

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ειδική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις για την Τροποποίηση των Στάσεων
Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι σε Παιδιά με Συναισθηματικές και
Συμπεριφορικές Δυσκολίες

Όνομα Επώνυμο: Μαρία Αναστασάκη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όνομα Επώνυμο: Μαρία Κυπριωτάκη

Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Σχολή
Επιστήμες της Αγωγής**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Ειδική Εκπαίδευση***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις για την Τροποποίηση των Στάσεων
Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι σε Παιδιά με
Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες**

Όνομα Επώνυμο: Μαρία Αναστασάκη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όνομα Επώνυμο: Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ειδική Εκπαίδευση από τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2017

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και στην εφαρμογή παρεμβάσεων προκειμένου να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς έχουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει εάν η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών μπορεί να τροποποιήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών). Ογδόντα έξι παιδιά συγκρότησαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση της αφήγησης ιστοριών για τέσσερις εβδομάδες και τριάντα τέσσερα παιδιά συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε η παρέμβαση. Για να διερευνηθούν οι στάσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες πριν και μετά την παρέμβαση χορηγήθηκε η κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R)). Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας τροποποιήθηκαν σημαντικά απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: *Παρέμβαση, Στάσεις, Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες*

Abstract

Several surveys have focused on studying the attitudes and perceptions of typically developing children towards children with special educational needs, as well as interventions to modify the attitudes of children, as they play an important role in the inclusion of children with special educational needs in general education. The purpose of this research is to investigate whether the implementation of the psycho-pedagogic intervention of story-telling can modify the attitudes and perceptions of pre-school typically developing children towards children with emotional and behavioral difficulties.

In this study, participated 120 non-disabled preschool children (4-6 years old). Eighty-six children comprised the experimental group in which the psycho-pedagogic intervention of story-telling was applied for four weeks and thirty-four children participated in the control group that did not take part in the intervention. The Acceptance Scale for Kindergarten-Revised (ASK-R) was used to investigate the attitudes of children in the control group and the experimental group towards children with emotional and behavioral difficulties before and after intervention. Results showed the attitudes and perceptions of children of the experimental group were significantly modified towards children with emotional and behavioral difficulties.

Keywords: *Intervention, Attitudes, Preschool Children, Emotional and Behavioral Difficulties*

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας, τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους υπήρξε εξαιρετική συνεργασία κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, τους γονείς μου που με στήριξαν και την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Κυπριωτάκη Μαρία που υπό την καθοδήγηση της ολοκληρώθηκε η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή..... | 9 |
| Κεφάλαιο 2 Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες..... | 14 |
| 2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών..... | 14 |
| 2.2 Η Αυξητική Τάση των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών..... | 16 |
| 2.3 Έρευνες σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες..... | 17 |
| Κεφάλαιο 3 Μορφές Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών..... | 21 |
| 3.1 Εφαρμογή Παρεμβάσεων που Διδάσκουν Θετικές Συμπεριφορές..... | 21 |
| 3.2 Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (School-Wide Positive Behavior Support-SWPBS)..... | 22 |
| 3.2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς..... | 23 |
| 3.2.2 Τα Τρίγωνα του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς..... | 24 |
| 3.2.3 Βήματα Εφαρμογής του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς..... | 26 |
| 3.2.4 Παράδειγμα: Εφαρμογή του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς σε Δημοτικό Σχολείο στο Κεντάκι..... | 27 |
| 3.3 Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ) (Functional Behavioral Assessment-FBA)..... | 29 |
| 3.3.1 Διαδικασία Εφαρμογής της Α.Λ.Α.Σ..... | 30 |
| 3.3.2 Παράδειγμα: Εφαρμογή της Α.Λ.Α.Σ σε Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα..... | 33 |
| 3.4 Η Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση..... | 35 |
| 3.4.1 Χαρακτηριστικά Παρεμβάσεων Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων..... | 36 |
| 3.4.2 Βήματα Εφαρμογής Παρεμβάσεων Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων..... | 38 |
| 3.4.3 Προγράμματα Παρέμβασης Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση..... | 39 |
| Κεφάλαιο 4 Τροποποίηση των Στάσεων των Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες..... | 41 |
| 4.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες..... | 41 |
| 4.2 Δεδομένα Ερευνών για την Εφαρμογή Παρεμβάσεων Τροποποίησης των Στάσεων των Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες..... | 45 |

| | |
|---|----|
| Κεφάλαιο 5 Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Πρωτοτυπία της Έρευνας..... | 49 |
| 5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 49 |
| 5.2 Πρωτοτυπία της Έρευνας | 50 |
| Κεφάλαιο 6 Μεθοδολογία..... | 51 |
| 6.1 Δείγμα | 51 |
| 6.2 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων | 52 |
| 6.2.1 Ηθικά Ζητήματα | 52 |
| 6.3 Μετρήσεις-Εργαλεία..... | 53 |
| 6.4 Ανάλυση Δεδομένων | 54 |
| 6.5 Αποτελέσματα..... | 55 |
| 6.5.1 Ψυχομετρική Ανάλυση της Κλίμακα ASK-R..... | 55 |
| 6.5.2 Συνέντευξη | 57 |
| 6.6 Συζήτηση..... | 63 |
| 6.7 Συμπεράσματα, Περιορισμοί, Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες..... | 68 |
| Επίλογος..... | 71 |
| Βιβλιογραφία | 73 |
| Παράρτημα Α..... | 82 |
| Κλίμακα ASK-R και Ιστορίες που Εφαρμόστηκαν στην Παρέμβαση της Έρευνας..... | 82 |
| A.1 Κλίμακα ASK-R..... | 83 |
| A.2 Ιστορία 1: Η Τελεία | 85 |
| A.3 Ιστορία 2: Η Παλέτα των Συναισθημάτων..... | 86 |
| A.4 Ιστορία 3: Τα Χέρια Δεν Είναι για να Δέρνουμε | 87 |
| A.5 Ιστορία 4: Οι Λέξεις Δεν Είναι για να Πληγώνουμε..... | 88 |

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η ενιαία εκπαίδευση ορίζεται ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α, σ. 39) και στηρίζεται στις αρχές που προωθούν το «ένα σχολείο για όλους», εντάσσοντας τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (UNESCO, 1994). Πρόσφατα έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη παρεμβάσεων προκειμένου να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron & Rutland, 2006· Cameron, Rutland & Brown, 2007· Favazza & Odom, 1997· Favazza, Phillipsen & Kumar 2000· Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 2000· Manolitsis & Kypriotaki, 2011), καθώς οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Manolitsis & Kypriotaki, 2011). Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα η οποία διερευνά εάν η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση της αφήγησης ιστοριών μπορεί να τροποποιήσει τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα αποτελεί το σημαντικότερο διεθνές έγγραφο για την ειδική εκπαίδευση καθώς εγκαθίδρυσε την έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης (Ainscow, 2005· Ainscow & Miles, 2008· Mittler, 2009). Ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην Ελλάδα για την ειδική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 1981 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α· Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005). Με το νόμο 1143/1981, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκαλούνται ως «αποκλίνοντα» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) και «νομιμοποιείται η εκπαίδευση ασυλικής μορφής» (Κυπριωτάκης, 2002, σ. 288-289). Ο δεύτερος νόμος 1566/1985 αποτελεί τον πρώτο νόμο που

συμπεριλήφθηκε σε νόμο της γενικής εκπαίδευσης (Nikolarazi et al., 2005· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ο τρίτος νόμος 2817/2000 εκσυγχρόνισε την ειδική εκπαίδευση (Χρηστάκης, 2006), η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική άρχισε να συμβαδίζει με τις διεθνείς τάσεις για την ενιαία εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), καθώς και να θεωρείται σημαντική η εμπλοκή του κράτους σε θέματα της ειδικής εκπαίδευσης (Συριοπούλου, 2002). Επιπλέον, «το γενικό σχολείο ορίζεται ως φυσικό πλαίσιο της φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σ. 1), καθώς κάθε παιδί έχει δικαίωμα να εντάσσεται στη γενική εκπαίδευση (Nikolarazi et al., 2005). Αρκετά σημαντικός είναι ο τέταρτος και τελευταίος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση 3699/2008 στον οποίο διατυπώνεται η διασφάλιση ίσων ευκαιριών, αυτονομίας και αυτάρκειας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) και προωθείται η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» (N. 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Στα πλαίσια τη ενταξιακής εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαίο τα σχολεία να προβούν σε όλες τις απαραίτητες αλλαγές προκειμένου να επιτευχθεί η φοίτηση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Φτιάκα, 2006). Για παράδειγμα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα αναλυτικά προγράμματα, οι κτιριακές και υλικοτεχνικές δομές είναι ανεπαρκείς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Είναι πολύ σημαντικό η ενταξιακή εκπαίδευση να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, χωρίς να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ των παιδιών (Κυπριωτάκης, 2008). Ακόμη, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα, καθώς στο νηπιαγωγείο διαμορφώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες και οι κοινωνικό-συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους τα οποία αποτελούν βασικές αρχές για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Manolitsis & Kyrgiotaki, 2011) και αποτελεί αρκετά σημαντική βαθμίδα εκπαίδευσης για την γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010).

Αρχικά, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται αναφορά στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επισημαίνοντας έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αρκετά υψηλό ποσοστό προβληματικών συμπεριφορών (Μανωλίτση & Τάφα, 2005) σε σύγκριση με παλαιότερα (Ματσόπουλος, 2005). Ακόμη, παρουσιάζονται τα ευρήματα ερευνών οι οποίες διερευνούν το είδος των προβληματικών συμπεριφορών που συναντούν συχνά οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, καθώς και τους τρόπους παρέμβασης που υιοθετούν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν. Με βάση τα δεδομένα των ερευνών οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αγνοούν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον, αντίθετα μέσα από ατομικές αλλά και συλλογικές ενέργειες προβαίνουν στην αντιμετώπιση τους, καθώς και επιδιώκουν τη συνεργασία με συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες και γονείς (Γουδήρας, Νούλας, Πολυχρονοπούλου, Παπαδόπουλος, Παπαδοπούλου, Αγαλιώτης κ.ά., 2008· Stefan, Rebeqa & Cosma, 2015· Yumus & Bayhan, 2016).

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα της Πουρσανίδου (2016) οι προβληματικές συμπεριφορές προκαλούν άγχος και ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δείχνουν περιορισμένη ανοχή στη διαχείριση τους (Stefan et. al., 2015), με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε αυστηρές στρατηγικές όπως τιμωρία, αποπομπή του μαθητή από την τάξη προκειμένου να τις τροποποιήσουν (Lane & Wehby, 2002· Πουρσανίδου, 2016· Yumus & Bayhan, 2016). Τέτοιες στρατηγικές είναι αναποτελεσματικές, εφόσον δε στοχεύουν στην επίτευξη μακροχρόνιων περιορισμών της αρνητικής συμπεριφοράς, δε διδάσκουν επιθυμητές συμπεριφορές (Heward, 2011), αντίθετα είναι αρκετά περιοριστικές, τιμωρητικές, καθώς επικεντρώνονται στην «αρνητική» πλευρά των μαθητών (Λιασίδου, 2015).

Στη συνέχεια, αναλύονται παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών διδάσκοντας θετικές συμπεριφορές, προλαμβάνοντας την εκδήλωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι το

σχολικό σύστημα προώθησης θετικής συμπεριφοράς (George, Harrower & Knoster, 2003· Heward, 2011· Lewis, Jones, Horner & Sugai, 2010· Lo, Algozzine, Algozzine, Horner & Sugai, 2010· Scott, 2001· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008), η αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ) (Αγγελή & Βλάχου, 2005· Heward, 2011· Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 1999-2000· Lane, Weisenbach, Little, Phillips & Wehby, 2006· Ματσόπουλος, 2005· Moreno, 2011· Moreno & Bullock, 2011· Scott & Nelson, 1999· Sugai & Horner, 1999-2000· Theodoridou & Koutsoklenis, 2013) και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Bullis, 2001· Heward, 2011· Κουρέα, Μαγίδου & Μιχαηλίδης, 2012· Lane & Wehby, 2002· Lane et al, 2006· Musti-Rao, 2010· Schoenfeld, Rutherford, Gable & Rock, 2008).

Επιπλέον, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή των στάσεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nikolaraizi et al., 2005). Παρόλα αυτά δεν πραγματοποιούνται προγράμματα τα οποία ενισχύουν και ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο (Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Nikolaraizi et al., 2005).

Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών φαίνεται να υπάρχει μια θετική στάση ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία (Favazza & Odom, 1996· Markodimitraki, Kypriotaki & Linardakis 2011· Nikolaraizi et al., 2005), αλλά και στη σχολική ηλικία (Κολιάδη, Μυλωνά, Κουμπιά, Γιαβρίμη & Βάρφη, 2001· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001· Ξενογιάννη & Υφαντή, 2002). Ακόμη, αναλύονται έρευνες που εφαρμόζουν παρεμβάσεις προκειμένου να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η αφήγηση ιστοριών μεμονωμένα (Cameron & Rutland, 2006· Manolitsis & Kypriotaki, 2011) ή σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις (Cameron et al., 2007· Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000), προβολή βίντεο (Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 2000).

Ακόμη, παρουσιάζονται ο σχεδιασμός και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση τροποποιήθηκαν απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, ενώ στην ομάδα ελέγχου η οποία δε συμμετείχε στην παρέμβαση και ακολούθησε το παιδαγωγικό πρόγραμμα χωρίς να πραγματοποιηθεί αναφορά για τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, δεν τροποποιήθηκαν.

Κεφάλαιο 2

Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να περιγραφεί η έννοια των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, επισημαίνεται η αυξητική τάση τους ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία σε σύγκριση με παλαιότερα και αναφέρονται δεδομένα ερευνών σχετικά με το είδος και τη συχνότητα των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και τις μορφές παρέμβασης που χρησιμοποιούν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν.

2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες ανήκουν στις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δεν υπάρχει για αυτές κάποιος σαφής, μοναδικός και ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός (Heward, 2011). Ένας ορισμός που διαμορφώθηκε από το Συμβούλιο για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders) είναι:

«Ο όρος «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή» σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα

κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το σχολείο και παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση επέμβαση στη γενική εκπαίδευση, ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής» (Heward, 2011, σ. 197).

Σύμφωνα με την Πούλου (2008) δεν έχει επικρατήσει κάποιος επίσημος όρος για να περιγράψει την κατηγορία των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Ακόμη, αναφέρει ότι ένας όρος που χρησιμοποιείται εναλλακτικά είναι «προβλήματα συμπεριφοράς» ο οποίος συναντάται αρκετά συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία.

Τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες εμφανίζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι ενοχλητικές προς τους άλλους, δεν εντοπίζονται εύκολα και αφορούν παιδιά που δεν είναι επιθετικά, σπάνια παίζουν με άλλα παιδιά, έχουν ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Heward, 2011), δύσκολα συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους ή τους παιδαγωγούς τους (Heward, 2011· Patton, Jolivet & Ramsey, 2006· Sutherland, Conroy, Abrams & Vo, 2010), έχουν μια καταθλιπτική διάθεση (Didaskalou & Millward, 2001· Patton et al., 2006· Πούλου, 2008), έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης (Didaskalou & Millward, 2001) και αρκετές φορές φαίνονται λυπημένα (Didaskalou & Millward, 2001· Grossmann, 2005· Patton et al., 2006).

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται συμπεριφορές οι οποίες εκλαμβάνονται ως αντικοινωνικές συμπεριφορές, ο εντοπισμός τους είναι αρκετά εύκολος (Heward, 2011) και αφορούν παιδιά που δεν υπακούουν στους κανόνες, χρησιμοποιούν υβριστική γλώσσα και συνεχώς νιώθουν νευρικότητα- ανησυχία (Πούλου, 2008). Άλλες μη επιθυμητές συμπεριφορές που

παρουσιάζουν είναι να σηκώνονται από τη θέση τους, να λένε ψέματα, να προκαλούν αναστάτωση στην τάξη με αποτέλεσμα να διασπάται η ομαλή λειτουργία της και να ενοχλούν τους συμμαθητές τους, να κλέβουν, να καταστρέφουν αντικείμενα που δε τους ανήκουν να μην ακολουθούν τις υποδείξεις του παιδαγωγού τους και να τον αγνοούν (Heward, 2011), καθώς και να χτυπούν ή να τσακώνονται ή να λογομαχούν αρκετά συχνά (Didaskalou & Millward, 2001· Grossmann, 2005· Heward, 2011· Patton et al., 2006· Stefan et al., 2015· Yumus & Bayhan, 2016).

2.2 Η Αυξητική Τάση των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών

Μέσα από έρευνες έχει αποδειχτεί ότι το ποσοστό παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς είναι αρκετά υψηλό (Μανωλίτσης & Τάφα, 2005), καθώς και «παρατηρείται η τάση τα παιδιά να έχουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς σε μικρότερη ηλικία απ' ό,τι παλαιότερα» (Ματσόπουλος, 2005, σ. 52). Λόγω της αυξημένης συχνότητας εμφάνισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που παρατηρείται στη προσχολική ηλικία είναι αναγκαία η εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Didaskalou & Millward, 2001· Heward, 2011· Μανωλίτσης & Τάφα, 2005· Ματσόπουλος, 2005· Singh, Lancioni, Winton, Karazsia & Singh, 2013· Stefan et al., 2015· Yumus & Bayhan, 2016). Να σημειωθεί ότι η παροχή έγκαιρων υπηρεσιών σε μικρά παιδιά με ή σε κίνδυνο να εμφανίσουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες έχει προληπτικό χαρακτήρα (Cress, Epstein & Synhorst, 2010). Σύμφωνα με τους Μανωλίτση & Τάφα (2005, σ. 155) «όσο πιο έγκαιρα εντοπιστεί και αξιολογηθεί ένα πρόβλημα τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η αντιμετώπιση του».

Στην Ελλάδα παρατηρείται να υπάρχει μια αυξητική τάση των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, όμως δεν εμφανίζεται με την ίδια ένταση και έκταση σε σύγκριση με άλλες χώρες (Πουρσανίδου, 2016). Να σημειωθεί η έρευνα των Didaskalou και Millward (2001) με δείγμα 600 Έλληνες

εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία το 63,3% απάντησε ότι έχει χειροτερέψει η συμπεριφορά των μαθητών τα τελευταία πέντε με δέκα χρόνια και το 1/3 ανέφερε ότι «συχνά» αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Ακόμη, στην έρευνα των Didaskalou και Millward (2001) επισημαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πολύ λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

2.3 Έρευνες σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Δυσκολίες

Σύμφωνα με την έρευνα των Μανωλίτση και Τάφα (2005) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν αρκετά συχνά μέσα στην τάξη προβληματικές συμπεριφορές όπως απόρριψη από τους συνομήλικους, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, δυσκολία στην τήρηση της σειράς και ανυπακοή. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική για τη διερεύνηση των προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζουν οι μαθητές και των μορφών παρέμβασης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν στο σχολικό περιβάλλον είναι η πανελλαδική έρευνα του Γουδήρα και συνεργατών (2008) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους το 13,2% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων τύπου Likert, οι οποίες ήταν δομημένες σε θεματικές ενότητες όπως τύποι προβληματικών συμπεριφορών (διαπροσωπικές σχέσεις, μη επιθυμητές συμπεριφορές), μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης των προβληματικών συμπεριφορών.

Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων διερευνούσε εάν οι μαθητές απορρίπτουν το έργο των άλλων, απειλούν με λόγια ή πράξεις τους συμμαθητές τους ή τους παιδαγωγούς τους, προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν με τους

συμμαθητές τους, αν ανταποκρίνονται στη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος, αρνούνται να μοιράζονται πράγματα με άλλους, εκφράζουν τα συναισθήματα τους, τραυματίζουν σωματικά τους συμμαθητές τους ή τους παιδαγωγούς τους, επιζητούν συχνά την προσοχή των άλλων, αντιδρούν ακατάλληλα στο διάλογο, αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους ή με τους παιδαγωγούς τους, προβαίνουν σε υποτιμητικά σχόλια ή χειρονομίες προς τους άλλους, είναι ανήσυχοι-υπερδραστήριοι, αδιαφορούν για τα συναισθήματα των άλλων, θυμώνουν έντονα, έχουν καταθλιπτική διάθεση (Γουδήρας κ.ά., 2008).

Ακόμη, μελετούσε τις μη επιθυμητές συμπεριφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως να καθυστερούν να έρχονται στο σχολείο, να αδυνατούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να εμφανίζουν απότομες αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων, να χρησιμοποιούν υβριστικό λεξιλόγιο, να μην ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και τις υποδείξεις του παιδαγωγού τους, να λένε ψέματα, να προκαλούν αναστάτωση στην τάξη με αποτέλεσμα να διασπάται η ομαλή λειτουργία της, να ενεργούν παρορμητικά, να συνεχίζουν τις ακατάλληλες συμπεριφορές για μεγάλο χρονικό διάστημα, να καταστρέφουν αντικείμενα που δε τους ανήκουν, να μιλάνε σε ακατάλληλο χρόνο και να ενοχλούν τους συμμαθητές τους όταν εκείνοι δουλεύουν (Γουδήρας κ.ά., 2008).

Στη θεματική ενότητα που περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το είδος των προβληματικών συμπεριφορών που συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα παιδιά είναι ανήσυχα, δε μπορούν να μείνουν ακίνητα για πολύ, συνεχώς επιζητούν την προσοχή των άλλων, τσακώνονται αρκετά συχνά, δεν ακολουθούν τις οδηγίες και τους κανόνες, μιλάνε σε ακατάλληλο χρόνο με αποτέλεσμα να διασπάται η ομαλή λειτουργία της τάξης. Στη θεματική ενότητα για τις παρεμβάσεις αξίζει να σημειωθεί η απάντηση που έδωσαν σε ερώτηση σχετικά με τον σχεδιασμό μιας παρέμβασης, απάντησαν ότι συνεργάζονται με κάποιο ειδικό, λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού και εμπλέκουν στην διαδικασία τον μαθητή αλλά και την οικογένεια του. Ακόμη, ανέφεραν ότι επιδιώκουν την ανάπτυξη ποιοτικής επικοινωνίας και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, διδάσκουν τρόπους αναστοχασμού των

ανεπιθύμητων συμπεριφορών, καθώς και τεχνικές ελέγχου των συμπεριφορών (Γουδήρας κ.ά., 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Stefan και των συνεργατών της (2015) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο αυτοί αντιμετωπίζουν αρκετές συμπεριφορές εξωτερίκευσης αλλά και εσωτερίκευσης, οι οποίες ποικίλλουν στην ένταση και στη συχνότητα, τονίζοντας την επιθετική συμπεριφορά ως το κύριο πρόβλημα που καλούνται να διαχειριστούν μέσα στην τάξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι φέρουν ευθύνη οι γονείς για τις συμπεριφορές των παιδιών τους, καθώς και η εμπλοκή τους σε θέματα διαχείρισης των συμπεριφορών είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματική. Παρόλα αυτά θεωρούν απαραίτητη την συμμετοχή των γονέων για την οργάνωση και την εφαρμογή των παρεμβάσεων τους. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών είναι περίπλοκη με αποτέλεσμα να τονίζουν την ανάγκη τους να συνεργάζονται με κάποιον ειδικό όπως τον σχολικό ψυχολόγο. Επιπλέον, αναφέρουν ότι ενθαρρύνουν τις θετικές συμπεριφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά προκειμένου να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και θεωρούν πολύ σημαντικό να επικρατούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ακόμη, επισημαίνουν ότι η χρήση κανόνων στην τάξη δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην παρουσίαση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αλλά και των επιθυμητών και αναφέρουν ότι όταν τα παιδιά παρουσιάζουν θετικές συμπεριφορές ανταμείβονται, ενώ σε περίπτωση που προβούν σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές χάνουν κάποιο προνόμιο ή κάθονται στην καρέκλα τους για πέντε λεπτά χωρίς να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Να σημειωθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η τελευταία τεχνική αυξάνει την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών. Στη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών απάντησαν ότι προβαίνουν σε συζήτηση, τα προτρέπουν να ζωγραφίσουν, τους παρουσιάζουν εικόνες που απεικονίζουν τα συναισθήματα ή τους διαβάζουν ιστορίες που παρουσιάζουν τις αντιδράσεις των ηρώων σε διάφορες καταστάσεις (Stefan et al., 2015).

Η έρευνα των Yumus και Bayhan (2016) δείχνει υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων να προβαίνει στην υπενθύμιση των κανόνων μέσα στην τάξη όπως και η προηγούμενη έρευνα. Το 28,2% προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο να παροτρύνεται η ανάπτυξη των θετικών συμπεριφορών, το 29% συνεργάζεται με ειδικούς προκειμένου να διαχειριστεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, το 53,8% αναγνωρίζει τα συναισθήματα των παιδιών και προσπαθεί να τα κατανοήσει και το 52,1% επιδιώκει να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα στο περιβάλλον της τάξης.

Κεφάλαιο 3

Μορφές Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση των Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών

Στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνεται η αναγκαιότητα υιοθέτησης ερευνητικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση και στη διδασκαλία θετικών συμπεριφορών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, αναλύονται το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (School-Wide Positive Behavior Support-SWPBS), η Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ) (Functional Behavioral Assessment-FBA) και η Διδασκαλία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.

3.1 Εφαρμογή Παρεμβάσεων που Διδάσκουν Θετικές Συμπεριφορές

Η πειθαρχία στο σχολείο, παραδοσιακά, περιορίζεται σε μεθόδους που εστιάζονται στη χρήση της τιμωρίας, για να ελεγχθούν οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών (Heward, 2011). Εφαρμόζονται αυστηροί κανόνες, οι οποίοι όταν αποδεικνύονται αναποτελεσματικοί, το σχολείο οδηγείται σε

αυστηρότερες πολιτικές πειθαρχίας, σε «μηδενικής ανοχής» πρακτικές όπως αποβολές, παραπομπή στο γραφείο (Simonsen, Sugai & Negron, 2008). Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης στην οποία συμμετείχαν 600 δάσκαλοι απάντησαν το 89.1% ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους προκαλούν άγχος και ανησυχία (Πουρσανίδου, 2016), κατά συνέπεια να δείχνουν περιορισμένη ανοχή στη διαχείρισή τους (Stefan et. al., 2015), προβαίνοντας σε αυστηρές στρατηγικές όπως τιμωρία, αποπομπή του μαθητή από την τάξη προκειμένου να τις τροποποιήσουν (Lane & Wehby, 2002· Πουρσανίδου, 2016· Yumus & Bayhan, 2016). Άλλες πρακτικές μπορεί να είναι η πρόσληψη προσωπικού ασφαλείας, η τοποθέτηση καμερών, η υιοθέτηση ενιαίων πολιτικών, η κράτηση στο σχολείο, η τοποθέτηση σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα και προγράμματα (Sugai & Horner, 2002). Τέτοιες στρατηγικές είναι αναποτελεσματικές, εφόσον δε στοχεύουν στην επίτευξη μακροχρόνιων περιορισμών της αρνητικής συμπεριφοράς, δε διδάσκουν επιθυμητές συμπεριφορές (Heward, 2011), αντίθετα είναι αρκετά περιοριστικές, τιμωρητικές, καθώς και επικεντρώνονται στην αρνητική πλευρά των μαθητών (Λιασίδου, 2015).

Είναι απαραίτητη η εφαρμογή παρεμβάσεων οι οποίες διδάσκουν θετικές συμπεριφορές και προλαμβάνουν την εκδήλωση της αρνητικής συμπεριφοράς προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον (Algozzine et al., 2011· Bullis et al., 2001· Horner et al., 1999-2000· Lane et al., 2002· Lewis et al., 2010· Lo et al., 2010· Scott, 2001· Simonsen et al., 2008· Schoenfeld et. al., 2008· Stefan et al., 2015· Sugai & Horner, 2002· Yumus & Bayhan, 2016).

3.2 Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (School-Wide Positive Behavior Support-SWPBS)

Η θετική υποστήριξης συμπεριφοράς (Positive Behavior Support-PBS) είναι μια ερευνητικά τεκμηριωμένη και προσωποκεντρική προσέγγιση που έχει ως στόχο

τη βελτίωση της ποιότητας της ζωή του ατόμου (Heward, 2011). Χρησιμοποιεί τεκμηριωμένες στρατηγικές και μεθόδους και συμπεριλαμβάνει συμπεριφοριστικές (Heward, 2011· Sugai & Horner, 1999-2000· Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008· Scott, 2001· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008) και βιοϊατρικές πρακτικές (Heward, 2011). Στοχεύει στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών διδάσκοντας κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, δημιουργεί θετικές σχέσεις και ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά (Heward, 2011· Sugai & Horner, 1999-2000· Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008· Scott, 2001· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008). Επιπλέον, αναπτύχθηκε ως μια εναλλακτική λύση που εφαρμοζόταν σε άτομα που εμφάνιζαν αρκετά επικίνδυνες συμπεριφορές. Η εφαρμογή της περιοριζόταν σε ατομικό επίπεδο, όμως εξετάζοντας και αναλύοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που υπήρχαν στα σχολεία, επεκτάθηκε σε Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (Lo et al., 2010).

3.2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής συμπεριφοράς

Το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής συμπεριφοράς δεν είναι μια παρέμβαση ή μια πρακτική ή ένα αναλυτικό πρόγραμμα (Sugai & Horner, 2008), αλλά είναι μία συστημική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στην ανάλυση της συμπεριφοράς και μέσω των ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών, στοχεύει στην ικανοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το βαθμό δυσκολίας τους. Εστιάζει στην πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών, πραγματοποιώντας αλλαγές στους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, διδάσκοντας κοινωνικές δεξιότητες και υποστηρίζοντας όλους τους μαθητές με πολλαπλά επίπεδα παρεμβάσεων.

Ακόμη, είναι μια ομαδική προσέγγιση, στην οποία συμμετέχουν ενεργά όλοι οι δάσκαλοι, όλο το προσωπικό του σχολείου, οι γονείς και οι κοινότητες. Βασίζεται στην εφαρμογή και στην καθιέρωση κανόνων που διατυπώνονται με σαφήνεια. Επικεντρώνεται στην πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς και στη πρόωπη παρέμβαση, χρησιμοποιώντας ερευνητικά τεκμηριωμένες

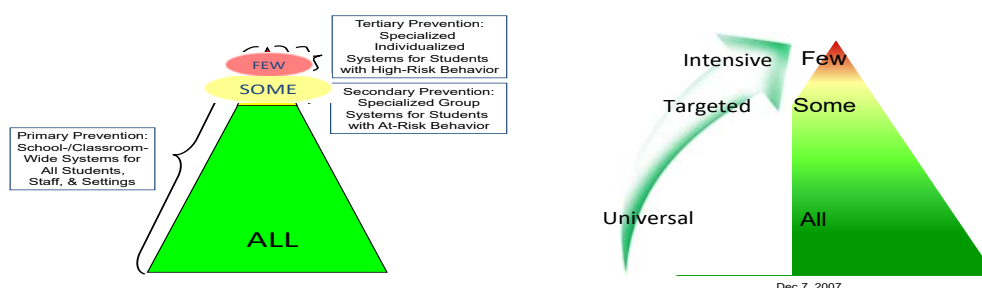
πρακτικές για να αναπτύξει και να διδάξει κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες στους μαθητές (Lo et al., 2010). Να σημειωθεί ότι αξιολογήσεις έχουν αποφανθεί ότι η εφαρμογή της από την προσχολική ηλικία οδηγεί σε μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στα επόμενα χρόνια (Lewis et al, 2010).

Επιπλέον, είναι μία πολυσυστηματική προσέγγιση, εφαρμόζεται στο σχολικό σύστημα, στην τάξη, σε μέρη όπως οι διάδρομοι του σχολείου, το σχολικό λεωφορείο, τη καφετέρια και ως εξειδικευμένη παρέμβαση σε κάποιους μαθητές. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η αξιολόγηση των δεδομένων (π.χ. παραπομπές στο γραφείο, ακαδημαϊκές επιδόσεις) και η χρήση τους για να ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις, ώστε να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Lo et al., 2010).

3.2.2 Τα Τρίγωνα του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς

Το 1990 το κέντρο Positive Behavioral Interventions and Support (PBIS) δημιούργησε το τρίγωνο με τα τρία επίπεδα (αριστερό τρίγωνο) και το 2007 για να ξεφύγει από την επιμονή στα στατιστικά επίπεδα και την «ετικετοποίηση» σε αυτά, δημιούργησε το τρίγωνο στη δεξιά εικόνα, ώστε να επικεντρωθεί στη λογική της πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (βλ. Σχήμα 1) (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2015).

Σχήμα 1. Τα τρίγωνα του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς



Πηγή: (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2015).

Το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από τρία βασικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην καθολική στήριξη παιδιών (tier 1: primary prevention), το δεύτερο επίπεδο στη στήριξη μιας ομάδας παιδιών (tier 2: secondary prevention) και το τρίτο επίπεδο στην εξατομικευμένη στήριξη παιδιών (tier 3: tertiary prevention) (George et al., 2003· Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008). Είναι μια προσέγγιση που μπορεί να αντιμετωπίσει όλες τις ανάγκες των μαθητών, ακόμα και τις πιο εξειδικευμένες (Lo et al., 2010· Sugai & Horner, 2008).

Στο πρώτο επίπεδο ανήκει το 80-90% των μαθητών του σχολείου (Lo et al., 2010) και ικανοποιούνται οι βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους ανάγκες, εφαρμόζοντας πρακτικές οι οποίες απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Στόχος είναι όσοι περισσότεροι μαθητές γίνεται, να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και να αυξήσουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (George et al., 2003· Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008). Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, συστήματα ενισχυτικής και θετικής συμπεριφοράς, ενεργή εποπτεία και παρακολούθηση, διδασκαλία προσδοκώμενων συμπεριφορών και διόρθωση λανθασμένων διαδικασιών (Lo et al., 2010).

Στο δεύτερο επίπεδο ανήκει το 5-10% των μαθητών του σχολείου (Lo et al., 2010). Σε αυτό το επίπεδο στηρίζονται μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν στο πρώτο επίπεδο και κινδυνεύουν να αποτύχουν, λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και των ελάχιστων κοινωνικών δεξιοτήτων (George et al., 2003· Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horne, 2008). Οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι η επιπρόσθετη εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, προγράμματα αυτοδιαχείρισης, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης θυμού, εντατικός έλεγχος και παρακολούθηση από τους ενήλικες εντός και εκτός σχολείου (Lo et al., 2010).

Στο τρίτο επίπεδο ανήκει το 1-5% των μαθητών (Lo et al., 2010). Σε αυτό το επίπεδο υποστηρίζονται μαθητές με χρόνια αρνητικές συμπεριφορές και αρκετά χαμηλές σχολικές επιδόσεις (George et al., 2003· Lo et al., 2010·

Simonsen et al., 2008· Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horne, 2008). Οι παρεμβάσεις του πρώτου και του δεύτερου επιπέδου στήριξης είναι αναγκαίες, αλλά αναποτελεσματικές, επειδή είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη και εξατομικευμένη στήριξη των μαθητών, για να επιτύχουν στο σχολείο (Lo et al., 2010· Simonsen et al., 2008). Η αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών είναι αναγκαία, γιατί καθιστά ικανούς τους ειδικούς να κατανοήσουν τη φύση τους και να αποφασίσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Ακόμη, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι η εντατική εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και εξατομικευμένα προγράμματα διαχείρισης συμπεριφοράς. Η συμμετοχή των γονέων και των κοινοτήτων στο τρίτο επίπεδο υποστήριξης είναι απαραίτητη, διότι στόχος είναι η ολική βελτίωση ποιότητας ζωής των μαθητών (Lo et al., 2010).

3.2.3 Βήματα Εφαρμογής του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς

Πολλές φορές ανεξάρτητα από την ικανότητα του προσωπικού και το επίπεδο των διαθέσιμων παρεμβάσεων, η εφαρμογή των πρακτικών της προσέγγισης μπορεί να μη φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο σχεδιασμός για επιτυχημένα Σχολικά Συστήματα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς βασίζεται σε πέντε βήματα. Πρώτο βήμα είναι η δημιουργία μιας δυναμικής ηγετικής ομάδας. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς εκείνη συλλέγει τις πληροφορίες για τους μαθητές και διατυπώνει τις προσδοκώμενες συμπεριφορές. Επιπλέον, στην ομάδα σημαντικό ρόλο έχουν ο διευθυντής, ο οποίος λόγω της θέσης του μπορεί να παίρνει κάποιες σημαντικές αποφάσεις και οι γονείς των παιδιών. Δεύτερο βήμα είναι η εξασφάλιση της ύπαρξης συμφωνίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου (τουλάχιστον το 80%) για την εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων. Η ομάδα αποφασίζει ποιες ανάγκες θα καλύψει, καθώς και ορίζει το χρονικό πλαίσιο εφαρμογής των παρεμβάσεων (3-4 χρόνια). Μεγάλο μέρος της ευθύνης για την επίτευξη της ομοφωνίας στο εσωτερικό της ομάδας έχει ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος αποφασίζει την κατανομή των πόρων και έχει τον έλεγχο της διαδικασίας και του προσωπικού που στελεχώνει την ομάδα (Sugai & Horner, 2002).

Τρίτο βήμα είναι η συλλογή δεδομένων ώστε να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση. Τα δεδομένα συλλέγονται από τα αποτελέσματα παρακολούθησης των συμπεριφορών των μαθητών (π.χ. παραπομπές στο γραφείο, ποσοστά αποβολών) (Sugai & Horner, 2002). Τέταρτο βήμα είναι η εφαρμογή των παρεμβάσεων να γίνεται με πιστότητα (Sugai & Horner, 2002· Sugai & Horner, 2008). Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή του σχεδίου δράσης, το προσωπικό είναι αναγκαίο να έχει κατακτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται και να έχει κατανοήσει τις στρατηγικές του σχεδίου. Πέμπτο και τελευταίο βήμα είναι η αξιολόγηση και η παρακολούθηση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του σχεδίου δράσης. Σε αυτή τη φάση είναι αναγκαίο να συλλέγονται χρήσιμες πληροφορίες, με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών του σχεδίου δράσης. Επιπλέον, τα δεδομένα μπορούν να καταχωρούνται σε ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα καταχώρησης δεδομένων στο «School-Wide Information System» (SWIS), το οποίο επιτρέπει στο προσωπικό του σχολείου να εισέρχεται στο ηλεκτρονικό σύστημα με τη χρήση κωδικού (Sugai & Horner, 2002). Ακόμη, ένα εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική εφαρμογή των βημάτων είναι το Positive Behavior Support: Comprehensive Assessment Tool. Σε αυτό περιέχονται κατευθυντήριες ερωτήσεις για κάθε βήμα, στις οποίες καλούνται ο διευθυντής σε συνεργασία με την ομάδα να απαντήσουν, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας (George et al., 2003).

3.2.4 Παράδειγμα: Εφαρμογή του Σχολικού Συστήματος Θετικής Συμπεριφοράς σε Δημοτικό Σχολείο στο Κεντάκι

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς αποτελεί το δημοτικό σχολείο στο Κεντάκι το οποίο τη χρονική περίοδο που μελετήθηκε φιλοξενούσε 500 μαθητές. Οι μαθητές είχαν πολύ χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και το 96% του μαθητικού πληθυσμού τρεφόταν δωρεάν ή μειωμένα. Επιπλέον, παρουσίαζαν αρκετές προβληματικές συμπεριφορές, να σημειωθεί ότι το ποσοστό των μαθητών που απομακρύνονταν από την τάξη ήταν το μεγαλύτερο σε σύγκριση με άλλα σχολεία της περιοχής, συμπεριλαμβάνοντας και τα σχολεία της μέσης

εκπαίδευσης. Ο διευθυντής του σχολείου πήρε την πρωτοβουλία και απευθύνθηκε σε ειδικούς. Στο σχολείο ήταν αναγκαίο να εφαρμοστεί μία προσέγγιση που θα προωθούσε και θα δίδασκε θετικές συμπεριφορές στους μαθητές. Μετά από αρκετές συναντήσεις ψηφίστηκε από το προσωπικό του σχολείου να εφαρμοστεί το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς και συμφώνησαν να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία για μια σχολική χρονιά (Scott, 2001).

Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, όλοι οι συμμετέχοντες δάσκαλοι, ειδικοί, γραμματείς, φύλακες, εργαζόμενοι της καφετέριας και οι διευθυντές συγκεντρώνονταν 8 ώρες την ημέρα, με σκοπό να οργανώσουν τη διαδικασία. Όλοι μαζί δημιούργησαν δύο λίστες, στη μια λίστα κατέγραψαν τα μέρη, την ώρα και τις συνθήκες στις οποίες πιθανόν να πραγματοποιούνταν προβληματικές συμπεριφορές και στη δεύτερη κατέγραψαν στρατηγικές που θα μπορούσαν να προλαμβάνουν την εκδήλωσή τους. Στη συνέχεια, αποφάσισαν ποιες στρατηγικές και ποιες πρακτικές θα εφαρμόσουν, ώστε να υπάρξουν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, η ομάδα καθόρισε τις προσδοκώμενες συμπεριφορές και όρισε τους κανόνες με σαφήνεια στους μαθητές από την πρώτη μέρα λειτουργίας του σχολείου. Ακόμη, δημιούργησαν μια μικρότερη ομάδα με ένα αντιπρόσωπο από κάθε κατηγορία εργαζομένων, η οποία ανέλαβε την εφαρμογή της προσέγγισης στο σχολείο. Η ομάδα αποφάσισε να πραγματοποιεί συνάντηση μία φορά το μήνα για να παρουσιάζονται και να αξιολογούνται τα δεδομένα (Scott, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολείο εφάρμοσε ασφαλείς παραπομπές (Safe Room) και μείωσε αρκετά τις αποβολές των μαθητών από το σχολείο. Το «Safe Room» είναι ένας μικρός χώρος με γραφεία στο οποίο στέλνεται ο μαθητής για προκαθορισμένο χρόνο, όταν δε σέβεται τους κανόνες ή προκαλεί αναστάτωση μέσα στην τάξη. Ενώ, βρίσκεται εκεί ο μαθητής υποστηρίζεται και απασχολείται με ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της προσέγγισης ήταν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς να βρίσκονται περισσότερη ώρα μέσα στην τάξη, μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονταν δράσεις αποκλεισμού λόγω των αρνητικών συμπεριφορών, μειώθηκε η ένταση των προβληματικών συμπεριφορών, όμως η συχνότητα τους

παρέμεινε η ίδια. Ωστόσο, μπορεί η συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών να παρέμεινε η ίδια, όμως άλλαξε ο τρόπος διαχείρισής τους από το σχολείο (Scott, 2001).

3.3 Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ) (Functional Behavioral Assessment-FBA)

Η Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ) βασίζεται στον συμπεριφορισμό και χρησιμοποιείται για την διερεύνηση των αιτιών ή των λειτουργιών μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσόπουλος, 2005). Η Α.Λ.Α.Σ ορίζεται ως «μια συλλογή τεχνικών και στρατηγικών για τη διάγνωση των αιτιών και τη διερεύνηση των παρεμβάσεων, οι οποίες προορίζονται να επιλύσουν την προβληματική συμπεριφορά» (Ματσόπουλος, 2005, σ. 53). Επιπλέον, αποτελεί ένα τύπο παρέμβασης που οδηγεί σε ουσιαστική και μόνιμη αλλαγή (Lane et al., 2006), δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά σε χρόνιες και σοβαρές συμπεριφορές (Scott & Nelson, 1999) και είναι αποτελεσματικότερη όταν υλοποιείται στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας στην οποία συμμετέχουν ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοπεδικός, ο διευθυντής και οι γονείς. Ακόμη, βασική αρχή της Α.Λ.Α.Σ είναι ότι η διεπιστημονική ομάδα δε θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στη συμπεριφορά που μπορεί να παρατηρηθεί, αλλά να αναζητεί αιτίες και λειτουργίες που δεν είναι ορατές, όπως οι συναισθηματικοί παράγοντες και νοητικοί-γνωστικοί παράγοντες (Ματσόπουλος, 2005).

Επιπρόσθετα, η Α.Λ.Α.Σ είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται προληπτικά κατά την πρώτη εμφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς (Scott & Nelson, 1999). Είναι μια διαδικασία συλλογής δεδομένων, δε βασίζεται σε αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας (Moreno, 2011) και χρησιμοποιείται σε σχολεία που προωθούν τις αρχές της θετικής συμπεριφοράς (Moreno & Bullock, 2011· Sugai & Horner, 1999-2000). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων της Α.Λ.Α.Σ χρησιμοποιούνται προκειμένου να

αναπτυχθούν παρεμβάσεις προώθησης θετικής συμπεριφοράς στην ειδική αλλά και στη γενική εκπαίδευση (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013). Η αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων εξαρτάται από την ικανότητα του προσδιορισμού των λειτουργιών της συμπεριφοράς και της δημιουργίας εναλλακτικών πλαισίων, ώστε να διδαχθούν οι μαθητές θετικές συμπεριφορές που θα αντικαταστήσουν τις αρνητικές (Scott & Nelson, 1999).

3.3.1 Διαδικασία Εφαρμογής της Α.Λ.Α.Σ

Η διαδικασία που ακολουθεί η Α.Λ.Α.Σ είναι αρχικά να ορίσει τη προβληματική συμπεριφορά, στη συνέχεια δημιουργεί μία ή περισσότερες υποθέσεις σχετικά με το πότε και υπό ποιες συνθήκες πραγματοποιείται η προβληματική συμπεριφορά και ακολουθεί ο προσδιορισμός της λειτουργίας της συμπεριφοράς που συνδέεται με την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του μαθητή (Scott & Nelson, 1999). Να σημειωθεί ότι δύο ερμηνείες της λειτουργίας της προκλητικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι ότι ο μαθητής θέλει να ικανοποιήσει μια επιθυμητή ατομική ανάγκη του (π.χ. χτυπάει τους συμμαθητές του για να τραβήξει την προσοχή του εκπαιδευτικού) ή ο μαθητής θέλει να αποφύγει κάτι που δεν επιθυμεί να πράξει (π.χ. να αποφύγει μία σχολική εργασία μέσα στην τάξη) (Heward, 2011). Μόλις καθοριστούν οι λειτουργίες της συμπεριφοράς δίνεται η δυνατότητα να σχεδιαστούν παρεμβάσεις που διδάσκουν στους μαθητές συμπεριφορές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες τους με επιθυμητό τρόπο (Scott & Nelson, 1999).

Η Α.Λ.Α.Σ χρησιμοποιεί την έμμεση αξιολόγηση και την άμεση αξιολόγηση προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα δεδομένα, ώστε να προσδιορίσει τις λειτουργίες και τα αίτια που προκαλούν την προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή (Ματσόπουλος, 2005). Η έμμεση αξιολόγηση πραγματοποιείται με άτυπες συζητήσεις, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, λίστες ελέγχου και δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιούνται σε πρόσωπα που γνωρίζουν το παιδί όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί (Scott & Nelson, 1999). Επιπλέον, εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έμμεση αξιολόγηση είναι το Functional Assessment Interview (Συνέντευξη Λειτουργικής Αξιολόγησης), το οποίο περιλαμβάνει ένα έντυπο που συμπληρώνεται από τον ίδιο το μαθητή. Με αυτόν

τον τρόπο ο μαθητής μετατρέπεται σε πληροφοριοδότη του εαυτού του και προτρέπεται να σκεφτεί τις συνθήκες στις οποίες δημιουργούνται οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές και τα επακόλουθα τους (Heward, 2011). Άλλα εργαλεία είναι το Motivation Assessment Scale (Κλίμακα Αξιολόγησης Κινήτρων) και το Problem Behavior Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Προβληματικών Συμπεριφορών), τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν με εύκολο τρόπο. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τις έμμεσες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται προκειμένου να κατευθύνουν τις άμεσες αξιολογήσεις (Scott & Nelson, 1999).

Οι άμεσες αξιολογήσεις περιλαμβάνουν την παρατήρηση και τον προσδιορισμό των περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν στην δημιουργία των προβληματικών συμπεριφορών (Ματσόπουλος, 2005). Μέσω της παρατήρησης μπορεί να προσδιοριστούν τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά της προβληματικής συμπεριφοράς όπως η συχνότητα, η διάρκεια, ο τόπος, ο χρόνος και η ένταση (Scott & Nelson, 1999). Ακόμη, αποτελεσματικές λειτουργικές εκτιμήσεις οργανώνονται όταν παρατηρούνται οι καθημερινές προβληματικές ρουτίνες του μαθητή (Horner et al, 1999-2000). Στις άμεσες αξιολογήσεις χρησιμοποιείται η συμπεριφοριστική τεχνική της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς που αποκαλείται ABC (antecedents-behavior-consequences), η οποία επεξεργάζεται τρεις παράγοντες αυτούς που προηγήθηκαν της προβληματικής συμπεριφοράς (antecedents), τη συμπεριφορά (behavior) και των γεγονότων που ακολούθησαν της προβληματικής συμπεριφοράς (consequences) (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι δε περιορίζεται στην εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά διερευνά τα γεγονότα που προηγήθηκαν και τα γεγονότα που ακολούθησαν.

Εφόσον συγκεντρωθούν τα δεδομένα από τις άμεσες και έμμεσες αξιολογήσεις, ακολουθείται η διαδικασία σχεδιασμού υποθέσεων σχετικά με τη λειτουργία των προβληματικών συμπεριφορών (Scott & Nelson, 1999). Οι υποθέσεις μπορούν να δημιουργηθούν με τη μορφή της μεθόδου ABC (antecedents-behavior-consequences) (Moreno, 2011). Οι υποθέσεις αφορούν τη σχέση μεταξύ των συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν, δηλαδή των

γεγονότων που προηγήθηκαν και επακολούθησαν. Μετά την δημιουργία των υποθέσεων πραγματοποιείται η επιβεβαίωση αυτών, κάνοντας προβλέψεις για το πώς μπορούν να αλλάξουν οι μεταβλητές και οι παράγοντες που προηγούνται και ακολουθούν την προβληματική συμπεριφορά. Ακόμη, όταν μια υπόθεση δεν αποδειχτεί ακριβής θα πρέπει να αναδιατυπωθεί και να επανελεγχθεί σε μια συνεχή διαδικασία που τελειώνει μόνο με την επικύρωσή της (Scott & Nelson, 1999). Για παράδειγμα, ο δάσκαλος αναφέρει ότι ένας μαθητής φωνάζει μέσα στη τάξη. Οι υποθέσεις είναι ότι είτε ο μαθητής θέλει να τραβήξει την προσοχή του δασκάλου και των συμμαθητών του είτε θέλει να αποφύγει το μάθημα. Στη συνέχεια, έχοντας βρει αυτές τις δύο υποθέσεις ο δάσκαλος, προχωρεί στην αλλαγή των μεταβλητών και των παραγόντων που προκαλούν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα των υποθέσεων (Ματσόπουλος, 2005). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει αλλαγές μέσα στην τάξη, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του με επιθυμητό τρόπο. Εάν η συμπεριφορά του μαθητή αλλάξει, σημαίνει ότι η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε, διαφορετικά θα πρέπει να προβεί σε νέες υποθέσεις (Ματσόπουλος, 2005).

Στη συνέχεια, εφόσον η προγενέστερη και η επακόλουθη μεταβλητή έχουν επικυρωθεί και οι λειτουργίες της συμπεριφοράς έχουν επιβεβαιωθεί μέσα από τις υποθέσεις, υλοποιείται ο σχεδιασμός της παρέμβασης. Στόχος της παρέμβασης είναι η αντικατάσταση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία θα εκτελεί την ίδια λειτουργία για τον μαθητή. Για να επιτευχθεί η αντικατάσταση της συμπεριφοράς, απαιτείται αρκετός χρόνος μέχρι ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί τη νέα συμπεριφορά (Scott & Nelson, 1999). Για παράδειγμα, ένας μαθητής φωνάζει μέσα στην τάξη ώστε να τραβήξει την προσοχή του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής μπορεί να διδαχτεί να σηκώνει το χέρι του (επιθυμητή συμπεριφορά), αλλά επειδή η χρήση της φωνής είναι ένας πιο εύκολος και γρήγορος τρόπος για να ικανοποιηθεί η ανάγκη του, συνεχίζει να χρησιμοποιεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μέχρι να κατακτήσει την επιθυμητή (Scott & Nelson, 1999).

Να σημειωθεί ότι ένα σχέδιο παρέμβασης που βασίζεται στην Α.Λ.Α.Σ για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να εφαρμόζεται με πιστότητα (Lane et al.,

2006· Ματσόπουλος, 2005). Τα επόμενα βήματα είναι η διατήρηση των επιθυμητών αλλαγών και η συλλογή δεδομένων με βάση την πρόοδο των μαθητών που παρατηρείται μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Εάν τα δεδομένα ικανοποιούν τους στόχους των εκπαιδευτικών, συνεχίζουν με τις παρεμβάσεις, διαφορετικά θα πρέπει να προβούν σε αλλαγές και επαναπροσδιορισμό των δεδομένων (Scott & Nelson, 1999).

3.3.2 Παράδειγμα: Εφαρμογή της Α.Λ.Α.Σ σε Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα

Η χρήση της Α.Λ.Α.Σ στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον έχει αποδειχτεί αποτελεσματική σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με ποικίλες δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Lane et al., 2006· Scott & Nelson, 1999· Theodoridou & Koutsoklenis, 2013). Ένα παράδειγμα εφαρμογής της Α.Λ.Α.Σ πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ο Philip είναι ένα εννιάχρονο αγόρι με μυϊκή δυστροφία (Duchenne Muscular Dystrophy), στο σχολείο παρουσιάζει συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και δυσκολεύεται στη γραφή. Συγκεκριμένα εμφανίζει επιθετική και προκλητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Όταν βρίσκεται στην τάξη δεν τηρεί τους κανόνες, διακόπτει το μάθημα και φεύγει συνεχώς από τη θέση του χωρίς άδεια. Οι προσπάθειες του δασκάλου προκειμένου ο μαθητής να επιστρέψει στη θέση του καταλήγουν στο να πέφτει στο πάτωμα, να κλαίει και να αρνείται να σηκωθεί.

Ακόμη, ασκεί σωματική και λεκτική επίθεση, καθώς και πετάει αντικείμενα με κίνδυνο τον τραυματισμό του ίδιου αλλά και των υπολοίπων που βρίσκονται στην τάξη. Ο Philip συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο καθημερινά σε όλες τις δραστηριότητες. Κάθε φορά που πέφτει στο πάτωμα, ο δάσκαλος διακόπτει το μάθημα και προσπαθεί να τον σηκώσει, αναστατώνοντας και τους υπόλοιπους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων δεν έχει καμία κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, αντίθετα επεμβαίνει στα παιχνίδια τους με ενοχλητικό τρόπο. Η διαδικασία της Α.Λ.Α.Σ ξεκίνησε με πρωτοβουλία ενός καινούριου δασκάλου με γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση, ο οποίος κατεύθυνε το δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης και το υπόλοιπο

προσωπικό, καθώς κανένας δεν είχε γνώσεις σε θέματα της ειδικής εκπαίδευσης (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013).

Οι έμμεσες αξιολογήσεις πραγματοποιούνται με την εξέταση του προσωπικού φάκελου του μαθητή, καθώς και με συνεντεύξεις της μητέρας του, του δασκάλου της γενικής εκπαίδευσης και της δασκάλας των αγγλικών. Μετά ακολουθεί η άμεση αξιολόγηση με τη χρήση της ABC (antecedents-behavior-consequences) προκειμένου να διερευνηθούν και να παρατηρηθούν οι συνθήκες που προηγούνται των προβληματικών συμπεριφορών, καθώς και αυτών που ακολουθούν. Παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής παρουσίαζε περισσότερο προκλητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος των αγγλικών, της γλώσσας και των διαλειμμάτων. Στη συνέχεια, με βάση τα δεδομένα των αξιολογήσεων ακολούθησε ο σχεδιασμός της υπόθεσης, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό σχέδιο παρέμβασης (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013). Η υπόθεσή που δημιουργήθηκε ανέφερε ότι «όταν ο Philip έπρεπε να πράξει απαιτητικά καθήκοντα για εκείνον, στα οποία δε μπορούσε να συμβαδίσει με τους υπόλοιπους συμμαθητές, έπεφτε κάτω στο έδαφος και έκλαιγε, ώστε να αποφύγει αυτές τις δραστηριότητες και να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του και του δασκάλου του» (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013, σ. 58)

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι αλλαγές προκειμένου να επιβεβαιωθεί η παραπάνω υπόθεση. Ζητήθηκε από το δάσκαλό να τροποποιήσει τις ασκήσεις μέσα στην τάξη, ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει ο Philip και η εξέταση του να διεξάγεται προφορικά, εφόσον δυσκολεύεται στον γραπτό λόγο. Ακόμη, τοποθετήθηκε ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής μέσα στην τάξη, προκειμένου ο Philip να πραγματοποιεί τις γραπτές εργασίες. Αυτές οι αλλαγές τον βοήθησαν να νιώσει ισότιμα μέσα στην τάξη. Επιπλέον, σε αντικατάσταση των αρνητικών συμπεριφορών ο Philip έμαθε να ζητάει βοήθεια από το δάσκαλο και να σηκώνει το χέρι του όταν δυσκολευόταν, καθώς και να ζητάει από τους συμμαθητές του να συμμετέχει στο παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι επιθυμητές συμπεριφορές διδάχτηκαν μέσω της εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, ανατροφοδότησης και θετικής ενίσχυσης. Ο Philip τραβούσε πλέον την προσοχή των συμμαθητών του, αλλά με επιθυμητό τρόπο. Τα αποτελέσματα

της παρέμβασης ήταν ο Philip να μειώσει τη συχνότητα, την ένταση, τη διάρκεια των προβληματικών συμπεριφορών και να αυξήσει τις επιθυμητές συμπεριφορές (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013).

3.4 Η Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποδίδονται πολλές φορές στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, η οποία προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης τους, καθώς αδυνατούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να ξεκινούν μία συζήτηση και να διαχειριστούν την αποτυχία τους με θετικό τρόπο (Heward, 2011). Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές που φοιτούν από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο (Bullis, 2001) και εντάσσεται στη γενική αλλά και στην ειδική εκπαίδευση με αρκετά επιτυχή αποτελέσματα στην διαχείριση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Schoenfeld et al., 2008), όπως αποδεικνύεται από πειραματικές έρευνες (Κουρέα κ.ά., 2012).

Η πρόληψη των αντικοινωνικών συμπεριφορών συχνά αγνοείται μέχρι να κάνουν την εμφάνισή τους, εφόσον δεν εφαρμόζονται παρεμβάσεις πρώιμης παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον (Lane & Wehby, 2002). Όταν οι μαθητές βρίσκονται σε μικρή ηλικία μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα σε παρεμβάσεις διαχείρισης των κοινωνικών συμπεριφορών σε σχέση με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι χρειάζονται εντατικότερες παρεμβάσεις προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητές αλλαγές σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Lane & Wehby, 2002). Για τη διερεύνηση των αιτιών και της φύσης των προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί μια κριτική ανάλυση της κοινωνίας, του σχολείου, της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των τρόπων διδασκαλίας που υιοθετούνται στα σχολεία (Liasidou, 2015). Η έκθεση του μαθητή σε παράγοντες όπως η φτώχεια, η γονεϊκή κακοποίηση, το υποβαθμισμένο γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων και η γονεϊκή

αδιαφορία μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών και στη σχολική αποτυχία (Κουρέα κ.ά., 2012).

3.4.1 Χαρακτηριστικά Παρεμβάσεων της Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον Heward (2011, σ. 739) η παρέμβαση είναι «κάθε προσπάθεια που γίνεται προς όφελος παιδιών και ενηλίκων με αναπηρίες μπορεί να είναι προληπτική (αποφυγή μετατροπής πιθανών προβλημάτων σε σοβαρή αναπηρία), θεραπευτική (υπέρβαση της αναπηρίας μέσω κατάρτισης ή εκπαίδευσης, ή αντισταθμιστική (παροχή στο άτομο νέων τρόπων διαχείρισης της αναπηρίας)». Οι παρεμβάσεις διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων πραγματοποιούνται σε καθολικό επίπεδο και σε εξατομικευμένο επίπεδο ή σε μια μικρή ομάδα. Σε καθολικό επίπεδο οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου και επικεντρώνονται στην πρόληψη της εμφάνισης αντικοινωνικών συμπεριφορών (Bullis, 2001). Τέτοιες παρεμβάσεις απαιτούν λιγότερο χρόνο, προσπάθεια και κόστος σε σχέση με τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε ατομικό επίπεδο ή σε μια μικρή ομάδα και ασκούν επίδραση στην πλειοψηφία των μαθητών (Bullis, 2001). Σε καθολικό επίπεδο παρεμβάσεων χρησιμοποιείται το Student Risk Screening Scale (SRSS) που εφαρμόζεται σε μαθητές του δημοτικού (Lane & Wehby, 2002) και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες, τις προβληματικές συμπεριφορές και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με τη χρήση της κλίμακας Likert (Lane et al, 2006). Σε εξατομικευμένο επίπεδο ή σε μικρή ομάδα μαθητών οι παρεμβάσεις στοχεύουν στη διακοπή ακραίων συμπεριφορών και προσφέρονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bullis, 2001).

Ακόμη, οι παρεμβάσεις διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζονται σε κάποιες παραδοχές όπως όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες, οι ελλείψεις των κοινωνικών δεξιοτήτων και οι ανάγκες είναι διαφορετικές για κάθε μαθητή και είναι σημαντικό η γενίκευση και η διατήρηση τους (Schoenfeld et al., 2008). Για παράδειγμα, για έναν μαθητή που έχει μάθει να σηκώνει το χέρι του στην τάξη των αγγλικών αλλά συνεχίζει να φωνάζει όταν βρίσκεται στις άλλες τάξεις τα οφέλη των παρεμβάσεων είναι αμελητέα

(Schoenfeld et al., 2008). Η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει είναι σαφής, δηλαδή ο μαθητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει τι πρόκειται να διδαχθεί, για ποιο λόγο είναι αναγκαίο να το μάθει και να κατανοήσει τι ακριβώς στοχεύει να πετύχει. Μέσω της μίμησης και της παρουσίασης κατάλληλων συμπεριφορών μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά και με σαφήνεια η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει παραδείγματα συμπεριφορών, αντλώντας τις συμπεριφορές από το χώρο του σχολείου και από βιντεοταινίες (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Επιπλέον, η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με το παιχνίδι των ρόλων και την αναπαράσταση κάποιων συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές (Αγγελή & Βλάχου, 2005), καθώς και με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών οι οποίες δημιουργούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρουσιάζουν τις κατάλληλες συμπεριφορές στους μαθητές κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους (Musti-Rao, 2010).

Επιπλέον, η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητο να διεξάγεται με άμεσο και συστηματικό τρόπο. Είναι σημαντικό να δίνονται στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να εξασκήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να υπάρχει άμεση, συχνή και θετική ανατροφοδότηση διαφορετική για κάθε μαθητή. Στις παρεμβάσεις διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διαδικασία της αυτοδιαχείρισης (Schoenfeld et al., 2008), η οποία εφαρμόζεται αρκετά σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Patton et al., 2006), καθώς ο μαθητής μαθαίνει να ελέγχει τη συμπεριφορά του και είναι σημαντική για τη γενίκευση και τη διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Αγγελή & Βλάχου, 2005· Heward, 2011). Ακόμη, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να υλοποιούνται με ένα συντονισμένο τρόπο, ουσιαστικό και επαρκή σε ένταση και χρόνο. Πολύ συχνά οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται για πολύ μικρό χρονικό διάστημα και περιορίζονται σε επίπεδο τάξης χωρίς να επεκτείνονται σε άλλους χώρους. Επιπλέον, στις παρεμβάσεις είναι σημαντική η παρουσία και η ενεργή συμμετοχή των γονιών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι οι παρεμβάσεις είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται με πιστότητα, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεργασίας τους με επαγγελματίες και με την αυτοαξιολόγησή τους (Bullis, 2001). Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την

ικανότητα να αναγνωρίζουν όσο το δυνατό νωρίτερα την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και να εφαρμόζουν παρεμβάσεις και στρατηγικές διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου (Lane & Wehby, 2002).

3.4.2 Βήματα Εφαρμογής Παρεμβάσεων Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Η εφαρμογή των παρεμβάσεων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα. Πρώτο βήμα είναι η επιλογή των μαθητών που εμφανίζουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, αφού πρώτα έχει αποδειχτεί μετά από προσεκτική παρακολούθηση. Η παρατήρηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους και στον τρόπο που συμπεριφέρονται μέσα στην τάξη. Να σημειωθεί ότι η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Δεύτερο βήμα είναι να επιλεχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες που πρόκειται να διδαχθούν οι μαθητές. Για να υλοποιηθεί η επιλογή των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αναγκαίο να εξεταστούν οι συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζεται και λειτουργεί η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (Schoenfeld et al., 2008).

Για παράδειγμα, η προβληματική συμπεριφορά εμφανίζεται όταν δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν σε κάποια δραστηριότητα ή κάνουν κάποιο λάθος, όταν δέχονται κριτική, όταν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, όταν δε μπορούν να συγκεντρωθούν ενώ δουλεύουν ανεξάρτητα ή δε μπορούν να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης όπως να σηκώνουν το χέρι τους ή να κάθονται ήσυχα στην θέση τους (Schoenfeld et al., 2008). Στη διερεύνηση των συνθηκών της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να συμβάλλει η Α.Λ.Α.Σ (Horner, et al., 1999-2000· Κουρέα κ.ά., 2012· Scott & Nelson, 1999· Theodoridou & Koutsoklenis, 2013).

Στη συνέχεια, καταγράφεται μια λίστα με τις κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να οδηγήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, όταν προσδιορίζονται οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές αξίες, οι ανάγκες της κοινωνίας και οι προσδοκίες των

γονιών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Στο τρίτο βήμα διακρίνονται οι μαθητές που αδυνατούν να αποκτήσουν μία κοινωνική δεξιότητα και εκείνοι που αρνούνται να εμπλακούν στη διαδικασία των παρεμβάσεων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων. Η δεύτερη κατηγορία μαθητών χρειάζεται να γνωρίζουν το λόγο που θα πρέπει να αποκτήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Τέταρτο βήμα είναι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν επιλεγεί (Schoenfeld et al., 2008). Τελευταίο μέρος της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η αξιολόγηση των παρεμβάσεων, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης (Κουρέα κ.ά., 2012).

3.4.3 Προγράμματα Παρέμβασης Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Όταν οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται πριν την τρίτη τάξη δημοτικού είναι πολύ πιθανό να προληφθεί η εμφάνιση των αντικοινωνικών συμπεριφορών. Αυτό δε σημαίνει ότι η παρέμβαση μετά την τρίτη δημοτικού δεν είναι αποτελεσματική αλλά πραγματοποιείται με εντατικότερο τρόπο, διότι οι συμπεριφορές αποκτούν μια σταθερότερη μορφή (Lane & Wehby, 2002). Προγράμματα παρέμβασης διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί για να εφαρμόζονται σε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως την τρίτη τάξη δημοτικού είναι το CLASS για μη ενεργούς μαθητές, το RECESS για επιθετικούς μαθητές, το PEERS για κοινωνικά απομονωμένους μαθητές (Bullis, 2001) και το *To Taking Part: Introducing Social Skills to Children* με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες «που ομαδοποιούνται σε έξι ενότητες διεξαγωγή συζητήσεων, επικοινωνία συναισθημάτων, προσωπική έκφραση, συνεργασία με συνομηλίκους, παιχνίδι με συνομηλίκους και αντίδραση στην επιθετικότητα και τη σύγκρουση» (Heward, 2011, σ. 225).

Το πρόγραμμα *First Step* αποτελεί μια ολοκληρωμένη παρέμβαση που συμβάλλει στην πρόληψη ανίχνευση και διαχείριση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές με την είσοδο τους στο σχολικό περιβάλλον ή στο νηπιαγωγείο που παρουσιάζονται τα πρώτα σημάδια αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία του

προγράμματος είναι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί σε καθολικό επίπεδο προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, διδάσκει πρότυπα συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας και προσφέρει εκπαίδευση στους γονείς ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους στο σπίτι. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται σε όλα τα στάδια της παρέμβασης προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα διδάσκει έξι κοινωνικές δεξιότητες: την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στο σχολείο, τη συνεργασία, την αποδοχή κανόνων, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη σύναψη φιλίας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης (Bullis, 2001).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το πρόγραμμα First Step είναι αρκετά αποτελεσματικό στη διαχείριση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Ακόμη, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων που εφαρμόζονται σε μαθητές με την είσοδο τους στο σχολείο σε συνδυασμό με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών και με την εκπαίδευση των γονέων να εφαρμόζουν θετικές μορφές πειθαρχίας. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι η συμμετοχή των μαθητών σε παρεμβάσεις διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων πρόκειται να τους ωφελήσει στη μετέπειτα πορεία τους (Bullis, 2001). Συγκεκριμένα, έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων από την είσοδό τους στο σχολείο, στην ηλικία των 18 ετών ήταν 20% λιγότερο πιθανό να διαπράξουν πράξεις βίας, 38% λιγότερο πιθανό να πίνουν πολύ αλκοόλ και 35% λιγότερο πιθανό να τεκνοποιήσουν ή να συμβάλλουν σε μια εγκυμοσύνη (Bullis, 2001).

Κεφάλαιο 4

Τροποποίηση των Στάσεων των Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται αρχικά η παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η αναφορά σε δεδομένα ερευνών που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν την τροποποίηση των στάσεων αυτών.

4.1 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η ενιαία εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί (Nikolarazi et al., 2005). Είναι μια διαδικασία η οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι αντιλήψεις των γονέων, η ευαισθησία, η ενημέρωση,

η εκπαίδευση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενιαία εκπαίδευση, οι απόψεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι στάσεις και η αποδοχή από τους συμμαθητές. Να σημειωθεί ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης έχουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Manolitsis & Kypriotaki, 2011) και το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου αυτή να επιτευχθεί (Nikolarazi et al., 2005).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες δεν πραγματοποιούνται προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον τα οποία να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Nikolarazi et al., 2005). Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πάτρα, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη να δεχτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη τους, έδειξε ότι τα σχολεία δεν ήταν δυνατό να το υλοποιήσουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε θέματα ειδίκευσης των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά.), καθώς και ζητήματα υποδομής και χρηματοδότησης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, προς το παρόν (Ξενογιάννη & Υφαντή, 2002).

Η κατανόηση του τρόπου που διαμορφώνουν θετικές ή αρνητικές στάσεις τα παιδιά δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία, καθώς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνουν, το οποίο επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους (Nikolarazi et al., 2005). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Nikolarazi & De Reybekiel (2001) βρήκαν ότι τα παιδιά εξέφρασαν θετικές στάσεις περισσότερο σε ερωτήσεις που αφορούσαν κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες παρά σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη σύναψη φιλικών σχέσεων με παιδιά με σωματικές δυσκολίες συγκεκριμένα τύφλωση, κώφωση και κινητικές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα

παιδιά μπορεί να ντρεπόταν να εκφράσουν μια αρνητική άποψη και εξέφρασαν μια κοινωνικά αποδεκτή στάση ή μπορεί να ένιωθαν φόβο και άγνοια προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να μπορούν να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001).

Ακόμη, τα παιδιά που ζούσαν στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ότι είχαν υψηλότερα ποσοστά αποδοχής σε σχέση με τα παιδιά που έμεναν στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρόλο που στο Ηνωμένο Βασίλειο είχαν εφαρμοστεί πολιτικές ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση αρκετά νωρίτερα σε σύγκριση με την Ελλάδα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι τα παιδιά στην Ελλάδα είναι πιο ευαισθητοποιημένα ως προς τις ανάγκες των συνανθρώπων τους ή μπορεί να οφείλεται στο ότι έχουν περισσότερο άγνοια ως προς τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Με βάση τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας τα παιδιά στην Ελλάδα που φοιτούσαν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν υψηλότερο ποσοστό μη αποδοχής σε σχέση με τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιδιά στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι περισσότερο προετοιμασμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα, με καλύτερα προετοιμασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, με προγράμματα ενσωμάτωσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης προκειμένου να αποδεχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές σε σύγκριση με τα παιδιά της Ελλάδας (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001).

Σε άλλη έρευνα της Nikolarazi και των συνεργατών της (2005) η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ δεν παρατηρήθηκε στατιστική διαφορά στα επίπεδα αποδοχής μεταξύ των παιδιών των δύο χωρών που εντάσσονταν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, εντοπίστηκε ότι τα παιδιά στην Ελλάδα που φοιτούσαν σε τάξεις που δεν υπήρχαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν χαμηλότερα ποσοστά αποδοχής σε σύγκριση με τα παιδιά στην ΗΠΑ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στις ΗΠΑ είναι περισσότερο προετοιμασμένα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα. Ακόμη, τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολικά περιβάλλοντα που

εντάσσονταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνισαν περισσότερο αποδεκτές στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολικά περιβάλλοντα που δεν εντάσσονταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nikolarazi et al., 2005).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να μελετηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερευνών φαίνεται να υπάρχει μια αποδεκτή στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία (Favazza & Odom, 1996· Markodimitraki et al., 2011· Nikolarazi et al., 2005), αλλά και στη σχολική ηλικία (Κολιάδη κ.ά., 2001· Nikolarazi & De Reybekiel, 2001· Ξενογιάννη & Υφαντή, 2002). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η έρευνα των Koller και San Juan (2015) η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μορφή συνέντευξης με παιγνιώδη τρόπο και στόχευε στη μελέτη των στάσεων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας από 3,5-8 ετών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας παιχνίδια όπως κούκλες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. ένα κορίτσι που χρησιμοποιεί αμαξίδιο) αλλά και κούκλες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις οποίες στηρίζονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

Είναι αρκετά σημαντικό να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα έρευνας της Κολιάδη και των συνεργατών της (2001) που διεξήχθη σε μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν την κοινωνική συναναστροφή και τη γνωριμία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατανοούν τα προβλήματα τους, με την προϋπόθεση όμως ότι θα έχουν κάποια χαρακτηριστικά που θα τους κάνουν αποδεκτούς από εκείνους. Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να γίνει κατανοητό ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ξεκινώντας μέσα από την εκπαίδευση είναι απαραίτητη η οργανωμένη και συστηματική ενημέρωση για τις ανάγκες αλλά και για τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2 Δεδομένα Ερευνών για την Εφαρμογή Παρεμβάσεων Τροποποίησης των Στάσεων των Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ακόμη, άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη διάφορων παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron & Rutland, 2006· Cameron et al., 2007· Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 2000· Manolitsis & Kypriotaki, 2011). Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η αφήγηση ιστοριών με κεντρικούς ήρωες άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron & Rutland, 2006· Manolitsis & Kypriotaki, 2011), η αφήγηση ιστοριών σε συνδυασμό με παιχνίδι με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και συνεργασία των γονέων ή ενήλικων συγγενών (π.χ. γιαγιά, παππούς, θεία) προκειμένου να επαναλάβουν τις προηγούμενες παρεμβάσεις στο σπίτι (Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000), η αφήγηση ιστοριών σε συνδυασμό με την παρέμβαση πολλαπλής ταξινόμησης δεξιοτήτων (multiple classification skills training) (Cameron et al., 2007), καθώς και η προβολή ταινίας σε συνδυασμό με επίσκεψη στο σχολείο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιχνίδια που συμβάλλουν στην κατανόηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 2000).

Επίσης, στην έρευνα των Manolitsis και Kypriotaki, (2011) μελετήθηκαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised-ASK-R), προκειμένου να μελετηθούν οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε ώστε να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η αφήγηση ιστοριών με ήρωες παιδιά ή ζώα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη

συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκαν δύο ομάδες η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα. Στην πειραματική ομάδα διαβάστηκαν έξι διαφορετικές ιστορίες για δύο εβδομάδες, συγκεκριμένα τρεις ιστορίες την εβδομάδα και στη συνέχεια πραγματοποιούνταν συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας, ενώ στην ομάδα ελέγχου συνεχίστηκε το παιδαγωγικό πρόγραμμα χωρίς να συμμετέχουν στην αφήγηση ιστοριών που αναφερόταν σε παιδιά ή ζώα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας υπήρξε τροποποίηση των στάσεων στα παιδιά που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα, ενώ στα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση.

Στην έρευνα των Favazza και Odom (1997) συμμετείχαν 46 παιδιά τυπικής ανάπτυξης 5-6 ετών και 15 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 3-9 ετών. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, στην ομάδα που δεν είχε καμία επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην ομάδα χαμηλής επαφής με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου η επαφή περιοριζόταν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και στην ομάδα υψηλής επαφής με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία συμμετείχε σε μια σειρά από παρεμβάσεις διάρκειας εννέα εβδομάδων. Αρχικά, πραγματοποιούνταν η αφήγηση των ιστοριών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με συζήτηση, στη συνέχεια ακολουθούσε παιχνίδι μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αφήγηση των ιστοριών επαναλαμβανόταν στο σπίτι από τους γονείς των παιδιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας καμία αλλαγή δεν παρατηρήθηκε στις ομάδες που δεν είχαν καμία επαφή ή είχαν χαμηλή επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά μόνο στην ομάδα υψηλής επαφής στην οποία εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις. Να σημειωθεί ότι για τη διερεύνηση των στάσεων των παιδιών και των τριών ομάδων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-ASK) πριν και μετά από τις παρεμβάσεις.

Σε μία άλλη έρευνα των Favazza και των συνεργατών (2000) που μελετούσε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες: α) στην ομάδα που συμμετείχε στην αφήγηση

των ιστοριών, β) στην ομάδα που συμμετείχε σε παιχνίδια με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στην ομάδα που συμμετείχε σε όλες τις παρεμβάσεις και δ) στην ομάδα ελέγχου. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε ότι προκλήθηκαν μεγαλύτερες αλλαγές σε επίπεδο αποδοχής προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα που εφαρμόστηκαν όλες οι παρεμβάσεις παρά στα παιδιά που συμμετείχαν στις ομάδες που εφαρμόστηκαν μεμονωμένα οι παρεμβάσεις. Να σημειωθεί ότι η έρευνα των Favazza και των συνεργατών (2000) διέφερε από την προηγούμενη έρευνα των Favazza και Odom (1997) στη διάρκεια και στη διαδικασία, καθώς και εφάρμοσε την αναθεωρημένη κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R)).

Η έρευνα των Μαναβόπουλου και Γεωργιάδη (2000) πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό να τροποποιήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα παιδιά με προβλήματα όρασης. Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα ενημέρωσης για τα παιδιά με προβλήματα όρασης σε δύο διδασκαλίες από την νηπιαγωγό της τάξης, ενώ στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης δύο φορές την εβδομάδα για ένα μήνα προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά ως προς τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Οι διδασκαλίες της νηπιαγωγού στόχευαν στην αισθητηριακή αγωγή πραγματοποιώντας δραστηριότητες όπως αναγνώριση αντικειμένων και προσώπων, μετακίνησης και προσανατολισμού στο χώρο. Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε προβολή ταινίας για τα άτομα με προβλήματα όρασης, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στην τάξη τους ενός φοιτητή με προβλήματα όρασης και συμμετείχαν σε παιχνίδια με σκοπό να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με προβλήματα όρασης. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας οι διδασκαλίες της εκπαιδευτικού οι οποίες ήταν αρκετά δασκαλοκεντρικές και αυστηρές δεν κατάφεραν να τροποποιήσουν τις στάσεις των παιδιών της ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα ήταν αρκετά αποτελεσματικό στην αλλαγή των στάσεων ως προς τα παιδιά με προβλήματα όρασης.

Ακόμη, η έρευνα των Cameron και Rutland (2006) που μελέτησε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5-10 ετών, χρησιμοποίησε την αφήγηση ιστοριών

προκειμένου να τροποποιηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μετά από εκτεταμένη επαφή των παιδιών με ιστορίες που αναφερόταν στη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών χωρίς και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτεύχθηκε η αλλαγή των παιδιών ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μία άλλη έρευνα των Cameron και των συνεργατών (2007) στην οποία μελετήθηκαν παιδιά ηλικίας 6-9 ετών ως προς τις στάσεις τους απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαβάστηκαν εκτεταμένα ιστορίες με κεντρικούς ήρωες άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια συμμετείχαν σε πολλαπλές δεξιότητες ταξινόμησης ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ιστορίες έγιναν κατανοητές και άσκησαν επίδραση στις στάσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, μετά την αφήγηση των ιστοριών δόθηκαν στα παιδιά εικόνες που παρουσίαζαν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια πραγματοποίησαν δραστηριότητες ταξινόμησης των εικόνων βασιζόμενα σε κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. την ειδική κατηγορία στην οποία κατατασσόταν τα εικονιζόμενα άτομα). Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι η παρέμβαση της εκτεταμένης αφήγησης των ιστοριών ήταν αποτελεσματικότερη στην τροποποίηση των στάσεων των παιδιών σε σχέση με τη παρέμβαση πολλαπλής ταξινόμησης δεξιοτήτων.

Κεφάλαιο 5

Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Πρωτοτυπία της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα, καθώς και η σημασία και η πρωτοτυπία της μεταπτυχιακής διατριβής.

5.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών μπορεί να τροποποιήσει τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Επιμέρους στόχος είναι να μελετηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Με βάση το σκοπό και το στόχο διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

E1: Κατά πόσο η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών μπορεί να τροποποιήσει τη στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες;

E2: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και των στάσεων των παιδιών της ομάδα ελέγχου και της πειραματικής ομάδας;

E3:Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και των στάσεων των παιδιών της ομάδα ελέγχου και της πειραματικής ομάδας;

E4: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις των παιδιών μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση;

E5: Υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ως προς τα επίπεδα αποδοχής μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση;

5.2 Πρωτοτυπία της Έρευνας

Υπάρχει η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών οι οποίες να εφαρμόζουν ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις προκειμένου να επιτευχθεί η τροποποίηση των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης και στη δημιουργία ένα σχολείο για όλους. Να σημειωθεί ότι ελάχιστες μελέτες εντοπίστηκαν οι οποίες εφάρμοζαν την αφήγηση ιστοριών προκειμένου να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron & Rutland, 2006· Cameron et al., 2007· Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000), καθώς και δεν εντοπίστηκε έρευνα η οποία μέσω της αφήγησης των ιστοριών να στόχευε στην τροποποίηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα ηθικά ζητήματα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε στην έρευνα, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μετά την στατιστική ανάλυση, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

6.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 (65 αγόρια και 55 κορίτσια) παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) τυπικής ανάπτυξης. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 60.02 μήνες και κυμαινόταν μεταξύ των 50-73 μήνες. Συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 34 (17 αγόρια και 17 κορίτσια) παιδιά προσχολικής ηλικίας (μέσο όρο ηλικίας 61.03 μήνες), ενώ στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 86 (48 αγόρια και 38 κορίτσια) παιδιά προσχολικής ηλικίας (μέσο όρο ηλικίας 59.62 μήνες). Να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε τάξεις στις οποίες δε συμπεριλάμβαναν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, δεν είχαν επαφή και αλληλεπίδραση με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις τάξεις τους. Ακόμη, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας όσο αφορά στο φύλο, την ηλικία, καθώς και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

6.2 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις αρχές του Μάρτη έως και τις αρχές του Απρίλη το σχολικό έτος 2016-2017. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης μέσω της αφήγησης τεσσάρων ιστοριών για τέσσερις εβδομάδες (μία ιστορία την εβδομάδα). Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών ήταν παιδιά τα οποία αντιμετώπιζαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των ιστοριών συμπεριλάμβανε συμπεριφορές των πρωταγωνιστών ως προς τους συμμαθητές τους με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους φίλους τους, τους γονείς τους και τους δασκάλους τους. Ακόμη, η επιλογή των ιστοριών πραγματοποιήθηκε μετά από αρκετή έρευνα, ώστε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη φιλία μεταξύ παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και στη διαχείριση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Μετά την αφήγηση των ιστοριών τα παιδιά συμμετείχαν σε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών. Την ίδια χρονική περίοδο τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου συνέχισαν το παιδαγωγικό τους πρόγραμμα, χωρίς να συμμετέχουν στην αφήγηση ιστοριών σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Να σημειωθεί ότι μελετήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών της ομάδα ελέγχου και της πειραματικής ομάδας ως προς τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μία εβδομάδα πριν και μια εβδομάδα μετά την παρέμβαση με τη χρήση της κλίμακας αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) σε ένα ήσυχο μέρος με κάθε παιδί ξεχωριστά.

6.2.1 Ηθικά Ζητήματα

Η επιλογή των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και μετά από την άδεια των γονέων στους οποίους δόθηκε γραπτή επιστολή για κάθε παιδί που τους ενημέρωνε σχετικά με την ερευνητική διαδικασία. Να σημειωθεί ότι κάθε παιδί συμμετείχε στην έρευνα εφόσον το επιθυμούσε το ίδιο, καθώς και μπορούσε να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσε.

6.3 Μετρήσεις-Εργαλεία

Η κλίμακα ASK δημιουργήθηκε από τους Favazza & Odom, (1996) και στη συνέχεια αναθεωρήθηκε σε Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R), πραγματοποιώντας αλλαγές στο πρωτόκολλο και στη διαδικασία εφαρμογής της (Favazza & Odom, 1999· Favazza et al., 2000· Nikolaraizi et al., 2005). Η κλίμακας αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από την Νικολαραϊζή (Nikolaraizi et al., 2005). Η ASK-R είναι μία κλίμακα 18 ερωτήσεων, η οποία μετράει την αποδοχή ή τη μη αποδοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τη βαθμολόγηση τριών απαντήσεων «ναι», «όχι» ή «ίσως» που θα δοθούν σε κάθε ερώτηση (Favazza et al., 2000). Ακόμη, δόθηκαν στα παιδιά κάρτες με φατσούλες, συγκεκριμένα όταν τα παιδιά ήθελαν να απαντήσουν «ναι» έδειχναν τη χαρούμενη φατσούλα, όταν τα παιδιά ήθελαν να απαντήσουν «όχι» έδειχναν την λυπημένη φατσούλα και όταν τα παιδιά ήθελαν να απαντήσουν «ίσως» έδειχναν την ουδέτερη φατσούλα.

Κάθε απάντηση των παιδιών βαθμολογείται ώστε να υπολογιστεί ο βαθμός αποδοχής ή μη αποδοχής ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με 0 βαθμούς βαθμολογείται η μη αποδεκτή απάντηση, με 1 βαθμό βαθμολογείται η ουδέτερη απάντηση και με 2 βαθμούς βαθμολογείται η αποδεκτή απάντηση. Η συνολική βαθμολογία των απαντήσεων της κλίμακας κυμαίνεται από 0-36. Όταν η βαθμολογία των απαντήσεων των παιδιών κυμαίνεται μεταξύ 0-11 σημαίνει χαμηλό επίπεδο αποδοχής, μεταξύ 12-24 σημαίνει μέτριο επίπεδο αποδοχής και μεταξύ 25-36 σημαίνει υψηλό επίπεδο αποδοχής (Manolitsis & Kypriotaki, 2011· Nikolaraizi et al., 2005). Να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα η ανάλυση αξιοπιστίας είναι Cronbach's alpha=0.77 και σε όλες τις σημαντικές αναλύσεις το p-value ήταν κάτω από το επίπεδο .05. Παρόμοια με την παρούσα έρευνα ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας στην έρευνα των Favazza et al., (2000) Cronbach's alpha=0.78, ενώ στην έρευνα των Manolitsis και Kypriotaki, (2011) το Cronbach's alpha=0.86 και στην έρευνα της Nikolaraizi et al., (2005) ο Cronbach's alpha=0.87.

Ακόμη, η κλίμακα ASK-R περιέχει ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης μιας συνέντευξης με κάθε παιδί ξεχωριστά. Η συνέντευξη περιλαμβάνει τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες συμπληρώνουν τέσσερις κλειστές ερωτήσεις της κλίμακας προκειμένου να υπάρξουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις όπως «Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει;», «Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν δε μπορούσε να περπατήσει;», στη συνέντευξη τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν για ποιο λόγο θα ήθελαν ή δε θα ήθελαν να το κάνουν αυτό, πως θα έπαιζαν με αυτά τα παιδιά και τι είδους παιχνίδια θα έπαιζαν. Επιπλέον, οι ερωτήσεις όπως «Έχεις βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;», «Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες;» μέσω της συνέντευξης συγκεντρώνονται λεπτομέρειες σχετικά με τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς καλούνται να τα περιγράψουν (Nikolarazi et al., 2005).

6.4 Ανάλυση δεδομένων

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS statistics 20.0 όπου έγιναν οι μετρήσεις των συχνοτήτων, των μέσων όρων και της τυπικής απόκλισης των απαντήσεων. Για τη σύγκριση και την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε independent samples t-test για τη σύγκριση μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών (π.χ. φύλο και ομάδες) και αναλογικών μεταβλητών (π.χ. αθροίσματα πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, paired samples t-test για τη σύγκριση των αθροισμάτων μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και χ^2 ή chi-square για τη διερεύνηση της σχέσης των επιπέδων αποδοχής της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.

6.5 Αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, καθώς και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις της κλίμακας αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (ASK-R).

6.5.1 Ψυχομετρική ανάλυση της κλίμακα ASK-R

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προήλθαν από το άθροισμα των 18 ερωτήσεων που περιέχει η κλίμακα ASK-R βασιζόμενη στην έρευνα της Nikolaraizi et al., (2005) και των Manolitsis και Kypriotaki, (2011). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των αθροισμάτων ανά φύλο και ανά ομάδα πριν την παρέμβαση. Τα αθροίσματα των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδα ελέγχου δεν διαφέρουν στατιστικά πριν την παρέμβαση ($t(118)=1.004, p=.31$). Να σημειωθεί ότι τα αθροίσματα μεταξύ των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) της ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά ($t(32)=1.74, p>.05, \text{Cohen's } d=.59$), καθώς και τα αθροίσματα μεταξύ των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) της πειραματικής ομάδας ($t(84)=-.41, p>.05, \text{Cohen's } d=.09$) πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αθροισμάτων ως προς το φύλο και την ομάδα πριν την παρέμβαση

| Φύλο/ομάδα | Ομάδα ελέγχου | | Πειραματική ομάδα | |
|-------------------|---------------|------|-------------------|------|
| | Μ.Ο | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Αγόρια | 25.47 | 4.48 | 21.81 | 8.26 |
| Κορίτσια | 22.12 | 6.25 | 22.61 | 9.38 |
| Συνολικό δείγμα | 23.79 | 5.78 | 22.16 | 8.73 |
| Συνολικός αριθμός | | 34 | | 86 |

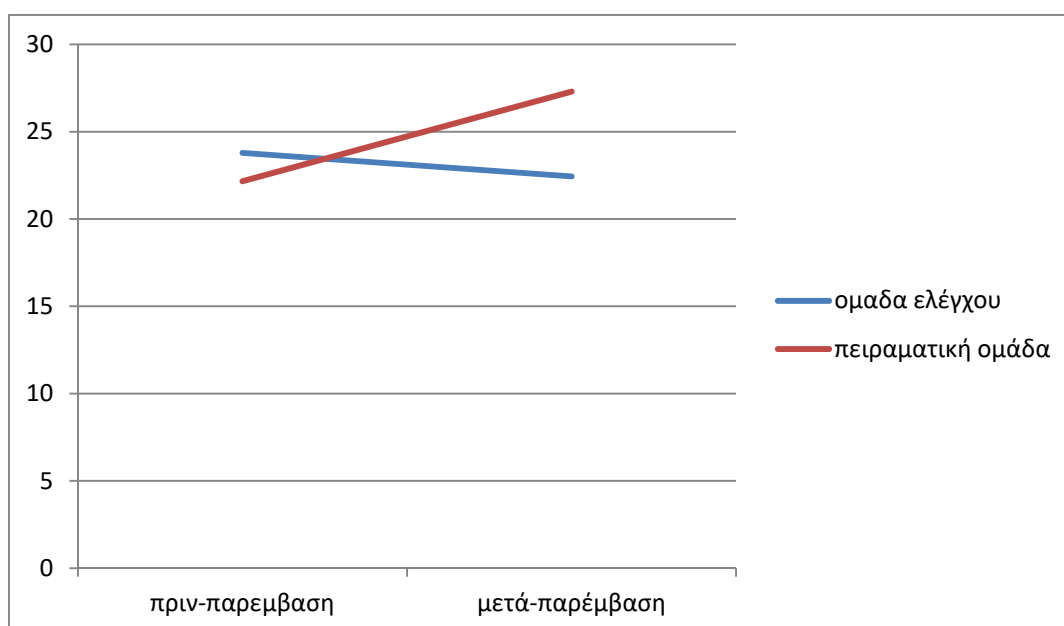
Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά διαφορά στα αθροίσματα των παιδιών ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα ως προς το φύλο ($t(118)=.41, p=.67$) και ως προς την ηλικιακή ομάδα (προνήπια και νήπια) ($t(118)=.61, p=.54$). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των αθροισμάτων ανά φύλο και ομάδα μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αθροισμάτων ως προς το φύλο και την ομάδα μετά την παρέμβαση

| Φύλο/ομάδα | Ομάδα ελέγχου | | Πειραματική ομάδα | |
|-------------------|---------------|------|-------------------|------|
| | Μ.Ο | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Αγόρια | 24.12 | 4.92 | 27.00 | 5.66 |
| Κορίτσια | 20.76 | 6.04 | 27.68 | 7.22 |
| Συνολικό δείγμα | 22.44 | 5.69 | 27.30 | 6.36 |
| Συνολικός αριθμός | 34 | | 86 | |

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αθροίσματα της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου να διαφέρουν στατιστικά τα αθροίσματα πριν και μετά την παρέμβαση ($t(33)=3.65, p=.001$), καθώς μετά την παρέμβαση υπήρξε στην ομάδα ελέγχου εμφανής μείωση του αθροίσματος των ερωτήσεων που είχε συγκεντρωθεί πριν την παρέμβαση. Ακόμη, στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε να διαφέρουν στατιστικά τα αθροίσματα πριν και μετά την παρέμβαση ($t(85)=-7.34, p=.000$), καθώς είναι εμφανής η βελτίωση του αθροίσματος μετά την παρέμβαση.

Διάγραμμα 1. Μέσοι όροι των αθροισμάτων της κλίμακας ASK-R πριν και μετά την παρέμβαση



Επιπλέον, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των επιπέδων αποδοχής των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Η ανάλυση των επιπέδων αποδοχής στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στην έρευνα των Manolitsis και Kypriotaki, (2011). Σύμφωνα με την έρευνα των Manolitsis και Kypriotaki, (2011) πριν την παρέμβαση ο (C=contingency coefficient) $C=0.04$ βρέθηκε να έχει χαμηλή τιμή δηλαδή τα επίπεδα αποδοχής έμοιαζαν μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση, ενώ μετά την παρέμβαση ο $C=0.28$ μέτρια τιμή, καθώς στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μεταφορά των ποσοστών του επιπέδου μέτριας αποδοχής στα ποσοστά του επιπέδου υψηλής αποδοχής. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκε ότι δε διαφέρουν τα επίπεδα αποδοχής μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση ($C=.17$, $\chi^2(2)=3.82$, $p=.14$), ενώ παρατηρήθηκε διαφορά στα επίπεδα αποδοχής μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση ($C=.32$, $\chi^2(2)=14.53$, $p=.001$).

Πίνακας 3. Ποσοστά των επιπέδων αποδοχής των παιδιών ανά ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση

| Χρόνος | Ομάδα ελέγχου | | | Πειραματική ομάδα | | |
|----------------|---------------|--------|-------|-------------------|--------|-------|
| | Χαμηλή | Μέτρια | Υψηλή | Χαμηλή | Μέτρια | Υψηλή |
| Πριν-παρέμβαση | 2.9 | 44.1 | 52.9 | 15.1 | 33.7 | 51.2 |
| Μετά-παρέμβαση | 2.9 | 50.0 | 47.1 | 3.5 | 16.3 | 80.2 |

6.5.2 Συνέντευξη

Η επεξεργασία των απαντήσεων της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με την έρευνα της Nikolaraizi et al., (2005). Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά για τους λόγους που θα ήθελαν ή δε θα ήθελαν να είναι φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει και για τους λόγους που θα ήθελαν να παίξουν ή να μην παίξουν με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει, δόθηκαν αρκετά όμοιες απαντήσεις από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Να σημειωθεί ότι μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που

υποδείκνυαν θετικές στάσεις, καθώς και εξέφραζαν την άποψη τους αρκετά ευκολότερα, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε αλλαγή των απαντήσεων τους στις ανοιχτές ερωτήσεις, καθώς και τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολία στο να εκφράσουν τα επιχειρήματα τους.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών της ομάδα ελέγχου που εκφράζουν αποδεκτές στάσεις και κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) αποδεκτή στάση, β) επιθυμία για βοήθεια και γ) ιδέες για παιχνίδια και τρόπο αλληλεπίδρασης με παιδιά που δε μπορούν να δουν ή να περπατήσουν. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που εκφράζουν μη αποδεκτές στάσεις και κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) απόρριψη λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες και β) μη αποδεκτή στάση.

Πίνακας 4. Κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει.

| Κατηγορίες | Απαντήσεις |
|--|--|
| Αποδεκτή στάση | «Θα ήθελα να παίξουμε μαζί» |
| Επιθυμία για βοήθεια | «Θα ήθελα να γίνουμε φίλοι» «Θα ήθελα να το βοηθήσω να καθίσει στην καρέκλα» |
| Ιδέες για παιχνίδια και τρόπο αλληλεπίδρασης | «Παιχνίδια με τα χέρια» «Παιχνίδια στην αυλή» «Κρυφό» «Κούκλες» «Μπάλα» «Αυτοκινητάκια» «Ζώα» «Τουβλάκια» «Παζλ» «Πλαστελίνη» «Ζωγραφική» «Επιτραπέζια» |

Πίνακας 5. Κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί δε θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει.

| Κατηγορίες | Απαντήσεις |
|---|--|
| Απόρριψη λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες | «Δε μπορεί να παίξει αφού δε περπατάει» «Δε μπορούμε να παίξουμε μαζί αφού δε βλέπει» |
| Μη αποδεκτή στάση | «Δε μου αρέσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» «Δε ξέρω πώς να παίξω μαζί του» |

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της πειραματικής ομάδας που εκφράζουν αποδεκτές στάσεις και κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) αποδεκτή στάση και συμπόνια, β) επιθυμία για βοήθεια, γ) ιδέες για παιχνίδια και τρόπο αλληλεπίδρασης με παιδιά που δε μπορούν να δουν ή να περπατήσουν και δ) ανάγκη για ιατρική βοήθεια.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της πειραματικής ομάδας που εκφράζουν μη αποδεκτές στάσεις και κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) απόρριψη λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες και β) μη αποδεκτή στάση.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι εμπειρίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Να σημειωθεί ότι οι εμπειρίες των παιδιών και των δύο ομάδων με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αποκτηθεί από: α) συγγενείς (π.χ. γιαγιά, παππού) και β) φίλους και γνωστούς.

Πίνακας 6. Κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει.

| Κατηγορίες | Απαντήσεις |
|-----------------------------|---|
| Αποδεκτή στάση και συμπόνια | «Θέλω να γίνουμε φίλοι» «Το λυπάμαι» «Μπορεί να μην έχει κανένα φίλο» |

| | |
|---|---|
| <p>Επιθυμία για βοήθεια</p> | <p>«Για να μην κλαίει» «Είναι παιδάκι του Θεού» «Αγαπάω όλα τα παιδιά» «Θα ήταν πολύ στεναχωρημένο» «Όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να βοηθούν ο ένας τον άλλο» «Θα ήθελα να το βοηθήσω να μην πέσει» «Θα ήθελα να του μάθω να περπατάει» «Θα του κρατάω το χέρι και θα το οδηγάω» «Δε θέλω να του παίρνουν τα πράγματα επειδή δε βλέπει» «Θα το βοηθούσα να παίξει και θα του έπαιρνα ένα μπαστούνι» «Θα του έδινα το σκύλο μου για το οδηγήσει και θα πηγαίναμε βόλτα» «Θα έσερνα το καροτσάκι και θα πηγαίναμε βόλτα» «Θα το κουβαλούσα»</p> |
| <p>Ιδέες για παιχνίδια και τρόπο αλληλεπίδρασης</p> | <p>«Ένα παιχνίδι που θα ήταν εύκολο» «Ζωγραφική» «Παζλ» «Τουβλάκια» «Αυτοκινητάκια» «Μπάλα» «Κούκλες» «Ζωάκια»</p> |
| <p>Ανάγκη για ιατρική βοήθεια</p> | <p>«Θα ήθελα να το πάω στο γιατρό»</p> |

Πίνακας 7. Κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί δε θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει.

| Κατηγορίες | Απαντήσεις |
|--|--|
| <p>Απόρριψη λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες</p> | <p>«Δε θα μπορούσε να με ακολουθήσει» «Δε μπορεί να περπατήσει και δε μπορούμε να παίξουμε» «Δε μπορεί να δει αυτά που θα παίζαμε» «Θα έπεφτε πάνω στα παιχνίδια» «Δε μπορεί να παίξει και θα έπαιζα μόνος μου» «Δε μπορεί να πάει κάπου μόνος του» «Δε μπορεί να περπατήσει και θα του πονάνε τα πόδια»</p> |

Μη αποδεκτή στάση

«Θέλω να έχω καλούς φίλους»
«Δε μου αρέσουν τα παιδιά που δε βλέπουν και δε μπορούν να περπατήσουν»

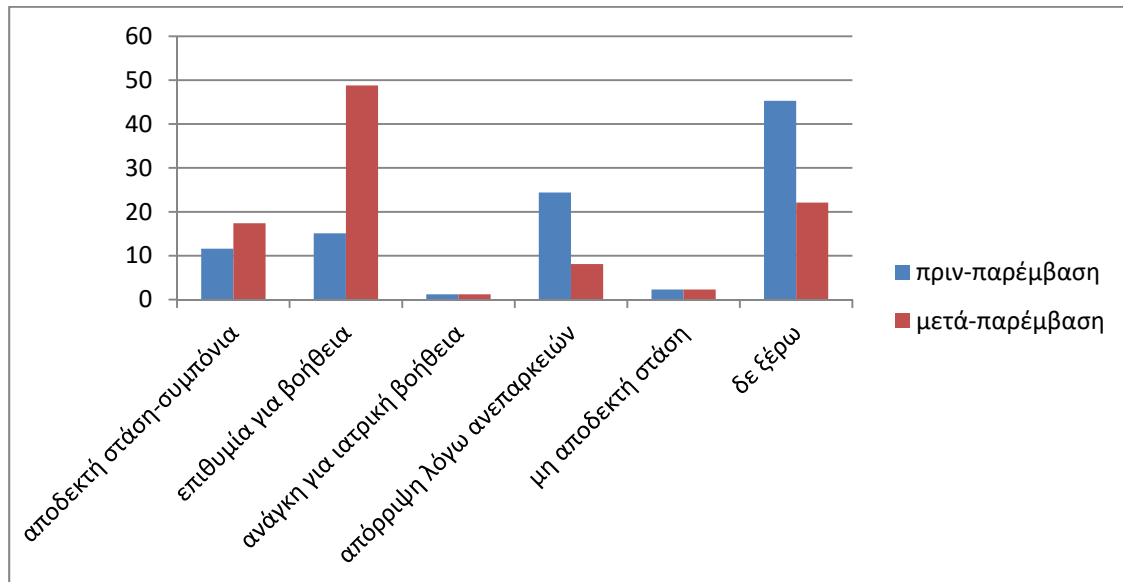
Πίνακας 8. Εμπειρίες των παιδιών της ομάδα ελέγχου και της πειραματικής ομάδας με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

| Κατηγορίες | Απαντήσεις |
|-------------------|---|
| Συγγενείς | «Η θεία μου δε μιλάει και δε περπατάει» «Η γιαγιά μου είναι σε καρτσάκι» «Ο παππούς μου δε βλέπει» «Ο μπαμπάς μου δεν ακούει» |
| Φίλοι και γνωστοί | «Ένας φίλος μου είναι σε καρτσάκι» «Είδα στο δρόμο ένα παιδί που ήταν σε καρτσάκι» «Ο γείτονας δε μπορεί να περπατήσει και είναι σε καρτσάκι» «Έχω δει έναν άνθρωπο που δεν έβλεπε και κρατούσε μπαστούνι» |

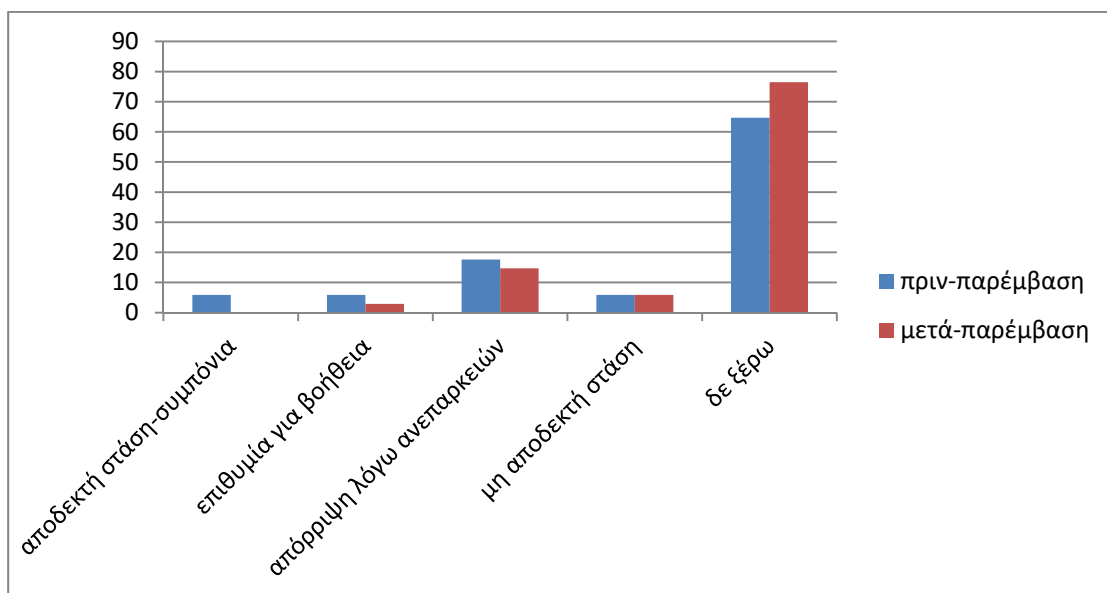
Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των κατηγοριών των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις της συνέντευξης που έδωσαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Είναι εμφανής μετά την παρέμβαση η αύξηση του ποσοστού της «επιθυμίας για βοήθεια», της «αποδεκτής στάσης και συμπόνιας», καθώς και η μείωση του ποσοστού της «απόρριψης λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες» και της απάντησης «δε ξέρω».

Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις της συνέντευξης της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Να σημειωθεί ότι μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μείωση των απαντήσεων που φανερώνουν αποδεκτές στάσεις και αύξηση του ποσοστού της απάντησης «δε ξέρω».

Διάγραμμα 2. Ποσοστά απαντήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί θέλουν ή δε θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει πριν και μετά την παρέμβαση



Διάγραμμα 3. Ποσοστά απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου που έδωσαν για να εξηγήσουν γιατί θέλουν ή δε θέλουν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δε μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δε μπορεί να περπατήσει πριν και μετά την παρέμβαση.



6.6 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να μελετηθεί εάν η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών με κεντρικούς ήρωες παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και εμφανίζουν μη επιθυμητές συμπεριφορές, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σύναψη φιλίας μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη διαχείριση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, μπορεί να προκαλέσει την τροποποίηση των στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνούσαν κατά πόσο η εφαρμογή της παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών μπορεί να τροποποιήσει τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, εάν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζονται από το φύλο και την ηλικιακή ομάδα, καθώς και εάν προκλήθηκε αλλαγή στα επίπεδα αποδοχής της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, δε διαφέρουν από τις έρευνες που αναλύθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι η αφήγηση των ιστοριών που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα προκάλεσε αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (βλ. Πίνακα 2 & Διάγραμμα 1). Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε η παρέμβαση σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας δεν παρουσιάστηκε αλλαγή στις στάσεις και στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (βλ. Πίνακα 1 & Διάγραμμα 1).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας όπως προαναφέρθηκε συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποίησαν την αφήγηση ιστοριών μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις προκειμένου να τροποποιήσουν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας (Cameron & Rutland, 2006· Cameron et al., 2007· Favazza & Odom, 1997· Favazza, et al., 2000· Manolitsis & Kypriotaki, 2011) αλλά και σχολικής ηλικίας

(Cameron & Rutland, 2006· Cameron et al., 2007), καθώς και με έρευνες που εφάρμοσαν άλλες παρεμβάσεις όπως προβολή βίντεο (Μαναβόπουλος & Γεωργιάδου, 2000).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθούν τα ευρήματα της έρευνας των Favazza και συνεργατών (2000) στην οποία αναφέρεται ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε ομάδες που συνδυάζουν παρεμβάσεις εμφανίζουν μεγαλύτερες αλλαγές σε επίπεδο αποδοχής προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη ισχύ, σε σύγκριση με παιδιά που συμμετέχουν σε ομάδες που εφαρμόζονται μεμονωμένα οι παρεμβάσεις όπως η αφήγηση ιστοριών, η ομάδα του παιχνιδιού στις οποίες παρουσιάζονται αλλαγές στα επίπεδα αποδοχής αλλά έχουν βραχυπρόθεσμη ισχύ. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα της αφήγησης ιστοριών είχαν μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας του παιχνιδιού που είχαν άμεση επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα της αφήγησης των ιστοριών οι γονείς τους επαναλάμβαναν την αφήγηση της ιστορίας και τη συζήτηση στο σπίτι μετά από καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στην έρευνα των Cameron και Rutland, (2006) αναφέρεται ότι η εκτεταμένη επαφή με την αφήγηση ιστοριών ήταν αρκετά αποτελεσματική στην τροποποίηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και σε άλλη έρευνα των Cameron και συνεργατών (2007) επισημαίνεται ότι η εκτεταμένη επαφή με την αφήγηση ιστοριών ήταν αποτελεσματικότερη στην τροποποίηση των στάσεων τους απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με την παρέμβαση των πολλαπλών δεξιοτήτων ταξινόμησης.

Ακόμη, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με άλλες έρευνες που μελετούσαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Markodimitraki et al., 2011· Nikolaraizi et al., 2005) αλλά και με την έρευνα των Manolitsis και Kypriotaki, (2011) που επικεντρώνεται στην εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών για την

τροποποίηση στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η έρευνα των Nikolaraizi και De Reybekiel, (2001) που μελετούσε τις στάσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με προβλήματα όρασης, με κινητικές δυσκολίες και προβλήματα ακοής, εντόπισε ότι τα κορίτσια παρουσίαζαν θετικότερη στάση σε σύγκριση με τα αγόρια.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι η ηλικιακή ομάδα (προνήπια και νήπια) των παιδιών δεν επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών ως προς τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, το οποίο συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας των Manolitsis και Kyriotaki, (2011).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι τα επίπεδα αποδοχής που μελετήθηκαν με την κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) βελτιώθηκαν στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό μεταφέρθηκε από το μέτριο επίπεδο αποδοχής στο υψηλό επίπεδο αποδοχής (βλ. Πίνακα 3). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στην έρευνα των Manolitsis και Kyriotaki, (2011) η οποία μελετούσε τα επίπεδα αποδοχής των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν και μετά την παρέμβαση. Ακόμη, η βελτίωση των επιπέδων αποδοχής της πειραματικής ομάδας αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοιχτές ερωτήσεις της κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) μετά την παρέμβαση. Να σημειωθεί ότι μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν οι απαντήσεις της πειραματικής ομάδας που υποδείκνυαν θετικές και αποδεκτές στάσεις, συγκεκριμένα παρατηρείται αύξηση των ποσοστών των απαντήσεων των κατηγοριών της «αποδεκτής στάσης-συμπόνιας» και της «επιθυμίας για βοήθεια» και μειώθηκαν τα ποσοστά της απάντησης «απόρριψης λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες» και τα ποσοστά της απάντησης «δε ξέρω» (βλ. Διάγραμμα 2).

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου ενώ το άθροισμα αποδοχής ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με την πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, παρατηρείται μετά την παρέμβαση μείωση του

αθροίσματος αποδοχής και μείωση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις που εκφράζουν αποδεκτές στάσεις. Συγκεκριμένα, μειώθηκαν τα ποσοστά της απάντησης «αποδεκτής στάσης-συμπόνιας» και της «επιθυμίας για βοήθεια». Ωστόσο, παρατηρείται μείωση των ποσοστών της απάντησης «απόρριψης λόγω των αντιλήψεων σχετικά με τις ανεπάρκειες». Μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου τα ποσοστά από τις υπόλοιπες κατηγορίες των ανοικτών απαντήσεων μεταφέρθηκαν στο ποσοστό της απάντησης «δε ξέρω» στην οποία παρατηρείται αύξηση (βλ. Διάγραμμα 3). Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε συμμετείχαν στην αφήγηση των ιστοριών και στη συζήτηση που αναφερόταν στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των κλειστών ερωτήσεων της κλίμακα ASK-R, καθώς και στις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί το ποσοστό της απάντησης «δε ξέρω».

Επιπλέον, να αναφερθούν κάποιες απαντήσεις των παιδιών από την πειραματική και την ομάδα ελέγχου στις ανοιχτές ερωτήσεις που εκφράζουν την απόρριψή τους στο να συνάψουν φιλία ή να παίξουν με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «Δε μου αρέσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες», «Δε ξέρω πώς να παίξω μαζί τους», «Θέλω να έχω καλούς φίλους», «Δε μου αρέσουν τα παιδιά που δε βλέπουν και δε μπορούν να περπατήσουν». Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι τα παιδιά δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν υπάρχουν προγράμματα ευαισθητοποίησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα δεδομένα συμπληρώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών οι οποίες επισημαίνουν την έλλειψη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Nikolaraizi et al., 2005).

Ωστόσο, τα παιδιά και των δύο ομάδων εξέφρασαν ιδέες για παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως «Παιχνίδια με τα χέρια», «Παιχνίδια που θα ήταν εύκολα». Οι απαντήσεις των παιδιών

φανερώνουν ότι κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσπαθούν να προσαρμόσουν το παιχνίδι τους προκειμένου να παίζουν με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόμοια ευρήματα παρατηρούνται στην έρευνα της Nikolaraizi και των συνεργατών (2005) στην οποία τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιλέγουν ένα παιχνίδι ή προσαρμόζουν ένα παιχνίδι για να παίζουν μαζί τους. Αυτά τα ευρήματα δημιουργούν την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον τα οποία θα ενημερώνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα προωθούν τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Να σημειωθεί ότι οι κατηγορίες των απαντήσεων των ανοικτών ερωτήσεων της παρούσας έρευνας είναι όμοιες με τις κατηγορίες των απαντήσεων στην έρευνα της Nikolaraizi και των συνεργατών (2005), καθώς οι απαντήσεις των παιδιών στις ανοιχτές ερωτήσεις φέρουν αρκετές ομοιότητες. Αρκετά όμοιες είναι και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες που έχουν με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα της Nikolaraizi και των συνεργατών (2005) αναφέρεται ότι οι εμπειρίες των παιδιών με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από παιδιά που φοιτούν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, συγγενείς (π.χ. γιαγιά, παππούς), φίλους και γνωστά πρόσωπα. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά και των δύο ομάδων δεν έχουν επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και οι εμπειρίες τους με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από συγγενείς, φίλους και γνωστούς.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων τα οποία θα ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για να συμβεί αυτό θα πρέπει πρώτα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έχουν αποδεχτεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των σχολικών προγραμμάτων τα οποία θα στοχεύουν στην ενθάρρυνση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Favazza et al., 2000).

Να σημειωθεί η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς την μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων ως προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Manolitsis & Kypriotaki, 2011), καθώς επηρεάζουν μαζί με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεγαλώνουν τα παιδιά τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nikolarazi et al., 2005).

Ακόμη, η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση της αφήγησης ιστοριών είναι μια παρέμβαση η οποία μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο αλλά και από τους γονείς στο σπίτι προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη αποδεκτών στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, η αφήγηση ιστοριών σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις όπως προβολή βίντεο, παρεμβάσεις άμεσης επαφής με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως το παιχνίδι μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την τροποποίηση των στάσεων και την ενημέρωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για όλες τις ειδικές εκπαιδευτικές κατηγορίες (Manolitsis & Kypriotaki, 2011).

6.7 Συμπεράσματα, Περιορισμοί, Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση της αφήγησης ιστοριών που χρησιμοποιήθηκε προκάλεσε την τροποποίηση των στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Σε αυτό το σημείο είναι αρκετά σημαντικό να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης των ιστοριών. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι μειώνουν τις ανησυχίες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που νιώθουν απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εφαρμοστεί πριν την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να προετοιμάσει τα

παιδιά τυπικής ανάπτυξης, συμβάλλει στην ενιαία εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση, καθώς και δεν είναι δαπανηρή παρέμβαση και η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά εύκολη (Manolitsis & Kyriotaki, 2011).

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενθαρρύνουν την διεξαγωγή ερευνών οι οποίες να επικεντρώνονται στη μελέτη παρεμβάσεων προκειμένου να τροποποιήσουν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και να αναπτυχθούν προγράμματα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης, εφόσον σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν υιοθετούνται προγράμματα τα οποία να ενημερώνουν, να προετοιμάζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προκειμένου να αποδεχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Nikolaraizi et al., 2005· Ξενογιάννη & Υφαντή, 2002). Επιπλέον, είναι αρκετά ωφέλιμο να διεξάγονται προγράμματα ενημέρωσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την προσχολική ηλικία με τη χρήση βιβλίων, βίντεο, καθώς και να συνδυάζονται με παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς που θα προωθούν αποδεκτές στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nikolaraizi et al., 2005).

Θα πρέπει να επισημανθούν μερικοί μεθοδολογικοί περιορισμοί. Ενώ η κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) παρέχει πληροφορίες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και επεξηγεί τις ειδικές εκπαιδευτικές κατηγορίες, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα πριν την παρέμβαση δυσκολευόταν αρκετά συχνά να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που αναφερόταν γενικότερα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως «Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν είχε ειδικές ανάγκες;», «Έχεις βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;», «Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες;», «Παίζεις με κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;», «Έχεις μιλήσει ποτέ σε ένα πμεα;». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικό πλαίσιο, καθώς και δεν

αναπτύσσονται προγράμματα ενημέρωσης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προγράμματα που να ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ((Favazza & Odom, 1997· Favazza et al., 2000· Nikolaraizi et al., 2005).

Ακόμη, υπήρξαν περιορισμοί οι οποίοι έχουν εντοπιστεί σε προηγούμενη έρευνα των Manolitsis και Kyriotaki, (2011) όπως ο χρόνος ήταν περιορισμένος, η τροποποίηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μελετήθηκε για μια ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δεν ελέγχθηκε εάν η τροποποίηση των στάσεων είχε μακροπρόθεσμη ισχύ. Επιπλέον, στην έρευνα δε συμμετείχε κάποιο παιδί με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η αλλαγή των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν αποτελεσματική στην αλληλεπίδραση τους με παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Επιπλέον, υπάρχει η ανάγκη υλοποίησης μελλοντικών ερευνών οι οποίες θα εφαρμόζουν την αφήγηση των ιστοριών εκτεταμένα και συστηματικά σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις και όχι μεμονωμένα, προκειμένου να επιτευχθεί μακρόχρονη ισχύ στην τροποποίηση των στάσεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και θα συμμετέχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ακόμη, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν έρευνες οι οποίες θα εφαρμόζουν παρεμβάσεις οι οποίες θα επικεντρώνονται εξειδικευμένα σε ειδικές εκπαιδευτικές κατηγορίες, στοχεύοντας στην κατάλληλη ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύοντας την εγκαθίδρυση των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης και στη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους».

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, στη παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αρχικά αναλύεται η έννοια και τα χαρακτηριστικά των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στη συνέχεια, επισημαίνεται η αυξητική τάση τους ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία σε σύγκριση με παλαιότερα, καθώς και παρουσιάζονται δεδομένα ερευνών σχετικά με το είδος και τη συχνότητα των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που καλούνται να διαχειριστούν οι νηπιαγωγοί στην τάξη τους και τις μορφές παρέμβασης που εφαρμόζουν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν.

Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον οι οποίες διδάσκουν θετικές συμπεριφορές προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις που αναλύονται και παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς, η Α.Λ.Α.Σ και η Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Εκτός από τις παρεμβάσεις αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών επισημαίνονται και οι παρεμβάσεις τροποποίησης των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης της αφήγησης ιστοριών σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μπορεί να τροποποιήσει τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ελάχιστες έρευνες εντοπίστηκαν οι οποίες εφάρμοζαν την αφήγηση ιστοριών προκειμένου να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και δεν

εντοπίστηκε έρευνα που να επικεντρωνόταν στην τροποποίηση των στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Επίσης, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης τα οποία φοιτούσαν σε τάξεις στις οποίες δεν υπήρχε κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των στάσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση ήταν η κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R)). Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση και τη σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι στη πειραματική ομάδα που εφαρμόστηκε η παρέμβαση προκλήθηκε αλλαγή των στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς και τα εξώφυλλα των ιστοριών που εφαρμόστηκαν για να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2005). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντζί-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ. 75-86). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Agassi, M. (2006). *Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. DOI:10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. DOI: 10.1007/s11125-008-9055-0

Algozzine, B., Chuang, W., & Violette, A. (2010). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16. DOI: 10.1177/109830070935908

Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Αικ. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση* (σσ. 205-232). Αθήνα: Πεδίο.

Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A Promise Unfulfilled: Social skills Training With At-risk and Antisocial Children and Youth. *Exceptionality*, 9(1-2), 67-90.

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488. DOI: 10.1177/0165025407081474

Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple

classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 454-466. DOI:10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x

Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., Καρτασίδου, Λ., Παλαιολόγου, Ν., Παπαβασιλείου, Ε., & Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Αποκλίνουσες Συμπεριφορές-Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 28 Νοεμβρίου, 2016 από www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_13.doc

Cress, C. J., Epstein, M. H., & Synhorst, L. (2010). Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test-Retest and Inter-Rater Reliability for Children with Disabilities. *Exceptionality*, 18(2), 58-69. DOI: 10.1080/09362831003673085

Didaskalou, E. S., & Millward, A. J. (2001). Greek teachers' perspectives on behaviour problems: implications for policy-makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 289-299. DOI: 10.1080/08856250110074427

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας τεύχος 1, Αρ. 199, Ν. 3699/2008*, σσ. 3499-3520. Ανάκτηση 21 Νοεμβρίου, 2015 από <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-199-2008-eidikh-agwgh-kai-ekpaidevsh-klimaka.pdf>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 31-56) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σσ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: θεσμοί, αξίες, κοινωνία. Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής*

Εταιρείας Κύπρου. Ανάκτηση 21 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the Acceptance Scale to measure attitudes of kindergarten-age children: A preliminary investigation. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-248. DOI:10.1177/105381519602000307

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. DOI:10.1177/001440299706300308

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1999). *The Acceptance Scale, Revised*. Boulder, CO: Roots and Wings.

Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. DOI:10.1177/001440290006600404

George, H. P., Harrower, J. K., & Knoster, T. (2003). School-Wide Prevention and Early Intervention: A Process of Establishing a System of School-Wide Behavior Support. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 170-176. DOI:10.1080/10459880309603363

Grossman, H. (2005). The case individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(1) 17-32. DOI: 10.1177/1363275205050882

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. (Α. Βαβάζογλου & Κόκκινος, Επίμ. Εκδ., Χ. Λυμπεροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Τόπος. (Πρωτότυπη έκδοση, 1980).

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., & Lewis-Palmer, T. (1999-2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*, 8(3), 205-215.

Κολιάδη, Ε., Μυλωνά, Κ., Κουμπιά, Ε. Λ., Γιαβρίμη, Π., & Βάρφη, Β. (2001). Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών Στ' δημοτικού σχολείου σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση. Πρακτικά του 1' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής*

Εταιρείας Ελλάδος. Ανάκτηση 21 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Koller, D., & San Juan, V. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 610-63. DOI: 10.1080/09518398.2014.916434

Κουρέα, Α., Μαγίδου, Α., & Μιχαηλίδης, Μ. (2012). Η επίδραση του κοινωνικού προγράμματος αυτοπαρακολούθησης στην ενοχλητική και εργατική συμπεριφορά των μαθητών σε κίνδυνο ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Συμεού, & Ι. Ηλία (Επιμ.), *Η επίδραση του κοινωνικού προγράμματος αυτοπαρακολούθησης στην ενοχλητική και εργατική συμπεριφορά των μαθητών σε κίνδυνο ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς. Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σ. 275-287). Λευκωσία: Κύπρος.

Κυπριωτάκης, Α. (2002). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: χθες, σήμερα και αύριο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 279-295). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυπριωτάκης, Α. (2008). Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 378-397). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lane, K.L., & Wehby, J. (2002). Addressing Antisocial Behavior in the Schools: A Call for Action. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 4-9.

Lane, K.L., Weisenbach, J.L., Little, A.M., Phillips, A., & Wehby, J. (2006). Illustrations of function-based interventions implemented by general education teachers: Building capacity at the school site. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 549-571.

Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders:

Implications for Preventions, Identification and Intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82-93. DOI: 10.1080/09362831003673168

Liasidou, A. (2015). Discourse, power interplays and 'disordered identities': an intersectional framework for analysis and policy development. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-13. DOI: 10.1080/13632752.2015.1095009

Lo, Y-y., Algozzine, B., Algozzine, K., Horner, R., & Sugai, G. (2010). Schoolwide positive behavior support. Στο B. Algozzine, A. P. Daunic, & S. W. Smith (Eds.), *Preventing problem behaviors: Schoolwide programs and classroom practices* (2th ed.) (pp. 33-51). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Μαναβόπουλος Κ., & Γεωργιάδου, Σ. (2000). Η αλλαγή των ιδεών των παιδιών του νηπιαγωγείου για την αναπηρία μέσω της διδασκαλίας είναι όρος απαραίτητος αλλά όχι επαρκής για τη συνεκπαίδευση τυφλών παιδιών και παιδιών νηπιαγωγείου. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα* (σσ. 666-677). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2005). Κατάλογος ελέγχου για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. *Ψυχολογία*, 12(2), 153-178. Ανάκτηση 28 Νοεμβρίου, 2016 από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10815>

Manolitsis, G. & Kypriotaki, M. (2011). Story-Reading as a Vehicle for Modifying Beliefs and Attitudes of Typically Developing Preschoolers toward Children with Special Educational Needs. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds.), *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. 129-141). Boca Raton, FL: Brown Walker/Universal Press.

Markodimitraki, M., Kypriotaki, M., & Linardakis, M. (2012). Beliefs and Attitudes of Typically Developing Preschoolers Towards Children with Special Educational Needs: Acceptance Children with Special Educational Needs: Acceptance or Rejection? In R. Zukauskienė (Eds.), *Proceedings of the 15th European Conference on Developmental Psychology* (pp. 413-418). Bologna: Medimond International Proceedings.

Ματσόπουλος, Α. (2005). Αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζί-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 51-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mittler, P. (2009). The global context of inclusive education, The role of the United Nations. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education, evaluating old and new international perspectives* (pp. 22-36). London: Routledge2.

Moreno, G. (2011). Addressing challenging behaviours in the general education setting: conducting a teacher-based Functional Behavioural Assessment (FBA). *Education 3-13*, 39(4), 363-371. DOI: 10.1080/03004270903530458

Moreno, G., & Bullock, L. M. (2011). Principles of positive behaviour supports: using the FBA as a problem-solving approach to address challenging behaviours beyond special populations. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 117-127. DOI:10.1080/13632752.2011.569394

Μουλάκη, Ε. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.

Musti-Rao, S. (2010). Social Skills Instruction. In S. Musti-Rao (Eds.), *Social Skills Instruction: A handbook for teachers* (pp. 36-48). Singapore: Cobee Publishing House.

Nikolarazi, M., & de Reybekeil, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. DOI:10.1080/08856250110041090

Nikolarazi, M., Kumart, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. DOI: 10.1080/10349120500086348

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α.

Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Ξενογιάννη, Δ., & Υφαντή, Α. (2002). Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Μια ιστορική ανασκόπηση και μια συγκριτική προσέγγιση. *Ελληνική παιδαγωγική & εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ανάκτηση 21 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm

OSEP Technical Assistance Center On Positive Behavioral Interventions and Supports. (2015). *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) Implementation Blueprint: Part 1–Foundations and Supporting Information*. Eugene, OR: University of Oregon. Retrieved from <http://www.pbis.org/blueprint/implementation-blueprint>

Patton, B., Jolivette, K., & Ramsey, M. (2006). Students With Emotional and Behavioral Disorders Can Manage Their Own Behavior. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 14-21.

Phiaka, E. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189. DOI: 10.1080/09620210601037720

Pickens, J.(2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278. DOI:10.1080/13575270903149323

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, *Διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη* (σσ. 97-133). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανάκτηση 28 Νοεμβρίου, 2016 από http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380>

- Reynolds, P. H. (2004). *Η τελεία*. Αθήνα: Αίσωπος
- Schoenfeld, N. A., Rutherford, R. B., Gable, R. A., & Rock, M. L. (2008). Engage: A Blueprint for Incorporating Social Skills Training Into Daily Academic Instruction. *Preventing School Failure, 52*, 17-28. DOI: 10.3200/PSFL.52.3.17-28
- Scott, T. M., & Nelson, C. M. (1999). Using functional behavioral assessment to develop effective intervention plans: Practical classroom applications. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 1*, 242-251. DOI: 10.1177/109830079900100408
- Scott, T. (2001). A schoolwide example of positive behavioral support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(2), 88-94. DOI:10.1177/109830070100300205
- Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary Systems and practices. *Teaching Exceptional Children, 40*(6), 32-40.
- Singh, N. N., Lancioni G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students, *Research in Human Development, 10*(3), 211-233. doi:10.1080/15427609.2013.818484
- Stefan, C. A., Rebeaga, O. L., & Cosma, A. (2015). Romanian Preschool Teachers' Understanding of Emotional and Behavioral Difficulties: Implications for Designing Teacher Trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36* (1), 61-83. DOI:10.1080/10901027.2014.996926
- Sugai, G., & Horner, R. H. (1999-2000). Including the Functional Behavioral Assessment Technology in Schools. *Exceptionality, 8*(3), 145-148. DOI: 10.1207/S15327035EX0803_1
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 1-2*, 23-50. DOI: 10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What We Know and Need to Know about Preventing Problem Behavior in Schools. *Exceptionality, 16*(2), 67-77. DOI:10.1080/09362830801981138

Συριοπούλου, Χ. Κ. (2002). Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ανάκτηση 21 Νοεμβρίου, 2015 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm

Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L., & Vo, A. (2010). Improving Interactions Between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strengths-Based Approach, *Exceptionality*, 18(2), 70-81. DOI: 10.1080/09362831003673101

Theodoridou, Z., & Koutsoklenis, A., (2013). Functional behavioral assessment for a boy with Duchenne muscular dystrophy and problem behavior: A case study from Greece. *Assessment for Effective Instruction*, 39(1), 54-64. DOI: 10.1177/1534508413499771

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

Verdick, E. (2004). *Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος Α). Αθήνα: Διάδραση.

Yumus, M., & Bayhan, P.(2016): Early childhood behavioural problems in Turkey: teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 1-11. DOI: 10.1080/03004430.2016.1199552

Παράρτημα Α

Κλίμακα ASK-R και Ιστορίες που Εφαρμόστηκαν στην Παρέμβαση της Έρευνας

Στο παράρτημα συμπεριλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων, καθώς και τα εξώφυλλα των ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της παρέμβασης της παρούσας έρευνας.

A.1 Κλίμακα ASK-R

Γενικά στοιχεία του παιδιού

1. Φύλο: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
2. Παιδί με ειδικές ανάγκες Παιδί χωρίς ειδικές ανάγκες
3. Ηλικία: Έτη Μήνες
4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:
5. Ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τάξη Ναι Όχι
6. Ημερομηνία γέννησης:
7. Ημερομηνία εξέτασης:

Γενικά στοιχεία των γονιών

(Σημειώστε x σε κάθε τετραγωνάκι που σας αντιπροσωπεύει στις ερωτήσεις που ακολουθούν)

| 1. Γραμματικές γνώσεις | Πατέρας | Μητέρα |
|--|---------|--------|
| Απόφοιτος/η Δημοτικού | | |
| Απόφοιτος/η Γυμνασίου | | |
| Απόφοιτος/η Λυκείου ή εξατάξιου Γυμνασίου | | |
| Απόφοιτος/η Τεχνικής σχολής | | |
| Πτυχιούχος ΑΤΕΙ | | |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ | | |
| Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών | | |

2. Επάγγελμα **πατέρα**: 3. Επάγγελμα **μητέρα**:

Acceptance Scale for Kindergartners – Revised (ASK-R)

(Κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας)

Θα σε ρωτήσω ορισμένα πράγματα. Αν είσαι σίγουρος/η ότι θα έκανες αυτό που σε ρωτάω θα μου πεις ΝΑΙ και θα δείξεις τη γελαστή φατσούλα., αν δεν θα το έκανες, θα μου πεις ΟΧΙ και θα μου δείξεις τη λυπημένη φατσούλα. Αν δεν είσαι σίγουρος/η ότι θα έκανες αυτό που θα σε ρωτήσω, θα μου πεις ΜΠΟΡΕΙ και θα μου δείξεις τη μεσαία φατσούλα. Για πες μου, λοιπόν, σου αρέσει να κάνεις τσουλήθρα;

Θα σε ρωτήσω τώρα ορισμένα πράγματα για ανθρώπους που έχουν δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να μιλήσουν, δυσκολεύονται να περπατήσουν, δυσκολεύονται να δουν ή να ακούσουν ή μπορεί να είναι σε αναπηρικό καροτσάκι. Λοιπόν, άκου προσεκτικά ό,τι σε ρωτήσω.

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΝΑΙ | ΙΣΩΣ | ΟΧΙ |
|---|-----|------|-----|
| 1. Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει ακόμη; | | | |
| 2. Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει; | | | |
| 3. Θα ήθελες να βοηθήσεις ένα πμεα που χρησιμοποιεί καροτσάκι; | | | |
| 4. Παίζεις με παιδιά ακόμη κι αν φαίνονται διαφορετικά; | | | |
| 5. Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν δεν μπορούσε να περπατήσει; | | | |
| 6. Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν είχε ειδικές ανάγκες; | | | |
| 7. Έχεις βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες; | | | |
| 8. Θα μιλούσες σε ένα παιδί ακόμη κι αν είχε ειδικές ανάγκες; | | | |
| 9. Θα σου άρεσε να παίζεις με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες; | | | |
| 10. Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες; | | | |
| 11. Λες άσχημα λόγια σε άλλα παιδιά; | | | |
| 12. Παίζεις με κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες; | | | |
| 13. Έχεις μιλήσει ποτέ σε ένα πμεα; | | | |
| 14. Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες καθόταν δίπλα σου; | | | |
| 15. Θα σου άρεσε να είσαι φίλος/φίλη με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες; | | | |
| 16. Φέρεσαι μερικές φορές άσχημα στα άλλα παιδιά; | | | |
| 17. Θα σου άρεσε να παίζεις στο διάλειμμά σου με ένα πμεα; | | | |
| 18. Φέρεσαι μερικές φορές παράξενα σε παιδιά που είναι διαφορετικά; | | | |

Ανοικτές ερωτήσεις:

2 α) Για ποιον λόγο θα το έκανες αυτό;

2β) Πώς θα έπαιζες με αυτό το παιδί;

2γ) Τι είδους παιχνίδια θα έπαιζες;

5α) Για ποιον λόγο θα το έκανες αυτό;

5β) Πώς θα έπαιζες με αυτό το παιδί;

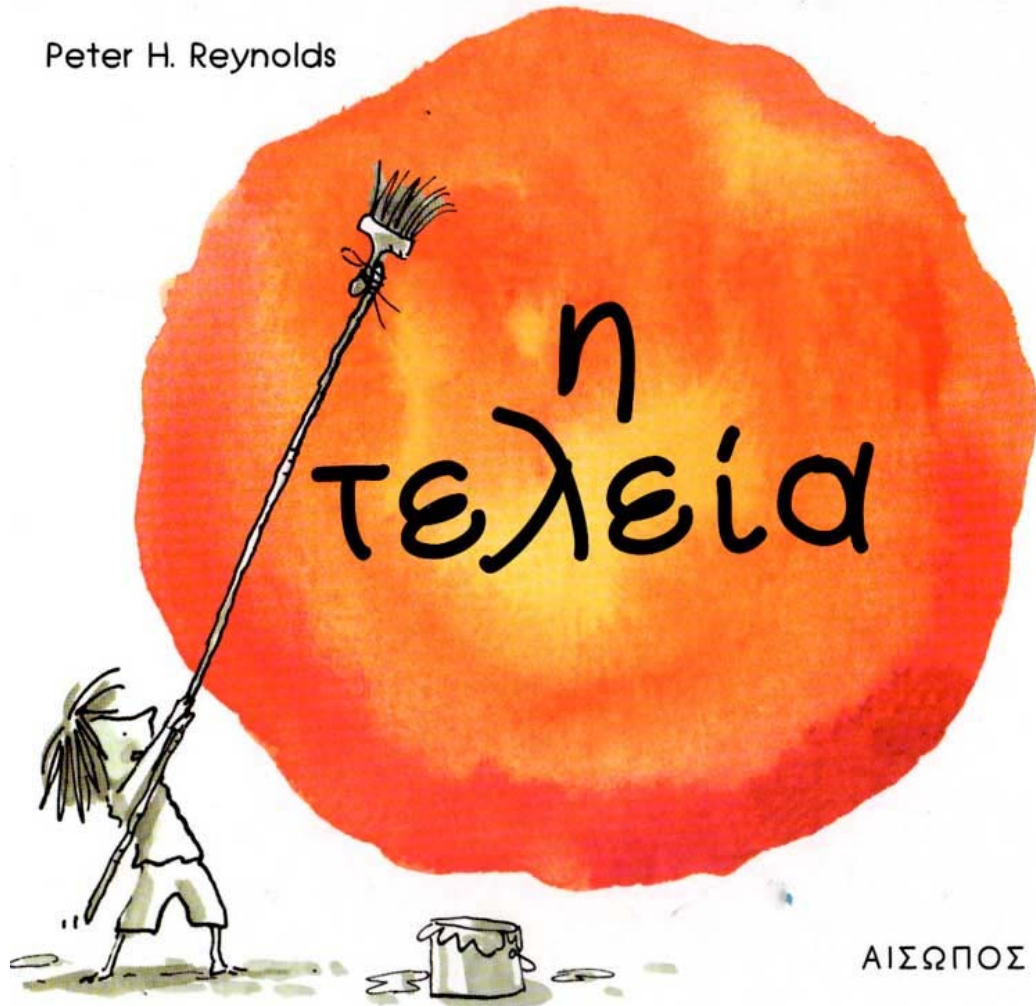
5γ) Τι είδους παιχνίδια θα έπαιζες;

7α) Μπορείς να μου περιγράψεις αυτόν τον άνθρωπο;

10α) Μπορείς να μου περιγράψεις αυτό τον άνθρωπο;

Α.2 Ιστορία 1: Η Τελεία

Peter H. Reynolds



ΑΙΣΩΠΟΣ

Α.3 Ιστορία 2: Η Παλέτα των Συναισθημάτων



Α.4 Ιστορία 3: Τα Χέρια Δεν Είναι για να Δέρνουμε



Α.5 Ιστορία 4:Οι Λέξεις Δεν Είναι για να Πληγώνουμε

