



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ



UNIVERSITA DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή
και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές
με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές
δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

**Διερεύνηση των προβλημάτων της ειδικής διδακτικής παρέμβασης σε
μαθητές με ΔΕΠ/Υ στα σχολεία Γενικής Αγωγής**

**Investigation of problems of special teaching intervention to students with
Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the inclusion school**

**L' indagine dei problemi dell' intervento didattico speciale in alunni con
Disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività nella scuola normale**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Γεωργίας Λιάτσου

με Αριθμό Μητρώου: 12132012015

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
2009

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σοφία Ζυγά
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού – Κορέα
Επίκουρη Καθηγήτρια

Νίκος Παπαχριστόπουλος
Διδάκτωρ Καθηγητής

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014

Φύλλο εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: _____


Επόπτης Καθηγητής:

Σοφία Ζυγά (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

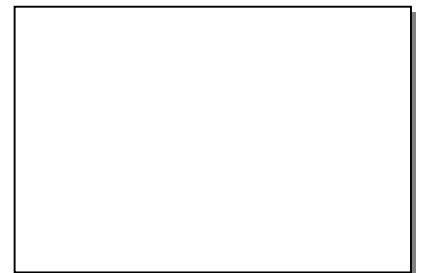


Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:


Μαρία Δροσινού – Κορέα



Νίκος Παπαχριστόπουλος



Βαθμός:



Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ζυγά Σοφία για την καθοδήγηση και την εποικοδομητική κριτική της. Οι παρατηρήσεις, ο σχολιασμός και οι παρεμβάσεις της ήταν ιδιαίτερα ουσιώδεις και διευκόλυναν την υλοποίηση της εργασίας μου. Η συνεργασία μας ήταν άψογη και ιδιαιτέρως παραγωγική. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κα Δροσινού και κο Παπαχριστόπουλο, οι οποίοι υπήρξαν διαθέσιμοι κάθε στιγμή να με βοηθήσουν. Τέλος, δε θα μπορούσα να ξεχάσω τη μητέρα του μαθητή, αλλά και τους δασκάλους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία πραγματοποίησα την έρευνα, για την ευγενική παραχώρηση των συνεντεύξεων, προσφέροντας πολύτιμο γι' αυτούς χρόνο.

Συντομογραφίες

- **ΑΔ** (ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)
- **ΑμΕΕΑ** (ΑΤΟΜΑ με ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ)
- **ΑΠΣ** (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ)
- **ΓΝΩΣΥΚΟΙ** (ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ)
- **ΔΕΠΠΣ** (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ)
- **ΔΕΠ/Υ** (ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ)
- **ΕΑΕ** (ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **ΕΑΕΠ** (ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ)
- **ΕΔΑ** (ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ)
- **ΚΕΔΔΥ** (ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ και ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)
- **ΛΕΒΔ** (ΛΙΣΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)
- **ΠΑΠΕΑΕ** (ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **ΣΑΔΕΠΕΑΕ** (ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **ΣΜΕΑΕ** (ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **ΤΕ** (ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ)
- **BSC** (BASIC SKILLS CHECKLISTS)
- **DSM** (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS)
- **FCSE** (FRAMEWORK CURRICULUM for SPECIAL EDUCATION)
- **ICD** (INTERNATIONAL STATISTICAL CLASSIFICATION OF DISEASES AND RELATED HEALTH PROBLEMS)
- **LCBC** (LISTE di CONTROLLO di BASE COMPETENZE)
- **QADPDIS** (QUADRO ANALITICO DEL PROGRAMMA DI INSEGNAMENTO SPECIALE)

Περίληψεις

Ελληνική περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνούνται τα αποτελέσματα της ειδικής διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με ΔΕΠ/Υ στα σχολεία Γενικής Αγωγής.

- Η κεντρική υπόθεση εργασίας εστιάζεται στο αν οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης.
- Μία ακόμη υπόθεση εργασίας είναι ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι ποιοτικά και ποσοτικά. Το θέμα της έρευνας ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση, που αφορά σε μελέτη περίπτωσης μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα με συμμετοχική παρατήρηση. Για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης ΛΕΒΔ, το ΠΑΠΕΑ, οι παρατηρήσεις για τις γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η εμπειρική παρατήρηση. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη και οι διδακτικοί στόχοι που αφορούν στη συγκέντρωση της προσοχής. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους 27 εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, αλλά και στους 18 συμμαθητές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις στο χώρο του σχολείου από τον διευθυντή, τον ειδικό παιδαγωγό, τον δάσκαλο της γενικής τάξης, τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής και τη μητέρα του υπό παρατήρηση μαθητή.

Αγγλική περίληψη – Summary

In this study the results of special teaching intervention for students with AD/HD in general education schools are being investigated.

- The central hypothesis focuses on whether the behavior of the student with AD/HD disrupts the class and creates confusion and problems during the learning process.
- Another hypothesis is that special teaching intervention can support the smooth and continuous flow of the learning process for the student with AD/HD and maintain a positive climate in the classroom.

The research is conducted in the field of special education and the data collected is qualitative and quantitative. The subject of investigation coincides with the practice part, which relates to the case study of a student with Attention Deficit Disorder with Hyperactivity and participant observation. For the observation, the Tables of informal educational evaluation including Control of Basic Skills Checklists (BSC), the Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN, the observations regarding general and more specific Learning Disabilities, but also the empirical observation were used. Also the teaching goals concerning the focus of attention were taken into account. Questionnaires were administered to 27 teachers of the elementary school, but also at 18 classmates of the student with AD/HD. The data were analyzed by the program excel and the results were presented in tables and graphs. In addition, there were semi-structured interviews taken place at the school by the director, the special educator, the teacher of general class, the physical education teacher and the mother of the student being observed.

Ιταλική περίληψη - Riassunto

In questo studio sono stati esaminati i risultati di intervento speciale

- di insegnamento per gli studenti con DDA/I in scuole di istruzione generale. L'ipotesi centrale si concentra sul fatto che il comportamento dello studente con DDA/I interrompe la classe e crea confusione e problemi durante il processo di apprendimento.
- Un'altra ipotesi è che l'intervento speciale di insegnamento in grado di supportare il flusso regolare e continuo del processo di apprendimento per lo studente con DDA/I e mantenere un clima positivo in classe.

La ricerca è condotta nel campo dell'educazione speciale e dei dati raccolti è di tipo qualitativo e quantitativo. Il tema di indagine coincide con la parte pratica, che si riferisce al caso di studio di uno studente con Disturbo da Deficit di Attenzione con Iperattività e osservazione partecipante. Per l'osservazione, le Tavole della valutazione educativa informale, compreso il Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC), il Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES), le osservazioni in materia di disabilità generali e più specifici difficoltà di apprendimento, ma anche l'osservazione empirica erano usato. Inoltre sono stati presi in considerazione gli obiettivi didattici relativi al centro dell'attenzione. I questionari sono stati somministrati a 27 insegnanti della scuola elementare, ma anche a 18 compagni di classe dello studente con DDA/I. I dati sono stati analizzati con il programma excel ed i risultati sono stati presentati in tabelle e grafici. Inoltre, c'erano interviste semi-strutturate svolte presso la scuola dal direttore, l'educatore speciale, l'insegnante di classe generale, l'insegnante di educazione fisica e la madre dello studente osservata.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Συνομογραφίες.....	5
Περίληψεις.....	6
Ελληνική περίληψη	6
Αγγλική περίληψη - Summary	7
Ιταλική περίληψη – Riassunto	8
Πίνακας περιεχομένων	9
1. Εισαγωγή	13
2. Κεφάλαιο Α': Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος	15
2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο	15
2.1.1. Ιστορική αναδρομή	15
2.1.2. Συμπτωματολογία ΔΕΠ/Υ.....	16
2.1.3. Διαγνωστικά κριτήρια	17
2.1.4. Αιτιολογία ΔΕΠ/Υ	21
2.1.4.1. Νευρολογικοί παράγοντες.....	21
2.1.4.2. Γενετικοί παράγοντες.....	22
2.1.4.3. Περιβαλλοντικά αίτια.....	23
2.1.5. Προβλήματα που συνοδεύουν τη ΔΕΠ/Υ	23
2.1.5.1. Νοητική ανάπτυξη και Μαθησιακές δυσκολίες	23
2.1.5.2. Ανάπτυξη λόγου και ομιλίας	24
2.1.5.3. Αίσθηση του χρόνου	25
2.1.5.4. Συναισθηματικές δυσκολίες	25
2.1.5.5. Προβλήματα συμπεριφοράς	26
2.1.5.6. Κινητική ανάπτυξη.....	27
2.1.6. Διάγνωση και Αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ	27
2.1.6.1. Κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ.....	27

2.1.6.2. Διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης	28
2.1.6.3.. Φαρμακευτική παρέμβαση	30
2.1.6.4. Μη φαρμακευτική αντιμετώπιση.....	32
2.1.6.5. Συνδυασμός παρεμβάσεων.....	33
2.1.7. Ένταξη: Μορφές και Προϋποθέσεις.....	34
2.1.8. Διαφοροποιημένη και άμεση διδασκαλία	38
2.1.9. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)	39
2.2. Σκοπός - Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας	41
3. Κεφάλαιο Β': Πρακτική προσέγγιση	43
3.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	43
3.2. Μελέτη περίπτωσης.....	44
3.3. Συμμετέχοντες.....	45
3.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	45
3.4.1. Διάγνωση μαθητή	45
3.4.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθητή.....	46
3.4.3. Παρατήρηση.....	48
3.4.3.1. Αρχική μέτρηση	49
3.4.3.2. Ενδιάμεση μέτρηση.....	50
3.4.3.3. Τελική μέτρηση	51
3.4.4. Διδακτική αλληλεπίδραση.....	52
3.4.4.1. Αυτοπαρατήρηση.....	52
3.4.4.2. Ετεροπαρατήρηση.....	53
3.4.5. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα.....	54
3.5. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων.....	58
3.5.1. Αξιολόγηση διδακτικού στόχου μέσω κοινωνικών ιστοριών - Πείραμα.....	58
3.5.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών.....	58
3.5.1.2 Παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών.....	59

3.5.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.....	61
3.5.2.1. Δομή και οργάνωση των συνεντεύξεων.....	61
3.5.2.2. Παρουσίαση συνεντεύξεων.....	64
3.5.3. Ερωτηματολόγια.....	75
3.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	76
3.7. Προβλήματα και περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας.....	78
4. Κεφάλαιο Γ': Ερευνητικά αποτελέσματα.....	80
4.1. Αποτελέσματα επί της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης.....	80
4.1.1. Ποιοτικά αποτελέσματα.....	80
4.1.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης.....	80
4.1.2. Ποσοτικά αποτελέσματα.....	81
4.1.2.1. Συνεντεύξεις.....	81
4.1.2.2. Ερωτηματολόγια.....	83
4.1.2.2.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.....	83
4.1.2.2.2. Ερωτηματολόγια μαθητών.....	84
4.2. Αποτελέσματα επί της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης.....	85
4.2.1. Ποιοτικά αποτελέσματα.....	85
4.2.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης.....	85
4.2.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα.....	89
4.2.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση.....	91
4.2.2. Ποσοτικά αποτελέσματα.....	91
4.2.2.1. Κοινωνικές ιστορίες.....	91
4.2.2.2. Συνεντεύξεις.....	94
4.2.2.3. Ερωτηματολόγια.....	96
4.2.2.3.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.....	96
5. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	98
Βιβλιογραφία.....	100

Παράρτημα 1: Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ IV για εκπαιδευτικούς και γονείς.....	106
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	110
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	113
Παράρτημα 4: Σαλονάκια διδακτικών διαφοροποιήσεων.....	114
Παράρτημα 5: Έντυπο κοινωνικής ιστορίας.....	117
Παράρτημα 6: Φωτογραφίες από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ	119

1. Εισαγωγή

«Του αρέσει να χαζεύει, κάθεται με ανοιχτό το βιβλίο στο θρανίο και χαζεύει από το παράθυρο».

«Δεν μπορεί να καθίσει στη θέση του, όλο κάτι άλλο θέλει να κάνει εκτός από τα μαθήματα».

«Ξέρετε πόσες φορές γύρισε στο σπίτι χωρίς μολύβια, βιβλία, μέχρι και την τσάντα ξέχασε».

«Είναι τεμπέλης, δεν του αρέσουν τα γράμματα».

Είναι λίγες από τις εκφράσεις που ακούμε από γονείς. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που περιγράφονται με τους παραπάνω χαρακτηρισμούς και πολλούς ακόμη, μπορεί και να έχουν μια διαταραχή, η οποία ονομάζεται Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ). Σήμερα τη διάγνωση αυτή λαμβάνουν πολύ περισσότερα παιδιά απ' ότι στο παρελθόν. Διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν κατηγορηθεί ως αίτια της ΔΕΠ/Υ, αν και δεν έχει αποδειχθεί ότι η ΔΕΠ/Υ οφείλεται σ' αυτούς, ενώ κατά τον 20^ο αιώνα η ΔΕΠ/Υ συνδέθηκε με νευρολογικούς και γενετικούς παράγοντες.

Η ΔΕΠ/Υ συνήθως πρωτοεμφανίζεται στη νηπιακή ηλικία, δημιουργώντας περισσότερες δυσκολίες κατά τη σχολική ηλικία. Εξακολουθεί ωστόσο, να παραμένει ένα σοβαρό πρόβλημα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ εμφανίζουν έλλειψη συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην παρακολούθηση του μαθήματος και στις σχέσεις με τους δασκάλους τους, αλλά και στη διαχείριση των σχέσεων με φίλους ή συμμαθητές τους. Στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και στο οικογενειακό, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να προσαρμοστούν σε καινούριες καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, παρουσιάζουν έκπτωση στη λειτουργικότητά τους.

Απαραίτητη είναι λοιπόν, η έγκαιρη διάγνωση, με προϋπόθεση τα συμπτώματα να έχουν κάνει την εμφάνισή τους πριν από το 7^ο έτος της ηλικίας του παιδιού και να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μηνών, χωρίς να αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Η αντιμετώπιση της διαταραχής γίνεται με φαρμακευτική παρέμβαση ή με άλλες παρεμβάσεις ή ακόμα και με συνδυασμό των παραπάνω. Τα παιδιά αυτά με την

κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να βελτιωθούν στο σχολείο, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, επαγγελματικές προοπτικές και φυσικά καλύτερη ποιότητα ζωής.

2. Κεφάλαιο Α': Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1.1. Ιστορική αναδρομή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα πρωτοεμφανίζεται στη νηπιακή ηλικία, αλλά τα συμπτώματα γίνονται εντονότερα κατά τη σχολική ηλικία, όπου το παιδί δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή οι δυσκολίες συνήθως συνεχίζονται. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, ένας στους είκοσι μαθητές παρουσιάζει ΔΕΠ/Υ, κάτι που αντιστοιχεί σε ένα ή δύο μαθητές σε κάθε σχολικό τμήμα (Τομαράς, 2010: 56-57).

Η ΔΕΠ/Υ είναι γνωστή, όχι βέβαια με τη συγκεκριμένη ονομασία, ήδη από την εποχή του Ιπποκράτη, πριν από 2500 χρόνια (www.adhdhellas.org). Το 1862, ο ιερέας ιατρός Δρ. Heinrich Hoffman αναφέρεται σε ένα μη καθυστερημένο, υπερκινητικό παιδί, μέσα από το ποίημά του «Η ιστορία του ανήσυχου Φιλίππου», ενώ το 1877 σε ιρλανδικά βιβλία για τη νοητική καθυστέρηση γίνεται λόγος για περιστατικά με συμπτώματα υπερκινητικότητας και εμφάνισης δυσκολίας στην προσοχή (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2001: 75).

Το 1902 ο George Still περιέγραψε μια ομάδα με 43 παιδιά, τα οποία εμφάνιζαν συμπτώματα, τα οποία σήμερα ανήκουν στη συμπτωματολογία της ΔΕΠ/Υ. Τα παιδιά αυτά κατά τον Still, εμφάνιζαν ελλείμματα στην «ηθική βούληση» και στον «ηθικό έλεγχο της συμπεριφοράς», λόγω οργανικών προβλημάτων. Αυτή η θεωρία έγινε πιο συγκεκριμένη το 1947, όταν εμφανίστηκε η θεωρία της «εγκεφαλικής βλάβης», η οποία όμως αντικαταστάθηκε αργότερα από τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος διατηρήθηκε μέχρι τη δεκαετία του 1960. Με το πέρασμα των χρόνων, επιδιώχθηκε η συμπεριφορική περιγραφή των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ. Εγκαταλείφθηκε λοιπόν, ο παραπάνω όρος και έδωσε τη θέση του στον όρο «υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία», που παρουσιάστηκε το 1968 στο DSM-II.

Το 1972 και 1980, οι έρευνες της Douglas ενδέχεται να άλλαξαν την ονομασία του συνδρόμου. Υποστήριξε ότι το κυρίαρχο σύμπτωμα του συνδρόμου είναι η διάσπαση της προσοχής και όχι η υπερκινητικότητα. Το 1980 λοιπόν, στο DSM-III,

το σύνδρομο ονομάστηκε «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα».

Το 1994 δόθηκε έμφαση στα συμπτώματα του συνδρόμου που χαρακτηρίζονται από τις δυσκολίες στον αυτοέλεγχο και στην αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων, με αποτέλεσμα να συμπεριληφθεί η υπερκινητικότητα στην ονομασία της διαταραχής στην τέταρτη έκδοση του DSM.

Τελικά στο DSM-IV, το σύνδρομο παίρνει την ονομασία «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα» και χωρίζεται ανάλογα με την εμφάνιση των συμπτωμάτων σε τρεις τύπους, οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια του κεφαλαίου (Μανιαδάκη, 2001: 22-23).

2.1.2. Συμπτωματολογία ΔΕΠ/Υ

Ο όρος ΔΕΠ/Υ αναφέρεται σε παιδιά που παρουσιάζουν έλλειμμα προσοχής, σε συνδυασμό με υπερκινητικότητα ή χωρίς. Η ΔΕΠ/Υ εκδηλώνεται από την προσχολική κιόλας, ηλικία και εκδηλώνεται με ενεργητικότητα, που συνεχίζεται και στη μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού (Δροσινού & Χατζηγεωργίου, 2007: 105-120, Merrell & Tymms, 2001: 43-56).

Οι Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου και Παπαδημητρίου ανέφεραν ότι «ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα, η συμπτωματολογία της ΔΕΠ/Υ διαφοροποιείται και χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη για την ηλικία απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα».

Συγκεκριμένα, στα παιδιά τα συμπτώματα απροσεξίας που παρουσιάζονται είναι η αδυναμία ολοκλήρωσης εργασιών, η εύκολη διάσπαση και η δυσκολία συγκέντρωσης. Τα συμπτώματα παρορμητικότητας είναι ο χαμηλός αυτοέλεγχος, η δυσκολία παραμονής στη σειρά και η κυρίως λεκτική, αδιακρισία. Όσον αφορά στα συμπτώματα υπερκινητικότητας, σχετίζονται με την υπερβολική κινητικότητα και ομιλία, ενώ το παιδί μοιάζει να έχει «μοτεράκι».

Στους εφήβους, τα συμπτώματα απροσεξίας εκδηλώνονται με αδυναμία εκπλήρωσης ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, εύκολη διάσπαση, δυσκολίες στην επικοινωνία και διαταραχή της διάθεσης. Τα συμπτώματα παρορμητικότητας ταυτίζονται με χαμηλό αυτοέλεγχο και συχνή εμπλοκή σε σεξουαλικές δραστηριότητες υψηλού κινδύνου, ενώ τα συμπτώματα υπερκινητικότητας επιφέρουν κατάχρηση ουσιών και υποκειμενικό αίσθημα κινητικής ανησυχίας.

Τέλος, στους ενήλικες τα συμπτώματα απροσεξίας εκδηλώνονται με δυσκολία διατήρησης της προσοχής, ευκολία διάσπασης και δυσκολία στο να ακούει το άτομο τους άλλους. Ο χαμηλός έλεγχος των παρορμήσεων, τα προβλήματα με την οδήγηση και η αδυναμία ελέγχου και αναστολής των συναισθηματικών αντιδράσεων αποτελούν συμπτώματα παρορμητικότητας, που παρατηρούνται στους ενήλικες, ενώ ως συμπτώματα υπερκινητικότητας, αναφέρονται οι πολυάριθμες νευρικές κινήσεις, η υπερβολική ομιλία, το υποκειμενικό αίσθημα κινητικής ανησυχίας, καθώς και η κατάχρηση ουσιών (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012: 564).

2.1.3. Διαγνωστικά κριτήρια

Η τελευταία έκδοση του αμερικανικού διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών, το **DSM-IV**, περιλαμβάνει και τη ΔΕΠ/Υ, και πιο συγκεκριμένα ορίζει ότι η διάγνωση μπορεί να γίνει σε τρεις διαφορετικούς τύπους (ΔΕΠ/Υ με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, ΔΕΠ/Υ με προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό – Παρορμητικό Τύπο ή ΔΕΠ/Υ Συνδυασμένο Τύπο), αναλόγως με τα κριτήρια που εμφανίζει κάθε άτομο. Προκειμένου να διαγνωσθεί με ΔΕΠ/Υ ένα άτομο, θα πρέπει να έχει εμφανίσει τα πρώτα συμπτώματα πριν το 7^ο έτος της ηλικίας του και να τα διατηρεί για τουλάχιστον 6 μήνες, χωρίς να αποτελούν αναπτυξιακό επακόλουθο. Επιπλέον, θα πρέπει λόγω των συμπτωμάτων το άτομο να παρουσιάζει μειωμένη λειτουργικότητα σε περισσότερους από έναν τομείς (Barkley, 2005: 14).

A. Ένα από τα δύο, (1) ή (2)

(1) Έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα απροσεξίας, που επιμένουν για διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπές σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο:

Απροσεξία

- Συχνά αποτυγχάνει να συγκεντρώσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο, στην εργασία ή σε άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε δραστηριότητες ή στο παιχνίδι.
- Συχνά μοιάζει να μην ακούει όταν του απευθύνεται άμεσα ο λόγος.

- Συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες και αποτυγχάνει στην ολοκλήρωση σχολικών εργασιών ή καθηκόντων στην τάξη ή στο σπίτι (όχι λόγω εναντιωματικής συμπεριφοράς ή αδυναμίας κατανόησης των οδηγιών).
- Συχνά δυσκολεύεται στην οργάνωση δουλειών ή δραστηριοτήτων.
- Συχνά αποφεύγει, δεν επιθυμεί ή διστάζει να αναλάβει καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική προσπάθεια (όπως σχολικές εργασίες ή ασκήσεις για το σπίτι).
- Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (παιχνίδια, ασκήσεις, βιβλία, μολύβια, κ.λπ.).
- Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

(2) Έξι ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, που επιμένουν για διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπές σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο:

Υπερκινητικότητα

- Συχνά κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στη θέση του.
- Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες θα ήταν αναμενόμενο να παραμείνει στη θέση του.
- Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί ή σκαρφαλώνει σε αντικείμενα σε ακατάλληλες στιγμές (στους εφήβους και στους ενήλικες αυτό μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανησυχίας).
- Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετάσχει ήσυχα σε δραστηριότητες.
- Συχνά βρίσκεται «υπ' ατμόν» ή φέρεται σαν να τον «τραβά μια μηχανή».
- Συχνά μιλά πολύ και ακατάπαυστα.

Παρορμητικότητα

- Συχνά απαντά απερίσκεπτα, πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
- Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.

- Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνοντας σε συζητήσεις ή παιχνίδια) (Καλαντζή – Αζίζι & Καραδήμας, 2004: 229).

Β. Ορισμένα συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας ή απροσεξίας που προκαλούν έκπτωση της λειτουργικότητας ήταν παρόντα πριν την ηλικία των 7 ετών.

Γ. Η έκπτωση εξαιτίας των συμπτωμάτων είναι παρούσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια, για παράδειγμα στο σχολείο (ή στην εργασία) και στο σπίτι.

Δ. Πρέπει να υπάρχει σαφής απόδειξη κλινικά σημαντικής έκπτωσης στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Ε. Τα συμπτώματα δεν εμφανίζονται αποκλειστικά στη διάρκεια της πορείας μιας Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, Σχιζοφρένειας ή άλλης Ψυχωτικής Διαταραχής και δεν εξηγούνται καλύτερα με άλλη ψυχική διαταραχή (π.χ. Διαταραχή της Διάθεσης, Αγχώδης Διαταραχή, Αποσυνδετική Διαταραχή ή Διαταραχή της Προσωπικότητας).

Η κωδικοποίηση της διαταραχής γίνεται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, με βάση τους παρακάτω τύπους:

- 314.01 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα Συνδυασμένος Τύπος: Όταν πληρούνται αμφότερα τα Κριτήρια A1 και A2 κατά τους τελευταίους 6 μήνες,
- 314.00 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο: Όταν πληρούται το Κριτήριο A1, αλλά δεν πληρούται το Κριτήριο A2 τους τελευταίους 6 μήνες.
- 314.01 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό - Παρορμητικό Τύπο: Όταν πληρούται το Κριτήριο A2, αλλά δεν πληρούται το Κριτήριο A1 τους τελευταίους 6 μήνες.
- 314. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς: Εδώ συγκαταλέγονται διαταραχές με προεξάρχοντα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα.

Σημείωση κωδικοποίησης: Σε άτομα (ιδιαίτερα σε εφήβους και ενήλικες) τα οποία επί του παρόντος παρουσιάζουν συμπτώματα που δεν πληρούν πια τα κριτήρια θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ο προσδιορισμός «Σε Μερική Ύφεση».

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV έχουν οριστεί από μια επιστημονική επιτροπή με κορυφαίους ειδικούς, οι οποίοι έχουν βασιστεί σε πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάζουν εγκυρότητα. Για το λόγο αυτό, αποτελεί ένα έγκυρο σύγχρονο εργαλείο, αν και υπάρχουν αμφιβολίες για το κατά πόσο η ΔΕΠ/Υ με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο αποτελεί υποκατηγορία της ΔΕΠ/Υ ή είναι μια διαφορετική διαταραχή. Γίνεται επίσης, λόγος για τη διαφοροποίηση των κριτηρίων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο, κάτι που καθιστά αναγκαία την επανεξέτασή τους σε επόμενη έκδοση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 72-74).

Το διαγνωστικό εγχειρίδιο **ICD-10**, που εκδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) στη Γενεύη, αποτελεί το διαγνωστικό κριτήριο με τη μεγαλύτερη απήχηση στην Ευρώπη και εντάσσει τις διαταραχές υπερκινητικού τύπου στην κατηγορία F90 «Διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος με έναρξη συνήθως κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία», τις οποίες ταξινομεί σε τέσσερις επιμέρους τύπους:

F90.0 Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής,

F90.1 Διαταραχή της διαγωγής υπερκινητικού τύπου,

F90.8 Άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου,

F90.9 Διαταραχή υπερκινητικού τύπου μη καθοριζόμενη.

Τα κριτήρια δεν κατηγοριοποιούνται όπως στο DSM-IV, ούτε ορίζεται ορισμένος αριθμός συμπτωμάτων που πρέπει να πληρούνται για τη διάγνωση. Περιγράφονται οι συμπεριφορές και δίνονται αναλυτικά τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά της διαταραχής, που είναι η ελλειμματική προσοχή και η υπερδραστηριότητα, ενώ προϋπόθεση αποτελεί η εμφάνιση και των δύο συμπτωμάτων πριν το 6^ο έτος της ηλικίας, η διάρκειά τους, να μην αναλογούν στη νοημοσύνη και ηλικία του παιδιού, αλλά να είναι και εμφανή σε περισσότερες από μία καταστάσεις.

Η διάγνωση προϋποθέτει την απουσία άλλων διαταραχών άγχους, σχιζοφρένειας, κ.λπ., ενώ υποστηρίζεται ότι τα συμπτώματα επιμένουν στο χρόνο, αν και πολλά άτομα με υπερκινητικού τύπου διαταραχές βελτιώνονται σταδιακά.

Η ελλειμματική προσοχή εκδηλώνεται μέσα από την ταχεία εγκατάλειψη των ασχολιών και τη μη ολοκλήρωσή τους, αφού πολύ γρήγορα χάνεται το ενδιαφέρον γι'

αυτές, ενώ η υπερδραστηριότητα ισοδυναμεί με υπερβολική ανησυχία (συνεχείς κινήσεις, θόρυβος, φλυαρία) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 74-75).

Ωστόσο, θα πρέπει κανείς να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μπορέσει να διακρίνει εάν οι παραπάνω συμπεριφορές οφείλονται σε ΔΕΠ/Υ ή απλή επιζήτηση προσοχής. Σύμφωνα με τον Mellor, αυτά είναι δύο ξεχωριστά προβλήματα που δε θα πρέπει να συγχέονται. Γι' αυτό, απαιτείται η διερεύνηση των αιτίων αυτής της συμπεριφοράς, καθώς μόνο αν γίνει διάκριση μεταξύ των δύο προβλημάτων μπορεί αυτό να βοηθήσει στις επιτυχείς προσεγγίσεις για την παρέμβαση (Mellor, 2009: 26-35).

2.1.4. Αιτιολογία ΔΕΠ/Υ

2.1.4.1. Νευρολογικοί παράγοντες

Ο γιατρός George Still, στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα συνέδεσε το σύνδρομο με νευρολογικά αίτια και χαρακτήρισε τα άτομα με ΔΕΠ/Υ ως άτομα με αδύναμη βούληση, με ελλείμματα στη ρύθμιση του συναισθήματος και στην οργάνωση της συμπεριφοράς (Barkley, 2005: 31-33). Την περίοδο 1947-1951 δημοσιεύσεις υποστήριζαν την φαρμακευτική αντιμετώπιση της παθολογίας της συμπεριφοράς. Θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των δυσκολιών της συμπεριφοράς, είχαν οι αμφεταμίνες. Από τότε συχνά προτείνονται διεγερτικές ουσίες για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 36-37). Έρευνες της Quinn (1995), βασίστηκαν σε μια νευροχημική και νευροανατομική προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι οι νευροδιαβιβαστές ντοπαμίνη και νοραδρεναλίνη επηρεάζουν τη λειτουργία άλλων νευροδιαβιβαστών, οι οποίοι ευθύνονται για τον έλεγχο της συμπεριφοράς, αλλά και για την ωρίμανση περιοχών του πρόσθιου τμήματος του εγκεφάλου (Ράπτης, 2012: 72-74). Ο Russel Barkle, κορυφαίος μελετητής του θέματος στις ΗΠΑ, το 1995 υποστήριξε ότι η βάση του προβλήματος είναι νευροχημική και σχετίζεται με την οπίσθια και απομονωμένη περιοχή του οπτικού πεδίου. Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν προβλήματα στον αυτοέλεγχο, λόγω κάποιας δυσλειτουργίας στην κεντρική αναστολή.

Όσον αφορά στην υπερκινητικότητα, διατυπώθηκε και στη Γερμανία η υπόθεση ότι οφείλεται σε ένα ένζυμο του εγκεφάλου, την μονοαμινοξειδάση Α που παράγεται

στα παιδιά αυτά για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και σε υπερβολική ποσότητα, ενώ μειώνεται νωρίς στην εφηβεία (Neuhaus, 1998: 66-77).

Επομένως, η ΔΕΠ/Υ σχετίζεται με ανωμαλίες στις συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχουν την παρορμητικότητα, οι οποίες, αν υποστούν βλάβη, το άτομο παρουσιάζει ελλείμματα στον αυτοέλεγχο. Ωστόσο, σε καμία από τις πρόσφατες μελέτες δεν εντοπίστηκε βλάβη στη δομή του εγκεφάλου ατόμων με τη συγκεκριμένη διαταραχή, απλώς οι περιοχές εκείνες που σχετίζονται με τη ΔΕΠ/Υ είναι μικρότερες σε μέγεθος από το κανονικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ασυμμετρία μεταξύ δεξιάς και αριστερής μετωπιαίας περιοχής, ενώ κάτι τέτοιο είναι το φυσιολογικό (οι δεξιές είναι μεγαλύτερες από τις αριστερές περιοχές) (Barkley, 2005: 33-37).

2.1.4.2. Γενετικοί παράγοντες

Σύμφωνα με έρευνες των Biederman (1990), Pauls (1991) και Stevenson (1994), η άποψη περί κληρονομικότητας επιβεβαιώνεται, καθώς στις οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ υπάρχουν στενοί συγγενείς με την ίδια διαταραχή ή με άλλα ψυχοπαθολογικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη, διαταραχές διαγωγής, κατάχρηση ουσιών. Διαπιστώθηκε επίσης, πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συγγένειας, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης της διαταραχής (Ράπτης, 2012: 72-74).

Δεν υπάρχουν αρκετές αποδείξεις που να ενισχύουν τη θέση ότι η ΔΕΠ/Υ είναι το αποτέλεσμα ανωμαλιών στη δομή των χρωμοσωμάτων. Παιδιά με τέτοιου είδους χρωμοσωμικές ανωμαλίες ίσως έχουν μεγαλύτερα προβλήματα προσοχής από τα κανονικά, αλλά αυτές οι ανωμαλίες είναι πολύ ασυνήθιστες στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο ότι η ΔΕΠ/Υ είναι ένα χαρακτηριστικό με άκρως κληρονομικό χαρακτήρα, καθιστώντας την κληρονομικότητα μια από τις καλύτερα τεκμηριωμένες αιτιολογίες για τη διαταραχή. Η έρευνα των γενετικών μηχανισμών που εμπλέκονται στη μετάδοση της ΔΕΠ/Υ από γενιά σε γενιά, υπόσχεται να αποτελέσει μια πιο γόνιμη και συναρπαστική περιοχή ερευνητικής προσπάθειας για τα επόμενα χρόνια, καθώς το ανθρώπινο γονίδιο χαρτογραφείται και γίνεται όλο και πιο κατανοητό με το πέρασ των χρόνων (Barkley, 2005: 37-41, Cassidy, James & Wiggs, 2001: 167-173).

2.1.4.3. Περιβαλλοντικά αίτια

Κατά τον Πάλλη Ευστράτιο, παιδοψυχίατρο της Ευρωκλινικής Παίδων, στην αιτιοπαθογένεια της νόσου συμμετέχουν περιβαλλοντικοί παράγοντες. Επιπλέον, η έκθεση του εμβρύου στο αλκοόλ και στο κάπνισμα, η προεκλαμψία της κύησης, οι χαμηλοί καρδιακοί παλμοί του κατά τη διάρκεια του τοκετού και η μικρή περικρανιακή περίμετρος έχουν συνδεθεί σε διάφορες έρευνες με την υπερκινητικότητα (Πάλλης, 2007: 52-53). Παράγοντες που σχετίζονται με τροφικές αλλεργίες, κακή διατροφή και λοιμώδεις νόσους δεν έχουν εξακριβωθεί, ενώ οι απόψεις των Willis και Lonaas (1997) που θεωρούν ως αίτιο της ΔΕΠ/Υ τη λανθασμένη συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά, αναιρούνται μετά από μελέτες που υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των γονέων αποτελεί αντίδραση στη δύσκολη συμπεριφορά των παιδιών τους, και όχι αιτία (Ράπτης, 2012: 72-74).

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα σε 586 παιδιά με ΔΕΠ/Υ πάνω από έξι χρονών στην Αυστραλία, τα διαζύγια, οι δεύτεροι γάμοι και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των οικογενειακών μελών συσχετίζονται σημαντικά με το προφίλ των συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για ειδικές μονάδες θεραπείας για τις οικογένειες αυτές (Heckel, Clarke, Barry, McCarthy & Selikowitz, 2013: 353-373). Αν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν έχουν αποδειχθεί ως αίτιο της ΔΕΠ/Υ, ωστόσο θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν, καθώς φαίνεται να επηρεάζουν την τελική έκβαση των ατόμων αυτών.

2.1.5. Προβλήματα που συνοδεύουν τη ΔΕΠ/Υ

2.1.5.1. Νοητική ανάπτυξη και Μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τη Γιαννοπούλου, η ΔΕΠ/Υ επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Οι Sonuga – Barkle και συνεργάτες διαπίστωσαν το 1994 πως παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ/Υ είχαν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 85-86).

Συγκεκριμένα, η διαταραχή επηρεάζει την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και την αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί. Ως αποτέλεσμα, οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των παιδιών αυτών, σχετίζονται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα, τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν σε δοκιμασίες, που απαιτούν αυξημένα επίπεδα συγκέντρωσης της προσοχής και την

ανησυχία που παρουσιάζουν μέσα στην τάξη, αλλά και στο σπίτι την ώρα της μελέτης των μαθημάτων τους. Τα προβλήματα αυτοελέγχου και κοινωνικής αντίληψης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και τις μαθηματικές ικανότητες, ωστόσο δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Πολλές φορές, λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζουν, οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ χρειάζεται να επαναλάβουν κάποια τάξη ή να φοιτήσουν σε κάποια ειδική ή παράλληλη τάξη. Επίσης, σε ποσοστό 10-35% τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ ενδέχεται να εγκαταλείψουν το σχολείο. Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη, «το 8-39% των παιδιών αυτών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, το 12-27% στα μαθηματικά και το 12-27% στην ορθογραφία» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 100-107, Caron & Rutter, 1991: 1063-1080).

Δυσκολεύονται στην ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την ολοκλήρωση μιας εργασίας, στη μνήμη εργασίας και στις διαδικασίες αυτορρύθμισης. Τείνουν να επιλέγουν τις πιο εύκολες στην εκτέλεσή τους στρατηγικές επίλυσης μιας άσκησης, ωστόσο οι στρατηγικές αυτές είναι οι λιγότερο αποτελεσματικές. Η ελλιπής ανάπτυξη του εσωτερικευμένου λόγου τους εξαρτάται από τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες όμως συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Ως αποτέλεσμα, μένουν πίσω καθώς οι σχολικές απαιτήσεις αυξάνονται, οδηγούνται στην απογοήτευση και σταδιακά στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι, εγκαταλείπουν το σχολείο συνήθως κατά την εφηβική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 161-168).

Οι τελευταίες νευροεπιστημονικές μελέτες του εγκεφάλου ατόμων με ΔΕΠ/Υ υποστηρίζουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα είναι ενδογενές χαρακτηριστικό της ίδιας της διαταραχής (Martinussen, Tannock, McInnes, & Chaban, 2009: 32).

2.1.5.2. Ανάπτυξη λόγου και ομιλίας

Επιπροσθέτως, πολλές φορές τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Δείχνουν να είναι πιο ομιλητικά από τα «φυσιολογικά» παιδιά, όταν επικοινωνούν ελεύθερα, αλλά όταν βρεθούν σε καταστάσεις που πρέπει να οργανώσουν το λόγο τους, μιλούν λιγότερο. Ο λόγος τους σε τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι καλά οργανωμένος, ούτε έχει κανονική ροή, καθώς

δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους. Συχνά «κολλούν» στις προτάσεις τους τις συλλαβές «εμ...» ή «α...» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 100-107).

2.1.5.3. Αίσθηση του χρόνου

Συνήθως οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ εμφανίζουν δυσκολίες στην αίσθηση του χρόνου. Δυσκολεύονται να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τον χρόνο που διαθέτουν για την ολοκλήρωση ενός έργου. Το γεγονός ότι μειονεκτούν ως προς την ικανότητα ακριβούς εκτίμησης του χρόνου τους, τα οδηγεί στο να βγαίνουν εκτός των χρονικών ορίων που τους τίθενται.

2.1.5.4. Συναισθηματικές δυσκολίες

Οι συναισθηματικές δυσκολίες είναι αρκετές στο παιδί με ΔΕΠ/Υ και είναι αυτές που καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τα προβλήματά τους, ενώ εισπράττουν συγχρόνως την απογοήτευση των γονιών και των δασκάλων τους, έπειτα από κάθε αποτυχημένη τους προσπάθεια. Έτσι, αισθάνονται άσχημα με τον εαυτό τους, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα είναι κυρίαρχα.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ βιώνουν τον κόσμο γύρω τους ως εχθρικό. Δυσφορούν στη σωματική επαφή και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και των άλλων δίπλα τους. Παρουσιάζονται έτσι συχνά βίαια προς τα ζώα ή τους συμμαθητές τους και έτσι πολλές φορές δεν κατανοούν και την απόρριψη που δέχονται από τους άλλους, αλλά ούτε και την τιμωρία. Επίσης, βιώνουν αισθήματα ματαιώσης και συχνά γίνονται οξύθυμα και ευερέθιστα, πράγμα που οφείλεται στη δυσκολία διεκπεραίωσης των καθηκόντων τους και στο άγχος που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους (Καλαντζή - Αζίζι, 2003: 227).

Αξίζει να αναφερθεί επίσης, και η δυσκολία τους στο να θέτουν στόχους. Οι στόχοι καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας και αυξάνουν το κίνητρο. Το μειωμένο κίνητρο και η μειωμένη προσπάθεια προς την ολοκλήρωση μιας εργασίας συνδέεται με την έλλειψη ή αποφυγή των στόχων, κάτι που παρατηρείται συχνά στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Παραιτούνται εύκολα και παρουσιάζουν έλλειψη επιμονής, όταν συναντούν δυσκολίες. Δε διαβάζουν με ευχαρίστηση τα μαθήματά τους, αλλά υπό πίεση με στόχο να ανταμειφθούν. Ως αποτέλεσμα, το σχολείο αποτελεί γι' αυτά συνήθως μια επίπονη διαδικασία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 165-168).

2.1.5.5. Προβλήματα συμπεριφοράς

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ συχνά μιλούν ακατάπαυστα, διακόπτοντας τους άλλους. Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία στο να περιμένουν τη σειρά τους, σε ένα παιχνίδι για παράδειγμα. Επιδεικνύουν τη συμπεριφορά αυτή με έναν επίμονο και διαρκή τρόπο. Άθελά τους, πολλές φορές, χτυπούν τους συμμαθητές τους λόγω των αδέξιων κινήσεών τους και όλα αυτά, τους οδηγούν στο να προκαλούν την αντιπάθεια των γύρω τους. Έτσι γίνονται αντιπαθή, χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Τα άλλα παιδιά συχνά αποφεύγουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ, γιατί η συμπεριφορά του είναι απρόβλεπτη και ανυπόμονη. Ως αποτέλεσμα το παιδί με ΔΕΠ/Υ μένει μόνο του, αποξενώνεται και καταλήγει να μετανιώνει για τη συμπεριφορά του, λέγοντας «δε μπορούσα να το αποτρέψω» (Terrell & Passenger, 2007: 10-11).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τις συναισθηματικές εκφράσεις και τις πράξεις των άλλων ή και τον τόνο της φωνής τους, κι αυτό συχνά εκδηλώνεται με αυξημένη επιθετικότητα προς τους γύρω τους. Σύμφωνα με τη Γιαννοπούλου, καθώς παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην επεξεργασία των κοινωνικών ερεθισμάτων, δυσκολεύονται και στην εκμάθηση των κανόνων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 84-85).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ΔΕΠ/Υ και η διαταραχή διαγωγής μοιράζονται ένα κοινό βιολογικό υπόστρωμα, το οποίο ελλοχεύει την εμπλοκή του παιδιού με ΔΕΠ/Υ σε συχνές διαμάχες. Ο κίνδυνος αυξάνεται όταν το παιδί μεγαλώνει σε συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της επιθετικότητάς του, όπως είναι για παράδειγμα η ενδοοικογενειακή βία ή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επιπλέον, η παρορμητικότητα που εμφανίζουν τα παιδιά λόγω της διαταραχής επιδεινώνει το πρόβλημα, καθώς ενεργούν χωρίς να σκέφτονται και δεν μπορούν έτσι να αναστείλουν εκείνες από τις επιθυμίες τους, οι οποίες αντιτίθενται στους κοινωνικούς κανόνες. Η έλλειψη υπακοής που παρουσιάζουν με στόχο να προσελκύσουν την προσοχή, οδηγεί συχνά στη δημιουργία προβλημάτων με τους συνομηλίκους τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κι αυτό δεν αποτελεί κανόνα, μπορεί να οδηγηθούν σε μικροκλοπές, επιθετική συμπεριφορά και αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, όπως κατάχρηση ουσιών και καταστροφή ξένης περιουσίας (Μανιαδάκη, 2001: 65-68). Μάλιστα, η συννοσηρότητα της ΔΕΠ/Υ και της διαταραχής της διαγωγής βρίσκεται σε αρκετά υψηλά ποσοστά στους εφήβους.

2.1.5.6. Κινητική ανάπτυξη

Στη νηπιακή ηλικία τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στο συντονισμό των κινήσεών τους και αδεξιότητα, ειδικά σε δραστηριότητες που απαιτούν λεπτή κινητικότητα και ελεγχόμενες κινήσεις. Γι' αυτό το λόγο, ίσως παρατηρείται, και πιο έντονα όταν ξεκινά το σχολείο, η αδυναμία τους στον χειρισμό του μολυβιού για να γράψουν ή να ζωγραφίσουν. Στη σχολική επίσης ηλικία, η παρορμητική και υπερκινητική τους συμπεριφορά τα δυσκολεύει να παραμείνουν καθιστά για πολλή ώρα, ενώ ακόμα κι αν κάθονται κάνουν άσκοπες κινήσεις και θόρυβο, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν το μάθημα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012: 137-142).

Τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ/Υ, σύμφωνα με μελέτες, συνεχίζονται και κατά την εφηβεία και συνδέονται με χρόνια υποεπίδοση. Επομένως, η ΔΕΠ/Υ δεν είναι απλώς μια συμπεριφορική διαταραχή. Αντιθέτως, συνεπάγεται νοητικές και νευροψυχολογικές ελλειμματικότητες, τις οποίες παρουσιάζει το άτομο από τη νηπιακή του ηλικία, με αποτέλεσμα τις μαθησιακές και ακαδημαϊκές του αποτυχίες στο σχολικό πλαίσιο και μετέπειτα (Λιβανίου, 2004: 132).

2.1.6. Διάγνωση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ

2.1.6.1. Κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ

Η ΔΕΠ/Υ αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες διαταραχές συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας. Οι DuPaul, Power, Αναστασόπουλος και Reid μετά τη δημοσίευση της τέταρτης έκδοσης του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών ανέλαβαν τη δημιουργία ενός σύντομου ερωτηματολογίου, με στόχο τον έγκαιρο και έγκυρο εντοπισμό, αλλά και τον καθορισμό της συχνότητας των συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Κατασκευάστηκε λοιπόν, η Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ (ADHD Rating Scale-IV), σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV, η στάθμιση της οποίας μετά από τροποποιήσεις ξεκίνησε στον ελληνικό πληθυσμό το 1999. Η αξιολόγηση της ΔΕΠ/Υ περιλαμβάνει διαγνωστικές συνεντεύξεις με το παιδί, τους γονείς και τους δασκάλους του, συμπλήρωση των κλιμάκων αξιολόγησης της συμπεριφοράς από εκπαιδευτικούς και γονείς, κλινική αξιολόγηση, αλλά και άμεση παρατήρηση του παιδιού. Η κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ για γονείς, αλλά και η κλίμακα για τους εκπαιδευτικούς αποτελούνται από

δύο υποκλίμακες: την υποκλίμακα Ελλειμματικής Προσοχής (9 ερωτήσεις) και την υποκλίμακα της Υπερκινητικότητας – Παρορμητικότητας (9 ερωτήσεις) (Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005: 11-28).

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους γονείς χρησιμοποιούνται χωρίς να απαιτείται άδεια, καθώς έχουν εκδοθεί στο βιβλίο των Καλαντζή – Αζίζι, Αγγελή και Ευσταθίου και παρατίθενται στο Παράρτημα 1.

2.1.6.2. Διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης

Η διάγνωση της διαταραχής αποτελεί το πρώτο στάδιο της θεραπευτικής παρέμβασης, καθώς βοηθά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά στο παιδί και να καταλάβουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Ένα παιδί παραπέμπεται στις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όταν το προσωπικό του σχολείου παρατηρεί σε αυτό αποκλίσεις από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου στους τομείς της μάθησης και της κοινωνικής του προσαρμογής. Για να αξιολογήσουν τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν ως εργαλεία την παρατήρηση, τους βαθμούς αλλά και διάφορα τεστ. Οι πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πολύ σημαντική διαδικασία της διάγνωσης, ωστόσο η διάγνωση δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στις πληροφορίες αυτές. Γι' αυτό, μια ομάδα ειδικών (αναπτυξιολόγοι, παιδίατροι, ψυχολόγοι, κ.ά.) στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) αξιολογεί, προτείνει μέτρα και σχεδιάζει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα για την υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διάγνωση, πρέπει να διαμορφωθεί το αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Γίνεται έλεγχος των ικανοτήτων του και των δυσκολιών του και καθορίζονται έπειτα οι σκοποί, οι στόχοι και οι στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε να βοηθηθεί το παιδί.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, μια συστηματική εκτίμηση περιλαμβάνει σε πρώτη φάση τον αδρή έλεγχο, κατά τον οποίο παρουσιάζονται οι ενδείξεις με βάση τις οποίες παραπέμπονται τα παιδιά στη διαγνωστική εξέταση, έπειτα τη διάγνωση, την ταξινόμηση και την τοποθέτηση, ώστε να αποφασιστεί το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το παιδί και σε τελική φάση το σχεδιασμό της διδασκαλίας, όπου σχεδιάζεται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες του μαθητή (Χρηστάκης, 2006: 45-47).

Φυσικά, δεν μπορούμε να ξεχνάμε ότι η διάγνωση γίνεται και μέσα από την περιγραφή του ιστορικού που δίνουν οι γονείς. Απαραίτητη είναι η συλλογή στοιχείων που αφορούν την εγκυμοσύνη και τη γέννηση του παιδιού, αλλά και τυχόν επιπλοκές κατά τη διάρκεια του τοκετού. Επίσης, συλλέγονται από τους γονείς πληροφορίες για τις φάσεις της ψυχοκινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης, τις αρρώστιες που αντιμετώπισε ή τα ατυχήματα που μπορεί να είχε στο παρελθόν, αλλά και για τον τρόπο ζωής του παιδιού και τις καθημερινές του συνήθειες. Πληροφορίες λαμβάνονται και για τα άλλα παιδιά της οικογένειας, τη σειρά γέννησης του παιδιού, τις σχέσεις με όλα τα μέλη και τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του. Οι ερωτήσεις που τίθενται στους γονείς αφορούν επιπροσθέτως, την πορεία του παιδιού στο νηπιαγωγείο, τα στάδια κοινωνικοποίησής του, τον χαρακτήρα του, αλλά και τα ενδιαφέροντά του (Neuhaus, 1998: 101-104).

Η αξιολόγηση εκτός από τα παραπάνω, περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, την εκτίμηση της συχνότητας των συμπτωμάτων που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, την εκτίμηση των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του, αλλά και της συναισθηματικής του κατάστασης.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με συνέντευξη με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποσκοπούν στη συλλογή στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και με τη χρήση ερωτηματολογίου με κατάλογο των συμπτωμάτων της διαταραχής και κλίμακα διαβάθμισής τους, το οποίο επίσης θα συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς. Ας μην ξεχνάμε βέβαια, και την Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ – IV, που σταθμίστηκε για τον ελληνικό πληθυσμό το 2005 από τους Καλαντζή – Αζίζι, Αγγελή και Ευσταθίου, και αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τον εντοπισμό της διαταραχής. Επιπλέον, απαραίτητη είναι και η συνέντευξη με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις με το παιδί, αλλά και η χρήση ερωτηματολογίου (Πόρναλη, 2012: 16-23).

Καταλήγοντας, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι μπορούν να παρατηρούν μέσα από τις καταστάσεις της ημέρας κάθε παιδί. Εκτιμώντας επίσης, τις πληροφορίες που αντλούνται μέσω των διαγνωστικών κριτηρίων ICD και DSM, αλλά και μέσω των ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, σε συνδυασμό με τις διάφορες μορφές εξέτασης, για παράδειγμα από έναν παιδίατρο, επιτυγχάνεται η διάγνωση. Κατά τη διάγνωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, η πνευματική και χρονολογική ηλικία για την ένδειξη τυχόν εξελικτικών διαταραχών (Κυπριωτάκη, 2005: 10-17). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Watson, το σχολείο οφείλει μόνο να αναγνωρίζει τα συμπτώματα

του συνδρόμου και να παραπέμπει τους γονείς σε ειδικούς, χωρίς να κάνει διαγνώσεις. Οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς, χωρίς να αποδίδει την ετικέτα της «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» (Watson, 2011: 20-29).

Μετά τη διάγνωση οι γονείς αισθάνονται ανακούφιση μετά τις μακροχρόνιες προσπάθειες και δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Έπειτα όμως ανησυχούν, γιατί συνειδητοποιούν τι τους περιμένει. Γι' αυτό το λόγο χρειάζονται και οι ίδιοι βοήθεια, που περιλαμβάνει ενημέρωση και στήριξη (Neuhaus, 1998: 119-121).

2.1.6.3. Φαρμακευτική παρέμβαση

Καθώς το υπερκινητικό σύνδρομο αποτελεί νευρολογικό πρόβλημα, η ιατρική – θεραπευτική αντιμετώπιση με τη χορήγηση κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής, μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της κινητικής ανησυχίας. Ωστόσο, με τη φαρμακευτική αγωγή, δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν όλες οι επιμέρους διαταραχές που συνοδεύουν το υπερκινητικό σύνδρομο. Επίσης, πολύ συχνά δίνονται φάρμακα στα παιδιά χωρίς επαρκή διάγνωση ή παρακολούθηση στη συνέχεια. Κάτι τέτοιο μπορεί να τα βλάψει. Όμως η ορθή χρήση των φαρμάκων και η χορήγησή τους στο πλαίσιο του 24ώρου, καθώς έχουν περιορισμένο χρόνο επίδρασης, μπορεί να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ (Κυπριωτάκη: 2005, 10-17).

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τη χρήση διεγερτικών φαρμάκων αποδεικνύουν ότι μπορούν αυτά να μειώσουν την υπερδραστηριότητα και παρορμητικότητα που το παιδί παρουσιάζει, να βελτιώσουν τα επίπεδα προσοχής, να αυξήσουν την ακαδημαϊκή παραγωγικότητα του μαθητή, καθώς και να βελτιώσουν τη γνωστική λειτουργία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το φάρμακο δίνει την ευκαιρία να εργαστούν πιο αποτελεσματικά με τον μαθητή στην περιοχή της κατάλληλης συμπεριφοράς στην τάξη και τις κοινωνικές δεξιότητες (Δροσινού, 2001: 34-43, Place, Wilson, Martin & Hulsmeier, 1999: 158-163).

Οι ιατροί με στόχο την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας χορηγούν:

- ψυχοδιεγερτικά φάρμακα, όπως η μεθυλφενιδάτη (εμπορική μορφή : Ritalin, Concerta), η δεξτροαμφεταμίνη και η πεμολίνη, αλλά και
- ατομοξετίνη,
- αντικαταθλιπτικά ή

- κλονιδίνη.

Η δράση του Ritalin είναι μικρή, οπότε χορηγείται πριν αρχίσει το σχολείο και πριν αρχίσει η μελέτη, ενώ το Concerta καλύπτει τις ημερήσιες δραστηριότητες του παιδιού, καθώς διαρκεί για 12 ώρες. Τα φάρμακα αυτά είναι εξαιρετικά ασφαλή, ωστόσο στις παρενέργειές τους καταγράφονται η ανορεξία, η μείωση βάρους, η ταχυκαρδία, η ζάλη, η αϋπνία ή η υπνηλία. Η παρατεταμένη χορήγηση ενδέχεται να αναστείλει την ανάπτυξη του παιδιού. Με διακοπή της αγωγής κάτι τέτοιο αναστρέφεται. Τις ημέρες που το παιδί δεν πηγαίνει στο σχολείο, η αγωγή διακόπτεται και έτσι αποφεύγεται η μείωση του ρυθμού της σωματικής ανάπτυξης. Τα φάρμακα αυτά δεν προκαλούν εθισμό και διακόπτονται ανά πάση στιγμή, εμφανίζονται όμως ξανά κατ' αυτό τον τρόπο τα συμπτώματα.

Πάντως, το 70% των ατόμων με ΔΕΠ/Υ αντέδρασαν θετικά σε θεραπεία με ψυχοδιεγερτικά σε 155 μελέτες, σύμφωνα με τον Spence και τους συνεργάτες του (1996), ενώ κλινικοί θεωρούν τη μεθυλφενιδάτη αποτελεσματική στο 80-90% των περιπτώσεων.

Η ατομοξετίνη, που έφτασε τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, χρησιμοποιείται σε άτομα με ΔΕΠ/Υ ηλικίας άνω των 6 ετών. Δεν είναι διεγερτικό φάρμακο και δεν εμφανίζει κίνδυνο εθισμού. Κυκλοφορεί σε κάψουλες, παρουσιάζει γρήγορη απορρόφηση και είναι φάρμακο ασφαλές.

Τα αντικαταθλιπτικά βοηθούν σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες τα ψυχοδιεγερτικά φάρμακα δεν επιτυγχάνουν, αν και δεν βοηθούν όσο αυτά. Χρησιμοποιούνται για άτομα με ΔΕΠ/Υ με παράλληλη νοσηρότητα.

Το τέταρτο από τα παραπάνω που αναφέρθηκαν, η κλονιδίνη, είναι φάρμακο αντι-υπερτασικό, που χρησιμοποιείται όταν τα ψυχοδιεγερτικά φάρμακα κρίνονται ακατάλληλα για το άτομο με ΔΕΠ/Υ, για παράδειγμα λόγω εκδήλωσης τικ. Η κλονιδίνη έχει ποσοστό επιτυχίας 72% στα άτομα με ΔΕΠ/Υ, ενώ στα άτομα με ΔΕΠ/Υ και τικς είναι αποτελεσματική στο 96%.

Η φαρμακευτική αγωγή δεν είναι πάντοτε απαραίτητη για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Επίσης, απαραίτητη για την επιτυχία της είναι η καλή συνεργασία οικογένειας και γιατρού. Η φαρμακοθεραπεία πάντως, σύμφωνα με τον Kewley δίνει την ευκαιρία για συνδυασμό παρεμβάσεων, αφού επιτρέπει στο παιδί να μπορεί να συνεργαστεί, με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Συρίγου - Παπαβασιλείου, 2012: 233-238).

2.1.6.4. Μη φαρμακευτική αντιμετώπιση

Το παιδί με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα και πληγώνεται και το ίδιο, αδυνατώντας να ελέγξει τη συμπεριφορά του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Όλο αυτό, προβάλλει την ανάγκη για τροποποίηση της συμπεριφοράς, με στόχο την ομαλή ένταξη του μαθητή στην τάξη και στο κοινωνικό πλαίσιο γενικότερα.

Σύμφωνα με τον παιδοψυχίατρο της Ευρωκλινικής Παίδων Πάλλη Ε.Ε., κάποια από τα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς στηρίζονται στη συμπεριφορολογική θεωρία και εφαρμόζονται στο σχολείο και στο σπίτι, στοχεύοντας στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, μέσω της επιβράβευσης, αγνοώντας παράλληλα την ακατάλληλη συμπεριφορά.

Η βασισμένη στη γνωσιακή θεωρία θεραπεία, βοηθά τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, μέσω της διαμόρφωσης ενός δικού τους τρόπου επίλυσης των προβλημάτων, με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Η ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία στοχεύει στην επεξεργασία των καταθλιπτικών συναισθημάτων και βοηθά το παιδί να εξωτερικεύσει τα αρνητικά του συναισθήματα (Πάλλης, 2006 - 2007: 52-54).

Ο Neuhaus C. αναφέρεται και σε άλλα είδη θεραπείας πέραν της φαρμακευτικής αγωγής, όπως

- σε ψυχοθεραπευτικές μεθόδους με βάση την αναλυτική ψυχοθεραπεία / ψυχολογία του βάρους, οι οποίες σύμφωνα με τον Steinhausen αντενδείκνυνται, καθώς δεν έχουν ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα,
- στη συστημική θεραπεία της οικογένειας, η οποία ως ένα ενιαίο σύστημα εμφανίζει μια δυσλειτουργία που επηρεάζει ένα από τα μέλη της,
- στην παιγνιοθεραπεία, η οποία θεωρείται ενδεδειγμένη όταν υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, φόβος, αντικοινωνική συμπεριφορά, κλπ. και είναι χρήσιμη για μικρότερης ηλικίας υπερκινητικά παιδιά, που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά,
- στην κλασική και τη γνωσιακή – συμπεριφοριστική θεωρία, κατά την οποία ερευνείται η αιτιολογία του προβλήματος και καθορίζονται οι θεραπευτικοί

στόχοι, δηλαδή η αλλαγή που πρέπει να επιτευχθεί σταδιακά, μέσω προγραμμάτων που χρησιμοποιούν την ενίσχυση,

- στην αισθητηριακή αγωγή (θεραπεία μέσω παροχής αισθητήριων ερεθισμάτων), η οποία στοχεύει στην περαιτέρω νευρολογική ωρίμανση του παιδιού για καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, λόγω του περιορισμένου συντονισμού στις λεπτές κινήσεις και των νευρολογικών ανεπαρκειών που το παιδί εμφανίζει, με παράλληλη καθοδήγηση των γονέων. Η θεραπεία αυτή συνήθως δεν επαρκεί για τα παιδιά με ΔΕΠ και προτιμάται ο συνδυασμός της με άλλες μεθόδους.

Ο Neuhaus αναφέρεται επίσης,

- στη λογοθεραπεία, λόγω της αργής γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΕΠ σε ποσοστό 30-40%,
- στη ψυχοκινητική μέθοδο, για περιπτώσεις αδεξιότητας ή κινητικής ανησυχίας με στόχο τη ρύθμιση της παρόρμησης και των συναισθημάτων και τέλος,
- στην ειδική αγωγή – εκπαίδευση, η οποία περιορίζει τις μειονεξίες και δίνει ευκαιρίες για ενσωμάτωση. Παρέχεται συμβουλευτική στους γονείς και στα υπόλοιπα εμπλεκόμενα με το παιδί μέλη, ενώ η θεραπεία αυτή βασίζεται στην άσκηση της προσοχής και στην απόκτηση αντιληπτικών και κινητικών εμπειριών (Neuhaus, 1998: 244-261).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που δεν υπάρχουν τεκμηριωμένα ερευνητικά δεδομένα, σε κάποια άρθρα υποστηρίζεται και η διαιτητική παρέμβαση στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, καθώς θεωρείται ότι η ζάχαρη επηρεάζει τη συμπεριφορά ή τη μάθηση. Κάτι τέτοιο βέβαια, δεν έχει αποδειχθεί (Terrell & Passenger, 2007: 18).

2.1.6.5. Συνδυασμός παρεμβάσεων

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι απαιτείται μια πολύπλευρη υποστηρικτική παρέμβαση, η οποία θα περιλαμβάνει ένα συνδυασμό όλων των παραπάνω και πιο συγκεκριμένα,

- συμβουλευτική των γονιών και πρακτική τους στις τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς,

- συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς, με στόχο την οργάνωση της διδασκαλίας τους και τη στήριξή τους,
- φαρμακευτική αγωγή, με την προϋπόθεση ότι κρίνεται απαραίτητο και διευκολύνει το παιδί, βοηθώντας το να συνεργαστεί στα προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων,
- εφαρμογή τεχνικών, που οδηγούν το παιδί στην αυτοκαθοδηγούμενη άσκηση, ώστε να οδηγείται στην επιτυχία και να ενισχύεται και
- ατομική θεραπεία του παιδιού, με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς του.

Απαραίτητη σε κάθε περίπτωση είναι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Κυπριωτάκη, 2005: 10-17).

Σύμφωνα με τον Herbert, οι γονείς και οι δάσκαλοι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη θεραπεία του παιδιού. Πολλοί γονείς, αν και ξέρουν τι πρέπει να αλλάξει στη συμπεριφορά προς τα παιδιά τους, δεν γνωρίζουν τον τρόπο να το κάνουν. Θεραπεία που έγινε σε δείγμα υπερκινητικών παιδιών (18 αγόρια και 9 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας έξι ετών δύο μήνες), έδειξε ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς στο σπίτι έφερε βελτίωση σε ποσοστό 60-80% από τα παιδιά που έλαβαν τη θεραπεία. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη θεραπεία παίζει η αξιολόγηση που πρέπει να γίνεται στο πρόγραμμα που ακολουθείται στην τάξη. Τέλος, το θεραπευτικό ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι εξαιρετικά δομημένο από την άποψη των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και για το περιβάλλον που δημιουργείται για το παιδί (Herbert, 2007: 8-11).

2.1.7. Ένταξη: Μορφές και Προϋποθέσεις

Κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να επιτύχει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης. Επίσης, κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τη μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών και αναγκών. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση

στα «κανονικά» σχολεία, τα οποία οφείλουν να τα φιλοξενήσουν στα πλαίσια μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, ικανής να καλύψει τις ανάγκες τους. Τα «κανονικά» σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, «χτίζοντας» μια ενταξιακή κοινωνία και επιτυγχάνοντας την εκπαίδευση για όλους (Δροσινού, 2004: 127-148, Lindsay, 2003: 3-12).

Κατά τον Δελλασούδα, «σύμφωνα με τη λεξικογραφική σημασία του όρου, «ένταξη» σημαίνει την τοποθέτηση προσώπου ή πράγματος ανάμεσα σε άλλους ή την ενσωμάτωσή του σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του» (Δελλασούδας, 2005: 117).

Σύμφωνα με την Ντόμπρου, «ο νόμος 2817/2000 επιδιώκει την εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την Ευρωπαϊκή πολιτική τόσο σε ζητήματα καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού όσο και στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικές σχολικές μονάδες. Μέσα από αυτές τις συνθήκες γεννήθηκε ο όρος “ένταξη”» (Ντόμπρου, 2013: 47). Ωστόσο, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο είναι ο νόμος 3699/2008, που καθορίζει τον χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό. Ο συγκεκριμένος νόμος προσπάθησε να κατοχυρώσει πολύ σημαντικά πράγματα. Ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», ενώ στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» προστέθηκε ο όρος «αναπηρία». Στα ΚΕΔΔΥ δόθηκε και η ιδιότητα της υποστήριξης, καθώς παρατάθηκε το όριο ηλικίας για τη φοίτηση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο, ότι στον νόμο 3699/2008, ο όρος «παράλληλη στήριξη» αναφέρεται 22 φορές, ενώ ο όρος «συνεκπαίδευση» μόλις μία, κάτι το οποίο εξηγεί «την απροσδιόριστη εικόνα του νομοθέτη έναντι της ευρύτερης έννοιας της ένταξης» (Χαρούπιας, 2011: 57).

Σύμφωνα με τους Χρηστάκη και Τσιναρέλη, οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα συχνά ως ταυτόσημοι. Κάποιοι βέβαια υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση αποτελεί το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ένταξης, που οδηγεί στην πλήρη κοινωνικοποίηση του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003: 100).

Μιλώντας για «μερική ένταξη», αναφερόμαστε σε γενικό σχολείο στα πλαίσια του οποίου λειτουργούν υποστηρικτικά τμήματα και ειδικές τάξεις για παιδιά με δυσκολίες. Στον προαύλιο χώρο, οι μαθητές συνυπάρχουν και η κοινή παρακολούθηση μερικών τουλάχιστον μαθημάτων, εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση

των μαθητών όλων των κατηγοριών. Οπότε, πρόκειται για ενιαίο σχολείο, αλλά με διαφοροποιημένες τάξεις και προγράμματα για κάθε μαθητή. Με τον όρο «πλήρης ένταξη» αναφερόμαστε σε κοινό πρόγραμμα ταυτόχρονης εκπαίδευσης μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων και αναγκών. Επομένως, πρόκειται για δημιουργία ενιαίων τάξεων για όλους τους μαθητές.

Στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι η ενσωμάτωση, οπότε θα πρέπει να κρίνουμε ποια από τις δύο μορφές ένταξης εξασφαλίζει την ενσωμάτωση και σε ποιο βαθμό. Αυτό που επιδιώκεται είναι η εξασφάλιση όχι μόνο της απλής χωροταξικής ενσωμάτωσης και της διδακτικής ενσωμάτωσης, αλλά και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, που θα οδηγήσει στην αλληλεπικοινωνία μεταξύ των παιδιών και θα προσφέρει στα εντασσόμενα παιδιά, και όχι μόνο, πολλά οφέλη (Πολυχρονοπούλου, 2003: 102-103, Δελλασούδας, 2005: 120-122).

Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία των προγραμμάτων της πλήρους ένταξης είναι πολλές και η έλλειψή τους οδηγεί στην αποτυχία, καθώς η ένταξη καθίσταται ανεφάρμοστη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδέχονται τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, αλλά να είναι και κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν το μάθημα σε μια ανομοιογενή τάξη, με μαθητές διαφορετικών ρυθμών και δυνατοτήτων. Επίσης, θα πρέπει το σχολείο να διαθέτει βοηθητικό - υποστηρικτικό προσωπικό, σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους. Διαφορετικά, η απλή χωροταξική ένταξη, δεν θα μετατραπεί σε κοινωνική και μαθησιακή ένταξη. Έτσι, οι μαθητές αυτοί, θα παραμείνουν στο περιθώριο, θα απομονωθούν ή θα γίνουν θύματα της απόρριψης και της επιθετικότητας των υπόλοιπων μαθητών. Προκειμένου να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να εξασφαλίσει μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν στην τάξη. Βέβαια, τα παραπάνω απουσιάζουν από μια παραδοσιακή τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός αφήνει το μάθημα να κυλήσει «φυσικά» και επιτρέπει την ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων, που καταλήγουν σε περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι αδύνατοι μαθητές βρίσκονται συνεχώς στο περιθώριο, παραμελούνται λόγω πίεσης του χρόνου και της διδακτέας ύλης και έτσι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αποτυχίας μέσα στην τάξη. Ως αποτέλεσμα, σχηματίζουν αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Μια τέτοια κατάσταση επιδεινώνεται, επομένως, λόγω της έλλειψης προληπτικής βοήθειας, λόγω του ανταγωνιστικού συστήματος που κυριαρχεί στην παραδοσιακή

τάξη και λόγω των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο παραδοσιακό σχολείο. Όλα αυτά επηρεάζουν τους μαθητές αρνητικά και δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο, από τον οποίο οι μαθητές δεν μπορούν να εξέλθουν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν θετική αυτοαντίληψη, να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά, να τους αγκαλιάσουν και να πορευτούν μαζί τους παρ' όλες τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, ώστε οι μαθητές αυτοί να συμπορευτούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, οφείλουν να συνεργάζονται, καθώς αυτό αποτελεί το κλειδί στη δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων. Ωστόσο στις μέρες μας, τόσο οι ειδικοί όσο και οι γενικοί παιδαγωγοί, δε γνωρίζουν ποιος θα μπορούσε να είναι ο συνεργατικός ρόλος τους στο πλαίσιο μιας γενικής τάξης, καθώς δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές (Βλάχου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2009: 180-204).

Φυσικά, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι προϋπόθεση αποτελεί και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Απαιτείται η μείωση των μαθητών ανά τάξη, η εξασφάλιση κατάλληλων χώρων και εξοπλισμού, ώστε το πρόγραμμα διδασκαλίας να είναι ευέλικτο και να μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, θα πρέπει να χρησιμοποιείται ειδικό διδακτικό υλικό, ώστε η μορφή διδασκαλίας να είναι εναλλακτική, ενώ απαραίτητη είναι η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει οι γονείς να αποδέχονται την ιδέα της συνεκπαίδευσης και να είναι πλήρως ενημερωμένοι και όχι επιφυλακτικοί ή αντίθετοι με αυτή την ιδέα. Αναγκαία κρίνεται και η ενδοσχολική επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων. Η οικογένεια βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα αποδειχθούν ζωτικής σημασίας για την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Farinella, 2013: 38-39, Ravone, 2013: 52-53). Αποτελεί το πρωταρχικό και πιο ισχυρό σύστημα, μέσα στο οποίο ανήκει ο άνθρωπος. Η εξέλιξή της επηρεάζεται από την εμφάνιση οποιασδήποτε ιδιαιτερότητας σε κάποιο μέλος της οικογένειας ή σε κάποιον τρίτο που ανήκει σε χώρο δραστηριοποίησης των μελών της, όπως στο σχολείο ή τον εργασιακό χώρο. Ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια θα αντιμετωπίσει τα άτομα αυτά, θα καθορίσει ως ένα βαθμό τις σχέσεις που θα αναπτύξουν τα παιδιά στη συναναστροφή τους με Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να είναι σωστά ενημερωμένοι και

κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις με τον σωστότερο τρόπο (Ευσταθίου, 2010: 131).

Οφείλουμε να πάρουμε ως σημείο αναφοράς το πεδίο δράσης των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απελευθερώνοντας τα κοινωνικά πλαίσια και ξεπερνώντας τα εμπόδια. Η άρση των εμποδίων θα οδηγήσει σε πλήρη συμμετοχή, χωρίς αποκλεισμούς (Vadala G., Valtellina E., Medeghini R., D' Alessio S., Marra A., 2013: 18-19, 21-22).

2.1.8. Διαφοροποιημένη και άμεση διδασκαλία

Μαζί με το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός καθορίζει και τη μέθοδο διδασκαλίας του. Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ αποδίδουν καλύτερα με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας. Η αξία της επιβεβαιώθηκε και από το πρόγραμμα Follow Through, που εφαρμόστηκε το 1968 στις ΗΠΑ και αποδείχθηκε αποτελεσματική για τα παιδιά που είχαν ανάγκη από ειδική αγωγή. Μερικά από τα χαρακτηριστικά της άμεσης διδασκαλίας (ΑΔ) είναι τα εξής:

- Η ΑΔ δίνει έμφαση στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και παρέχει σχεδόν έτοιμη τη γνώση.
- Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, μπορούν να διδαχθούν και να μάθουν.
- Η αξιολόγηση των παιδιών και η επιλογή των διδακτικών στόχων αποτελούν προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας.
- Η μη ικανοποιητική απόδοση του παιδιού οφείλεται στο πρόγραμμα και όχι στο παιδί, καθώς οι δυσκολίες του στη μάθηση οφείλονται σε ανεπαρκή κατάκτηση προαπαιτούμενων δεξιοτήτων.
- Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και γίνεται ατομικά ή σε μικρές ομάδες.
- Η ΑΔ εστιάζει στη γενίκευση, καθώς τα παιδιά μέσα από τη διδασκαλία λίγων περιπτώσεων μαθαίνουν να οδηγούνται στο όλον.
- Εξασφαλίζονται πολλές ευκαιρίες διδασκαλίας ή περαιτέρω άσκησης στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς η ΑΔ γίνεται είτε από τον δάσκαλο της τάξης, είτε από τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης, είτε από γονείς ή μαθητές κ.ά.
- Η ΑΔ χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και δεν ακυρώνει το διδακτικό πρόγραμμα.

Συνοπτικά, τα βήματα της ΑΔ είναι:

- 1^ο Επίδειξη: Ο δάσκαλος εκτελεί και δείχνει στα παιδιά την εργασία. Τα παιδιά παρακολουθούν.
- 2^ο Καθοδήγηση: Δάσκαλος και παιδιά εκτελούν μαζί την εργασία.
- 3^ο Εξέταση: Τα παιδιά χωρίς βοήθεια εκτελούν την εργασία.
- 4^ο Διόρθωση: Διορθώνονται αδυναμίες ή λάθη των παιδιών από τον δάσκαλο (Χρηστάκης, 2011: 167-171).

2.1.9. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Σύμφωνα με τη Δροσινού, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό διδακτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) αποτελεί μεθοδολογία για τα άτομα με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες). Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι:

- **Στοχευμένο**, καθώς πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος πρέπει να είναι σαφής ως προς την επίτευξή του. Με βάση αυτό τον στόχο θα διαμορφωθεί το διδακτικό πρόγραμμα.
- **Ατομικό**, δηλαδή αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο μαθητή και βασίζεται πάνω στις δικές του ανάγκες και προτεραιότητες, όπως και στα ενδιαφέροντά του. Είναι δηλαδή, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, που εστιάζουμε στον Γ. , μαθητή της Β' τάξης του δημοτικού.
- **Δομημένο**, καθώς έχει συγκεκριμένη δομή, οργάνωση, αλληλουχία και πρέπει τα στοιχεία του να είναι δομικά συνδεδεμένα.
- **Ενταξιακό**, αφού θα στοχεύει στην ένταξη του παιδιού, δηλαδή στη σύνδεσή του με τη ζωή και με την υπόλοιπη κοινότητα.
- διδακτικό **Πρόγραμμα**, το οποίο αποτελεί τροποποίηση του υπάρχοντος προγράμματος, προκειμένου ο μαθητής να ανταποκριθεί, αναφορικά με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησής του.
- Μιλώντας για **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**, αναφερόμαστε στον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, που χρήζει ειδικής διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, ωστόσο η

αγωγή είναι ευρύτερη έννοια και δεν περιορίζεται μόνο στον χώρο αυτό. Η παρέμβαση θα γίνει αναφορικά με τα γλωσσικά μαθήματα. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ πρέπει επομένως να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί με γνώμονα το ΠΑΠΕΑΕ, καθώς και τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Δροσινού, 2014).

Ο σχεδιασμός ενός διδακτικού προγράμματος προϋποθέτει γνώσεις, εμπειρία και ειδική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στον σχεδιασμό του και να ακολουθεί, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, κάποιες βασικές αρχές:

- Οι οδηγίες να είναι κατανοητές και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- Η διαδοχή τους να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑΕ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ) .
- Η διαδοχή των βημάτων να οδηγεί σε ολοκλήρωση της δεξιότητας.
- Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα.
- Οι δεξιότητες να ιεραρχούνται.
- Το πρόγραμμα να εφαρμόζεται με βάση την βιωμένη εμπειρία του παιδιού.
- Η καθοδήγηση του δασκάλου να οδηγεί σε αυτονομία και ανεξάρτητη δράση του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάματος & Χρηστάκης, 2007: 28-29).

Η δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ διαμορφώνεται σε πέντε φάσεις, τις οποίες ορίζουμε αναφορικά με τον μαθητή που παρουσιάζει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες:

- 1^η φάση: Συστηματική εμπειρική παρατήρηση.
- 2^η φάση: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με πίνακες επιπέδων, που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία με βάση τις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ), τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες με έμφαση τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .
- 3^η φάση: Σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης.
- 4^η φάση: Υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων (σαλονάκι).

- 5^η φάση: Αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014).

2.2. Σκοπός - Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά το πρόβλημα της ειδικής διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ΔΕΠ/Υ μέσα σε τάξεις Δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής.

- Η κεντρική υπόθεση εργασίας εστιάζεται στο αν οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης.

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες και ανεπάρκειες σε διάφορες περιοχές στο σχολείο. Παρουσιάζουν:

- υπερβολική κινητική ανησυχία,
- πολύ μικρό διάστημα προσοχής,
- παρορμητικότητα (ενεργούν προτού σκεφτούν, κάνουν κυριολεκτικά το δεύτερο βήμα πριν από το πρώτο),
- συναισθηματική αστάθεια (Κυπριωτάκη, 2005: 26-27).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ επηρεάζουν το κλίμα της τάξης, τη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα, όχι μόνο στην τάξη αλλά και στον προαύλιο χώρο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

- Μία ακόμη υπόθεση εργασίας είναι ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

Κρίνεται απαραίτητη λόγω των παραπάνω προβλημάτων, η εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες με συγκεκριμένη σειρά και ιεράρχηση. Προκύπτει η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που στόχο έχει να οδηγήσει στην αυτονομία και την ανεξάρτητη δράση του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάματος & Χρηστάκης, 2007: 28-29).

Σκοπός επομένως, της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠ/Υ, είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως επίσης και εάν η διαφοροποιημένη εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στη διδασκαλία του παιδιού με ΔΕΠ/Υ και κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική μια διαφοροποιημένη παρέμβαση, ώστε να υποστηριχθεί ο μαθητής και να διατηρηθεί το θετικό κλίμα στην τάξη.

3. Κεφάλαιο Β': Πρακτική προσέγγιση

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion, «με τον όρο «μέθοδοι» εννοούμε το φάσμα των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης» (Cohen & Manion, 1997: 66). Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης και εξυπηρετεί στην κατανόηση σύνθετων καταστάσεων μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους διερεύνησης του μελετώμενου αντικειμένου (Cohen & Manion, 1994).

Κατά τους Αβραμίδη και Καλύβα, «οι μέθοδοι είναι τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερευνητικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνητική στρατηγική».

Στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας υπάρχουν το θετικιστικό, το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό και το κριτικό παράδειγμα. Ο θετικισμός βασίζεται στη λογιστική, εμπειρική φιλοσοφία και υιοθετεί μια αντικειμενιστική επιστημολογία. Σε αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής χρησιμοποιεί μια χειραγωγική μεθοδολογία και εμπειρικές μεθόδους, όπως χρήση ερωτηματολογίων και στατιστικών αναλύσεων.

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, απορρίπτεται η θέση της μίας και μοναδικής πραγματικότητας και υποστηρίζεται η ύπαρξη πολλών υποκειμενικών πραγματικοτήτων. Η έρευνα είναι προϊόν των αρχών και των πεποιθήσεων των ερευνητών και δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από αυτούς, καθώς τα πιστεύω τους εισέρχονται στην ερευνητική διαδικασία. Για τους ερμηνευτικούς/κονστρουκτιβιστικούς ερευνητές, σκοπός της έρευνας είναι η απόκτηση πληρέστερων περιγραφών του κοινωνικού κόσμου, μέσα από συμμετοχικές ποιοτικές μεθοδολογίες.

Οι κριτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί μια έρευνα να είναι αμερόληπτη και ανεπηρέαστη από τις απόψεις του ερευνητή της. Επομένως, δεν αποσκοπούν σε μια απλή απεικόνιση και περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αλλά δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους που μελετούν να συμμετάσχουν ως ίσοι στην ερευνητική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, ενδυναμώνουν τις κοινωνικά

αποκλεισμένες ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι κριτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν κατά την έρευνά τους διαφορετικές μεθόδους (ποσοτικές και ποιοτικές), ώστε να αποδώσουν πιο ολοκληρωμένα ένα κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 26-42).

3.2. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαιδευτική έρευνα και περιλαμβάνει τη λεπτομερή και εντατική εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Αποτελεί έναν ερευνητικό τρόπο που εξετάζει ένα φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο. Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι μέθοδος, αλλά μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας. Μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων. Περιλαμβάνει την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού και στη συνέχεια την εφαρμογή ενισχυτικού προγράμματος. Έπειτα, μετράται η απόδοση του παιδιού μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Κατ' αυτό τον τρόπο, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 299-305).

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μικτή, καθώς αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθητή με ΔΕΠ/Υ, μαθητές της ίδιας τάξης χωρίς ΔΕΠ/Υ και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση, και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠ/Υ, με συμμετοχική παρατήρηση για 145 ώρες.

Η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε ως η καταλληλότερη ερευνητική στρατηγική, με παράλληλη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων και εστιάζει στον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, αλλά και στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται. Ο μαθητής, ετών 8, φοιτά στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου και αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα με την ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο. Αν και βρίσκεται σε πολύ καλό γνωστικό επίπεδο, ωστόσο το πρόβλημα που αντιμετωπίζει δυσκολεύει τη συμμετοχή και τη συγκέντρωσή του, αλλά και τη συμμετοχή των υπόλοιπων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικα, αλλά και ανήλικα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν μαθητές, εκπαιδευτικοί και ένας γονέας. Εκτός από τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, στον οποίο εστίασαμε και αναφέρθηκε παραπάνω, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από τους 18 συνολικά μαθητές (10 κορίτσια και 8 αγόρια) της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 ετών.

Οι 27 εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) του 14^{ου} Δημοτικού σχολείου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ενηλίκων. Από τους 27 εκπαιδευτικούς, 1 ήταν ηλικίας από 22 ως 30 χρονών, οι 6 είχαν ηλικία από 31 ως 40 χρονών, οι 17 ήταν από 41 ως 50 χρονών, ενώ οι 3 ήταν από 51 χρονών και πάνω. Όσον αφορά στο φύλλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 8 ήταν άνδρες και οι 19 γυναίκες. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι 3 από αυτούς είχαν προϋπηρεσία από 4 ως 7 χρόνια, οι 12 εργάζονταν 8 ως 16 χρόνια, οι 7 είχαν προϋπηρεσία από 17 ως 25 χρόνια, ενώ μόλις 5 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία ίση ή ανώτερη των 26 χρόνων.

Ο διευθυντής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, ο γυμναστής, αλλά και η μητέρα του μαθητή με ΔΕΠ/Υ συμμετείχαν επίσης, σε συνεντεύξεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εμπλεκόμενοι με τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών.

3.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων

3.4.1. Διάγνωση μαθητή

Η διάγνωση αποτελεί το πρώτο στάδιο της θεραπευτικής παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αν και υπάρχουν σχετικά σαφείς οδηγίες, η διάγνωση αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα και μόνο από εξειδικευμένη παιδοψυχιατρική διεπιστημονική ομάδα σε συνεργασία με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού.

Ο μαθητής στον οποίο επικεντρώνεται η έρευνα, συμμετείχε τον Ιούνιο του 2010 σε διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ Α' Πειραιά, αλλά και τον Ιούνιο του 2013 έλαβε μια έκθεση αξιολόγησης από το κέντρο «Ανάπτυξη». Και οι δύο φορείς κάνουν λόγο για ΔΕΠ/Υ, με μικρά προβλήματα λόγου και ομιλίας, τα

οποία όμως ξεπεράστηκαν, ενώ αργότερα αποδόθηκαν στην τότε μικρή ηλικία του παιδιού. Η διάγνωση έγινε όταν ήταν περίπου 5 χρονών και άλλωστε από τότε το παιδί έχει δεχτεί αρκετές συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Μάλιστα, από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ προτάθηκε η φοίτησή του σε νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης. Οι επόμενες διαγνώσεις που έλαβε από αρκετούς μάλιστα, φορείς μιλούν καθαρά για ΔΕΠ/Υ.

3.4.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθητή

Ο Γ. είναι 8 ετών και πηγαίνει στη Β' τάξη δημοτικού σε σχολείο του Κερατσινίου. Καθώς δεν προσήλθε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο σχολείο για εκείνον, ο Γ. δέχεται καθημερινά, για 9 ώρες τη βδομάδα τη βοήθεια του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης μέσα στην τάξη. Σκοπός είναι το παιδί να μπορέσει να συγκεντρωθεί και να αφομοιωθεί μέσα στην τάξη, κι έτσι δε θα υπήρχε λόγος απομάκρυνσής του από το περιβάλλον αυτό.

Είναι το τρίτο παιδί της οικογένειας, με μεγαλύτερο αδερφό και αδερφή. Η ΔΕΠ/Υ πρωτοεμφανίστηκε στη νηπιακή ηλικία του, προκαλώντας σημαντικές δυσκολίες στη λειτουργικότητα του παιδιού.

Η περίπτωσή του είναι η χαρακτηριστική εικόνα ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ. Είναι ένας μαθητής αρκετά εύστροφος, χωρίς προβλήματα νοημοσύνης. Μάλιστα, όταν είναι προετοιμασμένος στην ορθογραφία, μπορεί να είναι άριστος. Γνωρίζει τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας. Είναι όμως αρκετά απρόσεκτος και «άγαρμπος» στις κινήσεις του και δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να απαντήσει στις ερωτήσεις του δασκάλου. Έχει τεράστια προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής του και αυτό επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης εργασιών του σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Είναι αρκετά ευαίσθητος και αξιαγάπητος και του αρέσει πολύ το φαγητό και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που εκτελεί με τους γονείς του. Η παρορμητικότητά του τον κάνει να πετάγεται στην τάξη για να απαντήσει ή για να κάνει ερωτήσεις, ενώ δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του στα ομαδικά παιχνίδια και συνήθως, εισχωρεί απρόσκλητος σε αυτά. Οι επιδόσεις του στο σχολείο είναι μέτριες προς καλές. Όλα εξαρτώνται από τη διάθεσή του. Δεν μπορεί να διαβάσει τα μαθήματά του, αν δεν έχει κάποιον δίπλα του να τον συντονίζει. Την ώρα του μαθήματος ζητάει να πηγαίνει κάθε τόσο για νερό, ενώ

κάποτε έβγαине, αργούσε να γυρίσει και οι δάσκαλοι τον έβρισκαν στην αίθουσα της χορωδίας να τριγυρίζει.

Το πρωί βέβαια, αυτές του οι συμπεριφορές είναι μειωμένες. Στα μισά της ώρας, ο Γ. έχει κάποιες «λιγούρες», καθώς το φαγητό είναι η μεγαλύτερη αγάπη του. Ο Γ. δέχεται τη βοήθεια του δασκάλου του τμήματος ένταξης μέσα στη γενική τάξη για να τελειώσει τις εργασίες του σε συγκεκριμένο χρόνο. Θέλει τη βοήθειά του ή τη βοήθεια των διπλανών του, ώστε να προλάβει τον ρυθμό των συμμαθητών του. Όταν είναι συγκεντρωμένος είναι ικανός να ακολουθήσει και από μόνος του τις οδηγίες του δασκάλου της τάξης, χωρίς βοήθεια από κανέναν.

Ο Γ. είναι ιδιαίτερα ομιλητικός και του αρέσει να εκφράζει τη γνώμη του. Ωστόσο, συχνά δεν μπορεί να οργανώσει τον λόγο του και να βάλει τις σκέψεις του σε σειρά, ενώ πολλές φορές δεν μπορεί να περιμένει ώστε να μιλήσει με τη σειρά του. Το λεξιλόγιό του είναι αρκετά «πλούσιο» για την ηλικία του. Χρησιμοποιεί σωστά τους χρόνους, αλλά και τα χρονικά επιρρήματα.

Είναι αρκετά φιλομαθής. Η φιλομάθειά του είναι καθοριστική στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Είναι ένα εσωτερικό κίνητρο. Τον ενδιαφέρει το «Μπράβο», το αυτοκόλλητο, τα καλά λόγια των δασκάλων του, αλλά και του διευθυντή. Επίσης, η ευφυΐα του είναι κι αυτή αρωγός.

Όσον αφορά στο συναισθηματικό τομέα, ο Γ. είναι αρκετά φιλικός, αν και κάποιες φορές εκνευρίζεται δίχως λόγο με τους συμμαθητές του, προβάλλοντας ασήμαντες δικαιολογίες. Δεν έχει σε καμία περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η αισθητηριακή του ανάπτυξη είναι φυσιολογική, ενώ η κατάσταση της υγείας του δεν παρουσιάζει προβλήματα. Έχει βέβαια, αρκετά παραπανίσια κιλά για παιδί Β' τάξης δημοτικού.

Ο Γ. αντιμετώπισε προβλήματα με την έλευσή του στο σχολείο στις αρχές της Α' Δημοτικού. Οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών εναντιώθηκαν και εισηγήθηκαν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντός του, καθώς εκείνος ενοχλούσε τους συμμαθητές του και παρεμπόδιζε τη διαδικασία του μαθήματος. Διέκοπτε συχνά και έτσι τα παιδιά δυσκολεύονταν στην παρακολούθηση του μαθήματος. Τη φετινή χρονιά οι γονείς ηρέμησαν και έγιναν πιο δεκτικοί και υπομονετικοί. Τα παιδιά δε βλέπουν τον Γ. ως πρόβλημα, αλλά ως φίλο τους και αυτό είναι πολύ θετικό για την ένταξή του στην ομάδα των συμμαθητών.

Όσον αφορά στο οικογενειακό ιστορικό του, ο πατέρας του παιδιού είναι ηλικίας 55 χρόνων και εργάζεται στον δήμο ως κηπουρός. Η μητέρα του είναι επίσης

δημοτική υπάλληλος. Είναι επίσης, ιδιοκτήτες ενός μικρού εστιατορίου, το οποίο δουλεύουν οικογενειακά. Είναι φανερό ότι και οι δύο γονείς του τον αγαπούν πολύ και ιδιαίτερα η μητέρα του είναι πάντα δίπλα του και τον βοηθάει σε όλα. Η οικογένειά του είναι αρκετά ευαισθητοποιημένη και ενημερωμένη γύρω από το πρόβλημα.

Ενημερώνονται ανελλιπώς μητέρα και πατέρας, παρακολουθούν σεμινάρια και γενικότερα είναι μια οικογένεια που κάθε δάσκαλος θα ήθελε να έχει δίπλα του, καθώς έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού και έχουν κάνει σοβαρά βήματα. Σημαντικό ρόλο και ενεργή συμμετοχή στην οικογένεια έχουν ο παππούς και η γιαγιά του Γ. , η οποία πολλές φορές τον φέρνει το πρωί στο σχολείο.

Ο μεγαλύτερος αδερφός του είναι 24 χρονών. Παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση, με στοιχεία από ΔΕΠ/Υ. Δεν είναι λεπτομερώς γνωστή η διάγνωση του αδερφού του κι όσα αναφέρονται, απλά ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα. Ο αδερφός του λοιπόν, είναι αρκετά μεγαλύτερος από τον Γ. και είναι ένα άτυχο παιδί, καθώς οι γονείς δεν ήταν πλήρως ενημερωμένοι, όταν προσπάθησαν πριν πολλά χρόνια να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζε μέσω φαρμακευτικής αγωγής. Το παιδί σήμερα είναι σχεδόν εξαρτημένο από τα φάρμακα που λαμβάνει. Απασχολείται κάποιες ώρες στην οικογενειακή επιχείρηση. Η αδερφή του είναι 17 ετών, πηγαίνει στη Γ' Λυκείου και δεν παρουσιάζει προβλήματα.

3.4.3. Παρατήρηση

«Παρατήρηση» είναι η ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων μας. Η παρατήρηση αποτελεί το κυρίαρχο εργαλείο της έρευνάς μας στη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή. Η παρατήρηση είναι μια χρήσιμη ερευνητική μέθοδος και χρησιμοποιείται συμπληρωματικά ή συνοδευτικά με άλλες μεθόδους, προκειμένου να παρατηρήσουμε μία κατάσταση που μας ενδιαφέρει. Στη διεξαγωγή της παρατήρησης θα πρέπει να συμπεριλάβουμε τον χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο που γίνεται, αλλά και τον πληθυσμό που παρατηρούμε. Διαφορετικά, η παρατήρηση δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η παρατήρηση μας δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση και σε μη-λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια. Είναι μια μέθοδος αρκετά υποκειμενική, καθώς ο ερευνητής αποφασίζει το πού θα εστιάσει την προσοχή του. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, η παρατήρηση είναι ποιοτική

συστηματική και κυρίως περιγραφική, καθώς ο εκπαιδευτικός περιγράφει τη συμπεριφορά εκείνη του μαθητή, η οποία του φαίνεται να είναι σημαντική, αλλά και «συμμετοχική» παρατήρηση, καθώς ο παρατηρητής εντάχθηκε στην κοινωνική ομάδα, δηλαδή στην τάξη και συμμετείχε στις δραστηριότητές της. Είχε την ευκαιρία να βιώσει τις ίδιες εμπειρίες με τα υπό μελέτη υποκείμενα, να παρατηρήσει τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια και να καταγράψει τις εμπειρίες του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 220-255).

«Στη φάση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών» (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος & Χρηστάκης, 2007: 28). Περιγράφονται οι αποκλίσεις σε σχέση με τη γραμμή βάσης στην οποία κατατάσσεται ο μαθητής, σύμφωνα με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησής του. Αυτό γίνεται με τη βοήθεια των πινάκων ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, γενικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Κατά αυτό τον τρόπο, με βάση τα επίπεδα, αλλά και τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) οι οποίες βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγράφονται οι δυνατότητες του μαθητή και έπειτα ορίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες. Οι στόχοι που αποφασίζει να θέσει ο δάσκαλος για τον μαθητή πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, λειτουργικοί και πραγματικοί (Δροσινού, 2014).

3.4.3.1. Αρχική μέτρηση

Αρχικά, συμπληρώθηκαν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας στον προφορικό λόγο. Η πρώτη μέτρηση έγινε στις 30 Οκτωβρίου 2013, μετά από δύο εβδομάδες από την έναρξη της παρατήρησης. Ακολούθησαν οι μετρήσεις των επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση. Ο Γ. παρουσίασε απόκλιση τριών εξαμήνων προς τα κάτω στις νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα στη συγκέντρωση της προσοχής, αλλά και μικρότερες αποκλίσεις στη συμμετοχή στον διάλογο και στη συναισθηματική οργάνωση γενικότερα.

Στη συνέχεια, συμπληρώθηκαν τα επίπεδα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις

δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Εδώ παρουσιάστηκαν αποκλίσεις ενός εξαμήνου κατά μέσο όρο σε όλους σχεδόν τους τομείς, ενώ στην προεπαγγελματική ετοιμότητα είχαμε μεγαλύτερη απόκλιση.

Έπειτα, συμπληρώθηκαν τα επίπεδα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών για τις δεξιότητες της γλώσσας, της μαθησιακής ετοιμότητας, τις δεξιότητες των μαθηματικών και της συμπεριφοράς. Στις δεξιότητες της γλώσσας παρουσιάστηκε απόκλιση ενός εξαμήνου, ενώ στις δεξιότητες των μαθηματικών και συγκεκριμένα στην επίλυση προβλημάτων, μεγαλύτερη απόκλιση δύο εξαμήνων. Στις νοητικές ικανότητες σημειώθηκε απόκλιση τριών εξαμήνων προς τα κάτω.

Προς το τέλος των αρχικών μετρήσεων, συμπληρώθηκε ο πίνακας για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις αντιληπτικές δεξιότητες, στις μνημονικές δεξιότητες, στις δεξιότητες γραφικού χώρου, στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, στις βασικές μαθηματικές δεξιότητες και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς. Η μεγαλύτερη απόκλιση παρουσιάστηκε στις δεξιότητες της συμπεριφοράς και συγκεκριμένα στις ικανότητες προγραμματισμού, όπου ο μαθητής βρέθηκε τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Με βάση τις αρχικές μετρήσεις και τις αποκλίσεις που παρουσιάστηκαν, δόθηκε προτεραιότητα στις νοητικές ικανότητες, και πιο συγκεκριμένα στη συγκέντρωση της προσοχής, υποστηρίζοντας παράλληλα τον μαθητή, όπου αλλού κρινόταν απαραίτητο.

3.4.3.2. Ενδιάμεση μέτρηση

Οι ενδιάμεσες μετρήσεις ξεκίνησαν στις 16 Δεκεμβρίου 2013 και κατά το μέσον της συμμετοχικής παρατήρησης, έπειτα από οκτώ εβδομάδες από την έναρξή της. Στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας παρουσιάστηκαν οι ίδιες αποκλίσεις, όπως επίσης και στα επίπεδα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Ο πίνακας των γενικών, αλλά και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσίασε μικρές αλλαγές σε σχέση με την πρώτη φάση των μετρήσεων. Ο μαθητής εμφάνισε μικρή βελτίωση ή σταθερότητα στους περισσότερους τομείς, ενώ επιτακτική κρίθηκε η ανάγκη για ενίσχυσή του στις νοητικές ικανότητες, όπου η

απόκλιση από τη γραμμή βάσης παρέμενε μεγάλη. Οι ενδιάμεσες μετρήσεις ολοκληρώθηκαν στις 20 Ιανουαρίου.

3.4.3.3. Τελική μέτρηση

Οι τελικές μετρήσεις ξεκίνησαν στις 26 Μαρτίου 2014, μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος με έμφαση στις νοητικές ικανότητες και μετά από είκοσι μία περίπου, εβδομάδες από την έναρξη της παρατήρησης.

Ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση, καθώς στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας πλησίασε τη γραμμή βάσης. Μείωσε την απόκλιση στη συμμετοχή στον διάλογο και στη συγκέντρωση της προσοχής, όπου παρουσίασε άνοδο κατά ένα και δύο εξάμηνα αντίστοιχα. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης και συγκεκριμένα στο αυτοσυναίσθημα, ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο, όπως επίσης και στο ενδιαφέρον του για μάθηση, όπου κατάφερε να φτάσει στη γραμμή βάσης.

Σύμφωνα με τις τελικές μετρήσεις στα επίπεδα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα παρουσιάστηκε άνοδος στις νοητικές ικανότητες. Στις δημιουργικές δραστηριότητες παρουσιάστηκε σταθερότητα, ενώ οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες της ανάγνωσης και κατανόησης ανέβηκαν κατά ένα εξάμηνο, φτάνοντας στη γραμμή βάσης. Οι κοινωνικές δεξιότητες, εκτός από την αυτονομία στο περιβάλλον που παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο, ανέβηκαν κατά ένα εξάμηνο και έφτασαν σε φυσιολογικό επίπεδο για την ηλικία του παιδιού. Στον τομέα της προεπαγγελματικής ετοιμότητας ο μαθητής ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο.

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάστηκε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο στις δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση), στις δεξιότητες των μαθηματικών (προπαίδια) και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς (αρνητικές), φτάνοντας στη γραμμή βάσης. Βελτιώθηκαν επίσης, οι νοητικές ικανότητες.

Στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στις αντιληπτικές δεξιότητες (πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες) ο μαθητής ανέβηκε ένα εξάμηνο, πλησιάζοντας στη γραμμή βάσης. Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς, ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στις ικανότητες προγραμματισμού, ανεβαίνοντας δύο εξάμηνα.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος έφερε τον μαθητή πιο κοντά στη γραμμή βάσης, μειώνοντας τις αποκλίσεις και ενισχύοντάς τον, όπου υπήρχε ανάγκη.

3.4.4. Διδακτική αλληλεπίδραση

ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να συγκεντρώνεται και να ολοκληρώνει τις εργασίες του σε ορισμένη ώρα 5 – 7 λεπτών.				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας:		Νοητικές Ικανότητες:	
α/α, ημερομηνία	Ο μαθητή/τρια (τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Ο εκπαιδευτικός(τι λέει, τι δείχνει, τι γράφει, τι διαβάζει κλπ)- (γράφετε από κάτω)	Συνκέντρωση προσοχής	Σχολιασμός και παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι μπορώ να αλλάξω)- (γράφετε από κάτω)
1) 21/10/2013 ΓΛΩΣΣΑ	«Γεια σου. Πώς σε λένε; Εμένα Γ.! Θα καθίσεις εδώ;»	«Γεια σου Γ. . Είμαι η Γεωργία. Ναι, θέλεις να καθίσω δίπλα σου;»	«Ναι, θέλω! Κοίτα τι έγγραψα. Εγώ είμαι καλός σε αυτό.»	Ο Γ. είναι πολύ φιλικός και αρκετά φιλομαθής, πράγμα το οποίο μπορώ να εκμεταλλευτώ. Με δέχεται από την πρώτη κιόλας συνάντησή μας. Συνεχώς μου χαμογελάει.
2) 30/10/2013 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	«43+36 μας κάνει 79.Θα το πω στο δάσκαλο. Εγώ το ξέρω, εγώ το ξέρω», φωνάζει.	«Γ. μη φωνάζεις. Σήκωσε το χέρι σου. Δεν είναι σωστό να απαντάς, αν δε σου πει ο δάσκαλος. Θα θυμώσει ο κύριος Σ.»	«Ναι αλλά δε με λέει. Θέλω να το πω!»	Τελικά σηκώνεται και ψιθυρίζει την απάντηση στο αυτί του δασκάλου, μετά από προτροπή του ίδιου. Συχνά διακόπτει και απαντά στις ερωτήσεις του δασκάλου χωρίς να πάρει την άδεια. Είναι σαν να μην μπορεί να συγκρατηθεί.
3) 30/10/2013 ΓΛΩΣΣΑ	«Νυστάζω πολύ.» Γέρνει πάνω μου και χασμουριέται.	«Σήκω Γ. . Σε λίγο θα κάνετε και διάλειμμα. Τώρα όμως έχετε μάθημα.»	«Μα νυστάζω. Δεν μπορώ άλλο. Θέλω να κοιμηθώ.»	Κάθε πρωί ο Γ. αργεί να ξεκινήσει τη μέρα του. Μέχρι να περάσει η πρώτη διδακτική ώρα, συνεχώς χασμουριέται και νυστάζει.
4) 04/11/2013 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	«Εγώ πότε θα πω; Δεν έχω πει τίποτα.»	«Γ. περίμενε. Και οι συμμαθητές σου θέλουν να μιλήσουν.»	«Δε με νοιάζει, γιατί δεν έχω πει τίποτα. Όλο οι άλλοι λένε.»	Ο Γ. βάζει τα κλάματα τελικά. Θυμώνει και σταματά να ασχολείται με την άσκηση. Από εδώ κρίνω πως προτεραιότητά μας είναι να δουλέψουμε τον παραπάνω διδακτικό στόχο.
5) 04/11/2013 ΓΛΩΣΣΑ	«Κύριε Σ. , γιατί δε βρέχει το Νοέμβριο;»	Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης του απαντά: «Γ. αυτό είναι άσχετο. Τι είναι αυτά που λες;» Ο δάσκαλος της τάξης τον ανοεί.	«Ε, τι, Απλά ρώτησα.»	Η διάσπαση της προσοχής του Γ. είναι ολοφάνερη. Ο Γ. δύσκολα μπορεί να συγκεντρωθεί και «χάνεται» πολύ εύκολα στις δικές του σκέψεις.

Εικόνα 1: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Μετά από κάθε επίσκεψη της ερευνήτριας στο σχολείο, συμπληρώνόταν το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Στο έντυπο αυτό σημειωνόταν ο στόχος της παρέμβασης, ενώ το ίδιο χωριζόταν σε πέντε στήλες. Στην πρώτη γράφονταν ο αύξων αριθμός του εντύπου και η ημερομηνία, στη δεύτερη κάποια λόγια του μαθητή που έκαναν εντύπωση στην ερευνήτρια, στην τρίτη τα λόγια της ερευνήτριας ως απάντηση στον μαθητή, σε επόμενη στήλη σημειωνόταν η απάντηση του μαθητή και στην πέμπτη και τελευταία στήλη ο σχολιασμός της ερευνήτριας και ο παιδαγωγικός της αναστοχασμός. Όλο αυτό, διευκόλυνε την αυτοπαρατήρηση, αλλά και την ετεροπαρατήρηση.

3.4.4.1. Αυτοπαρατήρηση

Από την πρώτη ημέρα εμφάνισης της ερευνήτριας στην τάξη και γνωριμίας της με το σύνολο των μαθητών, δημιουργήθηκε θετικό κλίμα απέναντί της. Ο υπό παρατήρηση μαθητής, αν και ντροπαλός τα πρώτα δέκα λεπτά, αμέσως πλησίασε την ερευνήτρια και θέλησε να τη γνωρίσει. Όταν έμαθε ότι θα την είχε δίπλα του στο θρανίο για να τον βοηθάει, έδειξε τη χαρά του με μια αγκαλιά, κάτι που την εξέπληξε ευχάριστα.

Η ερευνήτρια βρισκόταν στη συγκεκριμένη γενική τάξη, έπειτα από προφορική συγκατάθεση των γονέων των υπόλοιπων μαθητών, που τη γνώριζαν καθώς είχε προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά και έχοντας εξασφαλίσει γραπτή άδεια από τους γονείς του υπό παρατήρηση μαθητή. Βέβαια, η ερευνήτρια έπρεπε να δικαιολογήσει τον υπολογιστή που κουβαλούσε και τις σημειώσεις που κρατούσε σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς αυτό φαινόταν πολύ περίεργο τόσο στον μαθητή, όσο και στην υπόλοιπη τάξη. Η ερευνήτρια προσπαθούσε φυσικά να τραβάει όσο λιγότερο γινόταν το ενδιαφέρον των υπόλοιπων μαθητών, γι' αυτό και καθόταν με τον μαθητή στο τελευταίο θρανίο της τάξης, και να κοιτάζει διακριτικά τον μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στην αρχή από το παράθυρο, ώστε να μην κάνει τον μαθητή να αισθάνεται άβολα ή να μην τον αποσπάσει από την παρέα του. Στην αρχή, η ερευνήτρια ένιωθε άσχημα με τις επίμονες ερωτήσεις των μαθητών, μην μπορώντας να δικαιολογήσει απόλυτα τον λόγο που εστίαζε την προσοχή της σε συγκεκριμένο μαθητή, ωστόσο με ειλικρίνεια και διπλωματία αντιμετώπισε τις άβολες καταστάσεις.

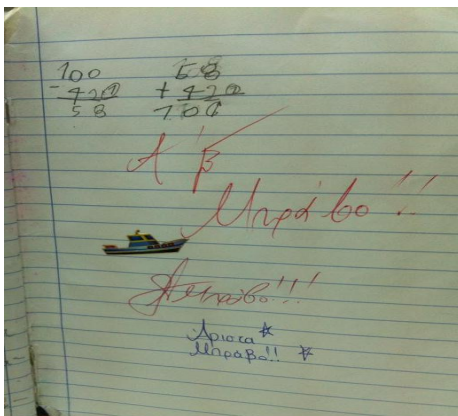
Προκειμένου να έρθει πιο κοντά στον μαθητή, η ερευνήτρια τον βοηθούσε σε κάθε ευκαιρία και τον πλησίαζε όσο μπορούσε, πράγμα που βελτίωσε τη μεταξύ τους επικοινωνία και έκανε πιο δεκτικό τον μαθητή σε κάθε δραστηριότητα που του ζητούνταν από την ερευνήτρια να συμμετάσχει.

Ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος στη διάρκεια όλων των βημάτων της παρέμβασης, και μάλιστα κάθε φορά ζητούσε παραπάνω υλικό, κάτι που ευχαριστούσε την ερευνήτρια. Όσες φορές χρειάστηκε να τον απασχολήσει, δεν παραπονέθηκε ποτέ κι αυτό δημιούργησε έκπληξη και θετικά συναισθήματα στην ερευνήτρια. Ήρθαν και οι δύο πιο κοντά, πράγμα που διευκόλυνε την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, μέσα από την επιτυχία του οποίου η ερευνήτρια έλαβε μεγάλη ικανοποίηση.

3.4.4.2. Ετεροπαρατήρηση

Η ετεροπαρατήρηση αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή, πράγμα που οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματά του. Η παρουσία της ερευνήτριας προκαλούσε ως επί το πλείστον θετικά συναισθήματα στον μαθητή, ο οποίος την αναζητούσε μέχρι και στα διαλείμματα με το πέρασμα των μηνών. Λειτουργούσε πάντοτε αυθόρμητα και με ευγένεια. Ευχαριστούσε την ερευνήτρια

κάθε φορά που τον επευφημούσε και του χάριζε το αγαπημένο του ζαχαρωτό ή κάποιο αυτοκόλλητο. Κάθε φορά που έπαιρνε «Άριστα» στην ορθογραφία, έτρεχε στο γραφείο του διευθυντή για να του βάλει κι αυτός με τη σειρά του ένα «Άριστα» κι ένα αυτοκόλλητο, ενώ έπειτα το τετράδιο περνούσε κι από την ερευνήτρια για τον ίδιο λόγο.



Εικόνα 2: Τετράδιο του υπό παρατήρηση μαθητή

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμος, ξεπερνώντας τον εαυτό του, αλλά και τις δυσκολίες του. Κάθε φορά ανυπομονούσε να δουλέψει με την ερευνήτρια και δεν έφερνε αντίρρηση σε ό,τι του ζητούνταν. Ήθελε μάλιστα, να κάνει τους συμμαθητές του να ζηλέψουν, επειδή εκείνος είχε επιπλέον μια δική του δασκάλα, ωστόσο εκείνοι του φέρονταν πάντα με συμπάθεια κι έτσι δε δημιουργήθηκαν ποτέ προβλήματα.

Όταν η ερευνήτρια επισκέφτηκε για τελευταία φορά τον μαθητή, εκείνος έδειξε δυσαρεστημένος που δε θα την έβλεπε ξανά. Εκείνη όμως του υποσχέθηκε ότι θα πηγαίνει συχνά για να τον βλέπει και την επόμενη χρονιά. Τότε ο μαθητής ένιωσε καλύτερα και αγκάλιασε την ερευνήτρια για να την αποχαιρετήσει.

3.4.5. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές του ανάγκες, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, στο οποίο σημειώνονται ο μακροπρόθεσμος και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, η ημερομηνία έναρξης και λήξης του προγράμματος, αλλά και τα κίνητρα που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε η εφαρμογή του να είναι επιτυχής. Επίσης, ορίστηκε η μέθοδος, αλλά και τα μέσα και τα υλικά

που θα χρησιμοποιούνταν. Αυτό προϋπέθετε καλή οργάνωση και τάξη, διαφορετικά θα ευνοούνταν η διάσπαση της προσοχής του μαθητή (Χρηστάκης, 2013: 193-194).

Το διδακτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε πέντε φάσεις και πιο συγκεκριμένα περιελάμβανε:

- τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή,
- την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με πίνακες επιπέδων,
- το σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης με βάση στόχους που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση,
- την υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων (σαλονάκι) και
- την αξιολόγηση του προγράμματος, μέσω εντύπων αξιολόγησης (Δροσινού, 2014)

και εξυπηρετούσε τον ετήσιο στόχο, αλλά και τους παρακάτω μηνιαίους και εβδομαδιαίους, μεσοπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους.

Οι στόχοι που ορίστηκαν για τον μαθητή αφορούσαν στις νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα στη συγκέντρωση προσοχής. Ο ετήσιος στόχος που ορίστηκε, ήταν ο μαθητής να ολοκληρώνει την εργασία του σε συγκεκριμένο χρόνο στο μάθημα της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον μηνιαίο στόχο, ο μαθητής έπρεπε να διατηρεί την προσοχή του για σύντομο χρονικό διάστημα, 5 ως 7 λεπτών, προκειμένου να ολοκληρώνει γλωσσικές ασκήσεις με αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη -ος. Ως προς τις κοινωνικές ιστορίες, που αποτέλεσαν την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος, κάθε φορά ζητούνταν από τον μαθητή να συγκεντρώνει την προσοχή του για 15 λεπτά και να απαντά σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου ως 26 γραμμών, διαλέγοντας τη σωστή από τις τρεις δοσμένες απαντήσεις.

Οι εβδομαδιαίοι στόχοι που ορίστηκαν, ήταν οι εξής:

- Να μπορεί σε 7 λεπτά να συμπληρώνει τη σωστή κατάληξη σε αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη -ος.
- Να βάζει σε 7 λεπτά στη σωστή σειρά τις πτώσεις των αρσενικών ουσιαστικών με κατάληξη -ος.
- Να εντοπίζει και να κυκλώνει σε 7 λεπτά τα αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη -ος του κειμένου.
- Να συμπληρώσει σε 7 λεπτά τα κενά με τις καταλήξεις στις κάρτες του παπουτσόκουτου.

- Να αντιστοιχίσει σε 7 λεπτά τα συννεφάκια των καταλήξεων με τις λέξεις, χρησιμοποιώντας την κλωστή.

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι του διδακτικού προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν πλαστικοποιημένες κάρτες, έγχρωμα φυλλάδια, ντοσιέ με βέλκτρον, παπουτσόκουτο και κλεψύδρα, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι δραστηριότητες καταγράφονταν σε σαλονάκια, τα οποία είχαν την εικόνα μιας σοκολάτας, ως αγαπημένο γλυκό του μαθητή, και στα οποία συμπεριλαμβάνονταν η καταγραφή των συναισθημάτων του μαθητή για την κάθε δραστηριότητα, αλλά και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός. Τα σαλονάκια παρατίθενται στο Παράρτημα 4.

Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος «Να συγκεντρώνει την προσοχή του για 7 λεπτά σε άσκηση με αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη –ος» προέκυψε μέσω της παρατήρησης και ολοκληρώθηκε σε πέντε βήματα, οι δραστηριότητες των οποίων περιγράφονται παρακάτω:

- Στο πρώτο βήμα, δόθηκε στον μαθητή ένα ντοσιέ με διαφάνειες, στο εξώφυλλο του οποίου υπήρχε το όνομά του, αλλά και κολλημένες φωτογραφίες των αγαπημένων του φαγητών, ώστε να του προσελκύσει την προσοχή. Ανοίγοντας το ντοσιέ, στο επάνω μέρος του φυλλαδίου υπήρχε πίνακας με παραδείγματα κλίσης των ουσιαστικών, με έντονες κόκκινες καταλήξεις. Ακολουθούσε δραστηριότητα, κατά την οποία ο μαθητής έπρεπε να βάλει τις πλαστικοποιημένες καταλήξεις των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος που του δόθηκαν, στα κενά του κειμένου που είχε μπροστά του. Ο μαθητής έπρεπε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα με τη βοήθεια της ερευνήτριας.
- Στο δεύτερο βήμα, δόθηκε στον μαθητή το ντοσιέ με βέλκτρον. Του ζητήθηκε να συγκεντρώσει την προσοχή του για 7 λεπτά, προκειμένου να βάλει στη σωστή πτώση τα καρτελάκια με τα ουσιαστικά που είχαν κλιθεί για να σχηματιστεί σωστά η κλίση τους. Ο μαθητής έπρεπε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα χωρίς βοήθεια.
- Στο τρίτο βήμα, η ερευνήτρια άφησε στο θρανίο του μαθητή το ντοσιέ με τις διαφάνειες, ένα κουτί με ξυλομπογιές και την κλεψύδρα. Μέσα σε 7 λεπτά, ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει ένα κείμενο για τον μούστο και ύστερα να εντοπίσει και να κυκλώσει με μπλε ξυλομπογιά τα αρσενικά ουσιαστικά με

κατάληξη -ος. Το κείμενο πλαισιωνόταν από φωτογραφίες με σταφύλια κι άλλες σχετικές με την παραγωγή του μούστου.

- Στο τέταρτο βήμα, η ερευνήτρια ακούμπησε στο θρανίο του μαθητή ένα παπουτσόκουτο. Το παπουτσόκουτο είχε εξωτερικά και στο πάνω μέρος του τις φωτογραφίες των αγαπημένων φαγητών του μαθητή, όπως επίσης και το όνομά του σχηματισμένο με κολλημένα πλαστικά κεφαλαία γράμματα. Τέλος, υπήρχαν κολλημένα ρολόγια με τον χρόνο έναρξης και λήξης της δραστηριότητας, αλλά και ένα ακόμα ρολόι με τη διάρκεια ολοκλήρωσής της. Ανοίγοντας το παπουτσόκουτο, ο μαθητής βρήκε κάρτες με φωτογραφίες διάφορων αρσενικών ουσιαστικών, όπως δάσκαλος, σκύλος, καπετάνιος, άνεμος, γιατρός, σκύλος και κηπουρός. Η δραστηριότητα απαιτούσε τη συγκέντρωσή του, ώστε να συμπληρώσει μέσα σε 7 λεπτά τις σωστές καταλήξεις στα κενά της κάρτας, κάτω από κάθε φωτογραφία.
- Στο πέμπτο βήμα, δόθηκε και πάλι το παπουτσόκουτο στον μαθητή, προκειμένου να διατηρήσει το ενδιαφέρον του. Ο μαθητής βρήκε μέσα στο παπουτσόκουτο πλαστικοποιημένα συννεφάκια με καταλήξεις και πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες. Κάτω από τις εικόνες υπήρχε γραμμένη η λέξη του αρσενικού ουσιαστικού που απεικονιζόταν, σε διαφορετικές πτώσεις κάθε φορά. Από τις λέξεις έλειπε η κατάληξη του ουσιαστικού. Ο μαθητής έπρεπε να αντιστοιχίσει τα συννεφάκια με τις εικόνες, «γεμίζοντας» με αυτό τον τρόπο τα κενά των λέξεων με τις καταλήξεις. Όπως κάθε φορά, η κλεψύδρα ήταν τοποθετημένη πάνω στο θρανίο, προκειμένου να του θυμίζει πως ο χρόνος του δεν είναι απεριόριστος. Αυτό του άρεσε πολύ, καθώς αποτελούσε πρόκληση κάθε φορά για εκείνον το να καταφέρει να κερδίσει την επιβράβευση. Δεν του προκαλούσε άγχος, αλλά αντίθετα τον οριοθετούσε και αποτελούσε για εκείνον κάτι καινούριο.

3.5. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων

3.5.1. Αξιολόγηση του διδακτικού στόχου μέσω κοινωνικών ιστοριών - Πείραμα

3.5.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών

Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray, με σκοπό την υποστήριξη των ατόμων με αυτισμό. Χρησιμοποιούνται όμως και σε άλλες περιπτώσεις, όπως για παιδιά με ΔΕΠ/Υ, τα οποία μέσω των κοινωνικών ιστοριών, μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, ενώ υποδεικνύεται παράλληλα μέσα από αυτές η αναμενόμενη συμπεριφορά και αντίδραση που πρέπει να επιδείξουν. Η κοινωνική ιστορία είναι μια μικρή ιστορία, γραμμένη με ειδικό στυλ και περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική περίπτωση. Στόχος είναι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και η παροχή κοινωνικών πληροφοριών με σαφήνεια και ακρίβεια. Το παιδί μπορεί μέσω των ιστοριών να διαμορφώσει συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές. Κάθε ιστορία είναι μοναδική και φτιαγμένη στα μέτρα του καθενός. Η κοινωνική ιστορία αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη του παιδιού και το βοηθάει να μιμείται τις πράξεις των πρωταγωνιστών και να παραδειγματίζεται (<http://www.autismdikopsy.gr/el/page/intervention/social-stories/>).

Έπειτα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή με ΔΕΠ/Υ στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, μέσω της χρήσης των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερες αποκλίσεις παρουσιάστηκαν στον προφορικό λόγο (συμμετοχή στο διάλογο), στις νοητικές ικανότητες (συγκέντρωση προσοχής) και στις δεξιότητες συμπεριφοράς (ικανότητες προγραμματισμού). Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ήταν «ο μαθητής να ολοκληρώνει την εργασία του σε συγκεκριμένο χρόνο».

Στις πειραματικές εφαρμογές της πρακτικής άσκησης, χρησιμοποιήθηκαν οι κοινωνικές ιστορίες με σκοπό την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου που εξυπηρετούσε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι πέντε κοινωνικές ιστορίες στηρίχτηκαν στα παραπάνω ελλείμματα που παρουσίαζε ο μαθητής και επομένως, συμπεριλήφθηκαν σε αυτές οι επιθυμητές συμπεριφορές που επιδιώχθηκαν γι' αυτόν. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η χορήγησή τους στον μαθητή έγινε μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι πέντε ιστορίες με εικόνες έγχρωμης εκτύπωσης ήταν πλαστικοποιημένες και τοποθετημένες σε ντοσιέ και είχαν ως στόχο τους να

προσελκύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, όπως επίσης και το αυτοκόλλητο βέλκτρον με το σύμβολο ✓ που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις. Ήταν ευανάγνωστες και δόθηκαν ως επί το πλείστον σε μια σελίδα, ώστε να μην κουράζουν τον μαθητή, κι έπειτα σε διαφορετική σελίδα δίνονταν οι τρεις, για κάθε ιστορία, ερωτήσεις. Κάθε φορά χρησιμοποιούνταν και η κλεψύδρα, για να θυμίζει στον μαθητή ότι πρέπει να ολοκληρώσει σε συγκεκριμένο χρόνο τη δραστηριότητά του. Η κλεψύδρα χρησιμοποιήθηκε, έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και έτσι συνεχίστηκε η χρήση της.

3.5.1.2. Παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών

Κατασκευάστηκαν πέντε κοινωνικές ιστορίες με σκοπό να διαπιστωθεί η ικανότητα του μαθητή να συγκεντρώνεται για ορισμένο χρόνο στην κατανόηση κειμένου και την απάντηση ερωτήσεων σχετικών με αυτό.

Αριθμός Πειράματος – Κοινωνική Ιστορία	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	26/03/2014	27/03/2014	31/03/2014	01/04/2014	07/04/2014
1. Τίτλος Κειμένου	Τι μπορώ να κάνω όταν βγαίνω διάλειμμα	Όταν πηγαίνουμε στο θέατρο με το σχολείο	Περιμένω τη σειρά μου, για να μιλήσω στην τάξη	Τι κάνω στην τάξη όταν μας μιλάει ο δάσκαλος	Ετοιμάζομαι το πρωί για το σχολείο
2. Αριθμός σειρών	25	22	22	26	26
3. Αριθμός λέξεων	200	190	192	230	170
4. Τύπος λέξεων	πολλαπλός (ΣΦΦΣΦΦΣΣΦΦ - διάλειμμα, ΣΣΦΣΦΦΦ - σχολείο)	πολλαπλός (ΦΣΣΣΦΣΦ - εκδρομή, ΣΦΦΣΣΦ - θέατρο)	πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦ - χέρι, ΣΦΣΦ - μιλώ)	πολλαπλός (ΣΦΣΦ - τάξη, ΦΣΦΣΦΣΦ - ήσυχος)	πολλαπλός (ΣΦΣΣΦΦ - ξυπνάω, ΣΣΦΣΦΦ - πλένω, ΣΣΦΣΦΣΦΦ - ντύνομαι)

5. Αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών	3	4	2	4	4
------------------------------------	---	---	---	---	---

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας κοινωνικών ιστοριών - πειράματος

Η 1η κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Τι μπορώ να κάνω όταν βγαίνω διάλειμμα» και επιδιώκεται μέσω αυτής η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Χρησιμοποιείται πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΦΦΣΦΦΣΣΦ - διάλειμμα, ΣΣΦΣΦΦΦ - σχολείο) και 3 φωτογραφίες - ενισχυτές. Ο μαθητής έπρεπε μετά από προσεκτική μελέτη της ιστορίας, να διαβάσει τις τρεις ερωτήσεις και να επιλέξει για κάθε μία από αυτές τη σωστή από τις τρεις πιθανές απαντήσεις που του δίνονταν ανά ερώτηση. Με το αυτοκόλλητο βέλκτρον γνωστοποιούσε την επιλογή του. Η κλεψύδρα μετρούσε τον χρόνο του (15 λεπτά).

Η 2η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Όταν πηγαίνουμε στο θέατρο με το σχολείο» επιδιώκει να βοηθήσει τον μαθητή με την υπερκινητικότητά του και στοχεύει στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του σε καταστάσεις που το απαιτούν. Χρησιμοποιείται πολλαπλός τύπος λέξεων (ΦΣΣΣΦΣΦ - εκδρομή, ΣΦΦΣΣΦ - θέατρο) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές που βοηθούν τον μαθητή να διαβάσει την ιστορία, διατηρώντας την προσοχή του. Η χορήγηση της ιστορίας έγινε, όπως κάθε φορά, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και μέσα στη σχολική τάξη. Ο μαθητής έπρεπε να διαβάσει την ιστορία και να απαντήσει και πάλι σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο.

Η 3η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Περιμένω τη σειρά μου, για να μιλήσω στην τάξη» δημιουργήθηκε λόγω των αποκλίσεων στον προφορικό λόγο του μαθητή (συμμετοχή στον διάλογο) και εμπεριέχει πολλαπλό τύπο λέξεων (ΣΦΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦ - χέρι, ΣΦΣΦ - μιλώ). Βοηθά τον μαθητή να ελέγξει τη συμπεριφορά του μέσα στη γενική τάξη και να καταπολεμήσει τα συμπτώματα της παρορμητικότητας που παρουσιάζει. Χρησιμοποιούνται 2 φωτογραφίες – ενισχυτές, ώστε ο μαθητής να ανταποκριθεί στην ανάγνωση και κατανόηση της ιστορίας. Οι φωτογραφίες απεικονίζουν μαθητές που κάθονται στο θρανίο τους, σηκώνουν το χέρι τους και μιλούν χαμηλόφωνα. Από αυτές τις συμπεριφορές αναμένεται να παραδειγματιστεί ο μαθητής.

Η 4η κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Τι κάνω στην τάξη όταν μας μιλάει ο δάσκαλος» και στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία

παρουσιάστηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Ο τύπος των λέξεων παραμένει πολλαπλός (ΣΦΣΦ - τάξη, ΦΣΦΣΦΣ - ήσυχος) και χρησιμοποιούνται 4 φωτογραφίες - ενισχυτές, με σκοπό να διατηρηθεί η συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή. Οι φωτογραφίες της συγκεκριμένης ιστορίας απεικονίζουν μαθητές που προσέχουν τη δασκάλα τους, μαθητές που κάθονται στο θρανίο τους ήσυχα, άλλους που σηκώνουν το χέρι τους για να μιλήσουν και άλλους που κοιτάζουν στα βιβλία τους και προσπαθούν να συγκεντρωθούν.

Η 5η και τελευταία κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Ετοιμάζομαι το πρωί για το σχολείο» και στοχεύει στην τροποποίηση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς (ικανότητες προγραμματισμού), καθώς ο μαθητής το πρωί δυσκολεύεται να ξυπνήσει και καθυστερεί να μπει στην τάξη. Είναι πλαστικοποιημένη και χρησιμοποιείται σε αυτή πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΦΣΣΦΦ - ξυπνάω, ΣΣΦΣΦ - πλένω, ΣΣΦΣΦΣΦΦ - ντύνομαι) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές, που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι φωτογραφίες δείχνουν ένα παιδί που πλένει το πρόσωπό του, άλλο ένα που βουρτσίζει τα δόντια του, άλλο ένα που πίνει το γάλα του και τέλος ένα παιδί που χτενίζεται. Μετά τη μελέτη του κειμένου, ο μαθητής έπρεπε να απαντήσει σε σχετικές ερωτήσεις κατανόησής του.

Ο αριθμός των σειρών του κειμένου δεν ξεπερνά σε καμία ιστορία τις 26 και ο αριθμός των λέξεων κυμαίνεται γύρω στις 200 σε κάθε ιστορία, καθώς ο μαθητής θα κουραζόταν με κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση, δυσκολευόμενος να διατηρήσει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα.

3.5.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

3.5.2.1. Δομή και οργάνωση των συνεντεύξεων

Στην έρευνα συμπεριλαμβάνονται επίσης, συνεντεύξεις ημι-δομημένης μορφής, διάρκειας 10-15 λεπτών κατά μέσο όρο, από τον διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό της τάξης του μαθητή με ΔΕΠ/Υ, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης που παρευρίσκεται υποστηρικτικά δίπλα στον μαθητή και μέσα στην τάξη για 9 ώρες τη βδομάδα, από τον γυμναστή, αλλά και από τη μητέρα του μαθητή με ΔΕΠ/Υ. Οι συνεντεύξεις είναι βασισμένες σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, που ταυτίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερωτήσεις αφορούν στις απόψεις τους για τις δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, αλλά και τους τρόπους με τους

οποίους αυτές θα μπορούσαν να ξεπεραστούν. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;
2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;
3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;
4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;
5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας), ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;
6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις σχετίζονται με την πρώτη υπόθεση εργασίας, δηλαδή εξετάζουν το αν οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης, αλλά και εάν δημιουργούνται γενικότερα προβλήματα με έναν μαθητή με ΔΕΠ/Υ στη γενική τάξη.

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις θα διερευνήσουν το εάν, σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους, η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

Η συνέντευξη αποτελεί μια διαπροσωπική συνάντηση ή αλλιώς έναν διάλογο, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το δείγμα του. Μάλιστα, καθώς είναι δύσκολο να πληροφορηθούμε για γεγονότα που εκδηλώνονται

σε ακατάλληλες ώρες ή και σπάνια, η συνέντευξη μας επιτρέπει την πρόσβαση και την πληροφόρηση γύρω από αυτά. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μπορεί να μην είναι αναμενόμενα, ωστόσο δίνεται η δυνατότητα να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Επίσης, ο συνεντευξιαστής μπορεί να κρίνει την ορθότητα των λόγων του συνεντευξιαζόμενου σε κάποιο βαθμό μέσω της παρατήρησης της στάσης του σώματος και των εκφράσεών του. Η ημι-δομημένη συνέντευξη συμβάλλει στην απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας για τις πεποιθήσεις ενός ατόμου, καθώς επιτρέπει περισσότερη ευελιξία. Οι ερωτήσεις μιας ημι-δομημένης συνέντευξης δεν υπαγορεύουν, αλλά καθοδηγούν την πορεία της συζήτησης. Κατά τη διάρκειά της, εδραιώνεται μια σχέση με το άτομο που απαντά στις ερωτήσεις. Η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι σημαντική κι έτσι ο συνεντευξιαστής μπορεί να αναπτύξει μη προγραμματισμένα, αλλά ωστόσο ενδιαφέροντα θέματα. Αυτού του είδους η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του συνεντευξιαζόμενου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 183-199).

Ο συνεντευξιαστής θα πρέπει να δημιουργήσει μια φιλική και άνετη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε αυτή να πάρει τη μορφή μιας ευχάριστης συνομιλίας, όπου οι ερωτήσεις υποβάλλονται και απαντώνται με τρόπο φυσικό. Θα πρέπει και οι δύο συνομιλητές να αισθάνονται άνετα, ώστε ο ερωτώμενος να νιώθει ισότιμος συνομιλητής και να εκφράζει άνετα τις ιδέες και τις απόψεις του. Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει η συνέντευξη να μετατραπεί σε ανάκριση για τον ερωτώμενο.

Η μέθοδος καταγραφής των πληροφοριών της συνέντευξης έγινε με τεχνικά μέσα. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του μαγνητόφωνου είναι πολλά. Το πιο σημαντικό είναι ότι παρέχονται ακριβή και αμερόληπτα δεδομένα, ενώ ο ερευνητής μπορεί επίσης να ακούσει πολλές φορές το περιεχόμενο της συνέντευξης. Φυσικά, ζητείται η άδεια του ερωτώμενου για τη χρήση του μαγνητόφωνου και θα πρέπει να παρέχεται διαβεβαίωση για την αξιόπιστη μέθοδο διαχείρισης των πληροφοριών. Μετά το τέλος της συνέντευξης, θα πρέπει να γίνεται πλήρης καταγραφή της και ο ερευνητής να αφιερώνει αρκετό χρόνο στην απομαγνητοφώνηση από τη στιγμή ολοκλήρωσης της συνομιλίας και μετά.

3.5.2.2. Παρουσίαση των συνεντεύξεων

Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρουσιάζονται οι παρακάτω αφηγήσεις:

A) Διευθυντής Σχολείου

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Πιστεύω ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο για παιδιά, τα οποία δεν είχε προβλέψει ο νομοθέτης, όπως τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και γι' αυτό τον λόγο είναι απαραίτητες οι υποστηρικτικές δομές μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε τα παιδιά αυτά να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Πιστεύω, δηλαδή, στον τομέα αυτό ότι χρειάζεται μια επαναδιατύπωση του Αναλυτικού Προγράμματος, που να συμπεριλαμβάνει και τις ανάγκες των παιδιών αυτών.

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Ήδη στο σχολείο μας, που υπήρχε ανάλογη περίπτωση, δε σας κρύβω ότι ήρθα αντιμέτωπος με τις πιέσεις γονέων, οι οποίοι εξ αρχής μη γνωρίζοντας το πρόβλημα και αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ, ζητούσαν επίμονα την απομάκρυνσή του από το σχολείο. Οι κοινωνικές και οι παιδαγωγικές μου αξίες επέβαλαν να εξαντλήσω όλα τα μέσα, τα οποία ήταν στις δυνατότητές μου, ώστε το παιδί αυτό να ενταχθεί ομαλά στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και πιστεύω ότι μετά από πάρα πολλή προσπάθεια, ενός έτους και περισσότερο, το παιδί αυτό έχει σημειώσει πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Τα δημόσια σχολεία, είναι σχολεία με πολυπληθείς τάξεις. Το σχολείο μας είναι ένα πολυδύναμο σχολείο ΕΑΕΠ, το οποίο έχει 280 παιδιά. Κάθε τάξη έχει περίπου 23-24 παιδιά. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ, που δεν έχει και παράλληλη στήριξη, όπως καταλαβαίνετε είναι πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθεί. Θα πρέπει λοιπόν, πιστεύω άμεσα, και παρά το γεγονός ότι εδώ στο σχολείο τουλάχιστον

έχει εγκριθεί η παράλληλη στήριξη για να έχει βοήθεια ο μαθητής ο συγκεκριμένος, δεν είχαμε αυτή την «πολυτέλεια», ας το πω έτσι. Πιστεύω δηλαδή ότι στα σχολεία μας, όπως είναι τώρα αυτή τη στιγμή οργανωμένα, υπάρχει μια δυσκολία για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει 23-24 παιδιά στην τάξη του, χωρίς άλλη υποστηρικτική δομή, ένα τέτοιο παιδί, το οποίο όπως και να το κάνουμε θέλει ειδικό παιδαγωγικό χειρισμό.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Απ' τα λίγα που γνωρίζω, γιατί δεν είμαι ειδικός, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ θέλουν να είναι πολύ καλά οργανωμένος ο χώρος τους, θέλουν να τους έχεις βάλει κάποιους κανόνες και κάποια όρια. Νομίζω ότι σε πρώτη φάση, ο παιδαγωγός δάσκαλος οφείλει να κάνει αυτό, δηλαδή να είναι ενημερωμένος για την ιδιαιτερότητα του παιδιού αυτού και να προσπαθεί να το εντάξει στο υπόλοιπο σύνολο της τάξης. Πρέπει σαφώς να υπάρχει μια εξατομικευμένη διδασκαλία και εξατομικευμένες απαιτήσεις από το παιδί αυτό, γιατί υπάρχει μια ιδιαιτερότητα στη συμπεριφορά του και στον τρόπο αντιμετώπισης, γενικά των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας) ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;

Πολλές φορές όταν μιλώ στους γονείς, χρησιμοποιώ το τρίπτυχο «ΑΣΦΑΛΕΙΑ – ΑΓΑΠΗ – ΜΟΡΦΩΣΗ». Τι εννοώ με αυτό... Τους λέω ότι το πρώτο μέλημά μου, ως διευθυντής του σχολείου, αλλά και του συνόλου των δασκάλων, είναι η ασφάλεια των μαθητών, δηλαδή ο γονιός να στέλνει το πρωί το παιδί του στο σχολείο και να ξέρει ότι θα είναι ασφαλές, μέχρι την ώρα που θα αποχωρήσει. Το επόμενο είναι να τους παρέχεται αγάπη και να είναι τα παιδιά χαρούμενα, δηλαδή να έρχονται και να φεύγουν από το σχολείο με χαρά. Και βέβαια μετά, και χωρίς να είναι αυτό τελευταίο βέβαια, η μόρφωση και όλα αυτά, τα οποία το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές.

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Αναμφισβήτητα ναι, και ήδη αυτό το βλέπουμε στην πράξη, όπου μην έχοντας παράλληλη στήριξη, φέτος με τη συνεργασία του συμβούλου ειδικής αγωγής, ο ένας εκ των δύο συναδέλφων των τμημάτων ένταξης, τις 9 από τις 21 ώρες του τις αφιέρωσε στο παιδί αυτό. Πιστεύω ότι με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και

με τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές, και τα παιδιά αυτά μπορούν να ενταχθούν ομαλότατα στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική τάξη.

B) Δάσκαλος Τάξης

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Κοιτάζτε, ο όγκος της ύλης είναι τεράστιος και δεν ανταποκρίνεται στο νοητικό επίπεδο των παιδιών. Νομίζω πως δεν μπορούν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ να είναι συγκεντρωμένα. Τώρα πώς ξεπερνιέται αυτό... Πιστεύω με μείωση ύλης και με κατάλληλο εξοπλισμό, δηλαδή να εξοπλίσουμε τις τάξεις με υπολογιστές για να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον, που αυτό θα βοηθήσει επίσης τα παιδιά αυτά να προσέχουν περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον, θα βοηθούσε πολύ η επιμόρφωση όλων των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής.

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Στις μέρες μας εμείς οι δάσκαλοι στο σύνολό μας έχουμε στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία εμποδίζουν τα παιδιά αυτά και τα δυσκολεύουν και αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχουμε επιμόρφωση. Εγώ σαν δάσκαλος πιστεύω ότι κάνω ό,τι μπορώ για να παραμείνει ο μαθητής μέσα στην τάξη και μάλιστα αυτό το καταφέραμε με πολύ μεγάλη δυσκολία την πρώτη χρονιά, αλλά γι' αυτό τον λόγο είμαστε σε αυτή τη θέση. Το σχολείο είναι ανοιχτό σε όλους.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Λοιπόν, το σχολείο που ίσως επιδεινώνει τις δυσκολίες τους, πιστεύω πως είναι το αυταρχικό σχολείο, το οποίο τα περιορίζει και προσπαθεί να βάλει αυτά τα παιδιά σε καλούπια, προσπαθώντας να τα μετατρέψει σε «κανονικά» παιδιά, νομίζοντας πως έτσι θα εξαλείψει και θα εξαφανίσει τα προβλήματά τους. Επιπλέον, νομίζω πως τα σχολεία που επιδεινώνουν αυτές τις δυσκολίες και επιβαρύνουν τα περιστατικά αυτά, είναι τα σχολεία με ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Καταρχάς, θα μπορούσαμε να δουλεύουμε σε ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι μία μέθοδος που εφαρμόζεται στην τάξη μας, γιατί πιστεύω ότι βοηθάει αρκετά. Επιπλέον, η χωροταξική μέριμνα είναι απαραίτητη γιατί για παράδειγμα αν το παιδί αυτό βρίσκεται κοντά σε κάποιο παράθυρο, τότε διασπάται πιο εύκολα η προσοχή του καθώς δέχεται περισσότερα ερεθίσματα.

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας) ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;

Για να αισθάνεται κάθε μαθητής ασφαλής, θα πρέπει να συμβάλλουμε όλοι οι δάσκαλοι και γενικότερα το σχολείο μας προς αυτή την κατεύθυνση. Το πρώτο που πρέπει να κάνουμε είναι να αυξήσουμε τους εφημερεύοντες δασκάλους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, κάτι που όμως θα απαιτούσε αύξηση του προσωπικού μας. Τα παιδιά, βλέποντας περισσότερους δασκάλους στο διάλειμμα, σίγουρα θα αισθάνονταν πιο ασφαλή. Τώρα όσον αφορά στη φροντίδα, ένα παιδί νιώθει ότι κάποιος το φροντίζει όταν του το δείχνουμε. Δείχνοντάς τους ότι ενδιαφερόμαστε γι' αυτά, καταλαβαίνουν ότι τα αγαπάμε. Επίσης, φυσικά και θα πρέπει να χρησιμοποιούμε λεκτικούς επαίνους, αλλά και γενικότερα άλλου είδους αμοιβές, ώστε να τα ενισχύουμε θετικά.

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Αυτό εννοείται. Με την κατάλληλη υποστήριξη και αυτό που εννοώ φυσικά είναι η παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη, κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί. Τώρα ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναγκάζεται να λειτουργεί ως παράλληλη στήριξη, με στόχο να βοηθήσει το εκάστοτε παιδί, αλλά αν είχαμε δάσκαλο για παράλληλη, τότε τα πράγματα θα ήταν ακόμα καλύτερα.

Γ) Ειδικός Παιδαγωγός (Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης)

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Λοιπόν, σαν σύνολο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολείο σαν δομή γενικότερα, πολλές φορές δεν υποστηρίζει τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, με την αντίστοιχη παράλληλη στήριξη, που είναι εντελώς απαραίτητη. Έπειτα, στα σχολεία ΕΑΕΠ, παρόλο που προσφέρονται δραστηριότητες και μαθήματα, όπως τα καλλιτεχνικά και

η θεατρική αγωγή, έχουν ένα πρόγραμμα αρκετά «βαρύ» για τέτοιου είδους παιδιά και κουραστικό, θα έλεγα.

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίζουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Σαν δάσκαλος ειδικής αγωγής πιστεύω ότι ένα παιδί που έχει ΔΕΠ/Υ, έχει κάθε δικαίωμα στην ένταξη του κοινωνικού συνόλου, όπως και όλα τα άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Το κυριότερο από τα προβλήματα που μπορούμε να συναντήσουμε σε ένα σχολείο και μπορούν να δυσκολέψουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ είναι η έλλειψη παράλληλης στήριξης ή ακόμα περισσότερο η έλλειψη τμήματος ένταξης, που είναι καθοριστικός παράγοντας στη βοήθεια των παιδιών αυτών.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Στο περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να υπάρχουν πλαίσια και στόχοι και δομές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Χρειάζεται δηλαδή ένα πάρα πολύ καλά οργανωμένο περιβάλλον, πολύ καλά δομημένο και μια σειρά από στόχους που θα πρέπει να μπαίνουν για να μπορεί αυτό το παιδί να φτάσει εκεί ακριβώς που θέλει ο κάθε εκπαιδευτικός.

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας) ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;

Για να νιώθουν ασφαλείς οι μαθητές μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, πρώτα πρέπει ο χώρος να μην υποκρύπτει κινδύνους, να λαμβάνονται όλα τα προληπτικά μέτρα, η συνεργασία με τους γονείς να είναι σε ένα πολύ καλό επίπεδο, το κλίμα της κάθε τάξης μέσα θα πρέπει να είναι πάρα πολύ καλό, έτσι ώστε οι μαθητές, ας πούμε να νιώθουν ευχάριστα και να προσλαμβάνουν ένα θετικό κλίμα από τον κάθε εκπαιδευτικό.

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Πιστεύω ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή. Δεν είναι κάτι απλό, δεν είναι κάτι

εύκολο, χρειάζεται πρόγραμμα, χρειάζεται να υπάρχει κάποιος ειδικός. Μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου δεν μπορεί να ελεγχθεί αυτή η κατάσταση, μπορεί να χρειαστεί και κάποια φαρμακευτική αγωγή, αλλά αυτό είναι σε ειδικές, ακραίες περιπτώσεις, όπου τέλος πάντων το παιδί δεν μπορεί με τα συνηθισμένα μέσα να έχει μια ομαλή μαθησιακή διαδικασία.

Δ) Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Το πρόβλημα που παρουσιάζεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ότι τα παιδιά που έχουν πρόβλημα προσοχής φεύγουν από το παιχνίδι πολλές φορές, ξεχνιούνται να εκτελέσουν τη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής να αποσπάει την προσοχή του σε αυτά τα παιδιά και προφανώς, να δημιουργούνται κάποια κενά στη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, υπάρχει και θέμα ασφάλειας ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ, από τη στιγμή που γυρνάει στο προαύλιο μόνο του. Έτσι δημιουργούνται προβλήματα ασφάλειας.

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Πιστεύω ότι πρέπει ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ να βοηθηθεί με διάφορους τρόπους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Υπάρχουν τρόποι, όπως για παράδειγμα να δώσουμε ρόλους στο παιδί, να δώσουμε αρχηγικούς ρόλους, να χρησιμοποιήσουμε διάφορα τεχνάσματα ως ανταμοιβή. Ίσως να χρησιμοποιήσουμε κάποια παιχνίδια, τα οποία βλέπουμε ότι του αρέσουν περισσότερο ή πολλές φορές το παιδί το ίδιο προτείνει κάτι που θέλει να γίνει. Πάντως πιστεύω ότι μπορεί τουλάχιστον, όχι σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά σε κάποιο μεγάλο κομμάτι να ασχοληθεί και σιγά σιγά άμα ωριμάσει να είναι τα πράγματα καλύτερα.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Τα χαρακτηριστικά των σχολείων... Σίγουρα, να υπάρχουν παράλληλες στηρίξεις. Ειδικής αγωγής εκπαιδευτικός και έπειτα παράλληλης στήριξης. Ίσως τα σχολεία που είναι ΕΑΕΠ, στα οποία πολλές φορές στη φυσική αγωγή είναι δύο τμήματα επάνω (στο ίδιο προαύλιο) στο μάθημα, ο μεγάλος αριθμός παιδιών που

υπάρχουν, αυτό και μόνο και η όλη φασαρία που γίνεται με τα περισσότερα παιδιά, αποσπά ακόμα περισσότερο την προσοχή του τμήματος πάνω στην αυλή. Επίσης, όταν συμπίπτουν οι ώρες γυμναστικής των τμημάτων και πολλές φορές υπάρχει και το νήπιο, το οποίο όταν βγαίνει έξω, παράλληλα έχει γυμναστική το τμήμα του παιδιού με ΔΕΠ/Υ, του αποσπά την προσοχή. Η πληθώρα των παιδιών στο προαύλιο αποτελεί πρόβλημα.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Λοιπόν, πρέπει καταρχήν να υπάρχει μια τάξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Δηλαδή να υπάρχουν στόχοι, να υπάρχει οργάνωση, να γίνεται οργανωμένα το μάθημα, διότι, εάν το μάθημα είναι «Πάρε μπάλα και παίξτε» έτσι, χύμα, το παιδί αυτό σίγουρα δε θα πάρει ερεθίσματα ότι υπάρχει μια τάξη σωστή, με οργάνωση, ότι μπαίνουν τα παιδιά στη σειρά, στις γραμμές τους, κλπ. Εάν δηλαδή είναι «ξέφραγο αμπέλι», τότε κι αυτό το ίδιο θα είναι. Δεν το βοηθά καθόλου. Άρα πρέπει να υπάρχει οργάνωση στο μάθημα και τάξη. Βέβαια το άγχος...

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας) ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;

Λοιπόν, καταρχήν τα παιδιά χρειάζονται αγάπη, να αισθάνονται ότι τα αγαπούμε, σε ενδεχόμενο τραυματισμό να φροντίζουμε να τους δίνονται οι πρώτες βοήθειες και ότι χρειάζονται, ώστε να νιώθουν ασφαλείς, στο σχολείο, όσο γίνεται να υπάρχουν όρια ασφάλειας, να μην είναι ανοιχτές οι πόρτες, όσο μπορούμε να ασφαλίσουμε τις επιφάνειες που μπορεί να χτυπήσει το παιδί με στρώματα γύρω γύρω, όπως έχουμε βάλει στις μπασκέτες πάνω ας πούμε προστατευτικά, να μην υπάρχουν στο σχολείο αντικείμενα, όπως πέτρες, αιχμηρά αντικείμενα, ξύλα, που μπορεί να πάρει ένα παιδί και να τα χρησιμοποιήσει, αυτά...

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Πιστεύω, όσον αφορά στο μάθημά μου, με τους τρόπους που σας ανέφερα στη δεύτερη ερώτηση, ότι θα πρέπει με διάφορους τρόπους και ότι μπορεί να παραμείνει στο μάθημα και να υπάρχει και ένα θετικό κλίμα προς την τάξη.

Ε) Μητέρα μαθητή με ΔΕΠ/Υ

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Επειδή εγώ έχω την εμπειρία και από το πρώτο μου παιδί που έχει ΔΕΠ/Υ, το κορίτσι μου το μεσαίο παιδί δεν έχει ΔΕΠ/Υ, γνωρίζω λοιπόν ότι αυτά τα παιδιά έχουν πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης και «πιάνουν» στον αέρα τα συναισθήματα, αλλά και οτιδήποτε φανεί ή πει ο δάσκαλος. Η πολύ συχνή επανάληψη δείχνει ότι τα κουράζει, ειδικά αυτά τα παιδιά με τον πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Και ο μεγάλος μου γιος είναι έξυπνος, αλλά και ο Γ. φαίνεται να είναι πιο έξυπνος από τα άλλα δύο παιδιά. Ο μεγάλος μου γιος είχε πολύ υψηλά ποσοστά στην αντίληψη και στην παρατηρητικότητα. Είχαμε κάνει το WISC στο Αμερικάνικο Κολέγιο με μια δόκτωρ της Ψυχολογίας, του είχαμε κάνει μια ψυχομετρική αξιολόγηση, όταν ήταν περίπου 10 ετών και πήγαινε στην έκτη δημοτικού. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν κάποιο πρόβλημα ιατρικό, και η μαγνητική και τα εγκεφαλογραφήματα, αλλά και οι υπόλοιπες εξετάσεις είναι πεντακάθαρες. Ποτέ δεν έδειχνε κάτι να έχει. Τα διαλείμματα πρέπει να είναι πολύ συχνά γι' αυτά τα παιδιά, καθώς μπορεί πολύ εύκολα να διασπαστεί η προσοχή τους. Τα κουράζει να πρέπει να καθίσουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο, όταν δεν ενδιαφέρονται για κάτι. Πολύ καλύτερα, απ' ότι έχω παρατηρήσει, γίνεται το μάθημα με τον υπολογιστή, όταν τον βάζω εγώ και το προσπαθώ. Τότε μπορούν και συγκεντρώνονται πολύ περισσότερο. Και βέβαια εμείς έχουμε ένα πολύ καταπληκτικό σχολείο και εγώ έχω πολύ μεγάλη ευγνωμοσύνη για το σχολείο και για όλους τους δασκάλους, πράγμα που δεν το είχα συναντήσει στο σχολείο του μεγάλου μου γιου. Είναι «εκπαιδευτικοί – αστέρια» αυτοί που έχουμε ευτυχώς, και είναι εξαιρετικοί άνθρωποι, κι αυτό είναι σημαντικό. Θέλει πάρα πολλή υπομονή προς τα παιδιά που έχουν ΔΕΠ/Υ. Εγώ είμαι μέλος και στον Πανελλήνιο Σωματείο ατόμων με ΔΕΠ/Υ και στα συνέδρια και τις ημερίδες που οργανώνονται μιλάνε πάρα πολλοί ειδικοί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι και ειδικοί παιδαγωγοί για πολύ ενδιαφέροντα πράγματα.

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και αναντικατάστατος. Το θέμα είναι πώς θα το αντιμετωπίσεις εσύ. Αν εσύ πιστέψεις ότι αυτό είναι μία αρρώστια και του φερθείς

σαν να είναι ένα άρρωστο παιδί, τότε έχεις χάσει όλο το παιχνίδι. Μπορείς να το κάνεις άρρωστο στην ουσία. Δεν είναι αρρώστια η ΔΕΠ/Υ, αλλά μια διαφορετική κοινωνική δεξιότητα. Θέλει μια διαφορετική αντιμετώπιση. Και το κάθε παιδί είναι μια διαφορετική οντότητα. Θέλει κίνητρο για να μπορείς να το αντιμετωπίσεις, όπως και όλα τα παιδιά. Για παράδειγμα, ο Γ. είναι ένας πάρα πολύ καλός διαπραγματευτής. Φοβερά καλός. Δυσκολεύεται όμως να κάτσει για πέντε λεπτά συνεχόμενα και να γράψει, όχι να διαβάσει. Εκεί βρίσκεται κυρίως το πρόβλημα του Γ. . Και πάντα θα διαπραγματευτεί μαζί μου. Πόσο θα του γράψω εγώ, τι θα του γράψω και πόσο θα γράψει αυτός. Και ξέρετε, εγώ για να προσπαθήσει να φτιάξει τα γράμματά του, κάθομαι δίπλα του και γράφω. Και μία ώρα να κάτσω, δε θα φύγει από δίπλα μου, με παρακολουθεί με πολλή προσοχή, με διορθώνει στα λάθη μου, τα σβήνει και τα γράφει αυτός, και αυτό είναι κάτι που πετυχαίνει. Κάποια φορά είχα δοκιμάσει και κάτι άλλο. Έγραφα στη γλώσσα μία λέξη εγώ, μία λέξη αυτός. Και έκανα λάθη και τα διόρθωνε. Αλλά μετά αυτό δεν κράτησε πολύ καιρό, γιατί το βαρέθηκε. Αυτό το κόλπο με τα μαθήματα, δηλαδή που αποφασίζει από την αρχή τι θα γράψει αυτός και τι εγώ, κρατάει πιο πολύ, μπορώ να πω. Γράφει πιο γρήγορα και μπορεί να του βάλω κι εγώ εμβόλιμα κάποιο άλλο μάθημα. Πάντα είναι τρόπος σκέψης. Εάν εγώ σκεφτόμουν τελείως διαφορετικά και έβλεπα αρνητικά τα πράγματα, θα ήταν και διαφορετική η αντιμετώπιση του παιδιού. Είναι μεγάλο πλεονέκτημα να έχεις υπομονή. Θέλει υπομονή, θετική σκέψη πάντα και μια διαφορετική αντιμετώπιση απ' ότι τα άλλα τα παιδιά. Αν και το κάθε παιδί θέλει διαφορετική αντιμετώπιση, εγώ πιστεύω.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Όταν απαιτούν εργασίες και είναι πολύ απόλυτοι και αυταρχικοί μέσα στην τάξη, τότε ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ θα αποθαρρυνθεί. Σίγουρα δε θα είναι ίδια η απόδοσή του. Τα παιδιά αυτά καταλαβαίνουν από την αύρα του ανθρώπου το κατά πόσο γίνονται αποδεκτά από τον δάσκαλο πρώτα απ' όλα, κι έπειτα από τους μαθητές και τους γονείς. Για παράδειγμα, στην πρώτη δημοτικού έφτασα στο σημείο να ακούσω από τη δασκάλα για τον πρώτο μου γιο «Δεν τον αντέχω άλλο. Να τον πάρετε και να φύγετε». Και έβαλα τα κλάματα εγώ. Τότε ήταν σε ένα άλλο σχολείο, καθώς μέναμε στον Άγιο Αντώνη. Ο μεγάλος μου πήγε πεντέμισι χρονών στην πρώτη. Είχαμε αυτό το μειονέκτημα. Ήταν πολύ πιο μικρός από τον Γ. και αυτή ήταν και η αιτία που τον Γ. τον έγραψα δύο φορές στο νήπιο, ώστε να είναι περισσότερο ώριμος κινητικά για

να μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του στο σχολείο. Εκεί όμως είχα το πλεονέκτημα ότι είχα πολλούς γονείς κοντά μου. Και είχα πολλούς φίλους δασκάλους, που με βοήθησαν πάρα πολύ σε αυτόν τον τομέα. Αργότερα στο σχολείο που πήγαμε τον μεγάλο μου γιο, έτυχε να έχει για δάσκαλο τον διευθυντή του τωρινού σχολείου του Γ., τον κύριο Γ., ο οποίος έκανε τον μεγάλο μου γιο «αστέρι». Δεν μπορείτε να φανταστείτε τη συμπεριφορά του, πόσο τον αγάπησαν τα παιδιά όλα, τα οποία στην πρώτη και στη δεύτερα τάξη τον είχαν στην άκρη, ως το κακό παιδί και τον κακό μαθητή, εξαιτίας του δασκάλου. Δυστυχώς, υπάρχουν κι αυτά. Τα παιδιά ήταν κάπως κουμπωμένα. Στην τρίτη τάξη όμως με τον κύριο Γ., πετάχτηκε στα ουράνια το παιδί. Είναι πολύ σημαντικό το πόσο θετική θα είναι η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη. Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για το πόσο αποδεκτό μπορεί να κάνει ένα παιδί, αλλά και όλα τα υπόλοιπα, καθώς και το ποσοστό της ΔΕΠ/Υ έχει φτάσει στα δύο παιδιά ανά τάξη πλέον. Έχει γίνει πάρα πολύ μεγάλο το ποσοστό. Και σίγουρα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι, να έχουν ψυχική διαύγεια, δύναμη και ψυχή για να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση. Διαφορετικά, δεν αντιμετωπίζεται. Καταλαβαίνουν από την αύρα αν γίνονται αποδεκτά και πόσο εσύ τα αποδέχεσαι, γι' αυτό και προκαλούν κάποιες φορές. Ο μεγάλος μου γιος στην πρώτη δημοτικού, έσκιζε το μπλοκ ζωγραφικής του και κοίταζε τη δασκάλα που ωρυόταν. Κι αυτό, γιατί τον είχε απορρίψει έτσι κι αλλιώς.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον του σπιτιού σας, ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, επειδή έχουν μια προκλητική συμπεριφορά και θέλουν να δοκιμάζουν και να μαθαίνουν τα πάντα, χρειάζονται να τους αφήνεις χώρο, ώστε να μπορούν να κατευνάζουν το πνεύμα τους, γιατί θέλουν να μπορούν να αποκτούν γνώσεις για τα πάντα. Για παράδειγμα, ο μεγάλος μου μπορεί να είχε δυσκολίες στο σχολείο, στο σπίτι όμως είχε διαβάσει όλη την εγκυκλοπαίδεια, 17 τόμοι, στη δεύτερα δημοτικού. Στο σχολείο δεν ασχολούνταν με τίποτα. Δεν ήθελε να ασχοληθεί. Δεν υπήρχε προτροπή και κίνητρο. Ο Γ. είναι παιδί που έχει πάρα πολλά ενδιαφέροντα και από μικρό του έχω πάρα πολλά βιβλία, που του τα διαβάζω. Κάποια που του προκαλούν το ενδιαφέρον, κάθεται και τα διαβάζει μόνος του. Όταν θέλει να κάνει κάτι, θα το κάνει. Δεν υπάρχει περίπτωση, ο κόσμος να χαλάσει. Προσπαθώ λοιπόν να του δείχνω τον ορθό δρόμο να το κάνει. Δηλαδή, μπορεί να του 'ρθει να σκαρφαλώσει σε έναν τοίχο. Προσπαθώ λοιπόν να τον κρατάω από το χέρι

για να το κάνω όσο πιο ανώδυνο γίνεται. Έτσι είναι και το περιβάλλον εδώ. Επίσης, αυτό που βοηθάει πάρα πολύ είναι η κλασική μουσική. Στον μεγάλο μου γιο, που δε το ήξερα τότε, μου είχε δώσει τη συμβουλή μια φίλη μου ψυχολόγος να κλείνω την τηλεόραση μετά τις 17.00 και να του βάζω κλασική μουσική. Του έβαζα Vivaldi και άκουγε. Δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο προετοίμαζα το έδαφος για να μπορέσει να χαλαρώσει και να κοιμηθεί άνετα, αλλά και να τελειώσει τις δραστηριότητες που είχε και τις υποχρεώσεις του. Στον Γ. δε χρειάστηκε να το κάνω αυτό, γιατί κάνει πιάνο. Έχουμε αρχίσει από φέτος. Πέρυσι και πρόπερσι κάναμε μουσικοκινητική με το σύστημα Orff. Είμαι μαμά που τα ψάχνω αυτά τα πράγματα. Επίσης, κάναμε και ρέικι με κρανοϊερή. Είναι μια καινούρια μέθοδος που «έπεσε» συμπτωματικά στο μάτι μου πριν από τρία χρόνια και πέρυσι ξεκινήσαμε με μια καταπληκτική φυσιοθεραπεύτρια και καταπληκτικό άνθρωπο. Η κρανοϊερή θεραπεία γίνεται από το τελευταίο κόκκαλο της σπονδυλικής στήλης μέχρι τη βάση του κρανίου με πιέσεις σε σημεία του σώματος. Η φυσιοθεραπεύτρια που έχουμε εμείς, έχει εκπαιδευτεί στην Αγγλία, είναι διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο της Θράκης και έχει οργανική θέση στο ειδικό σχολείο στο Ίλιον. Πέρυσι που κάναμε τέσσερις μήνες κρανοϊερή με ρέικι μια φορά την εβδομάδα στον Γ. , ξεκίνησε το σχολείο πολύ ομαλά και φάνηκε απλά σαν να είναι ένα ζωηρό παιδί. Έχει κάνει φοβερή πρόοδο από την πρώτη τάξη. Αλλά και οι δάσκαλοι είναι «αστέρια» και ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν και το παραμικρό, για να είμαι ειλικρινής. Αν υπήρχε κάποιος άλλος δάσκαλος που να είναι αδιάφορος, πιστεύω ότι δε θα είχαμε αυτό το αποτέλεσμα. Θέλει ένα περιβάλλον που να έχει ηρεμία, αρμονία και πολλή αγάπη. Τα παιδιά αυτά πρέπει να την αισθάνονται την αγάπη, γιατί καταλαβαίνουν από την αύρα του άλλου τι αισθάνεται. Δεν μπορείς να του λες «σ' αγαπάω» και από μέσα σου να μην τον αποδέχεσαι. Ό,τι και να του πεις με τα λόγια, αν εσύ δε το αισθάνεσαι, θα το καταλάβει.

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σπίτι σας, ώστε να νιώθει α) ασφαλής, β) ότι τον φροντίζετε και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία του;

Λοιπόν, πιστεύω ότι σας κάλυψα και από τα προηγούμενα, αλλά τα μέτρα που λαμβάνονται είναι τα εξής. Χρειάζεται πολλή αγάπη και πολλές επιβραβεύσεις για κάθε τι που πετυχαίνει. Δηλαδή ας πούμε, ο Γ. για παράδειγμα εχθές τελείωσε το πρώτο βιβλίο του πιάνου και προχωρήσαμε στο δεύτερο, γι' αυτό και εγώ τον επιβράβευσα και του πήρα αυτό το dvd για το playstation που μου ζητούσε πάρα πολύ καιρό. Ήταν ένα βραβείο για τον Γ. . Κάπως έτσι...

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Ναι, θα μπορούσε να παρακολουθήσει όλη τη ροή του μαθήματος έτσι. Θα ήταν πολύ πιο καλό για τον Γ. αν είχε κάποιον άνθρωπο δίπλα του. Γι' αυτό και πέρυσι είχα κάνει αίτηση στη νομαρχία για να μας φέρουν κάποιον ειδικό παιδαγωγό για να είναι δίπλα στο παιδί. Θα ήταν πάρα πολύ καλό ειδικά μέσα στην τάξη, γιατί παρατηρώ ότι αν καθίσω δίπλα του κάνει πολύ καλύτερα την εργασία του και πολύ πιο εύκολα απ' όταν είναι μόνος του. Μόνος του μπορεί να μην κάνει και τίποτα. Μπορεί να του πάρει και ολόκληρη μέρα όταν είναι μόνος του για να κάνει τέσσερις σειρές, ενώ όταν καθίσω δίπλα του θα κάνει πιο γρήγορα. Επομένως, σίγουρα μπορεί να παραμείνει στην τάξη.

3.5.3. Ερωτηματολόγια

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος, με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες.

Το δείγμα αποτελείται από παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη με το παιδί με ΔΕΠ/Υ (18 μαθητές) και ενήλικες (οι 27 εκπαιδευτικοί του σχολείου). Και τα δύο ερωτηματολόγια είναι πρωτότυπα και εμπεριέχουν κλίμακες τύπου Likert (Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο, Καθόλου), οι οποίες μετρούν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων σε μια σειρά από φράσεις που τους παρατίθενται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 101).

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 4 φωτογραφίες που οπτικοποιούν τα προβλήματα της τάξης (όρθιοι μαθητές, φασαρία στην τάξη, συμμαθητές που φωνάζουν και συμμαθητές που συνομιλούν την ώρα του μαθήματος) και σχετίζονται με την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Οι μαθητές σημείωσαν πόσο τους άρεσε αυτό που απεικονιζόταν ή πόσο συχνά συνέβαινε αυτό στην τάξη τους με πιθανές απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Λίγο» ή «Καθόλου», έπειτα από συγκατάθεση των γονέων τους.

Η μορφή του ερωτηματολογίου των μαθητών παρουσιάζεται στο Παράρτημα 3.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείται από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, βασισμένες στις υποθέσεις, με πιθανές απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Λίγο» ή «Καθόλου». Φυσικά, προηγείται ο σκοπός της έρευνας και η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων. Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις σχετίζονται με την πρώτη υπόθεση, ενώ οι υπόλοιπες επτά με τη δεύτερη. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα excel και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

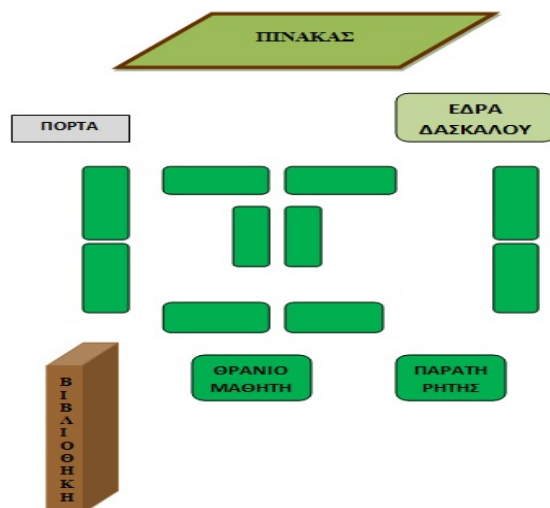
3.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Mouly, «ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων» (Cohen & Manion, 1997: 68).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, στις 5 Μαΐου 2014, μοιράστηκαν 27 ερωτηματολόγια για ενήλικες στο 14^ο Δημοτικό σχολείο Κερατσινίου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014, αλλά και 18 ερωτηματολόγια ανηλίκων. Εξασφαλίζοντας την ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επιτόπου, παρουσία της ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στις 28 Απριλίου 2014, κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη μητέρα, στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου, εξασφαλίζοντας φυσικά την εχεμύθεια της ερευνήτριας. Η εχεμύθεια εξασφαλίζει ότι, παρ' όλο που η ταυτότητα του συμμετέχοντος στη συνέντευξη είναι γνωστή στην ερευνήτρια, δεν δημοσιοποιείται, ώστε να μην εκτεθεί. Όσον αφορά στην ανωνυμία, αυτό σημαίνει ότι η ερευνήτρια δε γνωρίζει την ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς δεν αναγράφονται τα ονόματά τους στα φύλλα των ερωτηματολογίων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 116-117).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη και στο προαύλιο συνέβαλε επίσης στη συλλογή των δεδομένων μας. Η παρατήρηση του μαθητή με ΔΕΠ/Υ έγινε στα πλαίσια πρακτικής άσκησης και διήρκεσε 145 ώρες.

Η ερευνήτρια συναντήθηκε με τον μαθητή για τα βήματα της παρέμβασης του διδακτικού προγράμματος πέντε φορές, ενώ για την αξιολόγησή του μέσω των κοινωνικών ιστοριών, άλλες πέντε, πάντοτε στην αίθουσα διδασκαλίας των μαθητών.



Εικόνα 3: Χωροταξικό σκαρίφημα

Ο παρατηρητής πρέπει να κατανοήσει πως αυτό που καλείται να κάνει μέσα στην τάξη είναι «μια διαδικασία, κατά την διάρκεια της οποίας πρέπει να καταλάβει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών» (Barisone, 2013). Θα πρέπει να είναι ιδιαιτέρως προσεκτικός με τις παρατηρήσεις του και να μην επηρεάζει τη διαδικασία του μαθήματος με αρνητικό τρόπο. Πρέπει να είναι όσο πιο διακριτικός και σιωπηλός γίνεται, αλλά και παράλληλα πρόθυμος να βοηθήσει, σε οποιαδήποτε ευκαιρία για συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης παρουσιαστεί.

Προκειμένου η ερευνήτρια να έχει καλή οπτική επαφή με τον μαθητή, κάθισε στο τελευταίο διπλανό του θρανίο, μιας και ήταν κενό (Εικόνα 3). Συχνά όμως, όταν δηλαδή δεν ήταν ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης στην τάξη, πήγαινε στη θέση του, δίπλα στον μαθητή. Η έδρα του δασκάλου βρισκόταν μακριά από το θρανίο του μαθητή. Σίγουρα αυτό δεν είναι θετικό, σκεφτόμενοι ότι ήταν απομονωμένος στο πίσω μέρος της τάξης μακριά από τον δάσκαλο. Ωστόσο, ο μαθητής παρακολουθούσε το μάθημα 1-2 ώρες την ημέρα, μαζί με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Κάποιες φορές πήγαινε δίπλα στην έδρα, όταν ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δε βρισκόταν μαζί του. Επίσης ο δάσκαλος κινούνταν συχνά γύρω από τα θρανία των μαθητών κι έτσι διατηρούσε την επαφή μαζί τους. Μια διαφορετική διάταξη, ίσως δημιουργούσε προβλήματα.

Όλοι οι μαθητές της τάξης ήταν 18. Τα θρανία τους ήταν τοποθετημένα σε ομάδες, οργανωμένα είτε ανά δύο θρανία αντικριστά, είτε ανά δύο θρανία το ένα δίπλα στο άλλο, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί μία ενδεχόμενη συνεργασία. Προκειμένου να μη διασπάται η προσοχή των άλλων μαθητών, όταν στην τάξη έμπαινε ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης, το θρανίο του υπό παρατήρηση μαθητή

ήταν τοποθετημένο πίσω από τα υπόλοιπα θρανία, ώστε να μη δυσκολεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

3.7. Προβλήματα και περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, σε κάθε έρευνα θα πρέπει να διατηρείται η ανωνυμία και η εχεμύθεια των συμμετεχόντων στην έρευνα, ώστε να εξασφαλίζεται η προστασία τους. Επομένως, ο ερευνητής περιορίζεται σε γενικές περιγραφές. Οφείλει να προστατεύει τα δικαιώματα και την ευημερία των συμμετεχόντων, ενώ επίσης ευθύνεται για την ηθική συμπεριφορά των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να φροντίζει ώστε να αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, ενώ παράλληλα να τον αντιμετωπίζει με σεβασμό και να αποφεύγει την εκμετάλλευσή του. Βασική ηθική αρχή του ερευνητή πρέπει να είναι ο προσεκτικός χειρισμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, ειδικά όταν κάποιος από αυτούς είναι παιδιά, όπως και η αποφυγή της παραποίησης των αποτελεσμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 115-123).

Επιπροσθέτως, απαραίτητα κρίθηκαν η επίσημη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από συνεννόηση με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα στον συγκεκριμένο σχολικό χώρο, αλλά και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων, προκειμένου η ερευνήτρια να ασχοληθεί με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Στην παρούσα έρευνα, αν και επιτεύχθηκαν τα παραπάνω, ωστόσο παρουσιάστηκαν ορισμένα προβλήματα. Το πρώτο πρόβλημα αφορούσε στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μέρους των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι από αυτούς ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στη συμμετοχή τους στην έρευνα, ωστόσο συμμετείχαν εν τέλει όλοι στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Επιπλέον, πρόβλημα δημιουργήθηκε και με τις συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων με τον μαθητή εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις λόγω του ότι παρακολουθούν τον μαθητή λίγες ώρες μες την εβδομάδα, ενώ ορισμένοι από αυτούς λόγω του ότι εργάζονταν σε παραπάνω από ένα σχολεία, δεν είχαν το χρόνο για συμμετοχή τους σε συνεντεύξεις. Παρ' όλα αυτά, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε. Γενικότερα πάντως, ακόμα και εκείνοι που τελικά συμμετείχαν στη

συνέντευξη, πλην του διευθυντή του σχολείου, ανέβαλλαν συνεχώς την πραγματοποίησή της, λόγω του περιορισμένου ελεύθερου χρόνου τους.

Στη συνέντευξη αρνήθηκε να συμμετάσχει και ο πατέρας του υπό παρατήρηση μαθητή, η άρνηση του οποίου εκφράστηκε μέσω της μητέρας, η οποία παρ' όλα αυτά υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμη.

Ένα ακόμα πρόβλημα που προέκυψε κατά τις συνεντεύξεις ήταν η κούραση των εκπαιδευτικών και η χρονική πίεσή τους. Μάλιστα, διακόπηκε η ομαλή ροή της συνέντευξης και επηρεάστηκε ο ειρμός, όταν έτυχε να δεχτεί κλήση το τηλέφωνο ενός εκπαιδευτικού, κάτι απολύτως φυσιολογικό, καθώς οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων ή κενών διδακτικών ωρών.

Τέλος, καθώς δεν επιτρέπεται η λήψη φωτογραφιών στον χώρο του σχολείου, χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες με μαθητές από το διαδίκτυο για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου των μαθητών, προκειμένου αυτό να είναι πιο προσιτό και πιο ελκυστικό γι' αυτούς.

4. Κεφάλαιο Γ': Ερευνητικά αποτελέσματα

4.1. Αποτελέσματα επί της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης

4.1.1. Ποιοτικά αποτελέσματα

4.1.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, προκειμένου η ερευνήτρια να καταλήξει στις διδακτικές προτεραιότητες για τον συγκεκριμένο μαθητή, χρησιμοποίησε την παρατήρηση ως εργαλείο, συμπληρώνοντας μάλιστα τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Για τη συμπλήρωσή τους, η ερευνήτρια ερχόμενη σε επαφή με τον δάσκαλο της τάξης, τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, τον γυμναστή, τον διευθυντή, αλλά και τη μητέρα του μαθητή, μίλησε μαζί τους, κι ύστερα έλεγξε η ίδια τις δυνατότητες του μαθητή, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη τα τετράδια και τα βιβλία του, τη συμμετοχή του στην τάξη, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά του.

Η πρώτη μέτρηση και η συμπλήρωση των πινάκων της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης υπέδειξε στην ερευνήτρια τις ανάγκες του μαθητή, ενώ η δεύτερη κατά την οποία παρουσιάστηκε μικρή βελτίωση ή σταθερότητα, επιβεβαίωσε τις αδυναμίες του. Σχεδιάστηκε επομένως, εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα με βάση τις νοητικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα, τη συγκέντρωση της προσοχής. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος ακολούθησε η αξιολόγησή του, λαμβάνοντας υπόψη τις τελικές μετρήσεις.

Στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της συγκέντρωσης της προσοχής. Κάτω από τη γραμμή βάσης βρισκόταν και η συμμετοχή στο διάλογο, αλλά και το αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον του για μάθηση.

Στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ, παρουσιάζονταν μικρές αποκλίσεις σχεδόν σε όλους τους τομείς, αλλά και μεγαλύτερες στις νοητικές ικανότητες.

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής παρουσίαζε απόκλιση ενός εξαμήνου στις δεξιότητες της γλώσσας και απόκλιση δύο εξαμήνων στις δεξιότητες των μαθηματικών και συγκεκριμένα, στην επίλυση προβλημάτων. Στις νοητικές ικανότητες, η απόκλιση ήταν τρία εξάμηνα προς τα κάτω.

Τέλος, στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αρχικά σημειώθηκε απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης στις ικανότητες προγραμματισμού. Οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης με τις αρχικές, τις ενδιάμεσες και τις τελικές μετρήσεις παρουσιάζονται σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Καταλήγοντας, οι παραπάνω δυσκολίες, και ιδιαίτερα οι δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και στη συμμετοχή στον διάλογο που παρουσίασε ο μαθητής με ΔΕΠ/Υ, αποδιοργανώνουν τους υπόλοιπους μαθητές και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης.

4.1.2. Ποσοτικά αποτελέσματα

4.1.2.1. Συνεντεύξεις

Η 1^η ερευνητική υπόθεση εξυπηρετείται από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους.

1. Τι προβλήματα πιστεύετε (αν υπάρχουν), δημιουργεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ; Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

Ο διευθυντής του σχολείου υποστήριξε ότι το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δεν έχει σχεδιαστεί με βάση τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και επομένως, απαιτείται επαναδιατύπωσή του, ώστε να συμπεριληφθούν και οι ανάγκες των παιδιών αυτών. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης μίλησε για αρκετά μεγάλο όγκο ύλης που δεν αντιστοιχεί στο νοητικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και για ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εξοπλισμού των τάξεων με υπολογιστές. Υποστήριξε επομένως, τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης ανέφερε ότι το ΑΠ δεν υποστηρίζει τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, καθώς δεν παρέχεται πάντοτε η παράλληλη στήριξη γι' αυτά, ενώ μίλησε για «βαρύ» και κουραστικό πρόγραμμα, που εξαντλεί τα παιδιά αυτά. Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής ανέφερε ότι δεν μπορεί να ελέγχει πάντοτε ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ που τριγυρίζει συνεχώς στο προαύλιο, ενώ μίλησε και για θέματα ασφάλειας που είναι πιθανό να προκύψουν. Σύμφωνα με εκείνον, το ΑΠ δεν έχει προβλέψει για τα προβλήματα αυτά. Η μητέρα του μαθητή ήταν πραγματικός «χειμάρρος» κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μίλησε για υψηλό δείκτη νοημοσύνης του παιδιού της.

Υποστήριξε ότι η επανάληψη κουράζει τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, ότι τα διαλείμματα πρέπει να είναι πολύ πιο συχνά και ότι κουράζονται καθισμένα σε ένα σημείο, ειδικά όταν δεν τους ενδιαφέρει κάτι. Μίλησε κι αυτή για την ανάγκη χρήσης των νέων τεχνολογιών, αλλά και στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς με υπομονή. Οντας η ίδια μέλος του Πανελληνίου Σωματίου ατόμων με ΔΕΠ/Υ, υπαινίχθηκε ίσως την ανάγκη για ενημέρωση γύρω από θέματα ειδικής αγωγής..

2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις σας, οι κοινωνικές αξίες και οι στάσεις που μπορεί να υποστηρίξουν ή να επηρεάσουν αρνητικά την αποτελεσματικότητά σας στην αντιμετώπιση παιδιού με ΔΕΠ/Υ;

Σύμφωνα με τον διευθυντή, όταν ο μαθητής πρωτοήλθε στο σχολείο, εκείνος ήρθε αντιμέτωπος με τους γονείς των συμμαθητών του παιδιού, οι οποίοι απαιτούσαν την απομάκρυνση του μαθητή με ΔΕΠ/Υ από το σχολείο. Ο διευθυντής ωστόσο, εξάντλησε κάθε μέσο ώστε να εξομαλύνει τις δυσκολίες, με αποτέλεσμα ο μαθητής να ενταχθεί ομαλά και να σταματήσουν τα παράπονα. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης μίλησε για στερεότυπα και προκαταλήψεις των δασκάλων, ωστόσο ο ίδιος θεωρεί πως οι δάσκαλοι πρέπει να δέχονται όλους τους μαθητές, με ή χωρίς προβλήματα. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης υποστήριξε πως ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ έχει κάθε δικαίωμα ένταξης στο κοινωνικό σύνολο, ενώ ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής μίλησε για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να μπορέσει το παιδί με ΔΕΠ/Υ να βοηθηθεί στο μάθημά του. Η μητέρα θεωρεί ότι η ΔΕΠ/Υ είναι μια διαφορετική κοινωνική δεξιότητα. Κάθε παιδί είναι μια διαφορετική οντότητα, είτε αντιμετωπίζει δυσκολίες, είτε όχι. Χρειάζεται κίνητρο, θετική σκέψη και υπομονή.

3. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά των σχολείων που μπορεί να επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Ο διευθυντής υποστήριξε πως τα πολυπληθή τμήματα και η έλλειψη παράλληλης στήριξης επιδεινώνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης ανέφερε πως ένα «αυταρχικό» σχολείο, το οποίο προσπαθεί να μετατρέψει τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ σε «κανονικά», αλλά και τα σχολεία με ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, είναι εκείνα που δυσκολεύουν έναν μαθητή με ΔΕΠ/Υ. Ο ειδικός παιδαγωγός μίλησε για έλλειψη παράλληλης στήριξης ή ακόμα χειρότερα για έλλειψη ακόμα και τμήματος ένταξης, ενώ ο εκπαιδευτικός φυσικής

αγωγής συμφώνησε μαζί του και συμπλήρωσε πως οι κτιριακές ελλείψεις επιδεινώνουν επίσης, τις δυσκολίες. Σύμφωνα με τη μητέρα, ένας αυταρχικός και απαιτητικός δάσκαλος, που δεν είναι δίπλα στον γονέα και δεν έχει εκπαιδευτεί, ώστε να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις, μπορεί να αποθαρρύνει ή και να απορρίψει έναν μαθητή με ΔΕΠ/Υ, επιδεινώνοντας την κατάσταση.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στις τρεις πρώτες ερωτήσεις, το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δεν έχει προνοήσει για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν πως τα παιδιά αυτά μπορούν να παραμείνουν στη γενική τάξη, ενώ κάποιοι μίλησαν και για διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζεται και από τον Watson (Watson, 2011: 20-29). Παρ' όλα αυτά, στα σημερινά σχολεία τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, λόγω ελλείψεων ή λόγω απουσίας παράλληλης στήριξης ή ακόμα και κακής αντιμετώπισης των παιδιών αυτών από τους δασκάλους.

Επομένως, επιβεβαιώνεται η 1^η υπόθεση εργασίας, σύμφωνα με την οποία ένας μαθητής με ΔΕΠ/Υ σε μια γενική τάξη δημιουργεί προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης, όταν δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός ή όταν δεν εφαρμόζεται κάποιο εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις δυσκολίες του.

4.1.2.2. Ερωτηματολόγια

4.1.2.2.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (27) συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα των οποίων αναλύθηκαν με το πρόγραμμα excel.

Η 1^η ερευνητική υπόθεση εξυπηρετείται από τις πρώτες πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών.

Από τους 27 εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι 4 νομίζουν ότι είναι λίγο εύκολο από την εμπειρία τους να ξεχωρίσουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ από ένα ζωνρό παιδί, οι 20 θεωρούν ότι είναι πολύ εύκολο γι' αυτούς, ενώ μόνο 3 εκπαιδευτικοί μπορούν πάρα πολύ εύκολα να τα ξεχωρίσουν.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι 20 από αυτούς πιστεύουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ γίνονται λιγότερο αποδεκτά στις παρέες των συνομιλήκων τους, οι

6 θεωρούν ότι γίνονται πολύ αποδεκτά, ενώ 1 από αυτούς πιστεύει ότι ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ μπορεί να γίνει πάρα πολύ αποδεκτό.

Από τους 27 εκπαιδευτικούς, οι 2 θεωρούν πως η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ΔΕΠ/Υ με το περιβάλλον θα καθορίσει λίγο την εξέλιξή του στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή του, ενώ οι 11 θεωρούν ότι θα την καθορίσει πολύ και οι 14 πάρα πολύ.

Σύμφωνα με τους 4 εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι συμμαθητές του παιδιού με ΔΕΠ/Υ ενοχλούνται λίγο από τη συμπεριφορά του. Οι 20 από αυτούς πιστεύουν ότι οι συμμαθητές ενοχλούνται πολύ, ενώ οι 3 ανέφεραν ότι ενοχλούνται πάρα πολύ. Παρακάτω παρατίθεται το αντίστοιχο γράφημα με τα αποτελέσματα της ερώτησης.



Από τους 27 εκπαιδευτικούς του σχολείου, ο 1 πιστεύει ότι ο μαθητής με ΔΕΠ/Υ δεν κάνει επικίνδυνα πράγματα, που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή του ή τη ζωή των συμμαθητών του. Οι 10 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι συμμαθητές κινδυνεύουν λίγο, οι 14 εκπαιδευτικοί πως κινδυνεύουν πολύ, ενώ οι 2 από αυτούς υποστήριξαν πως οι συμμαθητές κινδυνεύουν πάρα πολύ από την υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα του μαθητή με ΔΕΠ/Υ.

Από τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η 1^η ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης.

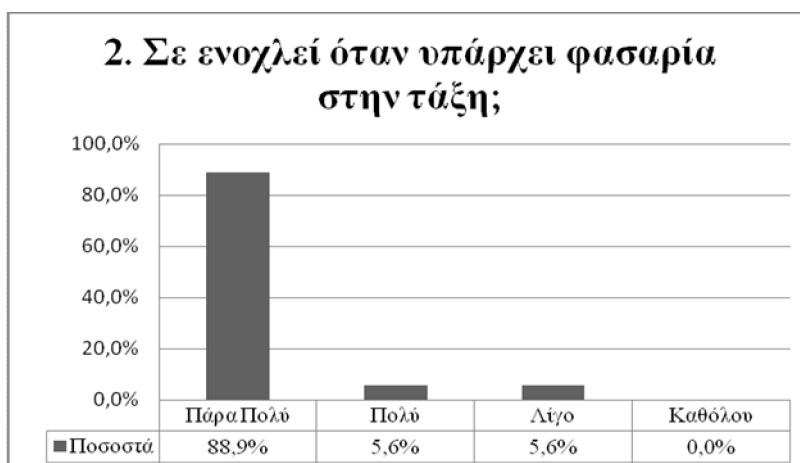
4.1.2.2.2. Ερωτηματολόγια μαθητών

Όλοι οι συμμαθητές του παιδιού με ΔΕΠ/Υ (18) συμμετείχαν, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα των

οποίων αναλύθηκαν με το πρόγραμμα excel. Και οι τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εξυπηρετούν την 1η ερευνητική υπόθεση.

Η πλειοψηφία των μαθητών (17) στην πρώτη ερώτηση υποστήριξε πως δυσχεραίνεται όταν κάποιος από τους μαθητές είναι όρθιος, ενώ μόνο 1 μαθητής απάντησε πως του αρέσει πάρα πολύ αυτό το σκηνικό.

Από τους 18 μαθητές της τάξης, ο 1 μαθητής ενοχλείται λίγο από τη φασαρία, άλλος 1 ενοχλείται πολύ, ενώ οι 16 μαθητές απάντησαν ότι ενοχλούνται πάρα πολύ, όταν υπάρχει φασαρία στην τάξη. Το αντίστοιχο γράφημα παρατίθεται παρακάτω.



Από το σύνολο των μαθητών, στην τρίτη ερώτηση οι 15 απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να διεξαχθεί το μάθημα όταν ένας συμμαθητής τους φωνάζει. Οι 3 μαθητές απάντησαν ότι είναι λίγο εύκολο.

Στην τελευταία ερώτηση, οι 8 μαθητές απάντησαν ότι οι συμμαθητές τους μιλάνε πολύ συχνά μεταξύ τους στην τάξη, ενώ οι 10 υποστήριξαν πως οι συμμαθητές τους μιλάνε πάρα πολύ συχνά.

Από τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η 1^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι συμπεριφορές του μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης.

4.2. Αποτελέσματα επί της δευτέρης ερευνητικής υπόθεσης

4.2.1. Ποιοτικά αποτελέσματα

4.2.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης

Στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας, ενώ ο μαθητής αρχικά βρισκόταν τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης στην περιοχή της συγκέντρωσης της προσοχής,

κατάφερε τελικά να ανέβει δύο εξάμηνα και να πλησιάσει τη γραμμή βάσης. Επίσης, παρουσίασε άνοδο ενός εξαμήνου στη συμμετοχή στον διάλογο, αλλά και στο αυτοσυναίσθημα, ενώ έφτασε στη γραμμή βάσης το ενδιαφέρον του για μάθηση, κάτι που βελτιώθηκε με τη βοήθεια των ενισχυτών (Humphrey, 2009: 19-25).

Μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ, οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης ανέβηκαν κατά ένα εξάμηνο, φτάνοντας στη γραμμή βάσης, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες εκτός από την αυτονομία στο περιβάλλον που παρέμεινε σταθερή, ανέβηκαν κατά ένα εξάμηνο. Άνοδο παρουσίασαν και οι νοητικές ικανότητες, πλησιάζοντας τη γραμμή βάσης.

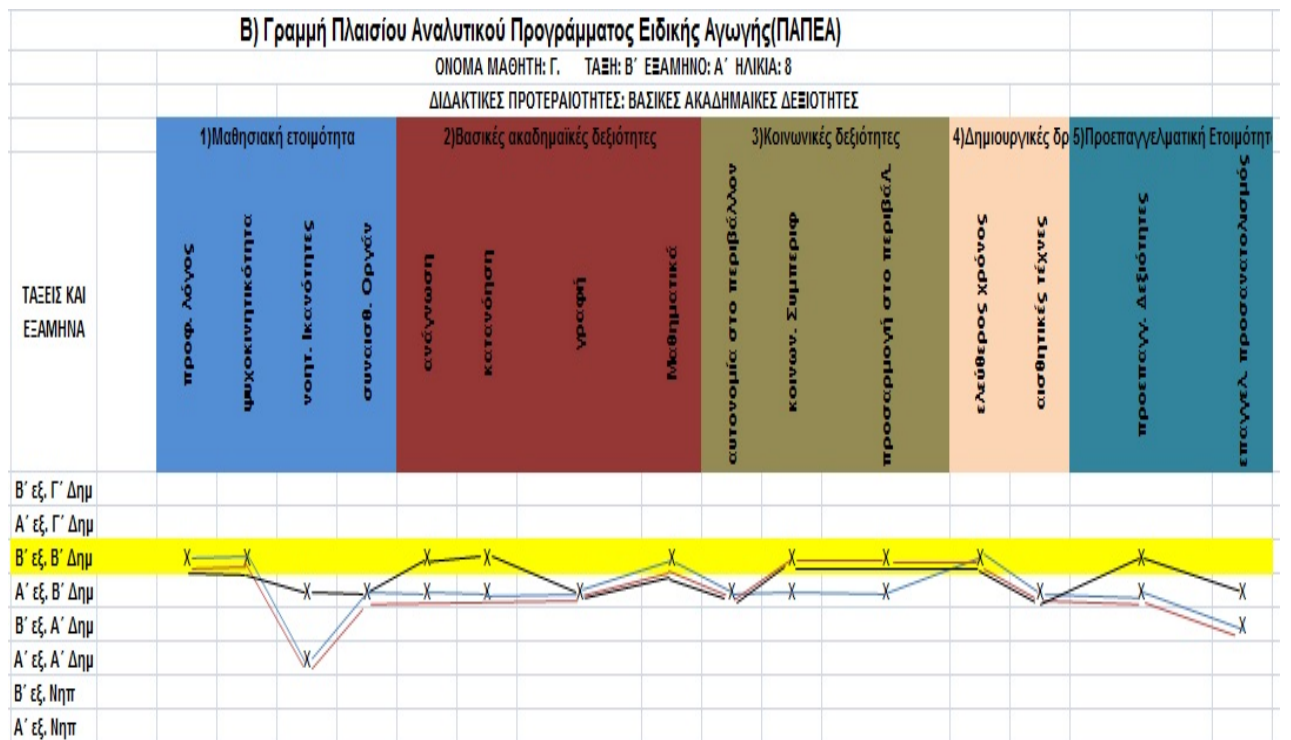
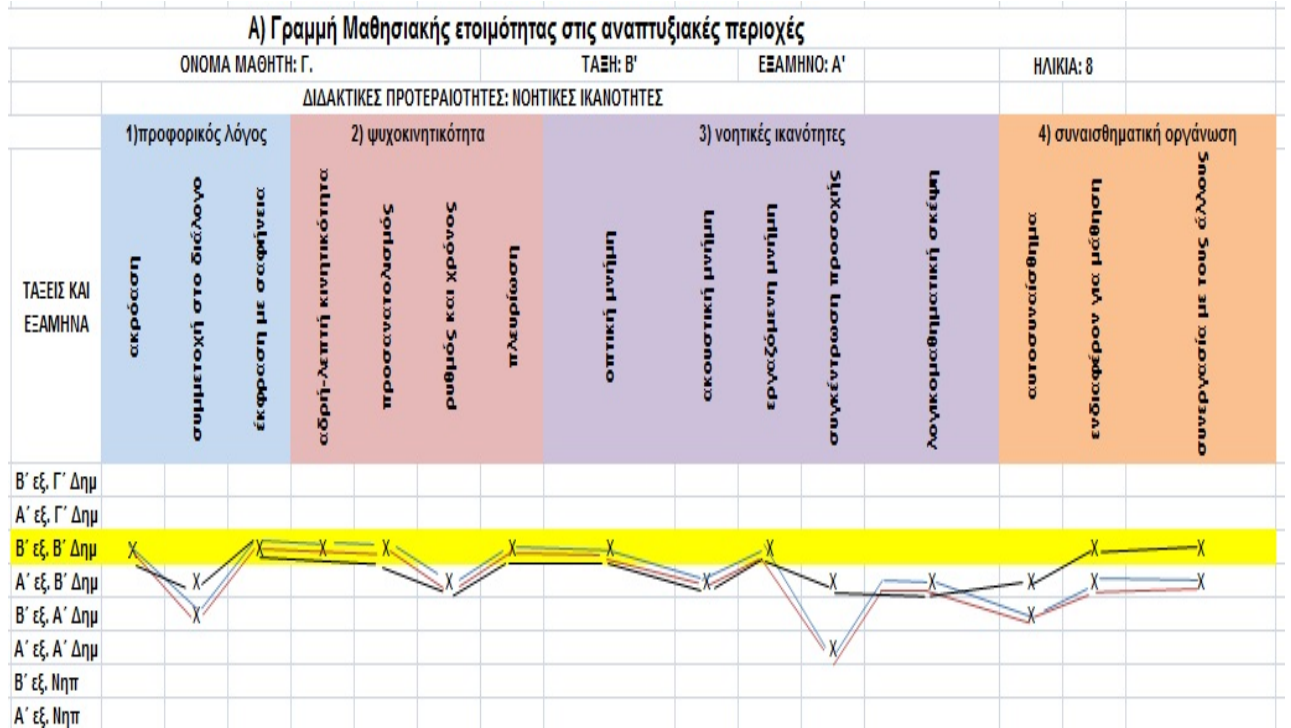
Με τις τελικές μετρήσεις, στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάστηκε βελτίωση κατά ένα εξάμηνο στις δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση), στις δεξιότητες των μαθηματικών (προπαίδεια) και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς (αρνητικές) φτάνοντας στη γραμμή βάσης. Βελτιώθηκαν επίσης, οι νοητικές ικανότητες.

Μετά την τελική μέτρηση, στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, και πιο συγκεκριμένα στις ικανότητες προγραμματισμού, σημειώθηκε άνοδος δύο εξαμήνων.

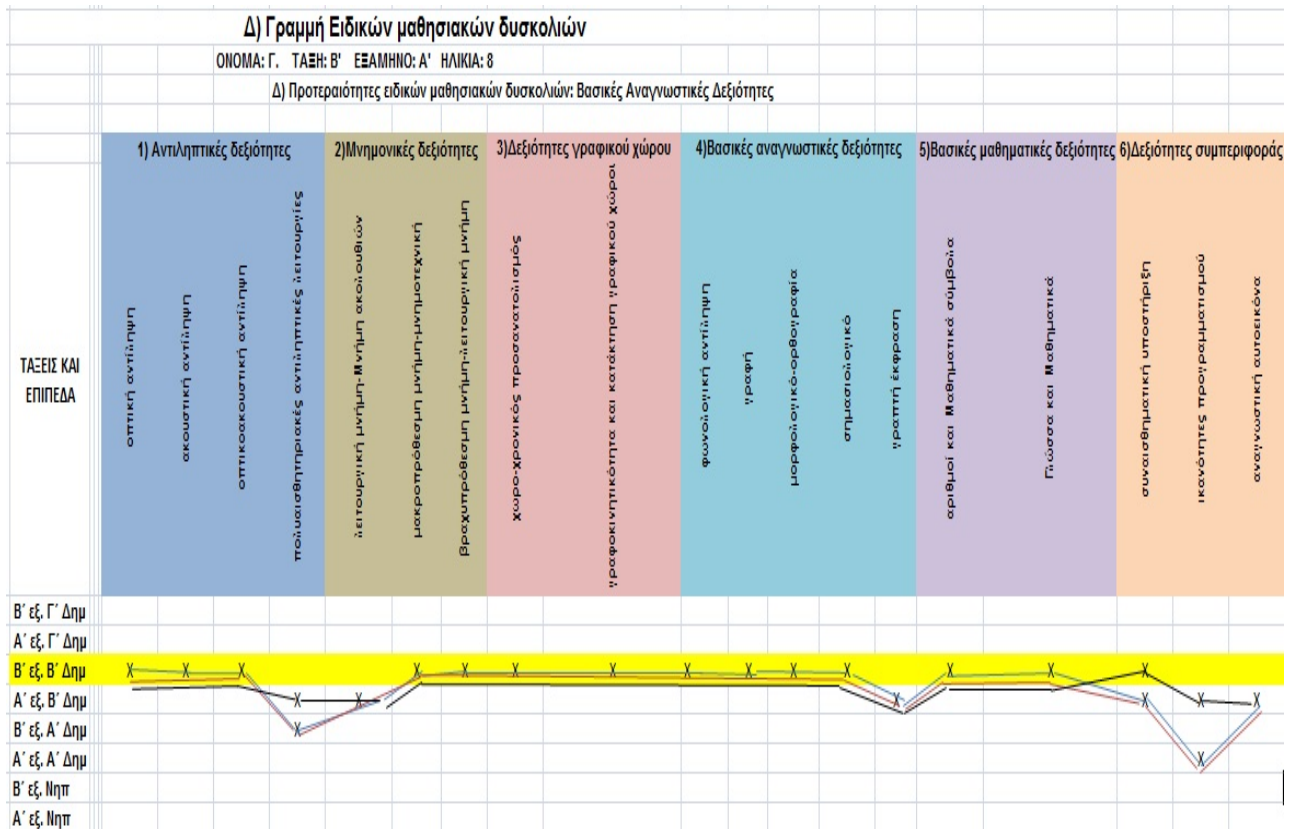
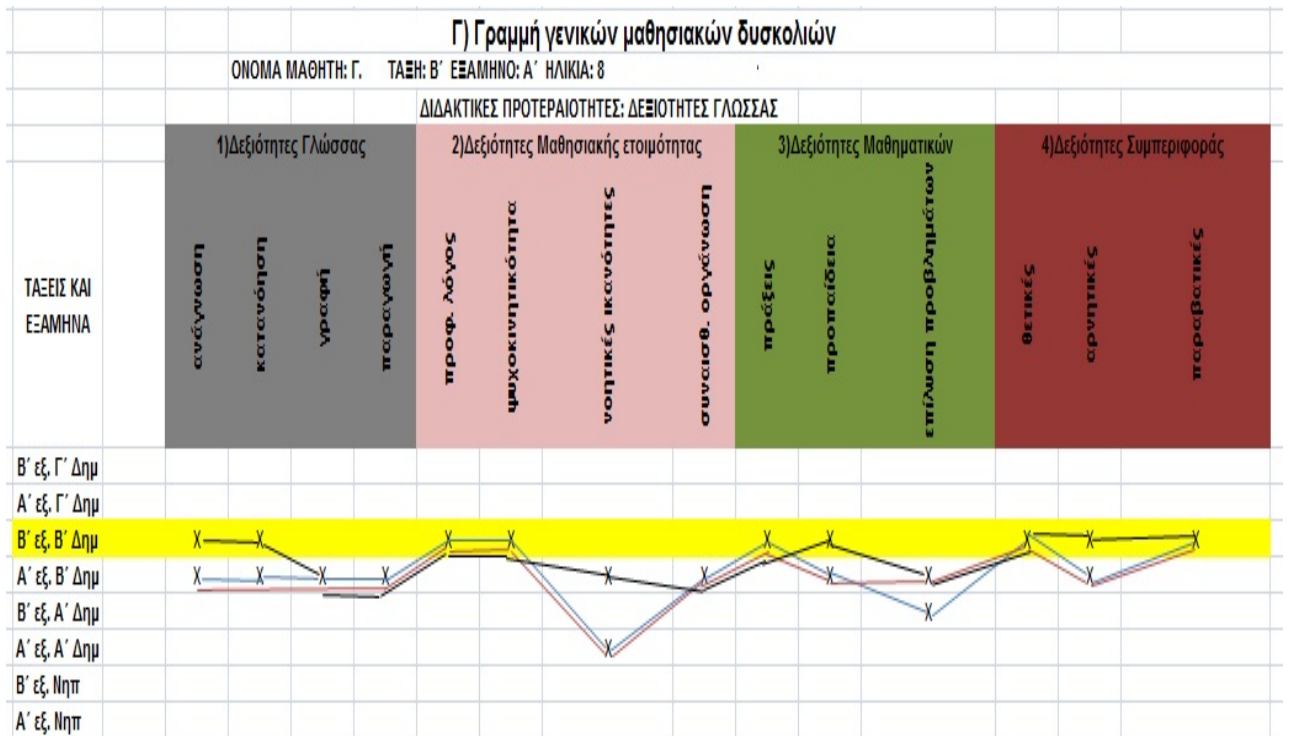
Καταλήγοντας, ο μαθητής κατάφερε να μειώσει τις αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης και να παρουσιάσει άνοδο σε πολλούς τομείς. Σε αυτό συνέβαλε η εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος και η χρήση διαφοροποιημένου υλικού, που τον υποστήριξε και επιβεβαίωσε τη 2^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη. Οι συγκριτικοί πίνακες των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης κατά τις τρεις μετρήσεις, παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 2: Συγκριτικοί πίνακες αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης κατά τις τρεις μετρήσεις

- : αρχική μέτρηση
- : ενδιάμεση μέτρηση
- : τελική μέτρηση



Διπλωματική Εργασία – Γεωργία Λιάτσου



4.2.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα

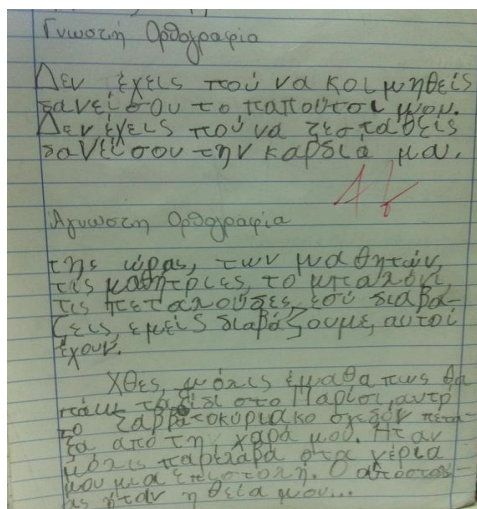
Σε κάθε βήμα της διδακτικής παρέμβασης ζητούνταν από τον μαθητή να συγκεντρώσει την προσοχή του για 7 λεπτά, ώστε να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες του διδακτικού προγράμματος. Μπροστά στον μαθητή και πάνω στο θρανίο, μαζί με τα φυλλάδια που του δίνονταν, υπήρχε τοποθετημένη μια κλεψύδρα που μετρούσε τον χρόνο που είχε στη διάθεσή του. Αυτή υπενθύμιζε στον μαθητή πως ο χρόνος του δεν ήταν απεριόριστος και τον ανάγκαζε να συγκεντρωθεί, ώστε να ολοκληρώσει εγκαίρως τις δραστηριότητες. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα επιβραβευόταν, οπότε αναγκαζόταν να περιοριστεί στον χρόνο της κλεψύδρας. Επίσης, γνωρίζοντας και ο ίδιος τον χρόνο που είχε στη διάθεσή του για κάθε δραστηριότητα, οργάνωνε καλύτερα τον χρόνο αυτό και εργαζόταν πιο μεθοδικά. Η κλεψύδρα, αλλά και τα υπόλοιπα διαφοροποιημένα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, κέντρισαν το ενδιαφέρον του μαθητή και τον προέτρεψαν να εργαστεί με προθυμία.

Το παπουτσόκουτο τοποθετήθηκε πάνω στο θρανίο του μαθητή, ο οποίος δεν το είχε ξαναδεί σε αυτή τη μορφή κι αμέσως ρώτησε «Τι είναι αυτό; Τι έχει μέσα;». Αυτό που του άρεσε περισσότερο ήταν τα πλαστικά γράμματα που σχημάτιζαν το όνομά του. «Αφού λέει το όνομά μου, μπορώ να το πάρω και σπίτι μου;», ρώτησε στη συνέχεια. Το παπουτσόκουτο βοηθούσε τον μαθητή να παραμείνει συγκεντρωμένος και να ολοκληρώνει χωρίς λάθη τις δραστηριότητες. Τα πλαστικοποιημένα φυλλάδια με τις έγχρωμες φωτογραφίες κίνησαν επίσης το ενδιαφέρον του μαθητή, ο οποίος ήταν πολύ θετικός, ενώ τα αυτοκόλλητα με βέλκτρον που χρησιμοποίησε του φάνηκαν σαν παιχνίδι. Όταν για κάποια δραστηριότητα του ζητήθηκε να χρησιμοποιήσει ξυλομπογιές, απόρησε και ταυτόχρονα χάρηκε μιας και η ζωγραφική είναι κάτι που τον ευχαριστεί. Οι πλαστικοποιημένες κάρτες – συννεφάκια που έπρεπε να αντιστοιχίσει δένοντας με κορδέλα, του κέντρισαν τόσο πολύ το ενδιαφέρον, που ξεκίνησε αμέσως τη δραστηριότητα, πριν ακόμη οριστεί στην κλεψύδρα ο χρόνος! Ακόμα κι όταν η δραστηριότητα απαιτούσε την πλήρη συγκέντρωσή του για την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, ο μαθητής έμενε συγκεντρωμένος και ολοκλήρωνε τη δραστηριότητα μέσα στα χρονικά πλαίσια που του δίνονταν. Φωτογραφίες από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρατίθενται στο Παράρτημα 6.

Οι εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων ήταν αρκετά σύντομες, ευανάγνωστες, δεν κούραζαν τον μαθητή κι έτσι πολλές φορές ο μαθητής ολοκλήρωνε τις δραστηριότητες χωρίς την παραμικρή βοήθεια από την ερευνήτρια.

Οι φωτογραφίες των αγαπημένων του φαγητών ή γλυκών (μακαρονάδα και σοκολάτα) κοσμούσαν το ντοσιέ ή το παπουτσόκουτο και έδωσαν στον μαθητή την εντύπωση ότι προορίζονταν μόνο για εκείνον. Όσο για τα ζαχαρωτά με τα οποία επιβραβεύονταν, του έδωσαν το κίνητρο για να εργαστεί και να προσπαθήσει, ακόμα κι αν αντιμετώπιζε δυσκολία.

Ο μαθητής έπαιρνε ικανοποίηση με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια των οποίων παρέμενε απόλυτα συγκεντρωμένος. Με το διαφοροποιημένο υλικό κατάφερε να βελτιώσει τη δεξιότητα της συγκέντρωσης της προσοχής, πράγμα που επιβεβαιώθηκε και από τις τελικές μετρήσεις, όπου παρουσιάστηκε άνοδος στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων. Μάλιστα, αυτό επιβεβαιώνεται και από τα τετράδια του μαθητή, αλλά και τη γενικότερη εικόνα του στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, στην παρακάτω εικόνα παρατίθεται το τετράδιο ορθογραφίας του μαθητή, ο οποίος μετά την εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος φαίνεται πως γράφει ορθογραφημένα και τη γνωστή, αλλά και την άγνωστη ορθογραφία, είναι συγκεντρωμένος και γράφει σύμφωνα με τις υποδείξεις του δασκάλου του. Βέβαια, στην προσπάθειά του να συγκεντρωθεί και να γράψει σωστά, πατάει λίγο περισσότερο από όσο πρέπει το μολύβι σε κάποια σημεία.



Εικόνα 4: Ορθογραφία του υπό παρατήρηση μαθητή

Η χρήση διαφοροποιημένου υλικού και ο σχεδιασμός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος γενικότερα, «έφερε» τον μαθητή πιο κοντά στη γραμμή βάσης και επιβεβαίωσε τη 2^η ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της

μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

4.2.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση

Μετά από κάθε βήμα της παρέμβασης, αλλά έπειτα κι από την επεξεργασία κάθε κοινωνικής ιστορίας, η ερευνήτρια έκανε τον παιδαγωγικό της αναστοχασμό. Η αυτοαξιολόγηση βοήθησε την ερευνήτρια, καθώς της υποδείκνυε τι πήγε καλά και τι χρειαζόταν να διαφοροποιήσει στο επόμενο βήμα. Αυτό και μόνο καθιστούσε απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση. Η ερευνήτρια κατάφερε να έρθει πολύ κοντά με τον μαθητή, τον πλησίασε και τον έκανε να αισθάνεται οικεία. Διαφορετικά, θα ήταν δύσκολο να συνεργαστεί μαζί της. Και η ίδια έλαβε ικανοποίηση από την επιτυχία του προγράμματος, πράγμα που επιβεβαίωσε ότι είχε προσπαθήσει και εργαστεί προς τη σωστή κατεύθυνση.

Ο μαθητής στην αρχή, αν και δέχτηκε με μεγάλη χαρά την ερευνήτρια δίπλα του, ωστόσο απορούσε με τη χρήση των διαφοροποιημένων υλικών, μιας και δεν είχε εργαστεί ξανά με αυτόν τον τρόπο. Το παπουτσόκουτο, αν και τον παραξένεψε, ωστόσο τον έκανε να το «αγαπήσει» και να ζητήσει να το πάρει μαζί του στο σπίτι του. «Γράφει και το όνομά μου!», είπε για να δικαιολογήσει την επιθυμία του. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων κατάφερε να μείνει απόλυτα συγκεντρωμένος, χαιρόταν με την αμοιβή του, σχολίαζε θετικά το νέο υλικό και το έβρισκε ευφάνταστο, με αποτέλεσμα να γίνεται αποδοτικότερος.

Όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, ένας μαθητής με ΔΕΠ/Υ μπορεί να παραμείνει στη γενική τάξη, δεχόμενος ειδική διδακτική παρέμβαση, που θα συμβάλει στην ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας και στη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

4.2.2. Ποσοτικά αποτελέσματα

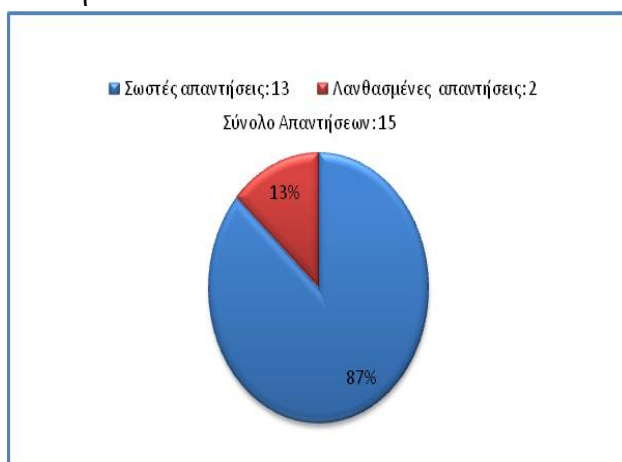
4.2.2.1. Κοινωνικές ιστορίες

Μετά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, προκειμένου αυτό να αξιολογηθεί, χορηγήθηκαν στον μαθητή πέντε κοινωνικές ιστορίες. Δόθηκαν σε ντοσιέ με διαφάνειες, στο εξώφυλλο του οποίου ήταν γραμμένο το όνομα του μαθητή, αλλά και φωτογραφίες των αγαπημένων του φαγητών. Κάθε μία από αυτές

παρουσιάστηκαν στον μαθητή σε πλαστικοποιημένα φυλλάδια. Έπειτα, σε πλαστικοποιημένα φυλλάδια του χορηγήθηκαν και οι ερωτήσεις κατανόησης με βάση την κοινωνική ιστορία που είχε διαβάσει και τις οποίες κλήθηκε να απαντήσει. Οι ερωτήσεις ήταν τρεις για κάθε ιστορία, δηλαδή συνολικά δεκαπέντε. Ήταν πολλαπλής επιλογής και ο μαθητής είχε να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις απαντήσεις. Για να γνωστοποιήσει την επιλογή του, κολλούσε το αυτοκόλλητο βέλκτρον στην αντίστοιχη θέση κι αυτό του άρεσε πολύ, γιατί ήταν σαν παιχνίδι γι' αυτόν.

Ο μαθητής είχε στη διάθεσή του 15 λεπτά για κάθε κοινωνική ιστορία. Από τις δεκαπέντε ερωτήσεις, ο μαθητής απάντησε μόνο στις δύο από αυτές λάθος. Το ποσοστό επιτυχίας του ήταν πολύ υψηλό, πράγμα που επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος. Το πρώτο λάθος του ήταν στη 2^η κοινωνική ιστορία, στη 2^η ερώτηση. Όταν είδε το κείμενο, αγχώθηκε ότι ήταν μεγάλο. Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεγάλη, κι έτσι του φάνηκε μεγάλο σε έκταση. Ωστόσο, το λάθος του δεν οφειλόταν σε αυτό.

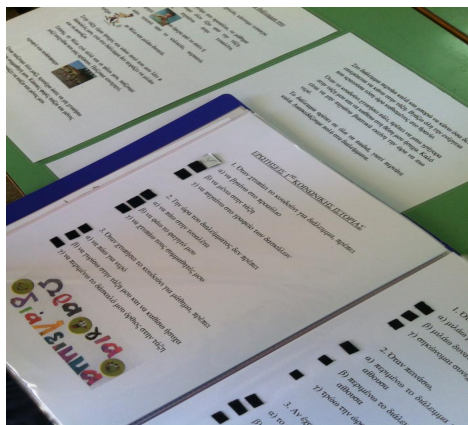
Όταν δέχτηκε την ενίσχυση της ερευνήτριας, ξέχασε το άγχος του πως δε θα προλάβαινε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Διάβασε την ιστορία με σχετικά γρήγορους ρυθμούς και χωρίς να διακόψει. Προφανώς, τη στιγμή που διάβαζε την ερώτηση με τις αντίστοιχες επιλογές, βιάστηκε να απαντήσει και δεν έδωσε σημασία στις λέξεις «μέσα» και «έξω», που όμως έκαναν τη διαφορά ανάμεσα στις δύο επιλογές. Όσον αφορά στο δεύτερο λάθος του, έγινε στην 5^η κοινωνική ιστορία, στην 3^η ερώτηση. Κι αυτό, γιατί και πάλι βιάστηκε να απαντήσει, θεωρώντας πως η επιλογή του ήταν σωστή, αν και ήταν εν μέρει. Είχε να επιλέξει ανάμεσα σε «Αλλάζω ρούχα», «Κάνω μπάνιο» ή «Αλλάζω ρούχα και κάνω μπάνιο». Η τελευταία απάντηση ήταν η σωστή.



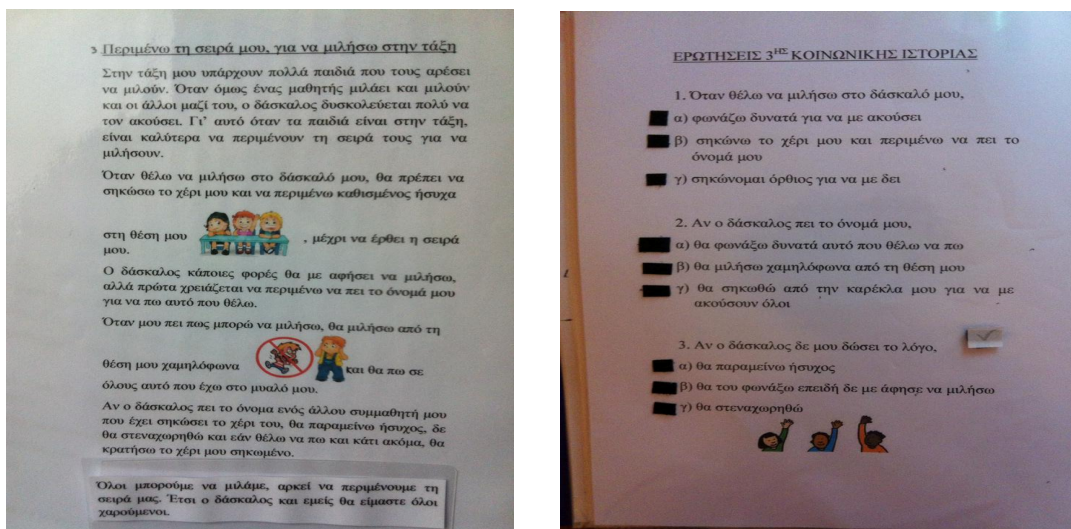
Γράφημα 1: Αποτελέσματα πειράματος

Γενικότερα, ο μαθητής ήταν συγκεντρωμένος καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του πειράματος, είχε καλή διάθεση και ήταν πολύ θετικός. Του άρεσαν πολύ οι φωτογραφίες – ενισχυτές που πλαισιώναν τις ιστορίες, καθώς και τα θέματα που αυτές πραγματεύονταν. Οι διευκολυντικές εικόνες βοηθούσαν τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ στην κατανόηση του περιεχομένου των κοινωνικών ιστοριών, καθώς μέσω των εικόνων με τα προσωπάκια, ο μαθητής ταυτιζόταν με το υποκείμενο της ιστορίας και έμπαινε στη θέση του. Τα έντυπα των κοινωνικών ιστοριών, όπως δόθηκαν στον μαθητή, παρουσιάζονται στις παρακάτω εικόνες, αλλά και ολοκληρωμένα στο Παράρτημα 5. Η αμοιβή του, το ζαχαρωτό, τον ευχαριστούσε κι αποτελούσε κίνητρο για να προσπαθήσει.

Καταλήγοντας, το παραπάνω γράφημα δεν αφήνει αμφιβολία πως το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στον μαθητή με ΔΕΠ/Υ υπήρξε αποτελεσματικό και επομένως, η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη. Κατ' αυτό τον τρόπο, επιβεβαιώνεται η 2^η ερευνητική υπόθεση.



Εικόνα 5: 1^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις κατανόησης



Εικόνα 6: 3^η κοινωνική ιστορία και ερωτήσεις κατανόησης

4.2.2.2. Συνεντεύξεις

Η 2^η ερευνητική υπόθεση εξυπηρετείται από τις τρεις επόμενες ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους.

4. Τι μπορεί να γίνει στο περιβάλλον της τάξης σας (του σπιτιού σας), ώστε να προκαλεί λιγότερο άγχος στο παιδί με ΔΕΠ/Υ;

Ο διευθυντής του σχολείου μίλησε για οργάνωση και όρια στον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, αλλά και για εξατομικευμένη διδασκαλία και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενταχθεί ομαλά ο μαθητής στο σύνολο της τάξης. Ο δάσκαλος της τάξης ανέφερε πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, αλλά και η χωροταξική μέριμνα είναι απαραίτητες, ενώ ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης μίλησε επίσης, για καλά οργανωμένο περιβάλλον και μια σειρά από στόχους που πρέπει να τίθενται, προκειμένου ο μαθητής να επιτύχει. Για στόχους και οργάνωση μίλησε και ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, ενώ η μητέρα υποστήριξε πως η αρμονία, η ηρεμία, η πολλή αγάπη, αλλά και η προτροπή και παροχή κινήτρων στο παιδί μπορούν να το απαλλάξουν από το άγχος του.

5. Τι μέτρα λαμβάνονται στο σχολείο σας (στο σπίτι σας), ώστε να νιώθουν όλοι οι μαθητές α) ασφαλείς, β) ότι τους φροντίζουν και γ) ότι αναγνωρίζεται η αξία τους;

Σύμφωνα με τον διευθυντή, πολύ σημαντικό είναι το τρίπτυχο «ΑΣΦΑΛΕΙΑ – ΑΓΑΠΗ – ΜΟΡΦΩΣΗ». Ο δάσκαλος της τάξης ανέφερε πως οι μαθητές θα αισθάνονταν ασφαλείς με την παρουσία περισσότερων δασκάλων στο προαύλιο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ενώ παράλληλα θα πρέπει οι δάσκαλοι να δείχνουν στους μαθητές τους την αγάπη και το ενδιαφέρον τους, αλλά και να τους επιβραβεύουν συνεχώς, ώστε να νιώθουν ότι αναγνωρίζεται η αξία τους. Ο εκπαιδευτικός του τε υποστήριξε πως απαραίτητο είναι να λαμβάνονται όλα τα προληπτικά μέτρα για την ασφάλεια των μαθητών, όπως επίσης να υπάρχει καλή συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών, ώστε να προσλαμβάνουν ένα θετικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής μίλησε επίσης, για πρόληψη, με στόχο την ασφάλεια των μαθητών, αλλά και για αγάπη, ενώ η μητέρα του μαθητή πρόσθεσε τις επιβραβεύσεις για κάθε τι που πετυχαίνει ο μαθητής.

6. Πιστεύετε ότι η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη;

Ο διευθυντής υποστήριξε πως τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ μπορούν να ενταχθούν ομαλότατα στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική τάξη. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης συμφώνησε με τον διευθυντή, με την προϋπόθεση της παροχής της κατάλληλης υποστήριξης. Μαζί τους συμφώνησε και ο ειδικός παιδαγωγός, που ανέφερε πως η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή ροή της μαθησιακής διαδικασίας, με την προϋπόθεση πως ο μαθητής με ΔΕΠ/Υ δεν αποτελεί ακραία περίπτωση, που θα απαιτούσε επιπλέον φαρμακευτική αγωγή. Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής υποστήριξε πως πρέπει και μπορεί ένας μαθητής με ΔΕΠ/Υ να παραμείνει στη γενική τάξη, ενώ η μητέρα του μαθητή συμφώνησε, με την προϋπόθεση ύπαρξης στην τάξη κάποιου ειδικού παιδαγωγού.

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων, η οργάνωση, η εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας με την ύπαρξη στόχων, η αγάπη και η προτροπή βοηθούν τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, ώστε να έχει λιγότερο άγχος. Σημασία πρέπει να δίνεται επομένως, και στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών (Barisone, 2013). Η πρόληψη για την ασφάλεια των μαθητών, οι επιβραβεύσεις και το ενδιαφέρον γι' αυτούς, δημιουργούν ένα θετικό κλίμα, ενώ η ειδική διδακτική παρέμβαση με την ύπαρξη παράλληλης στήριξης μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, ώστε

να ενταχθεί ομαλά στη γενική τάξη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Herbert, κατά τον οποίο παιδιά με ΔΕΠ/Υ που δέχθηκαν διαφοροποιημένη διδασκαλία βελτιώθηκαν σε ποσοστό 60-80% (Herbert, 2007: 8-11). Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η 2^η υπόθεση εργασίας, σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και να τον βοηθήσει να ενταχθεί στη γενική τάξη.

4.2.2.3. Ερωτηματολόγια

4.2.2.3.1. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Η 2^η ερευνητική υπόθεση εξυπηρετείται από τις επόμενες επτά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις των οποίων αναφέρονται παρακάτω.

Σύμφωνα με τους 18 εκπαιδευτικούς του σχολείου, ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ μπορεί σε μικρό βαθμό να μείνει στη γενική τάξη. Οι 8 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πολύ την παραμονή του παιδιού με ΔΕΠ/Υ, ενώ μόνο 1 εκπαιδευτικός υποστήριξε πλήρως την παραμονή του στη γενική τάξη.

Οι 10 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η τιμωρία δεν είναι καθόλου αποτελεσματική σε ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ. Οι 16 από αυτούς ανέφεραν ότι η τιμωρία βοηθάει λίγο, ενώ 1 εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η τιμωρία βοηθάει πολύ.

Όσον αφορά στο κίνητρο της ομάδας, οι 10 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αυτό βοηθάει λίγο το παιδί με ΔΕΠ/Υ, οι 13 πως βοηθάει πολύ, ενώ οι 4 υποστήριξαν πως βοηθάει πάρα πολύ. Σύμφωνα λοιπόν, με τους περισσότερους οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ. Το σχετικό γράφημα παρατίθεται παρακάτω.



Οι 12 εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι συμμαθητές του παιδιού με ΔΕΠ/Υ είναι λίγο πρόθυμοι να το βοηθήσουν στη μελέτη, στο παιχνίδι κλπ. Άλλοι 12 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συμμαθητές είναι πολύ πρόθυμοι, ενώ 3 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ πρόθυμοι να βοηθήσουν.

Από τους 27, οι 2 εκπαιδευτικοί μπορούν σε μικρό βαθμό να διακρίνουν κάποιο ταλέντο ή χάρισμα σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Οι 16 εκπαιδευτικοί μπορούν πολύ εύκολα να διακρίνουν κάποιο ταλέντο ή χάρισμα, ενώ οι 9 υποστηρίζουν πως μπορούν πάρα πολύ εύκολα να διακρίνουν ταλέντο ή χάρισμα σε μαθητή με ΔΕΠ/Υ.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 1 από αυτούς πιστεύει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Οι 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δημιουργεί λίγα προβλήματα, οι 14 ανέφεραν πως δυσκολεύει πολύ την κατάσταση των παιδιών με ΔΕΠ/Υ, ενώ οι 9 απάντησαν πως δημιουργεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό προβλήματα στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών.

Οι 9 από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, πιστεύουν ότι το σχολείο δεν είναι καθόλου οργανωμένο, ώστε να ελαττώνει την πίεση που αισθάνονται τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Οι 12 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολείο είναι λίγο οργανωμένο, οι 2 υποστήριξαν πως το σχολείο είναι πολύ οργανωμένο, ενώ οι 4 θεωρούν πως είναι πολύ καλά οργανωμένο για να διαχειριστεί σωστά τους μαθητές με ΔΕΠ/Υ.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται η 2^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα των πινάκων παρατήρησης, του διδακτικού προγράμματος, των κοινωνικών ιστοριών, των ερωτηματολογίων και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, προέκυψαν τα συμπεράσματα.

Συγκεκριμένα, από τους πίνακες παρατήρησης, την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες του μαθητή, με βάση τις οποίες σχεδιάστηκε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, το οποίο και αξιολογήθηκε. Στόχος του προγράμματος ήταν ο μαθητής να μπορεί συγκεντρώνεται, ώστε να ολοκληρώνει τις εργασίες του σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσίασε βελτίωση στην περιοχή της συγκέντρωσης της προσοχής, πράγμα που διαπιστώθηκε και από την τελική μέτρηση. Το ποσοστό επιτυχίας του στις κοινωνικές ιστορίες, μέσω των οποίων εξετάστηκε η κατάκτηση του στόχου, ήταν πολύ υψηλό, ενώ ο μαθητής ταυτίστηκε με το περιεχόμενό τους και αναγνώρισε τις αναμενόμενες από εκείνον συμπεριφορές. Από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέα σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ αυτές επιβεβαιώθηκαν επίσης, τόσο από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, όσο και από των μαθητών.

Συμπερασματικά, οι συμπεριφορές ενός μαθητή με ΔΕΠ/Υ αποδιοργανώνουν τους μαθητές της τάξης και δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, η ειδική διδακτική παρέμβαση μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή και συνεχή ροή της μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ και τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη.

Μέσα από την εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, ο μαθητής ήρθε σε επαφή με εναλλακτικά υλικά, όπως παπουτσόκουτο, πλαστικοποιημένες κάρτες και κλεψύδρα, ενώ οι δραστηριότητες που του δίνονταν κάθε φορά, είχαν ένα συγκεκριμένο στόχο, δεν άγχωναν τον μαθητή, αλλά του προκαλούσαν το ενδιαφέρον και τον ενθάρρυναν να προσπαθήσει.

Οι πίνακες της παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος μπορεί να χρησιμεύσουν στο μέλλον στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά μαθητές που το έχουν ανάγκη. Μέσω των παραπάνω εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίζουν τις

ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους και να σχεδιάζουν υποστηρικτικά και διαφοροποιημένα προγράμματα, με στόχο την επίτευξη στόχων, που οι μαθητές πιθανόν να αδυνατούν να κατακτήσουν. Δίνοντας έμφαση στις ικανότητες, κι όχι στις αδυναμίες τους, μπορούν να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια συναντούν. Επιπλέον, μέσω των κοινωνικών ιστοριών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβούν σε αξιολόγηση των διδακτικών προγραμμάτων, ώστε να ελέγξουν τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί.

Επιπροσθέτως, μέσω των εντύπων διδακτικής αλληλεπίδρασης φαίνονται και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα εξατομικευμένα προγράμματα. Στις απόψεις αυτές πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς έχει πολύ μεγάλη σημασία το τι τους ευχαριστεί ή τι τους δυσκολεύει και τι αισθάνονται. Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, επιτυγχάνεται ευκολότερα και ο σκοπός τους, δηλαδή η ένταξη.

Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.

Δελλασούδας, Γ.Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού, Μ. (2001). Η ελλειμματική προσοχή, παράγοντας προέλευσης προβλημάτων συμπεριφοράς στα σχολεία. *Μαρασλειακό Βήμα*, τεύχος Χειμώνας: 34-43.

Δροσινού, Μ. (2004). Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο: Μια προοπτική με κρίσιμο μέλλον. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136: 127-148.

Δροσινού, Μ. (Επμλ) και Χατζηγεωργίου, Α. (2007). Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Η επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. Δημοσίευση στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150: 105-120.

Δροσινού, Μ. (Επμλ), Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Δροσινού, Μ. (2014). *Ειδική Διδακτική: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Καλαμάτα:

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Τμήμα Φιλολογίας. Ανάκτηση από e-class.uop.gr:
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Ευσταθίου, Α.Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους-Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλαντζή - Αζίζι, Α. (2003). *Διδακτικές σημειώσεις- Μάθημα: Γνωσιακές / Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις στην Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Ψυχολογίας.

Καλαντζή - Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Χ.Ε. (2004). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 224-229) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή - Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV: Κλίμακα για γονείς, Κλίμακα για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριωτάκη, Μ. (2005). Το Υπερκινητικό Σύνδρομο – Α' μέρος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 27, 26-27.

Κυπριωτάκη, Μ. (2005). Το Υπερκινητικό Σύνδρομο – Β' μέρος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 28, 10-17.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ (4η έκδοση).

Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στο Κ. Κάκουρος (Επιμ.), *Το Υπερκινητικό Παιδί: Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά* (σελ. 47-73) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Στο Κ. Κάκουρος (Επιμ.), *Το Υπερκινητικό Παιδί: Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά* (σελ. 15-46) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντόμπρου, Β. (2013). Προβληματισμοί & Προβλήματα με τη Λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 60, 47.

Πάλλης, Ε.Ε. (2006 - 2007). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητα (Δεπ-Υ). *Medilife*, 7, 52-54.

Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους ενήλικες: Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α'*. Αθήνα: Ατραπός.

Πόρναλη, Α. (2012). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Μελέτη Περίπτωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 55, 16-23.

Ράπτης, Π. (2012). ΔΕΠ/Υ και Αναγνωστικές Δυσκολίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 57, 72-89.

Συρίγου - Παπαβασιλείου, Α. (2001). Νευρολογικά ευρήματα και φαρμακευτική αγωγή στη ΔΕΠ-Υ. Στο Κ. Κάκουρος (Επιμ.), *Το Υπερκινητικό Παιδί: Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά* (σελ. 75-96) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συρίγου - Παπαβασιλείου, Α. (2012). Νευρολογικά ευρήματα και φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠ-Υ. Στο Κ. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σελ.223-240) Αθήνα: Gutenberg.

Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Χρηστάκης, Γ.Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, τόμος Β'.* Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Γ.Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Γ.Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Barisone, M. (2013). Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://eclass.uop.gr/modules/>

Barkley, A.R. (2005). *ADHD and the Nature of self-control*. New York London: The Guilford Press.

Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*: 1063-1080.

Cassidy, E., James, A., & Wiggs, L. (2001). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28 (4): 167-173.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Farinella, A. (2013). *Difficoltà e risorsa: la relazione fraterna nella famiglia con disabilità - Famiglia e progetto di vita*, UOP eClass-EAE09, Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://www.eclass.uop.gr/modules/>

Heckel, L., Clarke, A.R., Barry, R.J., McCarthy, R. & Selikowitz, M. (2013). Child AD/HD severity and psychological functioning in relation to divorce, remarriage, multiple transitions and the quality of family relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 353-373.

Herbert, M. (2007). Hyperactivity in the Classroom. *Special Education: Forward Trends*, 7, 8-11.

Humphrey, N. (2009). Including students with attention-deficit/hyperactivity disorders in mainstream schools. *Nasen*, 19-25.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 30: 3-12.

Martinussen, R., Tannock, R., McInnes, A., & Chaban, P. (2009). *Διδασκαλία για επιτυχία: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα* (Επιμλ: Ρούσσου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mellor, N. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems. *British Journal of Special Education*, 36: 26-35.

Merrell, C. & Tymms, P.B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 43-56.

Neuhaus, C. (1998). *Το Υπερκινητικό Παιδί και τα Προβλήματά του: γνωσιακή – συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pavone, M. (2013): *Progettualità familiare agli inizi difficili della vita – Famiglia e progetto di vita*, UOP eClass-EAE09, Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://www.eclass.uop.gr/modules/>

Place, M., Wilson, J., Martin, E., Hulsmeier, J. (1999). Attention Deficit Disorder as a factor in the origin of behavioural disturbance in schools. *British Journal of Special Education*, 26 (3): 158-163.

Terrell, C. & Passenger, T. (2007). *Μάθετε για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τον αυτισμό, τη δυσλεξία & τη δυσπραξία*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Vadala, G., Valtellina, E., Medeghini, R., D' Alessio, S., Marra, D.A. (2013). *Disability Studies - Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, UOP eClass-EAE09, Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://www.eclass.uop.gr/modules/>

Watson, C. (2011). Home - school partnership and the construction of deviance: being and becoming the Goldfish family. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 20-29.

<http://www.adhdhellas.org/enimerosi/enimerotiko-yliko/erevnes/nees-erevnitikes-praktikes-sti-diagnosi-tis-depy-kai-stin-aksiologisi-tis-apotelesmatikotitas-tis-therapeftikis-paremvasis>, ημερομηνία ανάσυρσης: 16/05/2014.

<http://www.autismdikopsy.gr/el/page/intervention/social-stories/>, ημερομηνία ανάσυρσης: 29/06/2014.

Παράρτημα 1: Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ IV για εκπαιδευτικούς και γονείς

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠ/Υ IV

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

(DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998)

Φύλο Παιδιού: Άρρεν Θήλυ Τάξη φοίτησης:

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε:.....

Βάλτε έναν κύκλο στον αριθμό (0-3) που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας στο σχολείο κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι (6) μηνών (ή από την αρχή της σχολικής χρονιάς).

	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΑΡΚΕΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα	0	1	2	3
2. Χτυπάει χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στο θρανίο	0	1	2	3
3. Δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχολικά έργα ή σε παιχνίδια	0	1	2	3
4. Σηκώνεται όρθιος/α στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις όπου πρέπει να παραμείνει καθιστός/ή	0	1	2	3
5. Φαίνεται σαν να μην ακούει όταν οι άλλοι του /της απευθύνουν το λόγο.	0	1	2	3
6. Τρέχει εδώ και εκεί ή σκαρφαλώνει, ενώ οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν	0	1	2	3
7. Δεν αποτελείώνει ό,τι του /της ανατεθεί(είτε ως εντολή είτε ως εργασία)	0	1	2	3
8. Έχει δυσκολίες να παίξει ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα	0	1	2	3
9. Δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες ή κοινές δραστηριότητες	0	1	2	3
10. Είναι συνεχώς σε κίνηση ή σαν κουρδισμένος/η	0	1	2	3

Διπλωματική Εργασία – Γεωργία Λιάτσου

11. Αποφεύγει εργασίες (όπως συμμετοχή στο μάθημα ή ασκήσεις στο σπίτι) οι οποίες απαιτούν πνευματική ένταση	0	1	2	3
12. Μιλάει πάρα πολύ	0	1	2	3
13. Χάνει αντικείμενα που τα χρειάζεται για τις σχολικές εργασίες ή δραστηριότητες	0	1	2	3
14. Διακόπτει με έτοιμη απάντηση πριν τελειώσει μια ερώτηση	0	1	2	3
15. Διασπάται με άλλα ερεθίσματα	0	1	2	3
16. Με δυσκολία περιμένει ώσπου να έρθει η σειρά του /της	0	1	2	3
17. Ξεχνά καθημερινά θέματα	0	1	2	3
18. Διακόπτει και ενοχλεί τους άλλους	0	1	2	3

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠ/Υ IV

Ερωτηματολόγιο για γονείς

(DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998)

Φύλο Παιδιού: Άρρεν Θήλυ Τάξη φοίτησης:

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε: ο πατέρας η μητέρα ο παππούς ή η γιαγιά

Άλλο άτομο (αναφέρατε ποιο):.....

Βάλτε έναν κύκλο στον αριθμό (0-3) που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού σας στο σπίτι κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι (6) μηνών (ή από την αρχή της σχολικής χρονιάς).

	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΑΡΚΕΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες που γίνονται στο σπίτι ή σε άλλες δραστηριότητες	0	1	2	3
2. Χτυπάει χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει όταν κάθεται	0	1	2	3
3. Δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχολικά έργα ή σε παιχνίδια	0	1	2	3
4. Σηκώνεται όρθιος/α σε περιπτώσεις όπου πρέπει να παραμείνει καθιστός/ή	0	1	2	3
5. Φαίνεται σαν να μην ακούει όταν οι άλλοι του /της απευθύνουν το λόγο.	0	1	2	3
6. Τρέχει εδώ και εκεί ή σκαρφαλώνει, ενώ οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν	0	1	2	3
7. Δεν αποτελειώνει ό,τι του /της ανατεθεί(είτε ως εντολή είτε ως εργασία)	0	1	2	3
8. Έχει δυσκολίες να παίξει ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ή συχα	0	1	2	3
9. Δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες ή κοινές δραστηριότητες	0	1	2	3
10. Είναι συνεχώς σε κίνηση ή σαν κουρδισμένος/η	0	1	2	3
11. Αποφεύγει εργασίες (π.χ. το να κάνει τα μαθήματά του στο σπίτι) οι οποίες απαιτούν	0	1	2	3

Διπλωματική Εργασία – Γεωργία Λιάτσου

πνευματική ένταση				
12. Μιλάει πάρα πολύ	0	1	2	3
13. Χάνει αντικείμενα που τα χρειάζεται για τις σχολικές εργασίες ή δραστηριότητες	0	1	2	3
14. Διακόπτει με έτοιμη απάντηση πριν τελειώσει μια ερώτηση	0	1	2	3
15. Διασπάται με άλλα ερεθίσματα	0	1	2	3
16. Με δυσκολία περιμένει ώσπου να έρθει η σειρά του /της	0	1	2	3
17. Ξεχνά καθημερινά θέματα	0	1	2	3
18. Διακόπτει και ενοχλεί τους άλλους	0	1	2	3

(Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή & Ευσταθίου, 2005: 102-103)

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ Ημερομηνία _____ Αύξων Αριθμός _____

Σκοπός της έρευνας, στην οποία σας παρακαλώ να συμμετέχετε συμπληρώνοντας αυτό το ερωτηματολόγιο ανώνυμα, είναι να διερευνηθεί τα προβλήματα της ειδικής διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ΔΕΠ-Υ μέσα σε τάξεις Δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής.

Δημογραφικά στοιχεία:

Ηλικία:

22-30 31-40 41-50 51+

Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:

0-3 4-7 8-16 17-25 26+

1. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι εύκολο να ξεχωρίσετε ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ από ένα ζωντανό παιδί;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

2. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι γίνονται αποδεκτά τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ στις παρέες των συνομηλίκων τους;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

3. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ΔΕΠ/Υ με το περιβάλλον θα καθορίσει την εξέλιξή του στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή του;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

4. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι οι συμμαθητές του ενοχλούνται από την συμπεριφορά του λόγω της υπερκινητικότητας ή της παρορμητικότητας;
- Πάρα πολύ
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
5. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι ο μαθητής με ΔΕΠ/Υ κάνει επικίνδυνα πράγματα που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή του ή τη ζωή των συμμαθητών του;
- Πάρα πολύ
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
6. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ μπορεί να μείνει στη γενική τάξη;
- Πάρα πολύ
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
7. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι η τιμωρία είναι αποτελεσματική σε ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ;
- Πάρα πολύ
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
8. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι το κίνητρο της ομάδας βοηθάει το παιδί με ΔΕΠ/Υ;
- Πάρα πολύ
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
9. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι υπάρχουν συμμαθητές του πρόθυμοι να βοηθήσουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ στη μελέτη, στο παιχνίδι κλπ;
- Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

10. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι μπορείτε να διακρίνετε κάποιο ταλέντο ή χάρισμα σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

11. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι δημιουργεί προβλήματα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

12. Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι το σχολείο είναι έτσι οργανωμένο, ώστε να ελαττώνει την πίεση που αισθάνονται τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!

Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο μαθητών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ Ημερομηνία _____ Αύξων Αριθμός _____

Είσαι

Κορίτσι



ή



Αγόρι

Ερώτηση 1^η

Σου αρέσει που κάποιοι από τους μαθητές είναι όρθιοι:

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου



Ερώτηση 2^η

Σε ενοχλεί όταν υπάρχει φασαρία στην τάξη:

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου



Ερώτηση 3^η

Είναι εύκολο να κάνετε μάθημα, όταν ένας συμμαθητής σου φωνάζει:

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου



Ερώτηση 4^η

Πόσο συχνά μιλάνε οι συμμαθητές σου στην τάξη μεταξύ τους:

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου



Παράρτημα 4: Σαλονάκια διδακτικών διαφοροποιήσεων

1^ο ΒΗΜΑ-1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Να κολλήσεις τη σωστή κατάληξη στα κενά των καταλήξεων των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος.

Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο 	Σήμερα	είναι	3	Φεβρουαρίου	2014
Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης		Διάρκεια ολοκλήρωσης:		
09:30	09:37		7 λεπτά		



Αρσενικά ουσιαστικά σε -ος

Οι κανόνες του παιχνιδιού

Ενικός αριθμός

Όνομ.	ο	κήπ <u>ος</u>	δάσκα <u>λος</u>	πετει <u>ός</u>
Γεν.	του	κήπ <u>ου</u>	δασκά <u>λου</u>	πετει <u>ού</u>
Αιτ.	το(ν)	κήπ <u>ο</u>	δάσκα <u>λο</u>	πετει <u>ό</u>
Κλητ.	-	κήπ <u>ε</u>	δάσκα <u>ε</u>	πετει <u>έ</u>

Πληθυντικός αριθμός


Όνομ.	οι	κήπ <u>οι</u>	δάσκα <u>λοι</u>	πετει <u>οί</u>
Γεν.	των	κήπ <u>ων</u>	δασκά <u>λων</u>	πετει <u>ών</u>
Αιτ.	τους	κήπ <u>ους</u>	δασκά <u>λους</u>	πετει <u>ούς</u>
Κλητ.	-	κήπ <u>οι</u>	δάσκα <u>λοι</u>	πετει <u>οί</u>

1. Διάλεξε τη σωστή συλλαβούλα για τα κενά

Τα παιχνίδια του αδερφ_____ μου τα φυλάμε σε έναν σάκ_____ που ήταν του παππού μου του ταχυδρόμ_____. Οι σάκοι των ταχυδρόμ_____ ήταν μεγάλοι και δερμάτινοι, για να αντέχουν στη μανιά του ανέμ_____ και στις ακτίνες του ήλι_____ και έτσι τα γράμματα να φτάνουν στους κατοίκ_____ και των πιο απομακρυσμένων χωριών.

Αλλά και οι ίδιοι οι ταχυδρόμοι βάζιζαν ακούραστα σε ανήφορ_____ και κατήφορ_____. Έμπαιναν σε αυλόγυρ_____ και λαχανόκηπ_____, μοιράζοντας την αλληλογραφία.

Αυτοαξιολόγηση μαθητή - λεκτικοποίηση συναισθημάτων

Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα	Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω	Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα
		


Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Ο Γ_____ ήταν πολύ συνεργάσιμος και δεκτικός. Το διαφοροποιημένο υλικό λειτούργησε θετικά. Έδειξε ενδιαφέρον και χάρηκε με την αμοιβή του. Του άρεσαν πολύ οι εικόνες που έβαλα στη σελίδα.

Τι να διαφοροποιήσω : Αρχικά δυσκολεύτηκε να καταλάβει για ποιο λόγο θα δουλεύαμε τα αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη -ος χρησιμοποιώντας ένα ντοσιέ που έχει το όνομά του. Έτσι δεν κατάλαβε πού αποσκοπούσε η άσκηση και για ποιο λόγο δουλεύαμε μαζί. Πάντως το διαφοροποιημένο υλικό ενισχύει το ενδιαφέρον του, οπότε θα συνεχίσω να το χρησιμοποιώ.

4^ο ΒΗΜΑ-4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Να κοιτάξεις τις εικόνες και να συμπληρώσεις τις σωστές καταλήξεις των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος.

Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο 	Σήμερα	είναι	17	Μαρτίου	2014
Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης		Διάρκεια ολοκλήρωσης:		
09:30	09:37		7 λεπτά		



ο κηπουρ _____



ο δάσκαλ _____



οι σκύλ _____



τους μηχανικ _____



τον άνεμ _____



τον γιατρ _____




του καπετάνι _____



των λύκ _____

Αυτοαξιολόγηση μαθητή - λεκτικοποίηση συναισθημάτων

Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα	Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω	Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα
		


Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Ο Γ ανταποκρίθηκε θετικά και κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Του άρεσε πολύ το νέο διαφοροποιημένο υλικό και δεν αποσπάστηκε καθόλου από τη δραστηριότητα. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις αμέσως, με μικρό δισταγμό κάποιες φορές και ολοκλήρωσε την άσκηση μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο.

Τι να διαφοροποιήσω: Ίσως θα έπρεπε να είχα περισσότερο υλικό αυτή τη φορά, καθώς ο Γ ενθουσιάστηκε και το βρήκε ευφάνταστο, με αποτέλεσμα να γίνει αποδοτικότερος. Ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα, χωρίς βοήθεια.

5^ο ΒΗΜΑ-5^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Να αντιστοιχίσεις τα συννεφάκια των καταλήξεων με τις λέξεις στις εικόνες.

Φωτογραφία Αγαπημένο αντικείμενο 	Σήμερα	είναι	20	Μαρτίου	2014
Χρόνος έναρξης	Χρόνος λήξης		Διάρκεια ολοκλήρωσης:		
09:30	09:37		7 λεπτά		



του ύπν _____



οι ναυαγ _____



των ανθρώπ _____



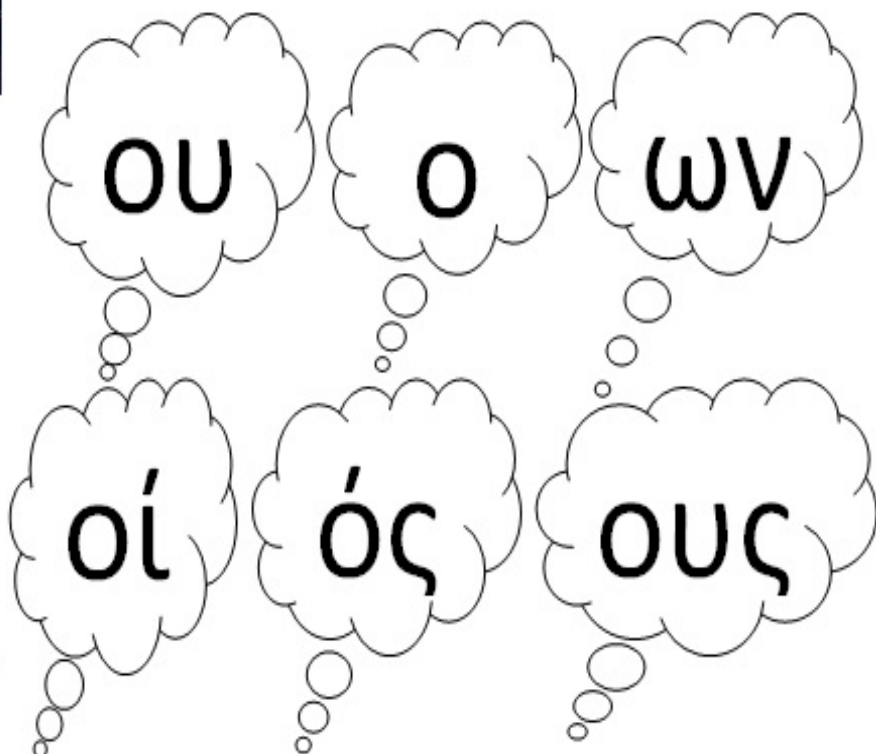
ο λαγ _____




τον άνεμ _____



τους θορύβ _____



Αυτοαξιολόγηση μαθητή - λεκτικοποίηση συναισθημάτων

Μου άρεσε αυτό που έκανα, τα κατάφερα	Δεν μου άρεσε, δυσκολεύτηκα, δεν κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω	Έτσι και έτσι τα πήγα, είχα δυσκολίες, αλλά το πάλεψα
		

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού:

Τι πήγε καλά: Ο Γ ανταποκρίθηκε θετικά και κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Του άρεσαν πολύ οι κάρτες και παρέμεινε συγκεντρωμένος καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ένωσε τα συννεφάκια και τις εικόνες μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο.

Τι να διαφοροποιήσω : Καθυστερούσε λίγο παραπάνω μέχρι να περάσει την κλωστή από την τρύπα για να ενώσει με την εικόνα. Ίσως έπρεπε να τα ενώνει με κάποιο άλλο τρόπο, ώστε να μην καθυστερεί. Ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα, χωρίς βοήθεια.

Παράρτημα 5: Έντυπο κοινωνικής ιστορίας

4. Τι κάνω στην τάξη όταν μας μιλάει ο δάσκαλος

Ο δάσκαλος είναι πολύ χαρούμενος μαζί μου όταν τον ακούω την ώρα που μιλάει



Όταν τον ακούω, μαθαίνω πιο εύκολα.

Αν έχω απορία για κάτι ή θέλω βοήθεια, σηκώνω το χέρι μου και περιμένω με ησυχία να με βοηθήσει ο δάσκαλός μου. Μερικές φορές μπαίνουν κι άλλοι δάσκαλοι στην τάξη. Τους ακούω κι αυτούς, όπως ακούω το δάσκαλό μου.



Όταν θέλω να απαντήσω σε κάτι, σηκώνω πάλι το χέρι μου και περιμένω υπομονετικά το δάσκαλο να μου πει πως μπορώ να μιλήσω.

Κάποιες φορές, ο δάσκαλος ζητά να απαντήσει σε κάποια ερώτηση ένα άλλο παιδί, ώστε να του δώσει την ευκαιρία να μιλήσει. Παραμένω ήρεμος και κατεβάζω το χέρι μου. Ίσως μου πει να μιλήσω την επόμενη φορά. Αν μάθω να σηκώνω το χέρι μου πριν μιλήσω, ο δάσκαλος και η μαμά μου θα χαρούν πολύ.



Όλη την ώρα του μαθήματος, εγώ κάθομαι στο θρανίο μου όπως τα περισσότερα παιδιά.

Προσπαθώ να είμαι ήσυχος και να ακούω τι λέει ο δάσκαλος. Θα σηκωθώ από το θρανίο όταν χτυπήσει το κουδούνι. Αν χρειαστώ κάτι, θα το ζητήσω από το δάσκαλο από το θρανίο, σηκώνοντας το χέρι μου πρώτα.

Προσπαθώ να τελειώνω πρώτος τις εργασίες που κάνουμε στην τάξη.

Γι' αυτό χρειάζεται να είμαι συγκεντρωμένος και να κοιτάζω μόνο στα βιβλία μου.



Αν τα προσπαθήσω όλα αυτά, θα γίνω φοβερός μαθητής!

1 ^η ερώτηση: Αν έχω κάποια απορία,	Απάντηση μαθητή
<ul style="list-style-type: none"> σηκώνω το χέρι μου και περιμένω με ησυχία τη βοήθεια του δασκάλου μου. 	X
<ul style="list-style-type: none"> πηγαίνω στην έδρα του δασκάλου για βοήθεια. 	
<ul style="list-style-type: none"> φωνάζω δυνατά στον δάσκαλο για να με ακούσει. 	

Διπλωματική Εργασία – Γεωργία Λιάτσου

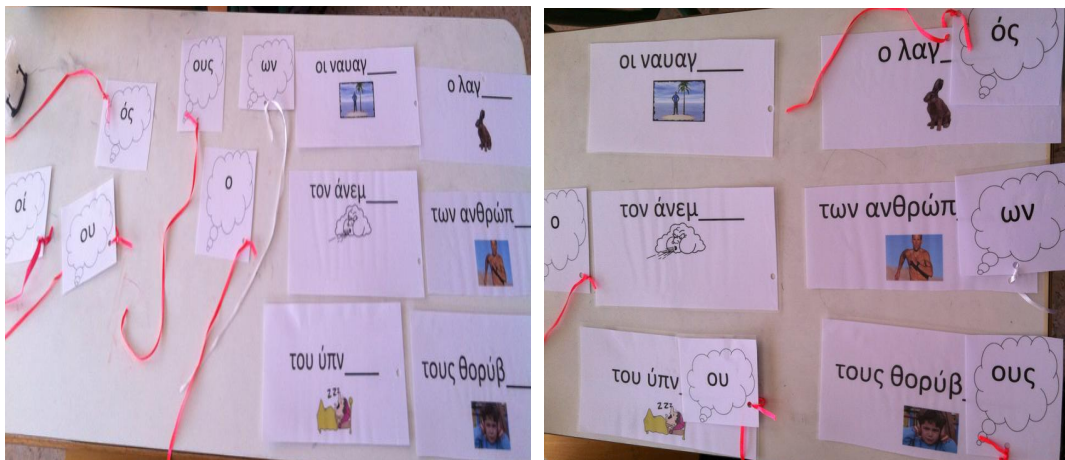
2 ^η ερώτηση: Την ώρα του μαθήματος	Απάντηση μαθητή
<ul style="list-style-type: none"> ▪ σηκώνομαι όποτε θέλω από τη θέση μου. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ κάθομαι στο θρανίο μου, όπως όλα τα παιδιά. 	X
<ul style="list-style-type: none"> ▪ μιλάω με τους συμμαθητές μου. 	

3 ^η ερώτηση: Για να τελειώσω πρώτος τις εργασίες μου,	Απάντηση μαθητή
<ul style="list-style-type: none"> ▪ πρέπει να είμαι συγκεντρωμένος και να κοιτάζω μόνο στα βιβλία μου. 	X
<ul style="list-style-type: none"> ▪ μιλάω με τους συμμαθητές μου. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ παίζω με το μπουκάλι μου. 	

Παράρτημα 6: Φωτογραφίες από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ



Δραστηριότητα 4^η διδακτικής διαφοροποίησης



Δραστηριότητα 5^η διδακτικής διαφοροποίησης