



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η εφαρμογή της παρέμβασης αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στο σχολικό περιβάλλον για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην παρουσίαση εργασιών τους

ΡΟΪΚΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΡΟΪΚΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ
Α.Μ: 4132022030

Η εφαρμογή της παρέμβασης αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στο σχολικό περιβάλλον για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην παρουσίαση εργασιών τους

The implementation of video self modeling intervention in school setting for enhancing students' participation in schoolwork presentation

Επιβλέπων

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Συμβουλευτική Επιτροπή

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου
Κώστας Απόστολος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

ΡΟΛΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η εφαρμογή της παρέμβασης αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στο σχολικό περιβάλλον για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην παρουσίαση εργασιών τους




*

The implementation of video self modeling intervention in school setting for enhancing students' participation in schoolwork presentation

ΡΟΪΚΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

Επιβλέπων: Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 23 Φεβρουαρίου 2024

1. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
2. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
3. Κώστας Απόστολος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ρόικου Καλλιόπη

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή	12
1.1 Το αντικείμενο της έρευνας	12
1.2 Λόγοι και σημασία διενέργεια της έρευνας	13
1.3 Προβληματισμοί.....	16
1.4 Η δομή της εργασίας	16
1.5 Διασαφήνιση όρων	17
Κεφάλαιο 2 Θεωρητικό πλαίσιο	20
2.1 Ιστορικό πλαίσιο	20
2.2 Διαφορετικοί Τύποι Παρεμβάσεων με Βίντεο (ΠΒ).....	20
2.3 Το θεωρητικό υπόβαθρο των παρεμβάσεων με βίντεο	23
2.3.1 Συμπεριφορισμός.....	23
2.3.2 Κοινωνικογνωστική θεωρία μάθηση	25
2.3.3 Θεωρία κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης.....	25
2.4 Αυτό-μοντελοποίηση με βίντεο (ΑΜΒ).....	27
2.5 Εφαρμογή της παρέμβασης ΑΜΒ.....	29
Κεφάλαιο 3 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	32
3.1 Παρουσίαση Ερευνών	32
3.2 Συζήτηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	38
3.3 Η συμπεριφορά-στόχος	39
Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία.....	42
4.1 Στόχος Έρευνας.....	42
4.1.1 Ερευνητικές υποθέσεις	42
4.2 Πειραματικό σχέδιο.....	42
4.3 Σχολείο και Συμμετέχοντες.....	43
4.4 Ερευνητική Διαδικασία	44
4.4.1 Ορισμός εξαρτημένης μεταβλητής	44
4.4.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	45
4.4.3 Εφαρμογή της παρέμβασης	46
4.5 Κοινωνική εγκυρότητα.....	48
Κεφάλαιο 5 Ερευνητικά Αποτελέσματα.....	49
5.1 1 ^η Ερευνητική Υπόθεση	49

5.2 2 ^η Ερευνητική Υπόθεση	50
5.3 Κοινωνική εγκυρότητα.....	54
Κεφάλαιο 6 Συζήτηση	56
6.1 1 ^η Ερευνητική Υπόθεση	56
«Η παρέμβαση AMB αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα των παρουσιάσεων των εργασιών».....	56
6.2 2 ^η Ερευνητική Υπόθεση	58
«Η παρέμβαση AMB συμβάλλει στην κατάκτηση των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας».....	58
Κεφάλαιο 7 Συμπεράσματα	62
7.1 Συμπεράσματα.....	62
7.2 Περιορισμοί στην έρευνα.....	63
7.3 Προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφία	66
Παράρτημα Ι.....	75
Παράρτημα ΙΙ.....	80
Παράρτημα ΙΙΙ.....	87
Παράρτημα ΙV	88
Παράρτημα V.....	90
Παράρτημα VI	91
Παράρτημα VII.....	92

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 5.1: Μέσοι όροι των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» των 8 μαθητών /τριών	52
Γράφημα 5.2: Τα βήματα της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» όλων των μαθητών/τριών.....	53
Γράφημα 5.3: Τα βήματα της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» όλων των μαθητών/τριών χωρίς να υπολογίζεται το 3 ^ο βήμα.....	54

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1: Μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής «συμμετοχή» στις τρεις φάσεις....	49
Πίνακας 5.2: Μη παραμετρικό τεστ Friedman ως προς την 1 ^η εξαρτημένη μεταβλητή.....	49
Πίνακας 5.3: Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων στις τρεις φάσεις ως προς την 1 ^η εξαρτημένη μεταβλητή.....	50
Πίνακας 5.4: Μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής «παρουσίαση εργασίας» στις τρεις φάσεις.....	51
Πίνακας 5.5: Μη παραμετρικό τεστ Friedman ως προς την 2 ^η εξαρτημένη μεταβλητή.....	51
Πίνακας 5.6: Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων στις τρεις φάσεις ως προς την 2 ^η εξαρτημένη μεταβλητή	52

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΠΒ: Παρεμβάσεις με βίντεο

ΑΜΒ: Αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο

ΘΑΑ: Θετικής Αυτο-αναφοράς

ΕΤ: Εμπροσθο-τροφοδότησης

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΕΠ-Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

ΣΣΔ: Συναισθηματική, Συμπεριφορική Διαταραχή

ΖΕΑ: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης

ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

ΕΕΠ: Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό

Μ.Δ: Μαθησιακές δυσκολίες

Περίληψη

Οι παρεμβάσεις με βίντεο είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να διδαχθούν ποικίλες δεξιότητες μέσω της έκθεσης ενός ατόμου σε ένα βίντεο που προβάλλει ένα μοντέλο (ενήλικα ή συνομήλικο ή τον ίδιο) να εκτελεί με ακρίβεια, συνέπεια μια συμπεριφορά (Bellini & Akullian, 2007). Η αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο (AMB), είναι ένας τύπος των παρεμβάσεων με βίντεο, όπου το μοντέλο είναι και ο θεατής του βίντεο (Dorwick, 1999). Συνεπώς, το βίντεο παρέχει πληροφορίες στον συμμετέχοντα για τη δεξιότητα που εκτελείται αλλά και για τον ίδιο τον εαυτό του (Dorwick, 1999). Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για την εκπαίδευση σε λειτουργικές, κοινωνικές, ακαδημαϊκές, κινητικές, επικοινωνιακές, επαγγελματικές δεξιότητες. Η παρέμβαση μέχρι σήμερα έχει εφαρμοστεί εξατομικευμένα σε μαθητές/τριες με διάγνωση ή που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και σχολική αποτυχία.

Αντικείμενο της παρούσας πειραματικής έρευνας είναι να εφαρμοστεί η παρέμβαση αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο σε επίπεδο ομάδας- τάξης με στόχο την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην παρουσίαση των εργασιών τους που αφορά και τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά και την τάξη ως σύνολο, αλλά και την κατάκτηση της δεξιότητας «παρουσιάζω εργασία» έτσι όπως ορίστηκε λειτουργικά. Η έρευνα εφάρμοσε ένα πειραματικό σχέδιο πολλαπλής γραμμής βάσης μεταξύ υποκειμένων προκειμένου να μελετηθεί μια συμπεριφορά σε ένα πλαίσιο.

Πράγματι, η παρέμβαση συνέβαλε στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και στην κατάκτηση της δεξιότητας παρουσίασης εργασιών εντός της τάξης. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε η κοινωνική εγκυρότητα της AMB καθώς έτυχε μεγάλης αποδοχής από τους συμμετέχοντες. Οι προεκτάσεις της έρευνας σχετίζονται με τη θεώρηση της AMB ως πετυχημένης, θετικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής πρακτικής που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε επίπεδο ομάδας για τη διαχείριση της τάξης.

Abstract

Video based interventions (VBI) are an effective way to teach a variety of skills through repeated exposure to a video that displays a model (an adult or a peer or the individual him/herself) performing a behavior accurately, consistently (Bellini & Akullian, 2007). Video self-modeling (VSM) is a specific application of video based intervention, that the observed and the observer, the object and the subject, are the same person (Dorwick, 1999). The video provides information on how best to perform a skill and about ones' self (Dorwick, 1999). VSM has been proven to be an effective strategy for teaching and enhancing functional, social, academic, motor, communication and vocational skills. The intervention is traditionally used to assist one person with diagnosis or at risk of dysfunctional behavior and school failure.

The purpose of this experimental research is to implement video self-modeling intervention to a group level, aiming to enhancing students' participation in the presentation of their schoolwork, concerning both each student individually and the class as a whole, and the acquisition of the skill functionally defined as "presenting the schoolwork". The study employs a multiple baseline, between-subjects experimental design in order to study a behavior to a school setting.

Indeed, the intervention contributed to empowering students' participation and acquisition of the skill "presenting schoolwork" in a mainstream class. At the same time, the current study provided evidence for the social validity of the intervention. The implications of the research were related to the consideration of VSM as a successful, positively oriented educational practice appropriate for classroom management.

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή

1.1 Το αντικείμενο της έρευνας

Στις μέρες μας που η τεχνολογία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας και τα smart phones, τα laptops και τα tablets είναι ευρέως διαθέσιμα δημιουργείται ευεπίφορο έδαφος για την εφαρμογή παρεμβάσεων βασισμένων στο βίντεο για την εκπαίδευση μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων με ή χωρίς διάγνωση, οποιασδήποτε ηλικιακής ομάδας σε δεξιότητες ακαδημαϊκές, λειτουργικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές. Η προβολή ενός βίντεο όπου εκτελείται μια δεξιότητα-συμπεριφορά –στόχος από ένα μοντέλο, είτε ενήλικα, είτε συνομήλικο ή το ίδιο το άτομο που το παρακολουθεί, έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί αποτελεσματικά για την κατάκτηση αυτής (Bandura, 1977; Bellini & Akullian, 2007; Hitchcock et al., 2003; Mechling et al., 2005). Αυτό θεωρείται παρέμβαση με βάση το βίντεο (ΠΒ), όρος αρκετά ευρύς που χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, που η κάθε μία μπορεί να συνδέεται με διαφορετικούς στόχους και πρακτικές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα εστιάσουμε σε ένα τύπο των παρεμβάσεων με βίντεο, στην αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο (AMB), όπου το μοντέλο και ο παρατηρητής είναι το ίδιο άτομο. Συγκεκριμένα, ένα άτομο παρακολουθεί τον εαυτό του να εκτελεί ανεξάρτητα και με συνέπεια μια επιθυμητή συμπεριφορά-δεξιότητα-στόχο που είτε δεν έχει κατακτήσει ακόμη, είτε έχει κατακτήσει μερικώς, είτε δυσκολεύεται να γενικεύσει σε διαφορετικά πλαίσια (Dorwick, 1999). Με αυτό τον τρόπο το άτομο όχι μόνο επεξεργάζεται τα βήματα εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς για την κατάκτηση ενός στόχου, γεγονός που συμβαίνει όμως και όταν το μοντέλο είναι κάποιος άλλος, αλλά το σημαντικότερο αναγνωρίζει τη δυνατότητα στον εαυτό του να κατακτήσει τη συμπεριφορά-στόχο. Μαθαίνει λοιπόν όχι μόνο για τη συμπεριφορά αλλά και για τον εαυτό του (Dowrick, 2012).

Η παρέμβαση αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο (AMB) έχει εφαρμοστεί με αποτελεσματικότητα για την κατάκτηση λεκτικών, επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων, ακαδημαϊκών στόχων, κοινωνικών συμπεριφορών, κινητικών ικανοτήτων, λειτουργικών και προσαρμοστικών συμπεριφορών. Η πλειοψηφία των ερευνών έγιναν με μαθητές/τριες που είχαν διάγνωση ΔΑΦ, ΔΕΠΥ, ΜΔ και ΣΣΔ, και είχαν στόχο να ενισχύουν μέσω της AMB στοχευμένες-

προσαρμοστικές συμπεριφορές στο σχολικό και στο ευρύτερο περιβάλλον όπως τις θετικές κοινωνικές δεξιότητες με συνομηλίκους, το αλληλεπιδραστικό παιχνίδι, τις δεξιότητες ασφάλειας και συναισθηματικής ρύθμισης να περιορίσουν επιθετικές, προκλητικές συμπεριφορές, τη διασπαστική συμπεριφορά και να ενδυναμώσουν on task συμπεριφορές στην τάξη όπως και να καλλιεργήσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες (Baker et al., 2009; Bellini & Akullian, 2007; Buggley & Ogle, 2012; Keenan et al., 2021; Losinski et al. , 2015; Wilkes-Gillan et al., 2021). Υπάρχουν πολύ λιγότερες έρευνες όπου χρησιμοποιήθηκε η παρέμβαση AMB εξατομικευμένα σε μαθητές/τριες χωρίς διάγνωση μεν αλλά με κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (Clare et al., 2000; Hartley et al., 2002; Hitchcock et al., 2003; Prater et al., 2012; Regan & Howe, 2017; Livermore, 2012;) με αντίστοιχο στόχο δηλαδή να ενισχύσει προσαρμοστικές συμπεριφορές όπως τη συμμετοχή στο μάθημα, την αύξηση του χρόνου παρακολούθησης, τη γρήγορη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη είτε να περιορίσει αποδιοργανωτικές συμπεριφορές όπως οι φωνές στην τάξη, η χωρίς λόγο και άδεια μετακίνηση, αλλά και να καλλιεργήσει δεξιότητες στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, στην λεκτική έκφραση και την ομιλία. Και σε αυτές τις έρευνες, τα αποτελέσματα ήταν πολύ αισιόδοξα αποδεικνύοντας ότι ο διαχωρισμός των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην τυπική και στην ειδική εκπαίδευσης είναι πλασματικός και μη βοηθητικός.

1.2 Λόγοι και σημασία διενέργεια της έρευνας

Ο εκπαιδευτικός στο σημερινό σχολείο καλείται να διαχειριστεί δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές μαθητών/τριών πολύ συχνά στη γενική τάξη που είτε σχετίζονται με προβλήματα σχετικά με το μάθημα όπως η μη εμπλοκή του μαθητή/τριας στις δραστηριότητες, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην αίθουσα, όπως η συνεχής ενασχόληση με τον διπλανό/η, η προκλητική στάση, είτε με προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών/τριών μέσα και έξω από την τάξη, όπως οι συγκρούσεις (Ματσαγγούρας, 2006). Οι συνέπειες είναι πολλές και πολυεπίπεδες από τις αποδιοργανωμένες συμπεριφορές των μαθητών/τριών και αφορούν κύρια τη μείωση του πραγματικού χρόνου διδασκαλίας και τη διατάραξη της διαδικασίας της μάθησης (Segal, 2005). Αρχικά, επηρεάζεται ο ίδιος ο μαθητής/τρια γιατί προκύπτει φτωχότερη κατανόηση του μαθησιακού υλικού,

δημιουργία εντάσεων με το δάσκαλο/α αλλά και με τους συμμαθητές/τριες, χαμηλή μαθησιακή επίδοση, κακή ακαδημαϊκή πορεία και ίσως εγκατάλειψη του σχολείου (Finn & Rock, όπως αναφέρεται στο Schatz et al., 2016). Οι συνέπειες των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών ορισμένων μαθητών/τριών επηρεάζουν και τους συμμαθητές/τριες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, γιατί ο εκπαιδευτικός εστιάζει την προσοχή του στη διαδικασία της διαχείρισης της τάξης και πολύ λιγότερο στην ακαδημαϊκή διδασκαλία (Paine et al., όπως αναφέρεται στο Possell et al., 1999) αλλά και σε συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, γιατί οι συνεχείς παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση συντελούν σε ένα θορυβώδες, βεβαρημένο και απορρυθμισμένο πλαίσιο (Haydon & Hunter, όπως αναφέρεται στο Livermore, 2012) με συνέπειες στις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους με βάση έρευνα σε ελληνικό πληθυσμό (Didaskalou, & Millward, 2001).

Πράγματι, η κατάσταση στο ελληνικό σχολείο για τους εκπαιδευτικούς γενικής περιγράφεται αρκετά απαιτητική τα τελευταία χρόνια, καθώς αναμένεται να ανταποκριθούν σε μαθητικό πληθυσμό με μεγάλη ετερογένεια ως προς τις συμπεριφορικές και μαθησιακές ανάγκες (Vlachou et al., 2015). Μετά την υπογραφή της σύμβασης της Salamanca και τη νομοθέτηση πολιτικών για τη συμπεριληπτική και ισότιμη εκπαίδευση έγιναν σημαντικά βήματα, αλλά η εφαρμογή αυτών παραμένει σε στοιχειώδες επίπεδο (Didaskalou et al., 2022) και σε αυτό συνεπικουρούν η ιατρικοκεντρική προσέγγιση των μαθητών/τριών με δυσκολίες και οι διχαστικές πρακτικές μεταξύ της τυπικής και της ειδικής εκπαίδευσης (Vlachou et al., όπως αναφέρεται στο Didaskalou et al., 2022). Μόνο ορισμένα τυπικά σχολεία υποστηρίζονται από δασκάλους ειδικής αγωγής και ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ΕΕΠ) που θα μπορούσαν να στηρίζουν το ελληνικό δημόσιο σχολείο για να αναλάβει πολύπλευρο ρόλο στη ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους (Didaskalou et al., 2022).

Με δεδομένο λοιπόν ότι το σχολείο θα πρέπει να υποστηρίζει σφαιρικά όλους τους μαθητές/τριες προάγοντας και διατηρώντας ένα συμπεριληπτικό κλίμα, υπάρχει μεγάλη ανάγκη εφαρμογής τεκμηριωμένων παρεμβάσεων για τη διαχείριση της τάξης ως σύνολο και για την εξυπηρέτηση των αναγκών εξατομικευμένα. Οι παρεμβάσεις αυτές θα ήταν λειτουργικό να μην απαιτούν πολύ χρόνο και προσπάθεια για την

εφαρμογή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα και να επιφέρουν γρήγορες, θετικές και αποτελεσματικές λύσεις που δε θα διαταράσσουν τη λειτουργία της τάξης.

Οι παρεμβάσεις με βίντεο θα μπορούσαν να είναι ένα τέτοιο εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Baker και τους συνεργάτες του (2009) είναι μια πρακτική διακριτική που δεν διαταράσσει τη λειτουργία της τάξης, ούτε στοχοποιεί τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε σχέση με ορισμένες παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές (Mechling, 2005). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ΠΒ προκαλούν γρήγορη και αυθόρμητη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Bellini & Akullian, 2007; Buggey, 2005; Downtick, 1999) και συγκριτικά με τη μοντελοποίηση in vivo είναι πολύ πιο αποτελεσματικές με αυξημένες πιθανότητες γενίκευσης της συμπεριφορά-στόχου (Charlor et al., όπως αναφέρεται στο Bellini & Akullian, 2007).

Επιπλέον, θεωρούνται παρεμβάσεις που δεν είναι χρονοβόρες. Η συγκέντρωση των πλάνων και η επεξεργασία είναι μεν μια διαδικασία που χρειάζεται χρόνο αλλά το βίντεο που προβάλλεται δεν ξεπερνά τα 3-4 λεπτά (Downtick, 1999; Bellini & Akullian, 2007) και η διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης κυμαίνεται ανάλογα με το στόχο (Bellini & Akullian, 2007). Μάλιστα όταν τηρείται ένα πρωτόκολλο μπορεί να είναι σταθερή/στανταρ η διαδικασία, χωρίς δηλαδή να διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο και τις συνθήκες εφαρμογής, όπως η μοντελοποίηση in vivo (Graetz et al., 2006). Επίσης, σε σχέση με άλλες παρεμβάσεις, απαιτεί λιγότερη εκπαίδευση των επαγγελματιών (Charlor et al., όπως αναφέρεται στο Bellini & Akullian, 2007), ενώ το κόστος των μέσων που απαιτούνται για την εφαρμογή των ΠΒ είναι πλέον πολύ μικρό και οι εφαρμογές για την επεξεργασία και το μοντάζ που διατίθενται στο διαδίκτυο είναι φιλικές. Πράγματι, φαίνεται ότι οι ΠΒ είναι γενικά μια αποδεκτή πρακτική και πολλά υποσχόμενη με βάση και την εκτίμηση της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης (ευκολία εφαρμογής, καταλληλότητα, αποδοχή και σημασία) από τους συμμετέχοντες στις έρευνες (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) (Axelrod et al., 2014; Baker et al., 2009; Bellini & Akullian, 2007; Clare et al., 2000; Hitchcock et al., 2003).

Ένας ακόμη λόγος που συνηγορεί υπέρ της εφαρμογής των ΠΒ, και ειδικά της AMB, στο σχολείο είναι ότι εκτός από το ότι είναι μια θετικά προσανατολισμένη παρέμβαση, αποτελεί μια προκλητική πρακτική από τεχνολογική άποψη που μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές/τριες. Η ενεργή εμπλοκή τους και η υποστηρικτική

συμμετοχή τους στα στάδια εφαρμογής της παρέμβασης (προετοιμασία, καταγραφή βίντεο, επεξεργασία πλάνων, προβολή) από τη μια διευκολύνει και βοηθά τον εκπαιδευτικό και από την άλλη κινητοποιεί τους ίδιους να αναλάβουν ρόλους ενισχύοντας την υπευθυνότητα τους και τη δέσμευσή τους με το στόχο, δηλαδή ενδυναμώνοντας τους (Baker et al., 2009; Prater et al., 2012). Επιπλέον, μπορεί ένας μαθητής/τρια να παρακολουθήσει το βίντεο όσες φορές θέλει, χωρίς κάποια επίβλεψη ή επιπλέον καθοδήγηση αυξάνοντας τις ευκαιρίες μάθησης και προάγοντας την αυτονομία και την αυτοδιαχείριση (Wang & Koyama, 2014).

1.3 Προβληματισμοί

Ανατρέχοντας στα παραπάνω στοιχεία εγείρονται ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την περιορισμένη εφαρμογή των ΠΒ στη σχολική κοινότητα. Ενώ, λοιπόν ως πρακτική είναι αποτελεσματική, μη χρονοβόρα, μη παρεμβατική και οικονομική δεν έχει γενικευτεί η χρήση της σε τυπικό μαθητικό πληθυσμό και όσες έρευνες έχουν γίνει αφορούν μεμονωμένα άτομα ή μικρές ομάδες ατόμων. Ένα εύλογο ερώτημα που προέκυψε είναι κατά πόσο το σύνολο των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης θα μπορούσε να επωφεληθεί από ένα βίντεο παρέμβασης είτε για να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία πιο ενεργά είτε για να κατακτήσει μια σύνθετη δεξιότητα. Επίσης, είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο θα γίνει αποδεκτή από τη σχολική κοινότητα η εφαρμογή μιας παρέμβασης με βίντεο όπου πρωταγωνιστές θα είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και ο δάσκαλος!

1.4 Η δομή της εργασίας

Η εργασία είναι οργανωμένη σε κεφάλαια και ακολουθεί το παράρτημα.

Στο πρώτο κεφάλαιο που είναι η εισαγωγή περιγράφεται το αντικείμενο της έρευνας, αναπτύσσονται οι λόγοι και η σημασία διεξαγωγής της, παρουσιάζονται οι προβληματισμοί που προέκυψαν, η δομή της εργασίας και διασαφηνίζονται σημαντικοί όροι.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και περιλαμβάνει πέντε υποκεφάλαια. Αρχικά, ορίζεται εν συντομία το ιστορικό πλαίσιο και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διάφοροι τύποι των παρεμβάσεων με βίντεο. Στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται νύξη για τις θεωρητικές προσεγγίσεις που στηρίζουν τις

παρεμβάσεις με βίντεο, για να εστιάσει το επόμενο υποκεφάλαιο στον συγκεκριμένο τύπο παρέμβασης με βίντεο που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα, δηλαδή στην αυτομοντελοποίηση με βίντεο (AMB). Το πέμπτο υποκεφάλαιο αναλύει τον τρόπο που εφαρμόζεται η AMB.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συζήτηση επί των ερευνών και η σύνδεση της παρέμβαση AMB με τη συμπεριφορά-στόχο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ορίζονται οι στόχοι της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις και ακολούθως παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας αναφέροντας σε υποκεφάλαια αναλυτικά το πειραματικό σχέδιο, το σχολείο και τους συμμετέχοντες, τη διαδικασία με την οποία ορίστηκε η εξαρτημένη μεταβλητή και η μέθοδος συλλογής δεδομένων αλλά και εφαρμόστηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο γίνεται λόγος για τον τρόπο εκτίμησης της κοινωνικής εγκυρότητας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο.

Ακολουθεί το έβδομο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιορισμοί της ερευνητικής προσπάθειας και ορισμένες προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές και μελλοντικές προσπάθειες.

Στο τέλος των κεφαλαίων επισυνάπτεται παράρτημα με τα ακόλουθα: τη λίστα ελέγχου για τη μοντελοποίηση με βίντεο, τα έντυπα συγκατάθεσης των εμπλεκομένων (δασκάλου, γονέων, μαθητών/τριών) και το ενημερωτικό φυλλάδιο, ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των απόψεων των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές/στόχους της παρέμβασης, το φύλλο παρατήρησης, το σενάριο του βίντεο, την κλίμακα αξιολόγησης της παρέμβασης που αφορά τον δάσκαλο και το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της αποδοχής της παρέμβασης από τους μαθητές/τριες.

1.5 Διασαφήνιση όρων

Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά σε ορισμένους όρους που χρησιμοποιούνται στο σύνολο της εργασίας.

Αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο (AMB): βίντεο όπου το μοντέλο είναι το ίδιο το άτομο που παρακολουθεί το βίντεο (Dowrick, 1999).

AMB θετικής αυτο-αναφοράς (ΘΑΑ): υποκατηγορία της παρέμβασης AMB που θεωρείται κατάλληλη για ενίσχυση θετικών συμπεριφορών ή δεξιοτήτων που υπάρχουν στο ρεπερτόριο του ατόμου (Dowrick, 1999).

AMB εμπροσθο-τροφοδότηση (ET): υποκατηγορία της παρέμβασης AMB που θεωρείται κατάλληλη για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή σύνθετων συμπεριφορών (Dorwick, 1999; Mechling, 2005).

Παρεμβάσεις με Βίντεο (ΠΒ): ευρύς όρος που χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει πολλές διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου η προβολή βιντεοσκοπημένου υλικού θεωρείται ανεξάρτητη μεταβλητή (Rayner et al., 2009).

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή που περιλαμβάνει επίμονες προκλήσεις στην κοινωνική επικοινωνία, περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά με συνέπειες στη λειτουργικότητα του ατόμου. Ο αυτισμός θεωρείται δια βίου διαταραχή, ο βαθμός εξασθένησης της λειτουργικότητας λόγω αυτών των προκλήσεων ποικίλλει (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): αναφέρεται σε άτομα που εμφανίζουν συμπεριφορές απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερδραστηριότητας, οι οποίες παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Συναισθηματική Συμπεριφορική Διαταραχή (ΣΣΔ): πρόκειται για διαταραχή που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα, οι οποίες εκδηλώνονται σε δυο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων το ένα είναι το σχολείο, και επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων (Council for Children with Behavioral Disorders [CCBD], 2022).

Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ): όρος που αναφέρεται στην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο στάδιο εξέλιξης που είναι ένα παιδί ως προς μια δεξιότητα και

στο δυνητικό επίπεδο εξέλιξης που μπορεί να φτάσει με καθοδήγηση/κατεύθυνση από το περιβάλλον (Vygotsky, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.)

ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης είναι αποκεντρωμένες υπηρεσίες που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και έχουν στόχο την αξιολόγηση και την εύρεση διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές/τριες και τη στήριξη των σχολικών μονάδων (Υπουργείο Παιδείας, χ.χ.).

Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (ΕΕΠ): Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό υπηρετεί στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από το 1987 (βάση του ν. 1566/85). Οι κλάδοι που το αποτελούν είναι: ΠΕ21-Λογοθεραπευτών, ΠΕ22-Επαγγελματικών Συμβούλων, ΠΕ23-Ψυχολόγων, ΠΕ-24-Παιδοψυχιάτρων, ΠΕ25-Σχολικών Νοσηλευτών, ΠΕ28-Φυσικοθεραπευτών, ΠΕ29-Εργοθεραπευτών, ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών, ΠΕ31-Ειδικών στη Νοηματική Γλώσσα, Ειδικών Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών και Ειδικών στις Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης και Κινητικότητας Τυφλών (Υπουργείο Παιδείας, χ.χ)

Κεφάλαιο 2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ιστορικό πλαίσιο

Οι παρεμβάσεις με βίντεο (ΠΒ) είναι ένας ευρύς όρος που χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει πολλές διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπου η προβολή βιντεοσκοπημένου υλικού θεωρείται ανεξάρτητη μεταβλητή (Rayner et al., 2009). Ήδη από τη δεκαετία του '90 χρησιμοποιήθηκε το βίντεο για να διδάξει προσαρμοστικές συμπεριφορές και να μειώσει προβληματικές συμπεριφορές σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Το 1982 δημοσιεύονται τα πρώτα στοιχεία από την παρέμβαση με βίντεο σε ένα 10χρονο παιδί με ΔΑΦ (Steinborn & Knapp, 1982). Σε αυτή την έρευνα το παιδί έμαθε πως να διασχίζει τον δρόμο με ασφάλεια με βιντεοσκόπηση της δράσης του και ανατροφοδότηση πάνω στις καταγραφές (Steinborn & Knapp, 1982). Με τα χρόνια αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα των ΠΒ, με αποτέλεσμα το 2010 το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικής Ανάπτυξης για την ΔΑΦ να θεωρεί τις παρεμβάσεις με βίντεο τεκμηριωμένη πρακτική παρέμβασης (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2010).

2.2 Διαφορετικοί Τύποι Παρεμβάσεων με Βίντεο (ΠΒ)

Οι Hughes και Yakubova (2016) σε μια προσπάθεια τους να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις ΠΒ παραθέτουν στο άρθρο τους τέσσερις τύπους παρεμβάσεων και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν. Αρχικά, αναφέρονται στην προτροπή με βίντεο (video prompting), όπου ο συμμετέχων εκπαιδεύεται σε μια δραστηριότητα που έχει πολλά στάδια. Παρακολουθεί το βίντεο τμηματικά, αρχικά το πρώτο στάδιο, όμως, είναι απαραίτητο να ακολουθήσει η κατάλληλη αντίδραση και μόλις αυτή ολοκληρωθεί, έπεται το δεύτερο βήμα έως ότου κατακτηθεί το σύνολο των βημάτων της επιθυμητής δεξιότητας (Hughes & Yakubova, 2016). Ο τύπος αυτός της ΠΒ αναφέρεται από τον Mechling (2005) ως εκπαίδευση με αλληλεπιδραστικό βίντεο (interactive video instruction), όπου η πρόοδος για την απόκτηση μιας σύνθετης δεξιότητας ή συμπεριφοράς εξαρτάται από τη σωστή ή λανθασμένη αντίδραση του συμμετέχοντα σε κάθε νέο βήμα. Ο Norman με τους συνεργάτες του (2001) εκπαίδευσαν σε δεξιότητες αυτοβοήθειας (καθαρίζω τα γυαλιά, βάζω ρολόι στον καρπό, κλείνω το φερμουάρ στο μπουφάν) τρεις μαθητές πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης με νοητική υστέρηση. Αρχικά, οι μαθητές παρακολούθησαν το μοντέλο να εκτελεί όλα τα βήματα για να ολοκληρωθεί η δεξιότητα και στη συνέχεια με χρήση της διαδικασίας σταθερής καθυστέρησης χρόνου, μέρη του βίντεο λειτουργούσαν ως παρότρυνση υποβοηθώντας στο επόμενο βήμα (Norman et al., όπως αναφέρεται στο Mechling, 2005).

Ένας άλλος τύπος είναι η μοντελοποίηση με βίντεο (video modeling) που προβάλλεται η ολοκληρωμένη εκτέλεση μια δεξιότητας από ένα μοντέλο που είναι ενήλικας ή συνομήλικος, και αφού γίνει η προβολή, αναμένεται από τον εκπαιδευόμενο να την εκτελέσει ή να την μιμηθεί σε επόμενο χρόνο μετά από προγραμματισμένη παρακολούθηση (Hughes & Yakubova, 2016). Η επόμενη κατηγορία είναι η αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο (video self-modeling) που είναι μια παραλλαγή της προηγούμενης κατηγορίας, αλλά σε αυτή την περίπτωση το μοντέλο είναι ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Βιντεοσκοπείται να εκτελεί ένα έργο επιδεικνύοντας μια δεξιότητα σε πιο προχωρημένο επίπεδο και εκπαιδεύεται παρακολουθώντας τον εαυτό του (Mechling, 2005). Ο Dowrick (1999) αναφέρει δυο υποκατηγορίες της αυτο-μοντελοποίησης με βίντεο: της θετικής αυτο-αναφοράς (positive self-review) που αποσκοπεί στην αύξηση της συχνότητας μιας συμπεριφοράς που ήδη υπάρχει και της εμπροσθο-τροφοδότησης (feedforward) που αφορά κυρίως μια συμπεριφορά ή δεξιότητα που δεν είναι πλήρως κατακτημένη ή δεν επιλέγεται από το άτομο σε ποικίλα πλαίσια, αφορά δηλαδή μια μελλοντική δράση.

Η τελευταία κατηγορία των ΠΒ στο άρθρο των ερευνητών είναι η μοντελοποίηση με βίντεο από την οπτική γωνία του μοντέλου/υποκειμενική θέση (point of view video modeling) (Hughes & Yakubova, 2016). Οι καταγραφές γίνονται από την οπτική γωνία και το επίπεδο των ματιών του μοντέλου σαν να είναι το ίδιο το άτομο που εκτελεί ένα έργο, για αυτό και το μοντέλο δεν εμφανίζεται στο σύνολο του, αλλά μόνο μέρη του, όπως τα χέρια, τα πόδια στο πεδίο (Hughes & Yakubova, 2016). Οι Hine και Wolery (2006) εκπαίδευσαν δυο κορίτσια νηπιακής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε δεξιότητες παιχνιδιού, που σχετίζονται με την κηπουρική και τη μαγειρική, παρακολουθώντας στο βίντεο το περιβάλλον παιχνιδιού το οποίο ήταν ακριβώς ίδιο με αυτό που έβλεπαν όταν οι ίδιες εκτελούσαν τις συμπεριφορές-στόχους.

Ο Mechling στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έκανε το 2005 εστίασε σε εκείνες τις έρευνες που τα βίντεο κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Ανέφερε λοιπόν δυο επιπλέον κατηγορίες των ΠΒ: την ανατροφοδότηση με βίντεο (video feedback), όπου ο συμμετέχων παρακολουθεί αμοντάριστα πλάνα της δράσης του, ακόμη και τα λάθη του με στόχο να τροποποιήσει τη μελλοντική του συμπεριφορά στη βάση της ανατροφοδότησης που θα δεχθεί. Γι' αυτό το λόγο, η κατηγορία αυτή συχνά συνδυάζεται με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε τεχνικές αυτο-αξιολόγησης της συμπεριφοράς τους και σε πρακτικές αυτο-διαχείρισης με στόχο να μειωθεί η συχνότητα των μη επιθυμητών συμπεριφορών και να αυξηθεί αυτή των λειτουργικών (Mechling, 2005).

Η επόμενη κατηγορία, η καθοδήγηση με βίντεο που βασίζεται στον υπολογιστή (computer based video instruction), συνδυάζει δυο τεχνολογίες, της βιντεοσκόπησης και των υπολογιστών, όπου το άτομο συμμετέχει ενεργά καθώς πρόκειται για μη γραμμική και μη διαδοχική παρουσίαση κειμένων, γραφικών, διαφανειών, μουσικής, βίντεο κίνησης με στόχο την απόκτηση μιας δεξιότητας ή συμπεριφοράς και τη γενίκευση αυτής από τα περιβάλλοντα υπολογιστών σε πραγματικές συνθήκες (Wissick, όπως αναφέρεται στο Mechling, 2005). Ο Mechling με τους συνεργάτες του (2003) χρησιμοποίησαν την προτροπή με βίντεο (video prompting) και τη μοντελοποίηση με βίντεο (video modeling) στη βάση ενός υπολογιστικού προγράμματος (computer-based program) για να διδάξουν σε τρεις μαθητές με νοητική υστέρηση να χρησιμοποιούν την πιστωτική κάρτα σε ένα μανάβικο, σε ένα εκπαιδευτικό μαγαζί, σε ένα φαρμακείο με απώτερο στόχο τη γενίκευση της δεξιότητας (Mechling, όπως αναφέρεται στο Mechling, 2005). Οι μαθητές παρακολουθούσαν ένα βίντεο με ένα μοντέλο να εκτελεί βήματα από την οπτική γωνία του υποκειμένου ενώ το υπολογιστικό πρόγραμμα κατηύθυνε με υποδείξεις την εκτέλεση των βημάτων.

Μετά από τέσσερις δεκαετίες από τις πρώτες εφαρμογές των παρεμβάσεων με βίντεο έχει συγκεντρωθεί πλήθος ερευνών. Οι ανασκοπήσεις και οι μεταanalύσεις είναι πολλές και εστιασμένες. Συγκεκριμένα, ο Losinski με τους συνεργάτες του (2016) στην ανασκόπηση που έκανε εστίασε στις ΠΒ σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ο Keenman με την ομάδα του (2021) επικεντρώνεται στις έρευνες με συμμετέχοντες διαγνωσμένους με ΔΑΦ και ο Wilkes-Gillan με τους συνεργάτες του (2021) μελετά τις ΠΒ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ο Dowrick (1999), ο

Hitchcock με τους συνεργάτες του (2003), αργότερα ο Buggey με την Osle (2012) και τέλος ο Mason με τους συνεργάτες του (2016) εστιάζουν στην αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο ως παρέμβαση σε ποικίλες συμπεριφορές-στόχους. Από την άλλη, οι McCoy και Hermansen (2007) έκαναν ανασκόπηση των ερευνών με ΠΒ κατηγοριοποιώντας τις έρευνες σε σχέση με τα μοντέλα των βίντεο (ενήλικες, συνομήλικοι, εαυτός).

Οι παρεμβάσεις με βίντεο εστιάζουν σε ευρύ πεδίο συμπεριφορών και δεξιοτήτων όπως οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν τόσο τις πραγματολογικές γνώσεις όσο και τη χρήση της γλώσσας (Bellini & Akullian, 2007; Keenan et al., 2021), οι λειτουργικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης (Mechling, 2005), οι ακαδημαϊκές δεξιότητες ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας (Hitchcock et al., 2004) και των Μαθηματικών (Schunk & Hanson, όπως αναφέρεται στο Prater et al., 2012), οι αθλητικές επιδόσεις (Zetou et al., όπως αναφέρεται στο Buggey & Ogle, 2012), τα προβλήματα λόγου (τραυλισμός, αλαλία) (Dorwick, 1999; Buggey & Ogle, 2012), οι δυσκολίες συμπεριφοράς στην τάξη και οι συμπεριφορές on task (Losinski et al. 2015; Yin Chu et al., 2015), οι συναισθηματικές δυσκολίες (Kahn et al., όπως αναφέρεται στο Buggey & Ogle, 2012), οι δεξιότητες αυτό-βοήθειας (Nikopoulos et al., 2016).

2.3 Το θεωρητικό υπόβαθρο των παρεμβάσεων με βίντεο

Η μάθηση μέσω παρεμβάσεων με βίντεο διατρέχεται από τις αρχές του συμπεριφορισμού (Wilson, 2003) και ειδικότερα η παρέμβαση αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στηρίζεται στη κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (Bellini & Akullian, 2007; Buggey, 2005; Rayner et al., 2009) και τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky (Hitchcock et al., 2003; Ogle, 2012).

2.3.1 Συμπεριφορισμός

Η εφαρμογή των ΠΒ συνάδει με τις αρχές της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού, γι αυτό και δύναται να είναι μέρος της θεραπευτικής προσέγγισης Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Applied Behavioral Analysis, ABA) (Keenan et al., 2021), όπου ένας εκπαιδευμένος θεραπευτής αναλύει μια συμπεριφορά με βάση τη συνθήκη που προηγείται και τις συνέπειες που έπονται θέτοντας στόχο την

τροποποίησή της χρησιμοποιώντας την ενίσχυση, την επιβράβευση, τις λογικές συνέπειες.

Σύμφωνα με τον Wilson (2003), οι παρεμβάσεις με βίντεο λειτουργούν ως στρατηγική priming (έναυσμα) για την εκδήλωση μιας επιθυμητής ανταπόκρισης ή τον περιορισμό μιας προκλητικής αντίδρασης που συνάδει με τις αρχές του συμπεριφορισμού. Πράγματι, τα μοντέλα των βίντεο προβάλλουν στους περισσότερους τύπου των ΠΒ παραδείγματα μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και έχουν τις περισσότερες φορές ξεκάθαρο εκπαιδευτικό στόχο, την ενίσχυση δηλαδή της επιθυμητής συμπεριφοράς. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το πρότερο επίπεδο μάθησης και τις εξατομικευμένες ανάγκες του ατόμου δημιουργούν μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία (Wilson, 2003). Στην προτροπή με βίντεο ή αλλιώς αλληλεπιδραστικό βίντεο μια συμπεριφορά-δεξιότητα-στόχος τμηματοποιείται, αναλύεται σε βήματα τα οποία κατακτώνται σταδιακά με θετική ενίσχυση. Αντίστοιχα, η διαδικασία προβολής των βίντεο πολύ συχνά συνοδεύεται από πρακτικές καθοδήγησης (άμεσες κατευθύνσεις), προτροπές και ενισχυτές (Wilson, 2003) όπως και τα σενάρια που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των βίντεο ακολουθούν είτε τη γραμμική οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης είτε εάν πρόκειται για βίντεο καθοδήγησης που βασίζεται σε υπολογιστή οργανώνονται με μεθόδους πολλαπλών επιλογών και βασίζονται στις αρχές του διδακτικού σχεδιασμού.

Σύμφωνα με τον Axelrod και τους συνεργάτες του (2014) η παρακολούθηση προσαρμοστικών συμπεριφορών ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να βλέπουν τις προβαλλόμενες συμπεριφορές ως πιο επιθυμητές και συνεπώς πιθανές να εκδηλωθούν σε μελλοντικές καταστάσεις. Σε αυτή τη θεώρηση βασίζεται και η χρήση της meTV στη Βικτώρια της Αυστραλίας, ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην εκπαίδευση μαθητών/τριών σε προσαρμοστικές συμπεριφορές με τη χρήση βίντεο αυτο-μοντελοποίησης και βίντεο μοντελοποίησης με συνομηλίκους (Naylor, et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη meTV στο πλαίσιο προγράμματος προώθησης και υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς (Positive Behavioral Intervention and Support) ακολουθώντας ένα δομημένο παιδαγωγικό πλάνο στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος ειδικών αλλά και τυπικών σχολείων (Naylor et al., 2019).

2.3.2 Κοινωνικογνωστική θεωρία μάθηση

Η κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης, η οποία είναι η εξέλιξη της κοινωνικής θεωρίας μάθησης, μιας από της επιδραστικότερες θεωρίες στο χώρο, κάνει λόγο για μάθηση μέσω της παρατήρησης των άλλων. Ο Bandura (1969) αναφέρει ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει μια δεξιότητα, μια συμπεριφορά παρατηρώντας τους άλλους να την εκτελούν χωρίς να χρειάζεται ενίσχυση αυτής με κάποιο τρόπο, χωρίς απαραίτητα να την εκτελέσει ο ίδιος αργότερο σε ίδιο ή σε διαφορετικό πλαίσιο (Bandura, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Ωστόσο, έρχεται να τη συμπληρώσει κάποια χρόνια αργότερα και να δώσει έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού και στις κοινωνικές καταβολές της συμπεριφοράς καθώς η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση (Bandura, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Η μάθηση μέσω μοντέλων-προτύπων συνδέεται με το κίνητρο που έχει ένα παιδί να εμπλακεί στη διαδικασία, την ικανότητα του να προσέξει μια συμπεριφορά-στόχο και να τη συγκρατήσει στη μνήμη του, αλλά και με τη δυνατότητα του να την αναπαράγει (Bandura, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Σαφώς το μοντέλο - πρότυπο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία γιατί όσο πιο «κοντά» είναι στο παιδί-παρατηρητή τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να αναπαραχθεί η συμπεριφορά.

Μια ακόμη σημαντική διάσταση που έθεσε ο Bandura (1982) είναι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, της πεποίθησης δηλαδή του παιδιού ότι μπορεί να τα καταφέρει σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bandura, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Αυτή λοιπόν η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τις προσδοκίες που έχει, τις επιλογές που θα κάνει, την προσπάθεια και την επιμονή που θα καταβάλει και τελικά την επίδοσή του. Αυτή η διάσταση της θεωρίας του συνδέεται με την αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο όπου το παιδί βλέπει τον εαυτό του να πετυχαίνει το στόχο του. Διαμορφώνονται συνεπώς τα σχήματα που έχει για τον ίδιο (εαυτό), διαμορφώνονται θετικές μνήμες και θετικά συναισθήματα που προάγουν τις επιθυμητές αλλαγές.

2.3.3 Θεωρία κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης

Εκτός από τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura και η θεωρία της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky έρχεται να στηρίξει την AMB. Ο Vygotsky (1981) θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον πολιτισμό και την κοινωνία καθορίζουν τη γνωστική του ανάπτυξη και συμβάλλουν στη διαμόρφωση

του εαυτού (Vygotsky, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Για τον Vygotsky η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση του παιδιού με έναν άλλο που έχει περισσότερες γνώσεις και μπορεί να είναι ένας ενήλικας, ένας συνομήλικος, ένας δάσκαλος ή και ένας ηλεκτρονικός «σύμβουλος» σε περίπτωση που υπάρχει μάθηση μέσω ενός προγράμματος ή ενός βίντεο. Η επαφή λοιπόν με την κοινωνία, τον πολιτισμό και τα «διανοητικά εργαλεία» του επηρεάζουν την ανάπτυξη των γνωστικών διεργασιών του παιδιού, μεταβάλλουν τη νοητική του δράση γιατί εσωτερικοποιούνται δομές/σχήματα που με τη σειρά τους μέσω της εξωτερίκευσης καθορίζουν την εξέλιξη, τη μελλοντική του δράση επηρεάζοντας συνακόλουθα και το κοινωνικό του περιβάλλον (Bolis, 2020).

Συνεπώς όταν κάποιος καταφέρει να δει ένα παιδί αλλιώς μέσα από ένα βίντεο, ή το ίδιο το παιδί δει τον εαυτό του αλλιώς μέσα από ένα βίντεο ή καταφέρει μέσα από ένα αλληλεπιδραστικό βίντεο να αλληλεπιδράσει διαφορετικά με το κοινωνικό του περιβάλλον και τον πολιτισμό θα υπάρξει αλλαγή. Σύμφωνα με τον Vygotsky «μέσα από τους άλλους γινόμαστε ο εαυτό μας» (Vygotsky, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.)

Ένα σημαντικό σημείο στη θεωρία του Vygotsky (1987) είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA), η οποία αναφέρεται στην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο στάδιο εξέλιξης που βρίσκεται ένα παιδί ως προς μια δεξιότητα και στο δυναμικό επίπεδο εξέλιξης του που μπορεί να φτάσει με καθοδήγηση/κατεύθυνση από το περιβάλλον (Vygotsky, όπως αναφέρεται στη Γωνίδα, χ.χ.). Αυτή η απόσταση είναι βοηθητικό να λαμβάνεται υπόψη όταν κατασκευάζονται βίντεο παρέμβασης προκειμένου οι συμπεριφορές-στόχοι να στοχεύουν σε ένα επίπεδο που δε θα προκαλέσουν ανία στο παιδί αλλά ούτε και άγχος ότι δε θα τα καταφέρει. Η έννοια της ZEA είναι απαραίτητο να εκτιμάται για κάθε συμμετέχοντα/ουσα ειδικά όταν εφαρμόζεται η κατηγορία της εμπροσθο-τροφοδότησης της AMB όπου οργανώνονται τα βήματα για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς-στόχου που το παιδί δεν έχει κατακτήσει πλήρως.

Στις παραπάνω θεωρίες έρχονται να προστεθούν δεδομένα από τις νευροεπιστήμες για να στηρίξουν την AMB και ειδικά τον τύπο της εμπροσθο-τροφοδότησης. Ο Dowrick (2012) σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει όχι μόνο την αποτελεσματικότητα αλλά και την ταχύτητα με την οποία γίνεται η εκπαίδευση μέσω των παρεμβάσεων με την AMB μίλησε για «μάθηση από το μέλλον» συνδέοντας την με ένα σύστημα, που

οι Suddendorf και Corballis (2007) το ονομάζουν «mental time travel», το οποίο δεν είναι εγκιβωτισμένο κάπου αλλά συνδέει το παρελθόν με το μέλλον σε ένα συνεχές στο χρόνο, την επεισοδιακή μνήμη του παρελθόντος με του μέλλοντος, τη σημασιολογική και τη διαδικαστική αντίστοιχα (Suddendorf & Corballis, όπως αναφέρεται στο Dowrick, 2012). Με την παρέμβαση της AMB, το παιδί δεν παρατηρεί μόνο τη συμπεριφορά-στόχο αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό να εκτελεί, έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να λειτουργήσει η επεισοδιακή μελλοντική διαδικασία σκέψης ή αλλιώς η ικανότητα του παιδιού να σκεφτεί τον εαυτό του νοερά στο μέλλον έχοντας αυτή τη δεξιότητα στο ρεπερτόριο του.

Η έρευνα σχετικά με την επεισοδιακή μελλοντική διαδικασία σκέψης στα παιδιά έχει ως επίκεντρο τον εαυτό (Atance, 2015). Υπάρχουν στοιχεία ότι η επεισοδιακή μελλοντική διαδικασία σκέψης ξεκινά στα παιδιά μεταξύ 3-5 ετών, όπου μπορούν να διαχωρίζουν τις αναφορές του παρόντος και του μέλλοντος, να σχεδιάζουν κάτι και να καθυστερούν την ευχαρίστηση (αυτο-έλεγχος) (Atance, 2008).

2.4 Αυτό-μοντελοποίηση με βίντεο (AMB)

Η αυτό-μοντελοποίηση με βίντεο είναι η μοναδική παρέμβαση με βίντεο που παρατηρούμενος και παρατηρητής, το υποκείμενο και το αντικείμενο είναι το ίδιο (Dowrick, 2012). Η συγκεκριμένη παρέμβαση δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να παρατηρήσει τον εαυτό του να εκτελεί, να συμπεριφέρεται με έναν τρόπο πιο λειτουργικό, χωρίς λάθη, χωρίς κατευθύνσεις και προτροπές από τρίτους, καθώς αυτά διαγράφονται κατά την επεξεργασία των πλάνων, ενώ μεγιστοποιείται η προσπάθεια του δράστη με αποτέλεσμα το βίντεο να είναι μια θετικά προσανατολισμένη παρέμβαση (Dorwick, 1999).

Ο Dorwick (1999) διέκρινε δυο υποκατηγορίες στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Η υποκατηγορία της θετικής αυτο-αναφοράς (ΘΑΑ) θεωρείται κατάλληλη για συμπεριφορές ή δεξιότητες που υπάρχουν στο ρεπερτόριο του ατόμου και στόχος της παρέμβασης είναι η σταθερότητα, η συνέπεια ή η αύξηση της συχνότητας της συμπεριφοράς. Η δημιουργία ενός τέτοιου βίντεο απαιτεί τη σύλληψη των κατάλληλων πλάνων σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις που έχει την ευκαιρία το άτομο να επιδείξει τη συμπεριφορά-στόχο. Αυτή η διαδικασία είναι συνήθως χρονοβόρα, υπάρχει λιγότερος έλεγχος επί της διαδικασίας κατά την

καταγραφή, αλλά το αποτέλεσμα διαθέτει οικολογική εγκυρότητα (Belini & Akullian, 2007; Mason et al., 2016). Μια τέτοια λοιπόν παρέμβαση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην περίπτωση ενός μαθητή/τριας που ελάχιστες φορές συνεργάζεται με έναν δάσκαλο όταν του ζητά να σηκώνει το χέρι για να απαντά σε ερωτήσεις ή αργεί πολύ να βάλει τα βιβλία στη τσάντα με αποτέλεσμα να χάνει το διάλειμμα ή καθυστερεί πολύ να ετοιμαστεί το πρωί για το σχολείο.

Η δεύτερη υποκατηγορία της AMB είναι η εμπροσθο-τροφοδότηση (ET) θεωρείται κατάλληλη για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή σύνθετων συμπεριφορών και μάλιστα στο στάδιο εκείνο που το άτομο χρειάζεται ακόμη στήριξη και κατεύθυνση από κάποιον εξωγενή παράγοντα στα διάφορα βήματα (Dorwick, 1999). Είναι κατάλληλη παρέμβαση όταν το άτομο έχει στο ρεπερτόριο του μέρος αυτής της δεξιότητας ή της συμπεριφοράς, αλλά δεν είναι ολοκληρωμένη ή δεν την εκδηλώνει σε όλα τα πλαίσια (Mechling, 2005). Η παρέμβαση της εμπροσθο-τροφοδότησης στηρίζει μια μελλοντική συμπεριφορά-στόχο που στο παρελθόν ήταν μη επιτεύξιμη. Στην περίπτωση αυτή ίσως χρειάζεται να προηγηθεί κάποιο παιχνίδι ρόλων με κάποιο σενάριο και με τις απαραίτητες εξωγενείς προτροπές προκειμένου το άτομο να εκδηλώσει τη συμπεριφορά-στόχο και αυτή να καταγραφεί για να επεξεργαστούν τα πλάνα στη συνέχεια (Buggey, 2007). Η παραπάνω διαδικασία είναι λιγότερο χρονοβόρα και υπάρχει περισσότερος έλεγχος επί αυτής. Μια τέτοια παρέμβαση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία που μιλά στους γονείς του, αλλά όχι στους συμμαθητές/τριες και τους δασκάλους του στο σχολικό πλαίσιο ή σε ένα παιδί με επικοινωνιακές και κοινωνικές δυσκολίες στην παιδική χαρά ή τέλος σε ένα παιδί με νοητικές δυσκολίες που είναι απαραίτητο να αυτονομηθεί στις αγορές στο supermarket.

Ο Dowrick (1999) σε αυτό το άρθρο υπογραμμίζει τη σημασία του μηχανισμού να μαθαίνει κανείς παρατηρώντας τον ίδιο του τον εαυτό και μάλιστα με στόχο-συμπεριφορές που δεν ανήκουν στο υφιστάμενο ρεπερτόριο του αλλά είναι δυνατές στο μέλλον. Ανέφερε ότι η συμπεριφορά-στόχος θα πρέπει να έχει αξία για τον παρατηρητή και έκανε λόγο για επτά παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα να αλλάξει μια συμπεριφορά μετά από αυτοπαρατήρηση και έχουν να κάνουν με την αποσαφήνιση των στόχων και του αποτελέσματος (Dowrick, 1999). Συγκεκριμένα υπογράμμισε τη σημασία της παρουσίασης μιας θετικής αυτο-εικόνας, της σύνδεσης με την προηγούμενη κατακτημένη γνώση, της επαναλαμβανόμενης παρακολούθησης

ενός πετυχημένου σεναρίου, της εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς χωρίς άγχος, της επίδειξης νέων δεξιοτήτων και της παρατήρησης αυτών σε νέα περιβάλλοντα ως σημαντικές συνιστώσες ενός βίντεο αυτο-μοντελοποίησης (Dowrick, 1999).

2.5 Εφαρμογή της παρέμβασης AMB

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη διαδικασία που είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η AMB στα σχολεία με επιτυχία προς διευκόλυνση των επαγγελματιών. Οι κατευθύνσεις που δίνονται βασίστηκαν στην ανασκόπηση σχετικών ερευνών του Collier-Meek και των συνεργατών του (2012). Βέβαια, το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματική Ανάπτυξης για την ΔΑΦ έχει διαμορφώσει και δημοσιεύσει από το 2010 κατευθυντήριες οδηγίες για την εφαρμογή των παρεμβάσεων με βίντεο και μια λίστα με τα απαραίτητα βήματα για την εφαρμογή τους, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα προσαρμοσμένη στα ελληνικά (Παράρτημα Ι) γιατί θα γίνει χρήση της στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

Η AMB έχει αποδειχθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα ότι είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο και να επιφέρει γρήγορες αλλαγές σε συμπεριφορές-στόχους, που θα έχουν διάρκεια και δυνατότητες γενίκευσης σε άλλα πλαίσια (Hitchcock et al., 2003). Ωστόσο, η παρέμβαση αυτή όπως και άλλες που ερευνητικά δοκιμάζονται, δεν εφαρμόζονται στα σχολεία ακόμη και στις χώρες που διεξάγονται οι συγκεκριμένες έρευνες. Σύμφωνα με τον Collier-Meek και τους συνεργάτες (2012) υπάρχουν λόγοι που δεν εφαρμόζεται η AMB όπως η μη εκπαίδευση στις νέες παρεμβάσεις στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών, η περιορισμένη διάδοση της γνώσης αυτών στα σχολεία, η μη υποστήριξη των νέων παρεμβάσεων από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, οι περιορισμοί σε υλικοτεχνική υποδομή και η πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση των προγραμμάτων σπουδών.

Ο Collier-Meek με τους συνεργάτες του (2012) κάνουν λόγο για έξι σημεία που θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά την εφαρμογή της AMB: i) η επιλογή της AMB με κριτήρια ως η πλέον κατάλληλη παρέμβαση, ii) ο σχεδιασμός και η προετοιμασία για τη διαδικασία, iii) η βιντεοσκόπηση, iv) η επεξεργασία του βίντεο, v) η παρουσίαση του βίντεο και iv) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Η επιλογή της AMB ως κατάλληλη παρέμβαση για τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια και για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά θα βασιστεί στο παιδιατρικό, σχολικό ιστορικό του μαθητή/τριας και στην εκτίμηση των ικανοτήτων του. Απαραίτητη είναι η ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όπως και η εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων (κάμερα, προγράμματα επεξεργασίας του βίντεο, χώρος) (Collier-Meek et al., 2012).

Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της παρέμβασης ξεκινά με την έγγραφη συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων, με την πλήρη ενημέρωσή τους για τα στάδια της διαδικασίας και τους στόχους και όπου αυτό είναι εφικτό ζητείται και η συναίνεση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η πετυχημένη επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) θα πρέπει να γίνει σε μια βάση κατανόησης της λειτουργικά οριζόμενης εξαρτημένης μεταβλητής, των στόχων που τίθενται, της μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων (πριν και μετά την παρέμβαση) και της εξασφάλισης όλων των προϋποθέσεων για την καλή λειτουργιών των μέσων και την τήρηση των μέτρων ασφαλείας (Collier-Meek et al., 2012).

Ακολουθεί η βιντεοσκόπηση, η οποία ανάλογα με τη συμπεριφορά-στόχο θα γίνει είτε στη ροή του χρόνου είτε μετά από κατευθυνόμενη παρουσίαση της συμπεριφοράς στόχου π.χ. παιχνίδι ρόλων (Collier-Meek et al., 2012). Σε κάθε περίπτωση η βιβλιογραφία στηρίζει την επιλογή της κάθε μεθόδου και σίγουρα θα πρέπει να ληφθούν μέτρα ώστε να μην παρεμβαίνει αρνητικά η βιντεοσκόπηση στη λειτουργία της τάξης (Collier-Meek et al., 2012· Buggey, 2005). Η επεξεργασία των πλάνων πραγματοποιείται με τη βοήθεια εφαρμογών, όπου γίνεται επιλογή σκηνών, κατάλληλου πλαισίου, μουσικής. Με τη βοήθεια των εφαρμογών γίνεται και η εξαγωγή του βίντεο.

Ακολουθεί το στάδιο της παρέμβασης όπου προβάλλεται το βίντεο στον μαθητή/τρια. Η προβολή μπορεί να γίνει σε διαφορετικό χώρο ή και μέσα στη τάξη, μπορεί να χρειάζεται η προτροπή του μαθητή/τριας μπορεί και όχι (Collier-Meek et al., 2012). Προτείνεται να υπάρχει όσο το δυνατόν λιγότερη επικοινωνία με τον μαθητή/τρια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη προβολή (Bellini & McConnell, 2010 στο Collier-Meek et al., 2012). Επιπλέον, υπάρχουν πολλές επιλογές σε σχέση με τη συχνότητα προβολής. Οι Bellini και McConnell (2010) ανέφεραν ότι στην περίπτωση εφαρμογής της υποκατηγορίας της θετικής αυτο-αναφοράς της είναι προτιμότερη η προβολή να γίνεται 1 ή 2 φορές την εβδομάδα, ενώ στην υποκατηγορία εμπροσθο-τροφοδότηση

κάθε μέρα (Bellini & McConell, όπως αναφέρεται στο Collier-Meek et al., 2012). Άλλοι ερευνητές έλαβαν υπόψη την θέση του Dempster (1988) ότι οποιαδήποτε παρέμβαση ή θεραπεία έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχουν διαστήματα ανάμεσα στις εφαρμογές (Dempster, όπως αναφέρεται στο Collier-Meek et al., 2012). Ο Dorwick (1999) πρότεινε να εφαρμόζεται η AMB περίπου σε 6 συνεδρίες που θα κατανεμηθούν σε 2-3 εβδομάδες. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση μιας λίστας η οποία εκτός από την καταγραφή των χρόνων προβολής και τα βήματα της διαδικασίας, θα περιλαμβάνει και παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών την ώρα προβολής του βίντεο π.χ. εάν υπήρξαν διασπαστικοί παράγοντες, εάν προέκυψαν προβλήματα, εάν ο μαθητής/τρια πρόσεχε το βίντεο σε όλη τη διάρκεια (Collier-Meek et al., 2012).

Το τελευταίο στάδιο είναι η συγκέντρωση και η αξιολόγηση των δεδομένων με την επιλεγμένη μέθοδο καταγραφής, αλλά και των πρωτοκόλλων με τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν σε κάθε προβολή και τις παρατηρήσεις ώστε μετά από επεξεργασία να διαπιστωθεί εάν όντως υπάρχει βελτίωση στη συμπεριφορά -στόχο ή εάν θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο προβαλλόμενο βίντεο γιατί το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο (Collier-Meek et al., 2012).

Κεφάλαιο 3 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 Παρουσίαση Ερευνών

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης AMB έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικούς πληθυσμούς, με ποικίλους στόχους. Με βάση την ανασκόπηση των Buggley και Ogle (2012) οι περισσότερες έρευνες AMB έχουν διεξαχθεί σε άτομα με ΔΑΦ, ακολουθεί ο πληθυσμός παιδιών με δυσκολίες προσοχής και προβλήματα συμπεριφοράς, στη συνέχεια τα άτομα με προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, ενώ ελάχιστα εκπροσωπείται ο τυπικός πληθυσμός μαθητών/τριών και οι έρευνες με γονείς. Από τις 49 έρευνες που μελετήθηκαν οι 11 είχαν ως εξαρτημένη μεταβλητή κοινωνικές δεξιότητες είτε με στόχο την εκπαίδευση σε μια θετική συμπεριφορά ή την μείωση μιας δυσπροσαρμοστικής, οι 13 είχαν ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο λόγο και την κατάκτηση της γλώσσας, οι 15 έρευνες διεξήχθησαν με την AMB να στοχεύει σε ακαδημαϊκές, λειτουργικές δεξιότητες και on-task συμπεριφορές και τέλος 4 έρευνες είχαν ως εξαρτημένη μεταβλητή κινητικές δεξιότητες (Buggley & Ogle, 2012).

Σε συμφωνία με την παραπάνω έρευνα είναι η ανασκόπηση 23 ερευνών των Bellini και Akullian (2007) σε άτομα με ΔΑΦ, όπου διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μοντελοποίηση με βίντεο και της αυτο-μοντελοποίησης με βίντεο ως προς την εκπαίδευση σε κοινωνικές, επικοινωνιακές δεξιότητες και λειτουργικής συμπεριφοράς. Επίσης, κατέγραψαν πλήθος περιβαλλόντων που εφαρμόζονται οι ΠΒ με επιτυχία όπως το σχολείο, το σπίτι, η κοινότητα και το θεραπευτικό πλαίσιο. Ο μέσος χρόνος των ΠΒ με βάση την μετανάλυση που έκαναν ήταν εξαιρετικά σύντομος, περίπου εννέα συναντήσεις, ενώ η μέση διάρκεια των βίντεο ήταν περίπου 3 λεπτά (Bellini & Akullian, 2007). Κατέληξαν ότι οι ΠΒ πληρούν τα κριτήρια για να αναγνωρίζεται ως τεκμηριωμένη πρακτική για τη ΔΑΦ (Bellini & Akullian, 2007).

Από την άλλη, ο Losinski με την ερευνητική του ομάδα (2016) στην μετανάλυση των ερευνών σχετικά με την εφαρμογή των ΠΒ σε μαθητές/τριες με διάγνωση ΣΣΔ (Συναισθηματική Συμπεριφορική Διαταραχή) ή με κίνδυνο διάγνωσης ΣΣΔ διαπίστωσαν μεν μείωση των προκλητικών συμπεριφορών με την εφαρμογή των τριών τύπων ΠΒ, δηλαδή της μοντελοποίησης με βίντεο, της ανατροφοδότησης με

βίντεο και της αυτο-μοντελοποίησης με βίντεο, ωστόσο κανένας τύπος παρέμβασης δεν πιστεύουν ότι πληροί τα κριτήρια για να θεωρηθεί τεκμηριωμένη πρακτική παρέμβασης για άτομα με ΣΣΔ. Απαιτείται σύμφωνα με τους ίδιους συστηματική αναπαραγωγή των πειραματικών σχεδίων και εφαρμογή κατάλληλων κριτηρίων για να υπάρξουν δεδομένα (Losinski et al., 2016).

Ο Wilkes-Gillan και οι συνεργάτες του (2021) έκαναν ανασκόπηση 11 έρευνες που χρησιμοποίησαν ΠΒ σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι 9 από τις 11 έρευνες εφάρμοσαν ΑΜΒ. Επίσης οι 8 από τις 11 συνδύασαν την παρέμβαση με βίντεο μαζί με άλλες πρακτικές όπως τη θετική ενίσχυση, τη λεκτική ανατροφοδότηση, την αυτοπαρατήρηση. Διαπιστώθηκε ότι μπορεί οι ΠΒ να θεωρηθούν υποσχόμενη πρακτική, με δυναμική να βελτιώσουν την προσοχή των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τις λειτουργικές συμπεριφορές μόνο όταν συνδυάζονται με άλλες παρεμβάσεις. Επιπλέον, έθεσαν προβληματισμούς σχετικά με τη διατήρηση των αποτελεσμάτων των ΠΒ στο χρόνο, διαπίστωση που συνάδει και με άλλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις επιβεβαιώνοντας ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διατηρήσουν και να γενικεύσουν όσα κέρδισαν από μια παρέμβαση (Wilkes-Gillan et al., 2021).

Ο Mason και οι συνεργάτες του (2016) κινήθηκαν από την ανάγκη να υπάρξουν κατευθύνσεις και πρωτόκολλα βασισμένα σε εμπειρικές μελέτες για όσους θα ήθελαν να εφαρμόσουν την ΑΜΒ. Ανέλυσαν την αποτελεσματικότητα 14 ερευνών με ΑΜΒ σε μαθητικό πληθυσμό που ανήκει σε συγκεκριμένες κατηγορίες διαγνώσεων (ΔΑΦ, ΣΣΔ, Μαθησιακές δυσκολίες και Νοητική Αναπηρία), με παρεμβάσεις σε τέσσερις τομείς (συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες, λειτουργικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές επιδόσεις), διακρίνοντας την ΑΜΒ στις δυο υποκατηγορίες (θετικής αυτο-αναφοράς και εμπροσθο-τροφοδότησης) αλλά και σε συνδυασμό τους με άλλες παρεμβάσεις. Οι αναλύσεις τους στηρίζουν την αποτελεσματικότητα της ΑΜΒ σε άτομα με ΔΑΦ των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, ειδικά σε στόχους σχετικούς με τη συμπεριφορά και ακολούθως με τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, παρέχουν στοιχεία που στηρίζουν την παρέμβαση ΑΜΒ σε άτομα με ΣΣΔ με στόχο αποκλίνουσες συμπεριφορές και την ενίσχυση προ-κοινωνικών δεξιοτήτων. Κάνουν λόγο για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν η ΑΜΒ εφαρμόζεται χωρίς άλλη συνοδό παρέμβαση και αντίστοιχα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητας της υποκατηγορίας θετικής αυτο-αναφοράς σε σχέση με την υποκατηγορία της εμπροσθο-τροφοδότησης.

Στην συγκεκριμένη μετανάλυση ο αριθμός των ερευνών που τελικά αναλύθηκαν λόγω των αυστηρών κριτηρίων ποιότητας που εφαρμόστηκαν ήταν μικρός (14 έρευνες) και ειδικά σε συγκεκριμένες κατηγορίες, γι αυτό χρειάζεται προσοχή στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων (Mason et al., 2016).

Ο Hitchcock και οι συνεργάτες του (2003) στην δική τους ανασκόπηση μελέτησαν την εφαρμογή της AMB μόνο στο σχολικό περιβάλλον σε σύνολο 18 ερευνών συγκεκριμένα στη γενική σχολική τάξη (9 έρευνες), σε τμήμα ένταξης (7 έρευνες) και ταυτόχρονα και στα δυο πλαίσια (2 έρευνες). Οι συμμετέχοντες στις έρευνες ήταν 129, ηλικίας 3-17 ετών (νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο), οι 58 είχαν κάποια διάγνωση (γνωστικές, μαθησιακές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες, καθυστέρηση ή δυσκολίες στο λόγο, ΔΕΠΥ, νευρολογική διαταραχή – όχι όμως άτομα με ΔΑΦ) και οι 71 θεωρήθηκαν ευάλωτοι μαθητές/τριες λόγω χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι ερευνητές ανέφεραν μέτρια έως ισχυρά θετικά αποτελέσματα από την ανασκόπηση υποστηρίζοντας με επιτυχία την παρέμβαση της AMB στην επικοινωνία, τη συμπεριφορά, την ακαδημαϊκή επίδοση (μαθηματικά, γλώσσα) των μαθητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Εξίσου θετικά ήταν τα συμπεράσματα τους για τη διατήρηση και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ επισημάνθηκε ότι η κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης δεν αξιολογήθηκε επαρκώς στις έρευνες (Hitchcock et al., 2003). Σε μεταγενέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Prater και των συνεργατών του (2012) επιβεβαίωσαν ότι η AMB είναι μια υποσχόμενη πρακτική για την υποστήριξη μαθητών ηλικίας 8-17 ετών στο σχολείο με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση κειμένου, την αριθμητική, τον γραπτό λόγο και τη λειτουργική μαθησιακή συμπεριφορά.

Συγκεκριμένα, οι έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της παρέμβασης AMB για την αύξηση της λειτουργικότητας και της προσαρμοστικότητας των μαθητών/τριών δίνουν μη συνεπή αποτελέσματα κυρίως γιατί διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς που ακολουθούν. Η έρευνα της Clare και των συνεργατών της (2000) είχε στόχο την αύξηση της συχνότητας των on-task συμπεριφορών, όπως της προσοχής προς τον δάσκαλο/α και το μάθημα και της ολοκλήρωση των εργασιών, σε τρεις μαθητές δημοτικού σχολείου (οι δυο αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και ο ένας συναισθηματικές δυσκολίες) που παρακολουθούσαν ΤΕ. Οι ερευνητές δημιούργησαν

πέντε πεντάλεπτα βίντεο που πρόβαλλαν τις θετικές συμπεριφορές, παρέμβαση που διήρκησε 3 εβδομάδες και οδήγησε σε άμεση βελτίωση των on task συμπεριφορών (Clare et al., 2000).

Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται από αυτά των Possell και των συνεργατών του (1999) που έκαναν παρέμβαση με δυο πεντάλεπτα βίντεο αυτο-μοντελοποίησης σε τέσσερις μαθητές 5-8 ετών με διάγνωση συναισθηματικής και κοινωνικής διαταραχής. Οι συνέπειες στους μαθητές χαρακτηρίζονται ιδιοσυγκρασιακές και περιορισμένες. Οι συγγραφείς αποδίδουν τα ιδιοσυγκρασιακά αποτελέσματα (σε 2 μαθητές διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση και κατά το follow up, αντίθετα στους άλλους δυο δεν υπήρξε αλλαγή) στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στην ηλικία επισημαίνοντας ότι είναι περιορισμός στην έρευνα τους ότι δεν λήφθηκε υπόψη η γνωστική ανάπτυξη, η ικανότητα αυτοδιαχείρισης, αυτοαξιολόγησης και η ικανότητα προβλεπτικής σκέψης των συμμετεχόντων, που πιθανολογούν ότι επηρεάζουν την επίδραση της AMB. Απόδειξη στους ισχυρισμούς τους ήταν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά επωφελήθηκαν από την AMB, που κατά την επεξεργασία του βίντεο εντόπισαν τις δυσλειτουργικές τους συμπεριφορές, ενώ τα δυο μικρότερης σε ηλικία παιδιά δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν καμία (Possell et al., 1999).

Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα διεξήχθη με τρεις μαθητές 7 έως 8 ετών με διάγνωση Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής που είχε στόχο την αύξηση της συνεργασιμότητας με τους ενήλικες και τη μείωση των επιθετικών επεισοδίων στο σχολείο και στην κλινική όπου νοσηλεύονταν εφαρμόζοντας παρέμβαση AMB (Axelrod et al., 2014). Πράγματι υπήρξε σημαντική αύξηση των συμπεριφορών συνεργασίας και στους τρεις μαθητές και στα δυο περιβάλλοντα σε σύγκριση με την αρχική κατάσταση, ενώ αυτά τα ποσοστά διατηρήθηκαν και στη φάση follow up στους δυο από τους τρεις συμμετέχοντες (Axelrod et al., 2014). Επιπλέον, υπήρξε μείωση και των επιθετικών επεισοδίων και κατά το στάδιο της παρέμβασης αλλά και κατά το follow up (Axelrod et al., 2014). Ωστόσο, ο στόχος να υπάρξει 50% συμμόρφωση επιτεύχθηκε μόνο για τους δυο από τους τρεις συμμετέχοντες και μόνο στο περιβάλλον του νοσοκομείου. Γι αυτό οι ερευνητές συστήνουν τον συνδυασμό της AMB με άλλες παρεμβάσεις και υπογραμμίζουν τη θετική κοινωνική εγκυρότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης, όπως εκτιμήθηκε από το προσωπικό του σχολείου και του νοσοκομείου (Axelrod et al., 2014).

Οι έρευνες με τυπικό μαθητικό πληθυσμό και παρέμβαση σε προσαρμοστικές συμπεριφορές στην τάξη είναι σχετικά λίγες. Η έρευνα της Hartley και των συνεργατών της (2002) είχε στόχο την αύξηση της εκούσιας συμμετοχής στην τάξη πέντε μαθητών/τριών με τη βοήθεια της AMB. Πράγματι διαπιστώθηκε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και επιπλέον αλλαγή στον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, αντιλήφθηκαν μείωση των προβλημάτων προσοχής και αύξηση των κοινωνικών, ακαδημαϊκών, προσαρμοστικών και ηγετικών τους δεξιοτήτων με βάση την κλίμακα BASC που συμπλήρωσαν. Αντίστοιχα πολύ θετικά ήταν τα αποτελέσματα από την παρέμβαση AMB σε έναν μαθητή 6 χρονών με γενικές δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και δυσκολίες συναισθηματικού και κοινωνικού τύπου, ο οποίος αύξησε τις λειτουργικές του συμπεριφορές (κάθομαι στην καρέκλα, σηκώνω το χέρι μου, κάθομαι στο χαλί, ασχολούμαι με την εργασία μου) σε δυο εβδομάδες μετά από 6 συνεδρίες με AMB (Regan & Howe, 2017).

Επίσης, ο Livermore (2012) στην έρευνα που διεξήγαγε για την μεταπτυχιακή του εργασία διαπίστωσε μείωση τριών of-task συμπεριφορών (σηκώνομαι χωρίς άδεια, μιλώ χωρίς άδεια) σε τρεις μαθητές ηλικίας 7 ετών ενώ εντόπισε και βελτίωση της επίδοσης τους σε μια γραπτή άσκηση παραγωγής λέξεων μετά από παρέμβαση με AMB που διήρκησε τρεις εβδομάδες. Παρόμοια, ο Phillips με τους συνεργάτες του (2022) υπογράμμισαν την αποτελεσματικότητα της AMB εφαρμόζοντας την σε 4 έγχρωμους μαθητές της 3^{ης} και 4^{ης} τάξης ενός επαρχιακού σχολείου, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική μείωση των προκλητικών συμπεριφορών μέσα στη τάξη με εξαίρεση ενός συμμετέχοντα που η αρχική του συμπεριφορά δεν προβλημάτιζε τόσο όσο των άλλων τριών.

Από την άλλη, στην μεταπτυχιακή εργασία της Bales (2010) οι αλλαγές στις on task συμπεριφορές σε δυο μαθητές δημοτικού της 1^{ης} και της 6^{ης} τάξης μετά από παρέμβαση AMB θεωρήθηκαν μικρές, μη σημαντικές. Η ερευνήτρια αποδίδει τη μη αποτελεσματικότητα στις δύσκολες συνθήκες (συνέπεια, διάρκεια) που εφαρμόστηκε η παρέμβαση, στην απροθυμία συμμετοχής/εμπλοκής των συμμετεχόντων στην όλη διαδικασία τόσο κατά την καταγραφή όσο και κατά την παρακολούθηση. Παρόμοια, ο Halberg (2018) στην έρευνα για τη διδακτορική του διατριβή δεν διαπίστωσε αλλαγές στη συνεργασιμότητα 3 νηπίων μετά από παρέμβαση AMB. Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι υπάρχει κάποιο όριο σχετικά με την αποτελεσματικότητα της

παρέμβασης που έχει να κάνει και με τις γνωστικές ικανότητες ενός παιδιού όπως την ικανότητα να προσέχει, να αναγνωρίζει τον εαυτό του και να εστιάζει στα σημαντικά σημεία των πλάνων που σχετίζεται σαφώς και με τη συνθετότητα της συμπεριφοράς-στόχου (Buggey, 2012).

Γενικά οι ΠΒ εφαρμόζονται σε άτομα ή μικρές ομάδες παιδιών. Όλες οι παραπάνω έρευνες είναι μελέτες περίπτωσης και η ειδικά η AMB εφαρμόζεται εξατομικευμένα σε κάθε άτομο. Λίγες είναι οι έρευνες που χρησιμοποίησαν ΠΒ στο σύνολο μιας τάξης. Ο Richards με τους συνεργάτες του (2010) χρησιμοποίησαν ένα βίντεο μοντελοποίησης με συνομηλίκους για να ενισχύσουν τις on task συμπεριφορές σε τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου με πολύ θετικά αποτελέσματα και για τις τρεις τάξεις στη φάση της παρέμβασης, τα οποία διατηρήθηκαν για τις δυο από τις τρεις τάξεις στη φάση follow up. Η έρευνα αυτή διαφοροποιείται από προηγούμενες, γιατί εφάρμοσαν την παρέμβαση μοντελοποίηση με βίντεο συνομηλίκων σε επίπεδο τάξης και όχι σε συγκεκριμένα άτομα. Οι ερευνητές θεωρούν ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρέμβασης με βίντεο συνομηλίκων σε σχέση με την AMB είναι η δυνατότητα να προβληθεί το βίντεο σε διάφορες περιπτώσεις και σε διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών, ενώ το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης έχει έναν αποδέκτη, το ίδιο το μοντέλο (Richards et al., 2010). Κατέληξαν ότι η παρέμβαση μοντελοποίηση με βίντεο συνομηλίκων είναι επιτυχημένη ως πρακτική πρόληψης σε επίπεδο τάξης. Έχει τη δυναμική να βοηθήσει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών καλλιεργώντας δεξιότητες και εμποδίζοντας τη εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών, πριν αποτελέσουν πρόβλημα λειτουργικό της τάξης (Richards et al., 2010).

Παρόμοια, οι Schunk και Hanson (1989) στην έρευνα τους μελέτησαν τη δεξιότητα επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος με κλάσμα και την εκτίμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε τρεις ομάδες μαθητών/τριών. Στην πρώτη ομάδα εφαρμόστηκε η παρέμβαση AMB αλλά σε κάθε παιδί χωριστά, στη δεύτερη ομάδα η παρέμβαση μοντελοποίηση με βίντεο συνομηλίκων, στην τρίτη ομάδα εφαρμόστηκε η AMB μαζί με μοντελοποίηση με βίντεο συνομηλίκων και η τέταρτη ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε βελτίωση της δεξιότητας και στις τρεις πειραματικές ομάδες, χωρίς διαφοροποίηση, καταλήγοντας ότι οι τρεις παρεμβάσεις είναι εξίσου αποτελεσματικές.

Πρόσφατα όμως ο McNiff με τους συνεργάτες του (2019) εφάρμοσαν την AMB σε επίπεδο ομάδας δηλαδή σε μια τάξη 18 παιδιών ηλικίας 8-9 ετών με στόχο να

ενισχύσουν τη θετική συμπεριφορά προς όφελος της λειτουργία της τάξης μειώνοντας α) τον χρόνο που οι μαθητές/τριες μπαίνουν στη σειρά και β) τον χρόνο που απαιτείται για να μεταβούν από τη μια δραστηριότητα σε μια άλλη. Οι μαθητές παρακολουθούσαν σε βίντεο τον εαυτό του να εκτελεί τη συμπεριφορά-στόχο, όπως σε μια παρέμβαση AMB αλλά και τους συμμαθητές/τριες τους όπως στην παρέμβαση μοντελοποίηση με βίντεο συνομηλίκων. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά ειδικά για την ομάδα των μαθητών/τριών με μέτριο και αργό χρόνο αντίδρασης, γι' αυτό ο ερευνητής προτείνει την ομαδική AMB ως μια παρέμβαση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη θετική διαχείριση μιας τάξης (McNiff et al., 2019).

3.2 Συζήτηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Με βάση την ανασκόπηση, η AMB είναι μια παρέμβαση επιστημονικά και ερευνητικά τεκμηριωμένη. Η αποτελεσματικότητα της σε συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς με διάγνωση έχει ελεγχθεί σε πλήθος ερευνών όπου διεξάγουν μελέτες περίπτωσης. Ωστόσο, οι έρευνες που εφαρμόζουν την AMB στην τυπική τάξη είναι περιορισμένες και αφορούν συγκεκριμένους μαθητές/τριες, που είτε βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές είτε έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Hitchcock et al., 2003).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμπληρώσει το πεδίο εφαρμογής της AMB σε μια συμπεριφορά-στόχο που είναι μεν ατομική αλλά ταυτόχρονα αφορά και όλη την ομάδα και πρόκειται για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην παρουσίαση των εργασιών τους στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/τριες παρατηρούν μεν τον εαυτό τους να εκτελεί μια συμπεριφορά-στόχο αλλά και την τάξη που ανήκουν να εμπλέκεται σε αυτή. Συνεπώς, λαμβάνουν χώρα αλλαγές όχι μόνο στο άτομο αλλά και στο περιβάλλον (κοινωνική ομάδα) και η αλληλεπίδραση ατόμου κι ομάδας αντιλαμβανόμαστε ότι μπορεί να έχει σημαντική δυναμική στην τροποποίηση.

Αναμένεται λοιπόν ότι θα αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών και αναμένεται η παρακολούθηση του βίντεο να βοηθήσει στην κατάκτηση των βημάτων που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Υπάρχει ενδιαφέρον κατά πόσο ένα βίντεο με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές/τριες μπορεί να αλλάξει τη μαθησιακή τους συμπεριφορά χωρίς να γίνει καμία άλλη υποστηρικτική και παιδαγωγική παρέμβαση από τον δάσκαλο.

Σε παλαιότερες έρευνες με ΠΒ δεν γινόταν πάντοτε εκτίμηση της κοινωνικής εγκυρότητας (Hitchcock et al., 2003), ωστόσο νεώτερες έρευνες διερευνούν συστηματικά τη σημασία της αποδοχή της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αξιολόγησης Παρέμβασης-15 (Rating Profile-15, 1985) (McNiff et al., 2019; Phillips et al., 2022) και άλλα μη επίσημα ερωτηματολόγια που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι ερευνητές (Axelrod et al., 2014). Αντίστοιχη διερεύνηση του βαθμού αποδοχής και ικανοποίησης από την παρέμβαση έχουν κάνει ορισμένοι ερευνητές με τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες με μη επίσημα ερωτηματολόγια ή με ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης (Bales, 2010; Clare et al., 2000; Hartley et al., 2002).

Συνακόλουθα με τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα κρίνει σημαντική τη διερεύνηση της αποδοχής της παρέμβασης από τον δάσκαλο της τάξης, χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αξιολόγησης της Παρέμβασης-15, αλλά και από τους μαθητές/τριες, με ένα μη επίσημο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα VII), γιατί ο ρόλος τους σε όλα τα στάδια εφαρμογής της παρέμβασης είναι σημαντικά συμμετοχικός και εξαιρετικά ενεργός. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να έχουν διαμορφωμένη άποψη για την παρέμβαση γενικά, για το ενδιαφέρον του κάθε σταδίου αυτής αλλά και την τυχόν επίδραση που μπορεί να έχει η παρέμβαση στους ίδιους και στην τάξη γενικότερα.

3.3 Η συμπεριφορά-στόχος

Η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των μαθητών που απεμπλέκονται από τη μάθηση είτε εκδηλώνοντας ανεπιθύμητη και προκλητική συμπεριφορά είτε αποστασιοποίηση και απουσία ενδιαφέροντος (Findlay, όπως αναφέρεται στις Σακελαρρίου & Τσιάρα, 2017).

Η ενεργητική συμμετοχή στο σχολείο είναι μια έννοια πολυδιάστατη για την οποία έχουν δοθεί πλείστοι ορισμοί. Σύγχρονοι ερευνητές κάνουν λόγο για τη συμπεριφορική, συναισθηματική, γνωστική διάσταση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Skinner & Pitzer, 2012; Fredricks et al., 2004). Πράγματι, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο σχολείο αφορά την προσπάθεια, την επιμονή, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, επίσης συνδέεται με συναισθήματα όπως ο

ενθουσιασμός, η ικανοποίηση και με γνωστικούς παράγοντες, όπως η προσοχή, η αυτορρύθμιση και η στοχοθεσία, (Skinner & Pitzer, 2012). Ο προσδιορισμός της έννοιας, όμως, ολοκληρώνεται εάν συμπεριληφθεί και η αντίθετη διάστασή της που ορίζεται ως δυσανασχέτηση. Η δυσανασχέτηση σχετίζεται σε επίπεδο συμπεριφοράς με την απόσυρση, την παθητικότητα, την έλλειψη προσπάθεια, σε συναισθηματικό επίπεδο με τη ψυχολογική εξουθένωση, το άγχος, τη νευρικότητα, την πλήξη και γνωστικά με τις δυσκολίες συγκέντρωσης, την απουσία κινήτρων (Skinner & Pitzer, 2012).

Η επίδραση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με τη βελτίωση της επίδοσης τους και σύμφωνα με πολλές έρευνες αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Skinner & Pitzer, 2012). Επιπλέον, η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών επηρεάζει θετικά τις σχέσεις των μαθητών/τριών με τον δάσκαλο αλλά και τις μεταξύ τους δημιουργώντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και ενισχύοντας το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (Skinner & Pitzer, 2012). Γι' αυτό το λόγο πολλοί ερευνητές αναρωτιούνται μήπως η ενεργητική συμμετοχή είναι το κλειδί για τη διαχείριση της τάξης, την αντιμετώπιση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών και ίσως την πρόληψη της σχολικής διαρροής (Fredricks et al., 2004; Skinner & Pitzer, 2012).

Η χρήση πρακτικών για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών δεν είναι σίγουρα μια απλή υπόθεση καθώς πολλοί παράγοντες την καθορίζουν (Sakellariou & Tsiara, 2019). Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον μαθητή/τρια,, όπως τη συναισθηματική του κατάσταση, το πολιτισμικό του υπόβαθρο, τις προσδοκίες και τα κίνητρά του, συνδέονται επίσης με το προφίλ του εκπαιδευτικού που έχει να κάνει με την προσωπικότητα του, την εκπαίδευση, τις αξίες του, τις πρακτικές διαχείρισης και τους στόχους που θέτει, αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που ανήκει όπως ο τύπος σχολικής μονάδας, το κλίμα, ο εξοπλισμός, τα προβλήματα, κ.ά. (Skinner & Pitzer, 2012). Ωστόσο, ο παλυπαραγοντικός προσδιορισμός της ενεργητικής συμμετοχής δεν πρέπει να τρομάζει τους εκπαιδευτικούς, γιατί επιδέχεται μεταβολών και παρεμβάσεων (Skinner & Pitzer, 2012).

Μάλιστα οι Harbaugh και Cavanagh, (2012) εφάρμοσαν ένα μοντέλο συμμετοχής στην τάξη βασισμένο στην βιο-οικολογική θεωρία, που δίνει έμφαση περισσότερο στις περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις, και στην θεωρία της Ροής η οποία υπογραμμίζει τις αμοιβαίες διαδράσεις του ατόμου με το στοιχεία του περιβάλλοντος. Διαπίστωσαν, λοιπόν, ότι η ενεργητική συμμετοχή του κάθε μαθητή ξεχωριστά επηρεάζει το εύρος της ενεργητικής συμμετοχής της τάξης και αντίστροφα ο μέσος όρος της ενεργητικής συμμετοχής που επιδεικνύει το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιδράσει στην ενεργητική συμμετοχή του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Harbaugh & Cavanagh, 2012).

Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία

4.1 Στόχος Έρευνας

Με βάση τα όσα έχουν ειπωθεί, ο στόχος της έρευνας είναι να εφαρμοστεί η αυτομοντελοποίηση με βίντεο στο σύνολο των μαθητών/τριών μιας τάξης για να διαπιστωθεί εάν μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, όπως η παρουσίαση των εργασιών τους και εάν μπορούν τα παιδιά να κατακτήσουν τα βήματα που απαιτούνται για την παρουσίαση μιας εργασίας παρακολουθώντας τον εαυτό τους και τους συνομηλίκους τους στο βίντεο.

Η έρευνα εστίασε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η παρέμβαση της AMB στο σύνολο της τάξης να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα των παρουσιάσεων των εργασιών τους;
2. Μπορεί η παρέμβαση της AMB στο σύνολο της τάξης να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν τα βήματα που απαιτούνται για την παρουσίαση των εργασιών τους;

4.1.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Ορίστηκαν δυο ερευνητικές υποθέσεις:

1^η ερευνητική υπόθεση

H_0 «Η παρέμβαση AMB αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα των παρουσιάσεων των εργασιών»

2^η ερευνητική υπόθεση

H_0 «Η παρέμβαση AMB συμβάλλει στην κατάκτηση των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας»

4.2 Πειραματικό σχέδιο

Το πειραματικό σχέδιο που επιλέχθηκε είναι πολλαπλής γραμμής βάσης μεταξύ υποκειμένων, το οποίο είναι κατάλληλο όταν εφαρμόζουμε μια παρέμβαση σε περισσότερους από έναν μαθητές που εκδηλώνουν μια συμπεριφορά σε ένα πλαίσιο.

Οι οποιαδήποτε αλλαγές προκύπτουν στη συμπεριφορά-στόχο μπορούν να αποδοθούν μόνο στην παρέμβαση που εφαρμόζεται κάθε φορά (Alberto & Troutman, 2009). Συνεπώς, οι ερευνητές επιτρέπεται να μην αποδώσουν τις αλλαγές της συμπεριφοράς-στόχου σε εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, από τη στιγμή που εφαρμόζεται η ανεξάρτητη μεταβλητή δεν είναι δυνατή η επιστροφή στη γραμμή βάσης καθώς αναμένονται αλλαγές στη συμπεριφορά-στόχο με κάθε διαδοχική εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής (Alberto & Troutman, 2009). Ενώ αναμένεται ότι η γραμμή βάσης θα έχει μια σταθερότητα γι αυτό και στην περίπτωση της έρευνας έγιναν 6 μετρήσεις σε διάστημα 13 ημερών. Ένας ακόμη λόγος επιλογής του συγκεκριμένου πειραματικού σχεδίου είναι η καθολική σχεδόν χρήση του από τις σχετικές μέχρι σήμερα έρευνες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της AMB.

4.3 Σχολείο και Συμμετέχοντες

Το σχολείο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ένα δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, που ανήκει στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Χαλκιδικής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας. Πρόκειται για ένα σχολείο ενεργό ως προς τη συμμετοχή του σε προγράμματα, ανοιχτό σε συνεργασίες, νέες ιδέες και πρακτικές, με αξίες που έχουν κέντρο τον μαθητή/τρια, αλλά και τις νέες τεχνολογίες. Συνεπώς, κατά την ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου στις 8.9.2023 για το ερευνητικό σχέδιο της μεταπτυχιακή εργασίας υπήρξε πολύ θετική ανταπόκριση. Η συνεργασία έλαβε χώρα στη Στ΄ τάξη, γεγονός που συνδέεται με την προσωπικότητα του δασκάλου της τάξης, τη μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία του και τις δεξιότητες που τον διακρίνουν αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και τη δημιουργία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές/τριες του, τους οποίους έχει για δεύτερη σχολική χρονιά. Επίσης, λόγω των σχέσεων εμπιστοσύνης που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ του δασκάλου, των γονέων/κηδεμόνων και των μαθητών/τριών ήταν άνετο να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή των γονέων για ένα ευαίσθητο θέμα όπως η βιντεοσκόπηση των παιδιών τους. Πράγματι ζητήθηκε από τους γονείς/κηδεμόνες να δώσουν ενυπόγραφα την άδεια τους στις 19.9.2023 σε ένα έντυπο συγκατάθεσης (Παράρτημα II) που συνοδευόταν από ενημερωτικό φυλλάδιο το οποίο επικοινωνούσε τον σκοπό, τη διαδικασία της έρευνας, τους κινδύνους και τα οφέλη, τις αρχές εμπιστευτικότητας και τον τρόπο επικοινωνίας με την ερευνήτρια

και τον επόπτη καθηγητή (Παράρτημα II). Επιπλέον, η επιλογή της Στ' τάξης ήταν και για έναν ακόμη λόγο αρκετά εξυπηρετική, καθώς οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να εκφράσουν την άποψη τους και τη διάθεση τους για τη συμμετοχή στη βιντεοσκόπηση, γι αυτό ζητήθηκε και η δική τους ενυπόγραφη συγκατάθεση στο αντίστοιχο έντυπο στις 20.09.2023 (Παράρτημα II).

Η τάξη απαρτίζεται από 16 μαθητές/τριες, τα 7 είναι κορίτσια και τα 9 είναι αγόρια. Δυο μαθητές έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από το ΚΕΔΑΣΥ, για αυτό παρακολουθούν το τμήμα ένταξης και υποστηρίζονται στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Μια μαθήτρια έχει διάγνωση ΔΕΠ-Υ από δημόσια δομή αλλά δεν υποστηρίζεται στο σχολείο και ένας ακόμη μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες μαθησιακές χωρίς να έχουν διαγνωστεί και χωρίς να υποστηρίζεται από το τμήμα ένταξης. Τη φετινή σχολική χρονιά, σύμφωνα με τον δάσκαλο, δεν υπάρχουν ζητήματα δυσλειτουργικότητας στην τάξη. Σαφώς υπάρχουν μεμονωμένα περιστατικά εντάσεων και αποδιοργανωτικές συμπεριφορές που όμως δεν παίρνουν έκταση και είναι απόλυτα διαχειρίσιμα. Ωστόσο, πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης συμπεριφορών και δεξιοτήτων.

4.4 Ερευνητική Διαδικασία

4.4.1 Ορισμός εξαρτημένης μεταβλητής

Με βάση την εκτίμηση του Dorwick (1999), η εφαρμογή της παρέμβασης AMB έχει περισσότερες πιθανότητες να επιφέρει αλλαγή σε μια συμπεριφορά-δεξιότητα όταν ο αυτή η αλλαγή συνδέεται με τους στόχους και τις προσδοκίες του ίδιου του ατόμου. Για το λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες της Στ' τάξης στις 18.09.2023 να αξιολογήσουν πέντε πιθανούς στόχους για την παρέμβαση που τέθηκαν σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης. Χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες της τάξης ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα III) όπου τους ζητήθηκε να εκφράσει ο καθένας τη θέση του σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρεί ότι είναι να μάθει: 1)πώς να συνεργάζεται ομαδικά, 2)πώς να συμμετέχει περισσότερο παρουσιάζοντας εργασίες του/της μπροστά στην τάξη, 3)πώς να μην ενοχλεί στο μάθημα μιλώντας με διπλανούς, προκαλώντας θορύβους, απασχολούμενος/η με κάτι άσχετο, 5)πώς να εκπαιδευτεί στην οργάνωση μελέτης και 6)πώς να διαχειρίζεται συγκρούσεις. Αυτή η εκτίμηση έγινε στη βάση μια πεντάβαθμης κλίμακας Likert από το 1 (καθόλου

σημαντικό) έως το 5 (πολύ σημαντικό). Οι προτιμήσεις που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία με τη σειρά ήταν η πρώτη, η δεύτερη και η πέμπτη. Καταλήξαμε να ασχοληθούμε με τον δεύτερο στόχο που ήταν πιο εξυπηρετικός σε σχέση με τον λειτουργικό ορισμό της παρατηρούμενης συμπεριφοράς.

Ορίστηκαν, λοιπόν, δυο εξαρτημένες μεταβλητές. Πρώτον, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην παρουσίαση εργασιών ορίστηκε λειτουργικά ως «το σήκωμα του χεριού» στο κάλεσμα του δασκάλου «ποιος/α θέλει να παρουσιάσει την εργασία του/της στην τάξη». Έγινε καταγραφή των επεισοδίων (event recording), δηλαδή των φορών εμφάνισης της συμπεριφοράς μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, όπου οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, που ανατίθενται στους μαθητές/τριες για το σπίτι, παρουσιάζονταν στο μάθημα εντός της τάξης.

Δεύτερον, ορίστηκε λειτουργικά η δεξιότητα «παρουσίαση εργασίας» ως μια σύνθετη δεξιότητα εκτέλεσης επτά βημάτων: 1.Στέκομαι μπροστά στον πίνακα, 2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου, 3.Λέω τον τίτλο της εργασίας, 4.Διαβάζω αργά με σεβασμό στα σημεία στίξης, 5.Κοιτάω τους συμμαθητές μου όταν τελειώσω, 6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ», 7.Αποχωρώ ήρεμα. Έγινε καταγραφή των βημάτων αυτών κάθε φορά που κάποιος μαθητής/τρια παρουσίαζε την εργασία του στην τάξη στην οποία συμμετείχε με δική του πρόθεση.

4.4.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Από τις 13.09.2023, η ερευνήτρια που είχε και το ρόλο της παρατηρήτριας βρισκόταν εντός της τάξης καθημερινά μετά από ενημέρωση των μαθητών/τριών για το ρόλο της και παρακολουθούσε διακριτικά τη λειτουργία της τάξης και τη συμπεριφορά των παιδιών. Ο στόχος ήταν διττός αφενός να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με την παρουσία της και αφετέρου να διαμορφωθεί μια εικόνα για την τάξη ώστε να τεθούν οι στόχοι.

Ένα φύλλο παρατήρησης (Παράρτημα IV) για την καταγραφή α) της συμμετοχής «σήκωμα χεριού» και β) των επτά βημάτων που ορίζουν τη δεξιότητα «παρουσίαση εργασίας» (event recording) χρησιμοποιήθηκε και στις τρεις φάσεις του ερευνητικού σχεδίου: στη φάση συλλογής των δεδομένων βάσης (baseline data), στη φάση της

παρέμβασης (intervention) και τέλος στη φάση follow up, κατά την οποία φάση αποσύρθηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή.

Στη φάση συλλογής των δεδομένων βάσης (baseline data) γινόταν άμεση παρατήρηση της εξαρτημένης μεταβλητής. Οι καταγραφές στο φύλλο παρατήρησης γινόταν σταθερά την ώρα του μαθήματος της Γλώσσας και μάλιστα το πρώτο 10'-15' της ώρας. Συνολικά, στην πρώτη φάση έγιναν έξι παρατηρήσεις σε ένα διάστημα τριών εβδομάδων, από τις 20.09 έως τις 3.10.2023, όπου διαπιστώθηκε μια σταθερότητα ως προς τον αριθμό των συμμετοχών. Η φάση της παρέμβασης που ακολούθησε διήρκησε από τις 12.10 έως τις 31.10.2023 όπου έγιναν συνολικά πέντε παρατηρήσεις. Η συλλογή των δεδομένων στη φάση αυτή έγινε αφενός με άμεση παρατήρηση, ωστόσο χρησιμοποιούνταν και η βιντεοσκόπηση των συμμετοχών και των βημάτων προκειμένου η συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης να είναι κατά το δυνατόν ακριβής παρακολουθώντας και την βιντεοσκοπημένη λήψη σε επόμενη στιγμή. Παρόμοια, έγινε και η συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης στη φάση follow up όπου αποσύρθηκε το βίντεο, 20 μέρες μετά την φάση της παρέμβασης, στις 21.11 και 27.11.2023 και έλαβαν χώρα δυο παρατηρήσεις.

4.4.3 Εφαρμογή της παρέμβασης

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η προβολή στο σύνολο της τάξης ενός βίντεο αυτο-μοντελοποίησης το οποίο δημιουργήθηκε από τις 4.10 έως τις 5.10.2023, όπου έγινε η βιντεοσκόπηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και της εκτέλεσης των επτά βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» μέσα στη τάξη από το κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά. Για τη βιντεοσκόπηση χρησιμοποιήθηκε η κάμερα ενός κινητού τηλεφώνου Samsung Galaxy A53 και ένας επιτραπέζιος τρίποδας για τη τοποθέτηση του κινητού τηλεφώνου. Οι καταγραφές μεταφέρονταν και αποθηκεύονταν με κωδικό στο προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας ενώ δημιουργήθηκε και ένα backup αρχείο σε εξωτερικό σκληρό δίσκο. Η επεξεργασία των καταγραφών γινόταν με το πρόγραμμα Microsoft ClipChamp, ένα διαδικτυακό εργαλείο επεξεργασίας βίντεο της Microsoft.

Την ημέρα της βιντεοσκόπησης στο σύνολο της τάξης έγινε συζήτηση και ανάλυση των επτά βημάτων εκτέλεσης της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας». Καταγράφηκαν τα βήματα σε ένα μεγάλο χαρτόνι που αναρτήθηκε απέναντι από τον

πίνακα όπου γινόταν οι παρουσιάσεις, προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να ανατρέχουν σε αυτό, εάν χρειαστεί, στη διάρκεια της βιντεοσκόπησης τους. Ορισμένοι μαθητές χρειάστηκε να κάνουν κάποιες πρόβες (role play) πριν τη βιντεοσκόπηση προκειμένου να εκτελέσουν σωστά τα βήματα, άλλοι πάλι ήθελαν το βίντεο τους να μη γυριστεί μπροστά σε όλη την τάξη αλλά ενώπιον μόνο συγκεκριμένων συμμαθητών/τριών τους, επίσης ορισμένες βιντεοσκοπήσεις επαναλήφθηκαν την ερχόμενη μέρα προκειμένου να διορθωθούν ζητήματα με τον ήχο και τους θορύβους από το περιβάλλον. Οι καταγεγραμμένες σκηνές επεξεργάστηκαν με βάση ένα σενάριο (Παράρτημα V) που φτιάχτηκε για να περιλαμβάνει τα απαραίτητα βήματα εκτέλεσης της δεξιότητας.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης AMB βασίστηκε στη Λίστα ελέγχου σταδίων υλοποίησης των Παρεμβάσεων με Βίντεο (Παράρτημα I) που αναπτύχθηκε από το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματική Ανάπτυξης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, και στηρίζεται στην ερευνητική δουλειά του Sigafos και των συνεργατών του (2007). Τα στάδια ακολουθήθηκαν πιστά και αυτό ήταν πολύ βοηθητικό για την υλοποίηση της έρευνας. Μάλιστα, στο στάδιο 8 διαπιστώθηκε παρατηρώντας τα δεδομένα ότι αν και υπήρχε βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών και της εκτέλεσης των βημάτων γενικά, ένα βήμα συχνά παραλείπονταν, γι αυτό έγιναν τροποποιήσεις στο βίντεο αυτο-μοντελοποίησης.

Το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης που δημιουργήθηκε και προβλήθηκε στην τάξη εμπίπτει μερικώς στην υποκατηγορία της θετικής αυτο-αναφοράς, καθώς στοχεύει να βελτιώσει τη συχνότητα της συμμετοχής του μαθητή/τριας στις παρουσιάσεις, αλλά και στην υποκατηγορία της εμπροσθο-τροφοδότησης, καθώς δεξιότητες, που υπάρχουν στο ρεπερτόριο του μαθητή/τριας, συγκροτούνται σε ένα πιο σύνθετο επίπεδο για την εκτέλεση της σύνθετης δεξιότητας «παρουσίαση μιας εργασίας» στην τάξη (Dorwick, 1999).

Το βίντεο που δημιουργήθηκε άρχισε να προβάλλεται στο σύνολο της τάξης στις 12.10 και είχε διάρκεια 6'23''. Μετά από την τέταρτη προβολή του βίντεο ήταν εμφανές ότι το 3^ο βήμα εκτελούνταν σπάνια από του μαθητές/τριες που συμμετείχαν, χωρίς όπως να γίνει μια υπόθεση από την ερευνήτρια για ποιο λόγο συμβαίνει. Ωστόσο, έγινε τροποποίηση του βίντεο με έμφαση στο 3^ο βήμα. Το τροποποιημένο

βίντεο προβλήθηκε μόνο μια φορά και είχε διάρκεια 5'34''. Δεν έγινε επανάληψη του βίντεο γιατί η έρευνα είχε χρονικά όρια.

Το βίντεο αυτό-μοντελοποίησης προβαλλόταν κάθε φορά πριν τις παρουσιάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γλώσσας δηλαδή στις 12.10, 18.10, 20.10, 21.10 και προβλήθηκε το τροποποιημένο βίντεο στις 31.10. Συνολικά λοιπόν έγιναν πέντε προβολές του βίντεο αυτο-μοντελοποίησης. Μετά από 20 μέρες ακολούθησε η φάση follow up όπου δεν προβάλλονταν το βίντεο για να διαπιστωθεί εάν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα.

4.5 Κοινωνική εγκυρότητα

Είναι σημαντικό στα πλαίσια μιας πειραματικής έρευνας να εκτιμάται η κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης και αφορά την άποψη των συμμετεχόντων για αυτή. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τον δάσκαλο της τάξης να συμπληρώσει την Κλίμακα Αξιολόγησης της Παρέμβασης-15 (Intervention Rating Scale, IRP-15, Witt, & Elliott, 1985), μεταφρασμένη στα ελληνικά (Παράρτημα VI). Ο δάσκαλος έπρεπε να απαντήσει σε 15 ερωτήσεις με βάση μια εξάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 6 (συμφωνώ απόλυτα). Το συνολικό σκορ που συγκεντρώνεται από το άθροισμα της βαθμολόγησης των items δείχνει το βαθμό αποδοχής της παρέμβασης. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 90 που δείχνει τη μέγιστη αποδοχή.

Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό να ζητηθεί και η γνώμη των μαθητών/τριών για την παρέμβαση στην οποία συμμετείχαν, γι' αυτό κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που διερευνούν (Παράρτημα VII) πόσο αποδεκτή ήταν η AMB ως παρέμβαση. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στη φάση της βιντεοσκόπησης και της προβολής και βασίστηκαν σε αντίστοιχες ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες σε έρευνες που εφάρμοσαν την AMB (Bales, 2010; Clare et al., 2000; Hartley et al., 2002). Επίσης ρωτώνται οι μαθητές/τριες εάν βρήκαν ενδιαφέροντα τα πέντε στάδια της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο τελειώνει με μια ερώτηση διερεύνησης και προσωπικής ανίχνευσης εάν και κατά πόσο αντιλήφθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην παρέμβαση τους επηρέασε ως άτομα και ως ομάδα. Χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (δεν μου άρεσε/δεν συμφωνώ καθόλου) έως το 5 (μου άρεσε πολύ/συμφωνώ απόλυτα).

Κεφάλαιο 5 Ερευνητικά Αποτελέσματα

5.1 1^η Ερευνητική Υπόθεση

Έγινε μη παραμετρικός έλεγχος καθώς το δείγμα μας είναι πολύ μικρό με στόχο να ελεγχθεί εάν σε σχέση με τη γραμμή βάσης (time1/baseline) αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα παρουσίασης εργασίας μετά την παρέμβαση AMB (time2/intervention) και εάν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα στη φάση follow up (time3/follow up).

Πίνακας 5.1: Μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής «συμμετοχή» στις τρεις φάσεις

Ranks

	MeanRank
ΣυμμTime1	1,07
ΣυμμTime2	2,18
ΣυμμTime3	2,75

Στον πίνακα 5.1 υπολογίζονται οι μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής «συμμετοχή», έτσι όπως καταγράφηκε στις τρεις φάσεις της έρευνας στους 14 μαθητές/τριες καθώς υπήρχαν missing values.

Πίνακας 5.2: Μη παραμετρικό τεστ Friedman ως προς την 1^η εξαρτημένη μεταβλητή

TestStatistics^a

N	14
Chi-Square	24,298
Df	2
Asymp. Sig.	<,001
ExactSig.	<,001
PointProbability	,000

a. FriedmanTest

Με την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman (Exact test) (Πίνακας 5.2) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων συμμετοχής των μαθητών/τριών στις τρεις φάσεις, δηλαδή πριν την παρέμβαση, κατά την παρέμβαση και μετά από αυτή (time1/baseline, time2/intervention, time3/follow up) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p < ,001$).

Πίνακας 5.3: Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων στις τρεις φάσεις ως προς την 1^η εξαρτημένη μεταβλητή

PairwiseComparisons

Sample 1-Sample 2	TestStatistic	Std. Error	Std. TestStatistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
ΣυμμTime1- ΣυμμTime2	-1,107	,378	-2,929	,003	,010
ΣυμμTime1- ΣυμμTime3	-1,679	,378	-4,441	<,001	,000
ΣυμμTime2- ΣυμμTime3	-,571	,378	-1,512	,131	,392

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Στη συνέχεια, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Bonferroni (Πίνακας 5.3) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 5% μεταξύ Baseline – Intervention ($p = ,01$) και Baseline – Follow up ($p < ,001$) ενώ δε βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ Intervention – Follow up ($p = ,392$). Διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών στην πρώτη φάση είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη σε σχέση με τις δύο άλλες. Ενώ δεν διαφοροποιείται η συμμετοχή μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης φάσης, συνεπώς τα αποτελέσματα της παρέμβασης σχετικά με τη συμμετοχή διατηρήθηκαν.

5.2 2^η Ερευνητική Υπόθεση

Έγινε μη παραμετρικός έλεγχος για να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές/τριες κατάφεραν να κατακτήσουν τα 7 βήματα που ορίζουν τη δεξιότητα «παρουσίαση εργασίας» μετά την παρέμβαση AMB (time2/intervention) και εάν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα στη φάση follow up (time3/Follow up).

Πίνακας 5.4: Μέσοι όροι της εξαρτημένης μεταβλητής «παρουσίαση εργασίας» στις τρεις φάσεις

Ranks

	MeanRank
Baseline1_A	1,00
intervention1_A	2,50
follow up1_A	2,50

Στο Πίνακα 5.4 υπολογίζονται οι μέσοι όροι των βημάτων της μεταβλητής «παρουσίαση εργασίας» έτσι όπως καταγράφηκαν στις τρεις φάσεις της έρευνας, στους 8 μαθητές/τριες για τους οποίους έχουμε δεδομένα και στις τρεις φάσεις, καθώς υπήρχαν missing values.

Πίνακας 5.5: Μη παραμετρικό τεστ Friedman ως προς τη 2^η εξαρτημένη μεταβλητή

TestStatistics^a

N	8
Chi-Square	12,000
Df	2
Asymp. Sig.	,002
ExactSig.	,001
PointProbability	,000

a. FriedmanTest

Η εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman (Exact test) (Πίνακας 5.5) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των βημάτων που κατέκτησαν οι μαθητές/τριες στις τρεις φάσεις δηλαδή πριν την παρέμβαση, κατά την παρέμβαση και μετά από αυτή (time1/baseline, time2/intervention, time3/follow up) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p = ,001$).

Στη συνέχεια, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni (Πίνακας 5.6), σε επίπεδο 5%, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ: Baseline – Intervention ($p = ,008$) και Baseline –Follow up ($p = ,008$) Με βάση τους μέσους όρους (meanrank) του πίνακα 4.5 συμπεραίνουμε ότι ο μέσος αριθμός των βημάτων στην πρώτη φάση είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερος συγκριτικά με τις επόμενες δύο. Αντίθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο ζεύγος Intervention – Follow up ($p = 1$). Διαπιστώνεται ότι τα βήματα που εκτελούσαν οι μαθητές/τριες στην πρώτη φάση είναι στατιστικά σημαντικά λιγότερα σε σχέση με τις δύο άλλες

φάσεις. Ενώ δεν διαφοροποιείται ο αριθμός των βημάτων μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης φάσης.

Πίνακας 5.6: Έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων στις τρεις φάσεις ως προς την 2^η εξαρτημένη μεταβλητή

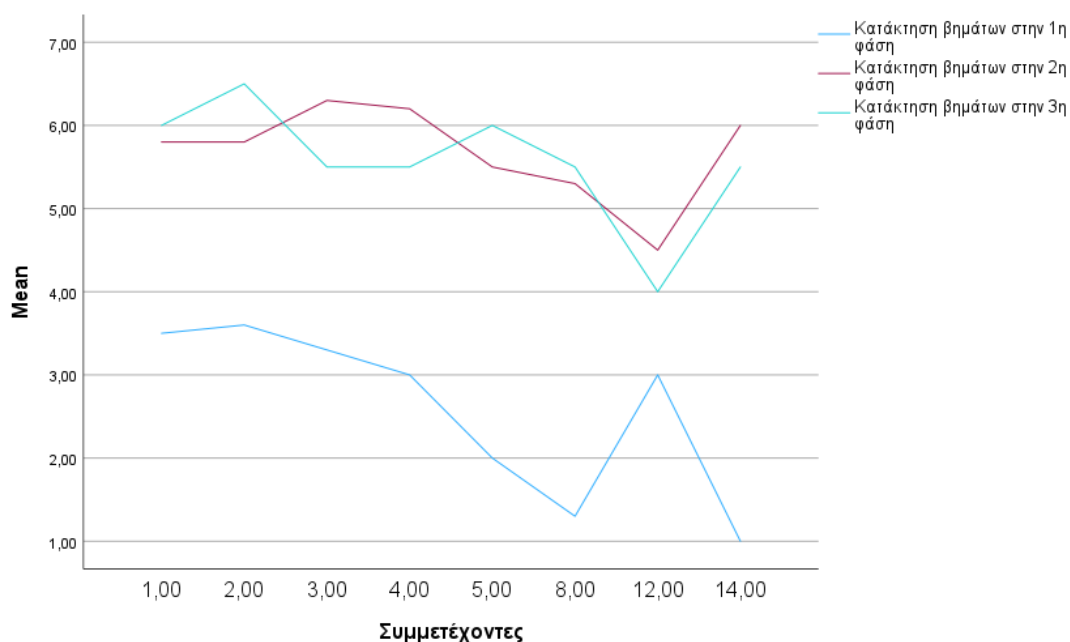
PairwiseComparisons					
Sample 1-Sample 2	TestStatistic	Std. Error	Std. TestStatistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Baseline1_A - intervention1_A	-1,500	,500	-3,000	,003	,008
Baseline1_A -follow up1_A	-1,500	,500	-3,000	,003	,008
intervention1_A -follow up1_A	,000	,500	,000	1,000	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significancelevelis ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

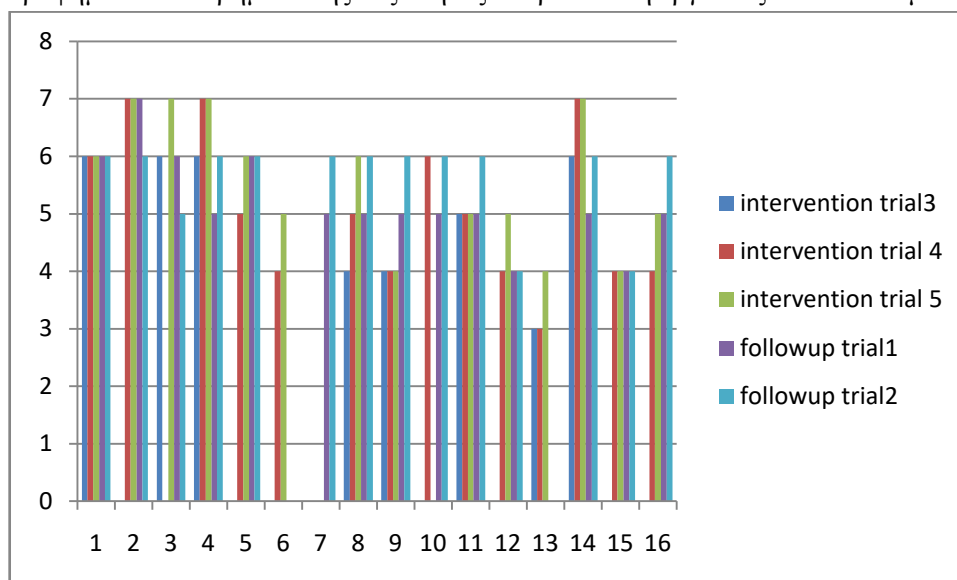
Γράφημα 5.1: Μέσοι όροι των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» των 8 μαθητών/τριών



Στο Γράφημα 5.1 απεικονίζεται ο μέσος όρος των βημάτων που κατέκτησαν οι 8 συμμετέχοντες/ουσες για τους οποίους υπήρχαν δεδομένα και στις τρεις φάσεις. Διαπιστώνουμε ότι ο μέσος αριθμός των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» στην πρώτη φάση είναι πολύ μικρότερος από ό, τι στις επόμενες δύο, κάτι που αποκαλύπτει τη σημαντική βελτίωση που σημειώθηκε. Ενώ, δεν διαπιστώνουμε διαφοροποίηση στη φάση της παρέμβασης και του follow up.

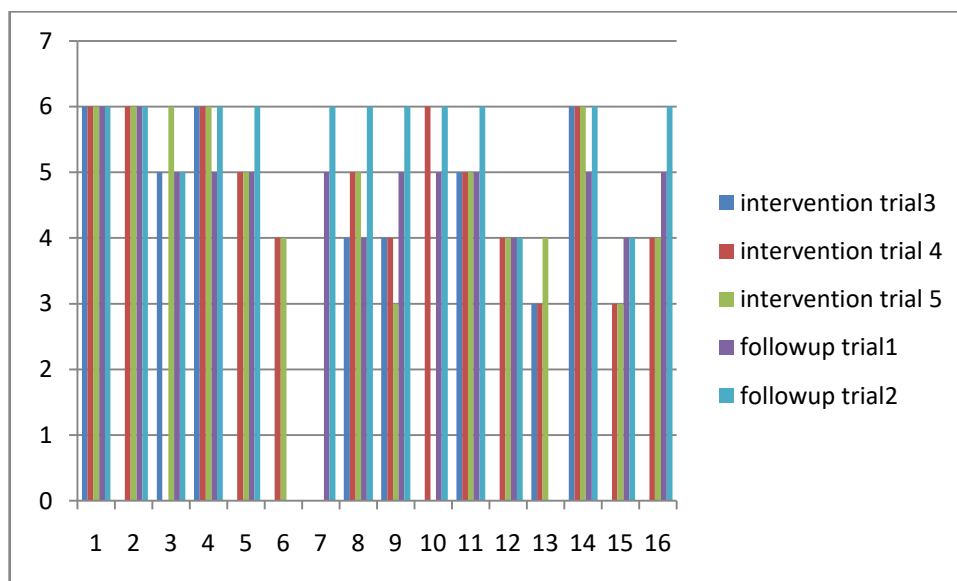
Στο Γράφημα 5.2 που ακολουθεί απεικονίζεται η προσπάθεια κατάκτησης των 7 βημάτων που έκανε καθένας/μία μαθητής/τρια στις τρεις τελευταίες δοκιμές (trials) της φάσης της παρέμβασης (intervention) και στις δυο δοκιμές της φάσης follow up.

Γράφημα 5.2: Τα βήματα της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» όλων των μαθητών/τριών



Στον Γράφημα 5.3 που ακολουθεί απεικονίζεται η προσπάθεια κατάκτησης των 6 βημάτων που έκανε καθένας/μία μαθητής/τρια στις τρεις τελευταίες δοκιμές (trials) της φάσης της παρέμβασης (intervention) και στις δυο δοκιμές της φάσης follow up, εάν υποθέσουμε ότι υπάρχει κάποιο μεθοδολογικό σφάλμα ως προς το βήμα 3.

Γράφημα 5.3: Τα βήματα της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας» όλων των μαθητών/τριών χωρίς να υπολογίζεται το 3^ο βήμα



5.3 Κοινωνική εγκυρότητα

Η βαθμολογία του δασκάλου στην Κλίμακα Αξιολόγησης της Παρέμβασης-15 (Witt, & Elliott., 1985) ήταν 86 με μέγιστη το 90. Είναι μια πολύ υψηλή βαθμολογία που δείχνει τη γενική αποδοχή της παρέμβασης στην τάξη του. Η χαμηλότερη βαθμολογία του ήταν το 5 (Συμφωνώ) σε τέσσερις δηλώσεις. Σε γενικές γραμμές ο δάσκαλος δήλωνε πολύ ικανοποιημένος από την παρέμβαση και πολύ συχνά ανέφερε στους συναδέλφους του την θετική και πολυεπίπεδη αλλαγή που έχει επιφέρει η παρέμβαση στο κλίμα της τάξης. Διαπίστωνε με ενθουσιασμό δεξιότητες των μαθητών/τριών που αναδύονταν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης και εντόπιζε την εξέλιξη ορισμένων παιδιών στην πορεία της έρευνας. Ενώ με το πέρας της έρευνας δήλωσε ότι θα χρησιμοποιήσει το βίντεο και για άλλους παιδαγωγικούς στόχους.

Στο ερωτηματολόγιο των μαθητών διαφάνηκε υψηλή αποδοχή της παρέμβασης και ικανοποίηση. Τέσσερις ερωτήσεις συγκέντρωσαν τον υψηλότερο Μ.Ο. Πιο συγκεκριμένα η Ερώτηση 3 «Πώς σου φάνηκε η ιδέα να χρησιμοποιήσουμε τη βιντεοσκόπηση για να συμμετέχουμε και να μαθαίνουμε πώς να παρουσιάζουμε εργασίες» συγκέντρωσε μέσο όρο 4,68 δείχνοντας ότι η παρέμβαση έγινε αποδεκτή από το σύνολο των παιδιών με μεγάλη χαρά. Φαίνεται ακόμη ότι με μέσο όρο 4,25 τους άρεσε η διαδικασία της βιντεοσκόπησης (Ερώτηση 1) και της προβολής του

βίντεο στην τάξη (Ερώτηση 2) όπως και η ιδέα να χρησιμοποιείται το βίντεο και για άλλους εκπαιδευτικούς στόχους (Ερώτηση 4, με μέσο όρο 4,18).

Από τα βήματα της παρέμβασης φαίνεται ότι τα παιδιά βρήκαν πιο ενδιαφέρον το στάδιο της παρουσίασης των εργασιών τους απαντώντας στην Ερώτηση 5γ με μέσο όρο 4,68. Φαίνεται ότι όλα τα παιδιά βίωσαν μεγάλη ικανοποίηση εκτελώντας τα απαραίτητα βήματα και παρουσιάζοντας με τον καλύτερο τρόπο τη δουλειά τους μέσα στην τάξη, στην οποία υπήρχε θετικότητα και υποστήριξη. Ακολουθεί ο μέσος όρος 4,12 στην Ερώτηση 5β, που αφορά την καταγραφή, και στην Ερώτηση 5γ, που αφορά την επεξεργασία του βίντεο. Ενώ λιγότερο ενδιαφέρον έδειξαν οι μαθητές για το στάδιο της προετοιμασίας/σχεδιασμού (Ερώτηση 5α) και της προβολής του βίντεο (Ερώτηση 5ε) με μέσο όρο 3,93 αντίστοιχα.

Οι Ερωτήσεις 6α και 6γ συγκέντρωσαν επίσης από τους υψηλότερους μέσους όρους (4,25 και 4,68 αντίστοιχα) καθώς οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα επηρέασε την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Ερώτηση 6α) και την εικόνα που έχουν για την τάξη τους (Ερώτηση 6γ) ως σύνολο. Ενώ στην αντίστοιχη Ερώτηση 6β εάν επηρέασε την εικόνα που έχουν για τους συμμαθητές/τριες ο μέσος όρος ήταν ο χαμηλότερος από κάθε άλλη ερώτηση (3,75).

Κεφάλαιο 6 Συζήτηση

6.1 1^η Ερευνητική Υπόθεση

«Η παρέμβαση AMB αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα των παρουσιάσεων των εργασιών»

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, η έρευνα σκόπευε να εξετάσει την επίδραση που έχει η παρέμβαση με το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δραστηριότητα παρουσίασης εργασιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης ήταν μια επιτυχημένη παρέμβαση καθώς αυξήθηκε σημαντικά η συμμετοχή όλων. Αυξήθηκε σημαντικά η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη φάση της παρέμβασης (Πίνακας 5.1) και αυτή διατηρήθηκε με συνέπεια και στη φάση follow up όταν αποσύρθηκε το βίντεο διατηρώντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σταθερή (Πίνακας 5.2). Συνεπώς, ο στόχος της παρέμβασης να κάνει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτεύχθηκε πολύ γρήγορα σε περίπου δυο εβδομάδες που διήρκησε η παρέμβαση.

Η παρέμβαση της AMB αποδείχθηκε αποτελεσματική, γεγονός που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που είχαν στόχο την αύξηση των θετικών συμπεριφορών στην τάξη (on task) (Clare et al., 2000; Hartley et al., 2002; Regan & Howe, 2017). Στην έρευνα, οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν στο βίντεο τον εαυτό τους να σηκώνει το χέρι για να συμμετέχει στη δραστηριότητα στη τάξη, επιδεικνύοντας μια συμπεριφορά που την εκδηλώνουν μεν αλλά όχι με μεγάλη συχνότητα. Ως προς αυτή τη συνιστώσα, το βίντεο είχε τα χαρακτηριστικά ενός βίντεο θετικής-αυτοαναφοράς που κύρια αυξάνει τη συχνότητα μια επιθυμητής συμπεριφοράς (Dorwick et al., 1999). Η παρατήρηση του εαυτού να εκδηλώνει μια θετική και πετυχημένη συμπεριφορά όπως η συμμετοχή, σε αντίθεση με μια αρνητική και ανεπιτυχής όπως η αποχή και αποστασιοποίηση, είναι χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής μοντελοποίησης και σύμφωνα με τον Dorwick και τους συνεργάτες του (1999) αυξάνει την προσοχή και το κίνητρο και συνεπώς την πιθανότητα να εκδηλωθεί η συμπεριφορά στο μέλλον, γεγονός που επιτεύχθηκε και μάλιστα διατηρήθηκε ακόμη και όταν οι μαθητές/τριες δεν παρακολουθούσαν το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης.

Ένας ακόμη λόγος που εξηγεί την επιτυχία της παρέμβασης της AMB είναι ότι τονίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή/τριας που συνδέεται με την αίσθηση του εαυτού ότι μπορεί να εκτελέσει μια συγκεκριμένη πράξη σε μια προκαθορισμένη συνθήκη, δηλαδή να σηκώσει το χέρι και να εμπλακεί ενεργά, θετικά, αποτελεσματικά (Bandura, όπως αναφέρεται στο Dorwick, 2012). Ο Dorwick (2012) αναφέρει ότι μια τροποποίηση της συμπεριφοράς μπορεί να προκαλέσει δραματικές αλλαγές στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαποτελεσματικότητα με τη σειρά της επηρεάζει την προσαρμογή στον στόχο, την επιμονή, την προσπάθεια, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και ίσως να είναι ακριβώς «η κινητήριος δύναμη» που συνδέεται με την επίτευξη του στόχου, ενώ δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αυτοπεποίθηση που είναι πιο γενικός όρος (Feltz et al., όπως αναφέρεται στο Dorwick, 2012). Αυτή η θετική οπτική εικόνα έγινε μέρος της μνήμης του θεατή-μαθητή/τριας, μέρος της αυτοβιογραφικής του μνήμης (Kehle et al., όπως αναφέρεται στο Buggey, 2007). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών έχει να κάνει με τροποποιήσεις που έγιναν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον ρόλο τους ως μαθητές/τριες με συνέπεια να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα που για διαφορετικούς λόγους ο καθένας/μία επέλεγε πρότερα να απέχει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης που χρησιμοποιήθηκε είχε ως αποδέκτη όχι μόνο τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια ξεχωριστά, αλλά την τάξη συλλογικά. Συνεπώς, η επιδιωκόμενη συμπεριφορά ήταν στόχος του κάθε παιδιού αλλά και της τάξης συνολικά γι αυτό τα παιδιά έβλεπαν ομαδικά το βίντεο, παρακολουθούσαν τον εαυτό τους αλλά και τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες τους να συμμετέχουν στην κοινή δραστηριότητα. Η τάξη λοιπόν στο βίντεο αυτο-μοντελοποίησης παρουσιαζόταν ως ένα σύνολο παιδιών με ενεργό συμμετοχή και θετικότητα, με συνέπεια αυτή η δυναμική να μπορέσει να επηρεάσει και το κάθε μέλος της ξεχωριστά. Συνεπώς όπως τροποποιούνται τα εσωτερικά σχήματα του κάθε μαθητή/τριας για τον εαυτό του, αντίστοιχες αλλαγές γίνονται για τις εσωτερικές δομές/μνήμες/εικόνες που σχετίζονται με την τάξη. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με την θέση που εξέφρασε το σύνολο των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα με το βίντεο AMB επηρέασε πολύ την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και την τάξη τους.

Η επιδραστικότητα του βίντεο AMB και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο ερμηνεύει το αποτέλεσμα της παρέμβασης AMB που συνάδει με τη θέση των Harbaugh και Cavanagh (2012) ότι το εύρος της συμμετοχής της τάξης επηρεάζει τη συμμετοχή του μαθητή/τριας ξεχωριστά και το αντίστροφο.

6.2 2^η Ερευνητική Υπόθεση

«Η παρέμβαση AMB συμβάλλει στην κατάκτηση των βημάτων της δεξιότητας «παρουσίαση εργασίας»

Το βίντεο αυτο-μοντελοποίησης είχε έναν ακόμη στόχο να συμβάλλει ώστε οι μαθητές/τριες να παρουσιάζουν τις εργασίες τους ακολουθώντας συγκεκριμένα 7 βήματα που συνθέτουν αυτή τη δεξιότητα. Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση (Πίνακας 5.4) έδειξαν ότι η παρέμβαση AMB συνέβαλλε ώστε οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τα βήματα που απαιτούνται για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δεξιότητας και να διατηρήσουν αυτή τη γνώση και μετά από τις 20 μέρες που επανεκτιμήθηκε η δεξιότητα (Πίνακας 5.5). Βέβαια, η ανάλυση βασίστηκε σε οχτώ μαθητές για τους οποίους υπήρχαν δεδομένα και για τις τρεις φάσεις, δηλαδή τη γραμμή βάσης (baseline), τη φάση της παρέμβασης (intervention) και του follow up (Γράφημα 5.1).

Οι 16 πρωταγωνιστές-θεατές του βίντεο παρακολουθούν τον εαυτό τους και τους συμμαθητές/τριες τους να εκτελούν τη δεξιότητα «παρουσίαση εργασίας», που συγκροτείται από συμπεριφορές που ήδη υπάρχουν στο ρεπερτόριο τους όπως να στέκονται μπροστά στον πίνακα, να κοιτάνε τους συμμαθητές/τριες, να λένε τον τίτλο/θέμα, να διαβάζουν αργά, με σεβασμό στα σημεία, να κοιτάνε την τάξη και να νεύουν «ευχαριστώ» και στη συνέχεια να αποχωρούν ήρεμα, σε μια νέα ακολουθία στο πλαίσιο της τάξης. Η προσέγγιση αυτή στο βίντεο αυτο-μοντελοποίησης ανήκει στην υποκατηγορία της εμπροσθο-τροφοδότηση, που σύμφωνα με τον Dogwick (2012), συνδέεται με μια γνωστική διεργασία που δημιουργεί προσομοίωση μελλοντικών συμβάντων με εικόνες του εαυτού.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτήκαν εξατομικευμένα με την AMB σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στις οποίες είχαν ελλείψεις, όπως στην λεκτική παραγωγή, βελτίωσαν κινητικές δεξιότητες όπως σε αθλήματα, ενίσχυσαν ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως την

εφαρμογή της διαίρεσης, εκτέλεσαν πιο γρήγορα λειτουργικές δεξιότητες όπως της αυτοφροντίδας και ενεπλάκησαν σε προ-επαγγελματικές δεξιότητες (Buggey & Ogle, 2012). Παρόμοια με την πλειοψηφία των ερευνών που διαπιστώθηκε διατήρηση της κατακτημένης δεξιότητας στις φάσεις follow up, έτσι και στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες μετά από διάστημα 20 ημερών μπορούσαν να παρουσιάσουν τις εργασίες τους με τον τρόπο που εκπαιδεύτηκαν μέσω του βίντεο αυτό-μοντελοποίησης (Hitchcock et al., 2003; Prater et al., 2012).

Ωστόσο το σημαντικό στην έρευνα αυτή είναι ότι δεν ωφελήθηκε από την AMB ένας/μια μαθητής/τρια αλλά απευθύνθηκε η παρέμβαση σε ομάδα- τάξη και η δεξιότητα κατακτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την πλειοψηφία των παιδιών. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα από την έρευνα των McNiff και των συνεργατών του (2019) που χρησιμοποίησαν ένα ομαδικό βίντεο αυτο-μοντελοποίησης (GVSM, Grouped Video Self-Modeling) για να βελτιώσουν τη λειτουργία μιας τάξης μειώνοντας το χρόνο που μπαίνουν στη σειρά και τον χρόνο κατά τη μετάβαση από τη μια σχολική δραστηριότητα στην άλλη. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο συνδύασαν δυο στρατηγικές των παρεμβάσεων με βίντεο σε μια πρακτική, δηλαδή του βίντεο αυτό-μοντελοποίησης και του βίντεο με μοντελοποίηση συνομηλίκων διευρύνοντας τη βάση των ωφελούμενων μαθητών/τριών (McNiff et. al, 2019).

Με βάση τα περιγραφικά δεδομένα (Γράφημα 5.2), όπου παρουσιάζονται τα βήματα που κατέκτησαν όλοι οι μαθητές/τριες σε δοκιμές της φάσης της παρέμβασης και του follow up, διαπιστώνεται ότι το σύνολο των μαθητών/τριών εφάρμοσε πάνω από τέσσερα βήματα της δεξιότητας σε διάστημα είκοσι ημερών που προβάλλονταν το βίντεο και τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και όταν αποσύρθηκε το βίντεο, γεγονός που υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης AMB. Γενικά, στις έρευνες με παρεμβάσεις με βίντεο αυτό-μοντελοποίησης δεν χρησιμοποιούνται ως κριτήριο μέτρησης οι "μαθητές με μέσες επιδόσεις" για να εκτιμηθούν οι επιδόσεις των λιγότερο «πετυχημένων» μαθητών (McNiff et al., 2019). Ο Kazdin (2011) ενθαρρύνει την χρήση της κοινωνικής σύγκρισης προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα θεωρώντας σημαντική την αλλαγή όταν η παρέμβαση φέρνει τη συμπεριφορά όλων των συμμαθητών/τριών πιο κοντά (Kazdin, όπως αναφέρεται στους McNiff et al., 2019). Σαφώς υπήρχαν μαθητές/τριες στην έρευνά που επωφελήθηκαν λιγότερο από την παρέμβαση AMB στην τάξη. Άλλωστε κάθε

μαθητής/τρια ξεκίνησε από διαφορετική βάση, με περισσότερους ή λιγότερους δισταγμούς ή δυσκολίες για τη διαδικασία παρουσίασης των εργασιών του/της και αυτό έχει να κάνει με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) του κάθε μαθητή/τριας που όμως δεν λήφθηκε υπόψη γιατί δεν εκτιμήθηκαν οι ικανότητες και το συναίσθημα των μαθητών/τριών στη συγκεκριμένη έρευνα. Συνεπώς δεν είναι γνωστό εάν κάποια βήματα προκάλεσαν αντιδράσεις στον μαθητή/τρια όπως άγχος, πλήξη ή δυσκολία στην εκτέλεση της συγκεκριμένης συμπεριφορά. Πιθανόν θα έπρεπε να εστιάσει η παρέμβαση με πιο εξατομικευμένο τρόπο σε αυτούς τους μαθητές/τριες που επωφελήθηκαν λιγότερο. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Buggey (2007), ακόμη και αν δεν υπάρχει θετική επίδραση της παρέμβασης AMB στη συμπεριφορά-στόχο, δεν πρόκειται να είναι ποτέ ζημιογόνος.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ζήτημα με το 3^ο βήμα «λέω τον τίτλο/θέμα» που είτε παραβλέπονταν τελείως από τους μαθητές/τριες είτε το εφάρμοζαν ορισμένοι με ασυνέπεια, γι' αυτό και έγινε τροποποίηση του βίντεο στην πέμπτη και τελευταία προβολή για να δοθεί έμφαση σε αυτό. Φαίνεται ότι δεν ήταν αρκετή η μια προβολή του τροποποιημένου βίντεο γιατί η παράβλεψη ή η ασυνεπής εκτέλεση του συγκεκριμένου βήματος από το σύνολο των μαθητών/τριών συνεχίστηκε και στη φάση της παρέμβασης και του follow up. Μια ερμηνεία που δίνεται εκ των υστέρων και αναλύοντας τα φύλλα παρατηρήσεων σχετίζεται με το είδος της εργασίας που παρουσιάζονταν από τους μαθητές/τριες: εάν δηλαδή ήταν μια εργασία από το βιβλίο της Γλώσσας που οι μαθητές/τριες τη γράφουν στο τετράδιο εργασιών χωρίς όμως να αντιγράφουν την εκφώνηση αλλά μόνο τον αριθμό άσκησης και τη σελίδα ή εάν πρόκειται για εργασία που έβαλε ο δάσκαλος και η εκφώνηση έχει γραφεί στον πίνακα και αντιγραφεί στο τετράδιο εργασίας, που σε αυτή την περίπτωση γίνεται πιο συχνά η εκφώνηση του τίτλου από τους μαθητές/τριες. Με την υπόθεση λοιπόν ότι μπορεί να υπάρχει μεθοδολογικό σφάλμα το οποίο δεν έτυχε σωστής διαχείρισης δημιουργήθηκαν ένα ακόμη γράφημα όπου παρουσιάζονται τα βήματα που κατέκτησαν οι μαθητές/τριες στις αντίστοιχες δοκιμές και φάσεις χωρίς να υπολογίζεται το 3^ο βήμα (Γράφημα 5.3).

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στη σκέψη ότι η παρέμβαση AMB μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρακτικής «ζωντανής» καθώς το βίντεο επιδέχεται βελτιώσεις, τροποποιήσεις από τον εκπαιδευτικό ή το ΕΕΠ κατά την

εφαρμογή του για να υπάρχει το μέγιστο όφελος. Αυτό δεν πρέπει να αποθαρρύνει γιατί αφενός η Λίστα Ελέγχου των σταδίων υλοποίησης των Παρεμβάσεων με Βίντεο (Παράρτημα Ι) διευκολύνει στον εντοπισμό των προβλημάτων που ανακύπτουν στην πορεία της παρέμβασης και αφετέρου γιατί η επεξεργασία του βίντεο που ίσως απαιτηθεί είναι μια διαδικασία που μέσω των διαφόρων φιλικών εφαρμογών είναι απλή και δεν απαιτεί χρόνο.

Κεφάλαιο 7 Συμπεράσματα

7.1 Συμπεράσματα

Συνολικά τα ευρήματα, συνάδουν με τη βιβλιογραφία, υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητα της AMB και σε επίπεδο τάξης. Η εφαρμογή της παρέμβασης επέφερε άμεση αύξηση στη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην παρουσίαση των εργασιών τους εντός της αίθουσας, αλλά και άμεση κατάκτηση των βημάτων που απαιτούνται για την εκτέλεση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Είτε γιατί προβάλλεται μια θετική συμπεριφορά και ενισχύεται με αυτό τον τρόπο, είτε γιατί αυξάνεται το αίσθημα αυτο-αυτοτελεσματικότητας, είτε γιατί το βίντεο λειτουργεί ως κίνητρο, είτε γιατί τροποποιούνται τα εσωτερικά σχήματα για τον εαυτό και τη τάξη, είτε γιατί η δυναμική της τάξης τροποποιείται, το βίντεο αυτό-μοντελοποίησης μπορεί να ενδυναμώνει προσαρμοστικές συμπεριφορές, να προάγει γενίκευση λειτουργικών συμπεριφορών σε διάφορα πλαίσια, να προωθεί την εμπλοκή σε δεξιότητες χαμηλής συχνότητας με θετικό τρόπο και αντίκτυπο στους μαθητές/τριες (Dorwick, 1999).

Πράγματι, όλοι σχεδόν οι μαθητές/τριες δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι με τη διαδικασία παρουσίασης των εργασιών τους ενώ κατάφεραν τον στόχο τους να παρουσιάσουν τις εργασίες τους μπροστά την τάξη. Μάλιστα φαινόταν από τις αντιδράσεις τους ότι διασκέδαζαν τον τρόπο παρουσίασης και για αυτό και επικροτούσαν τους συμμαθητές/τριες τους όταν παρουσίαζαν. Γενικά, η παρέμβαση AMB έφερε ενθουσιασμό και δημιούργησε ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Δημιούργησε όχι μόνο ευκαιρίες εμπλοκής σε νέα μάθηση αλλά και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών μεταξύ τους γιατί ανέλαβαν νέους ρόλους, συνεργάστηκαν σε διάφορα στάδια της παρέμβασης και επικοινωνήσαν με διαφορετικούς τρόπους.

Ήταν πολύ σημαντικό ότι οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι η παρέμβαση έφερε τροποποιήσεις στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και την τάξη τους. Κάποια από τα παιδιά δεν είχαν παρουσιάσει ποτέ εργασία μπροστά στην τάξη. Η προβολή μέσω του βίντεο ενός εαυτού διαφορετικού, σε νέο ρόλο, σε μια πετυχημένη συμπεριφορά, και μιας τάξης συντονισμένης σε κοινό στόχο, με θετικότητα έφερε αλλαγές ατομικές και συλλογικές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Hartley και των συνεργατών του (2002), που διαπίστωσαν μείωση των προβλημάτων προσοχής, ενδυνάμωση των δεξιοτήτων μελέτης και των

κοινωνικών και ηγετικών δεξιοτήτων όταν αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη.

Συνεπώς, οι παρεμβάσεις με βίντεο αυτο-μοντελοποίησης, και των δυο κατηγοριών, της θετικής αυτο-αναφοράς και της εμπροσθο-τροφοδότησης, μπορούν να αφορούν το σύνολο μιας τάξης που έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο ωφέλιμες και αποτελεσματικές από ότι οι παρεμβάσεις που αφορούν τον κάθε μαθητή/τρια εξατομικευμένα (McNiff et al., 2019). Πράγματι η αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο σε ομάδα μπορεί να θεωρηθεί μια πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί σε μια τυπική τάξη για να προάγει συμπεριφορές και δεξιότητες και να υποστηρίξει τους μαθητές/τριες μαθησιακά, κοινωνικά, συναισθηματικά και συνεπώς να συμβάλλει στη διαχείριση της τάξης. Μάλιστα οι Buggey και Ogle (2012) σκέφτηκαν ότι εάν εμφυτεύοντας μνήμες μέσω της AMB, οι άνθρωποι καταφέρνουν να ακολουθούν οδηγίες τότε θα πρέπει η AMB να θεωρηθεί διδακτική πρακτική.

Εναπόκειται λοιπόν στη δημιουργικότητα του δασκάλου και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού που υποστηρίζει την τάξη, και στις τεχνολογικές τους γνώσεις να χρησιμοποιήσουν το βίντεο AMB προς όφελος των μαθητών/τριών και της τάξης τους θέτοντας στόχους ατομικούς και συλλογικούς .

7.2 Περιορισμοί στην έρευνα

Σαφώς υπάρχουν πολλοί περιορισμοί που διατρέχουν την έρευνα, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, είναι μια έρευνα όπου εφαρμόζεται για δεύτερη φορά η AMB σε επίπεδο τάξης και θα πρέπει να επαναληφθούν τα αποτελέσματα προκειμένου να τεκμηριωθεί η αξία της συγκεκριμένης πρακτικής σε επίπεδο τάξης. Ο πιο σημαντικός περιορισμός είναι η μη ύπαρξη δεύτερου παρατηρητή που θα στήριζε την αξιοπιστία των παρατηρήσεων των μαθητών/τριών εντός της τάξης. Ο δεύτερος περιορισμός έχει να κάνει με το δείγμα που είναι μικρό σε μέγεθος, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρχαν απουσίες των μαθητών/τριών, γεγονός που δεν μπορούσε να αποφευχθεί και σαφώς επηρέασε τις αναλύσεις των δεδομένων. Ένας τρίτος περιορισμός έχει να κάνει με τη φάση follow up που θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί και μετά από 1 -3 μήνες για να διερευνηθεί εάν πράγματι διατηρούνται τα αποτελέσματα στο χρόνο. Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν

εκτιμήθηκαν οι ικανότητες των μαθητών/τριών συνεπώς δεν ξέρουμε εάν τα βήματα που συνθέταν τη δεξιότητα προκάλεσαν δυσκολίες ή συναισθηματικές αντιδράσεις σε κάθε μαθητή/τρια χωριστά.

7.3 Προτάσεις

Η παρέμβαση AMB έτυχε μεγάλης αποδοχής από το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος εξοικειωμένος με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη τη θεώρησε εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να καλύψει και άλλες ανάγκες των παιδιών αλλά και της τάξης. Ήδη πρότεινε τη χρήση της με στόχο να εφαρμόσει την πρακτική της ανεστραμμένης τάξης αλλά και για την εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων.

Συνακόλουθα, η παρέμβαση δημιούργησε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνυποκόσμησης γνώσης πρωτότυπες στα πλαίσια της τάξης, αυτό διαφάνηκε στις σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους. Δεν έδειξαν όλοι την ίδια εμπλοκή σε όλα τα στάδια, ωστόσο όλοι ενδιαφέρθηκαν και ενθουσιάστηκαν με κάποια παράμετρο της παρέμβασης. Κινητοποιήθηκαν για να αναλάβουν ενεργό ρόλο και έκαναν προτάσεις για τη δημιουργία βίντεο που θα προβάλλει τον τόπο τους. Μάλιστα έφτιαξαν όλοι, είτε μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες βίντεο μικρής διάρκειας από αγαπημένα μέρη, τα ανέβασαν στο Classdого, την εφαρμογή που χρησιμοποιούν καθημερινά, προκειμένου να τα επεξεργαστούν για ένα συλλογικό βίντεο που θα προβάλλουν στο site του σχολείου και του δήμου. Η παρέμβαση της αυτομοντέλοποίησης με βίντεο δεν έκανε τους μαθητές/τριες πιο συμμετοχικούς μόνο στη παρουσίαση των εργασιών τους στη τάξη, φαίνεται ότι ενεργοποίησε γενικότερα την εμπλοκή τους στη μαθησιακή πράξη ζητώντας από τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής να δουλέψουν πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο.

Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν υπήρξε γενίκευση των αποτελεσμάτων, δηλαδή εάν οι μαθητές/τριες της τάξης ξεκίνησαν να παρουσιάζουν εργασίες και σε άλλα μαθήματα όπως για παράδειγμα στο μάθημα των Αγγλικών, που έχει αντίστοιχες εργασίες καθώς η γενίκευση της δεξιότητας θα δώσει μεγάλη αξία στην παρέμβαση ειδικά γιατί δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Prater et al., 2012). Η δασκάλα του ΤΕ, το οποίο παρακολουθούν δυο μαθητές της τάξης, διαπίστωσε μεγάλη αλλαγή στη στάση του ενός μαθητή απέναντι στην ανάγνωση, καθώς όχι μόνο δεν την απέφευγε λόγω

των σοβαρών δυσκολιών του αλλά της ζητούσε να κάνουνε πρόβες την εργασία του πριν τη βιντεοσκόπηση.

Επίσης θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει και παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στη διάρκεια προβολής του βίντεο για να διαπιστωθεί εάν υπήρχε δυσκολία παρακολούθησης. Προς αυτή τη κατεύθυνση θα βοηθούσε και ένα βίντεο μικρότερο σε διάρκεια που στη περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν δύσκολο καθώς τα βήματα για να ολοκληρωθεί ορίστηκαν να είναι επτά, αλλά σαφώς θα μπορούσε να είναι και λιγότερα.

Η εφαρμογή ενός βίντεο αυτο-μοντελοποίησης σε επίπεδο τάξης θα μπορούσε να γίνει σε συνεργασία τον/την δάσκαλο και με το ΕΕΠ, ειδικά τον/την ψυχολόγο, τηρώντας πάντα το πρωτόκολλο εφαρμογής και με εφελτήριο τη δημιουργικότητα θα μπορούσε να έχει στόχο συμπεριφορές και δεξιότητες εντός και εκτός τάξης, να αφορά όχι μόνο το μαθησιακό κομμάτι αλλά και το παιχνίδι, να αφορά δεξιότητες αυτοβοήθειας, συνεργασίας, επικοινωνίας. Θα μπορούσαμε να ειπωθεί ότι δεν υπάρχουν όρια στην χρήση της AMB αρκεί να ακολουθούνται οι κανόνες εμπιστευτικότητας. Επίσης θα μπορούσαν να εμπλακούν και οι γονείς εάν για παράδειγμα τα παιδιά διδάσκονταν δεξιότητες μελέτης ή διαχείρισης του θυμού στο σχολείο με την AMB και θα έπρεπε να τις γενικεύσουν στο σπίτι. Άλλωστε και η θεραπευτική παρέμβαση Καθοδήγηση Αλληλεπίδρασης με Βίντεο (VIG, Video Interaction Guidance), η οποία ξεκίνησε για να ενισχύσει τον δεσμό γονέα και παιδιού, είναι μια αναγνωρισμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρακτική με βίντεο αυτο-μοντελοποίησης, την οποία χρησιμοποιούν επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης για να ενδυναμώσουν την επικοινωνία και το τρόπο αλληλεπίδρασης ατόμων σε διάφορα πλαίσια οδηγώντας σε θετικές αλλαγές (Musset & Topping, 2017).

Συνεπώς, η διάδοση των ΠΒ και ειδικά της αυτό-μοντελοποίησης με βίντεο σε μια εποχή εξοικείωσης με την τεχνολογία προτείνεται επιστημονικά και τεκμηριωμένα στο σχολικό περιβάλλον αρκεί να υπάρχει σεβασμός στα κριτήρια εμπιστευτικότητας και των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκομένων.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author
- Atance, C. M. (2008). Future thinking in young children. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 295–298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00593.x>
- Atance, C.M. (2015). Young children’s thinking about the future. *Child Development Perspectives*, 9 (3), 178-182. <https://doi.org/10.1111/cdep.12128>
- Axelrod, M. I., Bellini, S., & Markoff, K. (2014). Video self-modeling: A promising strategy for noncompliant children. *Behavior Modification*, 38(4), 567–586.
- Baker, S. D., Lang, R., & O’Reilly, M. (2009). Review of video modeling with students with emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children*, 32, 403-420.
- Bales, A.K. (2010). *The Effects of Video Self-Modeling on Elementary Students' On Task Behavior as a Response to intervention*. [Master Thesis, Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2038/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Bolis, D., & Schilbach, L.(2020) ‘I Interact Therefore I Am’: The Self as a Historical Product of Dialectical Attunement. *Topoi*, 39, 521–534. <https://doi.org/10.1007/s11245-018-9574-0>

- Boon, R. T., Urton, K., Grünke, M., & Ko, E. H. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 49–69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264341>
- Buggey, T. (2007). A picture is worth. Video self-modeling at school and home. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 151-158.
- Buggey T., & Ogle L. (2012). Video self-modeling. *Psychology in the Schools*, 49(1), 52–70. <https://doi.org/10.1002/pits.20618>
- Butcher, K.R., & Jameson, J.M. (2016) Computer-Based Instruction (CBI) Within Special Education, . In J. K. Luiselli & A. J. Fischer (Eds.), *Computer-assisted and web-based innovations in psychology, special education, and health* (pp. 211-254). Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-802075-3.00009-7>
- Clare, S. K., Jenson, W. R., Kehle, T. J., & Bray, M. A. (2000). Self-modeling as a treatment for increasing on-task behavior. *Psychology in the Schools*, 37, 517- 522. [doi: 10.1002/1520-6807\(200011\)37:63.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:63.0.CO;2-Y)
- Council for Children with Behavioral Disorders (2022). *Behavioral Problems*. <https://debh.exceptionalchildren.org/>
- Γωνίδα, Ε. (χ.χ). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Ενότητα 2. Κοινωνικο-γνωστικές Προσεγγίσεις για τη Μάθηση: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS338/>
- Γωνίδα, Ε. (χ.χ). *Εξελικτική Ψυχολογία: Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη. Ενότητα 2: Θεωρία του L. Vygotsky: Βασικές Αρχές και Κριτική Θεώρηση*. <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS278/>
- Didaskalou, E., Briesch, A.M., Volpe, R.J., & Roussi-Vergou, C. (2022). Psychometric properties of the classroom observation of engagement, disruptive, and disrespectful behavior (COEDD) in Greek school children. *International Journal of School & Educational Psychology*. 303-315. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1776180>

- Didaskalou, E., & Millward, A. (2001). Greek teachers' perspectives on behaviour problems: Implications for policy makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education, 16*(3),289–299. <https://doi.org/10.1080/08856250110074427>
- Dowrick, P W (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventative Psychology, 8*, 23-39.
- Dowrick, P. W. (2012). Self model theory: Learning from the future. *WIRE's Cognitive Science, 3*, 215-230. <https://doi.org/10.1002/wcs.1156>
- Dowrick, P.W. (2012). Self modeling: expanding the theories of learning. *Psychology in the Schools, 49* (1). <https://doi.org/10.1002/pits.20613>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59 – 109.
- Gibson, K. A. (2014). Appreciating the world of autism through the lens of video interactive guidance: An exploration of a parent's perceptions, experiences and emerging narratives on autism. *Disability & Society, 29*, 568–582.
- Graetz, J.E., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2006). Using Video Self-Modeling to Decrease Inappropriate Behavior. *Teaching Exceptional Children, 38*(5). <https://doi.org/10.1177/004005990603800506>
- Halberg, I.A. (2018). *Video self –modeling as an intervention to address noncompliance in preschoolers* (Publication No. 10929677). [Doctoral Dissertation, Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Harbaugh, A., & R. Cavanagh. (2012). *Associations between the Classroom Learning Environment and Student Engagement in Learning 2: A Structural Equation Modeling Approach.: Conference, Dec 2, 2012, Sydney, NSW, Australia*. Australian Association for Research in Education (AARE).

- Hartley, E. T., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (1998). Self-modeling as an intervention to increase student classroom participation. *Psychology in the Schools, 35*(4), 363- 372.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education, 24*, 36 – 45.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27* (2), 89-103.
- Hughes E., & Yakubova, G., (2016). Developing Handheld Video Intervention for Students With Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic, 52* (2), 115-121.
- Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A., & Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an iPod Touch to teach food-preparation skills to high school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*, 147–158.
<https://doi.org/10.1177/1088357613476344>
- Keenan, C., Thurston, A., Storey, C., & Urbanska, K. (2021). PROTOCOL: Video-based interventions for promoting positive social behaviour in children with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews; 17*(2):1171. <https://doi.org/10.1002/cl2.1171>
- La Spata, M.G., (2018). *The efficacy of video-self modeling in ameliorating aggressive behavior among students identified as at risk within a response to intervention paradigm* [Doctoral Dissertation, Texas of Woman's University].
<https://hdl.handle.net/11274/10744>
- Livermore, D. (2012). *Video Self-Modeling as a classroom based intervention to reduce off task behavior in mainstream students* [Master Thesis, Massey University, Albany, New Zealand]. https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/4176/02_whole.pdf

- Lonnecker, C., Brady, M. P., McPherson, R., & Hawkins, J. (1994). Video self-modeling and cooperative classroom behavior in children with learning and behavior problems: Training and generalization effects. *Behavioral Disorders, 20*, 24-34.
- Losinski, M., Wiseman, N., White, S. A., & Balluch, F. (2016). A meta-analysis of video-modeling based interventions for reduction of challenging behaviors for students with EBD. *The Journal of Special Education, 49*(4), 243–252. <https://doi.org/10.1177/0022466915602493>
- Mason, R.A., Davis, H.S., Ayres, K.M., Davis, J.L., & Mason, B.A. (2016). Video Self-Modeling for Individuals with Disabilities: A Best-Evidence, Single Case Meta-Analysis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 28*, 623-642.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Γρηγόρης.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology, 20*, 25–36.
- McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children, 30*, 183–213.
- McNamara, D. S., Levinstein, I. B., & Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(2), 222-233.
- McNiff, M. T., Maag, J. W., & Peterson, R. L. (2019). Group Video Self-Modeling to Improve the Classroom Transition Speeds for Elementary Students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*(2), 117–127. <https://doi.org/10.1177/1098300718796788>
- Musset, M., & Topping, K. (2017). Video Interaction Guidance in Collaborative Group Work: Impact on Primary School Pupils' Self-Esteem and Behaviours. *Educational Psychology, 37*(9), 1067-1081. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342768>

- Naylor, A., Spence, S.E., & Poed, S. (2019). Using video modelling to teach expected behaviours to primary students. *Support for Learning*, 34(4), 369-466 <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12274>
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2010). *Evidence base for video modeling*. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>.
- Nikopoulos, C., Luiselli, J. K., & Fischer, A. J. (2016). Video modeling. In J. K. Luiselli & A. J. Fischer (Eds.), *Computer-assisted and web-based innovations in psychology, special education, and health* (pp. 187–201). Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-802075-3.00009-7>
- Ogle, L.N. (2012). *A comparison of point of view video modeling and video self modeling for preschool aged children with autism spectrum disorder* [Master Thesis. University of Tennessee at Chattanooga]. <https://scholar.utc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=theses>
- Phillips, T., Graves Jr, S. L., McCallum, E. (2022). The Effect of Video Self-Modeling for Black Boys with Challenging Behaviors in an Urban Setting, *Journal of Applied School Psychology*, 38(3), 205-222. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1941469>
- Plavnick, J. B., Sam, A. M., Hume, K., & Odom, S. L. (2013). Effects of video-based group instruction for adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 80(1), 67-83.
- Possell, L.E., Kehle, T.J., McLoughlin, C.S., & Bray, M.A. (1999). Self-modeling as an intervention to reduce inappropriate classroom behavior. *Cognitive and Behavioral Practice*, 6, 99–105.
- Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self-modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1002/pits.20617>

- Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 291-303.
- Regan, H., & Howe, J. (2017) Video self-modelling: an intervention for children with behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice, 33*(1), 93-102. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1233862>
- Richards, L. C., Heathfield, L. T., & Jensen, W. R. (2010). A classwide peer-modeling intervention package to increase on-task behavior. *Psychology in the Schools, 47*(6), 551-566.
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2017). *Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας: Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. Από εδώ και από παντού εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο: Νοεμβρίου 3-5, ΕΚΠΑ, Αθήνα.*
- Sakellariou, M., & Tsiara E. (2019). Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Saripah, I., & Widiastuti, H. T. (2019). Profile of Off-task Behavior in Primary School Students. *Mimbar Sekolah Dasar, 6*(2):174. <http://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i2.17571>
- Schatz, R.B., Peterson, R.K., & Bellini, S. (2016) The Use of Video Self-Modeling to Increase On-Task Behavior in Children With High-Functioning Autism. *Journal of Applied School Psychology, 32*:3, 234-253. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1183542>

- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 155–163. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.155>
- Schwan, G. R., & Holzworth, W. A. (2003). Effects of video self-modeling on inappropriate behavior in elementary school students. (ED478364)
- Segal, C. (2008). Classroom behavior. *Journal of Human Resources*, 43(4), 783-814.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., & De la Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. TX: PRO-ED.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). Springer Science.
- Steinborn, M., & Knapp, T. J. (1982). Teaching an autistic child pedestrian skills. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(4), 347–351.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551–564. <https://doi.org/10.1080/08856257.20151060073>
- Wang, H.-T., & Koyama, T. (2014). An analysis and review of the literature and a three-tier video modeling intervention model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 746-758. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.010>
- Wilkes-Gillan S, Cordier R, Chen YW, Swanton R, Mahoney N, Trimboli C, Yule E, & Tam E. (2021). A systematic review of video-modelling interventions for children and adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Aust Occup Ther J*. 68(5):454-471. <http://doi.org/10.1111/1440-1630.12747>

Wilson, K.P. (2013). Incorporating video modeling into a school-based intervention for students with autism spectrum disorders. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, 44(1), 105-117. [doi: 10.1044/0161-1461\(2012/11-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0098))

Witt, J.C. & Elliott, S.N. (1985). Acceptability of classroom intervention strategies. In Kratochwill, T.R. (Ed.), *Advances in School Psychology*, Vol. 4, 251 – 288. Erlbaum.

Wu, S., Gadke, D., & Stratton, K. (2018). Using video self-modeling as a small group reading fluency intervention for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 34(4), 297–315.

Υπουργείο Παιδείας, (χ.χ.) Νομοθεσία. <https://www.minedu.gov.gr>

Παράρτημα Ι

Εθνικό Κέντρο Επαγγελματική Ανάπτυξης
για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Μοντελοποίηση με Βίντεο

Λίστα Ελέγχου για τη Μοντελοποίηση με Βίντεο

Η εφαρμογή της λίστας προσαρμόστηκε από:

LaCava, P. (2008). Video modeling: An online training module. (Kansas City: University of Kansas, Special Education Department). In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.

Οδηγίες: Η λίστα ελέγχου περιλαμβάνει τα στάδια εφαρμογής της μοντελοποίησης με βίντεο. Παρακαλούμε συμπληρώστε όλες τις ζητούμενες πληροφορίες. Για να διασφαλιστεί ότι μια πρακτική εφαρμόζεται όπως προβλέπεται, μια συστηματική παρατήρηση είναι **πάντα** απαραίτητη. Αυτό μπορεί να μην είναι πάντα δυνατό. Έτσι, τα στοιχεία μπορούν να βαθμολογηθούν με βάση τις παρατηρήσεις του υπευθύνου, τις συζητήσεις και την ανασκόπηση των αρχείων ανάλογα με την περίπτωση. Εντός του πίνακα, καταγράψτε ένα 2 (εφαρμόστηκε), 1 (εφαρμόστηκε εν μέρει), 0 (δεν εφαρμόστηκε) ή ΔΙ (δεν ισχύει) δίπλα στο κάθε βήμα που παρατηρήθηκε για να υποδείξετε σε ποιο βαθμό το βήμα εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης σας. Χρησιμοποιήστε την τελευταία σελίδα της λίστας ελέγχου για να καταγράψετε τη δεξιότητα-στόχο, τα σχόλιά σας και τα σχέδια για τα επόμενα βήματα.

Σχολείο: Δ.Σχ. Ζερβοχωρίων	Τόπος: Ζερβοχώρια
Τάξη: Στ' τάξη	Αρχικά μαθητής/τριας:

Οι ακόλουθες δεξιότητες εφαρμόζονται από επαγγελματίες, γονείς, και άλλα μέλη της ομάδας

	Παρατηρήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8
	Ημερομηνία	13.9-20.9.23	20.9-3.10.23	4.10-5.10.23	12.10-31.10.23	31.10-2023	21 & 27.11.23		
Αρχικά Παρατηρητή									

Σχεδιάζοντας (Στάδια 1-6)									
Στάδιο 1. Στοχεύοντας στην Εκπαίδευση μιας Συμπεριφορά	Βαθμολογία**								
1.Αναγνώρισε μια Συμπεριφορά-Στόχο (ΣΣ)	2	2	2	2	2	2			
2.Περιέγραψε και όρισε λειτουργικά τη ΣΣ ώστε να είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη	ΔΙ	2	2	2	2	2			
Στάδιο 2. Εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο εξοπλισμό									
1.Απέκτησε τη συσκευή καταγραφής	2	2	2	2	2	2			
2.Εντόπισε τον τρόπο αναπαραγωγής του βίντεο	2	2	2	2	2	2			

3. Εξοικειώσου με τον εξοπλισμό	2	2	2	2	2	2		
**Κλειδί Βαθμολόγηση: 2=εφαρμόστηκε, 1=εφαρμόστηκε εν μέρει, 0=δεν εφαρμόστηκε, ΔΙ= δεν ισχύει								
Στάδιο 3. Σχεδιασμός για την Βιντεοσκόπηση								
1.Γράψε σενάριο ή ανέλυσε το έργο λεπτομερώς τι χρειάζεται να ειπωθεί και να γίνει στο βίντεο	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2	2		
Στάδιο 4. Συλλέγοντας δεδομένα βάσης	Βαθμολογία**							
1.Οι μαθητές/τριες εκτελούν όσο καλύτερα μπορούν τη ΣΣ	ΔΙ	2	2	2	2	2		
2.Συγκέντρωσε τα δεδομένα βάσης αναγνωρίζοντας ποια βήματα μπορούν να κάνουν οι μαθητές/τριες χωρίς βοήθεια	ΔΙ	2	2	2	2	2		
Στάδιο 5. Δημιουργώντας το βίντεο								
1.Εντόπισε τον τύπο της παρέμβασης με βίντεο που είναι κατάλληλος για τον μαθητή/τρια, τις ικανότητες του/της, και για τη ΣΣ	2	2	2	2	2	2		
2.Προετοίμασε το μοντέλο (εάν πρόκειται για ΜΒ ή ΑΜΒ)	ΔΙ	2	2	2	2	2		
3.Κατέγραψε ένα βίντεο ικανοποιητικό σε ποιότητα και να αντανακλά με ακρίβεια την ανάλυση του έργου	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2	2		
4.Επεξεργάσου το βίντεο και διέγραψε λάθη και προτροπές	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2	2		
5.Συμπλήρωσε φωνητικά σχόλια, εάν είναι απαραίτητο	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2	2		
Στάδιο 6. Οργανώνοντας το χώρο παρακολούθησης του βίντεο								
1.Εντόπισε τον χώρο που θα γίνει η προβολή του βίντεο, λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο και τον τρόπο στα πλαίσια της τυπικής ρουτίνας	2	2	2	2	2	2		
2.Βεβαιώσου ότι το υλικό για την εκτέλεση του έργου είναι το ίδιο με αυτό του βίντεο	2	2	2	2	2	2		
Παρέμβαση (στάδιο 7)								
Στάδιο 7. Προβάλλοντας το βίντεο								
1.Επιτρέψτε τους μαθητές/τριες να δουν το βίντεο και παρακινήστε τους εάν χρειάζεται για να κερδίσουν την προσοχή τους	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2		
2.Επιτρέψτε τους μαθητές/τριες να δουν το βίντεο τις αναγκαίες φορές πριν περιμένετε να χρησιμοποιήσουν τη νέα ΣΣ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2		
3.Στη Παρότρυνση με Βίντεο, σταματήστε το βίντεο μετά από κάθε βήμα πριν προχωρήσετε στο επόμενο	0	0	0	0	0	0		
Παρακολουθώντας την πορεία (στάδιο 8-10)								
Στάδιο 8. Παρακολουθώντας την πορεία								

1.Συγκέντρωσε δεδομένα από την εκτέλεση της ΣΣ, όντως σίγουρος/η ότι εκτελείται από τον μαθητή/τρια αυτόνομα	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2		
2.Σημείωσε πόσο συχνά και πότε οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το βίντεο	0	0	0	0	0	0		
Στάδιο 8. Παρακολουθώντας την πορεία (συνέχεια)	Βαθμολογία**							
3.Εαν μετά από 3-5 προβολές δεν υπάρχει βελτίωση στη ΣΣ, πήγαινε στο στάδιο 9 για τυχόν επίλυση των προβλημάτων. Εάν υπάρχει βελτίωση η παρέμβαση συνεχίζεται μέχρι να επιτευχθεί ο στόχος.	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2		
Στάδιο 9. Αντιμέτωπιση προβλημάτων εάν δεν υπάρχει πρόοδος								
1.Ανέλυσε την πρόοδο παρακολουθώντας τα δεδομένα για να εντοπίσεις αλλαγές που χρειάζονται στην διαδικασία	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2	2		
2.Προσάρμοσε την πρακτική για να βοηθήσεις τον μαθητή/τρια να κάνει πρόοδο ρωτώντας:								
I. Παρακολουθεί το βίντεο αρκετές φορές την εβδομάδα;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
II. Παρακολουθεί ο μαθητής/τρια, αλλά δεν προσέχει τα σχετικά μέρη του βίντεο;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
III. Δέχεται αρκετή παρότρυνση από τους ενήλικες για να χρησιμοποιήσει τη ΣΣ;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
IV. Δέχεται ο μαθητής/τρια αρκετή ενίσχυση και τι είδους για να προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει τη ΣΣ;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
V. Είναι το βίντεο περίπλοκο;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2		
VI. Χρειάζεται επιπλέον ανάλυση του έργου για να επιβεβαιωθεί ότι εντοπίστηκαν τα απαραίτητα βήματα για να ολοκληρωθεί η ΣΣ;	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
3.Εφαρμόστε τις αλλαγές στη διαδικασία	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2	2		
Στάδιο 10. Αποσύρονται η προτροπή και το βίντεο								
1.Οι δάσκαλοι αποσύρουν το βίντεο για να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη λειτουργία της ΣΣ και για να προάγουν τη διατήρησή της	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	2		
2.Οι δάσκαλοι/επαγγελματίες χρησιμοποιούν μια από τις παρακάτω διαδικασίες όταν αποσύρουν το βίντεο								
I. Καθυστερούν την έναρξη/πρώιμη λήξη	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
II. Διορθώνουν τα λάθη	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
III. Σβήσιμο/θόλως σκηνής	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
3.Οι δάσκαλοι/επαγγελματίες επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να συνεχίσουν να βλέπουν το βίντεο εάν τους είναι διασκεδαστικό, εάν υποστηρίζει τη συμπεριφορά	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ	ΔΙ		
**Κλειδί Βαθμολόγηση: 2=εφαρμόστηκε, 1=εφαρμόστηκε εν μέρει, 0=δεν εφαρμόστηκε, ΔΙ= δεν ισχύει								

Βιβλιογραφία Sigafoos, J., O'Reilly, M., & de la Cruz, B. (2007). How to use video modeling and video prompting. Austin, TX: Pro-Ed

Ενότητα: Μοντελοποίηση με Βίντεο

Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
13.09.2023- 3.11.2023	K.P	Υπήρξε καθημερινή διακριτική παρουσία της Κ.Ρ. μέσα στη τάξη με στόχο αφενός να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με την παρουσία της και αφετέρου να διαμορφωθεί μια εικόνα της τάξης ώστε να τεθούν οι στόχοι. Δεν εντοπίστηκαν δυσλειτουργικές συμπεριφορές που να επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Αλλά εντοπίστηκαν συμπεριφορές που θα μπορούσαν να ενισχυθούν.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
18.09.2023	K.P.	Χορηγήθηκε στους μαθητές/τριες της τάξης ένα ερωτηματολόγιο όπου τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη θέση τους σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν για την τάξη τους να μάθουν: 1)πώς να συνεργάζονται ομαδικά, 2)πώς να παρουσιάζουν εργασίες τους μπροστά στην τάξη, 3)πώς να συμμετέχουν περισσότερο σηκώνοντας το χέρι και κάνοντας σχετικές ερωτήσεις, 4)πώς να μην ενοχλούν στο μάθημα μιλώντας με διπλανούς, προκαλώντας θορύβους, απασχολούμενοι με κάτι άσχετο, 5)πώς να εκπαιδευτούν στην οργάνωση μελέτης και 6) πώς να διαχειρίζονται συγκρούσεις. Οι τρεις πρώτες προτιμήσεις με ιεράρχηση ήταν οι εξής: 1, 2 και 6.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
19.09.2023	K.P.	Έγινε συνάντηση με τους γονείς των μαθητών/τριών της Στ' με σκοπό την ενημέρωσή τους για το ερευνητικό σχέδιο που θα τρέξει στη τάξη τους, χορηγήθηκε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο και ζητήθηκε η έγκρισή-υπογραφή τους στο έντυπο συγκατάθεσης.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
20.09.2023	K.P.	Χορηγήθηκε και στους μαθητές/τριες ένα έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής τους στο ερευνητικό σχέδιο όπου ενημερώθηκαν ότι η συμπεριφορά-στόχος που θα ενισχυθεί με το βίντεο αυτό-μοντελοποίησης είναι «πώς να παρουσιάζουν εργασίες τους μπροστά στη τάξη»
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
έως 3.10.2023	K.P.	Τα δεδομένα βάσης συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια ενός φύλλου παρατήρησης, που συντάχθηκε με τη συνεργασία του δασκάλου, όπου καταγράφονταν α) οι συμμετοχές των παιδιών και β) τα επτά βήματα που εκτελούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες κατά την παρουσίαση των εργασιών τους. Έγιναν συνολικά 6 παρατηρήσεις.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
4.10.2023- 5.10.2023	K.P.	Παρουσιάστηκαν στους μαθητές/τριες τα βήματα που αναμένεται να κάνουν όταν παρουσιάζουν εργασίες μπροστά στη τάξη (μπροστά στον πίνακα). Μάλιστα, αναρτήθηκε ένα χαρτόνι απέναντι από τον πίνακα που λειτούργησε ως οδηγός της διαδικασίας για την εκτέλεση των βημάτων. Ξεκίνησε η βιντεοσκόπηση των παιδιών ακολουθώντας τα βήματα. Σε κάποια παιδιά τραβήχτηκαν παραπάνω λήψεις κυρίως γιατί διασπαστικοί παράγοντες όπως οι θόρυβοι διατάρασαν τη ροή. Μετά την πρώτη λήψη, ορισμένα παιδιά έδειξαν διάθεση να

		αναλάβουν την καταγραφή των πλάνων των συμμαθητών/τριών τους που ένωσαν αμήχανα να παρουσιάσουν εργασίες τους μπροστά σε όλη τη τάξη. Συνεργάστηκαν και μάλιστα επέπτευσαν και την τήρηση των βημάτων.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
12.10.2023	K.P.	Έγινε η πρώτη προβολή του βίντεο αυτό-μοντελοποίησης σε όλη τη τάξη πριν τα παιδιά εμπλακούν στην παρουσίαση της εργασίας τους. Το βίντεο προβάλλονταν κάθε φορά που οι μαθητές/τριες είχαν εργασίες που έπρεπε να παρουσιάσουν μπροστά στην τάξη τις επόμενες τρεις εβδομάδες.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
12.10 & 18.10 & 20.10 & 21.10 & 31.10 &	K.P.	Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βάση το φύλλο παρατήρησης της συμπεριφοράς-στόχου κάθε φορά που ο μαθητής/τρια παρουσίαζε την εργασία του/της. Ωστόσο, επειδή η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγαλύτερη, γινόταν βιντεοσκόπηση της παρουσίασης των εργασιών τους προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα ο παρατηρητής να συμπληρώσει το φύλλο παρατήρησης παρακολουθώντας ξανά τη βιντεοσκοπημένη παρουσίαση των μαθητών/τριών μέσω της καταγραφής. Έγιναν συνολικά 5 παρατηρήσεις-καταγραφές.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
31.10.	K.P.	Διαπιστώθηκε μια σταθερή δυσκολία στο 3 ^ο βήμα «Λέω το θέμα/τίτλο της εργασίας» ειδικά κατά την παρατήρηση στις 21.10 όπου είχε αυξηθεί ο αριθμός των συμμετοχών. Γι' αυτό έγιναν αλλαγές στο βίντεο αυτο-μοντελοποίησης προκειμένου να βοηθήσουν την εκτέλεση του 3 ^{ου} βήματος με επεξεργασία των πλάνων που είχαν συγκεντρωθεί από τις προηγούμενες παρουσιάσεις των μαθητών. Το νέο βίντεο προβλήθηκε στις 31.10
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
21.11 & 27.11	K.P.	Ακολούθησε η φάση follow up, όπου έλαβε χώρα η παρατήρηση της συμπεριφοράς –στόχου χωρίς την προβολή του βίντεο της παρέμβασης. Δυστυχώς δεν έγινε όπως αναμένονταν σε μια εβδομάδα γιατί υπήρχε απουσία του δασκάλου λόγω ασθένειας.
Ημερομηνία	Αρχικά Παρατηρητή	Συμπεριφορά-Στόχος, Σχόλια, Σχεδιασμός βημάτων
30.11	K.P.	Έγινε η συμπλήρωση της Κλίμακας Αξιολόγησης της Παρέμβασης-15 από τον δάσκαλο και του ερωτηματολογίου διερεύνησης της αποδοχής της παρέμβασης από τους μαθητές/τριες

Παράρτημα II



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ. Σ.
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Εκπαιδευτικού

Καλείστε να συμμετέχετε στην παρακάτω έρευνα που στόχο έχει είτε να διαχειριστεί δυσλειτουργικές συμπεριφορές της τάξης είτε να ενισχύσει λειτουργικές συμπεριφορές με τη χρήση ενός βίντεο αυτο-μοντελοποίησης. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά το έντυπο και βεβαιωθείτε ότι έχουν λυθεί όλες οι απορίες σας πριν συμφωνήσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Ο σκοπός της έρευνας: Ο στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν η παρέμβαση με βίντεο αυτό-μοντελοποίησης μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση συμπεριφορών στη τάξη. Γι αυτό το σκοπό, θα δημιουργηθούν βίντεο με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές/τριες της τάξης να λειτουργούν με βάση κανόνες και κατόπιν αυτά τα βίντεο διάρκειας περίπου 4 λεπτών θα προβάλλονται στη τάξη σε προγραμματισμένο χρόνο που δε θα εμποδίζει την ομαλή λειτουργία και τις υποχρεώσεις της τάξης.

Η Διαδικασία της έρευνας: Όλες οι δραστηριότητες της έρευνας θα λάβουν χώρα στην τάξη των παιδιών. Αρχικά, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών θα γίνει αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης από τους ειδικούς προκειμένου να καταγραφεί όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Στη συνέχεια θα βιντεοσκοπηθούν οι λειτουργικές συμπεριφορές-στόχοι των μαθητών/τριών και θα γίνει επεξεργασία των βίντεο ώστε να περιλαμβάνονται μόνο οι θετικές στάσεις στις διάφορες σκηνές. Τα επεξεργασμένα βίντεο θα προβληθούν στους μαθητές/τριες με ένα οργανωμένο πρόγραμμα σε ένα διάστημα 2-3 εβδομάδων και πάντα ένα κάθε φορά. Στο διάστημα αυτό θα γίνεται παρατήρηση των μαθητών/τριών για να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει αλλαγή στη συμπεριφορά-στόχο.

Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν δεν θα συμπεριληφθούν σε κανένα βίντεο. Το βίντεο δεν θα το δει κανένας μαθητής/τρια ή ενήλικας που δεν συμμετέχει στην έρευνα ή δεν ανήκει στην υποστηρικτική ομάδα του σχολείου.

Κίνδυνοι/προβλήματα: Οι κίνδυνοι των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ελάχιστοι, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες θα απασχολούνται με την ίδια καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο.

Οφέλη: Τα οφέλη από την παρέμβαση είναι πολλά για τους ίδιους του μαθητές/τριες που θα μάθουν να λειτουργούν πιο οργανωμένα στην τάξη με άμεσες συνέπειες όχι μόνο στην επίδοσή τους αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ωρίμανση.

Εμπιστευτικότητα: όλες οι πληροφορίες που θα αναλυθούν θα είναι κωδικοποιημένες ώστε να μην αναγνωριστούν οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, σχολείο). Σε οποιαδήποτε δημοσίευση δεν θα υπάρξει κανένα στοιχείο που να υποδεικνύει τη συμμετοχή συγκεκριμένου μαθητή/τριας. Τα κωδικοποιημένα δεδομένα της έρευνας θα αποθηκευτούν για δέκα χρόνια σε ένα ασφαλές μέρος στο γραφείο του ερευνητή και του επιβλέποντα. Τα βίντεο θα καταστραφούν μετά το τέλος της έρευνας.

Αποζημίωση: Δεν υπάρχει η καταβολή κάποιου χρηματικού ποσού για τη συμμετοχή στην ερευνητική προσπάθεια ούτε για τους ερευνητές ούτε για τους συμμετέχοντες.

Διατύπωση ερωτήσεων: Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η οποία υπολογίζεται να είναι περίπου δυο μήνες, έχετε την δυνατότητα να επικοινωνείτε με την υπεύθυνη ψυχολόγο της έρευνας Καλλιόπη Ρόικου στο τηλέφωνο 6974455711 και στην ηλεκτρονική διεύθυνση kalroikou@hotmail.com. Εάν η κ. Ρόικου δεν καλύψει την ερώτησή σας μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αλιβίζο Σοφό στην ηλεκτρονική διεύθυνση Isofos@aegean.gr

Δυνατότητα Αποχώρησης: Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι οικειοθελής. Μπορείτε να επιλέξετε να μη συμμετέχετε και δεν θα υπάρξει καμία συνέπεια. Εάν αποφασίσετε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή επίσης είναι δικαίωμά σας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ. Σ.
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Εκπαιδευτικού

Έχω διαβάσει και κατανοήσει ως εκπαιδευτικός τη σημασία της συμμετοχής μου στην έρευνα για τη χρήση της παρέμβασης αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στις δυσλειτουργικές συμπεριφορές στην τάξη. Υπογράφοντας το έντυπο, δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή. Γνωρίζω ότι μπορώ να αποχωρίσω από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.

Ονοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού

Ημερομηνία

Υπογραφή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ. Σ.
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Γονιού/Κηδεμόνα

Καλείστε να συμμετέχετε στην παρακάτω έρευνα που στόχο έχει είτε να διαχειριστεί δυσλειτουργικές συμπεριφορές της τάξης είτε να ενισχύσει λειτουργικές συμπεριφορές με τη χρήση βίντεο αυτο-μοντελοποίησης. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά το έντυπο και βεβαιωθείτε ότι έχουν λυθεί όλες οι απορίες σας πριν συμφωνήσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Ο σκοπός της έρευνας: Ο στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν η παρέμβαση με βίντεο αυτο-μοντελοποίησης μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση συμπεριφορών στη τάξη. Γι' αυτό το σκοπό, θα δημιουργηθούν βίντεο με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές/τριες της τάξης να λειτουργούν με βάση κανόνες και κατόπιν αυτά τα βίντεο διάρκειας περίπου 4 λεπτών θα προβάλλονται στην τάξη σε προγραμματισμένο χρόνο που δε θα εμποδίζει την ομαλή λειτουργία και τις υποχρεώσεις της τάξης .

Η Διαδικασία της έρευνας: Όλες οι δραστηριότητες της έρευνας θα λάβουν χώρα στην τάξη των παιδιών. Αρχικά, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών θα γίνει αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης από τους ειδικούς προκειμένου να καταγραφεί όσο γίνεται πιο αντικειμενικά. Στη συνέχεια θα βιντεοσκοπηθούν οι λειτουργικές συμπεριφορές-στόχοι των μαθητών/τριών και θα γίνει επεξεργασία των βίντεο ώστε να περιλαμβάνονται μόνο οι θετικές στάσεις στις διάφορες σκηνές. Τα επεξεργασμένα βίντεο θα προβληθούν στους μαθητές/τριες με ένα οργανωμένο πρόγραμμα σε ένα διάστημα 2-3 εβδομάδων και πάντα ένα κάθε φορά. Στο διάστημα αυτό θα γίνεται παρατήρηση των μαθητών/τριών για να διαπιστώσουμε εάν υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά-στόχο.

Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν δεν θα συμπεριληφθούν σε κανένα βίντεο. Το βίντεο δεν θα το δει κανένας μαθητής/τρια ή ενήλικας που δεν συμμετέχει στην έρευνα ή δεν ανήκει στην υποστηρικτική ομάδα του σχολείου.

Κίνδυνοι/προβλήματα: Οι κίνδυνοι των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ελάχιστοι, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες θα απασχολούνται με την ίδιες καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο.

Οφέλη: Τα οφέλη από την παρέμβαση είναι πολλά για τους ίδιους του μαθητές/τριες που θα μάθουν να λειτουργούν πιο οργανωμένα στην τάξη με άμεσες συνέπειες και στην επίδοσή τους και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ωρίμανση.

Εμπιστευτικότητα: όλες οι πληροφορίες που θα αναλυθούν θα είναι κωδικοποιημένες ώστε να μην αναγνωριστούν οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, σχολείο). Σε οποιαδήποτε δημοσίευση δεν θα υπάρξει κανένα στοιχείο που να υποδεικνύει τη συμμετοχή συγκεκριμένου μαθητή/τριας. Τα κωδικοποιημένα δεδομένα της έρευνας θα αποθηκευτούν για δέκα χρόνια σε ένα ασφαλές μέρος στο γραφείο του ερευνητή και του επιβλέποντα. Τα βίντεο θα καταστραφούν μετά το τέλος της έρευνας.

Αποζημίωση: Δεν υπάρχει η καταβολή κάποιου χρηματικού ποσού για τη συμμετοχή στην ερευνητική προσπάθεια ούτε για τους ερευνητές ούτε για τους συμμετέχοντες.

Διατύπωση ερωτήσεων: Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η οποία υπολογίζεται να είναι περίπου δυο μήνες, έχετε την δυνατότητα να επικοινωνείτε με την υπεύθυνη ψυχολόγο της έρευνας Καλλιόπη Ρόικου στο τηλέφωνο 6974455711 και στην ηλεκτρονική διεύθυνση kalroikou@hotmail.com. Εάν η κ. Ρόικου δεν καλύψει την ερώτησή σας μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αλιβίζο Σοφό στην ηλεκτρονική διεύθυνση Isofos@aegean.gr

Δυνατότητα Αποχώρησης: Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα είναι οικειοθελής. Μπορείτε να επιλέξετε να μη συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα. Δεν θα υπάρξουν συνέπειες στη σχολική ζωή του παιδιού σας και θα συνεχίσει να είναι μέλος της τάξης. Από την άλλη, η συμμετοχή του παιδιού σας θα εκτιμηθεί πολύ γιατί είναι σημαντική σε πολλά επίπεδα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ. Σ.
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Γονιού

Έχω διαβάσει και κατανοήσει ως γονέας/κηδεμόνας τη σημασία της συμμετοχής του παιδιού μου που είναι μαθητής/τρια της Στ' τάξης στην έρευνα για τη χρήση της παρέμβασης αυτο-μοντελοποίηση με βίντεο στην τάξη του/της. Υπογράφοντας το έντυπο, δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή. Γνωρίζω ότι μπορώ να δηλώσω αποχωρίσω από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.

Ονοματεπώνυμο Γονέα

Ημερομηνία

Υπογραφή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ. Σ.
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Μαθητή/τριας

Έχω κατανοήσει τι σημαίνει να συμμετέχω στην έρευνα που θα γίνει στην τάξη μου με τη βοήθεια του βίντεο όπου εγώ και οι συμμαθητές/τριες μου θα είμαστε πρωταγωνιστές. Ο στόχος είναι να συμμετέχουμε στην παρουσίαση των εργασιών μας εντός της τάξης μας και να μάθουμε πώς παρουσιάζουμε εργασίες. Υπογράφω το έντυπο αυτό με όνομά μου και αυτό δείχνει ότι θέλω να συμμετέχω.

Όνοματεπώνυμο μαθητή/τριας

Ημερομηνία

Υπογραφή

Παράρτημα III

Πόσο σημαντικό θεωρώ ότι είναι να μάθω..

κυκλώνω από το 1 (καθόλου σημαντικό) έως το 5 (πολύ σημαντικό):

1.Πώς να συνεργάζομαι ομαδικά	1...2...3...4...5
2.Πώς να συμμετέχω περισσότερο παρουσιάζοντας την εργασία μου μπροστά στην τάξη	1...2...3...4...5
3.Πώς να μην ενοχλώ στο μάθημα, μιλώντας με διπλανούς/ες, προκαλώντας θορύβους, ασχολούμενος/η με κάτι άσχετο	1...2...3...4...5
4.Πώς να εκπαιδευτώ στην οργάνωση μελέτης	1...2...3...4...5
5.Πώς να μάθω να διαχειρίζομαι συγκρούσεις	1...2...3...4...5

Παράρτημα IV

Όνομα Παρατηρητή Διάρκεια: 20 λεπτά

Φύλλο Παρατήρησης Ι ...Μέρα. Ημερομηνία..... Μάθημα Γλώσσα

Μαθητής/τρια 1				Μαθητής/τρια 9			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 2				Μαθητής/τρια 10			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 3				Μαθητής/τρια 11			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 4				Μαθητής/τρια 12			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 5				Μαθητής/τρια 13			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 6				Μαθητής/τρια 14			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 7				Μαθητής/τρια 15			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			
Μαθητής/τρια 8				Μαθητής/τρια 16			
Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας				Συμμετοχή στην παρουσίαση εργασίας			

Φύλλο Παρατήρησης II
Παρουσίαση εργασίας

Όνομα παιδιού:	
1. Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2. Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3. Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4. Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5. Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσω	
6. Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7. Αποχωρώ ήρεμα	
Όνομα παιδιού:	
1.Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3.Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4.Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5.Κοιτάω τους συμμαθητές μου, όταν τελειώσω	
6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7.Αποχωρώ ήρεμα	
Όνομα παιδιού:	
1.Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3.Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4.Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5.Κοιτάω τους συμμαθητές μου, όταν τελειώσω	
6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7.Αποχωρώ ήρεμα	

Όνομα παιδιού:	
1. Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3.Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4. Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5.Κοιτάω τους συμμαθητές μου, όταν τελειώσω	
6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7.Αποχωρώ ήρεμα	
Όνομα παιδιού:	
1.Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3. Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4. Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσω	
6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7.Αποχωρώ ήρεμα	
Όνομα παιδιού:	
1.Στέκομαι μπροστά στον πίνακα	
2.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου	
3. Λέω το θέμα/τίτλο εργασίας	
4. Διαβάζω αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης	
5.Κοιτάω τους συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσω	
6.Λέω/Νεύω «ευχαριστώ»	
7.Αποχωρώ ήρεμα	

Παράρτημα V

Σενάριο του βίντεο αυτό-μοντελοποίησης

1. Το βίντεο ξεκινάει με τον τίτλο «Πώς παρουσιάζει εργασίες η Στ' τάξη του Δ.Σχ. Ζερβοχωρίων 2023-24».
2. Παρουσιάζεται μια γενική εικόνα του συνόλου των μαθητών της Στ' τάξης.
3. Ακουλουθεί ένα πλάνο όπου οι μαθητές/τριες της τάξης σηκώνουν το χέρι τους για να συμμετέχουν στην παρουσίαση των εργασιών τους.
4. Η εισαγωγή πραγματοποιείται με ένα πλάνο «Ποια είναι τα βήματα που κάνουν τα παιδιά για να παρουσιάσουν εργασίες τους» και ακολουθεί στο ίδιο πλάνο «1^ο βήμα. Στέκονται μπροστά στο πίνακα. 2^ο βήμα. Κοιτάνε τους συμμαθητές/τριες τους.»
5. Παρουσιάζονται εικόνες όλων των παιδιών να στέκονται μπροστά στον πίνακα της τάξης και να κοιτάνε τους συμμαθητές/τριες τους ενώ υπάρχει χαλαρή μουσική υπόκρουση.
6. Στο επόμενο πλάνο παρουσιάζεται το «3^ο βήμα. Λένε το θέμα/τίτλο της εργασίας».
7. Ακουλουθούν ηχητικά ντοκουμέντα όπου όλα τα παιδιά εκφωνούν τον τίτλο της εργασίας τους με ένα μαύρο πλάνο στο βίντεο.
8. Στο επόμενο πλάνο παρουσιάζεται το «4^ο βήμα. Διαβάζουν αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης».
9. Ακουλουθούν επιλεγμένες σκηνές από τις παρουσιάσεις όλων των παιδιών όπου διαβάζουν μια περίοδο από την εργασία τους αργά, με σεβασμό στα σημεία στίξης.
10. Στο επόμενο πλάνο παρουσιάζονται τα τρία τελευταία σύγχρονα βήματα «5^ο βήμα. Κοιτάνε τους συμμαθητές/τριες όταν τελειώσουν. 6^ο βήμα. Λένε ή νεύουν «ευχαριστώ». 7^ο βήμα. Αποχωρούν ήρεμα.»
11. Ακολουθούν σκηνές όπου όλα τα παιδιά εκτελούν τα τρία τελευταία βήματα με μουσική επένδυση.
12. Το βίντεο τελειώνει με χειροκροτήματα και με μια ευχή-προτροπή «Καλή επιτυχία στις νέες σας παρουσιάσεις Στ'».

Παράρτημα VI

Κλίμακα Αξιολόγησης Παρέμβασης-15 (Intervention Rating Profile-15, 1985)

Όνομα : _____ Ημερομηνία: _____

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η παρέμβαση με το βίντεο ήταν αποδεκτή για τις ανάγκες των παιδιών						
2. Οι περισσότεροι δάσκαλοι θα θεωρούσαν την παρέμβαση κατάλληλη για παιδιά με αντίστοιχες ανάγκες						
3. Η παρέμβαση αποδείχθηκε αποτελεσματική στην υποστήριξη των συγκεκριμένων αναγκών των παιδιών						
4. Θα πρότεινα την χρήση της παρέμβασης και σε άλλους δασκάλους						
5. Οι ανάγκες των παιδιών ήταν πολύ σοβαρές που να δικαιολογούν την εφαρμογή της παρέμβασης						
6. Οι περισσότεροι δάσκαλοι θα θεωρούσαν την παρέμβαση κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών						
7. Εγώ θα ήμουν πρόθυμος να χρησιμοποιήσω την παρέμβαση με το βίντεο στη τάξη μου						
8. Η παρέμβαση αυτή δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στα παιδιά						
9. Η παρέμβαση με το βίντεο μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για πολλά παιδιά						
10. Η παρέμβαση αυτή ταιριάζει με άλλες που έχω δοκιμάσει στην τάξη μου						
11. Η παρέμβαση ήταν ένας καλός τρόπος να διαχειριστούν οι ανάγκες των παιδιών						
12. Η παρέμβαση με το βίντεο ήταν μια συνετή ενέργεια για τις ανάγκες των παιδιών						
13. Μου άρεσε η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την παρέμβαση						
14. Η παρέμβαση με το βίντεο ήταν ένας καλός τρόπος να διαχειριστώ τις ανάγκες των παιδιών						
15. Σε γενικές γραμμές, η παρέμβαση με το βίντεο έκανε καλό στα παιδιά						

Σύνολο: (υψηλό σκορ δείχνει υψηλή αποδοχή της παρέμβασης).....

Σχόλια:.....

Μετάφραση/προσαρμογή από Witt, J.C. & Elliott, S.N. (1985). Acceptability of classroom intervention strategies. In Kratochwill, T.R. (Ed.), *Advances in School Psychology*, Vol. 4, 251 – 288. Mahwah, NJ: Erlbaum. Reproduced under Fair Use of copyrighted materials for education, scholarship, and research

Παράρτημα VII

Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης της Αποδοχής της Παρέμβασης από τους μαθητές/τριες

(1: δεν μου άρεσε καθόλου- 5: μου άρεσε πολύ)

1. Πώς σου φάνηκε η διαδικασία της βιντεοσκόπησης στην τάξη	1	2	3	4	5
2. Πώς σου φάνηκε η προβολή του βίντεο στη τάξη	1	2	3	4	5
3. Πώς σου φάνηκε η ιδέα να χρησιμοποιήσουμε τη βιντεοσκόπηση για να συμμετέχουμε και να μαθαίνουμε πώς να παρουσιάζουμε εργασίες	1	2	3	4	5
4. Τι θα έλεγες να χρησιμοποιούσαμε το βίντεο και για άλλους στόχους	1	2	3	4	5
5. Ποια βήματα της διαδικασίας δημιουργίας ενός βίντεο βρήκες ενδιαφέροντα					
i) την προετοιμασία και τον σχεδιασμό	1	2	3	4	5
ii) την καταγραφή του βίντεο/βιντεοσκόπηση	1	2	3	4	5
iii) την παρουσίαση της εργασίας σου	1	2	3	4	5
iv) την επεξεργασία του βίντεο	1	2	3	4	5
v) την προβολή του βίντεο	1	2	3	4	5

(1: καθόλου- 5: πολύ)

6. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου στην έρευνα αυτή επηρέασε την εικόνα που έχεις					
i) για τον εαυτό σου	1	2	3	4	5
ii) για τους συμμαθητές/τριες σου	1	2	3	4	5
iii) για την τάξη σου	1	2	3	4	5