



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università 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»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

**Παύλου Γ. Άννας**

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου  
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

2013

Μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με έμφαση τη συναισθηματική οργάνωση μαθητή  
με Σύνδρομο Tourette στο πλαίσιο της σχολικής ένταξης

“Relazioni interattive dei micro-gruppi con enfasi sull’ organizzazione emotive dello studente  
con la sindrome di Tourette nel quadro scolastico”

The small group interactive relationships with emphasis to the emotional state of a student  
with Tourette Syndrome concerning school inclusion.

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Σιαπέρας Παναγιώτης, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Cambridge

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Πρόλογος.....	6

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Σκοπός και διάρθρωση της εργασίας

1.1.Εισαγωγή.....	7
1.2.Σκοπός της έρευνας.....	7
1.3.Χρησιμότητα της έρευνας.....	7
1.4.Πρωτοτυπία της έρευνας.....	8
1.5.Διάρθρωση της εργασίας.....	8
1.6.Οι βασικές έννοιες.....	9
• Σύνδρομο Tourette .....	9
• Συναισθηματική οργάνωση.....	9
• Ενδιαφέρον για μάθηση .....	9
• Αυτοσυναίσθημα.....	9
• Μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις .....	9
• Λειτουργική ένταξη .....	9

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### Σύνδρομο Gilles de laTourette

2.1.Εισαγωγικά για το Σύνδρομο Gilles de la Tourette .....	10
2.2.Χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Gilles de laTourette.....	11
2.3.Οι μορφές των tics στο Σύνδρομο Gilles de la Tourette .....	14
2.4.Αιτιολογία του Συνδρόμου Gilles de laTourette .....	17
2.5.Άλλες διαταραχές που σχετίζονται με το Σύνδρομο Gilles de laTourette .....	18
2.6.Διάγνωση και στοιχεία θεραπείας του Συνδρόμου Gillesde laTourette .....	21
2.7.Η εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Gilles de laTourette .....	25

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

#### Συνεργατική Μάθηση και μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις

3.1.Εισαγωγικά.....	31
---------------------	----

3.2.Ορισμός και μεθοδολογία συνεργατικής μάθησης με μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις .....	32
3.3.Ιστορική εξέλιξη της συνεργατικής μάθησης .....	34
3.4.Τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης .....	38

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Η έρευνα με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση μαθητή με το σύνδρομο Gilles de la Tourette**

4.1.Μεθοδολογία της έρευνας.....	42
4.2.Σκοπός της έρευνας.....	42
4.3. Διερευνητικά ερωτήματα .....	43
4.4.Δείγμα της έρευνας .....	43
4.5.Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	43
4.6.Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	52
4.7.Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων .....	60
4.8. Ζητήματα δεοντολογίας .....	65
4.9.Αποτελέσματα της έρευνας - συζήτηση.....	65

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις – περιορισμοί της έρευνας**

5.1. Συμπεράσματα σε σχέση με τα διερευνητικά ερωτήματα .....	68
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	68
5.3. Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες .....	68
Βιβλιογραφία.....	71

Παραρτήματα .....	74
-------------------	----

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η μελέτη του Συνδρόμου Gillesde la Tourette και μία έρευνα σχετικά με το αν μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά ενός μαθητή με το σύνδρομο αυτό μέσα από τις μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Το σύνδρομο Gillesde la Tourette είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που παρουσιάζεται στο παιδί και εκδηλώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το κύριο χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι η εμφάνιση κινητικών και φωνητικών tic, ενώ ένα μικρό ποσοστό των ατόμων με το σύνδρομο μπορεί να εμφανίσει και κοπρολαλία. Σε αρκετές περιπτώσεις, επιπλέον, υπάρχει πιθανότητα να εκδηλωθεί και κάποια άλλη διαταραχή, όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή (OCD), μαθησιακές δυσκολίες κλπ..

Ο δείκτης νοημοσύνης των μαθητών με Tourette βρίσκεται στα μέσο-κανονικά επίπεδα, ωστόσο, μπορούν να δημιουργηθούν αρκετά προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον λόγω του συνδρόμου, της συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά και της αντιμετώπισης των άλλων ως προς τον μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, παραταύτα, οι ειδικοί και οι γονείς του/της μαθητή/μαθήτριας με Tourette μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και μετέπειτα στην κοινωνία.

Η συνεργατική μάθηση, δηλαδή ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και η μαθητοκεντρική διδασκαλία με έμφαση τη συνεργασία τους είναι μία μέθοδος που ξεκίνησε να εφαρμόζεται από πολύ παλιά και εξελίσσεται μέχρι και σήμερα. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και στην προσωπικότητά τους. Πιο αναλυτικά, μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην κοινωνικοποίησή του, λόγω της συνεχούς συνεργασίας του με τους συμμαθητές του, να αυξήσει το αίσθημα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, να μάθει να σέβεται τη γνώμη των άλλων, να εκφράζει τη δική του, αλλά και να εμπεδώνει καλύτερα τις γνώσεις που λαμβάνει καθώς και να μαθαίνει να αναζητά τη γνώση μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί την παρατήρηση ενός μαθητή έκτης δημοτικού με σύνδρομο Tourette, στοιχεία ΔΕΠ-Υ και αντιπαραθετική συμπεριφορά. Το πλαίσιο της παρατήρησης ήταν το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή, το

γενικό δημοτικό σχολείο στο οποίο φοιτούσε και είχε διάρκεια 120 ώρες. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ένα πείραμα για να φανεί κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά ενός μαθητή με Tourette μέσα από τις μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στην τάξη στο πλαίσιο συνεργατικής μάθησης. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή, δηλαδή το αίσθημα αυτοπεποίθησης, το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και την ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους. Το πείραμα έγινε μέσω της πραγματοποίησης ενός project με θέμα τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, μιας και αυτό απασχολούσε αρκετά τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τον ίδιο τον μαθητή. Με την ολοκλήρωση του project καταγράφηκε η βελτίωση του μαθητή στους παραπάνω τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης, χωρίς ωστόσο να λείπουν και ορισμένοι περιορισμοί, όπως ο περιορισμένος χρόνος πραγματοποίησης του πειράματος, το σύντομο χρονικό διάστημα που οι μαθητές συνεργάζονταν σε ομάδες, η μη πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων εκτός των ωρών του project και άλλα.

Τέλος, θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα ή και σε παρόμοιο καθώς η συνεργατική μάθηση μπορεί να ωφελήσει πολλούς μαθητές είτε έχουν διαταραχή είτε όχι. Επιπλέον, τα παιδιά με σύνδρομο Tourette μπορούν, λόγω του φυσιολογικού επιπέδου νοημοσύνης τους να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία και να ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα εάν εφαρμοστούν στοχευμένα προγράμματα εκπαίδευσης που θα στηριχθούν από ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδοψυχιάτρους) και το οικογενειακό περιβάλλον.

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα έγινε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «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». Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης σε γενικό δημοτικό σχολείο, που αφορούσε έναν μαθητή έκτης δημοτικού με σύνδρομο Tourette. Η έρευνα έγινε με την πρόθυμη βοήθεια της διευθύντριας του σχολείου και τη συνεργασία τόσο της δασκάλας της τάξης όσο και της δασκάλας της παράλληλης στήριξης του μαθητή, καθώς και με την άδεια των γονέων του. Τέλος η εργασία δε θα μπορούσε να γίνει χωρίς την σημαντική βοήθεια των καθηγητών Σ. Παπαπέτρου και Π. Σιαπέρα που συνέβαλαν σημαντικά στην οργάνωση και την εκπόνησή της.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Σκοπός και διάρθρωση της εργασίας

### 1.1.Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών, καθώς και επιστημονικά δεδομένα σχετικά με το Σύνδρομο Gilles de la Tourette και τη συνεργατική μάθηση. Δίνεται περισσότερη έμφαση στα σημεία που ταιριάζουν περισσότερο με το θέμα της έρευνας, ενώ γίνεται μία προσπάθεια για σφαιρική θέαση του συνδρόμου.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη κατά την πρακτική άσκηση, μέσω της παρατήρησης ενός μαθητή με το σύνδρομο Tourette και του πειράματος, στόχος του οποίου ήταν να μελετηθεί εάν μπορεί να βελτιωθεί ο συναισθηματικός τομέας του μαθητή εάν ενταχθεί σε μία μικροομάδα στη σχολική τάξη.

### 1.2.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να δείξει ότι η συμπεριφορά ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette μπορεί να βελτιωθεί, και συγκεκριμένα ο συναισθηματικός του τομέας, μέσω των μικροομαδικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη κατά τη συνεργατική μάθηση.

### 1.3.Χρησιμότητα της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους έναν μαθητή με σύνδρομο Tourette, ή με κάποια άλλη διαταραχή ή με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμη και χωρίς κάποια διαταραχή σχετικά με το κατά πόσο μπορεί η συνεργατική μάθηση να τους βοηθήσει να βελτιωθούν σε πολλούς τομείς, καθώς και στη συναισθηματική τους οργάνωση. Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά στο πώς να διαχειριστούν άτομα με κάποια διαταραχή ή με μαθητές που έχουν περισσότερες δυσκολίες να ενταχθούν στην τάξη σε σχέση με την πλειοψηφία των μαθητών. Τέτοιες έρευνες που επικεντρώνονται στα οφέλη που μπορεί να έχει η συνεργατική μάθηση στους μαθητές ενδεχομένως να επηρεάσουν τη διδακτική μέθοδο ορισμένων εκπαιδευτικών και να διευκολύνουν



την αντιμετώπιση των μαθητών τους καθώς και να βελτιώσουν διάφορους τομείς της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών.

#### **1.4.Πρωτοτυπία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά στο παρελθόν, ούτε κάποια παρόμοια έρευνα στη χώρα μας. Αποτελεί την παρατήρηση ενός μαθητή και είναι προσαρμοσμένη στις δικές του ιδιαιτερότητες, την προσωπικότητά του και τη συμπεριφορά του. Τα στοιχεία που λήφθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο φυσικό πλαίσιο δράσης του μαθητή, δηλαδή το σχολικό του περιβάλλον.

#### **1.5.Διάρθρωση της εργασίας**

Η εργασία χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται τα εισαγωγικά της εργασίας, ο σκοπός της έρευνας και περιγράφονται σύντομα οι βασικές έννοιες που αναλύονται στην πορεία της εργασίας, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να τη μελετήσει με ευκολία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση του συνδρόμου Gilles de la Tourette. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου, οι μορφές των tics που παρουσιάζονται στα άτομα με το σύνδρομο, η αιτιολογία του, άλλες διαταραχές που σχετίζονται με αυτό, η διαδικασία διάγνωσης και τα στοιχεία θεραπείας του και τέλος, η εκπαίδευση των παιδιών που παρουσιάζουν το συγκεκριμένο σύνδρομο. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η συνεργατική μάθηση και συγκεκριμένα ο ορισμός και η μεθοδολογία της, η ιστορική της εξέλιξη και τα οφέλη της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή με σύνδρομο Tourette. Αρχικά, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, έπειτα ο σκοπός, τα διερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία διεξαγωγής της, τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τα ζητήματα δεοντολογίας, ενώ στο τέλος αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες, ενώ ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες βασίστηκε το θεωρητικό, κυρίως μέρος της εργασίας καθώς και το παράρτημα.

## 1.6.Οι βασικές έννοιες

- *Σύνδρομο Tourette*

Το σύνδρομο Gillesde la Tourette είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την εμφάνιση φωνητικών και κινητικών tic.

- *Συναισθηματική οργάνωση*

Η συναισθηματική οργάνωση είναι ένας τομέας του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του ατόμου που αφορούν την αυτοπεποίθηση που έχει, το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και την ικανότητα συνεργασίας του με τους άλλους.

- *Ενδιαφέρον για μάθηση*

Το ενδιαφέρον για τη μάθηση αναφέρεται στο πόσο ο μαθητής επιθυμεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο πρόθυμος είναι να απαντάει στις ερωτήσεις του/της δασκάλου/δασκάλας του, να θέτει ο ίδιος ερωτήσεις και να προετοιμάζεται για το μάθημα από το σπίτι του.

- *Αυτοσυναίσθημα*

Το αυτοσυναίσθημα αφορά όλα εκείνα που αισθάνεται ένα άτομο για τον εαυτό του, όπως το αίσθημα της αυτοπεποίθησης που έχει, η αυτοεκτίμησή του, δηλαδή, με άλλα λόγια αποτελεί τον τρόπο που ένα άτομο «βλέπει» τον εαυτό του.

- *Μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις*

Οι μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις είναι οι σχέσεις αλληλεξάρτησης και συνεργασίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν μία μικρή ομάδα.

- *Λειτουργική ένταξη*

Με τον όρο λειτουργική ένταξη εννοούμε την ενσωμάτωση του ατόμου σε ένα πλαίσιο, ομάδα ή περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί αναπόσπαστο μέλος αυτού του πλαισίου, να επικοινωνεί ισότιμα με τα άλλα μέλη και να τα επηρεάζει και να επηρεάζεται από αυτά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1. Εισαγωγικά για το Σύνδρομο Gilles de la Tourette

Το σύνδρομο Gilles de la Tourette είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που μοιάζει να είναι γενετικά μεταδιδόμενη. Πριν από δεκαετίες θεωρούνταν ότι το σύνδρομο αποτελούσε μια ψυχιατρική κατάσταση, αλλά σήμερα η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει ότι είναι νευρολογική διαταραχή. Το σύνδρομο αυτό ανήκει σε εκείνα που περιλαμβάνουν διάφορα tic. Τα tic είναι ακούσιες κινήσεις (κινητικά tic) ή παραγωγή ήχων (φωνητικά tic) (Wilson, etal., 2003). Το σύνδρομο Tourette δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα άτομα. Τα συμπτώματα μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο, αλλά και από μια χρονική περίοδο ενός ατόμου σε μια άλλη. Οι διαφορές αυτές μπορεί να αφορούν την ποιότητα των συμπτωμάτων ή/και την συχνότητα και την ένταση (Wilson, και συν., 2003 σ. 4).

Το σύνδρομο Tourette εμφανίζεται στο 1% περίπου του πληθυσμού παιδιών ηλικίας 5-18 ετών και είναι τρεις φορές πιο συχνό σε αγόρια παρά σε κορίτσια. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων συμβαίνει στη μέση παιδική ηλικία πολλές φορές και τα tic γίνονται πιο σοβαρά περίπου στα 10-12 έτη. Στο 50% των ατόμων η σοβαρότητα των tic μειώνεται κατά την ενηλικίωση, γεγονός που δείχνει ότι τα tic μπορούν να επιδεινωθούν ή να βελτιωθούν και δεν παραμένουν πάντα στην ίδια κατάσταση. Πράγματι, ανάλογα με την ηλικία, τα επίπεδα του στρες και με άλλους παράγοντες τα tic μεταβάλλονται ως προς τη συχνότητα και την έντασή τους.

Ένα μεγάλο ποσοστό των ατόμων με Tourette εμφανίζει επιπλέον και άλλες διαταραχές, όπως ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα), Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (OCD) και μαθησιακές διαταραχές. Στη ΔΕΠΥ παρουσιάζεται δυσκολία συγκέντρωσης και παρορμητικότητα, στην ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή ιδεοληψίες και καταναγκασμοί και στις μαθησιακές διαταραχές δυσλεξία, δυσαριθμησία κ.ά.. Επιπλέον, σπανιότερα, τα άτομα με Tourette μπορεί εμφανίσουν και αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, δηλαδή χτύπημα του εαυτού τους, δάγκωμα χειλιών κ.ά., άγχος, κατάθλιψη, διαταραχή διαγωγής με την εκδήλωση επιθετικής

συμπεριφοράς ή αντικοινωνικών πράξεων κ.ά. (Koutsoklenis, και συν., 2012 σσ. 214-215).

Η εκδήλωση των τικ καθώς και η συννοσηρότητα που παρατηρείται επηρεάζει την ποιότητα της ζωής του ατόμου με σύνδρομο Tourette δυσκολεύοντας διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς του (Bernard, et al., 2009 pp. 1070-1073). Η περίοδος της εφηβείας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη λόγω του απρόβλεπτου συναισθηματικού και ψυχολογικού χαρακτήρα της. Είναι μια δύσκολη περίοδος τόσο για τα άτομα με και χωρίς κάποια διαταραχή. Οι ορμονικές αλλαγές, η ανάπτυξη, ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της σεξουαλικότητας τους και οι αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις συνεισφέρουν σε συχνές μεταβολές της διάθεσης. Δεν είναι τυχαίο που τα τικ και τα σχετιζόμενα με το σύνδρομο Tourette συμπτώματα χειροτερεύουν κατά την περίοδο της εφηβείας και ως εκ τούτου οι ειδικοί που ασχολούνται με άτομα με Tourette αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους εφήβους και την οικογένειά τους. Για την ακρίβεια, τα τικ δεν χειροτερεύουν ακριβώς, αλλά γίνονται πιο «προβληματικά».

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ενδεχόμενο να παρουσιαστούν τικ που δεν είναι επιστημονικά χειρότερα από τα προηγούμενα, αλλά μπορεί να προκαλούν περισσότερα προβλήματα στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Είναι σύνηθες η κοπρολαλία να εμφανίζεται σε άτομα με Tourette κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία, δυσχεραίνοντας τις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις του ατόμου. Επιπλέον, υπάρχει πιθανότητα στην εφηβική ηλικία να αρνούνται τα άτομα με το σύνδρομο να πάνε στο σχολείο επειδή ντρέπονται για τα τικ τους, πράγμα που πιθανότατα δε συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια. Όσον αφορά την περίοδο από την ενηλικίωση και μετά, δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες, όσο για την παιδική και εφηβική ηλικία. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι τα τικ εξομαλύνονται και γίνονται λιγότερο ενοχλητικά για τα ενήλικα άτομα (Kurlan, 2005 σσ. 44-46).

## **2.2.Χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Gilles de la Tourette**

Σύμφωνα με το DSM-V για τη διάγνωση ενός ατόμου με σύνδρομο Tourette θα πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια:

i. Πολλαπλά κινητικά τικ και ένα ή και παραπάνω φωνητικά τικ, που εμφανίστηκαν κάποια περίοδο του συνδρόμου, όχι απαραίτητα ταυτόχρονα.

ii. Τα τικ μπορεί να εντείνονται ή να ελαττώνονται όσον αφορά στη συχνότητα, αλλά υπάρχουν για περισσότερο από έναν χρόνο από την πρώτη τους εμφάνιση.

iii. Η πρώτη τους εκδήλωση γίνεται σε ηλικία κάτω των 18 χρονών.

iv. Αυτή η διαταραχή δεν οφείλεται σε φυσιολογικές επιδράσεις μιας ουσίας (όπως η κοκαΐνη), ή σε άλλη ιατρική κατάσταση (όπως το Huntington's, μεταϊική εγκεφαλίτιδα) (American Psychiatric Association, 2013 p. 81).

Το σύνδρομο Tourette διαρκεί για όλη τη ζωή του ατόμου, παρόλο που τα συμπτώματα μπορεί να εξομαλύνονται με το πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, δεν υπάρχει τυπική εικόνα ενός ατόμου με Tourette. Τα συμπτώματα μπορεί να ποικίλουν από άτομο σε άτομο, καθιστώντας την κάθε περίπτωση μοναδική. Ως προς την κοπρολαλία, δηλαδή το σύμπτωμα ορισμένων ατόμων με Tourette να χρησιμοποιούν άσεμνες εκφράσεις πολύ συχνά στην καθημερινότητά τους, πολλοί πιστεύουν ότι παρουσιάζεται στα περισσότερα άτομα με το σύνδρομο. Ωστόσο, μόνο σε ένα μικρό ποσοστό παρουσιάζεται αυτό το τικ. Τα τικ είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό των ατόμων με Tourette και καλό θα ήταν να επισημανθεί ότι δε μπορούν να τα ελέγξουν ούτε και να τα εξαλείψουν. Ίσως καταφέρουν να τα μειώσουν για λίγο λόγω πίεσης από τους γύρω του και λόγω του αισθήματος ντροπής που μπορεί να τους καταβάλλει, αλλά κάτι τέτοιο πιθανώς θα τους προκαλούσε περισσότερο άγχος (Shaw , etal., 2007).

Η νοημοσύνη των παιδιών με σύνδρομο Tourette κυμαίνεται στα επίπεδα των συνομηλίκων τους με το επίπεδο της μη λεκτικής έκφρασης, ωστόσο, να είναι λίγο χαμηλότερο από τη λεκτική (2-11 βαθμούς στο τεστ IQ). Παρόλο που ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι στα ίδια επίπεδα με τους συμμαθητές τους, παρουσιάζουν δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα και στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η διαφορετική και εξειδικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών αυτών (Shaw , etal., 2007).

Πέρα από τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Tourette που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, είναι πολύ σημαντικό να δούμε μια προσέγγιση του συνδρόμου από ανθρωπιστική σκοπιά (Roger Kurlan σελ. 505). Ο ίδιος ο Gilles de laTourette μαζί με τον δάσκαλό του Charcot γνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του συνδρόμου, δεν περιόρισαν τις παρατηρήσεις τους στα διαγνωστικά κριτήριά του, αλλά προσπάθησαν

να παρατηρήσουν κάθε φαινόμενο που συνέβαινε στο Tourette δίνοντας βαρύτητα στο τι συμβαίνει έξω από την κλινική, στο πώς, με άλλα λόγια, βίωνε ένα άτομο με Tourette το σύνδρομο. Και οι επιστήμονες αυτοί εξέφρασαν τις παρατηρήσεις τους με όμορφο, απλό και καθαρό λόγο, με αφηγήσεις, διότι κανείς χρειάζεται μια αφήγηση και όχι μακροσκελείς καταλόγους για να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα της ζωής ενός ατόμου (Kurlan, 2005 σσ. 505-506).

Τα παραπάνω, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της επιστήμης και της ιατρικής ξεχνιούνται γι' αυτό θεώρησα χρήσιμο να παραθέσω και τέτοιου είδους στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση του συνδρόμου. Όπως έχει πει και ο Ben van de Wetering «Το Tourette δεν είναι μια ασθένεια, αλλά ένας ολόκληρος τρόπος ύπαρξης» (Kurlan, 2005 σ. 506). Ο Oliver Sacks σε ένα άρθρο του με τίτλο «Tourette's Syndrome - A Human Condition» δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση του συνδρόμου, προτείνει για την βαθύτερη κατανόησή του, να παρατηρήσει από κοντά τη ζωή ενός με σύνδρομο Tourette. Αν κανείς περάσει τον χρόνο του με άτομα που έχουν το σύνδρομο θα παρατηρήσει ότι έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες και προκλήσεις σε διάφορες καταστάσεις μπαίνοντας και βγαίνοντας από σπίτια, τουαλέτες, αυτοκίνητα κλπ.. Δεν μπορεί κανείς να το κατανοήσει αυτό χωρίς να έχει αναλύσει τη φύση του «εσωτερικού χώρου» και του «εξωτερικού χώρου», του προσωπικού «χώρου» και «ορίου» και τι μπορεί να σημαίνουν αυτά για μια ανθρώπινη ύπαρξη. Έτσι, για παράδειγμα, εάν κάποιος δειπνήσει με ένα άτομο που έχει το σύνδρομο μπορεί να παρατηρήσει ότι ενδεχομένως θα επιμείνει να καθίσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο και εάν δεν κάτσει εκεί μπορεί να προσπαθήσει, ίσως και με βίαιο τρόπο, να αγγίξει αυτούς που κάθονται πίσω του για να γεφυρώσει το κενό ανάμεσά τους. Με άλλα λόγια, μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι η κατάσταση του φυσικού και κοινωνικού χώρου έχει τεράστια επίδραση στο άτομο με Tourette και επομένως, πρέπει να εγκαταλείψει την αντίληψη ότι το Tourette είναι απλώς τικ και να το δει ως μια σύνθετη και πολύπλοκη συμπεριφορά.

Αν περάσει κανείς χρόνο με άτομα με Tourette μπορεί να παρατηρήσει ότι σε χαλαρές κοινωνικές περιστάσεις θα εκφραστούν με πολύ χιούμορ και σαρκαστική και παιγνιώδη διάθεση που πολλές φορές μπορεί να φτάσει στα επίπεδα του σουρεαλιστικού. Αυτά τα χαρακτηριστικά παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή των ατόμων και όχι τόσο εύκολα σε κλινικό περιβάλλον με προσανατολισμό τα τεστ και τη διάγνωση (Kurlan, 2005 σ. 507).

Για την πολύπλευρη και βαθιά μελέτη του συνδρόμου πρέπει να παρατηρήσει κανείς κάθε τικ, κάθε άγγιγμα, κάθε κίνηση, κάθε παραγόμενο ήχο, κάθε αντίληψη και διανοητική διαδικασία ως μια αντίδραση που επιταχύνεται ή επιβραδύνεται από κάποιο εσωτερικό ή εξωτερικό ερέθισμα που επιδρά στις αισθήσεις και τον ψυχισμό του ατόμου με Tourette. Κάτι τέτοιο είναι, όπως αντιλαμβάνεται κανείς πολύ απαιτητικό και δύσκολο να συμβεί μιας και χρειάζεται η συνεχής προσεκτική παρατήρηση ενός ατόμου με κίνδυνο να διαφύγουν από τον παρατηρητή πολλές χρήσιμες πληροφορίες. Γι' αυτό, καλό θα ήταν μια τέτοια προσπάθεια να γίνει με τη βοήθεια βιντεοσκόπησης, όπου θα καθίσταται δυνατό να παρατηρείται η κάθε λεπτομέρεια της κίνησης και το ερέθισμα που ενδεχομένως την προκάλεσε. Επιπλέον, μια παρατήρηση θα έπρεπε να γίνει στα πλαίσια της κοινωνικής συναναστροφής και όχι σε ένα απομονωμένο περιβάλλον, όπως σε μια κλινική ή εργαστηριακό περιβάλλον (Kurlan, 2005 σσ. 508-509).

### **2.3. Οι μορφές των tics στο Σύνδρομο Gilles de la Tourette.**

Η λέξη «tic» προέρχεται από τη γαλλική λέξη «tique» που τη χρησιμοποιούσαν για αιώνες στη Γαλλία για να δηλώσουν μια δυσάρεστη χειρονομία. Ο όρος, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το 1665 για να περιγράψει συγκεκριμένες κινήσεις των αλόγων και αργότερα για την αναφορά άσχημων κινήσεων των ανθρώπων. Ο Gillesde la Tourette με τον όρο «σπασμωδικό tic» (tic convulsif) ήθελε να υποδηλώσει το απρόοπτο και επαναλαμβανόμενο της μη φυσιολογικής κίνησης (Kurlan, 2005 pp. 1-2). Σύμφωνα με το DSM-V, tic είναι μια ξαφνική, γρήγορη, επαναλαμβανόμενη, μη ρυθμική κινητική ή φωνητική πράξη (American Psychiatric Association, 2013 p. 81). Σύμφωνα με άλλους ορισμούς τα tic είναι ξαφνικές, επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές κινήσεις ή ήχοι που περιλαμβάνουν ξεχωριστές μουσικές ομάδες (Leckman, et al., 1999 p. 23), που εμφανίζονται χωρίς την επιθυμία του ατόμου (Kutscher, 2006 p. 147).

Τα tic στο Σύνδρομο Gillesde la Tourette είναι κινητικά και φωνητικά, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν είτε ως απλά είτε ως σύνθετα. Τα συμπτώματα αυτά συνήθως εμφανίζονται στην ηλικία των 5 έως 7 ετών και ξεκινούν με ανοιγοκλείσιμο ματιών και κινήσεις στο πρόσωπο. Τα κινητικά tics τις περισσότερες φορές προηγούνται των φωνητικών και τα απλά των σύνθετων (Woods, et al., 2008 p. 2).

### *Απλά κινητικά tics*

Για την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των tics κρίνεται απαραίτητη η αναφορά των διαφορετικών ειδών τους. Πιο αναλυτικά, ως απλά κινητικά tics εννοούνται απλές, ξαφνικές και συνήθως σύντομες κινήσεις. Τέτοιες μπορεί να είναι το ανοιγοκλείσιμο των ματιών, απλές κινήσεις των ματιών, της μύτης και του στόματος, γκριμάτσες του προσώπου, κινήσεις και σήκωμα του αυχένα, των ώμων, χεριών, ποδιών και δαχτύλων. Ωστόσο, το είδος των tic και ο τρόπος εμφάνισής τους θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, ώστε να διαχωρίζονται το σύνδρομο Tourette από άλλες υπερκινητικές διαταραχές, όπως μυοκλονία, δυστονία, χορεία(Kurlan, 2005 σσ. 3-4).

### *Σύνθετα κινητικά tics*

Τα σύνθετα κινητικά tics είναι απότομα, διακριτά, συντονισμένα μοτίβα διαδοχικών κινήσεων. Μπορεί να φαίνονται σκόπιμα, σαν να τα πραγματοποιεί το άτομο εκούσια, ωστόσο συμβαίνουν ακούσια (Kurlan, 2005 σ. 5). Τέτοια tic μπορεί να είναι σύνθετες κινήσεις των ματιών και του στόματος, εκφράσεις του προσώπου, σπασμοί του κεφαλιού, των ώμων, των χεριών, των ποδιών, των δαχτύλων, ακούσιες κινήσεις στο γράψιμο, μη φυσιολογικές στάσεις σώματος, κάμψη ή περιστροφή γύρω από τον εαυτό του, καταναγκαστικές συμπεριφορές (ακούμπημα, χτύπημα, χάιδεμα), κοπροπραξία (ανήθικες χειρονομίες), αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και ομάδες απλών tics(Woods, et al., 2008 p. 2). Καθίσταται απαραίτητο να μη συγχέουμε τα tic που ευθύνονται στο σύνδρομο Tourette με άλλες στερεοτυπικές κινήσεις που μπορεί να παρουσιάζονται σε άτομα με άλλες διαταραχές, όπως η υπερκινητικότητα, η νοητική καθυστέρηση, ψύχωση, σύνδρομο του Rett κ.ά. (Kurlan, 2005 pp. 5-6).

### *Απλά φωνητικά tics*

Έπειτα από τα κινητικά tics εκφράζονται και τα φωνητικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Τα απλά φωνητικά tics είναι γρήγοροι, χωρίς νόημα ήχοι που χαρακτηρίζονται από τη συχνότητά τους, τη διάρκεια, ένταση και δυνατότητα να προκαλέσουν διασπαστική ομιλία (Leckman, και συν., 1999 σ. 26). Παραδείγματα απλών φωνητικών tics είναι ο βήχας, καθαρισμός του λαιμού, εισπνοές σε πολύ τακτικά χρονικά διαστήματα ή ακόμη και ήχοι ζώων ή πουλιών.



### *Σύνθετα φωνητικά tics*

Ως σύνθετα φωνητικά tics εννοούνται συλλαβές, λέξεις, κοπρολαλία (ανήθικες λέξεις και εκφράσεις), ηχολαλία (επανάληψη όσων λένε οι άλλοι), παλιλαλία (επανάληψη όσων λέει το ίδιο το άτομο με το σύνδρομο) και ομιλία χωρίς αναστολές (Woods, et al., 2008 p. 2).

Η σοβαρότητα των tics εξαρτάται από τον αριθμό τους, τη συχνότητά τους, τη διάρκειά τους, τον βαθμό τους, καθώς και τη συνθετότητά τους. Μπορεί, λόγω χάρη, σε μια απλή περίπτωση να περιορίζονται στις κινήσεις του προσώπου, να μην είναι συχνά ούτε σύνθετα. Αντίθετα, σε πιο σοβαρές περιπτώσεις, ενδέχεται να εμπλέκονται πολλές μυϊκές ομάδες ταυτόχρονα, να είναι συχνά και σύνθετα. Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η κοπρολαλία παρουσιάζεται μόλις στο 10-15% των ατόμων με το σύνδρομο (Woods, et al., 2008 pp. 2-3).

Πολλά άτομα που έχουν το σύνδρομο Tourette περιγράφουν πως έχουν μια παρόρμηση ή αίσθηση ακριβώς πριν την εμφάνιση του tic. Ωστόσο, η προσπάθειά τους να αποτρέψουν την εμφάνισή τους επιτείνει αυτή την αίσθηση που έχουν (Himle, et al., 2007). Με άλλα λόγια, είναι σαν να αισθάνονται ότι θα εκδηλώσουν κάποιο tic και αυτή η αίσθηση –θα μπορούσαμε να πούμε «προειδοποιητική»– υποχωρεί αμέσως μετά την εκδήλωσή του. Τα άτομα με το σύνδρομο αυτό καταφέρνουν ενίοτε να καταπνίξουν την εμφάνιση κάποιου tic, αλλά για μικρό χρονικό διάστημα, καθώς εκδηλώνεται ξανά (Foster, 2010 pp. 3-4). Η παρουσία αυτής της αίσθησης διακρίνει, μάλιστα, το σύνδρομο Tourette από άλλες κινητικές διαταραχές, όπως η νόσος Parkinson και η χορεία Huntington's.

Η πορεία των tics είναι σημαντική γιατί η συμπτωματολογία δεν αλλάζει σε μικρό χρονικό διάστημα, αλλά είναι πολύ πιθανό να αλλάζει κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες το κύριο σύμπτωμα εμφανίζεται στην ηλικία των 5-6 ετών του ατόμου και αρχίζει να χειροτερεύει. Τα πιο σοβαρά tics εμφανίζονται στην ηλικία των 10 ετών, ενώ με την πάροδο του χρόνου μειώνεται η έντασή τους. Τα tic επιδεινώνονται ή καλυτερεύουν όχι μόνο ανάλογα με την ηλικία του ατόμου, αλλά και εξαιτίας άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα, τα επίπεδα του άγχους. Από την ηλικία των 7 μέχρι τα 12 τους χρόνια, τα tics έχουν τη σοβαρότερη επίδραση στην αυτοπεποίθηση των παιδιών, καθώς και στη σχέση τους με τους συνομηλίκους και τα μέλη της οικογένειάς τους. Προβλήματα μπορεί να

εμφανιστούν και στο σχολείο, καθώς όταν το παιδί εκφράσει το tic μέσα στην τάξη, η αντίδραση των συμμαθητών του και των εκπαιδευτικών του μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση του μαθητή και τη συμπεριφορά του. Εκφράσεις ενόχλησης ή θυμού, λόγω χάρη, δε θα βοηθούσαν τον μαθητή με το σύνδρομο να εξαλείψει τα tics του, αλλά θα οδηγούσαν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Αρνητικές αντιδράσεις μπορούν να προκαλέσουν σε άτομα με Tourette άγχος, εκνευρισμό, εχθρικότητα, να τους απομονώσουν και ενδεχομένως να αυξήσουν την ένταση των tics(Koutsoklenis, et al., 2012 pp. 214-217).

Η ένταση και ο χαρακτήρας των tics μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αξίζει όμως, να σημειωθεί ότι το σύνδρομο Tourette είναι μια διαταραχή που διαρκεί όλη τη ζωή του ατόμου και δε μπορεί κανείς να προβλέψει ακριβώς την πορεία του, ούτε και την πορεία των tics. Σύμφωνα με έρευνες, καθώς το άτομο ωριμάζει και αναπτύσσεται, τα tics μπορεί να γίνουν πιο έντονα, πιο σύνθετα ή να εμφανιστούν κι άλλα. Ακόμη, μπορεί κατά την πρώιμη ενήλικη ζωή να φανεί, για μια περίοδο, σαν να έχουν εξαλειφθεί. Ωστόσο, θα συνοδεύουν το άτομο για όλη του τη ζωή, αλλά με ενδεχόμενες αλλαγές που επηρεάζουν το άτομο αναλόγως(Prestia, 2003 pp. 67-68).

#### **2.4.Αιτιολογία του Συνδρόμου Gilles de laTourette**

Παρόλο που το σύνδρομο Tourette έχει πολλά ψυχολογικά και κοινωνικά αντίκτυπα, είναι μια διαταραχή που προέρχεται από γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες. Τα άτομα με σύνδρομο Tourette συχνά έχουν συγγενείς (π.χ. αδέρφια, γονείς, παιδιά) με την ίδια ή παρόμοια διαταραχή, γεγονός που έχει οδηγήσει τους επιστήμονες να πιστεύουν ότι το σύνδρομο Tourette έχει ισχυρή γενετική βάση. Έρευνες σε μονοζυγωτικά αδέρφια έχουν δείξει ότι εάν ένας από τους δύο έχει συμπτώματα του συνδρόμου, τότε υπάρχει 50 ή 70% πιθανότητα να έχει και ο/η αδερφός/αδερφή του συμπτώματα του συνδρόμου ή άλλης διαταραχής που σχετίζεται με tik. Ωστόσο, όσον αφορά σε διζυγωτικά αδέρφια η πιθανότητα να εμφανίσουν και τα δύο αδέρφια συμπτώματα του συνδρόμου Tourette είναι λιγότερο από 10%(Foster, 2010 σσ. 25-27).

Τα περισσότερα στοιχεία δείχνουν ότι το σύνδρομο Tourette είναι μια διαταραχή που κληρονομείται γενετικά και έχει ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία περιοχών του εγκεφάλου ελέγχοντας τις κινήσεις και την παραγωγή ήχων και λέξεων. Εξαιτίας των πολλών συμπτωμάτων και της πολλαπλής σοβαρότητας των συμπτωμάτων του συνδρόμου Tourette, δεν είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας ενός μόνο γονιδίου, αλλά πιθανότατα πολλών γονιδίων. Μελέτες στα φάρμακα έχουν δείξει ότι οι πρώιμοι νευροδιαβιβαστές που προκαλούν τα συμπτώματα του συνδρόμου είναι η ντοπαμίνη και η σεροτονίνη. Μία ομάδα εγκεφαλικών δομών που ονομάζονται βασικά γάγγλια πιστεύεται ότι δυσλειτουργούν στο σύνδρομο Tourette. Υπάρχουν, επίσης, έρευνες που υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο είναι μια αυτοάνοση διαταραχή που προκλήθηκε ή επιδεινώθηκε από μολύνσεις από στρεπτόκοκκο, αλλά χρειάζονται περισσότερες έρευνες για να αποδείξουν αυτή τη θέση (Foster, 2010 σ. 35).

Γενικότερα, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο Tourette κληρονομείται (Robertson, 2000). Έχει διαπιστωθεί ανισορροπία στη ντοπαμίνη και στη σεροτονίνη, αλλά είναι ακόμη άγνωστο πώς αυτά τα δύο συστήματα εμπλέκονται στην παθογένεια του συνδρόμου. Ανατομικές μελέτες και μελέτες νευροαπεικόνισης έχουν δώσει επιπλέον στοιχεία για την ανώμαλη λειτουργία που έχουν τα βασικά γάγγλια στο σύνδρομο Tourette. Επιπλέον, πιθανολογείται ότι περιγενετικοί παράγοντες, όπως η προωρότητα και μολύνσεις από στρεπτόκοκκο, προδιαθέτουν ένα παιδί σε σύνδρομο Tourette, χωρίς ωστόσο, να υπάρχουν πολλές έρευνες που να το υποστηρίζουν αυτό (Koutsoklenis, και συν., 2012 σ. 213).

## **2.5. Άλλες διαταραχές που σχετίζονται με το Σύνδρομο Gilles de la Tourette**

Το σύνδρομο Tourette συχνά σχετίζεται και με άλλες διαταραχές όπως η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα), OCD (Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή) και μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό ατόμων με Tourette έχουν εντοπιστεί και άλλες συμπεριφορές, όπως αντικοινωνική συμπεριφορά, ακατάλληλη σεξουαλική δραστηριότητα, επιδειξιμανία, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά, προβλήματα πειθαρχίας, διαταραχές ύπνου και τάσεις αυτοτραυματισμού (Koutsoklenis, και συν., 2012 σ. 213). Είναι πιθανό το σύνδρομο Tourette, το OCD, η ΔΕΠΥ και ο αυτισμός να βρίσκονται σε ένα συνεχές με παρόμοιο υποκείμενο μηχανισμό (Melillo, et al.,

2004). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι παραπάνω διαταραχές είναι μέρη μιας πιο σύνθετης διαταραχής που ονομάζεται *Αναπτυξιακό Σύνδρομο των Βασικών Γαγγλίων* (Koutsoklenis, και συν., 2012 σσ. 213-214). Παρόλο που τα τικ είναι η κύρια έκφραση του συνδρόμου Tourette, η ύπαρξη συννοσηρότητας, όπως η εμφάνιση ΔΕΠΥ και OCD, σχετίζεται με περισσότερα ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα (Debes, et al., 2010 pp. 171-181).

Η *ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (OCD)* χαρακτηρίζεται από εμμονές ή καταναγκασμούς που μπορούν να προκαλέσουν έντονη δυσφορία, να είναι χρονοβόρα (περισσότερο από μία ώρα την ημέρα) ή να παρέμβουν σημαντικά στην φυσιολογική ρουτίνα του ατόμου, τη λειτουργία του, τις κοινωνικές δραστηριότητες ή τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οι εμμονές είναι επαναλαμβανόμενες ιδέες, σκέψεις, εικόνες ή παρορμήσεις που εισχωρούν στον νου και είναι επίμονες και ανεπιθύμητες. Γίνονται προσπάθειες να αγνοηθούν αυτές οι σκέψεις ή να εξουδετερωθούν από άλλες σκέψεις ή πράξεις. Οι παρορμήσεις είναι επαναλαμβανόμενες, σκόπιμες συμπεριφορές που εμφανίζονται ως ανταπόκριση σε κάποια εμμονή και είναι σχεδιασμένες να τις εξουδετερώνουν ή να αποτρέπουν κάποια άβολη κατάσταση. Ωστόσο, η έκφραση της παρόρμησης είναι έντονη ή όχι ρεαλιστικώς συνδεδεμένη με αυτό που είναι σχεδιασμένη να αποτρέπει, και το άτομο θεωρεί τη συμπεριφορά του αδικαιολόγητη (Kurlan, 2005 σσ. 48-50).

Έχουν γίνει διάφορες έρευνες για τη σχέση της OCD και του συνδρόμου Tourette. Σύμφωνα με μελέτες σε οικογενειακά πλαίσια και σε δίδυμα αδέρφια, που αναζητούσαν τη γενετική σχέση ανάμεσα στις δύο διαταραχές, η συχνότητα διαγνώσεων για OCD σε άτομα με Tourette ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τις διαγνώσεις για OCD στον γενικό πληθυσμό. Οι ερευνητές, έπειτα από αρκετές μελέτες πάνω σε αυτό θέμα, υποστηρίζουν ότι οι δύο διαταραχές μοιράζονται μια γενετική αιτιολογία, με την ντοπαμίνη να είναι ο κύριος νευροδιαβιβαστής του συνδρόμου Tourette και τη σεροτονίνη της OCD (Kurlan, 2005 σσ. 53-55).

Η *αυτό-καταστροφική συμπεριφορά* είναι ένα δραματικό, αλλά ελάχιστα μελετημένο φαινόμενο με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζονται αποτελεσματικές θεραπείες. Η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά αναγνωρίζεται σε όλο και περισσότερες διαταραχές και σαν αποτέλεσμα μπορεί να οδηγήσει στην βαθύτερη κατανόηση αυτών των διαταραχών και την παθοφυσιολογία τους. Η αυτό-

καταστροφική συμπεριφορά είναι αυτό-προκαλούμενη, επιδιωκόμενη επιβλαβής συμπεριφορά, που ποικιλοτρόπως σχετίζεται με αυτό-ακρωτηριασμό, σκόπιμο αυτό-τραυματισμό και αυτό-καταστροφική συμπεριφορά. Τέτοιες συμπεριφορές έχουν παρατηρηθεί και σε άτομα με σύνδρομο Tourette. Από το 1885 και τη μελέτη του GillesdelaTourette έχουν παρατηρηθεί άτομα με Tourette που τραυμάτιζαν τον εαυτό τους. Έχουν καταγραφεί συμπεριφορές καταναγκαστικού πειράγματος πληγών, χτυπήματος της κοιλιάς τους, δαγκώματος των χειλιών του με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πληγές, τρίψιμο των δοντιών με λίμα, χτυπήματος του στόματος και σώματός τους ή του κεφαλιού τους, κλωσήματος του άλλου ποδιού τους, δαγκώματος της γλώσσας τους και άλλες. Ωστόσο, δε φαίνεται η παρουσία αυτό-καταστροφικής συμπεριφοράς σε άτομα με Tourette να επηρεάζει την ευφυΐα τους, σύμφωνα με έρευνες(Kurlan, 2005 σσ. 60-68).

Όσον αφορά στη θεραπεία της αυτό-καταστροφικής συμπεριφοράς όταν εκδηλώνεται σε συνδυασμό με το σύνδρομο Tourette, έχει υποστηριχθεί ότι με τη θεραπεία των εκφράσεων του συνδρόμου Tourette, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά μπορεί να εξαφανιστεί από μόνη της ή/και να εξομαλυνθεί. Επίσης, σε συνδυασμό με φαρμακευτική αγωγή μπορούν να εφαρμοστούν και παρεμβάσεις, όπως τεχνικές συμπεριφοράς, συνδυασμός διαφορετικών ενισχύσεων και άλλες. Ωστόσο, ό, τι έχει καταγραφεί γι' αυτό το θέμα έχει προέλθει από μεμονωμένες περιπτώσεις και καλό θα ήταν να γίνουν περισσότερες έρευνες για να εξαχθούν πιο γενικά και κατατοπιστικά συμπεράσματα (Kurlan, 2005 σσ. 65-68).

Η ΔΕΠΥ (*Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα*) χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακώς μη φυσιολογικά επίπεδα απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας/παρορμητισμού. Για να διαγνωσθεί ένα άτομο με ΔΕΠΥ θα πρέπει να παρουσιάσει τουλάχιστον έξι συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας/παρορμητισμού σε πάνω από ένα πλαίσια (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο) για τουλάχιστον έξι μήνες πριν την ηλικία των 7 ετών, που του δημιουργούν προβλήματα στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα. Τα συμπτώματα είναι κυρίως μη σκόπιμες συμπεριφορές και παρορμητικές ή αποτελούν συνδυασμό διάφορων συμπεριφορών. Εκτιμάται ότι εμφανίζεται στο 5% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η συχνότητα στα αγόρια είναι 2-5 φορές μεγαλύτερη απ' ό, τι στα κορίτσια (Nussey, 2011 pp. 12-13). Τα συμπτώματα μπορεί να επιμείνουν και στην ενηλικίωση σε έναν σημαντικό αριθμό ατόμων (Barkley, 2006).

Η εμφάνιση ΔΕΠΥ σε έναν μαθητή με σύνδρομο Tourette μπορεί να τον επηρεάσει κυρίως στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στη σχολική του παρουσία. Πιο αναλυτικά, μπορεί να του προκαλέσει άγχος, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαταραχές ύπνου, επιθετικότητα, αντιπαραθετικότητα με τους συμμαθητές του, αδυναμία συγκέντρωσης στην τάξη, απουσία ενδιαφέροντος για το μάθημα και χαμηλή απόδοση στα μαθήματα (Nussey, 2011 σσ. 11-14).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και ο κοινωνικός περίγυρος είναι μερικώς ή σχεδόν καθόλου ενημερωμένοι σχετικά με τη φύση του συνδρόμου Tourette και της ΔΕΠΥ με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με λάθος τρόπο τα παιδιά αυτά. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχολογία τους, την κοινωνική του παρουσία και τον ακαδημαϊκό τομέα. Είναι πιο πιθανό ένας μαθητής να μη θέλει να πηγαίνει στο σχολείο και να θέλει να το εγκαταλείψει λόγω της λανθασμένης προσέγγισής του ή άγνοιας των αναγκών του. Σύμφωνα με έρευνες, εάν παρέχεις στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με τις δύο αυτές διαταραχές, θα έχουν θετικότερη προδιάθεση και συμπεριφορά απέναντι στον μαθητή με Tourette και ΔΕΠΥ. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, θα είχαν πιο αποτελεσματική προσέγγιση σε έναν τέτοιο μαθητή εάν εφαρμόζονταν εργαστήρια ενημέρωσης για τις διαταραχές αυτές ώστε να μάθουν τη φύση τους, να αποβάλλουν τις λανθασμένες απόψεις που ενδεχομένως θα είχαν και να αποκτούσαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά τις ικανότητές τους να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά έναν τέτοιο μαθητή (Nussey, 2011 σσ. 30-46).

## **2.6. Διάγνωση και στοιχεία θεραπείας του Συνδρόμου Gilles de la Tourette**

### ***Διάγνωση***

Για να διαγνωσθεί ένα άτομο με σύνδρομο Tourette πρέπει σύμφωνα με το DSM-V να εμφανίσει κάποια στιγμή πολλαπλά κινητικά τικ και ένα ή και παραπάνω φωνητικά τικ, όχι απαραίτητα ταυτόχρονα, τα τικ να εντείνονται ή να ελαττώνονται όσον αφορά στη συχνότητα, αλλά να υπάρχουν για περισσότερο από έναν χρόνο από την πρώτη τους εμφάνιση, η πρώτη τους εκδήλωση να γίνεται σε ηλικία κάτω των 18 χρονών και αυτή η διαταραχή να μην οφείλεται σε φυσιολογικές επιδράσεις μιας

ουσίας (όπως η κοκαΐνη), ή σε άλλη ιατρική κατάσταση (όπως το Huntington's, μεταϊική εγκεφαλίτιδα) (American Psychiatric Association, 2013 p. 81).

Είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο ανάγκη εφαρμογής μιας έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης όχι μόνο ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette, αλλά όλων των παιδιών με μειονεξία ή αναπηρία. Και αυτό γιατί όσο πιο νωρίς πραγματοποιηθούν τα προγράμματα παρέμβασης τόσο στο παιδί όσο και στην οικογένειά του, τόσο πιο αποτελεσματικά θα είναι. Η θέση της οικογένειας είναι πολύ σημαντική, καθώς έχει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Οι τρεις βασικοί άξονες της πρώιμης παρέμβασης όσον αφορά στους φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι α) η επέκταση της πρώιμης παρέμβασης σε όλους τους πληθυσμούς που έχουν ανάγκη, παιδιά και οικογένειες β) η διασφάλιση της ποιότητας και γ) ο σεβασμός των δικαιωμάτων των παιδιών και των οικογενειών (Τσιναρέλης, 2013 σσ. 646-647).

Στην Ελλάδα, η διάγνωση, η πρώιμη παρέμβαση και η παρακολούθηση του προγράμματος παρέμβασης γίνονται από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Εδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τις ΕΔΕΑ (Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) που έχουν την πιστοποίηση του Υπουργείου Παιδείας. Εάν συντελεστεί η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και εφαρμοστεί η πρώιμη παρέμβαση στα παιδιά και τις οικογένειές τους, τότε τα παιδιά θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανεξαρτητοποιηθούν και να αυτονομηθούν, θα έχουν μεγαλύτερη λειτουργικότητα και ετοιμότητα και ενδεχομένως θα μειωθεί στο μέλλον η ανάγκη της Ειδικής Εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών (Τσιναρέλης, 2013 σσ. 646-648).

### ***Στοιχεία θεραπείας του συνδρόμου***

- *Αυτό-διαχείριση των τικ*

Πολλοί μαθητές έχουν αναπτύξει στρατηγικές για να σταματούν και να καλύπτουν τα τικ τους. Η ποικιλία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν είναι ένα ακόμη παράδειγμα της μοναδικότητας των χαρακτηριστικών του συνδρόμου Tourette και καταδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους που τα άτομα αντιμετωπίζουν το σύνδρομο. Η καταπίεση των τικ, συχνά, προτείνεται από εκπαιδευτικούς και

γονείς, μεταδίδοντας το μήνυμα στα παιδιά με Tourette ότι αυτή η συμπεριφορά είναι μη αποδεκτή, λανθασμένη και μη φυσιολογική. Ωστόσο, αυτό προκαλεί στα παιδιά σύγχυση μιας και η συμπεριφορά αυτή δεν είναι ηθελημένη (Wilson, και συν., 2003 σ. 10).

Σύμφωνα με έρευνα των Wilson J. και Shrimpton B. μεγάλο ποσοστό παιδιών προσπαθεί να καλύψει τα τικ του, ενώ κάποια έχουν σταματήσει να προσπαθούν. Η καταπίεση των τικ είναι πιο πιθανή να συμβεί σε δημόσιους χώρους, παρά στο σπίτι. Μερικά παιδιά προσπαθούν πολύ να καλύψουν τα τικ τους για να μην αισθανθούν ντροπή, χωρίς ωστόσο να τα καταφέρνουν πάντα. Στην παραπάνω έρευνα παρατίθενται λόγια παιδιών σχετικά με αυτό το θέμα που αξίζει να διαβάσει κανείς. Επί παραδείγματι, ο Neil, ένα εννιάχρονο αγοράκι δήλωσε χαρακτηριστικά: «Προσπαθώ να καλύψω το στόμα μου για να κρύψω τα τικ μου – αλλά έχω πρόβλημα στο να τα σταματήσω». Ο Howard, επίσης, ένα 14χρονο αγόρι δήλωσε: «Αυτό που κάνω είναι να κάνω τα τικ όσο λιγότερο παρατηρήσιμα γίνεται. Αν γίνω ποτέ αντιληπτός κοιτάζω κάπου αλλού ή προσποιούμαι ότι έκανα κάτι άλλο». Αντίθετα, άλλα παιδιά δεν καταπιέζουν τα τικ, καθώς αν το κάνουν συσσωρεύονται και εμφανίζονται πολλά μαζί (Wilson, και συν., 2003 σσ. 10-11).

Στις στρατηγικές καταπίεσης των τικ περιλαμβάνονται τα εξής:

- Σκέψη ενός διαφορετικού πράγματος
- Το παιδί μιλάει στον εαυτό του (π.χ. λέει από μέσα του «Μην το κάνεις» ή «Συγκεντρώσου!»)
- Προσποίηση ότι κάνει κάτι άλλο (π.χ. το αυθόρμητο άνοιγμα του στόματος το μετατρέπει σε χασμουρητό)

Στην έρευνα των Wilson J. και Shrimpton B. ζητήθηκε από μαθητές με Tourette να δώσουν κάποια συμβουλή σε άλλους μαθητές με το ίδιο σύνδρομο. Στις απαντήσεις τους συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθες συμβουλές:

- ✓ Να αγνοούν το γεγονός ότι μπορεί να τους κοιτάζουν οι άλλοι και να τους εξηγήσουν το πρόβλημα
- ✓ Να το αντιμετωπίζουν ήρεμα και να μη φοβούνται καινούργια πράγματα



- ✓ Αν έχουν κάποιο ξέσπασμα τικ απλά ας ξαπλώσουν, αν έχουν τικ στον αυχένα να χαλαρώσουν
- ✓ Να μην ανησυχούν γι' αυτό. Αν είναι πολύ δύσκολο ας ζητήσουν βοήθεια
- ✓ Να προσπαθήσουν να ελέγξουν τα τικ και να μην αφήσουν κανέναν να τους απογοητεύει (Wilson, και συν., 2003 σσ. 10-11)

- *Φαρμακευτική Αγωγή*

Η φαρμακευτική αγωγή είναι η πιο διαδεδομένη θεραπεία για το σύνδρομο Tourette. Τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται πιο πολύ είναι η κλονιδίνη, η γουανφασίνη, η αλοπεριδόλη, η πριμοζίδη, η ρισπεριδόνη, η κλοζαπίνη, η τετραβεναζίνη και η αριπιπραζόλη (Koutsoklenis, και συν., 2012 σ. 215). Τα φάρμακα δε μπορούν να εξαλείψουν εντελώς την εμφάνιση των τικ. Ωστόσο, η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να συμβάλει στην αραίωση της εκδήλωσής τους, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή, ψυχοκοινωνική και οικογενειακή λειτουργία του ατόμου με Tourette (Zinner, 2004 pp. 38-49). Επομένως, η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να κάνει αποτελεσματικότερη τη μη φαρμακευτική παρέμβαση, ακολουθώντας και υποστηρίζοντας τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τις συμπεριφορικές θεραπείες.

Ωστόσο, κάποια από τα φάρμακα μπορεί να έχουν παρενέργειες, όπως έλλειψη κινήτρων και έλλειψη διάθεσης να κάνει το παιδί πράγματα, πράγματα που μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις του στο σχολείο. Άλλα μειονεκτήματα της φαρμακευτικής αγωγής είναι ότι μπορεί να μην υπάρχει ανταπόκριση στα φάρμακα, ή δυσκολία στην συμμόρφωση του παιδιού ως προς τη λήψη των φαρμάκων, ή ακόμη και απροθυμία τόσο από τη μεριά του παιδιού όσο και της οικογένειας (Sandor, 2003 pp. 41-48). Νευροχειρουργικές προσεγγίσεις έχουν επιδιώξει να μειώσουν τα σοβαρά τικ και η βαθιά εγκεφαλική διέγερση (deep brain stimulation) κερδίζει έδαφος ως πιθανή θεραπεία των σοβαρών τικ (Koutsoklenis, et al., 2012 pp. 214-215).

- *Συμπεριφορικές Θεραπείες*

Κατάκαιρους έχουν υλοποιηθεί και συμπεριφορικές θεραπείες για το σύνδρομο Tourette. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, είναι αντιφατικά. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι η εκπαίδευση για απόκτηση αυτοπεποίθησης, ο αυτό-έλεγχος, η γνωστική θεραπεία και

η ψυχοθεραπεία. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τέτοιες παρεμβάσεις κρίθηκαν ανεπιτυχείς και μη αποδοτικές.

- *Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο*

Τα παιδιά με σύνδρομο Tourette εκπαιδεύονται και σε ειδικά σχολεία και σε γενικά σχολεία. Η εμφάνιση των κυρίων συμπτωμάτων του συνδρόμου γίνεται περίπου στην ηλικία που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο και η έντασή τους φτάνει στο μέγιστο κατά την ηλικία των 10 ετών. Επομένως, οι παρεμβάσεις που θα υλοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο, η συμπεριφορά των δασκάλων, του διευθυντή, των συμμαθητών του και των ειδικών είναι άκρως σημαντικές για την εξέλιξη του παιδιού. Παρόλο που αρκετοί μαθητές με Tourette είναι σε καλό επίπεδο και μπορούν να φοιτήσουν σε γενική τάξη, είναι απαραίτητη η σχολική παρέμβαση σε περιπτώσεις που α) ο μαθητής «μένει πίσω» στα μαθήματα σε σχέση με τους συμμαθητές του, β) τα τικ είναι τόσο συχνά ή σοβαρά που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή, γ) ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη συναναστροφή του με τους συμμαθητές του και δ) πλήττεται η αυτοπεποίθησή του. Σε αυτές και σε άλλες περιπτώσεις είναι αναγκαία η εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στις ανάγκες, τις ικανότητες το κάθε μαθητή με Tourette ξεχωριστά, εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Koutsoklenis, και συν., 2012 σσ. 215-216).

Εκτενής αναφορά στο παρόν ζήτημα γίνεται στο επόμενο υποκεφάλαιο, όπου προτείνονται στρατηγικές διαχείρισης μαθητών με σύνδρομο Tourette με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους για την ομαλότερη ανάπτυξή τους.

## **2.7. Η εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Gilles de la Tourette**

Το σύνδρομο Tourette δεν είναι ορθώς κατανοητό. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι μαθητές με σύνδρομο Tourette έχουν μέσο-κανονικό δείκτη νοημοσύνης, ή ακόμη και πάνω από τον μέσο όρο. Παρόλα αυτά, δεν εκπαιδεύονται σωστά στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές με Tourette δεν έχουν μειωμένες πνευματικές δυνατότητες, αλλά χωρίς την κατάλληλη παρέμβαση και τα σωστά εκπαιδευτικά ερεθίσματα, η εκπαίδευσή τους μπορεί να βρίσκεται σε ρίσκο (Wilson, et al., 2001 p. 3).

Πολλές φορές οι μαθητές με Tourette αντιμετωπίζονται με άρνηση, απόρριψη και επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, ορισμένοι ενήλικες μπορεί να θεωρούν ότι οι μαθητές συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο για να γίνουν ενοχλητικοί ή μπορεί να απαιτούν την καταπίεση των τικ με αποτέλεσμα να προκαλούν άγχος στους μαθητές και κλονισμό της αυτοπεποίθησής τους (Wilson, και συν., 2001).

Πολλές φορές, ακόμη και απλές σχολικές δραστηριότητες μπορεί να προκαλούν δυσκολία σε μαθητές με Tourette και να χάσουν με τον καιρό το κίνητρό τους για μάθηση, να επιθυμούν να εγκαταλείψουν το σχολείο, να μην επιδιώκουν να συναναστραφούν με τους συμμαθητές του και να αποκτήσουν αντιδραστική συμπεριφορά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η προσεκτική παρατήρηση των μαθητών αυτών και η εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων με τη συνεργασία των γονέων τους και όλων των μελών της σχολικής μονάδας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς άλλωστε, χρειάζονται συμβουλές για στρατηγικές που θα ήταν καλό να εφαρμόσουν στην τάξη, όταν συμπεριλαμβάνεται μαθητής με σύνδρομο Tourette. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία μαθητή με Tourette, με αποτέλεσμα οι τεχνικές διαχείρισης των μαθητών αυτών να είναι τυχαίες και μη σχεδιασμένες. Γι' αυτό λοιπόν, πρέπει ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει έναν μαθητή με Tourette, πρέπει να αναζητήσει μεθόδους κατάλληλες για την περίπτωση και να διαχειριστεί την τάξη με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να αποσπάσει τα καλύτερα μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα (Wilson, και συν., 2003 σσ. 11-12).

#### *Ενημέρωση των μαθητών της τάξης για το σύνδρομο*

Το πρώτο βήμα είναι η ενημέρωση των μαθητών της τάξης για το σύνδρομο που έχει ο συμμαθητής τους για να εξαλειφτούν η αρνητική προδιάθεσή τους και η απομόνωση του μαθητή. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να γίνει με προφορικό λόγο ή με έντυπο υλικό ή με κάποια βίντεο ή ακόμη και με τη χρήση του διαδικτύου. Επιπλέον, θα μπορούσε ο ίδιος ο μαθητής με Tourette να ενημερώσει τους συμμαθητές του και να τους λύσει τις απορίες τους στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η αλληλεπίδραση του μαθητή με Tourette με τους συμμαθητές του για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που τους έχει θέσει ο

εκπαιδευτικός σε ένα υποστηρικτικό, δομημένο και ελεγχόμενο πλαίσιο (Chaturvedi, etal., 2011 p. 59).

### *Η οργάνωση της σχολικής τάξης*

Η οργάνωση τάξης, επίσης, επηρεάζει τη λειτουργία του μαθητή με Tourette μέσα σε αυτή. Εάν η σχολική τάξη είναι γεμάτη με θρανία και καρέκλες, τότε δεν υπάρχει αρκετός χώρος για τον μαθητή να κινηθεί και να εκτονώσει την ενέργειά του. Επιπλέον, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και δίπλα σε ποιους συμμαθητές του κάθεται, καθώς πρέπει να είναι δίπλα σε παιδιά που δέχονται τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και προθυμοποιούνται να βοηθήσουν όποτε αυτό καταστεί απαραίτητο. Επιπροσθέτως, θα ήταν καλό να υπάρχει ένας χώρος απομονωμένος ειδικά για τον μαθητή με Tourette, ώστε να καταφεύγει εκεί όποτε αισθάνεται περισσότερο άγχος, ή νιώθει άβολα με την έκφραση των τικ του. Σε αυτόν τον ιδιωτικό χώρο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ξεκουράζεται, να πραγματοποιεί τεχνικές χαλάρωσης, να ακούει τη μουσική που του αρέσει και γενικά να κάνει κάτι που θα του εξαλείψει το άγχος και θα μπορεί να επανέλθει στην ομάδα της τάξης (Chaturvedi, και συν., 2011 σσ. 59-60).

### *Πρόγραμμα*

Η εφαρμογή προγράμματος είναι, επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας για τη στήριξη των μαθητών με Tourette. Κατά τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει ο μαθητής, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αντοχές του μαθητή και τα ενδιαφέροντά του. Πιο συγκεκριμένα, τα τικ γίνονται πιο έντονα και συχνά όταν ο μαθητή είναι κουρασμένος και αγχωμένος. Επομένως, οι πιο απαιτητικές δραστηριότητες θα ήταν καλό να πραγματοποιούνται τις πρώτες ώρες του σχολείου, ενώ προς το τέλος της σχολικής ημέρας, να υλοποιούνται εκείνες που αρέσουν πιο πολύ στον μαθητή και άπτονται των ενδιαφερόντων του (Chaturvedi, και συν., 2011 σσ. 58-61).

Οι μαθητές με σύνδρομο Tourette μπορεί να ενοχλούνται με τις αλλαγές που ενδεχομένως γίνονται στο πρόγραμμα ή στη ρουτίνα του σχολείου και της τάξης. Γι' αυτό καλό θα ήταν εάν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα, να ειδοποιήσει τον μαθητή με Tourette εκ των προτέρων, ώστε να είναι ενημερωμένος για την αλλαγή αυτή. Θα μπορούσε, επιπλέον, να συζητάει με όλη την

τάξη καθημερινώς για το πρόγραμμα της ημέρας ή να έχει κάποιον πίνακα ανακοινώσεων μέσα στην τάξη όπου θα καταγράφει τις δραστηριότητες της τάξης με τη σειρά. Τέλος, θα μπορούσε να δώσει στον μαθητή ένα ημερολόγιο, όπου θα καταγράφουν από κοινού το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα για να μην υπάρξει κάποιο πρόβλημα με μία ενδεχόμενη αλλαγή(Chaturvedi, και συν., 2011 σσ. 60-61).

### *Διδασκαλία*

Πολλές φορές ορισμένες συμπεριφορές ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette μπορεί να οφείλονται και στη συνύπαρξη μιας άλλης διαταραχής, όπως ΔΕΠΥ. Για να το εντοπίσει αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικοινωνήσει με τους γονείς του μαθητή και να καταγράψει το ιστορικό του. Επιπλέον, θα πρέπει να παρατηρεί και μέσα στην τάξη τη συμπεριφορά του, ώστε να εντοπίσει το είδος των αντιδράσεών του, την αιτία τους και ό, τι άλλο μπορεί να του φανεί χρήσιμο για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή του. Κάποιες στρατηγικές που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε έναν εκπαιδευτικό κατά περίπτωση είναι οι ακόλουθες:

- Να προσφέρεις πιο πολλά και σύντομα διαλείμματα ώστε να χαλαρώνει και να μην κουράζεται ή αγχώνεται.
- Να προσαρμόσεις έναν ιδιωτικό χώρο μόνο γι' αυτόν τον μαθητή, όπου θα καταφεύγει για να ηρεμεί.
- Μην του λες να καταπιέζει τα τικ του. Άλλωστε, αν δε σπαταλά ενέργεια σε αυτό, θα τη σπαταλά στις δραστηριότητες που θα του θέτεις.
- Να χωρίζεις τις μεγάλες εργασίες σε μικρότερα μέρη.
- Να επιτρέπεις την κίνηση του μαθητή μέσα στην τάξη όποτε το επιθυμεί.
- Προσπάθησε να αγνοείς τα τικ.
- Απομάκρυνε από τα θρανία ό,τι αντικείμενο δεν είναι απαραίτητο για να μην του αποσπά την προσοχή.
- Απόφυγε να τον τοποθετείς σε θέσεις που μπορεί να του αποσπούν την προσοχή, όπως δίπλα στην πόρτα ή το παράθυρο.
- Βάλε τον να κάτσει μπροστά σου.
- Ανάπτυξε συμβόλαια εργασίας.
- Επίτρεψέ του να χρησιμοποιήσει πιο πολύ χρόνο κατά την πραγματοποίηση μιας εργασίας ή ενός τεστ.

- Χρησιμοποίησε οπτικό και ηχητικό υλικό στη διδασκαλία για να του τραβάει το ενδιαφέρον.
- Δίνε ξεκάθαρες οδηγίες με βήματα για τις δραστηριότητες που του αναθέτεις.
- Επέτρεψε να ηχογραφούνται κάποιες προφορικές παραδόσεις.
- Επέτρεψε τη χρήση επεξεργαστή κειμένου, λεξικού και αριθμομηχανής.
- Μην κρίνεις τη δουλειά του μαθητή από το γραπτό του. Η προσπάθεια μετράει(Wilson, και συν., 2003 σσ. 17-19).
- Επέτρεψε τη χρήση υπολογιστή.
- Εφαρμόστε κάποιο σύνθημα, με το οποίο θα καταλαβαίνεις πότε ο μαθητής είναι έτοιμος να απαντήσει σε κάποια ερώτηση (Chaturvedi, και συν., 2011 σσ. 62-63).

### *Λήψη φαρμάκων*

Πολλές φορές τα φάρμακα που παίρνει ένας μαθητή με σύνδρομο Tourette μπορεί να προκαλούν παρενέργειες, όπως ευερεθιστότητα, έλλειψη διάθεσης και μειωμένη προσοχή, επηρεάζοντας τη σχολική τους παρουσία και επίδοση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα φάρμακα που λαμβάνει ο μαθητής, επικοινωνώντας με τους γονείς του, ώστε να οργανώσει πιο σωστά τις παρεμβάσεις του (Chaturvedi, και συν., 2011 σ. 63).

### *Επικοινωνία γονέα-εκπαιδευτικού*

Οι γονείς είναι μια πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τον μαθητή που θα μπορούσε να συνεισφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευσή του. Η σχέση του γονέα με τον εκπαιδευτικό είναι βαρύνουσας σημασίας και πρέπει να είναι αρκετά στενή και συχνή. Η επικοινωνία αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον γονέα στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Αρχικά, μπορεί να συσχετιστεί η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο και στο οικογενειακό. Εάν, επί παραδείγματι τα τικ του παιδιού είναι πιο έντονα και συχνά στο σπίτι του, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα καταπιέζει στο σχολείο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, με την επικοινωνία του γονέα και του εκπαιδευτικού, εντοπίζονται προβλήματα που προκύπτουν και αναζητούνται από κοινού λύσεις που θα είναι πιο αποτελεσματικές. Επιπλέον, με αυτή την επικοινωνία, μπορούν να εντοπιστούν τα γεγονότα που προκαλούν άγχος στο παιδί και τρόποι αντιμετώπισής τους. Η επικοινωνία γονέα και

εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική και για τις δύο πλευρές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ειδοποιεί με σύντομα σημειώματα, e-mail ή τηλεφωνήματα τον γονέα σχετικά με προβλήματα που μπορεί να έχουν προκύψει μία μέρα στο σχολείο, ώστε να είναι προετοιμασμένος όταν το παιδί θα πάει στο σπίτι. Το ίδιο μπορεί να κάνει και ο γονέας. Μπορεί να ειδοποιεί τον εκπαιδευτικό όταν έχει συμβεί κάτι στο σπίτι, ώστε να είναι προετοιμασμένος να δράσει αναλόγως. Η συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού είναι το κλειδί της εκπαίδευσης των μαθητών με σύνδρομο Tourette (Chaturvedi, etal., 2011 p. 63).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1.Εισαγωγικά

Η συνεργατική μάθηση με μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις σημαίνει την τοποθέτηση των μαθητών της τάξης σε μικρές ομάδες και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και ασκήσεων σε συνεργατικό πλαίσιο. Ο σπόρος της συνεργατικής μάθησης εμπεριέχεται στις παιδαγωγικές των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εφαρμόζεται ευρέως από εκπαιδευτικούς μέχρι και σήμερα.

Η θεωρία της συνεργατικής μάθησης αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο έχει ως αποστολή την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη της ομαδικότητας, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένοι και αυτόνομοι ενήλικες. Ο άνθρωπος έχει φυσική κλίση προς τη συλλογική δράση, πράγμα που συνεπάγεται πως αν αυτό αξιοποιηθεί στη σχολική πράξη τα οφέλη προς τον κάθε άνθρωπο, αλλά και προς ολόκληρη την κοινωνία θα είναι μεγάλα (Ματσαγγούρας, 2004 σσ. 24-25).

Στη συνεργατική διδασκαλία αλλάζει ο χώρος της τάξης, καθώς οι μαθητές έρχονται πιο κοντά, αλλάζουν οι σχέσεις των μαθητών, γίνονται στενότερες, μιας και έχουν καθημερινή επαφή και συνεργασία για την εκπόνηση των εργασιών τους, αλλάζει το κλίμα της τάξης και γίνεται πιο φιλικό και ζεστό και αλλάζει και ο ρόλος του δασκάλου. Ο δάσκαλος δεν έχει εξ ολοκλήρου την εξουσία της τάξης, αλλά πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι ομάδες. Ο ρόλος του δασκάλου είναι πλέον πιο πολύ βοηθητικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συντονιστικός. Ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα οργανώσει την τάξη, θα ορίσει τις ομάδες, το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά οι ομάδες είναι εκείνες που θα οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την εμπειρία και τη συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2004 σσ. 162-163).

Η συνεργατική μάθηση έχει πολλά οφέλη για τον μαθητή τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε ψυχολογικό και συναισθηματικό. Η εργασία σε ομάδα μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση του μαθητή στην επίδοσή του στα σχολικά μαθήματα, στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, στην κοινωνικοποίησή του, στην αύξηση της αυτοπεποίθησής του, στην απόκτηση αξιών και στην αυτοεκτίμησή του.

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται κάποια στοιχεία της συνεργατικής μάθησης, η ιστορική εξέλιξή της, τα οφέλη της και οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι στιγμή προς αυτή την κατεύθυνση.



### **3.2.Ορισμός και μεθοδολογία συνεργατικής μάθησης με μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις**

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, “συνεργάζομαι” σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον σε ισότιμη βάση για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Μπαμπινιώτης, 2004). Κατά τους Johnson&Johnsonη συνεργατική μάθηση είναι η εργασία σε μικρές ομάδες, οι οποίες έχουν κοινό στόχο, ώστε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση για όλους(Baundrit, 2007).

Από τα αρχαία χρόνια και τον χαρακτηρισμό του ανθρώπου από τον Αριστοτέλη ως «ζών πολιτικών» μέχρι και τις μέρες μας θεωρείται ότι ο άνθρωπος επιδιώκει τον σχηματισμό ομάδων για την ανάπτυξή του μέσα σε αυτές, είτε λόγω φυσικής κλίσης είτε λόγω λειτουργικών αναγκών. Το ίδιο και τα παιδιά, σύμφωνα με τους σύγχρονους παιδαγωγούς, σχηματίζουν ομάδες για να δραστηριοποιηθούν, να νιώσουν αποδοχή, να επικοινωνήσουν και να δράσουν στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτά τα δεδομένα να αποδέχεται η συνεργατική μάθηση, που επιδιώκει να αξιοποιήσει αυτή τη φυσική τάση του ανθρώπου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για την ανάπτυξη των παιδιών στο πλαίσιο της κοινωνίας που ζουν και δραστηριοποιούνται (Ματσαγγούρας, 2000).

Στην συνεργατική διδασκαλία η μάθηση δεν είναι ταυτισμένη όπως με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά θεωρείται ως μια διαδικασία συνεχούς επίλυσης εσωτερικών συγκρούσεων. Το άτομο αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον δημιουργώντας αυτές τις συγκρούσεις και επιλύοντάς τις. Η γνώση αποτελεί κοινωνική κατασκευή που οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και ανοικοδομείται εκ νέου σε αυτό το πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της συνεργατικής διδασκαλίας, που αποτελεί και διαφορά με την παραδοσιακή διδασκαλία είναι ότι κατά την εκπαιδευτική πράξη εκτός από το περιεχόμενο των πληροφοριών, που στηρίζει πολύ η παραδοσιακή θεωρία, εξίσου σημαντικό ρόλο ή και σημαντικότερο διαδραματίζει η διαδικασία της διδασκαλίας. Στη συνεργατική μάθηση δεν παρέχονται οι πληροφορίες ατόφιας από τον εκπαιδευτικό, αλλά οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που

θα έχουν, πράγμα που θα κληθούν να κάνουν και στο μέλλον, έξω από το σχολικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2000).

Στο συνεργατικό μοντέλο μάθησης, το σχολείο έχει κοινωνική αποστολή να αναπτύξει το άτομο, αλλά και να το καταστήσει έτοιμο να εισέλθει στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Έτσι, τα παιδιά θα αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να έχουν ευαισθησίες απέναντι στα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τις αρχές των Αμερικανών ψυχολόγων, που είναι οι πρωτεργάτες της συνεργατικής μάθησης, η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την ατομική αποτελεσματικότητα, τις συνεισφορές του κάθε μέλους ξεχωριστά και την πραγματοποίηση ενός κοινού σχεδίου. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων, δηλαδή να υπάρχει συντονισμός των δραστηριοτήτων, σύνδεση των ενεργειών όλων των μελών και από κοινού προσπάθεια συλλογικής επίτευξης κάποιου στόχου (Baundrit, 2007). Η αλληλεξάρτηση είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια ομάδα, σε όποιο πλαίσιο κι αν βρίσκεται, και αυτή επιτυγχάνεται με τη δημιουργική θέαση των ομοιοτήτων και των διαφορών των μελών της ομάδας (Graziano, 2015).

Μια άλλη πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη λειτουργία μιας ομάδας είναι η ανομοιογένεια που πρέπει να τη χαρακτηρίζει. Πιο αναλυτικά, μια ομάδα θα πρέπει να απαρτίζεται από αγόρια και κορίτσια, από άτομα με διαφορετικό μαθητικό επίπεδο, διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, ώστε να υπάρχει ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, αλληλεπίδραση και ενδυνάμωση των ανταλλαγών. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί και η αλληλεξάρτηση, που αναφέρθηκε παραπάνω, δίνοντας ζωή στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000).

Πέρα από τα παραπάνω, μία ομάδα καλό θα ήταν να έχει κίνητρο και να λαμβάνει κάποια ανταμοιβή με την επίτευξη του στόχου της. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την πρόοδο της ομάδας, τη λειτουργία της και την απόδοσή της τόσο ως σύνολο όσο και ατομικά, καλό θα ήταν να την ανταμείβει ώστε να έχει κίνητρο να βελτιωθεί. Επιπλέον, μέσα στην ομάδα πρέπει να υπάρχει άμιλλα, ώστε να έχει δημιουργικά αποτελέσματα, πράγμα καθόλου εύκολο, μιας και μπορεί να υπάρχει ανταγωνισμός στο εσωτερικό της (Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα για να αποτελέσουν τα μέλη μιας ομάδας ομάδα δεν φτάνει να βρεθούνε απλά μαζί. Θα πρέπει να αποδέχονται όλοι τους κοινούς σκοπούς, να υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, επικοινωνία και άμεση οπτική επαφή, συνεργατικές και συναγωνιστικές σχέσεις, ισοτιμία και ίσες ευκαιρίες δράσης, αποκέντρωση της διδασκαλικής εξουσίας και κατανομή ρόλων στα μέλη, προθυμία και αίσθημα ευθύνης από όλους (Ματσαγγούρας, και συν., 2011).

### *Μια ιστορία για το τέλος*

Σε μία αφρικάνικη φυλή, ένας ανθρωπολόγος πρότεινε το ακόλουθο παιχνίδι: Έβαλε ένα καλάθι με φρούτα δίπλα σε ένα δέντρο λέγοντας στα παιδιά πως όποιο φτάσει πρώτο στο καλάθι θα φάει όλα τα φρούτα. Τότε, πιάστηκαν όλα τα παιδιά από τα χέρια και έτρεξαν όλα μαζί προς το καλάθι. Όταν έφτασαν έκατσαν όλα μαζί κυκλικά για να φάνε τα φρούτα. Ο ανθρωπολόγος τα ρώτησε γιατί πήγαν όλα μαζί, αφού θα μπορούσε ένα από αυτά να φάει μόνο του όλα τα φρούτα και του απάντησαν “Ubuntu”, που σημαίνει στη γλώσσα τους «υπάρχω γιατί υπάρχουμε». Με άλλα λόγια τα παιδιά του απάντησαν ότι δε θα μπορούσαν να είναι χαρούμενοι αν ένας από αυτούς ήταν στενοχωρημένος.

### **3.3.Ιστορική εξέλιξη της συνεργατικής μάθησης**

Η συνεργατική μάθηση, μπορεί να θεωρηθεί ότι ξεκίνησε να διαμορφώνεται από τις πρακτικές της αλληλοδιδασκτικής διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε κατά την κλασική, την ελληνορωμαϊκή και τη μεσαιωνική περίοδο και καθιερώθηκε στα μετέπειτα χρόνια. Κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο ο δάσκαλος αναθέτει στους μεγαλύτερους και πιο προχωρημένους μαθητές τη βοήθεια και τη διδασκαλία των μικρότερων και πιο αδύναμων, καθώς ο ίδιος αναλαμβάνει την οργάνωση κι επίβλεψη της τάξης. Αυτό εφαρμόστηκε γιατί υπήρχε έλλειψη διδακτικού προσωπικού και πολυάριθμες τάξεις, αλλά δεν είχε τον χαρακτήρα της συνεργατικής μάθησης όπως μελετάμε εδώ. Με άλλα λόγια, ο μαθητής που βοηθούσε τους πιο αδύναμους («πρωτόσχολος») είχε τη θέση βοηθού του δασκάλου, δηλαδή θέση εξουσίας και δεν υπήρχαν οι ομάδες που να χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοβοήθεια και επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 2004 σ. 16).

Η ομαδική μέθοδος διδασκαλίας άρχισε να μελετάται και να καθιερώνεται από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, με πρώτο υποστηρικτή τον Dewey (1859-1954). Ο

Dewey αντιμετώπιζε το σχολείο ως μια κοινότητα που οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται, να μαθαίνουν μέσα από βιωματικό τρόπο και μέσα από τις εμπειρίες και να επεξεργάζονται με κριτική σκέψη τις πληροφορίες που δέχεται. Ήταν υπέρμαχος της ανταλλαγής ιδεών, της συλλογικής σκέψης και της κοινής εργασίας (Baundrit, 2007 σσ. 19-26). Κυρίως, όμως τόνιζε τον δημοκρατικό χαρακτήρα και αποστολή του σχολείου, που προσφέρει αυθεντικές εμπειρίες δράσης σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως καταγράφει στο βιβλίο του «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» (1916).

Είχε σπουδάσει φιλοσοφία, βιολογία και ψυχολογία και διεύθυνε για 8 χρόνια το πειραματικό σχολείο που έπεισε το Πανεπιστήμιο στο οποίο δίδασκε να δημιουργηθεί. Το σχολείο αυτό λειτούργησε από το 1896 έως το 1904 και οι μαθητές ήταν παιδιά των εργαζομένων του πανεπιστημίου. Ήταν διαθεματικό, δηλαδή, δε διδάσκονταν ξεχωριστά μαθήματα αλλά μέσα στους χώρους οι μαθητές έφταναν στη γνώση μέσα από δραστηριότητες. Το σχολείο ήταν χωρισμένο σε χώρους όπου γίνονταν διαφορετικού είδους δραστηριότητες που συνδέονταν με την καθημερινή ζωή και εμπειρία (Houssaye, 2000 σσ. 157-170).

Με τις ιδέες του Dewey για κοινωνική μάθηση καταπιάστηκαν πολλοί ερευνητές και πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες προσπάθειες για συνεργατική διδασκαλία που θα εξασφάλιζε τη διερευνητική μάθηση και τη δημοκρατικά προσανατολισμένη κοινωνική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004 σ. 17).

Στην οικοδόμηση της συνεργατικής διδασκαλίας συνέβαλαν η γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογία με εκπρόσωπο τον Piaget και η ψυχοκοινωνιολογία με εκπρόσωπο τον Vygotsky. Και οι δύο επιστήμονες υποστηρίζουν τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, ωστόσο ο πρώτος αναφέρει ότι η γνωστική ανάπτυξη επέρχεται με την επικοινωνία των μαθητών που προκαλεί γνωστικές συγκρούσεις, ενώ ο δεύτερος θεωρεί ότι το γνωστικό επίπεδο του ατόμου μπορεί να επεκταθεί ανάλογα με την επίδραση του περιβάλλοντος και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του μπορεί να δημιουργήσει τη δυναμική της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Ματσαγγούρας, 2001 pp. 510-512).

Ένας άλλος παιδαγωγός που θεωρεί πολύ σημαντική τη συνεργασία στην εκπαίδευση ήταν ο σοβιετικός παιδαγωγός Makarenko (Anton Semyonovitch Makarenko). Ο Makarenko είχε σκοπό να διαπαιδαγωγήσει το νέο άνθρωπο όχι,

δηλαδή, έναν έτοιμο άνθρωπο, αλλά έναν που μπορεί να φτιαχτεί, βασικό στοιχείο του μαρξισμού. Διέκρινε στον δάσκαλο την ευθύνη της δημιουργίας προοπτικής για την επίτευξη μιας νέας κοινωνίας και ενός νέου, ιδανικού ανθρώπου, που ωστόσο, δεν πήρε σάρκα και οστά. Έβλεπε την παιδαγωγική ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που επιβεβαιώνεται μέσα από τα πορίσματα των επιστημών, απορρίπτοντας μια θεωρητική παιδαγωγική (Houssaye, 2000 σσ. 211-228).

Στο εκπαιδευτικό του έργο είχε αποδώσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική εκπαίδευση και το προλεταριάτο, υποστηρίζοντας πως η αλήθεια προκύπτει μέσα από τη μάζα, της οποίας η συνείδηση είναι οι κομμουνιστές. Προέβαλλε, παράλληλα, τη σημασία του Κόμματος ως οργάνου της αλήθειας της Ιστορίας που, όμως, πρέπει να ζει μέσα στο προλεταριάτο. Οργάνωσε, επομένως τον Σταθμό σύμφωνα με αυτόν τον μαρξιστικό συλλογισμό τονίζοντας τη σημασία της δράσης για τη δημιουργία του νέου ανθρώπου και στοχεύοντας στην εκπαίδευση των ανθρώπων της δράσης και των εργαζομένων (Houssaye, 2000 σσ. 211-228).

Σημαντική, επίσης, θέση στην παιδαγωγική του Makarenko είχε η κολεκτίβα γιατί με αυτή μπορούν να λυθούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Και αυτό γιατί μέσα σε αυτή οι μαθητές συνειδητοποιούν την ανάγκη να εργάζονται και να μαθαίνουν μαζί με άλλους επιδιώκοντας την ικανοποίηση κοινών συμφερόντων. Αναφέρθηκε, επιπλέον, και στην εγκληματικότητα των νέων που είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν και όχι ψυχολογικών παραγόντων. Επίσης, ο Makarenko απέρριπτε το μοντέλο δάσκαλος – μαθητής, δίνοντας έμφαση στη σημασία της κοινοτικής εργασίας για τη διαπαιδαγώγηση του ατόμου. Θεωρούσε ότι η εργασία στην κολεκτίβα δημιουργεί την κοινωνικοποιητική ατμόσφαιρα που είναι σημαντική για την εκπαίδευση (Houssaye, 2000 σσ. 211-228).

Ο συνεργατικός τρόπος ζωής βρίσκεται στον πυρήνα και του Γάλλου παιδαγωγού Celestin Freinet. Από την παιδαγωγική του Freinet κάποια σημεία έμειναν σταθερά στο πέρασμα του χρόνου, πράγμα αρκετά δύσκολο λόγω των κοινωνικών αλλαγών και της ανοργάνωτης σκέψης του παιδαγωγού. Στόχος της παιδαγωγικής του είναι η δημιουργία του λαϊκού σχολείου. αυτό το μαρτυρούν και τα δύο του βιβλία «Το σχολείο του λαού» και «Γένεση μιας λαϊκής παιδαγωγικής». Αυτή η επιθυμία για γένεση μιας λαϊκής παιδαγωγικής είναι η κύρια διαφορά της παιδαγωγικής του Freinet από τα κινήματα της Νέας Αγωγής (Houssaye, 2000 σσ. 271-290).

Μια ακόμη αρχή της παιδαγωγικής Freinet λέει ότι το σχολείο πρέπει να επικεντρώνεται στο παιδί. Στις αρχές του 20ού αιώνα υπήρξε ένα μαζικό ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία που οδήγησε στην ιδέα μιας παιδαγωγικής που θα είχε ως κέντρο βάρους το παιδί και όχι τον ενήλικα. Αυτό που κατάφερε ο Freinet, σε αντίθεση με τα άλλα κινήματα, ήταν να δώσει στις νέες παιδαγωγικές πρακτικές μια διάρκεια. Αυτό οφείλεται στην μεθοδολογία του και στην τοποθέτηση του παιδιού στην ομάδα-τάξη και στην κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα. Ο Freinet γνώρισε και εκτίμησε τις αρχές της μη καθοδηγητικής παιδαγωγικής, αλλά ο ίδιος πίστευε πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι παρών μέσα στην τάξη και να συμπράττει με τα παιδιά (Houssaye, 2000 σσ. 271-290).

Η παιδαγωγική μέθοδος του Freinet διακρίνεται σε τρεις αρχές. Πρώτη είναι η αρχή του ματεριαλισμού, κατά την οποία έδινε έμφαση στα εργαλεία και τις τεχνικές, θεωρώντας τα ως τα πιο σημαντικά στη δημιουργία του κλίματος της τάξης. Τέτοια εργαλεία είναι το τυπογραφείο, η φωτογραφική μηχανή, η κάμερα, η βιβλιοθήκη, το ενυδρείο κ.α.. Η δεύτερη αρχή είναι αυτή της συνεταιριστικής ζωής που σχετίζεται με την οργάνωση και την αποπεράτωση των εργασιών της ομάδας. Τέλος, η τρίτη αρχή σχετίζεται με την οργάνωση και καθοδήγηση των ερευνών από το ίδιο το παιδί ώστε να επέλθει η εκμάθησή του (Houssaye, 2000 σσ. 271-290).

Ο Βέλγος παιδαγωγός Ovide Decroly (1871-1932) είχα, επίσης, μιλήσει για τη συνεργατική μάθηση. Ο Decroly πρότεινε μια διαφορετική αγωγή, κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, που να ενεργοποιεί τη σκέψη τους, την περιέργειά τους και να τους φέρνει κοντά στη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα. Για τον Decroly το φυσικό του περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Ιδιαίτερης σημασίας είναι, μάλιστα η οικογένεια και το κληρονομικό στοιχείο, που επηρεάζουν το παιδί τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Houssaye, 2000 σσ. 173-175).

Ο Decroly ήταν φανερά κατά του εκπαιδευτικού συστήματος, με την έννοια ότι υιοθετεί την αυταρχική και βίαιη πειθαρχία και όχι τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Επίσης, προκαλεί την αδιαφορία των μαθητών απέναντι στο σχολείο, τον λήθαργο, νοητική αποχαύνωση, ψυχικές διαταραχές και άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά (Houssaye, 2000 σσ. 173-175).

Αντίθετα, ο Βέλγος παιδαγωγός προτείνει μια παιδαγωγική δράσης-ενέργειας, όπου θα προάγεται η ελευθερία, ο σεβασμός του ατόμου, η αλληλεγγύη, η

αναβάθμιση των κοινωνικών σχέσεων, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η δημιουργικότητα και η ευχαρίστηση της μάθησης. Με άλλα λόγια, ο Decroly στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθητή που θα είναι κοινωνικό ον που γνωρίζει τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του. Είναι υποστηρικτής της αγωγής στο πλαίσιο της ομάδας, μέσω του παιχνιδιού και της συλλογικής εργασίας, προτείνοντας δραστηριότητες που προβάλλουν τόσο την ατομική πρωτοβουλία όσο και την συλλογική προσπάθεια (Houssaye, 2000 σσ. 174-177).

Ο Ελβετός Adolphe Ferriere (1879-1960) ασχολείται κι εκείνος με τη συλλογική σχολική εργασία. Ο Ferriere πιστεύει ότι στην ομάδα γίνεται φυσικά η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, καθώς πραγματοποιείται καταμερισμός των καθηκόντων στο πλαίσιο της αλληλοϋποστήριξης. Ο Ferriere είχε καταλήξει σε Τριάντα σημεία, τριάντα δηλαδή χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου. Μέσα σε αυτά είναι η αρμονική συνύπαρξη της διανοητικής εκπαίδευσης με τις υλικές και κοινωνικές δραστηριότητες, δηλαδή δραστηριότητες στην ύπαιθρο, χειρωνακτική εργασία, εκδρομές, γυμναστική, κηπευτικά, που να προάγουν τον φυσικό αυθορμητισμό και τη φυσική περιέργεια των παιδιών. Για τον Ferriere, επίσης, ήταν πολύ σημαντικό να διαφοροποιεί ο κάθε δάσκαλος τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αναγνωρίζοντας όμως και τις δυσκολίες που θα μπορούσε να συνεπάγεται κάτι τέτοιο (Houssaye, 2000 σσ. 229-247).

Οι παραπάνω καινοτόμες παιδαγωγικές του 20<sup>ου</sup> αιώνα δίνουν πρωταρχική θέση στην ομάδα και στηρίζουν τα οφέλη της. Η μάθηση των παιδιών, η ηθική διαπαιδαγώγηση, η κοινωνική γνώση μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνεργατικό πλαίσιο όπου παρέχονται ίσες ευκαιρίες, αυθεντικές εμπειρίες κοινωνικής συναναστροφής και αλληλοϋποστήριξη. Η συνεργατική μάθηση ξεκινά από τους παραπάνω παιδαγωγούς για να μελετηθεί και να εφαρμοστεί ευρέως στα μετέπειτα χρόνια (Baundrit, 2007 σ. 21).

#### **3.4. Τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης**

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη συνεργατική μάθηση στις τάξεις τους λόγω ελλείψεων σε χώρο και υλικά, φόβου για δυσκολίες οργάνωσης, αναγκαιότητας κάλυψης συγκεκριμένης διδακτικής ύλης,

της σημασίας που δίνεται στην ατομική επίδοση του μαθητή, φόβου έλλειψης πειθαρχίας στην τάξη και φόβου για το άγνωστο(Κογκούλης, 2004 σ. 209).

Η συνεργατική μάθηση, ωστόσο, αν προσεγγιστεί σωστά μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Σύμφωνα με έρευνες και μετα-αναλύσεις η συνεργατική μάθηση εξασφαλίζει στους μαθητές υψηλές μαθησιακές επιδόσεις στα παιδιά όλων των επιπέδων, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ακόμα και στα δυσκολότερα μαθήματα(Ματσαγγούρας, 2004 σ. 54). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη δραστηριοποίησή τους μέσα σε μια ομάδα, οι μαθητές συμμετέχουν πιο πολύ στη μαθησιακή διαδικασία, άρα και ο χρόνος που εμπλέκονται στο μάθημα (time on task) είναι περισσότερος.

Επιπλέον, με τον διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας εκφράζονται διαφορετικές ιδέες, πληροφορίες και ερμηνείες, γεγονός που ευνοεί την εμπέδωση της γνώσης, την οικοδόμησή της καθώς και την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004 σ. 55).

Σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, επίσης, δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των μαθητών, που προάγει την αποδοχή, την ενθάρρυνση, την αύξηση του αισθήματος αυτοπεποίθησης, την απόκτηση θάρρους για έκφραση των απόψεών τους και λήψη πρωτοβουλιών, την υπευθυνότητα και την αυτοκριτική (Κογκούλης, 2004 σ. 210).

Πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι πολλά, η συνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή στην ανάπτυξη των αξιών, των στάσεων και των δεξιοτήτων που αποκτά κανείς μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και οδηγείται στην κοινωνικοποίηση(Ματσαγγούρας, 2004 σ. 56). Στο πλαίσιο τις ομάδας οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν για να επιλύσουν διάφορα ζητήματα, να συζητήσουν, ακόμη και να αντιπαρατεθούν. Επομένως, αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, η διαλεκτική αντιπαράθεση, η ισοτιμία, η ομαδική επικοινωνία και όλες οι δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2004 σσ. 56-57).



Η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει την κριτική σκέψη του μαθητή, δηλαδή μπορεί να τον καταστήσει ικανό να ακούει προσεκτικά και με εμπάθεια τις απόψεις των άλλων, να έχει γνωστική ευκαμψία ως προς την αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων, να είναι ικανός να εντοπίζει προβλήματα και να διατυπώνει ερωτήματα, να προσεγγίζει δημιουργικά και με πρωτοτυπία τα πράγματα και να γνωρίζει τον τρόπο που σκέφτεται, δηλαδή να έχει μεταγνωστική συνείδηση (Ματσαγγούρας, 2004 σ. 58). Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα σε μια ομάδα γιατί μέσα σε αυτή εξασφαλίζονται αυθεντικές καταστάσεις αλληλοεπικοινωνίας, υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοστήριξη στην προσπάθεια του καθενός. Επίσης, λόγω της ανομοιογένειας της ομάδας και των διαφορετικών απόψεων δημιουργείται συχνά γνωστική σύγκρουση, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη των μαθητών(Ματσαγγούρας, 2004 σ. 58).

Η δράση του ατόμου μέσα σε μια ομάδα φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα και στη συναισθηματική ανάπτυξή του. Δεν είναι τυχαίο που σύγχρονες μέθοδοι ψυχοθεραπείας χρησιμοποιούν την ομαδική θεραπεία. Η ένταξη του ατόμου στην ομάδα και το δέσιμό της που επέρχεται σταδιακά, προλαμβάνει πιθανή αντικοινωνική συμπεριφορά και προάγει την αυτοεκτίμηση και την καλή ψυχική υγεία (Ματσαγγούρας, 2004 σ. 59).

Η επικοινωνία των μαθητών μέσα στην ομάδα επιτυγχάνεται μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Η συνεχής επεξήγηση των απόψεών τους, η έκφρασή τους, τόσο προφορικά όσο και γραπτά, οι ανακεφαλαιώσεις, οι παραφράσεις και οι αναδιαρθρώσεις του λόγου αναπτύσσουν τη γλώσσα τους και κατ' επέκταση τομείς της σκέψης και της γνώσης(Ματσαγγούρας, 2004 σσ. 59-60).

Η συνεργατική μάθηση, επιπροσθέτως, συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου, εφόσον είναι ενταγμένο σε μια ομάδα που κυριαρχεί η ενθάρρυνση και η αποδοχή. Μέσα από διάφορες τεχνικές, όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) το άτομο μπορεί να καταστεί ικανό να επαναθεωρεί και να αναδιαρθρώνει τα δεδομένα, ώστε να καταλήγει σε καινοτόμες, σύνθετες και πρωτότυπες ιδέες(Ματσαγγούρας, 2004 σ. 60).

Ως προς τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους θεωρώντας πως δεν είναι αποτελεσματική. Η συνεργατική μάθηση, πράγματι, δε μπορεί να το ίδιο αποτελεσματική σε όλα τα είδη μάθησης. Επί παραδείγματι, σε περιπτώσεις που οι μαθητές πρέπει να μάθουν μηχανιστικές κινήσεις ρουτίνας, κάτι τέτοιο δε θα ήταν βοηθητικό. Επιπλέον, αν στην ομάδα δεν υπάρχει συνεκτικότητα και αποδοχή, θα μπορούσαν να δημιουργούνται προστριβές και αρνητικό κλίμα. Αυτό δε σημαίνει, ωστόσο, ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να προσπαθεί να διασφαλίσει τη συνοχή της ομάδας, τη θετική αλληλεξάρτηση και το πνεύμα της δημιουργικής συνεργασίας (Ματσαγούρας, 2004 σσ. 60-61).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Η έρευνα με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση μαθητή με το Σύνδρομο Gilles de laTourette

#### 4.1.Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι η παρατήρηση και το πείραμα. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε έναν μαθητή έκτης δημοτικού με σύνδρομο Tourette, στοιχεία ΔΕΠΥ και αντιπαραθετική συμπεριφορά στο πλαίσιο του σχολείου. Ήταν μη παρεμβατική, νατουραλιστική, δηλαδή, δεν συμμετείχα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στις διαδικασίες τις σχολικής τάξεις και τις δραστηριότητες του μαθητή. Διήρκησε 120 ώρες κατά τις οποίες καταγράφονταν οι προβληματικές συμπεριφορές του μαθητή και η συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς και το επίπεδό του σε ορισμένους μαθησιακούς τομείς, Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε το πείραμα 25 περίπου ωρών, που περιλάμβανε την ένταξη του μαθητή σε μία ομάδα και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του για την ολοκλήρωση ενός project, το θέμα του οποίου τον ενδιέφερε αρκετά. Μετά την ολοκλήρωση του πειράματος καταγράφηκαν οι παραπάνω παράμετροι εκ νέου, ώστε να συγκριθούν και να φανεί κατά πόσο η αλληλεπίδραση του μαθητή με σύνδρομο Tourette με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο της ομάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς του και κυρίως, στον συναισθηματικό τομέα.

#### 4.2.Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα έχει σκοπό την παρατήρηση ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette στο πλαίσιο του γενικού δημοτικού σχολείου και η πραγματοποίηση πειράματος για την ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα του μαθητή και τη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Αυτά γίνονται για να φανεί ότι η αλληλεπίδραση ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο της ομάδας μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής του οργάνωσης.

### **4.3. Διερευνητικά ερωτήματα**

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι αν η συμπεριφορά και κυρίως η συναισθηματική οργάνωση ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette μπορεί να βελτιωθεί εάν ενταχθεί σε μία ομάδα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

### **4.4. Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας ήταν ο μαθητής με το σύνδρομο Tourette στον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση και το πείραμα.

### **4.5. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο η παρατήρηση ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette στο σχολικό πλαίσιο και σε δεύτερο στάδιο ένα πείραμα ένταξης του μαθητή σε μία ομάδα της τάξης ώστε να φανεί εάν η συμπεριφορά του και η συναισθηματική του οργάνωση μπορούν να βελτιωθούν από τις μικροομαδικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο σχολικό πλαίσιο ώστε η συμπεριφορά του να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντική και τα αποτελέσματα της έρευνας όσο το δυνατόν εγκυρότερα.

#### *Το πλαίσιο της παρατήρησης*

Στην περίπτωση της μελέτης μας το πλαίσιο της παρατήρησης ήταν ένα γενικό δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα η τάξη της έκτης δημοτικού, όπου περιλαμβάνονται 22 μαθητές, ένας από τους οποίους έχει σύνδρομο Gilles de la Tourette (ο μαθητής που επικεντρώνεται η παρατήρηση για τους σκοπούς της έρευνας). Ο συγκεκριμένος μαθητής, πέρα από τη δασκάλα της τάξης δέχεται βοήθεια από μια δασκάλα παράλληλης στήριξης πέντε ώρες την ημέρα. Για πιο σφαιρική παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή θεωρήθηκε σκόπιμη η παρατήρησή του στο πλαίσιο της τάξης με τη συμμετοχή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης, χωρίς την παρουσία της, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, των σχολικών εκδηλώσεων και των εκδρομών.

### *Η έγκριση για την πραγματοποίηση της παρατήρησης*

Η παρατήρηση έγινε με την άδεια του Πανεπιστημίου και την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Έπειτα, έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου για τη μελέτη του μαθητή με το σύνδρομο Tourette και ακολούθησε η έγκριση της διευθύντριας του σχολείου, της δασκάλας της τάξης και της οικογένειας του μαθητή.

### *Η συχνότητα της παρατήρησης*

Η παρατήρηση διήρκεσε 120 ώρες. Λάμβανε χώρα περίπου δύο φορές την εβδομάδα, με την κάθε φορά να διαρκεί πέντε ώρες. Συνολικά, για την ολοκλήρωση της παρατήρησης πραγματοποιήθηκαν 24 επισκέψεις στον σχολικό χώρο.

### *Ηθικά διλήμματα*

Για την πραγματοποίηση της παρατήρησης ενημερώθηκαν οι ιθύνοντες και εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονιών του μαθητή, ώστε να μην υπάρχουν τυχών αντιδράσεις από μέρους τους.

### *Κίνδυνοι που θα μπορούσαν να είχαν προκύψει*

Λόγω των επιθετικών στοιχείων της συμπεριφοράς του μαθητή θα μπορούσε ίσως να είχε προκύψει κάποιος κίνδυνος για τη σωματική μου ακεραιότητα. Ωστόσο, είχα φροντίσει να μη βρίσκομαι πάντα δίπλα του, μιας και ο ίδιος αισθανόταν πίεση και αντιδρούσε όταν βρισκόταν κάποιος συνέχεια δίπλα του ή τον ακολουθούσε.

### **Πείραμα**

Το πείραμα πραγματοποιήθηκε έπειτα από 140 ώρες παρατήρησης και καταγραφής της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) του μαθητή με σύνδρομο Tourette στο πλαίσιο της σχολικής τάξης γενικού δημοτικού σχολείου με την ύπαρξη δασκάλας παράλληλης στήριξης. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του πειράματος λήφθηκαν σοβαρά υπόψη οι γνωστικές ανάγκες του μαθητή και κυρίως η ανάπτυξη της συναισθηματική του οργάνωσης. Κατά την παρατήρηση κι έπειτα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς έγινε αντιληπτό ότι ο μαθητής παρουσιάζει απουσία ενδιαφέροντος για μάθηση, αντιδραστική και επιθετική συμπεριφορά, δυσκολίες στις κοινωνικές του σχέσεις και στην αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του καθώς και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Για του λόγους αυτούς το

πείραμα αποφασίστηκε να στοχεύει στην ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης σε ομάδες ως παράγοντας ανάπτυξης του συναισθηματικού τομέα του μαθητή και κατ' επέκταση βελτίωσης της συμπεριφοράς του.

Το πείραμα αποτελεί ένα Project με θέμα τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Έχει ως σκοπό:

- A) Την αύξηση του ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος του μαθητή.
- B) Την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του (λόγω της ένταξής του σε ομάδα).
- Γ) Την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για μάθηση.
- Δ) Την κοινωνικοποίησή του (λόγω της συναναστροφής του με τους συμμαθητές του).
- E) Την εξάλειψη της ανησυχίας του για το Γυμνάσιο.

Υπάρχει ανησυχία από την πλευρά των γονιών του μαθητή, καθώς και των δασκάλων του σχετικά με το πώς θα αντιμετωπίσει το Γυμνάσιο, καθώς είναι πιο δύσκολα τα μαθήματα, καινούριοι και ενδεχομένως αυστηρότεροι οι καθηγητές και νέοι οι συμμαθητές. Για τους λόγους αυτούς συναποφασίσαμε με τη διευθύντρια του σχολείου, τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης, το πείραμα να έχει θέμα τη μετάβαση των μαθητών όλης της τάξης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες και να περιλαμβάνει δραστηριότητες ομαδικές που απαιτούν συνεργατικό πνεύμα.

Το πρόγραμμα μετάβασης διαρθρώνεται 8 φάσεις. Το τμήμα αποτελείται από 23 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε 4 ομάδες (3ομάδες των 6 ατόμων και μία ομάδα των 5 ατόμων) και κάθε ομάδα είχε τον συντονιστή της, ο οποίος άλλαζε ανά εβδομάδα. Η ομάδα του μαθητή με Tourette περιλάμβανε 5 άτομα και η επιλογή τους έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη της ομάδας να είναι μαθητές που έχουν καλή σχέση μαζί του και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Οι υπόλοιπες ομάδες περιλάμβαναν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων ώστε να λάβουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, χωρίς κάποια ομάδα να είναι καλύτερη από κάποια άλλη. Προσπαθήσαμε, με άλλα λόγια, οι ομάδες να είναι όσο το δυνατόν πιο ισότιμες. Το

πρόγραμμα ήταν βιωματικό, καθώς οι μαθητές πραγματοποίησαν επίσκεψη στο Γυμνάσιο στο οποίο θα φοιτήσουν την επόμενη χρονιά.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΦΑΣΕΙΣ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΦΑΣΕΩΝ
1 <sup>η</sup> φάση: <b>Δημιουργία ομάδων</b>	Δημιουργία ομάδων και ορισμός συντονιστή. Συζήτηση (ιδεοθύελλα) και ανάλυση των στόχων του προγράμματος με τους μαθητές.
2 <sup>η</sup> φάση: <b>Ενημέρωση από ειδικότητες.</b>	Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές αναφορικά με τα συναισθήματά τους για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Ενημέρωση από τις ειδικότητες του σχολείου (Πληροφορικής) και καθηγητές (Βιολογίας) που εργάζονται σε Γυμνάσια σχετικά με την εμπειρία τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
3 <sup>η</sup> φάση: <b>Ενημέρωση από ειδικότητες</b>	Ενημέρωση από εκπαιδευτικό Πληροφορικής που διδάσκει και σε δημοτικό και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απάντηση στα ερωτήματα και τις ανησυχίες των μαθητών.
4 <sup>η</sup> φάση: <b>Κατασκευή δώρων</b>	Κατασκευή δώρων για το Γυμνάσιο που πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη και για τον καθηγητή Φυσικής που μας επέτρεψε να παρακολουθήσουμε μία διδασκαλία του.
5 <sup>η</sup> φάση: <b>Δημιουργία ερωτηματολογίου από τις ομάδες</b>	Δημιουργία ερωτηματολογίου με ερωτήσεις που απευθύνονται στους καθηγητές αλλά και στους μαθητές του Γυμνασίου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση την ημέρα της επίσκεψης στο Γυμνάσιο.
6 <sup>η</sup> φάση: <b>Επίσκεψη στο Γυμνάσιο</b>	Επαφή των μαθητών με τον διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Παρακολούθηση ωριαίας διδασκαλίας (μάθημα Φυσικής) και εμπλοκή των μαθητών.

<p>7<sup>η</sup> φάση: <b>Αναστοχασμός-Ερωτηματολόγιο</b></p>	<p>Αναστοχασμός για όλο το project αλλά και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Απάντηση των μαθητών στο ίδιο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε στην αρχή, ώστε να διαπιστωθεί πόσο τους επηρέασε η επίσκεψη στο χώρο του Γυμνασίου.</p>
<p>8<sup>η</sup> φάση: <b>Σχεδιασμός και περιγραφή(προφορική ή γραπτή).</b></p>	<p>Οι μαθητές σε αυτή τη φάση σχεδίασαν το ιδανικό γι' αυτούς σχολείο(προαύλιο, αίθουσες, εργαστήρια) και αναφέρθηκαν με λίγα λόγια για το διδακτικό προσωπικό.</p>

#### *Τα αποτελέσματα του πειράματος*

Το πείραμα διήρκησε 25 ώρες συνολικά και παρά το σύντομο χρονικό διάστημα της υλοποίησής του είχε θετικά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια του πειράματος ο μαθητής συμμετείχε αρκετά, σε σχέση με παλαιότερα, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δεν καθόταν πλέον δίπλα του, καθώς ούτε ο ίδιος ήθελε να «έχει κάποιον πάνω από το κεφάλι του» όπως, χαρακτηριστικά έλεγε, αλλά βοηθούσε όλες τις ομάδες. Αυτό οδήγησε στο να λύνονται οι τυχόν απορίες του μέσα στο πλαίσιο της ομάδας του, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ τους και να αυξάνεται η αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του. Επιπλέον, η ένταξή του σε μία ομάδα και η τοποθέτησή του κοντά στον διαδραστικό πίνακα συνέβαλαν στο να είναι πιο προσηλωμένος στο μάθημα, να παρακολουθεί πιο πολλή ώρα τη δασκάλα και να συμμετέχει στο μάθημα.

Παλαιότερα, ο μαθητής παρουσίαζε αντιδραστική συμπεριφορά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν ήθελε να βγάζει από την τσάντα του ούτε τα βιβλία του. Σε αυτό μπορεί να συνέβαλε και η μητέρα του που του έλυνε η ίδια τις ασκήσεις του βιβλίου του για να πηγαίνει διαβασμένος στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια του πειράματος και έπειτα από αυτό ο μαθητής άρχισε να βγάζει τα βιβλία του και να παρακολουθεί στο μάθημα. Επιπλέον, έλυνε τις ασκήσεις που του προκαλούσαν ενδιαφέρον και κυρίως εκείνες που είχαν σχέση με τους φίλους του και ό,τι του προκαλούσε ευχαρίστηση. Μάλιστα, άρχισε να σηκώνει και χέρι και να συμμετέχει



ενεργά στο μάθημα. Η παιδοψυχίατρός του είχε αναφέρει ότι θα ήταν κατόρθωμα να ανοίξει τα βιβλία του στο μάθημα.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του πειράματος, ο μαθητής έδειξε περισσότερο ενδιαφέρον στις δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν υπολογιστές, μιας και είναι το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει πολύ και με το οποίο είναι αρκετά εξοικειωμένος. Γι' αυτόν τον λόγο εντάξαμε τέτοιες δραστηριότητες, μιας και τελικά ο μαθητής λόγω της εξοικείωσής του με τους υπολογιστές βοήθησε και τους υπόλοιπους συμμαθητές του χειριζόμενος ο ίδιος τον υπολογιστή, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή του και να έρθει πιο κοντά στους συμμαθητές του.

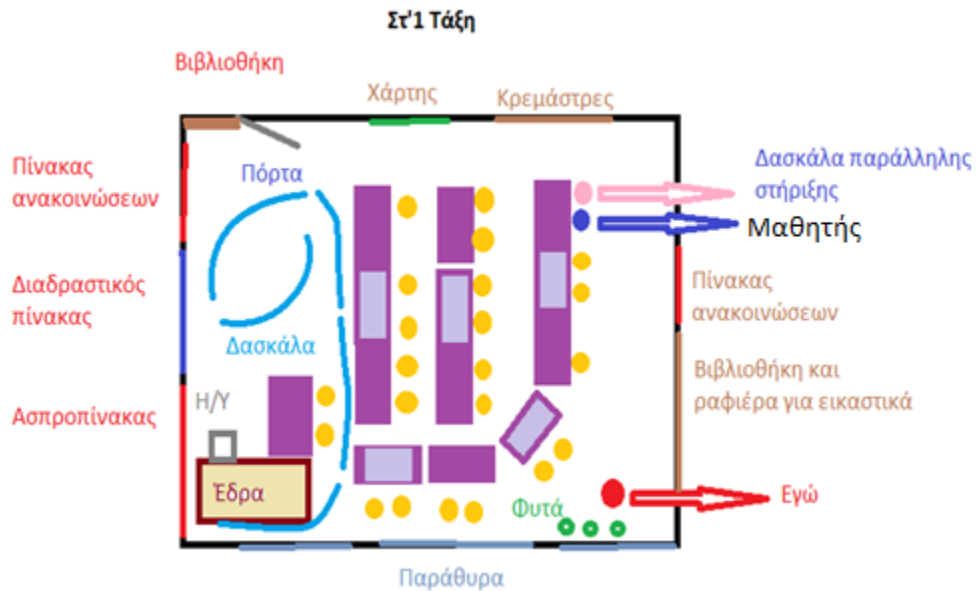
Επιπλέον, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασε και για τις ώρες πουμίλαγαν στους μαθητές οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων για το Γυμνάσιο, καθώς ο μαθητής είχε παρουσιάσει ανησυχία για τη μετάβαση αυτή. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που έκανε ο ίδιος ερωτήσεις σχετικά με το περιβάλλον του Γυμνασίου καθώς και παρατηρήσεις σε μερικούς συμμαθητές του που έκαναν φασαρία εκείνη την ώρα. Τέλος, ο χρόνος που έδειξε ενδιαφέρον για τις ομιλίες αυτές ήταν πολύς για έναν μαθητή με σύνδρομο Tourette και στοιχεία ΔΕΠ-Υ.

Τα αποτελέσματα του πειράματος φαίνονται από την ανάλυση των σκαριφημάτων της τάξης, την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), όπου καταγράφονται διάφορα στοιχεία της συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και μετά το πείραμα και από το ωρολόγιο πρόγραμμα παρατήρησης, όπου καταγράφεται ο αριθμός προβληματικών συμπεριφορών ανά διδακτική ώρα πριν και μετά το πείραμα.

Παρακάτω, παρατίθενται τα σκαριφήματα της τάξης του μαθητή πριν και μετά το πείραμα. Στο πρώτο σκαρίφημα φαίνεται η τάξη του μαθητή κατά τη μετωπική διδασκαλία, ενώ στο δεύτερο η τάξη του έπειτα από τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες για την υλοποίηση του πειράματος.

## Χωροταξική ενσωμάτωση

### Σκαρίφημα 1<sup>ο</sup>

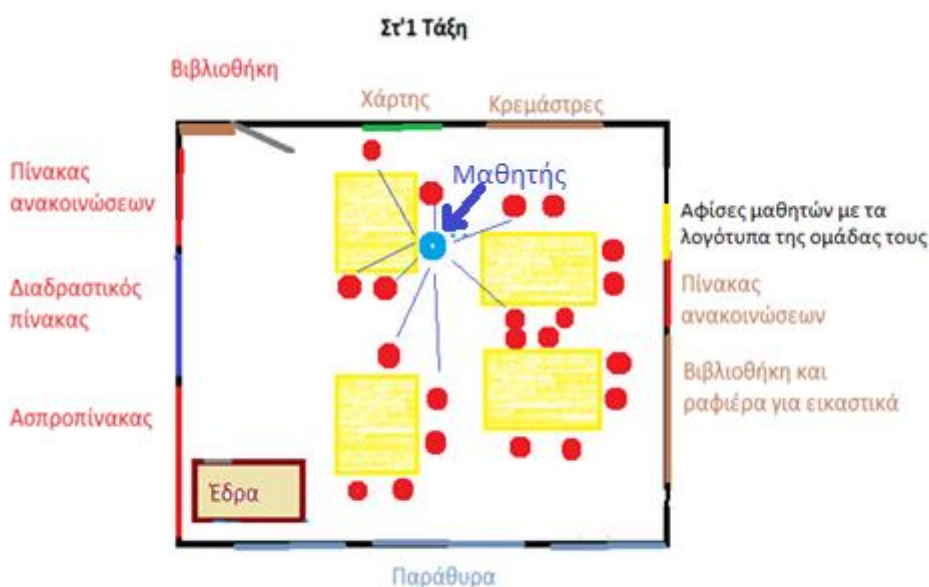


Η τάξη του μαθητή βρίσκεται στον δεύτερο όροφο του σχολείου. Είναι μια ήσυχη αίθουσα μιας και τα παράθυρα δε βλέπουν στο προαύλιο κι έτσι δεν αποσυντονίζονται οι μαθητές από τη φασαρία των παιδιών που παίζουν. Ο μαθητής κάθεται μερικές φορές με κάποιον συμμαθητή του και μερικές φορές με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, η θέση που κάθεται είναι μακριά από τα υπόλοιπα παιδιά, πίσω πίσω και σε μέρος που δε μπορεί να πηγαίνει συχνά η δασκάλα της τάξης. Ως εκ τούτου δε συμμετέχει στο μάθημα και δεν αλληλεπιδρά πολύ με τη δασκάλα της τάξης. Ίσως αν καθόταν πιο μπροστά και σε ένα σημείο που να έχει μεγαλύτερη επαφή με τους συμμαθητές του και τη δασκάλα του να συμμετείχε πιο πολύ στο μάθημα. Ωστόσο, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, το είχε επισημάνει αυτό στη δασκάλα της τάξης αλλά η δεύτερη της είχε πει ότι θα αποσυντονίζοταν ο μαθητής αν καθόταν πιο κοντά στα άλλα παιδιά.

Η επαφή του με τους συμμαθητές του είναι ελάχιστη λόγω της θέσης που κάθεται, καθώς τα κανάλια επικοινωνίας είναι πολύ λίγα. Μόνο με τρεις συμμαθητές του μπορεί να επικοινωνήσει χωρίς να σηκωθεί από την καρέκλα του. Γι' αυτό και όταν του δίνεται η δυνατότητα σηκώνεται και πηγαίνει σε διάφορα σημεία της τάξης, κυρίως για να επικοινωνήσει με τα παιδιά.

Στα διαλείμματα, πολλές φορές μένει μέσα στην τάξη και συζητάει διάφορα πράγματα με τις δασκάλες του, ή ακούει μουσική στον υπολογιστή της τάξης ή τριγυρνάει μέσα στην τάξη χωρίς να κάνει κάτι. Δε θέλει να παίζει με τους συμμαθητές του στο προαύλιο γιατί τα βαριέται τα παιχνίδια που παίζουν κι εκείνοι δεν δέχονται πάντα να παίζουν αυτά που θέλει ο μαθητής. Επίσης, μπορεί να μη θέλει να παίζει μαζί τους γιατί έχει μικρή δυσκολία στο περπάτημα και στο τρέξιμο και δε μπορεί να τρέχει όπως οι συμμαθητές του. Όταν βρίσκεται στο προαύλιο, είτε τρώει μόνος του κάνοντας βόλτες, είτε κάνει βόλτες μόνος του και μιλάει πότε πότε σε ορισμένους φίλους του είτε μιλάει μαζί τους σε όλο το διάλειμμα. Το προαύλιο είναι σχετικά μεγάλο και έχει τετράγωνο σχήμα, χωρίς στενά σημεία, ή μικρά. Ο μαθητής προτιμάει να βρίσκεται περίπου στο κέντρο του προαυλίου ή προς τη μεριά της αριστερής εισόδου του κτιρίου.

## Σκαρίφημα 2<sup>ο</sup>



Στο πλαίσιο της πρακτικής μου πραγματοποιήθηκε ένα project σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης με θέμα τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Το project διήρκησε περίπου τρεις εβδομάδες και ο σκοπός του ήταν να ενταχθεί ο μαθητής σε μια ομάδα μέσα στην τάξη, μιας και η διδασκαλία ήταν μετωπική όλη τη χρονιά, και να αποκομίσει τα οφέλη που κάτι τέτοιο θα του προσέφερε για τη βελτίωση, κυρίως της συμπεριφοράς

του. Όπως φαίνεται και στο σκαρίφημα χωρίσαμε την τάξη σε τέσσερις ομάδες των 5-6 ατόμων, φροντίζοντας έτσι ώστε η κάθε ομάδα να έχει περίπου ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, δυνατούς και αδύναμους μαθητές και μαθητές διαφορετική εθνικότητας. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να δημιουργήσουμε ομάδες όσο το δυνατόν πιο ίσες ώστε να είναι όσο πιο αποτελεσματικές γίνεται.

Η ομάδα του μαθητή αποτελούνταν από μαθητές με τους οποίους είχε καλές σχέσεις και θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν σε θέματα μαθημάτων και συμπεριφοράς. Τον τοποθετήσαμε σε μια θέση αρκετά μπροστά στον πίνακα και τον διαδραστικό πίνακα για να βλέπει καλύτερα και να συμμετέχει περισσότερο. Επίσης, στο σημείο αυτό έχει αρκετές διόδους επικοινωνίας με πολλούς συμμαθητές του ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία μαζί τους και να γίνουν καλύτερες οι σχέσεις τους. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δεν κάθεται πλέον δίπλα του συνέχεια, αλλά βοηθάει και τους υπόλοιπους μαθητές, ώστε ο μαθητής να αλληλεπιδρά περισσότερο με τους συμμαθητές της ομάδας του και όταν χρειάζεται κάτι να απευθύνεται σε αυτούς. Άλλωστε κι εκείνος έχει αναφέρει ότι δε θα ήθελε κάποιον «πάνω από το κεφάλι του». Επίσης, η δασκάλα της τάξης γυρνάει σε όλες τις ομάδες και παρακολουθεί την πορεία της εργασίας τους.

Η εφαρμογή της ομαδικής εργασίας είχε θετικά αποτελέσματα στον μαθητή ο οποίος έδειξε πιο πολύ ενδιαφέρον για τα μαθήματα, άρχισε να κάνει πιο πολλή παρέα με τους συμμαθητές του και συμμετείχε πιο πολύ στο μάθημα. Ωστόσο, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα εάν εφαρμοζόταν για όλη τη σχολική χρονιά και όχι για μόλις λίγες εβδομάδες, ώστε να δεθούν πιο πολύ οι μαθητές μεταξύ τους, να αναπτύξουν κοινούς κώδικες, να σεβαστούν τη διαφορετικότητα των άλλων και να δουλέψουν σαν ουσιαστική ομάδα. Επιπλέον, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα εάν υπήρχε χρόνος να πραγματοποιηθούν διάφορα παιχνίδια για το δέσιμο της κάθε ομάδας και της ομάδας της τάξης γενικότερα, καθώς και δραστηριότητες διαθεματικές που να απαιτούν την συνεργασία για την υλοποίησή τους. Ωστόσο, είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που μπορεί να επιφέρει πολλά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές, πόσο μάλλον σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις γενικές τάξεις.

#### **4.6.Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων**

##### **Παρατήρηση**

Η παρατήρηση είναι η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσα από τις αισθήσεις μας. Με την παρατήρηση μπορούμε να καταλάβουμε πράγματα και να εξάγουμε συμπεράσματα για συμπεριφορές, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να κατανοήσουμε τα κίνητρα ή τις πεποιθήσεις των ατόμων. Μπορεί, με άλλα λόγια να χρησιμεύσει σε περιπτώσεις που θέλουμε να αξιολογήσουμε συμπεριφορές, καταστάσεις, σωματικά χαρακτηριστικά και αντιδράσεις συμπεριφοράς (Salvia, etal., 2001).

Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος, ακόμη και ως συμπληρωματική άλλων μεθόδων, όπως το ερωτηματολόγιο ή η συνέντευξη, μιας και πρέπει να παρατηρηθεί η συμπεριφορά που θέλουμε να μελετήσουμε. Η παρατήρηση είναι πιο άμεση από τη συνέντευξη ή το ερωτηματολόγιο, καθώς δεν χρειάζεται η λεκτική περιγραφή του συμμετέχοντα που θα μπορούσε να προκαλέσει διαστρέβλωση των λεγομένων του και επομένως λανθασμένα συμπεράσματα. Γι' αυτό και αξιοποιείται σε περιπτώσεις που τα άτομα δε μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, όπως σε αλλόγλωσσα περιβάλλοντα, σε άτομα με ειδικές ανάγκες κτλ.. Επιπλέον, με την παρατήρηση μπορούμε να μελετήσουμε και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως η γλώσσα του σώματος, που μπορούν να μας βοηθήσουν να εξάγουμε συμπεράσματα για τα τις αιτίες, τα κίνητρα ή τα αποτελέσματα συμπεριφορών (Αβραμίδης , και συν., 2006 σσ. 220-221).

Σύμφωνα με την Estenberg(Esterberg, 2002) για να βρούμε το καταλληλότερο μέρος για να διεξαχθεί η παρατήρηση πρέπει να γνωρίζουμε το πλαίσιο που δραστηριοποιείται το άτομο που θέλουμε να παρατηρήσουμε, τις ώρες που είναι οι καλύτερες για τους σκοπούς της παρατήρησής μας, κάποιο πρόσωπο ή κάποια πρόσωπα που θα μας επιτρέψουν να διεξαχθεί, να έχουμε άδεια, να λάβουμε υπόψη τα ηθικά διλήμματα που πρέπει να επιλύσουμε, καθώς και τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν (Αβραμίδης , και συν., 2006 σσ. 223-225).

##### **Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ)**

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του μαθητή με το σύνδρομο Touretteστο πλαίσιο του σχολείου πραγματοποιήθηκε η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ), όπως προβλέπεται από το βιβλίο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο

Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Κατά την ΑΠΑ παρατηρήθηκαν συγκεκριμένες συμπεριφορές του μαθητή ως προς α) τον προφορικό λόγο β) την ψυχοκινητικότητα γ) τις νοητικές ικανότητες και δ) τη συναισθηματική οργάνωση. Περισσότερη έμφαση δόθηκε στο τελευταίο, δηλαδή, στη συναισθηματική οργάνωση, μιας και είναι το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα. Η ΑΠΑ πραγματοποιήθηκε σε τρεις περιόδους. Η πρώτη ήταν η Αρχική Αξιολόγηση, έπειτα από 40 ώρες παρατήρησης, η Ενδιάμεση Αξιολόγηση, έπειτα από 80 ώρες παρατήρησης και η Τελική Αξιολόγηση, έπειτα από 120 ώρες παρατήρησης και 25 ώρες παρέμβασης.

Στους παρακάτω πίνακες καταγράφονται τα επίπεδα του μαθητή στους άξονες που προαναφέρθηκαν σε σχέση με τη γραμμή βάσης του μαθητή. Με άλλα λόγια, η γραμμή βάσης του μαθητή αποτελεί το μαθητικό επίπεδο του παιδιού που προβλέπεται να βρίσκεται στην τάξη που είναι, δηλαδή στην Στ' Δημοτικού. Η γραμμή βάσης σηματοδοτείται με κόκκινο χρώμα στους πίνακες. Έπειτα, σημειώνονται οι παρεκκλίσεις του μαθητή από τη γραμμή βάσης σε κάθε άξονα που προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα οι τέσσερις άξονες που μελετήθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

- *Προφορικός λόγος*

Για να επιτευχθεί ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη σε ένα άτομο πρέπει να είναι ανεπτυγμένος ο φωνολογικός τομέας, ο σημασιολογικός και ο συντακτικός (Πόρποδας, 2002). Φωνολογική ανάπτυξη σημαίνει η διαφοροποίηση των ήχων, ώστε να παράγονται οι φθόγγοι και να σχηματίζονται οι λέξεις. Επομένως, για τη σωστή παραγωγή των λέξεων είναι απαραίτητη η ικανότητα ακουστικής διάκρισης των ήχων. Δεν είναι τυχαίο που αρκετά προβλήματα στην ανάγνωση οφείλονται στην αδυναμία διάκρισης των φθόγγων (Δροσινού, 2003)

Η σημασιολογική ανάπτυξη αφορά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, ώστε να άτομο να μπορεί να καταλαβαίνει τι λέει ο άλλος και να μπορεί να εκφραστεί ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία (Δροσινού, και συν., 2009 σ. 20).

Η συντακτική ανάπτυξη σημαίνει την ικανότητα του ατόμου σταδιακά να μπορέσει να φτιάχνει ολοκληρωμένες προτάσεις που να είναι ορθές και να βγάζουν νόημα (Δροσινού, και συν., 2009 σ. 20)

- *Ψυχοκινητικότητα*

Ψυχοκινητικότητα είναι η αντίληψη της κίνησης του σώματος στον φυσικό χώρο. Λέγοντας ψυχοκινητικότητα εννοούμε τη γνώση των διαφόρων μελών του σώματος, το σωματικό σχήμα και τις κινητικές δεξιότητες. Τέτοιες δεξιότητες συμβάλλουν στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται ο προσανατολισμός στον χώρο και στον χρόνο που γίνεται με τις κινήσεις γενικής κινητικότητας του σώματος και οδηγεί στην κατάκτηση της αίσθησης του ρυθμού, ο συντονισμός των κινήσεων που οδηγεί το παιδί από την ένταση στη χαλάρωση και την συνειδητοποίηση της αναπνοής και την αίσθηση του μυϊκού τόνου (Δροσινού, και συν., 2009 σσ. 21-22).

- *Νοητικές ικανότητες*

Οι νοητικές ικανότητες είναι οι ικανότητες που βοηθούν στην επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών καθορίζοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Νοητικές ικανότητες είναι η οπτική μνήμη, που αφορά στην επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών, η ακουστική μνήμη για τις ακουστικές πληροφορίες, η λειτουργική μνήμη που αφορούν στην επεξεργασία των πληροφοριών που συμβάλλουν στη λειτουργία και την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, η προσοχή με την οποία το άτομο επικεντρώνεται στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης, η λογικομαθηματική σκέψη που αφορά στη λογική σκέψη και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και οι συλλογισμοί που αφορούν στη σύνδεση γνώσεων και εμπειριών και ικανότητα στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων (Δροσινού, και συν., 2009 σσ. 21-22).

- *Συναισθηματική οργάνωση*

Η συναισθηματική οργάνωση είναι ένας πολύ σημαντικό τομέας της ανάπτυξης του παιδιού. Μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, την κοινωνική του προσαρμογή και τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Λέγοντας συναισθηματική οργάνωση εννοούμε την ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, την αυτοαντίληψή του, την αυτοπεποίθησή του, τη συναναστροφή του με τους άλλους, την αποδοχή ή μη των άλλων προσώπων, την αποδοχή ή μη των προβλημάτων του κλπ..

Στη συγκεκριμένη μελέτη δίνεται έμφαση στους ακόλουθους τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης: Α) Αυτοσυναίσθημα: Το αυτοσυναίσθημα είναι η συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό του παιδιού. Με άλλα λόγια, αφορά την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του και την ύπαρξη ή μη αισθημάτων κατωτερότητας σε σχέση με άλλα άτομα. Β) Ενδιαφέρον για μάθηση: Η ύπαρξη ενδιαφέροντος στο παιδί για μάθηση επηρεάζει τη συναισθηματική του οργάνωση. Εάν δημιουργούνται στο παιδί κίνητρα για μάθηση, τότε το ενδιαφέρον του αυξάνεται με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η προσοχή του. Με τις κατάλληλες δραστηριότητες που στοχεύουν τόσο στα γνωστικά ενδιαφέροντα του παιδιού όσο και στις συναισθηματικές του ανάγκες μπορούν να αναπτυχθούν το ενδιαφέρον του στη μάθηση, η μαθησιακή του ετοιμότητα και ο συναισθηματικό του τομέας. Γ) Συνεργασία με τους άλλους: Η συναισθηματική οργάνωση περιλαμβάνει και τις κοινωνικές δεξιότητες που προωθούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την κοινωνική του συναναστροφή και τη συνεργασία του με τους άλλους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη μικροομαδική, συνεργατική και διαθεματική μάθηση, ώστε να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες σε φυσικά πλαίσια και να μελετηθούν οι κανόνες συνεργασίας (Δροσινού, και συν., 2009 σσ. 24-25).



## Α. Αρχική Παρατήρηση

Επίπεδα τάξης και εξαμήνων	(1) Προφορικός Λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα				(3) Νοητικές Ικανότητες					(4) Συναισθηματική Οργάνωση			
	Ακρόαση	Συμπεριχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή - λεπτή κινη	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρική	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργασίμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμοί	Λογικομαθηματικά	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Β' εξ. ΣΤ' Δημ.																
Α' εξ. ΣΤ' Δημ.																
Β' εξ. Ε' Δημ.																
Α' εξ. Ε' Δημ.																
Β' εξ. Δ' Δημ.																
Α' εξ. Δ' Δημ.																
Β' εξ. Γ' Δημ.																
Α' εξ. Γ' Δημ.																
Β' εξ. Β' Δημ.																
Α' εξ. Β' Δημ.																
Β' εξ. Α' Δημ.																
Α' εξ. Α' Δημ.																
Β' εξ. Νηπ.																
Α' εξ. Νηπ.																
Β' εξ. Προν.																
Α' εξ. Προν.																

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση, έπειτα από 40 ώρες παρατήρησης του μαθητή με σύνδρομο Tourette. Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται η γραμμή βάσης του μαθητή με κόκκινο χρώμα, δηλαδή το επίπεδο που θα έπρεπε να βρίσκεται σύμφωνα με την ηλικία και την τάξη του. Έπειτα, σημειώνεται το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής κατά τη συγκεκριμένη περίοδο παρατήρησης και οι αποκλίσεις του από τη γραμμή βάσης. Όπως φαίνεται, ο μαθητής έχει αρκετή απόκλιση στους τομείς που μελετάμε και κυρίως στη συναισθηματική οργάνωση.

Ως προς τον προφορικό λόγο, μπορεί να εκφραστεί σχετικά άνετα, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί πολύπλοκο λεξιλόγιο και ποικίλες εκφράσεις. Μπορεί να ακούει και να καταλαβαίνει αυτά που του λένε, αλλά δυσκολεύεται να συμμετέχει στη συζήτηση για πολλή ώρα αν δεν τον ενδιαφέρει το θέμα.

Ως προς την ψυχοκινητικότητα, δεν έχει μεγάλο πρόβλημα στην αντίληψη του σώματός του. Ωστόσο, δε συμμετέχει πολύ στις δραστηριότητες του μαθήματος της

γυμναστικής και ανεβαίνει τις σκάλες του σχολείου πιο αργά από τους υπόλοιπους συμμαθητές του, λόγω των τικ.

Ο μαθητής έχει το ίδιο επίπεδο ευφυΐας με τους συμμαθητές του και είναι ιδιαίτερα εφευρετικός και οξύνοους σε ό, τι αφορά τους υπολογιστές και τη λειτουργία τους. Του αρέσει να τους ανακαλύπτει και να τους επισκευάζει και τα καταφέρνει πολύ καλά σε αυτό. Ωστόσο, παρουσιάζει αδυναμία στη συγκέντρωση προσοχής, πράγμα που οφείλεται στα στοιχεία της ΔΕΠ-Υ που φέρει ο ίδιος. Εάν τον ενδιαφέρει αυτό που συζητείται στην τάξη προσέχει για λίγη ώρα, αλλιώς χαζεύει ή λέει πράγματα που δεν είναι σχετικά με το μάθημα, με αποτέλεσμα να του κάνει παρατήρηση η δασκάλα.

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση, δεν έχει ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, ούτε ενδιαφέρον για τη μάθηση. Το γεγονός ότι κάθεται στο πίσω μέρος της τάξης δίπλα στη δασκάλα της παράλληλης στήριξης, αρκετές φορές, συμβάλλει στην περιορισμένη αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και τις αδύναμες σχέσεις μεταξύ τους. Επιπλέον, από το σημείο που κάθεται δεν είναι δυνατόν να παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα, καθώς είναι το πιο μακρινό σημείο από τον διαδραστικό πίνακα και τη θέση της δασκάλας. Με άλλα λόγια, η θέση του συμβάλλει στο να γίνουν εντονότερα τα προβλήματα που προκύπτουν στον μαθητή εξαιτίας του συνδρόμου Tourette και της ΔΕΠ-Υ.

## Β. Ενδιάμεση Παρατήρηση

	(1) Προφορικός Λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα				(3) Νοητικές Ικανότητες					(4) Συναισθηματική Οργάνωση			
Επίπεδα τάξης και εξαιμώνον	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινή	Προσεπαλιερισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρώση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενι μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Σύλλογισμοί	Λογικομαθηματικές	Αυτοαναίεθθιμα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. ΣΤ' Δημ.																
A' εξ. ΣΤ' Δημ.																
B' εξ. Ε' Δημ.	●	●	●													
A' εξ. Ε' Δημ.				●		●	●	●	●	●						
B' εξ. Δ' Δημ.																
A' εξ. Δ' Δημ.																
B' εξ. Γ' Δημ.											●					
A' εξ. Γ' Δημ.																
B' εξ. Β' Δημ.																
A' εξ. Β' Δημ.																
B' εξ. Α' Δημ.																
A' εξ. Α' Δημ.																
B' εξ. Νηπ.																
A' εξ. Νηπ.																
B' εξ. Προν.																
A' εξ. Προν.																

Η ενδιάμεση άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε 80 ώρες έπειτα από την έναρξη της παρατήρησης, δηλαδή 40 ώρες μετά την αρχική αξιολόγηση, περίπου στη μέση της σχολικής χρονιάς. Ο μαθητής έχει εξοικειωθεί λίγο με τη μαθησιακή διαδικασία και με την καινούργια δασκάλα της παράλληλης στήριξης για τη φετινή χρονιά. Η πορεία του πάει κάπως καλύτερα, ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά προβλήματα στη συμπεριφορά του και στη συναισθηματική του οργάνωση. Μάλιστα, συνέβη κι ένα περιστατικό έκρηξης θυμού στον διάδρομο του σχολείου, τον οποίο με δυσκολία μπόρεσαν να χειριστούν οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια. Μάλιστα, το συγκεκριμένο περιστατικό αποτέλεσε αφορμή για να συζητήσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για τα προβλήματα που προκαλεί ο μαθητής και για το τι μπορούν να κάνουν γι' αυτά, θέλοντας να τον απομακρύνουν από το σχολείο. Το περιστατικό αυτό έλαβε τέλος με την αποχώρηση του μαθητή από το σχολείο εκείνη τη μέρα. Την επόμενη μέρα ήταν πιο ήρεμος και δεν ξαναπροέκυψε ανάλογη αντίδραση.

Εκτός από αυτό, άλλη χαρακτηριστική συμπεριφορά του είναι η συχνή επιθυμία του μαθητή να μη θέλει να μένει στο μάθημα, αλλά να πηγαίνει στην αίθουσα των υπολογιστών για να μπει στο διαδίκτυο. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης συχνά χρησιμοποιούσε τον υπολογιστή ως επιβράβευση για ορισμένες ασκήσεις που έλυνε ο

μαθητής, αλλά πολλές φορές του επέτρεπε να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή γιατί γινόταν αρκετά επίμονος και προκαλούσε πρόβλημα στην τάξη του.

Με τα παραπάνω στοιχεία κρίθηκε σκόπιμο να παρέμβω στον συναισθηματικό τομέα του μαθητή και να τον εντάξω σε μια ομάδα ώστε να αυξηθεί η αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και να αναπτυχθούν σταδιακά όλοι οι τομείς της συμπεριφοράς του.

### Γ. Τελική Παρατήρηση

Επίπεδα τάξης και εξαμήνων	(1) Προφορικός Λόγος			(2) Ψυχοκινητικότητα			(3) Νοητικές Ικανότητες						(4) Συναισθηματική Οργάνωση			
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σήματα	Αδρή - λεπτή κινηση	Προσεσπαλειμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευράωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Σύλληψη μού	Λογικομαθηματική	Αυτοσυνείδηση	Ευδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. ΣΤ' Δημ																
A' εξ. ΣΤ' Δημ	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●						
B' εξ. Ε' Δημ																
A' εξ. Ε' Δημ																
B' εξ. Δ' Δημ											●					●
A' εξ. Δ' Δημ																
B' εξ. Γ' Δημ																
A' εξ. Γ' Δημ																
B' εξ. Β' Δημ																
A' εξ. Β' Δημ																
B' εξ. Α' Δημ																
A' εξ. Α' Δημ																
B' εξ. Νηπ																
A' εξ. Νηπ																
B' εξ. Προν.																
A' εξ. Προν.																

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε έπειτα από συνολικά 120 ώρες παρατήρησης και 25 ώρες πειράματος. Το πείραμα απαιτούσε τον χωρισμό της τάξης σε ομάδες και την ένταξη του μαθητή σε μία ομάδα που κάθετα στο μπροστινό μέρος της τάξης επιτρέποντάς του να έχει άμεση οπτική επαφή με τον διαδραστικό πίνακα, τη δασκάλα και άμεση επικοινωνία με πολλούς συμμαθητές του. Αυτό συνέβαλε στο να αυξηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα η αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του, η επικοινωνία τους και να αναπτυχθούν οι σχέσεις τους. Σταδιακά, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή του, καθώς άρχισε να συμμετέχει πιο πολύ στις δραστηριότητες του μαθήματος και στις συζητήσεις των μαθητών. Η πρώτη του αντίδραση στον χωρισμό των ομάδων ήταν θετική και η προθυμία του αρκετή.

Το πείραμα περιελάμβανε δραστηριότητες που του προκαλούσαν ευχαρίστηση, όπως ενασχόληση με τους υπολογιστές, ζωγραφική, ενημέρωση από εκπαιδευτικούς και επίσκεψη του γυμνασίου στο οποίο θα φοιτούσαν την επόμενη χρονιά. Στις περισσότερες δραστηριότητες έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ σε κάποιες ήταν το άτομο μέσα στην ομάδα που καθοδηγούσε τους υπόλοιπους. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του και στην καλύτερη αντιμετώπιση από τους άλλους. Επιπλέον, σταμάτησε να ζητάει από τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης να πηγαίνει στην αίθουσα της πληροφορικής, καθώς ήθελε να παραμένει στην τάξη, ακόμη κι αν δεν τον ενδιέφεραν όλα τα θέματα.

Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δεν καθόταν πλέον δίπλα του, αλλά βοηθούσε όλα τα παιδιά της τάξης, με αποτέλεσμα να αφήνει ελεύθερο το πεδίο να επικοινωνεί περισσότερο με τους συμμαθητές του όποτε προκύπτει κάποιο πρόβλημα και να το λύνει από κοινού με τους άλλους. Μάλιστα, εάν ενοχλούσε στην τάξη κάποια στιγμή και του έκανε παρατήρηση κάποιος συμμαθητής του, σταματούσε αμέσως τη συμπεριφορά που προκαλούσε ενόχληση, δείχνοντας να τον ενδιαφέρει πολύ η γνώμη των συνομηλίκων του.

Επίσης, άρχισε να ανοίγει τα βιβλία του, να κάνει κάποιες από τις ασκήσεις του και να συμμετέχει στο μάθημα όταν θεωρούσε κάτι ενδιαφέρον. Άρχισε να γράφει ορθογραφία χωρίς να του το ζητάει κάποια από τις δασκάλες του, θέλοντας να κάνει ό,τι κάνουν οι συμμαθητές του στην ομάδα του. Η συμπεριφορά του βελτιώθηκε και δεν ξαναπροκάλεσε πρόβλημα στο σχολείο. Δεν παρουσίασε ξανά επιθετική συμπεριφορά όπως τότε που τέθηκε το ζήτημα της απομάκρυνσής του από το σχολείο.

#### **4.7.Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων**

Για την καταγραφή των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε ο πίνακας καταγραφής της συχνότητας ορισμένων συμπεριφορών του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτόν τον πίνακα καταγραφόταν κάθε ημέρα παρατήρησης η συχνότητα εμφάνισης κάποιων προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζονταν σε κάθε διδακτική ώρα και στα διαλείμματα. Οι προβληματικές συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν είναι:

1. Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για 10 λεπτά σε αυτό που κάνει.

2.Βρίζει συχνά.

3.Έχει ξεσπάσματα θυμού.

4.Είναι πολύ επίμονος όταν θέλει κάτι.

Οι παραπάνω συμπεριφορές δυσχεραίνουν την ένταξή του στην ομάδα της τάξης, την κοινωνικοποίησή του και τις επιδόσεις του στα μαθήματα. Αξίζει να τις μελετήσει κανείς, καθώς η καταγραφή τους μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση πρακτικών που θα είναι ωφέλιμες για τον μαθητή. Επιπλέον, η καταγραφή της συχνότητάς τους και η πραγματοποίηση παρεμβάσεων μπορούν να οδηγήσουν στο να εντοπιστούν μέθοδοι και πρακτικές που θα βελτιώσουν αυτές τις συμπεριφορές.

### Ωρολόγια καταγραφή της συμπεριφοράς

A. Κατά τη διάρκεια της Παρατήρησης.

Προβληματική συμπεριφορά	1 <sup>η</sup> Ώρα	Διάλειμμα	2 <sup>η</sup> ώρα	3 <sup>η</sup> ώρα	Διάλειμμα	4 <sup>η</sup> ώρα	Διάλειμμα	5 <sup>η</sup> ώρα
1.Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για 10 λεπτά σε αυτό που κάνει.	4	2	4	3	2	4	3	4
2.Βρίζει συχνά.	3	3	3	4	3	5	3	5
3.Έχει ξεσπάσματα θυμού	0	0	0	1	1	1	0	0
4.Είναι πολύ επίμονος όταν θέλει κάτι	1	0	2	2	0	3	2	3

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο μαθητής παρουσίαζε ορισμένες συμπεριφορές που επηρέαζαν τη σχέση του με τους συμμαθητές του, το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και την αυτό-εικόνα του. Με άλλα λόγια παρουσίαζε

συμπεριφορές που επηρέαζαν αρνητικά τη συναισθηματική του οργάνωση. Αυτές οι συμπεριφορές καταγράφονταν σε κάθε διδακτική ώρα στον παραπάνω πίνακα κάθε ημέρα παρατήρησης. Κατά μέσο όρο η συχνότητα παρουσίασης των συμπεριφορών που προαναφέρθηκαν παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα. Όπως φαίνεται, ο μαθητής περισσότερο δυσκολευόταν στο να διατηρήσει την προσοχή του σε κάτι για πάνω από 10 λεπτά και στο να συγκρατήσει τον εαυτό του από το να μην βρίζει. Είναι και τα δύο στοιχεία του συνδρόμου Tourette και ΔΕΠ-Υ, τα οποία δυσχεραίνουν την σχολική του επίδοση και την κοινωνικοποίησή του.

Ο μαθητής, όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό από τον πίνακα, τις πρώτες ώρες είναι λίγο πιο προσεκτικός από τις υπόλοιπες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όταν κουράζεται η συμπεριφορά του γίνεται πιο αντιδραστική και ο λόγος του πιο χειμαρρώδης. Κατά μέσο όρο, ο μαθητής, δυσκολευόταν κάθε διδακτική ώρα να διατηρήσει την προσοχή του περίπου 3 φορές, με το μέγιστο να είναι 4 φορές σε μία διδακτική ώρα. Αυτό συνέβαινε καθώς τα θέματα που αφορούσαν τα μαθήματα λίγες φορές τον ενδιέφεραν ή άπτονταν των ενδιαφερόντων του. Επιπλέον, το μάθημα γινόταν κυρίως μετωπικά, με τη χρήση διαδραστικού πίνακα, με τον μαθητή να κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας και να μη συμμετέχει στο μάθημα. Δεν ήταν λίγες οι φορές που ήθελε να πάει στην αίθουσα πληροφορικής να περιηγηθεί στο διαδίκτυο μιας και αυτό τον ευχαριστούσε περισσότερο.

Περίπου 4 φορές ανά διδακτική ώρα έβριζε καθώς μιλούσε, με μέγιστο αριθμό τις 5 φορές σε μία διδακτική ώρα. Ο μαθητής, κυρίως όταν κουραζόταν ή ήθελε την προσοχή των συμμαθητών του και της δασκάλας του ή επιθυμούσε να συμμετέχει με κάποιον τρόπο στο μάθημα, έβριζε και προξενούσε πολλές φορές την αντίδραση της δασκάλας που προσπαθούσε ήρεμα και με συζήτηση να ηρεμήσει τον μαθητή. Οι συμμαθητές του τις περισσότερες φορές δεν αντιδρούσαν κι έκαναν σαν να μη συνέβαινε τίποτα, αλλά μερικές φορές γέλαγαν χαμηλόφωνα αν τους φαινόταν κάτι αστείο. Ο μαθητής γνώριζε ότι δεν πρέπει να βρίζει και ότι αυτό που λέει δεν γίνεται αποδεκτό από τη δασκάλα, αλλά δεν τον εμπόδιζε κάτι από το να το κάνει.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης παρουσίασε 2 ξεσπάσματα θυμού. Το ένα οφειλόταν στο ότι η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δεν τον άφηνε να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή της τάξης την ώρα του διαλείμματος γιατί αυτόν τον υπολογιστή τον χρησιμοποιεί μόνο η δασκάλα της τάξης. Η αντίδρασή του ήταν να

βρίζει και να χτυπάει δυνατά την πόρτα της τάξης. Το δεύτερο ξέσπασμα θυμού ήταν μεγαλύτερο και οφειλόταν στο ότι δεν τον άφηναν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιήσει το ασανσέρ του σχολείου για να ανέβει στον δεύτερο όροφο, όπου βρίσκεται η τάξη του. Ο μαθητής γνωρίζει ότι δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούν το ασανσέρ οι μαθητές του σχολείου, τουλάχιστον χωρίς συνοδεία, αλλά εκείνος επέμενε πολύ, με αποτέλεσμα όταν τελικά να αντιδράσει επιθετικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να βρίζει στον διάδρομο έξω από το γραφείο της διευθύντριας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να περπατάει νευρικά στον διάδρομο και στο τέλος να πετάξει μια καρέκλα στον τοίχο με δύναμη. Η συμπεριφορά του αυτή έτυχε έντονης κριτικής από μία δασκάλα που βρισκόταν εκείνη τη στιγμή εκεί, με αποτέλεσμα να φορτιστεί ο μαθητής ακόμη περισσότερο και να δακρύσει. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης το αντιμετώπισε πιο ψύχραιμα γνωρίζοντας ότι ο μαθητής ξέρει ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό και ήθελε να του αφήσει χώρο και χρόνο να ηρεμήσει ώστε να το συζητήσουν. Οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες και η κατάληξη ήταν να έρθει ο πατέρας του να τον πάρει από το σχολείο. Την επόμενη φορά που ο μαθητής πήγε στο σχολείο ήταν πιο ήρεμος και δεν ήθελε να συζητήσει πολύ για το περιστατικό.

Ως προς τον τέταρτο άξονα, ο μαθητής, ήταν πολύ επίμονος όταν ήθελε κάτι περίπου 2 φορές κάθε διδακτική ώρα, με μέγιστο αριθμό τις 3 φορές σε μία διδακτική ώρα. Ο μαθητής τις περισσότερες φορές ήταν πολύ επίμονος στο να χρησιμοποιήσει κάποιον υπολογιστή και να βγει από την τάξη, μιας και δεν τον ενδιέφεραν αυτά που έκαναν οι υπόλοιποι μαθητές. Επιπλέον ήταν πολύ επίμονος στο ότι δεν ήθελε να ανοίξει τα βιβλία του, ούτε καν να τα βγάλει από την τσάντα του. Έβγαζε ιδιαίτερο αρνητισμό στη μαθητική διαδικασία και απέφευγε με κάθε τρόπο να λαμβάνει μέρος σε αυτή. Όσο περνούσαν οι ώρες και κουραζόταν όλο και πιο πολύ, αρνιόταν ακόμη περισσότερο να κάνει αυτά που του ζητούνταν αντιδρώντας μερικές φορές και άσχημα.



## B. Μετά το Πείραμα

Προβληματική συμπεριφορά	1 <sup>η</sup> Ώρα	Διάλειμμα	2 <sup>η</sup> ώρα	3 <sup>η</sup> ώρα	Διάλειμμα	4 <sup>η</sup> ώρα	Διάλειμμα	5 <sup>η</sup> ώρα
1. Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του για 10 λεπτά σε αυτό που κάνει.	2	2	2	2	1	3	2	3
2. Βρίζει συχνά.	2	2	1	3	2	3	3	3
3. Έχει ξεσπάσματα θυμού	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Είναι πολύ επίμονος όταν θέλει κάτι	1	0	1	1	0	2	2	3

Κατά τη διάρκεια του πειράματος, καθώς και μετά το πείραμα, η συμπεριφορά του μαθητή βελτιώθηκε αισθητά. Ως προς τον πρώτο άξονα, ο μαθητής, δε διατηρούσε την προσοχή του 2 φορές περίπου ανά διδακτική ώρα, με μέγιστο αριθμό τις 3 φορές σε μία διδακτική ώρα. Ο μαθητής μετακινήθηκε από το πίσω μέρος της αίθουσας στο μπροστινό και εντάχθηκε σε μία ομάδα συμμαθητών του που είχαν καλές σχέσεις από πριν, με αποτέλεσμα να νιώθει περισσότερη άνεση και ασφάλεια. Άρχισε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του σε μεγαλύτερο βαθμό από πριν και να συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες με ενδιαφέρον και ιδιαίτερη προθυμία. Ένωθε να είναι μέλος μίας ομάδας, δηλαδή να ανήκει κάπου, με αποτέλεσμα να θέλει να επικεντρώνεται σε όσα έκαναν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στο να διατηρεί την προσοχή του στο μάθημα για πάνω από 10 λεπτά 34,6 % περισσότερο απ' ό,τι πριν γίνει το πείραμα.

Ως προς τον δεύτερο άξονα, ο μαθητής έβριζε περίπου 2 φορές ανά διδακτική ώρα κατά τη διάρκεια του πειράματος κι έπειτα από το πείραμα, με μέγιστο αριθμό τις 3 φορές σε μία διδακτική ώρα. Όταν κατά την παρατήρηση, του έλεγε η δασκάλα του να μη μιλάει άσχημα, εκείνος δεν έδινε ιδιαίτερη σημασία με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνει την ίδια συμπεριφορά, ίσως και από αντίδραση. Ωστόσο, όταν εντάχθηκε στην ομάδα και έβλεπε ότι οι συμμαθητές του ενοχλούνταν από τη

συμπεριφορά του, εκείνος την περιόριζε για να γίνεται αποδεκτός από τους άλλους και συμπαθής. Μπορεί, όμως, ορισμένες φορές να έβριζε χαριτολογώντας για να τους κάνει να γελάσουν και να τον συμπαθούν ακόμη περισσότερο. Σε σχέση με την περίοδο της παρατήρησης ο μαθητής βρίζει 27% λιγότερο, ενδεχομένως κι επειδή αισθάνεται πλέον πιο άνετα, συμμετέχει στο μάθημα πιο πολύ και δεν έχει τόσο άγχος μιας και ανήκει σε μία ομάδα και έχει βελτιώσει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

Μετά το πείραμα, επιπλέον, δεν παρουσίασε κανένα ξέσπασμα θυμού, όπως παλαιότερα. Τα ξεσπάσματα θυμού μειώθηκαν κατά 100% ίσως κι επειδή συνηγορούσαν και οικογενειακοί λόγοι παλαιότερα που ενδεχομένως δεν τον απασχολούν πλέον. Όπως και να έχει φαίνεται πιο ήρεμος από παλιά και πιο χαμογελαστός, αφού περνάει περισσότερες ώρες με τους συμμαθητές του.

Τέλος, είναι επίμονος όταν θέλει κάτι μόλις 1 φορά ανά διδακτική ώρα, με μέγιστο αριθμό τις 3 φορές σε μία διδακτική ώρα, κυρίως της τελευταία, λόγω κούρασης. Είναι επίμονος 23,1% λιγότερο σε σχέση με την περίοδο πριν το πείραμα καθώς οι δραστηριότητες που κάνει τον ενδιαφέρουν πιο πολύ, είναι αρκετές φορές ομαδικές και απαιτούν τη συνεργασία της ομάδας για να ολοκληρωθούν. Επιπλέον, αξιοποιείται πιο πολύ ο υπολογιστής, ώστε να μη νιώθει την ανάγκη να πάει στην αίθουσα πληροφορικής για να περιηγηθεί στο διαδίκτυο. Δεν είναι τυχαίο που πλέον δεν ζητάει να πάει σε αυτή την αίθουσα, αλλά παραμένει στην τάξη του.

#### **4.8. Ζητήματα δεοντολογίας**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η έγγραφη άδεια των γονέων του μαθητή, που παρατίθεται στο παράρτημα. Επιπλέον, για την πραγματοποίηση της παρατήρησης και του πειράματος ήταν απαραίτητη η λήψη άδειας από τη διευθύντρια του σχολείου, τη δασκάλα της τάξης και λήφθηκε η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας.

#### **4.9. Αποτελέσματα της έρευνας - συζήτηση**

Το πείραμα που πραγματοποιήθηκε είχε θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του μαθητή και στον συναισθηματικό του τομέα, κυρίως στο αίσθημα αυτοπεποίθησης του μαθητή και στη συνεργασία του με τους άλλους. Βελτιώθηκαν

αρκετά σημεία της συμπεριφορά του, καθώς και η σχέση του με τους συμμαθητές του και η αντιμετώπισή του από αυτούς. Ο μαθητής, ενταγμένος πλέον σε μία ομάδα συμμαθητών του που τον αποδέχονται, τον βοηθούν και τον θέλουν για φίλο τους, αισθάνεται περισσότερη άνεση μέσα στην τάξη του, την οποία δε θέλει να αποχωρίζεται συχνά, όπως παλιά. Η μετακίνησή του στο μπροστινό μέρος της τάξης, απέναντι από τον διαδραστικό πίνακα και κοντά σε αρκετούς συμμαθητές του, συνέβαλε στο να προσέχει πιο πολύ στο μάθημα, να κάνει λιγότερη φασαρία και να συμμετέχει πιο ενεργά στο μάθημα. Το θέμα του Project του προσέλκυσε το ενδιαφέρον και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι συμμαθητές του που ήταν στην ίδια ομάδα με εκείνον ήταν φίλοι του είχε ως αποτέλεσμα να συμμετέχει πιο πολύ στο μάθημα, να διατηρεί για περισσότερη ώρα την προσοχή του, να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και να δείχνει ότι αισθάνεται πιο άνετα που βρίσκεται στο σχολείο. Δεν διστάζει τόσο όσο πριν να συμμετέχει σε όσα κάνει η δασκάλα, γεγονός που δείχνει ότι έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, δεν θέλει πλέον να βγαίνει από την τάξη του συχνά, όπως γινόταν πριν που ήθελε περισσότερο να ασχολείται με κάποιον υπολογιστή στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου.

Η συμπεριφορά του, ωστόσο, δεν είναι όπως θα έπρεπε ώστε να μην αντιμετωπίζει προβλήματα στην κοινωνική του ζωή. Εξακολουθεί να μιλάει με προσβλητικές εκφράσεις –είναι άλλωστε χαρακτηριστικό του συνδρόμου Tourette σε κάποιον πληθυσμό- και σχολιάζει διάφορες καταστάσεις χωρίς να σκέφτεται μήπως θα ενοχληθεί κάποιος. Είναι καταστάσεις που θα μπορούσαν να βελτιωθούν αν πραγματοποιούνταν κάποιο πρόγραμμα για αρκετό καιρό ή χρόνια και όχι με ένα πείραμα μόλις 25 ωρών. Επίσης, θα βελτιώνονταν αρκετά με την σύμπραξη της οικογένειας που δεν έχει συχνή επαφή με το σχολείο ούτε συζητά για τρόπους βελτίωσης της συμπεριφοράς του μαθητή ώστε από κοινού σχολείο και οικογένεια να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Μία κοινή γραμμή πορείας των δύο παραγόντων που παίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη του μαθητή (οικογένεια - σχολείο) με την συμβουλευτική παρουσία και της παιδοψυχιάτρου που επισκέπτεται εβδομαδιαίως, θα μπορούσε σε βάθος χρόνου να επιφέρει πολύ πιο ουσιαστικά και σταθερά αποτελέσματα στον μαθητή, αλλά και στην οικογένειά του που παρουσιάζει αδυναμία στον έλεγχο και την αντιμετώπιση του μαθητή.

Απαιτείται μια προσπάθεια από πολλά πρόσωπα, όπως την οικογένεια, τους δασκάλους, τους ειδικούς και τους μαθητές για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε η

συμπεριφορά του να ελέγχεται πιο πολύ από τον ίδιο και να παραμένει ελεγχόμενη και σε νέα πλαίσια, πέρα από την ομάδα, που δε θα του παρέχουν την ασφάλεια των οικείων του προσώπων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Συμπεράσματα – Προτάσεις – περιορισμοί της έρευνας

#### 5.1. Συμπεράσματα σε σχέση με τα διερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο μαθητής έδειξε να έχει βελτιωθεί ως προς τη συμπεριφορά του στο σχολείο και ως προς τη συναισθηματική του οργάνωση. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δείχνει να αισθάνεται πιο άνετα στην τάξη, καθώς πλαισιώνεται από συμμαθητές του με τους οποίους έχει καλές σχέσεις. Νιώθει ενταγμένος σε μία ομάδα και για όποιο πρόβλημα προκύψει απευθύνεται σε αυτή και όχι στη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Δείχνει να βάζει ορισμένα όρια στον εαυτό του, ώστε να μην του κάνουν παρατήρηση οι συμμαθητές του. Επιπλέον, έχει βελτιωθεί αρκετά και η σχέση τους, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησής του.

Ως απόρροια των παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πράγματι, η ένταξη ενός μαθητή με σύνδρομο Tourette σε μία ομάδα μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του και συγκεκριμένα, στη συναισθηματική του οργάνωση, δηλαδή, το αίσθημα αυτοπεποίθησης, το ενδιαφέρον για μάθηση, τη συνεργασία με τους άλλους και την αυτοεκτίμησή του. Μέσα σε μία ομάδα αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικές σχέσεις που έχουν βοηθήσει τον μαθητή στον οποίο διεξήχθη η έρευνα σε όλους τους τομείς της συναισθηματικής οργάνωσης.

#### 5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα είχε ορισμένα θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του μαθητή, έχοντας, ωστόσο, ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε το πείραμα ήταν αρκετά σύντομο, με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί τέτοια αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή ώστε να ενταχθεί επαρκώς στο σχολικό του περιβάλλον, αλλά και να μην είναι βέβαιο ότι τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν θα είναι μόνιμα και η βελτιωμένη του συμπεριφορά θα παραμείνει και πέρα από το πείραμα. Θα έπρεπε να εφαρμοστεί συνεργατική μάθηση, δηλαδή να χωριστούν οι μαθητές της τάξης σε ομάδες και

να πραγματοποιείται το μάθημα με συνεργατικές διαδικασίες, τουλάχιστον από την αρχή της σχολικής χρονιάς και όχι μονάχα για μόλις λίγες εβδομάδες για τους σκοπούς του πειράματος. Οι μαθητές είχαν προσαρμοστεί στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και σε ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν είναι όπως θα ήταν αν είχαν συνηθίσει να λειτουργούν σε ομάδες και είχαν ήδη προσαρμοστεί στους κανόνες της συνεργατικής μάθησης.

Επιπλέον, το project δεν πραγματοποιούταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, ούτε και κάθε μέρα, ούτε η δασκάλα της τάξης εφάρμοζε δραστηριότητες για τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών και της συνεργασίας τους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι ομάδες να μη δεθούν ιδιαίτερα, ούτε και να συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Επιπροσθέτως, η οικογένεια του μαθητή με το σύνδρομο Tourette δεν συνέβαλε καθόλου στη διαδικασία της έρευνας, ούτε και η παιδοψυχίατρός του με αποτέλεσμα να μην είναι σφαιρική η μελέτη του ζητήματος της έρευνας. Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε στην παρατήρηση και τη μελέτη ενός μονάχα μαθητή με το σύνδρομο Tourette και επομένως δε θα μπορούσε να γενικευτεί για όλες τις περιπτώσεις μαθητών με το ίδιο σύνδρομο. Για να γενικευτεί μία έρευνα θα έπρεπε το δείγμα να ήταν μεγαλύτερο και η έρευνα πιο εκτενής χρονικά.

### **5.3. Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες**

Θα ήταν πολύ χρήσιμο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες στο ίδιο ή αντίστοιχο θέμα, ώστε να βοηθηθούν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί μελετώντας αντίστοιχες έρευνες με θέμα κυρίως τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, θα μπορούσαν να βοηθηθούν στη διδακτική διαδικασία και να συμβάλουν στην καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών τους. Θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες που να επικεντρώνονται στα παιδιά με σύνδρομο Tourette και πώς αυτά μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς ο δείκτης νοημοσύνης τους κυμαίνεται στα μέσο-κανονικά επίπεδα και μπορούν χωρίς καμία αμφιβολία να είναι λειτουργικοί, αυτόνομοι, κοινωνικοί και παραγωγικοί στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και μελέτες σχετικά με το πώς μπορεί η συνεργατική μάθηση

να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν καλύτερα στον κοινωνικό τομέα, τη μάθηση και την προσωπικότητά τους.

## Βιβλιογραφία

**American Psychiatric Association. 2013.***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. United States of America : American Psychiatric Association.

**Barkley, R. A. 2006.***Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. 3. New York : Guilford Press.

**Baudrit, A. 2007.***Ηομαδοσυνεργατικήμάθηση*. Αθήνα : Κέδρος.

**Bernard, B. A., καισυν. 2009.**Determinants of quality of life in children with Gilles de la Tourette syndrome. *Movement Disorders*, 24.

**Chaturvedi, Amrita, Gartin, Barbara και Murdick, Nikki. 2011.** Tourette syndrome:Classroom implications. *Physical disabilities: Education and Related Services*, 30.

**Debes, N., Hjalgrim, H. και Skov, L. 2010.** The presence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and obsessive-compulsive disorder worsen psychosocial and educational problems in Tourette syndrome. *Journal of Child Neurology*, 25.

**Esterberg, K. G. 2002.***Qualitative methods in social research*. New York : McGraw Hill.

**Foster, Olive M. 2010.***Tourette Syndrome*. United States of America : Chelsea House , 2010.

**Graziano, Livia. 2015.** Διάλεξη με θέμα "Να δουλεύεις με την ομάδα". Τορίνο : s.n.

**Himle, M. B., καισυν. 2007.** Investigating the effects of tic suppression on premonitory urge ratings in children and adolescents with Tourette's syndrome. *Behaviour Research and Therapy*, Τόμ. 45, 12, σσ. 2964-2976.

**Houssaye, Jean. 2000.***Δεκαπέντεπαιδαγωγοί*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

**Koutsoklenis, A. και Theodoridou, Z. 2012.** Tourette Syndrome: School-based Interventions for Tics and Associated Conditions. *International Journal of Special Education*. Τόμ. 27, 3.

**Kurlan, Roger. 2005.***Handbook of Tourette's Syndrome and Related Tic and Behavioral Disorders*. 2. United States of America : Marcel Dekker.

**Kutscher, M. L. 2006.***Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, bipolar and more!* London : Kingsley Publishers.

**Leckman, J. F., King, R. A. και Cohen, D. J. 1999.** Tics and tic disorders. [συγγρ. βιβλίου] Leckman J. F. και D. J. Cohen. *Tourette's syndrome - Tics*,



*Obsessions and Compulsions: developmental psychopathology and clinical care.* New York : John Wiley and Sons Inc..

**Melillo, R. και Leisman, G. 2004.***Neurobehavioral disorders of childhood: An evolutionary perspective.* New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.

**Nussey, Claire. 2011.** An evaluation of a classroom presentation about Tourette Syndrome. London : University College.

**Prestia, K. 2003.** Tourette's Syndrome: Characteristics and Interventions. *Intervention in school and clinic*, Τόμ. 39, 2.

**Robertson, M. M. 2000.** Tourette syndrome, associated conditions and the complexities of treatment. *Brain*, 123.

**Salvia, J. και Ysseldyke, J. 2001.***Assesment.* 8. New York : Houghton Mifflin Company.

**Sandor, P. 2003.** Pharmacological management of tics in patients with TS. *Journal of Psychosomatic Research*, 55.

**Shaw , R. Steven, Woo, Amelia H. και Valo, Shana. 2007.** Tourette's Syndrome: A Primer for School Leaders. *Student Services*.

**Wilson, Jeni και Shrimpton, Bradley. 2003.** Increasing the effectiveness of education for students with Tourette Syndrome.

—. **2001.***Managing diversity: Reflections of Tourette Syndrome Sufferers.* Australia : s.n..

**Woods, D. W., και συν. 2008.***Managing Tourette Syndrome, a Behavioural Intervention for Children and Adults.* New York : Oxford University Press.

**Zinner, S. H. 2004.** Tourette syndrome-much more than tics, Part 2: Management tailored to the entire patient Τόμ. 21.

**Αβραμίδης , Ηλίας και Καλύβα, Ευφροσύνη. 2006.***Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή.* Αθήνα : Παπαζήση.

**Δροσινού, Μ., και συν. 2009.***Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

**Δροσινού, Μαρία. 2003.** Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Εθνικό Γαλλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Arion - εκπαιδευτική ανταλλαγή επίσκεψης). *Ανοιχτό Σχολείο.*

**Κογκούλης, Ιωάννης. 2004.***Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Β'.* Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

**Ματσαγγούρας, Γ. 2000.** Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: "Γιατί", "Πώς", "Πότε" και "Για ποιους". Θεσσαλονίκη : s.n..

**Ματσαγγούρας, Ηλίας. 2004.***Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

—. **2001.***Στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα : Gutenberg.

**Ματσαγγούρας, Ηλίας, και συν. 2011.***Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο.* Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

**Μπαμπινιώτης, Γ. 2004.** Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. s.l. : Κέντρο Λεξικολογίας.

**Πόρποδας, Κ. 2002.***Η Ανάγνωση.* Πάτρα : Συγγραφέα.

**Τσιναρέλης, Γεώργιος. 2013.** Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση. Αθήνα : s.n..

## Παράρτημα

Έγγραφο δήλωση της μητέρας του μαθητή ότι επιτρέπει τη συμμετοχή του στην πρακτική μου άσκηση και την έρευνα:

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο, Η.....  
γονέας του μαθητή.....  
του 24<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Καλαμάτας επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετέχει στην πρακτική άσκηση του Τμήματος Φιλολογίας, Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών.

Ο/ Η γονέας

