Subject: “Working on What Works: Using Solution Focused Brief Therapy in the classroom setting to support students facing emotional and behavioral problems; a classroom management intervention on students attending special secondary school.”

ΕΙΡΗΝΗ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επόπτρια

Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Εξεταστής

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Εξεταστής

Θεσσαλονίκη 2018

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ειρήνη Σιδηροπούλου

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	13
1.1 Ορισμός Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών	13
1.1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις	13
1.1.2 Ταξινόμηση με βάση το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM)	17
1.1.2.1 Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή	18
1.1.2.2 Διαταραχή Διαγωγής	19
1.1.2.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	21
1.2 Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες στην Ειδική Αγωγή	24
1.2.1 Νομοθετικό Πλαίσιο	24
1.2.2 Η Εκπαιδευτική Τοποθέτηση Μαθητών με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ)	26
1.3 Παρεμβάσεις σε Επίπεδο Σχολείου – Ερευνητικά δεδομένα	31
1.4 Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση (Solution-Focused Brief Therapy)	36
1.4.1 Το Θεραπευτικό Μοντέλο της Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση	36
1.4.2 Η Εφαρμογή της Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση στο Σχολικό Περιβάλλον	42
1.4.3 Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί (Working on What Works)	48
Σκοπός της Έρευνας	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
2.1 Ερευνητική Στρατηγική	55
2.1.1 Συλλογή δεδομένων	56
2.2 Συμμετέχοντες	57
2.3 Εργαλεία της Έρευνας	59
2.4 Διαδικασία της Έρευνας	63
2.5 Πρόγραμμα Παρέμβασης	65
2.6 Ανάλυση των Δεδομένων	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74
3.1 Αποτελέσματα από τη Βαθμολόγηση των Ομαδικών Στόχων	74
3.2 Αποτελέσματα από τη Βαθμολόγηση των Εκπαιδευτικών	77
3.3 Αποτελέσματα από την Αξιολόγηση στις Ομάδες Εστίασης Μαθητών	80
3.4 Αποτελέσματα από τις Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	93
4.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα	93
4.1.1 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στη Βελτίωση της Συμπεριφοράς και των Σχέσεων Μεταξύ των Μαθητών	93
4.1.2 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στην Ενίσχυση της Θετικής Αλληλεπίδρασης Μεταξύ Μαθητών και Εκπαιδευτικών	97
4.1.3 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στην Ενίσχυση της Αυτοπεποίθησης των Εκπαιδευτικών	98
4.1.4 Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις	99
4.2 Περιορισμοί και προτάσεις	101

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____ **105**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ _____ **117**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ) συχνά εκδηλώνουν στην τάξη αρνητικές και ακατάλληλες συμπεριφορές, που οδηγούν σε προβλήματα πειθαρχίας, δύσκολα στη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα παρέμβασης «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί» είναι ένα πρόγραμμα για τη διαχείριση της τάξης, το οποίο βασίζεται στη Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση. Εφαρμόστηκε σε δύο τάξεις του Ειδικού Γυμνασίου, σε δέκα συνεδρίες. Στόχος της παρέμβασης ήταν η βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μέσα στο περιβάλλον της τάξης, όπου φοιτούν και μαθητές με ΣΣΔ. Στα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται βελτίωση ως προς την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν τόσο από τους μαθητές όσο και από την εκπαιδευτικό της τάξης. Η παρατήρηση των μαθητών και εκπαιδευτικών και η ποιοτική ανάλυση των απόψεών τους αποτυπώνουν μια θετική αλλαγή στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μέσα στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες, Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση, Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί, ειδική εκπαίδευση, πρόγραμμα διαχείρισης της τάξης, συμπεριφορά στην τάξη, σχέσεις στην τάξη

ABSTRACT

Students facing Emotional and Behavioral Difficulties (EBD) often display negative and inappropriate behaviors in the classroom which lead into disciplinary problems difficult for the teacher to manage. «Working on What Works» (WOWW) approach is a classroom management intervention which is based upon Solution Focused Brief Therapy (SFBT). The program was implemented in two classes of a special secondary school over ten sessions. The aim of the intervention was to improve behaviors and relationships within a class environment in which students facing EBD are also placed. The quantitative results demonstrated an improvement in the class ratings for the goals set by students themselves as well as in the teacher's ratings for the class goals set by the teacher. Observation of pupils and teacher and the qualitative analysis of their aspects illustrated a positive change to behavior and relationships within the class.

Keywords: Emotional and Behavioral Difficulties, EBD, Solution Focused Brief Therapy, SFBT, Working on What Works, WOWW, special education, classroom management intervention, classroom behavior, classroom relationships

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο όπου εργάζομαι, επί σειρά ετών, ως κοινωνική λειτουργός αντιμετωπίζουμε καθημερινά μικρές και μεγάλες προκλήσεις, προκειμένου να ανταποκριθούμε στις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών.

Πολύ συχνά, στους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μαθητές που παρουσιάζουν αρνητικές ή μη επιθυμητές συμπεριφορές, οι οποίες εμποδίζουν την απρόσκοπτη μάθηση των ιδίων και των συμμαθητών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, μία συνήθης πρακτική αποτελεί η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών προκειμένου να διαπιστωθεί τι κάνουν «λάθος», η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης και η εφαρμογή του ώστε να «διορθωθεί» η προβληματική συμπεριφορά.

Μία διαφορετική προσέγγιση στα ζητήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες πρεσβεύει το μοντέλο της «Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένη στη Λύση», το οποίο υποστηρίζεται από εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα και επιτυχημένες παρεμβάσεις, όπως αυτή του προγράμματος «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί».

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής και καθοδήγησης που δίνει στο σύμβουλο ψυχικής υγείας τη δυνατότητα παρέμβασης μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η εφαρμογή του προγράμματος σε δύο τάξεις μαθητών στο Ειδικό Γυμνάσιο, στις οποίες φοιτούν και μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες και η διερεύνηση της

αποτελεσματικότητάς του, ως προς τη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι μοιράστηκαν μαζί μου την πρόκληση της εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη, συναδέλφους και μαθητές. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κα Λευκοθέα Καρτασίδου, για την υποστήριξη και την καθοδήγησή της στη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στην μελέτη και παρουσίαση ενός προγράμματος παρέμβασης στην τάξη για την υποστήριξη μαθητών που φοιτούν σε ειδικό γυμνάσιο και εκδηλώνουν Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ).

Η εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών δεν κατατάσσει αυτόματα τα παιδιά και τους εφήβους στην κατηγορία της ειδικής εκπαίδευσης. Προκειμένου οι μαθητές να λάβουν ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει οι δυσκολίες αυτές να επηρεάζουν δυσμενώς την εκπαιδευτική τους επίδοση, δηλαδή οι διαταραχές που αντιμετωπίζουν να έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα και να επηρεάζουν και άλλους τομείς της σχολικής λειτουργικότητάς τους, όπως οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker, 2012). Οι μαθητές με ΣΣΔ που καταλήγουν σε ειδικά σχολεία είναι συνήθως αυτοί που αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές αναπηρίες, τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2012).

Από το σύνολο των μοντέλων παρέμβασης για τη διαχείριση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, επιλέχθηκε αυτό της «Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένη στη Λύση» (Solution Focused Brief Therapy, SFBT), στις αρχές του οποίου βασίζεται το πρόγραμμα παρέμβασης «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που λειτουργεί» (Working on What Works, WOWW) (Berg & Shilts, 2004, 2005), που εφαρμόστηκε στην τάξη. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής της SFBT και του προγράμματος WOWW σε σχολικά περιβάλλοντα –και ειδικότερα σε περιπτώσεις μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες– φαίνεται να ισχυροποιούν την αποτελεσματικότητα του

μοντέλου (Franklin, Moore & Hopson, 2008· Kelly, Kim & Franklin, 2008· Kim & Franklin, 2009).

Το πρόγραμμα WOWW επιλέχθηκε διότι δεν στοχεύει εξατομικευμένα στις περιπτώσεις των μαθητών με ΣΣΔ, τους «προβληματικούς μαθητές» αλλά στο σύνολο των μαθητών της τάξης, εστιάζοντας περισσότερο σε θετικές συμπεριφορές παρά σε ελλείμματα και αδυναμίες, όχι σε προβλήματα αλλά σε λύσεις –τι, πως και πότε κάτι λειτουργεί αποτελεσματικά.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ορισμό των ΣΣΔ, τα κριτήρια αξιολόγησης/εκτίμησης της συμπεριφοράς των παιδιών και εφήβων, όπως και η ταξινόμηση των προβληματικών συμπεριφορών παιδιών και εφήβων σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA).

Στη συνέχεια, περιγράφεται η παρουσία των μαθητών με ΣΣΔ στην ειδική εκπαίδευση, βάσει του νομοθετικού πλαισίου που ισχύει στη χώρα μας αλλά και των χαρακτηριστικών των ειδικών αναγκών που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική τους τοποθέτηση.

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα συνηθέστερα μοντέλα παρέμβασης στις εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με ΣΣΔ, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Έμφαση δίνεται στην περιγραφή της SFBT, στο ιστορικό, τη φιλοσοφία και τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε. Υπογραμμίζονται, κυρίως, οι λόγοι της καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της SFBT στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τα ερευνητικά αποτελέσματα από την

εφαρμογή του μοντέλου σε περιπτώσεις μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Κλείνοντας το πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το πρόγραμμα WOWW όπως αναπτύχθηκε από τους Berg και Shilts (2004) και παρέχονται στοιχεία από δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητά του.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, την ερευνητική στρατηγική, την παρουσίαση του δείγματος, τη διαδικασία και τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και την περιγραφή της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση γύρω από αυτά, τα συμπεράσματα αλλά και οι περιορισμοί και τα ζητήματα που προέκυψαν και αναδεικνύονται ως προτάσεις σε μία μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Ορισμός Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών

1.1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Στο πλαίσιο του σχολείου η εικόνα των μαθητών που αδυνατούν να ανταποκριθούν, όχι τόσο στο γνωστικό τομέα αλλά κυρίως στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες του σχολείου, είναι αυτή που δημιουργεί, ως επί το πλείστον, δυσκολίες διαχείρισης και αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς (Kauffman, 2001).

Η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά που καλείται να επιδείξει ο μαθητής δεν αποτελεί πάντοτε μία κεκτημένη δεξιότητα, που ανάλογα με τη διάθεσή του μπορεί να εκφράζει ή όχι, αλλά ένα είδος κοινωνικής μάθησης την οποία θα διδαχθεί και σταδιακά θα αποκτήσει (Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κάθε μορφή συμπεριφοράς η οποία –τη δεδομένη στιγμή– παρεμποδίζει την ομαλή ροή της διδασκαλίας, αποσπά το μαθητή από τη διαδικασία του μαθήματος, εμποδίζοντας τη μάθηση τόσο του ίδιου όσο και των συμμαθητών του, και διαταράσσει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών θεωρείται «μαθητική αταξία». Στη σοβαρότερη έκφρασή τους, οι «μαθητικές αταξίες» συνιστούν «παραβάσεις» των σχολικών κανόνων που επιφέρουν αρνητικές επιδράσεις στον ίδιο το μαθητή και στο περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος «συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες» ή «συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς»

για να περιγράψει εσωτερικευμένες ή εξωτερικευμένες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς των παιδιών, που εγείρουν ανησυχίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς και για τις οποίες απαιτείται να λάβουν επιπλέον προσοχή και ειδική βοήθεια (Chazan, Laing & Davies, 1994).

Όπως υποδηλώνουν και οι όροι «συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες» ή «συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς» υπάρχει ένας διαχωρισμός μεταξύ των μορφών εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Οι αποκλίσεις που αναφέρονται στις εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς (προβλήματα συμπεριφοράς) εκδηλώνονται συνήθως με διαταρακτική, επιθετική και προκλητική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων, ενώ αυτές που αναφέρονται στις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς (συναισθηματικές δυσκολίες) εκδηλώνονται με προβλήματα άγχους, κατάθλιψης και απόσυρσης (Bowen, Jenson & Clark, 2004· Kauffman, 2001).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση δεν αποκλείει τις περιπτώσεις παιδιών με μεικτές μορφές συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Cooper (1996), ο όρος «Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες» αντιπροσωπεύει μια ευρεία και δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια, που καλύπτει κάτω από την ομπρέλα της μια ποικιλία συμπεριφορών.

Η ορολογία με την οποία περιγράφουν οι ειδικοί τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με ΣΣΔ διαφέρει ανάλογα με το επιστημονικό υπόβαθρο και την προσέγγιση που υιοθετείται, καθώς η συμπεριφορά αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης πολλών και διαφορετικών επιστημών (Χρηστάκης, 2006). Οι συνηθέστεροι όροι που χρησιμοποιούνται είναι: αποκλίνουσα, προκλητική, διαταρακτική, διασπαστική, επιθετική, διαταραγμένη συμπεριφορά, διαταραχές συμπεριφοράς, προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικές,

συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, διαταραχή διαγωγής, εναντιωτική προκλητική διαταραχή κ.ά.

Σύμφωνα με τον Kauffman (2001), παρά το γεγονός ότι κανένας ορισμός για παιδιά με ΣΣΔ στο σχολικό περιβάλλον δεν έτυχε μέχρι σήμερα πλήρους και ολοκληρωτικής αποδοχής, ο ορισμός που έδωσε ο Bower το 1960 είχε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των πολιτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία στις ΗΠΑ, καθώς χρησιμοποιήθηκε σχεδόν αυτούσιος σε νομοθετικό επίπεδο [Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA)]. Στον ορισμό του Bower, τα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές εμφανίζουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, για μεγάλη χρονική περίοδο και σε αξιοσημείωτη ένταση:

- 1) Αδυναμία να μαθαίνουν, που δεν μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα υγείας ή σε νοητικούς και αισθητηριακούς παράγοντες.
- 2) Αδυναμία να δημιουργούν ή να διατηρούν σε ικανοποιητικό βαθμό διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους.
- 3) Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, υπό φυσιολογικές συνθήκες.
- 4) Γενικευμένη, επίμονα μελαγχολική ή καταθλιπτική διάθεση.
- 5) Τάση να αναπτύσσουν σωματικά συμπτώματα ή φόβους που σχετίζονται με ατομικά ή σχολικά προβλήματα.

Σε σχετική εγκύκλιο του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας, το 1994, προτείνεται μια κατάταξη των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σε τρεις ομάδες (Farrell, 1995):

- 1) Στην πρώτη ομάδα μπορούν να συμπεριληφθούν προβλήματα που σχετίζονται με τρέχουσες δοκιμασίες και πηγές άγχους και, συνήθως, αντιμετωπίζονται σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- 2) Στην δεύτερη ομάδα εντάσσονται προβλήματα με βαθύτερα αίτια και χρονικές αφετηρίες, τα οποία χρήζουν ενδελεχούς διάγνωσης.
- 3) Στην τρίτη ομάδα εμπίπτουν τα προβλήματα εκείνα που είναι και τα πιο σοβαρά, καθώς συνοδεύονται από ψυχοπαθολογικές δυσκολίες, εμμένουν και έχουν κακή πρόγνωση.

Στην παρούσα εργασία, ο όρος «Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον μαθητή ο οποίος, αφού έχει λάβει υποστηρικτική εκπαιδευτική βοήθεια και υπηρεσίες συμβουλευτικής διαθέσιμες προς όλους, εξακολουθεί να παρουσιάζει επίμονες και σταθερές, σοβαρές έως πολύ σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες παρεμβαίνουν στις διαδικασίες παραγωγικής μάθησης. Είναι ο μαθητής του οποίου η αδυναμία να επιτύχει επαρκή ακαδημαϊκή πρόοδο και/ή ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις δεν μπορεί να αποδοθεί αρχικά σε σωματικά, αισθητηριακά και νοητικά ελλείμματα (Algozzine, Schmid & Connors, 2017).

Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2011), η αξιολόγηση/εκτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων θα πρέπει να γίνεται βάσει δύο κριτηρίων: των στατιστικών και των λειτουργικών. Τα στατιστικά κριτήρια αναφέρονται τόσο στη συχνότητα εμφάνισης όσο και στην ένταση της εξεταζόμενης συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα αν η συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου είναι κατάλληλη για την ηλικία και το φύλο του, αν εμμένει και έχει μεγάλη διάρκεια, ποιό ρόλο παίζουν οι συνθήκες ζωής του στην εμφάνιση του προβλήματός

του. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «όσο περισσότερο αποκλίνει μία συμπεριφορά από το μέσο όρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο πιο προβληματική θεωρείται» (Γαλανάκη, 2011, 171).

Τα λειτουργικά κριτήρια επικεντρώνονται στη λειτουργικότητα και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου –τόσο σε διαπροσωπικό όσο και ενδοπροσωπικό επίπεδο– και προσδιορίζουν την προσαρμογή του στο παρόν, αλλά και την εξελικτική του πορεία. Σε αυτά συγκαταλέγονται οι τομείς των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, της νοημοσύνης, της αυτοαντίληψης, του αυτοελέγχου και του συναισθήματος (Γαλανάκη, 2011).

Επίσης, ένα κριτήριο που θέτουν κάποιοι ερευνητές αφορά τη συστημική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία θα πρέπει να ιδωθεί μέσα από το σύστημα στο οποίο εμφανίζεται. Προκειμένου να χαρακτηριστεί ως προβληματική, μια συμπεριφορά θα πρέπει να εκδηλώνεται σε περισσότερα από ένα περιβάλλοντα του παιδιού όπως το σχολείο, η οικογένεια, η παρέα (Jull, 2008· Molnar & Lindquist, 1996).

Τέλος, εκτός όλων των παραπάνω, οι ορισμοί που αφορούν τις ΣΣΔ, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις μας σχετικά με το τι είναι «φυσιολογική» και «αποδεκτή» συμπεριφορά και επηρεάζονται από τις εμπειρίες μας ως παιδιά, γονείς, μέλη της κοινωνίας και επαγγελματίες (Farrell, 1995).

1.1.2 Ταξινόμηση με βάση το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM)

Ένα από βασικότερα ζητήματα στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία παραμένει η σαφής διάκριση των ορίων ανάμεσα στα συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η ανυπακοή και η αντιδραστικότητα, που εντάσσονται στο πλαίσιο του φυσιολογικού και σε αυτά που θα

αγγίζουν ή θα ενταχθούν στη σφαίρα της ψυχοπαθολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Η διάκριση αυτή γίνεται δυσκολότερη αν σκεφτούμε ότι «πολλές φορές τα συμπτώματα μιας διαταραχής αποτελούν ακραίες εκδηλώσεις μορφών συμπεριφοράς οι οποίες, σε μικρότερη ένταση και συχνότητα, μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικές» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 42).

Στο χώρο της ψυχικής υγείας χρησιμοποιείται ευρέως ένα αξιόπιστο και έγκυρο σύστημα ταξινόμησης των προβληματικών συμπεριφορών παιδιών και εφήβων, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association/APA). Σύμφωνα με αυτό, οι κλινικές εκδηλώσεις των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, στις πιο έντονες και συστηματικές εκδοχές τους, εμπίπτουν στην κατηγορία των διαταραχών Διασπαστικής Συμπεριφοράς Ελέγχου των Παρορμήσεων και Διαγωγής. Σε αυτήν την κατηγορία διαταραχών εντάσσονται η εναντιωτική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής, ενώ η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα ταξινομείται πλέον σύμφωνα με το DSM-5 στην ενότητα των Νευροαναπτυξιακών Διαταραχών, αν και εμφανίζει πολλά κοινά με τις παραπάνω διαταραχές (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016).

1.1.2.1 Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή

Σύμφωνα με το DSM-IV, η διαταραχή αυτή εκφράζεται με μορφές επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εμφανίζονται στη παιδική ηλικία. Χαρακτηριστικά συμπτώματα της διαταραχής είναι η «ευερέθιστη, πεισματική και προκλητική συμπεριφορά, η

οποία εκδηλώνεται με συχνότητα μεγαλύτερη του κανονικού για την ηλικία του παιδιού» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 129).

Σύμφωνα με το DSM-IV, στα συμπτώματα της διαταραχής συγκαταλέγονται τα παρακάτω στοιχεία: το παιδί χάνει συχνά την ψυχραιμία του, είναι ευερέθιστο και συχνά θυμωμένο, κακόβουλο και εκδικητικό. Αντιτίθεται σε πρόσωπα εξουσίας και αρνείται να ακολουθήσει εντολές και οδηγίες. Εσκεμμένα ενοχλεί τους άλλους και συνήθως κατηγορεί άλλους ανθρώπους για τα δικά του λάθη και την ανάρμοστη συμπεριφορά του (Walls, 2016).

Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση, θα πρέπει η συμπεριφορά του παιδιού να παρουσιάζει τουλάχιστον τέσσερα από τα οκτώ κριτήρια της διαταραχής για περισσότερους από έξι μήνες και να εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό τι παρατηρείται σε παιδιά της ίδιας ηλικίας και του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου. Ακόμη, θα πρέπει η διαταραχή να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική και σχολική λειτουργικότητα του παιδιού ή του εφήβου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Η εναντιωτική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται συνήθως στην προσχολική περίοδο –πριν την ηλικία των 8 ετών– και τα συμπτώματα αντιδραστικής συμπεριφοράς είναι ηπιότερα από αυτά της διαταραχής διαγωγής, ενώ σε πολλές περιπτώσεις προηγείται της εμφάνισης της δεύτερης (APA, 2004 όπως αναφέρεται σε Μότη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011).

1.1.2.2 Διαταραχή Διαγωγής

Σύμφωνα με το DSM-IV, η κλινική εικόνα αυτής της διαταραχής αναφέρεται σε ένα «επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο

παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί, ανάλογοι με την ηλικία, κοινωνικοί τύποι και κανόνες» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004, 139).

Τα κριτήρια της διαταραχής ομαδοποιούνται στις παρακάτω τέσσερις βασικές κατηγορίες (APA, 2000):

- Επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, η οποία εκδηλώνεται όταν το άτομο εκφοβίζει απειλεί ή τρομοκρατεί άλλα άτομα, επιτίθεται σωματικά σε ανθρώπους και ζώα, χρησιμοποιεί αντικείμενα ως όπλα που μπορεί να προκαλέσουν σοβαρή σωματική βλάβη, κάνει οπλοχρησία και εξαναγκασμό άλλου ατόμου σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του.
- Καταστροφή ιδιοκτησίας, η οποία εκδηλώνεται με την προμελετημένη πρόκληση φωτιάς ώστε να προκαλέσει ζημιά ή με άλλο τρόπο.
- Απάτη ή κλοπή, η οποία εμφανίζεται με διάρρηξη σε σπίτι, κτήριο ή αυτοκίνητο, κλοπή αντικειμένων μη ευτελούς αξίας και συχνά ψεύδη προκειμένου να αποκτήσει αγαθά, να πετύχει την εύνοια ή να αποφύγει υποχρεώσεις.
- Σοβαρές παραβιάσεις κανόνων όπως η συχνή παραμονή εκτός σπιτιού τη νύχτα παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις (με αρχή πριν την ηλικία των 13 ετών), οι συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο (με αρχή πριν την ηλικία των 13 ετών) και, τέλος, η απομάκρυνση από το πατρικό σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς να επιστρέψει ή η διανυκτέρευση εκτός σπιτιού, για τουλάχιστον δύο φορές.

Σύμφωνα με το DSM-IV, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση απαιτείται η παρουσία τριών ή περισσότερων από τα παραπάνω κριτήρια τους τελευταίους 12 μήνες και η παρουσία τουλάχιστον ενός κριτηρίου τους τελευταίους έξι μήνες. Και σε αυτήν την περίπτωση, η διαταραχή της συμπεριφοράς θα πρέπει να προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση της σχολικής και κοινωνικής λειτουργικότητας (APA, 2000).

1.1.2.3 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία, σύμφωνα με το DSM-5, παρουσιάζει τα συμπτώματα της «υπερκινητικότητας, απροσεξίας και παρορμητικότητας» (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016). Οι δυσκολίες που προκύπτουν στα παιδιά εξαιτίας των χαρακτηριστικών αυτών είναι «πρωτογενείς», καθώς οφείλονται στην φύση της διαταραχής και έχουν οργανική αιτιολογία. Ως «δευτερογενή» ορίζονται τα συμπτώματα που πηγάζουν κυρίως από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον και αφορούν τις επιπτώσεις της διαταραχής στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και διαπροσωπική ζωή του. Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, η νοημοσύνη του παιδιού, η ψυχική υγεία της οικογένειας κ.ά. (Κάκουρος, 2001). Η κλινική εικόνα της διαταραχής περιλαμβάνει (<http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-teaching-2006.pdf> ·Κάκουρος, 2001):

1) Δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής (Απροσεξία). Τα παιδιά με δυσκολίες συγκέντρωσης και παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής «ανακαλύπτονται» όταν πηγαίνουν στο σχολείο. Εκεί διαπιστώνεται ότι έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και οι δάσκαλοί τους αναφέρουν ότι είναι ανοργάνωτα, αργούν συστηματικά, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες, χρονοτριβούν, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες. Ακόμη, βαριούνται

εύκολα, χάνουν πράγματα, δεν θέλουν να ασχοληθούν με τις εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι ή το σχολείο, όχι λόγω συμπεριφοράς, εναντίωσης ή αδυναμίας να κατανοήσουν τις οδηγίες.

2) Υπερκινητικότητα. Η υπερβολική δραστηριότητα του υπερκινητικού παιδιού διαφέρει απ' αυτή του ζωηρού παιδιού. Το στοιχείο αυτό του συνδρόμου αλλάζει μορφή καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Έτσι το νήπιο, το παιδί και ο έφηβος με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα ως προς την κινητική τους δραστηριότητα.

Το παιδί, ακόμη και σε οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης του, παρουσιάζει ανησυχία. Η υπερδραστηριότητά του συνήθως κατευθύνεται σε άσχετα με την εργασία του πράγματα. Οι δάσκαλοί του μπορεί να παραπονιούνται ότι σηκώνεται συνέχεια από τη θέση του και γίνεται διαταρακτικό. Οι δραστηριότητές του είναι ακατάλληλες για το αναπτυξιακό του επίπεδο και δεν κατευθύνονται σε συγκεκριμένο στόχο. Ακόμη, μπορεί να φλυαρεί υπερβολικά και να δυσκολεύεται να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες.

3) Παρορμητικότητα. Η παρορμητικότητα αναφέρεται στην αδυναμία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να καθυστερήσουν μια αντίδραση η οποία μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες γι' αυτά. Έτσι, χωρίς να συλλογίζονται τις συνέπειες των πράξεων τους, συχνά καταλήγουν να παθαίνουν ατυχήματα. Στο σχολείο αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθώς, εξαιτίας της παρορμητικότητάς τους, ενοχλούν τα άλλα παιδιά, τα σπρώχνουν ή τα χτυπούν όταν θυμώνουν. Στην τάξη διακόπτουν το μάθημα, δεν περιμένουν τη σειρά τους, είναι κακοί συμπαίκτες, τσακώνονται με τα άλλα παιδιά γιατί δε θέλουν να χάνουν και θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους.

Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ ορίζονται από το DSM-5 κάποια κριτήρια που αφορούν (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016):

- Την ύπαρξη συμπτωμάτων απροσεξίας ή υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας πριν την ηλικία των 12 ετών.
- Την παρουσία μερικών συμπτωμάτων απροσεξίας ή υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας σε δύο τουλάχιστον από τα περιβάλλοντα του παιδιού (π.χ. σχολείο και σπίτι).
- Τη σαφή ένδειξη ότι τα συμπτώματα εμπλέκονται ή μειώνουν την ποιότητα της σχολικής, κοινωνικής ή επαγγελματικής λειτουργικότητας.
- Τα συμπτώματα της διαταραχής δεν εξηγούνται καλύτερα από κάποια άλλη ψυχική διαταραχή και δεν εμφανίζονται στη διάρκεια της πορείας άλλης ψυχωτικής διαταραχής.

Στο χώρο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δίνεται περισσότερη έμφαση στις εξωτερικευμένες παρά στις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με ΣΣΔ. Σε επιδημιολογική μελέτη που αφορούσε 6.483 εφήβους, οι επαγγελματίες της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φάνηκε να παρέχουν υπηρεσίες σε μεγαλύτερο ποσοστό (50% με 60%) σε μαθητές με διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ, διαταραχή διαγωγής, εναντιωτική προκλητική διαταραχή και σε μικρότερο ποσοστό (30% με 40%) σε μαθητές με κατάθλιψη ή διαταραχές άγχους (Forness, 2011).

Ωστόσο, η έννοια της συννοσηρότητας στις ΣΣΔ, η ταυτόχρονη δηλαδή παρουσία συμπτωμάτων δύο ή περισσότερων διαταραχών, φαίνεται να αποτελεί τον κανόνα παρά την εξαίρεση. Η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ κάποιων

διαταραχών όπως η ΔΕΠ-Υ, η διαταραχή διαγωγής και η εναντιωτική προκλητική διαταραχή, οι διαταραχές διάθεσης και οι μαθησιακές δυσκολίες (Kauffman, Brighams & Mock, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, όταν οι ΣΣΔ δεν αντιμετωπίζονται μπορεί να εδραιωθούν με την πάροδο του χρόνου, αποκτώντας έναν πιο μόνιμο χαρακτήρα και βλάπτοντας τη σχολική λειτουργικότητα των μαθητών (Reddy, Newman, De Thomas & Chun, 2009). Με βάση ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά με ΣΣΔ που δεν δέχονται κάποιου είδους θεραπευτική ή ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση είναι πιθανόν να αναπτύξουν πιο σοβαρές ψυχικές και διαπροσωπικές δυσκολίες στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή τους (Κουρκούτας, 2011).

1.2 Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες στην Ειδική Αγωγή

1.2.1 Νομοθετικό Πλαίσιο

Η αναγνώριση των Συναισθηματικών Συμπεριφορικών Δυσκολιών ως κατηγορία αναπηρίας και η συμπερίληψη των παιδιών με χαρακτηριστικά ΣΣΔ στη νομοθεσία για την ειδική αγωγή εμφανίζεται στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον προσδιορισμό και την αντιμετώπισή τους (Kauffman, 2015).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των περισσότερων χωρών στοχεύουν στις τοποθετήσεις των παιδιών κι εφήβων με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο λιγότερο απομονωμένο/περιοριστικό περιβάλλον, σε μία προσπάθεια προσαρμογής τους στις αρχές της Διακήρυξης της Salamanka (UNESCO, 1994), σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκπαιδεύονται στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (Lindsay, 2007 όπως αναφέρεται

σε Stoutjesdijk et al., 2012). Παραδείγματα τέτοιων νομοθετικών πρωτοβουλιών συναντάμε στις ΗΠΑ [Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA)], στην Μεγάλη Βρετανία [Νόμος για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες (Special Educational Needs and Disability Act, 2001)] και αλλού (Stoutjesdijk et al., 2012).

Σε νόμο του Βρετανικού Υπουργείου Υγείας που αφορά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Children and Families Act/CFA, 2014), ο όρος «συμπεριφορικές δυσκολίες» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «ψυχικές δυσκολίες», δίνοντας κυρίως έμφαση στις υποκείμενες ψυχικές ανάγκες των νέων και όχι τόσο στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν. Σύμφωνα με τη νέα ορολογία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες των νέων οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται είτε με απόσυρση/απομόνωση είτε με προκλητική/διαταρακτική συμπεριφορά, αντικατοπτρίζουν δυσκολίες ψυχικής υγείας ή διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ, οι διαταραχές προσκόλλησης κ.ά. Στον ίδιο νόμο, τονίζεται η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των υπηρεσιών εκπαίδευσης, υγείας και κοινωνικής μέριμνας για την παροχή υποστήριξης στους νέους με ΕΕΑ και τις οικογένειές τους (Norwich & Eaton, 2015).

Στην Ελλάδα, η σχετική νομοθεσία (ν. 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/02.10.2008) ορίζει τις κατηγορίες των μαθητών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες χωρίς να συμπεριλαμβάνει την κατηγορία των μαθητών με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί ταξινομούνται είτε ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές είτε ως μαθητές με σύνθετες

γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

Τη διερεύνηση και διαπίστωση των ΕΕΑ των μαθητών με αναπηρία και την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτησή τους στην κατάλληλη σχολική μονάδα γενικής ή ειδικής αγωγής έχουν αναλάβει τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), παράλληλα με τα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.

Επιπλέον, το 2014, σε μία προσπάθεια εναρμόνισης με το πνεύμα, τις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την εκπαίδευση των παιδιών –και ειδικά αυτών με αναπηρία– δημιουργήθηκε ένας νέος θεσμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (ν.4125/2013, ΦΕΚ Β'315/12.02.2014). Στόχος τους είναι η διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, μέσω της ανάπτυξης πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός της συγκρότησης και λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ είναι η ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους.

1.2.2 Η Εκπαιδευτική Τοποθέτηση Μαθητών με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες (ΣΣΔ)

Το ζήτημα του επιπολασμού ή του αριθμού των παιδιών σχολικής ηλικίας, που παρουσιάζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αποτελεί ένα κρίσιμο πρόβλημα στην παροχή υπηρεσιών σε αυτόν τον πληθυσμό, ιδιαίτερα στην ειδική εκπαίδευση. Ο Kauffman και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η ειδική εκπαίδευση εξυπηρετεί λιγότερο από το 1% του

σχολικού πληθυσμού, που αντιμετωπίζει συναισθηματικές συμπεριφορικές δυσκολίες (Kauffman, 2001).

Έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν δείξει ότι περίπου το 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας εμφανίζουν ΣΣΔ, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινή λειτουργικότητά τους στο σχολείο και το σπίτι. Ο πληθυσμός αυτός φαίνεται να παρουσιάζει μάλιστα το υψηλότερο ποσοστό σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης από οποιαδήποτε άλλη ομάδα μαθητών με αναπηρίες (U.S. Department of Education Office of Special Education Programs, 2001 όπως αναφέρεται σε Reddy et al., 2009).

Επιπλέον, ως προς την παροχή υπηρεσιών στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ΕΕΑ, παρουσιάζονται κενά ή ελλείψεις που συνδέονται με την παραπομπή ή/και την περιορισμένη πρόσβαση σε κατάλληλες υπηρεσίες. Αυτά είναι συνήθως αποτέλεσμα περιορισμένων δημοσιονομικών πόρων και ελλιπούς κατάρτισης των επαγγελματιών του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης πάνω σε θέματα ψυχικής υγείας και έγκαιρης ανίχνευσης των παιδιών που χρειάζονται βοήθεια για ΣΣΔ (Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker, 2012).

Στις ΗΠΑ, οι διαπιστώσεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα μια σειρά από εθνικές νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, οι οποίες κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών ψυχικής υγείας για την υποστήριξη των μαθητών με ΣΣΔ, όπως επισημάνθηκε και στην αναθεώρηση του νόμου για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA, 2005). Στα επόμενα χρόνια, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε πρακτικές που στόχευαν στον έγκαιρο εντοπισμό, την πρόωπη παρέμβαση καθώς και την κατάρτιση των επαγγελματιών που απασχολούνται σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο χώρο του σχολείου (Reddy et al., 2009).

Η εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών δεν κατατάσσει αυτόματα τα παιδιά και τους εφήβους στην κατηγορία της ειδικής εκπαίδευσης. Προκειμένου οι μαθητές να λάβουν ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει οι ΣΣΔ να επηρεάζουν δυσμενώς την εκπαιδευτική τους επίδοση, δηλαδή οι διαταραχές που αντιμετωπίζουν να έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλό ακαδημαϊκό επίτευγμα και να επηρεάζουν και άλλους τομείς της σχολικής λειτουργικότητάς τους, όπως οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Forness et al., 2012).

Σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μαθητών με ειδικές ανάγκες, ο Reid και οι συνεργάτες του (2004) βρήκαν ότι οι μαθητές με ΣΣΔ έχουν σοβαρές ελλείψεις στο γνωστικό, γλωσσικό και ακαδημαϊκό τομέα (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004). Βάσει αυτού, φαίνεται ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των ακαδημαϊκών δυσκολιών, χωρίς να συνδέονται με μια ξεκάθαρη σχέση αιτίου και αποτελέσματος (Kauffman, 2001· Mattison & Blader, 2013).

Οι Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες οριοθετούν μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές των μαθητών που αναγνωρίζονται ως αντικοινωνικές ή διαταρακτικές ενέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού τους από το σχολικό περιβάλλον. Οι αρνητικές επιπτώσεις των συμπεριφορών αυτών είναι δύσκολο να αγνοηθούν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς παρεμποδίζουν τη διδασκαλία, διακόπτουν την ακαδημαϊκή πρόοδο και αποσταθεροποιούν το ασφαλές σχολικό περιβάλλον, κάτι που έχει αντίκτυπο όχι μόνο στο ίδιο το παιδί αλλά και στους συμμαθητές του (Jull, 2008).

Σύμφωνα με τον Kauffman (2001), οι μαθητές με ΣΣΔ θεωρούνται η δυσκολότερη ομάδα μαθητών που μπορεί να αντιμετωπιστεί και να ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση. Έρευνες που αφορούν την κατανομή των μαθητών με αναπηρίες στην ειδική εκπαίδευση φανερώνουν ότι τα παιδιά με ΣΣΔ τοποθετούνται σε ξεχωριστά πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης, συχνότερα από παιδιά με άλλες μορφές αναπηρίας και ΕΕΑ, ακόμη κι όταν στην γενική εκπαίδευση υπάρχει η δυνατότητα να υποστηριχθούν με πρόσθετες υπηρεσίες (Stoutjesdijk et al, 2012).

Η εκπαιδευτική τοποθέτηση των μαθητών καθορίζεται τόσο από στατικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, χαμηλό IQ κ.ά.) όσο και από δυναμικές μεταβλητές, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση και η λειτουργικότητα της οικογένειας. Οι μαθητές με ΣΣΔ που καταλήγουν σε ειδικά σχολεία είναι συνήθως αυτοί που αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές αναπηρίες, τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα (Stoutjesdijk et al., 2012.) Επιπροσθέτως, μετά την τοποθέτησή τους σε ειδικά πλαίσια, λίγα παιδιά θα επιστρέψουν και πάλι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Buysse & Bailey, 1994 όπως αναφέρεται σε Stoutjesdijk et al., 2012· Farrell & Tsakalidou 1999).

Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ΣΣΔ που καθορίζουν την τοποθέτησή τους στην ειδική εκπαίδευση, αντί της γενικής, προσδιορίστηκαν ως προγνωστικοί παράγοντες η ακαδημαϊκή επίδοση, η ηλικία κατά την οποία το παιδί έλαβε για πρώτη φορά φροντίδα σχετικά με τις δυσκολίες αυτές, καθώς και τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με τον γονέα ή τον φροντιστή του. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παιδιά με ΣΣΔ που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σχέση με τους φροντιστές τους έχουν συχνά πιο σοβαρή αναπηρία από τα παιδιά που δεν

αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάλογης φύσης και έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταλήξουν στην ειδική εκπαίδευση (Stoutjesdijk et al., 2012).

Το θέμα της κατάλληλης τοποθέτησης των μαθητών με ΣΣΔ έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον και συζήτηση, καθώς κάποιες περιπτώσεις μαθητών μπορεί πραγματικά να χρειάζονται ένα πιο υποστηρικτικό και εξατομικευμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους πρόγραμμα, το οποίο παρέχεται σε ξεχωριστά σχολικά περιβάλλοντα όπως το ειδικό σχολείο (Kauffman, Bantz & McCullough, 2002). Στις αρνητικές επιπτώσεις μιας τέτοιας τοποθέτησης συγκαταλέγονται ο ενδεχόμενος στιγματισμός του μαθητή, οι χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες και η μεγαλύτερη πίεση στο προσωπικό λόγω των προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών (Kauffman & Badar, 2013).

Άλλοι παράγοντες που προωθούν τον διαχωρισμό των μαθητών σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία είναι η προοπτική του μικρότερου αριθμού μαθητών σε τάξεις ειδικής αγωγής αλλά και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Müller, 2010). Η φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία δεν εξασφαλίζει αυτόματα και την ενσωμάτωσή τους σε αυτά, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που η φιλοσοφία της συμπερίληψης δεν υποστηρίζεται από επαρκώς εκπαιδευμένο προσωπικό (Farrell, 2004).

Από την άλλη πλευρά, ούτε η ειδική τάξη ή το ειδικό σχολείο μπορεί να θεωρηθεί καλύτερο από τη γενική εκπαίδευση, απλά και μόνο επειδή είναι «ειδικό» (Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). Το «ειδικό» δεν επαρκεί από μόνο του για να βελτιώσει ένα περιβάλλον μάθησης. Είναι τα συστατικά του προγράμματος, η διδασκαλία και η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές που το καθιστούν «ειδικό» (Kauffman & Badar, 2013).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι, συχνά, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες παρακολουθούν ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, μαζί με άλλους μαθητές που παρουσιάζουν παρόμοια συμπεριφορικά προβλήματα. Αυτή η ομαδοποίηση μαθητών φαίνεται πως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυξάνει την πιθανότητα ενσωμάτωσής τους σε αποκλίνοντα δίκτυα ομοτίμων, όπως επίσης και τη μεταξύ τους αρνητική επιρροή και ενισχύει τον κίνδυνο επιδείνωσης των ατομικών προβληματικών συμπεριφορών. Προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, προτείνεται το ποσοστό τους να παραμένει χαμηλό στο σύνολο των μαθητών της ειδικής τάξης (Müller, 2010).

1.3 Παρεμβάσεις σε Επίπεδο Σχολείου – Ερευνητικά δεδομένα

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλοι τρόποι και μοντέλα παρέμβασης στις εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς των ΣΣΔ. Ορισμένα επικεντρώνονται στην πρόληψη της εμφάνισής τους και ορισμένα στην πειθαρχία, έπειτα από την εμφάνισή τους. Στις εξατομικευμένες/προσωποποιημένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προκλητικών διαταρακτικών συμπεριφορών των μαθητών με ΣΣΔ που παραδοσιακά εφαρμόζονται, έρχονται να προστεθούν τα τελευταία χρόνια τα καθολικά προγράμματα παρέμβασης. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται είτε στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό είτε σε ομάδες του σχολικού πληθυσμού και στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τους νέους με προβλήματα συμπεριφοράς και στην ενίσχυση αποδεκτών συμπεριφορών (Cooper και Jacobs, 2011· Μότη-Στεφανίδη και συν., 2011).

Τα καθολικά προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης των επιθετικών, βίαιων και διαταρακτικών συμπεριφορών στο πλαίσιο του σχολείου αναδεικνύονται και στην έρευνα των

Hahn et al., 2007. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, τα προγράμματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν με σταθερή αποτελεσματικότητα σε όλες τις τάξεις, από τα προνήπια έως και το λύκειο, και να στοχεύουν σε σχολεία υψηλού κινδύνου –ήτοι χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου– ή σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές υψηλής εγκληματικότητας. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος δείχνουν ότι μειώνεται η βίαιη συμπεριφορά μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας.

Σε μια μετα-ανάλυση 249 προηγούμενων ερευνών, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Wilson και Lipsey (2007), εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των ψυχοκοινωνικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν στο σχολικό πλαίσιο. Συμπερασματικά, προέκυψε ότι περισσότερο αποτελεσματικές παρεμβάσεις ήταν αυτές που εφαρμόστηκαν στο σύνολο των μαθητών του σχολείου ή της τάξης (καθολικά προγράμματα) καθώς και τα στοχευμένα προγράμματα που επικεντρώνονταν σε συγκεκριμένα παιδιά, εκτός πλαισίου τάξης. Στα καθολικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν κυρίως γνωστικές προσεγγίσεις και έτσι δεν είναι σαφές εάν τα θετικά αποτελέσματά τους πηγάζουν περισσότερο από την καθολικότητά τους ή από τον γνωστικά προσανατολισμένο τρόπο θεραπείας. Στα στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τόσο γνωστικές όσο και συμπεριφορικές προσεγγίσεις, αλλά και προγράμματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων και συμβουλευτικής.

Μεταξύ των ερευνών της μετα-ανάλυσης, 43 αφορούσαν προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία των οποίων οι μαθητές αντιμετώπιζαν συμπεριφορικές (συχνά και ακαδημαϊκές) δυσκολίες. Προέκυψε ότι τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο σύνολο της τάξης είχαν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, σε σύγκριση με αυτά που οι μαθητές απομακρύνονταν από την

τάξη τους για να δεχθούν συμπληρωματική θεραπεία, σε μικρότερες ομάδες. Ως προς το ζήτημα της επιλογής μεταξύ ενός καθολικού ή στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης, οι ερευνητές συστήνουν να επιλέγεται εκείνο που μπορεί ευκολότερα και καλύτερα να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο, ειδικά στην περίπτωση που η παρέμβαση δεν εφαρμόζεται από τον ίδιο τον ερευνητή (Wilson & Lipsey, 2007).

Παρόμοια μετα-ανάλυση προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για διαταρακτικές συμπεριφορές έφερε στο προσκήνιο ορισμένα χρήσιμα αποτελέσματα. Οι παρεμβάσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία είδη: εκείνες που απευθύνονταν μόνο στο παιδί, εκείνες που απευθύνονταν μόνο στον γονέα και εκείνες που απευθύνονταν σε πολλαπλούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ανέδειξαν ότι και τα τρία είδη παρεμβάσεων υπήρξαν περισσότερο αποτελεσματικά συγκριτικά με τις ομάδες ελέγχου και, επιπρόσθετα, περισσότερο αποτελεσματικά κρίθηκαν αυτά που περιελάμβαναν τον γονέα ή/και επιπλέον παράγοντες του περιβάλλοντος του παιδιού (Epstein, Fonnesebeck, Potter, Rizzone & McPheeters, 2015).

Σε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Cooper και Jacobs (2011) διαπίστωσαν ότι αυτές στηρίζονται σε πέντε βασικά θεωρητικά μοντέλα:

1) Ψυχοδυναμικό. Περιλαμβάνει τη δημιουργία θεραπευτικών σχέσεων οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να ανακαλύψει και να διερευνήσει αναλυτικά τις εμπειρίες της ζωής του, που έχουν επηρεάσει την ανάπτυξη δυσλειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των σχέσεων, η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της ψυχοδυναμικής προσέγγισης. Οι θετικές σχέσεις ενήλικα - μαθητή συχνά λειτουργούν ως

προστατευτικοί και διορθωτικοί παράγοντες στη ζωή των νέων με ΣΣΔ. Σύμφωνα με τον Cooper (1993), «έχοντας αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και θεραπευτικής υποστήριξης με τους ενήλικες, οι μαθητές με ΣΣΔ των ειδικών σχολείων δομούν μια πιο θετική εικόνα του εαυτού τους» (όπως αναφέρεται σε Cooper και Jacobs, 2011, 47).

2) Συμπεριφορικό. Βασίζεται στην αντίληψη ότι η συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μια ακούσια αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που υιοθετεί ενθαρρύνονται οι επιθυμητές, κατάλληλες συμπεριφορές και αποθαρρύνονται οι ανεπιθύμητες, ελέγχοντας τους τρόπους που εξωτερικοί παράγοντες (ερεθίσματα) προηγούνται των συμπεριφορών και των συνεπειών τους.

Στις παρεμβάσεις που βασίζονται στο συμπεριφορικό μοντέλο περιλαμβάνονται τεχνικές όπως η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς. Στη λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς επιχειρείται η ακριβής περιγραφή των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και, παράλληλα, ο έλεγχος των περιβαλλοντικών επιδράσεων ώστε να προωθηθεί η μάθηση (Ζαφειροπούλου, 2011).

3) Ανθρωπιστικό. Επικεντρώνεται στο πώς δημιουργείται η αυτοαντίληψη μέσα από τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. Οι παρεμβάσεις, σε αυτή την περίπτωση, δίνουν έμφαση στην θεραπευτική αξία της άνευ όρων θετικής στάσης, της ενσυναίσθησης και της ειλικρινούς σχέσης. Περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, προσεγγίσεις επικεντρωμένες στο μαθητή και στη συνεργασία μεταξύ ομότιμων.

4) Γνωσιακό–Συμπεριφορικό. Επικεντρώνεται στο πώς οι διαδικασίες σκέψης μπορούν, μερικές φορές, να επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ του εξωτερικού ερεθίσματος και της

εκδηλούμενης συμπεριφοράς. Εντοπίζοντας τους παραμορφωμένους τρόπους με τους οποίους το παιδί βλέπει τον κόσμο, σκοπός του μοντέλου είναι να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πιο λειτουργικών και συνειδητών σκέψεων που επηρεάζουν τα συναισθήματα των παιδιών και σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητά τους. Η τροποποίηση των δυσλειτουργικών σκέψεων και πεποιθήσεων επιτυγχάνεται με την υποστήριξη του ατόμου, ώστε να αναπτύξει αυτογνωσία και αυτοέλεγχο μέσω της αυτοπαρατήρησης, όπως και με το να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Μεταξύ των πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων που στηρίζονται στο γνωστικο-συμπεριφορικό μοντέλο είναι τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης - αυτορρύθμισης, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης θυμού.

5) Συστημικό. Αναφέρεται και ως «οικοσυστημικό» και ασχολείται με τα πρότυπα αλληλεπιδράσεων (εντός και μεταξύ) των ανθρώπων. Πυρήνα της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι τα ανθρώπινα όντα εξαρτώνται από τα κοινωνικά συστήματα στα οποία υπάρχουν και ότι οι ατομικές ανάγκες τους εξαρτώνται από αυτές του συστήματος. Οι προσωπικές ταυτότητες και η κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργικότητα των ατόμων διαμορφώνονται από τους ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν, προκειμένου να διατηρηθούν τα ευρύτερα κοινωνικά συστήματα.

Θεραπευτικές παρεμβάσεις απαιτούνται όταν το άτομο παρουσιάζει κοινωνικο-συναισθηματικές δυσλειτουργίες ως αποτέλεσμα του τρόπου δέσμευσής του με το σύστημα (οικογένεια, σχολείο) ή μέρος αυτού και αφορούν την εργασία με τους γονείς, την οικογένεια και τα ευρύτερα συστήματα στα οποία συμμετέχει το άτομο. Στοχεύουν δε στην ενδυνάμωση του ατόμου ώστε να συνεχίσει να συμμετέχει σε κοινωνικά συστήματα, με τρόπους που

προάγουν την ψυχική του υγεία. Αναγνωρίζουν ότι οι ΣΣΔ μπορεί να είναι αποτέλεσμα του τρόπου που σκέφτεται το άτομο ή προϊόν αλληλεπιδράσεων του ατόμου με άλλα άτομα, ή μπορεί να «κατοικούν» εξ ολοκλήρου στα μυαλά και τις ενέργειες άλλων ανθρώπων, εκτός αυτού που εμφανίζει το σύμπτωμα, δηλαδή τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

1.4 Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση (Solution-Focused Brief Therapy)

1.4.1 Το Θεραπευτικό Μοντέλο της Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση

Το μοντέλο της Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση (Solution-Focused Brief Therapy/SFBT), αποτελεί ένα από τα μοντέλα της συστημικής θεραπείας που έχει τις ρίζες του στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει μία «αντικειμενική πραγματικότητα» αλλά πολλές. Η αντίληψη που έχει το άτομο για το τί είναι πραγματικά «αληθινό» - συμπεριλαμβανομένης της ιδέας για τη φύση των προβλημάτων του και των πιθανών λύσεων - «κατασκευάζεται» καθημερινά μέσω της επικοινωνίας, της κοινωνικής ανταλλαγής με τους άλλους (Bannink, 2007).

Σύμφωνα με τον Luckmann (1990, όπως αναφέρεται σε Schlippe & Schweitzer, 2008, 95), «η ανθρώπινη πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω των διαδικασιών της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο κάθε φορά. Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα. Είναι το πιο σημαντικό μέσο των διαδικασιών αυτών, αποτελεί τόσο προϊόν όσο και παράγωγο ανθρώπινης πραγματικότητας».

Μεταξύ των βασικών επιρροών που δέχτηκε η SFBT στην ανάπτυξη της προσέγγισής της είναι αυτές των θεωριών του Milton Erickson, του Gregory Bateson και των στρατηγικών θεραπειάς που αναπτύχθηκαν στο Ινστιτούτο Ψυχικών Ερευνών (Mental Research Institute/MRI), στο Πάλο Άλτο της Καλιφόρνια. Ο Erickson, αμερικανός ψυχίατρος, υποστήριξε σθεναρά την άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν την δύναμη να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματά τους και ότι η θεραπεία δεν χρειάζεται να είναι μακρά. Ακόμη και μια μικρή αλλαγή από την πλευρά του εξυπηρετούμενου είναι ικανή να εκκινήσει μια διαδικασία μεγαλύτερων αλλαγών. Ο Bateson, άγγλος ανθρωπολόγος, ασχολήθηκε με τη θεωρία των συστημάτων και διατύπωσε την άποψη ότι τα κοινωνικά συστήματα στα οποία οι άνθρωποι λειτουργούν παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην επίλυση των προβλημάτων τους (Visser, 2013).

Στο MRI οι θεραπευτές προσανατολίστηκαν σε μία νέα θεώρηση των προβλημάτων των πελατών τους, εστιάζοντας για την επίλυσή τους στο «εδώ και τώρα». Οι θεραπευτικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν αναφέρονταν σε ένα διαδραστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα προβλήματα δεν υπάρχουν σαν οντότητες μέσα στο άτομο, αλλά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Ως εκ τούτου, ακόμη κι αν συντρέχουν βιολογικοί παράγοντες που οδηγούν σε διαταραχές συμπεριφοράς, ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπισθούν θα καθορίσει και το βαθμό εξέλιξής τους σε προβληματικές (Winbolt, 2011).

Θεραπευτές όπως οι John Weakland, Paul Watzlawick, Virginia Satir και Jay Haley που εργάστηκαν στο MRI, προώθησαν την ανάπτυξη της συστημικής θεραπείας και υπήρξαν πρόδρομοι ενός διαφορετικού τρόπου θέασης των προβλημάτων και κατανόησης της

πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Schierpek (1987, όπως αναφέρεται σε Schlippe & Schweitzer, 2008, 104), «η αισθητή πραγματικότητα δεν μπορεί να θεαθεί ποτέ ανεξάρτητα από τον παρατηρητή της. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει καμία πραγματικότητα πέρα από τις αισθήσεις, αλλά ότι δεν έχει νόημα να μιλάμε γι' αυτή, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την κατασκευαστική διαδικασία, η οποία έγκειται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα σύστημα που παρατηρεί και ένα σύστημα που παρατηρείται». Αυτή η παραδοχή αποτελεί και τη γνωσιοθεωρητική βάση της συστημικής σκέψης (Schlippe & Schweitzer, 2008).

Η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών Steve de Shazer και Insoo Kim Berg στο MRI έφερε καινούριες προσεγγίσεις στο χώρο της ψυχοθεραπείας. Οι δυο τους, το 1978, ιδρύουν το Κέντρο Βραχείας Οικογενειακής Θεραπείας στο Μίλγουοκι των ΗΠΑ, όπου μαζί με την Eve Lipchik και άλλους θεραπευτές και ερευνητές, θα αναπτύξουν τη Βραχεία Θεραπεία Εστιασμένη στη Λύση, μεταξύ των ετών 1978 και 1984 (Lipchik, Derks, Lacourt & Nunnally, 2012).

Κεντρικό ρόλο της προσέγγισής τους αποτελεί η άποψη ότι δεν υπάρχει πάντα κάποιου είδους συνάφεια ανάμεσα σε ένα πρόβλημα και την επίλυσή του. Αντίθετα, κατά τον de Shazer (1989b, όπως αναφέρεται σε Schlippe & Schweitzer, 2008, 47) «οι διαδικασίες επίλυσης διαφορετικών προβλημάτων μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους από ότι μοιάζουν τα προβλήματα, για τα οποία επιλέγεται η εκάστοτε παρέμβαση».

Η θεραπεία προσανατολίζεται όχι τόσο στην περιγραφή και ανάδειξη του προβλήματος όσο στην εστίαση στη λύση του. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις καταστάσεις εκείνες όπου το πρόβλημα δεν εμφανίζεται και καλείται ο πελάτης να αναγνωρίσει τα διαφορετικά στοιχεία αυτών των καταστάσεων. Διερευνώνται δηλαδή οι αποκλίσεις, οι εξαιρέσεις των κανόνων που

συνδέονται με το πρόβλημα: πότε δηλαδή αυτό δεν εμφανίστηκε ενώ αναμενόταν. Στην προσέγγιση αυτή κυρίαρχη θέση κατέχει η υπόθεση ότι κάθε σύστημα ή πελάτης έχει στη διάθεσή του τα αποθέματα που θα του χρειαστούν προκειμένου να λύσει τα προβλήματά του. Απλώς δεν τα χρησιμοποιεί (Schlippe & Schweitzer, 2008· Trepper, McCollum, De Jong, Korman, Gingerich & Franklin, 2012).

Οι θεραπευτές στηρίζονται επίσης σε υποθέσεις σχετικά με τους πελάτες τους, όπως το ότι επιθυμούν να αλλάξουν, ότι έχουν την ικανότητα να οραματίζονται την αλλαγή και ότι θα κάνουν το καλύτερο που μπορούν για να το καταφέρουν (Gingerich & Eisengart, 2000).

Η προσέγγιση της SFBT βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

1) Μην το διορθώνεις αν δεν είναι χαλασμένο. Η SFBT δεν αναζητά τα βαθύτερα θέματα και δεν βλέπει το πρόβλημα που παρουσιάζεται ως την «κορυφή του παγόβουνου» (Connie, 2009, O'Connell, 2003 όπως αναφέρεται σε Adigüzel & Göktürk, 2013). Το μόνο πράγμα το οποίο πρέπει ο σύμβουλος να διαχειριστεί είναι το πρόβλημα όπως ορίζεται από τον ίδιο τον πελάτη (Adigüzel & Göktürk, 2013). Δεν είναι απαραίτητο ή χρήσιμο να κατανοούμε το πρόβλημα. Πιο σημαντικό είναι να γνωρίζουμε τι θα είναι διαφορετικό όταν το πρόβλημα επιλυθεί (Stobie, Boyle & Woolfson, 2005).

2) Βρες τι δουλεύει και συνέχισε να το κάνεις. Η συμβουλευτική διαδικασία προσφέρει ευκαιρίες στον πελάτη και τον σύμβουλο να δουν τι δουλεύει. Δεν είναι και ό,τι καλύτερο να εστιάζει κανείς στις αποτυχίες ή τα πράγματα που δεν βοηθούν στη λύση ενός προβλήματος. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί ο πελάτης ότι υπάρχουν στιγμές όπου τα προβλήματα δεν υπάρχουν και να ενθαρρύνεται προς αυτή την κατεύθυνση (Adigüzel & Göktürk, 2013). Οι

εξαιρέσεις από τα «προβληματικά» πρότυπα συμπεριφοράς λειτουργούν ως δείκτες για λύσεις στις οποίες πρέπει να επικεντρωθούμε. Αυτό αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους, όπου τα καταφέρνουν και έχουν τον έλεγχο (Stobie et al., 2005). Όπως τονίζει ο de Shazer (1988) «χρησιμοποιούμε ό,τι κάνει ο πελάτης το οποίο είναι “σωστό”, “χρήσιμο”, “αποτελεσματικό”, “καλό” ή “διασκεδαστικό”, με σκοπό την ανάπτυξη λύσης» (όπως αναφέρεται σε Stobie et al., 2005, 9).

3) *Αν δεν δουλεύει, σταμάτησέ το και δοκίμασε κάτι διαφορετικό.* Σύμφωνα με τον de Shazer εάν ο πελάτης συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα που δεν λειτουργεί, αυτός είναι και ο ακριβής ορισμός του προβλήματος. Επομένως, είναι σημαντικό να βρεθούν διαφορετικοί τρόποι για την επίτευξη της απαιτούμενης αλλαγής (Stobie et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Quick (2008), Sklare (2013) και Lipchik (2011), όπως αναφέρονται σε Adigüzel και Göktürk, (2013), υπάρχουν ορισμένες παραδοχές που στηρίζονται στις προαναφερόμενες αρχές:

- Κάθε πελάτης είναι μοναδικός.
- Οι πελάτες έχουν δυνατά σημεία και αποθέματα να διαχειριστούν τα προβλήματά τους.
- Τίποτε δεν είναι μόνο αρνητικό. Υπάρχουν στιγμές όπου το πρόβλημα δεν υπάρχει.
- Οι μικρές αλλαγές φέρνουν σημαντικές αλλαγές.
- Το να μιλάς για λύσεις και όχι για προβλήματα ανοίγει το δρόμο.
- Υπάρχουν πάντα δύο πλευρές μιας κατάστασης, εξαρτάται από που κοιτάς.

- Τα συναισθήματα είναι μέρος του προβλήματος αλλά και της λύσης του.
- Το να μιλάς με τα δικά του λόγια, κάνει τη διαδικασία πιο κατανοητή για τον πελάτη.
- Οι αρνητικοί ορισμοί του πελάτη πρέπει να αντικατασταθούν με θετικούς.
- Η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, όση αντίσταση κι αν υπάρχει.
- Το παρελθόν δεν αλλάζει. Ο πελάτης πρέπει να εστιάσει στο παρόν και το μέλλον.

Η Ερευνητική Επιτροπή της Solution-Focused Brief Therapy Association, ανέπτυξε ένα εγχειρίδιο θεραπείας του μοντέλου, προκειμένου να βοηθήσει στην τυποποίηση της εφαρμογής του από τους ειδικούς και να αυξήσει την πιστότητα της μεθόδου. Σύμφωνα με αυτό, στην SFBT εντοπίζονται τρία βασικά στοιχεία: 1) η χρήση συζητήσεων με επίκεντρο τις ανησυχίες των πελατών, 2) η χρήση συζητήσεων που επικεντρώνονται στην συν-κατασκευή νέων σημασιών γύρω από τις ανησυχίες των πελατών, και 3) η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών ώστε να βοηθηθούν οι πελάτες στην συν-κατασκευή ενός επιθυμητού οράματος για το μέλλον, στηριζόμενοι στα δυνατά τους σημεία, αποθέματα και προηγούμενες επιτυχίες (SFBTA Research Committee, 2007 όπως αναφέρεται σε Kim & Franklin, 2009).

Σε μία ανασκόπηση των ερευνών για την αποτελεσματικότητα της SFBT, οι Gingerich και Eisengart (2000) αναφέρονται σε μία σειρά από τεχνικές που ανέπτυξαν οι de Shazer και Berg, μαζί με τους συνεργάτες τους. Η πιο γνωστή από αυτές είναι η «ερώτηση θαύματος», όπου ο πελάτης ερωτάται για εξαιρέσεις στο πρόβλημα, όταν δηλαδή το πρόβλημα εξαφανίζεται με ένα θαύμα. Επίσης, η χρήση ερωτήσεων κλιμάκωσης όπου ο πελάτης

προσκαλείται να βαθμολογήσει σε μια κλίμακα 10 σημείων πώς είναι τα πράγματα σήμερα, η θετική ανατροφοδότηση και οι αναθέσεις για το σπίτι.

Η SFBT είναι μία θεραπευτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται ευρέως στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη σε κοινωνικές υπηρεσίες, εκπαιδευτικές δομές, στην οικογενειακή θεραπεία, τη θεραπεία ζευγαριών, σε περιπτώσεις κακοποίησης και κατάχρησης ουσιών (Franklin, Zhang, Froerer & Johnson, 2016· Gingerich & Eisengart, 2000) με καλά αποτελέσματα (Gingerich & Peterson, 2012). Η εφαρμογή της στα σχολικά περιβάλλοντα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, προσφέροντας ένα σύνολο παρεμβάσεων που απευθύνονται σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Franklin, Biever, Moore, Clemons & Scamardo, 2001· Young & Holdorf 2003).

1.4.2 Η Εφαρμογή της Βραχείας Θεραπείας Εστιασμένης στη Λύση στο Σχολικό Περιβάλλον

Στο σχολικό περιβάλλον συναντάμε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που σχετίζονται με τις ΣΣΔ. Ωστόσο, αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και χώροι λύσης, ενδυνάμωσης και επιτυχίας και η εφαρμογή της SFBT σε αυτά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και σχολικούς συμβούλους. Η χρήση αυτής της μεθόδου διευκολύνει τη διαδικασία της αλλαγής και βελτιώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών (Kelly, Kim & Franklin, 2008).

Η SFBT χρησιμοποιείται μεταξύ άλλων στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων που μπορεί να σχετίζονται με μαθησιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες,

ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, πρόληψη της σχολικής διαρροής. Αποτελεί επίσης για τους επαγγελματίες ένα βοηθητικό εργαλείο δουλειάς στον σχεδιασμό των στόχων του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) και την εφαρμογή του, σε συνεργασία με το μαθητή (Kelly et al., 2008).

Επιπλέον, ο σύντομος χαρακτήρας και η ευελιξία της προσέγγισης στην εργασία με τα προβλήματα των παιδιών την καθιστούν εύκολη και πρακτική στην εφαρμογή της. Υπάρχουν πολλοί μαθητές στα σχολεία και αυτό εμποδίζει, φυσικά, τις δυνατότητες να δοθεί προσοχή σε όλους. Η παρέμβαση του συμβούλου περιορίζεται λόγω έλλειψης χρόνου, πλήθους μαθητών και άλλων αρμοδιοτήτων που πρέπει να εκτελέσει. Εξαιτίας όλων αυτών το μοντέλο της SFBT είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για να αλλάξεις ότι δεν λειτουργεί σε περιορισμένο χρόνο, καλύπτοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Franklin, Moore & Hopson, 2008· Kelly et al., 2008· Kim & Franklin, 2009).

Στις περιπτώσεις παιδιών και εφήβων με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς η SFBT ξεχωρίζει ως μία από τις πλέον κατάλληλες μεθόδους για τους εξής λόγους:

1) Οι νέοι με προβλήματα συμπεριφοράς δεν απευθύνονται οικειοθελώς σε υπηρεσίες, καθώς δεν είναι συνήθως οι ίδιοι που ανησυχούν για τη συμπεριφορά τους, αλλά κάποιος άλλος (γονείς, σχολικό σύστημα κ.ά). Ακόμη και όταν δέχονται βοήθεια δεν έχουν κίνητρο για αλλαγή, ενώ κύριος στόχος τους είναι ο τερματισμός της θεραπείας. Υπό την έννοια αυτή, στην SFBT οι νέοι δεν θεωρούνται συνήθως «πελάτες» αλλά «επισκέπτες» και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που θέλουν η αλλαγή να προέλθει από τον νέο, θεωρούνται «παραπονούμενοι». Η SFBT έχει στρατηγικές που καταφέρνουν να εμπλέξουν και τους δύο τύπους πελατών

(«επισκέπτες» και «παραπονούμενους»), επηρεάζοντας τον τρόπο που βλέπουν το πρόβλημα (Corcoran, 2012· Van Swet, Wichers-Bots & Brown, 2011).

2) Οι νέοι με ΣΣΔ έχουν συνήθως προηγούμενες εμπειρίες αποτυχιών και οι άνθρωποι που βρίσκονται δίπλα τους είναι απογοητευμένοι από τη συμπεριφορά τους. Στην SFBT η κατανόηση του προβλήματος δεν σημαίνει και επίλυσή του. Αντίθετα, η εστίαση στις εξαιρέσεις του προβλήματος, όταν οι νέοι συμπεριφέρονται με επιθυμητούς και αποδεκτούς τρόπους, φαίνεται ευκολότερη και πιο επιτυχής από το να σταματήσεις ή να εξαλείψεις μια προβληματική συμπεριφορά. Ο προσανατολισμός στο μέλλον, στις δυνατότητες και τις λύσεις και όχι στις αδυναμίες, τα προβλήματα, τις αποκλίσεις και τις αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος βοηθά τους νέους, τους γονείς, τους φροντιστές και τους εκπαιδευτικούς τους να οραματιστούν έναν τρόπο για να ξεφύγουν από το πρόβλημα, παρά να βυθίζονται σε αυτό (Corcoran, 2012).

3) Η SFBT δίνει έμφαση στην ανάπτυξη μικρών στόχων τους οποίους ο νέος δύναται να κατακτήσει, σε αντίθεση με τις μακρόχρονες θεραπείες που στοχεύουν σε στοιχεία της προσωπικότητας. Αυτή η προσέγγιση μετατοπίζει την εστίαση του μαθητή από την απελπισία και την ανεπάρκεια στην ελπίδα και την προοπτική (Newsome, 2005). Οι θεραπευτές ενθαρρύνουν στις συνεδρίες τη συζήτηση πάνω σε τρεις βασικές περιοχές: προηγούμενες επιτυχίες και προσδοκίες σχετικά με το πρόβλημα, υπάρχουσες δεξιότητες/θετικά στοιχεία προσωπικότητας και μελλοντικοί στόχοι (Sue Young & Holdorf, 2003).

4) Πολλές φορές οι νέοι βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις και δυσκολίες, όπως φτώχεια, ενδοοικογενειακή βία, απώλειες, κατάχρηση ουσιών από τον γονέα, για τις οποίες δεν επιθυμούν να μιλήσουν, θεωρώντας τη συζήτηση γύρω από αυτά αδιάκριτη και άσχετη με

το πρόβλημα συμπεριφοράς. Στην SFBT, αντί να φέρεις τον νέο αντιμέτωπο με αυτό «που θα έπρεπε να διαχειρίζεται» τον προσανατολίζεις στους στόχους που θα πρέπει να κατακτήσει για να βελτιώσει τη συμπεριφορά του και επικεντρώνεσαι στις δεξιότητες/ικανότητες που έχει και τον βοηθούν να «επιβιώνει» των στρεσογόνων καταστάσεων που αντιμετωπίζει (Corcoran 2012).

Ο Newsome (2004, 2005) μελέτησε την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της SFBT σε ομάδες εφήβων στην εκπαίδευση που κινδύνευαν με αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον. Στις μελέτες του αναγνωρίζεται η συνεισφορά της SFBT στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και των κοινωνικών και συμπεριφορικών ζητημάτων των νέων, όπως και στην ενδυνάμωσή τους ώστε να αναπτύξουν ένα πιο αισιόδοξο όραμα για το μέλλον. Όπως επισημαίνει ο Newsome (2004), η εφαρμογή της SFBT σε δομημένες, ομαδικές συνεδρίες θα πρέπει να γίνεται από τον ειδικό με τέτοιο τρόπο ώστε: α) να αξιοποιεί στην ομάδα τις δυνατότητες που παρουσιάζουν τα μέλη της, β) να αναγνωρίζει τη θετική αλλαγή των μελών, γ) να επικεντρώνεται στο παρόν και το μέλλον, δ) να αναπτύσσει θεραπευτικές συνεδρίες που θα είναι συνεργατικές, ε) να επισημαίνει ότι τα προβλήματα δεν επιλύονται, ωστόσο εξετάζονται λύσεις, στ) να συζητά τις εξαιρέσεις από το πρόβλημα που θα αποτελέσουν και τη βάση των λύσεων και ζ) να οργανώνει συναντήσεις κατευθυνόμενες από τον στόχο.

Σε έρευνα των Franklin και συνεργάτες (2001), όπου εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της SFBT σε παιδιά και εφήβους που παρουσίαζαν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και δέχονταν υπηρεσίες ειδικής

εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν θετικά αποτελέσματα ως προς τις αλλαγές στη συμπεριφορά τους.

Σε συγκριτική μελέτη η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα της SFBT έναντι της γνωστικο-συμπεριφορικής θεραπείας σε μαθητές 5 έως 17 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς φάνηκε ότι και οι δύο παρεμβάσεις ήταν το ίδιο αποτελεσματικές και προκάλεσαν σημαντικές βελτιώσεις, με την πάροδο του χρόνου, στη συμπεριφορά των παιδιών (Corcoran, 2006, όπως αναφέρεται σε Jones et al. 2009). Επιπλέον, η SFBT έχει παρόμοια επιτυχία με άλλες συμβουλευτικές προσεγγίσεις (ψυχοθεραπεία, κοινωνική εργασία), με μικρότερο γενικά αριθμό συνεδριών (Kelly et al., 2008).

Σύμφωνα με τους Franklin και συνεργάτες (2008), η εφαρμογή της SFBT σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, τα οποία δεν κατάφεραν να επιλυθούν με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολικών συμβούλων, είχε θετικά αποτελέσματα. Οι αναφορές, μέσω σταθμισμένων εργαλείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για εκδηλώσεις εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς μειώθηκαν, ακόμη και μετά από ένα μήνα από την εφαρμογή της.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Bond, Woods, Humphrey, Symes και Green (2013) οι οποίοι, σε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πάνω σε έρευνες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 1990-2010, διαπίστωσαν την αποτελεσματικότητα της SFBT στο σχολικό πλαίσιο και στις περιπτώσεις παιδιών με μέτρια (ως προς τη σοβαρότητα) εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Παρά τους περιορισμούς που εντόπισαν στη

μεθοδολογία των ερευνών, κατέληξαν στο ότι η SFBT έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα ως πρόιμη παρέμβαση σε παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στις μετα-αναλύσεις και συστηματικές ανασκοπήσεις των πειραματικών και ημι-πειραματικών μελετών η SFBT φαίνεται να είναι μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση για νέους με ΣΣΔ και ακαδημαϊκές δυσκολίες, που μπορεί να επιλύσει πολλά από τα ζητήματα που τους ταλαιπωρούν, εμφανίζοντας μικρά αλλά θετικά αποτελέσματα (Kim, 2008· Kim & Franklin, 2009).

Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές φαίνεται να διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της SFBT. Οι Corcoran και Stephenson (2000), μελετώντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεραπευτικού μοντέλου σε περιπτώσεις μαθητών με επιθετική και διαταρακτική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, διαπίστωσαν ότι σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των μαθητών προέκυψε επιδείνωση της προβληματικής συμπεριφοράς τους, μετά το πέρας της θεραπείας. Στην ίδια έρευνα, το μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης της θεραπείας (59%) προβλημάτισε τους ερευνητές σχετικά με την καταλληλότητα της μεθόδου.

Το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις έρευνες κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, δίνει ελπίδες στους γονείς, τους δασκάλους, την ευρύτερη σχολική κοινότητα και όσους εμπλέκονται, ότι αυτό το είδος παρέμβασης μπορεί να επιλύσει πολλά από τα συμπεριφορικά ζητήματα που ταλαιπωρούν τους μαθητές (Franklin et al., 2008).

Ένα παράδειγμα επιτυχούς εφαρμογής των αρχών της SFBT στη σχολική τάξη αποτελεί το πρόγραμμα παρέμβασης «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί» (Working

on What Works/WOWW), που στοχεύει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη καθώς και στη βελτίωση της σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Berg & Shilts, 2004, 2005).

1.4.3 Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί (Working on What Works)

Το πρόγραμμα Working on What Works (WOWW) είναι ένα πρακτικό εργαλείο για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων στην τάξη, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε πλαίσια γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Σκοπός του είναι να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση των «δυνατών σημείων» των ίδιων αλλά και των μαθητών τους, μέσω του καθορισμού συνεργατικών στόχων και της ομαδικής εργασίας (Berg & Shilts, 2004).

Αναπτύχθηκε το 2002, από τους πρωτοπόρους της SFBT, Insoo Kim Berg και Lee Shilts, στη Φλόριντα των ΗΠΑ και εφαρμόστηκε αρχικά σε σχολεία στο Σικάγο (Ιλινόι) και στη συνέχεια σε σχολεία στις ΗΠΑ και την Ευρώπη (Berg & Shilts, 2005). Επικεντρώνεται στις αρχές της SFBT και συγκεκριμένα: α) στην αναζήτηση εξαιρέσεων στις προβληματικές καταστάσεις, β) στη δουλειά πάνω σε αυτό που ήδη λειτουργεί καλά, γ) στην πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι διαρκής και αναπόφευκτη και οι επαγγελματίες θα πρέπει να αναζητούν μικρές, θετικές αλλαγές πάνω στις οποίες μπορεί να οικοδομηθεί μια μεγαλύτερη αλλαγή (Berg & Shilts, 2004).

Σε αντίθεση με τη συνήθη πρακτική της απομάκρυνσης του διαταρακτικού μαθητή από την τάξη προκειμένου να αντιμετωπιστεί η προκλητική συμπεριφορά του, στο WOWW η παρέμβαση γίνεται εντός της σχολικής τάξης, στο φυσικό και οικείο περιβάλλον μάθησης. Με

τον τρόπο αυτό δεν διαταράσσεται το πρόγραμμα, η ζωή της τάξης και κυρίως δεν διαχωρίζονται οι «προβληματικοί» μαθητές (Berg & Shilts, 2005).

Μία από τις ιδέες της SFBT που υιοθετείται από το WOWW είναι ότι ο εκπαιδευτικός θέλει να έχει θετική επίδραση πάνω στους μαθητές του και να αισθάνεται ότι είναι καλός δάσκαλος. Η προσέγγιση στοχεύει στην υποστήριξη εξίσου εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς η βελτίωση της σχέσης μαθητή - δασκάλου επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και την ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη (Berg & Shilts, 2004· Kelly & Bluestone-Miller, 2009). Ακόμη, διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται έντονη πίεση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών τους, εκπληρώνοντας έτσι τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος (Vallaire-Thomas et al., 2011).

Το πρόγραμμα WOWW αποτελεί ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής και καθοδήγησης που περιλαμβάνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού (ή των εκπαιδευτικών) της τάξης και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, που μπορεί να είναι είτε ένας εξωτερικός συνεργάτης είτε ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος του σχολείου (σύμβουλοι WOWW). Ο σύμβουλος του WOWW είναι υπεύθυνος για την παρατήρηση στην τάξη, τη διευκόλυνση της συζήτησης και την παροχή συμβουλευτικής στον εκπαιδευτικό. Ο σύμβουλος δεν καθοδηγεί την ομάδα στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής παρέμβασης, αλλά ενισχύει και ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στο να θέσουν ομαδικούς στόχους, που θα βελτιώσουν το περιβάλλον μάθησης (Kelly, Liscio, Bluestone-Miller & Shilts, 2012).

Η διαδικασία του WOWW, όπως περιγράφεται από τον Shilts (2008), ακολουθεί τρεις βασικές φάσεις:

Πρώτη φάση: Παρατήρηση της τάξης. Ο σύμβουλος που εφαρμόζει το πρόγραμμα παρατηρεί την τάξη στη διάρκεια του μαθήματος, αναζητώντας θετικά στοιχεία για να ανατροφοδοτήσει τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό της τάξης, στο τέλος του μαθήματος. Αυτό συμβαίνει στις τρεις πρώτες συναντήσεις. Στην παρέμβαση των Berg και Shilts (2005), δίνεται χρόνος στον εκπαιδευτικό, μετά τη λήξη του μαθήματος, να δώσει τη δική του ανατροφοδότηση σε κατ' ιδίαν συνάντηση με τον σύμβουλο.

Δεύτερη φάση: Δημιουργώντας τους στόχους της τάξης. Στη φάση αυτή ο σύμβουλος διευκολύνει τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, ώστε αυτοί να θέσουν, από κοινού, ομαδικούς στόχους. Στη συνέχεια βαθμολογούν οι ίδιοι την τάξη τους ως σύνολο, με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το τι θα μπορούσε να συμβεί επιπλέον ώστε να ανέβει η τάξη έναν βαθμό στην κλίμακα, σε σχέση με τον κάθε στόχο. Αυτό συμβαίνει στην τέταρτη με πέμπτη συνάντηση.

Τρίτη φάση: Βαθμολογώντας τις επιτυχίες της τάξης. Καθημερινά, μαθητές και εκπαιδευτικός βαθμολογούν την τάξη τους, σε σχέση με τους ομαδικούς στόχους που έχουν θέσει. Στις συναντήσεις ο σύμβουλος συνεχίζει να παρατηρεί τι πηγαίνει καλά στην τάξη, να δίνει θετική ανατροφοδότηση, να ενθαρρύνει και να ενισχύει την περαιτέρω αλλαγή.

Να σημειωθεί ότι σε κάθε φάση η παρατήρηση γίνεται σε εβδομαδιαία βάση και διαρκεί περίπου 40 λεπτά, ενώ αφιερώνονται άλλα 15 λεπτά για ανατροφοδότηση και συζήτηση (Kelly & Bluestone-Miller, 2009).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν λίγες δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του WOWW, τα αρχικά ευρήματα δείχνουν ότι η παρέμβαση έχει τη

δύναμη να προκαλέσει θετικές αλλαγές (Fernie & Cubeddu, 2016). Στη μελέτη των Berg και Shilts (2004) περιγράφεται ότι η παρέμβαση έφερε αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους («κάποιοι μαθητές σκέφτονται πριν ενεργήσουν», «είναι πιο ήρεμοι, ευγενικοί και προσηλωμένοι στα καθήκοντα τους»), κάτι που και οι ίδιοι οι μαθητές αναγνώριζαν στον εαυτό τους, μέσω των συζητήσεων με τον εκπαιδευτικό και τον σύμβουλο. Ωστόσο, η μεγάλη διάρκεια της συγκεκριμένη παρέμβασης (ένας χρόνος) δημιούργησε προβληματισμό σχετικά με τη μακρόχρονη δέσμευση του συμβούλου ώστε να την υποστηρίζει σε εβδομαδιαία βάση.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Kelly και Bluestone-Miller (2009), σε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 27 δάσκαλοι σε 5 σχολεία. Και σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώθηκε θετική αλλαγή στις αντιλήψεις των δασκάλων, ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης και τη βελτίωση της συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών τους. Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά βασίζονται μόνο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε μία κλίμακα βαθμολόγησης 5 σημείων, ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία από την πλευρά των μαθητών, σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιοι βίωσαν και αντιλήφθηκαν την αλλαγή (Brown, Powell & Clark, 2012).

Σε θετικά αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος κατέληξαν και οι Liscio, Shilts και Hardigan (2008, όπως αναφέρεται σε Berzin, O' Brien & Tohn, 2012), κυρίως όσον αφορά στην παρουσία αλλά και τη βελτίωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, επισημαίνοντας ωστόσο ότι το πρόγραμμα στερείται ενδελεχούς ερευνητικού σχεδιασμού και παρουσιάζει μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Στη Σκωτία, το 2007, το Τμήμα Εκπαίδευσης εισήγαγε το πρόγραμμα WOWW ως μέρος μιας ευρύτερης πρωτοβουλίας προς την κατεύθυνση των σχολείων που επικεντρώνονται στη λύση. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 12 τάξεις, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για 10 περίπου εβδομάδες με ποικίλες θετικές αλλαγές στη ζωή της τάξης. Σύμφωνα με τους Lloyd, Bruce & Mackintosh (2012), το WOWW μπορεί να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση στη διαχείριση της τάξης, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση και παράγει απτά αποτελέσματα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εργάζονται και συμπεριφέρονται.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Brown et al. (2012) και οι Fernie και Cubeddu (2016), οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης WOWW σε τάξη παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνοντας βελτιώσεις τόσο στη συμπεριφορά των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις όσο και στην ικανότητα του δασκάλου να επικεντρώνεται περισσότερο στις θετικές παρά στις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών του.

Το πρόγραμμα WOWW φαίνεται ελκυστικό για τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς του σχολείου που προσπαθούν να βρουν θετικούς και όχι «απειλητικούς» τρόπους να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο να λειτουργούν καλύτερα μέσα σε μια τάξη. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της SFBT στοχεύει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Kelly et al., 2012). Είναι σε μικρό βαθμό παρεμβατικό ενώ καταφέρνει με έναν συμπεριληπτικό τρόπο να υποστηρίζει τη διαχείριση των συμπεριφορών της τάξης, δίνοντας έμφαση και προβάλλοντας τις θετικές συμπεριφορές και δεξιότητες των μαθητών. (Fernie & Cubeddu, 2016).

Ο καθορισμός συνεργατικών στόχων και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό οδηγούν βαθμιαία στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Ακόμη, μέσω της παρέμβασης ενισχύεται η ανάπτυξη νέων μοντέλων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, στο περιβάλλον της τάξης (Berzin, O' Brien & Tohn, 2012).

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εφαρμόσει στο πλαίσιο της τάξης –και σε συνεργασία με τον διδάσκοντα καθηγητή– ένα πρόγραμμα βασισμένο στην προσέγγιση «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί» (Working on What Works/WOWW). Η εφαρμογή του προγράμματος στοχεύει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε δύο τάξεις του ειδικού γυμνασίου στις οποίες φοιτούν και μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας το πρόγραμμα μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη μελέτη της επίδρασης του WOWW στην τάξη είναι τα παρακάτω:

- 1) Συνετέλεσε το πρόγραμμα WOWW στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, μέσα από την θετική ανατροφοδότηση, την ανάληψη κοινών στόχων και την ομαδική εργασία;
- 2) Συνετέλεσε το πρόγραμμα WOWW στην ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή τους;

- 3) Συνετέλεσε το πρόγραμμα WOWW στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότερη διαχείριση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης», η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη μιας ομάδας ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη και το περιβάλλον, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν (Robson, 2010).

Σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994) όπως αναφέρεται σε Robson (2010, 212) «η μελέτη περίπτωσης είναι μία στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης».

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική προσέγγισης ερευνά μια μικρή ομάδα ατόμων άμεσης επαφής (ομάδα μαθητών στην τάξη), με κοινά χαρακτηριστικά (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες), σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (περιβάλλον της τάξης στο ειδικό γυμνάσιο).

Η μελέτη περίπτωσης όπως επισημαίνει ο Robson (2010) είναι εμπειρική γιατί στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων για το τι συμβαίνει, εστιάζεται στη μελέτη ενός φαινομένου στο πλαίσιό του (π.χ. συμπεριφορά μαθητών στην τάξη) και διεξάγεται με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αποδείξεων (παρατήρηση, συνεντεύξεις, κλίμακες βαθμολόγησης).

Η επικύρωση των ευρημάτων (validating findings) έγινε μέσω της τριγωνοποίησης. Η τριγωνοποίηση (triangulation) είναι μία στρατηγική που χρησιμοποιείται προκειμένου να εξασφαλιστεί η ακρίβεια και φερεγγυότητα (που αντιστοιχεί στην εσωτερική εγκυρότητα) της

έρευνας. «Η τριγωνοποίηση είναι η διαδικασία της επιβεβαίωσης των στοιχείων από διαφορετικά άτομα... διαφορετικά είδη δεδομένων... ή διαφορετικές μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων... σε περιγραφές και θέματα στην ποιοτική έρευνα» (Creswell, 2016, 260). Στην παρούσα έρευνα έγινε τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών (εκπαιδευτικοί και μαθητές).

2.1.1 Συλλογή δεδομένων

Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω διαδικασιών όπως προσωπικές συνεντεύξεις (one-to-one interview) με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) με τους μαθητές κάθε τμήματος.

Τα είδη των δεδομένων που συλλέχθηκαν αφορούν μη δομημένα δεδομένα κειμένου, τα οποία προήλθαν από την μεταγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, καθώς και από σύντομες σημειώσεις της ερευνήτριας στη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Η έμφαση που δίδεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση μεθόδων που παράγουν ποιοτικά δεδομένα κατευθύνεται τόσο από τα ερευνητικά ερωτήματα, που απαιτούν μια βαθύτερη κατανόηση και περιγραφή της επίδρασης του προγράμματος στην συμπεριφορά των μαθητών, όσο και από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας στην παρατήρηση ατόμων και στην διεξαγωγή συνεντεύξεων με αυτά.

Το πλεονέκτημα των προσωπικών συνεντεύξεων έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής συλλέγει, μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων, τα είδη των πληροφοριών που χρειάζεται. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται είναι προκαθορισμένες, παρόλα αυτά η διάταξη και η διατύπωσή τους μπορεί να τροποποιηθεί σύμφωνα με την αντίληψη του συνεντευκτή. Ο συνεντευκτής μπορεί να δώσει εξηγήσεις, να παραλείψει ερωτήσεις ή να συμπεριλάβει κι

άλλες (Robson, 2010). Ακόμη, οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς να επηρεάζονται από τις απόψεις του ερευνητή. Τέλος, φαίνονται ιδανικές για περιπτώσεις όπου ο συνεντευξιζόμενος (στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός) εκφράζει με σαφήνεια και άνεση τις εμπειρίες του (Creswell, 2016).

Οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) είναι μία μέθοδος που στοχεύει στην συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων, μέσα από τη συζήτηση μεταξύ του ερευνητή και μιας μικρής ομάδας ανθρώπων, συνήθως τεσσάρων έως έξι. Ο ερευνητής απευθύνει στους συμμετέχοντες έναν αριθμό ερωτήσεων στις οποίες απαντούν όλοι (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας του ότι οι μαθητές του τμήματος αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, η δυναμική της ομάδας ενθάρρυνε τη συμμετοχή όλων στη συνέντευξη, τον εμπλουτισμό της συζήτησης και την –σε μεγαλύτερο βάθος– διερεύνηση των απαντήσεων (Creswell, 2016). Επίσης, οι μαθητές υποστηρίχθηκαν από την ερευνήτρια ώστε να συμμετέχουν όλοι ισότιμα και να παραμένουν συγκεντρωμένοι στη συζήτηση.

Στη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων συγκαταλέγονται δεδομένα που προκύπτουν από τις κλίμακες βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών και μαθητών και αφορούν στην αξιολόγηση τομέων συμπεριφοράς των μαθητών και επίτευξης των στόχων της τάξης.

2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν σε Δημόσιο Ειδικό Γυμνάσιο. Από αυτούς, οι πέντε φοιτούν σε τμήμα της προκαταρκτικής τάξης, ενώ οι υπόλοιποι επτά σε τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου. Οι ηλικίες τους είναι από 13 ετών και 6 μηνών έως 17 ετών και 9 μηνών, μοιρασμένες στο διάστημα [13-17]

καθώς τρεις μαθητές είχαν ηλικία 13 ετών, τρεις ηλικία 14, τρεις ηλικία 17, ένας ηλικία 15 και δύο ηλικία 16 (Πίνακας 1).

Η σύνθεση των τμημάτων χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια ως προς το είδος των δυσκολιών και ελλειμμάτων των μαθητών (σωματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών) και ως προς τη σοβαρότητά τους. Το δείγμα είναι ισόποσα μοιρασμένο σε αγόρια και κορίτσια. Στο τμήμα της προκαταρκτικής τάξης φοιτούν 2 αγόρια και 3 κορίτσια. Σύμφωνα με τις γνωματεύσεις των οικείων ΚΕΔΔΥ, τρεις από τους μαθητές παρουσιάζουν «κινητικές αναπηρίες», ένας «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)» και ένας «σύνδρομο Down». Στο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου φοιτούν 4 αγόρια και 3 κορίτσια. Βάσει των γνωματεύσεών τους, πρόκειται για έναν μαθητή με «κινητικές αναπηρίες», πέντε μαθητές με «μέτρια νοητική αναπηρία» και έναν με «ΔΕΠ-Υ και διαταραχή διαγωγής». Όλοι οι παραπάνω μαθητές παρουσιάζουν γενικευμένες δυσκολίες μάθησης. Ως προς το «Είδος αναπηρίας/Ε.Ε.Α.», 5 μαθητές παρουσιάζουν μέτρια νοητική αναπηρία, 4 κινητική αναπηρία, 2 ΔΕΠ-Υ και 1 σύνδρομο Down (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	N	f%
Τάξη	Προκαταρκτική τάξη	5	41,7
	Γ Γυμνασίου	7	58,3
Ηλικία	13 ετών	3	25,0
	14 ετών	3	25,0
	15 ετών	1	8,3
	16 ετών	2	16,7
	17 ετών	3	25,0
Φύλο	Αγόρια	6	50
	Κορίτσια	6	50
Είδος αναπηρίας/Ε.Ε.Α.	Κινητική αναπηρία	4	33,3
	ΔΕΠ-Υ	2	16,7
	Σύνδρομο Down	1	8,3
	Μέτρια νοητική αναπηρία	5	41,7

Για κάθε έναν από τους μαθητές δόθηκε γραπτή άδεια από τους γονείς/κηδεμόνες τους, πριν την έναρξη της παρέμβασης. Για την τήρηση του απορρήτου και τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων, τα ονόματα των μαθητών έχουν αντικατασταθεί όλα με ψευδώνυμα.

2.3 Εργαλεία της Έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της προσέγγισης WOWW στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στα δύο τμήματα του ειδικού γυμνασίου, χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Αυτές περιλαμβάνουν τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σε τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών και από τις αξιολογήσεις επίτευξης των ομαδικών στόχων της τάξης καθώς και τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) με τους μαθητές κάθε τμήματος,

Κλίμακες βαθμολόγησης

Στην συλλογή των ποσοτικών δεδομένων περιλαμβάνονται δεδομένα από την αρχική (πριν την παρέμβαση) και την τελική (μετά την παρέμβαση) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στην αξιολόγηση αυτή, κάθε εκπαιδευτικός κλήθηκε από τους συμβούλους να βαθμολογήσει, σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10, το σημείο στο οποίο βρίσκεται η τάξη του σε κάθε έναν από τους εννέα τομείς που περιγράφουν συμπεριφορές, σχέσεις και δεξιότητες των μαθητών και της εκπαιδευτικού τη δεδομένη στιγμή. (βλ. παράρτημα 1).

Οι τομείς αυτοί, βάσει των στόχων της έρευνας, αναφέρονται: α) στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη, β) στην ικανότητά τους να αποδέχονται ο ένας τον άλλον, γ) στην ικανότητά τους να ανέχονται ο ένας τον άλλον, δ) στην ικανότητά τους να αυτοαξιολογούνται και να αξιολογούν τους συμμαθητές τους, ε) στο σεβασμό μεταξύ των μαθητών, στ) στην παρακολούθηση του μαθήματος κατά την ώρα της διδασκαλίας, ζ) στην συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών, η) στη συνεργασία με την καθηγήτρια και θ) στην αυτοπεποίθηση της εκπαιδευτικού. Οι τομείς αυτοί έχουν μελετηθεί σε ερευνητικές προσπάθειες με θεματολογία που αφορά την επίδραση της προσέγγισης WOWW στη συμπεριφορά και τις σχέσεις των μαθητών (Brown et al., 2012· Fernie & Cubeddu, 2016· Lloyd et al., 2012).

Στα ποσοτικά δεδομένα συγκαταλέγονται επίσης τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις επίτευξης των ομαδικών στόχων της τάξης, που πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε συνάντησης (από την 5^η έως και τη 10^η). Στις αξιολογήσεις αυτές ζητήθηκε από τους μαθητές κάθε τμήματος, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό, να βαθμολογήσουν σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10 το σημείο στο οποίο βρίσκεται η τάξη τους τη δεδομένη χρονική στιγμή, όσον αφορά την επίτευξη κάθε ομαδικού στόχου. Οι στόχοι της προκαταρκτικής τάξης (Π1) ήταν: α) να μιλάμε ένας ένας και β) να ακούμε προσεκτικά, όταν η καθηγήτρια ή κάποιος συμμαθητής μας μιλάει ενώ οι στόχοι της Γ' γυμνασίου (Γ1) ήταν: α) να σηκώνουμε το χέρι και να περιμένουμε τη σειρά μας και β) να είμαστε ευγενικοί και να σεβόμαστε την καθηγήτρια και τους συμμαθητές μας. Οι μαθητές αξιολογώντας τον εαυτό τους προσδιορίζουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή στη διαβαθμισμένη κλίμακα, όπου το 10 αντιπροσωπεύει την πλήρη επιτυχία ως προς την επίτευξη των στόχων ενώ το 1 αντιπροσωπεύει μία τάξη όπου οι μαθητές δεν κάνουν καμία προσπάθεια για την

επίτευξη των στόχων. Με τη χρήση της διαβαθμισμένης κλίμακας «ποσοτικοποιείται» η πρόοδος και οι επιτυχίες των μαθητών (Sklare, 2011).

Ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκαν πριν την έναρξη της παρέμβασης, προκειμένου οι σύμβουλοι να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της τάξης, καθώς και τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. παράρτημα 2).

Στις ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, απαντώντας σε εννέα ανοιχτές ερωτήσεις του φύλλου αξιολόγησης, που στοχεύουν α) στη διερεύνηση της επίδρασης που είχε το πρόγραμμα WOWW στην τάξη, β) τους παράγοντες που ευνόησαν τις θετικές αλλαγές καθώς και γ) πιθανές βελτιώσεις στον τρόπο εφαρμογής του. Οι ερωτήσεις αυτές βασίστηκαν στο πρότυπο των πέντε ερωτήσεων για την αξιολόγηση του προγράμματος όπως αναπτύχθηκε από τους Berg και Shilts (2005) και των τροποποιήσεων που πρότειναν οι Lloyd et al. (2012), ώστε να αποτυπώσουν πιο ολοκληρωμένα τις απόψεις και σκέψεις των εκπαιδευτικών (βλ. παράρτημα 3).

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 1 και 2 του ερωτηματολογίου αφορούν στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επίδραση που είχε το πρόγραμμα WOWW σε αυτούς και συνδέονται με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις 3 και 4 σχετίζονται με την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στους μαθητές και τους παράγοντες που συνέβαλαν στις αλλαγές και συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις 5 και 6 αφορούν στην αποτύπωση των σκέψεων και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, σχετικά με

την ανατροφοδότηση που έπαιρναν στην τάξη από τους συμβούλους του WOWW και συνδέονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η ερώτηση 7 σχετίζεται με το πόσο βοηθητικά λειτούργησε ο παράγοντας της «ομαδικής στοχοθεσίας» στην τάξη και συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, οι ερωτήσεις 8 και 9 στοχεύουν στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα εφαρμογής του προγράμματος και των προτάσεών τους για την βελτίωσή του και συνδέονται και με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις

Στις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις αξιολόγησης του προγράμματος με τους μαθητές κάθε τμήματος, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες βασίστηκαν στο πρότυπο ερωτήσεων των Lloyd et al., (2012) (βλ. παράρτημα 4). Στο ερωτηματολόγιο αυτό, προκειμένου να διαπιστωθούν οι πιθανές επιδράσεις της παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε έξι ερωτήσεις, σχολιάζοντας την εμπειρία τους από την εφαρμογή του προγράμματος και αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά του στο να επιφέρει θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ίδιων και των εκπαιδευτικών τους.

Ειδικότερα, στις ερωτήσεις 1 και 2 του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι απόψεις των μαθητών για τον λόγο εφαρμογής του WOWW στην τάξη τους καθώς και οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους από την θετική ανατροφοδότηση που ελάμβαναν τις πρώτες φορές της εφαρμογής του. Οι ερωτήσεις αυτές συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις 3 και 4, με τα υποερωτήματά τους, σχετίζονται με την επίδραση του προγράμματος στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα στην τάξη. Οι ερωτήσεις αυτές συνδέονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Η ερώτηση 5, με τα υποερωτήματά της, αφορά στην επίδραση του προγράμματος στην εκπαιδευτικό της τάξης. Η ερώτηση συνδέεται με το

δεύτερο ερώτημα της έρευνας. Τέλος, η ερώτηση 6 σχετίζεται με την συνολική εκτίμηση των μαθητών για τη χρησιμότητα του προγράμματος και συνδέεται με το πρώτο και δεύτερο ερώτημα της έρευνας.

Προκειμένου να εξασφαλίσει περισσότερες πληροφορίες από τους μαθητές, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε υποερωτήματα («βολιδοσκοπήσεις»), που διευκόλυναν τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων της συνέντευξης, αλλά και στην αναλυτικότερη ανάπτυξη και αποσαφήνιση των απόψεών τους για το πρόγραμμα (Creswell, 2016).

Επίσης, πέραν των ηχογραφήσεων, η ερευνήτρια φρόντιζε να κρατά σύντομες σημειώσεις των σημαντικότερων πληροφοριών στις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, τις οποίες επιβεβαίωνε με τους μαθητές στο τέλος της συνέντευξης.

Βασικό εργαλείο μέτρησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του προγράμματος WOWW στην τάξη αποτελεί η αυτοαναφορά (self-report) των μαθητών και εκπαιδευτικών, το πόσο δηλαδή ικανοποιημένοι είναι οι ίδιοι με τα αποτελέσματα της παρέμβασης, κάτι που επιτεύχθηκε μέσω της τελικής αξιολόγησης στις ομάδες εστίασης (focus groups) (Wilson, 2005).

2.4 Διαδικασία της Έρευνας

Η επιλογή των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει του αριθμού των καταγεγραμμένων αναφορών από τους εκπαιδευτικούς στο βιβλίο συμβάντων του σχολείου, σχετικά με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση των συμπεριφορών στην τάξη. Οι συμπεριφορές που περιγράφονται αφορούν μαθητές οι οποίοι δεν ακολουθούν τις οδηγίες των

εκπαιδευτικών, εκδηλώνουν επιθετικότητα απέναντι σε συμμαθητές τους, διαταράσσουν το κλίμα της τάξης κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι μαθητές που φοιτούν στα συγκεκριμένα τμήματα εξέφραζαν συχνά έντονη επιθυμία για αλλαγή, στο πλαίσιο ομαδικών και ατομικών συναντήσεων με την Κοινωνική Λειτουργό.

Στα τμήματα που επιλέχθηκαν φοιτούν δύο μαθητές (ένας σε κάθε τμήμα), οι οποίοι αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που εκδηλώνονται κυρίως με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας των οποίων έχουν επανειλημμένα απομακρυνθεί από το μάθημα, λόγω παρεμπόδισης της ομαλής λειτουργίας της τάξης.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μία καθηγήτρια μαθηματικών, που διδάσκει μαθηματικά τέσσερις ώρες την εβδομάδα στην προκαταρκτική τάξη και μία καθηγήτρια φιλολογικών μαθημάτων, που διδάσκει το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως στην Γ΄ Γυμνασίου. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήριο την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, αλλά και τη δυνατότητά τους να ενημερωθούν γι' αυτό τόσο από τους συμβούλους του WOWW όσο και από ξενόγλωσσα άρθρα και έρευνες που αναφέρονται σε αυτό.

Οι σύμβουλοι του WOWW ήταν η κοινωνική λειτουργός και ο ψυχολόγος του ειδικού γυμνασίου που εργάστηκαν από κοινού στην εφαρμογή του προγράμματος. Στο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος WOWW στην τάξη, δεν πραγματοποιήθηκαν από τους συμβούλους άλλου είδους παρεμβάσεις (ατομικές, ομαδικές ή οικογενειακές) για την υποστήριξη των μαθητών του δείγματος.

2.5 Πρόγραμμα Παρέμβασης

Πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος WOWW στην τάξη, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων στο γραφείο της Κοινωνικής Λειτουργού, όπου συζητήθηκαν οι δυσκολίες που οι ίδιες αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της τάξης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι κυριότερες δυσκολίες που επισημάνθηκαν περιγράφουν συμπεριφορές των μαθητών που παρεμποδίζουν τη διαδικασία του μαθήματος, όπως ανυπακοή (μιλούν όταν δεν είναι η σειρά τους, ταυτόχρονα με τον καθηγητή ή τους συμμαθητές τους, δεν ακολουθούν οδηγίες), εκδηλώνουν επιθετικότητα (λεκτική και φυσική) σε αντικείμενα και συμμαθητές τους. Από την εκπαιδευτικό της προκαταρκτικής τάξης ειπώθηκε μεταξύ άλλων ότι: «Ο Αχιλλέας δεν αφήνει τους υπόλοιπους να συγκεντρωθούν στο μάθημα. Παίρνει το λόγο όποτε θέλει, σκίζει τις φωτοτυπίες που του δίνω, βρίζει, πετάει αντικείμενα στους συμμαθητές του. Ο Φώτης αναστατώνεται, θυμώνει μαζί του και γίνεται και αυτός επιθετικός, πετάει αντικείμενα, ρίχνει κάτω το θρανίο του».

Ακόμη, αναφέρονται συχνές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και στα δύο τμήματα, ενώ στο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου παρατηρείται απόρριψη και αποκλεισμός συγκεκριμένης μαθήτριας –η οποία εντάχθηκε την τρέχουσα σχολική χρονιά στο δυναμικό του σχολείου– από συμμαθητές της. Η εκπαιδευτικός της Γ΄ τάξης έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα αυτό: «Ο Στράτος είναι πιο επικριτικός και υποτιμητικός με τη συμμαθήτριά του, Αλεξάνδρα. Της μιλά άσχημα, τη βρίζει, τη χτυπάει, διαταράσσει τη λειτουργία της τάξης. Χάνεται σχεδόν όλη η ώρα του μαθήματος, έως ότου καταφέρω να καταστείλω την ένταση που δημιουργείται μεταξύ των δύο».

Οι σύμβουλοι συζήτησαν με τις εκπαιδευτικούς τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα WOWW, όπως επίσης και τη δημιουργία στόχων προσανατολισμένων στη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και της δικής τους προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κάθε εκπαιδευτικός αξιολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10 πού βρίσκεται η τάξη της στην παρούσα φάση, σε σχέση με τους παρακάτω τομείς συμπεριφοράς (Lloyd et al., 2012):

- Σχέσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη.
- Ικανότητα να αποδέχονται ο ένας τον άλλον.
- Ικανότητα να ανέχονται ο ένας τον άλλον.
- Ικανότητα αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησης μαθητή από μαθητή.
- Σεβασμός μεταξύ των μαθητών.
- Παρακολούθηση του μαθήματος κατά την ώρα της διδασκαλίας.
- Συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
- Συνεργασία με την καθηγήτρια.
- Αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού.

Τέλος, συμφωνήθηκε ότι τα σχόλια των συμβούλων που αφορούσαν στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών θα δίνονταν μέσα στην τάξη, ενώ σε κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους συμβούλους θα δινόταν ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό της κάθε τάξης.

Η προσέγγιση ακολούθησε τη δομή που έθεσαν οι Berg και Shilts (2005). Το πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη αναπτύχθηκε σε τρεις φάσεις, σε σύνολο 10 εβδομαδιαίων συναντήσεων από τα τέλη Φεβρουαρίου 2018 έως τα τέλη Μαΐου 2018. Το πρόγραμμα

WOWW διεκόπη για δύο εβδομάδες λόγω των διακοπών του Πάσχα. Κάθε συνάντηση στην τάξη περιελάμβανε 20 λεπτά παρατήρησης και 20 λεπτά ανατροφοδότησης. Ο χρόνος που δόθηκε για ανατροφοδότηση ήταν περισσότερος των 15 λεπτών, που συνήθως δίδεται στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη (Berg & Shilts, 2004, 2005). Η προσαρμογή αυτή έγινε ώστε οι σύμβουλοι να έχουν περισσότερο χρόνο για να περιγράψουν τις παρατηρήσεις τους στους μαθητές, να τους κινητοποιήσουν στο να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν και οι ίδιοι με τη σειρά τους τις θετικές συμπεριφορές στην τάξη. Σε μία τελευταία συνάντηση (11^η) στο γραφείο της κοινωνικής λειτουργού πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές κάθε τάξης.

Στον Πίνακα 2. φαίνονται συνοπτικά οι τρεις φάσεις του προγράμματος WOWW.

Πίνακας 2. Φάσεις του προγράμματος WOWW

Φάση 1η	Εβδομάδες: 1η-3η	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Θετική ανατροφοδότηση (σε μαθητές και εκπαιδευτικούς)
Φάση 2η	Εβδομάδες: 4η-6η	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Θετική ανατροφοδότηση • Δημιουργία στόχων της τάξης • Βαθμολογία των στόχων στην κλίμακα από το 1 έως το 10.
Φάση 3η	Εβδομάδες: 7η-11η	<ul style="list-style-type: none"> • Παρατήρηση • Θετική ανατροφοδότηση • Βαθμολογία των στόχων στην κλίμακα από 1 έως το 10. • Αξιολόγηση του προγράμματος από μαθητές και εκπαιδευτικούς

1^η Φάση: Παρατήρηση και θετική ανατροφοδότηση από τους συμβούλους του WOWW.

Καλύπτει τις πρώτες τρεις εβδομάδες στη διάρκεια των οποίων οι σύμβουλοι παρατηρούν την

τάξη, καταγράφουν σε μία λίστα τις θετικές συμπεριφορές και πράξεις των μαθητών και της εκπαιδευτικού, βάσει του πρωτοκόλλου παρατήρησης που έχουν συντάξει (βλ. παράρτημα 5), και δίνουν θετική ανατροφοδότηση (ατομική και ομαδική) στους μαθητές και την εκπαιδευτικό.

Στην πρώτη συνάντηση στην τάξη, οι σύμβουλοι εξέφρασαν την εκτίμηση και τις ευχαριστίες τους στην εκπαιδευτικό της τάξης για την πρόσκληση που τους απηύθυνε να παρευρίσκονται στην τάξη στη διάρκεια του μαθήματος. Στη συνέχεια, εξήγησαν στους μαθητές τη διαδικασία του προγράμματος, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο κατανοητό από αυτούς: «θα επισκεπτόμαστε την τάξη σας μία φορά την εβδομάδα, την ίδια ώρα, στο μάθημα της κυρίας (όνομα εκπαιδευτικού). Θα παρατηρούμε τι κάνετε όλοι σας καλά, με τρόπο που να βοηθάτε ο ένας τον άλλο μέσα στην τάξη, καθώς και η καθηγήτριά σας, θα το καταγράφουμε και στο τέλος του μαθήματος θα συζητάμε για αυτά που είδαμε ή ακούσαμε ότι κάνετε καλά. Θα μπορείτε κι εσείς να μας πείτε τη γνώμη σας για τις παρατηρήσεις μας ή να συμπληρώσετε κάτι καλό που συνέβη στη διάρκεια του μαθήματος και δεν το προσέξαμε».

Οι σύμβουλοι, αναλαμβάνοντας το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή, αρχικά επέλεξαν θέσεις σε σημεία περιφερειακά της τάξης (π.χ. το πίσω μέρος της αίθουσας), από όπου διατηρούσαν μια καλή οπτική με αυτό που συνέβαινε μέσα στην τάξη, χωρίς να εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η παρατήρησή τους επικεντρώθηκε σε οτιδήποτε έκαναν η καθηγήτρια και οι μαθητές που συνέβαλλε στην καλή λειτουργία της τάξης, όπως για παράδειγμα σε μαθητές που συμπεριφέρονται με ευγενικό τρόπο, που ζητούν το λόγο για να μιλήσουν, δουλεύουν ήσυχα, μοιράζονται τα πράγματα τους, δέχονται θετικά σχόλια από την εκπαιδευτικό της τάξης.

Αλλάζοντας ρόλο παρατήρησης, με την εμπλοκή τους ως συμμετέχοντες στο δεύτερο εικοσάλεπτο της διδακτικής ώρας, οι σύμβουλοι μετακινήθηκαν στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Δίνοντας θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές, φρόντισαν ώστε τα σχόλιά τους να είναι σύντομα και επικεντρωμένα στην περιγραφή των συμπεριφορών που παρατήρησαν. Στην προσπάθεια τους να είναι αντικειμενικοί, οι σύμβουλοι απέφυγαν να ασκήσουν κριτική, να δώσουν ερμηνείες ή να διατυπώσουν υποθέσεις για τις συμπεριφορές που παρατήρησαν. Τέλος ρώτησαν τους μαθητές αν υπήρχαν ερωτήσεις και αν είχαν ξεχάσει κάτι.

Στις επόμενες συναντήσεις οι σύμβουλοι εξακολούθησαν να δίνουν θετική ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή ατομικά και ομαδικά, όπως και στην εκπαιδευτικό της τάξης.

2^η Φάση: Δημιουργία των στόχων της τάξης. Στο τέλος της τέταρτης συνάντησης με το τμήμα της προκαταρκτικής τάξης, όπως και με το τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, οι σύμβουλοι, με τη σύμφωνη γνώμη και συνεργασία της εκπαιδευτικού της τάξης, εισήγαγαν την έννοια των ομαδικών στόχων στην τάξη. Οι μαθητές και στα δύο τμήματα φάνηκαν πρόθυμοι στο να θέσουν ομαδικούς στόχους και να δουλέψουν συνεργατικά πάνω σε αυτούς.

Στη δημιουργία των ομαδικών στόχων οι σύμβουλοι, σύμφωνα με τους Berg και Shilts (2005), φρόντισαν ώστε οι στόχοι να είναι απλοί, μικροί και επιτεύξιμοι, να περιγράφουν συμπεριφορές που μπορεί να είναι παρατηρήσιμες και μετρήσιμες και οι μαθητές να έχουν μια ελάχιστη εμπειρία επιτυχίας πάνω σε αυτούς. Οι σύμβουλοι πρότειναν στους μαθητές τη δημιουργία ομαδικών στόχων, ενθαρρύνοντάς τους να σκεφτούν «τί θα έκανε την τάξη τους ακόμη καλύτερη», «τί τους αρέσει να συμβαίνει στην τάξη τους». Στη συνέχεια κατέγραψαν

τις ιδέες στις οποίες συμφώνησαν όλοι σε μία λίστα στον πίνακα. Τέλος, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης συμφώνησαν στους παρακάτω στόχους:

Προκαταρκτική τάξη (Π1)

- 1) Να μιλάμε ένας ένας.
- 2) Να ακούμε προσεκτικά, όταν η καθηγήτρια ή κάποιος συμμαθητής μας μιλάει.

Γ' Γυμνασίου (Γ2)

- 1) Να σηκώνουμε το χέρι και να περιμένουμε τη σειρά μας.
- 2) Να είμαστε ευγενικοί και να σεβόμαστε την καθηγήτρια και τους συμμαθητές μας.

Οι σύμβουλοι πραγματοποίησαν επίδειξη των συμπεριφορών/στόχων που χρειάζεται να επιδείξουν οι μαθητές, ώστε να γίνει κατανοητό από όλους πώς θα έπρεπε να συμπεριφερθούν, προκειμένου να τους κατακτήσουν. Σε συνεργασία με την καθηγήτρια των καλλιτεχνικών, οι μαθητές του κάθε τμήματος ζωγράρισαν τους ομαδικούς στόχους σε μεγάλο χαρτί, το οποίο και τοποθέτησαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης τους.

Στην πέμπτη συνάντηση με το κάθε τμήμα, κατά τη διάρκεια της θετικής ανατροφοδότησης, οι ομαδικοί στόχοι πάνω στους οποίους είχαν συμφωνήσει μπήκαν σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα από το 1 έως το 10. Σε αυτή τη συνάντηση, δόθηκε επιπλέον χρόνος στους συμβούλους ώστε να εξηγήσουν στους μαθητές τη διαδικασία της βαθμολογίας στην κλίμακα από το 1 έως το 10. Στην κλίμακα, το 10 σημαίνει ότι έχει επιτευχθεί ο ομαδικός στόχος, ενώ το 1 σημαίνει ότι οι μαθητές της τάξης δεν έχουν κάνει τίποτα προς αυτήν την κατεύθυνση. Στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης τοποθετήθηκε η κλίμακα της επιτυχίας

των στόχων. Δόθηκαν περιγραφές και όλοι συμφώνησαν για το «πώς θα έμοιαζε μία τάξη του 10» ή «πώς θα έμοιαζε μια τάξη του 1». Οι μαθητές προσκλήθηκαν να προσδιορίσουν σε ποιο σημείο βρίσκεται η τάξη αναφορικά με την επίτευξη των ομαδικών στόχων.

Ο καθένας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικού, έδωσε τη δική του βαθμολογία για τον κάθε στόχο που είχε θέσει η ομάδα. Οι σύμβουλοι διευκόλυναν τη συζήτηση, ώστε όλοι να καταλήξουν σε μία τελική βαθμολογία. Στο σημείο αυτό συζητήθηκε το «τι θα έκαναν οι ίδιοι οι μαθητές», «τι θα έπρεπε να γίνει», «ποιές ενέργειες απαιτούνται», προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να ανέβουν για κάθε στόχο έναν βαθμό στην κλίμακα αξιολόγησης.

Στο χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε μεταξύ των συναντήσεων, οι σύμβουλοι ζήτησαν από την τάξη και την εκπαιδευτικό να εντοπίζουν όλα τα θετικά πράγματα που συνέβαιναν και να αξιολογούν το σύνολο της τάξης, σε σχέση με τους στόχους.

Στην έκτη συνάντηση οι σύμβουλοι εξακολούθησαν να δίνουν ατομική και ομαδική θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές, επικεντρωμένη περισσότερο στους ομαδικούς στόχους της τάξης. Στο τέλος της συνάντησης, οι μαθητές βαθμολόγησαν στην κλίμακα από το 1 έως το 10 «πού βρίσκεται τώρα η τάξη τους» σε σχέση με κάθε στόχο.

3^η Φάση: Βαθμολόγηση των επιτυχιών της τάξης. Στις επόμενες συναντήσεις (7^η έως 10^η) συνεχίστηκε η παρατήρηση στην τάξη, η θετική ανατροφοδότηση και η βαθμολογία των στόχων. Οι σύμβουλοι επικεντρώθηκαν κυρίως σε συμπεριφορές που οι μαθητές έχουν καταφέρει να επιδείξουν σε σχέση με τους στόχους της τάξης, σε ορατά δηλαδή παραδείγματα συμπεριφορών που εξηγούν το σκορ της τάξης. Σε μια τελευταία συνάντηση (11^η), στο γραφείο της κοινωνικής λειτουργού, πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές κάθε τμήματος η

αξιολόγηση του προγράμματος μέσα από εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έγινε στο πλαίσιο ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων.

2.6 Ανάλυση των Δεδομένων

Για την ανάλυση δεδομένων έγινε αρχικά χρήση Περιγραφικής Στατιστικής με χρήση ποσοστών, προκειμένου να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Έπειτα, λόγω μικρού μεγέθους δείγματος, για διαφορές μεταξύ πληθυσμών πριν και μετά την παρέμβαση, έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα. Το τεστ αυτό επιλέχθηκε γιατί αφενός δεν ικανοποιείται το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα (Κ.Ο.Θ), σύμφωνα με το οποίο, για ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος ($n \geq 30$) η μέση τιμή ακολουθεί την κανονική κατανομή και τότε τα παραμετρικά τεστ δίνουν ασφαλέστερα συμπεράσματα, αφετέρου γιατί έχουμε 2 εξαρτημένα δείγματα (πριν και μετά την παρέμβαση) (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 2013).

Για τον έλεγχο διαφοροποιήσεων μεταξύ των στόχων που τέθηκαν στην τάξη χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Man Whitney. Η επιλογή του τεστ αυτού έγινε ομοίως λόγω μικρού δείγματος και λόγω του ότι έχουμε 2 ανεξάρτητα δείγματα (2 διαφορετικοί στόχοι) (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 2013). Στους παραπάνω ελέγχους η αρχική υπόθεση γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$, ενώ απορρίπτεται όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Στον έλεγχο Wilcoxon η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες, ενώ στον Man Whitney ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Αξία για την έρευνα έχουν οι περιπτώσεις όπου οι μέσες τιμές διαφέρουν και οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες, δηλαδή οι περιπτώσεις όπου $Assymp.Sig < 0.05$.

Στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοντέλων (θεμάτων) μέσα στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Όπως τονίζει ο Creswell (2016, 66) «η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων . . . συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις (ή κείμενο) . . . περιγράφει και αναλύει αυτές τις λέξεις αναδεικνύοντας θέματα. Διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο».

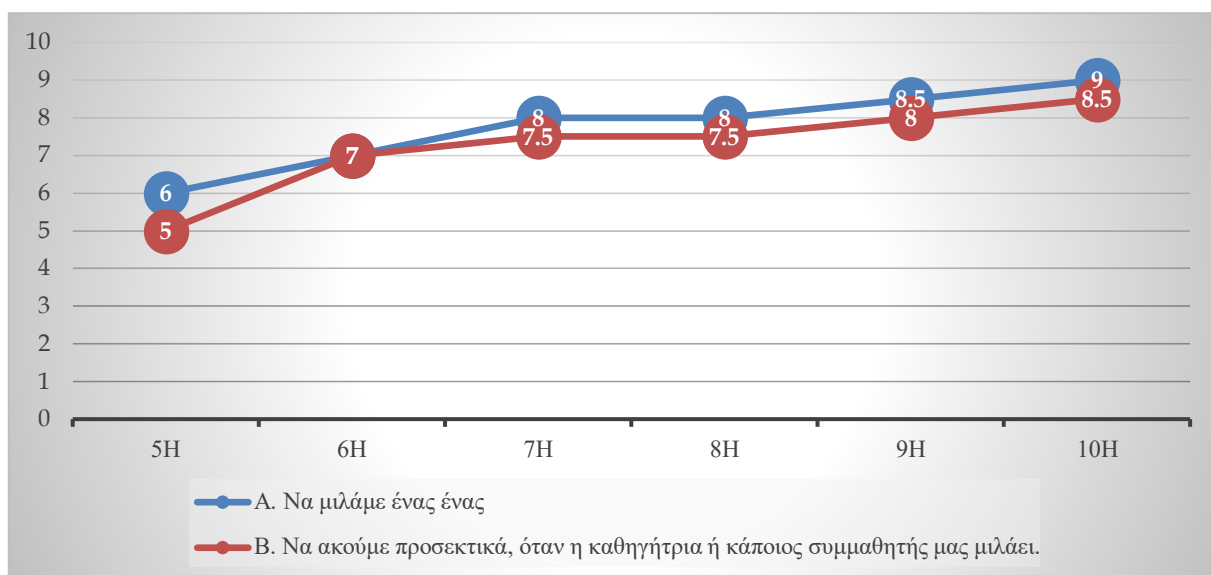
Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει αρχικά τη διερεύνηση της γενικής σημασίας των δεδομένων και, εν συνεχεία, την κωδικοποίησή τους, την απόδοση δηλαδή προσδιορισμών ή κωδικών χαρακτηρισμών σε τμήματα του κειμένου που περιγράφουν με ακρίβεια τη σημασία του κειμένου. Στη συνέχεια, παρόμοιοι κωδικοί ομαδοποιούνται, ώστε να αναδυθεί μία κεντρική ιδέα στη βάση δεδομένων, ένα θέμα. Τα θέματα που δημιουργούνται αναθεωρούνται και, σε κάποιες περιπτώσεις, περιορίζονται σε αυτά που αντικατοπτρίζουν καλύτερα τις απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Σύμφωνα με τον Creswell (2016, 248) «η περιγραφή και η ανάπτυξη θεμάτων από τα δεδομένα (describing and developing themes from the data) περιλαμβάνει τις απαντήσεις στα σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα και τη διαμόρφωση βαθιάς κατανόησης του κεντρικού φαινομένου».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αποτελέσματα από τη Βαθμολόγηση των Ομαδικών Στόχων

Οι επιδόσεις του συνόλου των μαθητών της Προκαταρκτικής τάξης (Π1) από την 5^η μέχρι και την 10^η συνεδρία, αναφορικά με την επίτευξη των ομαδικών στόχων Α. «Να μιλάμε ένας-ένας», Β. «Να ακούμε προσεκτικά, όταν η καθηγήτρια ή κάποιος συμμαθητής μας μιλάει» φαίνονται στο Γράφημα 1. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι από το 1 έως το 10. Παρατηρούμε ότι ο Α στόχος «Να μιλάμε ένας-ένας» έχει μια ελαφρά καλύτερη επίδοση.

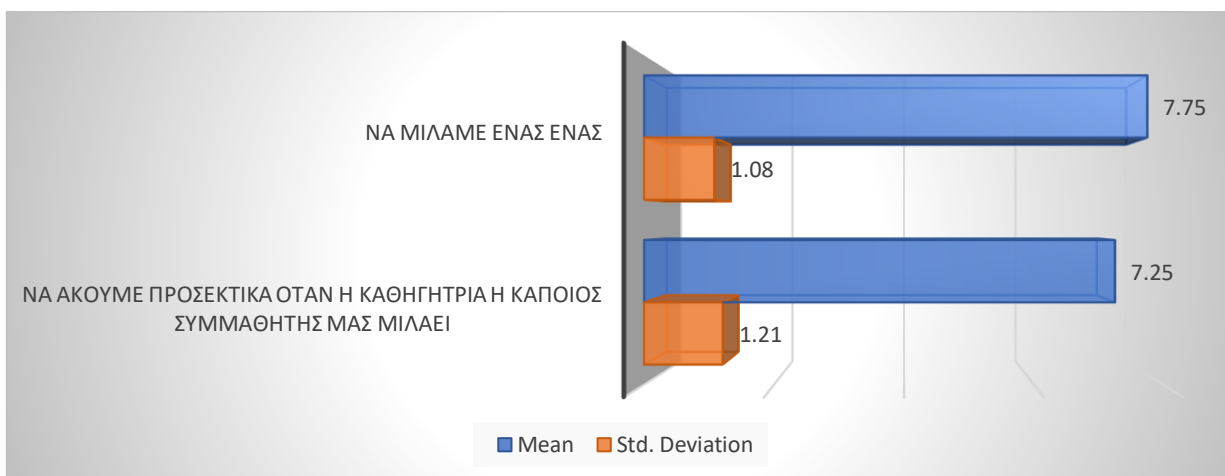
Γράφημα 1. Επίδοση στόχων για το Π1



Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από το Γράφημα 2, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τους 2 στόχους. Η μέση τιμή του Α στόχου είναι 7.75, ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτή του Β στόχου που είναι 7.25. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές και σχεδόν ίσες με τιμές 1.08 και 1.21. Μέσω του Man Whitney test επιβεβαιώνεται

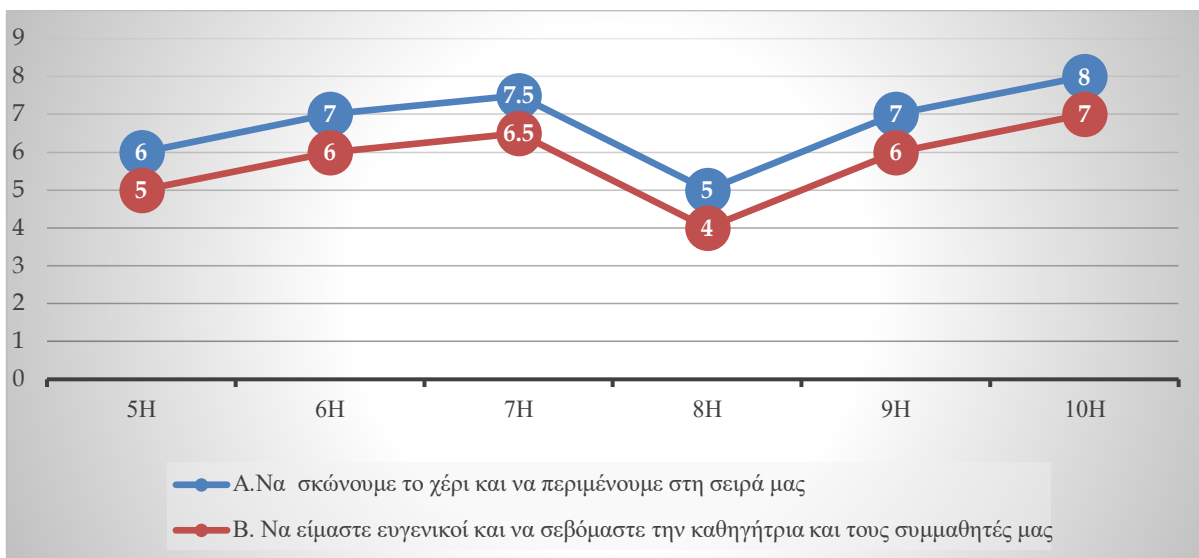
ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0.418 > 0.05$) (βλ. Παράρτημα 6).

Γράφημα 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στόχων

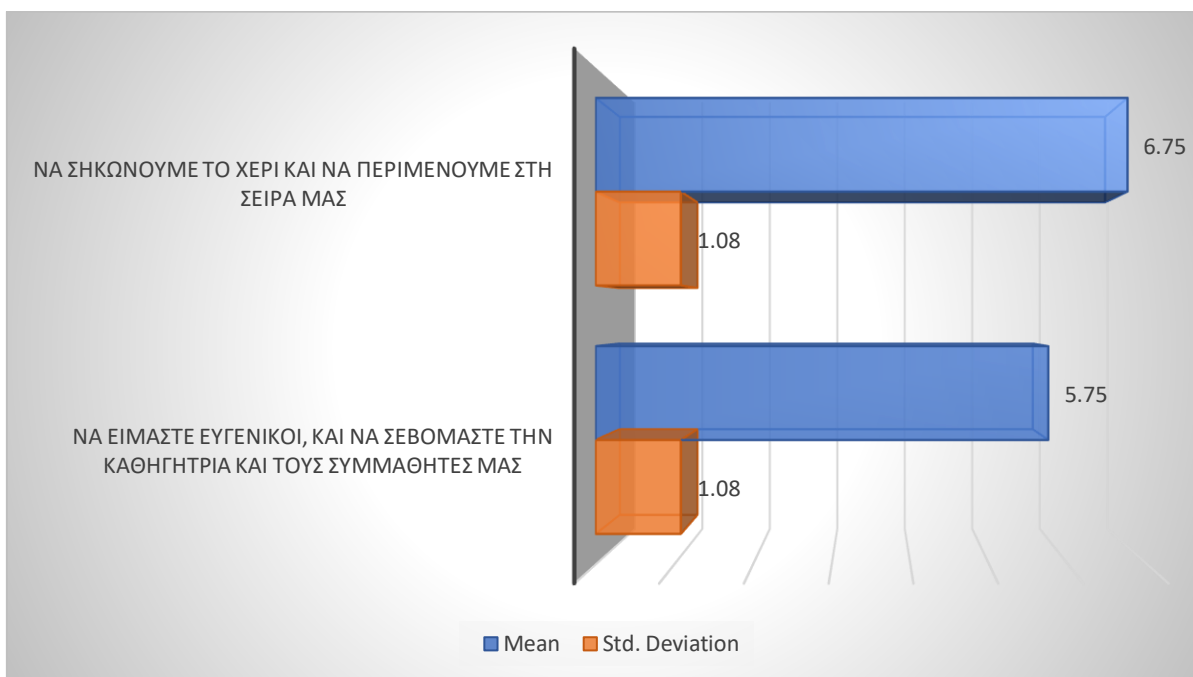


Στο Γράφημα 3 παρατηρούμε τις επιδόσεις στους 2 ομαδικούς στόχους του τμήματος Γ2 της Γ΄ Γυμνασίου Α. «Να σηκώνουμε το χέρι και να περιμένουμε στη σειρά μας», Β. «Να είμαστε ευγενικοί, και να σεβόμαστε την καθηγήτρια και τους συμμαθητές μας», από την 5^η μέχρι και την 10^η συνεδρία. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι από το 1 έως το 10. Παρατηρούμε ότι ο Α στόχος «Να σηκώνουμε το χέρι και να περιμένουμε στη σειρά μας» έχει μια ελαφρά καλύτερη επίδοση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και στο Γράφημα 4, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τους 2 στόχους. Η μέση τιμή του Α στόχου είναι 6.75, ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτή του Β στόχου που είναι 5.75. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές και ίσες με τιμή 1.08. Μέσω του Man Whitney test επιβεβαιώνει ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0.122 > 0.05$) (βλ. Παράρτημα 6).

Γράφημα 3. Επίδοση στόχων για το Γ2



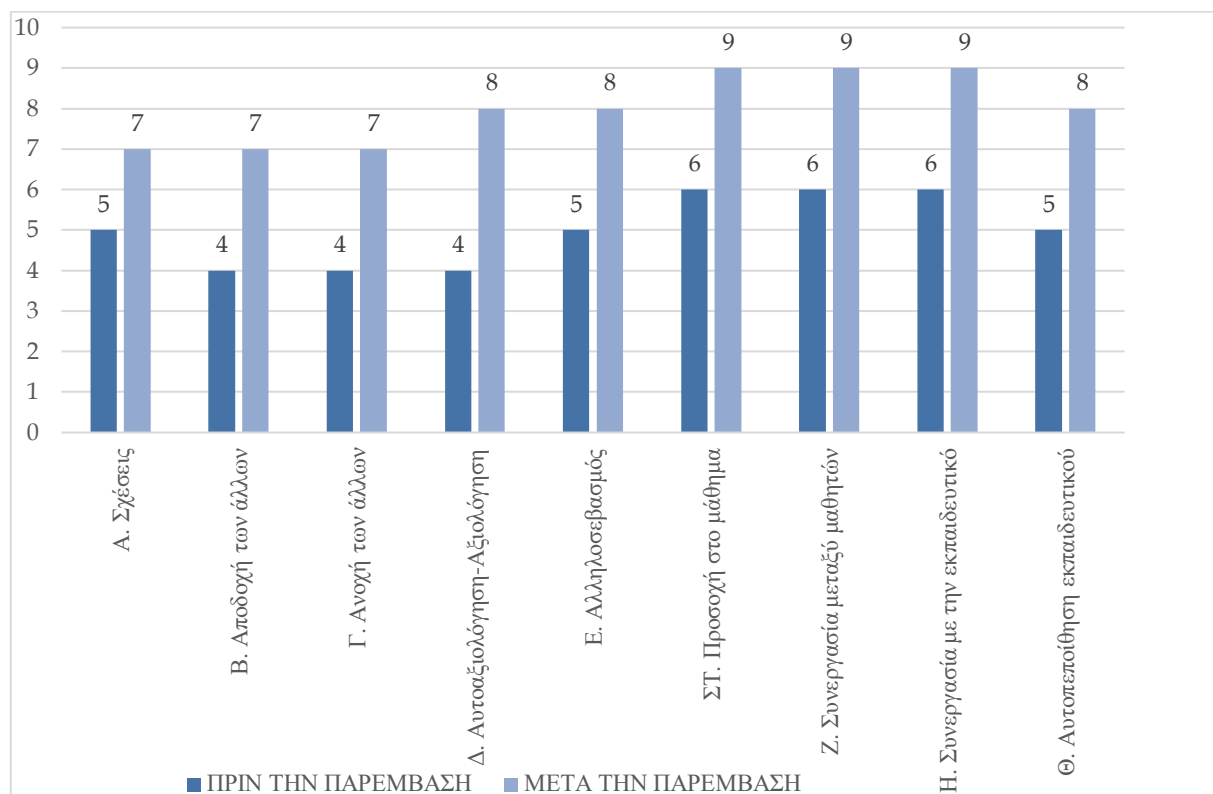
Γράφημα 4. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στόχων



3.2 Αποτελέσματα από τη Βαθμολόγηση των Εκπαιδευτικών

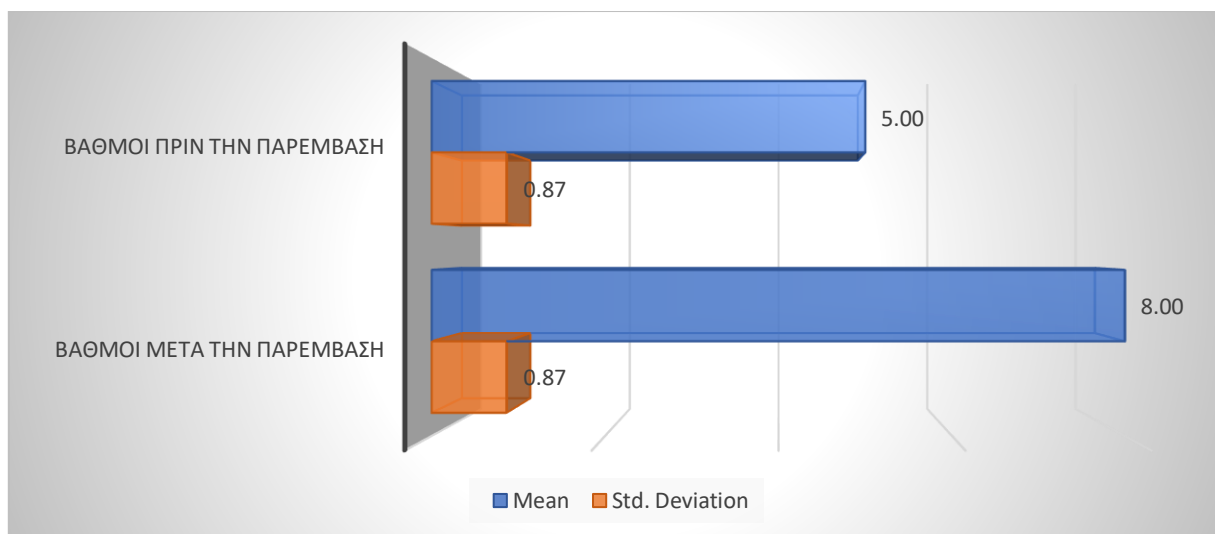
Το Γράφημα 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τις επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με την αξιολόγηση της καθηγήτριας των μαθηματικών για το τμήμα Π1. Οι επιδόσεις βαθμολογούνται σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10. Τα θέματα στα οποία βαθμολογούνται οι μαθητές είναι 9 και αφορούν Α. «Σχέσεις», Β. «Αποδοχή των άλλων», Γ. «Ανοχή των άλλων», Δ. «Αυτοαξιολόγηση-Αξιολόγηση», Ε. «Αλληλοσεβασμός», ΣΤ. «Προσοχή στο μάθημα», Ζ. «Συνεργασία μεταξύ μαθητών», Η. «Συνεργασία με την εκπαιδευτικό», Θ. «Αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικού».

Γράφημα 5. Επιδόσεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση σύμφωνα με την καθηγήτρια του τμήματος Π1



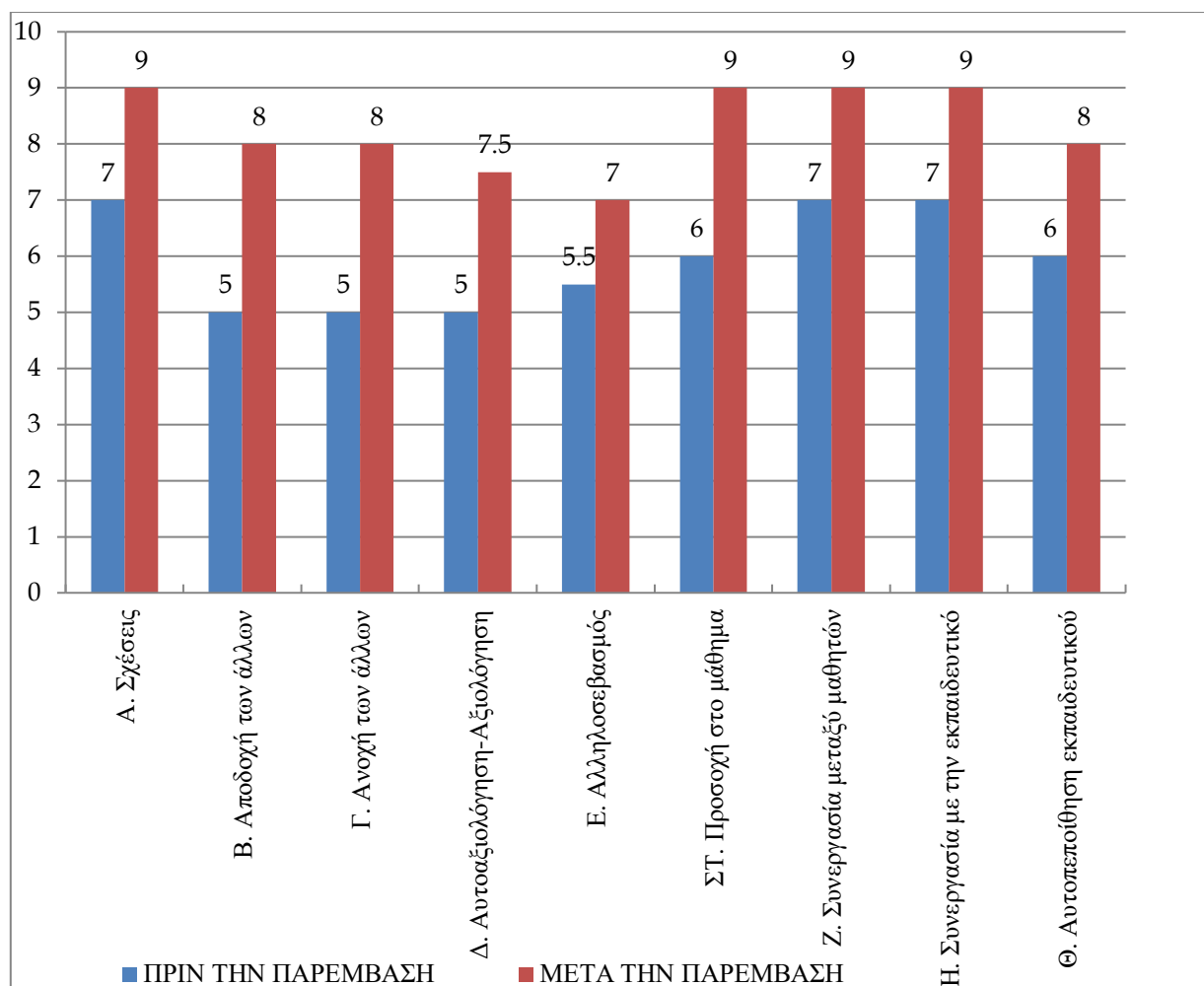
Είναι φανερό ότι οι επιδόσεις είναι καλύτερες μετά την παρέμβαση όπως υποδεικνύει και το Γράφημα 6, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση η μέση τιμή των επιδόσεων είναι 5, μετά είναι 8 ενώ οι τυπικές αποκλίσεις είναι ίσες με τιμή 0.87. Οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0.005<0.05$) (βλ. Παράρτημα 6).

Γράφημα 6. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά την παρέμβαση



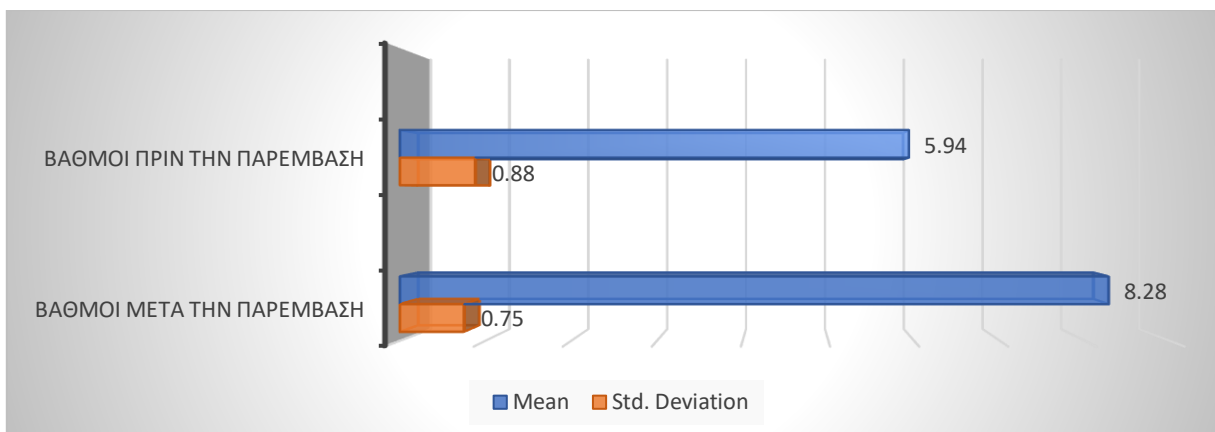
Το Γράφημα 7 παρουσιάζει τις επιδόσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με την καθηγήτρια της νεοελληνικής γλώσσας για το τμήμα Γ2. Οι επιδόσεις βαθμολογούνται σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10. Τα θέματα στα οποία βαθμολογούνται οι μαθητές είναι 9 και αφορούν Α. «Σχέσεις», Β. « Αποδοχή των άλλων», Γ. «Ανοχή των άλλων», Δ. «Αυτοαξιολόγηση-Αξιολόγηση», Ε. «Αλληλοσεβασμός», ΣΤ. «Προσοχή στο μάθημα», Ζ. «Συνεργασία μεταξύ μαθητών», Η. «Συνεργασία με την εκπαιδευτικό», Θ. «Αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικού».

Γράφημα 7. Επιδόσεις μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση σύμφωνα με την καθηγήτρια του τμήματος Γ2



Είναι φανερό ότι οι επιδόσεις είναι καλύτερες μετά την παρέμβαση, όπως υποδεικνύει και το Γράφημα 8, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση η μέση τιμή των επιδόσεων είναι 5.94, μετά είναι 8.28 ενώ οι τυπικές αποκλίσεις είναι περίπου ίσες με τιμές 0.75 και 0.88. Οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντικές ($p=0.007<0.05$) (βλ. Παράρτημα 6).

Γράφημα 8. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά την παρέμβαση σύμφωνα με την κατηγορία του τμήματος Γ2



3.3 Αποτελέσματα από την Αξιολόγηση στις Ομάδες Εστίασης Μαθητών

Οι μαθητές του κάθε τμήματος κλήθηκαν αρχικά να σχολιάσουν τον σκοπό εφαρμογής του προγράμματος WOWW στην τάξη τους, απαντώντας στην ερώτηση «Γιατί νομίζετε ότι εφαρμόσαμε το πρόγραμμα WOWW στην τάξη σας». Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Παρατηρούμε ότι από τις 25 απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, ένα ποσοστό 48% αναφέρεται στη «Βοήθεια για μείωση του θορύβου στην τάξη», 8 απαντήσεις (ποσοστό 32%) αφορούν τη «Βοήθεια για βελτίωση της συμπεριφοράς», ενώ 5 σχόλια (ποσοστό 20%) αναφέρουν ως σκοπό της παρέμβασης τον «Εντοπισμό και την αναγνώριση από τους συμβούλους περιπτώσεων καλής συμπεριφοράς».

Πίνακας 3. «Γιατί νομίζετε ότι εφαρμόσαμε το πρόγραμμα WOWW στην τάξη σας;»

Σκοπός εφαρμογής του WOWW στην τάξη

	N	Percent
Βοήθεια για μείωση του θορύβου στην τάξη	12	48,0%
Βοήθεια για βελτίωση συμπεριφοράς	8	32,0%
Εντοπισμός κι αναγνώριση από τους συμβούλους περιπτώσεων καλής συμπεριφοράς	5	20,0%
Total	25	100%

Τα σχόλια των μαθητών σε ένα ποσοστό 48% αντικατοπτρίζουν την άποψη ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε προκειμένου να γίνεται «πιο ήσυχα» το μάθημα στην τάξη. Μεταξύ άλλων ανέφεραν: «ήρθατε στην τάξη για να μας βοηθήσετε να μην κάνουμε πολύ θόρυβο», «για να μην πεταγόμαστε και κάνουμε φασαρία», «για να κάνουμε ήσυχα το μάθημα και να υπάρχει μια τάξη».

Ακόμη, οι μαθητές ανέφεραν ότι σκοπός του προγράμματος ήταν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη «για να μας βοηθήσει να μην μαλώνουμε», «για να μην χτυπάμε ο ένας τον άλλον», «για να μην βρίζουμε και να φερόμαστε πιο σωστά».

Τέλος, το 20% των απαντήσεων αντικατοπτρίζει την άποψη ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε προκειμένου να αξιολογηθούν οι μαθητές της τάξης στα πράγματα που καταφέρνουν να κάνουν καλά: «για να δείτε τι κάνουμε καλά, τότε συμπεριφερόμαστε καλά», «για να δείτε πότε βοηθάμε ο ένας τον άλλον».

Στην δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Τι σκεφτήκατε και πώς νιώσατε όταν ακούσατε τα σχόλιά μας τις πρώτες φορές;», οι μαθητές αναφέρθηκαν στις σκέψεις και τα συναισθήματα που βίωσαν στη διάρκεια της πρώτης φάσης της εφαρμογής του WOWW. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Από το σύνολο των 17 απαντήσεων παρατηρούμε ότι και οι 12 μαθητές (ποσοστό 70,6%) ένιωσαν «Χαρούμενοι/Ευχαριστημένοι», 3 μαθητές (ποσοστό 17,6%) σχολίασαν επίσης ότι ένιωσαν «Αμηχανία και σύγχυση», ενώ σε 2 απαντήσεις (ποσοστό 11,8%) αναφέρεται ότι ένιωσαν «Ξαφνιασμένοι».

Πίνακας 4. «Τι σκεφτήκατε και πώς νιώσατε όταν ακούσατε τα σχόλιά μας τις πρώτες φορές;»

Συναισθήματα όταν ακούσατε τα σχόλια μας τις πρώτες φορές

	N	Percent
Χαρούμενοι/Ευχαριστημένοι	12	70,6%
Αμηχανία και σύγχυση	3	17,6%
Ξαφνιασμένοι	2	11,8%
Total	17	100%

Στην πλειονότητά τους οι μαθητές δήλωσαν ότι ένιωσαν χαρούμενοι και ευχαριστημένοι: «χάρηκα, σκέφτηκα ότι μπορώ κι εγώ να κάνω ωραία πράγματα», «χάρηκα που είπατε ότι εγώ και η φίλη μου δουλεύουμε ωραία μαζί και βοηθάμε η μία την άλλη». Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι ένιωσαν αμηχανία και σύγχυση με τα σχόλια των συμβούλων, καθώς δεν περίμεναν μια θετική αξιολόγηση. Μεταξύ άλλων αναφέρουν: «δεν καταλάβαινα γιατί μας λέγατε μόνο ωραία πράγματα», «μπερδεύτηκα γιατί περίμενα να μαλώσετε τον Στράτο που πετάγεται συνέχεια και λέει άσχετα πράγματα». Τέλος, 11.8% των παρατηρήσεων των μαθητών αναφέρουν ότι ξαφνιάστηκαν: «δεν περίμενα ότι θα ακούσω καλά πράγματα για μένα».

Στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση «Σε τι πιστεύετε ότι έχει βοηθήσει -αν έχει- η εφαρμογή του προγράμματος WOWW στην τάξη σας;». Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Από τις 22 απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές παρατηρούμε ότι σε ένα ποσοστό 45,5% εκφράζουν την άποψη ότι η εφαρμογή του WOWW βοήθησε στο να είναι «Πιο ήρεμοι/Πιο συγκεντρωμένοι στο μάθημα».

Ακόμη, σε ποσοστό 36,4% ότι το πρόγραμμα βοήθησε στη «Βελτίωση της συμπεριφοράς στην τάξη». Τέλος, ένα ποσοστό 18,2% του συνόλου των απαντήσεων

αντικατοπτρίζει την άποψη ότι το πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να καταβάλουν «Μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους».

Πίνακας 5. «Σε τι πιστεύετε ότι έχει βοηθήσει -αν έχει- η εφαρμογή του προγράμματος WOWW στην τάξη σας;»

Σε τι βοήθησε η εφαρμογή του WOWW στην τάξη	N	Percent
Μεγαλύτερη προσπάθεια να επιτύχουν τους στόχους	4	18,2%
Βελτίωση συμπεριφοράς στην τάξη	8	36,4%
Πιο ήρεμοι/Πιο συγκεντρωμένοι στο μάθημα	10	45,5%
Total	22	100%

Οι μαθητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να βάλουν στόχους και να προσπαθούνε για την επίτευξη τους: «βάλαμε τους στόχους που είναι σαν κανόνες για την τάξη μας και προσπαθούμε να τους πετύχουμε».

Ακόμη, ανέφεραν ότι το πρόγραμμα έχει βοηθήσει στο να συμπεριφέρονται καλύτερα: «καταφέραμε να μην ασχολείται ο ένας με τον άλλον με άσχημο τρόπο, να μην τσακωνόμαστε και να μην βρίζουμε». Επίσης, θεωρούν ότι κατάφεραν να είναι πιο ήσυχοι και να παρακολουθούν την καθηγήτρια με μεγαλύτερη προσοχή: «τα πράγματα είναι καλύτερα και ήσυχα, είμαστε πιο ήρεμοι», «ακούμε την κυρία και κάνουμε πολύ μεγάλη υπομονή».

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στην ερώτηση «Πώς καταλαβαίνετε ότι σας έχει βοηθήσει το πρόγραμμα WOWW; Τι έχετε παρατηρήσει να κάνετε εσείς ή οι συμμαθητές σας διαφορετικά;». Παρατηρούμε ότι και οι 12 μαθητές αναγνώρισαν «θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά μέσα στην τάξη». Από τις 27 απαντήσεις που δόθηκαν, 10 απαντήσεις (ποσοστό 37%) περιλαμβάνουν το ότι είναι «Πιο ήσυχη τάξη/Καλύτερη συνεργασία» ενώ 5 (ποσοστό 18,5%) αναφέρουν «Βελτίωση των σχέσεων».

Πίνακας 6. «Πώς καταλαβαίνετε ότι σας έχει βοηθήσει το πρόγραμμα WOWW; Τι έχετε παρατηρήσει να κάνετε εσείς ή οι συμμαθητές σας διαφορετικά;»

Αναγνώριση αλλαγών	N	Percent
Θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά μέσα στην τάξη	12	44,4%
Πιο ήσυχη τάξη/Καλύτερη συνεργασία	10	37,0%
Βελτίωση των σχέσεων	5	18,5%
Total	27	100,0%

Από τα σχόλια των μαθητών φαίνεται ότι αναγνωρίζουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά της τάξης μετά την παρέμβαση: «τα αγόρια μιλάνε κανονικά μεταξύ τους όχι με επιθετικό τρόπο», «ο Αχιλλέας δεν χτυπάει τον Φώτη, δεν κάνει φασαρία, τσιρίζει λιγότερο από πριν», «όταν βαριέμαι δεν πειράζω τα παιδιά, ζωγραφίζω».

Επίσης, παρατηρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ηρεμία και συνεργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος: «τα αγόρια δεν ξεσηκώνουν το ένα το άλλο», «σηκώνουμε το χέρι, απαντάμε όμορφα χωρίς να πεταγόμαστε», «βοηθάμε ο ένας τον άλλον στο μάθημα». Αναφέρουν επίσης βελτίωση στις μεταξύ τους σχέσεις: «κάνουμε τα αστειάκια μας, περνάμε καλά, είμαστε μια ωραία παρέα», «φιλομαλώνουμε αλλά όχι όπως πριν», «συζητάμε και αυτό είναι για το καλό μας».

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση «Πώς νομίζετε ότι το πρόγραμμα WOWW έχει -αν έχει- βοηθήσει την καθηγήτριά σας; Πώς το καταλαβαίνετε αυτό; Κάνει κάτι με διαφορετικό τρόπο;». Παρατηρούμε ότι από το σύνολο των 32 απαντήσεων ένα ποσοστό 37,5% ομαδοποιούνται στο θέμα που αφορά «Θετικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας», ένα αντίστοιχο ποσοστό (37,5%) στις «Θετικές αλλαγές στη διάθεση της καθηγήτριας» και ένα 25% στις «Θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά της καθηγήτριας».

Πίνακας 7. «Πώς νομίζετε ότι το πρόγραμμα WOWW έχει -αν έχει- βοηθήσει την καθηγήτριά σας; Πώς το καταλαβαίνετε αυτό; Κάνει κάτι με διαφορετικό τρόπο;»

Πώς βοήθησε το πρόγραμμα WOWW την καθηγήτρια	N	Percent
Θετικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας	12	37,5%
Θετικές αλλαγές στη διάθεση της καθηγήτριας	12	37,5%
Θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά της καθηγήτριας	8	25,0%
Total	32	100,0%

Από τα σχόλια των μαθητών φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές αντιλήφθηκαν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, που αφορούσαν στο διδακτικό στυλ: «η καθηγήτρια μάς εξηγεί καλύτερα το μάθημα», «μάς βοηθάει περισσότερο», «η καθηγήτρια κάνει τώρα το μάθημα πιο γρήγορα». Επίσης, όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν σε θετικές αλλαγές στη διάθεση της καθηγήτριας: «είναι πιο χαρούμενη και κάνει το μάθημα πιο όμορφο και διασκεδαστικό». Τέλος, 8 μαθητές εντόπισαν αλλαγές στην αντιμετώπιση που έχουν από αυτήν: «μάς μιλάει πιο ήρεμα και δεν φωνάζει», «έχει πιο πολύ υπομονή μαζί μας».

Τέλος, οι μαθητές απάντησαν στην ερώτηση «Τι θα λέγατε σε μαθητές άλλης τάξης που πρόκειται να συμμετέχουν στο μέλλον σε πρόγραμμα WOWW;». Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Παρατηρούμε ότι από το σύνολο των 24 απαντήσεων ένα ποσοστό 50% συνδέει το πρόγραμμα παρέμβασης WOWW με την «Θετική ανατροφοδότηση/Ευχάριστο κλίμα», ένα ποσοστό 41,7% επικεντρώθηκε στην «Βελτίωση της συμπεριφοράς στην τάξη», ενώ μόλις το 8,3% στη «Δημιουργία φιλικών σχέσεων».

Σε μεγάλο ποσοστό, οι μαθητές συνέδεσαν το πρόγραμμα με βελτίωση της συμπεριφοράς στην τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «να το κάνουν για να βοηθηθούν όπως εμείς να φέρονται σωστά», «θα το πρότεινα σε αυτούς που μαλώνουν, που κοροϊδεύουν, που αντιμιλάνε». Όλοι οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του στη βελτίωση

του κλίματος στην τάξη, μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία θετικής ανατροφοδότησης από τους συμβούλους: «μας έλεγαν όμορφα πράγματα για μας», «θα περάσουν ωραία, θα τους αρέσει, μπορούμε κι εμείς να βοηθήσουμε να γίνει το πρόγραμμα στις μικρότερες τάξεις». Τέλος, δύο μαθητές αναφέρθηκαν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων «θα τους βοηθήσει να περνάνε καλύτερα στην τάξη, να κάνουν φίλιες και παρέες με τα άλλα παιδιά».

Πίνακας 8. «Τι θα λέγατε σε μαθητές άλλης τάξης, που πρόκειται να συμμετέχουν στο μέλλον σε πρόγραμμα WOWW;»

Τι θα λέγατε σε μαθητές άλλης τάξης για το πρόγραμμα WOWW		
	N	Percent
Βελτίωση συμπεριφοράς στην τάξη	10	41,7%
Δημιουργία φιλικών σχέσεων	2	8,3%
Θετική ανατροφοδότηση/Ευχάριστο κλίμα	12	50,0%
Total	24	100%

3.4 Αποτελέσματα από τις Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών

Στο τέλος της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων κλήθηκαν να συμμετέχουν σε ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους συμβούλους του WOWW, όπου απάντησαν στις ερωτήσεις του φύλλου αξιολόγησης.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, που παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 9. και οι δύο εκτιμούν ότι το πρόγραμμα βοήθησε στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην τάξη. Στους παράγοντες που συνέβαλαν στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης, της συμπεριφοράς και των σχέσεων στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν τη θετική ανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών από τους συμβούλους του WOWW, την ανάληψη κοινών στόχων και την ομαδική εργασία. Ακόμη, όπως αναφέρουν, στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος συνέβαλε η ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να αναγνωρίζουν τις επιτυχίες τους, να αυτοαξιολογούνται

και να αυτοδιορθώνονται πάνω στους δικούς τους στόχους. Τέλος, στις προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος και οι δύο εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι χρειάζεται να δίδεται περισσότερος χρόνος στις κατ' ιδίαν συναντήσεις τους με τους συμβούλους.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα από τις Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών

Υπερ-θέματα	Υποθέματα	Απόσπασμα/Παράδειγμα
1. Η επίδραση του WOWW στις εκπαιδευτικούς	A) Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση των δύσκολών συμπεριφορών B) Καλύτερος έλεγχος της τάξης	Τώρα νιώθω ότι ελέγχω καλύτερα την τάξη, είμαι πιο ήρεμη αποκαταστάθηκε η σχέση μου με τους μαθητές ... Είμαι πιο σίγουρη για τον εαυτό μου. Νιώθω πιο σίγουρη. Μέσα από το πρόγραμμα είχα πρόσβαση σε ιδέες, εφόδια, γνώσεις, δυνατότητες που μου είναι χρήσιμα ... Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ καλύτερα την κατάσταση, ότι είμαι πιο επαρκής στον έλεγχο της τάξης.
2. Η επίδραση του WOWW στους μαθητές	A) Βελτίωση της αυτοεικόνας B) Βελτίωση της συμπεριφοράς Γ) Βελτίωση των σχέσεων	Τους βοήθησε στο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία στον εαυτό τους και να «χτίζουν» πάνω σε αυτό το οποίο ήδη υπάρχει και πηγαίνει καλά. Βελτιώθηκε η συμπεριφορά τους, μειώθηκαν οι εντάσεις. Βελτιώθηκε η αυτοεικόνα των μαθητών μέσα από το θετικό feedback που έπαιρναν και οι μεταξύ τους σχέσεις.
3. Παράγοντες που συνέβαλλαν στις αλλαγές	A) Θετική ανατροφοδότηση B) Αυτοαξιολόγηση-Αυτοδιόρθωση Γ) Ομαδικοί στόχοι	Η θετική ανατροφοδότηση συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο συναισθηματικά κλίμα για την όλη διαδικασία της μάθησης ... οι μαθητές εργάστηκαν από κοινού για την επίτευξη των ομαδικών στόχων ... ανέλαβαν οι ίδιοι την αξιολόγηση του εαυτού τους και των συμμαθητών τους ... η επιβράβευση της δικής μου προσπάθειας με έκανε να νιώθω καλύτερα. ... η μετατόπιση της προσοχής μας από το πρόβλημα στις λύσεις έπαιξε πολύ βασικό ρόλο ... υποστηρίχθηκαν στο να αναγνωρίζουν οι ίδιοι τις δυνατότητες τους και τον τρόπο που μπορούν να κάνουν τα πράγματα καλύτερα. Προσανατολίστηκαν στο τι χρειάζεται να κάνουν οι ίδιοι ώστε να αυτοδιορθώνονται ... απενοχοποιήθηκα σε σχέση με το ότι δεν τα κάνω όλα λάθος
4. Βελτιώσεις στην εφαρμογή του WOWW	A) Ενημέρωση του συμβουλίου της τάξης B) Συναντήσεις εκπαιδευτικών-συμβούλων Γ) Συζήτηση για το «πρόβλημα»	... όλοι οι καθηγητές που διδάσκουν στην τάξη (το συμβούλιο της τάξης) να έχουν ενημέρωση από τους συμβούλους για την εφαρμογή και την πορεία του προγράμματος ... να δίδεται περισσότερος χρόνος στις κατ' ιδίαν συναντήσεις μου με τους συμβούλους ... εξακολουθώ να χρειάζομαι τη συζήτηση γύρω από το πρόβλημα «τι δεν πάει καλά», «τι δεν κάνω εγώ καλά».

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση αξιολόγησης, «Τι επίδραση είχε το πρόγραμμα WOWW πάνω σας;», δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός Γ' Τάξης (Γ2): Πριν ένιωθα ότι έπρεπε να είμαι πολύ αυστηρή με τα όρια και τους κανόνες, ήμουν «κέρβερος», είχα χάσει τη χαρά της διδασκαλίας. Δεν είχα πολύ επαφή με το ευχάριστο κομμάτι της μάθησης. Διέκοπτα την εκπαιδευτική διαδικασία για να «καταστείλω» τις εντάσεις. Τώρα νιώθω ότι *ελέγχο καλύτερα την τάξη*, είμαι *πιο ήρεμη*, *αποκαταστάθηκε η σχέση μου με τους μαθητές*.

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): Η διαφοροποίηση έγκειται στην οπτική μου. Πάντα προσπαθούσα να βλέπω τα αρνητικά και θετικά που συνέβαιναν στην τάξη και να τα ισορροπώ. Η ειδοποιός διαφορά είναι ότι *η προσέγγιση με βοήθησε να επικεντρωθώ μόνο στα θετικά, στο τι κάνουν καλά τα παιδιά, στις θετικές τους συμπεριφορές*. Άλλαξε ο τρόπος σκέψης μου, αυτό ήταν το διαφορετικό και συνάμα συναρπαστικό. Ήταν κάτι που δεν το είχα σκεφτεί. Πριν άκουγα μέσα μου «τι κάνω τώρα;». Τώρα νιώθω *πιο σίγουρη*. Μέσα από το πρόγραμμα *είχα πρόσβαση σε ιδέες, εφόδια, γνώσεις, δυνατότητες που μου είναι χρήσιμα*.

Στη δεύτερη ερώτηση, «Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό; Τι έχετε προσέξει ότι κάνετε διαφορετικά ή καλύτερα;», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

Εκπαιδευτικός Γ' Τάξης (Γ2): Είμαι *πιο σίγουρη για τον εαυτό μου*. Όταν συμβαίνουν εντάσεις λέω στους υπόλοιπους μαθητές να μην δώσουν σημασία και να ακολουθήσουν την οδηγία μου, την εργασία που τους ανέθεσα στο μάθημα. Λέω «ο συμμαθητής σας είναι λίγο αναστατωμένος. Θα του δώσουμε λίγο χρόνο μέχρι να ηρεμήσει». Έτσι, όταν οι άλλοι δεν αλληλεπιδρούν μαζί του, σιγά σιγά ηρεμεί και μπαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη,

δουλεύω περισσότερο με ομάδες εργασίας, κάτι που δίνει στον διαταρακτικό μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει ευκολότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): *Νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ καλύτερα την κατάσταση, ότι είμαι πιο επαρκής στον έλεγχο της τάξης. Μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα το άγχος μου, δεν πιέζω τον εαυτό μου στο να καταστείλω τις εντάσεις. Επικεντρώνομαι στις θετικές συμπεριφορές παρά στις αρνητικές, κινητοποιώ πιο εύκολα τους μαθητές στο να συμμετέχουν στο μάθημα. Ακόμη κι όταν συμβαίνουν εντάσεις δεν απορροφούν το 100% της προσοχής μου. Απευθύνομαι στην τάξη και τους υπενθυμίζω τους στόχους. Έχει αλλάξει η όψη μου και η στάση του σώματος μου.*

Στην τρίτη ερώτηση, «Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι το WOWW επηρέασε τους μαθητές στην τάξη;» δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός Γ' Τάξης (Γ2): *Τους βοήθησε στο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία στον εαυτό τους και να συζητάνε πιο εύκολα για αυτά. Να μπορούν να «χτίζουν» πάνω σε αυτό το οποίο ήδη υπάρχει και πηγαίνει καλά. Ο Στράτος είχε βελτίωση σε τομείς όπως η προσοχή στην τάξη, η συγκέντρωση στο μάθημα, η συνεργασία με τους συμμαθητές και τον καθηγητή. Οι μαθητές είναι πιο χαρούμενοι στο μάθημά μου.*

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): *Βελτιώθηκε η συμπεριφορά τους, μειώθηκαν οι εντάσεις. Βελτιώθηκε η αυτοεικόνα των μαθητών μέσα από το θετικό feedback που έπαιρναν και οι μεταξύ τους σχέσεις.*

Στην τέταρτη ερώτηση, «Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συνέβαλαν στις αλλαγές;» οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

Εκπαιδευτικός Γ΄ Τάξης (Γ2): Η θετική ανατροφοδότηση συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο συναισθηματικά κλίμα, για την όλη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές επιβραβεύονταν κι αυτό τους έκανε να νιώθουν καλύτερα. Ένας παράγοντας που συνέβαλλε στις αλλαγές ήταν ότι οι μαθητές εργάστηκαν από κοινού για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Ακόμη το ότι ανέλαβαν οι ίδιοι την αξιολόγηση του εαυτού τους και των συμμαθητών τους.

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): Νομίζω ότι η μετατόπιση της προσοχής μας από το πρόβλημα στις λύσεις έπαιξε πολύ βασικό ρόλο. Το ότι εντοπίστηκαν οι επιτυχίες των μαθητών και κυρίως το ότι υποστηρίχθηκαν στο να αναγνωρίζουν οι ίδιοι τις δυνατότητες τους και τον τρόπο που μπορούν να κάνουν τα πράγματα καλύτερα συνέβαλλε στις αλλαγές. Ακόμη, η δική σας παρουσία μέσα στην τάξη έδινε μια ώθηση στους μαθητές να συμπεριφέρονται καλύτερα.

Στην πέμπτη ερώτηση, «Τι σκεφτήκατε όταν ακούσατε την ανατροφοδότηση που αφορούσε εσάς;», δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός Γ΄ Τάξης (Γ2): Σκέφτηκα ότι δεν έχω συνηθίσει να με παρατηρεί κάποιος και να μου λέει τι κάνω καλά αντί να μου υποδεικνύει τα λάθη μου.

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): Τις πρώτες φορές ένιωσα άβολα, περίμενα κριτική στο τι δεν κάνω καλά. Ήταν θετικό το να δίνεται έμφαση μόνο στα θετικά αλλά πώς μπορώ να βελτιωθώ αν δεν ακούσω τα αρνητικά;

Στην έκτη ερώτηση, «Πώς νιώσατε όταν ακούσατε την ανατροφοδότηση που αφορούσε εσάς;», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

Εκπαιδευτικός Γ' Τάξης (Γ2): *Ξαφνιάστηκα ευχάριστα. Η επιβράβευση της δικής μου προσπάθειας με έκανε να νιώθω καλύτερα.*

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): *Ένιωσα να απενοχοποιούμαι σε σχέση με το ότι δεν τα κάνω όλα λάθος και να χαλαρώνω. Μου άρεσε που εκτιμήσατε τις ικανότητές μου.*

Στην έβδομη ερώτηση, «Πόσο βοηθητικό ήταν για την τάξη το να υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι; Πώς βοήθησε αυτό εσάς και τους μαθητές σας;», δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός Γ' Τάξης (Γ2): *Βοήθησε τους μαθητές στο να αυτοαξιολογούνται πάνω στους δικούς τους ομαδικούς στόχους αλλά και να παρατηρούν τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους. Προσανατολίστηκαν στο τι χρειάζεται να κάνουν οι ίδιοι ώστε να αυτοδιορθώνονται. Τους ήταν ευκολότερο να βαθμολογούν την ατομική από την ομαδική προσπάθεια. Για μένα ήταν βοηθητικό γιατί παρατηρούσα την τάξη αναφορικά με τους συγκεκριμένους στόχους, έδινα ανατροφοδότηση και υπενθύμιζα τους στόχους όταν χρειαζόταν.*

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): *Ήταν πολύ σημαντικό για τους μαθητές που μπήκαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους. Ήταν ήρεμοι, τους βοηθούσα κι εγώ να ρίχνουν τον πήχη γιατί οι βαθμολογίες τους, αρχικά, ήταν υψηλές.*

Στην όγδοη ερώτηση, «Τι θα λέγατε σε κάποιο άλλο καθηγητή που πρόκειται να συμμετέχει στο μέλλον σε πρόγραμμα WOWW;», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

Εκπαιδευτικός Γ΄ Τάξης (Γ2): Ιδανικά πιστεύω ότι όλοι πρέπει να το βιώσουν. Είναι αισιόδοξο. Θα τους έλεγα ότι είναι κάτι διαφορετικό, σε αντίθεση με το «βλέπω το λάθος και το διορθώνω», μαθαίνεις να «βλέπεις το θετικό και να προχωράς με αυτό».

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): Θα έλεγα πώς μου άρεσε σαν ιδέα, ήταν κάτι διαφορετικό. Στους μαθητές «έπιασε».

Στην ένατη ερώτηση, «Τί προτάσεις θα κάνατε σχετικά με βελτιώσεις στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος WOWW;», δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς οι παρακάτω απαντήσεις:

Εκπαιδευτικός Γ΄ Τάξης (Γ2): Το πρόγραμμα θα πρέπει να εφαρμόζεται στην αρχή της χρονιάς και όχι στο τέλος προκειμένου να δω πώς θα εξελιχθεί στη διάρκεια της χρονιάς και να είμαι σε θέση να το εφαρμόσω, χωρίς την παρουσία των συμβούλων. Ακόμη, εκτός από εμένα, θα πρέπει όλοι οι καθηγητές που διδάσκουν στην τάξη (το συμβούλιο της τάξης) να έχουν ενημέρωση από τους συμβούλους για την εφαρμογή και την πορεία του προγράμματος. Τέλος, θα ήθελα να δίδεται περισσότερος χρόνος στις κατ' ιδίαν συναντήσεις μου με τους συμβούλους.

Εκπαιδευτικός Προκαταρκτικής Τάξης (Π1): Δεν υπήρχε πολύς χρόνος για κατ' ιδίαν επικοινωνία με τους συμβούλους. Επίσης, εξακολουθώ να χρειάζομαι τη συζήτηση γύρω από το πρόβλημα «τι δεν πάει καλά», «τι δεν κάνω εγώ καλά». Ήταν θετικό το να επικεντρώνεστε και να δίνεται έμφαση στα θετικά αλλά πώς μπορεί κάποιος να βελτιωθεί αν δεν πάρει feedback και για τα «αρνητικά», για το τι δεν βοήθησε;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος «Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί» (Working on What Works, WOWW) στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε δύο τάξεις του ειδικού γυμνασίου στις οποίες φοιτούν και μαθητές με ΣΣΔ.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης WOWW είχε μία θετική επίδραση στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και στα δύο τμήματα του ειδικού γυμνασίου και συμφωνούν με αυτά παρόμοιων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή του WOWW στην τάξη, ως μια εστιασμένη στη λύση προσέγγιση, μπορεί να έχει θετική επιρροή στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Berg & Shilts, 2004, 2005· Brown et al., 2012· Fernie & Cubeddu, 2016· Kelly & Bluestone-Miller, 2009· Kelly et al., 2012· Lloyd et al., 2012· Shilts, 2008).

4.1.1 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στη Βελτίωση της Συμπεριφοράς και των Σχέσεων Μεταξύ των Μαθητών

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στην συμβολή του προγράμματος WOWW στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι βαθμολογίες των ομαδικών στόχων της τάξης δείχνουν ότι οι μαθητές και στις δύο τάξεις σημείωσαν πρόοδο στις δεξιότητές τους, όσον αφορά στη συγκέντρωση στο μάθημα και το πόσο ευγενικοί ήταν με την καθηγήτρια και τους συμμαθητές τους. Στους μαθητές της προκαταρκτικής τάξης (Π1) διακρίνουμε μία σταδιακή και συνεχή πρόοδο ως προς την

επίτευξη των δύο ομαδικών στόχων (Α. «Να μιλάμε ένας-ένας», Β. «Να ακούμε προσεκτικά, όταν η καθηγήτρια ή κάποιος συμμαθητής μας μιλάει»), με ελαφρά καλύτερη επίδοση στον Α στόχο, χωρίς όμως οι διαφορές στις μέσες τιμές των δύο στόχων να είναι στατιστικά σημαντικές.

Για τους μαθητές της Γ' γυμνασίου (Γ1) παρατηρούμε ότι, από την 5^η έως και την 7^η συνάντηση, το σκορ της τάξης για τους δύο ομαδικούς στόχους (Α. «Να σηκώνουμε το χέρι και να περιμένουμε τη σειρά μας», Β. «Να είμαστε ευγενικοί και να σεβόμαστε την καθηγήτρια και τους συμμαθητές μας») ήταν ανοδικό. Στην 8^η συνάντηση το σκορ της τάξης ήταν αρκετά χαμηλό σε σχέση με το σκορ των προηγούμενων συναντήσεων. Στην συγκεκριμένη συνάντηση οι μαθητές, παρά τις επιτυχίες που σημείωσαν, δεν κατάφεραν να εργαστούν μέσα σε κλίμα «φασαρίας» και θορύβου, και να παραμείνουν επικεντρωμένοι στους στόχους τους. Εξαιτίας του ότι η κλίμακα βαθμολόγησης εφαρμόζεται στο σύνολο της τάξης –και όχι σε μεμονωμένους, διαταρακτικούς μαθητές– συζητήθηκε με όλους τους μαθητές τι χρειάζεται να γίνει, προκειμένου να επιστρέψουν στην βαθμολογία της προηγούμενης συνάντησης. Οι σύμβουλοι ενθάρρυναν τους μαθητές ώστε να προσπαθήσουν να ανεβάσουν το σκορ της τάξης στην επόμενη συνάντηση, όπως και έκαναν. Και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούμε ότι ο Α ομαδικός στόχος για το Γ1 έχει μια ελαφρά καλύτερη επίδοση, χωρίς οι διαφορές στις μέσες τιμές των δύο στόχων να είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διαδικασία της δημιουργίας και βαθμολόγησης των ομαδικών στόχων από τους ίδιους τους μαθητές φαίνεται να συνέβαλε στην κινητοποίησή τους για αλλαγή, στην ενίσχυση του αισθήματος ομαδικότητας και της δέσμευσής τους για επιτυχία (Lloyd et al., 2012). Ζητώντας από τους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους, τους προσκαλούμε

να δουν ότι έχουν οι ίδιοι τη δυνατότητα να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και ότι η αλλαγή είναι εφικτή (Henderson, 2014).

Στη δημιουργία των ομαδικών στόχων της τάξης, οι σύμβουλοι ακολούθησαν τα κριτήρια που έθεσαν οι Berg και Shilts (2005). Οι στόχοι ήταν απλοί, μικροί και επιτεύξιμοι, περιέγραφαν συμπεριφορές που μπορούσαν να είναι παρατηρήσιμες και αξιολογήσιμες και οι μαθητές είχαν μια ελάχιστη εμπειρία επιτυχίας πάνω σε αυτούς. Ακόμη, οι στόχοι διατυπώθηκαν και περιέγραφαν την παρουσία μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και όχι την απουσία μιας αρνητικής. Σύμφωνα με τον Sklare (2011, 65), «όταν οι στόχοι είναι μετρήσιμοι οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πότε οι στόχοι έχουν επιτευχθεί». Το πρόβλημα δημιουργείται όταν δεν υπάρχουν περιγραφές που να σκιαγραφούν νοερά την επιθυμητή συμπεριφορά, έτσι ώστε ο μαθητής να έχει δημιουργήσει την τελική θετική εικόνα του στόχου του και να οδηγείται βήμα βήμα προς την κατεύθυνση αυτή (Sklare, 2011).

Οι θετικές παρατηρήσεις των συμβούλων και η συμμετοχή τους στη βαθμολόγηση των στόχων της τάξης, με ερωτήσεις όπως «πώς καταφέρατε να ανεβείτε έναν βαθμό στην κλίμακα;» ή «τι διαφορετικό κάνατε αυτή τη φορά;», βοήθησε τους μαθητές να προσδιορίζουν τις ενέργειες που απαιτούνται κάθε φορά, ώστε να αυτοδιορθώνονται και να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητές τους, ενδυναμώθηκαν ώστε να πετύχουν τους στόχους που είχαν θέσει. Ειδικά για τους μαθητές με ΣΣΔ, κίνητρο για επιπλέον κινητοποίηση και προσπάθεια από την πλευρά τους ήταν η θετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους και η επιβράβευσή της μέσα στην τάξη, από την εκπαιδευτικό και τους συμβούλους.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση των ομαδικών στόχων της τάξης στην κλίμακα από το 1 έως το 10, η μέθοδος αυτή απέκλεισε τη «στοχοποίηση» των πιο διαταρακτικών μαθητών, καθώς αφορούσε την συνολική εικόνα της τάξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές με ΣΣΔ υποστηρίχθηκαν και ωφελήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης.

Από τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές, φαίνεται ότι όλοι βίωσαν ευχάριστα τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, κυρίως στο κομμάτι της θετικής ανατροφοδότησης. Ακόμη, όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν τη συμβολή του προγράμματος στη βελτίωση της συμπεριφοράς στην τάξη (πιο ήρεμοι/πιο συγκεντρωμένοι στο μάθημα/καλύτερη συνεργασία/πιο ήσυχη τάξη). Το ένα τρίτο των μαθητών εξέφρασε την άποψη ότι το πρόγραμμα τους κινητοποίησε ώστε να θέσουν τους ομαδικούς στόχους και να τους επιτύχουν, ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό αυτών που είδαν βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων.

Από τις βαθμολογίες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, πριν και μετά την παρέμβαση, αξιολογώντας τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, παρατηρούμε βελτίωση σε όλους τους τομείς και στα δύο τμήματα. Οι διαφορές στις μέσες τιμές των επιδόσεων των μαθητών, πριν και μετά την παρέμβαση, είναι στατιστικά σημαντικές.

Στην τελική αξιολόγηση, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, για το WOWW αναδεικνύεται ένας ακόμη παράγοντας που συνέβαλε θετικά στα αποτελέσματα της παρέμβασης. Ο παράγοντας αυτός αφορά στην έλλειψη επικριτικών, αρνητικών σχολίων από τους συμβούλους. Λαμβάνοντας μόνο θετική ανατροφοδότηση, οι μαθητές έγιναν πιο δεκτικοί στην εφαρμογή του προγράμματος και βίωσαν ευχάριστα τη διαδικασία.

4.1.2 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στην Ενίσχυση της Θετικής Αλληλεπίδρασης Μεταξύ Μαθητών και Εκπαιδευτικών

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ενίσχυση, μέσω του προγράμματος WOWW, της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της καθηγήτριάς τους, παρατηρούμε ότι, στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος, όλοι οι μαθητές εντόπισαν θετικές αλλαγές στη διάθεση και τον τρόπο διδασκαλίας της καθηγήτριας τους («είναι πιο χαρούμενη», «εξηγεί καλύτερα το μάθημα», «βοηθάει περισσότερο»), ενώ οι περισσότεροι αντιλήφθηκαν θετικές αλλαγές και στη συμπεριφορά της («είναι πιο ήρεμη», «έχει μεγαλύτερη υπομονή»).

Από την τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι υποστηρίχθηκαν μέσω του προγράμματος, ώστε να «αποκατασταθεί» η σχέση τους με τους μαθητές τους, αλλά και η δυνατότά τους να «κινητοποιούν ευκολότερα τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν στο μάθημα». Από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, πριν και μετά την παρέμβαση, φαίνεται ότι σημειώθηκε πρόοδος των μαθητών στον τομέα της «συνεργασίας με την εκπαιδευτικό» στην τάξη.

Στους παράγοντες που ευνόησαν τις θετικές αλλαγές συγκαταλέγονται –και σε αυτήν την περίπτωση– η θετική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τους συμβούλους μέσα στην τάξη, η οποία έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν όλες εκείνες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που λειτουργούν βοηθητικά για αυτούς (Lloyd et al., 2012).

Ακόμη, οι σύμβουλοι μέσα από την επαναλαμβανόμενη επαφή με τους μαθητές, στη διάρκεια των παρατηρήσεών τους στην τάξη, διέκριναν την σταδιακή μετατόπιση της

προσοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους στην αναγνώριση των συμπεριφορών εκείνων που είναι θετικές και διευκολυντικές για τη μάθηση. Αυτό έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό στη φάση της θετικής ανατροφοδότησης, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ολοένα και περισσότερο με τις δικές τους, «θετικές» παρατηρήσεις, όπως και στη φάση της αξιολόγησης των στόχων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί –και στις δύο τάξεις– επιβράβευαν περισσότερο τους μαθητές που συμμετείχαν στο μάθημα και ακολουθούσαν τις οδηγίες τους. Φαίνεται πως η δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος στην τάξη συνέβαλε στην ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Παρόλο που τα δεδομένα της παρατήρησης δεν είναι τεκμηριωμένα, οι σύμβουλοι διαπίστωσαν ότι ταιριάζουν με τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.1.3 Η Συμβολή του Προγράμματος WOWW στην Ενίσχυση της Αυτοπεποίθησης των Εκπαιδευτικών

Απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότερη διαχείριση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, θα λέγαμε ότι και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να λειτουργούν πλέον με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν παρεμβαίνουν σε καταστάσεις «απειθαρχίας» στην τάξη. Στις τελικές αξιολογήσεις τους αναδεικνύεται η επιρροή του προγράμματος στην ενδυνάμωσή τους, ώστε να νιώθουν μεγαλύτερη «σιγουριά» και «επάρκεια» στον έλεγχο της τάξης. Παρατηρούμε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την καλύτερη διαχείριση των προσωπικών τους συναισθημάτων (άγχος, ένταση) με την αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.

Στους παράγοντες που συνέβαλαν στις αλλαγές συγκαταλέγονται, ασφαλώς, το προϋπάρχον αίτημα των εκπαιδευτικών για υποστήριξη στη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών στην τάξη, αλλά και η εκπεφρασμένη επιθυμία των μαθητών για βοήθεια και αλλαγή του κλίματος στην τάξη. Ακόμη, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές επέδειξαν μεγάλη δεκτικότητα και προθυμία να συνεργαστούν και αποδέχθηκαν εύκολα την κοινωνική λειτουργό και τον ψυχολόγο του σχολείου στο νέο τους ρόλο ως σύμβουλοι του WOWW, οι οποίοι ανήκουν στο σύστημα του σχολείου και είναι πρόσωπα οικεία και προσφιλή στους μαθητές.

Σύμφωνα με τους Beebe (2002) και Gresham (1989), όπως αναφέρεται σε Landrum, Tankersley και Kaufmann (2003), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δεχτούν μία παρέμβαση θα πρέπει αυτή να είναι εύκολη στην εφαρμογή της, να μην απαιτεί πολύ χρόνο και να ταιριάζει με το πλαίσιο που θα εφαρμοστεί –χαρακτηριστικά, τα οποία και διαθέτει το πρόγραμμα WOWW.

4.1.4 Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος WOWW στην βελτίωση των σχέσεων και των συμπεριφορών μέσα σε τμήματα του Ειδικού Γυμνασίου στα οποία φοιτούν και μαθητές με ΣΣΔ. Οι μαθητές αυτοί, μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, υποστηρίχθηκαν στη διαχείριση των συμπεριφορών και σχέσεών τους στο περιβάλλον της τάξης, με τρόπο συμπεριληπτικό, δίνοντας έμφαση στις θετικές συμπεριφορές τους που ήταν ήδη παρούσες στην τάξη.

Σε πλαίσια ειδικής αγωγής, τόσο η σχέση με τον εκπαιδευτικό όσο και οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη προβληματικών

συμπεριφορών από μαθητές με σοβαρές κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Η μείωση της αρνητικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με ΣΣΔ με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό του φαίνεται να βοηθά στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να μην «πέφτουν στην παγίδα» της ανάπτυξης προτύπων αρνητικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους που εκδηλώνουν ΣΣΔ (Breeman et al. 2015).

Στην παρούσα έρευνα το πρόγραμμα WOWW, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, συνέβαλε στην άμβλυνση των προβλημάτων που προέκυψαν από την αρνητική αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με την εκπαιδευτικό της τάξης. Η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων φαίνεται να επηρέασε θετικά το κλίμα της τάξης και τη συμπεριφορά των διαταρακτικών μαθητών. Καθώς μειώθηκαν οι αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη, οι μαθητές ήταν σε θέση να συγκεντρώνονται και να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και, κατά αυτόν τον τρόπο, να ωφεληθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βάσει των όσων αναλύσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, οι μαθητές με ΣΣΔ παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στο γνωστικό, γλωσσικό και ακαδημαϊκό τομέα (Reid et al., 2004). Μεταξύ αυτών, οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να είναι πιο «ευάλωτοι» από άλλους μαθητές με ΣΣΔ στη σχολική αποτυχία (Mattison & Blader, 2013). Η θετική επιρροή που είχε το πρόγραμμα στη συμπεριφορά των μαθητών αυτών μπορεί να επηρεάσει θετικά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, καθώς «δεν είναι δυνατόν να διαχωρίσουμε τη μάθηση από τη συμπεριφορά, διότι το ένα επηρεάζει το άλλο και τα δύο συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επιτυχία» (Κανδαράκης, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συνεργατική δουλειά μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού και των συμβούλων συνέβαλε και στην βελτίωση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, στην ικανότητά του να εστιάζει περισσότερο σε θετικές παρά σε αρνητικές συμπεριφορές, όπως και στην αποτελεσματικότητα του στη διαχείριση της τάξης.

Παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, θα λέγαμε ότι τα ευρήματά της είναι σύμφωνα με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Berg & Shilts, 2004, 2005· Brown et al., 2012· Fernie & Cubeddu, 2016· Kelly & Bluestone-Miller, 2009· Kelly et al., 2012· Lloyd et al., 2012· Shilts, 2008) που δείχνουν ότι το πρόγραμμα WOWW μπορεί να έχει θετική επίδραση στους μαθητές και εκπαιδευτικούς στην τάξη και θα ήταν χρήσιμο να δοκιμαστεί και σε άλλα σχολικά πλαίσια της χώρας μας, όπως εφαρμόστηκε με επιτυχία σε σχολεία της Ευρώπης και Αμερικής.

Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, ότι το πρόγραμμα WOWW είναι ελκυστικό για τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, γιατί μέσα από αυτό βρίσκουν περισσότερο αισιόδοξους και θετικούς τρόπους να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές στο να λειτουργούν καλύτερα στο πλαίσιο της τάξης (Berzin et al., 2012 ·Williams, 2000).

4.2 Περιορισμοί και προτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν κυρίως στη φύση του προγράμματος WOWW, το οποίο προσαρμόζεται σε κάθε τάξη προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Έτσι, τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν σε άλλες τάξεις, καθώς άλλες μεταβλητές όπως η κουλτούρα των μαθητών, το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, η αντοχή και ανοχή του εκπαιδευτικού

απέναντι σε διαταρακτικές συμπεριφορές των μαθητών κ.ά., θα μπορούσαν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται επίσης το μικρό δείγμα των μαθητών και η έλλειψη ομάδας ελέγχου. Ακόμη, τα ποιοτικά δεδομένα στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα προήλθαν κυρίως από τις αυτοαναφορές και αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους και όχι από σταθμισμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επιπροσθέτως, η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας στην ποιοτική έρευνα, όπως αναφέρει ο Robson (2010), μπορεί να είναι μεροληπτική (λόγω των δικών μας μεροληπιών) στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που έχουμε συλλέξει.

Ο Creswell (2016) υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα είναι ερμηνευτική και ο ερευνητής θα πρέπει να αναστοχάζεται σχετικά με το πώς ερμηνεύει τα ευρήματά του. Στην παρούσα έρευνα και οι δύο σύμβουλοι συμφώνησαν πλήρως για τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης, κάτι που επιβεβαιώθηκε και μέσω της τριγωνοποίησης από τις αξιολογήσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών. Προκειμένου δε να αποφευχθεί η παρερμηνεία των απόψεων των συνεντευξιζόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια προέβαινε συχνά σε διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, οι σύμβουλοι συμφώνησαν στο ότι φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε κάθε φάση του προγράμματος και μεγαλύτερη συχνότητα συναντήσεων (τουλάχιστον δύο την εβδομάδα). Επιπλέον, σε όλη τη διαδικασία του προγράμματος, οι σύμβουλοι χρειάζεται να απλοποιούν το λόγο και το επίπεδο των ερωτήσεών τους και να δίνουν επιπλέον χρόνο στους μαθητές για

να εκφράζουν την άποψή τους. Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές διευκολύνονται στην κατανόηση της διαδικασίας και ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους (Sklare, 2011).

Από τις παρατηρήσεις των συμβούλων φάνηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρχικά στην βαθμολόγηση του συνόλου της τάξης σε σχέση με τους ομαδικούς στόχους, ενώ τούς ήταν ευκολότερο να αξιολογούν ο καθένας τη δική του προσπάθεια, αναφορικά με κάθε στόχο. Παρόλο που προσανατολίσθηκαν, ενισχύθηκαν και κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να αναγνωρίζουν τις θετικές ενέργειες που αφορούσαν τους ίδιους και τους συμμαθητές τους, ήταν δύσκολο να κατανοήσουν την έννοια της βαθμολόγησης της συμπεριφοράς στην κλίμακα από το 1 έως το 10. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να εξηγήσουν με ποικίλους τρόπους τη διαδικασία, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να αξιολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια την τάξη, σε σχέση με τον κάθε στόχο, παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις και εξηγώντας τη βαθμολογία που έδιναν.

Ένας ακόμη περιορισμός, που αποτελεί παράλειψη στην εφαρμογή του προγράμματος όπως προτείνεται από τους Berg και Shilts (2004, 2005), αφορά στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις επιτυχίες των παιδιών τους μέσα στην τάξη, ώστε να συμβάλλουν και οι ίδιοι στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών (στόχων) και εκτός σχολείου (Brown et al., 2012). Επίσης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν επισημάνθηκε στην αξιολόγησή τους ότι οι κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους συμβούλους (που πραγματοποιούνταν στο διάλλειμα μετά από κάθε παρέμβαση στην τάξη) ήταν πολύ σύντομες ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους για ανατροφοδότηση.

Λόγω λήξης του σχολικού έτους, δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της τάξης μετά από δεδομένο χρονικό διάστημα (follow-up), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός διατήρησης των αποτελεσμάτων. Κάτι τέτοιο θα ήταν χρήσιμο σε επόμενη εφαρμογή του προγράμματος.

Σημαντικό θα ήταν επίσης το πρόγραμμα να εφαρμόζεται από το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους, προκειμένου οι μαθητές με ΣΣΔ να υποστηριχθούν στην προσαρμογή τους και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προέκυψε σαν αίτημα, σε επόμενη εφαρμογή του WOWW στο σχολείο, να γίνεται ενημέρωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην τάξη (συμβούλιο της τάξης) για τους στόχους πάνω στους οποίους δουλεύει η τάξη, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη υποστήριξη και να γνωρίζουμε αν τα οφέλη του προγράμματος και η θετική του επίδραση έγιναν και από αυτούς αντιληπτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Adigüzel, I. B., & Göktürk, M. (2013). Using the solution focused approach in school counseling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 3278-3284.
DOI:10.1016/j.sbspro.2013.12.378
- Algozzine, B., Schmid, R., & Conners, B. (2017). Republication of “Toward an acceptable definition of emotional disturbance”. *Behavioral Disorders*, 42(3), 132-135.
DOI:10.1177/0198742917702116
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-IV-TR* (4th ed). Arlington, VA: Author.
- Bannink, F. P. (2007). Solution-focused brief therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37, 87-94. DOI: 10.1007/s10879-006-9040-y
- Berg, I. K., & Shilts, L. (2004). *Classroom solutions: WOWW approach*. Milwaukee, WI: Brief Family Therapy Center Press.
- Berg, I. K., & Shilts, L. (2005). *Classroom solutions: WOWW coaching*. Milwaukee, WI: Brief Family Therapy Center Press.
- Berzin, S., O'Brien, K., & Tohn, S. (2012). Working on What Works: A new model for collaboration. *School Social Work Journal*, 36(2), 15-26.
- Bond, C., Woods, K., Humphrey, N., Symes, W., & Green, L. (2013). Practitioner Review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: A systematic and critical evaluation of the literature from 1990-2010. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(7), 707-723. DOI:10.1111/jcpp.12058
- Bowen, J. M., Jenson, W.R., & Clark, E. (2004). *School-based interventions for students with*

behavior problems. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Breeman, L. D., Van Lier, P. A. C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 787-799. DOI:10.1007/s10802-014-9935-0

Brown, E. L., Powell, E., & Clark, A. (2012). Working on What Works: Working with teachers to improve classroom behavior and relationships. *Educational Psychology in Practice*, *28*(1), 19-30. DOI:10.1080/02667363.2011.639347

Chazan, M., Laing, A., & Davies, P. (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood*. London: The Falmer Press.

Cooper, P. (1996). Giving it a name: The value of perspective categories in educational approaches to emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, *3*(1), 37-43.

Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of children with emotional disturbance/behavioural difficulties: An international review*. National Council for Special Education. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/08/Research_Report_7_EBD.pdf

Corcoran, J. (2012). Review of outcomes with children and adolescents with externalizing behavior problems. Therapy in school settings. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Ed.), *Solution-focused brief therapy. A handbook of evidence-based practice* (pp. 121-129). New York USA: Oxford University Press.

- Corcoran, J., & Stephenson, M. (2000). The effectiveness of solution-focused therapy with child behavior problems: A preliminary report. *Families in society*, 81(5), 468-474.
- Epstein, R. A., Fennesbeck, C., Potter, S., Rizzone, K. H. & McPheeters, M. (2015). Psychosocial interventions for child disruptive behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 136(5), 947-960. DOI:10.1542/peds.2015-2577
- Farrell, P. (1995). Emotional and behavioural difficulties: Causes, definition and assessment. In P. Farrell (Ed.), *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention* (pp. 1-15). London: The Falmer Press.
- Farrell, P. (2004). School psychologist: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 5-19.
- Farrell, P., & Tsakalidou, K. (1999). Recent trends in the re-integration of pupils with emotional and behavioural difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, 20(4), 323-337.
- Fernie, L., & Cubeddu, D. (2016). WOWW: A solution orientated approach to enhance classroom relationships and behaviour within a Primary three class. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 197-208. DOI:10.1080/02667363.2016.1146574
- Forness, S. R. (2011). Special education and the new mental health: A response to new direction of CCBD. *Behavioral Disorders*, 37(1), 41-46.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M., & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 20(1), 4-18. DOI:10.1177/1063426611401624
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., & Scamardo, M. (2001). The effectiveness of

- solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice, 11*(4), 411-434.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools, 30*(1), 15-26.
- Franklin, C., Zhang, A., Froerer, A., & Johnson, S. (2016). Solution focused brief therapy: A systematic review and meta-summary of process research. *Journal of Marital and Family Therapy, 43*(1), 16-30. DOI: 10.1111/jmft.12193
- Gingerich, W. J., & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process, 39*(4), 477-498.
- Gingerich, W. J., Kim, J. S., Stams, G. J. J. M., & Macdonald, A. J. (2012). Solution-focused brief therapy outcome research. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Ed.), *Solution-focused brief therapy. A handbook of evidence-based practice* (pp. 95-11). New York USA: Oxford University Press.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M. ,..., & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2), 114-129. DOI:10.1016/j.amepre.2007.04.012
- Henderson, J. (2014). *A reflective account of my professional learning as an NQT using a solution-focused method to encourage behaviour management.* (Διδακτορική διατριβή, University of Newcastle). Διαθέσιμο από το Newcastle University Library (κωδ. 204064890). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10443/2546>
- Jones, C. N., Hart, S. R., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Earhart, J., Renshaw, T. L., Eklund, K., & Anderson, D. (2009). Solution-focused brief counseling: Guidelines, considerations,

- and implications for school psychologist. *The California School Psychologist*, 14, 111-122.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 13-18.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kauffman, J. M. (2015). The 'B' in EBD is not just for bullying. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 167-175. DOI:10.1111/1471-3802.12102
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013). How we might make special education for students with emotional or behavioral disorders less stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16-27.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170. DOI:10.1207/S15327035EX10031
- Kauffman, J. M., Brigham, F. J., & Mock, D.R. (2004). Historical to contemporary perspectives on the field of emotional behavioural difficulties disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Ed), *Handbook of Research in Emotional Disorders* (pp. 15-31). New York: The Guilford Press.
- Kelly, M. S., & Bluestone-Miller, R. (2009). Working on What Works (WOWW): Coaching teachers to do more of what's working. *Children & Schools*, 31(1), 35-38.
- Kelly, M. S., Kim, J., & Franklin, C. (2008). *Solution-focused brief therapy in schools: A 360-degree view of practice and research*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M. S., Liscio, M., Bluestone-Miller, R., & Shilts, L. (2012). Making classrooms more

- solution-focused for teachers and students: The WOWW teacher coaching intervention. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Ed.), *Solution-focused brief therapy. A handbook of evidence-based practice* (pp. 354-370). New York USA: Oxford University Press.
- Kim, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 18*(2), 107-116. DOI:10.1177/1049731507307807
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review, 31*, 464-470. DOI:10.1016/j.chilyouth.2008.10.002
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education, 37*(3), 148-156.
- Lipchik, E., Derks, J., Lacourt, M., & Nunnally, E. (2012). The evolution of solution-focused brief therapy. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum, *Solution-focused brief therapy. A handbook of evidence-based practice* (pp. 3-19). New York USA: Oxford University Press.
- Lloyd, C., Bruce, S., & Mackintosh, K. (2012). Working on What Works: enhancing relationship in the classroom and improving teacher confidence. *Educational Psychology in Practice, 28*(3), 241-256. DOI:10.1080/02667363.2012.684341
- Mattison, R. E., & Blader, J. C. (2013). What affects academic functioning in secondary special education students with serious emotional and or behavioral problems? *Behavioral Disorders, 38*(4), 201-211.

- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes – a risk for students with problem behavior? *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 431-444. DOI:10.1080/08856257.2010.513553
- Newsome, W. S. (2004). Solution-focused brief therapy groupwork with at-risk junior high school students: Enhancing the bottom line. *Research on Social Work Practice, 14*(5), 336-343. DOI:10.1177/1049731503262134
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools, 27*(2), 83-90.
- Norwich, B., & Eaton, A. (2015). The new special educational needs (SEN) legislation in England and implications for services for children and young people with social, emotional and behavioral difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties, 20*(2), 117-132. DOI:10.1080/13632752.2014.989056
- Reddy, L. A., Newman, E., De Thomas, C., A., & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 47*, 77-99. DOI:10.1016/j.jsp.2008.11.001
- Reid, R., Gonzales, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional behavioral disturbance. *The Journal of special education, 38*(3), 130-143.
- Shilts, L., (2008). The WOWW program. In P. De Jong, & I. K. Berg (Ed.), *Interviewing for solutions* (pp. 286-293). Belmont USA: Thomson Brooks/Cole.
- Stobie, I., Boyle, J., & Woolfson, L. (2005). Solution-focused approaches in the practice of UK educational psychologists: A study of the nature of their application and evidence

of their effectiveness. *School Psychology International*, 26(1), 5-28.
DOI:10.1177/0143034305050890

Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104.
DOI:10.1177/1063426611421156

Trepper, T. S., McCollum, E. E., De Jong, P., Korman, H., Gingerich, W., & Franklin, C. (2012). Solution-focused therapy treatment manual. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Ed.), *Solution-focused brief therapy. A handbook of evidence-based practice* (pp. 20-36). New York USA: Oxford University Press.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2006). *Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο:
<https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-teaching-2006.pdf>

Vallaire-Thomas, L., Hicks, J., & Growe, R. (2011). Solution-focused brief therapy: An interventional approach to improving negative student behaviors. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 224-234.

Van Swet, J., Witcers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 909-923.

Visser, C. F. (2013). The origin of the solution-focused approach. *International Journal of Solution-Focused Practices*, 1(1), 10-17. DOI:10.14335/ijfsp.v1i1.10

- Walls, S. (2016). *Defiant & disruptive children and adolescents: Non-Medication approaches for the more challenging ODD behaviors*. Eau Claire, WI: PESI Publishing and Media
- Williams, G. R. (2000). The application of solution-focused brief therapy in a public school setting. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(1), 76-78.
- Wilson, D. (2005). *Using solution focused brief therapy to support secondary aged pupils facing exclusion from school*. (Διδακτορική διατριβή, University of Newcastle). Διαθέσιμο από το Newcastle University Library (κωδ. 204064890). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10443/609>
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), 130-143. DOI:10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Winbolt, B. (2011). *Solution focused therapy for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers. Ανακτήθηκε από: <http://www.lib.uom.gr/index.php/en/services-en/itemlist/category/204-apomakrysmeni-syndesi-en>
- Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using solution focus brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*, 19(4), 271-282. DOI: 10.1080/0266736032000138526

Ελληνόγλωσσα

- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση*

δυσκολιών (σ. 163-180). Αθήνα: Πεδίο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) (3^η εκδ). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2014). *Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*. ΦΕΚ Β'315. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο: http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEc63YDhn5AeXdtvSoClrL8BWSxBgEw3dF5MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIue0ziuKthaJl-R8XpJYcilPTWpoydYWIDWvrcCHjnEB7

Ελληνική Δημοκρατία, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2008). *Νόμος Υπ' αριθ. 3699. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ Α'199. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο: http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHtyK1ZYNhP8HdtvSoClrL8Rc9TCA8iZVd5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuYHpDLru_jp1nHYxUFkpCZw_KLwy_NL6gizOSKGusZdE

Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο Μ., Ζαφειροπούλου, & Α. Καλαντζή-Αζίζι, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 27-58). Αθήνα: Πεδίο.

Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση* (3^η εκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανδαράκης, Α. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τ.49.
- Κολυβά-Μαχαίρα, Φ., & Μπόρα-Σέντα, Ε. (2013). *Στατιστική. Θεωρία-Εφαρμογές* (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κουρκούτας, Η. Ε.(2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη, χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* (2^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1996). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση* (μτφ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μότη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Μ., Ζαφειροπούλου, & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 27-58). Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schlippe, A. V., & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της συστημικής θεραπείας και συμβουλευτικής* (μτφ. Ε. Μοτάκη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Sklare, G. B. (2011). *Βραχεία συμβουλευτική στην εκπαίδευση που φέρνει αποτελέσματα. Προσέγγιση εστιασμένη σε λύσεις* (μτφ. Σ. Φ. Βασιλόπουλος, Ι. Κουτσοπούλου, Δ. Ρέγκλη)(1^η έκδοση 2005). Πήλιο: Κοντύλι.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Τομ. Β'). Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1

Βαθμολόγηση από τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά το WWOW

Τάξη:

Ημερομηνία:

Όνομα Καθηγητή:

Παρακαλώ βαθμολογήστε στην ακόλουθη κλίμακα πού πιστεύετε ότι βρίσκεται η τάξη σας στην παρούσα στιγμή.

Σχέσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ικανότητα να αποδέχονται ο ένας τον άλλον

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ικανότητα να ανέχονται ο ένας τον άλλον

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ικανότητα αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησης μαθητή από μαθητή

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Σεβασμός μεταξύ των μαθητών

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Παρακολούθηση του μαθήματος κατά την ώρα της διδασκαλίας

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Συνεργασία μεταξύ των μαθητών - Αλληλοβοήθεια

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Συνεργασία με την καθηγήτρια

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Παράρτημα 2

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα:

Ώρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Περιβάλλον που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

«Η έρευνα αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης “Δουλεύοντας πάνω σε Αυτό που Λειτουργεί” στο να επιφέρει θετικές αλλαγές

στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της τάξης όπου φοιτούν και μαθητές με ΣΣΔ. Η συνέντευξη θα διαρκέσει 30 λεπτά και θα ηχογραφηθεί».

Ερωτήσεις:

1. Τι δεν πηγαίνει καλά στην τάξη;
2. Ποιοι τομείς της συμπεριφοράς των μαθητών θα ήθελες να βελτιωθούν;
3. Παρακαλώ να αξιολογήσεις σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10 πού βρίσκεται η τάξη αναφορικά με κάθε τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σου στη συνέντευξη και στο πρόγραμμα. Οι απαντήσεις σου είναι εμπιστευτικές και μπορείς, αν επιθυμείς να έχεις ένα αντίγραφο της μεταγραφής.

Παράρτημα 3

Ερωτήσεις για Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

1. Τι επίδραση είχε το πρόγραμμα WOWW πάνω σας;
2. Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό; Τι έχετε προσέξει ότι κάνετε διαφορετικά ή καλύτερα;
3. Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι το WOWW επηρέασε τους μαθητές στην τάξη;
4. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας συνέβαλαν στις αλλαγές;
5. Τι σκεφτήκατε όταν ακούσατε την ανατροφοδότηση που αφορούσε εσάς;
6. Πώς νιώσατε όταν ακούσατε την ανατροφοδότηση που αφορούσε εσάς;
7. Πόσο βοηθητικό ήταν για την τάξη το να υπάρχουν συγκεκριμένοι, ομαδικοί στόχοι; Πώς βοήθησε αυτό εσάς και τους μαθητές σας;
8. Τι θα λέγατε σε κάποιο άλλο καθηγητή που πρόκειται να συμμετέχει στο μέλλον σε πρόγραμμα WOWW;
9. Τί προτάσεις θα κάνατε σχετικά με βελτιώσεις στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος WOWW;

Παράρτημα 4

Ερωτήσεις για Ομάδες Εστίασης μαθητών (Focus Group)

1. Γιατί νομίζετε ότι εφαρμόσαμε το πρόγραμμα WOWW στην τάξη σας;
2. Τι σκεφτήκατε και πώς νιώσατε όταν ακούσατε τα σχόλιά μας τις πρώτες φορές;
3. Σε τι πιστεύετε ότι έχει βοηθήσει -αν έχει- η εφαρμογή του προγράμματος WOWW στην τάξη σας;
4. Πώς καταλαβαίνετε ότι σας έχει βοηθήσει το πρόγραμμα WOWW; Τι έχετε παρατηρήσει να κάνετε εσείς ή οι συμμαθητές σας διαφορετικά;
5. Πώς νομίζετε ότι το πρόγραμμα WOWW έχει -αν έχει- βοηθήσει την καθηγήτριά σας; Πώς το καταλαβαίνετε αυτό; Κάνει κάτι με διαφορετικό τρόπο;
6. Τι θα λέγατε σε μαθητές άλλης τάξης, που πρόκειται να συμμετέχουν στο μέλλον σε πρόγραμμα WOWW;

Παράρτημα 5

Πρωτόκολλο Παρατήρησης

Σημειώσεις Πεδίου από Παρατήρηση – Θετικές συμπεριφορές στην τάξη

Αίθουσα:

Εκπαιδευτικός:

Σύμβουλος WOWW:

Ημερομηνία και Ώρα:

Περιγραφή θετικών συμπεριφορών

Σημειώσεις συμβούλου

Παράρτημα 6

Αποτελέσματα Man Whitney test για τους 2 στόχους στο Τεστ 1

Τεστ 1	
Mann-Whitney U	13,000
Wilcoxon W	34,000
Z	-,811
Asymp. Sig. (2-tailed)	,418
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,485 ^b

a. Grouping Variable: Στόχοι 1

b. Not corrected for ties.

Αποτελέσματα Man Whitney test για τους 2 στόχους στο Τεστ 2

Τεστ 2	
Mann-Whitney U	8,500
Wilcoxon W	29,500
Z	-1,546
Asymp. Sig. (2-tailed)	,122
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,132 ^b

a. Grouping Variable: Στόχοι 2

b. Not corrected for ties.

Αποτελέσματα Wilcoxon τεστ για τους βαθμούς της καθηγήτριας του τμήματος Π1

Βαθμοί μετά την παρέμβαση - Βαθμοί πριν την παρέμβαση	
Z	-2,807 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Αποτελέσματα Wilcoxon τεστ για τους βαθμούς της καθηγήτριας του τμήματος Γ2

Βαθμοί μετά την παρέμβαση - Βαθμοί πριν την παρέμβαση	
Z	-2,699 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Παράρτημα 7



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Θεσσαλονίκη, 05 /02/2018

Αξιότιμε γονέα-κηδεμόνα,

Η παρακάτω επιστολή αφορά τη διεξαγωγή μιας έρευνας στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας, στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για την οποία θα ήθελα την συγκατάθεση σας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της βραχείας θεραπείας που εστιάζει στις λύσεις για την υποστήριξη μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση συνέντευξης μετά την παρέμβαση. Η παρέμβαση θα είναι ομαδική και θα πραγματοποιηθεί σε επίπεδο τάξης. Η συμμετοχή των παιδιών είναι οικειοθελής και ανώνυμη. Οι ερωτήσεις δε θα θίγουν ηθικές αξίες και δε θα προσβάλουν τα άτομα. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου τηλεφωνικά. Εφόσον επιθυμείτε να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα, σας παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο. Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Ειρήνη Σιδηροπούλου

Με την παρούσα βεβαίωση επιτρέπω και είμαι σύμφωνος/η ο/η γιος/κόρη
μας..... (Ονοματεπώνυμο
μαθητή/τριας) να λάβει μέρος στην έρευνα σας, η οποία θα πραγματοποιηθεί από τον/την
Ειρήνη Σιδηροπούλου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επόπτρια την Λευκοθέα Καρτασίδου Επίκουρη
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής.

Ονοματεπώνυμο γονέα/ κηδεμόνα

Υπογραφή