

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής
Εκπαίδευσης

Επιμέλεια: Τσαντάκης Χρήστος

Επιβλέποντες καθηγητές:

Α. Μπούρας

Δ. Φιλίππου

Βόλος, 2011





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9545/1

Ημερ. Εισ.: 27-09-2011

Δωρεά: Συγγραφέας

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ

2011

ΤΣΑ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα, πρώτα απ' όλα, να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλα τα άτομα εκείνα που βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο σε αυτή την εργασία.

Κατ' αρχάς όλως ιδιαιτέρως ευχαριστώ τον καθηγητή μου, κ. Αντώνη Μπούρα, ο οποίος με εμπιστεύτηκε και μου έδωσε την πολύτιμη για μένα δυνατότητα να γράψω την εργασία αυτή, καθώς επίσης και την κα. Τριανταφύλλου Ευπραξία για την άμεση και έγκαιρη καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης, την καθηγήτριά μου κ. Διαμάντω Φιλιππάτου που με τις νέες και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, διεύρυνε τους εκπαιδευτικούς μου ορίζοντες.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την φοιτήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Βρακοπούλου Σταυρούλα, η οποία με βοήθησε να βρω ορισμένα βιβλία απαραίτητα για τη συγγραφή της εργασίας αυτής, καθώς και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράστασή της.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια για προσέγγιση ενός θέματος που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, αυτό των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Γίνεται αναφορά σε όρους και έννοιες που σχετίζονται με τη διαταραχή αυτή, τις αντιλήψεις που επικρατούσαν τα τελευταία χρόνια, καθώς και στα κύρια χαρακτηριστικά της. Παρουσιάζεται, επίσης, και μια γενική ανάλυση σε ότι αφορά πρόληψη και αντιμετώπιση στα πλαίσια της σχολικής τάξης των προβλημάτων που προκαλεί.

Η εργασία αυτή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό όχι να δώσει έτοιμες συνταγές για τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να προκύψουν στη σχολική αίθουσα αλλά να πληροφορήσει, να προβληματίσει και να δώσει το έναυσμα για θεώρηση του όλου θέματος από μία διαφορετική οπτική γωνία λαμβάνοντας υπόψη και πώς νιώθουν τα παιδιά ανάλογα με την αντίδραση του/της εκπαιδευτικού.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	7
1. Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	9
2. Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	16
3. ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές δυσκολίες	23
4. Ιστορική αναδρομή της Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	28
5. Χαρακτηριστικά μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	32
5.1. Αρνητικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στη Μάθηση και στη Διδασκαλία ...	32
5.2. Θετικά χαρακτηριστικά	38
6. Αποτελέσματα των δυσκολιών στην τάξη	41
7. Τρόποι παρέμβασης	46
7.1. Τύποι προγραμμάτων παρέμβασης	46
7.2. Αρχές οργάνωσης προγραμμάτων παρέμβασης	53
7.3. Εκπαιδευτική αντιμετώπιση και τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς	59
7.4. Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος	66
7.5. Δημιουργία σωστών σχέσεων με συνομηλίκους	69
7.6. Ενέργειες για την ανάπτυξη θετής στάσης των γονέων απέναντι στη ΔΕΠ-Υ	75
7.7. Ενέργειες για την κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς	81
8. Στρατηγικές διδασκαλίας συνδεδεμένες με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	89
8.1. Στρατηγικές - Δεξιότητες Προσοχής	91
8.2. Στρατηγικές- Δεξιότητες Οργάνωσης	95
8.3. Στρατηγικές- Δεξιότητες Μνήμης	98
8.4. Στρατηγικές- Ανύψωση Αυτοεκτίμησης	101
9. Πληροφορική και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	105
10. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	107

Γενικά συμπεράσματα	112
Βιβλιογραφία.....	114

Εισαγωγή

Ο όρος «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ) αναφέρεται σε παιδιά και ενήλικες, που αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφορικές και γνωστικές δυσκολίες σε σημαντικούς τομείς της ζωής τους, όπως στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο σχολείο, στην εργασία και στην οικογένεια, εξαιτίας υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας και προβλημάτων στον έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/ΔΕΠΥ) η οποία είναι γνωστή διεθνώς ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD) αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Με δεδομένη τη μαρτυρία ότι η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι ένα κλινικό πρόβλημα με συμπεριφορικές επιπτώσεις, το πρόβλημα αυτό μπορεί να εμφανιστεί όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο καθώς και σε άλλους χώρους. Οι ψυχολογικές διαδικασίες και οι βιολογικοί μηχανισμοί που ενυπάρχουν στις προβληματικές συμπεριφορές πρέπει επομένως να εξεταστούν σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους και το ρόλο τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις όπως για παράδειγμα, στη μελέτη στο σπίτι και στις επιδόσεις μέσα στην τάξη. Όσο πιο διάχυτα και επίμονα είναι τα συμπτώματα της ΔΕΠ/ΔΕΠΥ τόσο περισσότερο η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί θα αντιδράσουν απέναντι στο παιδί.

Συνεπώς η συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠ/ΔΕΠΥ θα επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό και στο σχολικό του περιβάλλον. Οι γονείς προβληματίζονται γιατί το παιδί τους εμφανίζει ιδιαιτερότητες στην συμπεριφορά του, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και να εστιάσει την προσοχή του, ενεργεί παρορμητικά χωρίς να σκέφτεται. Επιπλέον ανησυχούν για τις επιδόσεις του παιδιού στον ακαδημαϊκό τομέα. Οι έλληνες γονείς, ωστόσο, δείχνουν να ενδιαφέρονται και να ανησυχούν περισσότερο για τη μόρφωση των παιδιών τους παρά για τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι ένα ποσοστό 10% των μαθητών στον

ελληνικό χώρο παρουσιάζει ΔΕΠ /ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές οι περισσότεροι μαθητές με ΔΕΠ /ΔΕΠΥ εξαιτίας της συχνής σχολικής αποτυχίας που βιώνουν χρειάζονται ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές με ΔΕΠ /ΔΕΠΥ συχνά επικεντρώνονται στον περιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς τους. Παρόλα αυτά, οι μαθητές αυτοί μπορεί να έχουν και μαθησιακές δυσκολίες που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση. Επιπρόσθετα, πολλοί χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές, που μπορούν να επηρεάσουν τη μελέτη των μαθητών. Όμως, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές με ΔΕΠ /ΔΕΠΥ θα πρέπει να περιλαμβάνει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει διδακτικές προσεγγίσεις που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών με ΔΕΠ /ΔΕΠΥ.

1. Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτουν: (α) τη διακριτή ορολογία, (β) χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα, (γ) σαφή πρόγνωση και (δ) πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, η ιδιαίτερη φύση του προβλήματος έχει οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπισή τους. Η οριοθέτηση και η αποσαφήνιση αυτού του πεδίου είναι αναγκαίες, καθώς μια από τις βασικότερες διαστάσεις του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου είναι η ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα.

Η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού όρου ο οποίος να περιγράφει αυτές τις δυσκολίες είναι εμφανής από την ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική κοινότητα: *μαθησιακές δυσκολίες* (learning difficulties, κυρίως στις ΗΠΑ), *αναπτυξιακή δυσλεξία* (developmental dyslexia), *ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία* (specific developmental dyslexia) και *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (specific learning difficulties, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, όρος που συχνά αντικαθιστά τον όρο *δυσλεξία*).

Ο ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης και ο μεγάλος αριθμός ορισμών αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν στο χώρο. Ενδεικτική της διαφωνίας που αφορά την έννοια της *δυσλεξίας* είναι η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας: αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος *δυσλεξία*, αργότερα υιοθετήθηκε ο όρος που αποτελούσε συνδυασμό των δύο κυρίαρχων τάσεων, δηλαδή *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία*, και πιο πρόσφατα χρησιμοποιήθηκε ξανά ο όρος *δυσλεξία* από την Ομάδα Εργασίας του Κλάδου της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (British Society, Division of Child and Educational Psychology, 1999).

Ακολουθούν τρεις σύγχρονοι ορισμοί για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία οι οποίοι είναι σε μεγάλο βαθμό αποδεκτοί στον αγγλοσαξονικό χώρο. Ο πρώτος ορισμός προτάθηκε από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών.»

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991. Πολυχρόνη et al., 2006)

Σχετικά με τον παραπάνω ορισμό, το National Joint Committee on Learning Disabilities κάνει τις παρακάτω παρατηρήσεις:

- i. Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Άτομα με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην

- αυτορρύθμιση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.
- ii. Η χρήση της λέξης «παιδιά» βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας την εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτόν είναι προτιμότερη η χρήση της λέξης «άτομα».
 - iii. Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Τονίζεται επίσης για πρώτη φορά ότι η σχέση ανάμεσα σε αυτόν που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης, θεωρήσει που διευκολύνει πολύ την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων
 - iv. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας μαζί με τις οποίες όμως είναι δυνατό να συνυπάρχουν.

(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991)

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.»

(International Dyslexia Association, 2002)

Στον προηγούμενο ορισμό της Διεθνούς Εταιρίας Δυσλεξίας τονίζονται η νευρολογική βάση της δυσλεξίας, ο αποκλεισμός των περιβαλλοντικών αιτιών και η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για την καλύτερη πρόγνωση στην ενήλικη ζωή.

Ο επόμενος λειτουργικός ορισμός, που διατυπώθηκε πρόσφατα από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία, επικεντρώνεται κυρίως στις δυσκολίες στην ορθογραφία και την ανάγνωση σε επίπεδο λέξης, και δεν χρησιμοποιεί το κριτήριο του επαρκούς νοητικού δυναμικού:

«Η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση και/ή στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και ότι επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες.»

(British Psychological Society, 1999)

Τελευταία προτιμούνται οι «λειτουργικοί ορισμοί», όπως αυτός της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, που προσδιορίζουν τι σημαίνει δυσλεξία διαχωρίζοντας την περιγραφή της κατάστασης από τις αιτιολογικές εξηγήσεις της. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ορισμοί που υποστηρίζουν το φωνολογικό μοντέλο ανεπάρκειας των ατόμων με δυσλεξία. (Πολυχρόνη et al., 2006).

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός, ωστόσο, είναι του Samuel Kirk (1972):

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμισία, κ.τ.λ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες.»

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

«Παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες.»

Ένα βασικό στοιχείο του ορισμού είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με το λόγο, άποψη που σήμερα συναντά όλο και ευρύτερη αποδοχή. Επίσης ο Kirk πρώτος εισήγαγε την ιδέα της ειδικής παιδαγωγικής – θεραπευτικής ανάγκης που οδήγησε στην αρχή της ανάπτυξης των θεραπευτικών προγραμμάτων λόγου – μάθησης (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Τυπικά, η *ειδική μαθησιακή δυσκολία* ορίζεται από τη σημαντική διαφορά μεταξύ του νοητικού δυναμικού του ατόμου και των δεξιοτήτων που αποκτά ανάλογα με την ηλικία του. Πρόσφατα ωστόσο, και περισσότερο στις ΗΠΑ, το μοντέλο της απόκλισης έχει δεχθεί την κριτική ότι δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών κυρίως λόγω της μεγάλης καθυστέρησης στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, διακρίνονται σαφώς από τη νοητική/γνωστική ανεπάρκεια και από διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς όπως είναι η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής, το υπερβολικό άγχος, η απουσία κινητοποίησης από την πλευρά των μαθητών για συγκεκριμένες προσπάθειες κ.λπ. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι υπόλοιπες δυσκολίες, καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα: τη σχολική δυσκολία. Ως πιθανές αιτίες των σχολικών δυσκολιών γενικά αναγνωρίζονται η νοητική υστέρηση, τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα, η πολιτισμική στέρηση, οι φυσικές αναπηρίες, οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες και οι μαθησιακές δυσκολίες (γενικές και ειδικές).

Σε αντιδιαστολή, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως αδυναμία του παιδιού σε μια ή περισσότερες περιοχές, η οποία εξ ορισμού δεν οφείλεται σε νοητικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς παράγοντες ή σωματικές αναπηρίες. Εντούτοις ο αρνητικός προσδιορισμός («δεν

οφείλεται») αυξάνει ελάχιστα την εννοιολογική σαφήνεια και δίνει μικρά περιθώρια κατανόησης. Οι παράγοντες που «εξ ορισμού» αποκλείονται στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών είναι δυνατόν να συνυπάρχουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό και να εμποδίζουν τις γνωστικές ή γλωσσικές ικανότητες των παιδιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών λαμβάνονται υπόψη τέσσερα κατ'εξοχήν εννοιολογικά στοιχεία: (α) η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον όρο, (β) η συζήτηση για μια νευρολογική βάση των δυσκολιών, (γ) η απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίτευξης και (δ) ο αποκλεισμός πολιτισμικών, αισθητηριακών και οικονομικών δυσκολιών. Όπως προαναφέρθηκε, οι δυσκολίες του παιδιού μπορεί να εμφανίζονται σε πολλές περιοχές, όπως είναι η ανάγνωση, η ομιλία, η γραπτή έκφραση, η αριθμητική. Οι δυσκολίες εκφράζονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες στο κάθε παιδί και αυτό τεκμηριώνει την άποψη ότι πρόκειται για μια σύνθετη κατηγορία που εμπεριέχει μοναδικές δυνατότητες και δυσκολίες. Κατά δεύτερον, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται σε ένα πλαίσιο και αναφέρονται σε αλληλεπίδραση, χρειάζεται να έχουμε υπόψη πως κανένα παιδί γεννιέται αναγνώστης/αναγνώστρια. Όλα τα παιδιά στις εγγράμματες κοινωνίες είναι απαραίτητο να διδαχθούν να διαβάζουν. Επιπροσθέτως, η διάγνωση των παιδιών με βάση το τι δεν είναι ή τι δεν κάνουν, συγκριτικά με το τι είναι ή τι κάνουν, θεωρείται ως ένα βαθμό ατυχής καθώς εμποδίζει την ανάπτυξη σαφών κριτηρίων.

Στη χώρα μας δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή, ωστόσο, συμπεριλαμβάνει στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άτομα που έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσιμα, και προβλέπει μια διαδικασία αξιολόγησης και υποστήριξης μέσω των πρόσφατα θεσμοθετημένων ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Με βάση την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, μόνο τα παιδιά με δυσλεξία απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αυτό όμως σημαίνει ότι υπάρχουν και

άλλα παιδιά που εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, που δεν εμπίπτουν στην κατηγορία της δυσλεξίας και δεν τυγχάνουν θεσμοθετημένης υποστήριξης.

Εκτός αυτού, η δυνατότητα προφορικής αντί γραπτής αξιολόγησης, που προβλέπεται για τους μαθητές με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει ως συνέπεια κάποιοι μαθητές να αξιολογούνται για δυσλεξία πρώτη φορά στις βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου, όταν δηλαδή υπάρχει η ανάγκη για απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις. Τέλος, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αιτημάτων που προσέρχονται στις αρμόδιες υπηρεσίες των ΚΔΑΥ επιδιώκει αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία επιβεβαιώνει την ανάγκη για αντίστοιχα μέτρα να συνοδεύονται από ουσιαστικές αλλαγές στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Πολυχρόνη et al., 2006).

2. Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως συμβαίνει και με άλλα θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσής τους, σχέση τους με τις σχολικές δραστηριότητες κτλ.)

Επιπρόσθετα, οι όροι με τους οποίους υποδηλώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και οι κατηγοριοποιήσεις τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται μ' αυτές όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα.

Για τους παραπάνω λόγους η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει διάφορες ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δύο υποκατηγορίες: (α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή και γνωστά αίτια και (β) αυτές των οποίων τα αίτια δεν είναι απόλυτα σαφή και γνωστά. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούνται δυσκολίες οι οποίες είναι συνέπεια οργανικών αναπηριών ή αδυναμιών (π.χ. προβλημάτων όρασης, ακοής, κινητικότητας κτλ.). Στη δεύτερη περίπτωση η οργανική αιτιολογία είναι λανθάνουσα και, κατά συνέπεια, μη εμφανής από την πρώτη στιγμή, ενώ για τη διάγνυσή της απαιτείται εξονυχιστική εξέταση. Τα αίτια αυτά μπορεί να είναι κληρονομικά ή επίκτητα.

Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν πιο διευρυμένο αιτιολογικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης, προσθέτοντας στα εμφανή και λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια και εξωγενείς κοινωνικοπολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ο Bradley, για παράδειγμα, διακρίνει τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών σε εξωγενή, ενδογενή και μεικτά (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

Ας προσπαθήσουμε τώρα να σκεφτούμε για λίγο τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα «συνεχές». Κάποια παιδιά δυσκολεύονται να μάθουν, αν

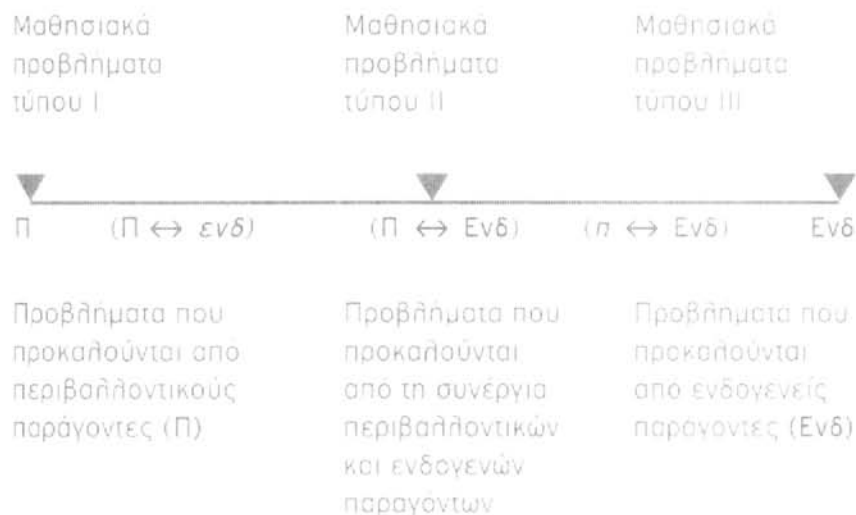
και δεν παρουσιάζουν καμία αισθητηριακή ανεπάρκεια, σοβαρή νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές. Σε αυτή τη περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πρωτογενές πρόβλημα, που η αιτία του φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με μια ήπια ενδογενή διαταραχή. Το παιδί δυσκολεύεται να μάθει ακόμα και κάτω από επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας. Ο όρος *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* αφορά αυτή τη κατηγορία. Στο άλλο άκρο του «συνεχούς» τοποθετούνται οι μαθητές που δεν μαθαίνουν όταν οι συνθήκες μάθησης είναι αντίξοες. Υπάρχουν σημαντικές μελέτες που καταδεικνύουν ότι τα παιδιά σε δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εκδηλώνουν μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Στην περίπτωση αυτή, πρόκειται κυρίως για ανεπάρκειες του περιβάλλοντος και όχι για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο μέσο του «συνεχούς» υπάρχουν παιδιά που δεν μαθαίνουν ή δεν τα καταφέρνουν επαρκώς σε συνθήκες στις οποίες οι ατομικές διαφορές και ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Σε μια τέτοια περίπτωση οι *γενικές μαθησιακές δυσκολίες* αναγνωρίζονται περισσότερο ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των ατόμων και του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης που καλείται να υποστηρίξει τα συγκεκριμένα άτομα.

Προφανώς, καμιά τυπολογία δεν εξαντλεί τις σύνθετες εκφάνσεις που παρουσιάζει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης όπως το παραπάνω μας βοηθά να κατανοήσουμε τη δυναμική τους διάσταση. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αιτία μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας. Από θεωρητικής άποψης, αναγνωρίζουμε πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν για να οδηγήσουν στην εμφάνιση και τη διατήρηση μιας δυσκολίας (Πολυχρόνη et al., 2006).

Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας ταξινόμησης είναι αυτή των Adelman και Taylor οι οποίοι χρησιμοποιούν ένα τριαδικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης, το οποίο επιτρέπει την κατηγοριοποίηση όχι μόνο των μαθησιακών προβλημάτων που οφείλονται σε νευρολογικές διαταραχές αλλά και εκείνων που προκαλούνται από ποικίλους εξωγενείς ως προς το άτομο παράγοντες (βλ. διάγραμμα 1). Συγκεκριμένα, διακρίνουν τα μαθησιακά

προβλήματα τύπου I, τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, τα **προβλήματα τύπου III**, τα οποία προκαλούνται από ενδογενείς ως προς το άτομο παράγοντες (π.χ. διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος), και τα **προβλήματα τύπου II**, τα οποία δημιουργούνται από τη συνύπαρξη και τη συνέργια περιβαλλοντικών και ενδογενών παραγόντων.

Τα προβλήματα τύπου I και III ορίζουν, όπως φαίνεται στο σχετικό διάγραμμα, τα δύο άκρα ενός συνεχούς (continuum) μαθησιακών προβλημάτων, ενώ τα προβλήματα τύπου II τοποθετούνται στο μέσο του. Μεταξύ των τριών αυτών τύπων μπορούν να τοποθετηθούν πολλά άλλα προβλήματα, στα οποία είτε συνυπάρχουν περιβαλλοντικοί (Π) και ενδογενείς παράγοντες (Ενδ) είτε υπερισχύουν οι περιβαλλοντικοί (Π ↔ ενδ) είτε κυριαρχούν οι ενδογενείς (π ↔ Ενδ). Διαμορφώνεται έτσι ένα διαδραστικό μοντέλο (transactional model), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ταξινόμηση ευρύτατου φάσματος μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών.



Πηγή: Adelman & Taylor (1993, σελ. 22).

Διάγραμμα 1

Ταξινόμηση μαθησιακών προβλημάτων με βάση τα κύρια αίτιά τους

Οι συνηθέστερες, πάντως ταξινομήσεις των δυσκολιών αυτών βασίζονταν, κατά το παρελθόν τουλάχιστον, είτε στην αιτιολογία τους είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται.

Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες:

- i. Δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια.
- ii. Δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια.
- iii. Δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες.
- iv. Δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια

Η αιτιολογική ταξινόμηση των δυσκολιών μάθησης, ωστόσο, η οποία είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο για τη διάγνωση των δυσκολιών αυτών, αλλά και για την πρόβλεψη της εξέλιξής τους και τη μορφή της αναγκαίας παρέμβασης, έχει δύο βασικά μειονεκτήματα:

- i. Πολλές δυσκολίες μάθησης δεν έχουν εμφανή αιτιολογία και έτσι ταξινομούνται αναγκαστικά στην κατηγορία των δυσκολιών αγνώστου αιτιολογίας.
- ii. Σημαντικός αριθμός των μαθησιακών δυσκολιών, που πιθανόν να έχουν την ίδια ή παρόμοια αίτια, εκδηλώνονται κατά τρόπο διαφορετικό και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση.

Στα παραπάνω μειονεκτήματα θα προσθέταμε και ένα τρίτο: τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι μονοσήμαντα. Διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολη η εξ ολοκλήρου απόδοση μιας δυσχέρειας σε ένα συγκεκριμένο αίτιο, έστω κι αν κάποιος από αυτά θεωρείται κυρίαρχο.

Σύμφωνα με το λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με το βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Τα παιδιά, με βάση το σύστημα αυτό, διακρίνονται συνήθως σε δύο κατηγορίες: (α) σ' εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερου του μέσου όρου και για το λόγο αυτόν οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν

έναντι των άλλων, και (β) σ' εκείνα που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αρίθμηση κτλ. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσχέρειες**.

Σκόπιμη θεωρείται η αναφορά με λίγα λόγια στη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τις αδυναμίες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οποίες τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από προβλήματα μάθησης, άλλοτε πολύ σοβαρά και άλλοτε λιγότερο σοβαρά.

Οι αρχικές μελέτες για τις μαθησιακές δυσκολίες κατέτασσαν σ' αυτές τόσο τα μαθησιακά προβλήματα που προκαλούνται από σωματικές αναπηρίες και πνευματικές υστερήσεις των ατόμων όσο και τις αντίστοιχες δυσκολίες ατόμων που δεν είχαν τέτοιου είδους αναπηρίες ή ανεπάρκειες. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1944, που ίσχυε μέχρι πριν λίγα χρόνια, ταξινομούσε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε έντεκα κατηγορίες:

- i. Τα τυφλά
- ii. Τα άτομα με μειωμένη όραση
- iii. Τα κωφά
- iv. Τα άτομα με μειωμένη ακοή
- v. Τα ασθενικά
- vi. Τα διαβητικά
- vii. Τα υστερούντα στην εκπαίδευση (educationally subnormal)
- viii. Τα επιληπτικά
- ix. Τα πάσχοντα από φυσική αναπηρία
- x. Τα δυσπροσάρμοστα
- xi. Τα εμφανίζονται διαταραχές λόγου

Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή γινόταν και η ταξινόμηση των δυσκολιών μάθησης (π.χ. δυσκολίες τυφλών, των κινητικά αναπήρων, των βαρήκων, των νοητικά υστερούντων κτλ.). Ανάλογες κατηγοριοποιήσεις υπήρχαν και σε άλλες χώρες.

Αυτές οι κατηγοριοποιήσεις, ωστόσο, επικρίθηκαν για πολλούς λόγους, όπως είναι η απλουστευμένη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, η παράβλεψη του γεγονότος ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται συνήθως σε πλείονες σωματικές, νοητικές και ψυχικές δυσλειτουργίες, η παραγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει το περιβάλλον και άλλα παρόμοια. Κριτική ασκήθηκε και στη σύγχυση μεταξύ των περιορισμών που θέτουν στη μάθηση οι δυσλειτουργίες ή οι ανεπάρκειες ορισμένων οργάνων του σώματος (π.χ. της όρασης) και της ευχέρειας των γνωστικών διεργασιών του ατόμου. Για τους παραπάνω λόγους σε νεότερες προσεγγίσεις του ζητήματος καταβάλλεται προσπάθεια να γίνει διάκριση ανάμεσα στις **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** που συναντούν τα άτομα χωρίς εμφανείς σωματικές ή νοητικές αναπηρίες και στα **μαθησιακά προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες**. Η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities- N.J.C.L.D.) των Η.Π.Α. υπογραμμίζει, για παράδειγμα, ότι «ο όρος “ειδικές μαθησιακές δυσκολίες” δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης τα οποία είναι πρωτίστως αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών, ή κινητικών αναπηριών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών και περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών ελλείψεων».

Τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές, εντάσσονται από ορισμένους συγγραφείς στις **γενικές μαθησιακές δυσκολίες**. Με άλλα λόγια, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που ασκούν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής του ζωής. Οι δυσκολίες, αντίθετα, οι οποίες αφορούν σε συγκεκριμένες δυσχέρειες που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένο τομέα- π.χ. στην ανάγνωση, τη γραφή, την αρίθμηση κτλ.- και οι οποίες δεν επηρεάζουν κατ' ανάγκη τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς, είναι γνωστές ως **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν συνήθως μείωση σημαντική

μείωση στη γενική νοητική τους ικανότητα, όπως αυτή μετράται με τα συνήθη τεστ νοημοσύνης.

Παρά την ευρεία χρήση της κατηγοριοποίησης των δυσκολιών σε γενικές και ειδικές, ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν ότι και η διάκριση αυτή είναι προβληματική και δημιουργεί συχνά σύγχυση. Σημειώνεται, επίσης, ότι για το λόγο αυτόν στις ΗΠΑ παρατηρείται μια τάση αλλαγής του εννοιολογικού περιεχομένου της κατηγορίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών για να συμπεριληφθούν σε αυτό άτομα με δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να αναφέρουμε πως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα εντάσσεται, σύμφωνα με το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) το οποίο αποτελεί την τελευταία έκδοση του αμερικανικού διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών, μαζί με τη Διαταραχή της Διαγωγής και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, στην κατηγορία «Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς», και στην ευρύτερη κατηγορία «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000)

3. ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες

Ερευνητικές μελέτες οι οποίες συνέκριναν παιδιά με ΔΕΠ-Υ και παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) διαπίστωσαν ότι τα εκτελεστικά συστήματα του εγκεφάλου, στους μετωπιαίους λοβούς, που αφορούν διεργασίες όπως η προσοχή, η αυθόρμητη αντίδραση και η επίλυση προβλημάτων, εμφανίζουν διαταραχή και στις δύο ομάδες παιδιών. Συνεπώς, η αξιολόγηση των μετωπιαίων λοβών και, συγκεκριμένα, των εκτελεστικών συστημάτων μόνο, δεν αρκεί για να τεκμηριώσει την όποια διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και παιδιών με ΜΔ. Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, μια μελέτη η οποία συνέκρινε τα παιδιά με ΜΔ με και χωρίς ΔΕΠ-Υ διαπιστώθηκε ότι παιδιά που παρουσιάζουν ΜΔ και παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΜΔ συνιστούν δύο ξεχωριστές νευρογνωστικές οντότητες και όχι μια αδιάσπαστη αλληλουχία οξύτητας και βαθμού. Τα μαθησιακά προφίλ αυτών των παιδιών αντιπροσωπεύουν διαφορετικές νευρογνωστικές λειτουργίες. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η ΔΕΠ-Υ είναι περισσότερο μια συσχετιζόμενη διαταραχή παρά μια μαθησιακή δυσκολία, ενώ οι επιπτώσεις της ΔΕΠ-Υ στις Μαθησιακές Δυσκολίες ποικίλλουν μεταξύ των παιδιών.

Με δεδομένη αυτού του είδους τη μαρτυρία, είναι προφανές ότι, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι δυνατόν να εμφανίζουν και Μαθησιακές Δυσκολίες, εντούτοις, ΔΕΠ-Υ και ΜΔ αποτελούν ξεχωριστά σύνδρομα. Έχει υπολογιστεί ότι υπάρχει μια ευρέως ποικίλη επικάλυψη μεταξύ ΔΕΠ-Υ και ΜΔ, η οποία κυμαίνεται από μόλις 10%. Υποστηρίζεται ότι η μεγάλη αυτή απόκλιση που παρουσιάζεται θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα διαφορών σε ό,τι αφορά την επιλογή διαγνωστικών κριτηρίων, το χρησιμοποιημένο δείγμα μελέτης και τα εργαλεία μέτρησης, καθώς και ανακολουθιών στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε διάφορες μελέτες για να προσδιορίσουν τόσο τη ΔΕΠ-Υ όσο και τις ΜΔ.

Εκτεταμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν επίσης ΜΔ, οι οποίες μπορεί

να είναι οξείες ή ήπιες, ανάλογα με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ. Ως εκ τούτου, το θέμα ΔΕΠ-Υ με συνύπαρξη ΜΔ, ή ΜΔ οι οποίες προκαλούνται από μορφές συμπεριφοράς ΔΕΠ-Υ, αποτελεί ένα από τα κύρια σημεία της εστίασης, γι' αυτό και περιγράφεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

Οι πρωτογενείς και κύριες ανεπάρκειες της ΔΕΠ-Υ μπορούν να παρεμβληθούν στη μαθησιακή διαδικασία σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δικαιολογείται διάγνωση ΜΔ. Εναλλακτικά, οι ΜΔ μπορεί να δημιουργήσουν ένα «διασπαστικό», παρορμητικό στίλ, που διαγιγνώσκεται ως ΔΕΠ-Υ, ή, τέλος, βιολογικοί ή/και περιβαλλοντολογικοί παράγοντες είναι δυνατόν να προκαλέσουν μορφές συμπεριφοράς με συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ και ΜΔ, είτε ως συνυπάρχουσες διαταραχές είτε ανεξάρτητα.

Συνεπώς, καθώς η ΔΕΠ-Υ παρουσιάζεται, κατά κύριο λόγο, ως ένα εκπαιδευτικό, «σχολικό» πρόβλημα, ο ρόλος της γλωσσικής ανεπάρκειας (στον προφορικό ή/και στο γραπτό λόγο, στην ακοή/πρόσληψη ή/και στην κατανόηση/επεξεργασία, στην ανάγνωση ή/και στη γραφή, στην ορθογραφία ή/και στο γραφικό χαρακτήρα) στη διαδικασία αναγνώρισης και αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ αξίζει ιδιαίτερης σκέψης και προσοχής.

Οι Purvis και Tannock (1997) εξέτασαν τις πραγματικές και νοηματικές γλωσσικές ικανότητες παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς και την επίδραση συνυπαρχόντων προβλημάτων ανάγνωσης στην απόδοσή τους. Βρήκαν ότι τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αφορούσαν ανώτερης τάξης εκτελεστική γλωσσική επεξεργασία, ενώ οι δυσκολίες των παιδιών τα οποία έχουν μόνο προβλήματα ανάγνωσης αφορούν ελλείψεις στη βασική νοηματική επεξεργασία της γλώσσας. Επίσης, οι Brock και Knapp (1996) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συγκρινόμενα με αντίστοιχες ομάδες ελέγχου, αποτελούμενες από παιδιά τα οποία δεν είχαν ΔΕΠ-Υ, πέτυχαν χαμηλότερα αποτελέσματα σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Η συνύπαρξη ΔΕΠ-Υ και Αναγνωστικών Δυσχερειών (ΑΔ) (Reading Difficulties/RD) είναι τόσο συχνή, ώστε ορισμένοι ερευνητές έχουν αρχίσει πλέον να διερευνούν επισταμένως τη φύση αυτής της μεταξύ τους σχέσης. Για παράδειγμα οι McGee & Share (1988) υποστήριξαν ότι οι ΑΔ οδηγούν στην ανάπτυξη συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ. Αντιθέτως, οι DuPaul & Stoner (1994)

παρατήρησαν ότι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ΔΕΠ-Υ οδηγεί σε εκδηλώσεις και συμπτώματα ΑΔ.

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί αυτή η ασυμφωνία απόψεων, διερευνήθηκαν χαρακτηριστικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών με ΑΔ και παιδιών με ΔΕΠΥ. Τα ευρήματά δείχνουν ότι:

- i. Τα παιδιά των ομάδων που είχαν μόνο ΔΕΠ-Υ και ΑΔ+ΔΕΠ-Υ επέδειξαν σημαντικά περισσότερο υπερκινητικές συμπεριφορές, στο σπίτι, σε σύγκριση με παιδιά ομάδων σύγκρισης που είχαν μόνο ΑΔ και με παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ.
- ii. Στο σχολείο, εντούτοις, παιδιά από τις ομάδες με ΑΔ μόνο, ΔΕΠ-Υ μόνο και ΑΔ+ΔΕΠ-Υ επέδειξαν σημαντικά περισσότερο υπερκινητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με παιδιά από άνευ διαταραχών ομάδα ελέγχου.
- iii. Σε ό,τι αφορά τις αντικοινωνικές συμπεριφορές, παιδιά της ομάδας ΑΔ+ΔΕΠ-Υ επέδειξαν σημαντικά περισσότερο αντικοινωνικές συμπεριφορές σε σύγκριση με παιδιά οποιασδήποτε άλλης ομάδας.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να μην οδηγούν σε σαφές και οριστικό συμπέρασμα, καθώς τα ευρήματα δείχνουν ότι παιδιά από τις ομάδες αυτές δεν έχουν σταθερές συμπεριφορές και μπορούν να επιδεικνύουν είτε μια «διάχυτη» και «καθολική» είτε μια «περιστασιακή» παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς.

Μια ερευνητική μελέτη, διάρκειας εννέα ετών, σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι πιθανές αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ υπερκινητικότητας και ΑΔ, οι οποίες θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν τη συχνή συνύπαρξή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση, τα ευρήματα παρείχαν ελάχιστη στήριξη στην ιδέα ότι εμμένουσα ΑΔ οδηγεί στην ανάπτυξη υπερκινητικότητας, ούτε και αύξαναν την πιθανότητα ότι η υπερκινητικότητα, όποτε ήταν παρούσα, θα συνέχιζε να υπάρχει. Επίσης, υπήρξε ελάχιστη μαρτυρία ότι στις περιπτώσεις που τα χαρακτηριστικά της υπερκινητικότητας επέμεναν, αυτό

ήταν κάτι που οδηγούσε στην ανάπτυξη ΑΔ ή ότι αυτό αύξανε την πιθανότητα ότι η ΑΔ, όποτε ήταν παρούσα, θα επέμενε να υπάρχει.

Από την άλλη πλευρά, η συνύπαρξη ορθογραφικών δυσχερειών και ΔΕΠ-Υ εξηγήθηκε ως οφειλόμενη σε γενετικούς παράγοντες, οι οποίοι οδηγούσαν σε μια μόνο από τις δύο καταστάσεις – με τη δεύτερη εξ αυτών αναφέεται ως συνέπεια της πρώτης. Επιπλέον, ο Chadwick και οι συνεργάτες του (1999) υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματά τους γύρω από τη φύση της συνδετικής σχέσης μεταξύ υπερκινητικότητας και δυσκολίας στην ανάγνωση δείχνουν ότι καμία από τις δύο αυτές καταστάσεις δεν οδηγεί στην ανάπτυξη της άλλης και αποφαίνονται ότι τα μακροπρόθεσμα ευρήματά τους είναι συνεπή με την ιδέα ενός κοινού γενετικού παράγοντα – ή ενός συνόλου παραγόντων που υποκρύπτονται τόσο από την υπερκινητικότητα όσο και από τις μαθησιακές δυσκολίες και ασκούν σχετικά ανεξάρτητες επιδράσεις σε αυτούς τους δύο τομείς λειτουργίας.

Εντούτοις, ερευνητική μαρτυρία από άλλες μελέτες υποδηλώνει ότι η αιτία για την οποία τα παιδιά τα οποία προηγουμένως έχουν ταυτοποιηθεί ως έχοντα γλωσσικά προβλήματα είναι πιθανότερο να αναγνωριστούν μέσα στο σχολικό σύστημα ως έχοντα ανάγκη βοήθειας είναι επειδή τείνουν να παρουσιάζουν εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς, σχετιζόμενα με τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ και είναι περισσότερο πιθανό να πληρούν το κριτήριο ότι εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι Cohen και Menna και οι συνεργάτες τους (1998) εξέτασαν τα χαρακτηριστικά κοινωνιογνωστικής επεξεργασίας, την κλίμακα ψυχιατρικής διαταραχής και τη βαθμολόγηση συμπεριφοράς 350 παιδιών, ηλικίας μεταξύ 7 και 14 ετών. Παιδιά με πιστοποιημένες και μη γλωσσικές διαταραχές και με φυσιολογικά αναπτυσσόμενες γλωσσικές δεξιότητες παραπέμφθηκαν, διαδοχικά, σε παιδιατρικές ψυχιατρικές υπηρεσίες. Παιδιά με πιστοποιημένες γλωσσικές δυσκολίες ήταν πιθανότερο να διαγνωστούν ως έχοντα ΔΕΠ-Υ παρά εκείνα με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Επιπλέον, παιδιά με πιστοποιημένα γλωσσικά προβλήματα αξιολογούνταν, από γονείς και εκπαιδευτικούς εξίσου, ότι είχαν σοβαρότερα προβλήματα συγκέντρωσης, επιπλέον του ότι δεν είχαν φίλους και ήταν κοινωνικά

αποτραβηγμένα/απομονωμένα, συγκρινόμενα με παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι τα ευρήματά τους είναι συνεπή με τα αποτελέσματα άλλων μελετών, οι οποίες εξέτασαν τόσο ψυχιατρικά όσο και μη δείγματα, κατά το ότι η συνηθέστερη διάγνωση μεταξύ παιδιών με γλωσσικά προβλήματα είναι ΔΕΠ-Υ.

Επιπλέον, σχετικές μελέτες δείχνουν, σε μόνιμη βάση, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν λιγότερο καλά στα μαθήματα γενικά, παρά τα παιδιά των ομάδων ελέγχου που δεν έχουν τη διαταραχή, όπως αποδεικνύεται από τη χαμηλότερη βαθμολογία τους σε ακαδημαϊκά θέματα, την αποτυχία τους να προβιβαστούν στις τάξεις στο Δημοτικό, την παραπομπή τους σε ειδικές ή παράλληλες τάξεις, καθώς και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Μετέπειτα μελέτες παρακολούθησης και αξιολόγησης αποτελεσμάτων διαπιστώνουν ότι τα ακαδημαϊκά και μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνεχίζονται και κατά την εφηβεία και συνδέονται με χρόνια υποεπίδοση και σχολική αποτυχία.

Θα μπορούσαμε, συνεπώς να συμπεράνουμε ότι τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν να στηρίζουν τη θεωρία ότι η ΔΕΠ-Υ δεν είναι απλώς μια συμπεριφορική διαταραχή, αλλά ότι συνεπάγεται νοητικές και νευροψυχολογικές ελλειμματικότητες, με μαθησιακές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις. Ποσοστό μεταξύ 20 και 25 τοις εκατό παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν μια Μαθησιακή Δυσκολία είτε στην ανάγνωση είτε στην ορθογραφία ή στα μαθηματικά και πολύ περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον μια τυπικής, συμβατικής σχολικής τάξης (Λιβανίου, 2004).

4. Ιστορική αναδρομή της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η μελέτη του ιστορικού εμφάνισης μιας διαταραχής αποτελεί πολύ σημαντικό εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό που θέλει να μελετήσει σε βάθος αυτή τη διαταραχή και να κατανοήσει τους παράγοντες που συντέλεσαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων απόψεων σχετικά με αυτή. Όπως στη λήψη του ιστορικού θεωρείται απαραίτητη στην κλινική πράξη προκειμένου να τεθεί μια διάγνωση, έτσι και η γνώση της εξέλιξης των επιστημονικών αντιλήψεων για μια διαταραχή είναι απαραίτητη για την καλύτερη κατανόησή της.

Η μελέτη του ιστορικού εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ ως διαγνωστικής κατηγορίας βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις αντιλήψεις που επικρατούσαν κάθε εποχή σχετικά με τη διαταραχή και οι οποίες καθόριζαν και τους τρόπους παρέμβασης και αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της. Η σημασία της μελέτης του ιστορικού εξέλιξης της ΔΕΠ-Υ ενισχύεται επίσης από την παρατήρηση ότι, πολλές από τις απόψεις των ανθρώπων που πρώτοι ασχολήθηκαν συστηματικά με τη διαταραχή επανέρχονται στο προσκήνιο και επηρεάζουν άμεσα τη διαμόρφωση των σύγχρονων θεωριών.

Αναφορές σε περιπτώσεις ατόμων τα οποία παρουσίαζαν τα χαρακτηριστικά που σήμερα αποδίδονται στη ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται ήδη από την αρχαιότητα. Ο Γαληνός φέρεται να προτείνει όπιο για τα αεικίνητα, υπερενεργητικά παιδιά. Ο Σαίξπηρ, σε έναν από τους χαρακτήρες του έργου *Βασιλιάς Ερρίκος ο Όγδοος*, κάνει αναφορά σε μια αρρώστια της προσοχής. Μια μεταγενέστερη περιγραφή ενός υπερκινητικού παιδιού δίνεται στα μέσα του δεκάτου ενάτου αιώνα σε ένα ποίημα του Γερμανού γιατρού Heinrich Hoffman με τίτλο *Fidgety Phil*. Ο William James (1890) στο σύγγραμμά του *Αρχές Ψυχολογίας* περιγράφει μια φυσιολογική παραλλαγή του χαρακτήρα, που ονομάζει «εκρηκτική βούληση» (explosive will), η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες παρόμοιες με αυτές των ατόμων με ΔΕΠ-Υ.

Οι πρώτες επιστημονικές αναφορές σε συμπτώματα αυτής της διαταραχής ανάγονται στις αρχές του εικοστού αιώνα και αποδίδονται στο

γιατρό George Still (1902). Από τότε βεβαίως η ομάδα αυτή των συμπτωμάτων άλλαξε πολλές φορές ονομασία, άλλοτε διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και άλλα συμπτώματα, άλλοτε συμπυκνώθηκε γιατί κάποια από τα αρχικά συμπτώματα θεωρήθηκαν χαρακτηριστικότερα άλλων διαταραχών. Οι αλλαγές αυτές στην ονομασία σχετίζονται άμεσα τόσο με τα συμπτώματα που σε κάθε εποχή θεωρούνταν κυρίαρχα της διαταραχής όσο και με τις εκάστοτε θεωρίες που ήταν επικρατέστερες για την αιτιολογία της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία για τη ΔΕΠ-Υ, ο γιατρός George Still (1902) αναφέρεται συνήθως ως ο πρώτος επιστήμονας ο οποίος περιέγραψε κλινικά συμπτώματα που μοιάζουν με αυτά της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο πρόσφατα, οι Palmer και Finger (2001) υποστήριξαν ότι οι πρώτες επιστημονικές αναφορές για τη ΔΕΠ-Υ πραγματοποιήθηκαν το 1798 από το Σκώτο γιατρό Alexander Crichton, ο οποίος περιέγραψε με λεπτομέρειες ένα είδος διαταραχής της προσοχής, το οποίο φαίνεται να πληροί τα σύγχρονα τα σύγχρονα κριτήρια για τη ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο.

Το 1992, σε μια σειρά διαλέξεών του στο Royal College of Physicians, ο Still περιέγραψε 43 παιδιά τα οποία ήταν συχνά επιθετικά, προκλητικά και αντιστέκονταν στη πειθαρχία. Δυσκολεύονταν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, η οποία χαρακτηριζόταν συχνά από παρορμητικότητα. Έδειχναν να αδιαφορούν για την τιμωρία και τα περισσότερα ήταν υπερκινητικά και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην παρατεταμένη συγκέντρωση της προσοχής. Ο Still θεωρούσε ότι αυτά τα παιδιά ήταν άτομα με έλλειμμα στην «αναστολή της βούλησης» και στον «ηθικό έλεγχο» της συμπεριφοράς τους. Κατά τη γνώμη του Still, τα αίτια εμφάνισης της διαταραχής ήταν βιολογικά.

Το 1917-1918 ξέσπασε στη βόρεια Αμερική μια επιδημία εγκεφαλίτιδας και οι ειδικοί κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν πολλές περιπτώσεις παιδιών τα οποία επέζησαν της επιδημίας, αλλά παρουσίασαν σημαντικές ανεπάρκειες στις γνωστικές λειτουργίες και στη συμπεριφορά τους. Στις περιγραφές αυτών των ανεπαρκειών περιλαμβάνονταν πολλά από τα χαρακτηριστικά που σήμερα αποδίδονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως διαταραχή προσοχής, παρορμητικότητα, αυξημένη κινητική δραστηριότητα,

μαθησιακές δυσκολίες και αντικοινωνική συμπεριφορά. Έτσι γεννήθηκε η θεωρία της «εγκεφαλικής βλάβης». Στις επόμενες δεκαετίες (1930-1950), ο όρος «εγκεφαλική βλάβη» αντικαταστάθηκε από τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία».

Ωστόσο στη δεκαετία του 1970 η έννοια του συνδρόμου της «Ελάχιστης Εγκεφαλικής Λειτουργίας» άρχισε βαθμιαία να φθίνει, καθώς θεωρήθηκε εξαιρετικά ευρεία, ασαφής και χωρίς ιδιαίτερη σημασία για τη θεραπευτική αντιμετώπιση. Στη δεύτερη έκδοση του DSM (DSM-II, American Psychiatric Association, 1968), το σύνδρομο κάνει την εμφάνισή του με την ονομασία Υπερκινητική Αντίδραση στην Παιδική Ηλικία» και περιγράφεται με μια πρόταση: «Η διαταραχή χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα, αεικινήσια, εύκολη διάσπαση της προσοχής και μειωμένη διάρκεια προσοχής, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, και τα συμπτώματά της συνήθως εξασθενούν στην εφηβεία». Η περιγραφή αυτή αντανάκλασε την αλλαγή στις αντιλήψεις της εποχής, δεδομένου ότι είχε πραγματοποιηθεί μια μετάβαση από μια ονομασία που αναφερόταν σε έναν πιθανό αιτιολογικό μηχανισμό, σε μια περιγραφική ονομασία, συμπεριφορικά προσανατολισμένη, που αναφερόταν στο κυρίαρχο σύμπτωμα του συνδρόμου.

Το 1972 η Virginia Douglas υποστήριξε ότι το κυρίαρχο αίτιο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα υπερκινητικά παιδιά δεν είναι η ίδια η υπερκινητικότητά τους αλλά τα ελλείμματα στην παρατεταμένη προσοχή και στις διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την οργάνωση, την καταγραφή και την επεξεργασία των πληροφοριών. Η επιρροή της θεωρίας της Douglas φαίνεται να έπαιξε σημαντικό ρόλο στη μετονομασία της διαταραχής σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής στο DSM-III. Σε αυτή την έκδοση παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων: της διαταραχής προσοχής, της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας. Τα συμπτώματα που αναφέρονται στη διαταραχή προσοχής και την παρορμητικότητα, περιγράφονται ως τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του συνδρόμου.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, εμφανίστηκε μια θεωρία για τη ΔΕΠ-Υ η οποία υποστήριζε ότι η υπερκινητική συμπεριφορά ήταν αποτέλεσμα αλλεργικής ή τοξικής αντίδρασης σε ορισμένα συστατικά της διατροφής όπως οι τεχνητές χρωστικές ουσίες ή τα συντηρητικά. Η άποψη αυτή μελετήθηκε ωστόσο από πολλούς ερευνητές και τελικά η Εθνική Επιτροπή που συστάθηκε γι' αυτό το θέμα (National Advisory Committee on Hyperkinesia and Food Additives, 1980) αποφάνθηκε ότι δεν υπήρχαν στοιχεία που να επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη.

Στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM (DSM-III-R, American Psychiatric Association, 1987), το σύνδρομο συμπεριέλαβε για μια ακόμη φορά την υπερκινητικότητα στην ονομασία του και καθιερώθηκε πλέον ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα».

Κατά το δεύτερο ήμισυ του 1980, άρχισε να προβάλλεται μια νέα επιστημονική άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι η κύρια δυσκολία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ βρίσκεται στον αυτοέλεγχο και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους με βάση συγκεκριμένους κανόνες καθώς και σε μια μειωμένη ευαισθησία όσον αφορά τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Αυτή η περιορισμένη ευαισθησία θεωρήθηκε ότι είναι νευρολογικής φύσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

5. Χαρακτηριστικά μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

5.1. Αρνητικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στη Μάθηση και στη Διδασκαλία

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση της προσοχής τους, αναστολή των παρορμήσεών τους και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες.

Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων αυτών και η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο και η ηλικία του παιδιού, οι συνήθειες αντιδράσεις των γονέων στη συμπεριφορά του αλλά και οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά τα συμπτώματα εκδηλώνονται. Επομένως, η κλινική εικόνα δύο παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι πολύ διαφορετική και αντίστοιχη με την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων. Επίσης, ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων της απροσεξίας ή της παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας η εικόνα αυτή ενδέχεται να διαφοροποιείται ακόμα περισσότερο. Στη συνέχεια θα γίνει η περιγραφή της κλινικής εικόνας μιας τυπικής περίπτωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ, του Γιάννη 8 χρονών, μαθητή της Β' τάξης Δημοτικού.

Ο Γιάννης είναι ένα ζωηρό παιδί, το οποίο κινείται αδιάκοπα χωρίς να κουράζεται, ενώ δίνει την εντύπωση ότι «ζορίζεται» εξαιρετικά όταν χρειάζεται να κάνει οικονομία στις κινήσεις του. Μέσα στο σπίτι είναι αεικίνητος, τρέχει, πηδά και σκαρφαλώνει κάνοντας επικίνδυνα ακροβατικά χωρίς να φοβάται. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα όταν είναι υποχρεωμένος να μείνει

καθιστός για πολλή ώρα, όπως, για παράδειγμα, στη σχολική τάξη ή στο σπίτι την ώρα της μελέτης. Ο Γιάννης είναι αδέξιος, παραπατάει, πέφτει εύκολα και στο πέρασμά του σπρώχνει αντικείμενα και ανθρώπους χωρίς να το θέλει. Για το λόγο αυτό κάνει συχνά ζημιές μέσα στο σπίτι και είναι ιδιαίτερα επιρρεπής σε ατυχήματα. Γενικά, ο Γιάννης παρουσιάζει υπερβολικά αυξημένη κινητικότητα σε σχέση με αυτή που απαιτείται σε μια δεδομένη περίπτωση καθώς και σε σύγκριση με την κινητικότητα που αναμένεται από παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

Ο Γιάννης είναι παιδί εξαιρετικά ανυπόμονο και παρορμητικό. Δυσκολεύεται να κρατήσει τη σειρά του στα παιχνίδια και δεν περιμένει να ακούσει μέχρι το τέλος τις οδηγίες που του δίνονται προτού εκτελέσει μια δραστηριότητα. Επίσης, συχνά βιάζεται να απαντήσει πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση που του κάνουν. Θέλει να γίνεται πάντα το δικό του και δεν ανέχεται την καθυστέρηση στην εκπλήρωση των επιθυμιών του. Διακόπτει συχνά τους άλλους όταν μιλούν και στην τάξη πετάγεται χωρίς να του έχει δοθεί ο λόγος. Πολλές φορές ενεργεί απερίσκεπτα. Στο σπίτι βαριέται γρήγορα τα παιχνίδια του και παρατά γρήγορα αυτό που έχει ξεκινήσει προκειμένου να ασχοληθεί με κάτι άλλο, το οποίο θα βαρεθεί επίσης πολύ σύντομα. Ακόμη, φαίνεται να αδιαφορεί για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του τόσο σε σχέση με τους άλλους όσο και σε σχέση με τον ίδιο, με αποτέλεσμα να ενεργεί μόνο με βάση τις επιθυμίες του. Οι προηγούμενες εμπειρίες του δεν φαίνεται να επηρεάζουν καθόλου τη συμπεριφορά του.

Ο Γιάννης δίνει συχνά την εντύπωση ότι δεν ακούει όσα του λένε, ότι είναι απρόσεκτος και αφηρημένος. Στην τάξη η δασκάλα μένει έκπληκτη όταν τον ακούει να ρωτάει κάτι το οποίο είχε εξηγήσει αναλυτικά πριν πέντε λεπτά. Ο Γιάννης δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί για πολλή ώρα σε μια δραστηριότητα και μεταπηδά από τη μία ασχολία στην άλλη. Συχνά αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία του, ιδιαίτερα όταν αυτή απαιτεί πνευματική προσπάθεια και παρατεταμένη συγκέντρωση της προσοχής, ή όταν δεν κινεί το ενδιαφέρον του. Επαναλαμβάνει συχνά τα ίδια λάθη, αν και όταν του ζητήσει κανείς να πει τον κανόνα, δείχνει να τον ξέρει πολύ καλά. Οι γονείς του παραξενεύονται όταν τον βλέπουν να δυσκολεύεται τόσο πολύ να

συγκεντρωθεί όταν μελετά για το σχολείο, καταφέρνει όμως να συγκεντρωθεί πολύ εύκολα και να έχει μάλιστα και άριστες επιδόσεις όταν ασχολείται με το ηλεκτρονικό παιχνίδι που του έκαναν δώρο τα Χριστούγεννα. Εκπλήσσονται επίσης με τη δυνατότητα συγκέντρωσής του και τη γρήγορη εκτέλεση των καθηκόντων του όταν του υπόσχονται κάποια αμοιβή για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του, ο Γιάννης είναι πολλές φορές αγενής και απότομος. Συχνά αντιμιλά στους γονείς του και είναι ανυπάκουος. Οι συνεχείς παρατηρήσεις και οι τιμωρίες φαίνεται να μην έχουν καμία επίδραση πάνω του. Συχνά λέει ψέματα και μερικές φορές γίνεται επιθετικός απέναντι στα άλλα παιδιά. Κάνει συχνά «βλακείες» και οι γονείς του λένε ότι παριστάνει «τον καραγκιόζη» και ότι «φέρεται ανώριμα». Τα άλλα παιδιά αποφεύγουν τη παρέα του και δεν θέλουν να παίζουν μαζί του γιατί δεν ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού, κάνει ζαβολιές και εκνευρίζεται πολύ εύκολα όταν χάνει. Ο Γιάννης εκφράζει τα συναισθήματά του με ιδιαίτερη ένταση και είναι δύσκολο να τον ηρεμήσει κανείς. Η μητέρα του συχνά αποφεύγει να τον παίρνει μαζί της σε κοινωνικές εκδηλώσεις επειδή βρίσκεται διαρκώς σε «κατάσταση συναγερμού» προκειμένου να προλάβει τις απρόβλεπτες αντιδράσεις του. Συν τοις άλλοις, είναι ακατάστατος, χάνει συνεχώς πράγματα και η μητέρα του παραπονιέται ότι επικρατεί «χάος» στο δωμάτιό του, που ο ίδιος δεν τακτοποιεί ποτέ.

Ο Γιάννης αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και το κίνητρό του για μάθηση είναι μειωμένο. Καταφέρνει όμως να συγκρατεί ορισμένα πράγματα από τις παραδόσεις των μαθημάτων και να ανταποκρίνεται σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις της τάξης του. Συχνά μάλιστα εντυπωσιάζει με τις ευφυείς απαντήσεις του σε ορισμένες από τις ερωτήσεις της δασκάλας. Στο σπίτι, οι ώρες μελέτης είναι δραματικές για τον Γιάννη και τη μητέρα του. Ο Γιάννης αρνείται να καθίσει στο γραφείο του και όταν τελικά πείθεται, είτε με απειλές είτε με υποσχέσεις, δεν συγκεντρώνεται, διακόπτει τη μελέτη κάνοντας άσχετες ερωτήσεις και βόλτες μέσα στο δωμάτιο, και τελικά η μελέτη σταματά αργά το βράδυ χωρίς να έχει ολοκληρωθεί. Η μητέρα του ορισμένες φορές νιώθει ότι ο Γιάννης την κοροϊδεύει και «παίζει

με τα νεύρα της». Εκείνο που την εκνευρίζει ιδιαίτερα είναι ότι αυτό το παιδί δεν προσπαθεί καθόλου να είναι συνεπή και να φέρεται σωστά, και μάλιστα δίνει την εντύπωση πως το κάνει επίτηδες. Το αποτέλεσμα είναι το αγόρι να δέχεται διαρκώς παρατηρήσεις και τιμωρίες, και η μέρα του να περνά μέσα σε κλίμα έντασης και συναισθηματικής φόρτισης τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Γενικά, ο Γιάννης βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο της προσοχής γιατί η συμπεριφορά του είναι προκλητική και ενοχλεί εξαιρετικά τους άλλους. Όλοι έχουν παράπονα από αυτόν, αλλά και ο ίδιος αισθάνεται μονίμως αδικημένος γιατί όλοι τον επιπλήττουν. Ο Γιάννης είναι ένα παιδί που δημιουργεί προβλήματα στο περιβάλλον του, ταυτόχρονα όμως δημιουργεί προβλήματα και στον εαυτό του. Είναι ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, το οποίο βιώνει συχνά την αρνητική κριτική και την απόρριψη τόσο μέσα στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), το οποίο αποτελεί την τελευταία έκδοση του αμερικανικού διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών. Η αναφορά αυτή είναι σκόπιμη, καθώς θα μπορούσαμε να πούμε πως τα κριτήρια αυτά αποτελούν ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Δίνονται δύο ομάδες κριτηρίων (απροδεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας):

Απροσεξία

- i. Συχνά αποτυγχάνει να συγκεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες.
- ii. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή σε έργα ή δραστηριότητες του παιχνιδιού.
- iii. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να διεκπεραιώσει σχολικές εργασίες ή άλλα καθήκοντα που του ανατίθενται στην τάξη ή στο σπίτι (χωρίς αυτό να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή σε αποτυχία κατανόησης των οδηγιών).

- iv. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες. Συχνά αποφεύγει, αποστρέφεται ή δείχνει απροθυμία να εμπλακεί σε έργα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).
- v. Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, σχολικές εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι, μολύβια, βιβλία κ.λπ.).
- vi. Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- vii. Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

Υπερκινητικότητα

- i. Συχνά κινεί νευρικά τα χέρια και τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.
- ii. Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται να παραμείνει στο ίδιο σημείο.
- iii. Συχνά τρέχει εδώ και εκεί, σκαρφαλώνει και στριφογυρίζει με τρόπο που δεν ταιριάζει στις περιστάσεις και σε χώρους που δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και στους ενήλικες από μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανησυχίας).
- iv. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει ήσυχα σε δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο του.
- v. Συχνά βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και ενεργεί σαν «κινούμενη μηχανή».
- vi. Συχνά μιλά πολύ και ακατάπαυστα.

Παρορμητικότητα

- vii. Συχνά απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί η ερώτηση.
- viii. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του/της.
- ix. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει απρόσκλητα σε συζητήσεις ή παιχνίδια).

Έτσι λοιπόν, η κωδικοποίηση γίνεται με βάση τους παρακάτω τύπους:

- **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα Συνδιασμένος Τύπος:** Όταν πληρούνται και τα κριτήρια της απροσεξίας, αλλά και της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας κατά τους τελευταίους 6 μήνες.

- **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο:** Όταν πληρούνται τα κριτήρια της απροσεξίας, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας τους τελευταίους 6 μήνες.

- **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό-Παρορμητικό Τύπο:** Όταν πληρούνται τα κριτήρια της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, αλλά δεν πληρούνται τα κριτήρια της απροσεξίας τους τελευταίους 6 μήνες.

- **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς:** Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται διαταραχές με προεξάρχοντα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια της ΔΕΠ-Υ.

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000)

5.2. Θετικά χαρακτηριστικά

Λαμβάνοντας υπόψη μόνο την επίσημη ονομασία «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα», είναι πολύ εύκολο να εστιάσει κάποιος στα αρνητικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής, καθώς και στα προβλήματα τα οποία προκαλεί σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου που πάσχει από αυτήν. Η βιβλιογραφία, συνεπώς, που εστιάζει στα θετικά χαρακτηριστικά των ατόμων με «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα» είναι ελάχιστη.

Θα μπορούσαμε να πούμε, ωστόσο, ότι ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά ατόμων και κυρίως παιδιών με ΔΕΠΥ, τα οποία και είναι στενά συνδεδεμένα με τον δραστήριο και παρορμητικό χαρακτήρα τους είναι τα εξής:

Δημιουργικότητα – οι μαθητές με ΔΕΠΥ διαθέτουν πλούσιες ιδέες και είναι ιδιαίτερα ικανοί στο να βρίσκουν δημιουργικές λύσεις για τυχόν προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Επίσης, λόγω της ευελιξίας που παρουσιάζει ο τρόπος σκέψης τους, είναι συνήθως περισσότερο δεκτικοί σε νέες ιδέες, επιδιώκουν την ανεξαρτησία και είναι σχεδόν πάντα έτοιμοι να αυτοσχεδιάσουν.

Ενθουσιασμός και αυθορμητισμός– τα άτομα με ΔΕΠΥ διαθέτουν ελεύθερο πνεύμα και ενεργητική προσωπικότητα, ιδιότητες οι οποίες αυξάνουν τις προϋποθέσεις διεξαγωγής μιας ευχάριστης συζήτησης και ανάπτυξης μιας φιλίας. Ο ενθουσιασμός τους και ο αυθορμητισμός τους μπορεί να είναι «μεταδοτικός».

Γρήγορη σκέψη – οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν την ικανότητα να σκέφτονται γρηγορότερα, να δέχονται και να επεξεργάζονται ταχύτατα νέες πληροφορίες (εφόσον τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες), καθώς και να εκτελούν με σχετική άνεση πολλές διεργασίες την ίδια στιγμή. Ο υπερδραστήριος νους τους

δέχεται συνεχώς ερεθίσματα. Επίσης μπορούν να προσαρμοστούν με επιτυχία σε διάφορες αλλαγές.

Ενεργητικότητα – οι μαθητές με ΔΕΠΥ φαίνεται να διαθέτουν περισσότερη ενέργεια από τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, όταν η προσοχή τους εστιαστεί σε κάτι που τους ενδιαφέρει, η αντοχή και τα κίνητρά τους μπορεί να είναι φαινομενικά ανεξάντλητα.

Προσήλωση- οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν την ικανότητα να παραμένουν ενεργητικοί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε δραστηριότητες, κυρίως διαδραστικές ή χειρωνακτικές, οι οποίες τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Μπορεί μάλιστα να ξοδέψουν πολλές ώρες στη δραστηριότητα αυτή χωρίς να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάποιον ή κάτι άλλο. Η ικανότητα αυτή της προσήλωσης σε μια δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά επιτεύγματα, ανακαλύψεις και δημιουργικές καινοτομίες (Andries, 2006)

Ο μαθητής με ΔΕΠΥ, συχνά, εντυπωσιάζει με τις ευφυείς απαντήσεις του σε ορισμένες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναπόφευκτα τον χαρακτηρίζει «έξυπνο παιδί, αλλά τεμπέλη» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Πολλοί δάσκαλοι, ωστόσο, ξεχνούν ότι ένας μαθητής με ΔΕΠΥ είναι από τους πιο έξυπνους και δημιουργικούς μαθητές που υπάρχουν στην τάξη και συχνά αγνοούν το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά όχι μόνο μπορούν να βοηθήσουν άλλα παιδιά, αλλά τις περισσότερες φορές θέλουν να βοηθήσουν. Για παράδειγμα τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορούν να διδάξουν τους συμμαθητές τους την έννοια της ηθικής και της ταπεινοφροσύνης, καθώς η πλειονότητα των παιδιών αυτών έχει γνωρίσει κάποια στιγμή τα πειράγματα και τον κοινωνικό αποκλεισμό από τον περίγυρό τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά αυτά να προβάλλουν έναν πιο δυνατό και ηθικό χαρακτήρα (Andries, 2006)

Επίσης, μερικά ακόμα χαρακτηριστικά του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής που θεωρούνται θετικά προσόντα για την σχολική ζωή συνοψίζονται στα εξής:

- Ικανότητα να παρατηρούν τα γενικά σημεία του μαθήματος και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες.
- Η ανάληψη ρίσκου οδηγεί σε σημαντικές ανακαλύψεις.
- Ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών και εκτενέστερων παρατηρήσεων.
- Καλές διαπραγματευτικές ικανότητες.
- Διαισθητικότητα και αντιδραστικότητα.
- Ικανότητα υπέρ-εστίασης.

(Παπαναστασίου, 2009)

Σε αυτό το σημείο, σκόπιμη θεωρείται η αναφορά ορισμένων ανθρώπων με «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα»:

- Alexander Graham Bell – εφευρέτης του τηλεφώνου
- Thomas Edison – εφευρέτης (ο δάσκαλός του χαρακτηριστικά του είχε πει ότι ήταν πολύ χαζός για να μάθει οτιδήποτε)
- Albert Einstein – φυσικός (πρώτη φορά μίλησε στην ηλικία των τεσσάρων, έμαθε να διαβάζει όταν ήταν επτά χρονών)
- Beethoven – συνθέτης
- Wolfgang Amadeus Mozart – Γερμανός συνθέτης, πιανίστας κ.α.
- Salvador Dali – Ισπανός καλλιτέχνης
- Leonardo Davinci – Ιταλός εφευρέτης, καλλιτέχνης
- Galileo – Ιταλός μαθηματικός, αστρονόμος
- Henry Ford – εφευρέτης του σύγχρονου αυτοκινήτου
- Abraham Lincoln – πρόεδρος των ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του εμφυλίου
- Agatha Cristie – συγγραφέας
- Ernest Hemingway – συγγραφέας
- John Lennon – μουσικός
- Michael Jordan – Αμερικανός παίκτης καλαθοσφαίρισης
- Michael Phelps – Αμερικανός ολυμπιονίκης στην κολύμβηση

(Andries, 2006)

6. Αποτελέσματα των δυσκολιών στην τάξη

Η είσοδος στο σχολείο σηματοδοτεί, για πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ, την εμφάνιση νέων συμπτωμάτων που σχετίζονται με τη σχολική εργασία. Στην ηλικία αυτή τα περισσότερα παιδιά έχουν αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες τα βοηθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, όπως είναι η ικανότητα να διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα την προσοχή τους σε κάτι, να τηρούν κανόνες, να συνεργάζονται, να ακολουθούν οδηγίες. Έχουν επίσης αναπτύξει και γνωστικές ικανότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όμως, οι ικανότητες αυτές όχι μόνο δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, αλλά η ελλειμματική φύση μερικών από αυτές αποτελεί κεντρικό σύμπτωμα της διαταραχής.

Πολλοί γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ θεωρούν ότι οι δυσκολίες του παιδιού τους οφείλονται στην ανωριμότητά του και ευελπιστούν ότι αυτές θα ξεπεραστούν από μόνες τους καθώς το παιδί μεγαλώνει. Με την έναρξη του σχολείου, όμως, οι δυσκολίες αυτές όχι μόνο δε μειώνονται αλλά αρχίζουν σταδιακά να αυξάνονται, καθώς στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα προστίθενται συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες και τα παράπονα των παιδαγωγών για τη συμπεριφορά του παιδιού στη τάξη. Ένα μεγάλο μέρος των γονέων αρχίζει τότε να ανησυχεί και αναζητά τη βοήθεια του ειδικού.

Η συχνότερη παραπομπή στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα παιδιών σχολικής ηλικίας επιβεβαιώνεται και από ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο του Πειραιά, με σκοπό τη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέμπονται εκεί, διαπιστώθηκε ότι το 55,6% των 205 παιδιών του δείγματος ήταν σχολικής ηλικίας (5 ετών και 7 μηνών έως 12 ετών), ενώ μόνο το 12,2% ήταν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το 35,1% των παιδιών του δείγματος αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες. Από το ιστορικό των παιδιών αυτών διαπιστώθηκε ότι το 30,2% παρουσίαζε καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Οι δυσκολίες αυτές όμως φαίνεται ότι δεν ανησυχούσαν τους

περισσότερους γονείς, οι οποίοι κινητοποιήθηκαν μόνο εν όψει μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίστηκαν στο δημοτικό σχολείο.

Σχεδόν όλα τα παιδιά που παραπέμπονται σε υπηρεσίας ψυχικής υγείας έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο. Οι μειωμένες σχολικές τους επιδόσεις φαίνεται να σχετίζονται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την ανησυχία την οποία παρουσιάζουν τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι. Το γεγονός ότι τα πρωτογενή αυτά προβλήματα της ΔΕΠ-Υ επιδρούν αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε αρκετές μελέτες.

Λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τουλάχιστον το 56% από αυτά θα χρειαστεί βοήθεια ειδικού, το 30% ίσως επαναλάβει κάποια τάξη και το 30% ίσως φοιτήσει σε κάποια ειδική ή παράλληλη τάξη. Επίσης, ένα ποσοστό 10-35% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να εγκαταλείψει το σχολείο.

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, η υπερκινητική και παρορμητική συμπεριφορά των παιδιών αυτών τα εμποδίζει να παραμείνουν καθιστά για πολλή ώρα και να παρακολουθήσουν με ησυχία το μάθημα. Ενδεικτικά, μπορούμε να εντοπίσουμε τη συμπεριφορά αυτή στην περιγραφή της δασκάλας του Γιάννη, ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ που μας απασχόλησε στο προηγούμενο κεφάλαιο:

Ο Γιάννης είναι ένα παιδί πολύ ανήσυχο και σπάνια μένει για πολλή ώρα σε ένα σημείο. Σηκώνεται συνέχεια και κάνει βόλτες μέσα στην τάξη, πειράζοντας τους συμμαθητές του και εμποδίζοντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, όλη την ώρα ρίχνει κάτω τα βιβλία και τα μολύβια του προκαλώντας αναστάτωση ή ζητά να πάει τουαλέτα. Μέσα στην τάξη χτυπά τα χέρια του στο θρανίο ή κάνει άλλους θορύβους. Ακόμη και όταν αναγκάζεται να καθίσει, για παράδειγμα, για να εκτελέσει μια δραστηριότητα, στριφογυρίζει στην καρέκλα του, κινεί νευρικά τα χέρια και τα πόδια του και δείχνει ότι αισθάνεται εξαιρετικά άβολα. Συνηθίζει να καταστρέφει αντικείμενα δικά του αλλά και άλλων (γύρω από το θρανίο του βρίσκονται

πεταμένα σκισμένα τετράδια, βιβλία, μολύβια και άλλα). Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε κάτι περισσότερο από λίγα λεπτά και η προσοχή του διασπάται εύκολα. Όταν σημειώνει επιτυχίες ενθουσιάζεται και έχει μια ήπια, ευχάριστη και φιλική διάθεση και συμπεριφορά. Όταν όμως οι δραστηριότητες απαιτούν επιμονή και διατήρηση του ενδιαφέροντος, κυρίως αν είναι γραπτές, ο Γιάννης εκνευρίζεται και σταματά κάθε παραγωγική προσπάθεια.

Ο Γιάννης πολλές φορές δείχνει να μη νιώθει άνετα ή να αδιαφορεί για αυτά που λένε οι άλλοι. Δίνει την εντύπωση ότι τεμπελιάζει. Άλλοτε πάλι κάνει τον «παλικαρά». Έχει εριστική διάθεση με έντονα ξεσπάσματα οργής. Πειθαρχεί δύσκολα και γίνεται αυθάδης και αγενής. Τις περισσότερες φορές μετά από έντονες καταστάσεις κλαίει. Μέσα στην ομάδα της τάξης δεν έχει μεγάλη δημοτικότητα, γιατί έχει την τάση να ενοχλεί τους άλλους. Συχνά αποχωρεί από τα ομαδικά παιχνίδια, γιατί δεν τα βρίσκει με τους συμμαθητές του.

Ο Γιάννης δυσκολεύεται στην ανάγνωση ενός κειμένου ιδιαίτερα ότι αυτό δεν είναι γνωστό ή δεν το έχει προετοιμάσει. Δυσκολεύεται επίσης στη διάκριση ομόηχων συμφώνων, π.χ. διαβάζει και γράφει «δάζω» αντί «βάζω», «κάδε» αντί «κάθε». Ορισμένες φορές συγχέει την οπτική και ακουστική εικόνα ενός φθόγγου. Στη γραφή αντιστρέφει και παραλείπει γράμματα και συλλαβές και συχνά αφήνει τις λέξεις ατελείωτες. Δυσκολεύεται κυρίως στις ασκήσεις της γλώσσας, τις οποίες ολοκληρώνει συνήθως όταν του εξηγώ βήμα-βήμα τι θα κάνουμε.

Τα αποτελέσματα τις περισσότερες φορές όμως είναι η παροχή αρνητικής ενίσχυσης από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι τελικά ασχολούνται με τα παιδιά αυτά κάθε φορά που ενοχλούνται από τη συμπεριφορά τους. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλοι ασχολούνται μαζί τους κάθε φορά που γίνονται ενοχλητικά. Έτσι λοιπόν οι εγγενείς δυσκολίες αυτορρύθμισης αυξάνονται, αφού τα παιδιά δεν έχουν κανένα κίνητρο να

προσπαθήσουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και να αναστείλουν τις ανεπιθύμητες για το περιβάλλον αντιδράσεις τους.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν με συνέπεια δραστηριότητες που δεν τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Η δυσκολία αυτή καταλήγει πολλές φορές στην άσκοπη ενασχόλησή τους με άλλα πράγματα. Η συμπεριφορά τους, συνεπώς, ενδέχεται να είναι συχνά απρόβλεπτη για τους δασκάλους, καθώς ενδέχεται να τα καταφέρνουν σε μια δραστηριότητα τη μια μέρα και να αποτυγχάνουν στην ίδια δραστηριότητα την επομένη. Αυτή η ασυνέπεια στις επιδόσεις του παιδιού ερμηνεύεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως τεμπελιά ή έλλειψη προσπάθειας, και έχει ως αποτέλεσμα την άσκηση πίεσης και τη διατύπωση συνεχών παρατηρήσεων. Για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, όμως, η ασυνέπεια αυτή είναι αποτέλεσμα της παρορμητικής συμπεριφοράς του και του βαθμού κινητοποίησης και διέγερσης της προσοχής του την ώρα που ασχολείται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τελικά όμως η ερμηνεία που δίνεται στη συμπεριφορά του από το δάσκαλο και οι αρνητικές αντιδράσεις του τελευταίου σε αυτή συντελούν στην παγίωση και την επανάληψη της εν λόγω συμπεριφοράς.

Η συμπεριφορά των γονέων και των εκπαιδευτικών πολλές φορές ενισχύουν την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους που έχουν τα παιδιά αυτά. Το γεγονός αυτό, αυξάνει ακόμα περισσότερο την τάση των παιδιών αυτών να είναι απρόσεκτα και να εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια, αφού δεν πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη δική τους προσπάθεια αλλά από εξωγενείς παράγοντες. Επιπλέον, λόγω της μειωμένης διάρκειας συγκέντρωσης της προσοχής τους κατά τη μελέτη, τα παιδιά αυτά έχουν λιγότερες πιθανότητες από τους συμμαθητές τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της τάξης τους. Ακόμη λοιπόν και στη περίπτωση που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μέχρι να φτάσουν στο γυμνάσιο θα έχουν ήδη πολλά κενά τόσο στον τομέα της σχολικής μάθησης όσο και στους τομείς των ευρύτερων γνώσεών τους.

Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η βίωση επανειλημμένων εμπειριών αποτυχίας, κυρίως στο σχολικό πλαίσιο, και η υιοθέτηση της αντίληψης ότι ο

έλεγχος της συμπεριφοράς είναι εξωτερικός. Αν προσθέσουμε και τις συνεχείς επικρίσεις των ενηλίκων, κατανοούμε τους λόγους για τους οποίους η αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών με το περιβάλλον αυξάνει περισσότερο τον κίνδυνο να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της εξέλιξής τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Όταν ο μαθητής, επίσης, γεύεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα την εμπειρία της αποτυχίας, οδηγείται αυτόματα στη διαπίστωση της αδυναμίας. Νιώθει ότι είναι αδύνατο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου και είναι φυσικό να βγάλει το συμπέρασμα, συνειδητά ή ασυνειδητά, ότι αυτό που πρέπει να κάνει βρίσκεται πάνω από τις δικές του ικανότητες, άρα οι δικές του ικανότητες βρίσκονται πιο κάτω από τις ικανότητες των άλλων, αφού οι άλλοι μπορούν να συμβαδίσουν και αυτός όχι.

Η επανειλημμένη εμπειρία της αποτυχίας και η συνειδητή ή ασυνειδητή διαπίστωση της έλλειψης των ανάλογων ικανοτήτων, επιφέρουν πολλές φορές με τη σειρά τους μερική ή ολική έλλειψη αδιαφορία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκδήλωση διαφόρων φόβων απέναντι στο διδάσκοντα ή απέναντι στο σχολείο. Επιθετικότητα παρουσιάζουν, επίσης, πολλά παιδιά στη προσπάθειά τους να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής της τάξης και έτσι να αντισταθμίσουν την εμπειρία της αποτυχίας και τη διαπίστωση της ανικανότητας. Σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται ένα κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του, το οποίο είναι και αυτό ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών (Τριάρχη, 1993).

7. Τρόποι παρέμβασης

7.1. Τύποι προγραμμάτων παρέμβασης

Η ΔΕΠ/Υ είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα το οποίο αποτελείται από ένα βιο-ιατρικό συστατικό, ένα ψυχολογικό συστατικό και ένα κοινωνικό στοιχείο/ συστατικό. Ορισμένοι τύποι προγραμμάτων παρέμβασης, λοιπόν, που είναι βασισμένοι σε αυτούς τους τρεις τομείς είναι οι εξής:

➤ Πρόληψη

Πολλές δυσκολίες μπορούν τώρα να εντοπιστούν χάρη στη σύγχρονη γνώση για την εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τα προβλήματα των σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και πνευματικών αντιδράσεων βρεφών και νηπίων. Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για εκείνα που παρουσιάζουν προβλήματα στη φυσική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά ή στα μαθησιακά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η επιτυχία της αντιμετώπισης των παιδιών αυτών εξαρτάται από τη χρονική στιγμή που αρχίζει η εκπαίδευσή τους. Αυτό ακριβώς που χρειάζεται είναι η όσο το δυνατόν ενωρίτερη αναγνώριση των συμπτωμάτων μιας πιθανής μειονεξίας, έτσι ώστε με την παροχή θεραπευτικής και παιδαγωγικής βοήθειας στη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία, πολλές μεταγενέστερες δυσκολίες να μειωθούν ή να ελαχιστοποιηθούν αν δεν μπορούν να αποτραπούν. Είναι λοιπόν απαραίτητο να εντοπιστούν τα παιδιά εκείνα που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και μεταχείριση πριν από την είσοδό τους στο σχολείο, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συχνά ανέτοιμο να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και να μειώσει το άγχος γονέων και εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2007).

➤ **Φαρμακευτική Αγωγή:**

Η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι τα διεγερτικά φάρμακα (Ritalin, Dexedrine, Cylert) είναι τα πλέον αποτελεσματικά για τον περιορισμό των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στα περισσότερα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 5 ετών. Τα αντικαταθλιπτικά φάρμακα συνιστώνται σε περιπτώσεις όπου για διάφορους λόγους δεν είναι εφικτή η χορήγηση διεγερτικών ή σε περιπτώσεις όπου συνυπάρχουν διαταραχές διάθεσης.

Οι τομείς στους οποίους τα φάρμακα επιφέρουν βελτίωση είναι η συντηρούμενη προσοχή, ο έλεγχος των παρορμήσεων και η μείωση της άσκοπης δραστηριότητας κυρίως σε πλαίσια όπου απαιτείται έλεγχος της συμπεριφοράς. Με τα φάρμακα αυτά μειώνεται επίσης η θορύβηση και διασπαστική συμπεριφορά. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα οποία υποβάλλονται σε φαρμακευτική αγωγή ενδέχεται να συνεργάζονται καλύτερα με γονείς και δασκάλους και να ακολουθούν αποτελεσματικότερα εντολές και κανόνες. Σημαντική βελτίωση παρατηρείται επίσης και στις σχολικές τους επιδόσεις, χωρίς όμως η βελτίωση αυτή να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συνολική απόδοσή τους μακροπρόθεσμα.

Η αποτελεσματικότητα της φαρμακευτικής αγωγής ωστόσο δεν είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Όσον αφορά τις παρενέργειες οι πιο συνήθεις είναι τα συμπτώματα αϋπνίας και μείωση της όρεξης, ενώ έχουν σημειωθεί περιπτώσεις παιδιών με στομαχόπονο και πονοκεφάλους. Σε πιο σπάνιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε προσωρινή αναστολή της ανάπτυξης καθώς και κινητικά ή φωνητικά τικ.

Οι παράγοντες που πρέπει να συνεκτιμήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προτείνει τη χορήγηση διεγερτικών φαρμάκων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι:

1. Η ηλικία του παιδιού.
2. Η διάρκεια και σοβαρότητα των συμπτωμάτων.
3. Ο κίνδυνος τραυματισμού του παιδιού εξαιτίας της σοβαρότητα των συμπτωμάτων του.
4. Η επιτυχία προηγούμενων παρεμβάσεων.

5. Το επίπεδο άγχους.
6. Η απουσία ιστορικού κατάχρησης ουσιών από το παιδί ή τους γονείς του.
7. Η ικανότητα των γονέων να χορηγούν το φάρμακο με υπευθυνότητα, ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του γιατρού.

Η πλειονότητα των ειδικών βεβαίως συμφωνεί ότι, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου συνίσταται η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, αυτή δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό είδος παρέμβασης, αλλά να συνοδεύεται υποχρεωτικά και από άλλες μεθόδους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

➤ **Εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα:**

Τα προγράμματα αυτά αφορούν την τροποποίηση των εκπαιδευτικών συνθηκών με στόχο την υποβοήθηση της διαδικασίας της μάθησης των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει επίσης, η ένταξη της δραματοποίησης και η ενίσχυση του ρόλου της κιναισθητικής αγωγής στη διδασκαλία, οι οποίες και αντικαθιστούν άλλες, μη αποτελεσματικές για τη συγκεκριμένη περίπτωση, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Κατά τη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο σαφής ορισμός εκπαιδευτικών στόχων, η εμπλοκή μαθητή στον ορισμό των στόχων καθώς και η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Διδασκάλου, χ.χ.).

➤ **Περιβαλλοντικές Παρεμβάσεις:**

Καθώς οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν υπερβολική ευαισθησία σε εξωτερικά ερεθίσματα, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ησυχία και μια ήσυχη ατμόσφαιρα στην τάξη συγκριτικά με άλλους μαθητές προκειμένου να συγκεντρωθούν. Οι παρεμβάσεις αυτές, λοιπόν, περιλαμβάνουν τον περιορισμό σημαντικών περιβαλλοντικών θορύβων, όχι όμως σε βαθμό που να οδηγεί σε αισθητηριακή νέκρωση. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη ύπαρξης σταθερών κανόνων και ρουτινών όπως επίσης και η ανάγκη ανάπτυξης

πνεύματος αποδοχής και συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Διδασκάλου, χ.χ.).

➤ Τροποποίηση της Συμπεριφοράς

Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση 63 ερευνών από το 1971 έως το 1995 έδειξε ότι οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα, οι κλινικοί ψυχολόγοι εκτιμούν ότι για τα παιδιά με ήπια συμπτώματα ΔΕΠ-Υ οι συμπεριφορικές τεχνικές θα πρέπει να αποτελούν την πρώτη επιλογή του εκπαιδευτικού.

Οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς έχουν στόχο τη μείωση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς, την αύξηση των επιθυμητών και ενδεχομένως την ανάπτυξη νέων λειτουργικών μορφών συμπεριφοράς που δεν υπήρχαν προηγουμένως στο ρεπερτόριο του παιδιού. Οι τεχνικές αυτές είναι ποικίλες και στηρίζονται στην έννοια της διαφορικής ενίσχυσης: αρνητικής για την εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς και θετικής για την εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς. Και ενώ η αρχική τάση των ειδικών ήταν να επικεντρώνονται σε μία μόνο διάσταση της συμπεριφοράς, σήμερα ασχολούνται ταυτόχρονα με ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών.

Η εφαρμογή των τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς ως μέρος της θεραπευτικής παρέμβασης για τη ΔΕΠ-Υ δικαιολογείται ποικιλοτρόπως. Από τη στιγμή που η παραπομπή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στον ειδικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δυσκολίες που αυτά προκαλούν στους γονείς τους με τη συμπεριφορά τους, ενδείκνυται η παρέμβαση που επιχειρεί να αλλάξει τον τρόπο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Επίσης, η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή καθυστέρηση στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικευμένων κανόνων και κινήτρων. Για το λόγο αυτό ενδείκνυται η χρήση τεχνικών που τροποποιούν το είδος των ερεθισμάτων τα οποία προηγούνται μιας αντίδρασης και το είδος των συνεπειών που έπονται της αντίδρασης αυτής, προκειμένου να επιτευχθεί μείωση των πρωτογενών συμπτωμάτων της διαταραχής σε ορισμένα πλαίσια και για συγκεκριμένες

δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό το παιδί ασκείται στον έλεγχο της παρορμητικότητάς του και στην υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες ευνοούν την αξιοποίηση των ικανοτήτων του και διευκολύνουν την επικοινωνία του με τους άλλους. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά χρειάζονται βοήθεια για την αντιμετώπιση των διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν, και ο καλύτερος τρόπος είναι η εκπαίδευση των γονέων στην εφαρμογή συμπεριφορικών τεχνικών τόσο για τη θετική όσο και για την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

➤ **Εκπαίδευση γονέων**

Η ανάγκη εκπαίδευσης των γονέων – και ενδεχομένως των δασκάλων – στη χρήση τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς καταδεικνύεται επίσης από το γεγονός ότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων από το κλινικό πλαίσιο στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας δεν είναι αυτόματη. Είναι συνεπώς απαραίτητο γονείς και δάσκαλοι να εκπαιδευτούν, προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά τις αντιδράσεις του παιδιού με ΔΕΠ-Υ με τρόπο ο οποίος να ευνοεί την εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς και να αποτρέπει την εκδήλωση της αρνητικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

➤ **Γνωσιακή - συμπεριφορική παρέμβαση**

Οι Kendall και Hollon (1979, σελ 1) ορίζουν τη γνωσιακή – συμπεριφορική παρέμβαση ως μια «σκόπιμη προσπάθεια διατήρησης της αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας της τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσα σε ένα λιγότερο δογματικό πλαίσιο και ενσωμάτωσης των γνωστικών διεργασιών του πελάτη στο πλαίσιο αυτό σε μια προσπάθεια παραγωγής θεραπευτικής αλλαγής». Επομένως, η γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία αποτελεί μια επέκταση των κλασικών μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς, η οποία συμπεριλαμβάνει την κατανόηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των

πεπιοθήσεων τόσο των ίδιων των ατόμων που δέχονται τη θεραπεία όσο και των σημαντικών προσώπων του περιβάλλοντός τους.

Ο κεντρικός στόχος της γνωσιακής – συμπεριφορικής παρέμβασης είναι να βοηθήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους να μάθουν να ασκούν έλεγχο στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Στηρίζεται σε αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς και, ειδικότερα, της θεωρίας της μάθησης. Χρησιμοποιεί στρατηγικές μεθοδολογικά ορθές και εμπειρικά θεμελιωμένες και εφαρμόζει αυτές τις αρχές σε προβλήματα προσαρμογής των παιδιών και εφήβων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000)

➤ **Κοινωνική Εκπαίδευση:**

Καθώς η αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τα άτομα ΔΕΠ-Υ, πολλές τεχνικές παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και το επίπεδο αποδοχής των παιδιών που είναι χαμηλής δημοτικότητας ή δέχονται απόρριψη.

➤ **Ατομική ψυχοθεραπεία**

Η ατομική ψυχοθεραπεία έχει επίσης προταθεί ως μέθοδος αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, χωρίς όμως να υπάρχουν θετικές ενδείξεις για βελτίωση των συμπτωμάτων της διαταραχής όταν αυτή αποτελεί το μοναδικό είδος παρέμβασης. Σε ό,τι αφορά την αιτιολογία της η ΔΕΠ-Υ δεν θεωρείται συναισθηματική διαταραχή και επομένως δεν μπορούμε να αναμένουμε βελτίωση των πρωτογενών συμπτωμάτων της στηριζόμενοι στην ατομική ψυχοθεραπεία. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να συνιστά μια βοηθητική παρέμβαση, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, με σκοπό την αντιμετώπιση ορισμένων δευτερογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Κάποιες από τις παραπάνω μορφές παρεμβάσεων μελετήθηκαν περισσότερο, άλλες λιγότερο. Άλλες αποδείχτηκαν περισσότερο και άλλες λιγότερο αποτελεσματικές. Οι περισσότεροι όμως ειδικοί συμφωνούν σήμερα σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι ότι, αν και όλες οι παραπάνω μέθοδοι αποφέρουν κάποια αποτελέσματα, καμία δεν οδηγεί σε σημαντική βελτίωση όταν εφαρμόζεται μόνη της. Η σημαντικότερη και πιο μακροχρόνια βελτίωση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ προκύπτει ως αποτέλεσμα του επιτυχημένου συνδυασμού ορισμένων μεθόδων σύμφωνα με τη λεπτομερή αξιολόγηση των δυσκολιών του κάθε παιδιού και της οικογένειάς του. Το δεύτερο σημείο είναι η ανάγκη υιοθέτησης μιας συστημικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, η οποία να συμπεριλαμβάνει όχι μόνο το παιδί αλλά και τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοί του κ.α.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει τη μέθοδο που ταιριάζει περισσότερο στη φιλοσοφία του, και ο κάθε γονέας είναι ελεύθερος να εμπιστευτεί το παιδί του στον εκπαιδευτικό που η φιλοσοφία του τον πείθει περισσότερο και να αξιολογήσει τη φιλοσοφία αυτή στην πράξη ανάλογα με τα αποτελέσματα που βλέπει ή δεν βλέπει στην εξέλιξη του παιδιού του. Αυτό είναι άλλωστε και το τελικό κριτήριο αξιολόγησης όλων των παρεμβάσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

7.2. Αρχές οργάνωσης προγραμμάτων παρέμβασης

Η έρευνα επισημαίνει μερικές βασικές αρχές των προγραμμάτων παρέμβασης τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του όταν βοηθά μαθητές με δυσκολίες. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να:

- **Ενθαρρύνουν την αλληλεπιδραστική μάθηση.**
Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει και να συνδυάζει αρμονικά τις ανάγκες του μαθητή με το περιβάλλον και με το θέμα ή τη στρατηγική που πρόκειται να διδάξει για να έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σχολική μάθηση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα η οποία αρχικά μοιράζεται ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, αλλά βαθμιαία εσωτερικεύεται, δομείται με μοναδικό τρόπο από κάθε μαθητή και επανεμφανίζεται ως ατομική επίδοση. Ο διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των τελευταίων.
- **Δημιουργούν βιώματα επιτυχίας.**
Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δομεί το πρόγραμμα κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να πειραματίζονται επιτυχώς και να αναλαμβάνουν το «ρίσκο» των προσπαθειών τους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής παρά στο τι δεν μπορεί.
- **Αναγνωρίζουν τη σημασία των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και αναπαραστάσεων του μαθητή.**
Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να τα λαμβάνει σοβαρά υπόψη του και να τα ενσωματώνει στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η δόμηση της νέας γνώσης ή μιας καινούργιας δεξιότητας εξαρτάται από το τι γνωρίζει ήδη ο μαθητής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι

να διαμεσολαβεί, να παροτρύνει, να διευκολύνει και να υποστηρίζει συνεχώς το μαθητή.

- **Προετοιμάζουν τους μαθητές για τη δόμηση της νέας γνώσης ή της νέας δεξιότητας.**

Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οδηγεί το μαθητή σε μαθησιακά αδιέξοδα και κατόπιν να τον υποστηρίζει ώστε να βρει νέες λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Η προετοιμασία για μάθηση δημιουργεί συνθήκες για καλύτερη δόμηση της νέας γνώσης ή δεξιότητας. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωστοποιεί τους διδακτικούς στόχους πριν την παρουσίαση της νέας γνώσης.

- **Ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στο διδακτικό γίνεσθαι.**

Όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι μονιμότερα. Η παθητική μάθηση έχει περιορισμένης διάρκειας και κακής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα.

- **Αναπτύσσουν γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις.**

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή με προβλήματα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη προσπάθεια του δεύτερου να ξεπεράσει το πρόβλημά του ή να αναπτύξει τις ελλιπείς δεξιότητές του.

- **Αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.**

Η παρέμβαση πρέπει να βοηθά το μαθητή να αποκτήσει επίγνωση των δυνατοτήτων του και των δυσκολιών του και να τον διευκολύνει στην εύρεση, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας στρατηγικής.

- **Συνδέουν τις σχολικές δραστηριότητες με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.**

Οι μαθητές με δυσκολίες, όταν έρχονται σε επαφή με γνώσεις οι οποίες έχουν αξία μόνο στο σχολικό περιβάλλον (αδρανής γνώση), εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια.

- **Παρέχουν στο μαθητή την κατάλληλη ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται.**

Ο μαθητής δεν χρειάζεται μόνο να εξασκείται, αλλά συγχρόνως πρέπει να υποστηρίζεται καθώς εξασκείται (Σπαντιδάκης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να:

- **Παρέχει στους μαθητές χρόνο.**

Ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκτέλεση των έργων του προγράμματος είναι σημαντική παράμετρος. Βραχείας διάρκειας παρεμβάσεις εμφανίζουν βελτίωση των ασκούμενων ικανοτήτων, αλλά η διάρκεια του αποτελέσματος δεν είναι πάντοτε μεγάλη. Η μακρόχρονη άσκηση δεν εγγυάται, από την άλλη πλευρά, το επιθυμητό αποτέλεσμα αν η άσκηση που δίνεται δεν είναι επιτυχής και δεν κατανέμεται σε προβλήματα διάφορων επιπέδων δυσκολίας.

- **Δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη.**

Το κλίμα της τάξης είναι σημαντικό για την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης. Το σωστό κλίμα διευκολύνει τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, προσανατολισμού προς τη μάθηση και αποφυγής άγχους, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεπερνούν τις δυσκολίες της άσκησης και να θέλουν να συνεργαστούν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

- **Εκδηλώνει ενθουσιασμό.**

Ο ενθουσιασμός του δασκάλου είναι από τα πιο κρίσιμα συστατικά επιτυχίας ενός προγράμματος. Ευνόητο είναι ότι ο βαθμός αποδοχής του προγράμματος από το δάσκαλο, που επηρεάζει τη στάση του προς αυτό, επηρεάζει και τη διδακτική του απόδοση. Αυτός είναι ο λόγος που ο Blagg (1991) χρησιμοποίησε πολλαπλές μετρήσεις στάσεων και απόψεων των καθηγητών που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή του προγράμματος του Feuerstein ως κριτήριο επιτυχίας του προγράμματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

- **Σέβεται το εξελικτικό στάδιο των παιδιών.**

Το πρόγραμμα στηρίζεται στις ανάγκες του παιδιού και η διαμόρφωσή του αλλάζει, για να εκπληρώνει τις ανάγκες αυτές και όχι για να εισάγει τα παιδιά σε ένα προσχεδιασμένο πρόγραμμα.

- **Επικεντρώνεται στη διαδικασία.**

Αν περιμένουμε να δούμε μόνο το «τελικό προϊόν», τότε δεν μπορούμε να δούμε τις δυνατότητες, τις ανάγκες, τις αδυναμίες καθώς και την ανάπτυξη της σκέψης και του συλλογισμού του παιδιού. Όταν τιμούμε τη διαδικασία, αναγνωρίζουμε και εμπιστευόμαστε τις δυνατότητες του παιδιού για μάθηση.

- **Αναπτύσσει την ανεξαρτησία των παιδιών.**

Ο σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να στοχεύει στην ανεξαρτησία των παιδιών. Προωθούμε την ανεξαρτησία, όταν δεν κάνουμε για τα παιδιά αυτά που μπορούν να διεκπεραιώσουν μόνο τους και όταν επιτρέπουμε να ελέγχουν και να παρακολουθούν μόνο τους τη δική τους συμπεριφορά.

- **Αξιολογεί συνεχώς.**

Η αξιολόγηση των παιδιών αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής και συνεπής. Η αξιολόγηση εστιάζεται στην αξία αυτών που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά και σημειώνει πρόοδο με την πάροδο του χρόνου (Κουτσοβάνου, 2000).

- **Θέτει σαφείς στόχους.**

Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης στην τάξη πρέπει να περιλαμβάνει σαφώς καθορισμένους στόχους, οι οποίοι να αφορούν όχι μόνο τη μείωση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς αλλά και την αύξηση των επιθυμητών, καθώς και την αναπλήρωση των γνωστικών ελλειμμάτων του παιδιού. Στην αρχή οι στόχοι είναι απλοί και περιορισμένοι και βρίσκονται πολύ κοντά στο επίπεδο του παιδιού. Στη συνέχεια οι στόχοι διευρύνονται και γίνονται περισσότερο πολύπλοκοι ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού.

- **Στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα.**

Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις «φυσιολογικές» και τις αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς του παιδιού. Πρέπει να βασίζεται επίσης σε τεχνικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές και σε λειτουργικούς κανόνες που να λαμβάνουν τόσο τις αλλαγές που προκύπτουν καθημερινά στην κλινική πράξη όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η παρέμβαση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι πολύ σημαντικές για την εκπαίδευση και τις προσπάθειες βελτίωσης της προβληματικής συμπεριφοράς. Είναι φανερό ότι ο τομέας των παρεμβάσεων βρίσκεται σε

καλό δρόμο και μπορεί να επεκταθεί με την ενσωμάτωση σε αυτόν των γνώσεων που υπάρχουν και σε άλλους τομείς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

7.3 Εκπαιδευτική αντιμετώπιση και τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς

Η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στο χώρο του σχολείου περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- i. Την ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται το πρόβλημα ή τα προβλήματα (Το Α, Β, Γ, της συμπεριφοράς) και
- ii. Το σχεδιασμό του προγράμματος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Μέχρι τώρα λοιπόν, στην πορεία της εκτίμησης της προβληματικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει τα προβλήματα, τα έχει περιγράψει με όρους λειτουργικούς, έχει αποφασίσει για το κατά προτεραιότητα πρώτο πρόβλημα, έχει βρει τη συχνότητα ή τη διάρκειά του και το έχει καταγράψει. Στη συνέχεια θα πρέπει να προσπαθήσει να αναλύσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου και να ανακαλύψει τους ενισχυτές της. Συγκεκριμένα, μελετώντας τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει προσπαθεί να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήματα όπως τα εξής:

- Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δεν εμφανίζεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά;
- Αν ναι, σε τι διαφέρουν αυτές οι καταστάσεις από τις προηγούμενες;
- Ποιες συνθήκες φαίνεται πως τις επηρεάζουν;
- Τι προηγείται και έπεται της προβληματικής συμπεριφοράς;
- Ποιοι είναι οι ενισχυτές που ταιριάζουν στο παιδί;
- Ποια άλλα άτομα εκτός από τον δάσκαλο μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην πραγματοποίηση του προγράμματος;

Όπως υποστηρίζει η Σχολική Ψυχολογική Υπηρεσία ESSEX (1987) η συμπεριφορά είναι προϊόν παλιών εμπειριών, περιβαλλοντολογικών παραγόντων και συνεπακόλουθων. Χωριστά και μεμονωμένα κανένα δεν ελέγχει εξ ολοκλήρου τη συμπεριφορά του παιδιού. Για να κατανοήσει κανείς

τι κάνει τη συμπεριφορά αυτή να εμφανίζεται και να συντηρείται θα πρέπει να διερευνήσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται.

Η σειρά των γεγονότων αναφέρεται συχνά σαν το Α-Β-Γ της συμπεριφοράς. Τα γεγονότα Α που προηγούνται κάνουν το παιδί να αντιδρά με ένα τρόπο Β κι επακολουθούν οι συνέπειες Γ αυτής της συμπεριφοράς. Οι συνέπειες (Γ) επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά με το να την προκαλέσουν ή να τη καταστείλουν. Αν π.χ. ένας μαθητής αμειφθεί για κάτι που έκανε, οι πιθανότητες να το ξανακάνει είναι μεγάλες.

Τι ακριβώς συμβαίνει λοιπόν αμέσως πριν εκδηλωθεί η προβληματική συμπεριφορά και ποιες είναι οι συνέπειές της; Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τις εντοπίσει, να τις περιγράψει με σαφήνεια και να τις μελετήσει. Σ' αυτό το σημείο αρχίζει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι κυριότερες διαδικασίες στο σχεδιασμό του προγράμματος για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι οι εξής:

- i. Σχεδιασμός επιμέρους βημάτων (υποστόχων) για την επίτευξη του διδακτικού στόχου.
- ii. Ανάλυση και αλλαγή συνθηκών.
 - Χειρισμός γεγονότων που προηγούνται
 - Χειρισμός συνεπειών (επιλογή αμοιβών)
- iii. Συζήτηση με το παιδί για το σκοπό και την υλοποίηση του προγράμματος.
- iv. Επιλογή των τεχνικών καταγραφής της προόδου.
- v. Συμμετοχή τρίτων στο πρόγραμμα (Πολυχρονοπούλου, 2007).

α. Διατύπωση στόχων και υποστόχων

Οι διδακτικοί αυτοί στόχοι μπορεί να είναι είτε *μακροπρόθεσμοι*, προτεραιότητες στη μάθηση, δηλαδή, που θέτει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή ή αυτό που θα ήθελε να γνωρίζει ο μαθητής μετά το τέλος του προγράμματος, είτε *βραχυπρόθεσμοι* οι οποίοι αποτελούν μικρά, εξελικτικά βήματα ενός μακροπρόθεσμου στόχου, πάνω στα οποία ο μαθητής θα εξασκηθεί για να υπάρχει επιτυχία στη μάθηση. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι

απαντούν στο τί προτίθεται ο εκπαιδευτικός να διδάξει, ενώ οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι απαντούν στο πώς θα το διδάξει (Φλωράτου, 1994).

Πρώτα λοιπόν ο εκπαιδευτικός ορίζει το στόχο ο οποίος πρέπει να είναι σαφής και ρεαλιστικός. Δεν μπορεί, όμως, π.χ. να περιμένει πως ο Γιάννης που ξοδεύει το 60% της σχολικής μέρας τριγυρνώντας στη τάξη να καθίσει ξαφνικά ήσυχος στο θρανίο του και να παρακολουθεί το μάθημα. Θα πρέπει να αναλύσει, συνεπώς, τον στόχο σε υποστόχους, δηλαδή σε μικρά και απλά βήματα (βραχυπρόθεσμοι στόχοι). Για παράδειγμα:

Ανάλυση στόχου σε βήματα
α. Θα κάθεται στο θρανίο του για 10' και θα εργάζεται
β. Θα κάθεται στο θρανίο του για 20' και θα εργάζεται
γ. Θα κάθεται στο θρανίο του για 30' και θα εργάζεται
δ. Θα κάθεται στο θρανίο του για 40' και θα εργάζεται
ε. Θα κάθεται στο θρανίο του για 45' και θα εργάζεται



β. Ανάλυση και αλλαγή συνθηκών

Πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι τονίζουν ότι οι περισσότερες μορφές διδασκαλίας θετικής συμπεριφοράς αφορούν στην αλλαγή των συνθηκών εκείνων που δημιουργούν, συντηρούν ή ενθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Είναι λοιπόν σημαντικό ο εκπαιδευτικός να χειριστεί σωστά τα γεγονότα που προηγούνται της συμπεριφοράς, αλλά και αυτά που έπονται προκειμένου να αποκτηθεί από το παιδί η θετική συμπεριφορά, αλλά και να διατηρηθεί. Για παράδειγμα: Το θρανίο του Κώστα είναι δίπλα στο παράθυρο που βλέπει τη κεντρική λεωφόρο. Ο Κώστας χαζεύει συχνά κοιτάζοντας έξω από το παράθυρο. Του αλλάζουμε θέση και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά εξαφανίζεται. Μια απλή ανακατάταξη των στοιχείων του περιβάλλοντος ή των γεγονότων που προηγούνται είναι αρκετή μερικές φορές για να λυθεί το πρόβλημα. Αυτές βέβαια είναι περιπτώσεις απλές και οπωσδήποτε υπάρχουν πολλές άλλες που απαιτούν προσεκτική μελέτη και ανάλυση των συνθηκών, καθώς και τη συνεργασία τρίτων προκειμένου να δοθεί κάποια λύση στο πρόβλημα. Δεν υπάρχει μια

επιτυχημένη συνταγή για την αντιμετώπιση κάθε προβληματικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου. Αλλά μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της εκτίμησης, ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί τη φαντασία του, τη δημιουργικότητα και την ευστροφία του προκειμένου να επινοήσει, να βρει και να εφαρμόσει μεθόδους και τεχνικές που θα βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει το πρόβλημα.

γ. Συζήτηση με το παιδί - επιλογή ενισχυτών

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συζητήσει το σκοπό του προγράμματος με το παιδί, να εξηγήσει τη μεθοδολογία του και να προσπαθήσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συναίνεσή του. Πολλές φορές τα παιδιά δεν συνειδητοποιούν πόσο άσχημα η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους άλλους ή πάλι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν να την αλλάξουν δίχως να βοηθηθούν από κάποιον άλλο.

Σ' αυτό το στάδιο καθορίζονται μαζί με το παιδί οι συνέπειες της συμπεριφοράς του. π.χ. Με τι τρόπο θα αμείβεται μετά την επίτευξη ενός στόχου. Ο δάσκαλος βεβαιώνεται επίσης πως ο μαθητής καταλαβαίνει απόλυτα τη διαδικασία της επιλογής και της εφαρμογής των συνεπειών. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως ένα απλό σύστημα αμοιβών μπορεί να αυξήσει την εργατικότητα των παιδιών της τάξης από 55% σε 90% κι ότι αν κάποιος μαθητής αμειψτεί για κάτι που έκανε, οι πιθανότητες να το ξανακάνει είναι μεγάλες.

Υπάρχουν δάσκαλοι και καθηγητές που δεν συνηθίζουν να αμείβουν την καλή επίδοση των παιδιών στα μαθήματα κι ακόμα περισσότερο, δεν συνηθίζουν να αμείβουν την καλή συμπεριφορά των μαθητών. Συχνά τονίζουν και μάλιστα τιμωρούν την ανεπιθύμητη μορφή συμπεριφοράς και δεν φροντίζουν να βρουν ευκαιρίες να αμείψουν τη προσπάθεια και τη στιγμιαία έστω, καλή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, δεν φροντίζουν «να πιάσουν» το παιδί σε καλές στιγμές και να το επαινέσουν. Όπως έχει ήδη τονιστεί, όσα προβλήματα και αν εμφανίσει το παιδί, έχει κάποιο θετικό στοιχείο συμπεριφοράς για το οποίο μπορεί να επαινεθεί (Πολυχρονοπούλου, 2007).

Η επιλογή των ενισχυτών έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος. Ένας αποτελεσματικός ενισχυτής είναι αυτός που έχει ιδιαίτερη αξία για το παιδί. Εξαιτίας της ελλειμματικής εσωτερικής κινητοποίησής τους τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ανάγκη από εξωτερικούς ενισχυτές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει τι είναι αυτό που το παιδί θα ήθελε πολύ. Άλλες φορές πρόκειται για ένα αντικείμενο (π.χ. παιχνίδι), άλλες φορές για κάποιο προνόμιο. Το είδος των ενισχυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία και την προσωπικότητά του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

δ. Επιλογή τεχνικών καταγραφής της προόδου

Όταν δίνεται τόση σημασία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι δυνατόν να αφεθεί στην τύχη. Ένα απλό αλλά αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της προόδου του μαθητή, είναι αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του μοντέλου.

Ένα σύστημα ελέγχου της προόδου, προκειμένου να βοηθήσει το δάσκαλο, θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα παρακάτω κριτήρια:

- I. Να δηλώνει με σαφήνεια τι καταφέρνει το παιδί σε κάθε βήμα του προγράμματος
- II. Να μπορεί να συμπληρωθεί μέσα στη τάξη την ώρα του μαθήματος
- III. Να επανατροφοδοτεί το δάσκαλο με πληροφορίες που αφορούν την επιλογή του στόχου και τη διδακτική μέθοδο
- IV. Να είναι κατανοητό από τους άλλους συναδέλφους στην περίπτωση που θα θέλουν ή θα χρειαστεί να δουλέψουν με το παιδί και
- V. Το πιο σημαντικό να παρέχει στο δάσκαλο τις πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στο σχεδιασμό του επόμενου στόχου (Φλωράτου, 1994).

Συζητώντας το πρόγραμμα με το παιδί, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει από κοινού πώς θα γίνεται η καταγραφή της προόδου. Στην αρχή η καταγραφή μπορεί να γίνει μόνο από το δάσκαλο, αργότερα από το δάσκαλο και το παιδί και τέλος μόνο από το παιδί.

Η τεχνική της αυτοπαρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να βοηθήσει το παιδί με ΔΕΠ-Υ να καταλάβει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που προκαλούν, ενθαρρύνουν ή συντηρούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Δηλαδή, σε ποιους χώρους, ποιες ώρες, δε ποιες δραστηριότητες, κάτω από ποιες ψυχικές καταστάσεις κλπ. Εκδηλώνεται το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Για τον αυτοέλεγχο των ερεθισμάτων και των συνθηκών που διευκολύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ο δάσκαλος για παράδειγμα κι ο μαθητής καταγράφουν ορισμένες τεχνικές οδηγίες που το παιδί συμφωνεί πως πρέπει να ακολουθήσει.

Παράδειγμα:

α. Θα αποφεύγω να κοιτάζω προς τη θέση του Γιάννη, αφού το ύψος και η στάση του με προκαλούν να τον πειράξω.

β. Δεν θα φέρνω στο σχολείο τους εξωγήινους και τα άλμπουμ με τα αυτοκόλλητα για δύο συνεχείς μέρες.

Η καταγραφή των στοιχείων από το ίδιο το παιδί μπορεί να γίνει με τη βοήθεια διαφόρων βοηθητικών μέσων όπως είναι τα ημερολογιακά σημειώματα, οι καρτέλες κ.α. Υπάρχουν πολλοί τρόποι καταγραφής, απλοί για τα μικρά παιδιά και λιγότερο απλοί για τα μεγαλύτερα.

Έχει δε αποδειχθεί ότι αυτή καθαυτή η πράξη της παρατήρησης και της καταγραφής της συμπεριφοράς από το παιδί, το βοηθά να συνειδητοποιήσει και να μειώσει το πρόβλημά του.

ε. Συμμετοχή τρίτων στο πρόγραμμα

Είναι πολύ σημαντικό να αποφασίσουμε ποια άλλα άτομα θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα και ποιος ακριβώς θα είναι ο ρόλος τους και η συμμετοχή τους στην υλοποίηση του προγράμματος. Άτομα που συνήθως εμπλέκονται σε τέτοια προγράμματα είναι οι γονείς του παιδιού, ο διευθυντής, όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου ή ένα από αυτά (π.χ. ο γυμναστής), δύο ή περισσότερα άτομα (π.χ. ο γυμναστής και η προηγούμενη

δασκάλα του παιδιού). Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις που απαιτούν τη συμμετοχή του φίλου ή των φίλων του παιδιού ή ακόμα και όλης της τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2007).

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής υποστηρικτικής διδασκαλίας είναι το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, οι παρατηρήσιμοι και ρεαλιστικοί στόχοι που είναι αποδεκτοί από τους μαθητές, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στο διδακτικό γίγνεσθαι, οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, καθώς και η ανατροφοδότηση των μαθητών για τη πρόοδό τους (Σπαντιδάκης, 2004).

7.4. Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος

i. Στην τάξη

Θέση μαθητή:

Η θέση που κάθεται ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία με τον δάσκαλο. Η καλύτερη θέση για το παιδί αυτό είναι στα μπροστινά θρανία, κοντά στην έδρα του δασκάλου, ώστε να βρίσκεται στη συνεχή εποπτεία του. Έτσι, ο δάσκαλος θα μπορεί πιο εύκολα να επικοινωνήσει μαζί του για να το ενθαρρύνει με ένα βλέμμα ή να το επιπλήξει με μια κίνηση όποτε κρίνει σκόπιμο. Ο δάσκαλος θα πρέπει επίσης να φροντίσει ώστε το παιδί να κάθεται και να έχει το σώμα του τη σωστή θέση, να μην έχει δηλαδή τη δυνατότητα να σκύβει, να στριφογυρίζει ή να βάζει τα πόδια του πάνω στη καρέκλα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Οι κοντινοί συμμαθητές θα πρέπει να είναι ανεκτικοί, υποστηρικτικοί και να χαρακτηρίζονται από συγκέντρωση στο μαθησιακό στόχο. Η διάταξη των μαθητών με ΔΕΠ/Υ σε κυκλικές, ξεχωριστές ομάδες (διαφορετικά στρογγυλά τραπέζια), δε διευκολύνει τη συγκέντρωσή τους. Οι διαφορετικοί τύποι διάταξης των θέσεων των μαθητών, ωστόσο, είναι αποτελεσματικοί.

Η θέση αυτή θα πρέπει να βρίσκεται σχετικά μακριά από διάφορες πηγές οι οποίες μπορούν εύκολα να προκαλέσουν διάσπαση της προσοχής των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όπως για παράδειγμα οι πόρτες, τα παράθυρα, τα κλιματιστικά κ.α. (Διδασκάλου, χ.χ.) Ο χώρος λοιπόν στον οποίο δραστηριοποιείται το παιδί αυτό θα πρέπει να είναι λιτός και όσο το δυνατόν απαλλαγμένος από περιττά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Οργάνωση Χώρου & Υλικών:

Η αισθητική ποιότητα, η κατάλληλη τακτοποίηση των επίπλων και του υλικού μιας τάξης αποτελούν ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Η

προσεκτική φροντίδα στον υλικό σχεδιασμό της τάξης είναι ουσιαστική για την επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κουτσουβάνου, 2000). Ιδιαίτερη σημασία όμως αποκτά και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς η δημιουργία ενός οργανωμένου περιβάλλοντος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διευκόλυνσή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Έτσι λοιπόν προτείνεται:

- Ο σαφής ορισμός φυσικών ορίων με μπογιές ή ταινίες διαφορετικού χρώματος στο πάτωμα της τάξης, τα οποία θα προσδιορίζουν τις περιοχές που προορίζονται είτε για την ενασχόληση των μαθητών με ποικίλες δραστηριότητες, είτε για μελέτη, για κίνηση κ.α.
- Η οργάνωση των χειραπτικών υλικών και εργαλείων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμα.
- Η αποθήκευση των χειραπτικών υλικών σε αποθηκευτικά κουτιά, ράφια ή ντουλάπια με τις κατάλληλες απαραίτητες ενδείξεις.
- Η χρήση επίπλων ή ραφιών για την οργάνωση και το χώρισμα της αίθουσας σε περιοχές με βάση τη λειτουργικότητά τους.
- Η οργάνωση της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται η άνετη κίνηση και η πρόσβαση σε διάφορα υλικά και περιοχές της τάξης, αλλά και η εύκολη πρόσβαση στον εκπαιδευτικό, μέσα από την απομάκρυνση περιττών επίπλων της αίθουσας.

(Διδασκάλου, χ.χ.)

Ο κατάλληλος χώρος και η σωστή θέση του παιδιού και του εκπαιδευτικού προσφέρουν την δυνατότητα για άμεσο έλεγχο της συμπεριφοράς και μεγιστοποίηση της συγκέντρωσης της προσοχής. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και με τους κατάλληλους χειρισμούς του εκπαιδευτικού, το παιδί αρχίζει γρήγορα να έχει επιτυχίες και να ενθαρρύνεται, ενώ παράλληλα κατανοεί με ποιόν τρόπο πρέπει να ελέγχει τον εαυτό του ώστε να μπορεί να ολοκληρώσει αυτά που του ζητούν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

ii. Στο σπίτι

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ανάγκη από συγκεκριμένο και σταθερό χώρο και χρόνο διαβάσματος. Ο χώρος μελέτης θα πρέπει να είναι λιτός, ήσυχος και απαλλαγμένος από εξωτερικούς παράγοντες διάσπασης της προσοχής, όπως για παράδειγμα η τηλεόραση. Καλό είναι επίσης πάνω στο γραφείο να υπάρχουν μόνο τα απαραίτητα για τη μελέτη βιβλία και μολύβια, διαφορετικά είναι πολύ πιθανό το παιδί να αρχίσει να ασχολείται με διάφορα μικροαντικείμενα, εγκαταλείποντας τη μαθησιακή δραστηριότητα, με την οποία θα έπρεπε να ασχολείται. Το παιδί είναι απαραίτητο να ξέρει ότι η μελέτη γίνεται πάντα στο γραφείο και ότι δεν επιτρέπεται η μεταφορά στην κουζίνα ή άλλα δωμάτια. Μια τέτοιου είδους μετακίνηση το βγάζει από το ρυθμό του, αυξάνει τη διάσπαση της προσοχής του, και χρειάζεται χρόνος και κόπος προκειμένου το παιδί να εμπλακεί ξανά στη δραστηριότητα που εκτελούσε πριν τη μετακίνηση.

Ακόμη και στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, το διάβασμα θα πρέπει να ξεκινά κάθε μέρα την ίδια ώρα, την οποία το παιδί θα ξέρει και θα τηρεί χωρίς να χρειάζεται παρά μόνο μια υπενθύμιση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

7.5. Δημιουργία σωστών σχέσεων με συνομηλίκους

Ενίσχυση του ρόλου των συνομηλίκων

Η επιρροή της οικογένειας του παιδιού που ήταν η ισχυρότερη στη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, συνεχίζει να είναι σημαντική, καθώς οι γονείς παρέχουν πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών. Επιπλέον, οι σχέσεις με τα αδέρφια επηρεάζουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ οι συνήθειες από το σπίτι είτε ενισχύονται είτε πρέπει να ξεπεραστούν στο σχολείο. Ωστόσο, η ομάδα των συνομηλίκων προσλαμβάνει επιπρόσθετη σημασία. Μιλώντας για την είσοδο του παιδιού στον κόσμο έξω από το πλαίσιο της οικογένειας, ο Ira Gordon επισήμανε τη σημασία των συνομηλίκων:

«Αν όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή θεάτρου, όπως ισχυρίστηκε ο Shakespeare, τα παιδιά και οι έφηβοι παίζουν κυρίως για ένα κοινό: τους συνομηλίκους τους. Οι συνομηλικοί τους κάθονται στις μπροστινές σειρές και τα θεωρεία. Οι γονείς και οι δάσκαλοι αποπέμπονται τώρα στις πίσω σειρές και στον εξώστη» (I. Gordon, 1975, σ. 166).

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι παρέες των παιδιών αποτελούνται συνήθως από παιδιά του ίδιου φύλου τα οποία είναι περίπου συνομηλικά. Η προτίμηση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στην ποικιλία των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μικρών παιδιών. Κατά την έκτη τάξη, ωστόσο, οι μαθητές σχηματίζουν συχνά ομάδες που περιλαμβάνουν παιδιά και των δυο φύλων. Ανεξάρτητα από τη σύνθεσή τους, οι ομάδες των συνομηλίκων δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συγκρίνουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους με εκείνες των άλλων. Τα μέλη των ομάδων των συνομηλίκων επίσης μαθαίνουν ο ένας τον άλλο για τους διαφορετικούς τους κόσμους. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω αυτού του μοιράσματος στάσεων και αξιών πώς να ξεκαθαρίζουν και να διαμορφώνουν τις δικές τους στάσεις και αξίες.

Οι φιλίες στη μέση παιδική ηλικία

Στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, ωριμάζει επίσης ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τη φιλία. Η φιλία αποτελεί την κεντρική κοινωνική σχέση μεταξύ των συνομηλίκων κατά την παιδική ηλικία και υφίσταται μια σειρά αλλαγών πριν από την εφηλικίωση. Με βάση τα εξελικτικά στάδια του Piaget και την αναπτυσσόμενη ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν υπόψη την οπτική των άλλων, ο Selman (1981) περιέγραψε πώς αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία με την πάροδο των ετών. Στην ηλικία μεταξύ 3 και 7 ετών, τα παιδιά συνήθως βλέπουν τους φίλους τους ως εφήμερους συντρόφους στο παιχνίδι. Ένα παιδί αυτής της ηλικίας μπορεί να επιστρέψει στο σπίτι μετά το σχολείο αναφωνώντας: «Έκανα μια καινούρια φίλη σήμερα! Εγώ και η Τζέμι παίξαμε με τη κούκλα της» ή «Ο Μπιλ δεν είναι πια φίλος μου γιατί δεν ήθελε να παίξουμε τουβλάκια». Αυτά τα σχόλια αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά βλέπουν τη φιλία ως μια προσωρινή σχέση που βασίζεται μάλλον σε μια συγκεκριμένη κατάσταση παρά σε κοινά ενδιαφέροντα ή πεποιθήσεις. Όταν τα παιδιά μπαίνουν στη μέση παιδική ηλικία, οι φιλίες γίνονται πιο σταθερές και αμοιβαίες. Σε αυτή την ηλικία, οι φίλοι περιγράφονται συχνά με αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Η φίλη μου η Μαίρη είναι καλή») και οι φιλίες βασίζονται στην αμοιβαία υποστήριξη, φροντίδα και αφοσίωση, καθώς και σε ένα αμοιβαίο δούναι και λαβείν.

Οι φιλίες είναι σημαντικές για τα παιδιά για αρκετούς λόγους. Στη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, οι φίλοι είναι σύντροφοι για να διασκεδάζουν και να κάνουν πράγματα μαζί τους. Λειτουργούν επίσης ως σημαντικές πηγές συναισθηματικής στήριξης, παρέχοντας στα παιδιά μια αίσθηση ασφαλείας σε νέες καταστάσεις και όταν ανακαλύπτουν οικογενειακά ή άλλα προβλήματα. Οι φίλοι είναι επίσης γνωστικές πηγές, όταν διδάσκουν ή λειτουργούν ως πρότυπα για συγκεκριμένες νοητικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο των φιλικών σχέσεων, τα παιδιά μαθαίνουν επίσης κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, δεξιότητες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και τρόπους επιτυχούς επίλυσης των συγκρούσεων.

Αποδοχή από τους συνομηλίκους

Μια από τις πιο επαρκώς μελετημένες και σημαντικότερες ίσως όψεις των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων στη μέση παιδική ηλικία είναι η αποδοχή από τους συνομηλίκους ή η θέση στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων. Δημοφιλή παιδιά είναι εκείνα που κατονομάζονται συχνότερα από τους συνομηλίκους τους ως άτομα που συμπαθούν και λιγότερο συχνά ως άτομα που αντιπαθούν. Αντίθετα, απορριφθέντα παιδιά είναι εκείνα που κατονομάζονται συχνότερα από τους συνομηλίκους τους ως άτομα που αντιπαθούν και λιγότερο συχνά ως άτομα που συμπαθούν. Μια άλλη κατηγορία είναι τα περιθωριακά παιδιά: πρόκειται για παιδιά που δεν κατονομάζονται συχνά από τους συνομηλίκους τους είτε ως άτομα που συμπαθούν ούτε ως άτομα που αντιπαθούν. Τα αμφιλεγόμενα παιδιά κατονομάζονται συχνά από τους συνομηλίκους τους ως άτομα που συμπαθούν αλλά επίσης συχνά ως άτομα που αντιπαθούν. Μέσα στα παιδιά είναι εκείνα που κατονομάζονται ως αρεστά και μη αρεστά με μέτρια συχνότητα.

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, η Hatzichriston και Horf (1996) καταλήγουν ότι τα παιδιά που δεν έχουν επαρκή αποδοχή ή δέχονται απόρριψη από τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό διατρέχουν υψηλό κίνδυνο. Τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο, να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά και να εμφανίσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που είναι πιο αποδεκτοί. Κάποια παιδιά που δέχονται απόρριψη τείνουν να είναι πολύ επιθετικά, ενώ άλλα τείνουν να είναι πολύ παθητικά και κλεισμένα στον εαυτό τους, και αυτά τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού (bullying) από συμμαθητές τους. Τα παιδιά που δέχονται απόρριψη, και είναι επιθετικά και αποσυρμένα φαίνεται να διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν δυσκολίες.

Αρκετά χαρακτηριστικά φαίνεται να συνδέονται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής ελκυστικότητας και των γνωστικών ικανοτήτων. Διάφορες μελέτες έχουν επίσης συνδέσει κάποια

στυλ συμπεριφοράς με την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Τα παιδιά που είναι αρκετά αποδεκτά και δημοφιλή στο πλαίσιο των συνομηλίκων τους τείνουν να είναι συνεργάσιμα, πρόθυμα να βοηθήσουν και με ενδιαφέρον για τους άλλους, ενώ σπάνια εκδηλώνουν διασπαστικές ή επιθετικές συμπεριφορές. Τα παιδιά που δέχονται απόρριψη από τους συνομηλίκους τους τείνουν να είναι πολύ επιθετικά και να μην έχουν δεξιότητες προκοινωνικής συμπεριφοράς και επίλυσης συγκρούσεων. Τα περιθωριακά και τα αμφιλεγόμενα παιδιά επιδεικνύουν λιγότερο διακριτά στυλ συμπεριφοράς και συχνά αλλάζει το επίπεδο αποδοχής τους στο πλαίσιο της ομάδας μέσα σε μικρά χρονικά διαστήματα (Slavin, 2006).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, συνεπώς, επεκτείνονται και στον τομέα των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κοινωνιομετρικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επιλέγονται σπανιότερα για παρέα από τους συνομηλίκους τους. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να αναφερθούν ορισμένα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ, τα οποία αφορούν τις σχέσεις τους με άλλα παιδιά. Αυτά είναι τα εξής:

- Δεν μπορεί να κάνει φίλους
- Μαλώνει χωρίς να το προκαλούν
- Δεν τα καταφέρνει με χειρισμούς
- Είναι υπερβολικά εριστικό
- Αγνοεί τα δικαιώματα των άλλων
- Απορρίπτεται από όλους

(Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991)

Μάλιστα, ο βαθμός σοβαρότητας των συμπτωμάτων παρορμητικότητας των παιδιών αυτών έχει άμεση σχέση με το βαθμό επιθετικότητας που εκδηλώνουν και με τη συχνότητα με την οποία εμπλέκονται σε καβγάδες. Η συμπεριφορά αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη συχνή απόρριψη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ από τους συνομηλίκους τους.

Δεν είναι μόνο η επιθετικότητα, ωστόσο, που κάνει τα παιδιά αυτά λιγότερο αγαπητά, είναι και η έλλειψη ή η κακή χρήση ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα να ακούν προσεκτικά το συνομιλητή τους, να

συμμετέχουν σε συζητήσεις και να περιμένουν τη σειρά τους στα παιχνίδια. Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών αυτών δείχνουν μάλιστα να επιδεινώνονται όταν η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με Μαθησιακές Δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Βοηθώντας τα παιδιά τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες

Καθώς η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι τόσο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της τρέχουσας και της μακροπρόθεσμης προσαρμογής, πολλές τεχνικές παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και το επίπεδο αποδοχής των παιδιών που είναι χαμηλής δημοτικότητας ή δέχονται απόρριψη. Κάποιες κοινές προσεγγίσεις είναι η ακόλουθες:

- **Ενίσχυση της αρμόζουσας κοινωνικής συμπεριφοράς.** Οι ενήλικοι μπορούν κατά τρόπο συστηματικό να ενισχύουν προκοινωνικές δεξιότητες, όπως η προσφορά βοήθειας και το μοίρασμα, και να αγνοούν την αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα. Οι τεχνικές ενίσχυσης είναι πιο επιτυχείς, όταν ο εκπαιδευτικός ή άλλος ενήλικος τις χρησιμοποιεί με μια ολόκληρη ομάδα παιδιών. Αυτό επιτρέπει στο παιδί που υστερεί σε κοινωνικές δεξιότητες να παρατηρεί άλλους να δέχονται ενίσχυση για τη θετική συμπεριφορά τους, και εφιστά τη προσοχή της ομάδας των συνομηλίκων στις θετικές και όχι τόσο στις αρνητικές πράξεις του παιδιού-στόχου.
- **Μίμηση προτύπου.** Τα παιδιά τα οποία παρακολουθούν μοντέλα που κατακτούν δεξιότητες θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιδεικνύουν σημαντική βελτίωση στις δικές τους δεξιότητες.
- **Προγύμναση.** Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει μια σειρά βημάτων όπως η επίδειξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων, η εξήγησή του γιατί αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές, παροχή ευκαιριών για

εξάσκηση και η παροχή ανατροφοδότησης μέσω εξέτασης της προόδου.

Η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης θα εξαρτηθεί πιθανότατα σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή των συνομηλίκων και των δασκάλων των παιδιών που δέχεται απόρριψη. Η συνομήλικοι και οι δάσκαλοι είναι πιθανότερο να αλλάξουν γνώμη και να το αποδεχτούν, αν παρατηρήσουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά του, παρά αν η διεξαγωγή των παρεμβάσεων γίνει χωρίς τη συμμετοχή τρίτων (Slavin, 2006).

7.6. Ενέργειες για την ανάπτυξη θετικής στάσης των γονέων απέναντι στη ΔΕΠ-Υ

Ένα θέμα που απασχόλησε πολλούς ερευνητές ήταν οι συνέπειες της ΔΕΠ-Υ στις σχέσεις του παιδιού με γονείς, δασκάλους και συνομηλίκους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών πραγματοποιήθηκε προς αυτή τη κατεύθυνση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με μέλη του οικογενειακού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος χαρακτηρίζονται από εχθρικότητα, αρνητισμό και απορριπτική τάση. Φάνηκε δηλαδή ότι οι δυσκολίες που συνδέονται με την ύπαρξη της ΔΕΠ-Υ δεν περιορίζονται στο ίδιο το άτομο, αλλά επεκτείνονται στο κοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τις ικανότητες του παιδιού και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η αλλαγή των στάσεων, της συμπεριφοράς και των προσδοκιών των ενηλίκων που ασχολούνται με το παιδί θα μπορούσε να οδηγήσει στη μείωση του βαθμού στον οποίο τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ προκαλούν πρόσθετες δυσκολίες στο παιδί.

Οι παρεμβάσεις στις περιπτώσεις των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες συχνά έχουν στόχο, αφενός, να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν και να δεχτούν τις αντιδράσεις τους απέναντι στη κατάσταση του παιδιού τους και, αφετέρου, να τους προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους χειρισμού τόσο των δικών τους αντιδράσεων όσο και της συμπεριφοράς του παιδιού τους.

Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει κανείς τα γεγονότα επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που αντιδρά απέναντι σε αυτά. Επομένως, οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού τους επηρεάζουν άμεσα τις αντιδράσεις τους απέναντι σε αυτό τόσο σε συναισθηματικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Η γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση επικεντρώνεται ιδιαίτερα στις αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι για ένα παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί αυτή τη προσέγγιση εντοπίζει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των ενηλίκων που σχετίζονται με τις δυσκολίες

του παιδιού και επιχειρεί να τις τροποποιήσει προκειμένου να επιτύχει την αλλαγή της συμπεριφοράς τους απέναντι στο παιδί.

Στη περίπτωση της ΔΕΠ-Υ οι γονείς δυσκολεύονται πολλές φορές να διακρίνουν τη σκόπιμη αντιδραστικότητα από εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς του παιδιού που οφείλονται στη διαταραχή. Έρευνες σε οικογένειες παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με προβλήματα συνηθίζουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά αυτή σε εγγενή προδιάθεση, δηλαδή στο χαρακτήρα του παιδιού, ενώ οι γονείς των παιδιών χωρίς προβλήματα συνήθως αποδίδουν την τυχόν αρνητική συμπεριφορά του παιδιού τους σε εξωγενείς παράγοντες. Όσο περισσότερο όμως οι γονείς αντιλαμβάνονται την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού ως αποτέλεσμα σκόπιμης αντιδραστικότητας, την οποία το παιδί μπορεί αλλά δε θέλει να ελέγξει, τόσο περισσότερο αντιδρούν αρνητικά και επιμένουν να απαντούν σε αυτή τη συμπεριφορά με διάφορους τρόπους, συχνά αρκετά σκληρούς. Όταν ο ειδικός τους βοηθήσει να κατανοήσουν ότι το παιδί δεν συμπεριφέρεται έτσι σκόπιμα αλλά επειδή αντιμετωπίζει αντικειμενικές δυσκολίες, τότε μειώνεται το επίπεδο θυμού και επιθετικότητας στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Επίσης, η άποψη των γονέων σχετικά με τη δυνατότητα αλλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού παίζει καταλυτικό ρόλο στην ποιότητα της συνεργασίας τους με τον εκπαιδευτικό. Αν οι γονείς αντιλαμβάνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ως σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού τους, τότε είναι πιο δύσκολο να υπάρξει μεγάλη διάθεση από τη πλευρά τους να εμπλακούν στη θεραπευτική διαδικασία. Αν όμως αναγνωρίζουν ότι η κατανόηση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και η αλλαγή στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά τους μπορούν να διευκολύνουν την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών τους, τότε η θεραπευτική διαδικασία επιταχύνεται και γίνεται πιο αποτελεσματική.

Οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνηθίζουν να ενοχοποιούν τον εαυτό τους και να θεωρούν ότι το παιδί συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο εξαιτίας της δικής τους αδυναμίας να το διαπαιδαγωγήσουν σωστά, με αποτέλεσμα να βιώνουν ένα συναίσθημα μειωμένης γονεϊκής ικανοποίησης.

Επίσης, συχνά οι γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουν ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό τους και για το παιδί τους, και πολλές φορές ούτε οι προσδοκίες τους από το παιδί είναι ρεαλιστικές.

Ενώ λοιπόν, σύμφωνα με τις επικρατέστερες απόψεις, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά των γονέων δεν είναι αυτές που προκαλούν τη ΔΕΠ-Υ, σίγουρα ασκούν επίδραση στη συχνότητα και την ένταση με την οποία εκφράζονται οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τελικά και το επίπεδο της λειτουργικότητας του παιδιού μέσα στα πλαίσια που καθορίζονται από τις οργανικές του δυσκολίες. Επομένως, είναι εμφανής η σημασία της αλλαγής των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τα αίτια της αρνητικής συμπεριφοράς των παιδιών τους και με τη δυνατότητα ελέγχου αυτής της συμπεριφοράς από το ίδιο το παιδί. Αυτές οι δυσλειτουργικές για την επικοινωνία με το παιδί τους αντιλήψεις θα πρέπει να αντικατασταθούν από άλλες πιο λειτουργικές αντιλήψεις και πιο ρεαλιστικές προσδοκίες.

Προτού ο θεραπευτής επιχειρήσει να αλλάξει τις αντιλήψεις αυτές, καλό είναι να καθησυχάσει τους γονείς λέγοντάς τους ότι είναι «φυσιολογικό» να κάνουν τέτοιες σκέψεις. Εν συνεχεία πρέπει να τους βοηθήσει να κατανοήσουν την επίδραση που αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να έχουν στη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και στα μηνύματα που λαμβάνει εκείνο ως αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς.

Οι γονείς ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ έρχονται τις περισσότερες φορές στον εκπαιδευτικό με το παράπονο ότι το παιδί τους δημιουργεί συνεχώς προβλήματα, και μάλιστα σκόπιμα, στην οικογένεια και στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι πολλές από τις ενοχλητικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού δεν υπόκεινται στον έλεγχό του και δεν εκφράζουν σκοπιμότητα αλλά αδυναμία η οποία πηγάζει από τις δυσκολίες που του προκαλεί η διαταραχή. Είναι σημαντικό επομένως να μη θεωρούν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αποκλειστικό «προνόμιο» του δικού τους παιδιού, αλλά να κατανοήσουν ότι τα περισσότερα παιδιά με την ίδια διαταραχή αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες.

Πολλές φορές οι γονείς κατηγορούν είτε τους εαυτούς τους είτε τους δασκάλους για τη συμπεριφορά και τις ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους ενημερώσει για τα γνωστικά ελλείμματα και τις διαταραχές στην προσοχή που παρουσιάζουν πολλές φορές αυτά τα παιδιά, καθώς και για τις συνέπειες των ελλειμμάτων αυτών στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, ο ειδικός θα πρέπει να τους εξηγήσει ότι είναι φυσικό να γίνονται λάθη, όταν μάλιστα πρόκειται για ένα παιδί πιο δύσκολο στο χειρισμό του από τα άλλα. Το ζητούμενο όμως δεν είναι η αναζήτηση ενοχών και η απόδοση ευθυνών αλλά η ανεύρεση τρόπων αποτελεσματικής αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού. Είναι σημαντικό για τους γονείς να κατανοήσουν τα λάθη που ενδεχομένως έκαναν στο χειρισμό του παιδιού τους, όχι όμως για να νιώσουν τύψεις και να αποδώσουν ευθύνες στον εαυτό τους, αλλά για να μην τα επαναλάβουν. Άλλωστε τα έντονα συναισθήματα ενοχής που μειώνουν την ικανότητά τους να ασχοληθούν αποτελεσματικά μαζί του.

Πολλές φορές οι γονείς βιάζονται και ανυπομονούν να δουν το παιδί τους να αλλάζει και να βελτιώνεται. Θα πρέπει όμως να καταλάβουν ότι η ταχύτητα με την οποία θα πραγματοποιηθεί αυτή η αλλαγή είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, ένας από τους οποίους είναι και η δική τους αλλαγή. Όπως οι ίδιοι δεν μπορούν να αλλάξουν από τη μια μέρα στην άλλη, έτσι και το παιδί τους δεν μπορεί ξαφνικά να επιτύχει θεαματικές αλλαγές. Για τούτο θα πρέπει να επιδείξουν επιμονή, υπομονή και εμπιστοσύνη στην προσπάθεια και στον εκπαιδευτικό. Χρειάζεται χρόνο για να υιοθετήσουν νέες μορφές συμπεριφοράς και ακόμη περισσότερος χρόνος για να σταθεροποιηθούν. Οι γονείς πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και να περιμένουν ότι το παιδί συχνά θα επανέρχεται σε παλαιότερες μορφές συμπεριφοράς για να δοκιμάσει στη σταθερότητά τους. Δεν πρέπει όμως να πανικοβάλλονται από τέτοιου είδους παλινδρομήσεις, αλλά να διατηρούν πάντοτε την ίδια σταθερή στάση, έχοντας την πεποίθηση ότι η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των παλινδρομήσεων προωθεί και δεν ανακόπτει την πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας.

Πολλοί γονείς δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι το δικό τους παιδί αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες και ότι σε πολλούς τομείς δεν μπορεί να επιτύχει τις επιδόσεις που οι ίδιοι θα ήθελαν. Δυσκολεύονται να δεχτούν ότι δεν είναι άριστος μαθητής, δεν έχει καλές επιδόσεις στα σπορ και δεν επιδεικνύει πάντοτε τη κοινωνική συμπεριφορά που θα τους έκανε υπερήφανους στα μάτια των άλλων. Πρέπει ωστόσο να κατανοήσουν ότι τα συμπτώματα των παιδιών τους ταλαιπωρούν κυρίως αυτά τα ίδια. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τους γονείς να αναθεωρήσουν τις προτεραιότητές τους και να επικεντρωθούν στις ικανότητες του παιδιού τους, οι οποίες είναι πολύ περισσότερες από ό,τι συνήθως πιστεύουν. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια από τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη και οι πιο μικρές ενδείξεις ελέγχου της συμπεριφοράς και της συγκέντρωσης της προσοχής σε μια δραστηριότητα είναι απαραίτητο να ενισχύονται από τους γονείς, γιατί συνήθως επιτυγχάνονται μετά από κοπιαστική και επίπονη προσπάθεια του παιδιού. Δεν θα πρέπει βεβαίως να φτάνουμε στο αντίθετο άκρο και νη μην έχουμε καθόλου προσδοκίες από το παιδί πιστεύοντας ότι είναι ανίκανο να καταφέρει οτιδήποτε. Θα πρέπει απλώς να κατανοήσουμε το επίπεδο των ικανοτήτων του και να αξιολογούμε το κάθε αποτέλεσμα σύμφωνα με αυτό το επίπεδο.

Πολλοί γονείς ανησυχούν για το μέλλον του παιδιού τους και συχνά διατυπώνουν ερωτήσεις που αφορούν θέματα τα οποία ανήκουν στο πολύ μακρινό μέλλον. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθησυχάζει ως ένα σημείο τους γονείς, εξηγώντας ότι οι δυσκολίες του δεν πρέπει να γενικεύονται και ότι σε πολλούς τομείς μπορεί να τα καταφέρει όπως όλα τα άλλα παιδιά. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν το παιδί με ΔΕΠ-Υ θα σπουδάσει στο πανεπιστήμιο και τι είδους προοπτικές θα έχει στη δουλειά του, αλλά απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα δεν μπορούμε να έχουμε ούτε για τα αδέρφια του τα οποία δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Σε αυτό το σημείο είναι καλό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τους γονείς που ξεκινούν μια προσπάθεια να βοηθήσουν το παιδί τους, γεγονός που σίγουρα επηρεάζει θετικά τη μετέπειτα πορεία του, ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να τους αποδώσει το μερίδιο της ευθύνης τους, τονίζοντας ότι η ποιότητα της

συνεργασίας τους μαζί του και η ενεργός συμμετοχή τους στη θεραπευτική διαδικασία είναι στενά συνυφασμένες με τις απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα. Άλλωστε, σε κάθε περίπτωση είναι πιο αποτελεσματικό να επικεντρωνόμαστε σε αυτά που μπορούμε να κάνουμε σήμερα για το παιδί, παρά να διατυπώνουμε υποθέσεις για το μέλλον (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

7.7. Ενέργειες για την κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς

Είναι σημαντικό για τον δάσκαλο να μη ξεχνά πως το πρόγραμμα παρέμβασης ισοδυναμεί με έλεγχο των συμπτωμάτων και όχι με πλήρη αποκατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι οι μορφές συμπεριφοράς που το παιδί μαθαίνει να ελέγχει δεν εξαλείφονται πλήρως, και ότι ενδέχεται να επανεμφανίζονται κατά διαστήματα.

Αφού, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός κατανοήσει τη φύση της διαταραχής που αντιμετωπίζει ο μαθητής και το ρόλο της δικής του συμμετοχής στο πρόγραμμα παρέμβασης, είναι πλέον έτοιμος να εφαρμόσει ορισμένες βασικές αρχές και τεχνικές κατάλληλης διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Η σταθερότητα και η συνέπεια αποτελούν λέξεις-κλειδιά στην αντιμετώπιση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ο δάσκαλος ενός τέτοιου παιδιού πρέπει να είναι σταθερός, υποστηρικτικός και προβλέψιμος. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει με ακρίβεια ποιες είναι οι επιθυμητές και ποιες οι ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς, καθώς και τις συνέπειες που επισύρει η καθεμιά από αυτές. Για τον λόγο αυτό οι αντιδράσεις του παιδιού πρέπει να χειρίζονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Αν, για παράδειγμα, τη μια μέρα τιμωρείται κάποια αντίδρασή του και την άλλη μέρα επιτρέπεται η ίδια αντίδραση, τότε το παιδί μπερδεύεται, καθώς δεν γνωρίζει πλέον μια είναι η αναμενόμενη από αυτό συμπεριφορά, πότε θα τιμωρηθεί και πότε θα επιβραβευτεί.

Επιπλέον, όταν ο εκπαιδευτικός ζητά κάτι από το παιδί, θα πρέπει να επιμένει σε αυτό, διότι αν τελικά υποχωρήσει επειδή ενδεχομένως δεν έχει την υπομονή να επιβλέπει το παιδί ή δεν αντέχει τη γκρίνια του, τότε εκείνο λαμβάνει το μήνυμα ότι με το πείσμα μπορεί να καταφέρει να επιβάλει τελικά τη δική του άποψη, με αποτέλεσμα να γίνει ακόμη πιο διεκδικητικό την επόμενη φορά. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει πάντοτε δίκιο ή ότι δεν πρέπει να εισακούγονται οι επιθυμίες του παιδιού. Αντίθετα θα πρέπει πάντοτε να ακούει με προσοχή τις απόψεις του. Σε αρκετές όμως

περιπτώσεις το παιδί με ΔΕΠ-Υ γίνεται προκλητικά ανυπάκουο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και στον τομέα της προσαρμογής του. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκείνο που βοηθάει είναι η σταθερότητα του δασκάλου και η επιμονή του στην εφαρμογή των κανόνων. Βεβαίως, όσο εξελίσσεται το πρόγραμμα, η ανάγκη επίβλεψης της εφαρμογής των κανόνων θα γίνεται όλο και μικρότερη, αφού το παιδί θα μάθει να ασκεί αυτοέλεγχο, να ρυθμίζει δηλαδή μόνο του τη συμπεριφορά του και να την προσαρμόζει ανάλογα στις περιστάσεις. Αυτός άλλωστε πρέπει να είναι ο απώτερος σκοπός μας. Σε καμία περίπτωση όμως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παρασυρθεί από τα νάζια και τη χαριτωμένη συμπεριφορά του παιδιού, υποχωρώντας έτσι στις απαιτήσεις του. Σταθερότητα σημαίνει «θέτω κανόνες, τους οποίους έχω συζητήσει προηγουμένως με το παιδί, ζητώ να ακολουθούνται, επιβλέπω την εφαρμογή τους και την ενισχύω άμεσα.»

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καθυστερούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους μέσω εσωτερικευμένων κανόνων. Η εξωτερίκευση αυτών των κανόνων λοιπόν τα βοηθά να αυξήσουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι ενήλικες χρειάζεται να χρησιμοποιούν σαφείς και συστηματικούς τρόπους για να παρουσιάζουν τους κανόνες και να δώσουν οδηγίες σε αυτά τα παιδιά, διότι έτσι τα βοηθούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους.

Ο καθορισμός των κανόνων είναι καλύτερα να προκύπτει μέσα από συζήτηση με το παιδί, ώστε και το ίδιο να καταλάβει τι πρέπει να κάνει και για ποιο λόγο, και να μην αισθάνεται ότι οι οδηγίες αυτές του επιβάλλονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγούν τη συζήτηση με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να διαμορφώνει το ίδιο τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθεί. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να το επιβραβεύσει λεκτικά για την ορθότητα των διαπιστώσεών του. Η διαδικασία αυτή έχει διπλό όφελος. Από τη μια πλευρά το παιδί δέχεται την επιβράβευση για την ορθή του κρίση και από την άλλη διαπιστώνει ότι είναι ικανό να καταλαβαίνει μόνο του ποια είναι η σωστή συμπεριφορά. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του αλλά και στον περιορισμό της παρορμητικότητάς του,

αφού το παιδί αντιλαμβάνεται ότι είναι σε θέση να βρίσκει μόνο του τρόπους οι οποίοι οδηγούν στη συχνότερη ενίσχυση των προσπαθειών του.

Οι οδηγίες θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες για το παιδί, ενώ θα πρέπει να αποφεύγονται ηθικολογίες του τύπου «Αν δε διαβάσεις, δεν θα είσαι καλό παιδί» ή «Θα στεναχωρήσεις τη μαμά σου». Από τη στιγμή που θα συζητηθούν και θα υπάρξει συμφωνία μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού, οι οδηγίες πρέπει να είναι λιτές και σύντομες και να δίνονται με σταθερότητα, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια για αμφισβητήσεις και διαπραγματεύσεις. Για παράδειγμα δεν ρωτάμε το παιδί αν θέλει να ξεκινήσει μια δραστηριότητα, διότι αυτού του είδους η ερώτηση του δίνει τη δυνατότητα να επιλέξει αν θέλει ή δε θέλει να εργαστεί, οπότε είναι πιθανό να δώσει αρνητική απάντηση. Είναι πιο αποτελεσματικό να δηλώσουμε στο παιδί αποφασιστικά ότι είναι ώρα να ξεκινήσει την άσκηση, περνώντας έτσι το μήνυμα ότι σε αυτό το θέμα δεν έχει δικαίωμα επιλογής, εφόσον βέβαια έχει προηγηθεί συζήτηση που έχει συμφωνηθεί ένα πρόγραμμα εργασίας. Με τον τρόπο αυτό προφυλάσσεται τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και το παιδί από μια σειρά ανώφελων συζητήσεων κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί γκρινιάζει και ο εκπαιδευτικός το παρακαλά να κάνει αυτό που του ζητά. Το αποτέλεσμα τέτοιων καταστάσεων είναι συνήθως ο εκνευρισμός και των δυο και η επιβολή τιμωριών, οι οποίες μπορούν να αναστείλουν προσωρινά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά δεν τη καταστέλλουν μακροπρόθεσμα. Άλλωστε με το σταθερό και αποφασιστικό του τρόπο ο δάσκαλος βοηθά το παιδί να ανταποκριθεί σε αυτό που του ζητά και έτσι του δίνει την ευκαιρία για θετική ενίσχυση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία λοιπόν ικανοποιείται και η ανάγκη του παιδιού για επιβράβευση των προσπαθειών του.

Είναι επίσης σημαντικό να συνηθίσει ο εκπαιδευτικός να δίνει οδηγίες οι οποίες πρέπει να επικεντρώνονται σε αυτά που θέλει να κάνει το παιδί και όχι σε αυτά που θέλει να μην κάνει. Συνήθως δίνει εντολές που έχουν τη μορφή απαγόρευσης και ξεκινούν με το «μη». Όταν όμως πούμε σε ένα παιδί «μη βάζεις τα πόδια σου στο θρανίο», τότε αυτό είναι πολύ πιθανό να υπακούσει παίρνοντας τα πόδια του από το θρανίο και βάζοντάς τα πάνω στον τοίχο. Αυτή η ενέργεια θα εξοργίσει τον εκπαιδευτικό, άδικα όμως, γιατί

η εντολή του θα έχει στην πραγματικότητα εκτελεστεί από το παιδί. Είναι λοιπόν αποτελεσματικότερο να πούμε στο παιδί «Βάλε τα πόδια σου στο πάτωμα». Άλλωστε όταν του εξηγούμε με σαφήνεια τι περιμένουμε από αυτό να κάνει, δεν του δίνουμε τη δυνατότητα να επιδείξει εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς οι οποίες ενδέχεται να μην είναι επιθυμητές. Δεν πρέπει φυσικά ποτέ να ξεχνάμε να επιβραβεύσουμε την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς αμέσως μόλις εμφανίζεται, καθώς έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για επανεμφάνισή της.

Για να μπορέσει το παιδί να ανταποκριθεί στα αιτήματα του εκπαιδευτικού, αυτά θα πρέπει να είναι ρεαλιστικά και να συμβαδίζουν με τις δυνατότητές του. Γι' αυτό χρειάζεται να καθορίζονται οι δυνατότητες του παιδιού. Η σαφήνεια των στόχων είναι πολύ σημαντική προκειμένου το παιδί να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτούς. Για παράδειγμα, αντί να ζητήσουμε από ένα παιδί να είναι ευγενικό, είναι προτιμότερο να του πούμε ότι περιμένουμε από αυτό να χαιρετά όταν συναντά κάποιον, να λέει ευχαριστώ όταν του προσφέρουν κάτι κτλ. Επίσης, αντί να του πούμε ότι πρέπει να είναι υπεύθυνο, είναι προτιμότερο να ορίσουμε τι εννοούμε με αυτό, δηλαδή να έρχεται στην τάξη στην ώρα του, να μαζεύει τα βιβλία του κτλ. Ας μην ξεχνάμε ότι μορφές συμπεριφοράς που για τα «φυσιολογικά» παιδιά θεωρούνται αυτονόητες, για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν συχνά τον καρπό μια κοπιαστικής προσπάθειας, και θα ήταν άδικο να παραγνωρίσουμε τις δυσκολίες τους και να έχουμε απαιτήσεις ασαφείς ή ανώτερες του επιπέδου των δυνατοτήτων τους.

Επομένως, κάθε προσπάθεια σκόπιμης παρέμβασης θα πρέπει να διέπεται από μια βασική αρχή: την αρχή της επιτυχίας. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προσαρμόζονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο δυσκολίας των στόχων που θέτονται στο παιδί δεν θα πρέπει να είναι ούτε πολύ υψηλό ούτε ιδιαίτερα χαμηλό. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί ενδέχεται να απογοητευτεί, ενώ στη δεύτερη ενδέχεται να βαρεθεί και να μην κινητοποιηθεί λόγω της υπερβολικής ευκολίας και του μειωμένου ενδιαφέροντος του στόχου.

Ο βαθμός δυσκολίας των στόχων πρέπει να αυξάνεται σταδιακά, ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού. Είτε πρόκειται για τα μαθήματα του σχολείου είτε για μια καθημερινή δραστηριότητα, όταν το παιδί καταφέρνει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες, βιώνει έντονα το αίσθημα της ικανοποίησης, που θα το ωθήσει στην επανάληψη της πράξης στην οποία είχε επιτυχία. Φαίνεται λοιπόν ότι δεν έχει τόση σημασία τι θέλουμε να μάθουμε στο παιδί, όσο το πώς προσπαθούμε να του το μάθουμε. Η επιβράβευση θα πρέπει να δίνεται στο παιδί όταν πραγματικά το αξίζει, μπορούμε όμως να του προσφέρουμε τέτοιου είδους ευκαιρίες όλο και συχνότερα. Επομένως η αναγνώριση της επιτυχίας από τον δάσκαλο και η επιβεβαίωσή της με ένα «μπράβο», ένα χαμόγελο ή μια ανάλογη χειρονομία ενθαρρύνουν το παιδί να επαναλάβει αυτό στο οποίο πέτυχε προηγουμένως. Αντίθετα αν το παιδί συνεχώς αποτυγχάνει είναι πολύ πιθανό να προσπαθήσει να αποσπάσει τη προσοχή με άλλους τρόπους (π.χ. με επιθετικότητα, με προκλητική ή αντικοινωνική συμπεριφορά κ.ά.), εφόσον δεν μπορεί να τα καταφέρει σε όσα του ζητούν.

Γενικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει να αποδίδει στο παιδί χαρακτηρισμούς όπως «χαζός, ανόητος, τεμπέλης», οι οποίοι το μειώνουν και το υποβιβάζουν. Θα πρέπει επίσης να αποφεύγει τη σύγκρισή του με άλλα άλλους συνομηλίκους, η οποία συνήθως το τοποθετεί σε μειονεκτική θέση,

Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να υπερπροστατεύονται και να προφυλάσσονται από κάθε αποτυχία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκνευρίζονται με την αδεξιότητα και τους αργούς ρυθμούς που δείχνουν μερικές φορές τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και έτσι προτιμούν να κάνουν οι ίδιοι πράγματα που θα έπρεπε να κάνει αυτό με το πρόσχημα της πίεσης του χρόνου. Η συμπεριφορά αυτή είναι λανθασμένη. Δεν αρκεί να προφυλάσσεται ένα παιδί από την αποτυχία, το σημαντικό είναι να του δίνονται ευκαιρίες για επιτυχία. Θεωρείται αναγκαίο λοιπόν να επιτρέψουμε στο παιδί με ΔΕΠ-Υ να αναλάβει πρωτοβουλίες, έστω και αν το αποτέλεσμα δεν έχει την ταχύτητα ή την τελειότητα που θα επιθυμούσαμε. Οι

εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι με αυτό το παιδί θα πρέπει να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα ανοχής και υπομονής.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με το παιδί όταν η συμπεριφορά του είναι ενοχλητική, ενώ αδιαφορούν όταν αυτό φέρεται σωστά. Άλλωστε, οι ερωτήσεις που συχνά απευθύνουν σε ειδικούς αφορούν τους τρόπους αντιμετώπισης της αρνητικής συμπεριφοράς: «Τι να κάνω όταν το παιδί δεν με ακούει, όταν δεν κάθεται να εργαστεί;». Η απάντηση που δίνει ο ειδικός είναι η εξής: «Σημασία έχει τι κάνετε όταν το παιδί είναι υπάκουο, κάθεται ήσυχο και θέλει να εργαστεί». Η ενασχόληση με το παιδί όταν αυτό εκδηλώνει αρνητική συμπεριφορά ενθαρρύνει την επανάληψή της, αφού το παιδί μαθαίνει ότι με τον τρόπο αυτό προσελκύει την προσοχή. Ο δάσκαλος πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η προσοχή του είναι εξαιρετικά σημαντική για το παιδί με ΔΕΠ-Υ και γι' αυτό πρέπει να μάθει πολύ καλά πότε να τη δίνει και πότε όχι. Η σωστή αντιμετώπιση εκ μέρους του είναι να αγνοεί τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά να του προσφέρει την αμέριστη προσοχή του αμέσως μόλις αυτό παρουσιάζει την προσδοκώμενη συμπεριφορά. Πολλοί εκπαιδευτικοί παραπονιούνται ότι το παιδί δεν τους δίνει ευκαιρίες να το επιβραβεύσουν. Δεν υπάρχει όμως κανένα παιδί που να μην καταλαβαίνει τίποτε, να είναι πάντοτε άτακτο, να κάνει όλη την ώρα ζημιές και να είναι συνεχώς εριστικό και προκλητικό. Γι' αυτό στις περιπτώσεις που μας προβληματίζουν οι αταξίες, οι ζημιές ή η εριστικότητα ενός παιδιού, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να το παρατηρούμε πολύ προσεκτικά για να εντοπίσουμε τις στιγμές που η συμπεριφορά του είναι η επιθυμητή, ώστε να βρούμε την ευκαιρία να το ενισχύσουμε και να το ενθαρρύνουμε. Είναι άδικο να κατακρίνουμε συνεχώς ένα παιδί για την αρνητική του συμπεριφορά και την ίδια στιγμή να αδιαφορούμε για τη θετική του συμπεριφορά. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι βεβαίως προετοιμασμένος ότι το παιδί θα θελήσει να δοκιμάσει αυτή τη νέα μορφή αλληλεπίδρασης, και ίσως για κάποιο διάστημα εκδηλώσει ακόμη πιο προκλητική συμπεριφορά. Αυτό είναι το πιο κρίσιμο σημείο, στο οποίο ο δάσκαλος πρέπει να δείξει σταθερότητα και να μην παρασυρθεί από το παιδί, έτσι ώστε αυτή η νέα μορφή αλληλεπίδρασης να σταθεροποιηθεί.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί τιμωρούν τους μαθητές ευρισκόμενοι οι ίδιοι σε κατάσταση εκνευρισμού ή θυμού. Υπό αυτές τις συνθήκες η επιβολή τιμωρίας γίνεται μέσα σε απορριπτικό πλαίσιο και το αποτέλεσμα δεν είναι συνήθως το αναμενόμενο. Το πλαίσιο της εφαρμογής της τιμωρίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αποτελεσματικότητά της. Αν υπάρχει ανάγκη τιμωρίας, τότε ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να διατηρεί την ψυχραιμία του και να επιβάλλει την τιμωρία αμέσως μετά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι ετεροχρονισμένα. Η πιο αποτελεσματική τιμωρία είναι η στέρηση κάποιας ικανοποίησης χωρίς φωνές και χωρίς θυμό. Βεβαίως, είναι αρκετά δύσκολο να κρατηθεί η ψυχραιμία μπροστά σε μια προκλητική συμπεριφορά, όμως αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διδάξει στο παιδί την πειθαρχία και την αυτοσυγκράτηση, είναι απαραίτητο αυτός πρώτος να επιδείξει αυτά τα στοιχεία. Σε ό,τι αφορά τη σωματική τιμωρία, αυτή είναι μια βίαιη μορφή τιμωρίας που δημιουργεί φόβο και εχθρότητα και αντενδείκνυται ως μέσο διαμόρφωσης ή αλλαγής μιας συμπεριφοράς. Άλλωστε, με ποια λογική θα διδάξουμε σε ένα παιδί που χτύπησε έναν συμμαθητή του ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι κακή αν το τιμωρήσουμε δέρνοντάς το, εκδηλώνοντας δηλαδή την ίδια ακριβώς συμπεριφορά την οποία θέλουμε να αλλάξουμε;

Ακόμη, είναι σημαντικό να εφαρμόζεται η τιμωρία με την οποία το παιδί έχει προειδοποιηθεί και να μην υποκύπτει ο δάσκαλος αλλάζοντας γνώμη την τελευταία στιγμή. Για το λόγο αυτό δεν πρέπει να εκστομίζει υπερβολικές απειλές τις οποίες δεν πρόκειται να πραγματοποιήσει. Το πιο σημαντικό από όλα όμως είναι, σύντομα μετά την τιμωρία, να δοθεί στο παιδί η ευκαιρία να εκτελέσει επιτυχώς μια εντολή ή μια δραστηριότητα, για να δώσει με τη σειρά του την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να το ενισχύσει. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η επιβολή μιας τιμωρίας αφορά μια συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς και όχι τη συμπεριφορά του παιδιού στο σύνολό της. Δεν λέμε λοιπόν στο παιδί «Σε τιμωρώ γιατί είσαι ανυπάκουος», αλλά «Σε τιμωρώ γιατί βγήκες έξω χωρίς να με ρωτήσεις».

Παρά ταύτα, διευκρινίζουμε ότι η τιμωρία θα πρέπει να αποτελεί την τελευταία λύση στην οποία καταφεύγει ένας εκπαιδευτικός για να χειριστεί

την αρνητική συμπεριφορά ενός παιδιού. Άλλωστε, όσο πιο πολύ εξοικειώνεται με τη χρήση τεχνικών ενθάρρυνσης και ενίσχυσης της προσδοκώμενης συμπεριφοράς, τόσο περιορίζεται η αναγκαιότητα της τιμωρίας.

Είναι σημαντικό για το δάσκαλο να είναι σε θέση να χειρίζεται αποτελεσματικά την συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και να μη χάνει τον έλεγχο της κατάστασης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μπορεί να διακρίνει πότε η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι σκόπιμα αντιδραστική και πότε προκαλείται από την αδυναμία του να την ελέγξει λόγω ΔΕΠ-Υ. Σε γενικές γραμμές, οι παρατηρήσεις του δασκάλου πρέπει να αφορούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού. Να μη θίγουν την προσωπικότητά του και να διατυπώνονται άμεσα με συντομία και ηρεμία, χωρίς συναισθηματική ένταση. Κάθε φορά που κοντεύει να χάσει την ψυχραιμία του, ο δάσκαλος θα πρέπει να θυμάται ότι το παιδί αυτό αντιμετωπίζει αναπτυξιακές δυσκολίες και έχει ανάγκη από ειδική μεταχείριση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

8. Στρατηγικές διδασκαλίας συνδεδεμένες με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η στρατηγική μάθηση στις γνωστικές περιοχές είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις μεσαίες και μεγαλύτερες τάξεις. Ήδη από την τετάρτη τάξη η έμφαση έχει μεταφερθεί από την εκμάθηση της ανάγνωσης στην ανάγνωση με στόχο τη μάθηση. Οι μαθητές αναμένεται να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη πολύπλοκη σκέψη και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν ικανοί μαθητές, ίσως είναι λίγο δύσκολο για αυτούς να καταλάβουν ότι αρκετοί μαθητές χρειάζονται σαφή διδασκαλία στον τρόπο και την οργάνωση της μελέτης και στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε διαγωνίσματα. Επιπλέον, ενώ οι ικανοί μαθητές τροποποιούν τη στρατηγική τους για να την προσαρμόσουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, οι μαθητές με δυσκολίες χρειάζονται άμεση στρατηγική διδασκαλία.

Όταν αποφασίσουμε να εφαρμόσουμε στρατηγικές διδασκαλίας, υπάρχουν συγκεκριμένες αρχές που διέπουν τη διδασκαλία μας:

- **Σκέφτομαι το μέλλον, αρχίζω στο παρόν.**
Θυμόμαστε πως κάθε αλλαγή πραγματοποιείται σταδιακά, επομένως διδάσκουμε λίγες ή μόνο μια στρατηγική κάθε φορά.
- **Λέγε ό,τι λέω και κάνε ό,τι κάνω.**
Επιδεικνύουμε τις στρατηγικές μάθησης μέσα στη τάξη στη διάρκεια της διδασκαλίας μας, πριν ζητήσουμε από τα παιδιά να τις εφαρμόσουν,
- **Ελέγχω τις ερωτήσεις μου.**
Ο τρόπος με τον οποίο θέτουμε τις ερωτήσεις στη τάξη διευκολύνει ή εμποδίζει την εκμάθηση των στρατηγικών.

Ερωτήσεις που ωθούν τα παιδιά να σκεφτούν πώς καταλήγουν σε μια απάντηση, να συγκρίνουν ή να προβλέπουν βοηθούν στη εκμάθηση των στρατηγικών.

(Παντελιάδου, 2010)

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη διεπιστημονική ομάδα είναι σημαντικός για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση ορισμένων από τις παρακάτω στρατηγικές, οι οποίες θα είναι εναρμονισμένες με το επίπεδο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί (Πολυχρόνη et al., 2006).

Οι στρατηγικές αυτές αποτελούν προτάσεις για ενσωμάτωση μαθητών με ΔΕΠΥ. Η παρακάτω λίστα δε θα πρέπει να θεωρείται πλήρης και είναι πάντοτε σημαντικό να θυμόμαστε πως όλοι οι μαθητές αποτελούν μοναδικές οντότητες και ότι οι στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές με έναν μαθητή δεν είναι απαραίτητως αποτελεσματικές με κάποιον άλλο.

Υπάρχει ένας αριθμός στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνάρτηση με το μαθησιακό περιβάλλον και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες απλά χρειάζονται κάποια βοήθεια για να μπορέσουν να τις αξιοποιήσουν. Επίσης αρκετά συχνά αναγνωρίζουν τι θα έπρεπε και τι δεν θα έπρεπε να έχουν κάνει αλλά δεν μπορούν να ελέγξουν την συμπεριφορά τους.

Πριν από την έναρξη ή και κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής συνεδρίας καλό θα είναι να αφιερώσετε επαρκή χρόνο στη συζήτηση των ιδιαίτερων αναγκών που έχει ο κάθε μαθητής (Παπαναστασίου, 2009).

8.1. Στρατηγικές - Δεξιότητες Προσοχής

Ένα άτομο που κάνει μια πληκτική εργασία μπορεί σύντομα να παρουσιάσει μειωμένο επίπεδο διέγερσης και να μην καταφέρνει καθόλου ή να καταφέρνει με δυσκολία να επικεντρώσει την προσοχή του στη δραστηριότητα η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη. Αν η δραστηριότητα σχετίζεται με τη σχολική μάθηση, η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, αφού η επιλεκτική και η παρατεταμένη συγκέντρωση της προσοχής αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη σχολική μάθηση. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα πως είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ενσωματώνει στη διδασκαλία του ορισμένες στρατηγικές, που στόχο έχουν να κρατούν τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε εγρήγορση, διαφορετικά η διάσπαση της προσοχής και η εγκατάλειψη της προσπάθειας είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν τη διδασκαλία σε αδιέξοδο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί:

- Να αφυπνίζουν την περιέργεια και την προσδοκία των μαθητών, κάνοντας ενδιαφέρουσες υποθετικές ερωτήσεις
- Να δείχνουν μια εικόνα, να αφηγούνται μια μικρή ιστορία ή να διαβάζουν ένα σχετικό κείμενο ώστε να προκληθεί συζήτηση και ενδιαφέρον για το επόμενο μάθημα.
- Να χρησιμοποιούν χιούμορ και δραματοποίηση για να προκαλέσουν την προσοχή και να ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Να χρησιμοποιούν ιστορίες, πραγματικές εμπειρίες και ανέκδοτα. Στους μαθητές όλων των ηλικιών αρέσει να ακούν ιστορίες (ιδιαίτερα προσωπικές ιστορίες- όπως κάτι που συνέβη στον εκπαιδευτικό όταν ήταν παιδί).
- Να δίνουν στο μάθημα μια δόση μυστηρίου φέρνοντας στην τάξη κάποια αντικείμενα, σχετικά με το μάθημα, σε ένα κλειστό κουτί ή

τσάντα. Κάτι τέτοιο γεννά προσδοκίες σχετικές με το θέμα προς συζήτηση.

- Να επιδεικνύουν ενθουσιασμό για το επερχόμενο μάθημα.
- Να εξηγούν τους σκοπούς του μαθήματος και της σημασίας του. Να ορίζουν, επίσης, το περιεχόμενο, τους στόχους και τα αποτελέσματα που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές στο τέλος της διδασκαλίας.
- Όταν δίνουν παραδείγματα να χρησιμοποιούν τα ονόματα και τις εμπειρίες των μαθητών τους καθώς και άλλους τρόπους που βοηθούν τους μαθητές να ταυτιστούν με τα παραδείγματα που αναφέρει ο εκπαιδευτικός.
- Να ενεργοποιούν την προηγηθείσα γνώση των μαθητών και να χτίζουν στις εμπειρίες τους. Να προκαλούν, επιπλέον, συζήτηση και να χρησιμοποιούν τεχνικές που διευκολύνουν τους μαθητές να εντοπίσουν τη σχετικότητα της ενότητας που πρόκειται να διδαχθεί και να κάνουν συνδέσεις με προηγούμενες εμπειρίες μάθησης.
- Να δίνουν στους μαθητές μια προεπισκόπηση των βασικών σημείων που θα μελετήσουν και της σχέσης τους με προηγούμενες γνώσεις.
- Να δίνουν σχεδιαγράμματα τα οποία οργανώνουν τις βασικές πληροφορίες της ενότητας και βοηθούν τους μαθητές να τις συγκρατήσουν.
- Να αναρτούν στους τοίχους της τάξης μερικά βασικά σημεία της ενότητας στα οποία οι μαθητές θα πρέπει να προσηλωθούν και να σκέπτονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. (Διδασκάλου, χ.χ.)
- Να χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές διδακτικές μεθόδους όπου είναι δυνατόν (τα παιδιά διευκολύνονται να δουν, να ακούσουν, να μιλήσουν, να αγγίξουν).
- Να μιλούν αργά και καθαρά κοιτάζοντας στα μάτια τους μαθητές και όχι τον πίνακα.
- Να επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες/οδηγίες περισσότερες από μια φορές (Πολυχρόνη et al., 2006).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιήσει ακουστικές τεχνικές πρόκλησης της προσοχής των μαθητών. Ορισμένες τέτοιες τεχνικές είναι η χρήση συνθηματικών ακουσμάτων, όπως για παράδειγμα μια κασέτα, ένα κουδούνι, ένα ξυλόφωνο κ.α., καθώς και η χρήση ενός ξεκάθαρα λεκτικού συνθήματος (Προσοχή- αυτό είναι σημαντικό- 1,2,3, όλοι έτοιμοι, με κοιτάτε) (Διδασκάλου, χ.χ.). Η αυξομείωση της έντασης της φωνής, ο ρυθμός και ο τόνος της ομιλίας μπορούν επίσης να αφυπνίσουν ένα παιδί και να ενισχύσουν την προσπάθειά του.

Όταν χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό υλικό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να διαβάζει φωναχτά και να δείχνει αρχικά με το δάχτυλο αυτό που διαβάζει. Στη γραφή, επίσης, το παιδί πρέπει να υπαγορεύει δυνατά στον εαυτό του την ορθογραφία ή τα μαθηματικά και να λέει κάθε βήμα που κάνει προκειμένου να φτάσει στη λύση μιας άσκησης. Με τον τρόπο αυτό εμποδίζεται η διάσπαση της προσοχής του και το παιδί διατηρεί από μόνο του σε εγρήγορση τον εαυτό του και ασκείται αποτελεσματικά στον αυτοέλεγχο. Αυτή η διαδικασία μπορεί να του φαίνεται κουραστική στην αρχή, σύντομα όμως διαπιστώνει ότι έτσι τελειώνει πιο γρήγορα και πιο σωστά αυτό που πρέπει να κάνει, οπότε και υιοθετεί πρόθυμα τις εν λόγω τεχνικές αφού αντιλαμβάνεται ότι το βοηθούν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Εκτός από τις ακουστικές τεχνικές, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και οπτικές τεχνικές προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών. Μια τέτοια τεχνική είναι η χρήση διάφορων οπτικών συνθημάτων, όπως για παράδειγμα το σήκωμα του χεριού από τον εκπαιδευτικό, το οποίο μπορεί να σημαίνει πως κάθε μαθητής σταματάει και κοιτάει τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, Η χρήση, οπτικών παρακινήσεων πριν την έναρξη μιας συζήτησης ή της διδασκαλίας μιας ενότητας αποτελεί μια ακόμη στρατηγική προσέλκυσης του ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, προτείνεται:

- Να χρησιμοποιεί εικόνες, σχεδιαγράμματα, κινήσεις, επιδείξεις ώστε να προκαλέσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Μπορεί επίσης να γράψει τις λέξεις κλειδιά στον πίνακα.
- Να κάνει σχέδια στον πίνακα καθώς διδάσκει προκειμένου να ενισχύσει την απομνημόνευση κάποιων βασικών πληροφοριών. Δεν χρειάζεται τα σχέδια να είναι καλλιτεχνικά, ούτε πολύπλοκα.
- Να υπογραμμίζει με έντονο χρώμα το γραπτό υλικό που επιθυμεί να προσέξουν οι μαθητές και το οποίο είναι σημαντικό.
- Η οπτική επαφή με τους μαθητές είναι απαραίτητη. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να κοιτούν τον εκπαιδευτικό, όταν δίνει οδηγίες ή διδάσκει. Οι μαθητές πρέπει να κάθονται κατά τρόπο που να εξασφαλίζει την άμεση οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τον πίνακα. Πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να ρυθμίζουν συχνά τη θέση τους με βάση αυτά τα κριτήρια καθώς και να τον ενημερώνουν όταν δεν μπορούν να δουν.
- Το χρώμα είναι αποτελεσματικό για την πρόκληση της προσοχής κάποιου. Ενδείκνυται, λοιπόν, να χρησιμοποιεί χρωματιστούς μαρκαδόρους για τον πίνακα. Και να γράφει τις λέξεις κλειδιά με διαφορετικά και έντονα χρώματα.

Η διατήρηση της προσοχής των μαθητών απαιτεί τη διαρκή και ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα. Για τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών, ωστόσο, είναι απαραίτητο η διδασκαλία της ενότητας να περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Το μάθημα, για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει διδασκαλία σε ομάδες, ατομική εργασία, ομαδικές απαντήσεις σε ερωτήσεις στο κλείσιμο του μαθήματος κ.ο.κ. (Διδασκάλου, χ.χ.).

8.2. Στρατηγικές- Δεξιότητες Οργάνωσης

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν τη μετατροπή των πληροφοριών που δίνονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές σε μια άλλη μορφή, η οποία μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή. Η οργάνωση βοηθά, γιατί δίνει δομή στο υλικό και συμβάλλει στη βαθύτερη επεξεργασία του καθώς αποφεύγεται η παθητική απομνημόνευση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες είναι αποτέλεσμα της ΔΕΠ-Υ, εκτός από γνωστικά και κοινωνικά προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες στην οργάνωση:

- Δεν μπορούν να οργανώσουν σωστά το χρόνο τους.
- Δεν θυμούνται τι έχουν εργασία για το σπίτι.
- Ξεχνούν τα βιβλία ή τις εργασίες τους.
- Παραδίδουν συχνά μισοτελειωμένες εργασίες.
- Το επίπεδο των εργασιών τους είναι κατώτερο από τις δυνατότητές τους.

Μερικοί τρόποι που μπορούν να ενσωματώσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους προκειμένου να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών οργάνωσης των παιδιών είναι:

- **Πίνακας καθηκόντων.** Ο εκπαιδευτικός διδάσκει το παιδί να καταγράφει όλες τις εργασίες που έχει να κάνει για το σπίτι σε ένα συγκεκριμένο τετράδιο και:
 - a) να ελέγχει εάν έχουν ολοκληρωθεί όλες οι εργασίες.
 - b) να ελέγχει εάν έχει πάρει όλες τις εργασίες μαζί του στο σχολείο.
- **Χρωματική κωδικοποίηση.** Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο παιδί να σημαδεύει με ένα χρώμα όλα τα υλικά που χρησιμοποιεί σε ένα μάθημα και να χρησιμοποιεί διαφορετικά χρώματα για κάθε μάθημα.
- **Λίστες ελέγχου.** Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο παιδί να κολλάει λίστες με όλα όσα χρειάζεται για κάθε μάθημα έξω από το βιβλίο του

συγκεκριμένου μαθήματος, για να μπορεί εύκολα να ελέγχει εάν έχει όλα τα απαραίτητα υλικά.

- **Σκελετοί-Σχεδιαγράμματα.** Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο παιδί πώς να φτιάχνει ή να αξιοποιεί σκελετούς για εργασίες, μαθήματα, οργάνωση χρόνου κ.λπ. (Παντελιάδου, 2010).

Ορισμένες ακόμα τεχνικές και τις οποίες θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στο σχεδιασμό του μαθήματος και στη διδασκαλία τους με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οργάνωσης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι:

- Να δίνουν έμφαση σε εφικτούς, βραχυπρόθεσμους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμα σχέδια.
- Να συμφωνούν από κοινού σε ένα σαφές σημείο εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας που θα βοηθήσει να τεθούν προτεραιότητες και να αποφευχθεί η όποια αναβλητικότητα.
- Να μοιράζουν φωτοτυπίες των διαφανειών που θα χρησιμοποιήσουν.
- Να υπογραμμίζουν τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι με σειρά προτεραιότητας (Παπαναστασίου, 2009).
- Να δίνουν περισσότερο χρόνο για την αντιγραφή από τον πίνακα και την οργάνωση των ιδεών πριν την ελεύθερη γραφή.
- Να σχεδιάζουν προσεκτικά την παρουσίαση των φωτοτυπιών που δίνουν στα παιδιά (λίγες λέξεις στη σελίδα, έμφαση στα κύρια σημεία, χρήση διαγραμμάτων).
- Να έχουν τη βοήθεια ενός καλού μαθητή, ο οποίος μπορεί να αντιγράψει τις σημειώσεις μέσα στην τάξη για έναν συμμαθητή τους που η προσοχή του αποσπάται εύκολα (Πολυχρόνη et al., 2006).
- Να παρέχουν στους μαθητές ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων σε κάθε μάθημα.
- Πάντα να προγραμματίζουν τη δουλειά που θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει στο τέλος του κάθε μαθήματος ή της κάθε μέρας.
- Να απαιτούν από τους μαθητές να ολοκληρώσουν ένα στόχο/δραστηριότητα προτού συνεχίσουν σε κάποιο άλλο.

- Οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ έχουν ανάγκη από ξεκάθαρες, προβλέψιμες και σταθερές ρουτίνες. Η διδακτική ώρα πρέπει να είναι χωρισμένη σε ξεκάθαρες δραστηριότητες τις οποίες να γνωρίζουν οι μαθητές και να ακολουθούν πιστά.
- Οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ έχουν ανάγκη από διδακτικούς στόχους χωρισμένους σε μικρές ενότητες. Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι πολύπλοκες και οι δοκιμασίες/ δραστηριότητες ξεκάθαρες. Το μέγεθος και η πολυπλοκότητα των εργασιών πρέπει να αυξάνονται μόνο όταν ο μαθητής έχει επιδείξει επιτυχία σε λιγότερο πολύπλοκες και μικρότερες σε μέγεθος εργασίες (Διδασκάλου, χ.χ.).

8.3. Στρατηγικές- Δεξιότητες Μνήμης

Οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη. Για να βελτιωθεί η ικανότητά τους είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μνημονικά βοηθήματα. Τα μνημονικά βοηθήματα είναι οργανωτικές και εργασιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές για να βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται νέες ομάδες υλικών, με το να τις συνδέουν με άλλες προηγούμενες ομάδες υλικών που τα παιδιά γνωρίζουν καλά.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει στρατηγικές μάθησης, όπως «βοηθήματα μνήμης», ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία:

- i. Επισημαίνουμε το έργο στο οποίο ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια. Θα πρέπει να είναι ένα έργο που θα πραγματοποιείται πολλές φορές κάθε μέρα, έτσι ώστε να δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης και εφαρμογής.
- ii. Περιγράφουμε το έργο σε τρία έως επτά σαφή βήματα με βάση ανάλυση έργου.
- iii. Γράφουμε μια σαφή και σύντομη οδηγία (που να μπορεί να απομνημονεύσει ο μαθητής) για κάθε βήμα.
- iv. Δοκιμάζουμε μόνοι μας τα βήματα σε διάφορα έργα και κάνουμε πιθανές διορθώσεις στις οδηγίες.
- v. Αναπτύσσουμε ένα μνημονικό βοήθημα με βάση τα αρχικά γράμματα κεντρικών λέξεων από τις οδηγίες.

Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να έχουμε:

Ε	Εκφράζω	Εκφράζω εικόνες
Κ	Κατηγοριοποιώ	Κατηγοριοποιώ τις εικόνες
Θ	Θέτω σε σειρά	Θέτω σε σειρά τις εικόνες
Ε	Ελέγχω	Ελέγχω αυτά που έγραψα
ΣΗ	Σημειώνω	Σημειώνω και διορθώνω τα λάθη

Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να δημιουργήσει σύνδεση μεταξύ της λέξης, γεγονότος ή κανόνα και άλλου αντικειμένου, ήχου, κίνησης ή λέξης, ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο ή τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Για παράδειγμα μια διαδικασία (πείραμα) μπορεί να συνδεθεί με τα βήματα ενός χορού.

Μια άλλη χρήσιμη τεχνική, αρκετά γνωστή στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, είναι η αντικατάσταση λέξεων που πρέπει να απομνημονευτούν με άλλες ήδη γνωστές. Για παράδειγμα:

- Για την απομνημόνευση των οδών Ξάνθου, Τσακάλωφ, Σκουφά χρησιμοποιούμε τη φράση «ξανθό τσακάλι με σκουφί».
- Για την απομνημόνευση των ποταμών Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας, Αλιάκμονας χρησιμοποιούμε από τα αρχικά τους τη λέξη ΓΑΛΑ.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχέδιο ενός γηπέδου προκειμένου τα παιδιά να θυμούνται τη σειρά των πόλεων της Θράκης (γεωγραφική τοποθέτηση). Στη θέση του δεξιού τερματοφύλακα βρίσκεται η Αλεξανδρούπολη, του αριστερού η Ξάνθη και στη σέντρα η Κομοτηνή. Κάνοντας αυτή τη σύνδεση τα παιδιά θα θυμούνται τις πόλεις.

Ακόμη, για να ενισχυθεί η μάθηση μιας ακολουθίας βημάτων, (π.χ. ενός πειράματος) μπορεί να γίνει η αντιστοίχιση κάθε βήματος με ένα μέρος του σπιτιού – εξώπορτα, διάδρομος κ.τ.λ. (Ερευνώ το φυσικό κόσμο, Ε' δημοτικού, Β' μέρος, σελ. 66).

Ένας άλλος τρόπος που έχει ήδη αξιοποιηθεί και από τα ελληνικά βιβλία είναι η παρουσίαση μιας εικόνας στην οποία εμφανίζονται οι άγνωστες λέξεις του κειμένου. Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή την εικόνα για να διηγηθεί ή να περιγράψει ένα φαινόμενο (Παντελιάδου, 2010).

Προκειμένου να προαχθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μνήμης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί προτείνεται επίσης :

- Να σχεδιάζουν αντιπροσωπευτικές εικόνες, σχήματα των πληροφοριών που πρέπει να απομνημονευθούν. Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι η διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη διευκολύνεται από συναισθήματα, πράξεις, χρώματα, υπερβολές.

Επομένως, όσο πιο λεπτομερή και έντονα τα σχήματα τόσο πιο πιθανό να διευκολυνθεί η συγκράτηση των πληροφοριών που περιέχουν.

- Να συνδέουν μια σειρά από γεγονότα, όρους, ή αποτελέσματα μέσα από μια ευχάριστη ιστορία. Το κλειδί είναι η χρήση μιας σειράς αστείων, έντονων νοητικών σχημάτων.
- Να χρησιμοποιούν ρυθμό και μελωδία για την απομνημόνευση μιας σειρά ακολουθιών/γεγονότων.
- Να χρησιμοποιούν συχνή επανάληψη & εξάσκηση των αποκτηθέντων πληροφοριών.
- Μετά τη διδασκαλία να ζητούν από τους μαθητές να γράψουν ότι θυμούνται –με οποιαδήποτε σειρά- όσο γρηγορότερα μπορούν.
- Πρέπει, επίσης, να αποφεύγουν τις εκφράσεις του τύπου: « Το είπα μία φορά, το είπα δεύτερη, το είπα χίλιες φορές...». Συνέχεια να υπενθυμίζουν τους στόχους σαν να πρόκειται για πρώτη φορά με τρόπο ήρεμο και καθησυχαστικό. Ο σαρκασμός είναι άκρως ανεπιθύμητος (Διδασκάλου, χ.χ.).
- Να υπενθυμίζουν σε τακτά διαστήματα τον χρόνο που τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν στη διάθεσή τους για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Η συμπεριφορά των παιδιών αυτών επηρεάζεται περισσότερο από τα γεγονότα του παρόντος, που συμβαίνουν άμεσα, παρά από εσωτερικές πληροφορίες που αφορούν το μέλλον. Χρειάζονται λοιπόν μια εξωτερική αναπαράσταση του χρόνου, η οποία συντελεί στη μείωση των χρονικών κενών ανάμεσα στα διαφορετικά μέρη μιας δραστηριότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

8.4. Στρατηγικές- Ανύψωση Αυτοεκτίμησης

Η κοινωνία και οι δημόσιοι θεσμοί λειτουργούν με τη βασική αρχή ότι οι άνθρωποι συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, έχουν ίση αξία. Αυτή είναι η θεμελιώδης αρχή και στο πλαίσιο μιας τάξης. Η πεποίθηση όμως ότι οι μαθητές έχουν ίση αξία δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι εξίσου ικανοί. Κάποιοι μαθητές είναι καλοί στην ανάγνωση, άλλοι στα μαθηματικά, άλλοι στον αθλητισμό, άλλοι στα καλλιτεχνικά (Slavin, 2006).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά αποδίδουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες στο γεγονός ότι «είναι λιγότερο έξυπνα», αφού δεν μπορούν να κατανοήσουν πράγματα που άλλα παιδιά κατανοούν και συχνά καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες από τους συμμαθητές τους. Αναφέρονται επίσης στο γεγονός ότι τελικά δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι υπόλοιποι (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Κάποιες δραστηριότητες στην τάξη, λοιπόν, είναι πολύ πιθανόν να δώσουν την εντύπωση σε ορισμένους μαθητές ότι ως άτομα αξίζουν λιγότερο από τους άλλους μαθητές. Ερευνητικά ευρήματα υποδηλώνουν ο αθέμιτος ανταγωνισμός ή οι ανελαστικές ομαδοποιήσεις μαθητών παρόμοιας ικανότητας ενδέχεται να μεταδώσουν λάθος μηνύματα στους μαθητές.

Η έρευνα αυτού του είδους μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν πρακτικές που ενδέχεται να αποθαρρύνουν τα παιδιά. Άλλες έρευνες, εντούτοις, δεν παρέχουν καμία στήριξη στη πεποίθηση ότι μπορούν ειδικά προγράμματα ή κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα να συμβάλουν στην ανάπτυξη υγιούς αυτοεκτίμησης από τους μαθητές. Ούτε είναι βέβαιο ότι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης συνεπάγεται αύξηση της σχολικής επίδοσης. Η έρευνα, στην πραγματικότητα, υποδεικνύει μάλλον ότι, καθώς αυξάνεται η ικανότητα ενός μαθητή στα σχολικά έργα, η αυτοεκτίμησή του βελτιώνεται επίσης, παρά το αντίστροφο. Η Lerner (1996) ονομάζει την αυτοεκτίμηση που αποτελεί επακόλουθο της επίδοσης «κατεκτημένη αυτοεκτίμηση».

Επισημαίνοντας στους μαθητές την επιτυχία τους μπορούμε να συμβάλλουμε σημαντικά στη διατήρηση μιας θετικής αυτοεικόνας. Οι Rosenholtz και Simpson (1984) περιέγραψαν την πολυδιάστατη τάξη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καθιστούν σαφές ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να επιτύχει κανείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δίνουν έμφαση στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Για παράδειγμα πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές προκαταρκτικές δοκιμασίες πριν ξεκινήσουν μια διδακτική ενότητα και στη συνέχεια, κάνοντας μια επαναληπτική εξέταση μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, δείχνουν πόσο ωφελήθηκε κάθε μαθητής. Οι πολυδιάστατοι εκπαιδευτικοί πιθανόν να δώσουν έμφαση στην ιδέα ότι διαφορετικοί μαθητές διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες. Αποδίδοντας αξία σε όλες αυτές τις δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταδώσει το μήνυμα ότι υπάρχουν πολλοί δρόμοι για την επιτυχία και όχι ένας και μοναδικός.

Δεν είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να παραποιούν την πραγματικότητα και να λένε ότι όλοι οι μαθητές είναι εξίσου καλοί στην ανάγνωση ή τα μαθηματικά. Αυτό που μπορούν, ωστόσο, να κάνουν είναι να αναγνωρίζουν τη πρόοδο και όχι τόσο το επίπεδο ικανότητας, εστιάζοντας τους επαίνους τους στη προσπάθεια και στην αναπτυσσόμενη ικανότητα κάθε μαθητή. Όταν αντιλαμβάνεται ο μαθητής ότι επιτυγχάνει στο σχολείο, επέρχεται επίσης ένα αίσθημα κατακτημένης αυτοεκτίμησης (Slavin, 2006).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν πρέπει να ξεχνάει να επαινεί κάθε προσπάθεια του παιδιού δημιουργώντας θετικά εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την επιτυχία. Στην περίπτωση όπου το παιδί αναπτύσσει με δυσκολία εσωτερικά κίνητρα, μπορεί να το κινητοποιήσει παρέχοντας μια εξωτερική επιβράβευση, όπως για παράδειγμα οποιαδήποτε μορφή βραβείου ή συγκέντρωση βαθμών για την ανάδειξη μιας νικητήριας ομάδας ή ενός μαθητή τονίζοντας τα παιγνιώδη χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων (Παντελιάδου, 2010).

Η ενθάρρυνση, η θετική ενίσχυση και η συσσώρευση επιτυχιών θα αυξήσει σίγουρα το κίνητρό του για επιτυχία και αυτό θα έχει συνέπεια τη βελτίωση της ικανότητάς του για επιλεκτική και παρατεταμένη συγκέντρωση της προσοχής του. Είναι, άλλωστε, τα μόνα μέσα για τη βελτίωση της εικόνας

που έχει το παιδί για τον εαυτό του και την αύξηση της αυτοεκτίμησής του. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να προσελκύει τη προσοχή την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων με θετικούς και επιθυμητούς τρόπους, να μην παρασύρεται εύκολα από τους άλλους και να είναι λιγότερο ευάλωτο σε πειρασμούς και κινδύνους.

Είναι πολύ σπάνιο οι δυσκολίες ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ να εμφανίζονται με την ίδια ένταση σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Πιθανότατα υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες αυτές οι δυσκολίες δεν εμφανίζονται καθόλου. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι σημαντικός, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν σαν αφετηρία για τη θετική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή, αλλά και ως βάση για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος είναι συνηθισμένος να ακούει σχόλια και παρατηρήσεις κυρίως για τους τομείς στους οποίους δεν τα καταφέρνει καλά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Συμπληρωματικά, και προκειμένου να επιτύχουν ανύψωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί προτείνεται:

- Να αποφεύγουν να ζητούν από το παιδί να διαβάσει φωναχτά στην τάξη (εκτός αν το επιθυμεί το ίδιο). Ας μη ξεχνάμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ίσως να μη μπορούν να διαβάσουν ή να αφηγηθούν στη τάξη, ακόμα και όταν γνωρίζουν το υλικό.
- Να χρησιμοποιούν τον έπαινο και τη θετική ανατροφοδότηση, να ξεκινούν από τα δυνατά σημεία του παιδιού, να βοηθούν και να προσαρμόζουν (Πολυχρόνη et al., 2006).
- Να προσπαθούν να υιοθετήσουν θετικές περιγραφές για τους μαθητές. Για παράδειγμα, αντί να δηλώνουν ότι περισπάται πολύ εύκολα η προσοχή κάποιου μαθητή είναι καλύτερο να λένε ότι ο εν λόγω μαθητής χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο αντίληψης.
- Να χρησιμοποιούν κατηγορηματικό και θετικό τρόπο επικοινωνίας. Να αναφέρουν δηλαδή στους μαθητές τι απαιτείται κι όχι τι δεν απαιτείται από αυτούς.
- Να ενθαρρύνουν τον θετικό τρόπο σκέψης και τον εσωτερικό έλεγχο.

- Οι μαθητές ενδέχεται να ωφεληθούν αν έχουν κάποιο μέντορα να τους βοηθάει να αναπτύξουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες.

(Παπαναστασίου, 2009)

9. Πληροφορική και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Οι υπολογιστές παρέχουν ευκαιρίες εξατομικευμένης διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρήση υπολογιστών για να βοηθηθούν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες έχει τέσσερα σημαντικά πλεονεκτήματα. Πρώτον, οι υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν στην εξατομίκευση της διδασκαλίας από την άποψη μεθόδου μετάδοσης, του τύπου και της συχνότητας ενίσχυσης, του ρυθμού παρουσίασης και του επιπέδου διδασκαλίας. Δεύτερον, οι υπολογιστές μπορούν να παρέχουν άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση και να επικεντρώνονται στον ενεργητικό ρόλο του παιδιού στη μάθηση. Τρίτον, η διδασκαλία μέσω υπολογιστή είναι κινητοποιητική και ακολουθεί χωρίς πίεση τον ρυθμό του μαθητή. Τέταρτον, οι υπολογιστές μπορούν να κρατήσουν τη προσοχή των Παιδιών που αποσπώνται εύκολα.

Στα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα ειδικής αγωγής φαίνεται να είναι αρεστή η μάθηση από υπολογιστές. Μαθητές με χαμηλά κίνητρα έχουν γίνει πιο ενθουσιώδεις για τις σπουδές τους. Νιώθουν ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο, γιατί διδάσκονται σε ένα πλαίσιο θετικό, ενισχυτικό και μη απειλητικό. Ωστόσο τα ευρήματα ως προς αυτά καθαυτά τα μαθησιακά οφέλη της διδασκαλίας με υπολογιστές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μέχρι στιγμής αντιφατικά.

Μια χρήσιμη προσέγγιση που αξιοποιεί τους υπολογιστές είναι να παρέχονται στα παιδιά που υπολείπονται ακαδημαϊκά δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να εξερευνήσουν, να συνθέσουν και να επικοινωνήσουν. Τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου εξυπηρετούν αυτό το σκοπό, ενώ υπάρχουν και προγράμματα σχεδιασμένα ειδικά για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, προγράμματα υπερκειμένου δίνουν στα παιδιά πρόσβαση σε πρόσθετες πληροφορίες, εξηγήσεις ή λεξιλόγιο για το κείμενο που διαβάζουν. Η διδασκαλία με βιντεοδίσκους συνδυάζει βίντεο,

διαφάνειες και διδασκαλία με τρόπους που μπορούν να ελκύσουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών (Slavin, 2003).

Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ μπορούν να διακριθούν σε ένα αντικείμενο όπως οι υπολογιστές, καθώς έχουν την ικανότητα να συγκεντρώνονται σε κάτι που τους ενδιαφέρει. Έχουν την τάση να εστιάζουν την προσοχή τους υπερβολικά σε ένα πρόβλημα και δε σταματούν παρά μόνο αν ικανοποιηθούν και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα περισσότερο. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, μπορεί να είναι εντελώς επιλήσμονες στο τι συμβαίνει γύρω τους. Μπορεί, επιπλέον, να είναι και τελειομανείς στον τομέα του ενδιαφέροντός τους, γεγονός που μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ευεργετικό για έναν μαθητή που επικεντρώνεται στην επίλυση ενός προβλήματος. Είναι συχνά μόνο άλλη μία περίπτωση επιλογής της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου για να δοθεί σ' αυτόν το μαθητή η ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του (Παπαναστασίου, 2009).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά χαρακτηρίζονται από την κατανόηση των τεχνολογικών θεμάτων και την επιδεξιότητα στο χειρισμό του υπολογιστή. Τα σύμβολα και οι εικόνες τα διεγείρουν και τα ελκύουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχετική εκπαίδευση και καθοδήγηση του παιδιού πρέπει να γίνεται με συστηματικό και παραστατικό τρόπο. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να συναρπάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όμως δεν ενδείκνυνται, γιατί συχνά προκαλούν υπερβολική αύξηση της διέγερσής τους, με αποτέλεσμα αφενός μεν τα παιδιά να σπαταλούν περισσότερο από τον επιθυμητό χρόνο στο μηχάνημα, αφετέρου δε να ξεχνούν όσα πρόσφατα έμαθαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γιαννουλάκη, 2010).

10. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος της σχολικής τάξης αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες αυτών των παιδιών παίζει εξέχοντα ρόλο στην εξέλιξή τους. Το σχολείο είναι ο χώρος όπου τα παιδιά δοκιμάζουν τις ικανότητές τους. Αν ο δάσκαλος αποδίδει τα λάθη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε έλλειψη προσπάθειας ή προθυμίας να συνεργαστούν, τότε αυτά έχουν ελάχιστες πιθανότητες να τα καταφέρουν. Αν όμως ο δάσκαλος κατανοεί ότι τα λάθη οφείλονται σε πραγματικές αδυναμίες των παιδιών αυτών, τότε τα αξιοποιεί ως αφετηρία μάθησης και δεν τα ερμηνεύει ως αποτυχία.

Οι δάσκαλοι όμως δεν είναι συνήθως ειδικοί στην αντιμετώπιση παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες και, έτσι, πέρα από την ευαισθητοποίησή τους σε τέτοια θέματα και ορισμένες γενικές γνώσεις, δεν έχουν την υποδομή να χειριστούν μόνοι τους τέτοιες καταστάσεις. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία τους με τον ειδικό που παρακολουθεί το παιδί, προκειμένου να ενημερωθούν για τα συμπτώματα αυτής της διαταραχής καθώς και για τους τρόπους και τις τεχνικές που μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ενός τέτοιου παιδιού στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Μάλιστα, η ενημέρωση του δασκάλου για τις δυσκολίες του παιδιού με την έναρξη της σχολικής χρονιάς μπορεί να προλάβει την εγκαθίδρυση αρνητικών μορφών επικοινωνίας ανάμεσά τους. Παράλληλα, η συμβολή του δασκάλου στη θεραπευτική διαδικασία έγκειται στην παροχή πολύ σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού, τις οποίες ο ειδικός δεν θα μπορούσε να γνωρίζει διαφορετικά. Επιπλέον, η συμμετοχή του δασκάλου στη θεραπευτική διαδικασία βοηθά στη χάραξη μιας κοινής πορείας παρέμβασης στο κλινικό, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε οι αντιδράσεις του παιδιού να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του στα περισσότερα πλαίσια στα οποία κινείται.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατά νου ότι πολλές φορές δεν αρκεί η ενημέρωση του κοινωνικού περιγύρου για τη ΔΕΠ-Υ για να γίνουν αποδεκτές οι δυσκολίες ενός τέτοιου παιδιού. Είναι επίσης απαραίτητο να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις του δασκάλου και, όπως ακριβώς συμβαίνει με τους γονείς, η παρέμβαση πρέπει να στοχεύει κατ' αρχάς στην τροποποίηση ορισμένων από αυτές.

Στην πρώτη επαφή του με τον ειδικό ο εκπαιδευτικός πρέπει να εγκαταστήσει σύντομα μια καλή σχέση μαζί του ώστε να εξασφαλίσει τα συνεργασία του. Είναι πολύ σημαντικό να μην τον βλέπει ως ένα άτομο το οποίο έχει περισσότερες γνώσεις από αυτόν και θέλει να τον εκπαιδεύσει, αλλά ως ένας άνθρωπος με διαφορετικές γνώσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με τις γνώσεις τις δικές του μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί. Ο ειδικός πρέπει να δείξει ότι κατανοεί το δύσκολο έργο που επιτελεί ένας δάσκαλος μέσα στη τάξη και ότι εκτιμά τη διάθεσή του να συνεργαστεί μαζί του. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως πρόθυμοι να συνεργαστούν όταν αντιλαμβάνονται ότι η γνώμη τους γίνεται σεβαστή και ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι σημαντική για την εξέλιξη του παιδιού. Το μήνυμα που πρέπει να εκπέμπει ο ειδικός είναι ότι ο δάσκαλος αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας.

Ο δάσκαλος κινητοποιείται ευκολότερα όταν οι οδηγίες του ειδικού είναι σαφείς και σύντομες, εφαρμόζονται εύκολα και δεν απαιτούν πολύ χρόνο. Ο ειδικός πρέπει να εξηγήσει στο δάσκαλο ότι οι τεχνικές που του προτείνει δε θα βοηθήσουν μόνο το παιδί, αλλά θα διευκολύνουν και τον ίδιο, αφού θα ασχολείται πλέον λιγότερο με το πρόβλημα της επαναφοράς του παιδιού σε τάξη. Προκειμένου βέβαια να εφαρμόσει τις τεχνικές αυτές, ο δάσκαλος θα πρέπει πρώτα να κατανοήσει τη λογική τους και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Δεν αρκεί να προτείνει ο ειδικός κάποιες τεχνικές, χρειάζεται και να εξηγήσει στο δάσκαλο με ποιο τρόπο οι τεχνικές αυτές θα βοηθήσουν το παιδί. Επίσης, όπως και στην περίπτωση των γονέων, ο ειδικός πρέπει να αξιολογήσει την πραγματική διάθεση του δασκάλου να συνεργαστεί, έτσι ώστε να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα της θεραπευτικής αντιμετώπισης.

Ορισμένες φορές δημιουργείται κλίμα αντιπαλότητας μεταξύ του δασκάλου και των γονέων του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Οι γονείς μπορεί να κατηγορούν το δάσκαλο ως υπεύθυνο για τη μειωμένη σχολική επίδοση του παιδιού τους, και ο δάσκαλος να επιρρίπτει ευθύνες στους γονείς για την κακή συμπεριφορά του παιδιού και την έλλειψη κινήτρων για μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διερευνήσει με διακριτικότητα τη σχέση αυτή και να προσπαθήσει να εξομαλύνει αυτή την αντιπαλότητα. Το βασικό επιχείρημά του είναι ότι η απόδοση ευθυνών από τους γονείς στο δάσκαλο και αντιστρόφως δεν βοηθά καθόλου το παιδί. Εκείνο που μπορεί να το βοηθήσει είναι η αρμονική συνεργασία όλων των ατόμων που ασχολούνται μαζί του και η εφαρμογή κοινών αρχών και τεχνικών.

Η συνέπεια, η σταθερότητα, η ενίσχυση, η ενθάρρυνση, η σαφήνεια και η ακρίβεια των οδηγιών είναι στοιχεία που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά όλων των ατόμων που ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού. Ένα λειτουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι ένα καλό εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά. Μόνο που τα «φυσιολογικά» παιδιά έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται και σε λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες, ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται τροποποίηση των συνθηκών αυτών προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου.

Στην επικοινωνία με τον ειδικό ο εκπαιδευτικός δίνει τις παρατηρήσεις του για τη συμπεριφορά και το επίπεδο των σχολικών γνώσεων του παιδιού, για τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά και τη συμπεριφορά του κατά την ώρα του διαλείμματος. Ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίσει τις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς και να τις προσδιορίσει με ακριβείς όρους, οι οποίοι να μη περιλαμβάνουν αρνητική κριτική. Στη συνέχεια καλείται να προσδιορίσει τις συνθήκες στις οποίες αυτές εμφανίζονται και στη συνέχεια να προχωρήσει στη διαβάθμισή τους προκειμένου να οριστεί η προτεραιότητα των στόχων του προγράμματος παρέμβασης που θα ακολουθήσει (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Επιπρόσθετα, στις ειδικές υποδείξεις για τον εκπαιδευτικό της τάξης γενικής εκπαίδευσης ο οποίος έχει μαθητές με ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνονται οι ακόλουθες:

- Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές κατανοούν όλους τους κανόνες και τις διαδικασίες της τάξης.
- Σκεφτείτε προσεκτικά που θα καθίσουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ώστε να προλαμβάνεται η διάσπαση της προσοχής τους και να είναι κοντά στον εκπαιδευτικό.
- Τηρήστε τις αρχές της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης.
- Κατανοήστε ότι ορισμένες συμπεριφορές, αν και ανεπιθύμητες, δεν έχουν σκοπό την επίδειξη ανυπακοής – οι μαθητές είναι πιθανόν να αδυνατούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.
- Δώστε στους μαθητές με υπερκινητικότητα πολλές ευκαιρίες να είναι δραστήριοι.
- Αποφύγετε να εφαρμόσετε ένα σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς το οποίο στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη χρήση τιμωρίας ή απειλών.
- Ομαδοποιήστε τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ με σύνεση, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της ομάδας και τους άλλους μαθητές που θα συμμετέχουν σε αυτή.
- Εκπαιδεύστε τους μαθητές να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους – π.χ. με αυτοπαρακολούθηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοενίσχυση και αυτοδιδασκαλία.
- Διατηρήστε συνεχή επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών χρησιμοποιώντας ημερήσιες κάρτες αναφοράς ή άλλα εργαλεία για τη γνωστοποίηση πληροφοριών.
- Συνεργαστείτε με το προσωπικό ειδικής αγωγής, για να αναπτύξετε σχέδια συμπεριφοράς και διδασκαλίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων προσοχής.

(Slavin, 2006)

Ο Goldstein (1994) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να μάθουν να ξεκινούν, να σταματούν και να σκέφτονται με τρόπο ανάλογο με αυτόν των άλλων παιδιών στο σχολείο. Να ξεκινούν όταν ξεκινούν και τα άλλα παιδιά, να σταματούν όταν σταματούν και τα άλλα παιδιά έχοντας ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, και να σκέφτονται προς την κατεύθυνση που τους υποδεικνύει ο δάσκαλος (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Γενικά συμπεράσματα

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, ένα πρόβλημα που έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια, χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, συχνά, ανησυχούν και προβληματίζονται για το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να τα διδάξουν. Η ανάγκη αυτή έγκειται στο γεγονός πως οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ορισμένα μαθησιακά χαρακτηριστικά, που δυσχεραίνουν τόσο τη μάθηση, όσο και την διδασκαλία, δημιουργώντας μια πληθώρα προβλημάτων.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές γίνονται συνεχώς όλο και περισσότερο «παιδοκεντρικές», συμπληρώνοντας, βελτιώνοντας και ενίοτε, «ανατρέποντας» συμβατικές και αποδεκτές μέχρι σήμερα τεχνικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Επομένως, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι φυσικό να αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στις περιστάσεις και να αντιμετωπίσουν σωστά την ποικιλομορφία των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στην τάξη, εξαιτίας της ΔΕΠ-Υ.

Παρόλο που η σχέση μαθησιακών δυσκολιών και ελλειμματικής προσοχής δεν έχει χαρακτηριστεί αιτιακή, ωστόσο καθορίζει την επιτυχημένη εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που απευθύνεται σε μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας θα πρέπει να εμπεριέχει στρατηγικές παρέμβασης που θα ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Θα πρέπει να, επίσης να εφαρμοστεί ένα σύνθετο μοντέλο για την αντιμετώπιση της διαταραχής. Αυτό σημαίνει την χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων για έναν μαθητή, όπως την φαρμακευτική αγωγή, την οικογενειακή και ατομική συμβουλευτική υποστήριξη και κάποιες τροποποιήσεις στο σχολικό τους περιβάλλον και πρόγραμμα, οι οποίες θα δρομολογούν ατομικά στυλ μάθησης.

Είναι λοιπόν απαραίτητο το σχολείο αντί να διαφοροποιεί, να κατηγοριοποιεί, και κατά συνέπεια να περιθωριοποιεί και να αποκλείει, να γίνει ο θεσμικός φορέας που θα αποδέχεται όλα τα παιδιά. Οφείλει να τους μεταδώσει γνώσεις αναγνωρίζοντας ιδιαιτερότητες στον τρόπο μάθησης και παράλληλα να τα βοηθήσει ώστε να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τα μοναδικά ταλέντα της ψυχής και του μυαλού τους.

Βιβλιογραφία

1. Adelman, H.S. & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
2. American Psychiatric Association. (1968). *DSM-II – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 2nd ed., Washington DC, APA.
3. American Psychiatric Association. (1980). *DSM-III – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3rd ed., Washington DC, APA.
4. American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed., Washington DC, APA.
5. Andries, D. (2006). *Positive aspects of ADHD and ADD*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.suite101.com/content/positive-aspects-of-adhd-and-add-a6201> (5/3/2011).
6. British Psychological Society. (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment: Report by the Working Party of the Division of Educational and Child Psychology of the British psychological Society*. BPS, Leicester.
7. Γιαννουλάκη. (2010). *Η ΔΕΠΥ και η αντιμετώπισή της στο σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=83&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16&page=3> (2/3/2011).

8. Διδασκάλου, Ε. (Χ.Χ.). *Σημειώσεις του μαθήματος «Διάσπαση Προσοχής/Υπερκινητικότητα: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις»*. Βόλος: ΠΤΕΕ.
9. International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia as passed by the Board of Directors*.
10. Κάκουρος, Ε. & Κ. Μανιαδάκη. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Kendall, P.C. and Hollon, S.D. (1979). *Cognitive-Behavioral Interventions: Therapy, Research, and Procedures*, New York.
12. Kirk, S. (1972). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton-Mifflin
13. Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
14. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
15. Λιβανίου Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
16. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης-Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
17. Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

18. National joint committee on learning disabilities. (1991). *Learning disabilities: issues on definition*. asha 33(suppl. 5).
19. Παντελιάδου, Σ. *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και γιατί*, έκδ. 8^η, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
20. Παπαναστασίου, Κ. (2009). *Στρατηγική διδασκαλίας συνδεδεμένη με Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=338> (11/3/2011).
21. Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χρ., Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
22. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
23. Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. ΜΤΦΡ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
24. Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
25. Τριάρχη, Β. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακά προβλήματα; Εννοιολογική οριοθέτηση, διευκρινίσεις και διαχωρισμοί, χαρακτηρισμοί*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 19.
26. Φλωράτου. Μ. (1994). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 ~~74760-61~~ 06300



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107051