

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ

ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: ΓΙΑΝΝΑΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

**ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)
(ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ -ΠΤΕΑ)**

**2. ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ
(ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ-ΠΤΠΕ)**

**3. ΒΛΑΧΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
(ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ-ΠΤΕΑ)**

ΒΟΛΟΣ 2015

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Περίληψη

Ερευνήθηκε η επίδραση μιας παρέμβασης βασισμένης στη χρήση του μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (SDLMI) στην βελτίωση συγκεκριμένων συμπεριφορών, που σχετίζονται με το ευρύτερο πεδίο των δεξιοτήτων ζωής, τριών μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Επίσης ερευνήθηκε εάν η τυχόν βελτίωση στις συγκεκριμένες συμπεριφορές θα παρέμενε στο χρόνο. Επιπλέον ερευνήθηκε αν οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ανεξάρτητα στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (αυτο-παρακολούθηση, αυτο-αξιολόγηση, και αυτο-ενίσχυση). Οι συμπεριφορές-στόχοι περιελάμβαναν δεξιότητες ατομικής φροντίδας, επικοινωνίας και διεκδικητικότητας. Η υλοποίηση μιας ακολουθίας αυτο-ρυθμιζόμενης επίλυσης προβλημάτων, στη βάση του SDLMI, βελτίωσε την επίδοση των μαθητών (αν και όχι στον ίδιο βαθμό και για τους τρεις συμμετέχοντες), με το να αναγνωρίζουν το πρόβλημα, να βρίσκουν πιθανές λύσεις και πιθανά εμπόδια, να υλοποιούν μια λύση και να αξιολογούν τα αποτελέσματά της. Έγινε συστηματική παρατήρηση των μαθητών, σχετικά με την εμφάνιση των συμπεριφορών-στόχων, στα πλαίσια της τάξης και του διαλείμματος με τις διαδικασίες δειγματοληψίας γεγονότος και «προ-κατασκευασμένων» συνθηκών. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των επιδόσεων στις επιθυμητές συμπεριφορές και των τριών μαθητών. Έξι μήνες μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες διατηρούσαν σχετικά υψηλά επίπεδα απόδοσης. Οι δύο απ' τους τρεις μαθητές χρησιμοποίησαν ανεξάρτητα τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης που επέλεξαν για την επίτευξη των στόχων τους. Τα αποτελέσματα της Κλίμακας Επίτευξης Στόχων (GAS) καθώς και άτυπες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές επιβεβαίωσαν τα ευρήματα.

Abstract

The effects of an intervention based on the use of the Self-determined Learning Model of Instruction (SDLMI) on specific behaviors related to life skills of three students with moderate intellectual disability were examined. Whether any improvement in these behaviors would remain in time was also examined. Furthermore, whether the three students could independently use self-regulation strategies (self-monitoring, self-evaluation and self-reinforcement) was examined too. Target behaviors involved personal care skills, communication skills, and assertiveness. The implementation of a self-regulated problem solving sequence, on the basis of the SDLMI, improved students' performance (although not at the same level and extent for all three participants) in recognizing the problem, finding possible solutions and possible obstacles, implementing a solution and evaluating its consequences. As regards data collection on the occurrence of the target behaviors, the three students were systematically observed in the classroom context and during recesses by using the procedures of event sampling and "pre-constructed" situations. According to the results, an improvement in the students' performance with respect to the expected – target – behaviors was observed. Six months after the completion of the intervention, the participants maintained relatively high levels of performance. Two of the three students used independently self-regulation strategies that have chosen to achieve their goals. These findings were further supported by the results of the Goal Attainment Scale (GAS) and the informal interviews with teachers and students.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Περιεχόμενα	2
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό υπόβαθρο	10
1.1. Νοητική καθυστέρηση	10
1.1.1. Ορισμός	10
1.2. Δεξιότητες ζωής	11
1.2.1. Ορισμός	11
1.2.2. Δεξιότητες ζωής και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες	12
1.3. Αυτοπροσδιορισμός (Self-Determination)	13
1.3.1. Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νκ	13
1.3.2. Θεωρίες αυτοπροσδιορισμού και άτομα με αναπηρίες	14
1.4. Λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού (Functional Model of Self-Determination)	17
1.5. Αυτοπροσδιορισμός και εκπαίδευση στα άτομα με νκ	24
1.5.1. Εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και νκ	24
1.5.2. Μοντέλα διδασκαλίας αυτοπροσδιορισμού και νκ	25
1.6. Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Model of Instruction)	27
1.6.1. Περιγραφή του μοντέλου	27
1.6.2. Ερευνητικά δεδομένα	28
1.6.3. Σκοπός και στόχοι	31
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία	33
2.1. Συμμετέχοντες	33
2.1.1. Διαδικασία επιλογής	33
2.1.2. Περιγραφή συμμετεχόντων	34
2.2. Πειραματικός σχεδιασμός	35
2.3. Υλικό	37
2.3.1. SDLMI	38
2.3.2. Κλίμακα Επίτευξης Στόχων (Goal Attainment Scaling-GAS)	42
2.3.3. Φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών	44

2.3.4. Συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων	44
2.3.5. Φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων	45
2.3.6. Φύλλο: Δημιουργία επιλογών	45
2.3.7. Φύλλο: Λήψη αποφάσεων	46
2.3.8. Φύλλο: Επίλυση προβλημάτων	46
2.3.9. Συμπληρωματικό φύλλο πρώτης και δεύτερης φάσης του SDLMI	46
2.3.10. Φύλλα αυτο-παρακολούθησης	47
2.4. Κοινωνική εγκυρότητα	47
2.5. Παρατήρηση	47
2.5.1. Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών	48
2.6. Διαδικασία-Περιγραφή των φάσεων της έρευνας	48
2.6.1. Πριν τη γραμμή βάσης (πρώτη φάση έρευνας)	49
2.6.2. Γραμμή βάσης (δεύτερη φάση έρευνας)	54
2.6.3. Παρέμβαση (τρίτη φάση έρευνας)	60
2.6.4. Διατήρηση (τέταρτη φάση έρευνας)	69
2.6.5. Επαναληπτική μέτρηση (πέμπτη φάση έρευνας)	69
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα	72
3.1. Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών	72
3.2. Συνολικά αποτελέσματα παρατήρησης	73
3.3. Αποτελέσματα παρατήρησης ανά συμμετέχοντα	74
3.3.1. Γρηγόρης	74
3.3.2. Δάφνη	75
3.3.3. Νεκτάριος	77
3.4. GAS	80
3.5. Κοινωνική εγκυρότητα	83
Κεφάλαιο 4. Συζήτηση	85
4.1. Συμπεράσματα-προτάσεις	91
Βιβλιογραφία	93
Παράρτημα Α: Φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών	99
Παράρτημα Β: Συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων	103
Παράρτημα Γ: Φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων Νεκταρίου ..	106

Παράρτημα Δ: Φύλλο: Δημιουργία επιλογών Γρηγόρη	108
Παράρτημα Ε: Φύλλο: Λήψη αποφάσεων Δάφνης	110
Παράρτημα ΣΤ: Φύλλο: Επίλυση προβλημάτων Νεκτάριου	112
Παράρτημα Ζ: Φύλλο αυτο-παρακολούθησης Γρηγόρη	114
Παράρτημα Η: Φύλλο αυτο-παρακολούθησης Δάφνης	117
Παράρτημα Θ: Κάρτα νύξεων Γρηγόρη	120

Ευχαριστίες

....σ' αυτούς που μου πρόσφεραν τη σωματική ύπαρξη,
....σ' αυτούς που μου δίδαξαν και απετέλεσαν τα πρότυπα των αξιών
που συνθέτουν τα πιστεύω μου,
....σ' αυτούς που με περιέβαλλαν και με περιβάλλουν στον εργασιακό
μου χώρο με αγάπη και εμπιστοσύνη,
....στους φίλους που με ενθάρρυναν σ' αυτή τη προσπάθεια,
....στα μέλη της τριμελούς επιτροπής και ιδιαίτερα στην επόπτριά μου
που ανέχτηκε με μακροθυμία και επιμονή την άγνοια και την
ανυπομονησία του μαθητή της,
....στα παιδιά μου που τα στέρησα χρόνο απ' τις οικογενειακές μας
στιγμές,
....και στη σύζυγό μου που με ανέχτηκε αυτά τα χρόνια της
προσπάθειάς μου,

...οφείλω ένα μεγάλο ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι δεξιότητες εκείνες που συντελούν στην πετυχημένη ανεξάρτητη λειτουργικότητα ενός ατόμου κατά την ενήλικη ζωή του-ή αλλιώς οι δεξιότητες ζωής (Cronin, 1996)-κρίνονται από πολλούς ερευνητές ως ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία των ατόμων με αναπηρίες έξω από το σχολείο (Alwell & Cobb, 2009; Bouck, 2004; Clark, Field, Patton, Brolin, & Sitlington, 1994; Edgar & Polloway, 1994). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μπορεί ένα άτομο με αναπηρίες να έχει: φυσική υγεία, πετυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις, σωστή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, επαγγελματική καταξίωση, και γενικά ισότιμη ένταξη και ενσωμάτωση στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό χώρο της κοινωνίας (Clark, et al., 1994).

Όλα τα παραπάνω ωστόσο δεν μπορούν να υφίστανται αν αυτό το άτομο δεν έχει τουλάχιστον ως ένα βαθμό αναπτυγμένη την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης, δεν κάνει επιλογές, και δεν ζει όσο το δυνατόν ανεξάρτητα απολαμβάνοντας τον αυτό-προσδιορισμό του¹. Το να είναι κάποιος διαχειριστής του εαυτού του, έχοντας έλεγχο της ζωής του με κυρίαρχη την ελεύθερη βούλησή του ως πρωταρχικό αίτιο των πράξεών του αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο διαφοροποίησης της ανθρώπινης ύπαρξης από τις υπάρξεις των άλλων έμβιων οργανισμών.

Δεξιότητες ζωής και αυτοπροσδιορισμός στον άνθρωπο είναι έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες. Οι πρώτες βοηθούν τον άνθρωπο να ανταπεξέλθει στις εκάστοτε απαιτήσεις της ζωής του, ενώ ο δεύτερος τις μορφοποιεί και δίνει το ποιοτικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό τους.

Στους ανθρώπους με αναπηρίες και ειδικά σ' αυτούς με νοητική καθυστέρηση (νκ)² υπάρχουν δυσκολίες και στις δεξιότητες ζωής αλλά και στο πεδίο του αυτοπροσδιορισμού. Οι δυσκολίες τους στις δεξιότητες ζωής αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της αναπηρίας τους σύμφωνα με την Αμερικάνικη Εταιρεία Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (AAIDD) και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), ενώ χαμηλά είναι και τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού τους καθώς δεν τους δίνεται συχνά η δυνατότητα να κάνουν κρίσιμες επιλογές για την ζωή τους, και να ελέγχουν σοβαρές αποφάσεις που καθορίζουν την καθημερινότητά

¹ Ο όρος αυτοπροσδιορισμός χρησιμοποιείται στο κείμενο μόνο με την ψυχολογική-ατομική έννοια του όρου και όχι με τις εθνικές, πολιτικές ερμηνείες που παράλληλα του έχουν αποδοθεί.

² Ο όρος νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιείται και εννοείται στο κείμενο σε συμφωνία με τον ορισμό που δίνεται για τις νοητικές αναπηρίες στην ενότητα 1.1., και κάθε φορά που αναφέρεται να ταυτίζεται με τους ίδιους πληθυσμούς που αναφέρονται στην κατηγορία της νοητικής αναπηρίας.

τους όπως αναφέρουν παλιότερες έρευνες (Wehmeyer, 1997; Wehmeyer & Metzler, 1995), αλλά και η πρόσφατη επικύρωση της Σύμβασης των ΗΕ (2012) απ' την ελληνική πολιτεία για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία, όπου «...Παρά τις διάφορες επίσημες πράξεις και δεσμεύσεις, τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή τους ως ίσα μέλη της κοινωνίας» (Ν.4074, 2012, σελ. 2635).

Σοβαρός παράγοντας που συντελεί στις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρίες στις τόσο σημαντικές γι' αυτούς δεξιότητες ζωής-πέρα απ' την ύπαρξη της αναπηρίας-είναι και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους-αφού συνήθως δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα αναλυτικά προγράμματα με το ανάλογο αντικείμενο (Bouck, 2004). Επίσης αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό τους οι δυσκολίες τους συχνά οφείλονται στις στάσεις και ανεπαρκείς γνώσεις πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν και θεωρούν ότι το συγκεκριμένο στοιχείο είναι απαραίτητο στους μαθητές με αναπηρίες, δεν προχωρούν στην συστηματική και επίσημη διδασκαλία του (Mason, Field, & Sawilowsky, 2004). Είναι συχνό φαινόμενο τα διάφορα σχολικά και οικογενειακά πλαίσια να λειτουργούν υπερπροστατευτικά απέναντί τους, και να μην τους παρέχουν ευκαιρίες για επιλογές, αλλά και διδασκαλία δεξιοτήτων που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Wehmeyer & Metzler, 1995). Επιπλέον άλλες έρευνες δείχνουν τον βαθμό της νκ να παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στο βαθμό αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρίες (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007), και άλλες τις ευκαιρίες για επιλογές (Wehmeyer & Garner, 2003).

Κι όλα αυτά συμβαίνουν παρόλο που η νομοθεσία σε αναπτυγμένες χώρες όπως οι Η.Π.Α. επισημαίνει πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες πάνω στις δεξιότητες ζωής, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες [IDEA], 1994, Τροπολογίες στην Πράξη για την Αποκατάσταση [RAA], 1992), και την ανάγκη διδασκαλίας και προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού μέσα από τις σχολικές σπουδές των νέων με αναπηρίες (Τμήμα για την Ανάπτυξη της Καριέρας και την Μετάβαση [DCDT], Συμβούλιο για τα εξαιρετικά παιδιά [CEC]), καθώς αυτός δίνει νόημα στη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, προσφέροντας τους το ίδιο δικαίωμα να ελέγχουν τη ζωή τους και το μέλλον τους όπως και οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρίες (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). Επιπρόσθετα τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες ως μαθητές-αναφέροντας ότι οι δεξιότητες ζωής δεν αποτελούν συνήθως αντικείμενο διδασκαλίας τους με αποτέλεσμα να μην προετοιμάζονται

κατάλληλα για την ενήλικη ζωή, της οποίας συχνά βρίσκουν τις απαιτήσεις πέρα απ' το φάσμα των δυνατοτήτων τους (Bouck, 2004; Bouck, 2010; Clark et al., 1994)-εκφράζουν την θέλησή τους για εκπαίδευση στα συγκεκριμένα πεδία, καθώς συχνά αυτό αποτελεί και κίνητρο για την συνέχιση των σπουδών τους (Edgar & Polloway, 1994).

Αλλά και στην Ελλάδα αναγνωρίζοντας ο Νόμος την αξία της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας, της ελευθερίας επιλογών, και λήψης αποφάσεων, ορίζει ότι τα άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν ισότητα στις ευκαιρίες, σεβασμό των δικαιωμάτων τους, της θέλησης και των προτιμήσεων τους, να έχουν επιλογές στη ζωή τους όσες και οι συνάνθρωποί τους, και αναφορικά με την εκπαίδευσή τους να διδάσκονται δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης, προκειμένου να διευκολυνθούν στην πλήρη και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία (Ν.4074, 2012).

Όλα τα παραπάνω ενισχύονται κι απ' την διεθνή βιβλιογραφία η οποία αναφέρει αξιόλογα και ενθαρρυντικά αποτελέσματα παρεμβάσεων που βοήθησαν στην βελτίωση δεξιοτήτων ζωής (Alwell & Cobb, 2009) ατόμων με διάφορα επίπεδα νκ και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς και δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001; Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2010; Wood, Fowler, Uphold, & Test, 2005).

Μέσα απ' αυτή την οπτική, έγινε προσπάθεια με την παρούσα εργασία, να ελεγχθεί η επίδραση μιας παρέμβασης -βασισμένης στη χρήση ενός μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης- σε δεξιότητες ζωής τριών μαθητών με μέτρια νκ. Επίσης μέσω της χρήσης του μοντέλου εξετάστηκε αν θα μπορούσαν αυτοί οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν σωστά στρατηγικές αυτο-ρύθμισης που θα τους βοηθούσαν να πετύχουν τους στόχους τους, και τέλος κατά πόσο οι αλλαγές που θα επέρχονταν, θα παρέμεναν στο χρόνο.

Χρησιμοποιήθηκε ο ατομικός πειραματικός σχεδιασμός (single subject design) με τρεις συμμετέχοντες, καθώς ο συγκεκριμένος σχεδιασμός χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο πεδίο των διδακτικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, αφού λύνει το πρόβλημα της δυσκολίας εξεύρεσης μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων-λόγω της μεγάλης ετερογένειας στο χώρο της αναπηρίας-αλλά και επιτρέπει την λεπτομερή ανάλυση των ευρημάτων όλων των συμμετεχόντων-αφού το άτομο αποτελεί την κεντρική μονάδα ανάλυσης. Ουσιαστικά είναι ένας σχεδιασμός που απευθύνεται στον άνθρωπο ως ξεχωριστή παρουσία και όχι ως μαθηματικό

απρόσωπο δεδομένο, πράγμα που είναι ακόμη πιο αναγκαίο στο συγκεκριμένο χώρο (Cakiroglu, 2012; Horner et al., 2005; Kratochwill & Levin, 1978; Odom et al., 2005).

Η εργασία αποτελείται από τα εξής κεφάλαια:

1. Πρώτο κεφάλαιο: παρουσιάζεται αναλυτικά σε επιμέρους ενότητες και υποενότητες το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Γίνεται περιγραφή των κεντρικών όρων της έρευνας (νοητική καθυστέρηση, δεξιότητες ζωής, αυτοπροσδιορισμός), διάφορων θεωριών του αυτοπροσδιορισμού και της σχέσης τους με το χώρο της Αναπηρίας, του λειτουργικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού που αναπτύχθηκε απ' τον M. Wehmeyer, του μοντέλου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση, γίνεται κριτική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πάνω στη χρήση του εν λόγω μοντέλου και τέλος διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι, και οι υποθέσεις της έρευνας.

2. Δεύτερο κεφάλαιο: παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, και περιγράφονται λεπτομερώς το πειραματικό σχέδιο, οι συμμετέχοντες, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, και η διαδικασία υλοποίησης των διάφορων φάσεων της.

3. Τρίτο κεφάλαιο: παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, και τα αποτελέσματα-ευρήματα της έρευνας ανά συμμετέχοντα.

4. Τέταρτο κεφάλαιο: συζητούνται με λεπτομέρεια τα ευρήματα της έρευνας. Έγινε προσπάθεια οι ερμηνείες των ευρημάτων όλων των φάσεων της έρευνας να βασιστούν στα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, και να βρεθούν τα σημεία που τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν ή διαφωνούν με τα ευρήματα αυτών των ερευνών, ώστε να επιβεβαιωθούν ή όχι οι υποθέσεις που είχαν τεθεί. Αναφέρονται προβληματισμοί που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί και αδυναμίες του ερευνητικού σχεδιασμού. Τέλος αφού διατυπώνονται συνοπτικά τα τελικά συμπεράσματα, αναφέρονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση και επαλήθευσή τους.

Κεφ.1.Θεωρητικό υπόβαθρο

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στους επικρατέστερους ορισμούς της νκ παγκοσμίως-όπως αποτυπώνονται τελευταία απ' την Αμερικάνικη Εταιρεία Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (AAIDD) και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), διασαφηνίζεται η έννοια δεξιότητες ζωής και τονίζεται η σημασία τους για τα άτομα με νκ, περιγράφονται η έννοια του αυτοπροσδιορισμού καθώς και θεωρητικές προσεγγίσεις του που είχαν εφαρμογή στο χώρο των ατόμων με αναπηρίες, και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο *Λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού* του M. Wehmeyer. Ακολουθεί μια ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με το *Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης* (Self-Determined Learning Model of Instruction - SDLMI) το οποίο βασίζεται στα στοιχεία κλειδιά της θεωρίας του M.Wehmeyer, και στο οποίο βασίστηκε η υλοποίηση της παρέμβασης, και τέλος διατυπώνονται με σαφήνεια ο σκοπός, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.

1.1 Νοητική καθυστέρηση

1.1.1. Ορισμός: αν θα έπρεπε να αναδειχθεί μια ομάδα πληθυσμού που η ονομασία της να αποτελεί διαχρονικά πεδίο αντιπαραθέσεων και διαφωνιών, ως τέτοια εύκολα θα αναδεικνύονταν η ομάδα των ατόμων με νκ. Από τα πρώτα χρόνια της προσπάθειας ονοματολογίας της χρησιμοποιήθηκαν πάμπολλοι όροι που θέλησαν να αποδώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, πάντα σε συνάφεια με τα κοινωνικοπολιτισμικά γνωρίσματα της κάθε εποχής. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι νοητική καθυστέρηση (mental retardation στο 76% των κρατών) και νοητικές αναπηρίες (intellectual disabilities στο 56.8%) σύμφωνα με τον άτλα του WHO για τις νοητικές αναπηρίες ([http:// www. who. int/ topics/disabilities/en/](http://www.who.int/topics/disabilities/en/), 2007).

Ο τελευταίος ορισμός του εγχειρίδιου της AAIDD καθώς και ο WHO αναφέρουν ως κριτήρια της νκ τους σημαντικούς περιορισμούς τόσο στην νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά η οποία καλύπτει πολλές καθημερινές κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες (ουσιαστικά τις δεξιότητες ζωής). Επιπλέον αυτή η αναπηρία πρέπει να ενυπάρχει στο άτομο πριν από την ηλικία των 18 ετών (AAIDD, 2010).

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι καθορίζονται συγκεκριμένες παραδοχές που αφορούν όχι μόνο τον ορισμό, αλλά και την αντιμετώπιση του φαινομένου, όσον αφορά τη βελτίωση της λειτουργικότητας των ανθρώπων με νκ μέσα από εξειδικευμένα υποστηρικτικά πλαίσια, αλλά και την έμφαση στις όποιες ικανότητες συνυπάρχουν με την νκ. Επιπλέον η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες (που επικυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν.4074/2012) αναγνωρίζει όλες τις αναπηρίες ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του και όχι σαν αποτέλεσμα ορισμένου ελλείμματος. Αναγνωρίζει ότι η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια και ότι η νομοθεσία πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να αντικατοπτρίζει θετικές αλλαγές στο πλαίσιο της κοινωνίας (CRPD, 2006).

1.2 Δεξιότητες ζωής

1.2.1. Ορισμός: δεξιότητες καθημερινής ζωής, λειτουργικές δεξιότητες, δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, δεξιότητες επιβίωσης, είναι μερικοί μόνο από τους όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί για να αποδώσουν την έννοια των δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες περιγράφονται ως «...*εκείνες οι δεξιότητες ή έργα που συνεισφέρουν στην πετυχημένη ανεξάρτητη λειτουργικότητα ενός ατόμου κατά την ενήλικη ζωή*» (Cronin, 1996, σελ.54). Αυτές κατανέμονται σε πέντε ευρείες κατηγορίες: **(α)** φροντίδα του εαυτού και ζωή στο σπίτι, **(β)** αναψυχή και ελεύθερος χρόνος, **(γ)** επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες, **(δ)** επαγγελματικές δεξιότητες, και **(ε)** δεξιότητες κρίσιμες για την συμμετοχή στην κοινότητα (Alwell & Cobb, 2009).

Άλλος ορισμός τις αναφέρει ως εκείνες τις δεξιότητες «...*που σχετίζονται με την λειτουργικότητα του ατόμου ως μέλος μιας οικογένειας, καλός γείτονας και πολίτης, εργαζόμενος, και κάποιος που συμμετέχει λειτουργικά στη κοινότητα.*» (Clark et al.,1994, σελ. 125), ή ως εκείνες «...*που χρειάζονται για να πραγματοποιηθεί μια αποδοτική καθημερινή ζωή, συμπεριλαμβάνοντας απ' την αυτοεξυπηρέτηση, τον καλλωπισμό και γενικά την προσωπική φροντίδα, μέχρι τις δεξιότητες διαχείρισης χρημάτων, αγοράς ειδών διατροφής, επικοινωνίας και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων.*» (Ayres, Mechling, & Sansosti, 2013, σελ.260).

Ακόμη ο A. Schleicher (2012, όπ. αναφ. στην Buchert, 2014) αναφέρει τις δεξιότητες ζωής και ως «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» με τις οποίες ο άνθρωπος **(α)** ενεργεί αυτόνομα και στοχαστικά σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον,

(β) χρησιμοποιεί αποτελεσματικά εργαλεία με την ευρύτερη έννοια του όρου, π.χ. υπολογιστές, τη γλώσσα και τη γνώση, και (γ) μορφοποιείται, εντάσσεται και λειτουργεί αποτελεσματικά και δημοκρατικά σε πολλαπλές, πολύπλοκες και κοινωνικά ετερογενείς ομάδες.

Κοινή αναφορά σ' όλους τους ορισμούς είναι η αποτελεσματική και όσο το δυνατόν ανεξάρτητη διαχείριση των απαιτήσεων της καθημερινότητας ιδιαίτερα μετά την μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Συνεπώς η κατοχή και/ή η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων είναι εμφανώς σημαντική για τον κάθε άνθρωπο με ή χωρίς αναπηρίες, ώστε να υπάρχει και να συνυπάρχει πετυχημένα και ισότιμα στην κοινωνία, οπότε και η εκπαίδευση του σ' αυτές είναι κομβικής σημασίας για την ποιότητα της ζωής του.

1.2.2. Δεξιότητες ζωής και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες³. Οι δεξιότητες ζωής δεν αποτελούν μέχρι τώρα αντικείμενο των διάφορων αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, ενώ και στην ειδική εκπαίδευση αυτό συμβαίνει σπάνια και συνήθως με μη συστηματικό τρόπο. Ωστόσο οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης δεν βιώνουν στο ίδιο επίπεδο τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της έλλειψης όπως οι μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς βρίσκουν πιο εύκολα άλλες πηγές ή τρόπους εκπαίδευσης ώστε να υποκαταστήσουν αυτό το έλλειμμα (Bouck, 2004). Επόμενο είναι ένας μεγάλος αριθμός από μαθητές με αναπηρίες να βρίσκουν τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής εκτός των ορίων των δεξιοτήτων τους, αφού δεν εκπαιδεύονται επαρκώς σ' αυτές κατά την διάρκεια των σπουδών τους, ενώ συχνό είναι το φαινόμενο και της διακοπής της σχολικής τους εκπαίδευσης για σχετικούς με αυτή την έλλειψη λόγους (Bouck, 2010). Οι ίδιοι οι μαθητές με αναπηρίες εκφράζουν τη ματαίωση που «εισπράττουν» με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, καθώς αποτυγχάνουν να προετοιμαστούν στο να πετύχουν τους στόχους τους μετά το σχολείο. Αυτοί θα προτιμούσαν να αποκτήσουν λειτουργικές δεξιότητες που εστιάζουν στις τρέχουσες ανάγκες τους, καθώς και στις μελλοντικές απαιτήσεις της ζωής τους (Edgar & Polloway, 1994), αντί να εκπαιδεύονται όπως θεωρούν σε γεγονότα χωρίς νόημα γι αυτούς και στην μηχανική αποστήθιση (Bouck, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι εμφανής η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες στις δεξιότητες ζωής, αλλά για να είναι ολοκληρωμένη και να οδηγεί πραγματικά σε μια πετυχημένη και ισότιμη ενήλικη ζωή θα πρέπει να προάγει

³ Η παρακάτω παράγραφος αναφέρεται στην εκπαιδευτική κατάσταση στις Η.Π.Α., καθώς στην Ελλάδα δεν υφίστανται καν θεσμοθετημένα αναλυτικά προγράμματα στην ειδική εκπαίδευση.

και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, καθώς οι τελευταίες είναι που θα τους βοηθήσουν στην όσο το δυνατόν ανεξάρτητη διαβίωση και έλεγχο της ζωής τους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναπτύσσεται το θέμα του αυτοπροσδιορισμού και ιδιαίτερα σε σχέση με τα άτομα με αναπηρίες καθώς και το λειτουργικό μοντέλο του, στο οποίο βασίστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

1.3 Αυτοπροσδιορισμός (Self-Determination)

Ο αυτοπροσδιορισμός εκτός απ' τις σημασίες του σε εθνικό, πολιτικό, ή συλλογικό επίπεδο, ως θεωρητική κατασκευή ερμηνείας των ανθρώπινων ενεργειών περιγράφει το πώς ή το γιατί οι άνθρωποι γίνονται διαχειριστές του εαυτού τους και έχουν τον έλεγχο της ζωής τους (Wehmeyer, 2001). Αντιπαραβάλλεται με τον όρο Ντετερμινισμός (αιτιοκρατία) ο οποίος αναφέρεται στο αξίωμα ότι όλα τα φαινόμενα- συμπεριλαμβανομένης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς- είναι αποτελέσματα προηγούμενων αιτιών. Ο Ντετερμινισμός θεωρεί ως αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς τους διάφορους φυσικούς, κατασκευαστικούς, περιβαλλοντικούς και /ή οργανικούς παράγοντες και όχι την ελεύθερη βούληση που πρεσβεύει και επιζητά ο αυτοπροσδιορισμός (Wolman, 1973, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001). Στην Ψυχολογία το κατά πόσο οι εξωτερικοί παράγοντες είναι υπέρτεροι των εσωτερικών αποτέλεσε πάντα ένα μεγάλο σημείο τριβής μεταξύ των διαφόρων θεωριών (Wehmeyer, 2001).

1.3.1. Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νκ. Απ' την στιγμή που ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με τις έννοιες της προσωπικής αποτελεσματικότητας, της ανθρώπινης αυτενέργειας, και της παρακίνησης, και *«..από τότε που η αντίληψη για τους ανθρώπους με νκ ως επαρκή, ικανά, και άξια σεβασμού και αξιοπρέπειας άτομα είναι σχετικά σύγχρονο συμβάν, δεν είναι αξιοπερίεργο που οι συζητήσεις για τον αυτοπροσδιορισμό, εν γένει είχαν απορρίψει την θεώρηση για εφαρμογή του και σ' αυτούς τους ανθρώπους...»* (Wehmeyer, 2001, σελ. 1) μέχρι πριν την τελευταία τριακονταετία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι ενήλικες με νκ να μην είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι και να έχουν λιγιστές ευκαιρίες να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους.

Συχνά οι άνθρωποι με νκ όχι μόνο θεωρούνται ότι έχουν έλλειμμα σε δεξιότητες και στάσεις ώστε να είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι, αλλά στερούνται και τις ευκαιρίες να κατανοήσουν και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους,

ώστε να αναλάβουν μεγαλύτερο έλεγχο της. Αυτοί οι άνθρωποι εκλαμβάνονται συχνά ως χωρίς δυναμικό, ανεπαρκείς και χρίζοντες προστασίας. Οι προτιμήσεις τους συχνά αντιμετωπίζονται ως προβλήματα συμπεριφοράς και στόχοι τροποποίησης. Οι σχέσεις αυτών των ανθρώπων με τους «σημαντικούς άλλους» συχνά εξελίσσεται ως σχέση εξάρτησης που κυριαρχείται τόσο απ' τις ανάγκες του υποστηρικτή όσο και απ' τις ανάγκες του εξαρτώμενου ατόμου (Wehmeyer, 1997).

Αυτό τουλάχιστον έδειξε μια έρευνα των Wehmeyer και Metzler (1995), όπου σε 4.544 συμμετέχοντες με νκ φάνηκε ότι τα άτομα αυτά είχαν μικρότερες ευκαιρίες για έλεγχο στην ζωή τους συγκριτικά με άτομα χωρίς αναπηρίες, και οι όποιες επιλογές τους περιορίζονταν σε απλά θέματα της καθημερινότητάς τους. Τα σχολικά και οικογενειακά πλαίσια συχνά λειτουργούσαν υπερπροστατευτικά απέναντί τους και δεν τους παρείχαν ευκαιρίες για επιλογές, αλλά και δεν τους δίδασκαν εκείνες τις δεξιότητες που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων.

Σχετικά με τους παράγοντες που δείχνουν να επηρεάζουν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των ανθρώπων με νκ έχουμε αντικρουόμενα ευρήματα, αφού αλλού ο βαθμός της νκ δείχνει να παίζει τον σημαντικότερο ρόλο (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007), και αλλού οι ευκαιρίες για επιλογές (Wehmeyer & Garner, 2003).

Ωστόσο παρά τις παγιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που υπήρχαν σχετικά με το θέμα του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρίες, κάποιες θεωρίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν και να εντάξουν στην εφαρμογή τους και τις συγκεκριμένες ομάδες. Μερικές απ' αυτές αναφέρονται στην επόμενη ενότητα.

1.3.2. Θεωρίες αυτοπροσδιορισμού και άτομα με αναπηρίες. Πρώτος ο B. Nirje (1972, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001) στην *Αρχή της κανονικοποίησης* (normalization principle) αναφέρεται στο δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό των ανθρώπων με αναπηρίες. Τονίζει πόσο σημαντικό είναι να δημιουργούνται συνθήκες μέσα απ' τις οποίες το άτομο με αναπηρίες θα βιώνει τον σεβασμό ως ανθρώπινη ύπαρξη, διότι ακόμη και οι άνθρωποι με αναπηρίες καλούνται να διαχειριστούν την ατομικότητά τους και να ορίσουν την ταυτότητά τους για τον εαυτό τους και τους άλλους, μέσα απ' αυτές τις συνθήκες και τους όρους της ύπαρξής τους. Το ίδιο έτος ο R. Perske (όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001) αναφέρεται στην «αξιοπρέπεια στο ρίσκο» για τους ανθρώπους με αναπηρίες καθώς θεωρεί ότι και η εμπόδιση ανάληψης του ρίσκου σ' αυτούς τους ανθρώπους είναι σε τελική ανάλυση μια πράξη που τους καθιστά περισσότερο ανάπηρους.

Αργότερα ο D. Mithaug (1992, όπ. αναφ. στους Wehmeyer & Mithaug, 2006) βλέπει τον αυτοπροσδιορισμό ως *Αυτο-ρυθμιζόμενη Επίλυση Προβλημάτων*, δηλ. ως μια μορφή της αυτορρύθμισης. Τον θεωρεί ως μια

επίλυση ακολουθίας προβλημάτων για να κατασκευαστεί μια αλυσίδα- μια αιτιολογημένη ακολουθία-η οποία μας μετακινεί απ' όπου είμαστε-μια τωρινή κατάσταση στην οποία δεν έχουμε τις ανάγκες μας και τα ενδιαφέροντά μας ικανοποιημένα-εκεί που θέλουμε να βρεθούμε- μια κατάσταση στόχος όπου θα έχουμε αυτές τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ικανοποιημένα. (Mithaug, 1993, όπ. αναφ. στους Wehmeyer & Mithaug, 2006, σελ.41).

Για την επίλυση αυτής της ασυμφωνίας των δύο καταστάσεων ο Mithaug θεωρεί ότι οι άνθρωποι βάζουν στόχους οι οποίοι πάντα επηρεάζονται απ' τις προσδοκίες τους (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Επίσης ο Mithaug εστιάζει στη κοινωνική φύση του εγχειρήματος καθώς θεωρεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του δυναμικού του ανθρώπου να επιλέγει και να δρα, και του κοινωνικού περιβάλλοντός του, το οποίο του προσφέρει ευκαιρίες γι' αυτές του τις επιλογές και δράσεις. Αυτές οι ευκαιρίες ωστόσο δεν προσφέρονται συχνά στους ανθρώπους με αναπηρίες, με αποτέλεσμα τον χαμηλό αυτοπροσδιορισμό τους. Στην εφαρμοσμένη οπτική αυτού του θεωρητικού πλαισίου ο Mithaug ανέπτυξε το *Παιδαγωγικό Μοντέλο Προσαρμοστικότητας* (Adaptability Instruction Model) (1988, όπ. αναφ. στους Martin, Burger, Burger, & Mithaug, 1988), που εμπλέκει τους δασκάλους στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών τους, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν αυτο-ρυθμιζόμενοι λύτες προβλημάτων (Wehmeyer, 2001).

Επίσης ο B. Abery (1993, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001) προτείνει ένα οικολογικό πλαίσιο αντίληψης και κατανόησης του αυτοπροσδιορισμού. Τον ορίζει ως ένα προϊόν μια συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και τα πολλαπλά περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά αλλά βλέπει τον αυτοπροσδιορισμό μέσα σ' ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο, μέσα στο περιβαλλοντικό οικοσύστημα, το οποίο λειτουργεί σε τέσσερα επίπεδα (το *μικροσύστημα* που είναι το άμεσο περιβάλλον του ατόμου, το *μεσοσύστημα* που αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις/σχέσεις των οντοτήτων του μικροσυστήματος, το *εξωσύστημα* που περιέχει το περιβάλλον που επηρέασε ή επηρεάζει τα στοιχεία του μικροσυστήματος, και το *μακροσύστημα* που είναι οι απόψεις, πεποιθήσεις, και γενικά η κουλτούρα μιας κοινωνίας). Το θεωρητικό μοντέλο του Abery απετέλεσε τη βάση για την δημιουργία εργαλείων και υλικού αναλυτικών προγραμμάτων που

προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό τα οποία εφαρμόστηκαν σε μαθητές με νκ (1995, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001). Δημιούργησε μαζί με τους Rudrud, Arndt, Schauben και Eggebenn (1995, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001) ένα πολυσύνθετο αναλυτικό πρόγραμμα ανάπτυξης της προσωπικής επάρκειας (ανάπτυξη στα πεδία: α) αυτο-ενημερότητας, β) αυτοπεποίθησης, γ) ενίσχυσης αντίληψης του προσωπικού ελέγχου, δ) αξιών, ε) στοχοθεσίας, στ) διεκδικητικής επικοινωνίας, ζ) δημιουργίας επιλογών, η) επίτευξης των στόχων, θ) επίλυσης προβλημάτων, και ι) υπεράσπισης του εαυτού) για υλοποίησή του απ' τους μαθητές και ένα συνοδευτικό πρόγραμμα που απευθύνονταν στους γονείς.

Τέλος οι L. Powers et al. (1996, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001) προτείνουν τον αυτοπροσδιορισμό ως μια λειτουργία που απορρέει απ' τα *Κίνητρα Κατάκτησης της Γνώσης* (mastery motivation, που περιλαμβάνει την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, την αυτο-εκτίμηση, την διατήρηση εσωτερικά του κέντρου ελέγχου, και την εσωτερίκευση στόχων και αμοιβών ενός ατόμου) και τις *Προσδοκίες Αυτο-αποτελεσματικότητας* (self-efficacy expectations). Ο αυτοπροσδιορισμός προάγεται μέσα από εμπειρίες και προσπάθειες που προωθούν τα παραπάνω και ελαττώνουν την *μαθημένη αβοηθησία* (learned helplessness δηλαδή την αποκτημένη κατάσταση συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, αυτο-υποτίμηση, εσωτερίκευση υποτιμημένης εικόνας εαυτού με συνεχιζόμενες αρνητικές αποδόσεις αιτιών), η οποία αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη παθητικότητα, δίνουν λίγες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνούν χαμηλές προσδοκίες, ενισχύουν στην αποτυχία ή δεν ενισχύουν στη προσπάθεια, είναι υπερπροστατευτικά και προωθούν την οικονομική, ακαδημαϊκή και κοινωνική αποστέρηση. Ο Powers μαζί με συναδέλφους του ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο προάγει τον αυτοπροσδιορισμό των εφήβων μέσα από τέσσερα αρχικά συστατικά: την δεξιότητα της διαμεσολάβησης, την καθοδήγηση, την υποστήριξη συνομηλίκων, και την γονική στήριξη, το οποίο φάνηκε αποτελεσματικό και σε μαθητές με νκ (1996, όπ. αναφ. στον Wehmeyer, 2001).

Βασισμένος στις παραπάνω θεωρίες και ιδιαίτερα σ' αυτήν του Mithaug, και θέλοντας να προσεγγίσει λειτουργικά τον αυτοπροσδιορισμό ο M. Wehmeyer ανέπτυξε το *Λειτουργικό Μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού* (Functional Model of Self-Determination) (1996, όπ. αναφ. στους Wehmeyer & Mithaug, 2006), καθώς και την πιο πρόσφατη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού που υποστηρίζει τον άνθρωπο ως τον *Αιτιακό Παράγοντα* (Causal Agency) της συμπεριφοράς του (Wehmeyer & Mithaug,

2006). Το *Λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού* του Wehmeyer παρουσιάζεται πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα καθώς αποτελεί και τη θεωρητική βάση αυτής της ερευνητικής εργασίας.

1.4. Λειτουργικό Μοντέλο του Αυτοπροσδιορισμού (Functional Model of Self-Determination)

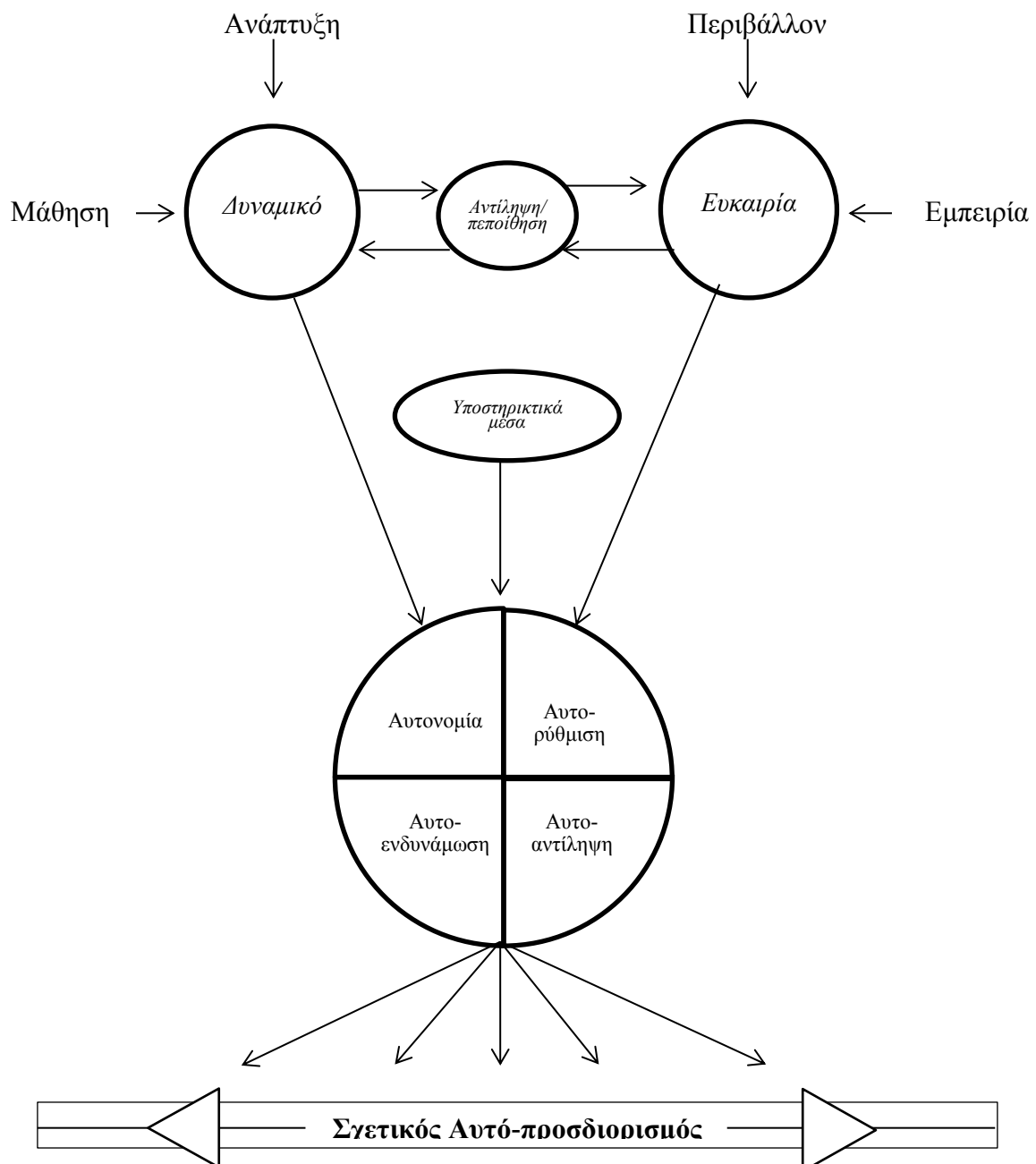
Ο Wehmeyer (1996, όπ. αναφ. στους Wehmeyer & Mithaug, 2006) τονίζει ότι ο αυτοπροσδιορισμός δεν είναι δυνατό να οριστεί επαρκώς μέσα από σύνολα αποκρίσεων ή συμπεριφορών αλλά περισσότερο ως μια κατασκευή που προσδίδει στη λειτουργία των ανθρώπινων συμπεριφορών σκοπούς και προθέσεις, και γι' αυτό τον ορίζει ως «...το να ενεργεί κάποιος σαν ο πρωταρχικός αιτιακός παράγοντας⁴ της ζωής του, και να κάνει επιλογές και αποφάσεις αναφορικά με την ποιότητα της ζωής του ελεύθερος από υπερβολικές εξωτερικές επιρροές και παρεμβολές...» (Wehmeyer & Mithaug, 2006, σελ. 42). Φυσικά ο αυτοπροσδιορισμός δεν σημαίνει την απουσία των επιδράσεων και επιρροών στην ζωή και τις αποφάσεις του ατόμου-καθώς κανείς άνθρωπος δεν είναι τελείως ανεξάρτητος απ' το περιβάλλον του-αλλά αντανakλά επιλογές και αποφάσεις που γίνονται χωρίς υπερβολικά μεγάλες αυτές τις επιρροές και παρεμβάσεις. Όταν ενεργεί κατ' αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος είναι «αυτοπροσδιοριζόμενος» με την έννοια του αυτο-ρυθμιζόμενου, ότι δηλ. οργανώνει τα διάφορα γνωστικά, ψυχολογικά και φυσικά του στοιχεία έτσι ώστε να παρουσιάζει

⁴ Ο Wehmeyer ανέπτυξε το 2006 και μια θεωρία του αυτοπροσδιορισμού-ουσιαστικά συμπληρώνοντας το λειτουργικό μοντέλο του- όπου συνδέει τον αυτοπροσδιορισμό με την έννοια της *Αιτιώδους Ενέργειας* (Causal Agency) δηλ. το ότι το άτομο είναι που κάνει ή προκαλεί πράγματα στην ζωή του. Οι αυτοπροσδιοριζόμενοι άνθρωποι υποστηρίζει είναι οι *αιτιακοί παράγοντες* (causal agents) στις ζωές τους. Ενεργούν με την εξουσία να κάνουν ή να προκαλέσουν κάτι να συμβεί. Οι πράξεις τους γίνονται σκόπιμα για να προκαλέσουν συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Γι' αυτό η συμπεριφορά τους είναι σκόπιμη, σχεδιασμένη και εκ προθέσεως. Τα *αιτιώδη γεγονότα* (causal events), η *αιτιώδης συμπεριφορά* (causal behavior) ή οι *αιτιώδεις πράξεις* (causal actions) είναι γεγονότα, συμπεριφορές, ή πράξεις που λειτουργούν ως πόροι για ένα άτομο για να πετύχει αξιολογημένους στόχους, να ασκήσει έλεγχο στην ζωή του και τελικά να γίνει πιο αυτοπροσδιοριζόμενος (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Και τις δύο νοητικές κατασκευές του ο Wehmeyer τις εντάσσει στη συνολική Αρχή της *Ποιότητας Ζωής* (Quality of Life), η οποία αποτελεί το γενικότερο πλαίσιο που πρέπει να καθοδηγεί τις πολιτικές και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων με τα άτομα με αναπηρίες, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα του βαθμού αναπηρίας τους και βιώνεται όταν οι βασικές τους ανάγκες ικανοποιούνται. Οι διαστάσεις της Ποιότητας Ζωής περιέχουν: 1) την συναισθηματική ευεξία, 2) τις διαπροσωπικές σχέσεις, 3) την υλική ευεξία, 4) την προσωπική ανάπτυξη, 5) την φυσική ευεξία, 6) τον αυτοπροσδιορισμό, 7) την κοινωνική ένταξη και 8) τα δικαιώματα (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

παρόμοια συμπεριφορά κι όταν οι καταστάσεις αλλάζουν, και να μην επηρεάζεται υπερβολικά απ' αυτές (Πίνακας 1.) (Wehmeyer & Mithaug, 2006, σελ. 42).

Πίνακας 1. Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με τον Wehmeyer (Πηγή: Wehmeyer, 2001).

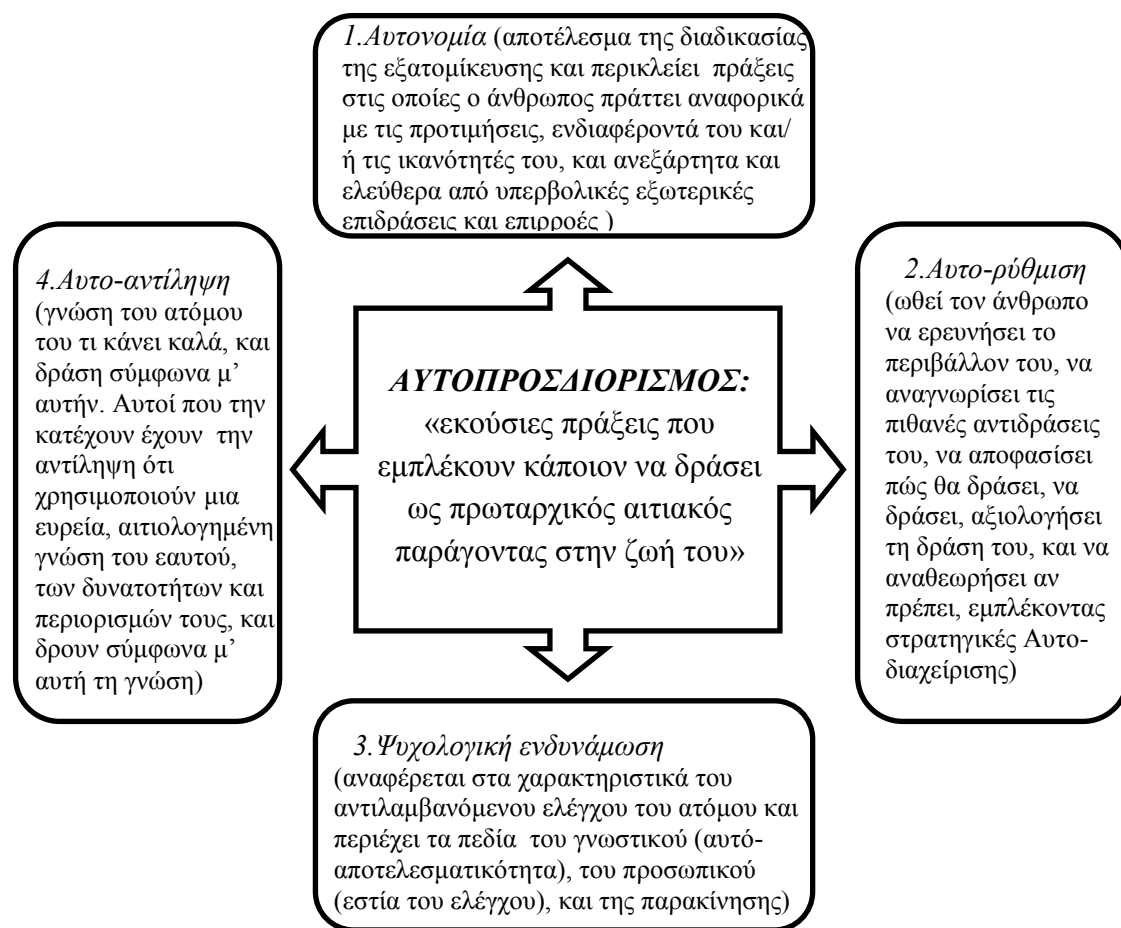


Ο Wehmeyer υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι δρουν έχοντας υψηλά επίπεδα αυτονομίας, αυτο-ρύθμισης, αυτο-ενδυνάμωσης, και αυτο-αντίληψης, ενώ η ηλικία, οι ευκαιρίες, το ανθρώπινο δυναμικό και οι εκάστοτε

συνθήκες επηρεάζουν τον βαθμό στον οποίο εκφράζονται κάθε φορά τα παραπάνω λειτουργικά χαρακτηριστικά των σχετικών μορφών δράσης (Wehmeyer, 2001).

Καθένα απ' αυτά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό (essential characteristic) του αυτοπροσδιορισμού κατά τον Wehmeyer, καθώς το καθένα είναι απαραίτητο αλλά όχι επαρκές από μόνο του για μια αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά (Wehmeyer & Mithaug, 2006, σελ. 43-46). Συγκεκριμένα τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά είναι (Πίνακας 2.):

Πίνακας 2. Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με τον Wehmeyer (Πηγή: Wehmeyer, 1997).



1. Η *Αυτονομία* η οποία είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας της εξατομίκευσης και περικλείει πράξεις στις οποίες ο άνθρωπος πράττει (α) αναφορικά με τις προτιμήσεις και ενδιαφέροντά του και/ή τις ικανότητές του, και (β) ανεξάρτητα και ελεύθερα από υπερβολικές εξωτερικές επιδράσεις και επιρροές.

2. Η *Αυτο-ρύθμιση* η οποία είναι ένα πολύπλοκο σύστημα, που εμπλέκει τον άνθρωπο στο **(α)** να ερευνήσει το περιβάλλον του, **(β)** να αναγνωρίσει το ρεπερτόριο των αντιδράσεών του, **(γ)** να αποφασίσει πώς θα δράσει, **(δ)** να δράσει, **(ε)** να αξιολογήσει τη δράση του, και **(στ)** να αναθεωρήσει αν χρειάζεται.

3. Η *Ψυχολογική ενδυνάμωση* η οποία είναι όρος που αναφέρεται στις διαστάσεις του *αντιλαμβανόμενου ελέγχου* του ατόμου. Δρώντας μ' αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι θεωρούν ότι **(α)** έχουν τον έλεγχο των περιστάσεων που είναι σημαντικές γι' αυτούς (εσωτερική πηγή ελέγχου), **(β)** κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να πετυχαίνουν κάθε φορά τα επιθυμητά αποτελέσματα (αυτο-αποτελεσματικότητα), και **(γ)** αν επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες αυτές, θα επιτύχουν αυτό που επιθυμούν (προσδοκίες αποτελέσματος).

Μέσα απ' τη διαδικασία της μάθησης και χρήσης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επίτευξης αντιλαμβανόμενου ή πραγματικού ελέγχου στην ζωή τους (μαθημένη αισιοδοξία) οι άνθρωποι ενδυναμώνονται ψυχολογικά ώστε να πετυχαίνουν επιθυμητά αποτελέσματα, όπως την κοινωνική τους ένταξη και εμπλοκή.

4. Η *Αυτο-αντίληψη* κατά την οποία ο άνθρωπος έχει ακριβή γνώση των ικανοτήτων και αδυναμιών του. Οι αυτοπροσδιοριζόμενοι άνθρωποι έχουν υψηλή αυτο-αντίληψη και χρησιμοποιούν μια ευρεία και με ακρίβεια αιτιολογημένη γνώση του εαυτού τους, των δυνατοτήτων και περιορισμών τους, κάθε φορά που αποφασίζουν να δράσουν. Αυτή η αυτο-γνώση και αυτο-κατανόηση μορφοποιείται μέσα από εμπειρίες και ερμηνείες του περιβάλλοντός τους, και επηρεάζεται απ' τις αξιολογικές κρίσεις των «σημαντικών άλλων», και την ενίσχυση που λαμβάνουν για τις επιδόσεις των συμπεριφορών τους.

Τα παραπάνω *θεμελιώδη χαρακτηριστικά* ο Wehmeyer υποστηρίζει ότι εμφανίζονται μόνο μέσα απ' την ανάπτυξη και απόκτηση ενός συνόλου δεξιοτήτων-*συστατικών στοιχείων* (component elements) που αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Γι' αυτόν η ανάπτυξη και απόκτηση αυτών των συστατικών είναι κομβικής σημασίας για την ύπαρξη ή όχι των θεμελιωδών χαρακτηριστικών και κατ' επέκταση των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών.

Τα *συστατικά στοιχεία* σύμφωνα με τον Wehmeyer (1997, σελ. 191-203) τα οποία αποτελούν και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της θεωρίας του είναι (Πίνακας 3.):

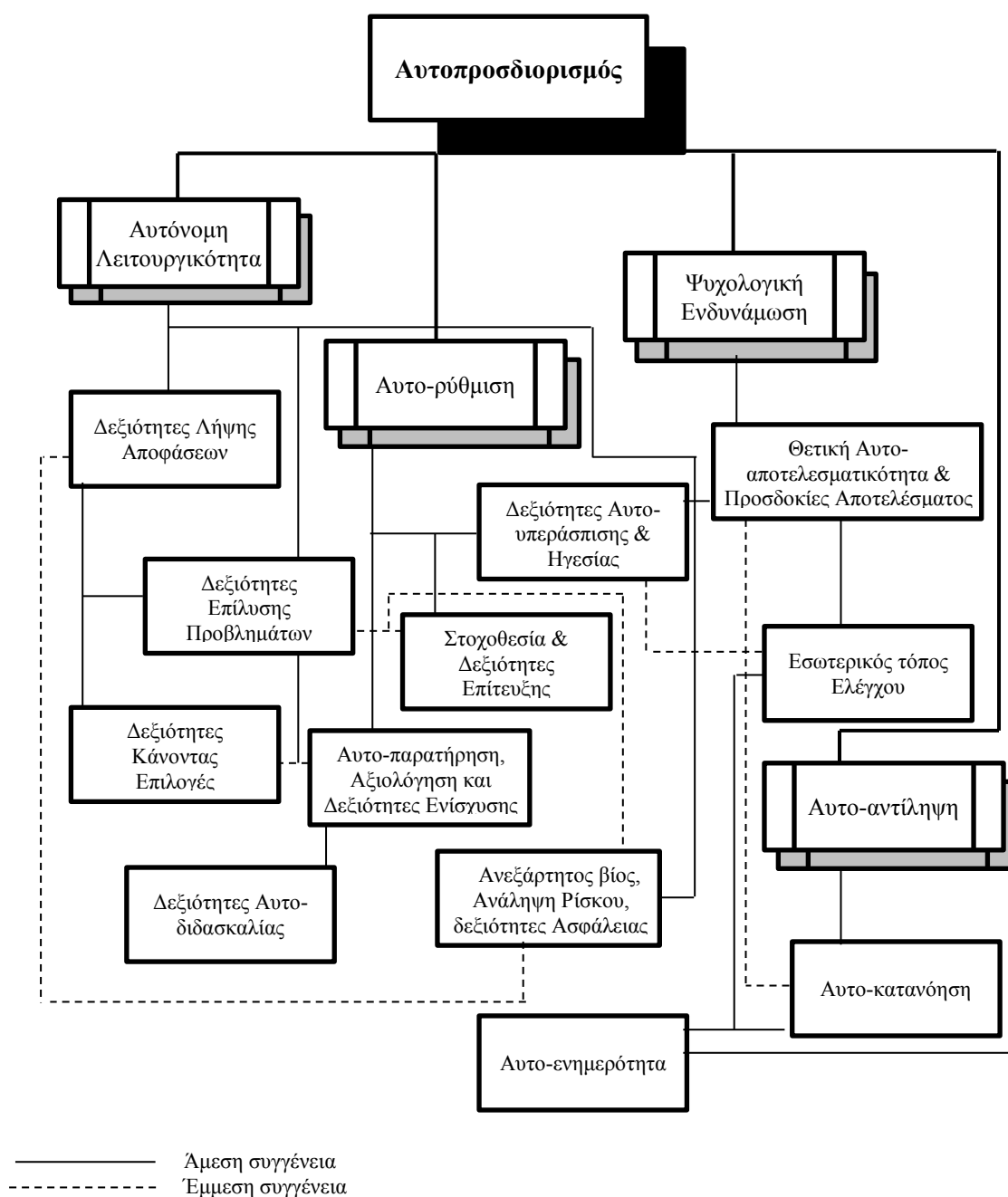
Δεξιότητες δημιουργίας επιλογών οι οποίες γίνονται σε τρία επίπεδα:

1. Επιλογές ως ενδείξεις προτιμήσεων.
2. Επιλογές ως κομμάτι της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

3. Επιλογές ως εκφράσεις αυτονομίας και αξιοπρέπειας.

Περιέχουν δύο βασικά στοιχεία **(α)** την πράξη της επιλογής (εκφορά συγκεκριμένων συμπεριφορών, απαραίτητες για την επιλογή ενός θέματος ή γεγονότος από δύο ή περισσότερα εναλλακτικά, και **(β)** την ταυτοποίηση μιας προτίμησης (που οδηγεί τη δράση απέναντι στην επιλογή της προτιμώμενης έκβασης)

Πίνακας 3. Αυτοπροσδιορισμός: Θεμελιώδη χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία σύμφωνα με τον Wehmeyer (Πηγή: Wehmeyer, 1997).



Δεξιότητες λήψης αποφάσεων οι οποίες αναφέρονται στη διαδικασία ανάμεσα από εναλλακτικές που βασίζονται στις προτιμήσεις του ατόμου. Περιλαμβάνουν τα εξής βήματα:

1. Λίστα με σχετικές εναλλακτικές δράσεις.
2. Ταυτοποίηση πιθανών συνεπειών αυτών των δράσεων.
3. Εκτίμηση της πιθανότητας υλοποίησης της κάθε συνέπειας (σε κάθε δράση).
4. Στάθμιση της σχετικής σημασίας (αξία ή χρησιμότητα) για κάθε συνέπεια.
5. Ενοποίηση αυτών των αξιών και πιθανοτήτων για την αναγνώριση της πιο ελκυστικής δράσης.

Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Θεωρώντας ότι πρόβλημα είναι ένα θέμα του οποίου η λύση δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή οι δεξιότητες επίλυσής του ακολουθούν μια αλληλουχία βημάτων τα οποία είναι:

1. Αναγνώριση του προβλήματος.
2. Εξήγηση και ανάλυση του προβλήματος.
3. Λύση του προβλήματος

Δεξιότητες στοχοθεσίας και επίτευξης οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες σχεδιασμού, ορισμού και επίτευξης στόχων. Όσον αφορά την κινητοποίηση και την επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος, η στοχοθεσία αποτελεί βασικό ρυθμιστή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τα προϊόντα της σχετίζονται με τη δυσκολία και ιδιαιτερότητα του στόχου, καθώς και με προηγούμενες εμπειρίες αναφορικά με τη δράση που τίθεται ως στόχος. Η δε επίτευξη του στόχου σχετίζεται με το περιεχόμενό του (περιοχή του στόχου, είδος) και την έντασή του (προτεραιότητα του συγκεκριμένου στόχου στην ιεράρχηση των στόχων του ατόμου).

Δεξιότητες ανεξαρτησίας οι οποίες αφορούν την αίσθηση ανεξαρτησίας του ατόμου, η οποία δεν οφείλεται μόνο στο δυναμικό του αλλά και στο περιβάλλον, και τις ευκαιρίες που αυτό του παρέχει.

Δεξιότητες ανάληψης ρίσκου οι οποίες αφορούν την εκτίμηση κάθε φορά του κινδύνου που ενέχει η κάθε πράξη, οι οποίες ταξινομούνται σε ελάχιστου, χαμηλού, μέτριου και υψηλού ρίσκου για βλάβη στον άνθρωπο που τα αναλαμβάνει. Θα πρέπει τα άτομα να μάθουν να εκτιμούν το επίπεδο του ρίσκου των αποφάσεών τους, και να ζυγίζουν τις συνέπειες των πράξεων τους μέσα από αποτελεσματικές λήψεις αποφάσεων.

Δεξιότητες ασφάλειας. Αυτές είναι δεξιότητες προαγωγής υγείας και ασφάλειας που χρειάζονται για τις ανάγκες της ανεξάρτητης όσο γίνεται ζωής (βασικές πρώτες

βοήθειες, ασφάλεια στην εργασία, διατροφή, κάποια χρήση φαρμάκων κλπ.)

Δεξιότητες αυτο-διαχείρισης οι οποίες αποτελούνται απ' την αυτο-παρακολούθηση, την αυτο-αξιολόγηση, και την αυτο-ενίσχυση.

Δεξιότητες αυτο-διδασκαλίας οι οποίες μετακινούν την ευθύνη για την παροχή λεκτικών βοηθειών και νύξεων από μία εξωτερική πηγή (π.χ. δάσκαλο) στον μαθητή μέσα από εσωτερικό διάλογο.

Δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης και ηγεσίας με τις οποίες το άτομο γνωρίζει πώς να υπερασπίζεται και τι να υπερασπίζεται, αλλά και πώς να ηγείται της ομάδας.

Εσωτερική εστία ελέγχου. Είναι σημαντικό να πιστεύει το άτομο ότι αυτό έχει τον έλεγχο των εξελίξεων που είναι σημαντικές για τη ζωή του. Πρέπει επίσης να μάθει να ξεχωρίζει τα αποτελέσματα λόγω ικανότητας, προσπάθειας ή τύχης.

Θετικές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίας αποτελέσματος. Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί με επιτυχία να εκτελέσει την συμπεριφορά που απαιτείται για να παραχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου ότι αν μια συμπεριφορά συγκεκριμένη υλοποιηθεί, θα οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Αυτο-ενημερότητα και αυτο-γνωσία. Εδώ το άτομο θα πρέπει να αναγνωρίζει τις δυνάμεις του και τις αδυναμίες του, τις ικανότητες και τους περιορισμούς του, αλλά και πώς να χρησιμοποιήσει αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά ώστε να επηρεάσει θετικά την ποιότητα της ζωής του.

Για την διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου της συγκεκριμένης θεωρίας στα άτομα με αναπηρίες (δηλαδή αν τα επίπεδα των προαναφερθέντων θεμελιωδών στοιχείων στα άτομα με αναπηρίες ταυτίζονται με τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού τους), οι Wehmeyer, Kelchner, και Richards (1996) διεξήγαγαν μια έρευνα με 407 συμμετέχοντες με νκ, (από δέκα πολιτείες των Η.Π.Α.) ηλικίας από 17 έως 72 ετών (μ.ο. 36.34 έτη). Μέσα από συνεντεύξεις (στα πεδία: σπίτι και οικογενειακή ζωή, απασχόληση, ελεύθερος χρόνος και ψυχαγωγία, μετακίνηση, διαχείριση χρημάτων, και προσωπική διαχείριση), διαπίστωσαν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού στο οποίο δρούσε ο κάθε συμμετέχοντας. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, μια υψηλού και μια χαμηλού αυτοπροσδιορισμού βάσει των απαντήσεών τους. Επίσης συμπλήρωσαν μια σειρά από ερωτηματολόγια τα οποία μετρούσαν τα επίπεδα αυτονομίας, αυτο-ρύθμισης, ψυχολογικής αυτο-ενδυνάμωσης, και αυτο-αντίληψής τους. Οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο ομάδες έδειξαν πώς οι ενήλικες που

εκδήλωσαν πιο αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές ήταν αυτοί που είχαν και τα πιο υψηλά αποτελέσματα στο πεδίο της αυτονομίας, ήταν πιο αποτελεσματικοί λύτες προβλημάτων, πιο διεκδικητικοί, με μεγαλύτερο επίπεδο αυτο-ενημερότητας, είχαν πιο ευέλικτες αντιλήψεις για τον έλεγχο, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τις προσδοκίες αποτελέσματος, και την αυτο-εκτίμησή τους.

Όλα τα παραπάνω συστατικά στοιχεία είναι σημαντικά για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες, και μπορούν να αποκτηθούν ή να αναπτυχθούν μέσα από εξειδικευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Μπορούν οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές, μεθόδους, υλικά, και υποστήριξη να διδάξουν αυτοπροσδιορισμό ενισχύοντας το δυναμικό των μαθητών με νκ σε καθένα απ' αυτά τα στοιχεία. Η ανάπτυξη και απόκτησή τους πρέπει να διαρκεί σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και μπορεί να ξεκινήσει απ' την πολύ μικρή ηλικία. Κάποια στοιχεία εστιάζουν περισσότερο στην πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο), ενώ άλλα ταιριάζουν περισσότερο στην δευτεροβάθμια (γυμνάσιο-λύκειο) και την μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Παρακάτω αναφέρεται σχετική βιβλιογραφία στην συγκεκριμένη εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρίες.

1.5. Αυτοπροσδιορισμός και εκπαίδευση στα άτομα με νκ

1.5.1. Εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με νκ. Στον χώρο της εκπαίδευσης παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την αξία του αυτοπροσδιορισμού για τους μαθητές με νκ, ωστόσο τουλάχιστον μέχρι πριν λίγα χρόνια δεν υλοποιούσαν συστηματικά διδασκαλίες που ενισχύουν και βελτιώνουν τις σχετικές δεξιότητες στους μαθητές τους, με αιτιολογία είτε την διδακτική τους ανεπάρκεια στο συγκεκριμένο αντικείμενο, είτε την πεποίθηση ότι οι γνωστικοί περιορισμοί των μαθητών δεν θα τους επέτρεπαν να ωφεληθούν από τις αντίστοιχες διδασκαλίες (Mason et al., 2004; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000). Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν εν μέρει οι Cho, Wehmeyer, και Kingston (2013), οι οποίοι αφού εξέτασαν τις απόψεις εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που συνδέονται με την διδασκαλία ή όχι της αυτο-ρύθμισης-που αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του αυτοπροσδιορισμού-στην τάξη, έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία αύξανε τις πιθανότητες για την διδασκαλία της, καθώς και ότι οι αρχικές σπουδές των

εκπαιδευτικών και το επίπεδο της αναπηρίας των μαθητών δεν ήταν σημαντικοί δείκτες για την διδασκαλία της.

Έρευνες επίσης έδειξαν ότι, όταν υπάρχει συστηματική εκπαίδευση των μαθητών με νκ σε δεξιότητες αυτο-ρύθμισης όπως αυτο-παρακολούθηση, αυτο-αξιολόγηση και αυτο-ενίσχυση, αυτοί μπορούν να τις κατακτήσουν, ενώ με την χρήση τους πετυχαίνουν ποικίλους στόχους σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Hughes et al., 2002; Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer, & Fowler, 2002; Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner, & Yeager, 2002; Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes, 2003).

Στις παραπάνω έρευνες οι συμμετέχοντες ήταν με σοβαρή έως μέτρια νκ ή και πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και προβλήματα ομιλίας. Χρησιμοποιήθηκαν παντού τεχνικές και εργαλεία αυτο-ρύθμισης όπως κάρτες υπόμνησης, ντοσιέ ακολουθίας βημάτων (Hughes et al., 2002; Wehmeyer et al., 2002), προσαρμοσμένα φύλλα εργασίας (Copeland et al., 2002; Hughes et al., 2002), και φύλλα αυτο-παρακολούθησης, αυτο-αξιολόγησης και αυτο-ενίσχυσης (Copeland et al., 2002; Wehmeyer et al., 2002; Wehmeyer et al., 2003). Οι μαθητές κατόρθωσαν μετά από εκπαίδευση να χρησιμοποιούν τις παραπάνω τεχνικές ανεξάρτητα, βελτιώνοντας ακαδημαϊκές επιδόσεις (Copeland et al., 2002; Hughes et al., 2002), και δεξιότητες ακρόασης και συνομιλίας (Hughes et al., 2002; Wehmeyer et al., 2003), αυξάνοντας τη συχνή και σωστή φυσική παρουσία τους στην τάξη (Wehmeyer et al., 2002), αλλά και ελαττώνοντας διασπαστικές και ακατάλληλες συμπεριφορές (Wehmeyer et al., 2003).

Στα πλαίσια ωστόσο μιας πιο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης των ατόμων με νκ με σκοπό την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού τους αναπτύχθηκαν και διάφορα προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας, στα οποία αναφέρεται η παρακάτω υποενότητα.

1.5.2. Μοντέλα διδασκαλίας αυτοπροσδιορισμού και νκ. Η *ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος* (curriculum augmentation) με την διδασκαλία της δεξιότητας της αυτο-ρύθμισης είναι ένα σωστό βήμα, αλλά πετυχαίνει μόνο τον στόχο της αύξησης της επίδοσης, και μάλιστα μ' έναν μάλλον μηχανιστικό τρόπο. Ο αυτοπροσδιορισμός όμως σύμφωνα με τον Wehmeyer είναι κάτι περισσότερο από συμπεριφορά, είναι νοοτροπία και τρόπος σκέψης, και για να αναπτυχθεί στους μαθητές με νκ θα πρέπει να διδαχθεί μέσα από ολοκληρωμένα προγράμματα ή

μοντέλα διδασκαλίας που περιέχουν όλα τα στοιχεία που τον συνθέτουν και τον αναπτύσσουν.

Σε μια μακροχρόνια έρευνα των Wehmeyer et al. (2010) δοκιμάστηκε η χρήση τέτοιων μοντέλων διδασκαλίας ή ειδικών προγραμμάτων, ώστε να αναδειχθεί η συμβολή τους ή όχι στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μαθητών με νκ. Συμμετείχαν 371 μαθητές γυμνασίου (28% νκ και 72% μαθησιακές δυσκολίες) ηλικιών από 14 έως 20 ετών και 130 δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το *ChoiceMaker Curriculum* (με αντικείμενο τη στοχοθεσία), το *Steps to Self-Determination* (με αντικείμενο τη στοχοθεσία και επίτευξη, την αυτο-υπεράσπιση και τη δημιουργία επιλογών), το *Whose Future Is It Anyway?*, και το *NEXT S.T.E.P.* (με αντικείμενο την διαδικασία της μετάβασης), ενώ τα μοντέλα διδασκαλίας ήταν το *Self-Advocacy Strategy* (που προωθεί τον έλεγχο της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών), και το *Self-Determined Learning Model of Instruction-SDLMI* (που διδάσκει τα θεμελιώδη στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού μέσω μιας αυτο-ρυθμιζόμενης επίλυσης προβλημάτων). Βασικά εργαλεία της έρευνας ήταν το *Arc's Self-Determination Scale* των Wehmeyer και Kelchner (1995, όπ. αναφ. στους Wehmeyer et al., 2012) το οποίο αποτελείται από 72 ερωτήσεις και μετρά τα τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, και το *AIR Self-Determination Scale* των Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, και Stolarski, (1994, όπ. αναφ. στους Wehmeyer et al., 2012) το οποίο περιέχει 24 ερωτήματα και μετρά το δυναμικό των μαθητών που σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό, αλλά και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για να τον εκφράσουν στο σπίτι ή το σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση στη σχέση της διδασκαλίας με το χρόνο, καθώς οι πειραματικές ομάδες είχαν μεγαλύτερη αύξηση στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους στο τέλος της έρευνας, απ' τις ομάδες ελέγχου.

Ένα από τα παραπάνω μοντέλα- το οποίο μάλιστα εφαρμόστηκε απ' όλες τις πειραματικές ομάδες- ήταν και το *Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης* (SDLMI) (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000), το οποίο αναπτύχθηκε και δοκιμάζεται ερευνητικά εδώ και μια 15ετία, και περιλαμβάνει όχι μόνο στη δομή αλλά και στην υλοποίησή του όλα τα θεμελιώδη στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον αυτοπροσδιορισμό μέσα απ' τις θεωρίες των Mithaug και Wehmeyer (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Παρακάτω γίνεται σύντομη περιγραφή του μοντέλου, και παρουσιάζεται μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με

θέμα την επίδρασή του στην βελτίωση διάφορων δεξιοτήτων ζωής, και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μαθητών με νκ, καθώς και η επίδραση του μοντέλου στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους.

1.6. Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Model of Instruction -SDLMI)

Το SDLMI προέρχεται απ' το *Adaptability Instruction Model* των Mithaug, Martin, και Agran (1988, όπ. αναφ. στους Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000), το οποίο είχε στόχο να διδάξει σε μαθητές με αναπηρίες γενικές δεξιότητες προσαρμογής όπως την δημιουργία επιλογών, την ανεξάρτητη εκτέλεση, την αυτο-αξιολόγηση κλπ, μέσα απ' την επίλυση προβλημάτων, για χρήση κατά την μετάβαση απ' το σχολείο στην εργασία. Η πολυπλοκότητα των εμποδίων όμως που αντιμετώπιζαν τα άτομα με αναπηρίες κατά την ζωή στην κοινότητα οδήγησε τους Wehmeyer et al. (2000) να συμπεράνουν ότι: «..οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν πώς θα υπερασπίζονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αναλαμβάνοντας δράση, ώστε να αλλάξουν τις περιστάσεις που θέτουν εμπόδια στις επιδιώξεις τους..» (σελ.441).

Το SDLMI είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που προεκτείνει το περιεχόμενο του *Adaptability Instruction Model* «..αναγνωρίζοντας τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για δράση στο περιβάλλον, με σκοπό να πετύχουν τους στόχους που ικανοποιούν τις αυτο-οριζόμενες ανάγκες και ενδιαφέροντα του καθενός.» (Wehmeyer et al., 2000, σελ.441), ενώ ταυτόχρονα βασιζόμενο στα συστατικά στοιχεία της λειτουργικής θεώρησης του αυτοπροσδιορισμού εμπλέκει τους μαθητές στο να γίνουν οι αιτιακοί παράγοντες της ζωής τους (Wehmeyer,1997; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer & Mithaug, 2006). Καλύπτει επίσης και την αντίφαση που δημιουργούσαν τα περισσότερα μοντέλα διδασκαλίας για την βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού καθώς ήταν δασκαλοκεντρικά, πράγμα οξύμωρο όταν διδάσκεται αυτοπροσδιορισμός (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Το μοντέλο στηρίζεται στην διαδικασία της αυτο-ρυθμιζόμενης επίλυσης προβλημάτων, αλλά και στην έρευνα πάνω στην μαθητο-κεντρική μάθηση (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

1.6.1. Περιγραφή του μοντέλου. Το SDLMI είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που βασίζεται στη διαδικασία αυτο-ρυθμιζόμενης επίλυσης προβλημάτων, αφού περιλαμβάνει τρεις φάσεις διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες συνθέτουν τα τρία

βασικά στάδια της επίλυσης προβλημάτων (Palmer & Wehmeyer, 2003; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer & Mithaug, 2006). Μέσα απ' τις τρεις φάσεις του μοντέλου ο μαθητής καλείται **α)** να αναγνωρίσει τον στόχο του, **β)** να αποφασίσει το σχέδιο που χρειάζεται για να τον πετύχει, και αφού το υλοποιήσει, **γ)** να αναστοχασθεί για την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο και η κάθε φάση αναπαριστά ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να λύσει ο μαθητής κατά τη διάρκειά της, με την βοήθεια μιας σειράς τεσσάρων ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών και βοηθημάτων προσπαθεί να εμπλέξει το μαθητή σε μεταγνωστικές διεργασίες που θα τον βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου του, αλλά και ευρύτερα στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού του, χωρίς ωστόσο να τον χειραγωγεί, αφού ο μαθητής είναι αυτός που αποφασίζει τι και πώς θα τον βοηθήσει να πετύχει τον στόχο του. Κι αυτό συμβαίνει διότι πέρα απ' την επίτευξη του εκάστοτε στόχου, το μοντέλο αυτό θέλει να προάγει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς ενήλικες, στο να γίνουν οι αιτιακοί παράγοντες της ζωής τους, και γι' αυτό προσπαθεί κάθε φορά με τη χρήση του να τους εμπλέξει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αποτελούν τα *συστατικά στοιχεία* του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία με την σειρά τους αποτελούν τα πεδία που θα αναπτυχθούν τα *θεμελιώδη χαρακτηριστικά* του (Wehmeyer & Mithaug, 2006) (πιο αναλυτική περιγραφή του μοντέλου υπάρχει στην υποενότητα 2.3.1. του δευτέρου κεφαλαίου).

1.6.2. Ερευνητικά δεδομένα. Αρκετές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με την επίδραση της χρήσης του μοντέλου στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μαθητών με νκ και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Palmer & Wehmeyer, 2003; Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004; Wehmeyer, et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012). Επίσης έρευνες έγιναν αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του και πάνω στην βελτίωση διαφόρων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων ζωής μαθητών με αναπηρίες, (Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2000; Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002; Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006; Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008; Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2010; Agran & Wehmeyer, 2000; Mc Glashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin, & Wehmeyer, 2003; Palmer & Wehmeyer, 2003; Palmer et al., 2004; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer, et al., 2010; Wehmeyer et al., 2012), αλλά και στην μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς (Kelly & Shogren, 2013; Mazzotti, Test, & Wood, 2012). Οι μεθοδολογίες που ακολουθήθηκαν ήταν κυρίως

ατομικού πειραματικού σχεδιασμού πολλαπλών γραμμών βάσης σε συμμετέχοντες, και πειραματικές με τυχαίες ομάδες ελέγχου, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί και δύο έρευνες πεδίου.

Στις τελευταίες πρώτα οι Wehmeyer et al. (2000) και έπειτα οι Palmer και Wehmeyer (2003) θέλησαν να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου αναφορικά με την επίτευξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, αλλά και την ανάπτυξη ή όχι του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές από 14 έως 17 ετών, απ' τους οποίους το 32% είχε νκ, το 42.5% μαθησιακές δυσκολίες και το υπόλοιπο 25.5% διαταραχές συμπεριφοράς. Μετά τη χρήση του SDLMI ως διδακτικό μοντέλο για μια σχολική χρονιά το 55% των μαθητών πέτυχε τους στόχους που είχε θέσει, ενώ ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών αναπτύχθηκε σημαντικά σύμφωνα με όλα τα εργαλεία που μετρήθηκε.

Στην δεύτερη έρευνα οι Palmer και Wehmeyer (2003) ερεύνησαν τα ίδια ερωτήματα σε 50 παιδιά ηλικίας από 5 έως 10 ετών, από τα οποία το 64% ήταν με αναπηρίες και το 36% χωρίς. Αν και η έρευνα είχε περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα στις μετρήσεις, ωστόσο τα αποτελέσματα-μετά από δύο μήνες διδασκαλίας-έδειξαν ότι κατά μέσο όρο όλοι οι μαθητές πέτυχαν τους στόχους τους, ενώ αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών που κατανόησαν τους όρους *στόχος* και *ενδιαφέροντα* – κομβικοί για την μελλοντική συνειδητοποίηση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών εκτός ότι δίνουν μια αρκετά καλή εικόνα για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου, δίνουν και ενδείξεις της αξίας του ως μοντέλο διδασκαλίας εύκολα υλοποιήσιμο και αποδοτικό μέσα σε οικολογικά περιβάλλοντα μάθησης.

Αργότερα οι Palmer et al. (2004) ερεύνησαν την επίδραση του SDLMI στην κατάκτηση στρατηγικών αυτοπροσδιορισμού (επίλυσης προβλημάτων και σχεδιασμού μελέτης) σε 22 μαθητές γυμνασίου από 11 έως 15 ετών με μέτρια έως ελαφριά νκ. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες οι οποίες εναλλάξ ήταν πειραματικές και ελέγχου κατά την διδασκαλία των δύο δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά της εκάστοτε πειραματικής ομάδας με την εκάστοτε ομάδα ελέγχου και στις δύο δεξιότητες, ενώ ήταν μόνο οι πειραματικές ομάδες που πετύχαιναν κάθε φορά το στόχο της κατάκτησης της στρατηγικής. Τέλος και στον έλεγχο του αυτοπροσδιορισμού μόνο η πειραματική ομάδα είχε πρόοδο.

Όμως ο μεγάλος ερευνητικός όγκος για το συγκεκριμένο μοντέλο πραγματοποιήθηκε μέσα από την μεθοδολογία του ατομικού πειραματικού

σχεδιασμού, καθώς η συγκεκριμένη μεθοδολογία χρησιμοποιείται συχνά στην έρευνα στην ειδική αγωγή (Cakiroglu, 2012· Horner et al., 2005· Odom et al., 2005).

Σε δύο τέτοιες έρευνες, οι Agran et al. (2000), και Agran και Wehmeyer (2000) με σχεδιασμό Πολλαπλών Γραμμών Βάσης σε ομάδες, έλεγξαν την επίδραση του μοντέλου στην επίτευξη στόχων μετάβασης, καθώς και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς, σε μαθητές με νκ και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Στην πρώτη έρευνα το 89% πέτυχε τους στόχους του (στόχοι μετάβασης), ενώ αντίθετα στην δεύτερη χρειάστηκε η μετατροπή της αυτο-ενίσχυσης σε εξωτερικό χρηματικό ενισχυτή για την επίτευξη και διατήρηση των στόχων (ακαδημαϊκής συμπεριφοράς).

Σε έξι έρευνες ατομικού πειραματικού σχεδιασμού με πολλαπλές γραμμές βάσεις σε συμμετέχοντες (Agran et al., 2002; Agran et al., 2006; Agran et al., 2010; Kelly & Shogren, 2013; Mazzotti et al., 2012; Mc Glashing-Johnson et al., 2003), συμμετείχαν μαθητές με νκ, διαταραχές συμπεριφοράς, και διάφορες άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Όλοι τους ανεξαιρέτως είχαν θετικά αποτελέσματα σε πολυμορφία στόχων είτε ακαδημαϊκού περιεχομένου (ενεργή συμμετοχή στο μάθημα, ακαδημαϊκή επίδοση), και δεξιοτήτων ζωής (κατάλληλη σωματική επαφή με τους άλλους, αναζήτηση βοήθειας, βελτίωση λεκτικής επικοινωνίας, ακολουθία οδηγιών, ολοκλήρωση εργασιών, αυτόνομη μετακίνηση), είτε σε επίπεδο συμπεριφορών όπως η ελάττωση διασπαστικών και απρεπών συμπεριφορών στη τάξη με παράλληλη αύξηση των αντίστοιχα σωστών συμπεριφορών. Πέρα όμως απ' τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του μοντέλου στην επίτευξη διαφόρων στόχων με τις παραπάνω μεθοδολογίες, ερευνητές θέλησαν να εξετάσουν την τυχόν ύπαρξη αιτιώδους σχέσης του SDLMI, επίτευξης στόχων και ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού με ένα πείραμα στο οποίο συμμετείχαν μεγάλες σε αριθμό ομάδες.

Συγκεκριμένα το 2012 οι Shogren et al. σε μια πειραματική έρευνα με συμμετέχοντες 312 μαθητές γυμνασίου (30% με νκ και 70% με μαθησιακές δυσκολίες) σε 39 περιβάλλοντα σχολικών συγκροτημάτων (τα οποία τυχαία ορίστηκαν ως «πειραματικά» ή «ελέγχου»), θέλησαν πέρα απ' την ανίχνευση πιθανούς ύπαρξης αιτιώδους σχέσης SDLMI, επίτευξης στόχων στο σχολικό περιβάλλον και πρόσβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, να αναδείξουν και τις τυχόν διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις με τη χρήση του μοντέλου, ανάλογα με την κατηγορία αναπηρίας των συμμετεχόντων. Η έρευνα διήρκεσε δύο

χρόνια και στον πρώτο χρόνο έγινε χρήση του SDLMI μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ στον δεύτερο χρόνο υλοποιήθηκε το μοντέλο και στις δύο ομάδες, από 54 δασκάλους ειδικής αγωγής. Οι στόχοι ήταν ακαδημαϊκού περιεχομένου, πρόσβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, και μετάβασης. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τους ακαδημαϊκούς στόχους και τους στόχους μετάβασης έδειξαν σημαντική επίδραση της παρέμβασης με τις επιδόσεις στους συγκεκριμένους στόχους, καθώς και της παρέμβασης σε σχέση με την κατηγορία αναπηρίας. Αντίθετα δεν υπήρξε σημαντική επίδραση της παιδαγωγικής υποστήριξης, ή των εμπειριών στη στοχοθεσία ή της κατηγορίας αναπηρίας μεμονωμένα. Επίσης φάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με μαθησιακές δυσκολίες μόνο στους ακαδημαϊκούς στόχους, ενώ στην πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με νκ μόνο στους στόχους μετάβασης. Αναφορικά με την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν και είχαν υψηλότερα αρχικά σκορ στην παρακολούθηση του αναλυτικού της γενικής εκπαίδευσης και στις δύο ομάδες, στο τέλος του έτους είχαν υψηλότερα σκορ μόνο αυτοί που ήταν στην πειραματική ομάδα, ενώ και τα παιδιά με νκ της πειραματικής ομάδας ξεπέρασαν σε επίδοση τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της ομάδας ελέγχου, αναφορικά με το χρόνο παρακολούθησης του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος.

Ταυτόχρονα στους ίδιους συμμετέχοντες το ίδιο χρονικό διάστημα οι Wehmeyer et al. (2012), υπέθεσαν ότι το SDLMI θα βελτίωνε περισσότερο τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου του πρώτου χρόνου, καθώς και ότι η πρώην ομάδα ελέγχου κατά τον δεύτερο χρόνο που θα ελάμβανε διδασκαλία του μοντέλου θα έδειχνε ίδιο μοτίβο αλλαγής του αυτοπροσδιορισμού της σαν αυτό της πειραματικής ομάδας του πρώτου χρόνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε μεγάλη βελτίωση, αντίθετα με την ομάδα ελέγχου που είχε ελάχιστη. Μεταξύ των ομάδων το μέγεθος της επίδρασης αν και στην αρχή ήταν εις βάρος της πειραματικής ομάδας στην τελευταία μέτρηση η κατάσταση ανατράπηκε.

1.6.3. Σκοπός και στόχοι. Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες φαίνονται αρκετές ενδείξεις ότι το SDLMI είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που βοηθά τους μαθητές με αναπηρίες και κυρίως αυτούς με νκ να πετυχαίνουν ακαδημαϊκούς στόχους, αλλά και στόχους που σχετίζονται ευρύτερα με δεξιότητες ζωής, και

μάλιστα με έναν αυτο-ρυθμιζόμενο τρόπο μάθησης, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού τους.

Γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί η επίδραση μιας παρέμβασης βασισμένης στη χρήση του SDLMI, σε δεξιότητες ζωής (συμπεριφορές επικοινωνίας, διεκδικητικότητας και ατομικής φροντίδας) τριών εφήβων μαθητών με μέτρια νκ. Επίσης δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστεί:

(α) αν μπορούν αυτοί οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν σωστά στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (αυτο-παρακολούθηση, αυτο-αξιολόγηση, αυτο-ενίσχυση) για να πετύχουν τους στόχους που θα έθεταν, και

(β) αν οι αλλαγές που μπορεί να επέρχονταν στις συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής των μαθητών θα παρέμεναν στο χρόνο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου στο πλαίσιο παρεμβάσεων σε ομάδες μαθητών με νκ (Agran et al., 2000; Agran et al., 2002; Agran et al., 2006; Agran & Wehmeyer, 2000; Agran et al., 2010; Mc Glashin-Johnson et al., 2003), αναμένεται πως η συγκεκριμένη παρέμβαση, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θα έχει θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των μαθητών, και ειδικότερα:

(α) αναμένεται να υπάρξει βελτίωση στις συμπεριφορές – στόχους των τριών μαθητών με την εισαγωγή της παρέμβασης,

(β) αναμένεται να μάθουν να χρησιμοποιούν ανεξάρτητα, μετά την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας, στρατηγικές αυτο-ρύθμισης για την επίτευξη των στόχων τους, και

(γ) αναμένεται διατήρηση σε αρκετά υψηλό επίπεδο των επιδόσεών τους ως προς τις συμπεριφορές-στόχους για αρκετό διάστημα μετά το τέλος της παρέμβασης.

Κεφ.2.Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

2.1.1. Διαδικασία επιλογής. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε σε δύο στάδια.

Πρώτο Στάδιο (αρχική επιλογή συμμετεχόντων): Απ' το μαθητικό δυναμικό ΣΜΕΑΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πόλης της κεντρικής Ελλάδας (50 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας από 16 έως 32 έτη), και με τη συγκατάθεση της διεύθυνσης του σχολείου, επιλέχθηκαν έξι μαθητές (πέντε αγόρια από 16 έως 23 έτη και ένα κορίτσι 17 ετών).

Τα κριτήρια αυτής της αρχικής επιλογής ήταν η ύπαρξη νκ (με επίσημη γνωμάτευση), απουσία άλλων ψυχολογικών, νευρολογικών και αισθητηριακών αναπηριών, η μη φαρμακευτική αγωγή, η καλή επικοινωνία των μαθητών και η απουσία δυσκολιών στη συμπεριφορά τους, που να δημιουργούν προβλήματα στους γύρω τους αλλά και στους ίδιους.

Δεύτερο Στάδιο (τελική επιλογή συμμετεχόντων): Στην συνέχεια δημιουργήθηκε το *φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών* (βλ. υποενότητα 2.3.3.), του οποίου η επεξεργασία βοήθησε στην τελική επιλογή των συμμετεχόντων, η οποία είχε ως κριτήρια την εγγύτητα της χρονολογικής τους ηλικίας, την μορφή των δυσκολιών τους (δηλαδή αν αυτές εκφράζονταν με παρατηρήσιμες συμπεριφορές), τη συγκατάθεση των γονέων τους, αλλά και τη διάθεση συνεργασίας των ίδιων των παιδιών.

Μετά την τελευταία επιλογή οι συμμετέχοντες περιορίστηκαν σε τρεις (χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα): στον Γρηγόρη, στην Δάφνη, και στον Νεκτάριο. Αρχικά ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων και των τριών συμμετεχόντων με προσωπική επαφή του ερευνητή, όπου τους εξηγήθηκε η διαδικασία που θα ακολουθούνταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, και μετά η προφορική συγκατάθεση των μαθητών. Οι πληροφορίες μετά την τελική επιλογή των συμμετεχόντων εξήχθησαν από άτυπες συνεντεύξεις με το προσωπικό του σχολείου.

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε απ' τον ερευνητή, ο οποίος είναι εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές-συμμετέχοντες.

2.1.2. Περιγραφή συμμετεχόντων. Ο Γρηγόρης είναι αγόρι 18 ετών με ελαφρά νκ και παρουσιάζει προβλήματα που συνδέονται με την έλλειψη ορίων στην συμπεριφορά του, όπως νωθρότητα και προκλητική συμπεριφορά, χωρίς όμως να

γίνεται επιθετικός. Είναι συχνά αφηρημένος και επιζητά την προσοχή για δικά του θέματα ανεξαρτήτως ώρας και συνθήκης, ενώ έχει ελλειμματική συγκέντρωση και κινητοποίηση. Παρουσιάζει δυσκολίες σε στοιχειώδεις αριθμητικές πράξεις και προβλήματα, ενώ έχει ικανοποιητικό επίπεδο ανάγνωσης παρόλη τη δυσκολία στην άρθρωση που πιθανόν οφείλεται στην ανατομία της οδοντοστοιχίας του. Αντιγράφει κείμενο αρκετά καλά αλλά σε επίπεδο κατανόησης έχει δυσκολίες και αργούς ρυθμούς. Αντιμετωπίζει πρόβλημα σε τομείς της καθημερινής υγιεινής, και φαίνεται να μην κατανοεί την σπουδαιότητά της. Επιζητεί την επικοινωνία αλλά όχι από όλους, ενώ συχνά γίνεται φορτικός και επίμονος όταν θέλει κάτι, αγνοώντας τη δυσφορία του συνομιλητή του. Τα προηγούμενα χρόνια συμμετείχε σε παρεμβατικά προγράμματα με μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγο, εργοθεραπεύτρια και κοινωνική λειτουργό) σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας-κανόνων διαλόγου, μέσα από ομαδικές συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και κινητικές δραστηριότητες. Επιπλέον συμμετείχε σε πρόγραμμα ατομικών συνεδριών συμβουλευτικής με μεταπτυχιακούς φοιτητές σχετικά με το θέμα της σεξουαλικότητας.

Η Δάφνη είναι κορίτσι 18 ετών με σύνδρομο Down, αρκετά κοινωνική και συνεργάσιμη. Έχει μέτρια νκ. Παρουσιάζει δυσκολίες στη προσοχή, συγκέντρωση, γενίκευση, κατηγοριοποίηση, εννοιολογική σκέψη, καθώς και στην απομνημόνευση. Έχει μέτριο λεξιλόγιο με μη καθαρή άρθρωση. Παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς και στη μνήμη εικόνων. Έχει δυσκολίες στην ανάλυση, σύνθεση και νοητική αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών, καθώς και φτωχό γραφοκινητικό συντονισμό. Δυσκολεύεται να αντιδράσει ενεργητικά και να «διεκδικήσει» την ησυχία της όταν ενοχλείται από άλλους συμμαθητές της (συνήθως αγόρια). Συχνά παρουσιάζει την εικόνα ότι καταλαβαίνει αυτό που της ζητείται, αλλά όταν έρχεται η ώρα να δράσει, αποδεικνύεται ότι μάλλον είχε δυσκολία στην κατανόηση, την οποία δεν εκδήλωσε. Δεν μπορεί να αξιολογήσει τις δυσκολίες στις συμπεριφορές της, αλλά με παραδείγματα μπορεί να τις κατανοήσει. Της αρέσει η κίνηση και ο χορός. Τα προηγούμενα χρόνια συμμετείχε σε παρεμβατικά προγράμματα με μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγο, εργοθεραπεύτρια) σχετικά με το θέμα της φιλίας (έναρξη διαλόγου, τι συζητάω, πότε και με ποιόν, διεκδικητική συμπεριφορά, τρόπους αναζήτησης και εύρεσης βοήθειας όταν δεν μπορώ να διαχειριστώ μια κατάσταση), μέσα από ομαδικές συζητήσεις, ομαδικές εργασίες, ανάλυση έργου, παιχνίδι ρόλων και άλλες

κινητικές δραστηριότητες, με μέτρια όμως αποτελέσματα τα οποία δεν διατηρήθηκαν για αρκετό χρονικό διάστημα. Επιπλέον συμμετείχε σε πρόγραμμα ατομικών συνεδριών συμβουλευτικής με μεταπτυχιακούς φοιτητές σχετικά με το θέμα της κοινωνικότητας.

Ο Νεκτάριος είναι αγόρι 17 ετών με ελαφρά νκ. Έχει σημαντικά ελλείμματα στον τομέα των γενικών γνώσεων, της αριθμητικής, και της κατανόησης. Παρουσιάζει σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, αδυναμία εστιασμού για αρκετή ώρα, συμμόρφωσης σε κανόνες και στην τήρηση ορίων, κοινωνική ανωριμότητα. Συχνά διακόπτει το μάθημα για διάφορους λόγους. Είναι ακουστικός τύπος και έχει ιδιαίτερη έφεση στη μουσική. Τα προηγούμενα χρόνια συμμετείχε σε παρεμβατικά προγράμματα με μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγο, εργοθεραπεύτρια) σχετικά με το θέμα της σωστής διεκδίκησης-υποχώρησης, (επαφή με τους άλλους, ευγένεια, πώς δημιουργώ φιλίες-ευθύνες και υποχρεώσεις φιλίας, πώς να εκφράζω τι θέλω και τι δεν θέλω, τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει) με συχνή χρήση του παιχνιδιού ρόλων στο οποίο έδειξε την προτίμησή του, και παρουσίασε σημαντική βελτίωση με παράλληλη άνοδο της αυτό-εκτίμησής του. Ωστόσο τις νέες συμπεριφορές δεν τις επιδείκνυε πάντα και προς όλους.

2.2. Πειραματικός Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στο ατομικό πειραματικό σχεδιασμό (single subject design) σε δύο φάσεις ΑΒ και έλεγχο διατήρησης.

(α) Α είναι η γραμμή βάσης, κατά την οποία -με απουσία της παρέμβασης- λαμβάνονται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της επίδοσης σε σχέση με τη συμπεριφορά που θέλουμε να βελτιώσουμε, και τελειώνει όταν δημιουργηθεί σταθερό μοτίβο της επίδοσης, με το οποίο μπορεί να προβλεφθεί η μελλοντική επίδοση ως προς την ίδια συμπεριφορά εάν η εισαγωγή της παρέμβασης δεν συμβεί.

(β) Β είναι η παρέμβαση κατά την οποία λαμβάνονται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της επίδοσης σε σχέση με την υπό μελέτη συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα εισάγεται η παρέμβαση της οποίας την επίδραση στην επίδοση της συμπεριφοράς θέλουμε να ερευνήσουμε, και που συνήθως τελειώνει όταν επιτευχθούν κάποια κριτήρια επίδοσης, και

(γ) έλεγχος διατήρησης που ελέγχει την διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων μετά το τέλος της παρέμβασης.

Ο συγκεκριμένο ατομικός σχεδιασμός επιλέχθηκε καθώς όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο πεδίο των διδακτικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιείχε τις εξής επιμέρους *φάσεις*⁵:

Πριν τη Γραμμή Βάσης που περιελάμβανε:

- τις διαδικασίες εντοπισμού και οριστικοποίησης των συμπεριφορών-στόχων⁶, και
- την εκπαίδευση των παρατηρητών,

Γραμμή Βάσης που περιελάμβανε:

- την συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τους παρατηρητές,
- την υλοποίηση της πρώτης και δεύτερης φάσης των ερωτήσεων του SDLMI, και
- τον σχεδιασμό της Κλίμακας Επίτευξης Στόχων (GAS) και την πρώτη μέτρησή του,

Παρέμβαση που περιελάμβανε:

- την συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τους παρατηρητές,
- την υλοποίηση του σχεδίου επίτευξης των στόχων των μαθητών, το οποίο οι ίδιοι είχαν αποφασίσει κατά την απάντηση της σχετικής ερώτησης της δεύτερης φάσης των ερωτήσεων του SDLMI,
- την υλοποίηση της τρίτης φάσης των ερωτήσεων του SDLMI, και
- την δεύτερη μέτρηση του GAS,

Διατήρηση που περιελάμβανε:

- τη συνέχιση της συστηματικής παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τους παρατηρητές και
- την τρίτη μέτρηση του GAS,

Επαναληπτική μέτρηση η οποία περιελάμβανε:

- την συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τους παρατηρητές, και

⁵ Η λέξη *φάση* σε πλάγια γραμματοσειρά αναφέρεται στις φάσεις της όλης έρευνας, και η λέξη *φάση* σε όρθια γραμματοσειρά αναφέρεται στις φάσεις υλοποίησης του SDLMI.

⁶ Ως συμπεριφορές-στόχοι ορίζονται εκείνες οι συμπεριφορές που θα αποτελέσουν στόχο κατάκτησης από τους μαθητές.

- την τέταρτη μέτρηση του GAS.

Η έρευνα διήρκησε απ' τα μέσα Ιανουαρίου του 2014 έως τις αρχές Ιανουαρίου του 2015. Κατά τη διάρκειά της υλοποιήθηκαν 39 ατομικές συναντήσεις και μία κοινή για τα δύο αγόρια, οι οποίες είχαν διάρκεια 40 έως 45 λεπτά, και γίνονταν σε συγκεκριμένη αίθουσα του σχολείου.

2.3. Υλικό

Χρησιμοποιήθηκαν το *Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης* (SDLMI) των Palmer και Wehmeyer (2002), καθώς και η *Κλίμακα Επίτευξης Στόχων* (Goal Attainment Scaling-GAS) των Kiresuk και Sherman (1968). Ο ερευνητής δημιούργησε τα παρακάτω φύλλα βασισμένα στον *οδηγό του δασκάλου* (Teacher's Guide) της έκδοσης του SDLMI των Palmer και Wehmeyer (2002) για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού :

- φύλλα εργασίας που περιείχαν τις ερωτήσεις της κάθε φάσης του μοντέλου για τους μαθητές.

Επίσης δημιούργησε τα παρακάτω πρωτότυπα φύλλα:

- φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών (χρησιμοποιήθηκαν για την τελική επιλογή των συμμετεχόντων και τον εντοπισμό των τομέων της συμπεριφοράς που θα αποτελούσαν την βάση για τον εντοπισμό των συμπεριφορών-στόχων),
- συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων (χρησιμοποιήθηκε για την οριστικοποίηση των συμπεριφορών-στόχων αλλά και για την πραγματοποίηση του GAS),
- φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων.

Επιπλέον δημιούργησε τα παρακάτω φύλλα βασισμένος σε ανάλογο υλικό απ' τον ιστότοπο www.imdetermined.org:

- φύλλο: Δημιουργία επιλογών,
- φύλλο: Λήψη αποφάσεων,
- φύλλο: Επίλυση προβλημάτων,
- συμπληρωματικό φύλλο πρώτης και δεύτερης φάσης του SDLMI.

Τέλος δημιούργησε το παρακάτω φύλλο σύμφωνα με το άρθρο των Lee, Palmer και Wehmeyer (2009):

- φύλλο αυτο-παρακολούθησης.

2.3.1. SDLMI. Η παρούσα παρέμβαση βασίστηκε στον *οδηγό του δασκάλου* (Teacher's Guide) της έκδοσης του SDLMI των Palmer και Wehmeyer (2002) για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με προσαρμογή στο θέμα της στοχοθεσίας, αφού οι μαθητές επέλεξαν τον στόχο τους μέσω κατευθυνόμενης συζήτησης απ' τον ερευνητή και όχι με τελείως ελεύθερη επιλογή όπως συνιστά το εγχειρίδιο. Αυτό έγινε ώστε να επιλέξουν οι μαθητές ως στόχο τις συμπεριφορές-στόχους που είχαν αναδειχθεί απ' το *συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων* (βλ. υποενότητα 2.3.4.) και εντάσσονταν στο ευρύτερο πεδίο των δεξιοτήτων ζωής, αφού κατά τον ερευνητή, και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου είχαν μεγάλη κοινωνική σημασία για τους συγκεκριμένους μαθητές. Επίσης έγινε χρήση διαφορετικών λέξεων για την εκφορά των ερωτήσεων-ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα των συμμετεχόντων- χωρίς να αλλάζει όμως το νόημά τους, όπως άλλωστε προτείνουν και οι ίδιοι οι συγγραφείς (Palmer & Wehmeyer, 2002,σελ.19). Η χρήση του μοντέλου ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της *φάσης της Γραμμής Βάσης* και ολοκληρώθηκε με το τέλος της *φάσης της Παρέμβασης*.

Το μοντέλο αποτελείται από τρεις φάσεις διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες συνθέτουν και τα τρία βασικά στάδια της επίλυσης προβλημάτων. Έτσι:

- α)** στην πρώτη φάση (ποιος είναι ο στόχος μου; Πίνακας 4.) έχουμε την αναγνώριση του προβλήματος-καθορισμό στόχου,
- β)** στην δεύτερη φάση (ποιο είναι το σχέδιό μου; Πίνακας 5.) τη διαδικασία επιλογής του σχεδίου επίλυσης και την υλοποίησή του, και
- γ)** στη τρίτη φάση (τι έχω μάθει; Πίνακας 6.) τη διαδικασία αξιολόγησης (Palmer & Wehmeyer, 2003; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Ωστόσο και η κάθε φάση αναπαριστά ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να λύσει ο μαθητής κατά τη διάρκειά της, με την βοήθεια μιας σειράς τεσσάρων *ερωτήσεων του μαθητή* (Student Questions). Η πρώτη ερώτηση στην κάθε φάση τον εισάγει στο πρόβλημα, και οι υπόλοιπες τρεις τον καθοδηγούν στην επίλυσή του, ουσιαστικά με τα βήματα μιας ακολουθίας επίλυσης προβλημάτων. Έτσι έχουμε στις πρώτες ερωτήσεις και των τριών φάσεων την αναγνώριση του προβλήματος (πρώτο βήμα επίλυσης προβλημάτων), στις δεύτερες και τρίτες ερωτήσεις την αναγνώριση πιθανών λύσεων και εμποδίων για την επίλυση (δεύτερο βήμα επίλυσης προβλημάτων), και στις τέταρτες αναγνώριση συνεπειών στην κάθε λύση (τρίτο βήμα) (Palmer & Wehmeyer, 2003; Wehmeyer et al., 2000; Wehmeyer & Mithaug, 2006). Η λύση στο πρόβλημα της κάθε φάσης εισάγει στο πρόβλημα της επόμενης φάσης, και συνεπώς

Θέσε ένα Στόχο	
Πρόβλημα για να λύσει ο Μαθητής: Ποιος είναι ο στόχος μου;	
1^η ερώτηση μαθητή: Τι θέλω να μάθω;	
Στόχοι εκπαιδευτικού	Εκπαιδευτική υποστήριξη
• Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αναγνωρίσει ειδικές δυνάμεις και διδακτικές ανάγκες. • Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να επικοινωνήσει προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις και αξίες. • Να διδάξει τον μαθητή ώστε να ιεραρχεί ανάγκες.	Αυτο-αξιολόγηση του μαθητή των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, και διδακτικών αναγκών
2^η ερώτηση μαθητή: Τι ξέρω γι' αυτό τώρα;	
Στόχοι εκπαιδευτικού	
• Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αναγνωρίσει την τωρινή του κατάσταση σε σχέση με την εκπαιδευτική ανάγκη. • Να υποστηρίξει τον μαθητή ώστε να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με ευκαιρίες και εμπόδια στο περιβάλλον του.	Εκπαίδευση στην Ενημερότητα Διδασκαλία Δημιουργίας Επιλογών
3^η ερώτηση μαθητή: Τι πρέπει ν' αλλάξει για μένα για να μάθω αυτό που δεν ξέρω;	
Στόχοι εκπαιδευτικού	
• Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αποφασίσει εάν η δράση θα εστιαστεί απέναντι στο χτίσιμο δυναμικού, στην τροποποίηση του περιβάλλοντος, ή και τα δύο. • Να υποστηρίξει τον μαθητή ώστε να διαλέξει να αναγνωρίσει μία ανάγκη από μια λίστα προτεραιοτήτων.	Διδασκαλία Επίλυσης Προβλημάτων Διδασκαλία Λήψης Αποφάσεων Διδασκαλία Στοχοθεσίας
4^η ερώτηση μαθητή: Τι μπορώ να κάνω, για να κάνω αυτό να συμβεί;	
Στόχοι εκπαιδευτικού	
• Να διδάξει τον μαθητή ώστε να δηλώσει ένα στόχο, και να αναγνωρίσει κριτήρια για να πετύχει αυτόν τον στόχο	

σε μία νέα διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσω πάλι τεσσάρων ερωτήσεων προς το μαθητή. Η όλη κατασκευή βασίζεται στην αυτο-ρυθμιζόμενη επίλυση προβλημάτων, η οποία προτείνει τη δημιουργία μιας αλυσίδας-ακολουθίας σκέψεων και πράξεων-ακολουθία επίλυση προβλημάτων-που πρέπει να ακολουθεί ο άνθρωπος

Πίνακας 5. Η 2η φάση του SDLMI (Πηγή: Palmer & Wehmeyer, 2003)

Ανάλαβε Δράση	
Πρόβλημα για να λύσει ο Μαθητής: Ποιο είναι το σχέδιό μου;	
5^η ερώτηση μαθητή: Τι μπορώ να κάνω για να μάθω αυτό που δεν ξέρω;	Εκπαιδευτική υποστήριξη
Στόχοι εκπαιδευτικού	
Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αυτό-αξιολογήσει το τωρινό του επίπεδο και να αναγνωρίσει το επίπεδο του στόχου.	Αυτο-προγραμματισμός Αυτο-διδασκαλία
6^η ερώτηση μαθητή: Τι μπορεί να με κρατήσει από το να αναλάβω δράση;	Ρύθμιση προγενόμενων νύξεων
Στόχοι εκπαιδευτικού	
Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να καθορίσει ένα σχέδιο δράσης για να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο αυτό-αξιολογημένο τωρινό επίπεδο και το αναγνωρισμένο επίπεδο του στόχου.	Διδασκαλία Δημιουργίας Επιλογών Στρατηγικές Στοχοθεσίας
7^η ερώτηση μαθητή: Τι μπορώ να κάνω για να απομακρύνω αυτά τα εμπόδια;	Διδασκαλία Επίλυσης Προβλημάτων
Στόχοι εκπαιδευτικού	
- Να συνεργαστεί με τον μαθητή ώστε να αναγνωρίσει τις πιο κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές. - Να διδάξει στον μαθητή τις μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης που χρειάζεται. - Να υποστηρίξει τον μαθητή ώστε να βάλει σε εφαρμογή μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης. - Να παρέχει δασκαλοκεντρική διδασκαλία μετά από αμοιβαία συμφωνία	Διδασκαλία Λήψης Αποφάσεων Διδασκαλία Αυτο-υπεράσπισης Εκπαίδευση στην Διεκδικητικότητα
8^η ερώτηση μαθητή: Πότε θα αναλάβω δράση;	Εκπαίδευση σε δεξιότητες Επικοινωνίας
Στόχοι εκπαιδευτικού	
- Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να καθορίσει χρονοδιάγραμμα για το σχέδιο δράσης. - Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης. - Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αυτό-παρακολουθεί την πρόοδο.	Αυτο-παρακολούθηση

Πίνακας 6. Η 3η φάση του SDLMI (Πηγή: Palmer & Wehmeyer, 2003)

Ρύθμισε το Στόχο ή το Σχέδιο Πρόβλημα για να λύσει ο μαθητής: Τι έχω μάθει;	
9^η ερώτηση μαθητή: Τι δράσεις έχω κάνει;	
Στόχοι εκπαιδευτικού • Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αυτό-αξιολογήσει την πρόοδο του απέναντι στην επίτευξη του στόχου.	Εκπαιδευτική υποστήριξη Στρατηγικές Αυτο-αξιολόγησης
10^η ερώτηση μαθητή: Τι εμπόδια έχουν απομακρυνθεί;	
Στόχοι εκπαιδευτικού • Να συνεργασθεί με τον μαθητή ώστε να συγκρίνει την πρόοδο με τα επιθυμητά αποτελέσματα.	Διδασκαλία Δημιουργίας Επιλογών
11^η ερώτηση μαθητή: Τι έχει αλλάξει σχετικά μ' αυτό που δεν ήξερα;	
Στόχοι εκπαιδευτικού • Να υποστηρίξει τον μαθητή να επαναξιολογήσει τον στόχο του εάν η πρόοδος είναι ανεπαρκής. • Να βοηθήσει τον μαθητή να αποφασίσει εάν ο στόχος παραμένει ο ίδιος ή αλλάζει. • Να συνεργασθεί με τον μαθητή να αναγνωρίσει εάν το σχέδιο δράσης είναι ικανοποιητικό ή όχι, αφού αναθεωρήθηκε ή διατηρήθηκε ο στόχος. • Να βοηθήσει τον μαθητή να αλλάξει σχέδιο δράσης εάν χρειάζεται.	Διδασκαλία Επίλυσης Προβλημάτων Διδασκαλία Λήψης Αποφάσεων Διδασκαλία Στοχοθεσίας Στρατηγικές Αυτο-ενίσχυσης Στρατηγικές Αυτο-παρακολούθησης
12^η ερώτηση μαθητή: Ξέρω αυτό που θέλω να ξέρω;	
Στόχοι εκπαιδευτικού • Να εμπλέξει τον μαθητή ώστε να αποφασίσει εάν η πρόοδος είναι επαρκής ή ανεπαρκής ή ο στόχος έχει επιτευχθεί.	Στρατηγικές Αυτο-καταγραφής

για να παράγει αποτελέσματα που θα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός με αυτή την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων θέλει να μετακινηθεί ο μαθητής από κει που είναι (με ανικανοποίητες τις ανάγκες και ενδιαφέροντά του), σ' αυτό που θέλει να είναι (με ικανοποιημένες τις ανάγκες και ενδιαφέροντα), αφού με τις ερωτήσεις της κάθε φάσης συνδέονται ανάγκες και

ενδιαφέροντα, με πράξεις και αποτελέσματα, δια μέσου στόχων και σχεδίων δράσης (Wehmeyer & Mithaug, 2006).

Το σημαντικό είναι, ότι στη κάθε φάση ο μαθητής είναι αυτός που κάνει τις όποιες επιλογές, αποφάσεις και δράσεις, ακόμη κι όταν καθοδηγείται σ' αυτές απ' τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μέσω της *εκπαιδευτικής υποστήριξης* (Educational Supports), η οποία αναφέρεται σε εστιασμένες διδασκαλίες σε συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες (βλέπε Πίνακες 4, 5, 6), εμπλέκει τους μαθητές στο να οδηγηθούν στις απαντήσεις των ερωτήσεών τους, και κατ' επέκταση στην επίλυση του προβλήματος της κάθε φάσης. Μέσω της χρήσης αυτών των δεξιοτήτων (στην αρχή με την συνδρομή του εκπαιδευτικού, και με τον καιρό όλο και περισσότερο ανεξάρτητα) οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτο-ρυθμιστικές μεταγνωστικές ενέργειες, οι οποίες είναι και οι *στόχοι* (Teacher Objectives) του εκπαιδευτικού με τη χρήση του μοντέλου.

2.3.2. Κλίμακα Επίτευξης Στόχων⁷ (Goal Attainment Scaling-GAS). Στη παρούσα έρευνα το GAS χρησιμοποιήθηκε ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο ελέγχου της επίτευξης των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών, και μετρήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές χρονικές στιγμές (στο τέλος της κάθε *φάσης* της έρευνας που είχε παρατήρηση) αντί για δύο που προτείνεται (Kiresuk & Sherman, 1968; Turner-Stokes, 2008), καθώς κρίθηκε ότι έτσι θα παρέχονταν περισσότερες πολύτιμες πληροφορίες για τις επιδόσεις των παιδιών στην πορεία της έρευνας.

Το συγκεκριμένο μέσο χρησιμοποιήθηκε αρκετά συχνά στις έρευνες που έγιναν με αντικείμενο το SDLMI (Agran et al., 2000; Agran et al., 2002; Agran & Wehmeyer, 2000; Kelly & Shogren, 2013; Mc Glashing-Johnson et al., 2003; Palmer & Wehmeyer, 2003; Palmer et al., 2004; Shogren et al., 2012; Wehmeyer et al., 2004).

Το GAS πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της ψυχικής υγείας στην δεκαετία του '60 απ' τους Kiresuk και Sherman (1968). Είναι ένα εργαλείο που αποτιμά την επίτευξη ή όχι ενός στόχου από κάποιον συμμετέχοντα μετά από μια παρέμβαση/θεραπεία, και η διαδικασία που ακολουθείται (Turner-Stokes, 2008, σελ. 364-365) είναι η εξής:

Πρώτο βήμα: επιλέγεται ο στόχος (ή οι στόχοι), για τον οποίον γίνεται η παρέμβαση.

⁷ Στην παρούσα έρευνα και στη διαδικασία του GAS η έννοια του στόχου να ταυτίζεται με την κάθε συμπεριφορά-στόχο των μαθητών.

Δεύτερο βήμα: γίνεται *στάθμιση* των στόχων μέσω της εκτίμησης της σημασίας του κάθε στόχου για τον συμμετέχοντα, και της δυσκολίας επίτευξής του σε τετράβαθμη κλίμακα (το σκορ της στάθμισης είναι το γινόμενο του βαθμού σημασίας και του βαθμού δυσκολίας του στόχου).

Τρίτο βήμα: για κάθε στόχο που επιλέγεται για τον συμμετέχοντα προσδιορίζεται το πιο πιθανό αποτέλεσμα που θεωρείται επιτυχία γι' αυτόν (επίπεδο 0), και βάσει αυτού άλλα τέσσερα λιγότερο πιθανά αποτελέσματα (+1,+2,-1,-2, όπου τα πρώτα με το θετικό πρόσημο σημαίνουν αποτέλεσμα ανώτερο απ' τις προσδοκίες των εκπαιδευτών/θεραπευτών, και τα δεύτερα το αντίθετο). Τέτοια αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους καθορίζονται εξατομικευμένα και μπορούν να περιγραφούν με ποσοτικούς (πχ. % σωστές προσπάθειες) ή λιγότερο ποσοτικούς όρους (πχ. να φτάνει στο σχολείο με χτενισμένα μαλλιά).

Τέταρτο βήμα: η μέτρηση της επίτευξης των στόχων κατά τη *Γραμμή Βάσης*.

Πέμπτο βήμα: η τελική μέτρηση της επίτευξης των στόχων, αφού ολοκληρωθεί η παρέμβαση, και γίνεται με ταυτοποίηση της τελικής επίδοσης των συμμετεχόντων στους στόχους τους με ένα από τα πέντε πιθανά αποτελέσματα που είχαν δημιουργηθεί πριν. Στη συνέχεια χρησιμοποιείται ένας μαθηματικός τύπος μετατροπής των αρχικών βαθμολογιών του GAS σε τυποποιημένα T-scores (Kiresuk & Sherman, 1968). Ένα T-score του 50 αντιπροσωπεύει ένα αποδεκτό αποτέλεσμα, (όπου αποδεκτό αποτέλεσμα σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες πέτυχαν τον στόχο τους στο επίπεδο που αναμένονταν). Τυποποιημένα σκορ στο 40 ή πιο κάτω, καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες δεν πέτυχαν τον /τους στόχο/ους τους, ενώ στο 60 και πάνω δείχνουν ότι υπερέβησαν τις προσδοκίες. Αποτελέσματα του GAS για συμμετέχοντες που εργάστηκαν για περισσότερους από έναν στόχους υπολογίζονται από το μέσο όρο των τυποποιημένων σκορ αυτών των στόχων (Kiresuk & Sherman, 1968; Turner-Stokes, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα πρώτα τρία βήματα της διαδικασίας μπορούν να γίνουν απ' τον ερευνητή/θεραπευτή και σε συνεργασία με τον συμμετέχοντα.

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης αυτού του εργαλείου σύμφωνα με τους Kiresuk και Sherman (1968) είναι αρκετά, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη ποικιλία από περιβάλλοντα, μπορεί να μετρήσει όλους τους πιθανούς στόχους χωρίς να μετρά άσχετες μεταβλητές τους, μπορεί να εξατομικευτεί ανάλογα με το επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα, τα αποτελέσματα του είναι άμεσα ερμηνεύσιμα χωρίς πολύπλοκους στατιστικούς υπολογισμούς παρά με τη χρήση ενός απλού μαθηματικού

μοντέλου, και τέλος μπορεί να αποτελέσει ένα καλό συμπλήρωμα άλλων σταθμισμένων εργαλείων (Kiresuk & Sherman, 1968; Steenbeek, Gorter, Ketelaar, Galama, & Lindeman, 2011; Turner-Stokes, 2008).

2.3.3. Φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών. Αυτό το φύλλο δημιουργήθηκε από τον ερευνητή μετά το τέλος του πρώτου σταδίου επιλογής των συμμετεχόντων (ανάδειξη έξι υποψήφιων συμμετεχόντων), προκειμένου

α) να ανιχνευθούν δυσκολίες τους στα πεδία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων ζωής αλλά και για

β) να γίνει η επιλογή των τελικών συμμετεχόντων, και χρησιμοποιήθηκε κατά τη *φάση* της έρευνας *Πριν τη γραμμή βάσης*.

Όπου χρειάστηκε δόθηκαν περαιτέρω προφορικές διευκρινήσεις απ' τον ίδιο τον ερευνητή για τον σκοπό της έρευνας, ενώ υπήρξε διαβεβαίωση προς όλους τους ερωτώμενους για το απόρρητο των πληροφοριών, αλλά και το εκούσιο της συμμετοχής των τελικών συμμετεχόντων στην παρέμβαση. Το φύλλο χορηγήθηκε στο Εκπαιδευτικό, Ειδικό Εκπαιδευτικό, και Βοηθητικό προσωπικό του σχολείου που γνώριζε τουλάχιστον δύο χρόνια τους μαθητές ή/και εμπλέκονταν σε μαθησιακή διαδικασία μαζί τους (Φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Α).

2.3.4. Συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων. Το φύλλο δημιουργήθηκε από τον ερευνητή μετά την ανάδειξη των τελικών τριών συμμετεχόντων και την επεξεργασία του φύλλου *ανίχνευσης δυσκολιών*, και χρησιμοποιήθηκε κατά τη *φάση* της έρευνας *Πριν τη γραμμή βάσης*, με σκοπό

α) να αναδειχθούν οι δύο πιο σημαντικές δυσκολίες του κάθε μαθητή στο ευρύ πεδίο των δεξιοτήτων ζωής⁸ (για την δημιουργία των συμπεριφορών-στόχων του),

β) να εξαχθούν πληροφορίες για τον σχεδιασμό του GAS (οι τιμές σπουδαιότητας και δυσκολίας επίτευξης για τις συμπεριφορές-στόχους χρησιμοποιούνται για την στάθμιση των στόχων στο GAS βλ. υποενότητα 2.3.2. δεύτερο βήμα διαδικασίας), και

γ) να αυξηθεί η κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης.

Με την επεξεργασία των *φύλλων ανίχνευσης δυσκολιών*, ο ερευνητής σε συνεργασία με το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δημιούργησε το

⁸ Το πεδίο αυτό αποφασίστηκε να αποτελέσει την μόνη δεξαμενή των πιθανών στόχων, καθώς θεωρήθηκε απ' το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σε συμφωνία με τον ερευνητή ότι είναι πρωταρχικής σημασίας για τους συμμετέχοντες.

συγκεντρωτικό φύλλο εξέυρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων για τον κάθε συμμετέχοντα, που αποτελούνταν από ένα πίνακα, στον οποίο καταγράφονταν - βάσει των δυσκολιών που ανιχνεύθηκαν- οι συμπεριφορές-στόχοι για τον κάθε μαθητή απ' το πεδίο των δεξιοτήτων ζωής (βλ. υποσημείωση προηγούμενης σελίδας) -τέσσερις για τον Γρηγόρη, τρεις για την Δάφνη, και έξι για τον Νεκτάριο. Για την κάθε συμπεριφορά-στόχο θα αποδίδονταν δύο βαθμοί, ένας για το επίπεδο σπουδαιότητας της συμπεριφοράς-στόχου για τον μαθητή, και ένας για την δυσκολία κατάκτησής της.

Οι ερωτώμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα (0=καθόλου, 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πάρα πολύ) την σημασία που πίστευαν ότι έχει η κάθε συμπεριφορά-στόχος για τον μαθητή, αλλά και το βαθμό δυσκολίας κατάκτησής της (παραδείγματα: « πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σου το θέμα της καθαριότητας στον Γρηγόρη;» ή « πόσο δύσκολο νομίζεις ότι είναι να βελτιώσει ο Γρηγόρης την εξωτερική του εμφάνιση;»). Ο ίδιος ο ερευνητής κατέγραφε τις βαθμολογίες των ερωτώμενων για να βεβαιωθεί ότι κανείς δεν θα έβλεπε τις απαντήσεις των άλλων για τυχόν επηρεασμό των αποτελεσμάτων. Το φύλλο απευθύνθηκε στο Εκπαιδευτικό, Ειδικό Εκπαιδευτικό, και Βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, ενώ οι συμμετέχοντες (εκτός της Δάφνης κατόπιν υπόδειξης της ψυχολόγου για τον κίνδυνο μη έγκυρων απαντήσεων) απάντησαν μόνο στο θέμα της σπουδαιότητας, καθώς κρίθηκε απ' την ψυχολόγο ότι οι απαντήσεις των παιδιών στο θέμα της δυσκολίας κατάκτησης θα ήταν ανακριβείς λόγω της μη καλής αυτό-ενημερότητας που παρουσίαζαν (Τα αποτελέσματα του φύλλου εξέυρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β).

2.3.5. Φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων. Ο ερευνητής δημιούργησε φύλλο παρατήρησης για τον κάθε μαθητή, με σκοπό την παρακολούθηση και καταγραφή της επίδοσής του από παρατηρητές στις δύο συμπεριφορές-στόχους του, κατά τη διάρκεια όλων των *φάσεων* της έρευνας (εκτός της πρώτης). Σ' αυτό αναφέρονταν οι συμπεριφορές-στόχοι του μαθητή, και καταγράφονταν σε ημερήσια βάση οι παρουσίες ή οι απουσίες τους σε δεδομένα χρονικά σημεία (Φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων του Νεκταρίου παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Γ).

2.3.6. Φύλλο: Δημιουργία επιλογών. Με το συγκεκριμένο φύλλο ο ερευνητής είχε στόχο να έχουν οι μαθητές μια πρώτη επαφή με τα χαρακτηριστικά της

δεξιότητας δημιουργίας επιλογών. Να αναγνωρίσουν ότι οι επιλογές τους θα πρέπει να αναγνωρίζονται ως τέτοιες, βάσει των προτιμήσεων, προτεραιοτήτων, και πεποιθήσεών τους, αλλά και ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να λειτουργεί διαφορετικά στο επίπεδο των επιλογών του. Το φύλλο συμπληρώθηκε ώστε να λειτουργήσει επικουρικά στις δύο φάσεις του μοντέλου –μαζί με τη εκπαίδευση των υπόλοιπων δεξιοτήτων της λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων– ώστε να αναζητήσουν τις καλύτερες λύσεις για το σχέδιό τους. Το φύλλο ήταν διαφορετικό και για τους τρεις μαθητές βασισμένο πάνω στα ενδιαφέροντά τους (Φύλλο: Δημιουργία επιλογών του Γρηγόρη παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Δ).

2.3.7. Φύλλο: Λήψη αποφάσεων. Με το φύλλο αυτό ο ερευνητής είχε στόχο να έχουν οι μαθητές μια πρώτη επαφή με τα χαρακτηριστικά τη δεξιότητας λήψης αποφάσεων. Αυτή προϋποθέτει την εκτίμηση όλων των παρεχόμενων επιλογών, και την αναγνώριση ως καλύτερης αυτής της επιλογής που δίνει το μεγαλύτερο κέρδος με τη λιγότερη ζημιά (όχι πάντα σε υλικό επίπεδο), και λειτούργησε ως συνέχεια στο προηγούμενο φύλλο της δημιουργίας επιλογών (Φύλλο: Λήψη αποφάσεων της Δάφνης, παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Ε).

2.3.8. Φύλλο: Επίλυση προβλημάτων. Με αυτό ο ερευνητής είχε στόχο να έχουν οι μαθητές μια πρώτη επαφή με τα πρώτα τρία βήματα της επίλυσης προβλημάτων (αναγνώριση του προβλήματος, δημιουργία λύσεων-επιλογών, αναγνώριση και επιλογή της καλύτερης), αλλά και να αναδείξει στους μαθητές ότι η ίδια λύση δεν είναι καλύτερη για όλους. Με αυτό το φύλλο ολοκληρώθηκε η βραχύχρονη εκπαίδευση των παιδιών στις συγκεκριμένες δεξιότητες –ουσιαστικά μια πρώτη γνωριμία και επαφή– που αποτελούν βασικές εκπαιδευτικές πρακτικές του μοντέλου (Φύλλο: Επίλυση προβλημάτων του Νεκτάριου παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα ΣΤ).

2.3.9. Συμπληρωματικό φύλλο πρώτης και δεύτερης φάσης του SDLMI. Στο φύλλο αυτό υπήρχαν πέντε βοηθητικές ερωτήσεις σχετικές με τον στόχο⁹ του κάθε μαθητή, ώστε αυτός να εμπλακεί σε διαδικασίες αυτό-ενημερότητας με σκοπό να οργανώσει το σχέδιό κατάκτησής του (πχ. οι βοηθητικές ερωτήσεις της Δάφνης ήταν: «τι κάνω τώρα για να διεκδικώ σωστά», «τι δεν κάνω τώρα για να διεκδικώ σωστά», «τι μ' εμποδίζει στον εαυτό μου για να πετύχω να διεκδικώ σωστά», «τι μ' εμποδίζει γύρω μου για να πετύχω να διεκδικώ σωστά», και τέλος «ποια πρέπει να είναι τα

⁹ Όπου αναφέρεται στόχος μαθητή εννοείται το άθροισμα των δύο συμπεριφορών-στόχων του.

βήματα στο σχέδιό μου ώστε να πετύχω το στόχο μου» όπου ουσιαστικά κατέγραφε την άρση των εμποδίων που είχε αναφέρει προηγουμένως). Το φύλλο χρησίμευσε βοηθητικά προς τους μαθητές για την αναγνώριση των εμποδίων για την επίτευξη του στόχου τους, και συμπληρώθηκε πριν την έναρξη της δεύτερης φάσης του SDLMI.

2.3.10. Φύλλα αυτο-παρακολούθησης. Τα φύλλα αυτο-παρακολούθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν απ' τους μαθητές κατά τη *φάση της Παρέμβασης*-βασισμένα στους Lee et al. (2009)- αφού η αυτο-παρακολούθηση αποτελούσε μέρος του σχεδίου τους, και είχε σκοπό να τους εμπλέξει στην ημερήσια παρακολούθηση, καταγραφή, και αξιολόγηση της επίδοσής τους σχετικά με τις συμπεριφορές-στόχους (που είχαν επιλέξει στην πρώτη ερώτηση του SDLMI), και μετά από κάθε εβδομαδιαία αξιολόγηση στην αυτο-ενίσχυσή τους. Κατασκευάστηκαν απ' τον ερευνητή σε συνεργασία με τον κάθε μαθητή, και περιελάμβαναν σε κάθε πλευρά του φύλλου όλα τα στοιχεία που χρειαζόνταν για την αυτο-καταγραφή, αυτο-αξιολόγηση, και αυτο-ενίσχυση της κάθε συμπεριφοράς-στόχου (Φύλλο αυτο-παρακολούθησης του Γρηγόρη παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Ζ, και φύλλο αυτο-παρακολούθησης της Δάφνης παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Η).

2.4. Κοινωνική εγκυρότητα

Οι συμπεριφορές-στόχοι επιλέχθηκαν με τη βοήθεια της συμπλήρωσης των φύλλων ανίχνευσης δυσκολιών από μέλη του προσωπικού του σχολείου, και των φύλλων εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων από εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και τους συμμετέχοντες, ενώ η τελική επιλογή επικυρώθηκε απ' τους ίδιους τους μαθητές. Αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης αλλά και περίπου έξι μήνες μετά, εκπαιδευτικοί μέσα από άτυπες συνεντεύξεις ανέφεραν τις απόψεις τους για την συμπεριφορά των μαθητών πάνω στα συγκεκριμένα πεδία. Δεδομένα για την αξία της παρέμβασης απ' τους μαθητές συλλέχθηκαν μέσα απ' τις ερωτήσεις των φάσεων του SDLMI, αλλά και μετά το τέλος της παρέμβασης καθώς και έξι μήνες μετά, μέσω προφορικών ατομικών συνεντεύξεων με τον ερευνητή. Οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις α) «τι έμαθες απ' τις συναντήσεις μας, και το σχέδιό σου;», β) «πώς νοιώθεις τώρα γι' αυτό;», και γ) «θα ήθελες να ξαναχρησιμοποιήσεις τον τρόπο αυτό για να πετύχεις και άλλους στόχους που σ' ενδιαφέρουν;».

2.5. Παρατήρηση

Έγινε συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της εμφάνισης ή απουσίας των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών κατά τη διάρκεια όλων των *φάσεων* της έρευνας εκτός της πρώτης (*Πριν τη γραμμή βάσης*) με σκοπό να φανεί αν η εισαγωγή της παρέμβασης θα διαφοροποιούσε προς το θετικό τη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών-στόχων. Τα φύλλα παρατήρησης συμπλήρωναν οι παρατηρητές πέντε φορές την ημέρα για την Δάφνη, και έξι φορές για τους Γρηγόρη και Νεκτάριο σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία. Τα δεδομένα των παρατηρήσεων της *Γραμμής Βάσης*, *Παρέμβασης*, και *Διατήρησης* συνέλλεξαν, για τον Γρηγόρη ένας εκπαιδευτικός, για την Δάφνη εναλλάξ δύο εκπαιδευτικοί με τον ερευνητή, και για τον Νεκτάριο ένας εκπαιδευτικός εναλλάξ με τον ερευνητή. Για την *Φάση* της *Επαναληπτικής Μέτρησης* τρεις φοιτήτριες, μία για κάθε συμμετέχοντα. Απ' τους επτά συνολικά παρατηρητές (εκτός του ερευνητή), ένας είχε σπουδές στην ειδική αγωγή σε μεταπτυχιακό επίπεδο, δύο είχαν ετήσια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ένας βρίσκονταν σε διαδικασία απόκτησης διδακτορικού τίτλου στην ειδική αγωγή, και οι τρεις φοιτήτριες σε διαδικασία απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου στην Συμβουλευτική.

2.5.1. Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών. Ο ερευνητής παρατήρησε τους μαθητές ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους παρατηρητές τους, στο 41.5 % των συνολικών παρατηρήσεών τους, στο σύνολο των *φάσεων* της έρευνας, εκτός της *Επαναληπτικής Μέτρησης* όπου δεν υπήρξε εξωτερική παρατήρηση. Αναφορικά με τους συμμετέχοντες παρατήρησε τον Γρηγόρη στο 38.3% του συνόλου των παρατηρήσεών του, την Δάφνη στο 21.5% του συνόλου των παρατηρήσεών της, και τον Νεκτάριο στο 64.1% του συνόλου των παρατηρήσεών του.

Η συμφωνία καταγράφονταν, όταν ο άμεσος παρατηρητής του μαθητή αλλά και ο ερευνητής ως ανεξάρτητος παρατηρητής κατέγραφαν το ίδιο σημείο παρατήρησης (παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς-στόχου του μαθητή) για την ίδια στιγμή παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της ημέρας.

2.6. Διαδικασία-Περιγραφή των φάσεων της έρευνας

Το περιβάλλον στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση ήταν η σχολική μονάδα των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής εργάζεται για επτά σχολικά έτη στη συγκεκριμένη σχολική δομή της ειδικής αγωγής ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, στα τρία από τα οποία ήταν υποδιευθυντής (το αυτό ίσχυε και κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας στη σχολική μονάδα).

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι *φάσεις* της έρευνας, και οι οποίες είναι:

1. *Πριν τη Γραμμή Βάσης* (πρώτη *φάση* έρευνας).
2. *Γραμμή Βάσης* (δεύτερη *φάση* έρευνας).
3. *Παρέμβαση* (τρίτη *φάση* έρευνας).
4. *Διατήρηση* (τέταρτη *φάση* έρευνας).
5. *Επαναληπτική Μέτρηση* (πέμπτη *φάση* έρευνας)

(στον Πίνακα 7. αναφέρονται οι χρονικές διάρκειες των *φάσεων* της έρευνας και για τους τρεις συμμετέχοντες).

2.6.1. Πριν τη γραμμή βάσης (πρώτη φάση έρευνας). Κατά τη διάρκειά της υλοποιήθηκε το τελικό στάδιο επιλογής των συμμετεχόντων (μέσω της συμπλήρωσης των φύλλων ανίχνευσης δυσκολιών βλ. υποενότητα 2.3.3.), συμπληρώθηκε το συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων (βλ. υποενότητα 2.3.4.), και με την οριστικοποίηση των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τον ερευνητή και το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ξεκίνησαν οι συναντήσεις του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στα πλαίσια εισαγωγής τους στην χρήση του SDLMI, και υλοποιήθηκε η εκπαίδευση των παρατηρητών απ' τον ερευνητή.

Τα φύλλα ανίχνευσης δυσκολιών δόθηκαν σε 15 μέλη του προσωπικού του σχολείου και σε διάστημα επτά ημερών συλλέχθηκαν δέκα φύλλα, αφού τα υπόλοιπα μέλη θεώρησαν ότι δεν είχαν επαρκή εικόνα για τους συγκεκριμένους μαθητές.

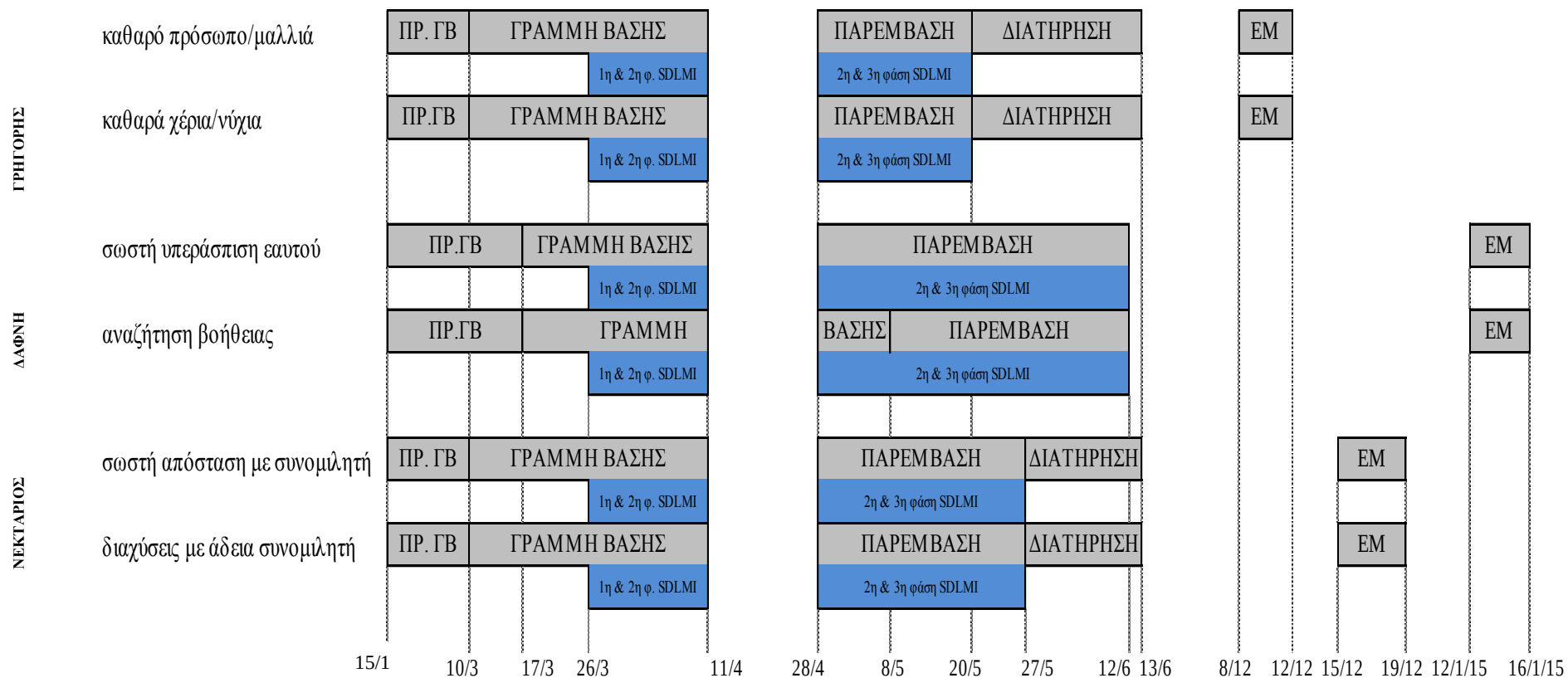
Μετά την επεξεργασία των παραπάνω φύλλων και την τελική επιλογή των τριών συμμετεχόντων (σύμφωνα με τα κριτήρια που αναγράφονται στην υποενότητα 2.1.1.), ο ερευνητής κάλεσε στο σχολείο τουλάχιστον ένα γονιό από κάθε συμμετέχοντα χωριστά, και αφού συζήτησε μαζί του για το σκοπό της παρέμβασης, του εξήγησε το σχέδιο της έρευνας, τον διαβεβαίωσε για το απόρρητο των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, και εξασφάλισε την γραπτή συναίνεσή του. Ακολούθησε επαφή του ερευνητή χωριστά με τους τρεις συμμετέχοντες, οι οποίοι ρωτήθηκαν εάν θα ήθελαν να «δουλέψουν» σε κάποιες συμπεριφορές τους μ' έναν τρόπο που οι ίδιοι θα αποφάσιζαν από κοινού με τον ερευνητή σε ατομικές συναντήσεις μαζί του. Στη συνέχεια ακολούθησε η δημιουργία και συμπλήρωση του *συγκεντρωτικού φύλλου εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων* (όπως περιγράφεται στην υποεν.2.3.4.) για τον κάθε συμμετέχοντα, στο οποίο καταγράφηκαν από 14 έως 16 βαθμολογίες μελών του εκπαιδευτικού και Ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου αλλά και των συμμετεχόντων. Μετά την

επεξεργασία των βαθμολογιών και συζήτηση του ερευνητή με την ψυχολόγο και την ειδική παιδαγωγό του σχολείου αποφασίστηκε να οριστικοποιηθούν για τον κάθε μαθητή δύο συμπεριφορές-στόχοι, με κριτήρια την υψηλή βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο συγκεκριμένο φύλλο, την εκτίμηση των ίδιων των παιδιών για τη σπουδαιότητά τους, την συνάφεια των δύο συμπεριφορών ώστε να συνθέτουν ένα γενικότερο στόχο (που θα καλούνταν οι μαθητές να επιλέξουν-επιβεβαιώσουν κατά την έναρξη υλοποίησης του SDLMI), και την κοινωνική αξία που είχαν για τους μαθητές. Η επιλογή δύο συμπεριφορών-στόχων για τον κάθε συμμετέχοντα έγινε και για λόγους μεθοδολογίας καθώς έτσι δυναμώνει η αξιοπιστία της σχέσης παρέμβασης και μεταβολής της επίδοσης των συμμετεχόντων (Kratochwill & Levin, 1978). Ωστόσο στην περίπτωση του Γρηγόρη επειδή αναδείχθηκε ως πιο σημαντική γι' αυτόν η δεξιότητα της φροντίδας της εξωτερικής εμφάνισης αποφασίστηκε απ' τον ερευνητή η ανάλυσή της αρχικά σε τρεις συμπεριφορές-στόχους με προοπτική την διατήρηση μόνο δύο εξ' αυτών-αυτών με τη μεγαλύτερη δυσκολία κατάκτησης-μετά την ανάλυση των δεδομένων από τη Γραμμή βάσης.

Έτσι λοιπόν η επιλογή του Γρηγόρη (βελτίωση της εξωτερικής του εμφάνισης και καθαριότητας) αναλύθηκε αρχικά σε τρεις συμπεριφορές-στόχους (α) να διατηρεί καθαρό πρόσωπο, χτενισμένα μαλλιά, (β) να διατηρεί καθαρά χέρια, κομμένα-καθαρά νύχια, και (γ) να έχει τακτοποιημένη τη φανέλα του και τη μπλούζα του σε σχέση με το παντελόνι του), για την Δάφνη ήταν (α) να μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό της σωστά, και (β) να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται, και για τον Νεκτάριο ήταν (α) να αγκαλιάζει τον συνομιλητή του μόνο όταν αυτός του το επιτρέπει καθώς και (β) να στέκεται στη σωστή απόσταση απ' αυτόν. Οι συμπεριφορές-στόχοι της Δάφνης μπορούσαν να ενοποιηθούν στον στόχο της σωστής διεκδίκησης, και του Νεκτάριου στον στόχο της σωστής συνομιλίας.

Έπειτα ακολουθώντας την πρακτική του οδηγού του δασκάλου του SDLMI (Palmer & Wehmeyer, 2002,σελ.10) ο ερευνητής ξεκίνησε τις συναντήσεις με τους συμμετέχοντες προσπαθώντας αρχικά να τους αποσαφηνίσει τους όρους ενδιαφέροντα-στόχος-εμπόδια-πρόβλημα. Έγινε μια κοινή συνάντηση με τους δύο μαθητές –καθώς εκτιμήθηκε πως θα μπορούσαν να κατανοήσουν με τα ίδια παραδείγματα και εκφράσεις τους σχετικούς όρους, ενώ με την μαθήτριά έγινε ατομική συνάντηση για την επεξήγηση των ίδιων όρων. Ο όρος ενδιαφέροντα ερμηνεύτηκε ως κάτι το οποίο «μου αρέσει να ασχολούμαι», ο όρος στόχος ως κάτι το οποίο «θέλω να μάθω ή να πετύχω σε κάποιο απ' τα ενδιαφέροντά μου», ό όρος

Πίνακας 7. Οι φάσεις της έρευνας με τη χρονική διάρκειά τους και για τους τρεις συμμετέχοντες



ΕΠΕΞ: ΠΡ.ΓΒ: Πριν τη Γραμμή Βάσης
ΕΜ: Επαναληπτική Μέτρηση

εμπόδια ως κάτι το οποίο «με δυσκολεύει και με ενοχλεί να προχωρήσω και να πετύχω το στόχο μου», και ο όρος πρόβλημα ως μια κατάσταση η οποία «έχει δυσκολίες που δεν φαίνεται εύκολα πώς μπορούν να φύγουν». Ο ερευνητής προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση εμποδίων, προβλημάτων, λύσης προβλημάτων και στόχων, καθώς «όταν θέλω να λύσω ένα πρόβλημα πρέπει να προσπαθήσω να βγάλω τα εμπόδια που με εμποδίζουν στη λύση του» και «η λύση ενός προβλήματος πάντα είναι κάτι που επιθυμούμε να πετύχουμε». Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κατέγραψαν οι ίδιοι τα ενδιαφέροντά τους (η Δάφνη με τη βοήθεια του ερευνητή), και όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν παραδείγματα στόχων και προβλημάτων αντίστοιχα με τα ενδιαφέροντά τους, ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Στην δεύτερη συνάντησή τους (που ήταν για όλους ατομική) κλήθηκαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ορισμούς της πρώτης συνάντησης. Τους εξηγήθηκε ο λόγος για τον οποίον ξεκίνησαν οι συναντήσεις με τον ερευνητή (για «να μάθουν να είναι καλοί λύτες προβλημάτων με την χρήση ενός τρόπου», και «να βάζουν στόχους, να αναγνωρίζουν τα εμπόδια που τους εμποδίζουν να τους πετύχουν, να κάνουν σχέδια για να απομακρύνουν αυτά τα εμπόδια, να εφαρμόζουν τα σχέδιά τους, και να ελέγχουν αν πέτυχαν το στόχο τους» [Palmer & Wehmeyer, 2002,σελ.22]). Στη συνέχεια της συνάντησης, τους αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα του συγκεντρωτικού φύλλου στάθμισης και οριστικοποίησης των συμπεριφορών-στόχων που τους αφορούσαν. Ρωτήθηκαν εάν συμφωνούν να επιλέξουν ως δύο συμπεριφορές-στόχους της παρέμβασης αυτές τις συμπεριφορές που αναδείχθηκαν απ' το συγκεκριμένο φύλλο, και όλοι συμφώνησαν.

Εκπαίδευση παρατηρητών. Ο ερευνητής εκπαίδευσε χωριστά τον κάθε παρατηρητή. Αφού του έδωσε το φύλλο παρατήρησης (βλ. υποενότητα 2.3.5.) που αντιστοιχούσε στο μαθητή που επρόκειτο να παρατηρήσει, του εξήγησε τον στόχο του μαθητή, καθώς και τις συμπεριφορές-στόχους (από δύο για την Δάφνη και τον Νεκτάριο, και τρεις για τον Γρηγόρη) που απαρτίζουν αυτόν το στόχο. Ο ερευνητής εξήγησε στον παρατηρητή τα χαρακτηριστικά της κάθε συμπεριφοράς-στόχου και του ανέφερε παραδείγματα συμπεριφορών τα οποία πληρούσαν τον όρο συμπεριφορά-στόχος, και παραδείγματα που δεν την πληρούσαν. Ο παρατηρητής ανέφερε συμπεριφορές που δεν μπορούσε εύκολα να διακρίνει αν θεωρούνται κι αυτές συμπεριφορές-στόχοι ή όχι, και ο ερευνητής έδωσε τις απαραίτητες εξηγήσεις τονίζοντας πάλι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια συμπεριφορά για να θεωρείται συμπεριφορά-στόχος του μαθητή. Έπειτα έγινε επίδειξη πώς θα

σημειώνονται στο φύλλο παρατήρησης οι παρουσίες ή απουσίες των συμπεριφορών-στόχων, συζητήθηκαν προβλήματα πώς και πότε θα γίνεται η παρατήρηση, και δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις, ενώ τονίστηκαν οι πληροφορίες που βρίσκονταν στο φύλλο παρατήρησης σχετικά με τα γνωρίσματα των συμπεριφορών-στόχων, και στα οποία θα μπορούσαν να ανατρέχουν όποτε χρειάζονταν οι παρατηρητές. Έγινε πιλοτική παρατήρηση ταυτόχρονη με τον ερευνητή, και όταν υπήρξε ποσοστό συμφωνίας πάνω από 80% για δύο συνεχόμενες ημέρες, ήταν έτοιμοι για να ξεκινήσουν τις *Γραμμές Βάσης* των μαθητών που παρατηρούσαν. Όλοι οι παρατηρητές χρειάστηκαν από δύο έως τρεις ημέρες για να φθάσουν σε συμφωνία με τον ερευνητή πάνω από 90%.

Διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής δεδομένων. Η παρατήρηση του Γρηγόρη σχετικά με το αν εμφάνιζε τις συμπεριφορές-στόχους του γίνονταν έξι φορές την ημέρα κάθε σχολική ημέρα, μία πριν χτυπήσει το πρωινό κουδούνι, κάθε φορά πριν μπει στη τάξη μετά από κάθε διάλειμμα, και μία πριν αποχωρήσει το μεσημέρι από το σχολείο. Ο παρατηρητής έλεγχε οπτικά τον μαθητή τις συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και σημείωνε την παρουσία ή την απουσία των σωστών συμπεριφορών.

Η παρατήρηση της Δάφνης γίνονταν σε πέντε προκατασκευασμένες συνθήκες κάθε σχολική ημέρα, δύο φορές κατά την διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ή/και της Μουσικής, και τρεις φορές στο διάλειμμα. Σ' αυτές τις συνθήκες συμμετείχαν συγκεκριμένοι μαθητές και καθηγητές- οι ίδιοι καθ' όλη τη διάρκεια των φάσεων-οι οποίοι «ακολουθούσαν» σενάριο που τους είχε δοθεί απ' τον ερευνητή. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος το σενάριο περιελάμβανε συνθήκη κατά την οποία στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τον συγκεκριμένο συμμαθητή, δίνονταν η ευκαιρία στην μαθήτριά να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά (δηλ. υπεράσπιση των επιλογών της/της θέσης της) απέναντι σε σχόλια απ' τον συγκεκριμένο συμμαθητή σχετικά με την απόδοσή της στο μάθημα- για το θέμα της σωστής υπεράσπισης του εαυτού- αλλά και προσφορά δύσκολης για τα μέτρα της μαθήτριάς σχολικής εργασίας εκ μέρους της καθηγήτριάς την οποία θα μπορούσε να ολοκληρώσει με βοήθεια - για το θέμα της αναζήτησης βοήθειας. Στα σενάρια του διαλείμματος περιλαμβάνονταν συνθήκες αλληλεπίδρασης με συμμαθητή στο πλαίσιο των οποίων είχε την ευκαιρία να θέσει τα όριά της (π.χ. ότι επιθυμεί να την ρωτήσει πρώτα ο συμμαθητής αν θέλει να κάνουν παρέα), ενώ για την αναζήτηση βοήθειας, της ζητούνταν να φέρει εις πέρας κάποιο έργο το οποίο μπορούσε να ολοκληρωθεί σωστά με βοήθεια, την οποία είχε την ευκαιρία να ζητήσει. Όλες οι συνθήκες είχαν διάρκεια τρία με πέντε λεπτά

περίπου, δεν προσέβαλαν την μαθήτριά ή τους άλλους, ούτε έθεταν σε κίνδυνο την ίδια ή τους άλλους και η επιλογή τους βασίστηκε στη συχνότητα εμφάνισης ανάλογων συνθηκών στην καθημερινότητα της μαθήτριάς στην πραγματική ζωή στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση υπήρχε πάντα ο ερευνητής ή κάποιος βοηθός του που παρακολουθούσε διακριτικά την εξέλιξη του σεναρίου, έτοιμος να επέμβει σε περίπτωση απρόβλεπτων εξελίξεων (κάτι το οποίο δεν συνέβη ποτέ).

Η παρατήρηση του Νεκτάριου γίνονταν σε έξι προκατασκευασμένες ευκαιρίες, μία πριν το πρωινό κουδούνι, από μία σε κάθε διάλειμμα, και μία πριν αποχωρήσει το μεσημέρι. Αυτές περιελάμβαναν συνομιλίες κυρίως με ενήλικες (οι οποίοι σκόπιμα ξεκινούσαν συζήτηση με τον μαθητή-μετά από συμφωνία με τον ερευνητή) στους οποίους στο παρελθόν πάντα εκδήλωνε την μη αποδεκτή σωματική εγγύτητα. Η διάρκεια αυτών των συζητήσεων κατά τις οποίες ο μαθητής παρατηρούνταν αν θα εκδηλώσει ή όχι τις μη επιθυμητές συμπεριφορές ήταν τρία με τέσσερα λεπτά. Η συχνότητα, ο τρόπος παρατήρησης, καθώς και οι συμμετέχοντες στις κατασκευασμένες συνθήκες δεν άλλαξαν καθ' όλη την διάρκεια των φάσεων.

2.6.2. Γραμμή βάσης (δεύτερη φάση έρευνας). Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 18 συναντήσεις (έξι συναντήσεις για τον κάθε συμμετέχοντα). Η *φάση* ξεκίνησε με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των παρατηρητών, και ολοκληρώθηκε αμέσως πριν την έναρξη υλοποίησης των σχεδίων που είχαν αποφασίσει οι μαθητές για να κατακτήσουν τους στόχους τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της *φάσης* της έρευνας ξεκίνησαν οι παρατηρήσεις των μαθητών και η καταγραφή της εμφάνισης ή όχι των συμπεριφορών-στόχων που είχαν αποφασίσει ο ερευνητής μαζί με την ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό του σχολείου (βλ. υποενότητα 2.7.1.). Επίσης ξεκίνησε η υλοποίηση του SDLMI μέχρι την απάντηση και της τελευταίας ερώτησης στην δεύτερη φάση του μοντέλου (πρώτη φάση: «ποιος είναι ο στόχος μου;», δεύτερη φάση: «ποιο είναι το σχέδιό μου;»), και στο τέλος της *Γραμμής Βάσης* επιλέχθηκαν οι δύο απ' τις τρεις συμπεριφορές-στόχους του Γρηγόρη. Επίσης μετά το τέλος αυτής της *φάσης* της έρευνας πραγματοποιήθηκε η πρώτη μέτρηση του GAS (βλ. υποενότητα 2.3.2.)

Έναρξη υλοποίησης του SDLMI. Οι συμμετέχοντες μέσα από διαλογική συζήτηση με τον ερευνητή στην πρώτη τους συνάντηση στη *Γραμμή Βάσης*, απάντησαν τις ερωτήσεις της πρώτης φάσης του SDLMI πάνω σε φύλλο που περιείχε τις ερωτήσεις του μοντέλου. Στην πρώτη ερώτηση στην οποία καλούνταν οι μαθητές να επιλέξουν το στόχο τους, ο ερευνητής τους υπενθύμισε τις συμπεριφορές-στόχους που είχαν

συμφωνήσει στην προηγούμενη συνάντησή τους (από τα αποτελέσματα του συγκεντρωτικού φύλλου εξεύρεσης και στάθμισης των συμπεριφορών-στόχων), και επιπλέον ότι ανάμεσα στα ενδιαφέροντά τους ήταν και η επικοινωνία τους με το άλλο φύλο. Στη βάση αυτού του ενδιαφέροντος αλλά και της προηγούμενης συνάντησής τους, οι μαθητές επιβεβαίωσαν να επιλέξουν ως στόχους, ο Γρηγόρης την εκμάθηση συμπεριφορών που τον βοηθούν στο να έχει και να διατηρεί καθαρή εμφάνιση, η Δάφνη να είναι διεκδικητική με σωστό τρόπο, και ο Νεκτάριος να συνομιλεί σωστά με τους άλλους. Στην Δάφνη χρειάστηκε να τροποποιηθούν οι διατυπώσεις των δύο πρώτων ερωτήσεων [κάτι που προτείνουν οι δημιουργοί του μοντέλου όταν χρειάζεται (Palmer & Wehmeyer, 2002, σελ.22)], για να γίνουν περισσότερο κατανοητές (η πρώτη ερώτηση : *«τί θέλω να μάθω-ποιος είναι ο στόχος μου;»* τροποποιήθηκε σε: *«τι θέλω να μπορώ να κάνω;»* , και η δεύτερη ερώτηση : *«τι γνωρίζω για το στόχο μου;»* τροποποιήθηκε σε *«τώρα τι κάνω;»*), ενώ χρειάζονταν αρκετό χρόνο για να κατανοήσει τις ερωτήσεις και να απαντήσει. Επίσης επειδή ουσιαστικά δεν γνώριζε γραφή και ανάγνωση, ο ερευνητής της διάβαζε τις ερωτήσεις, και κατέγραφε τις απαντήσεις της. Τα αγόρια διάβαζαν με μικρή ή μεγάλη δυσκολία τις ερωτήσεις και έγραφαν μόνοι τους τις απαντήσεις.

Ωστόσο ο ερευνητής κατά την συνάντηση διαπίστωσε ότι οι μαθητές δεν είχαν κατανοήσει πλήρως το νόημα των τριών τελευταίων ερωτήσεων. Γι' αυτό αποφάσισε τις παρακάτω ενέργειες:

α) να εισάγει με μια σύντομη εκπαίδευση τους μαθητές στις έννοιες των δεξιοτήτων δημιουργίας επιλογών, λήψης αποφάσεων, και επίλυσης προβλημάτων (σε τρεις αντίστοιχες συναντήσεις) ακολουθώντας τη διαδικασία χρήσης των εκπαιδευτικών πρακτικών του SDLMI

β) να τροποποιήσει και για τους δύο μαθητές τις δύο πρώτες ερωτήσεις στη μορφή των ερωτήσεων της Δάφνης, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητές

γ) να αντικαταστήσει με εικόνες την απάντηση της Δάφνης στην τρίτη ερώτηση (*«τι πρέπει να αλλάξει για μένα για να μπορώ να κάνω αυτό που θέλω;»*) ώστε να μπορεί να παίρνει η μαθήτριά ανατροφοδότηση χωρίς τη βοήθεια του ερευνητή

δ) και να δημιουργήσει συμπληρωματικό φύλλο των δύο πρώτων φάσεων του SDLMI (βλ. υποενότητα 2.3.9.), το οποίο απάντησαν οι μαθητές σε μία ατομική συνάντηση.

Τα σχετικά φύλλα εκπαίδευσης στις δεξιότητες της παραπάνω πρώτης ενέργειας περιγράφονται στις υποενότητες 2.3.6., 2.3.7., και 2.3.8. αντίστοιχα. Η εκπαίδευση

των συγκεκριμένων δεξιοτήτων αποτελεί κομβικό σημείο του SDLMI καθώς θεωρούνται κρίσιμες δεξιότητες που αναπτύσσουν την αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση του μαθητή που είναι κεντρικός στόχος του μοντέλου (Palmer & Wehmeyer, 2002, σελ.21). Εκτός όμως από τα φύλλα εκπαίδευσης σ' αυτές τις δεξιότητες, ο ερευνητής δημιούργησε και το παρακάτω πρωτότυπο εποπτικό υλικό.

Στην εκπαίδευση δημιουργίας επιλογών ο ερευνητής δημιούργησε εποπτικό υλικό από έγχρωμο χαρτόνι, το οποίο περιελάμβανε τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι επιλογές που δημιουργούν οι άνθρωποι κάθε φορά (πχ. να τους αρέσουν, να είναι σωστές γι' αυτούς αλλά και για τους άλλους, κα.), και το οποίο τοιχοκολλήθηκε με την μορφή άνθους λουλουδιού, στο οποίο αναγράφονταν κεντρικά η λέξη επιλογές και περιμετρικά σε κάθε πέταλο και ένα κριτήριο.

Κατά τη εκπαίδευση λήψης αποφάσεων αφού διδάχθηκαν ότι πρέπει να εξετάζουν τις θετικές και αρνητικές συνέπειες όλων των επιλογών τους, προτού να διαλέξουν την καλύτερη, δηλ. αυτή που έχει την καλύτερη θετική διαφορά μεταξύ θετικών και αρνητικών συνεπειών, ο ερευνητής δημιούργησε χάρτινες στήλες με τα ενδεικνυόμενα βήματα είτε με λεκτικό (για τους Νεκτάριο και Γρηγόρη) είτε με εικονογραφημένο τρόπο (για την Δάφνη), οι οποίες τοιχοκολλήθηκαν.

Τέλος στην εκπαίδευση επίλυσης προβλημάτων, αφού διδάχθηκαν τα βήματα της στρατηγικής (αναγνώριση του προβλήματος, δημιουργία λύσεων-επιλογών, αναγνώριση και επιλογή της καλύτερης, υλοποίηση, αξιολόγηση), δημιούργησε ανάλογο εποπτικό υλικό το οποίο τοιχοκολλήθηκε (πλαστικοποιημένο φύλλο με εικονογραφημένα τα βήματα της επίλυσης προβλημάτων). Όλο το εποπτικό υλικό που τοιχοκολλήθηκε παρέμεινε απ' τη στιγμή της τοποθέτησής του στο τοίχο μέχρι το τέλος όλων των συναντήσεων της έρευνας, για διαρκή υπόμνηση και ανατροφοδότηση, καθώς πολλές φορές χρειάστηκε να ανατρέξουν σ' αυτό ο ερευνητής μαζί με τους μαθητές.

Στη συνέχεια στην έκτη και τελευταία ατομική τους συνάντηση της *Γραμμής Βάσης*, αρχικά τους ζήτησε να επαναδιατυπώσουν τις απαντήσεις τους στις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του μοντέλου ανατρέχοντας στις απαντήσεις που έδωσαν στο συμπληρωματικό φύλλο, αφού η επιστροφή και επανεξέταση προηγούμενων φάσεων του μοντέλου είναι κάτι που προτείνουν και οι δημιουργοί του (Palmer & Wehmeyer, 2002, σελ.29) (όλες οι απαντήσεις των μαθητών μετά τη χρήση του συμπληρωματικού φύλλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.). Κατόπιν οι μαθητές απάντησαν και τις επόμενες τέσσερις ερωτήσεις (πέντε έως οκτώ) λαμβάνοντας

υπόψη τις απαντήσεις τους από το συμπληρωματικό φύλλο που είχαν συμπληρώσει (Πίνακας 8. οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις της δεύτερης φάσης του SDLMI). Στην Δάφνη χρειάστηκε να επεξηγηθούν διάφορες έννοιες όπως πχ. «υπερασπίζομαι» σημαίνει «προστατεύω, φυλάω τον εαυτό μου». Με την έβδομη ερώτηση του μοντέλου («τι μπορώ να κάνω για να απομακρύνω τα εμπόδια και τα προβλήματα;») ο κάθε συμμετέχοντας αποφάσισε τα μέσα (μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές του μοντέλου, αλλά και άλλες δικές του επιλογές) και το σχέδιο, που θα ήθελε να χρησιμοποιήσει προκειμένου να πετύχει τους στόχους του, αφού προηγουμένως του παρουσιάστηκαν από τον ερευνητή με άμεση διδασκαλία και επίδειξη (παιχνίδι ρόλων, κάρτες νύξεων, φύλλα αυτό-παρακολούθησης). Πιο συγκεκριμένα τα σχέδια που αποφάσισαν οι μαθητές ήταν:

Γρηγόρης: επέλεξε να χρησιμοποιήσει κάρτα νύξεων (βλ. υποενότητα 2.7.3.), φύλλο αυτο-παρακολούθησης (βλ. υποενότητα 2.3.10.), και μερικά πρακτικά μέτρα για να τηρεί σωστά και με συνέπεια τους κανόνες υγιεινής ώστε να πετύχει το στόχο του. Τα πρακτικά μέτρα που έλαβε με δική του πρωτοβουλία ήταν να διατηρεί στο σχολείο σε συγκεκριμένο σημείο τσαντάκι με πετσέτα προσώπου, νυχοκόπτη και βούρτσα μαλλιών, να φορά γάντια στο μάθημα της Γεωπονίας, και να ελέγχει περιοδικά το πρόσωπό του στον καθρέπτη της τουαλέτας.

Δάφνη: επέλεξε τη λήψη και χρήση ορισμένων φωτογραφιών του προσώπου της σε αντίστοιχες στιγμές φόβου, συστολής, και υπερβολικού θυμού,, ώστε να της θυμίζουν τι δεν πρέπει να κάνει, το παιχνίδι ρόλων (βλ. υποενότητα 2.7.3.) για να μάθει να είναι διεκδικητική, και το φύλλο αυτο-παρακολούθησης για να παρακολουθεί την πρόοδό της.

Νεκτάριος: επέλεξε τη χρήση του διαλόγου με τον ερευνητή, το παιχνίδι ρόλων και το φύλλο αυτο-παρακολούθησης.

Στην όγδοη ερώτηση («πότε θα ξεκινήσω το σχέδιό μου;») όλοι οι μαθητές αποφάσισαν σε συμφωνία με τον ερευνητή, να προχωρήσουν στην υλοποίηση του σχεδίου τους μετά τις διακοπές του Πάσχα. Η *Γραμμή Βάσης* για τον Γρηγόρη και το Νεκτάριο διήρκεσε 31 ημέρες, και για την Δάφνη 25 ημέρες για την συμπεριφορά-στόχο σωστή υπεράσπιση και 36 ημέρες για την αναζήτηση βοήθειας (καθώς όταν εκπαιδεύονταν στην υπεράσπιση του εαυτού, η συμπεριφορά-στόχος για αναζήτηση βοήθειας βρίσκονταν σε *Γραμμή Βάσης*).

Με την ολοκλήρωση της φάσης της Γραμμής Βάσης του Γρηγόρη, και μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων των παρατηρητών, αποφασίστηκε από κοινού απ' τον

Πίνακας 7. Η πρώτη φάση του μοντέλου- οι απαντήσεις των μαθητών μετά τις απαντήσεις στο συμπληρωματικό φύλλο εργασίας και τις προσαρμογές στις ερωτήσεις

1η φάση: Πρόβλημα για να λύσει ο Μαθητής: Ποιος είναι ο στόχος μου;		
Γρηγόρης	Δάφνη	Νεκτάριος
1η ερώτηση: τι θέλω να μπορώ να κάνω;		
Να μάθω να γίνω καθαρός, πάντα να χτενίζομαι να μην είναι ανάστατα, τα νύχια και τα χέρια καθαρά	Να υπερασπίζομαι τον εαυτό μου, να ζητάω βοήθεια	Να μάθω να συνομιλώ σωστά με όλους: να μην αγκαλιάζω και φιλάω, να μην «κολλάω» στη «μούρη» του άλλου
2η ερώτηση: τώρα τι κάνω;		
Πλένω τα χέρια, λούζομαι μια φορά την εβδομάδα	Φωνάζω δυνατά, βάζω τα κλάματα, το λέω στη μαμά, βάζω τις φωνές	Αγκαλιάζω, φιλάω, πάω κοντά στη «μούρη» του άλλου
3η ερώτηση: τι πρέπει να αλλάξει για μένα για να μπορώ να κάνω αυτό που θέλω;		
Να μην ξεχνάω να είμαι καθαρός, να μην βαριέμαι, να μην είμαι κουρασμένος	(αντίστοιχες φωτογραφίες προσώπων που επιδεικνύουν συστολή, φόβο, θυμό με ένα X επάνω τους)	Πρέπει να σταματήσω να «κολλάω τα μούτρα μου», να μην αγκαλιάζω, να μην φιλάω
4η ερώτηση: τι μπορώ να κάνω για να συμβεί αυτό ;		
Να μάθω να μην βαριέμαι, να μην ξεχνιέμαι, να μην κουράζομαι, να ξεκουράζομαι, να περιμένω	Να μάθω να μην ντρέπομαι, να μην φοβάμαι, να μην θυμώνω πάρα πολύ, και να ζητάω βοήθεια όταν δυσκολεύομαι κάπου	Να μάθω να ελέγχω τη χαρά μου, να μάθω να ρωτάω αν τους αρέσει

ερευνητή, την ψυχολόγο και την ειδική παιδαγωγό του σχολείου οι συμπεριφορές-στόχοι του Γρηγόρη που θα παρατηρούνταν απ' τους παρατηρητές έως το τέλος της έρευνας να είναι **(α)** να διατηρεί καθαρό πρόσωπο, χτενισμένα μαλλιά, και **(β)** να διατηρεί καθαρά χέρια, κομμένα-καθαρά νύχια, καθώς έγινε φανερό ότι δεν είχε δυσκολίες με την τακτοποίηση των ρούχων του (στον Πίνακα 9. αναφέρονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι στόχοι τους, καθώς και οι συμπεριφορές που τους αποτελούν (συμπεριφορές-στόχοι) μετά την ολοκλήρωση της *Γραμμής Βάσης*).

GAS. Μετά τον ορισμό των στόχων από τους μαθητές, η ψυχολόγος και η ειδική παιδαγωγός του σχολείου μαζί με τον ερευνητή, βασιζόμενοι περισσότερο στα δεδομένα των μέχρι τότε παρατηρήσεων της Γραμμής Βάσης, αλλά και στην εικόνα

Πίνακας 8. Η δεύτερη φάση του μοντέλου-οι απαντήσεις των μαθητών

2η φάση: Πρόβλημα για να λύσει ο Μαθητής: Ποιο είναι το σχέδιό μου;		
Γρηγόρης	Δάφνη	Νεκτάριος
5η ερώτηση: τι θα κάνω για να πετύχω αυτό που δεν μπορώ;		
Πρέπει να μάθω να μην βαριέμαι, να μην ξεχνιέμαι, να ξεκουράζομαι, να περιμένω	Πρέπει να μάθω να μην ντρέπομαι, να μην φοβάμαι, να μην θυμώνω πάρα πολύ, να ζητάω βοήθεια όταν δυσκολεύομαι	Πρέπει να μάθω να ελέγχω τη χαρά μου και να τους ρωτάω
6η ερώτηση: τι με εμποδίζει για να ξεκινήσω το σχέδιό μου;		
Είμαι «αλλού», με εμποδίζει η κούραση, αργά να ξυπνήσω, ξεχνάω	Ο φόβος, ο πολύς θυμός, η ντροπή	Η χαρά και η αγάπη μου, μου αρέσει να τους «σκάω»
7η ερώτηση: τι μπορώ να κάνω για να απομακρύνω τα εμπόδια και τα προβλήματα;		
Να ψάχνω ρούχα καθαρά, να κοιμάμαι νωρίς, κάτι να μου το θυμίζει (μια εικόνα), χτένα-νυχοκόπτη μαζί μου, γάντια (στη Γεωπονία), χαρτί να παρακολουθώ	Να κάνω κάρτες με φωτογραφίες μου να τις κοιτάω συνέχεια, να τα έχω στο μυαλό μου, να παίζω θέατρο, χαρτί να ξέρω πώς τα πηγαίνω	Συζήτηση, θέατρο, να σημειώνω σε χαρτί αν τα πηγαίνω καλά
8η ερώτηση: πότε θα ξεκινήσω το σχέδιό μου;		
Μετά το Πάσχα	Απ' την Παρασκευή ξεκινάω και το θέατρο με τα φύλλα μετά το Πάσχα	Μετά το Πάσχα

που είχαν για το δυναμικό των συγκεκριμένων μαθητών, όρισαν την πιθανότερη επίδοση για τον κάθε μαθητή στις συμπεριφορές-στόχους του, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη (που αντιστοιχεί με τον αριθμό 0), και βάσει αυτής δημιούργησαν δύο καλύτερες (λίγο καλύτερη +1, και πολύ καλύτερη +2), και δύο χειρότερες (λίγο χειρότερη -1, και πολύ χειρότερη -2) λιγότερο πιθανές επιδόσεις. Όλες τους αποδόθηκαν με ποσοστά % (Πίνακας 10.). Στη συνέχεια μέτρησαν για πρώτη φορά το GAS σύμφωνα με τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών στην εμφάνιση των συμπεριφορών-στόχων τους απ' τα δεδομένα της παρατήρησης της φάσης της Γραμμής Βάσης. Οι επόμενες μετρήσεις του GAS έγιναν μετά το τέλος της Παρέμβασης, της Διατήρησης, και της Επαναληπτικής Μέτρησης, πάντα σύμφωνα με

Πίνακας 9. Χαρακτηριστικά των μαθητών, οι στόχοι και οι συμπεριφορές που τους αποτελούν (συμπεριφορές-στόχοι)

Όνομα παιδιού	ηλικία	Κατηγορία αναπηρίας	IQ (Raven)	IQ (Wisc-III)	Στόχος μαθητή	Συμπεριφορές-στόχοι (μετά τη γραμμή βάσης)
Γρηγόρης	18	N.K.	62	-	Να προσέχει την εξωτερική του εμφάνιση (καθαριότητα)	α) να διατηρεί καθαρό πρόσωπο/χτενισμένο μαλλιά β) να διατηρεί καθαρά χέρια/κομμένα, καθαρά νύχια
Δάφνη	18	Σύνδρομο Down	<55	-	Να έχει διεκδικητική συμπεριφορά	α) να υπερασπίζεται σωστά τον εαυτό της β) να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται
Νεκτάριος	17	N.K. με σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	59	52	Να έχει σωστή συμπεριφορά στις συνομιλίες του	α) να στέκεται στη σωστή απόσταση από το συνομιλητή του β) να αγκαλιάζει τον συνομιλητή του μόνο όταν αυτός του το επιτρέπει

τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών στην εμφάνιση των συμπεριφορών-στόχων τους στην κάθε φάση.

2.6.3. Παρέμβαση (τρίτη φάση έρευνας). Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 17 συναντήσεις από τις οποίες τέσσερις φορές με τον Γρηγόρη, εννέα φορές με την Δάφνη, και τέσσερις φορές με τον Νεκτάριο. Αυτή η φάση της έρευνας ξεκινούσε με

Πίνακας 10. Πιθανές επιδόσεις και αντίστοιχες τιμές GAS των μαθητών

Τιμές GAS Γρηγόρη			Τιμές GAS Δάφνης			Τιμές GAS Νεκτάριου		
συμπεριφορά	βαθμός κριτήριο		συμπεριφορά	βαθμός κριτήριο		συμπεριφορά	βαθμός κριτήριο	
	+2	100 %		+2	70%		+2	100 %
Να έχει τακτοποιημένα μαλλιά και καθαρό πρόσωπο	+1	80%	Να διεκδικεί με σωστό τρόπο	+1	60%	Να κρατά την σωστή απόσταση κατά τις συνομιλίες	+1	80%
	0	60%		0	50%		0	60%
	-1	40%		-1	30%		-1	30%
	-2	15%		-2	10%		-2	0%
	+2	100 %		+2	100 %		+2	100 %
Να έχει καθαρά χέρια και κομμένα νύχια	+1	80%	Να ζητά βοήθεια όταν χρειάζεται	+1	90%	Να μην αγκαλιάζει ή φιλάει χωρίς τη συγκατάθεση του άλλου	+1	90%
	0	60%		0	80%		0	70%
	-1	40%		-1	50%		-1	40%
	-2	0%		-2	30%		-2	25%

την έναρξη της υλοποίησης των σχεδίων των μαθητών, και τελείωνε με την υλοποίηση και της τρίτης φάσης του SDLMI («τί έχω πετύχει;»)-απαντήσεις των ερωτήσεων εννιά έως δώδεκα. Στο τέλος της φάσης έγινε η δεύτερη μέτρηση του GAS.

Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης της έρευνας υλοποιήθηκαν τα σχέδια των παιδιών, τα οποία είχαν αποφασίσει κατά την απάντηση της έβδομης ερώτησης στην δεύτερη φάση του SDLMI. Μόλις πετύχαιναν τους μετρήσιμους στόχους που είχαν θέσει στο σχέδιό τους, απαντούσαν στο φύλλο των ερωτήσεων της τρίτης φάσης του SDLMI (εκτός της Δάφνης η οποία απάντησε στις ερωτήσεις της τρίτης φάσης του SDLMI χωρίς να έχει πετύχει τους στόχους που έβαλε, διότι τελείωνε το σχολικό έτος), και ολοκλήρωναν τη φάση της *Παρέμβασης*. Μέσα απ' αυτές τις ερωτήσεις κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τι είχαν πετύχει- σε σχέση με τον στόχο που είχαν βάλει, ποια εμπόδια είχαν απομακρυνθεί, και εάν νόμιζαν ότι πέτυχαν αυτό που επεδίωκαν-ουσιαστικά έγινε μια προσπάθεια αυτο-αξιολόγησης της όλης τους πορείας μέσα απ' την υλοποίηση του μοντέλου, το οποίο λειτούργησε ως μια διαδικασία αυτο-ρυθμιζόμενης επίλυσης προβλημάτων (στοχοθεσία, σχεδιασμός λύσης, εφαρμογή λύσης, αξιολόγηση).

Η παρατήρηση και καταγραφή των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών γίνονταν, όπως και κατά τη φάση της *Γραμμής Βάσης* από τους ίδιους παρατηρητές με τον ίδιο τρόπο. Τα διάφορα βοηθητικά εργαλεία (κάρτα νύξεων, φύλλα αυτο-

παρακολούθησης, σενάρια παιχνιδιών ρόλων) δημιουργήθηκαν απ' τον ερευνητή (σε συνεργασία όπου ήταν εφικτό με τα παιδιά), και μαζί με τα υπόλοιπα υλικά που χρειάστηκαν για την υλοποίηση των σχεδίων (για τον Γρηγόρη: βούρτσα μαλλιών, πετσέτα προσώπου, τσαντάκι, νυχοκόπτης, καθρέπτης τοίχου) παρουσιάστηκαν από τον ερευνητή στους συμμετέχοντες στην πρώτη τους συνάντηση, και αυτοί αφού τα ενέκριναν προχώρησαν στη χρήση τους.

Στη συνέχεια αναφέρονται χωριστά οι ενέργειες που έκανε ο κάθε συμμετέχοντας σε συνεργασία ή όχι με τον ερευνητή, στη *φάση της Παρέμβασης*.

Γρηγόρης: οι συναντήσεις με τον ερευνητή πραγματοποιούνταν περίπου μία φορά την εβδομάδα. Στην πρώτη του συνάντηση με τον ερευνητή αφού διάβασε το σχέδιο που είχε γράψει ως απάντηση στην έβδομη ερώτηση του μοντέλου, το οριστικοποίησε καθορίζοντας τις λεπτομέρειες με τη βοήθεια του ερευνητή. Αποφάσισε απ' την επόμενη ημέρα τα παρακάτω:

α) να τοποθετηθεί μία χτένα, ένας νυχοκόπτης, και ένα τσαντάκι με πετσέτα σε συγκεκριμένο σημείο του σχολείου, όπου θα μπορούσε να προστρέχει για να τα χρησιμοποιεί, όποτε κρίνει ότι χρειάζεται.

β) ενέκρινε την κάρτα νύξεων που πρότεινε ο ερευνητής. Η κάρτα νύξεων ήταν μια πλαστικοποιημένη κάρτα μεγέθους 10 επί 10 εκ., η οποία του θύμιζε πώς ήταν οι λάθος συμπεριφορές και πώς οι συμπεριφορές-στόχοι του (η κάρτα νύξεων του Γρηγόρη παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα Θ).

γ) τέλος εκπαιδεύτηκε στη συμπλήρωση του φύλλου αυτο-παρακολούθησής του, το οποίο συμφώνησε να συμπληρώνει έξι φορές την ημέρα-τις στιγμές που γίνονταν και η παρατήρησή του απ' τον παρατηρητή (χωρίς βέβαια να την γνωρίζει ο μαθητής)- στο χώρο του γραφείου του ερευνητή (και παρουσία του), με έλεγχο των συμπεριφορών-στόχων του σε καθρέπτη τοίχου. Έτσι εξασφαλιζόνταν άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση σε περίπτωση εσφαλμένης αναγραφής της επίδοσης στο φύλλο του, κάτι που συνέβη μόνο τις πρώτες δύο ημέρες. Έμαθε να σημειώνει την παρουσία ή την απουσία των συμπεριφορών-στόχων (διαδοχικά και στις δύο σελίδες του φύλλου του), και να τσεκάρει σε ποιο επίπεδο κυμάνθηκε η επίδοσή του σε σχέση με τον ημερήσιο στόχο του. Πιο κάτω έμαθε να σημειώνει πώς νοιώθει σε σχέση με την επίδοσή του. Συζήτησε με τον ερευνητή για το πότε θα θεωρούνταν ότι πετύχαινε τους ημερήσιους στόχους του στην κάθε συμπεριφορά, αλλά και πότε θα ολοκληρώνονταν το σχέδιό του. Μετά τη συζήτηση με τον ερευνητή αποφάσισαν για ημερήσιο στόχο να έχει τουλάχιστον τέσσερις σωστές συμπεριφορές απ' το σύνολο

των έξι συμπεριφορών που κατέγραφε την ημέρα, για κάθε μία από τις συμπεριφορές-στόχους. Το σχέδιό του θα ολοκληρώνονταν όταν στο τέλος μιας εβδομάδας πετύχαινε τον ημερήσιο στόχο, και τις πέντε ημέρες και για τις δύο συμπεριφορές-στόχους του ταυτόχρονα (αφού δεν θα είχε νόημα ή μη ταυτόχρονη επιτυχία στις δύο συμπεριφορές καθώς συναποτελούσαν ουσιαστικά ενιαίο στόχο): τότε θα σταματούσε και η αυτο-παρακολούθησή του. Σ' αυτήν την περίπτωση -συμφωνώντας με τον ερευνητή- θα επιβραβεύονταν με μία ώρα χρήσης H/Y την επόμενη σχολική ημέρα. Εάν πετύχαινε επιδόσεις καλύτερες απ' τον ημερήσιο στόχο του, ζήτησε να ενισχυθεί με δύο ώρες H/Y, και σε άριστη επίδοση επέλεξε ως ενίσχυση ένα αθλητικό κύπελλο. Η εκπαίδευση έγινε με επίδειξη απ' τον ερευνητή, καθοδηγούμενη εξάσκηση του μαθητή, και ανεξάρτητη εκτέλεση.

Απ' την επόμενη ημέρα ξεκίνησε η υλοποίηση του σχεδίου του, με το φύλλο αυτο-παρακολούθησης να του το δίνει ο ερευνητής, ο μαθητής να το συμπληρώνει, και έπειτα να το επιστρέφει στον ερευνητή μέχρι την επόμενη φορά που θα το χρειαζόνταν. Όποτε θεωρούσε αναγκαίο-κατά τα λεγόμενά του- χρησιμοποιούσε τη χτένα και τα άλλα μικροαντικείμενα για την καθαριότητά του, ή έβγαζε από την τσέπη του και κοίταζε την κάρτα νύξεων.

Την πρώτη εβδομάδα δεν κατόρθωσε κανέναν στόχο, όχι τόσο γιατί η εμφάνισή του δεν ήταν η ενδεδειγμένη, όσο γιατί δεν εμφανίζονταν συχνά για την καταγραφή στο φύλλο του. Στο τέλος της εβδομάδας ωστόσο, όταν διαπίστωσε την αποτυχία του, αποφάσισε να αλλάξει κάθετα συμπεριφορά, ζητώντας μάλιστα να έχει στην κατοχή του διαρκώς το φύλλο αυτο-παρακολούθησης.

Την δεύτερη εβδομάδα κατέγραψε τις συμπεριφορές του τις τέσσερις ημέρες, καθώς την τελευταία ημέρα της εβδομάδας δεν επρόκειτο να γίνει σχολικό μάθημα. Την ημέρα Πέμπτη αφού αξιολόγησε την εβδομαδιαία επίδοσή του, άκουσε από τον ερευνητή ότι είχε κατακτήσει και τους δύο στόχους του-καθώς δεν ήταν δικιά του υπαιτιότητα η μη καταγραφή της τελευταίας σχολικής ημέρας της εβδομάδας. Η επίδοσή του ήταν πάνω απ' το αναμενόμενο και στους δύο στόχους του, και γι' αυτό αμείφθηκε με τέσσερις συνολικά ώρες χρήσης του H/Y, οι οποίες του αποδόθηκαν τμηματικά την επόμενη εβδομάδα (σε συνεργασία με τον καθηγητή Πληροφορικής και την άδεια της διεύθυνσης του σχολείου).

Την επόμενη εβδομάδα συναντήθηκε σε ατομική συνάντηση για τελευταία φορά με τον ερευνητή, και απάντησε στις ερωτήσεις της τρίτης φάσης του SDLMI (κατά

τις οποίες εκδήλωσε τον ενθουσιασμό και την ικανοποίησή του για όλη την προσπάθειά του), ολοκληρώνοντας την υλοποίησή του μοντέλου, και ταυτόχρονα τη φάση της *Παρέμβασης*. Η διάρκεια της φάσης της *Παρέμβασης* για τον Γρηγόρη διήρκησε 23 ημέρες.

Δάφνη: οι συναντήσεις όπου πραγματοποιούνταν τα παιχνίδια ρόλων –πάντα παρουσία του ερευνητή- γίνονταν κάθε δύο έως τέσσερις ημέρες για τις πρώτες επτά φορές, η όγδοη συνάντηση έγινε μετά από δύο εβδομάδες (σ' αυτές τις ημέρες έγινε προσπάθεια της χρήσης της αυτο-παρακολούθησης εκτός παιχνιδιού ρόλων-πάντα με στενή καθοδήγηση), και μετά από άλλες δώδεκα ημέρες πραγματοποιήθηκε η τελευταία συνάντηση με τον ερευνητή για την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης του SDLMI. Αν και η μαθήτρια είχε επιλέξει τη χρήση φωτογραφιών ως καρτών νύξεων, ωστόσο στην πρώτη συνάντηση άλλαξε γνώμη σχετικά με τη χρησιμότητά τους, και γι' αυτό προτίμησε την μη υλοποίησή τους. Έτσι το σχέδιό της αποτελούνταν από τα παιχνίδια-ρόλων και το φύλλο αυτο-παρακολούθησης. Από την πρώτη συνάντηση ξεκίνησαν τα παιχνίδια ρόλων τα οποία περιελάμβαναν **(α)** εισαγωγή στη δεξιότητα και αναφορά των βασικών της στοιχείων, **(β)** επίδειξη του σωστού παραδείγματος και έλεγχο της κατανόησης απ' την μαθήτρια, **(γ)** επίδειξη του ακατάλληλου παραδείγματος και έλεγχο κατανόησης, **(δ)** επίδειξη απ' την ίδια την μαθήτρια μέχρι να εκτελεί σωστά για τρεις συνεχόμενες φορές, και **(ε)** συζήτηση-ανατροφοδότηση για την επίδοσή της, καθώς και για την αξία της δεξιότητας. Διδάχθηκε μέσω του παιχνιδιού ρόλων την σωστή υπεράσπιση του εαυτού της απέναντι σε ενοχλητικές συμπεριφορές για τέσσερις συναντήσεις καθώς δυσκολεύονταν στη κατάκτηση της δεξιότητας (σωστή ανεξάρτητη εκτέλεση για τρεις συνεχόμενες φορές) με την συμμετοχή στο παιχνίδι ρόλων κάθε φορά ενός εκπαιδευτικού, μαθήτριας ή του ερευνητή.

Η σωστή διεκδικητική συμπεριφορά-απάντηση στην προκλητική συμπεριφορά των άλλων ήταν προσαρμογή της τεχνικής DESC του Greenberg (1983, όπ. αναφ. στους Connelly & Rotella, 1991), σύμφωνα με την οποία αποτελείται από τέσσερα μέρη **(α)** περιγραφή της κατάστασης στην οποία αναφέρονταν (Describe), **(β)** έκφραση των συναισθημάτων της απέναντι στη συμπεριφορά του άλλου (Express), **(γ)** προσδιορισμός εναλλακτικής συμπεριφοράς του άλλου (Specify), και **(δ)** δήλωση της επόμενης κίνησής της στην περίπτωση που η δυσάρεστη κατάσταση συνεχίζονταν (Consequence). Στην περίπτωση της Δάφνης έγινε ένωση των πρώτων δύο στοιχείων σε ένα οπότε της ζητούνταν: **(α)** να λέει πώς νοιώθει στη κατάσταση που έχει

δημιουργηθεί, **(β)** πώς θα 'θελε να της φερθεί ο συνομιλητής της αντί να την ενοχλεί, και **(γ)** προειδοποίηση ότι θα αναζητούσε βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό αν η ενόχληση συνεχίζονταν.

Στην τρίτη συνάντηση επιπλέον, της επιδείχθηκε δείγμα φύλλου αυτο-παρακολούθησης χωρίς να γίνει προσπάθεια να το συμπληρώσει, το οποίο βασίζονταν στην ίδια λογική με του Γρηγόρη, μόνο που όλα τα λεκτικά τμήματά του απεικονίζονταν με αντίστοιχα σκίτσα, σύμβολα ή φωτογραφίες. Η μαθήτρια δεν έδειξε να κατανοεί επαρκώς τη σημασία των εικόνων, και ο ερευνητής δεσμεύτηκε να βρει πιο κατάλληλες.

Στην τέταρτη συνάντηση στο παιχνίδι ρόλων με συμμαθήριά της στην σωστή υπεράσπιση του εαυτού, έδειξε να κατακτά την δεξιότητα, ενώ της παρουσιάστηκε και νέο φύλλο αυτο-παρακολούθησης. Σ' αυτό καταγράφονταν οι ημερήσιοι στόχοι (να πετύχει τουλάχιστον τρεις σωστές συμπεριφορές απ' το σύνολο των πέντε καταγραφόμενων δεδομένων απ' τη μαθήτρια για τη συμπεριφορά-στόχο: σωστή υπεράσπιση του εαυτού, και τουλάχιστον τέσσερις σωστές συμπεριφορές του συνόλου των πέντε καταγραφόμενων δεδομένων απ' τη μαθήτρια για τη συμπεριφορά-στόχο: αναζήτηση βοήθειας) τους οποίους είχε εισηγηθεί η ψυχολόγος και η ειδική παιδαγωγός (αφού θεωρούσαν ότι δεν θα μπορούσε να βοηθήσει σ' αυτό η μαθήτρια). Επίσης υπήρχαν καινούργια σκίτσα τα οποία απεικόνιζαν τα λεκτικά τμήματα του φύλλου, και τα οποία είχε εγκρίνει η υπεύθυνη καθηγήτρια της μαθήτριας, αλλά και η ίδια η μαθήτρια, όταν της επιδείχθηκαν κάποια ημέρα ανάμεσα στη τρίτη και τέταρτη συνάντηση με τον ερευνητή. Σ' αυτή τη συνάντηση της εξηγήθηκε πώς συμπληρώνεται κάθε φορά η παρουσία ή η απουσία της σωστής συμπεριφοράς στα αντίστοιχα πλαίσια, και πώς μεταφέρεται η ημερήσια επίδοση στη στήλη επίτευξης στόχων. Της υποδείχθηκε τότε έχει επίτευξη ημερήσιου στόχου, και πιο κάτω στο φύλλο πώς να αξιολογήσει την αίσθησή της αν πέτυχε ή όχι τον ημερήσιο στόχο της. Επίσης της εξηγήθηκε ότι θα σταματούσε την αυτο-παρακολούθησή της, όταν θα πετύχαινε τους ημερήσιους στόχους της για τρεις ημέρες την εβδομάδα (μετά από εισήγηση της ψυχολόγου και ειδικής παιδαγωγού λόγω της δυσκολίας των δεξιοτήτων) αλλά και στις δύο συμπεριφορές-στόχους ταυτόχρονα, σε συνθήκες εκτός παιχνιδιού-ρόλων, και γι' αυτή τη περίπτωση επέλεξε ως ενίσχυση μία ώρα στον Η/Υ, ενώ αν υπερέβαινε τους στόχους της δεν επέλεξε κάτι άλλο.

Στην πέμπτη συνάντηση με τον ερευνητή διδάχθηκε την αναζήτηση βοήθειας απέναντι σε δύσκολα έργα, με παιχνίδι ρόλων που συμμετείχε η ίδια με τον ερευνητή και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και στην σωστή υπεράσπιση του εαυτού. Στο θέμα της αναζήτησης βοήθειας όταν δεν μπορεί να ολοκληρώσει ένα έργο, της ζητούνταν να κοιτάει το συνομιλητή της, και να τον καλεί με ευγενικό τρόπο να την βοηθήσει για να ολοκληρώσει το έργο που της είχε δοθεί. Στο τέλος της συνάντησης η μαθήτρια έδειξε να κατακτά τη δεξιότητα σε επίπεδο παιχνιδιού ρόλων.

Στην έκτη συνάντηση έγινε παιχνίδι ρόλων με συμμαθητή της και στις δύο συμπεριφορές-στόχους της (υπεράσπιση εαυτού, αναζήτηση βοήθειας) για να αρχίσει να σημειώνει στο φύλλο αυτο-παρακολούθησής της με προτροπή του ερευνητή, καθώς ο ερευνητής θεώρησε πολύ δύσκολο να ξεκινήσει την αυτο-καταγραφή της εκτός παιχνιδιού-ρόλων. Στο τέλος της συνάντησης αξιολόγησε την επίδοσή της στο φύλλο πάντα όμως με πολλή βοήθεια από τον ερευνητή.

Στην έβδομη συνάντηση έκανε παιχνίδι ρόλων πάλι με τον ερευνητή και στις δύο συμπεριφορές-στόχους, ενώ συμπλήρωνε ξανά το φύλλο αυτο-παρακολούθησής της με αρκετή βοήθεια απ' τον ερευνητή.

Την επόμενη ημέρα δοκιμάστηκε η συμπλήρωση του φύλλου της στην τάξη και στο διάλειμμα, κατά τις κατασκευασμένες συνθήκες που δημιουργούσε η εκπαιδευτικός- παρατηρητής πάντα με καθοδήγηση και προτροπή, αλλά δεν πέτυχε κανένα στόχο της.

Την επόμενη εβδομάδα συμπλήρωσε το φύλλο αυτο-παρακολούθησης για τρεις ημέρες (λόγω επαναληπτικών περιφερειακών και δημοτικών εκλογών το σχολείο ήταν κλειστό τις υπόλοιπες δύο ημέρες) πάλι στις κατασκευασμένες συνθήκες της παρατηρήτριας, και με την δική της στενή καθοδήγηση, ωστόσο πέτυχε μόνο τον ένα στόχο (σωστή υπεράσπιση), δύο φορές.

Γι' αυτό στο τέλος της μεθεπόμενης εβδομάδας ο ερευνητής έκανε εμβόλιμη συνάντηση με παιχνίδι ρόλων και αυτο-παρακολούθηση, ώστε να θυμίσει πάλι στη μαθήτρια τις σωστές συμπεριφορές (πέτυχε το στόχο της σωστής υπεράσπισης). Ακολούθησε ακόμη μία εβδομάδα αυτο-παρακολούθησης εκτός συνθηκών παιχνιδιού-ρόλων στην οποία όμως τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά, αφού πέτυχε μόνο δύο φορές ημερήσιους στόχους και αυτοί ήταν μόνο της σωστής υπεράσπισης του εαυτού.

Καθώς όμως τελείωνε το σχολικό έτος και η Δάφνη δεν είχε καταφέρει να πετύχει το στόχο του σχεδίου της, ο ερευνητής αποφάσισε να συναντηθεί μαζί της μια

τελευταία φορά για την ολοκλήρωση του SDLMI, ζητώντας της να απαντήσει στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις του μοντέλου. Ο ερευνητής επανέλαβε τις απαντήσεις της Δάφνης στις προηγούμενες φάσεις του μοντέλου, η οποία φάνηκε να μην τις θυμάται όλες, ωστόσο έδειξε να διατηρεί βασικά στοιχεία απ' τις συμπεριφορές που είχε εκπαιδευθεί στα παιχνίδια ρόλων (να μην ντρέπεται και να μιλάει λέγοντας ότι ενοχλείται, καθώς και να αναζητά βοήθεια αν χρειάζεται). Με πολλές βοηθητικές ερωτήσεις, και επαναλήψεις στα βασικά χαρακτηριστικά των συμπεριφορών-στόχων, αλλά και υπόμνηση της διδασκαλίας επίλυσης προβλημάτων (με την βοήθεια του εποπτικού υλικού) ο ερευνητής ολοκλήρωσε την τελευταία συνάντησή του με την μαθήτριά.

Η Δάφνη συνολικά συμπλήρωσε το φύλλο αυτο-παρακολούθησής δώδεκα φορές σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, από τις οποίες οι τρεις ήταν σε συνθήκες παιχνιδιού-ρόλων. Στις συνθήκες παιχνιδιού-ρόλων πέτυχε και τις τρεις φορές τον ημερήσιο στόχο της σωστής υπεράσπισης του εαυτού, ενώ τον ημερήσιο στόχο αναζήτησης βοήθειας τον πέτυχε δύο φορές. Στις κατασκευασμένες συνθήκες της παρατηρήτριας όταν συμπλήρωνε με τη καθοδήγησή της το φύλλο, στις εννέα ημέρες πέτυχε τέσσερις φορές τον ημερήσιο στόχο της σωστής υπεράσπισης του εαυτού, ενώ τον ημερήσιο στόχο αναζήτησης βοήθειας δεν τον πέτυχε ούτε μία φορά.

Συνολικά η *φάση της Παρέμβασης* για την Δάφνη διήρκησε 43 ημέρες (για την υπεράσπιση του εαυτού) και 35 ημέρες (για την αναζήτηση βοήθειας).

Νεκτάριος: οι συναντήσεις με τον ερευνητή πραγματοποιούνταν περίπου μία φορά την εβδομάδα. Στην πρώτη συνάντηση αφού ο ερευνητής υπενθύμισε στο μαθητή τις απαντήσεις του απ' τις δύο πρώτες φάσεις του SDLMI, ανέφερε το σχέδιο που είχαν αποφασίσει και ήταν:

- α) συζήτηση με τον ερευνητή για την σπουδαιότητα του στόχου του,
- β) παιχνίδι ρόλων για εκμάθηση των σωστών συμπεριφορών, και
- γ) εκπαίδευση και χρήση φύλλου αυτο-παρακολούθησης απ' τον μαθητή.

Ο ερευνητής στη συνέχεια ανέλυσε τα βασικά σημεία της σωστής συνομιλίας (κρατάω τη σωστή απόσταση απ' τον συνομιλητή, δεν τον αγκαλιάζω/φιλάω χωρίς να τον ρωτήσω, και τον κοιτάζω στο πρόσωπο), και έκανε παιχνίδι ρόλων με το μαθητή πάνω σ' αυτά τα χαρακτηριστικά, πρώτα με σωστή εκτέλεση και μετά με λανθασμένη, με την οποία προσπάθησε να μεταφέρει τον μαθητή στη θέση του συνομιλητή που δέχεται αυτού του είδους την εγγύτητα. Συζητήθηκε η έννοια των δικαιωμάτων, και ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα, καλώντας ο ερευνητής τον

μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του ανάλογες περιπτώσεις που είχε δεχθεί παραβίαση των δικαιωμάτων του.

Έπειτα ο ερευνητής εισήγαγε το φύλλο αυτο-παρακολούθησης, το οποίο ήταν στην ίδια λογική με του Γρηγόρη. Έγινε επίδειξη της συμπλήρωσης του φύλλου απ' τον ερευνητή, και ύστερα με παιχνίδια ρόλων ακολούθησε αρχικά καθοδηγούμενη εξάσκηση του μαθητή, και έπειτα ανεξάρτητη εκτέλεση-καταγραφή του φύλλου. Ο μαθητής αποδέχθηκε τη πρόταση του ερευνητή για ημερήσιο στόχο τουλάχιστον τέσσερις σωστές συμπεριφορές απ' το σύνολο των έξι συμπεριφορών που κατέγραφε την ημέρα σχετικά με τη συμπεριφορά-στόχο αγκαλιάζω/φιλάω το συνομιλητή μου μόνο όταν αυτός το επιτρέπει, και τουλάχιστον τρεις-τέσσερις σωστές συμπεριφορές απ' το σύνολο των έξι συμπεριφορών που κατέγραφε την ημέρα σχετικά με τη συμπεριφορά-στόχο κρατάω τη σωστή απόσταση. Η ολοκλήρωση του σχεδίου του θα επιτυγχάνονταν όταν στο τέλος μιας εβδομάδας πετύχαινε τον ημερήσιο στόχο, και τις πέντε ημέρες και για τις δύο συμπεριφορές-στόχους του ταυτόχρονα (αφού δεν θα είχε νόημα ή μη ταυτόχρονη επιτυχία στις δύο συμπεριφορές καθώς συναποτελούσαν ουσιαστικά ενιαίο στόχο). Σ' αυτήν την περίπτωση -συμφωνώντας με τον ερευνητή- θα επιβραβεύονταν με μία ώρα χρήσης H/Y την επόμενη σχολική ημέρα. Εάν πετύχαινε επιδόσεις καλύτερες απ' τον ημερήσιο στόχο του, ζήτησε να ενισχυθεί με δύο ώρες H/Y, και σε άριστη επίδοση επέλεξε ως ενίσχυση την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου χορού. Ο Νεκτάριος θέλησε να μεταφέρει ο ίδιος το φύλλο του, το οποίο για την υπόλοιπη εβδομάδα συμπλήρωνε δοκιμαστικά, σε κάθε κατασκευασμένη συνθήκη του παρατηρητή του, και μετά από παραίνεσή του (ο ερευνητής ήδη είχε ενημερώσει τον μαθητή ότι σε έξι χρονικές στιγμές της ημέρας και μετά από κάποια συνομιλία, συγκεκριμένος καθηγητής θα τον καλούσε να καταγράφει στο φύλλο του).

Ο Νεκτάριος την πρώτη εβδομάδα αυτο-παρακολούθησής του πέτυχε μόνο το στόχο της σωστής απόστασης, την δεύτερη εβδομάδα το ίδιο, και την τρίτη εβδομάδα κατόρθωσε να πετύχει και στις δύο συμπεριφορές το στόχο, όλες τις ημέρες που το σχολείο λειτούργησε καθώς παρέμεινε κλειστό για δύο ημέρες λόγω εκλογών. Ο ερευνητής θεώρησε και ανακοίνωσε στον μαθητή, ότι είχε κατακτήσει τους στόχους του, καθώς δεν ήταν δικιά του υπαιτιότητα η μη καταγραφή στις υπόλοιπες δύο ημέρες της εβδομάδας. Η επίδοσή του ήταν πάνω απ' το αναμενόμενο και στους δύο στόχους του, και γι' αυτό αμείφθηκε με τέσσερις συνολικά ώρες χρήσης του H/Y, οι

οποίες του αποδόθηκαν τμηματικά την επόμενη εβδομάδα (σε συνεργασία με τον καθηγητή Πληροφορικής και την άδεια της διεύθυνσης του σχολείου).

Την επόμενη εβδομάδα συναντήθηκε σε ατομική συνάντηση για τελευταία φορά με τον ερευνητή, και απάντησε στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις του SDLMI (τις οποίες απάντησε με πολλή καθοδήγηση). Ο ερευνητής έδειξε τα φύλλα αυτό-παρακολούθησης στο μαθητή τονίζοντάς του την αστάθεια στις επιδόσεις που έδειξε κατά την υλοποίηση του σχεδίου του, και τέλος αναφέρθηκε στο συνολικό σκοπό της παρέμβασης δηλαδή στο να μάθουμε να επιλύουμε σωστά τα προβλήματα μας, υπενθυμίζοντας ξανά τα βήματα για μια πετυχημένη λύση. Με την ολοκλήρωση της υλοποίησης του μοντέλου, ολοκληρώθηκε ταυτόχρονα και η *φάση της Παρέμβασης* για τον Νεκτάριο, η οποία διήρκεσε 30 ημέρες (Πίνακας 11. οι απαντήσεις και των τριών μαθητών στο φύλλο της τρίτης φάσης του SDLMI).

GAS. Έγινε η δεύτερη μέτρησή του, σύμφωνα με τον μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών στην εμφάνιση των συμπεριφορών-στόχων τους σ' αυτή τη *φάση*.

2.6.4. Διατήρηση (τέταρτη φάση έρευνας). Η *φάση* αυτή της έρευνας ξεκινούσε αμέσως μετά την συμπλήρωση του τελευταίου φύλλου ερωτήσεων του SDLMI από τους μαθητές, και τελείωνε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Περιελάμβανε την συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών απ' τους παρατηρητές, όπως γίνονταν και στις προηγούμενες δύο *φάσεις* της έρευνας, και την τρίτη μέτρηση του GAS. Η *φάση της Διατήρησης* στον Γρηγόρη διήρκεσε 25 ημέρες, στην Δάφνη δεν υπήρξε καθώς δεν κατέκτησε τους στόχους του σχεδίου της μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους, οπότε η συμπλήρωση του τελευταίου φύλλου ερωτήσεων του SDLMI απ' αυτήν συνέπεσε με την τελευταία ημέρα της σχολικής χρονιάς, και στον Νεκτάριο οκτώ ημέρες, αφού έλειπε δέκα ημέρες κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο λόγω ξαφνικής ασθένειας.

Αφού τελείωσε αυτή η *φάση* της έρευνας και συλλέχθηκαν τα δεδομένα των παρατηρήσεων των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών, έγινε η τρίτη μέτρηση του GAS.

2.6.5. Επαναληπτική μέτρηση (πέμπτη φάση έρευνας). Μετά από περίπου έξι μήνες, οι ίδιοι μαθητές παρατηρήθηκαν για μια εβδομάδα, πάνω στις ίδιες συμπεριφορές-στόχους (Γρηγόρης: καθαρό πρόσωπο/χτενισμένα μαλλιά, και καθαρά χέρια/κομμένα, καθαρά νύχια, Δάφνη: σωστή υπεράσπιση εαυτού, και αναζήτηση βοήθειας όταν την χρειάζεται, και Νεκτάριος: στέκομαι σε σωστή απόσταση απ' τον

συνομιλητή μου, και τον αγκαλιάζω μόνο όταν το επιτρέψει), για να εκτιμηθεί η επίτευξη του δεύτερου στόχου της έρευνας (αν οι αλλαγές που μπορεί να επέρχονταν

Πίνακας 11. Η τρίτη φάση του μοντέλου-οι απαντήσεις των παιδιών

3η φάση: Πρόβλημα για να λύσει ο Μαθητής: Τι έχω μάθει;		
Γρηγόρης	Δάφνη	Νεκτάριος
9η ερώτηση: τι έχω κάνει;		
Κοιτούσα τη φωτογραφία το πρόσωπο, βρώμικα νύχια πριν- τώρα καθαρά, σημείωνα το χαρτί, χρησιμοποίησα το νυχοκόπτη	Έμαθα τα σωστά λόγια όταν κάποιος με ενοχλεί για να προσέχω τον εαυτό μου	Κρατάω απόσταση, σημείωνα κάθε μέρα
10η ερώτηση: τι εμπόδια ή προβλήματα έχουν φύγει;		
Άντεχα στη κούραση, ήμουν συγκεντρωμένος	Έμαθα να μην ντρέπομαι	Έμαθα να τους ρωτάω μερικούς, να κρατάω τη χαρά μου με όλους
11η ερώτηση: τι έχει αλλάξει απ' αυτό που δεν μπορούσα να κάνω;		
Προσέχω τον εαυτό μου, έμαθα να λύνω σωστά το πρόβλημα	Δεν απάντησε	Κατάλαβα ότι τους πειράζει πολύ, έμαθα να κρατάω απόσταση
12η ερώτηση: πέτυχα αυτό που ήθελα;		
Πέτυχα αυτό που ήθελα αρκετά παραπάνω από όσο έπρεπε	ΝΑΙ	Ναι, το πέτυχα πολύ

στις συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών θα παρέμεναν), και έγινε η τέταρτη μέτρηση του GAS.

Χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια φύλλα παρατήρησης όπως και στις προηγούμενες φάσεις της έρευνας, αλλά οι παρατηρητές άλλαξαν λόγω αντικειμενικών δυσκολιών. Ωστόσο η εκπαίδευση των παρατηρητών έγινε με τον ίδιο τρόπο όπως στη φάση *Πριν τη γραμμή Βάσης* (βλ. υποενότητα 2.7.1.), καθώς και η παρατήρηση και διαδικασία

καταγραφής των δεδομένων με μία μικρή διαφοροποίηση¹⁰ (βλ. υποενότητα 2.6.1.).

¹⁰ Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που έγινε η παρατήρηση, το σχολείο λειτουργούσε με μειωμένο ωράριο (πεντάωρο), και γι' αυτό τα ημερήσια δεδομένα των συμπεριφορών-στόχων του Γρηγόρη και του Νεκτάριου ήταν πέντε και όχι έξι όπως στις προηγούμενες φάσεις. Τα δεδομένα της Δάφνης παρέμειναν πέντε την ημέρα.

Κεφ.3. Αποτελέσματα

Το κεφάλαιο αυτό περιγράφει τα αποτελέσματα της έρευνας. Παρουσιάζονται τα δεδομένα για την συμφωνία των παρατηρητών, των παρατηρήσεων απ' όλες τις φάσεις της έρευνας (εκτός της πρώτης) της εμφάνισης των συμπεριφορών-στόχων των μαθητών¹¹, των μετρήσεων του GAS, και της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης.

3.1. Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών

Η συμφωνία καταγράφονταν όταν ο άμεσος παρατηρητής του μαθητή αλλά και ο ερευνητής ως ανεξάρτητος παρατηρητής κατέγραφαν το ίδιο σημείο παρατήρησης (παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς-στόχου του μαθητή) για την ίδια στιγμή παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της ημέρας. Διαφωνία καταγράφονταν όταν υπήρχε διαφορετική καταγραφή για την ίδια χρονική στιγμή παρατήρησης. Έπειτα όλα τα σημεία υπολογίσθηκαν χωριστά για την κάθε φάση του κάθε συμμετέχοντα, αλλά και για το σύνολο των φάσεων σύμφωνα με τον τύπο (Kelly & Shogren, 2013):

$$\text{Συμφωνία μεταξύ παρατηρητών} = \frac{\text{Συμφωνίες}}{\text{Συμφωνίες} + \text{Διαφωνίες}} \times 100.$$

Από τα 1334 συνολικά σημεία παρατήρησης συμπεριφορών-στόχων της έρευνας ο ερευνητής παρατήρησε τα 554 (ποσοστό 41.5% των συνολικών σημείων παρατήρησης) (Πίνακας 12.).

Πίνακας 12. Μέσοι όροι συμφωνίας παρατηρητών ανά συμμετέχοντα και φάση έρευνας

μαθητής	αριθμός σημείων με εξωτερική παρατήρηση	Γραμμή Βάσης	Παρέμβαση	Διατήρηση	σύνολο
Γρηγόρης	206	95.8%	93.5%	95.8%	95.1%
Δάφνη	72	100%	94.1%	-	97.2%
Νεκτάριος	276	87.1%	96.8%	100%	97.1%
Σύνολο	554	94.3%	94.8%	97.9%	96.5%

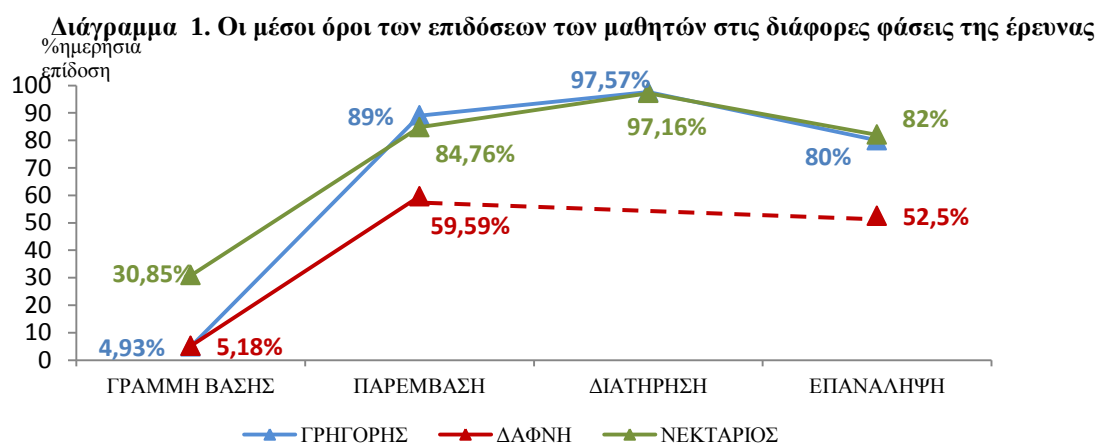
¹¹ Καθώς οι συμπεριφορές-στόχοι του κάθε μαθητή αποτελούν τα συστατικά του στόχου του μαθητή, παρακάτω θα παρατεθούν και τα ενιαία αποτελέσματα αυτού του στόχου για όλες τις φάσεις, τα οποία εξάγονται απ' τον αντίστοιχο μέσο όρο των εκάστοτε αποτελεσμάτων των δύο συμπεριφορών-στόχων.

Μετά την εφαρμογή του τύπου βρέθηκε ότι το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ του ανεξάρτητου παρατηρητή (του ερευνητή) και των παρατηρητών της έρευνας για τον κάθε συμμετέχοντα χωριστά, κυμάνθηκε από 87.1-100% με έναν γενικό μέσο όρο 96.5%.

3.2. Συνολικά αποτελέσματα παρατήρησης

Τα δεδομένα της παρατήρησης των μαθητών αναλύθηκαν ως εξής: σε κάθε ημέρα παρατήρησης εξάγονταν το ποσοστό % της εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς-στόχου επί των συνολικών ημερήσιων χρονικών σημείων παρατήρησής της (διαιρώντας τον αριθμό των ημερήσιων εμφανίσεων της κάθε συμπεριφοράς-στόχου, διά του συνολικού αριθμού ημερήσιας παρατήρησής της, επί το 100). Τα δύο αυτά ποσοστά (ένα για κάθε συμπεριφορά-στόχο) ήταν και οι ημερήσιες επιδόσεις του μαθητή στις συμπεριφορές-στόχους του. Ο μέσος όρος των δύο ημερήσιων επιδόσεων έδινε την ημερήσια επίδοση του μαθητή στο συνολικό στόχο του. Το άθροισμα των ημερήσιων επιδόσεων σε κάθε συμπεριφορά-στόχο σε κάθε *φάση* της έρευνας, διαιρούμενο με τις ημέρες παρατήρησης στη *φάση* έδινε τον μέσο όρο επίδοσης του μαθητή στην κάθε συμπεριφορά-στόχο του στη συγκεκριμένη *φάση*, ενώ το άθροισμα των ημερήσιων επιδόσεων στο συνολικό στόχο διαιρούμενο με τις ημέρες παρατήρησης στη *φάση* έδινε το μέσο όρο επίδοσης του μαθητή στον συνολικό στόχο του στη συγκεκριμένη *φάση* (Διάγραμμα 1.).

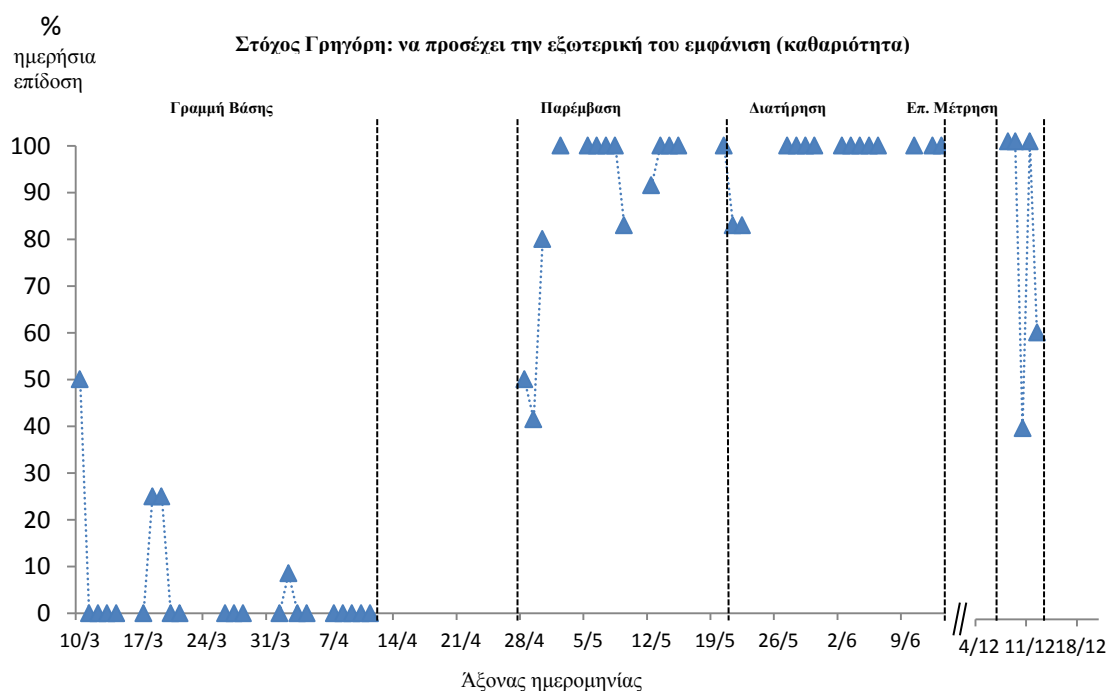
Όπως φαίνεται όλοι ανέβασαν σημαντικά την επίδοσή τους στους στόχους τους κατά τη *φάση* της *Παρέμβασης*, η άνοδος συνεχίστηκε και στην *φάση* της *Διατήρησης*, ενώ στην *φάση* της *Επαναληπτικής Μέτρησης* η επίδοσή τους παράμεινε σε υψηλά επίπεδα-σχεδόν όπως της *φάσης* της *Παρέμβασης*.



3.3. Αποτελέσματα παρατήρησης ανά συμμετέχοντα

3.3.1. Γρηγόρης. Για τον Γρηγόρη συμπληρώθηκαν δεκατρία φύλλα εβδομαδιαίας παρατήρησης στην διάρκεια της έρευνας με συνολικά 55 ημέρες παρατήρησης. Ο Γρηγόρης παρουσίασε βελτίωση στην επίδοσή του (Διάγραμμα 1.) ως προς τον στόχο του (να προσέχει την εξωτερική του εμφάνιση) κατά τη διάρκεια και των τριών φάσεων μετά την *Γραμμή βάσης* (Διάγραμμα 2). Στη *Γραμμή Βάσης* παρουσίασε μόνο δώδεκα φορές τις συμπεριφορές-στόχους του σε σύνολο 260 σημείων παρατήρησης (4.61%), και η επίδοσή του σ' αυτή τη φάση σε 22 ημέρες παρατήρησης υπήρξε σταθερά χαμηλή (18 ημέρες με μηδενική ημερήσια επίδοση στο στόχο του, και μόνο τέσσερις ημέρες από 8.5-50%). Στην *Παρέμβαση* εμφάνισε 138 φορές τις συμπεριφορές-στόχους σε σύνολο 156 σημείων (88.45%), αφού σε διάστημα 14 ημερών η επίδοσή του ανέβηκε κατακόρυφα (εννέα ημέρες 100% ημερήσια επίδοση, και πέντε ημέρες από 41.5-91.5%). Στην *Διατήρηση* εμφάνισε 154 φορές τις συμπεριφορές-στόχους σε σύνολο 158 σημείων παρατήρησης (97.46%), ανεβάζοντας κι άλλο την επίδοσή του. Σ' αυτή τη φάση σε 14 ημέρες παρατήρησης παρουσίασε δώδεκα ημέρες 100% ημερήσια επίδοση στο στόχο του, και μόνο δύο ημέρες 83%. Στην *Επαναληπτική Μέτρηση* παρουσίασε 40 φορές τις συμπεριφορές-στόχους του σε σύνολο 50 σημείων παρατήρησης (80%), διατηρώντας την επίδοσή

Διάγραμμα 2. Οι επιδόσεις του Γρηγόρη στο στόχο του, κατά τις φάσεις της έρευνας



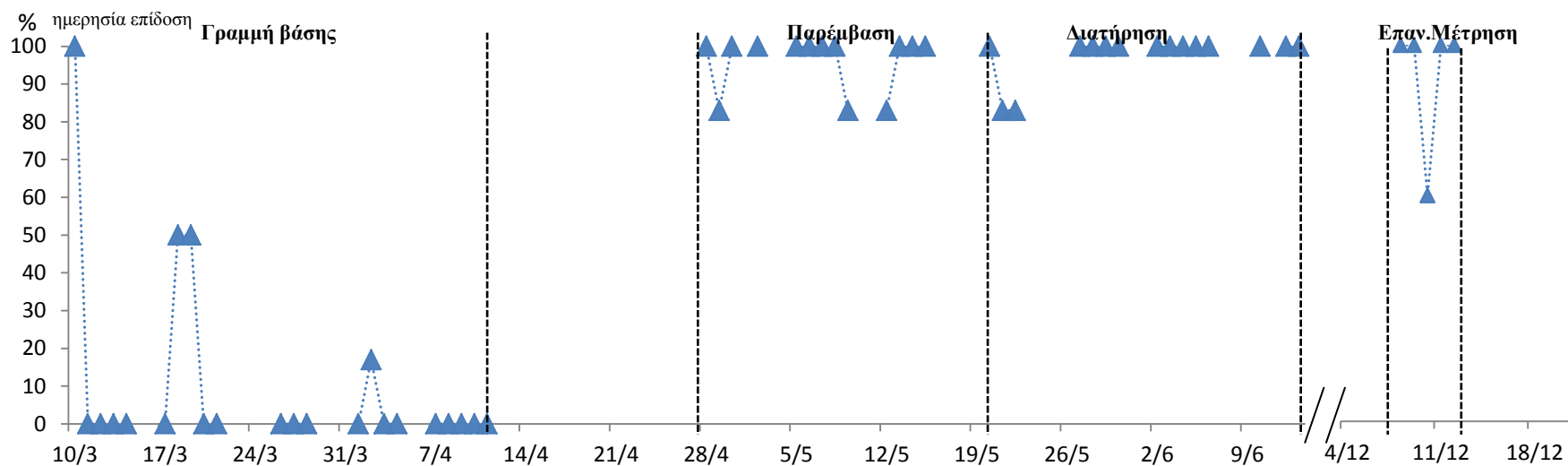
του κοντά στα επίπεδα των τιμών της *Παρέμβασης*. Σε πέντε ημέρες παρατήρησης έδειξε υψηλή αλλά ασταθή συμπεριφορά καθώς τρεις ημέρες είχε 100% επίδοση στο στόχο του, και δύο ημέρες 40-60%. Στη συνέχεια αναφέρονται οι επιδόσεις του σε κάθε συμπεριφορά-στόχο, κατά τη διάρκεια των *φάσεων* της έρευνας.

α) *συμπεριφορά-στόχος*: να διατηρεί καθαρό πρόσωπο/χτενισμένα μαλλιά (Διάγραμμα 3α). Ο Γρηγόρης αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη *Γραμμή Βάσης* την εμφάνισε δώδεκα φορές σε 130 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος *Γραμμής Βάσης* 9.23%), κατά την *Παρέμβαση* 75 φορές σε 78 σημεία (μέσος όρος *Παρέμβασης* 96.15%), κατά την *Διατήρηση* 77 φορές σε 79 σημεία (μέσος όρος *Διατήρησης* 97.46%), και κατά την *Επαναληπτική Μέτρηση* 23 φορές σε 25 σημεία (μέσος όρος *φάσης* 92%).

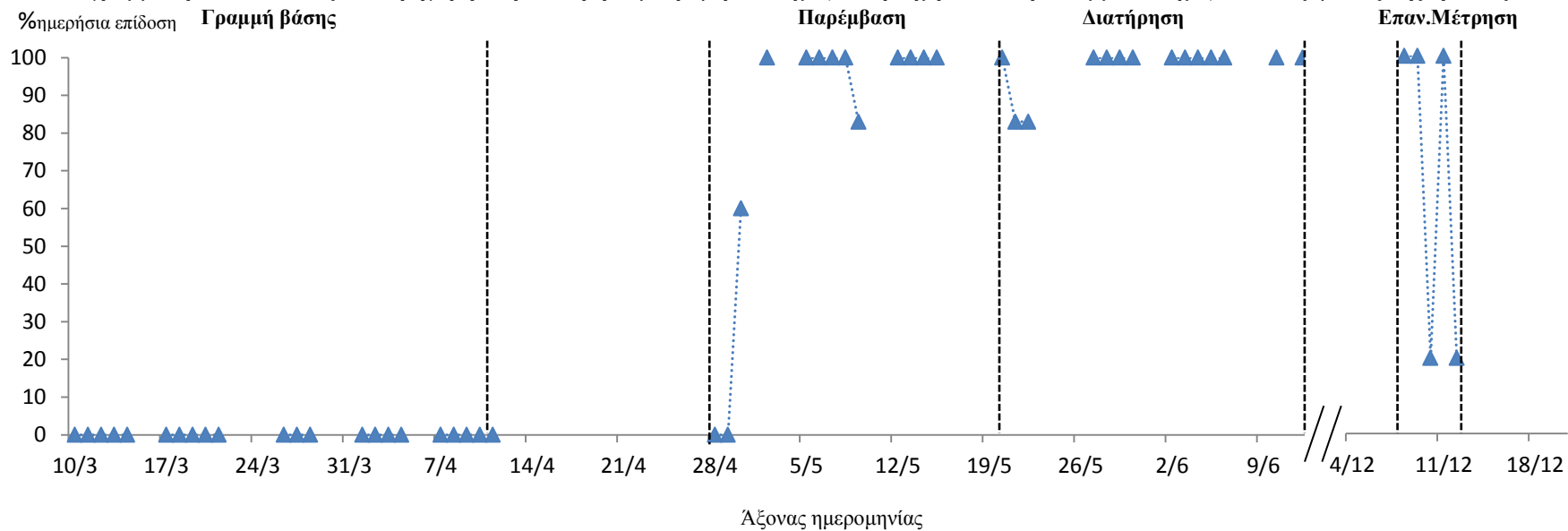
β) *συμπεριφορά-στόχος*: να διατηρεί καθαρά χέρια/καθαρά κομμένα νύχια (Διάγραμμα 3β). Ο Γρηγόρης αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη *Γραμμή Βάσης* δεν την εμφάνισε ούτε μία φορά σε 130 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος *Γραμμής Βάσης* 0%), κατά την *Παρέμβαση* 63 φορές σε 78 σημεία (μέσος όρος *Παρέμβασης* 80.76%), κατά την *Διατήρηση* 77 φορές σε 79 σημεία (μέσος όρος *Διατήρησης* 97.46%), και κατά την *Επαναληπτική Μέτρηση* 17 φορές σε 25 σημεία (μέσος όρος *φάσης* 68%).

3.3.2. Δάφνη. Για την Δάφνη συμπληρώθηκαν δώδεκα φύλλα εβδομαδιαίας παρατήρησης στην διάρκεια της έρευνας με συνολικά 44 ημέρες παρατήρησης. Η Δάφνη παρουσίασε βελτίωση στην επίδοσή της (Διάγραμμα 1.) ως προς τον στόχο της (να έχει διεκδικητική συμπεριφορά) κατά τη διάρκεια και των δύο *φάσεων* μετά την *Γραμμή βάσης* (Διάγραμμα 4.), καθώς δεν υπήρξε γι' αυτήν *φάση Διατήρησης* (βλ. υποενότητα 2.7.4.). Στη *Γραμμή Βάσης* παρουσίασε μόνο επτά φορές τις συμπεριφορές-στόχους της σε σύνολο 170 σημείων παρατήρησης (5.14%), και η επίδοσή της σ' αυτή τη *φάση* σε 14 ημέρες παρατήρησης υπήρξε σταθερά χαμηλή (εννέα ημέρες με μηδενική ημερήσια επίδοση στο στόχο της, και μόνο πέντε ημέρες από 10-20%). Στην *Παρέμβαση* εμφάνισε 96 φορές τις συμπεριφορές-στόχους σε σύνολο 160 σημείων (57.27%), αφού σε διάστημα 25 ημερών η επίδοσή της ανέβηκε αισθητά αν και όχι όπως των άλλων δύο μαθητών (πέντε ημέρες 80-100% ημερήσια επίδοση, 15 ημέρες από 37.5-75%, και πέντε ημέρες από 0-20%). Στην *Επαναληπτική Μέτρηση* παρουσίασε 24 φορές τις συμπεριφορές-στόχους της σε σύνολο 46 σημείων παρατήρησης (52.17%), διατηρώντας την επίδοσή της αρκετά κοντά στα επίπεδα των τιμών της *Παρέμβασης*. Σε πέντε ημέρες παρατήρησης έδειξε σταθερή συμπεριφορά

Διάγραμμα 3α. Οι επιδόσεις του Γρηγόρη στην πρώτη συμπεριφορά-στόχο (καθαρό πρόσωπο –χτενισμένα μαλλιά) κατά τις φάσεις της έρευνας



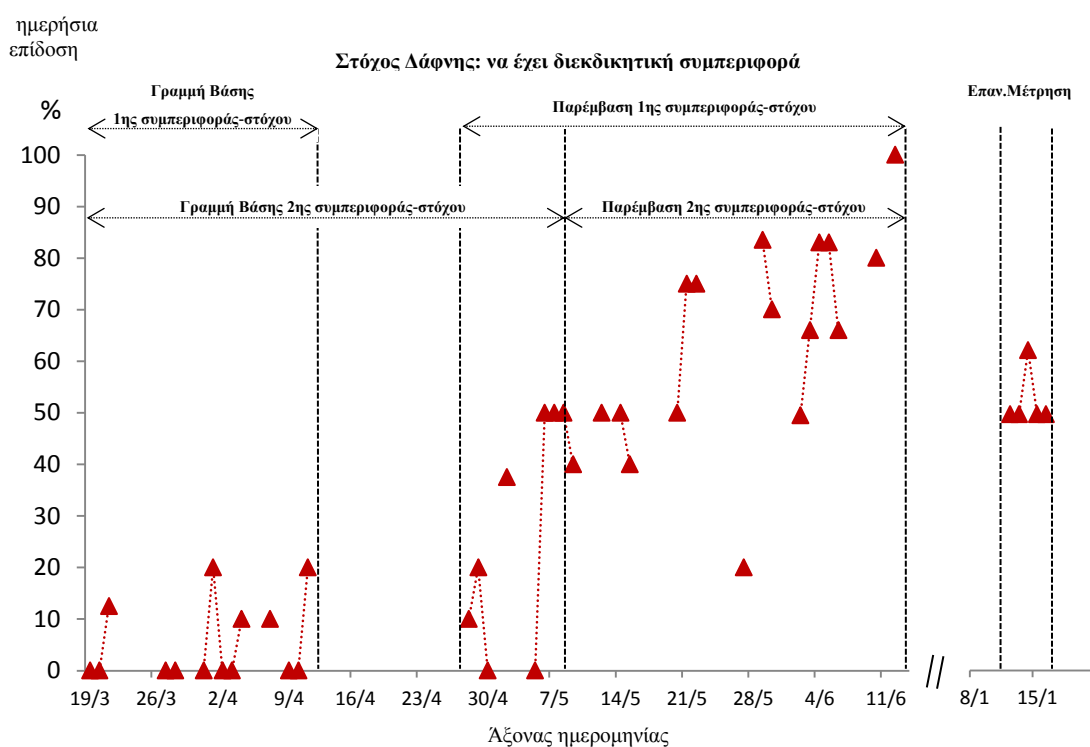
Διάγραμμα 3β. Οι επιδόσεις του Γρηγόρη στη δεύτερη συμπεριφορά-στόχο (καθαρά χέρια-καθαρά/κομμένα νύχια) κατά τις φάσεις της έρευνας



αλλά με μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δύο συμπεριφορών-στόχων της όπως θα αναφερθεί παρακάτω) καθώς τέσσερις ημέρες είχε 50% επίδοση στο στόχο της, και μία ημέρα 62.5%. Στη συνέχεια αναφέρονται οι επιδόσεις της σε κάθε συμπεριφορά-στόχο, κατά τη διάρκεια των φάσεων της έρευνας.

α) συμπεριφορά-στόχος: να υπερασπίζεται σωστά τον εαυτό της (Διάγραμμα 5α.). Η Δάφνη αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη Γραμμή Βάσης την εμφάνισε επτά φορές σε 68 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος Γραμμής Βάσης 10.29%), κατά την Παρέμβαση 68 φορές σε 97 σημεία (μέσος όρος Παρέμβασης 70.10%), και κατά

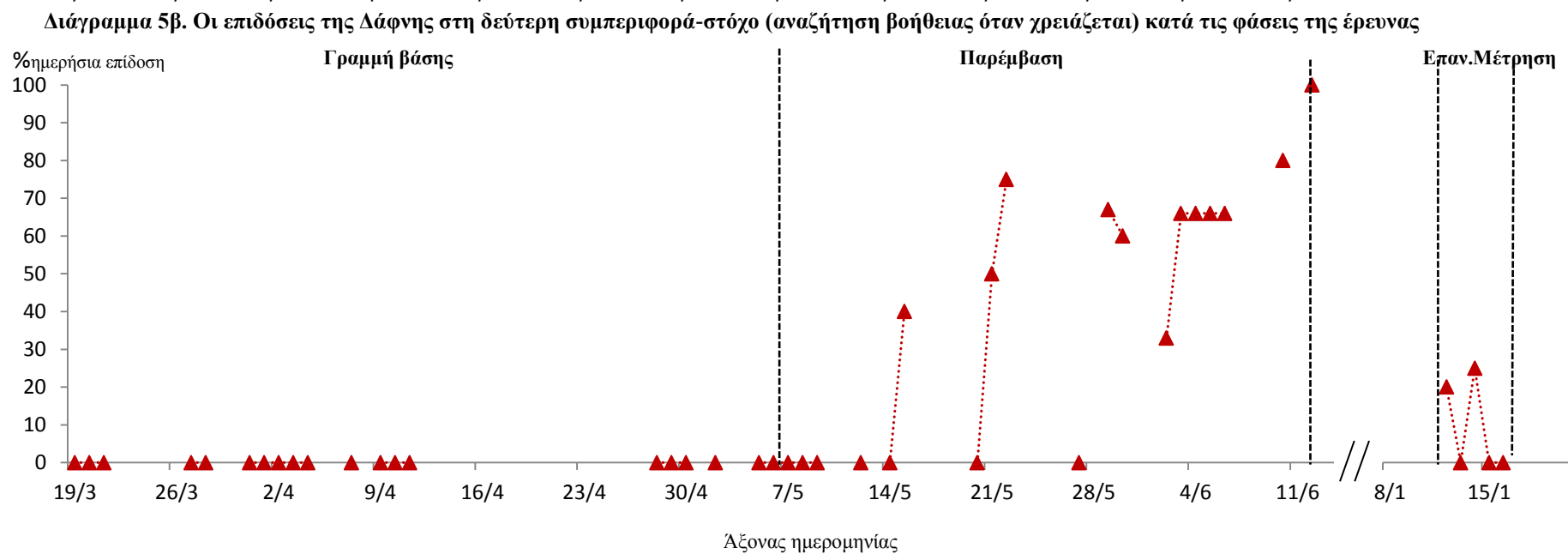
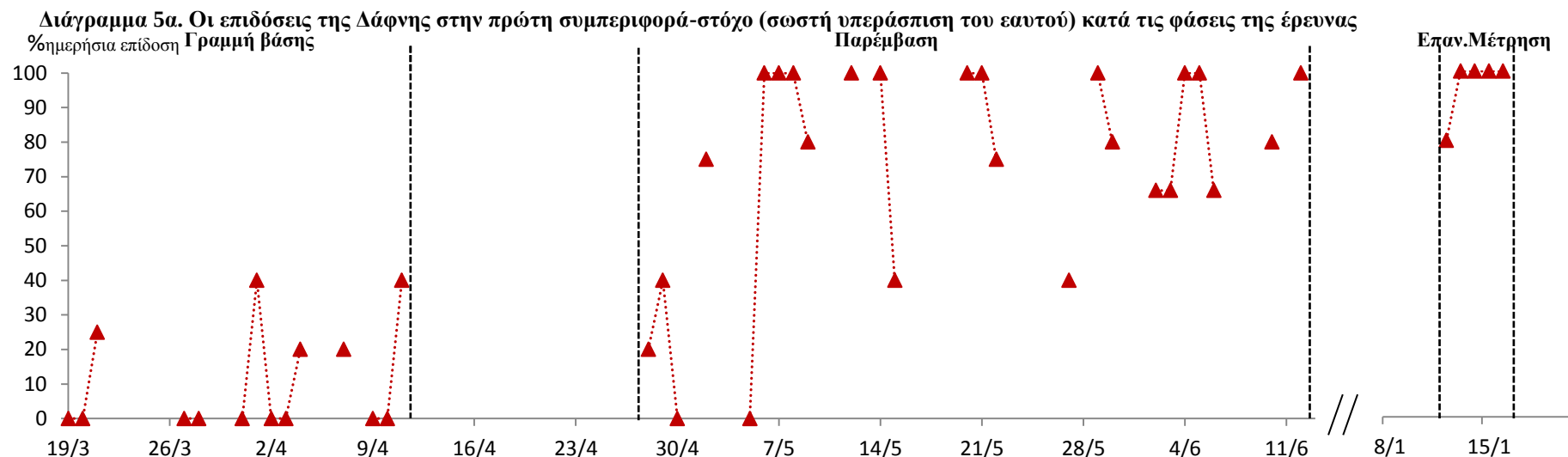
Διάγραμμα 4. Οι επιδόσεις της Δάφνης στο στόχο της, κατά τις φάσεις της έρευνας



την Επαναληπτική Μέτρηση 22 φορές σε 23 σημεία (μέσος όρος φάσης 95.65%).

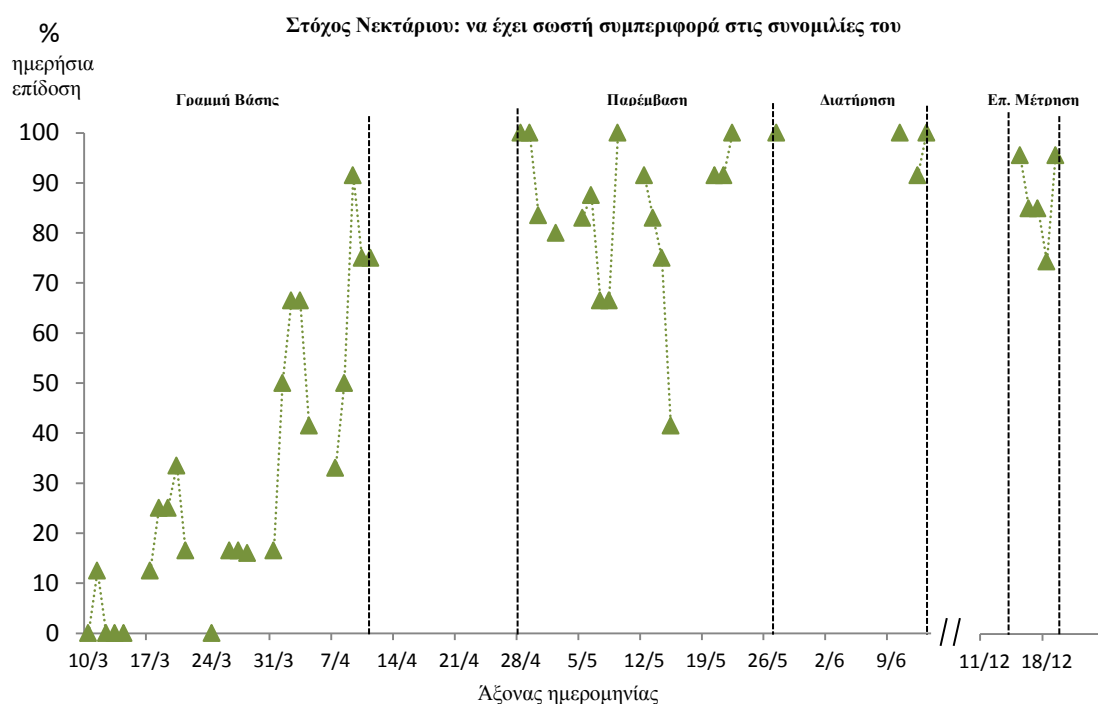
β) συμπεριφορά-στόχος: να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται (Διάγραμμα 5β.). Η Δάφνη αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη Γραμμή Βάσης δεν την εμφάνισε ούτε μία φορά σε 102 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος Γραμμής Βάσης 0%), κατά την Παρέμβαση 28 φορές σε 63 σημεία (μέσος όρος Παρέμβασης 44.44%), και κατά την Επαναληπτική Μέτρηση 2 φορές σε 22 σημεία (μέσος όρος φάσης 8.69%).

3.3.3. Νεκτάριος. Για τον Νεκτάριο συμπληρώθηκαν δεκατρία φύλλα εβδομαδιαίας παρατήρησης στην διάρκεια της έρευνας με συνολικά 49 ημέρες παρατήρησης. Ο Νεκτάριος παρουσίασε βελτίωση στην επίδοσή του (Διάγραμμα 1.)



στο στόχο του (να έχει σωστή συμπεριφορά στις συνομιλίες του) κατά τη διάρκεια και των τριών φάσεων μετά την *Γραμμή βάσης* (Διάγραμμα 6). Στη *Γραμμή Βάσης* παρουσίασε 82 φορές τις συμπεριφορές-στόχους του σε σύνολο 244 σημείων παρατήρησης (33.60%), και η επίδοσή του σ' αυτή τη φάση σε 24 ημέρες παρατήρησης υπήρξε εξαιρετικά ασταθής (12 ημέρες με ημερήσια επίδοση στο στόχο του από 0-16.5%, επτά ημέρες με επίδοση από 25-50%, και πέντε ημέρες από 66.5-91.5%). Στην *Παρέμβαση* εμφάνισε 159 φορές τις συμπεριφορές-στόχους σε σύνολο 188 σημείων (84.57%), αφού σε διάστημα 17 ημερών η επίδοσή του ανέβηκε σημαντικά (οκτώ ημέρες από 90-100% ημερήσια επίδοση, έξι ημέρες από 75-87.5%, και τρεις ημέρες από 41.5-66.5%). Στην *Διατήρηση* αν και ήταν μικρής διάρκειας λόγω της ξαφνικής απουσίας του από το σχολείο εμφάνισε 29 φορές τις συμπεριφορές-στόχους σε σύνολο 30 σημείων παρατήρησης (96.66%), ανεβάζοντας κι άλλο την επίδοσή του. Σ' αυτή τη φάση σε μόλις τρεις ημέρες παρατήρησης

Διάγραμμα 6. Οι επιδόσεις του Νεκτάριου στο στόχο του, κατά τις φάσεις της έρευνας



παρουσίασε ημερήσια επίδοση από 91.5-100% στο στόχο του. Στην *Επαναληπτική Μέτρηση* παρουσίασε 41 φορές τις συμπεριφορές-στόχους του σε σύνολο 50 σημείων παρατήρησης (82%), διατηρώντας την επίδοσή του σχεδόν στα επίπεδα των τιμών της *Παρέμβασης*. Σε πέντε ημέρες παρατήρησης έδειξε σταθερά υψηλή συμπεριφορά καθώς όλες τις ημέρες οι επιδόσεις του κυμάνθηκαν από 70-90%.

Στη συνέχεια αναφέρονται οι επιδόσεις του σε κάθε συμπεριφορά-στόχο, κατά τη διάρκεια των φάσεων της έρευνας.

α) συμπεριφορά-στόχος: να στέκεται στη σωστή απόσταση από το συνομιλητή του (Διάγραμμα 7α.). Ο Νεκτάριος αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη Γραμμή Βάσης την εμφάνισε 33 φορές σε 122 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος Γραμμής Βάσης 27.04%), κατά την Παρέμβαση 88 φορές σε 94 σημεία (μέσος όρος Παρέμβασης 93.61%), κατά την Διατήρηση 15 φορές σε 15 σημεία (μέσος όρος Διατήρησης 100%), και κατά την Επαναληπτική Μέτρηση 19 φορές σε 25 σημεία (μέσος όρος φάσης 76%).

β) συμπεριφορά-στόχος: να αγκαλιάζει τον συνομιλητή του μόνο όταν αυτός το επιτρέπει (Διάγραμμα 7β.). Ο Νεκτάριος αυτήν την συμπεριφορά-στόχο κατά τη Γραμμή Βάσης την εμφάνισε 49 φορές σε 122 σημεία παρατήρησης (μέσος όρος Γραμμής Βάσης 40.16%), κατά την Παρέμβαση 71 φορές σε 94 σημεία (μέσος όρος Παρέμβασης 75.53%), κατά την Διατήρηση 14 φορές σε 15 σημεία (μέσος όρος Διατήρησης 93.33%), και κατά την Επαναληπτική Μέτρηση 22 φορές σε 25 σημεία (μέσος όρος φάσης 88%).

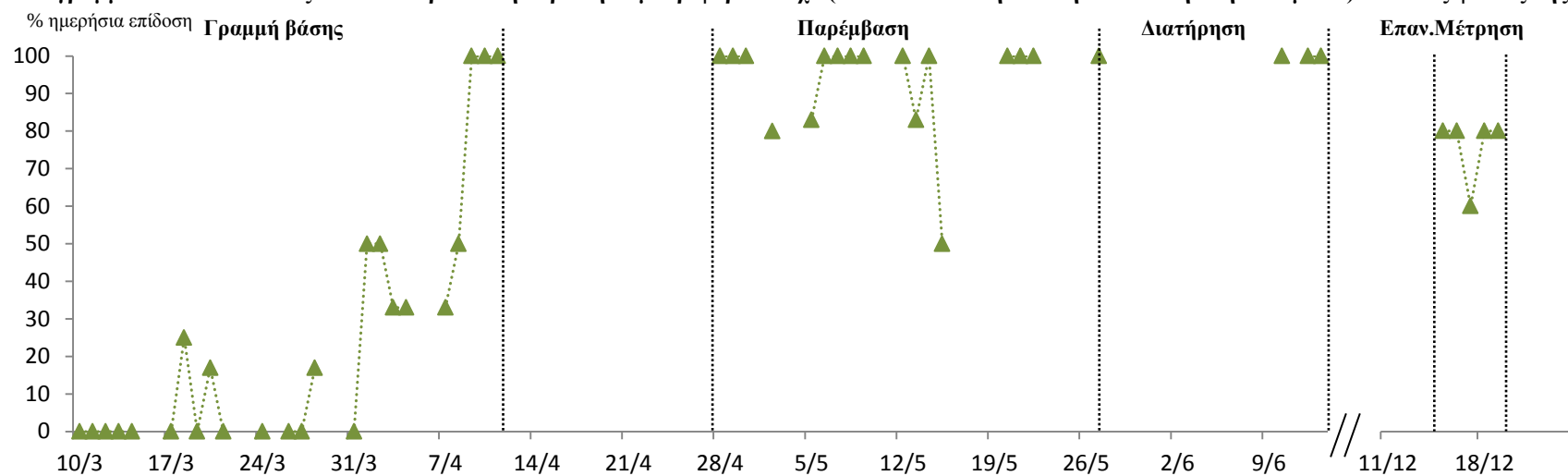
3.4. GAS

Στο GAS έγιναν έντεκα μετρήσεις (λόγω μη ύπαρξης φάσης Διατήρησης της Δάφνης) στο σύνολο των συμμετεχόντων. Όλες οι μετρήσεις πραγματοποιούνταν μετά το τέλος της κάθε φάσης της έρευνας, αφού αναλύονταν τα δεδομένα των φύλλων των παρατηρήσεων, και εξάγονταν οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δύο συμπεριφορών-στόχων στη διάρκεια της φάσης. Στη συνέχεια στον κάθε μέσο όρο γίνονταν αντιστοίχιση με το ένα από τα πέντε πιθανά αποτελέσματα της κλίμακας που είχε δημιουργηθεί για τον κάθε συμμετέχοντα, (βλ. Πίνακα 10.). Στην παρούσα εργασία το T-score της κάθε μέτρησης του GAS του κάθε μαθητή,¹² εξήχθη σύμφωνα με τον πρακτικό οδηγό της Turner-Stokes (“Goal Attainment Scaling -GAS in Rehabilitation A practical guide”, 2008), και πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστικού φύλλου excel του Πανεπιστημίου του Λονδίνου King’s College (<http://www.kcl.ac.uk>).

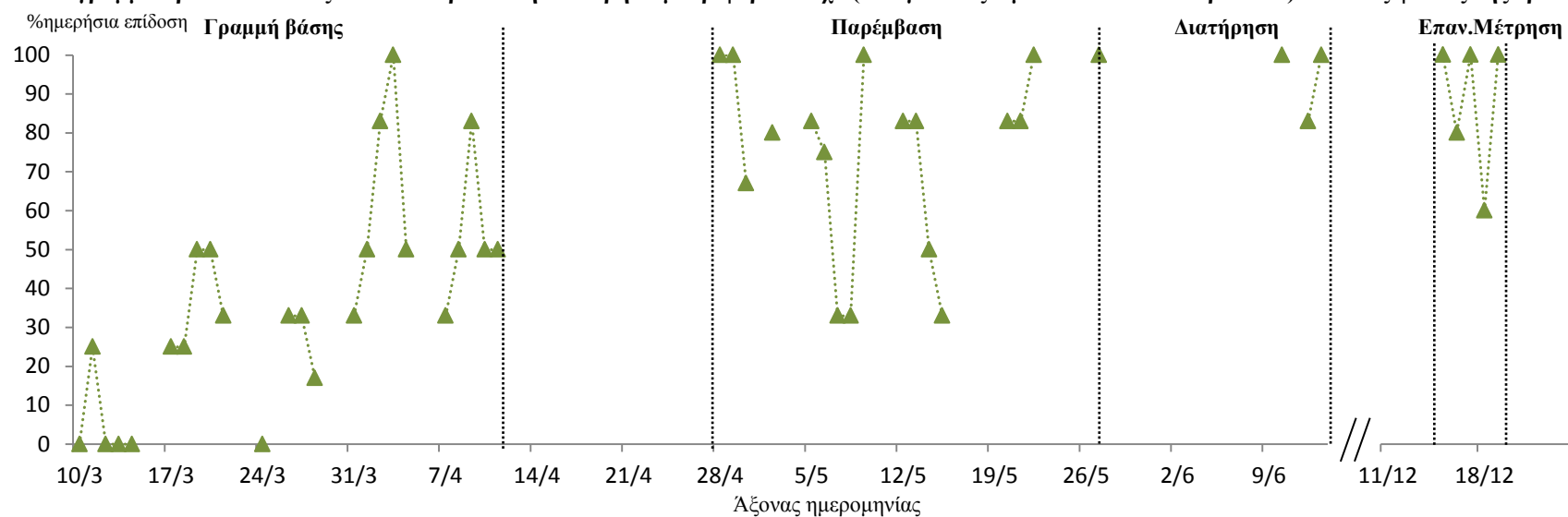
Οι μετρήσεις και των τριών μαθητών κατά τη Γραμμή Βάσης όπως ήταν αναμενόμενο είχαν χαμηλά T-score (από 25.2 έως 37.6), ενώ στις υπόλοιπες

¹² Όπου στην θέση των πολλών στόχων χρησιμοποιήθηκαν οι δύο συμπεριφορές-στόχοι του κάθε μαθητή (σελ. 3 του οδηγού).

Διάγραμμα 7α. Οι επιδόσεις του Νεκτάριου στην πρώτη συμπεριφορά-στόχο (να στέκεται στη σωστή απόσταση στη συνομιλία) κατά τις φάσεις της έρευνας



Διάγραμμα 7β. Οι επιδόσεις του Νεκτάριου στη δεύτερη συμπεριφορά-στόχο (να αγκαλιάζει μόνο όταν του επιτρέπεται) κατά τις φάσεις της έρευνας



κυμάνθηκαν απ' το 55.4 έως το 68.6 και μόνο μία βαθμολογήθηκε στο 48.9. Οι επιδόσεις και των δύο αγοριών στις τρεις μετρήσεις μετά τη *Γραμμή Βάσης* ξεπέρασαν τις προσδοκίες του ερευνητή και των συνεργατών του, ενώ οι επιδόσεις της Δάφνης ήταν πολύ κοντά στις αναμενόμενες (Πίνακας 13.).

Πίνακας 13. Αποτελέσματα όλων των μετρήσεων του GAS ανά συμμετέχοντα

Όνομα	στόχος	Γραμμή Βάσης		Παρέμβαση		Διατήρηση		Επ. Μέτρηση	
		επίδοση	T-score	επίδοση	T-score	επίδοση	T-score	επίδοση	T-score
Γρηγόρης	Να έχει καθαρό πρόσωπο/ χτενισμένα μαλλιά	-2		+2		+2		+2	
			25.2		68.6		74.8		62.4
	Να έχει καθαρά χέρια/ κομμένα καθαρά νύχια	-2		+1		+2		0	
Δάφνη	Να υπερασπίζεται με σωστό τρόπο τον εαυτό της	-2		+2		-		+2	
			25.2		55.4		-		48.9
	Να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται	-2		-1		-		-2	
Νεκτάριος	Να στέκεται στη σωστή απόσταση από το συνομιλητή του	-1		+2		+2		+1	
			37.6		61.6		68.2		62.4
	Να τον αγκαλιάζει μόνο όταν αυτός του το επιτρέπει	-1		0		+1		+1	

3.5. Κοινωνική εγκυρότητα

Οι απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο ερωτήσεων της τρίτης φάσης του SDLMI ήταν γενικά θετικές ως προς την κατάκτηση των στόχων τους. Ειδικότερα ο Γρηγόρης απάντησε ότι έμαθε να προσέχει τον εαυτό του και να λύνει προβλήματα, η Δάφνη να μην ντρέπεται, και ο Νεκτάριος πλέον κατάλαβε ότι αυτό που κάνει στους άλλους «τους πειράζει» και γι' αυτό έμαθε να τους ρωτάει, και «να κρατάει τη χαρά του». Όλοι συμφώνησαν στο ότι πέτυχαν το στόχο τους, ενώ τα αγόρια θεώρησαν ότι πέτυχαν και πολύ παραπάνω απ' όσο ήταν απαραίτητο. Για το πως ένοιωθαν γι' αυτό, απάντησαν πώς ένοιωθαν ωραία, και ήταν χαρούμενοι. Επίσης όλοι οι μαθητές εκδήλωσαν θετική διάθεση συνέχισης χρήσης του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας –και ιδιαίτερα του φύλλου αυτο-παρακολούθησης- ώστε να πετύχουν και άλλους στόχους που τους ενδιαφέρουν.

Εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων μαθητών σε άτυπες συνεντεύξεις απάντησαν πώς είδαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους, σχετικά με το αντικείμενο της παρέμβασης. Για τον Γρηγόρη ανέφεραν πως ήταν γενικά πιο προσεκτικός με την καθαριότητά του, και πως -σύμφωνα με τα λεγόμενά του- δεν ήθελε να σταματήσει την διαδικασία, κατά την οποία στο στάδιο υλοποίησης του σχεδίου του, έλεγχε την εμφάνισή του. Για την Δάφνη ανέφεραν πως αν και άργησε η αλλαγή στη συμπεριφορά της σχετικά με το χρόνο έναρξης της *φάσης της Παρέμβασης*, ωστόσο αργά αλλά σταθερά παρουσίασε πιο διεκδικητική συμπεριφορά, αναζητώντας βοήθεια όταν δυσκολεύονταν κάπου, πχ. όταν κάποιος την ενοχλούσε ή δυσκολεύονταν σε εργασίες ή κάποιος της έπαιρνε τη σειρά στο κυλικείο. Σχετικά με τον Νεκτάριο ανέφεραν πως ήταν πιο συγκρατημένος και υποχωρητικός, όταν ο συνομιλητής του δεν του επέτρεπε να τον αγκαλιάσει ή φιλήσει.

Έξι μήνες μετά- κατά τη *φάση της Επαναληπτικής Μέτρησης*, οι μαθητές σε ατομικές άτυπες συνεντεύξεις ανέφεραν πως: «...ξέρω πια να είμαι ψύχραιμος και να προσέχω τον εαυτό μου καλύτερα, χωρίς άγχος... (Γρηγόρης)», «...ξέρω τι να κάνω όταν με κοροϊδεύουν.. (Δάφνη)», και «...έμαθα όταν θέλω να αγκαλιάσω τον άλλον, να τον ρωτάω.. (Νεκτάριος)». Όλοι οι μαθητές θεωρούσαν σημαντική τη χρήση του φύλλου αυτό-παρακολούθησης για την επιτυχία τους, και ευχαρίστως θα το ξαναχρησιμοποιούσαν για άλλους στόχους.

Οι εκπαιδευτικοί σε άτυπες συνεντεύξεις ανέφεραν πως ο Γρηγόρης δεν είχε πάντοτε την προσεγμένη εικόνα του περασμένου έτους όπως συνέβαινε κατά την

διάρκεια της υλοποίησης της παρέμβασης και μετά, ωστόσο εξακολουθούσε να παρουσιάζει καλύτερη εικόνα απ' αυτήν που παρουσίαζε πριν την παρέμβαση. Για την Δάφνη ότι συνέχιζε να είναι διεκδικητική, περισσότερο ενεργητική και με πρωτοβουλίες, χωρίς να ντρέπεται όπως παλιά, καθώς και πιο επικοινωνιακή. Τέλος για τον Νεκτάριο ανέφεραν πως έδειχνε πιο ώριμος και συνειδητοποιημένος απέναντι στον συνομιλητή του, χωρίς να γίνεται ενοχλητικός στο βαθμό που ήταν παλιότερα.

Κεφ.4. Συζήτηση

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση μιας παρέμβασης βασισμένης στη χρήση ενός μοντέλου διδασκαλίας αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (SDLMI), σχετικά με την βελτίωση δεξιοτήτων ζωής και ειδικότερα συμπεριφορών στους τομείς: επικοινωνία, διεκδίκηση, ατομική φροντίδα, μαθητών με μέτρια νκ. Ακόμη εξέτασε αν μπορούν οι συγκεκριμένοι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά στρατηγικές αυτο-ρύθμισης, και τέλος αν οι αλλαγές που θα επέρχονταν στις συγκεκριμένες συμπεριφορές δεξιοτήτων ζωής θα παρέμεναν στο χρόνο.

Από τα δεδομένα των φύλλων παρατήρησης και την οπτική ανάλυση των γραφημάτων, αλλά και των μετρήσεων του GAS, προκύπτει ότι η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε και για τους τρεις μαθητές (αν και όχι για όλους στον ίδιο βαθμό), αφού η διαφορά των τιμών των μέσων όρων των επιπέδων επίδοσης της *φάσης της Παρέμβασης* απ' τη *Γραμμή Βάσης* ήταν αρκετά μεγάλη προς τα επάνω, με περαιτέρω αύξηση κατά την *φάση της Διατήρησης* (για όσους μαθητές υλοποίησαν και αυτή τη φάση), ενώ και έξι ολόκληρους μήνες αργότερα κατά την *φάση της Επαναληπτικής μέτρησης*- αν και δεν μεσολάβησε κάποια ανάλογη εκπαίδευση πάνω στις ίδιες περιοχές δεξιοτήτων, οι επιδόσεις τους διατηρήθηκαν σε ψηλά επίπεδα περίπου στα επίπεδα της *φάσης της Παρέμβασης*. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της χρήσης του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας, και που σε όλες υπήρξε βελτίωση συμπεριφορών στα πεδία των δεξιοτήτων ζωής (Agran et al., 2010; Kelly & Shogren, 2013; Mc Glashin-Johnson et al., 2003), ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Agran et al., 2006; Agran et al., 2008) ή και των δύο (Agran et al., 2000; Agran & Wehmeyer, 2000; Agran et al., 2002; Mazzotti et al., 2012).

Στη συνέχεια γίνεται μια αναλυτικότερη περιγραφή και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Αρχικά σχετικά με την εισαγωγή του SDLMI κατά τη *φάση της Γραμμής βάσης* μπορούν να αναφερθούν τα εξής: καθότι η χρήση του μοντέλου εισάγει τους συμμετέχοντες σε νοητικές διεργασίες μεταγνωστικού τύπου, το νοητικό τους δυναμικό μάλλον επιδρά στην όλη διαδικασία. Ίσως γι'αυτό σε έρευνες με συμμετέχοντες άτομα με ελαφρά νκ ή άλλες αναπηρίες η χρήση του SDLMI ξεκινάει μέσα στην *φάση της Παρέμβασης* (Agran & Wehmeyer, 2000; Kelly & Shogren, 2013; Mazzotti et al., 2012), ενώ σε έρευνες με συμμετέχοντες άτομα με μέτρια έως

σοβαρή νκ (όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας) προτιμάται η χρήση του SDLMI να ξεκινήσει πριν τη *φάση της Παρέμβασης*, (Agran et al., 2010; Mc Glashing-Johnson et al., 2003). Η έναρξη της χρήσης του SDLMI στην παρούσα έρευνα, αν και εντάχθηκε πριν τη *φάση της Παρέμβασης* όπως στους Agran et al. (2010) και τους Mc Glashing-Johnson et al. (2003) στις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν μέτρια έως σοβαρή νκ όπως οι μαθητές της παρούσας έρευνας, συμφωνεί μερικώς με τα αντίστοιχα δεδομένα των συγκεκριμένων ερευνών, αφού εκεί δεν διαφοροποιήθηκε η επίδοσή των συμμετεχόντων με την εισαγωγή της χρήσης του μοντέλου, ενώ στην παρούσα έρευνα η έναρξη της χρήσης του διαφοροποίησε προς το θετικότερο την επίδοση του ενός συμμετέχοντα (Νεκτάριου). Εξήγηση γι' αυτήν την διαφοροποίηση θα μπορούσε να στοιχειοθετηθεί αν ανιχνεύονταν τα αίτια τα οποία προκαλούσαν τις δυσκολίες στο μαθητή στις συγκεκριμένες συμπεριφορές

Πιο συγκεκριμένα οι συμπεριφορές-στόχοι του Νεκτάριου, οι οποίες βρίσκονται στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, πιθανόν είχαν χαμηλή συχνότητα εμφάνισης μέχρι την έναρξη της έρευνας για λόγους που έχουν σχέση με την εκτέλεση (performance) και όχι την κατάκτηση (acquisition) της συγκεκριμένης δεξιότητας (σωστή συνομιλία) απ' τον μαθητή. Αν και υπάρχουν ενδείξεις για δυσκολίες του στο επίπεδο της εκτέλεσης (απ' τις απαντήσεις που έδινε στη χρήση του SDLMI - πχ. «μ' αρέσει να τους σκάω»), ωστόσο καθώς δεν υπήρξε αξιολόγηση του επιπέδου δυσκολίας στη συγκεκριμένη δεξιότητα δεν μπορούν να αποκλειστούν και άλλοι παράγοντες που συνέτειναν στη διαφοροποίηση της επίδοσής του.

Στην *φάση της Παρέμβασης* τα δεδομένα ήταν πιο ξεκάθαρα καθώς όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους σχεδόν ταυτόχρονα και στις δύο συμπεριφορές-στόχους τους. Εδώ υπάρχει διαφοροποίηση στην μαθήτρια, η οποία λόγω της ιδιαιτερότητας των συμπεριφορών-στόχων της και του τρόπου υλοποίησης του σχεδίου της, βελτίωνε την επίδοσή της διαδοχικά σε κάθε συμπεριφορά-στόχο, αφού διδάσκονταν και διαδοχικά την ορθή εκτέλεση της κάθε συμπεριφοράς-στόχου. Έτσι πρώτα βελτιώθηκε στην συμπεριφορά-στόχο της σωστής υπεράσπισης του εαυτού, αφού από αυτήν ξεκίνησε το παιχνίδι ρόλων, και όταν κατέκτησε την δεξιότητα σε επίπεδο παιχνιδιού ρόλων, διδάχθηκε την αναζήτηση βοήθειας για να την κατακτήσει στην συνέχεια. Ωστόσο τα χρονικά πλαίσια δεν επέτρεψαν να συνεχίσει με αυτόνομη αυτο-παρακολούθηση και σε συνθήκες πέραν του παιχνιδιού-ρόλων μέχρι να ολοκληρώσει το σχέδιό της και να περάσει στην *Διατήρηση*, καθώς αφενός η δυσκολία των συμπεριφορών-στόχων της, και αφετέρου

η μη υλοποίηση πολλών διδακτικών ωρών εξαιτίας απρόσμενων εξωγενών παραγόντων υπήρξαν ανυπέρβλητα εμπόδια.

Το μεγάλο εύρος των τιμών των δεδομένων στον Νεκτάριο κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων-ιδιαίτερα στη δεύτερη συμπεριφορά-στόχο (να αγκαλιάζει τον συνομιλητή του, μόνο όταν αυτός του το επιτρέπει)- είναι συμβατό και με αποτελέσματα άλλων ερευνών όταν οι στόχοι είναι κοινωνικού χαρακτήρα (Agran et al., 2000; Agran & Wehmeyer, 2000) ή όταν οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς (Kelly & Shogren, 2013). Ο μαθητής φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στη συμπεριφορά του, αφού συχνά δυσκολεύονταν να εστιάσει στο στόχο του ή έδειχνε ότι μερικές φορές συνειδητά ήθελε να «αποτυγχάνει» στις επιδόσεις του, ωστόσο αμέσως μετά άλλαζε συμπεριφορά όταν θυμόταν τους λόγους για τους οποίους δεν έπρεπε να το κάνει, αλλά και όταν ερχόταν η στιγμή της αυτό-καταγραφής του (στη *φάση της Παρέμβασης*). Ωστόσο και εδώ τα δεδομένα είναι ελλιπή για να στοιχειοθετηθεί επαρκής εξήγηση.

Στην *φάση της Επαναληπτικής Μέτρησης*-η οποία δεν γίνεται συχνά σε ανάλογες έρευνες-παρ' όλη τη χρονική απόσταση με μεσολάβηση θερινών διακοπών, και την έλλειψη- πέραν της συνηθισμένης- ανατροφοδότησης στις συμπεριφορές-στόχους, οι συμμετέχοντες διατήρησαν υψηλές τις επιδόσεις τους, περίπου στο επίπεδο των επιδόσεών τους στην *φάση της Παρέμβασης*, και αυτό κρίνεται πολύ σημαντικό καθώς δεν προηγήθηκε πριν την έναρξη της *Επαναληπτικής Μέτρησης* ή κατά τη διάρκειά της κάποια μορφή ιδιαίτερης υπόμνησης των συμπεριφορών-στόχων ή της παρέμβασης που είχε υλοποιηθεί. Ωστόσο ιδιαίτερα στην περίπτωση της Δάφνης τα αποτελέσματά της αρχικά δείχνουν πολύ αντιφατικά αφού οι επιδόσεις της μίας συμπεριφοράς-στόχου (υπεράσπιση εαυτού) με την άλλη (αναζήτηση βοήθειας) έχουν τεράστια απόκλιση στις τιμές (96% με 9%). Η μεγαλύτερη σε διάρκεια εκπαίδευση που είχε λάβει σχετικά με την σωστή υπεράσπιση μπορεί ίσως να δικαιολογήσει μόνο ως ένα βαθμό την απόκλιση στις τιμές. Σε συζήτηση του ερευνητή με την παρατηρήτρια των συμπεριφορών-στόχων της μαθήτριας διαπιστώθηκε, ότι η μαθήτρια είχε παγιώσει ως μορφή αναζήτησης βοήθειας απλά την έντονα εκφρασμένη κάθε φορά δυσφορία για την δυσκολία του εκάστοτε έργου, και μάλιστα με επιδεικτική έκφραση προς τον αιτούντα. Πιθανόν η επιλογή να μην υπάρξει πριν την έναρξη της *Επαναληπτικής Μέτρησης* κανενός είδους υπενθύμιση στην Δάφνη η οποία είχε διδαχθεί συγκεκριμένα σενάρια, σε συνδυασμό με την

διαγνωσμένη αδυναμία συγκράτησης πληροφοριών να συνέτειναν στην παραπάνω απόκλιση στις τιμές.

Σχετικά με την επιβεβαίωση της πρώτης υπόθεσης της έρευνας μπορούν επίσης να προστεθούν τα εξής: σύμφωνα με τους Kratochwill et al. (2013) ένας δείκτης ότι μια παρέμβαση έχει λειτουργική σχέση με τις επιδόσεις των ατόμων που την δέχονται, είναι όταν τα μοτίβα επίδοσης των συμμετεχόντων στις ίδιες φάσεις της έρευνας, παρουσιάζουν ομοιότητα μεταξύ τους. Απ' το Διάγραμμα 1., όπου απεικονίζονται τα επίπεδα επίδοσης των συμμετεχόντων κατά τις διάφορες φάσεις της έρευνας, φαίνεται πως υπάρχει ομοιότητα μεταξύ των μοτίβων των μέσων όρων των επιδόσεών τους αφού παρουσιάζουν παρόμοιες αυξομειώσεις στις ίδιες χρονικές περιόδους, οπότε αυτό αποτελεί μάλλον μια ακόμη ένδειξη για την αξία της παρέμβασης.

Τέλος όλες οι μετρήσεις του GAS (εκτός αυτών των *Γραμμών Βάσης*), έδειξαν σχεδόν πλήρη επιβεβαίωση της πρώτης υπόθεσης της έρευνας (*φάσεις Παρέμβασης, Διατήρησης-για τους δύο μαθητές- και Επαναληπτικής Μέτρησης και για τους τρεις*), αφού όλα σχεδόν τα T-score των στόχων βρίσκονταν πάνω απ' την τιμή 50 που αποτελεί την βασική τιμή επίτευξης του στόχου μιας παρέμβασης. Οι περισσότερες μάλιστα τιμές ήταν σε υψηλά επίπεδα που δεν θεωρούσαν πιθανά ο ερευνητής και η ψυχολόγος μαζί με την ειδική παιδαγωγό που συνεργάστηκαν για την ταυτοποίηση των πιθανών αποτελεσμάτων στη κλίμακα για τον κάθε μαθητή. Βέβαια πολλές φορές υψηλά T-score στο GAS υποδεικνύουν υπερεκτίμηση της δυσκολίας των στόχων ή υποτίμηση των δυνατοτήτων των μαθητών-χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών, και γι' αυτό η στοχοθεσία πρέπει να γίνεται από ειδικούς και γνώστες των συμμετεχόντων (Kiresuk & Sherman, 1968). Ωστόσο στην έρευνα τα παραπάνω άτομα τα οποία ενήργησαν τις σχετικές διαδικασίες ήταν τα πλέον έμπειρα και με την καλύτερη γνώση των συμμετεχόντων απ' όλο το Εκπαιδευτικό και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό της σχολικής μονάδας και γι' αυτό οι βελτιώσεις στις επιδόσεις των παιδιών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Όλα τα παραπάνω φαίνεται να αποτελούν ισχυρές ενδείξεις για την θετική επίδραση της παρέμβασης που βασίστηκε στο SDLMI στην βελτίωση συμπεριφορών δεξιοτήτων ζωής εφήβων μαθητών με μέτρια νκ, επιβεβαιώνοντας έτσι την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Αναφορικά με την δεύτερη υπόθεση ότι θα μπορούσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές να χρησιμοποιήσουν σωστά στρατηγικές αυτο-ρύθμισης, αυτή επιβεβαιώθηκε

μερικώς αφού οι δύο απ' τους τρεις συμμετέχοντες (Γρηγόρης και Νεκτάριος) εφήρμοσαν ανεξάρτητα και ορθά (όπως διαπιστώθηκε απ' την απόλυτη συμφωνία των δεδομένων των φύλλων των παιδιών με τα δεδομένα των φύλλων των παρατηρητών για τις ίδιες χρονικές περιόδους) τις δεξιότητες αυτο-παρακολούθησης και καταγραφής, αυτο-αξιολόγησης και αυτο-ενίσχυσης, αλλά δεν επαληθεύτηκε στην περίπτωση της Δάφνης. Η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων ανέβασε κατακόρυφα την επίδοσή τους, και μάλιστα ο ένας μαθητής (Γρηγόρης) παρ' όλο ότι είχε ολοκληρώσει το σχέδιο του, ήθελε να συνεχίσει τη χρήση τους, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενά του- του έδινε μια αίσθηση σιγουριάς αλλά και ελέγχου των πράξεών του, αίσθησης των ικανοτήτων του αλλά και των αδυναμιών του. Αυτή η αίσθηση διατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια της άτυπης συνέντευξής του κατά την *Επαναληπτική μέτρηση* όπου ανέφερε ότι έμαθε να βάζει στόχους, να «κερδίζω και να χάνω» δείχνοντας μ' αυτά τα λόγια μια αίσθηση αυτο-ενημερότητας και αυτο-επίγνωσης. Ίσως και η Δάφνη αν υπήρχε άνεση χρόνου ώστε να συνεχίσει την εκπαίδευσή της πάνω στη χρήση των φύλλων της αυτο-παρακολούθησης να είχε το ίδιο θετικά αποτελέσματα, μιας και έδειχνε αργά αλλά σταθερά να αντιλαμβάνεται τη λειτουργία τους. Και αυτό το αποτέλεσμα είναι συμβατό με προηγούμενες έρευνες, που ανέφεραν ότι άτομα με νκ μπορούν με κατάλληλες προσαρμογές, να κάνουν ανεξάρτητη και ορθή χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (αυτο-παρακολούθηση, αυτο-αξιολόγηση, αυτο-ενίσχυση) πετυχαίνοντας κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς στόχους. Αυτές οι έρευνες έδιναν ως κριτήριο την ανεξάρτητη καταγραφή με ποσοστό σωστής καταγραφής δεδομένων τουλάχιστον το 80% ως μέσο όρο για δέκα ημέρες (Agran et al., 2000), 90% για τρεις συνεχόμενες ημέρες (Copeland et al., 2002), ή ακόμη και το 100% για τις ίδιες ημέρες (Wehmeyer et al., 2003), και το οποίο κατακτούσαν όλοι οι συμμετέχοντες.

Τέλος και η τρίτη υπόθεση (ότι οι αλλαγές στις συμπεριφορές-στόχους που θα επέρχονταν με την υλοποίηση της παρέμβασης θα μπορούσαν να διατηρηθούν) επιβεβαιώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού μετά από έξι και πλέον μήνες οι επιδόσεις της *Επαναληπτικής Μέτρησης* ήταν μόνο κατά 9% για τον Γρηγόρη, 7.09% για την Δάφνη, και 2.76% για τον Νεκτάριο μικρότερες απ' τις αντίστοιχες επιδόσεις τους της *φάσης της Παρέμβασης*. Παρόμοιες έρευνες με *φάση Επαναληπτικής Μέτρησης* μετά από τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είναι ευρέως γνωστές, και γι'

αυτό δεν υπάρχουν ανάλογα ευρήματα για να αντιπαραβληθούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στην συγκεκριμένη *φάση*.

Περιορισμοί. Παρ' όλο που έγινε προσπάθεια να περιοριστούν οι απειλές της εγκυρότητας της έρευνας και να υπάρξει κάποιος πειραματικός έλεγχος, ωστόσο υπήρξαν περιορισμοί που δεν επέτρεψαν την εξάλειψη αυτών των απειλών.

Ο πρώτος και μεγαλύτερος περιορισμός σ' αυτόν τον τύπο πειραματικού σχεδιασμού είναι ο ελλιπής πειραματικός έλεγχος, καθώς δεν εξασφαλίζεται με την ταυτόχρονη εισαγωγή της παρέμβασης σ' όλους τους συμμετέχοντες, ότι η μεταβολή της επίδοσής τους οφείλεται στην παρέμβαση και όχι σε κάποιον άλλον εξωτερικό παράγοντα. Ίσως η χρήση ατομικού πειραματικού σχεδιασμού με πολλαπλές γραμμές βάσης να αύξανε τον πειραματικό έλεγχο, αλλά η χρήση αυτού του τύπου δεν προτιμήθηκε απ' τον ερευνητή, καθώς εκτίμησε πως θα απαιτούνταν μεγαλύτερο συνεχόμενο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της παρέμβασης, εξαιτίας της πολυμορφίας των στόχων των μαθητών, κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί λόγω των πολλών έκτακτων αλλά και τακτικών σχολικών αργιών (εκλογές, διακοπές Πάσχα, θερινές διακοπές). Αυτόν τον περιορισμό ο ερευνητής προσπάθησε να αντιμετωπίσει **(α)** με μια «σύντομη» εκδοχή του τύπου των πολλαπλών βάσεων που πραγματοποιήθηκε στην περίπτωση της Δάφνης όπου η παρέμβαση εισήχθηκε διαδοχικά για τις δύο συμπεριφορές-στόχους της, και **(β)** με την υλοποίηση της *Επαναληπτικής Μέτρησης* μετά έξι μήνες απ' την ολοκλήρωση της *φάσης της Παρέμβασης*. Επιπλέον η απειλή της εσωτερικής εγκυρότητας έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί με τη συνεχή παρατήρηση των συμμετεχόντων σε όλες τις *φάσεις* της έρευνας, και με τη συνεργασία του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών, οι οποίοι τον διαβεβαίωσαν ότι δεν είχαν ορίσει εκπαιδευτικούς στόχους για τους συγκεκριμένους μαθητές από τα συγκεκριμένα πεδία δεξιοτήτων των συμπεριφορών-στόχων της παρέμβασης. Ωστόσο το πρόβλημα της *Ιστορικότητας* παρέμεινε ως ένα βαθμό καθώς δεν μπορούσαν να ελεγχθούν το ίδιο αποτελεσματικά και τα άλλα περιβάλλοντα (εξωσχολικά, οικογενειακά), στα οποία κινούνταν ο κάθε συμμετέχοντας, κατά τη διάρκεια και μεταξύ των *φάσεων*.

Δεύτερον στο θέμα της εξωτερικής εγκυρότητας και γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων σίγουρα αποτελεί μειονέκτημα της έρευνας ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων-πράγμα που αποτελεί χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Τρίτον η επίδραση του ερευνητή, ο οποίος μάλιστα αποτελούσε οικείο πρόσωπο για τους συμμετέχοντες εδώ και χρόνια, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας ακόμη περιορισμός. Είναι πολύ πιθανόν να έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην κινητοποίησή τους η ουσιαστική και μακροχρόνια σχέση που είχαν.

Άλλοι περιορισμοί στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ήταν η αλλαγή των παρατηρητών μετά τη φάση της *Διατήρησης*, η έλλειψη εξωτερικού παρατηρητή κατά τη φάση της *Επαναληπτικής Μέτρησης*, η μη καταγραφή των άτυπων συνεντεύξεων του ερευνητή με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας της φάσης της *Παρέμβασης* και της *Επαναληπτικής Μέτρησης*, η αστάθεια στα αποτελέσματα του Νεκτάριου, και η μη πραγματοποίηση της φάσης της *Διατήρησης* για την μαθήτριά.

4.1. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Παρά τους προαναφερόμενους περιορισμούς θεωρούμε ότι επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό η πρώτη υπόθεση, αφού και οι τρεις συμμετέχοντες επέδειξαν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις τους με την εισαγωγή της παρέμβασης, μέσω της οποίας ενίσχυσαν δεξιότητες ζωής. Επιπλέον η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς, αφού οι δύο συμμετέχοντες απ' τους τρεις έκαναν ανεξάρτητη ορθή χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, ενώ και η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, καθώς και οι τρεις συμμετέχοντες διατήρησαν τη βελτίωση στις συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής για αρκετό διάστημα μετά το τέλος της παρέμβασης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνώντας και με άλλες έρευνες (Agran et al., 2000; Agran et al., 2002; Agran et al., 2006; Agran & Wehmeyer, 2000; Agran et al., 2010; Kelly & Shogren, 2013; Mc Glashin-Johnson et al., 2003), δείχνουν την πρακτική αξία του SDLMI στην βελτίωση δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν περιεχόμενο στοχοθεσίας του.

Στην Ελλάδα το συγκεκριμένο μοντέλο δείχνει να μπορεί να γίνει πολύτιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που θέλουν οι μαθητές τους να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια για μια πετυχημένη ενήλικη ζωή, αφού υποστηρίζεται ότι η βελτίωση και προαγωγή σχετικών δεξιοτήτων κατά την προετοιμασία της μετάβασης μπορεί να αποτελέσει και το μέτρο της επιτυχίας τους σ' αυτήν (Field et al., 1998).

Επιπλέον είναι σημαντικό ότι και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση αναφέρεται ως βασικό μέλημα της πολιτείας, και γι' αυτό αποτελεί πρωταρχικό στόχο του τελευταίου νόμου για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Ν.4074,2012). Όμως ένταξη δεν σημαίνει απλά «.. *“στοίβαγμα” μαθητών σ' ένα αμετάβλητο σύστημα παροχών και φροντίδων. Περισσότερο σχετίζεται με το πώς, πού και γιατί, και με τι συνέπειες, εκπαιδεύουμε όλους τους μαθητές*» (Barton, 1997, σελ.234). Αυτό για να επιτευχθεί θα πρέπει η σχολική εκπαίδευση να δώσει έμφαση τόσο στην ανάπτυξη του κεφαλαιώδους σημασίας πεδίου των δεξιοτήτων ζωής, αλλά και στην προαγωγή περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Ένας τρόπος για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι η συστηματική μακροχρόνια χρήση μοντέλων διδασκαλίας-όπως το SDLMI- που βασίζονται εξ ολοκλήρου στην εκπαίδευση και κατάκτηση τέτοιων δεξιοτήτων αλλά και των αντίστοιχων στρατηγικών τους (Palmer & Wehmeyer, 2003; Wehmeyer et al., 2002; Wehmeyer et al., 2012), παράλληλα με την τροποποίηση του περιεχομένου των υφιστάμενων- ή με τη δημιουργία νέων- αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής με στρατηγικές αυτο-ρύθμισης αποτελεί έναν πυλώνα στο οικοδόμημα της αξιοπρεπούς ύπαρξης των ατόμων με αναπηρίες. Είναι κάτι που η εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και η οργανωμένη πολιτεία όφειλαν να προτάξουν ως στόχο, τη στιγμή που στην πράξη συχνά στερείται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με αναπηρίες. Ταυτόχρονα δίνοντάς τους περισσότερες ευκαιρίες για επιλογές στη ζωή τους μπορεί πραγματικά να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε τα άτομα με αναπηρίες να αρχίσουν να έχουν όσο το δυνατόν αυτοπροσδιοριζόμενο και αξιοπρεπή βίο. Τότε μόνο οι διάφορες συμβάσεις και διακηρύξεις του WHO, καθώς και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας δεν θα αποτελούν κενό γράμμα, αλλά πραγματική προσπάθεια παροχής ουσιαστικών ευκαιριών για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Είναι πια καιρός και στην Ελλάδα η διαφορετικότητα των ατόμων με αναπηρίες «..να ειπωθεί ως πρόκληση, ως ένα μέσο που θα δημιουργήσει αλλαγή, και μια ενθάρρυνση στους ανθρώπους να αμφισβητήσουν αβάσιμες γενικεύσεις, προκαταλήψεις και διακρίσεις» (Barton, 1997, σελ.235), και έτσι ως κοινωνία να ξεφύγουμε απ' το θανατηφόρο- για τις ανθρώπινες αξίες -σφιχταγκάλισμα του ανταγωνιστικού ατομικισμού και των κάθε είδους ρατσιστικών συμπεριφορών και αντιλήψεων.

Βιβλιογραφία

- AAIDD, (2010). Definition of Intellectual Disability. Ανακτήθηκε 13/1/2015 από <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VLVcxntA55k>
- Agran, M., & Wehmeyer, M.L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: the self-determined learning model of instruction. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 35, (4), pp. 351-364.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M.L., & Hughes, C. (2000). Teaching students to self-regulate their behavior: the differential effects of student-vs. teacher-delivered reinforcement. *Research in Developmental Disabilities* 22, pp. 319-332.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M.L., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and special education*, Vol. 23, No. 5, pp. 279-288. Doi: 10.1177/07419325020230050301
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M.L., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: the effects of the self-determined learning model of instruction. *Research & practice for persons with severe disabilities*, Vol. 31, No. 3, pp. 230-241.
- Agran, M., Wehmeyer, M.L., Cavin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career development for exceptional individuals*, Vol. 31, No. 2, pp. 106-114. Doi: 10.1177/0885728808317656
- Agran, M., Wehmeyer, M.L., Cavin, M., & Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 45, (2), pp. 163–174.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D.W., & Wood, W.M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 2, pp. 219-277.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*. doi:10.1177/0885728809336656

- Ayres, K.M., Mechling, L., & Sansosti, F.J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools*, Vol. 50, (3), pp.259-271. DOI: 10.1002/pits.21673
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, Vol. 1, No. 3, pp. 231-242.
- Bouck, E.C. (2004). State of curriculum for secondary students with mild mental retardation. *Education and training in developmental disabilities*, Vol. 39, (2), pp.169-176.
- Bouck, E.C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of intellectual disability research*, Vol. 54, (12), pp. 1093-1103. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x
- Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, Vol. 60, (2), pp.163–176. DOI 10.1007/s11159-014-9431-3
- Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education*. Doi: 10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x
- Cho, H.J., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2013). Factors that predict elementary educators' perceptions and practice in teaching self-determination. *Psychology in the schools*, Vol. 50, (8), pp. 770- 780. Doi: 10.1002/pits.21707
- Clark, G.M., Field, S., Patton, J.R., Brolin, D.E., & Sitlington, P.L (1994). Life skills Instruction: A necessary component for all students with disabilities a position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 17, (2), pp. 125-133.
- Connelly, D., & Rotella, R.J. (1991). The social psychology of assertive communication: issues in teaching assertiveness skills to athletes. *The sport psychologist*, 5, pp. 73-87.
- Copeland, S.R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M.L., & Fowler, S.E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American journal on mental retardation*, Vol.107, No. 1, pp. 32-45.
- Cronin, M. E., (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of learning disabilities*, Vol. 29, No. 1, pp. 53-68.

- CRPD, (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Ανακτήθηκε 13/1/2015 από <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>
- Edgar, E., & Polloway, E.A. (1994). Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues. *The journal of special education*, Vol. 27, No 4, pp. 438-452.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination for persons with disabilities: A position statement of the division on Career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 21, (2), pp. 113-128.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, Vol. 71, No 2, pp. 165-179.
- Hughes, C., Copeland, S.R., Agran, M., Wehmeyer, M.L., Rodi, M.S., & Presley J.A. (2002). Using self-monitoring to improve performance in general education high school classes. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 37, (3), pp. 262-272.
- Kelly, J.R., & Shogren, K.A. (2013). The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, XX, (X), pp. 1-14. Doi: 10.1177/1063426612470515
- Kiresuk, T.J., & Sherman, R.E. (1968). Goal Attainment Scaling: a general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community mental health journal*, Vol. 4, No. 6, pp. 443-453.
- Kratochwill, T.R., & Levin, J.R. (1978). What time-series designs may have to offer educational researchers. *Contemporary educational psychology*, 3, pp.273- 329.
- Lee, S.H., Palmer, S.B., & Wehmeyer, M.L. (2009). Goal setting and self-monitoring for students with disabilities practical tips and ideas for teachers. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 44, No. 3, pp. 139–145. Doi: 10.1177/1053451208326053
- Martin, J.E., Burger, D.L., Elias-Burger, S., & Mithaug, D.E. (1988). Application of self-control strategies to facilitate independence in vocational and instructional settings. *International review of research in mental retardation*, Vol. 15, pp. 155-193.

- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, Vol. 70, No. 4, pp. 441-451.
- Mazzotti, V.L., Test, D.W., & Wood, C.L. (2012). Effects of multimedia goal-setting instruction on students' knowledge of the self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *Journal of positive behavior interventions*, 15, (2), pp. 90–102. Doi: 10.1177/1098300712440452
- Mc Glashan-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., & Wehmeyer, M.L. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined model of instruction. *Research & practice for persons with severe disabilities*, Vol. 28, No. 4, pp. 194-204.
- N. 4074, (2012). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 28/02/2015 από <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-88-2012-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 51, No.11, pp. 850–865. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x
- Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thomson, B., & Harris, K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, Vol. 71, No. 2, pp. 137-148.
- Palmer, S.B., & Wehmeyer, M.L. (2002). *A Teacher's Guide to Implementing the Self-Determined Learning Model of Instruction Early Elementary Version*. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2013, από http://www.beachcenter.org/resource_library/beach_resource_detail_page.aspx?intResourceID=2599&Type=book
- Palmer, S.B., & Wehmeyer, M.L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. *Remedial and special education*, Vol. 24, No. 2, pp. 115-126. Doi: 10.1177/07419325030240020601
- Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by teaching Self-Determination Skills. *Exceptional children*, Vol. 70, No. 4, pp. 427-439.
- Peneva, I., & Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, Vol. 6, (1), pp. 3–26. Doi:10.5964/psyct.v6i1.14

- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams-Diehm, K., Little, T.D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, (5), pp. 320–330. Doi: 10.1177/0741932511410072
- Steenbeek, D., Gorter, J.W., Ketelaar, M., Galama, K., & Lindeman, E. (2011). Responsiveness of Goal Attainment Scaling in comparison to two standardized measures in outcome evaluation of children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 25, (12), pp. 1128–1139. Doi: 10.1177/0269215511407220
- Turner-Stokes, L. (2008). Goal attainment scaling (GAS) in rehabilitation: a practical guide. *Clinical Rehabilitation*, 23, pp. 362–370. Doi: 10.1177/0269215508101742
- Turner-Stokes, L. (2008). *Goal attainment scaling (GAS) in rehabilitation: a practical guide*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2014, από <http://www.kcl.ac.uk/lsm/research/divisions/cicelysaunders/resources/tools/gas.aspx>
- Wehmeyer, M.L., & Metzler, C. (1995). How Self -Determined Are People With Mental Retardation? The National Consumer Survey. *MENTAL RETARDATION* Vol. 33, No. 2, pp. 111-119.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 100, No. 6, pp. 632-642.
- Wehmeyer, M.L. (1997). Self-Determination as an Educational Outcome: A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 9, No. 3, pp. 175-209.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The journal of special education*, Vol. 34, No. 2, pp. 58-68.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E., & Martin, J.E. (2000). Promoting causal agency the self-determined learning model of instruction. *Exceptional children*, Vol. 66, No. 4, pp. 439-453.
- Wehmeyer, M.L. (2001). Self-determination and mental retardation. *International review of research in mental retardation*, Vol. 24, pp. 1-48.
- Wehmeyer, M.L., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., & Yeager, D. (2002). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International journal of inclusive education*, Vol. 7, No. 4, pp. 415–428. Doi: 10.1080/1360311032000110963

- Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of developmental and physical disabilities*, Vol. 15, No. 1, pp. 79-91.
- Wehmeyer, M.L., & Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 16, pp. 255-265.
- Wehmeyer, M.L., & Mithaug, D.E. (2006). Self- determination, causal agency, and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 31. Doi: 10.1016/S0074-7750(05)31002-0
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J.H. (2010). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education* 46, (4), pp. 195–210. Doi: 10.1177/0022466910392377
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K.L., Little, T.D., & Boulton, A. (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self Determination. *Exceptional children*, Vol. 78, No. 2, pp. 135-153.
- Wood, W.M., Fowler, C.H., Uphold, N., & Test, D.W. (2005). A review of self-determination interventions with individuals with severe disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 30, No. 3, pp.121-146.

Παράρτημα Α
Φύλλο ανίχνευσης δυσκολιών

Συνάδελφοι,

στα πλαίσια της διπλωματικής μου θα 'θελα να με βοηθήσετε στην ανίχνευση προβλημάτων κάποιων παιδιών που έχουν σχέση με την κοινωνική και την ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά . Πιο συγκεκριμένα κοινωνική συμπεριφορά εννοώ τις συμπεριφορές που έχουν σχέση με την επικοινωνία τους με τους άλλους συμμαθητές αλλά και τους καθηγητές τους, ενώ ακαδημαϊκή τις συμπεριφορές τους που σχετίζονται με τα μαθήματα που διδάσκονται (π.χ. τελειώνουν έγκαιρα τις εργασίες τους, αναζητούν διαρκώς βοήθεια, σηκώνονται συνεχώς απ' το θρανίο τους κ.λ.π.).

Η καταγραφή αυτή θα με κατευθύνει στο περιεχόμενο-στόχο της εργασίας μου, που θα είναι η βελτίωση συμπεριφορών κάποιων μαθητών που τους δυσκολεύουν, με τη χρήση όμως τεχνικών που υλοποιούνται απ' τους ίδιους. Μιας και η αυτονόμηση των μαθητών μας νομίζω ότι είναι απ' τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαίδευσής τους, πιστεύω ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια έχει καλές πιθανότητες να τους προσφέρει ουσιαστική βοήθεια προς αυτή τη κατεύθυνση.

Παρακάτω υπάρχουν οι περιπτώσεις που με ενδιαφέρουν και παρακαλώ συμπληρώστε στα αντίστοιχα κουτάκια ότι θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί.

(Θεωρείται αυτονόητο ότι οποιαδήποτε πληροφορία θα παραμείνει μόνο για τους σκοπούς της εργασίας μου, ενώ θα ζητηθεί και η συγκατάθεση των γονέων τους).

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
	Παραπομπή φαινομένου ειδικά με τον έγκλειστο παιδί αλλά αρκετές φορές διαφαίνεται καταστάσεις κ' προβλήματα χωρίς ο ίδιος να φαίνεται ως ηρωτής. Δεν έχει καλή διαχείριση συναισθημάτων.	
	Δυσκολία στην επικοινωνία κ' δύσκολη φιλικών σχέσεων με βάση κοινωνικών κανόνων. Περιορισμένες φιλικές σχέσεις χωρίς καλή διαχείριση.	

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
██████████	Δυσκολία στην εξωτερική συναισθηματική και στην αντιμετώπιση δυσκολιών και ταστάσεων. Ελάχιστη διευθυντική και όταν αυτό το κάνει δεν είναι με σωστό τρόπο. Χαμηλή αυτοπεποίθηση.	
██████████	Προβλήματα σε αρκετά σημεία της συμπεριφοράς και στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων. Παραφορητικός. Εμφάνιση αρκετών ^{αποδυνάμει} μη κανονικών συμπεριφορών. Δυσκολία στο σωστό τρόπο προσέγγισης και διατήρησης σχέσεων.	
██████████	Αρκετά διευθυντικοί πέρα των ορίων κάποιες φορές. "Υπερήφανος" στις ενέργειές τους και εριστικός χωρίς πάντα να φαίνεται. Απουσία ρόλων ηγετικών και υποδομητικών με όχι πάντα αποδεδειγμένες συμπεριφορές.	

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Συνάδελφε-ισσα,

στα πλαίσια της διπλωματικής μου θα ήθελα να με βοηθήσεις στην ανέγερση δυσκολιών κάποιων παιδιών που έχουν σχέση με την κοινωνική και την ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά. Για συγκεκριμένα κοινωνική συμπεριφορά εννοώ τις συμπεριφορές που έχουν σχέση με την επικοινωνία τους με τους άλλους συμμαθητές αλλά και της καθηγητές τους, ενώ ακαδημαϊκή τις συμπεριφορές τους που σχετίζονται με τα μαθήματα που διδάσκονται (π.χ. τελειώνουν έγκαιρα τις εργασίες τους, αναζητούν διαρκώς βοήθεια, σπρώχνονται συνεχώς απ' το θρανίο τους κ.λ.π.).

Η καταγραφή αυτή θα με κατευθύνει στο περιεχόμενο-στόχο της εργασίας μου, που θα είναι η βελτίωση συμπεριφορών κάποιων μαθητών που τους δυσκολεύουν, με τη χρήση όμως τεχνικών που υλοποιούνται απ' τους ίδιους. Μίας και η αυτονομία των μαθητών μας νομίζω ότι είναι απ' τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαίδευσής τους, πιστεύω ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια έχει καλές πιθανότητες να τους προσφέρει ουσιαστική βοήθεια προς αυτή τη κατεύθυνση.

Παρακάτω υπάρχουν οι περιπτώσεις που με ενδιαφέρουν και παρακαλώ συμπλήρωσε στα αντίστοιχα κενά ότι θεωρείς σημαντικό να αναφερθεί.

(Θεωρείται αυτονόητο ότι οποιαδήποτε πληροφορία θα παραμείνει μόνο για τους σκοπούς της εργασίας μου, ενώ θα ζητηθεί και η συγκατάθεση των γονέων τους).

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
	- Παραβρέχει από το-ς συμμαθητές του και ξεκαταδίπτει εύκολα την εργασία του - Είναι επιρρεπής σε βιαιότητες απόψεως, θυμής. - Εμπιστευτική απάντηση - Επιπληρωθεί εύκολα σπρωκόμενα από διδακ-καμμένη.	Διότι τον Πρωτογ-λι. Εξκαταλείπει εύκολα τις εργασίες του Γενικά δεν έχει την απαιτούμενη υπομονή προσήλωση.

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία σου

Παράρτημα Β

Συγκεντρωτικό φύλλο εξεύρεσης και στάθμισης συμπεριφορών-στόχων

ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ-ΣΤΟΧΩΝ (από 0 έως 3)

ΔΑΦΝΗ:	ΝΑ ΥΠΕΡΑΣΠΙΖΕΤΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΗΣ ΣΩΣΤΑ		ΝΑ ΖΗΤΑ ΒΟΗΘΕΙΑ ΟΤΑΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ		ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ	
ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ
1	2	2	3	2	2	2
2	3	2	3	2	2	2
3	3	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	1	1
5	3	3	3	3	2	2
6	1	1	1	1	2	1
7	3	1	2	2	3	3
8	3	2	3	3	2	2
9	2	1	2	1	1	1
10	3	2	3	2	3	2
11	3	2	3	3	3	3
12						
13						
14						
15						
Κ	3	2	3	2	2	3
Κ	3	0	2	1	3	1
Κ	3	1	3	1	2	2
Κ	3	3	3	3	2	3
Μ.Ο.	2.66	1.7	2.4	2	2.13	2

ΓΡΗΓΟΡΗΣ:	ΝΑ ΜΗ ΔΙΑΚΟΠΤΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΠΕΡΙΜΕΝΕΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΟΥ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ		ΟΤΑΝ ΤΟΥ ΜΙΛΑΣ ΝΑ ΣΕ ΠΡΟΣΕΧΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΜΗΝ ΕΙΝΑΙ "ΑΛΛΟΥ"		ΝΑ ΜΗΝ ΠΛΗΣΙΑΖΕΙ ΠΟΛΥ ΚΟΝΤΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΟΤΑΝ ΤΟΥΣ ΜΙΛΑΕΙ		ΝΑ ΠΡΟΣΕΧΕΙ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΤΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ)	
ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ
1	3	2	3	3	3	2	3	2
2	2	1	1	1	3	1	2	2
3	1	1	1	1	0	0	2	1
4	3	1	1	1	1	1	3	2
5	2	2	1	1	0	0	3	3
6	2	2	1	2	2	3	2	2
7	2	1	2	2	1	1	2	2
8	1	1	1	1	3	2	3	3
9	3	2	3	2	3	3	3	3
10	2	1	2	1	3	2	2	3
11	1	0	2	2	2	1	3	3
12								
13								
14								
Κ								
Κ	1	1	2	1	3	2	3	2
Κ	2	2	1	2	2	3	2	2
Μ.Ο.	1.92	1.3	1.61	1.5	2	1.6	2.53	2.3
ΠΑΙΔΙ	1		1		2		3	

ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟΧΟΥ:0=ΚΑΘΟΛΟΥ, 1=ΛΙΓΟ, 2=ΑΡΚΕΤΑ, 3=ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ
ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟΧΟΥ:0=ΚΑΘΟΛΟΥ, 1=ΛΙΓΟ, 2=ΑΡΚΕΤΑ, 3=ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ

ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ:	ΝΑ ΠΕΡΙΜΕΝΕΙ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΟΥ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ ΟΤΑΝ ΣΥΝΟΜΙΛΕΙ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ		ΝΑ ΑΓΚΑΛΙΑΖΕΙ ΤΟ ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΗ ΤΟΥ ΜΟΝΟ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΤΟΥ		ΝΑ ΚΡΑΤΑΕΙ ΣΩΣΤΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΟΤΑΝ ΤΟΥΣ ΜΙΛΑΕΙ		ΝΑ ΕΛΑΤΤΩΣΕΙ ΤΙΣ ΒΡΙΣΙΕΣ ΣΤΙΣ ΚΟΥΒΕΝΤΕΣ ΤΟΥ		ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΠΙΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥΣ		ΝΑ ΦΕΥΓΕΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΜΟΝΟ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΑΔΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ	
	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΠΟΥΔ/ΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ
1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
2	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	1	3	1
4	2	2	3	2	2	1	2	2	3	1	2	1
5	3	1	3	1	3	0	1	0	1	0	3	1
6	2	1	3	2	2	1	2	1	2	1	2	2
7	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1
8	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2
9	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1
11	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2
12												
13												
14												
15												
██████	3	3	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2
██████	3	2	3	1	3	2	2	1	1	1	3	0
██████	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
Μ.Ο.	2.57	2.1	2.85	1.8	2.64	1.7	2.28	1.7	2.28	1.6	2.42	1.5
ΠΑΙΔΙ	3		3		3		2		2		3	

Παράρτημα Γ
Φύλλο παρατήρησης των συμπεριφορών-στόχων Νεκτάριου

ΦΟΡΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (Στόχος: να διατηρεί σωστή συμπεριφορά κατά την συνομιλία προς όλους)

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΑΠΟ

05/05/14

ΕΩΣ

09/05/14

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ:

7

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ		ΤΡΙΤΗ		ΤΕΤΑΡΤΗ		ΠΕΜΠΤΗ		ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
πριν το πρωινό κουδούνι	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/
μεγάλο διάλειμμα	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/
2ο διάλειμμα	/	/	ΔΕ	ΔΕ	/	0	/	0	/	/
3ο διάλειμμα	/	/	ΔΕ	ΔΕ	/	0	/	/	ΔΕ	ΔΕ
(4ο διάλειμμα)	0	0	/	/	/	0	/	/	/	/
(αποχώρηση)	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ:

να μένει στη σωστή απόσταση

=

ΚΩΔΙΚΟΣ:

Απόσταση

ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ:

ΔΗΛΑΔΗ να απέχει περίπου 60-70 εκ. απ' τον συνομιλητή του

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ:

(2 φορές και άνω)

να μην αγκαλιάζει, φιλάει τον άλλον χωρίς να

=

Επαφή

ΔΗΛΑΔΗ να μην αγκαλιάζει, χαϊδεύει τον άλλον χωρίς την θέλησή του

(2 φορές και άνω)

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

(διάρκεια συνομιλίας τουλάχιστον 3 λεπτά)

(συνομιλία με ενήλικες με τους οποίους είναι διαχυτικός αλλά και συνεργάσιμα παιδιά)

1. όταν δείχνει την επιθυμητή συμπεριφορά σημειώνουμε μια / στο κατάλληλο κουτάκι, αν όχι τότε σημειώνουμε 0

2. Αν κάποια ημέρα ή διάλειμμα δεν έγινε παρατήρηση σημειώνουμε ΔΕ

Παράρτημα Δ
Φύλλο: Δημιουργία επιλογών Γρηγόρη

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΙΔΕΑ: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΜΟΥ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ ΜΟΥ, ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΜΟΥ

Ο [] μόλις έχει ξυπνήσει απ' το μεσημεριανό ύπνο. Ο [] μπορεί να διαλέξει να : 1. διαβάσει τα μαθήματά του και να δει ποδόσφαιρο στη τηλεόραση. 2. να δει ποδόσφαιρο χωρίς να διαβάσει τα μαθήματά του. 3. να κάνει προπόνηση στη ντρίτλα του ποδοσφαίρου έξω στην αυλή. 4. να παραμείνει ξαπλωμένος.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Τι θα γίνει αν διαλέξει την κάθε επιλογή;

(στον εαυτό του; στους άλλους;)

(αναγνώριση ότι πρέπει να επιλέγω βάσει των προτιμήσεών μου, των προτεραιοτήτων μου και των πιστεύω μου, όμως κάθε άνθρωπος διαφέρει σ' αυτά)

συμπληρωσε τον παρακάτω πίνακα αφού θυμηθείς τις 3 τελευταίες σου επιλογές που έκανες

3 τελευταίες επιλογές	τι έγινε σε σένα;	τι έγινε στους άλλους;	καλές για σένα;	καλές για τους άλλους;	θα τις ξανακάνεις;	γιατί;
1. να φωνάξω στο μαφκέζ	χαρούμενος	πολύ χαρούμενος	ναι	ναι	ναι	όταν με χαρώ και έχω χαρά θα τα κάνω όλα μόνος μου
2. να κάνω 20 πλάγια σκαλόν και να ηγάζε	χαλάρω	ασχημά	οχι	οχι	οχι	δεν κάνει να περπατώ ξένα πράγματα
3. να ξαναγράψω τα εμένα και να ερεακάσω	ενιωσα χαρά	οχι	ναι	ναι	ναι	όταν παντρευτώ και κερδίσω οικόγενεια θα τα κάνω σ' αυτή

Παράρτημα Ε
Φύλλο: Λήψη αποφάσεων Δάφνης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ()

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΙΔΕΑ: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ ΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ

Λήψη απόφασης: χτυπάει το κουδούνι για το μεγάλο διάλειμμα και βγαίνει έξω. 1. Κάποιες φίλες μου με περιμένουν να ακούσουμε μουσική, 2. πεινάω και έχω το κολατσιό μου στην τσάντα μου, 3. έχει έρθει ο Ρέμος έξω απ' το σχολείο για λίγη ώρα και τα παιδιά έχουν μαζευτεί γύρω του και τους δίνει αυτόγραφα

(αναγνώριση ότι η καλύτερη λύση είναι αυτή που δίνει το μεγαλύτερο κέρδος και το λιγότερο χασίμο, και τα δύο όχι πάντα υλικά)

1η επιλογή

ΤΙ ΚΕΡΔΙΖΩ (ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

ΤΙ ΧΑΝΩ (ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

τι μουσική που μου αρέσει.
τι παρέα των κοριτσιών

πεινάω
τον Ρέμο

2η επιλογή

ΤΙ ΚΕΡΔΙΖΩ (ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

ΤΙ ΧΑΝΩ (ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

θα πεις ντρό.δεν πεινάω πια.

τιν παρέα.
τον Ρέμο.

3η επιλογή

ΤΙ ΚΕΡΔΙΖΩ (ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

ΤΙ ΧΑΝΩ (ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ)

ένα αυτόγραφο. θα το τραγουδήσω

τιν παρέα.
το κολατσιό.

καλύτερη λύση είναι να:

Διαλέγω την παρέα μου.

Παράρτημα ΣΤ
Φύλλο: Επίλυση προβλημάτων Νεκτάριου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΙΔΕΑ: 1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ 2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΛΥΣΕΩΝ 3. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΛΥΤΕΡΗΣ 4. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Στο [redacted] χρέσει πολύ ο χασάπικος αλλά δεν ξέρει τα βήματα. Τι μπορεί να κάνει;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιό είναι το πρόβλημα;

2. Με ποιούς τρόπους μπορώ να το λύσω;

3. Θετικές και αρνητικές συνέπειες του κάθε τρόπου

4. αναγνώριση ποιος τρόπος είναι η καλύτερη επιλογή για μένα,

5. αναγνώριση ποιος τρόπος είναι η καλύτερη επιλογή για άλλους (πχ. κινητικά δυσκολούς)

(αναγνώριση ότι η ίδια λύση δεν είναι πάντα η καλύτερη για όλους)

ΛΥΣΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
θα μου το μαγει ο χιμνη στιξ	~~οχι ξερει ο ελεος χιμνη το ποσο εστιν θα εχολιφι~~	χιχι οχι ρεν ξερει δεν θα το γο
θα που δεδοχι χορον	νολι	να πιρο νο
ο φιλοσοφου	η αι	οχι
θα με το αποταξι ντιβιλι	~~οχι ροζ το χιφο~~	δεχχι χιχι ο παος

Παράρτημα Z
Φύλλο αυτο-παρακολούθησης Γρηγόρη

██████████

100% response
for the survey

ημερομηνία: από 03/05/2014 έως 09/05/2014



- κατάκτηση κύπελλου
- 1+1 ώρα στον Η/Υ
- 1 ώρα στον Η/Υ

 $\frac{1}{5}$

ΕΝΩΣΕ ΚΑΘΕ ΤΕΛΕΤΑ ΠΟΥ ΕΒΑΛΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙΣ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΣΟΥ ΣΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ & ΑΠΑΝΤΗΣΕ:
ΔΟΥΛΕΥΑ ΚΑΛΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ ΜΟΥ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ;
ΕΑΝ ΟΧΙ, ΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ:

ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΟΤΙ ΧΕΙΡΩΤΟΥ ΚΑΙ ΥΡΕΜΑ ΖΥΝΕΙ ΠΟΡΕΥΕΙ ΕΒΔΟΜΑΔΑ

ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:

όνομα: [redacted]

100% επιτυχία
με 11 φανερών

1

Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ & ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΟΥ

να έχω καθαρά χέρια και κομμένα νύχια. Πρέπει να το θυμάμαι και να το ελέγχω

ημερομηνία: από 05/05/2014 έως 07/05/2014

ΗΜΕΡΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
ΕΡΩΤΗΣΗ					
ΣΗΜΕΙΩΝΩ V=ΣΩΣΤΟΣ X=ΛΑΘΟΣ	V	V		V	V



→ ΒΑΛΕ ΜΙΑ • ΣΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΟΥ

πως ήμουνα στα χέρια-νύχια:	(6 σωστές φορές)	ο	ο	ο	ο	ο
	(5 σωστές φορές)	ο	ο	ο	ο	ο
	(4 σωστές φορές)	ο	ο	ο	ο	ο
	(1-3 σωστές φορές)	ο	ο	ο	ο	ο
	(καμιά φορά)	ο	ο	ο	ο	ο
	ΔΕΝ ΕΚΑΝΑ ΤΙΠΟΤΑ	ο	ο	ο	ο	ο

κατάκτηση κύπελλου

1+1 ώρα στον Η/Υ

1 ώρα στον Η/Υ

1/5

ΠΩΣ ΤΑ ΠΗΓΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ ΣΗΜΕΡΑ:	ΘΑΥΜΑΣΙΑ	ο	ο	ο	ο	ο
	ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	ο	ο	ο	ο	ο
	ΟΧΙ ΤΟΣΟ ΚΑΛΑ	ο	ο	ο	ο	ο



ΕΝΩΣΕ ΚΑΘΕ ΤΕΛΕΙΑ ΠΟΥ ΕΒΑΛΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΔΕΙΣ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΣΟΥ ΣΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ & ΑΠΑΝΤΗΣΕ:
ΔΟΥΛΕΥΑ ΚΑΛΑ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ ΜΟΥ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ:

ΕΑΝ ΟΧΙ, ΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ:

Θα ηρωο παρυσωα καρα καλζερα α το εβδωαδα

→ ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:

Παράρτημα Η
Φύλλο αυτο-παρακολούθησης Δάφνης

όνομα: [REDACTED]
 Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ & ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΟΥ 4
 ημερομηνία: από 2 / 6 / 2014 έως 6 / 6 / 2014



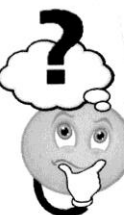
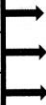







	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ 	X ✓ ✓	X ✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	X ✓ ✓



	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○	
	✓ ✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○	
	✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○	
	✓ ✓	●	●	●	●	●	
	✓	○	○	○	○	○	
	—	○	○	○	○	○	

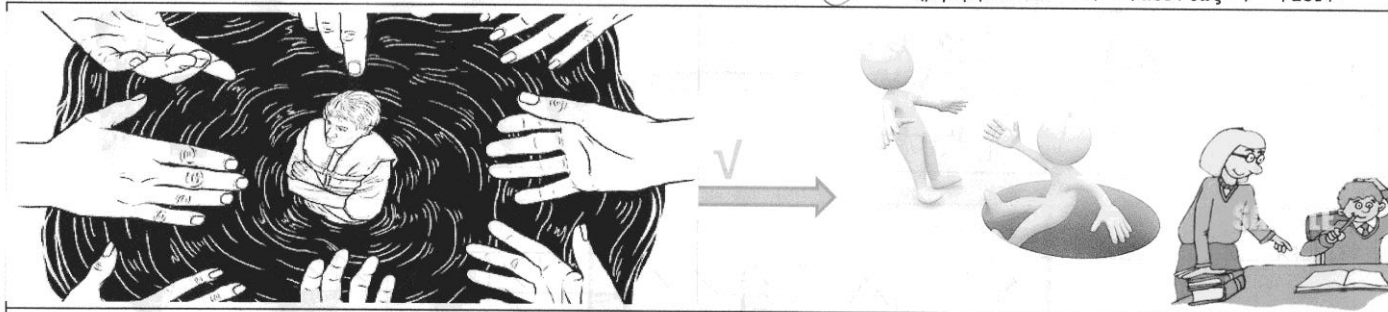
	😊	○	○	●	●	●
	😐	●	●	○	○	○
	😞	○	○	○	○	○

όνομα: [REDACTED]

Ο ΣΤΟΧΟΣ ΜΟΥ & ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΟΥ

(4)

ημερομηνία: από 2/6/2014 έως 6/6/2014



ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
✓ ✗ ✗	✗ ✓	✓ ✓	✗ ✓ ✓	✗ ✓ ✓
	✓	✗		



	επιμένει μέχρι να το κάνει	○	○	○	○	○
	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○
	✓ ✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○
	✓ ✓ ✓	○	○	○	○	○
	✓ ✓	○	○	○	○	○
	😊	○	○	○	○	○
	😐	○	○	○	○	○
	😞	○	○	○	○	○

Παράρτημα Θ
Κάρτα νόξεων Γρηγόρη

