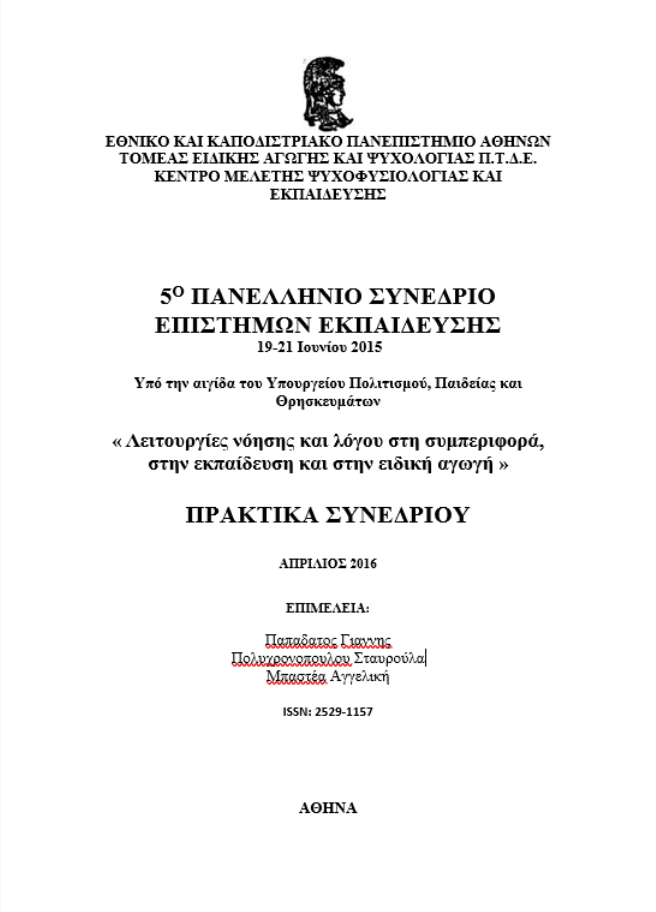
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort

Ιωάννης Αγαλιώτης, Νικόλαος Ομπάσης

doi: 10.12681/edusc.264

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αγαλιώτης Ι., & Ομπάσης Ν. (2016). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 1041–1051. https://doi.org/10.12681/edusc.264

Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort

Αγαλιώτης Ιωάννης
Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας [1]
iagal@uom.gr

Όμπασης Νικόλαος
Μεταπτυχιακός Φοιτητής[2] – Ειδικός Δάσκαλος
ompasis@gmail.com

Περίληψη

Η Q – sort είναι μία τεχνική που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, προσφέροντας τη δυνατότητα να μελετηθούν, οι στάσεις και οι αντιλήψεις ενός ατόμου τόσο για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη), όσο και για τους άλλους. Παρότι είναι ευρέως διαδεδομένη σε άλλες επιστήμες, δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο διεθνώς, αλλά και πολύ περισσότερο στη χώρας μας. Η παρούσα έρευνα εξετάζει την χρησιμότητα της τεχνικής Q – sort, όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση διάφορων κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής σε παιδιά με «Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Η.Ε.Α). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα περιλάμβανε την αξιολόγηση 14 μαθητών ηλικίας 8-12 ετών (11 αγόρια και τρία κορίτσια) με Η.Ε.Α, που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η ευχρηστία και η χρησιμότητα της τεχνικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ σημαντική επιδίωξη ήταν και η ανάδειξη των δυνατοτήτων της τεχνικής για παροχή πληροφοριών που μπορούν να χρησιμεύσουν για τον καταρτισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Λέξεις Κλειδιά: q-sort, αξιολόγηση, κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οργάνωση προγραμμάτων

Abstract

Q - sort is a technique that combines the advantages of qualitative and quantitative research, offering the opportunity to study, attitudes and perceptions of a person both for oneself (self-concept) and for others. Although it is widespread in other sciences, has not received similar attention in the field of educational assessment, both internationally, and much more in our country. This study examines the usefulness of technical Q - sort, regarding educational assessment of various social-emotional learning and adjustment parameters in children with Mild disabilities. More specifically, the research assessed 14 students aged 8-12 years (11 boys and three girls) with Mild disabilities, who were enrolled in primary schools and attended Special Classes. The main objective of this research was to determine the usability and usefulness of the technique in the Greek educational system, while important task was to highlight the potential of the technique to provide information that can be used for the elaboration of educational programs.

[1] Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμημα Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής
[2] Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Τμημα Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής

Keywords: q-sort, assessment, social-emotional adjustment, mild disabilities, setting up IEPs

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας τονίζουν τη σημασία που έχει η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά όσον αφορά στην θετική προσαρμογή τους, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική τους ευεξία (Πολυχρόνη, 2011). Όλες αυτές οι δεξιότητες που αφορούν στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και την προσαρμογή, αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον (Bronfrenbrenner & Morris, 1998). Όταν ο βαθμός της σχολικής προσαρμογής γενικά είναι χαμηλός, τότε προκύπτει μείωση της διάθεσης για καταβολή προσπάθειας και συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες

Τα αρνητικά επακόλουθα των δύο παραπάνω παραμέτρων μεγιστοποιούνται, στην περίπτωση μαθητών που έχουν βιώσει επανειλλημένα την αποτυχία, όπως οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες (Αγαλιώτης, 2012). Επιπλεόν, αυτή η επανειλλημένη βίωση της αποτυχίας έχει σαν αποτέλεσμα την χαμηλή αυτοαντίληψη- αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναίσθημα των συγκεκριμένων ατόμων. Ιδιαίτερα κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων τέτοια συναισθήματα και αντιλήψεις, μπορούν να παγιωθούν, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, πλήττωντας τόσο την συμπερίληψη των μαθητών αυτών, κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων, όσο και την μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή αλλά και εν γένει την μετέπειτα ποιότητα ζωής τους.

Κατανοούμε, λοιπόν την τεράστια επίδραση των κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων, όσον αφορά στην ποιότητα ζωής των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, συμπεραίνουμε πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση, κάποιων συναισθηματικών παραμέτρων (αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση) της μάθησης και γενικά της σχολικής προσαρμογής των παιδιών με Ε.Α, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, αν όχι απαραίτητη, για την έγκαιρη πρώιμη και αποτελεσματική παρέμβαση.

Μια μέθοδος αξιολόγησης των συγκεκριμένων παραμέτρων, η οποία ανήκει στις μεθόδους αυτοπεριγραφών είναι η τεχνική Q – sort. Η συγκεκριμένη τεχνική αναπτύχθηκε το 1953 από τον Stephenson σε μια προσπάθεια να συνδυαστούν τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και αποτελεί τον θεμέλιο λίθο, όσον αφορά τη συστηματική μελέτη της υποκειμενικότητας, δηλαδή της μελέτης των απόψεων και αντιλήψεων ενός ατόμου για τους άλλους ή για τον εαυτό του.

Αξίζει να σημειωθεί πως η τεχνική έχει προταθεί διεθνώς, ως μία χρήσιμη μέθοδος για την εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σίγουρα έχει χρησιμοποιηθεί από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στην διεθνή έρευνα όμως, έχουν χρησιμοποιηθεί μόνο δύο σταθμισμένες Q – sort, ευρέως, οι οποίες δεν έχουν σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης και της προσαρμογής των μαθητών ειδικότερα.

2. Άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο όρος «Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες» αναφέρεται σε μαθητές που εμφανίζουν σχετικά μικρού βαθμού ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις σε σύγκριση με τον «τυπικό μαθητή», ειδικότερα, στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται ότι ανήκουν

μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, προβλήματα - διαταραχές λόγου και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Lerner & Johns, 2011). Τα διαγνωστικά όρια μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών είναι συχνά δυσδιάκριτα, γεγονός που οφείλεται, αφενός στην ασάφεια των ορισμών της κάθε κατηγορίας ξεχωριστά και αφετέρου στην υποκειμενικότητα των αξιολογητών (Truscott, Catanese & Abrams, 2005).

Οι μαθητές με ΗΕΑ εμφανίζουν συνήθως ακαδημαϊκές δυσκολίες και προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής (Edyburn, 2006). Ως κοινό και αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό των μαθητών με ΗΕΑ μπορεί να θεωρηθεί ότι, με την κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να πετύχουν ικανοποιητική μαθησιακή πρόοδο διδασκόμενοι με το πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Αγαλιώτης, 2012).

3. Κοινωνικό – συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών με Ηπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα, με την οικοσυστημική προσέγγιση, η επίτευξη των στόχων που έχουν ως αποτέλεσμα, την κοινωνική ενσωμάτωση, όπως επίσης και θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου, συνιστούν την προσαρμογή του (Bronfenbrenner, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην σχολική προσαρμογή, αυτή καθορίζεται από τις στάσεις του μαθητή απέναντι στους διάφορους παράγοντες του οικοσυστήματος του σχολείου, την ικανότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών του σχέσεων και την ικανότητα ανάπτυξης της φιλίας, την φύση και την ισχύ των κινήτρων του για μάθηση και προσαρμογή και τέλος, την ικανότητα αυτορύθμισης της συμπεριφοράς, με βάση τους περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον και συγκεκριμένα το σχολείο (Popham, 2005). Αυτοί είναι και οι παράγοντες που συνιστούν την κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της λειτουργίας ενός μαθητή (Αγαλιώτης, 2012). Υπάρχει ένας πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν την σχέση των περισσοτέρων υποκατηγοριών, των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών με τον ψυχοκοινωνικό τομέα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή αυτών των ατόμων. Οι περισσότερες έρευνες, ως επι το πλείστον δίνουν έμφαση στην γνωστική και ακαδημαϊκή πλευρά των δυσκολιών, κυρίως λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Hatzichristou & Hopf, 1993), η μη-γνωστική πλευρά, όμως των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών είναι αυτή που αξίζει να τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής (Bender, 1994), καθώς η επίδραση της στην συνολική ακαδημαϊκή επίδοση είναι τεράστια (Αγαλιώτης, 2012).

Έτσι, όσον αφορά την κατάρτιση προγραμμάτων διδασκαλίας, είναι πολύ σημαντικό να μην ληφθούν υπόψη, μόνο τα ακαδημαϊκά ελλείματα, αλλά απαραιτήτως και τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως και οι ανάγκες των μαθητών (Mercer & Mercer, 2005). Εξάλλου, σύμφωνα και με την σύγχρονη σχολική ψυχολογία η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτές συμβάλλουν στην θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία των μαθητών (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010).

Επιπλέον, η αξιολόγηση, αλλά και η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας είναι βασικό συστατικό της συμπερίληψης. Όπως αναφέρει και ο Bender (1994) όταν ο δάσκαλος της γενικής τάξης θα μοιράζεται την ίδια συμπεριληπτική τάξη με τον ειδικό παιδαγωγό, τότε οι διάφοροι ψυχοκοινωνικοί παράμετροι θα αποτελούν, τις κυρίαρχες προκλήσεις. Συμπεραίνουμε λοιπόν, το πόσο σημαντική είναι η κατανόηση, η μελέτη, καθώς και

η αξιολόγηση της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών, όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού υποστηρικτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2012).

4. Η τεχνική Q – sort

Η τεχνική Q - sort ανήκει στα Εργαλεία Αυτοπεριγραφής, όμως δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η τεχνική αναπτύχθηκε από τον Βρετανό φυσικό και ψυχολόγο William Stephenson το 1953, αλλά εφαρμόζεται και συνεχίζει να εξελίσσεται κυρίως στις Η.Π.Α και εκτός του χώρου της ψυχολογίας, στους τομείς της πολιτικής επιστήμης, της επικοινωνίας, του μάρκετινγκ, καθώς και τελευταία στον χώρο της υγείας (Brown, 1997). Η μεθοδολογία Q συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών παραδόσεων (Dennis & Goldberg, 1996) και αποτελεί τον θεμέλιο λίθο, όσον αφορά στη συστηματική μελέτη της υποκειμενικότητας, δηλαδή των αντιλήψεων, των απόψεων, των πεποιθήσεων, των στάσεων και των προτιμήσεων ενός ατόμου, απέναντι σε διάφορα πρόσωπα ή ομάδες, σε καταστάσεις ή αντικείμενα, καθώς και απέναντι στον εαυτό του (αυτοαντίληψη) (Aiken, 1996). Κατανοούμε λοιπόν, πως η Μεθοδολογία Q και η υποκειμενικότητα είναι πολύ στενά δεμένες (Watts & Stenner, 2012). Όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ειδικότερα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ο πρώτος που πρότεινε και ανέδειξε την χρησιμότητα της τεχνικής ευρέως, ήταν ο Roger Kroth (1973).

Η τεχνική περιλαμβάνει, την δημιουργία από τον εκάστοτε αξιολογητή δηλώσεων, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορες διαστάσεις ενός θέματος. Στην περίπτωση μιας αξιολόγησης με σκοπό τον καταρτισμό εκπαιδευτικού προγράμματος, θα αναφερόμασταν στις διαστάσεις ενός θέματος, το οποίο επηρεάζει τον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα ενός μαθητή. Επιπλέον, περιλαμβάνει την ταξινόμηση αυτών των δηλώσεων, οι οποίες έχουν καταγραφεί σε κάρτες, σε πίνακα με διαβαθμισμένες στήλες, με διαφορετική αξία, με βάση τον βαθμό στον οποίο αντιπροσωπεύουν το άτομο. Τέλος, περιλαμβάνει την ανάλυση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αναφορικά με τον τρόπο που οι αξιολογούμενοι χειρίστηκαν τις δηλώσεις, με βάση ένα προκαθορισμένο σύστημα αριθμητικής βαθμολογίας και διάφορες μεθόδους για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Brown, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, η Q-sort, όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης ατόμων με Η.Ε.Α, είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείτε για την διερεύνηση της αυτοαντίληψης μαθητών, με σκοπό την εύρεση περιοχών που χρειάζονται τροποποίηση της συμπεριφοράς (Mercer, Mercer & Pullen, 2011). Η τεχνική, όσον αφορά την αξιολόγηση ατόμων, βασίζεται στην θεωρία του Carl Rogers για τον εαυτό. Σύμφωνα, με αυτή την θεωρία, ένα άτομο έχει έναν «πραγματικό» και έναν «ιδανικό» εαυτό, ενώ η αυτοαντίληψη του ατόμου, εξαρτάται από τον βαθμό ασυμφωνίας μεταξύ των δύο (Coon, 2005). Η έρευνα επιβεβαιώνει την θετική σχέση ανάμεσα στην συμπεριφορά και την αυτοαντίληψη, έτσι λοιπόν η αυτοαντίληψη θα βελτιωθεί με την θετική αλλαγή οποιασδήποτε προβληματικής συμπεριφοράς. Επίσης η βελτίωση μιας συμπεριφοράς οδηγεί στην άμβλυνση της ασυμφωνίας μεταξύ του «παραγματικού» και του «ιδανικού» εαυτού και άρα σε μια καλύτερη αυτοαντίληψη. Τέλος, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως, όσο μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση ανάμεσα στους δύο «εαυτούς» - άρα θετικότερη και η αυτοαντίληψη -, τόσο καλύτερη θα είναι και η προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο (Kroth, 1973).

Έτσι, η συγκεκριμένη τεχνική προσφέρει ένα τρόπο, όσον αφορά την επιλογή συγκεκριμένων κοινωνικό-συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων προς παρέμβαση (Mercer, Mercer & Pullen, 2011), το πλεονέκτημα της, όμως σε σχέση με άλλες τεχνικές είναι πως δίνει την ευκαιρία στο παιδί να επιλέξει αυτό που το ίδιο θέλει να αλλάξει (Kroth, 1973), αλλά και ότι αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο που βοηθά το άτομο να παρουσιάσει συστηματοποιημένα την σκέψη του (Stephenson, 1953). Επιπλέον, αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία κερδίζει, άμεσα το ενδιαφέρον του αξιολογούμενου και μας δίνει την δυνατότητα ανίχνευσης της αντίληψης του, για όλες τις διαστάσεις μιας μεταβλητής και όχι μόνο για μεμονωμένες διαστάσεις της (Αγαλιώτης, 2012).

Η διεξαγωγή μιας αξιολόγησης ή μιας έρευνας με την Q-sort περνά από 3 στάδια παρόμοια με την γενική ερευνητική μεθοδολογία:

- Σχεδιασμός της Μελέτης
- Διεξαγωγή της Αξιολόγησης ή Έρευνας
- Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων

Αναλυτικότερα, ο **Σχεδιασμός της Μελέτης**, περιλαμβάνει **(1)** την εύρεση του υπο εξέταση θέματος και την συγκέντρωση απόψεων (concourse) σχετικά με το θέμα **(2)** την δημιουργία του δείγματος των δηλώσεων (Q – sample), **(3)** τον Προσδιορισμό του αριθμού των στηλών και της αξίας που θα λάβει η καθεμιά. Στην **Διεξαγωγή της Αξιολόγησης ή Έρευνας** ο μαθητής θα ταξινομήσει της δηλώσεις, ανάλογα με το πόσο τον αντιπροσωπεύουν, όσον αφορά τον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό του. Τέλος, η **Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων**, γίνεται με την εύρεση της συσχέτισης της συνολικής διάστασης των δύο ταξινομήσεων και της θεσιακής διαφοράς των διάφορων επιμέρους δηλώσεων, ανάμεσα στον «παραγματικό» και τον «ιδανικό» εαυτό (Thomas & Watson, 2002, Αγαλιώτης, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διατυπώθηκαν ως εξής:

(α) Ποιες ψυχο-κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών με ΗΕΑ που φοιτούν σε ελληνικά Τμήματα Ένταξης αναδεικνύονται κυρίως διαμέσου της χρήσης της τεχνικής Q-sort;

(β) Οι πληροφορίες που αποκτώνται διαμέσου της τεχνικής Q-sort για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία μαθητών με ΗΕΑ που παρακολουθούν Τμήματα Ένταξης, μπορούν να αξιοποιηθούν για την οργάνωση παρεμβατικών προγραμμάτων;

(γ) Είναι η τεχνική Q-sort αρκετά εύχρηστη, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε μονάδες ειδικής αγωγής του ελληνικού σχολείου;

5. Μεθοδολογία

5.1. Συμμετέχοντες της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 14 μαθητές (11 Αγόρια και 3 Κορίτσια), με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, 8 – 12 ετών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία και παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Το δείγμα των μαθητών προέρχεται από 5

δημοτικά σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Οι 7 από τους 14 μαθητές, έχουν επίσημη διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους μαθητές έχει διαγνωστεί με ήπια νοητική αναπηρία, μίας μαθήτρια με κινητικά προβλήματα, ενώ οι υπόλοιποι 5 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες - οι 2 από αυτούς ανεπίσημα από τον δάσκαλο, θεωρείται πως έχουν και διάσπαση προσοχής -. Οι υπόλοιποι μαθητές, ανεπίσημα, θεωρείται πως έχουν ο 1 συμπεριφορικά προβλήματα, οι 5 μαθησιακές δυσκολίες – ο 1 από αυτούς και συμπεριφορικά προβλήματα. Οι μαθητές επιλέχθηκαν με βάση δύο κριτήρια: α) να ανήκουν στην κατηγορία των Η.Ε.Α β) να έχουν μία επαρκή αναγνωστική ικανότητα. Από τους 14 μαθητές 4 φοιτούν στην Στ΄δημοτικού (3 αγόρια και 1 κορίτσι), 2 στην Ε΄δημοτικού (1 αγόρι και 1 κορίτσι), 1 στην Δ΄δημοτικού, οι 2 στην Γ΄δημοτικού και οι 5 στη Β΄δημοτικού.

5.2. <u>Εργαλεία και Διαδικασίες της Έρευνας</u>

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η Q – sort. Η έρευνα άρχισε το Μάρτιο και τελείωσε το Μάιο 2013. Αρχικά, διατυπώθηκε, ένα διερευνητικό ερώτημα (Ποιοι παράγοντες συνιστούν την προσαρμογή στην τάξη;) με βάση αυτό το ερώτημα, έγινε η συγκέντρωση των απόψεων (Concourse). Το δείγμα των δηλώσεων λοιπόν, της Q – sort που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, δημιουργήθηκε, μέσω της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, πάνω στην προσαρμογή των παιδιών στην τάξη με ΗΕΑ και μέσω συνέντευξης με 2 μαθητές της Στ΄ με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο μέρος τους, όσον αφορά την δομή και την κατηγοριοποίηση βασίστηκε, στις ειδικές κοινωνικές δεξιότητες που προτείνει ο Merrell (1993) και στο Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκη, Η., & Μυλωνάς, Κ., 2008). Μπορούμε να χωρίσουμε τις δηλώσεις σε 5 κατηγορίες: α) Κοινωνική επάρκεια, β) Σχολική προσαρμογή, γ) Συναισθηματική επάρκεια δ) αυτοαντίληψη ε) Προβληματική συμπεριφορά. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές ήταν των 15΄, οι τελευταίοι ρωτήθηκαν σχετικά με το αν θεωρούσαν συγκεκριμένους παράγοντες σημαντικούς για την προσαρμογή ενός μαθητή στην γενική τάξη.

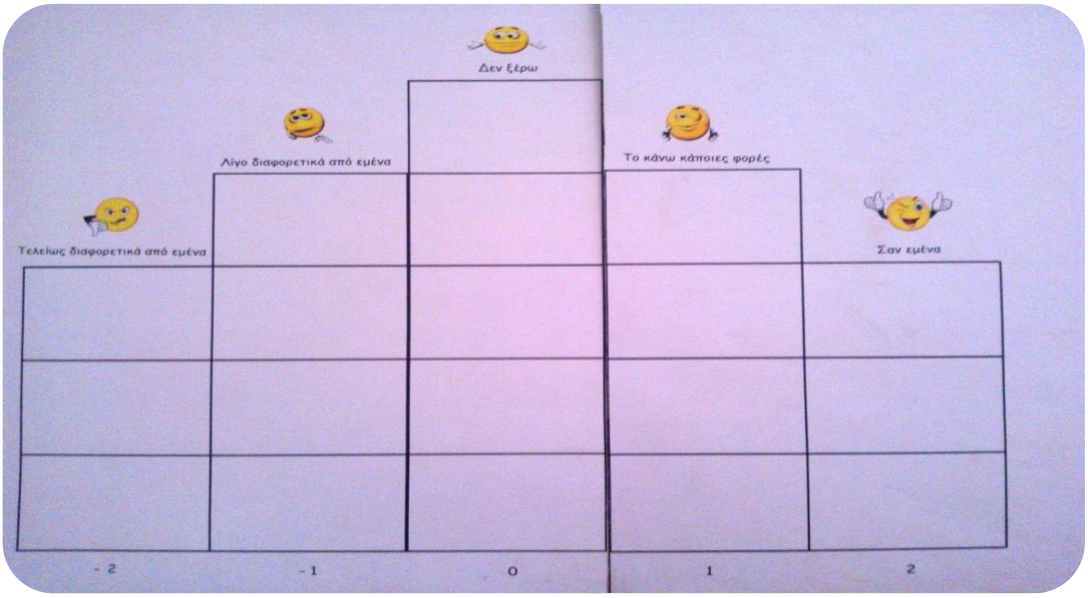
Οι δηλώσεις που προέκυψαν από όλες τις πηγές (Σύνολο: 35) συγκεντρώθηκαν, και από αυτές επιλέχθηκαν μόνο οι 19. Έπειτα, αυτές οι 19 δηλώσεις, τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στο λεξιλόγιο των παιδιών. Ο αριθμός των δηλώσεων μειώθηκε, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, οι μαθητές με ΕΕΑ σε γνωστικό επίπεδο. Οι δηλώσεις παρατίθενται στο πίνακα 1.

Πίνακας 1 Οι Δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα με την Q – sort.

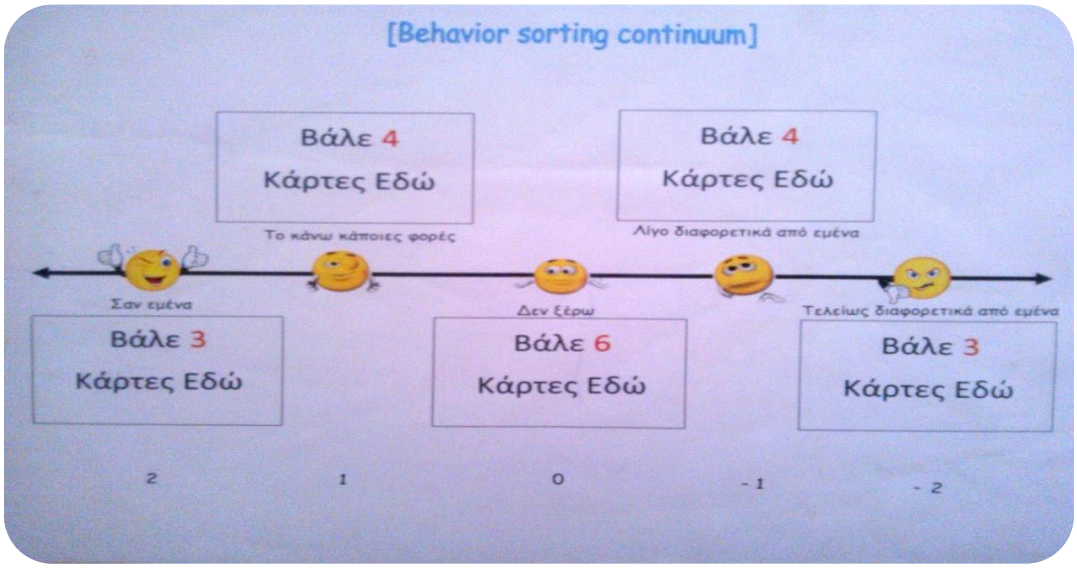
Έπειτα, έγινε πιλοτική έρευνα σε 2 μαθητές για να διαπιστωθεί κατά πόσο η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά με ΗΕΑ και για να εντοπιστούν, οι ελλείψεις σε επίπεδο σχεδιασμού της έρευνας. Με βάση τις γνωστικές ελλείψεις που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, αλλά και τον μειωμένο αριθμό των δηλώσεων, δημιουργήθηκαν 5 στήλες (3 – 4 – 5 – 4 – 3). Η ονομαστική αξία που έλαβαν οι στήλες, προσαρμόστηκε και αυτή στο λεξιλόγιο των παιδιών π.χ ‘’Τελείως διαφορετικά από εμένα’’, ‘’Σαν εμένα΄΄. Για την ενίσχυση της αναπαράστασης στην μνήμη των παιδιών των ονομαστικών αξιών κάθε στήλης προστέθηκαν σε κάθε στήλη emoticons (χαμόγελα ή φατσούλες), τα οποία περιέγραφαν την ονομαστική αξία.Όσον αφορά τις αριθμητικές αξίες, η μεσαία στήλη βαθμολογήθηκε με το 0, οι θετικές στήλες με + 1, +2 και οι αρνητικές με -1, -2.

Τέλος, το παραδοσιακό διάγραμμα (πίνακας) της Q – sort (Βλ. Εικόνα 1) χρησιμοποιήθηκε από κοινού με ένα καινούργιο διάγραμμα, το Behavior Sorting Continuum (Βλ. Εικόνα 2) που προτείνεται από τους Mercer και τον Pullen (2011), στο οποίο οι δηλώσεις τοποθετούνται σε ένα συνεχές, η μία πάνω στην άλλη και όχι η μία κάτω από την άλλη. Επιπρόσθετα, για την σταδιακή εισαγωγή στην διαδικασία, δημιουργήθηκε ένας πίνακας με 3 στήλες, μία για τις ουδέτερες, μία για τις θετικές και μία για τις αρνητικές δηλώσεις.

Εικόνα 1 Το παραδοσιακό διάγραμμα της Q – sort



Εικόνα 2 Το Behavior Sorting Continuum, ένα πρωτότυπο διάγραμμα Q - sort



Ο χώρος που διεξαγόταν οι αξιολογήσεις, ήταν συνήθως τα τμήματα ένταξης, το πρωί και ενώ μέσα σε αυτά γινόταν μάθημα την ίδια ώρα, με άλλους μαθητές. Οι αξιολογούμενοι μαθητές, είχαν όσο χρόνο ήθελαν για να ολοκληρώσουν, την διαδικασία, χωρίς να πιέζονται. Συνήθως, η διαδικασία διαρκούσε παραπάνω από μία διδακτική ώρα, ενώ ελάχιστες φορές διαρκούσε, λιγότερο. Έτσι, λόγω και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αυτοί οι μαθητές με την προσοχή, πολλές φορές, ο

κάθε μαθητής ολοκλήρωνε την πρώτη ταξινόμηση και επέστρεφε την άλλη ώρα για την δεύτερη, ενώ στο ίδιο διάστημα της απουσίας του αξιολογούνταν, κάποιος άλλος.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Έπειτα από μια γενική συζήτηση και προετοιμασία 3΄ με τον μαθητή για το τι ακριβώς, θα ακολουθήσει, του δινόταν οι κάρτες, τις οποίες διάβαζε δυνατά. Σε κάποια δύσκολα σημεία δεχόταν την βοήθεια μου, αναφορικά με την αποκωδικοποίηση, ταυτόχρονα, τον ενθάρρυνα να ρωτάει ότι δεν κατανοεί στις δηλώσεις. Έπειτα, του δινόταν ο πίνακας με τις τρεις στήλες, στον οποίο τοποθετούσε μία προς μία τις κάρτες, ανάλογα με το αν τον αντιπροσώπευαν ή όχι. Στη μεσαία στήλη τοποθετούσε, τις δηλώσεις για τις οποίες δεν ήταν σίγουρος ή δεν ήξερε. Όταν τελείωνε του δινόταν το διάγραμμα της Q – sort, όπως και οι κατάλληλες εξηγήσεις, σχετικά με την διαδικασία, την ονομαστική αξία των στηλών, τον αριθμό των δηλώσεων που μπορεί να πάρει κάθε στήλη, το γεγονός, ότι μπορεί να αλλάξει την ταξινόμηση του όσες φορές θέλει και το ότι η ταξινόμηση αναφέρεται στο πως είναι ο ίδιος καθημερινά μέσα στην γενική τάξη («πραγματικός» ευατός). Τέλος, δινόταν στον μαθητή η συνθήκη ‘’ Ταξινόμησε τις δηλώσεις, αρχίζοντας από αυτές, που θεωρείς πως μοιάζουν περισσότερο ή δεν μοιάζουν καθόλου με σένα’’ και ο μαθητής άρχιζε να τις τοποθετεί. Αυτή η διαδικασία, (από τις 3 στήλες), επαναλαμβανόταν και για την ταξινόμηση για τον «ιδανικό εαυτό». Να σημειωθεί πως η διαδικασία, υπενθυμιζόταν στον μαθητή κατά την διάρκεια της ταξινόμησης και ο μαθητής ενθαρρύνονταν – χωρίς να πιέζεται – να σκέφτεται δυνατά.

6. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο υπολογίστηκαν και αναλύθηκαν οι δείκτες προσαρμογής των παιδιών, τόσο ατομικά όσο και ανα κατηγορία ΕΕΑ, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο αναλύθηκαν οι σημαντικές θεσιακές διαφορές των παιδιών. Εδώ θα παρουσιάσουμε κάποια από τα αποτελέσματα που προέκυψαν απο την ανάλυση των σημαντικών θεσιακών διαφορών ανάμεσα στους δύο ευατούς [3] , η οποία και μπορεί να μας παρέχει άμεσες και σαφείς πληροφορίες για την οργάνωση ενός διδακτικού προγράμματος.

Αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο μέρος των παιδιών είχε διαφορετικές δηλώσεις με σημαντική διάσταση, ενώ μόνο μία δήλωση είχε σημαντική διάσταση για παραπάνω από τους μισούς μαθητές. Τα παραπάνω βέβαια μπορεί να οφείλονται στο μικρό μέγεθος του δείγματος ή και στην παράλειψη διάφορων παραμέτρων, όσον αφορά την δομή των δηλώσεων ή ακόμα και στο ίδιο το εργαλείο. Το θετικό βέβαια αναφορικά με την δόμηση των δηλώσεων είναι πως τουλάχιστον οι μισές δηλώσεις, είχαν σημαντική διάσταση έστω και για ένα μαθητή.

Όσον αφορά στις δηλώσεις που παρουσίασαν την σημαντικότερη διάσταση, αναμφίβολα το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας όσον αφορά το σκέλος της προσαρμογής των μαθητών με ΗΕΑ είναι πως το 61,7 % των μαθητών με ΗΕΑ, δηλαδή πάνω από τους μισούς, νιώθουν αποκομμένοι από την υπόλοιπη τάξη, ότι δεν έχουν δηλαδή πολλούς φίλους μέσα στην τάξη, ενώ δεν θα ήθελαν να ισχύει αυτό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα μέχρι τώρα δεδομένα που δείχνουν πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανόν να αισθάνονται περισσότερη μοναξιά (Gresham & McMillan, 1997**,** Vauras et al., 2003).

---

[3] – Η διαφοροποίηση που σημείωσε μία συγκεκριμένη δήλωση από τον πραγματικό στον ιδανικό ευατό και άρα η διάσταση που αναφέρεται στην προσαρμογή του παιδιού αναφορικά με μία συγκεκριμένη παράμετρο

Αναφορικά με τις άλλες δηλώσεις, το 38,4 % των μαθητών «ενοχλεί τα παιδιά που κάθονται γύρω του με διάφορους θορύβους», ενώ δεν θέλει να είναι έτσι, το 30,7 % «κάνει ερωτήσεις άσχετες με το θέμα που διδάσκεται στην τάξη» παρότι θα ήθελε να ήταν διαφορετικά τα πράγματα. Τα δεδομένα αυτά είναι συμβατα με ευρήματα ερευνών που υποδυκνείουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ξόδευαν σημαντικά λιγότερο χρόνο σε μαθησιακές δραστηριότητες και περισσότερο χρόνο σε μη παραγωγικές συμπεριφορές (McKinney et al. 1982, Bender & Smith, 1990). Στη δυσκολία διατήρησης της προσοχής θα μπορούσαμε να αποδώσουμε και ένα άλλο εύρημα της έρευνας πως το 38,4% των μαθητών «Τελειώνει τις ασκήσεις γρήγορα χωρίς να ξανασκεφτεί τις απαντήσεις . Τέλος, το 38,4 % των μαθητών «πιστεύει πως τις περισσότερες φορές δεν θα τα καταφέρει να κάνει τις διάφορες ασκήσεις που βάζει ο δάσκαλος στην τάξη». Αυτό συμφωνεί με έρευνες που υποστηρίζουν πως η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εμφανίζει χαμηλά κίνητρα μάθησης (Sideridis, 2009· Bender & Wall, 1994).

Πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι παραπάνω δηλώσεις ταξινομήθηκαν θετικά ή ουδέτερα, όσον αφορά τον «πραγματικό» εαυτό, ενώ θετικά όσον αφορά τον «ιδανικό» εαυτό. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές, θέλουν να αλλάξουν τις συγκεκριμένες παραμέτρους. Εδώ βρίσκεται και το πλεονέκτημα της Q – sort, σε σχέση με άλλες τεχνικές, στο ότι δηλαδή δεν πληροφορεί απλά τον εκπαιδευτικό σχετικά με διάφορες κοινωνικό – συναισθηματικές παραμέτρους, αλλά του παρέχει την δυνατότητα να γνωρίσει τις παραμέτρους που ο ίδιος ο μαθητής θέλει να αλλάξει. Έτσι η Q – sort μπορεί να μας ανατροφοδοτήσει με διδακτικούς στόχους, βασισμένους στις επιθυμίες του μαθητή. Αυτό είναι και το μεγάλο πλεονέκτημα της.

Όσον αφορά την τεχνική, όπως αναφέρθηκε στα αποτελέσματα αυτή λειτούργησε καλύτερα στα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός στο καλύτερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και αφετέρου ίσως στην καλύτερη αντίληψη του εαυτού και την καλύτερη κατανόηση του συμβολικού επιπέδου της διαδικασίας (π.χ. Πως θα ήθελες να είσαι). Ίσως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (οριακή – ήπια) να δυσκολεύτηκαν για τους ίδιους λόγους περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες παιδιών.

Αναφορικά με τα δύο διαγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα φάνηκε πως το κλασσικό διάγραμμα λειτούργησε καλύτερα, πιθανόν διότι στο νέο διάγραμμα που χρησιμοποιήθηκε οι δηλώσεις τοποθετούνταν η μία πάνω στην άλλη. Έτσι τα παιδιά δεν είχαν εύκολα την δυνατότητα να αλλάξουν την θέση μιας δήλωσης, καθώς για να βρουν την δήλωση με την οποία θα την αντικαθιστούσαν, έπρεπε να πάρουν τις κάρτες στα χέρια τους κοιτώντας τις μία μία.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται πως η τεχνική όντως μπορεί να λειτουργήσει σε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να μας προσφέρει χρήσιμη και πολύτιμη ανατροφοδότηση αναφορικά με τις διάφορες κοινωνικό – συναισθηματικές παραμέτρους που αφορούν, τόσο την μάθηση, όσο και την προσαρμογή των παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως για πολλούς μαθητές, κυρίως των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, αποτέλεσε ένα μέσο έκφρασης της ψυχοκοινωνικής τους κατάστασης και γενικά του εαυτού τους και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Πολλές φορές η τεχνική στάθηκε η αιτία για συζήτηση με τον μαθητή σχετικά με πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό – συναισθηματικό του τομέα. Επιπλέον άλλες φορές στάθηκε η αφορμή για να εκφραστεί κάποια δυσαρέσκεια του ή κάποιος προβληματισμός του σχετικά με την γενική τάξη.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Aiken, L. (1996). Rating Scales & Checklists. Evaluating Behavior, Personality and Attitudes. New York: John Wiley and Sons.

Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). In Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). Teaching Students with Learning problems (7th ed.).

Bender, W. N., & Wall M. E. (1994). Social – Emotional Development of Students With Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 17(4), 323-341.

Bronfenbrenner, U. (1989, April). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO*.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.

Brown, S.R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity, 16,* 91-138.

Brown, S. R. (1996). Q methodology and qualitative research. *Qualitative health research, 6*(4), 561-567.

Brown, S. R. (1997). The history and principles of Q methodology in psychology and the social sciences. In *Red at the British Psychological Society Symposium on, A Quest for a Science of Subjectivity: The Lifework of William Stephenson, University of London*.

Coon, D. (2005). *Psychology: A modular approach to mind and behavior*. Wadsworth Publishing Company.

Dennis, K.E., & Goldberg, A.P. (1996). In Brown, S. R. Q methodology and qualitative research (pp. 1). *Qualitative health research, 6*(4), 561-567.

Edyburn, D. L. (2006). Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice*, 8(4), 18-28.

Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377-415.

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). School Performance and adjustment of the greek remigrant students in the schools of their home country. In: Applied Psycholinguistics 13(3), 279-294.

Hatzichristou, C. Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Στο Πολυχρόνη, Φ. (Eds), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (σελ.165). Αθήνα: Πεδίο.

Kroth, R. (1973). The Behavioral Q Sort As a Diagnostic Tool. *Intervention in School and Clinic(8), 317-330.*

Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Teaching Strategies and New Directions (Ed.12th). Belmont: Wadswarth Cengage Learning.

McKinney, J. D., McClure, S., & Feagans, L. (1982). In Mercer C. D., & Mercer. A.

R. (2005). Teaching Students with Learning problems (pp. 258). Upper Saddle River, NJ: Merrill

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). Teaching Students with Learning problems (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R., & Pullen P. C. (2011). Teaching Students with Learning problems (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Merrell, K. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial Behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. Scool Psychology Review, 22, 115-133.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο.

Popham, W. J., & Popham, J. W. (2005). Στο Αγαλιώτης Ι.. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (σσ. 285-286).* Αθήνα: Γρηγόρη.

Sideridis, G. D. (2009). Motivation an learning disabilities: Past, present and future. Στο Πολυχρόνη Φ. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ. 170). Αθήνα: Πεδίο.

Stephenson, W. (1953). The study of behavior: Q-technique and its methodology

Chicago: University of Chicago Press.

Truscott, S., Catanese, A. M., & Abrams, L. M. (2005). In Raymond, E. B. Learners with Mild Disabilities: A Characteristics Approach (pp. 6). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Vauras, M., Juntila, N., Liskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Kaukiainen A. (2003). Learning Difficulties, Social Competence, and Loniliness. Ψυχολογική Εταιρία Βορείου Ελλάδος, 1, 1-9.

Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method & Interpretation*. SAGE Publications Limited.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). Στο Πολυχρόνη Φ. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (σσ.221-227) Αθήνα: Πεδίο.