

Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος  
Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας  
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι πρακτικές που αναπτύσσουν στην σχολική τάξη, οι  
εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν τα παιδιά Γυμνασίου που  
παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ»**

Του  
**Ιωάννη Αρβανίτη**

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Ελένη Στάμου

Θεσσαλονίκη  
Μάρτιος 2020

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ποιες είναι πρακτικές - στρατηγικές, που αναπτύσσουν στην σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ. Για το σκοπό αυτό και μέσω μιας έρευνας ημιδομημένων συνεντεύξεων με 15 καθηγητές γυμνασίου, όλοι εκ των οποίων είχαν εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, διαπιστώθηκαν μία σειρά από σημαντικά ευρήματα: οι καθηγητές α) έχουν μία επαρκή γνώση σε ότι αφορά τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, καθώς και αναφορικά με τις δυσκολίες που τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, β) πιστεύουν, ωστόσο, ότι η ενημέρωση και κατάρτισή τους πάνω στη ΔΕΠ-Υ δεν είναι επαρκής, γ) έχουν περισσότερες γνώσεις σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά παρά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, δ) θεωρούν γενικά στην πλειοψηφία τους ως αποτελεσματικές την ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης και την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών, ε) στην πλειοψηφία τους έχουν επιλέξει να εφαρμόσουν, κρίνοντας ως αποτελεσματικές μέσω της εμπειρίας τους την ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς και την κυκλοφορία σε όλη την τάξη και στ) θα ήταν ανοικτοί στο να εφαρμόσουν επιπλέον τη αυτοπαρατήρηση και αυτοκαθοδήγηση, ενώ θα απέρριπταν μάλλον την πρακτική της διακοπής των θετικών ενισχύσεων.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την ανάγκη των καθηγητών για μία πιο ευρεία ενημέρωση και κατάρτιση πάνω στο ζήτημα της διαχείρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, η οποία και θα τους επέτρεπε να προσθέσουν επιπλέον και πιο εξειδικευμένες πάνω στο ζήτημα της ΔΕΠ-Υ πρακτικές, αποκτώντας έτσι μία ενισχυμένη πλέον ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τους συγκεκριμένους μαθητές, βοηθώντας τους παράλληλα να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** ΔΕΠ-Υ, πρακτικές διαχείρισης της ΔΕΠ-Υ, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

The purpose of this study was to determine the strategies developed by the teachers in the classroom, to manage high school children with ADHD. To this end, and through a survey of semi-structured interviews with 15 high school teachers, all of whom were experienced in teaching students with ADHD, a number of important findings were identified: teachers a) have sufficient knowledge of the definition and the characteristics of ADHD, as well as the difficulties children with ADHD encounter in the classroom; b) believe, however, that their education and training on ADHD is not adequate; c) seem to have more knowledge about the features of ADHD rather than on the practices applied for its management in the classroom; d) in their majority generally consider token reinforcement, behavior contracts, frequent reminders of the classroom rules, and peer tutoring as effective; e) in their majority have opted to apply, judging by their experience, token reinforcement, behavior contracts and circulation of the teacher inside the classroom; and f) would be open to further apply self-monitoring and self-guidance, while would probably reject the practice of time-out.

In conclusion, this study highlighted the need for teachers to have a broader awareness and training on the issue of managing students with ADHD in the classroom. This would allow them to add additional and more specific to the ADHD practices, thereby gaining an enhanced ability to manage these students more effectively, while helping them improve their academic achievements.

**Keywords:** ADHD, ADHD management practices, secondary education

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	1
Abstract.....	2
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>	<b>3</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>6</b>
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	7
1.3 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	8
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....</b>	<b>9</b>
2.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ - ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ).....	9
2.1.1 Περιγραφή και ορισμός της ΔΕΠ-Υ.....	9
2.1.2 Επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ σε παγκόσμιο και ελληνικό επίπεδο.....	12
2.1.3 Αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ.....	13
2.1.4 Επιπτώσεις της ΔΕΠ-Υ.....	14
2.1.5 Αξιολόγηση και διάγνωση της ΔΕΠ-Υ.....	15
2.1.6 Η ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα.....	16
2.1.6.1 Επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ.....	16
2.1.6.2 Διάγνωση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ.....	16
2.2 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ.....	21
2.2.1 Οι δυσκολίες που παρατηρούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην τάξη.....	21
2.2.1.1 Γνωστικές δυσκολίες.....	22
2.2.1.2 Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.....	23
2.2.1.3 Δυσκολίες ομιλίας και γλώσσας.....	26
2.2.1.4 Δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση.....	28
2.2.1.5 Δυσκολίες στην κοινωνική επίδοση.....	29
2.2.2 Γνώση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ...31	

2.2.2.1 Γνώση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα .....	33
2.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ .....	37
<b>2.3.1 Εισαγωγή .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.2 Γενικά κριτήρια - θεωρήσεις .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3.3 Διαδικασίες - παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς.....</b>	<b>42</b>
2.3.3.1 Παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη .....	43
2.3.3.2 Παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στο σπίτι.....	50
2.3.3.3 Παρεμβάσεις αυτοδιαχείρισης.....	53
2.3.3.4 Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες.....	56
2.3.3.5 Εκπαιδευτικές στρατηγικές.....	58
2.3.3.6 Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών.....	61
2.4 ΣΥΝΟΨΗ - ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ .....	62
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>64</b>
3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....	64
3.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ .....	67
3.3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	67
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>71</b>
4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	71
4.2 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΕΠ-Υ .....	76
4.3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ...81	
4.4 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ .....	84
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>102</b>

**Βιβλιογραφία ..... 106**

**Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης - Συνεντεύξεις ..... 114**

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) εμφανίζεται σε ένα περίπου 3% στα παιδιά στη σχολική ηλικία. Αυτό το ποσοστό είναι σε αύξηση λόγω της αύξησης των διαγνώσεων της ΔΕΠ-Υ, οι οποίες δε λάμβαναν χώρα παλιότερα στα μικρά παιδιά.

Αυτή η αύξηση του αριθμού των μαθητών με ΔΕΠ-Υ επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και το πώς διαχειρίζονται την τάξη τους. Άλλωστε, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού βασίζεται στο πόσο καλά διδάσκει τους μαθητές του και στον τρόπον με το οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το περιβάλλον της τάξης. Ο λόγος που επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός ότι τυπικά οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν συστηματικά το μαθησιακό περιβάλλον, κάτι που επηρεάζει και το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί είναι εφοδιασμένοι με εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές στρατηγικές στα προγράμματα σπουδών τους για το πώς να διαχειριστούν την τάξη τους για τους μαθητές, που δεν παρουσιάζουν κάποια διαταραχή. Ορισμένες, όμως, από αυτές τις στρατηγικές είναι αναποτελεσματικές, αν δεν εφαρμοστούν σωστά και ιδιαίτερα όταν παρατηρούνται διασπαστικές καταστάσεις, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της ύπαρξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτές οι στρατηγικές δεν έχουν καμία επίδραση σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ.

Αν και η ΔΕΠ-Υ αυξάνεται στο σύνολο των ομάδων των μαθητών όλων των τάξεων στα σχολεία σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν διαπιστωθεί σχετικά λίγες στρατηγικές συμπεριφοράς για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, παρόλο που η έρευνα έχει αυξηθεί τα τελευταία 20 χρόνια σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις τάξεις τους και τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δεν διαγιγνώσκονται έγκαιρα ή δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για να ενταχθούν σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα γενικά να συμπεριλαμβάνονται σε τάξη γενικής παιδείας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί πιέζονται να παράγουν αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις διδακτικές στρατηγικές αλλά μπορεί να αγνοήσουν την αντιμετώπιση των τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς. Με την αύξηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ σε κάθε τάξη, μπορεί να προκληθούν πάρα πολλοί περισπασμοί, όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Το αποτέλεσμα είναι τα χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα για όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη. Ωστόσο, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να διδάσκουν με αποδοτικό τρόπο όλους τους μαθητές στην τάξη τους, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές δυσκολίες, που αυτά αντιμετωπίζουν.

## 1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ποιες είναι πρακτικές - στρατηγικές, που αναπτύσσουν στην σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ. Για την κάλυψη του σκοπού αυτού, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας έχουν ως εξής:

1. Κατανόηση της ΔΕΠ-Υ και των επιπτώσεων που αυτή έχει για το ίδιο το παιδί μέσα στην τάξη.
2. Διεξοδική παρουσίαση των διαφορετικών πρακτικών διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με έμφαση στην διαχείριση αυτών μέσα στην τάξη.
3. Εξέταση της άποψης των εκπαιδευτικών για το ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές κυρίως υιοθετούν και αναπτύσσουν στην σχολική τάξη για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ.
4. Εξέταση της άποψης των εκπαιδευτικών για το ποιες από τις στρατηγικές αυτές θεωρούν πιο αποτελεσματικές ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που έχουν από την εφαρμογή τους.



### 1.3 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ στις τάξεις τους, καθώς θα παρέχει σημαντικές και διεξοδικές πληροφορίες για πρακτικές διαχείρισης των παιδιών αυτών, που έχουν προταθεί ως αποτελεσματικές σε παγκόσμιο επίπεδο.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πρόσβαση σε μία σημαντική πηγή κατάταξης των παρεμβάσεων σε περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές, σύμφωνα μάλιστα με τις απόψεις άλλων εκπαιδευτικών με εμπειρία σε ότι αφορά τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στις ιδιαίτερες συνθήκες των σχολικών τάξεων στην Ελλάδα. Έτσι, θα μπορούν με ασφαλέστερο τρόπο να επιλέξουν μία ή περισσότερες πρακτικές για να βελτιώσουν την διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, συμβάλλοντας έτσι τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης αυτών όσο και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του συνόλου της τάξης.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

### **2.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ - ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ)**

#### **2.1.1 Περιγραφή και ορισμός της ΔΕΠ-Υ**

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες. Περιγράφεται ως επίμονο ή συνεχιζόμενο μοτίβο της μη προσοχής ή/ και της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, που στέκεται εμπόδιο στην καθημερινότητα των ατόμων που πάσχουν από αυτή ή/ και στην τυπική ανάπτυξη τους. Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ μπορεί επίσης να έχουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής, της εκτελεστικής λειτουργίας (δηλαδή της ικανότητας του εγκεφάλου να ξεκινήσει μια δραστηριότητα - εργασία, της ικανότητας για αυτοοργάνωση και διαχείριση καθηκόντων) και της λειτουργικής μνήμης (American Psychiatric Association, 2013).

Στα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνονται α) το επίμονο μοτίβο της μη προσοχής ή/ και υπερδραστηριότητας-παρορμητικότητας, που αναφέρθηκε παραπάνω, το οποίο όμως και εμφανίζεται συχνότερα και που είναι πιο σοβαρό από αυτό που συνήθως παρατηρείται σε άτομα με ένα συγκρίσιμο επίπεδο ανάπτυξης, β) το γεγονός ότι ορισμένα από τα συμπτώματα της υπερδραστηριότητας-παρορμητικότητας ή της απροσεξίας, θα πρέπει να έχουν παρατηρηθεί πριν την ηλικία των επτά ετών, γ) το ότι ορισμένες διαταραχές από τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν σε τουλάχιστον δύο ρυθμίσεις, δ) το γεγονός ότι πρέπει να υπάρχουν σαφείς ενδείξεις εμποδίων για την κατάλληλη ανάπτυξη της κοινωνικής, ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής λειτουργίας και τέλος ε) το ότι η διαταραχή δεν συμβαίνει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια μιας διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, της σχιζοφρένειας ή άλλων ψυχωσικών διαταραχών και ότι δεν είναι καλύτερα αντιληπτή από οποιαδήποτε άλλη ψυχική διαταραχή (Michigan State University, 2019).

Υπάρχουν τρεις υποτύποι της ΔΕΠ-Υ (Michigan State University, 2019):

- ΔΕΠ-Υ - με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Predominantly Inattentive Type, ADHD I): αυτός ο υποτύπος θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν έξι (ή περισσότερα) συμπτώματα απροσεξίας (αλλά λιγότερα από έξι συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας) έχουν επιμείνει για τουλάχιστον έξι μήνες.
- ΔΕΠ-Υ - με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό/Παρορμητικό Τύπο (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Predominantly Hyperactive-Impulsive Type, ADHD H): αυτός ο υποτύπος θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν έξι (ή περισσότερα) συμπτώματα υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας (αλλά λιγότερα από έξι συμπτώματα απροσεξίας) έχουν επιμείνει για τουλάχιστον έξι μήνες.
- ΔΕΠ-Υ - Συνδυασμένος Τύπος (ADHD - Combined Type, ADHD C): αυτός ο υποτύπος θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν έξι (ή περισσότερα) συμπτώματα απροσεξίας και έξι (ή περισσότερα) συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας έχουν επιμείνει για τουλάχιστον έξι μήνες.

Τα έξι ή και παραπάνω συμπτώματα, που θα πρέπει να έχει το άτομο για να χαρακτηριστεί ως πάσχοντας από έναν από τους παραπάνω τρεις υποτύπους, συνοψίζονται παρακάτω (Michigan State University, 2019):

- Συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής - απροσεξίας: το άτομο:
  1. Συχνά αποτυγχάνει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη στο σχολείο, στις σχολικές εργασίες, στη δουλειά του ή/ και σε άλλες δραστηριότητες
  2. Συχνά έχει δυσκολία να διατηρήσει την προσοχή σε μία εργασία ή/ και καθήκον ή να διατηρήσει την προσοχή σε μία δραστηριότητα παιχνιδιού
  3. Συχνά δεν φαίνεται να ακούει όταν κάποιος μιλάει απ' ευθείας μαζί του

4. Συχνά δεν ακολουθεί τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει μία σχολική εργασία, τις αγγαρείες ή τα καθήκοντα στο χώρο εργασίας (κάτι που δεν οφείλεται σε αντιδραστική συμπεριφορά ή σε αδυναμία κατανόησης των οδηγιών)
  5. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες, καθήκοντα και δραστηριότητες
  6. Συχνά αποφεύγει, δεν του αρέσει ή διστάζει να αναλάβει καθήκοντα που απαιτούν διαρκή ψυχική προσπάθεια (όπως μία σχολική εργασία που πρέπει να ολοκληρώσει στο σχολείο ή στο σπίτι)
  7. Συχνά χάνει τα πράγματα που είναι απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες (για παράδειγμα παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία ή εργαλεία)
  8. Συχνά αποσπάται εύκολα από ξένα ερεθίσματα
  9. Συχνά ξεχνά ή είναι αμελής σε ότι αφορά τις καθημερινές δραστηριότητες
- Συμπτώματα υπερκινητικότητας: το άτομο:
    1. Συχνά ετοιμάζει κάνει νευρικές κινήσεις με τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στο κάθισμά του
    2. Συχνά σηκώνεται από το κάθισμά του στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις στις οποίες αναμένεται να παραμείνει καθισμένος
    3. Συχνά τρέχει γύρω γύρω ή σκαρφαλώνει σε υπερβολικό βαθμό, σε περιπτώσεις στις οποίες είναι η συμπεριφορά αυτή είναι ακατάλληλη (σε εφήβους ή ενήλικες, η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά συναισθήματα ή ανησυχίας - νευρικότητας)
    4. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να ασκεί δραστηριότητες ψυχαγωγίας ή σιγα

5. Συχνά μοιάζει να είναι διαρκώς σε κίνηση (αεκίνητο ή καθ' οδόν) ή συχνά ενεργεί σαν να «οδηγείται από κάποιον κινητήρα»
6. Συχνά μιλά υπερβολικά
  - Συμπτώματα παρορμητικότητας: το άτομο:
7. Συχνά δίνει απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις
8. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
9. Συχνά διακόπτει ή παρεμβαίνει σε άλλους (για παράδειγμα ανακατεύεται σε συνομιλίες ή παιχνίδια).

### **2.1.2 Επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ σε παγκόσμιο και ελληνικό επίπεδο**

Βάσει της παγκόσμιας έρευνας για την ψυχική υγεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization, WHO), το 2017, ένας κατά μέσο όρο παγκόσμιος επιπολασμός της ΔΕΠΥ της τάξης του 2,2% συνολικά (εύρος: 0,1% - 8,1%) είχε εκτιμηθεί σε παιδιά και εφήβους (ηλικίας κάτω των 18 ετών). Από την άλλη, ο κατά μέσο όρο παγκόσμιος επιπολασμός της ΔΕΠΥ σε ενήλικες (ηλικίας 18-44 ετών) ήταν της τάξης του 2,8% συνολικά (εύρος: 0,6% - 7,3%) (Fayyad et al., 2017).

Σημειώνεται ότι τα ποσοστά επιπολασμού της ΔΕΠ-Υ μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων οι εξής (ADHD Institute, 2019):

- Ηλικία: η ΔΕΠ-Υ μπορεί να επηρεάσει άτομα όλων των ηλικιών και τα ποσοστά επιπολασμού της ΔΕΠ-Υ είναι γνωστό ότι ποικίλλουν μεταξύ παιδιών, εφήβων και ενηλίκων.
- Φύλο: ένας υψηλότερος επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ αναφέρεται συχνότερα σε άνδρες από ότι σε γυναίκες (παιδιά, έφηβοι ή/ και ενήλικες).

- Παρουσίαση της ΔΕΠ-Υ: τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των ασθενών σε ότι αφορά τη σοβαρότητα και τον συνδυασμό των συμπτωμάτων απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Η ΔΕΠ-Υ, τα συμπτώματά της και ο αντίκτυπός της μπορεί επίσης να διαφέρουν καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ασθενούς.
- Η πλειοψηφία των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ έχουν διαγνωστεί ή όχι με συνυπάρχουσες ψυχιατρικές παθήσεις, οι οποίες μπορεί να περιπλέξουν τη διάγνωση και τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ.
- Οι διαφορές στα ποσοστά επικράτησης της ΔΕΠ-Υ ενδέχεται επίσης να ποικίλλουν λόγω των χαρακτηριστικών του πληθυσμού, των μεθοδολογικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών διαφορών και της μεταβλητότητας των διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται στις μελέτες.

### **2.1.3 Αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ**

Οι αιτίες της ΔΕΠ-Υ είναι άγνωστες. Ωστόσο, ο κύριος όγκος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας ενέχει τόσο γενετικούς παράγοντες (Plott, Saudino, Wood και Asherson, 2010; Nikolas και Burt, 2010; Han et al., 2015; Akutagava-Martins, Rohde και Hutz, 2016) όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της προγεννητικής κατανάλωσης αλκοόλ, της έκθεσης στο αλκοόλ, της έκθεσης στον καπνό του τσιγάρου από το γύρω περιβάλλον, των διάφορων περιστασιακών γεγονότων και περιστάσεων και της διατροφής (Han et al., 2015).

Εγγενείς σε αυτούς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες είναι η εκδήλωση αρνητικών μεταβλητών που περιλαμβάνουν το τοξικό στρες, τη σωματική και σεξουαλική κακοποίηση, τη χρόνια οικογενειακή βία, την αμέλεια, τη φτώχεια, τον υποσιτισμό και τις φυσικές καταστροφές. Αυτές οι παράμετροι επηρεάζουν τη νευρολογική ανάπτυξη στα παιδιά με τρόπους που μπορούν να προκαλέσουν συμπεριφορές ΔΕΠ-Υ (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2013; Burke, Hellman, Scott, Weems και Carrion, 2011; Garner και Shonkoff, 2012).

Ομοίως, ενώ οι δείκτες από μια μελέτη του Pearce (2015) σημείωσαν τον αυξημένο κίνδυνο ΔΕΠ-Υ για παιδιά με δυσμενείς βιολογικές προδιαθέσεις, συμπεριλαμβανομένου του μητρικού υπερθυρεοειδισμού κατά την εγκυμοσύνη, οι Thapar, Cooper, Eyre και Langley (2012), που πραγματοποίησαν μια κριτική αξιολόγηση των πιθανών γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου της ΔΕΠ-Υ, έδειξαν ότι οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες παρουσιάζουν μεταβλητές και αλληλεξαρτώμενες συνεισφορές στους αιτιολογικούς κινδύνους της ΔΕΠ-Υ.

#### **2.1.4 Επιπτώσεις της ΔΕΠ-Υ**

Οι συνέπειες της παιδικής ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνουν αυξημένες πιθανότητες αποτυχίας αποφοίτησης, μειωμένης βαθμολογίας, διαταραχής εναντίωσης (oppositional defiance disorder) και κατάθλιψης. Επίσης, η ΔΕΠ-Υ στην παιδική ηλικία τριπλασιάζει τις πιθανότητες της συνέχισης της νεανικής παραβατικότητας αργότερα στη ζωή (Bussing, Mason, Bell, Porter και Garvan, 2010). Παράλληλα, λόγω της ΔΕΠ-Υ αυξάνεται ο κίνδυνος για συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς και δυσλειτουργίες για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στο σπίτι, στο σχολείο, καθώς και με τους συμμαθητές τους (Gau et al., 2008; Lee, 2008).

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα των διαχρονικών μελετών παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέχρι και την εφηβεία και την ενηλικίωση, δείχνουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και τοποθέτησης σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτές οι ίδιες μελέτες δείχνουν επίσης σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε πανεπιστήμια και χαμηλότερα επίπεδα μέσου όρου βαθμολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Barkley, Fischer, Edelbrock και Smallish, 1990).

Τέλος, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ κατά κόρον αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην τάξη, ενώ είναι δέκτες πολύ λίγων σταθερά αποτελεσματικών υποστηρικτικών τάξεων (DuPaul, Ervin, Hook και McGoey, 1998; Mulligan, 2001; Schottelkorb και Ray, 2009; Bartlett, Rowe και Shattell, 2010).

### 2.1.5 Αξιολόγηση και διάγνωση της ΔΕΠ-Υ

Η αποτελεσματική αναγνώριση και διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι το πρώτο βήμα προς την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία πολλών αξιολογήσεων έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Δύο από αυτές τις μελέτες, παρατίθενται παρακάτω. Ο λόγος επιλογής της παρουσιάσής τους βασίζεται στο γεγονός, ότι τα εξεταζόμενα εργαλεία αποδείχτηκαν ιδιαίτερα θετικά σε ότι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Οι Kim et al., (2005) εξέτασαν την κλινική εγκυρότητα της Λίστας Ελέγχου Συμπεριφοράς (Behavior Checklist, CBCL) και της Κλίμακας Αξιολόγησης IV της ΔΕΠ-Υ (ADHD Rating Scale-IV, ARS). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο κοινές αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς και της κακής σχολικής επίδοσης μεταξύ των μαθητών, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξετάσει την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα των δύο παραπάνω εργαλείων αξιολόγησης στη διάγνωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Σε ένα δείγμα 1668 μαθητών της πρώτης μέχρι τρίτης τάξης δημοτικού από την Κορέα, στο οποίο εξετάστηκαν μία από σειρά από δείκτες αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ, διαπιστώθηκε, ότι η συνδυασμένη χρήση των δύο παραπάνω εργαλείων θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα αποτελεσματικό και ακριβές εργαλείο για την αναγνώριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Οι McConaughy, Ivanova, Antshel και Eiraldi (2009) εξέτασαν ένα άλλο εργαλείο αξιολόγησης και διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ, την Απευθείας Φόρμα Παρατήρησης (Direct Observation Form, DOF) για την αξιολόγηση των συμπεριφορών των παιδιών με ή χωρίς ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει τη δυνατότητα κατάταξης των μαθητών σε κάποιον από τους τρεις υποτύπους της ΔΕΠ-Υ. Σε ένα δείγμα περιελάμβανε 456 παιδιά ηλικίας έξι έως ένδεκα ετών από τις πόλεις Βερμόντ, Πενσυλβάνια και Νέα Υόρκη, διαπίστωσαν ότι το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης και διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ, είναι χρήσιμο στη διάγνωση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αλλά όχι τόσο χρήσιμο στη διάγνωσή τους εξειδικευμένα σε κάποιον από τους τρεις υποτύπους.



## 2.1.6 Η ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα

### 2.1.6.1 Επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ

Σε ότι αφορά την επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ συγκεκριμένα την Ελλάδα, τα στοιχεία είναι ελλιπή και δε μπορούν να γενικευτούν, καθώς, όπως διαπιστώθηκε κατόπιν διεξοδικής έρευνας, δεν αναφέρονται σε επίπεδο χώρας, αλλά σε δύο μόνο συγκεκριμένες περιοχές, την Αθήνα και την Κρήτη. Επιπλέον, τα δεδομένα είναι παλαιότερα, καθώς αναφέρονται στο 2007 και το 2010 αντίστοιχα.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas και Galanakis (2007) ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ στην Κρήτη, κατόπιν έρευνας σε 1.285 παιδιά του δημοτικού (ηλικίας 7 ετών), ήταν της τάξης του 6,5% συνολικά (8,8% για τα αγόρια και 4,2% για τα κορίτσια), ενώ στην έρευνα των Skounti et al. (2010), ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ στην Αθήνα, κατόπιν έρευνας σε 603 παιδιά του δημοτικού (ηλικίας 6-11 ετών), ήταν της τάξης του 6% συνολικά (8% για τα αγόρια και 3,8% για τα κορίτσια).

### 2.1.6.2 Διάγνωση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ

Το 2011, η ADHD-Europe, μία ευρωπαϊκή μη κερδοσκοπική κεντρική οργάνωση, που συστάθηκε το 2008 και που αντιπροσωπεύει 28 εθνικές και περιφερειακές οικογενειακές οργανώσεις και οργανώσεις ενηλίκων, που ασχολούνται με τη ΔΕΠ-Υ από 21 ευρωπαϊκές χώρες, που συνεργάστηκαν από το 2005 για τη βελτίωση της κατάστασης των ατόμων που πάσχουν από τη ΔΕΠ-Υ, διεξήγαγε μία έρευνα αναφορικά με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ για 21 ευρωπαϊκά κράτη-μέλη, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας (Clark, 2011).

Η έρευνα αποτελεί την πρώτη σε ευρωπαϊκό επίπεδο έρευνα με λεπτομερείς και συγκεντρωτικές πληροφορίες αναφορικά με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και καθώς μάλιστα δεν έχει η ίδια έρευνα δεν έχει ενημερωθεί τα τελευταία χρόνια, αποτελεί μία κρίσιμη πηγή για το τι συμβαίνει με τη ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα.

Τα στοιχεία που προέκυψαν αναφορικά με την Ελλάδα, παρατίθενται παρακάτω (Clark, 2011):

- Αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ: στην Ελλάδα αναφέρθηκαν πολύ χαμηλά επίπεδα αναγνώρισης και επίγνωσης γενικά μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και κάπως ανησυχητικά χαμηλά επίπεδα μεταξύ των επαγγελματιών που ειδικεύονται εξειδικευμένα στη ΔΕΠ-Υ.
- Λόγοι χαμηλών επιπέδων εντοπισμού: επιπλέον, υποστηρίχτηκε ότι ο λιγότερο ορατός χαρακτήρας της ΔΕΠ-Υ - με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο συμβάλει εν μέρει στο πρόβλημα των χαμηλών αυτών επιπέδων εντοπισμού, καθώς και διάγνωσης.

Όπως χαρακτηριστικά τονίστηκε από το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, ADHD Hellas, επειδή τα παιδιά δε διαταράσσουν την τάξη, το πρόβλημά τους δεν δημιουργεί την ίδια ανάγκη για μια άμεση λύση. Σαν αποτέλεσμα, η αδυναμία τους να επικεντρωθούν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους είναι πιθανό να παραβλεφθεί ως σύμπτωμα ενός πιο περίπλοκου ζητήματος και αντ' αυτού να θεωρηθεί περισσότερο ως έλλειψη πειθαρχίας ή κινήτρου από μέρους των παιδιών.

Από την άλλη, σε ότι αφορά τους ενήλικες, η ΔΕΠ-Υ - με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο σπάνια αναγνωρίζεται. Αντίθετα, οι ασθενείς αυτοί αναγνωρίζονται ως πάσχοντες από διαταραχές όπως η κατάθλιψη, το άγχος και ούτω καθεξής.

Σημειώνεται μάλιστα ότι η ΔΕΠ-Υ - με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο εξετάζεται μόνο στην περίπτωση της διάγνωσης των παιδιών με αποτέλεσμα οι ενήλικες με το συγκεκριμένο τύπο ΔΕΠ-Υ να χαρακτηρίζονται από υποδιάγνωση.

- Προγράμματα παρέμβασης: το 2010 ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στην Ειδική Μονάδα

Προσοχής/ Υπερκινητικότητας και Μαθησιακών Διαταραχών του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων Παναγιώτη και Αγλαΐας Κυριακού στην Αθήνα. Αυτό το δωρεάν πρόγραμμα περιλαμβάνει ομαδικές συνεδρίες, εκπαίδευση γονέων και ατομικές ειδικές εκπαιδευτικές συνεδρίες για παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

- Πρόσβαση στη διάγνωση και τη θεραπεία: όπως αναφέρθηκε η χώρα έχει παρουσιάσει μία αυξανόμενη πρόοδο στην πρόσβαση στη διάγνωση και τη θεραπεία.

Ειδικότερα, η διάγνωση των ανηλίκων πλέον γίνεται από παιδίατρος, νευρολόγους και παιδοψυχίατρος και μάλιστα στην περίπτωση των παιδιάτρων παράλληλα με διεπιστημονικές ομάδες, των οποίων τα μέλη εξετάζουν λοιπές συννοσηρότητες. Η διάγνωση είναι διαθέσιμη στα περισσότερα Ψυχιατρικά Τμήματα Παιδιών και Εφήβων και Παιδιατρικής Συμπεριφοράς (με την παρεχόμενη θεραπεία να είναι, ωστόσο, περιορισμένη), καθώς και στα διαγνωστικά κέντρα του Υπουργείου Παιδείας (χωρίς, ωστόσο, την παροχή θεραπείας). Διάφορες διαγνωστικές και θεραπευτικές επιλογές διατίθενται και από τον ιδιωτικό τομέα (κυρίως στην Αθήνα και σε άλλες μεγάλες πόλεις)

Το κόστος της διάγνωσης καταβάλλεται από το δημόσιο σύστημα υγείας με τις λοιπές αναγκαίες ιδιωτικές παρεμβάσεις που δεν είναι διαθέσιμες στο δημόσιο σύστημα υγείας, όπως για παράδειγμα η ανάγκη για έναν εργοθεραπευτή, για νευροψυχολογική θεραπεία ή ψυχοθεραπεία ή/ και για αποκατάσταση, να μπορούν επίσης να καλυφθούν.

Από την άλλη, συμπεριφορική θεραπεία παρέχεται από το κράτος, ενώ η εκπαίδευση και υποστήριξη των γονέων παρέχεται από οργανώσεις μέλη της οργάνωσης ADHD-Europe.

Τέλος, σε ότι αφορά τις λίστες αναμονής για τις υπηρεσίες διάγνωσης και θεραπείας που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, αυτές αναφέρθηκαν ως προβληματικές, καθώς το 2009, η Ελλάδα ανέφερε το μέγιστο χρόνο

αναμονής (μέχρι 3 έτη). Ωστόσο, κατά τα δύο επόμενα έτη, σημειώθηκε βελτίωση στη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών με την Ελλάδα πλέον το 2011, να έχει ένα μέγιστο χρόνο αναμονής περίπου 2 ετών.

Αν και αυτή η μείωση του χρόνου αναμονής αντιπροσωπεύει σημαντική βελτίωση, ο χρόνος αναμονής των 2 ετών παραμένει ακόμη ένα μεγάλο χρονικό διάστημα όταν πρόκειται για τη ζωή ενός παιδιού. Επειδή η αναμονή για διάγνωση συνιστά επίσης αναμονή για θεραπεία, πολλοί οργανισμοί έχουν υποστηρίξει ότι αυτή η καθυστέρηση είναι ιδιαίτερα επιβλαβής για τα παιδιά, επιδεινώνοντας τα εκπαιδευτικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά αποτελέσματα. Οι γονείς συχνά αισθάνονται υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν δαπανηρές ιδιωτικές υπηρεσίες για την έγκαιρη παρέμβαση, ενώ υπάρχουν και γονείς που δεν έχουν τη δυνατότητα χρήσης των συγκεκριμένων υπηρεσιών.

- Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη ΔΕΠ-Υ: δεν υπάρχει ειδική εκπαίδευση για τη διαχείριση και τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στην επαγγελματική κατάρτιση σε επίπεδο πανεπιστημίου.
- Σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης στη ΔΕΠ-Υ: σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης ξεκίνησαν το 2010, που οργανώθηκαν από την επιστημονική, μη κερδοσκοπική Ελληνική Εταιρεία Μελέτης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΕΕΜ ΔΕΠΥ) σε συνεργασία με την Ειδική Μονάδα Προσοχής/ Υπερκινητικότητας και Μαθησιακών Διαταραχών του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων Παναγιώτη και Αγλαΐας Κυριακού, καθώς και με την Παιδοψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Διαθεσιμότητα επαγγελματιών εκπαιδευτών για τη ΔΕΠΥ και την ψυχική υγεία: δεν υπάρχουν επαγγελματίες εκπαιδευτές για τα παιδιά και τους ενήλικους με ΔΕΠ-Υ.

- Βελτίωση υπηρεσιών μέσω της ύπαρξης επαγγελματικών δικτύων παροχής υπηρεσιών για τη ΔΕΠ-Υ: στα πλαίσια του δημόσιου συστήματος υγείας, η Ειδική Μονάδα Προσοχής/ Υπερκινητικότητας και Μαθησιακών Διαταραχών με έδρα την Αθήνα, έχει συνδεθεί με μεγάλο αριθμό άλλων υπηρεσιών παιδικής ψυχιατρικής, καθώς και με τα διαγνωστικά κέντρα του Υπουργείου Παιδείας.
- Ύπαρξη ειδικών χώρων-εγκαταστάσεων για την εξέταση των παιδιών και των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ: στη χώρα δεν υπάρχουν ειδικοί χώροι-εγκαταστάσεις σε δημόσια σχολεία ή πανεπιστήμια για την εξέταση των παιδιών και των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ. Η Ελλάδα, ωστόσο, επιτρέπει προφορικές εξετάσεις στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.
- Στη χώρα έχουν παρατηρηθεί ευπρόσδεκτες μεταρρυθμίσεις στις κατευθυντήριες γραμμές, τον εκπαιδευτικό νόμο ή/ και την πολιτική σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 2008, με το νόμο 3699/2008, τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ εντάχθηκαν στον κατάλογο των μαθητών με ειδικές ανάγκες με αποτέλεσμα να ισχύει πλέον και για αυτούς η λοιπή νομοθεσία για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Adhdhellas, 2019).

Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, διαπιστώθηκαν τα εξής σε ότι αφορά τη γνώση και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΕΠ-Υ (Clark, 2011):

- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ βαθμολογήθηκε με 2 σε μία κλίμακα από το 0 έως το 5, όπου το 0 δηλώνει κακή και το 5 την άριστη στάση.
- Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ βαθμολογήθηκε μεταξύ 1 και 2 σε μία κλίμακα από το 0 έως το 5, όπου και πάλι το 0 δηλώνει κακή και το 5 την άριστη στάση.

Ωστόσο, λεπτομέρειες για τους εκπαιδευτικούς και τις στάσεις και τις γνώσεις τους παρατίθενται σε επόμενη Υποενότητα.

## 2.2 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

### 2.2.1 Οι δυσκολίες που παρατηρούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην τάξη

Πολλές μελέτες αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σημαντικά κατώτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ανεπαρκείς ακαδημαϊκές επιδόσεις και γενικά μαθησιακά προβλήματα (Hinshaw, 1992; Rapport, Scanlan και Denney, 1999; LeFever et al., 2002).

Έτσι, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί, για παράδειγμα, να έχουν προβλήματα με τα ακόλουθα στην κατανόηση της ανάγνωσης, τη φωνητική (phonetics), τη γραφή, την ορθογραφία, στο γραφικό χαρακτήρα και τα μαθηματικά, ενώ υστερούν σε ότι αφορά τις δεξιότητες μελέτης και τις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου. Όλες οι άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, προέρχονται συνήθως από τα προαναφερθέντα προβλήματα. Αυτά τα προβλήματα είναι πολύ γενικά και κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει τα ιδιωματικά χαρακτηριστικά και τα προβλήματα του συγκεκριμένου μαθητή (LeFever, Andrea, και David, 2003).

Η Turketi (2010) ταυτόχρονα εξηγεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ανεπαρκείς ακουστικές δεξιότητες, καθώς και ανεπαρκείς δεξιότητες κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, ενώ συχνά δεν μπορούν να επιτύχουν έναν στόχο και έχουν κακές κοινωνικές δεξιότητες εξαιτίας της ανικανότητάς τους να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις αποδεκτές κοινωνικές νόρμες. Μπορούν να επικεντρωθούν σε ορισμένες ασήμαντες λεπτομέρειες και, κατά συνέπεια, μπορεί να μην καταλάβουν το κύριο σημείο ενός θέματος ή της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια ολόκληρη σειρά προβλημάτων, όπως παρανοήσεις, αγωνία ή άγχος λόγω των μη ολοκληρωμένων εργασιών και των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών, θυμός ή επιθετικότητα ή/ και εσωστρέφεια, αδυναμία να περιμένουν τη σειρά τους και παρεξηγήσεις με τους δασκάλους, το προσωπικό του σχολείου και τους συνομηλίκους - συμμαθητές.

Επιπλέον, ο Hayden (1997) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με χαρακτηριστικά υπερκινητικότητας είναι πιθανότερο να αποκλειστούν ή να αποβληθούν από τα σχολεία, να μείνουν μετεξεταστέοι ή/ και να επαναλάβουν μία σχολική χρονιά.

Θεωρείται μάλιστα ότι ένα υψηλότερο ποσοστό μαθητών με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε ειδικά σχολεία (Hughes και Cooper, 2007). Ταυτόχρονα, οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των μετασχολικών προγραμμάτων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΔΕΠ-Υ (Loe και Feldman, 2007).

Οι εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα μπορούσαν να συζητηθούν ως δυσκολίες που διακρίνονται στις εξής υποκατηγορίες: γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές και γλωσσικές δυσκολίες και δυσκολίες ακαδημαϊκής και κοινωνικής επίδοσης. Στις Υποενότητες που ακολουθούν παρατίθενται αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων υποκατηγοριών.

#### 2.2.1.1 Γνωστικές δυσκολίες

Οι γνωστικές δυσκολίες έχουν περιγραφεί ως συχνό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τα οποία συνήθως δυσκολεύονται να δώσουν προσοχή ή που έχουν λιγότερη εστιασμένη προσοχή όταν συμμετέχουν σε εργασίες και δραστηριότητες στην τάξη. Από την άποψη αυτή, οι Bruce et al. (2006) ανέφεραν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ γενικά έχουν προβλήματα με την κατανόηση των οδηγιών, συμπεριλαμβανομένων των οδηγιών για την ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό της τάξης και για τις εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αναφέρονται ως αδύναμα σε ότι αφορά την ικανότητά τους να κατανοήσουν αυτό που ακούν ή ως έχοντα δυσκολία στην ακουστική επεξεργασία τους, γεγονός που παρεμποδίζει σοβαρά τη μάθησή τους (Cooper και Bilton, 2013).

Μια πρόσθετη πρόκληση για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνδέεται με την ανικανότητά τους να κάθονται ακίνητα, να προγραμματίσουν μία εργασία εκ των προτέρων ή να την ολοκληρώσουν μέσα σε ένα προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα. Από αυτή την άποψη, μερικές μελέτες δείχνουν να έχουν προβλήματα στην αντίληψη, επεξεργασία και ανταπόκριση, που παρεμποδίζουν σημαντικά τη μάθηση και μπορεί επίσης να καθυστερούν όταν πρόκειται να μάθουν από τα λάθη τους. Λόγω αυτών των δυσκολιών, θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μνήμη, την οργάνωση

και τον προγραμματισμό, γεγονός που οδηγεί στην κακή τους απόδοση στις εργασίες επίλυσης προβλημάτων (Tannock, 1998; Zentall, 2006).

Παρά την κοινή συμφωνία ότι οι γνωστικές δυσκολίες αποτελούν χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τη φύση αυτών των δυσκολιών. Ο Barkley (1997), για παράδειγμα, εξηγεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες (λειτουργίες αυτορρύθμισης). Επιπρόσθετα, οι Lee, Riccio και Hynd (2004) υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν προβλήματα σε δύο κύριες εκτελεστικές λειτουργίες (αναστολή αντίδρασης (inhibition) και λειτουργική μνήμη), οι οποίες και δημιουργούν συμπεριφορικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα.

Άλλοι ερευνητές έχουν ισχυριστεί ότι τα παραπάνω προβλήματα γίνονται καλύτερα κατανοητά ως έλλειμμα κινήτρου (motivational deficit). Για παράδειγμα, μια μελέτη των Carlson, Booth, Shin και Canu (2002) αναφέρει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν χαμηλό ενδογενές κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον, ελλείμματα κινήτρου, όπως η καθυστέρηση της αποστροφής (delay aversion), αναφέρονται από πολλούς ερευνητές ως τυπικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Sonuga-Barke, 2002).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θέσεις, έχει προταθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επιδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο κινήτρου αναφορικά με τις σχολικές εργασίες και μια σαφή επιθυμία για επιτυχία με όρους που θα ευχαριστούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (Hughes και Cooper, 2007). Αυτή η αντίθεση των απόψεων είναι χαρακτηριστική της σύγχυσης ερμηνείας που περιβάλλει τη ΔΕΠ-Υ και υποδηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη λεπτομερών δεδομένων περιπτωσιολογικών μελετών προκειμένου να αποκτηθεί μια σαφέστερη εικόνα του γιατί υπάρχουν τέτοιες διαφορετικές ερμηνείες.

#### 2.2.1.2 Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ περιγράφονται ως συμπεριφορές που είναι απαράδεκτες ή ανεπιθύμητες σε



δεδομένες, συνήθως δομημένες καταστάσεις. Είναι συμπεριφορές που διαταράσσουν, απειλούν ή/ και τρομάζουν άλλους (Cooper και Bilton, 2013).

Ωστόσο, αυτό είναι διαφορετικό από τους συνήθεις όρους Κοινωνικών, Συναισθηματικών και Συμπεριφορικών Δυσκολιών (Social, Emotional and Behavioural Difficulties, SEBD), τους οποίους πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι προκαλούνται κυρίως από περιβαλλοντικούς παράγοντες (αν και υπάρχουν κάποιες ομοιότητες) (Cooper και Bilton, 2013).

Τα παιδιά με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες περιγράφονται συχνά ως δημιουργώντας προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς στην τάξη σε ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών: διασπαστική συμπεριφορά ή αμυντικές ή προσβλητικές συμπεριφορές (χαρακτηριστικά εξωτερίκευσης), καθώς και χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη ή απόσυρση και αυτοτραυματισμός (χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης) (Cole, Daniels και Visser, 2013)

Σε ακραίες περιπτώσεις, τα παιδιά με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από βίαιες και έντονα αντιθετικές συμπεριφορές. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά εξωτερίκευσης παρατηρούνται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια, αλλά τα χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης είναι το ίδιο πιθανό να παρατηρηθούν και στα αγόρια και στα κορίτσια (Clough, Garner, Pardeck και Yuen, 2005; Cole, Daniels και Visser, 2013).

Οι κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μπορεί να προκληθούν από πολλούς αλληλοεπιδρώντες κοινωνικούς παράγοντες, όπως οι δυστυχημένες οικογένειες, οι δύσκολες σχέσεις με τους γονείς, η γονική διχόνοια, το διαζύγιο, τα προβλήματα ψυχικής υγείας σε άλλα μέλη της οικογένειας και οι κοινωνικά στερημένες καταστάσεις (Clough, Garner, Pardeck και Yuen, 2005; Cole, Daniels και Visser, 2013).

Αναφέρεται ότι τα παιδιά με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι η πιο δύσκολη ομάδα που μπορούν να διαχειριστούν τα σχολεία και ταυτόχρονα η πιο δύσκολη ομάδα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάβουν

στη μάθηση (Clough, Garner, Pardeck και Yuen, 2005; Cole, Daniels και Visser, 2013).

Αν και δεν είναι όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, έχει αναγνωριστεί ευρέως ότι πολλά χαρακτηριστικά των δυσκολιών αυτών απαντώνται στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ (Visser, 2001; Cooper και Bilton, 2013).

Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ συνδέονται με την έλλειψη αυτορρύθμισης ή αυτοέλεγχου (Barkley, 1997). Με άλλα λόγια, τέτοιοι μαθητές παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην αναστολή ανεπιθύμητων αντιδράσεων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούνται ως έλλειψη στον ανασταλτικό έλεγχο σε όρους ψυχολογικούς (Tannock, 1998).

Επιπλέον, αναφέρεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δείχνουν έλλειψη συνειδητοποίησης των δικών τους συναισθημάτων και των προθέσεών τους, κάτι που τους οδηγεί να έχουν σε μικρότερη εκτίμηση τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων ή να έχουν λιγότερη ενσυναίσθηση προς τους άλλους. Δηλαδή, φαίνεται ότι δεν προσαρμόζονται στις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά τους σε σχέση με τους άλλους (Barkley, 1997).

Αν και αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να εμφανιστούν ως ένα συνηθισμένο πρόβλημα σε πολλά παιδιά, σύμφωνα με τους Braaten και Rosen (2000), τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν περισσότερα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη θλίψη, το θυμό και την ενοχή από ότι τα αγόρια χωρίς. Επιπλέον, πιο συχνά, αυτές οι μη ελεγχόμενες συμπεριφορές διαπιστώνονται ότι είναι πιο εμφανείς μεταξύ των αγοριών με ΔΕΠ-Υ από ότι σε κορίτσια με παρόμοια διάγνωση (National Institute of Clinical Excellence, 2009).

Μερικοί ερευνητές περιγράφουν τις συμπεριφορές αυτές ως χαρακτηριστικά εξωτερίκευσης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Biederman, Mick και Faraone, 1998). Ωστόσο, υπάρχει κάποια σύγχυση στη βιβλιογραφία σχετικά με το αν αυτές οι

δυσκολίες είναι συναισθηματικοί όροι ή στην πραγματικότητα γνωστικές διεργασίες (Barkley, 1994).

### 2.2.1.3 Δυσκολίες ομιλίας και γλώσσας

Ορισμένες μελέτες έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι λιγότερο «ώριμα» στις ικανότητες ομιλίας και επικοινωνίας τους, καθώς φαίνεται να καθυστερούν αναπτυξιακά σε αυτή τη διαδικασία. Ενώ συχνά το πρόβλημα είναι φωνητικό, προτείνεται ότι έχουν μία σε μικρότερο βαθμό εσωτερική ομιλία από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, σε ότι αφορά τις λειτουργίες που περιλαμβάνουν την οργάνωση και την παραγωγή ομιλίας, τείνουν να μιλούν λιγότερο ή να είναι λιγότερο εύλωτα (Alban-Metcalf και Alban-Metcalf, 2013).

Έτσι, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις εκτελεστικές διαδικασίες της μάθησης ή με την εσωτερικοποίηση της γλώσσας. Οι Andreou, Agapitou και Karapetsas (2005) έχουν αποκαλύψει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερες προφορικές δεξιότητες σε ότι αφορά το λεκτικό δείκτη νοημοσύνης και τη λεκτική κατανόηση από τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ, χωρίς να παρατηρείται διαφορά μεταξύ των φύλων σε σχέση με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει κάποια καθυστέρηση στην έναρξη της γλώσσας σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ, ιδιαίτερα στην πρώιμη παιδική ηλικία (Szatmari, Offord και Boyle, 1989; Andreou, Agapitou και Karapetsas, 2005). Οι Camarata και Gibson (1999) υποστηρίζουν ότι αυτή η καθυστέρηση στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γλωσσών μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνδέεται με διαταραχές σε πρακτικές γλωσσικές δεξιότητες, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα περιορισμένων γραμματικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων, που στην αντίθετη περίπτωση θα βοηθούσαν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στις συγκεκριμένου είδους αλληλεπιδράσεις.

Οι Purvis και Tannock (1997) σημειώνουν ότι πολλά από αυτά τα προβλήματα συνδέονται με πρακτικά (κοινωνικά) γλωσσικά ελλείμματα σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα πρακτικά ελλείμματα ορίζονται ως δυσκολίες στις συζητήσεις της γλώσσας παρά στις

διαρθρωτικές πτυχές της γλώσσας. Ειδικότερα, οι Camarata και Gibson (1999) παρατηρούν ότι αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών (δηλαδή με την επαφή με τα μάτια).

Επιπλέον, ο Purvis και Tannock (1997) εξηγούν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν προβλήματα με την οργάνωση και την παρακολούθηση των λεκτικών τους παραγωγών και ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει πολλά από αυτά σε μεγάλη απογοήτευση, ενώ οι Bruce, Thernlund και Nettlebladt (2006) παράλληλα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν σημαντικά προβλήματα με την κατανόηση και την επικοινωνία.

Από την άλλη, ο Lloyd (2007) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συνδέονται με συγκεκριμένες πτυχές του ελλείμματος της χρήσης της γλώσσας. Αντίθετα, εξηγεί ότι οι «φτωχότερες» πρακτικές γλωσσικές δεξιότητες δεν συνδέονται μόνο με τη ΔΕΠ-Υ, αλλά σε περιπτώσεις που διαγιγνώσκονται τρεις συνυπάρχουσες καταστάσεις: ΔΕΠ-Υ, Γλωσσικές Δυσκολίες (Language Impairments) και Αναπηρία Ανάγνωσης (Reading Disability) ή Διαταραχή Αναγνώρισης (Reading Disorder).

Γενικά, οι γλωσσικές δυσκολίες στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σχετίζονται με προβλήματα ελλειμμάτων ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, που προκαλούν δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες. Προς υποστήριξη αυτού, οι Bruce, Thernlund και Nettelbladt (2006) αναφέρουν ότι η δυσλειτουργία των γλωσσών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι μια πτυχή της αδυναμίας της αποτελεσματικής χρήσης των γενικών γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δεν συνδέονται γενικά με αισθητικές δυσκολίες (για παράδειγμα ακοή και όραση), αλλά με δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών απόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν πρόβλημα να συντονίσουν τις πληροφορίες, κάτι που οδηγεί σε ανεπαρκείς δεξιότητες επικοινωνίας και στις επακόλουθες δυσκολίες μάθησης.

Παρόλα αυτά, γενικά φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν σοβαρά προβλήματα σε πολλές πτυχές των γλωσσικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα, γεγονός που έχει

αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση (Oram et al., 1999; Baird, Stevenson και Williams, 2000; Bruce, Thernlund και Nettelbladt, 2006).

#### 2.2.1.4 Δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση

Μελέτες που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δείχνουν χαμηλά επίπεδα επίδοσης σε ακαδημαϊκά τεστ, υποδηλώνουν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν πολλά προβλήματα σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Barkley, 1990; Alban-Metcalf και Alban-Metcalf, 2001; Loe και Feldman, 2007). Στο ίδιο πλαίσιο, οι McKinney και Montague (1993) υποστηρίζουν ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσοχής και αδυναμία ρύθμισης της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των εργασιών. Αυτές οι δυσκολίες δε σχετίζονται μόνο με συγκεκριμένα θέματα, αλλά και με λεκτικές και μη λεκτικές πτυχές της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και της κοινωνικής κατανόησης.

Έτσι, για παράδειγμα, ο Anderson (1987) έχει διαπιστώσει μέσω μίας μελέτης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ηλικίας 11 ετών, ότι το 80% των παιδιών αυτών έμειναν πίσω κατά τουλάχιστον 2 έτη σε ότι αφορά τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τα μαθηματικά ή τη γραπτή γλώσσα. Όμοια, οι LeFever, Villers, Morrow και Vaughn (2002) έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν χαμηλότερες βαθμούς σε ακαδημαϊκά μαθήματα, καθώς και χαμηλότερες βαθμολογίες σε τεστ ανάγνωσης και μαθηματικών σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Όπως εξηγούν, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παράγουν πιο απρόσεκτες γραπτές εργασίες με πολλαπλά λάθη και έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των οδηγιών και των κατευθυντήριων γραμμών για τις δραστηριότητες της τάξης και τις εργασίες που τους ανατίθενται για το σπίτι.

Σημειώνεται ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θεωρούνται ως ιδιαίτερα συνδεδεμένες στα παιδιά με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο. Έτσι, για παράδειγμα, οι Massetti et al. (2008) έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο παρουσιάζουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ και με τα παιδιά με άλλους υποτύπους της ΔΕΠ-Υ. Υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι οι ακαδημαϊκές αποτυχίες των παιδιών μπορεί να μην συσχετίζονται μόνο με τη ΔΕΠ-Υ,

αλλά συνυπάρχουν με χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης και πιο συγκεκριμένα του άγχους και της κατάθλιψης.

#### 2.2.1.5 Δυσκολίες στην κοινωνική επίδοση

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρεται ευρέως ότι οι κοινωνικές αποτυχίες, που παρουσιάζονται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, σχετίζονται με την αλληλεπίδρασή τους με άλλους (Taylor και Houghton, 2008). Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν αισθήματα ντροπής όταν δεν μπορούν να αποδώσουν καλά στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και αυτό συχνά επιδεινώνεται από τη χαμηλή εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Φαίνονται ως κοινωνικά ανίκανα με μία έλλειψη επαρκούς εμπιστοσύνης, η οποία και θα απαιτούνταν για να εκτελέσουν δραστηριότητες και εργασίες στην τάξη.

Σε ότι αφορά τις κοινωνικές δραστηριότητες, έχουν αντιφατικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, μερικές φορές είναι συνεσταλμένα και αποσύρονται κοινωνικά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάζουν προβλήματα διαγωγής και εναντιωματικές προκλητικές διαταραχές (Mrug, Hoza και Gerdes, 2001; Zentall, 2006).

Ταυτόχρονα φαίνεται να κατηγορούν τους άλλους για την απογοήτευση και την κοινωνική τους αποτυχία (Mrug, Hoza και Gerdes, 2001), ενώ χρησιμοποιούν δικαιολογίες για να καλύψουν τις προσωπικές τους δυσκολίες, αισθάνονται αποσυνδεδεμένα από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους και βασίζονται σε εξωτερικές ενδείξεις και σχόλια (Zentall, 2006).

Επίσης, προβλήματα με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή διαπροσωπικές συζητήσεις συχνά παρατηρούνται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τους McKinney, Mongague και Hocutt (1993), αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα και επίμονα προβλήματα των συγκεκριμένων παιδιών. Οι συνομιλίες που επιχειρούν αυτά τα παιδιά με άλλους μπορούν συνήθως να οδηγήσουν σε σοβαρές και αρνητικές συνέπειες (Cooper και Bilton, 2013).

Σημειώνεται έχει προταθεί, πως αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δείχνουν να μην ανταποκρίνονται κατάλληλα σε κοινωνικούς ρόλους στη συζήτηση ή ότι

θεωρούνται ότι έχουν περισσότερες ικανότητες ομιλίας παρά ακρόασης. Εκφράσεις της περιφρόνησης και της απαξίωσης έχουν επίσης αναφερθεί ειδικά σε ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν να περιμένει το κάθε παιδί τη σειρά του, που χρειάζονται επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στις περιπτώσεις αυτές, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μοιάζουν να είναι ανίκανοι να περιμένουν τη σειρά τους ή αναισθητα σε ότι αφορά τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι στις συμπεριφορές τους (Bulut, 2007).

Παράλληλα, οι Hinshaw και Melnick (1995) έχουν αναφέρει ότι όταν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλληλεπιδρούν με τους άλλους, είναι αποδιοργανωμένα, αναιδή, παρεμβατικά, ευερέθιστα και επίμονα. Κατά συνέπεια, θεωρείται συχνά ότι έχουν μια πολύ δύσκολη σχέση με τους συμμαθητές, τους δασκάλους, τα αδέρφια και τους γονείς τους. Με τη σειρά τους, τα χαρακτηριστικά αυτά αναγκάζουν τους άλλους να έχουν μια αρνητική κοινωνική εικόνα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, γεγονός που οδηγεί σε μία κοινωνική απόρριψη. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σε ότι αφορά τη σχέση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με τους συμμαθητές τους, οι Taylor και Houghton (2008) έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν από περιθωριακές (έχοντας δύο ή λιγότερες σχέσεις φιλίας διάρκειας με τους συνομηλίκους τους) έως και ανύπαρκτες φιλίες, ενώ ένας περιορισμένος αριθμός αυτών είναι κοινωνικά ενσωματωμένα. Περαιτέρω, υποστηρίζουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στο πρότυπο κοινωνικοποίησης της φιλίας μεταξύ των παιδιών με διαφορετικούς υποτύπους της ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα, η απόρριψη από τους συμμαθητές παρατηρείται ιδιαίτερα σε παιδιά με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό/Παρορμητικό Τύπο.

Ωστόσο, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την απόρριψη από συμμαθητές και τη ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα, οι McKinney, Montague και Hocutt (1993) αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο είναι πιο αποσυρμένα και μη δημοφιλή, αλλά όχι απαραίτητα απορριφθέντα.

### 2.2.2 Γνώση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν κατά καιρούς το καθήκον να συστήσουν σε έναν μαθητή να αξιολογηθεί για την πιθανότητα να έχει ΔΕΠ-Υ. Αυτό αυξάνει την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή. Παρόλο που πολλά παιδιά μπορεί να φαίνονται κάποιες φορές ότι πάσχουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή, τα παιδιά που πραγματικά έχουν ΔΕΠ-Υ μπορούν να ξεδιαλυθούν, αφού οι εκπαιδευτικοί εστιάσουν στα χαρακτηριστικά διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ (Nowacek και Mamlin, 2007).

Ωστόσο, παρά την πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τις διάφορες πτυχές της ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν ασυνεπείς και μερικές φορές λανθασμένες ιδέες και πληροφορίες σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ. Αυτή η έλλειψη γνώσεων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Η έλλειψη αυτή, που οδηγεί μάλιστα στην ελλιπή παροχή ορθής υποστήριξης, διαπιστώνεται από μία σειρά από μελέτες, ορισμένες από τις οποίες παρατίθενται παρακάτω (Nowacek και Mamlin, 2007).

Έτσι, για παράδειγμα, οι Nowacek και Mamlin (2007) ανέφεραν την έλλειψη μίας επαρκούς βιβλιογραφίας που να σχετίζεται με τις διδακτικές και συμπεριφορικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ταυτόχρονα, πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί στην τάξη να αναμένεται να εφαρμόσουν στρατηγικές υποστήριξης στην τάξη, έχοντας, ωστόσο, ελάχιστη τυπική κατάρτιση σχετικά με τις στρατηγικές και τις μεθόδους υποστήριξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, η μελέτη των Nowacek και Mamlin διερεύνησε τις απόψεις τεσσάρων δασκάλων και δύο καθηγητών μέσω συνεντεύξεων σε ότι αφορά την αποδοχή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και την ομοιομορφία σε ότι αφορά τις μεθόδους υποστήριξης αυτών. Βάσει των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, παρείχαν πληροφορίες σε ότι αφορά κάποιες τροποποιήσεις τις οποίες εφαρμόζουν προς υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες, ωστόσο, δεν ήταν συστηματικές και παράλληλα ήταν το αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού (δεν χαρακτηρίζονταν δηλαδή από ομοιομορφία). Έτσι, η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ασυνέπεια της στήριξης λόγω έλλειψης επαρκούς



γνώσης της ΔΕΠ-Υ εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

Από την άλλη, οι Vereb και DiPerna (2004) εξέτασαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και το κατά πόσο η γνώση αυτή σχετίζεται με την αποδοχή της θεραπείας. Πιο συγκεκριμένα, οι Vereb και DiPerna λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με μια συνιστώμενη θεραπεία για τη ΔΕΠ-Υ, μπορεί να μην την εφαρμόσουν σωστά ή/ και να μην την ολοκληρώσουν, διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ, τη γνώσης για τις τυπικές θεραπείες της, καθώς και την αποδοχής των θεραπειών αυτών. Σε ένα δείγμα 47 δασκάλων και χρησιμοποιώντας το εργαλείο Αξιολόγησης της Γνώσης της ΔΕΠ-Υ (Knowledge of ADHD Rating Evaluation, KARE), η μελέτη των Vereb και DiPerna έδειξε ότι υπάρχει μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, τα έτη διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ και της κατάρτισης στη ΔΕΠ-Υ με την αποδοχή της εκάστοτε θεραπείας. Επιπλέον, η κατάρτιση στη ΔΕΠ-Υ σχετίζεται - συσχετίζεται θετικά με τη γνώση της ΔΕΠ-Υ και την αποδοχή των τυπικών στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς.

Οι Scuitto, Terjesen και Frank (2000) προσδιόρισαν την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΔΕΠ-Υ ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 149 δασκάλων Νέας Υόρκης και χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την Κλίμακα Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής (Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale, KADDS), η μελέτη των Scuitto, Terjesen και Frank κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν περισσότερο για το τι «μοιάζει» με τη ΔΕΠΥ από ότι γνωρίζουν για το πώς θα στηρίξουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Η μελέτη του Lee (2008) εξέτασε τη ΔΕΠΥ στο πλαίσιο ειδικά της πρώιμης παιδικής ηλικίας και με δείγμα 10 δασκάλους νηπιαγωγείου σχετικά με τις απόψεις τους για τις συμπεριφορές και τις θεραπείες της ΔΕΠ-Υ. Ο Lee ανέφερε ότι οι απόψεις των δασκάλων συχνά επικεντρώνονταν στον εντοπισμό ελλείψεων που παρατηρούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης, διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις συμπεριφορές είναι σχετικά όμοιες και αναφέρονται στο ότι οι συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και οι άλλες

διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη αντιμετωπίζονται ως μία μορφή παρεμπόδισης της μάθησης άλλων. Περαιτέρω, διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι τάσσονταν υπέρ του να δεχτούν την πρακτική της διάγνωσης και της θεραπείας με φάρμακα για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, εστιάζοντας στην ικανότητα του παιδιού να γίνονται πιο πειθήνια λόγω της συγκεκριμένης θεραπείας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Για να εξετάσουν την προέλευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τις αντιδράσεις απέναντι σε μαθητές που αποτυγχάνουν ως προς την επίδοσή τους στην τάξη, ο Wood και ο Benton (2005) χρησιμοποίησαν ένα δείγμα 26 εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι και εξέφρασαν την άποψη ότι είναι λιγότερο πιθανό να εκφράσουν θυμό ή να εφαρμόσουν κάποια τιμωρία εφόσον έχουν αποδώσει την αποτυχία ενός παιδιού σε ένα χαρακτηριστικό «έξω από τον έλεγχο» του μαθητή. Τα ευρήματα της μελέτης παράλληλα έδειξαν ότι όταν ένας μαθητής δεν είχε καμία αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να θεωρούν ότι ένα αγόρι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αποτύχει από ένα κορίτσι, ενώ όταν ένας μαθητής είχε ΔΕΠ-Υ, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να θεωρούν ότι ένα κορίτσι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αποτύχει. Τα ευρήματα ανέφεραν επίσης ότι οι δάσκαλοι ένιωθαν περισσότερη συμπάθεια για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ που δεν λάμβαναν σε σύγκριση με τους μαθητές που λάμβαναν φαρμακευτική θεραπεία. Συνολικά, η μελέτη πρότεινε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχηματίζονται ακόμη και πριν μπουν στην τάξη, ενώ υποστήριξε τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, το οποίο και θα έπρεπε να περιλαμβάνεται επισήμως στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

#### 2.2.2.1 Γνώση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα

Οι έρευνες και οι μελέτες που αφορούν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ, όπως διαπιστώθηκε κατόπιν διεξοδικής έρευνας, είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Μάλιστα, αποτελούν κυρίως το προϊόν διπλωματικών εργασιών προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες από αυτές με κριτήριο κυρίως τη χρονολογία εκπόνησης τους, για την οποία έγινε μία προσπάθεια να είναι όσο πιο κοντά στο παρόν. Ο λόγος

είναι ότι έγινε η προσπάθεια να παρουσιαστούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ στα πλέον πρόσφατα χρόνια, θεωρώντας ότι ενδεχομένως με την πάροδο του χρόνου και κυρίως μετά τη θέσπιση του νόμου 3699/2008, κυρίως η γνώση για τη ΔΕΠ-Υ να έχει αυξηθεί.

Το 2006, στην ερευνητική μελέτη των Κάκουρος, Παπαηλιού και Μπαδικιάν, αναζητήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 193 εκπαιδευτικών και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί α) πιστεύουν ότι η παραμέληση των παιδιών και η κακή ανατροφή τους, η ιδιοσυγκρασία τους και επίσης ένα πιθανό ενδεχόμενο διαζυγίου μεταξύ των γονέων τους αποτελούν τους κυριότερους λόγους για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, ενώ δεν πιστεύουν ότι οι εγκεφαλικές νευρολογικές ανωμαλίες και το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αίτια που θα μπορούσαν να καθορίσουν την εμφάνιση ή όχι της ΔΕΠ-Υ, β) πιστεύουν στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, στην περίπτωση που ταυτόχρονα πιστέψουν ότι η ΔΕΠ-Υ δεν θα έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες στη ζωή του, γ) πιστεύουν στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ ανάλογα με την εμπειρία που ήδη έχουν στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ και δ) δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος, Παπαηλιού και Μπαδικιάν, 2006).

Το 2010, στην ερευνητική μελέτη των Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά, αναζητήθηκε επίσης η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 139 δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 20 δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της ευρύτερης περιοχής της Αττικής και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι α) διαθέτουν μεγαλύτερη ενημέρωση όταν πρόκειται για τον ορισμό της ΔΕΠ-Υ και την αναγνώριση των συμπτωμάτων της και σαφώς μικρότερη ενημέρωση όταν πρόκειται για την αντιμετώπισή της και β) χαρακτηρίζονται από εσφαλμένες αντιλήψεις αναφορικά με καίριες γνώσεις που σχετίζονται με την ίδια τη ΔΕΠ-Υ, αλλά και με τις θεραπευτικές μεθόδους που την αφορούν και τις μεθόδους αντιμετώπισής της μέσα στην τάξη (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά, 2010).

Το 2012, στη διπλωματική εργασία της Μαριού, αναζητήθηκε για ακόμη μια φορά η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 1.025 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (366 δασκάλων γενικής αγωγής, 54 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, 135 νηπιαγωγών και 470 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από 86 σχολεία της χώρας και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερες γνώσεις όταν πρόκειται για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και τη διάγνωση αυτής και σαφώς μικρότερη ενημέρωση όταν πρόκειται για τα γενικά χαρακτηριστικά και την αντιμετώπισή της (Μαριού, 2012).

Το 2014, στη διπλωματική εργασία της Κουκούλη, αναζητήθηκε επίσης η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 38 εκπαιδευτικών από 7 νηπιαγωγεία και 6 δημοτικά σχολεία της Ρόδου και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε σε συμφωνία με την έρευνα των Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά (2010) ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγαλύτερη ενημέρωση όταν πρόκειται για τον ορισμό της ΔΕΠ-Υ και την αναγνώριση των συμπτωμάτων της και σαφώς μικρότερη ενημέρωση όταν πρόκειται για την αντιμετώπισή της, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυρίως σε ότι αφορά τις μεθόδους παρέμβασης (Κουκούλη, 2014).

Το 2014, στη διπλωματική εργασία της Καματέρη, αναζητήθηκε η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, καθώς και για τη χαρισματικότητα (που, ωστόσο, δεν αφορά την παρούσα μελέτη). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 112 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερεις νομούς της χώρας και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί α) εμπιστεύονται περισσότερο τις ικανότητές τους στον εντοπισμό παρά στη αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ ή στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, β) δεν πιστεύουν ότι είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι σε ότι αφορά τον εντοπισμό ή την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, γ) χρησιμοποιούν ως πηγή πληροφόρησης για τη ΔΕΠ-Υ βιβλία, επιστημονικά άρθρα και περιοδικά και όχι κάποια επίσημη κρατική πηγή και δ) υποστηρίζουν τη διαφορετική αντιμετώπιση και την παροχή συναισθηματικής στήριξης στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Καματέρη, 2014).

Το 2015, στη διπλωματική εργασία της Μπαλασάκη, αναζητήθηκε η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, καθώς και για τη δυσλεξία (που, ωστόσο, δεν αφορά την παρούσα μελέτη). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 181 δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικούς νομούς της χώρας και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι α) σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 50% γνωρίζουν λίγα πράγματα για τη ΔΕΠ-Υ, ενώ μόνο σε ένα ποσοστό 38,1% γνωρίζουν πολλά, β) σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 50% δεν πιστεύουν ότι είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι σε ότι αφορά τον εντοπισμό ή την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, γ) στη μεγάλη τους πλειοψηφία έχουν διδάξει σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ, η διάγνωση της οποίας έγινε από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) σε ένα ποσοστό 58,6%, από ειδικούς σε ένα ποσοστό 27,1% και από τους ίδιους τους δασκάλους σε ένα ποσοστό μόνο 18,2%, δ) στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα σχολεία πρέπει να μεταμορφωθούν σε χώρους πιο φιλικούς απέναντι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ταυτόχρονα ότι σε κάθε σχολείο θα πρέπει να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός ή σχολικός ψυχολόγος για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, ε) στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αν και πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση είναι δυνατή και ταυτόχρονα επωφελής για αυτά, στ) στη συντριπτική τους πλειοψηφία κρίνουν απαραίτητη τη διαρκή (και δωρεάν) επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής με στόχο την αποτελεσματική αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ, ζ) στην πλειοψηφία τους έχουν τουλάχιστον ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος όμως δεν έχει επίσημα διαγνωστεί με αυτήν, η) στην πλειοψηφία τους δηλώνουν πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και ταυτόχρονα θεωρούν πως η ύπαρξη ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών είναι ιδιαίτερα βοηθητική και θ) στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι τα ελληνικά σχολεία δεν είναι επανδρωμένα επαρκώς με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό για την αντιμετώπιση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Μπαλασάκη, 2015).

Το 2015, στη διπλωματική εργασία του Χατζηαγοράκη, αναζητήθηκε η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 154 εκπαιδευτικών από τις 7 Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και με ερευνητικό εργαλείο ένα

ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε σε συμφωνία με την έρευνα της Μαριού (2012) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις σε ότι αφορά τα συμπτώματα παρά αναφορικά με τα γενικά χαρακτηριστικά ή τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, ενισχύοντας έτσι την πεποίθηση ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη ΔΕΠ-Υ είναι κρίσιμης σημασίας (Χατζηαγοράκης, 2015).

Το 2017, στη διπλωματική εργασία των Δαγκούλη και Μωραΐτη, αναζητήθηκε και πάλι η γνώση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 101 δασκάλων από δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι α) έχουν επαρκείς γνώσεις σε ότι αφορά τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη οφείλεται στη συγκεκριμένη διαταραχή και όχι σε μία μειωμένη προσπάθεια από μέρους των παιδιών και β) παρουσιάζουν έλλειψη επάρκειας γνώσεων όταν πρόκειται για τις θεραπευτικές μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν για την αποτελεσματική διαχείριση της ΔΕΠ-Υ (Δαγκούλη και Μωραΐτη, 2017).

## 2.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

### 2.3.1 Εισαγωγή

Η ΔΕΠ-Υ συχνά «θεραπεύεται» με κλινικές παρεμβάσεις, όπως η χορήγηση ψυχοδιεγερτικών φαρμάκων, καθώς και με συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν εκφράσει ανησυχίες ότι αυτές οι «θεραπείες» μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τόσο τις κοινωνικές όσο και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Jensen et al., 1999).

Υπάρχουν ταυτόχρονα ανησυχίες σχετικά με τις πιθανότητες των σοβαρών παρενεργειών, που πιστεύεται ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χρήση φαρμάκων (Ervin et al., 1998).

Οι Ervin et al., (1998) έχουν, επιπλέον, υποστηρίξει ότι ενώ η φαρμακευτική αγωγή συχνά βοηθά στην ανακούφιση των «συμπτωμάτων», δε βοηθά το παιδί να

λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σχολείο. Μάλιστα, οι επικρίσεις επιμένουν με ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τόσο η φαρμακευτική αγωγή όσο και η συμπεριφορική «θεραπεία» επικεντρώνονται στη μείωση των «συμπτωμάτων» της ΔΕΠ-Υ παρά στην προώθηση της αποτελεσματικής λειτουργίας του κάθε παιδιού (Ervin et al., 2000).

Συνεπώς, και λόγω των παραπάνω, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θεωρούνται συχνά πιο επιθυμητές και αποτελεσματικές για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Ervin et al., 2000). Με την οπτική αυτή, οι Hughes and Cooper (2007) έχουν αναφέρει τέσσερις κύριους λόγους για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ:

- Η ΔΕΠ-Υ παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά σχολικής ηλικίας και ειδικά κατά τη διάρκεια των ετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία είναι ο πρώτος τόπος όπου τα χαρακτηριστικά των παιδιών ΔΕΠ-Υ είναι αισθητά και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι επαγγελματίες, που αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που δημιουργούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.
- Η κατανόηση της ΔΕΠ-Υ από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική, καθώς αυτοί είναι που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του χρόνου τους εκτός από τους γονείς τους. Δεν είναι ασυνήθιστο για ένα ή δύο παιδιά, που εμφανίζουν χαρακτηριστικά χαμηλότερης επίδοσης και συμπεριφορικές προκλήσεις σχετιζόμενες με τη ΔΕΠ-Υ, να υπάρχουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες.
- Δεδομένου ότι οι προκλήσεις που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ μπορεί να βιωθούν από το νηπιαγωγείο και να διαρκέσουν μια ζωή, η κατανόηση και η αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ από τους εκπαιδευτικούς και οι παρεμβάσεις αυτών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικές. Επίσης, η ΔΕΠ-Υ έχει γίνει ένα καθημερινό εκπαιδευτικό ζήτημα για όλους τους επαγγελματίες του τομέα της εκπαίδευσης.
- Τέλος, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν επαρκή γνώση και κατανόηση για τη ΔΕΠ-Υ, αντιμετωπίζουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαφορετικά από

άλλους, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι η γνώση γύρω από τη ΔΕΠ-Υ είναι χρήσιμη για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Ο κύριος σκοπός των εκπαιδευτικών ή σχολικών παρεμβάσεων θεωρείται συχνά η μείωση της απροσεξίας και της παρορμητικότητας των μαθητών στην τάξη για την προώθηση θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Hughes και Cooper, 2007). Προς στήριξη αυτής της άποψης, οι Purdie, Hattie και Carroll (2002) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές στην προώθηση γνωστικών αποτελεσμάτων στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Το επίκεντρο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως προτείνουν, θα πρέπει να περιλαμβάνει την προώθηση της ομαλοποιημένης συμπεριφοράς και των στρατηγικών για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της συμβολής στην ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία του παιδιού.

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να βοηθήσουν το παιδί να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα στις καθημερινές του δραστηριότητες στο σχολείο μέσω βελτιώσεων στη συγκέντρωση, τη μνήμη, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως τονίζεται, δεν είναι μόνο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς, αλλά για την ανάπτυξη συνηθειών και πρότυπων συμπεριφοράς, που επηρεάζουν θετικά τη μάθηση (Cooper και Bilton, 2013). Τέλος, οι Lloyd, Cohen και Stead (2006) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρέπει να βασίζονται στις περιβαλλοντικές και γνωστικές προοπτικές της μάθησης.

Συμπερασματικά, καθώς η ΔΕΠ-Υ είναι συχνά ένα ζήτημα που απασχολεί την τάξη, οδηγώντας στη δύσκολη διαχείριση της συμπεριφοράς της τάξης μέσω της παρεμπόδισης του μαθήματος και της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, που αποτελούν, όπως προειπώθηκε, συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ (DuPaul και Stoner, 2014), παρακάτω αναλύονται στρατηγικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη σε ότι αφορά τη διαχείριση των συμπεριφορών των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται στρατηγικές για τη διευκόλυνση των σημαντικών λειτουργιών της διδασκαλίας και της μάθησης, στην οποία εμπλέκονται τα συγκεκριμένα παιδιά.



### 2.3.2 Γενικά κριτήρια - θεωρήσεις

Οι DuPaul και Stoner (2014) έχουν προτείνει αρκετές θεωρήσεις ή/ και κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να οδηγήσουν στην επιλογή των κατάλληλων παρεμβάσεων για τη ΔΕΠ-Υ. Πρώτον, η ανάπτυξη και αξιολόγηση των παρεμβάσεων για τη ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία και οι θεραπείες θα πρέπει να επιλέγονται με βάση την αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητά τους. Δεύτερον, οι ανάγκες του κάθε παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την επιλογή των στρατηγικών παρέμβασης και οι στόχοι θεραπείας πρέπει να σχετικές με αυτές τις ειδικές ανάγκες. Τρίτον, οι ευθύνες όσων συμμετέχουν στην επιλογή και την εφαρμογή της παρέμβασης πρέπει να οριοθετούνται με σαφήνεια, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακεραιότητα της θεραπείας. Τέταρτον, στο επίκεντρο της θεραπείας θα πρέπει να είναι η αύξηση της ορθής συμπεριφοράς, και όχι απλώς η μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Τέλος, η αξιολόγηση των στρατηγικών παρέμβασης θα πρέπει να είναι συνεχιζόμενη, καθώς η ανταπόκριση κάθε παιδιού στην εκάστοτε παρέμβαση είναι διαφορετική.

Οι διαδικασίες παρέμβασης που βασίζονται στις αρχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχουν ένα καλά αποδεδειγμένο ιστορικό αποτελεσματικότητας για τη βοήθεια των παιδικών μαθησιακών δυσκολιών και δυσκολιών συμπεριφοράς στο περιβάλλον της τάξης μέσω της πρόληψης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς με αιτιολογικούς χειρισμούς και περιβαλλοντικές ρυθμίσεις. Αυτές οι στρατηγικές έχουν αποδειχτεί επιτυχείς στη μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς και της ενασχόλησης εκτός έργου συμπεριφοράς (off-task behavior), καθώς και στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης ως αποτέλεσμα της «αιχμαλώτισης» της προσοχής του παιδιού μέσω της παροχής κινήτρων για την εκτέλεση μίας συγκεκριμένης εργασίας (DuPaul και Stoner, 2014). Η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς σε μεμονωμένα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν να διευκολύνουν το σχεδιασμό της θεραπείας με την αποκάλυψη συγκεκριμένων αιτιολογικών και επακόλουθων γεγονότων, που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού, τα οποία μάλιστα και μπορούν να λάβουν τον κατάλληλο χειρισμό προκειμένου να αλλάξει η λειτουργία του κάθε παιδιού (Barkley και Murphy, 2006).

Οι DuPaul και Stoner (2014) προτείνουν, επίσης, να εξετάζονται και να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω ζητήματα κατά το σχεδιασμό παρεμβατικών συμπεριφορών για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τάξη, που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ:

- Η ολοκλήρωση μιας εμπεριστατωμένης εκτίμησης των συγκεκριμένων παρουσιαζόμενων προβλημάτων του εκάστοτε παιδιού με ΔΕΠ-Υ είναι κρίσιμη για την ακριβή καθοδήγηση της επιλογής των συστατικών της παρέμβασης.
- Τα αρχικά στάδια παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνουν συνεχείς ενδεχόμενες απαιτήσεις, δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά χρειάζονται συχνή και εξειδικευμένη ανατροφοδότηση για να αυξήσουν το επίπεδο των επιδόσεών τους στην τάξη. Η θετική ενίσχυση των συμπεριφορών - στόχων θα πρέπει να λαμβάνει χώρα αμέσως μετά από αυτές τις συμπεριφορές.
- Δεδομένου ότι η αποκλειστική εμπιστοσύνη στην ενίσχυση μπορεί να αποσπάσει το παιδί από μία δραστηριότητα, η θετική ενίσχυση θα πρέπει να συνδυάζεται με ήπιες αρνητικές συνέπειες και με την ανακατεύθυνση προς την κατάλληλη συμπεριφορά σε ότι αφορά τις δραστηριότητες του παιδιού αυτού γενικότερα. Ο συνδυασμός αυτός πρέπει να παρέχεται με σύντομο, ήρεμο και ήσυχο τρόπο, ενώ παράλληλα να δημιουργείται οπτική επαφή με το παιδί.
- Οι αρχικές οδηγίες μίας δραστηριότητας πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο λίγα βήματα, ενώ οι μεγαλύτερου μεγέθους δραστηριότητες, εργασίες και αναθέσεις πρέπει να μειώνονται ή/ και να τμηματοποιούνται σε μικρότερα και πιο εύκολα διαχειρίσιμα μέρη. Πρέπει να αποφεύγεται το επαναλαμβανόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τα εκπαιδευτικά υλικά πρέπει να είναι καινοτόμα και ενδιαφέροντα, ώστε να αποφεύγεται η πλήξη ή η επιδείνωση των προβλημάτων προσοχής.
- Η ακαδημαϊκή επίδοση πρέπει να θεωρείται ως ένας προτιμότερος στόχος παρέμβασης σε σύγκριση με συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με

την δραστηριότητα ή την εργασία δεδομένου ότι η ακαδημαϊκή επίδοση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν με αποδοτικότερο τρόπο τα αποτελέσματα των μαθητών. Ταυτόχρονα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στις οργανωτικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανεξάρτητη μάθηση και οι οποίες στα παιδιά με ΔΠΕ-Υ είναι ελλειπείς λόγω χαρακτηριστικών, που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη διαταραχή.

- Οι προτιμώμενες δραστηριότητες (όπως για παράδειγμα, η ενασχόληση με τον υπολογιστή) θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πιο συχνά ως ενισχυτικά από τις χειροπιαστές αμοιβές (όπως είναι για παράδειγμα μία αμοιβή που δίνεται σε έναν μαθητή υπό τη μορφή φαγητού). Για παράδειγμα, η πρόσβαση σε μια προτιμώμενη δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας σε ένα λιγότερο προτιμώμενο μάθημα ή πεδίο ενδιαφέροντος από την πλευρά του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, τονίζεται ότι οι ενισχύσεις πρέπει συχνά να ποικίλλουν, προκειμένου να αποφευχθεί ο κορεσμός ή/ και η αδιαφορία σε ότι αφορά την εκάστοτε σταθερά εφαρμοζόμενη ενίσχυση.
- Ο εκπαιδευτικός και το παιδί θα πρέπει να εξετάζουν μια λίστα με πιθανά προνόμια στην τάξη πριν να ξεκινήσουν μία δραστηριότητα ή εργασία, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να επιλέξει το ίδιο το στόχο προς τον οποίο εργάζεται.
- Η ακεραιότητα και η πιστότητα της παρέμβασης απαιτούν στενή παρακολούθηση και αξιολόγηση και χρησιμεύουν ως βάση για την πραγματοποίηση αλλαγών στα συστατικά στοιχεία του προγράμματος παρέμβασης και για τον προσδιορισμό της ανάγκης για πρόσθετη κατάρτιση και στήριξη των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των διαφορετικών παρεμβάσεων στην τάξη.

### **2.3.3 Διαδικασίες - παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς**

Η χρήση της θετικής ενίσχυσης της ορθής ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς είναι ένα κρίσιμο μέρος των παρεμβάσεων που αφορούν τη ΔΕΠ-Υ

μέσα στην τάξη, που έχει διαπιστωθεί ότι ενισχύει θετικά τη συμπεριφορά στην τάξη. Οι Mayer και Sulzer Azaroff (1991) έχουν ορίσει ως θετική ενίσχυση ένα γεγονός, μία κατάσταση ή συνθήκη ή/ και ένα ερέθισμα που αυξάνει τη μελλοντική πιθανότητα μιας επακόλουθης επιθυμητής ενέργειας ή συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που βασίζονται στη θετική ενίσχυση μπορούν να περιλαμβάνουν τη χρήση συμβολαίων συμπεριφοράς (contingency contracting), τη θετική ενίσχυση σε συνδυασμό με ποινές ή με μία ανακατεύθυνση, που συνάδουν με την προβληματική συμπεριφορά, καθώς και την αντιμετώπιση συμπεριφορών που παρατηρούνται στο σπίτι και που επηρεάζουν τη σχολική συμπεριφορά (DuPaul και Stoner, 2014).

### 2.3.3.1 Παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη

Συγκεκριμένα, η ενίσχυση μέσω αμοιβών (token reinforcement), τα συμβόλαια συμπεριφοράς, το κόστος αντίδρασης (response cost) και η διακοπή των θετικών ενισχύσεων (time-out) θεωρούνται αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην τάξη για παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

#### 2.3.3.1.1 Ενίσχυση μέσω αμοιβών

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ απαιτούν μία συνήθως συχνή και ισχυρή ενίσχυση, συχνά με τη μορφή ειδικών δραστηριοτήτων ή προνομίων. Οι συμπεριφορικές στρατηγικές που ενσωματώνουν δευτερογενή γενικευμένα ενισχυτικά, όπως στην περίπτωση της ενίσχυσης μέσω αμοιβών, παρέχουν την αμοιβή με την αμεσότητα και τη δραστηριότητα και αποτελεσματικότητα που χρειάζονται τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (DuPaul και Stoner, 2014). Σε ένα σύστημα ενίσχυσης μέσω αμοιβών, τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν συμβολικές αμοιβές, όπως είναι για παράδειγμα οι βαθμοί - πόντοι, τα σημάδια επιτυχίας (check marks), οι μάρκες και τα αυτοκόλλητα, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, οι οποίες συμβολίζουν την επίδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς ή ακαδημαϊκής επίδοσης από το παιδί με ΔΕΠ-Υ. Το παιδί αυτό μπορεί αργότερα να ανταλλάξει τις συμβολικές αυτές αμοιβές με κάποια τελική αμοιβή, όπως μία προτιμώμενη δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο (Barkley και Murphy, 2006).

Οι DuPaul και Stoner (2014) έχουν προτείνει να γίνουν τα ακόλουθα βήματα κατά το σχεδιασμό ενός συστήματος ενίσχυσης μέσω αμοιβών, που εφαρμόζεται στην τάξη:

1. Οι καταστάσεις στην τάξη θα πρέπει να εντοπίζονται ως προβληματικές και να στοχεύονται προς παρέμβαση μετά από άμεσες παρατηρήσεις του παιδιού μαζί με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και κλιμάκων αξιολόγησης.
2. Οι συμπεριφορές - στόχοι επιλέγονται και συνήθως περιλαμβάνουν ακαδημαϊκή παραγωγικότητα ή συγκεκριμένες ενέργειες που θα επιτρέψουν τη συλλογή δεδομένων για την παρέμβαση και την παρακολούθησή αυτής.
3. Οι δευτερογενείς ενισχυτές ή οι συμβολικές αμοιβές πρέπει να αναγνωρίζονται με τη μορφή βαθμών - πόντων, σημαδιών επιτυχίας, μαρκών, αυτοκόλλητων και ούτω καθεξής. Τα νεότερα παιδιά ανταποκρίνονται καλά σε απτές ενισχύσεις όπως οι μάρκες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι ανταποκρίνονται καλύτερα στην απόκτηση σημαδιών επιτυχίας και βαθμών - πόντων. Στα παιδιά στην προσχολική ηλικία, η χρήση πρωτογενών ενισχυτικών, όπως οι έπαινοι των γονέων και εκπαιδευτικών ή κάποια άλλου είδους κοινωνική προσοχή, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική.
4. Οι αξίες των συμπεριφορών - στόχων πρέπει να καθορίζονται ανάλογα με τη δυσκολία της δραστηριότητας ή της εργασίας και μπορεί να χρειαστεί να αναλυθούν σε συνιστώσες, ώστε το παιδί να φθάσει σε ένα συγκεκριμένο κριτήριο επίδοσης και να νιώσει επιτυχημένο και να είναι ικανό να επιδείξει τις αναμενόμενες συμπεριφορές.
5. Ο εκπαιδευτικός και το παιδί θα πρέπει να αναπτύξουν από κοινού έναν κατάλογο προνομίων ή δραστηριοτήτων για τις οποίες μπορούν να ανταλλάσσονται οι συμβολικές αμοιβές.
6. Πρέπει να δημιουργούνται αρχικά κριτήρια για να εξασφαλιστεί η έγκαιρη επιτυχία των συμβολικών αμοιβών, ενώ η αξία των συμβολικών αμοιβών πρέπει να διδάσκεται ή να παρουσιάζεται στο παιδί.

7. Οι συμβολικές αμοιβές ανταλλάσσονται για προνόμια ή δραστηριότητες τουλάχιστον σε καθημερινή βάση, δεδομένου ότι ενδέχεται να χάσουν την αξία τους ως ενισχυτικά αν δεν μπορούν να ανταλλάσσονται παρά μόνο μετά από της παρέλευση μίας εκτεταμένης χρονικής περιόδου.
8. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης θα πρέπει να αξιολογείται σε συνεχή βάση με τη χρήση πολλαπλών μέτρων έκβασης. Οι συμπεριφορές - στόχοι μπορούν να προσαρμόζονται και τα προνόμια ενδέχεται να τροποποιούνται με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
9. Μπορεί να απαιτούνται πρόσθετες διαδικασίες για να ενισχυθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου.

Η ταυτοποίηση ισχυρών ενισχυτικών και αμοιβών μπορεί να επιτευχθεί με τη συνέντευξη των παιδιών σχετικά με τις δραστηριότητες και τις αμοιβές που θα παρακινούνταν να κερδίσουν, καθώς επίσης και με την παρακολούθηση δραστηριοτήτων υψηλού επιπέδου που συνήθως ασκεί το παιδί, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι με σφηνοτουβλάκια ή με τον υπολογιστή. Οι Barkley και Murphy (2006) έχουν διαπιστώσει ότι τα παρακάτω είναι αποτελεσματικά ενισχυτικά μέσα: η επιτυχία σε μία εργασία, οι τσάντες με παιχνίδια, ο ελεύθερος χρόνος, τα προνόμια που σχετίζονται με τον υπολογιστή ή τα βιντεοπαιχνίδια, πρόσθετος χρόνος διαλείμματος, η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό, το παιχνίδι με τον εκπαιδευτικό και εκτέλεση καθηκόντων - θελημάτων. Ωστόσο, οι αμοιβές που διατίθενται στο σχολείο μπορεί να μην είναι αρκετά ισχυρές για να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού και τότε μπορεί να χρειαστεί να ληφθούν υπόψη οι αμοιβές στο σπίτι.

Τα προγράμματα ενίσχυσης, όπως είναι η ενίσχυση μέσω αμοιβών, μπορούν να σχεδιαστούν για μεμονωμένα παιδιά ή για ολόκληρη την τάξη. Ομαδικά προγράμματα που στοχεύουν στις συμπεριφορές όλων των μαθητών μπορεί να είναι επωφελείς αφού δεν ξεχωρίζουν το παιδί με ΔΕΠ-Υ και λειτουργούν για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών. Επιπλέον, η συμμετοχή του συνόλου της τάξης μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν οι συμπεριφορές των συμμαθητών ανταγωνίζονται για ενδεχόμενες συμπεριφορές του

εκπαιδευτικού (για παράδειγμα, συμμαθητές που ενισχύουν την διασπαστική συμπεριφορά με το γέλιο) (Barkley και Murphy, 2006).

Οι Barkley και Murphy (2006) έχουν προτείνει τις ακόλουθες κλασικές στρατηγικές:

1. Κληρώσεις και δημοπρασίες (lotteries and auctions): δημοφιλή προγράμματα στα οποία οι μαθητές κερδίζουν α) εισιτήρια για την επίδειξη συμπεριφορών - στόχων καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και τα οποία ανταλλάσσουν για την αύξηση της πιθανότητας να κερδίσουν την κλήρωση ή β) αντικείμενα που προσφέρονται κατά τις δημοπρασίες της τάξης τουλάχιστον μία φορά εβδομάδα.
2. Ομαδικές συμπεριφορές (team contingencies): οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες που ανταγωνίζονται και κερδίζουν ή χάνουν βαθμούς για την ομάδα τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.
3. Οπτικά βοηθήματα (visual aids): κάρτες που τοποθετούνται στα θρανία των μαθητών και οι οποίες παρακολουθούν την πρόοδό τους σε σχέση με τους καθιερωμένους στόχους.
4. Ταινίες και Θεματικά πάρτι (class movies and theme parties): αφίσες που απεικονίζουν μια δραστηριότητα που πρέπει να κερδηθεί (όπως για παράδειγμα η προβολή μιας ταινίας στην τάξη) αναρτώνται στην τάξη, ενώ η πρόοδος της τάξης παρακολουθείται για να ειδοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το πόσο κοντά είναι να κερδίσουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα
5. Σύστημα πινέζων (peg system): οι μαθητές κερδίζουν πινέζες, οι οποίες συγκεντρώνονται σε ένα κύπελλο στην περίπτωση που οι μαθητές ανταποκρίνονται στα βήματα του στόχου μίας δραστηριότητας εντός μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου
6. Μεγάλες προσφορές (big deals): αυτοκόλλητα κερδίζονται από τους μαθητές για εκδήλωση της συμπεριφοράς - στόχου ή των στοχευόμενων κοινωνικών

δεξιοτήτων (για παράδειγμα, ένα ομαδικό πάρτι αφού έχει κερδηθεί ένας προκαθορισμένος αριθμός αυτοκόλλητων).

#### *2.3.3.1.2 Συμβόλαια συμπεριφοράς*

Τα συμβόλαια συμπεριφοράς είναι μια τεχνική διαχείρισης συμπεριφοράς που συνεπάγεται τη διαπραγμάτευση μιας συμβατικής συμφωνίας μεταξύ ενός παιδιού και ενός εκπαιδευτικού (Barkley και Murphy, 2006). Το συμβόλαιο συνήθως δηλώνει τις επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη και τις συνέπειες για τις μη επιθυμητές συμπεριφορές. Παρόμοια με την ενίσχυση μέσω αμοιβών, οι ακαδημαϊκοί και συμπεριφορικοί στόχοι προσδιορίζονται για να επιτύχει το παιδί προκειμένου να κερδίσει μια προτιμώμενη δραστηριότητα ή αμοιβή. Θα πρέπει να αναπτύσσονται εξατομικευμένες λίστες αμοιβών, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι αμοιβές είναι ιδιαίτερα ελκυστικές και ευθυγραμμισμένες με τις προτιμήσεις του παιδιού. Με τη σύναψη συμβολαίων συμπεριφοράς, η καθυστέρηση μεταξύ της ολοκλήρωσης της συμπεριφοράς και της ενίσχυσης είναι μεγαλύτερη από ότι στην ενίσχυση μέσω αμοιβών δεδομένου ότι υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ των συμπεριφορών - στόχων και των πρωτογενών ενισχυτικών, σε αντίθεση με τη χρήση δευτερογενών ενισχυτικών, όπως οι συμβολικές αμοιβές (DuPaul και Stoner, 2014).

Μια διαδικασία σύναψης συμβολαίων συμπεριφοράς είναι λιγότερο επιτυχής σε παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών λόγω της δυσκολίας τους να αναβάλουν την ενίσχυση για ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Κατά τα αρχικά στάδια της σύναψης συμβολαίων συμπεριφοράς, θα πρέπει να αποφεύγονται τα εξαιρετικά υψηλά στάνταρ και ο μεγάλος αριθμός στόχων, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα επιτυχίας του συμβολαίου συμπεριφοράς. Μια πιο προτιμότερη προσέγγιση είναι να στοχεύονται αρχικά μόνο μερικές απλές συμπεριφορές, ώστε το παιδί να καταφέρει την επιτυχία και να αποφύγει την αποτυχία. Πιο περίπλοκοι και δύσκολοι στόχοι θα πρέπει σταδιακά να ενσωματώνονται στο συμβόλαιο συμπεριφοράς μετά την επίδειξη επιτυχίας (DuPaul και Stoner, 2014).



### 2.3.3.1.3 Κόστος αντίδρασης

Το κόστος αντίδρασης περιλαμβάνει την απώλεια ενός ενισχυτικού (για παράδειγμα, προνομίου ή δραστηριότητας), που λαμβάνει χώρα όταν παρατηρείται μία ακατάλληλη συμπεριφορά (Barkley και Murphy, 2006). Το κόστος αντίδρασης χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την ενίσχυση μέσω αμοιβών, με τις συμβολικές αμοιβές να χάνονται αντίστοιχα λόγω ακατάλληλης συμπεριφοράς. Η απομάκρυνση των προνομίων, των συμβολικών αμοιβών ή των βαθμών - πόντων στην περίπτωση μίας απρόσεκτης ή διασπαστικής συμπεριφοράς έχει αποδειχτεί ωφέλιμη όταν συνδυάζεται με διαδικασίες ενίσχυσης που στοχεύουν στην αύξηση των επιπέδων της ορθής συμπεριφοράς κατά την εργασία, της παραγωγικότητας και της ακαδημαϊκής ακρίβειας στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (DuPaul και Stoner, 2014; Tresco, Lefler και Power, 2010).

Το κόστος αντίδρασης μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορες καταστάσεις και θεωρείται μια βολική και εύκολη για χρήση μέθοδος. Οι Rapport, Murphy και Bailey (1980) μελετώντας τις επιπτώσεις του κόστους αντίδρασης σε συνδυασμό με διεγερτικά φάρμακα στη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή απόδοση δύο υπερκινητικών παιδιών, διαπίστωσαν ότι οι διαδικασίες του κόστους αντίδρασης έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση τόσο των επιπέδων της ορθής συμπεριφοράς κατά την εργασία όσο και της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Αρκετά ζητήματα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν αποφασίζεται η χρήση των διαδικασιών της μεθόδου κόστους αντίδρασης. Οι DuPaul και Stoner (2014) εξηγούν ότι το κόστος αντίδρασης μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε μία αρνητική άποψη σε ότι αφορά την ενίσχυση μέσω αμοιβών, δεδομένου ότι το κόστος αντίδρασης είναι μια μορφή τιμωρίας. Για το λόγο αυτό, συμβουλεύουν ότι πρέπει να τονίζονται οι θετικές πτυχές του προγράμματος κόστους αντίδρασης και ότι οι αρχικές αμοιβές πρέπει να κανονίζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να κερδίζει περισσότερους βαθμούς ή μάρκες από αυτούς που χάνει (Barkley και Murphy, 2006).

Επίσης, το σύνολο των βαθμών - πόντων ενός παιδιού δεν θα πρέπει ποτέ να πέσει κάτω από το μηδέν, ενώ αν ένα σύνολο των βαθμών - πόντων ίσο με το μηδέν είναι ένα συνηθισμένο περιστατικό, ενδέχεται να χρειαστεί να αλλάξουν οι κανόνες των

αμοιβών, έτσι ώστε οι βαθμοί - πόντοι να μην χάνονται για μικρές παραβιάσεις των κανόνων. Πρέπει να καταβάλλονται ιδιαίτερες προσπάθειες για τη συνέχιση της παρακολούθησης και του επαίνου των κατάλληλων συμπεριφορών όταν εφαρμόζονται προγράμματα κόστους αντίδρασης, για να αποφεύγεται η υπερβολική προσοχή στην αρνητική συμπεριφορά (Barkley και Murphy, 2006).

Παρόμοια με άλλες διαδικασίες τιμωρίας, το κόστος αντίδρασης είναι πιο αποτελεσματικό όταν εφαρμόζεται αμέσως και με συνέπεια (Tresco, Lefler και Power, 2010).

#### *2.3.3.1.4 Διακοπή των θετικών ενισχύσεων*

Η διακοπή των θετικών ενισχύσεων είναι μια άλλη μορφή ήπιας τιμωρίας, που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση (DuPaul και Stoner, 2014). Αυτή η διαδικασία διαχείρισης συμπεριφοράς περιλαμβάνει την απόσυρση της θετικής ενίσχυσης, όταν το παιδί παρουσιάζει μία συμπεριφορά (Barkley και Murphy, 2006). Η διακοπή των θετικών ενισχύσεων είναι συχνά αποτελεσματική στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν διασπαστικές και επιθετικές συμπεριφορές. Παραδείγματα διαδικασιών διακοπής των θετικών ενισχύσεων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, περιλαμβάνουν την απομάκρυνση ενός μαθητή από την αίθουσα διδασκαλίας σε μια κενή αίθουσα «διαλείμματος» για σύντομες χρονικές περιόδους, την αφαίρεση της προσοχής των ενηλίκων ή των συμμαθητών με την αφαίρεση του παιδιού από την ευκαιρία να κερδίσει την ενίσχυση, την αφαίρεση των εκπαιδευτικών υλικών στην τάξη ώστε να εξαλειφθεί η ευκαιρία να κερδηθεί η ενίσχυση για την ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη μιας διαδικασίας εκπλήρωσης ενός καθήκοντος, στην οποία το παιδί καλείται να συμπληρώσει απλές ακαδημαϊκές εργασίες στο πίσω μέρος της τάξης.

Για να είναι αποτελεσματικές, οι διαδικασίες διακοπής των θετικών ενισχύσεων πρέπει να εφαρμόζονται α) μόνο όταν υπάρχει ένα ενισχυτικό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να αφαιρείται, β) αμέσως μετά από μια παράβαση, γ) με συνέπεια και δ) για σύντομες χρονικές περιόδους (για παράδειγμα, 1 με 5 λεπτά) (DuPaul και Stoner, 2014).

Συνολικά, η διακοπή των θετικών ενισχύσεων φαίνεται να είναι μια αποτελεσματική διαδικασία για τη μείωση των ενοχλητικών συμπεριφορών που διατηρούνται λόγω της προσοχής που τους αποδίδει ο εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές, αλλά δεν είναι αποτελεσματική σε περιπτώσεις όπου η ενοχλητική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας το παιδιού να δουλεύει μόνο του, δεδομένου ότι η διακοπή των θετικών ενισχύσεων μπορεί να ενισχύσει τη συμπεριφορά αυτή (Barkley και Murphy, 2006).

Παρόλα αυτά, οι διαδικαστικές εγγυήσεις είναι σημαντικές για να διασφαλιστεί ότι η διακοπή των θετικών ενισχύσεων χρησιμοποιείται με ηθικό τρόπο. Επιπλέον, αν η συμπεριφορά ενός παιδιού κλιμακώνεται κατά τη διάρκεια της η διακοπής των θετικών ενισχύσεων, μπορεί να υποδηλώνεται η ανάγκη χρήσης εναλλακτικών διαδικασιών (Barkley και Murphy, 2006).

### 2.3.3.2 Παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στο σπίτι

Οι διαδικασίες διαχείρισης συμπεριφοράς στο σπίτι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συμπλήρωμα στα συστήματα διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη. Η Kelley (1990) περιγράφει την παροχή ενισχύσεων στο σπίτι, οι οποίες και βασίζονται στις εκθέσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την απόδοση του παιδιού στην τάξη. Η κάθε έκθεση του εκπαιδευτικού ή η καρτέλα αξιολόγησης απαριθμεί συμπεριφορές-στόχους και μια ποσοτικοποιημένη βαθμολογία για κάθε συμπεριφορά, ενώ αποστέλλεται καθημερινά στο σπίτι του παιδιού με την προβληματική συμπεριφορά (Barkley και Murphy, 2006).

Μια τυπική ημερήσια καρτέλα αξιολόγησης που σχεδιάζεται για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές - στόχους (για παράδειγμα, συμμετοχή, εργασία στην τάξη, υποβολή εργασιών και αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά) που βαθμολογούνται από τον δάσκαλο με μία κλίμακα από 1 έως 5 (για παράδειγμα το 1 να συμβολίζει μία εξαιρετική και το 5 μία πολύ κακή επίδοση). Η καρτέλα αξιολόγησης στη συνέχεια μονογραφείται και σχολιάζεται από τον εκπαιδευτικό προτού να αποσταλεί καθημερινά στο σπίτι, για να την εξετάσει ο κάθε γονέας (DuPaul, Weyandt και Janusis, 2011).

Ορισμένα ευεργετικά χαρακτηριστικά αυτών των διαδικασιών είναι η άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση σχετικά με την επίδοση του παιδιού στην τάξη (DuPaul, Weyandt και Janusis, 2011). Επίσης, οι σχέσεις εκπαιδευτικών - γονέων μπορούν να ενισχυθούν ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης επικοινωνίας. Αυτή η συχνή μέθοδος επικοινωνίας είναι προτιμότερη από την τριμηνιαία αναφορά καρτών και των συναντήσεων γονέων - εκπαιδευτικών, οι οποίες απαιτούν μεγαλύτερο χρόνο αναμονής. Επιπλέον, η γονική συνιστώσα αυτών των διαδικασιών αποτρέπει το πρόβλημα μιας περιορισμένης σειράς ενισχυτικών στην τάξη, καθώς οι γονείς συμμετέχουν στην παροχή ενίσχυσης για τη θετική συμπεριφορά στην τάξη. Για παράδειγμα, μια θετική ημερήσια καρτέλα αξιολόγησης μπορεί να μεταφραστεί σε μεταγενέστερο χρόνο μέσα από την καθυστέρηση της ώρας που το παιδί πάει για ύπνο, την αυξημένη ώρα τηλεόρασης, ένα ειδικό σνακ ή ένα νέο παιχνίδι (DuPaul και Stoner, 2014).

Οι Barkley και Murphy (2006) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τα ακόλουθα σημεία κατά την προσαρμογή των ημερήσιων καρτελών αξιολόγησης για τους μαθητές:

1. Θα πρέπει να επιλέγουν σημαντικούς στόχους μαζί με τουλάχιστον δύο θετικές συμπεριφορές που εμφανίζει το παιδί, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να κερδίσει βαθμούς - πόντους από ωρίς.
2. Μόνο μερικές συμπεριφορές πρέπει στοχεύονται αρχικά έτσι ώστε να μεγιστοποιείται η πιθανότητα επιτυχίας του παιδιού.
3. Οι καθημερινές καρτέλες αξιολόγησης κάθε συμπεριφοράς-στόχου θα πρέπει να είναι ποσοτικοποιήσιμες και να ορίζονται σαφώς και αντικειμενικά.
4. Τα παιδιά πρέπει να παρακολουθούνται στενά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε κάθε τάξη.
5. Το σύστημα μετάφρασης των καρτελών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συνέπειες στο σπίτι πρέπει να είναι σαφές και συνεπές προκειμένου οι καθημερινές καρτέλες αξιολόγησης να λειτουργούν με επιτυχία.
6. Η συμμετοχή των γονέων απαιτείται στα αρχικά στάδια και στον προγραμματισμό του συστήματος των ημερήσιων καρτελών αξιολόγησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η κατανόηση και η συνεργασία τους.

Τα προγράμματα ενίσχυσης στο σπίτι προσφέρουν στα παιδιά και τους γονείς συχνότερα ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση στην τάξη, καθώς και την άμεση ενημέρωση των γονέων για την ενίσχυση της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς των παιδιών μπορεί να στοχευτεί σε μία παρέμβαση, χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα ενίσχυσης στο σπίτι. Ταυτόχρονα, ο τύπος και η ποιότητα των ενισχυτικών που είναι διαθέσιμα στους γονείς είναι πιο εκτεταμένα από εκείνα που διατίθενται αποκλειστικά στην τάξη, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει στην παρακίνηση της συμπεριφοράς κατά την εργασία σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, η συνεργασία σχολείου - σπιτιού μπορεί να ισοδυναμεί με λιγότερο χρόνο και προσπάθεια διδασκαλίας από ότι οι αυστηρές παρεμβάσεις στην τάξη, ενώ θεωρείται μία αποδεκτή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν άδικη τη χρήση αμοιβών στην τάξη μόνο για ορισμένους μαθητές (Barkley και Murphy, 2006).

Οι DuPaul και Stoner (2014) έχουν αναλύσει θέματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης στο σπίτι, καθώς και παράγοντες που μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Για παράδειγμα, οι ενισχυτές στο σπίτι μπορεί να είναι λιγότερο ισχυροί από τις ενισχύσεις στην τάξη, δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συνήθως ανταποκρίνονται καλύτερα στην άμεση ενίσχυση. Επίσης, οι ενισχύσεις στην τάξη μπορεί να συνδέονται πιο άμεσα με τις συμπεριφορές που θεωρούνται ως πιο σημαντικές προς διόρθωση. Επιπλέον, τα σχολεία διαθέτουν περιορισμένες μεθόδους για την αξιολόγηση της γονικής εφαρμογής αυτών των διαδικασιών, καθιστώντας δύσκολη την αξιολόγηση της ακεραιότητας και της πιστότητας της εφαρμογής. Οι γονείς μπορεί επίσης να βασίζονται υπερβολικά σε υλικές αμοιβές, οι οποίες μπορούν να χάσουν την ισχύ τους με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα να είναι σημαντικό να τους παρέχεται βοήθεια στην επιλογή ποικίλων πιθανών ενισχυτών, οι οποίοι δε θα είναι απλά υλικοί αλλά μάλλον δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα, άμεσα διαθέσιμες και αισθητές στα παιδιά. Παρά τα προβλήματα αυτά, όταν εφαρμόζονται σωστά, τα προγράμματα ενίσχυσης στο σπίτι λειτουργούν ως ένα αποτελεσματικό συμπλήρωμα της ενίσχυσης στην τάξη.

### 2.3.3.3 Παρεμβάσεις αυτοδιαχείρισης

Ένας από τους στόχους της θεραπείας για τη ΔΕΠ-Υ είναι να επιτρέψει στα παιδιά να αναπτύξουν επαρκή επίπεδα αυτοελέγχου ή κατάλληλες κοινωνικές και ακαδημαϊκές συμπεριφορές, σε ανεξάρτητη βάση με ελάχιστη περιβαλλοντική υποστήριξη (DuPaul και Stoner, 2014). Αυτός ο στόχος μπορεί να είναι δύσκολος, λαμβάνοντας υπόψη την πολύπλευρη φύση της ΔΕΠ-Υ (Barkley και Murphy, 2006).

Οι παρεμβάσεις αυτοδιαχείρισης για τη ΔΕΠ-Υ συνίστανται σε στρατηγικές που περιλαμβάνουν την αυτοπαρατήρηση, την αυτοενίσχυση και την αυτοκαθοδήγηση. Αυτές οι στρατηγικές μερικές φορές αναφέρονται ως γνωστικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις λόγω της φύσης τους που αλλάζουν μεταβλητές που βρίσκονται μέσα στο παιδί. Για το λόγο αυτό έχουν γίνει όλο και πιο δημοφιλείς θεραπείες για μια ποικιλία δυσκολιών στην τάξη και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Barkley και Murphy, 2006).

Οι παρεμβάσεις αυτοδιαχείρισης δημιουργήθηκαν αρχικά για να αντιμετωπίσουν τον παρορμητικό και μη αναστοχαστικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ προσεγγίζουν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο συλλογισμός πίσω από αυτές τις παρεμβάσεις ήταν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα μείωναν την ανάγκη τους για εξωτερικές αμοιβές, όταν θα είχαν αναπτύξει πλέον περαιτέρω τις ικανότητες αυτοελέγχου τους. Η διατήρηση και η γενίκευση των ωφελειών για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θεωρήθηκε επίσης ότι θα αυξηθεί με την παρουσία μεγαλύτερου αυτοελέγχου (Barkley και Murphy, 2006).

#### 2.3.3.3.1 Αυτοπαρατήρηση

Η αυτοπαρατήρηση αναφέρεται στα παιδιά που παρατηρούν και καταγράφουν την εμφάνιση των δικών τους συμπεριφορών (DuPaul και Stoner, 2014). Οι Zlomke και Zlomke (2003) έχουν δείξει ότι η αυτοπαρατήρηση είναι μια αποτελεσματική τεχνική που χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των νέων με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Για παράδειγμα, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να διδαχθεί να αναγνωρίζει και να καταγράφει περιστατικά της εκτός έργου συμπεριφοράς κατά την ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας.

Ένα ερέθισμα (ακουστικό ή οπτικό) μπορεί να χρησιμοποιείται περιοδικά κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου για να χρησιμεύσει ως το σήμα ώστε το παιδί να παρατηρήσει την τρέχουσα συμπεριφορά του. Το παιδί καταγράφει έπειτα σε ένα διάγραμμα που έχει τοποθετηθεί στο θρανίο του, είτε ήταν εκτός είτε εντός έργου συμπεριφοράς (DuPaul και Stoner, 2014).

Οι τεχνικές αυτοπαρατήρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές αυτοδιαχείρισης. Όταν συνδυάζεται με την αυτοενίσχυση ή με μία εξωτερική ενίσχυση, η αυτοπαρατήρηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αύξηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με την προσοχή του παιδιού (DuPaul και Stoner, 2014).

#### *2.3.3.3.2 Αυτοενίσχυση*

Η αυτοενίσχυση απαιτεί από τους μαθητές να παρακολουθούν τις δικές τους συμπεριφορές και να ενισχύουν τις δικές τους επιδόσεις (DuPaul και Stoner, 2014). Τα παιδιά μπορούν να ανταμείψουν τον εαυτό τους, συνήθως με μάρκες ή βαθμούς - πόντους, με βάση την αυτοαξιολόγησή τους (Barkley και Murphy, 2006).

Οι στρατηγικές αυτοενίσχυσης θεωρούνται η πιο ελπιδοφόρα παρέμβαση αυτοδιαχείρισης όταν αντιμετωπίζονται οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ. Ο στόχος είναι να διατηρηθεί η θετική αλλαγή της συμπεριφοράς, παρά τη μείωση των ανατροφοδοτήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς το παιδί εκπαιδεύεται να παρακολουθεί και να ενισχύει τη συμπεριφορά του, ενώ εξασθενίζει τη χρήση ενός εξωτερικού προγράμματος διαχείρισης της συμπεριφοράς. Τα εφεδρικά ενισχυτικά, όπως τα προνόμια στην τάξη ή το σπίτι, πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της εξασθένησης ανατροφοδοτήσεων των εκπαιδευτικών (Barkley και Murphy, 2006).

Η αυτοενίσχυση θεωρείται επίσης κατάλληλη για τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν διαδικασίες διαχείρισης συμπεριφοράς (Barkley και Murphy, 2006).

### 2.3.3.3 Αυτοκαθοδήγηση

Οι Meichenbaum και Goodman (1971) αρχικά χρησιμοποίησαν τεχνικές αυτοκαθοδήγησης σε υπερκινητικά παιδιά και βρήκαν βελτιώσεις στη συμπεριφορά τους, όταν οι συγκεκριμένες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με άλλες διαδικασίες (DuPaul και Stoner, 2014).

Η εκπαίδευση αυτοκαθοδήγησης περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός παιδιού να «σταματάει, να κοιτάει και να ακούει». Τα βήματα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση αυτοκαθοδήγησης περιλαμβάνουν έναν εκπαιδευτή που διαμορφώνει μια συστηματική προσέγγιση για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας - εργασίας, δηλώνοντας τα βήματα φωναχτά στο παιδί. Στη συνέχεια το παιδί καλείται να μιμηθεί την ολοκλήρωση της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτή, δηλώνοντας όλα τα βήματα φωναχτά. Στη συνέχεια, το παιδί ολοκληρώνει τη δραστηριότητα, ενώ ψιθυρίζει τα βήματα. Τέλος, το παιδί σκέφτεται τη δραστηριότητα ενώ ολοκληρώνει το πρόβλημα, καθώς ο εκπαιδευτής αρχικά παρέχει ενίσχυση για την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας, το οποίο τελικά αυτορυθμίζεται, καθώς το παιδί μαθαίνει να επαινεί τις δικές του προσπάθειες (DuPaul και Stoner, 2014).

Παρά την απήχισή της στην αύξηση των επιπέδων αυτοέλεγχου, η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση έχει επιδείξει μία αμφισβητήσιμη αποτελεσματικότητα όταν χρησιμοποιείται μεμονωμένα ως αποτέλεσμα της έλλειψης της γενίκευσής της εκτός από τις συνεδρίες εκπαίδευσης και στις συνθήκες της πραγματικής ζωής, όπως για παράδειγμα στην τάξη. Επιπλέον, παραμένει αδιευκρίνιστο εάν η επιτυχία που επιδεικνύεται στην εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση είναι συνάρτηση της γνωστικής εκπαίδευσης ή μάλλον ενός άμεσου αποτελέσματος κίνητρων, κάτι που δεν θα διαφοροποιούσε την αυτοκαθοδήγηση από τις απλές διαδικασίες ενίσχυσης (DuPaul και Stoner, 2014).

Συνολικά, οι στρατηγικές αυτοπαρατήρησης και αυτοενίσχυσης θεωρούνται από τις πιο ελπιδοφόρες παρεμβάσεις αυτοδιαχείρισης. Ωστόσο, η συνεχής παρακολούθηση από ενήλικες είναι απαραίτητη για να ενθαρρυνθεί η εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων από τα παιδιά σε πολλαπλές καταστάσεις (Barkley και Murphy, 2006).



Σημειώνεται ότι τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης χρησιμοποιούνται καλύτερα ως συμπληρωματικά προγράμματα στα προγράμματα διαχείρισης συμπεριφοράς. Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα αυτοδιαχείρισης θεωρούνται απλά στην εφαρμογή τους και μπορεί να αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών και να βοηθήσουν στην εξασθένιση της χρήσης των προγραμμάτων ενίσχυσης μέσω αμοιβών (Barkley και Murphy, 2006).

#### 2.3.3.4 Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες

Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να διεξαχθεί σε σχολικό ή κλινικό περιβάλλον (Barkley και Murphy, 2006). Δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ετερογενή προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα προγράμματα εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να επικεντρώνονται σε μια ποικιλία στρατηγικών, που αντιμετωπίζουν τις μοναδικές και ατομικές ανάγκες των παιδιών με αυτή τη σύνθετη διαταραχή (Hinshaw, 1992). Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν συνήθως κοινωνικές δυσκολίες, γεγονός που τα δυσκολεύει να ενεργήσουν σύμφωνα με τους κανόνες τους οποίους γνωρίζουν (DuPaul και Stoner, 2014), τα ελλείμματα κοινωνικής επίδοσης μπορεί να είναι δύσκολο να αποκατασταθούν, αφού οι περισσότερες παρεμβάσεις σε ότι αφορά τις κοινωνικές σχέσεις στοχεύουν σε δεξιότητες και όχι σε επιδόσεις (DuPaul, Weyandt και Janusis, 2011).

Η παραδοσιακή εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, που λαμβάνει χώρα σε μορφή ομαδικής θεραπείας, έχει δείξει κάποια οφέλη σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο θυμού και συζήτησης. Ωστόσο, αυτές οι βελτιώσεις δεν έχουν οδηγήσει σε οφέλη στη διαπροσωπική λειτουργία στον πραγματικό κόσμο, καθώς αυτές οι βελτιώσεις σπάνια συνεχίζονται όταν το παιδί εγκαταλείπει την αίθουσα θεραπείας (DuPaul, Weyandt και Janusis, 2011). Έτσι, παραδοσιακή εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να υλοποιείται από μια ποικιλία ατόμων και σε μία ποικιλία από διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα (όπως για παράδειγμα, σε μία αίθουσα διδασκαλίας, στην παιδική χαρά και ευρύτερα στην κοινότητα), προκειμένου να στοχεύονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα κοινωνικής επίδοσης που παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (DuPaul και Stoner, 2014).

Ο Barkley (1990) έχει προτείνει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες. Η προσέγγιση αυτή αφορά την έλλειψη της διατήρησης και γενίκευσης, που παρατηρείται στην παραδοσιακή εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες θεραπευτικές συνιστώσες που μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον:

1. Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και τη γνωστική συμπεριφορά, που επικεντρώνεται στην έναρξη μίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις συνομιλίες, την επίλυση συγκρούσεων και τον έλεγχο θυμού.
2. Προγραμματισμός γενίκευσης, που περιλαμβάνει στρατηγικές που διαμορφώνουν το περιβάλλον για να στηρίξουν την παγίωση φιλο-κοινωνικών (pro-social) συμπεριφορών.
3. Στρατηγική συμμετοχή των συμμαθητών - συνομήλικων, η οποία επιστρατεύει τους συμμαθητές και τους συνομήλικους του παιδιού για να υποστηρίξει τη γενίκευση των φιλο-κοινωνικών συμπεριφορών σε όλες τις περιπτώσεις. Για να αυξηθεί η γενίκευση, θα πρέπει να εφαρμοστούν και άλλες διαδικασίες, όπως το παιχνίδι ρόλων, η ανάθεση σχολικών εργασιών στο σπίτι και η διοργάνωση επαναληπτικών συνεδριών για την ενίσχυση της προηγούμενης εκπαίδευσης.

Προς το παρόν, η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική παρέμβαση για τη βελτίωση των προβλημάτων κοινωνικής επίδοσης, όταν εφαρμόζεται με τρόπο που να γενικεύει τις συμπεριφορές σε διαφορετικά περιβάλλοντα και όταν προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Ωστόσο, το επίπεδο έντασης, που απαιτείται στην εκπαίδευση αυτή, μπορεί να είναι χρονοβόρο και μη πρακτικό στην εφαρμογή. Επιπλέον, η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιείται καλύτερα σε συνδυασμό με άλλες θεραπείες, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της μακροπρόθεσμης κοινωνικής προσαρμογής, η συνεχής ανάπτυξη των παρεμβάσεων για τη βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παραμένει ιδιαίτερα σημαντική (Barkley και Murphy, 2006). Επιπλέον, διάφορες διαδικασίες

πρέπει να ενσωματωθούν στις συνεδρίες κοινωνικών δεξιοτήτων για να αυξηθεί η πιθανότητα της γενίκευσης σε πραγματικές συνθήκες (DuPaul και Stoner, 2014).

#### 2.3.3.5 Εκπαιδευτικές στρατηγικές

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να επωφεληθούν από στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς και της τάξης, που προσανατολίζονται στην πρόληψη. Σύμφωνα με τους DuPaul και Stoner (2014), η εστίαση στις δυσκολίες στην τάξη που βιώνουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλαπλές συνιστώσες πρόληψης και παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένων:

1. Της συνεχούς διδασκαλίας των κανόνων της τάξης, των ρουτινών και των προσδοκιών για την ορθή συμπεριφορά.
2. Των πρακτικών βαθμολόγησης και ενίσχυσης για την υποστήριξη αυτών των κανόνων και διαδικασιών.
3. Των αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στα προγράμματα σπουδών για τη βελτίωση των ποσοστών μάθησης.
4. Της συνεχούς παρακολούθησης της προόδου σε ότι αφορά βασικούς τομείς δεξιοτήτων.
5. Της διδασκαλίας στους μαθητές ικανοτήτων, όπως είναι οι οργανωτικές και μαθησιακές δεξιότητες.

Σημειώνεται ότι πρέπει να αναλύονται διάφορες μεταβλητές (όπως είναι για παράδειγμα οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού και οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές στην τάξη), προκειμένου να προσδιοριστούν πιθανές παρεμβολές στην επίδοση του παιδιού στην τάξη. Ο προσδιορισμός του εάν το πρόβλημα είναι μια δεξιότητα (όπως για παράδειγμα μία ακαδημαϊκή δεξιότητα) ή του αν το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα μίας κατάστασης (όπως για παράδειγμα ζήτημα εκπαιδευτικού σχεδιασμού) είναι επίσης σημαντικό για να αποφασιστεί η καταλληλότητα των διαδικασιών παρέμβασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, και εφόσον οι δυσκολίες στην τάξη είναι αποτέλεσμα τόσο προβλημάτων δεξιοτήτων όσο και συνθηκών

απαιτούνται πολλαπλές παρεμβάσεις, που θα πρέπει να παρέχονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό (DuPaul και Stoner, 2014).

#### *2.3.3.5.1 Διδασκαλία για τους κανόνες της τάξης και τις απαιτήσεις*

Ουρές προτεραιότητας, προτροπές, σινιάλα και τα σχόλια επίδοσης μπορούν να είναι αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (DuPaul και Stoner, 2014).

Απλές εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η σαφής διδασκαλία των κανόνων και προσδοκιών στην τάξη, είναι στρατηγικές που μπορεί να θεωρηθούν δεδομένες από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία από τα άλλα παιδιά να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες στην τάξη, εάν δεν κατανοούν πλήρως τους κανόνες. Η ενσωμάτωση αυτών των στρατηγικών στις ρουτίνες της τάξης μπορεί να είναι χρήσιμη για την πρόληψη και τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις στην επίδοση των μαθητών (DuPaul και Stoner, 2014).

Οι προληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την προώθηση της κατάλληλης συμπεριφοράς στην τάξη. Παραδείγματα αυτών των συμπεριφορών περιλαμβάνουν (DuPaul και Stoner, 2014):

1. Την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης μέσω παραδειγμάτων και ενεργών συνεχιζόμενων συζητήσεων.
2. Τη διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων.
3. Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας.
4. Την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων.

5. Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών.
6. Την εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές, καθώς και την εξασφάλιση ότι η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, διαχειρίζονται με έναν σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο.
7. Η συχνή και σαφής επικοινωνία των προσδοκιών σε ότι αφορά τη χρήση του χρόνου της τάξης.

#### *2.3.3.5.2 Βασική διαχείριση διδασκαλίας και αποκατάσταση*

Η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει έξι εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν διαδοχική φύση (Berliner και Rosenshine, 1987). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν (DuPaul και Stoner, 2014):

1. Επανεξέταση: έλεγχος για προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις και συζήτηση για υλικό που έχει διδαχθεί προηγουμένως.
2. Παρουσίαση: παρουσίαση νέου υλικού σε διαχειρίσιμα βήματα, χρησιμοποιώντας σαφή παραδείγματα.
3. Καθοδηγούμενη πρακτική: παροχή στους μαθητές ευκαιριών για καθοδηγούμενη εξάσκηση πάνω στο πρόσφατα παρουσιαζόμενο υλικό.
4. Διορθώσεις και ανατροφοδότηση: παροχή διορθώσεων και ανατροφοδότησης στους μαθητές με βάση τις επιδόσεις τους κατά τη διάρκεια ασκήσεων εξάσκησης.
5. Ανεξάρτητη πρακτική: οι μαθητές εφαρμόζουν το υλικό που έχουν πρόσφατα διδαχτεί μέσα σε διάφορα πλαίσια.

6. Εβδομαδιαίες - μηνιαίες ανασκοπήσεις: επανεξέταση της παραπάνω διαδικασίας προκειμένου να συνεχιστεί η καλλιέργεια της ευχέρειας στην εφαρμογή και της ανεξάρτητης εφαρμογής του διδακτικού υλικού.

Οι εκπαιδευτικές οδηγίες και οι στρατηγικές αποκατάστασης, που επιτρέπουν ευκαιρίες μάθησης μέσω της ενεργής ανταπόκρισης στις οδηγίες διδασκαλίας και της ανατροφοδότησης, έχουν δείξει βελτιωμένη επίδοση στην τάξη στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (DuPaul και Stoner, 2014).

#### 2.3.3.6 Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών

Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών είναι μια μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ γίνονται ζευγάρια με έναν συνομήλικο «εκπαιδευτή», που παρέχει βοήθεια στην εκμάθηση του ακαδημαϊκού υλικού. Αυτή η ένας προς έναν διδασκαλία είναι εξειδικευμένα προσαρμοσμένη στις ακαδημαϊκές δεξιότητες του παιδιού και παρέχεται σύμφωνα με το ρυθμό του παιδιού (DuPaul και Stoner, 2014).

Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών φαίνεται να έχει μεγάλες δυνατότητες για τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς ενσωματώνει την ενεργό αντίδραση στο ακαδημαϊκό υλικό υπό συνθήκες άμεσης ανατροφοδότησης, που παρέχονται από τον συνομήλικο «εκπαιδευτή» με τη μορφή προτροπών και επαίνων. Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί σε αίθουσες γενικής εκπαίδευσης με υψηλό επίπεδο πιστότητας, αφού οι εκπαιδευτές των ομάδων των συνομήλικων είναι άμεσα διαθέσιμοι στην τάξη και τα οφέλη μπορούν να επεκταθούν σε πολλούς μαθητές. Η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών φαίνεται επίσης ότι προσφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας σε ότι αφορά το χρόνο και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, καθώς και σε οικονομικό κόστος σε σύγκριση με τα προγράμματα διαχείρισης μέσω αμοιβών (DuPaul και Stoner, 2014).

Τέλος, η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ μαθητών μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη φιλο-κοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συμπεριφορά εντός του έργου και την ακαδημαϊκή ακρίβεια (DuPaul και Stoner, 2014).

## 2.4 ΣΥΝΟΨΗ - ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Από όλα όσα παρουσιάστηκαν στις παραπάνω Υποενότητες, το πρώτιστο και κρίσιμο συμπέρασμα είναι ότι η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μία διαταραχή, που χρήζει ειδικής διαχείρισης μέσα στη σχολική τάξη. Μάλιστα, οι υπάρχουσες στρατηγικές διαχείρισης της ΔΕΠ-Υ είναι πολυάριθμες και χρησιμοποιούμενες από τους εκπαιδευτικούς είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό είτε και ανάλογα με την περίπτωση, μπορούν να συμβάλουν σε μία σημαντική βελτίωση της συμπεριφοράς, καθώς και της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού ή/ και του εφήβου με ΔΕΠ-Υ.

Ωστόσο, μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ορθής ή των ορθών στρατηγικών διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι αρχικά η επαρκής γνώση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης διαταραχής και φυσικά ακολούθως και η επαρκής γνώση των τρόπων αντιμετώπισής της. Όμως, όπως διαπιστώθηκε τόσο από την ξένη όσο και την ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία η γνώση των εκπαιδευτικών στα δύο παραπάνω ζητήματα είναι στις περισσότερες φορές ανεπαρκής. Αυτή η ανεπάρκεια όταν συνδυάζεται σε πολλές περιπτώσεις με λανθασμένες αντιλήψεις, τότε διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην σχολική τάξη.

Ταυτόχρονα, μέσα από τα όσα παρουσιάστηκαν προηγουμένως διαφάνηκε και ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Το κενό αυτό αφορά εξειδικευμένα στις στρατηγικές που επιλέγουν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (που αφορούν και την παρούσα μελέτη) στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, οι λίγες μελέτες σε ελληνικό επίπεδο, έχουν εστιάσει στην εξέταση γενικά της γνώσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τα χαρακτηριστικά, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν έχουν ασχοληθεί με το ποιες ακριβώς στρατηγικές χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης διαταραχής, ούτε έχουν εξετάσει ποιες από τις στρατηγικές αυτές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικές.

Το ερευνητικό αυτό κενό, έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη, η οποία θα εστιάσει σε δύο κρίσιμα ζητήματα: α) ποιες ακριβώς από τις στρατηγικές, που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες Υποενότητες, επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν οι

Έλληνες εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης διαταραχής μέσα στη σχολική τάξη και β) κατά πόσο θεωρούν τις συγκεκριμένες στρατηγικές αποτελεσματικές βάσει της δικής τους εμπειρίας. Μάλιστα, μία επιπλέον πρωτοτυπία της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η εξέταση των δύο παραπάνω ζητημάτων θα γίνει στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας και όχι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχει αποτελέσει το σημείο εστίασης της πλειοψηφίας της υπάρχουσας διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας.



### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ**

Η παρούσα έρευνα, διεξήχθη χρησιμοποιώντας μια ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται όταν απαιτείται η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μία ποιοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να ερμηνεύει τις ατομικές εμπειρίες ανθρώπων που σχετίζονται με ένα δεδομένο ερευνητικό ζήτημα ή αλλιώς να συλλέγει ανοικτού τύπου, αναδυόμενα δεδομένα, με κύριο στόχο την ανάπτυξη κεντρικών ιδεών από τα δεδομένα. Παρόλο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές μέθοδοι για την απόκτηση των δεδομένων, επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ως μέθοδος για την τρέχουσα έρευνα για τη συλλογή ενδοσκοπικών και βιοματικών δεδομένων (Newby, 2010).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με 15 καθηγητές γυμνασίου, όλοι εκ των οποίων είχαν εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Με άλλα λόγια, από την έρευνα αποκλείστηκαν οι καθηγητές που δεν είχαν εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Για το σκοπό αυτό, πριν τη συμμετοχή στην έρευνα, ο εκάστοτε καθηγητής ρωτήθηκε αν είχε κάποιον μαθητή στο παρελθόν κάποιον μαθητή με ΔΕΠ-Υ στην τάξη του. Αν η απάντηση του καθηγητή ήταν θετική, τότε αφού συμφωνούσε και ο ίδιος, ο ερευνητής προχωρούσε στη διεξαγωγή της συνέντευξης. Στην αντίθετη περίπτωση, ο ερευνητής απέκλειε το συγκεκριμένο καθηγητή και προχωρούσε στην αναζήτηση άλλων υποψήφιων συμμετεχόντων στην έρευνα καθηγητών. Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης συντάχθηκαν από τον εκπονητή βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία και εξετάστηκε ενδελεχώς στο προηγούμενο Κεφάλαιο, βάσει των ερευνητικών στόχων καθώς και βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, που αναλύονται διεξοδικότερα παρακάτω.

Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, δεν υπάρχει κάποια ελληνική μελέτη αναφορικά με το ποιες ακριβώς ενέργειες και δράσεις χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, καθώς και με το ποιες ενέργειες και δράσεις θεωρούν αποτελεσματικές. Τα συγκεκριμένα δύο κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι και αυτά που αποτελούν τα δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

- Ποιες ενέργειες και δράσεις χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη;
- Ποιες από τις ενέργειες και δράσεις, που χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, θεωρούν αποτελεσματικές;

Από τα δύο αυτά βασικά ερευνητικά ερωτήματα και πάλι με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία προκύπτουν και τα επιπλέον δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, κάποια από τις υποδεικνυόμενες από τη βιβλιογραφία πρακτικές;
- Θεωρούν κάποια ή κάποιες από τις πρακτικές αυτές ως αποτελεσματικές;

Επιπλέον, καθώς λίγες είναι και οι έρευνες που έχουν εξετάσει γενικά τη γνώση των εκπαιδευτικών γύρω από τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των μαθητών ΔΕΠ-Υ, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται δευτερευόντως και η συγκεκριμένη γνώση των συμμετεχόντων καθηγητών. Άλλωστε η εξέταση της συγκεκριμένης γνώσης θεωρείται σημαντική, αφού μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ορθής ή των ορθών ενεργειών, δράσεων και πρακτικών διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θεωρείται ότι είναι αρχικά η επαρκής γνώση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης διαταραχής και φυσικά ακολούθως και η επαρκής γνώση των τρόπων αντιμετώπισής της. Έτσι, προκύπτει το επιπλέον δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα:

- Ποια είναι η γνώση των καθηγητών γύρω από τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι και αυτά που καθοδηγούν την ανάπτυξη των στοιχείων/ μεταβλητών, που θα εξεταστούν από τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, τις μεταβλητές της έρευνας αποτελούν:

- Ενέργειες και δράσεις, που χρησιμοποιούν οι καθηγητές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

- Υποδεικνυόμενες από την βιβλιογραφία πρακτικές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.
- Αποτελεσματικότητα των ενεργειών και δράσεων αυτών (συμπεριλαμβανομένων και των υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών) βάσει της γνώμης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.

Δευτερευόντως, μεταβλητή αποτελεί και η γνώση των καθηγητών γύρω από τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Σημειώνεται ότι για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, όπως έχει επεξηγηθεί από τους Braun και Clarke (2006). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Αρχικά οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις καταγράφηκαν γραπτώς.
2. Στη συνέχεια τα δεδομένα των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν, ώστε να επιτραπεί η οργάνωση (και αναδιοργάνωση, εάν είναι απαραίτητο) τους.
3. Βάσει της κωδικοποίησης αυτής, αναπτύχθηκαν τα θέματα, που επί της ουσίας αποτελούν τις μεταβλητές της έρευνας.
4. Τέλος, τα αναπτυγμένα αυτά θέματα, αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη και αναζητώντας ροπές και τάσεις μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Για παράδειγμα, αναζητήθηκε αν υπάρχει κάποια ταύτιση στις απόψεις των καθηγητών για την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων ενεργειών, δράσεων ή/ και υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών, από την οποία και μπορεί στη συνέχεια να προκύψει κάποια συγκεκριμένη τάση ή εναλλακτικά και στάση απέναντι στην αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

Ο λόγος για μια ανάλυση βασισμένη στην κριτική σκέψη και στην αναζήτηση ροπών και τάσεων είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι ποιοτικά και όχι ποσοτικά, ώστε να μπορούν για παράδειγμα να αναλυθούν στατιστικά.

### 3.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2019 με 15 καθηγητές με εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ζητήθηκε άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας από τους διευθυντές των γυμνασίων, των οποίων οι καθηγητές συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Το αρχικό πλάνο ήταν να συμμετέχουν πάνω από 15 καθηγητές, ωστόσο, αυτό αποδείχτηκε δύσκολο, καθώς δεν κατέστη δυνατό να βρεθούν πολλοί καθηγητές με εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες, ενώ οι καθηγητές ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τους στόχους της έρευνας και ότι οι συνεντεύξεις τους θα μαγνητοφωνούνταν. Τέλος, τους διασφαλίστηκε ότι οι συνεντεύξεις τους θα διαγράφονταν μετά το πέρας της έρευνας.

### 3.3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (λεπτομέρειες στο Παράρτημα), όπως προειπώθηκε, βασίστηκαν στις προηγούμενες έρευνες και ειδικότερα στα ερευνητικά κενά που παρουσιάζουν, καθώς και στους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Χωρίστηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες, στις οποίες περιλαμβάνεται, πέραν των ερωτήσεων που σχετίζονται με τις μεταβλητές, και μια υποκατηγορία που αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των καθηγητών:

- 1<sup>η</sup> υποκατηγορία ερωτήσεων (δημογραφικά στοιχεία): περιλαμβάνει έξι βασικές ερωτήσεις αναφορικά με φύλο, την ηλικία, τα έτη εμπειρίας των συμμετεχόντων καθηγητών στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο μεταξύ άλλων. Με τις αυτές ερωτήσεις στοχεύεται να εξεταστεί κατά

πόσο η εμπειρία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τα λοιπά δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών επηρεάζουν τη γνώση τους γύρω από τη ΔΕΠ-Υ, καθώς και τις ενέργειες και δράσεις που αυτοί εφαρμόζουν για τη διαχείριση των μαθητών μέσα στην τάξη.

- 2<sup>η</sup> υποκατηγορία ερωτήσεων: περιλαμβάνει δύο βασικές ερωτήσεις αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες καθηγητές α) έχουν λάβει κάποιου είδους ενημέρωση ή/ και κατάρτιση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη και β) πιστεύουν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη. Με τις δύο αυτές ερωτήσεις στοχεύεται να εξεταστεί κατά πόσο οι καθηγητές θεωρούν ότι έχουν την επαρκή γνώση για το τι σημαίνει η ΔΕΠ-Υ και για το ποιες είναι υπάρχουσες ενέργειες και δράσεις διαχείρισης, που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην τάξη. Ακόμη στοχεύεται να εξεταστεί αν θεωρούν ότι έχουν το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να αναπτύξουν ενδεχομένως δικές τους ενέργειες και δράσεις.
- 3<sup>η</sup> υποκατηγορία ερωτήσεων: περιλαμβάνει δύο βασικές, αναφορικά με το αν οι καθηγητές αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και αν μπορούν επί της ουσίας να αναγνωρίσουν έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. Με τις ερωτήσεις αυτές στοχεύεται να εξεταστεί κατά πόσο οι καθηγητές έχουν κατανοήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Σχετίζεται έτσι άμεσα με το ζήτημα της γνώσης των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ, που αποτελεί, όπως προειπώθηκε, δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα της έρευνας.
- 4<sup>η</sup> υποκατηγορία ερωτήσεων: περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις αναφορικά με τις ενέργειες και δράσεις που οι καθηγητές εφαρμόζουν για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη. Στόχος της συγκεκριμένης κατηγορίας ερωτήσεων είναι να αποσαφηνιστούν τα εξής: α) αν οι καθηγητές εφαρμόζουν κάποια δική τους ενέργεια και δράση, που ενδεχομένως να προκύπτει από την εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ ή αν εφαρμόζουν κάποια

από τις υποδεικνυόμενες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία πρακτικές, β) αν έχουν γνώση των υποδεικνυόμενων αυτών πρακτικών, γ) τις έχουν εφαρμόσει στην τάξη και με τι αποτελέσματα, δ) ποια πρακτική (ή πρακτικές) θεωρούν ως πιο αποτελεσματική είτε λόγω εφαρμογής στην πράξη είτε επειδή πιστεύουν ότι θα αποδειχτεί αποτελεσματική αν εφαρμοστεί στην πράξη και ε) αν και για ποιο λόγο θα χρησιμοποιούσαν τη συγκεκριμένη ή κάποια άλλη πρακτική στο μέλλον και για ποιο λόγο.

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω υποκατηγορίες ερωτήσεων, η συνέντευξη ξεκινά από τις πιο γενικές ερωτήσεις προς το πιο εξειδικευμένο και κύριο ζήτημα της έρευνας, την εφαρμογή δηλαδή συγκεκριμένων πρακτικών διαχείρισης της τάξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Ο στόχος της προοδευτικής εξειδίκευσης των ερωτήσεων ήταν να διαμορφωθεί μία χαλαρή ατμόσφαιρα, που θα επέτρεπε στους συμμετέχοντες να νιώσουν πεπεισμένοι και ασφαλείς σε ότι αφορά τις ειδικές γνώσεις και την εμπειρία τους. Στόχος ήταν ταυτόχρονα να αποκτηθούν οι σχετικές πληροφορίες αναφορικά με τις ειδικές αυτές γνώσεις και την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Οι ερωτήσεις, όπως προειπώθηκε, αναλύθηκαν με βάση τη μέθοδο θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006). Έτσι, κατόπιν καταγραφής του μαγνητοφωνημένου υλικού και κωδικοποίησης, αναπτύχθηκαν τα θέματα προς τελική ανάλυση, τα οποία επί της ουσίας περιλαμβάνουν και συγκεκριμένα υπο-θέματα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα:

**Πίνακας 3.1** Βασικά θέματα και υπο-θέματα της έρευνας

<b>Θέμα</b>	<b>Υπο-θέματα</b>
<b>Γνώση γύρω από τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ</b>	Ενημέρωση και κατάρτιση στη ΔΕΠ-Υ Επάρκεια ενημέρωσης και κατάρτισης στη ΔΕΠ-Υ Αναγνώριση μαθητή με ΔΕΠ-Υ Κατανόηση επιπτώσεων στην ακαδημαϊκή απόδοση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ Κατανόηση των δυσκολιών του μαθητή με ΔΕΠ-Υ

<p><b>Εφαρμογή ατομικών ενεργειών και δράσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη</b></p>	<p>Εφαρμογή ατομικής ενέργειας και δράσης Αποτελεσματικότητα ατομικής ενέργειας και δράσης</p>
<p><b>Εφαρμογή υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη</b></p>	<p>Γνώση υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών Εφαρμογή υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών Αποτελεσματικότητα υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών Πρόταση μελλοντικής εφαρμογής υποδεικνυόμενων από τη βιβλιογραφία πρακτικών</p>

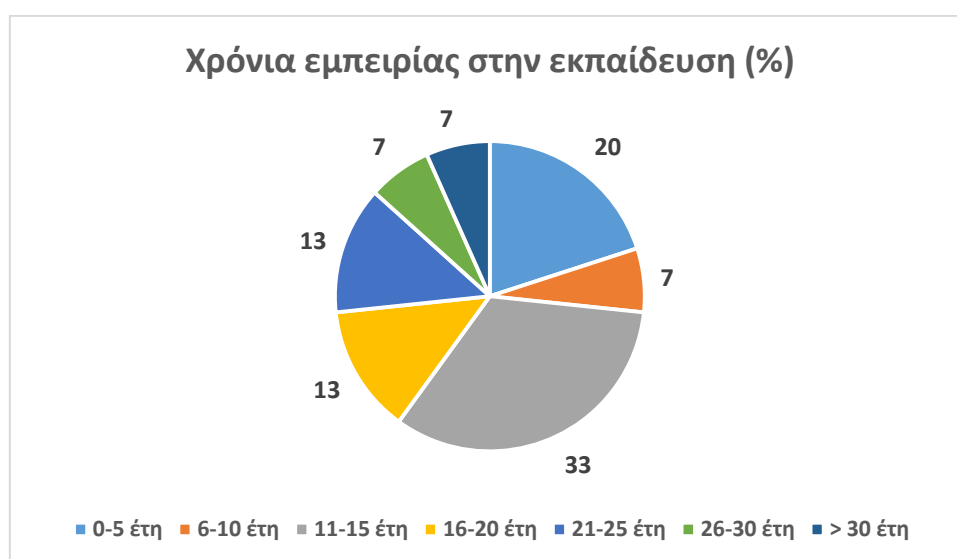
## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όπως προειπώθηκε στο προηγούμενο Κεφάλαιο, οι ερωτήσεις της συνέντευξης ξεκινάνε με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Έτσι, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τα έτη εμπειρίας τους στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει μία εμπειρία στην εκπαίδευση μεταξύ 11 και 15 ετών (33% ή 5 συμμετέχοντες). Σημαντικό είναι και το ποσοστό των συμμετεχόντων με μία εμπειρία μέχρι και 5 έτη (20% ή 3 συμμετέχοντες), το οποίο και ακολουθείται από τους συμμετέχοντες με εμπειρία μεταξύ 16 και 15 ετών (13% ή 2 συμμετέχοντες) και μεταξύ 21 και 25 ετών (13% ή 2 συμμετέχοντες).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα ποσοστό 73% (ή 11 συμμετέχοντες) έχει μία εμπειρία στην εκπαίδευση τουλάχιστον 11 ετών, θεωρείται ότι το δείγμα της έρευνας έχει μία σχετικά μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση, καθώς και αυξημένες πιθανότητες να έχει συναντήσει ένα ή περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια των ετών, που διδάσκει στα σχολεία.



*Σχήμα 4.1 Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση*



Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν είναι ή όχι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, όπως απάντησαν, τίτλου (73% ή 11 συμμετέχοντες). Μάλιστα, μεταξύ των συμμετεχόντων, που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, υπάρχουν δύο συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και ένας με μεταπτυχιακό στις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, των οποίων δε δήλωσαν το ακριβές αντικείμενο ή των οποίων το αντικείμενο δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τη ΔΕΠ-Υ.



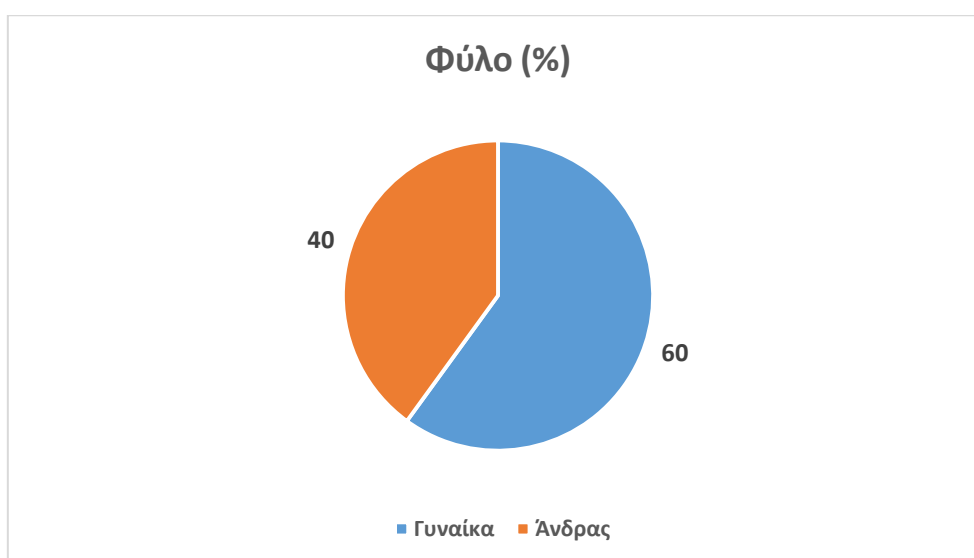
**Σχήμα 4.2** Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου

Ωστόσο, το γεγονός ότι το 73% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενδεχομένως να υποδηλώνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συνέχιση της γνώσης και της κατάρτισης των συμμετεχόντων σε ζητήματα, που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, μπορεί έμμεσα να υποδηλώνει ότι στα πλαίσια της συνεχιζόμενης αυτής εκπαίδευσής τους, να έχουν αναζητήσει πληροφορίες και για την ΔΕΠ-Υ. Φυσικά η υπόθεση αυτή δεν αποκλείει το ίδιο να παρατηρείται και μεταξύ των συμμετεχόντων, που δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Από την άλλη, σημειώνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και λόγω του μεγάλου ποσοστού τους, δε μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκουν εξειδικευμένα σε κάποια ομάδα σε ότι αφορά τα έτη εμπειρίας. Αντίθετα, ένας κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

μπορεί να έχει είτε μεγάλη είτε μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση. Αυτό υποδηλώνει ότι ανεξαρτήτως της εμπειρίας, οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση σημαντικές για την διεκπεραίωση της εργασίας τους.

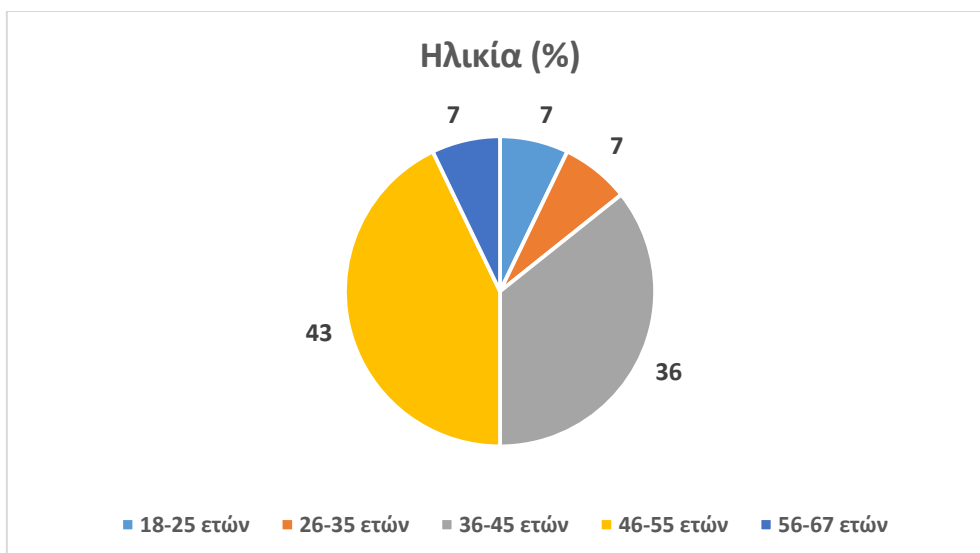
Η τρίτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το φύλο τους. Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (60% ή 9 συμμετέχοντες). Και πάλι, τα έτη εμπειρίας και η κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου ποικίλουν μεταξύ των δύο φύλων.



**Σχήμα 4.3** Φύλο

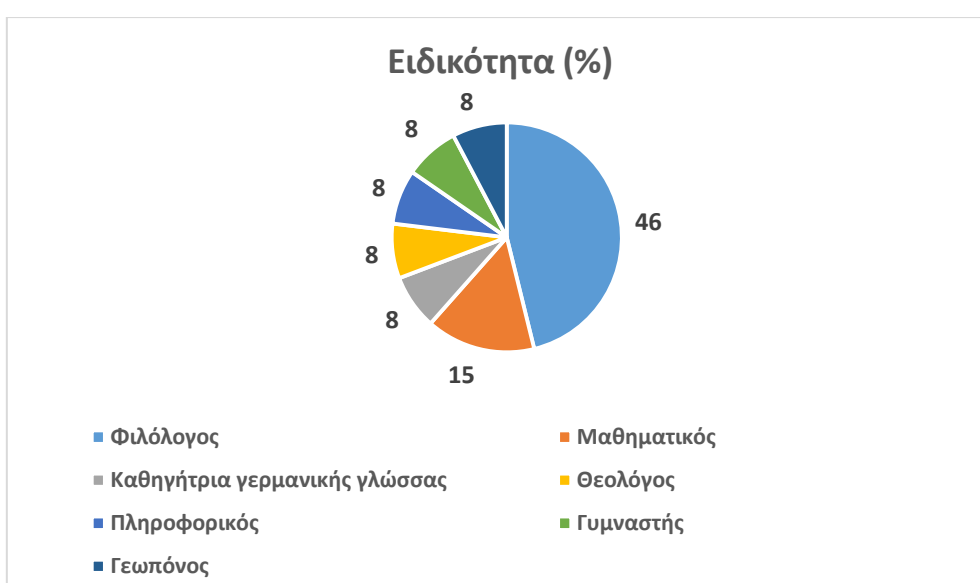
Η τέταρτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την ηλικία τους (σημειώνεται ότι ένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση με αποτέλεσμα το δείγμα εδώ να αποτελείται από 14 καθηγητές). Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 46 με 55 ετών (43% ή 6 συμμετέχοντες), ακολουθούμενη από τους συμμετέχοντες ηλικίας μεταξύ 36 με 45 ετών (36% ή 5 συμμετέχοντες). Και πάλι, τα έτη εμπειρίας, η κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου και το φύλο ποικίλουν μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών.

Σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των μεγάλων ηλικιών ήταν αναμενόμενη λόγω των σχετικά πολλών ετών εμπειρίας στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων.



**Σχήμα 4.4** Ηλικία

Η πέμπτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν την ειδικότητά τους (σημειώνεται ότι δύο από τους συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση με αποτέλεσμα το δείγμα εδώ να αποτελείται από 13 καθηγητές). Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι φιλόλογοι (46% ή 6 συμμετέχοντες), ακολουθούμενη από τους συμμετέχοντες που είναι μαθηματικοί (15% ή 2 συμμετέχοντες). Και πάλι, τα έτη εμπειρίας, η κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου, το φύλο και η ηλικία ποικίλουν μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων.



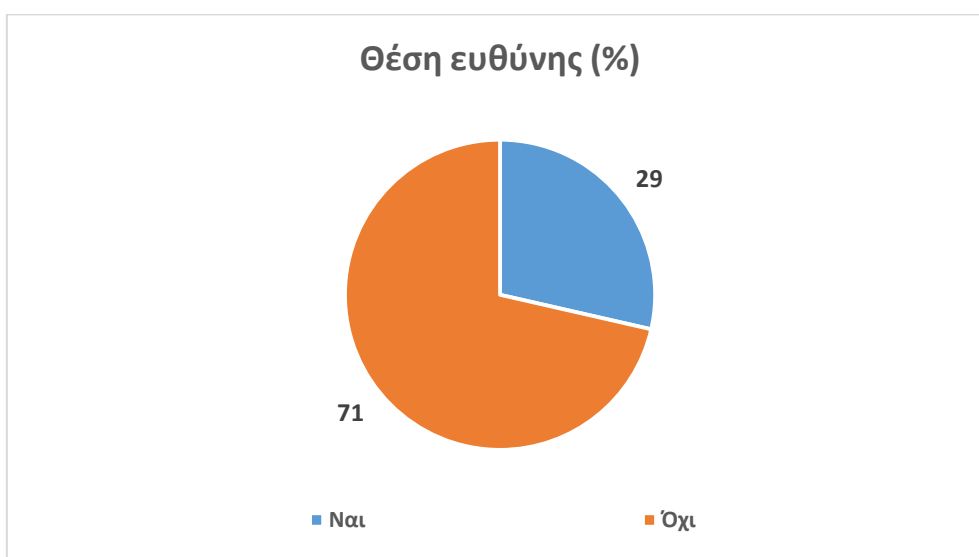
**Σχήμα 4.5** Ειδικότητα

Σημειώνεται ότι μεταξύ των συμμετεχόντων, υπάρχουν 3 φιλόλογοι και 1 μαθηματικός ειδικής αγωγής.

Η έκτη και τελευταία ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν έχουν κάποια θέση ευθύνης (σημειώνεται ότι ένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση με αποτέλεσμα το δείγμα εδώ να αποτελείται από 14 καθηγητές). Όπως φαίνεται από το παρακάτω Σχήμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (46% ή 6 συμμετέχοντες) δεν έχει κάποια θέση ευθύνης.

Από αυτούς που έχουν θέση ευθύνης, ο ένας είναι υποδιευθυντής σε γυμνάσιο, ο άλλος διευθυντής σε γυμνάσιο, ο τρίτος αναπληρωτής διευθυντής σε ειδικό γυμνάσιο και ο τέταρτος διευθυντής μιας μονάδας ειδικής αγωγής.

Σημειώνεται ότι οι 4 συμμετέχοντες με θέση ευθύνης έχουν τουλάχιστον 13 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση (και μία μεγάλης σχετικά ηλικίας, τουλάχιστον δηλαδή 52 ετών), γεγονός αναμενόμενο, καθώς μέσω της μεγάλης σχετικά εμπειρίας τους, θεωρείται ότι μπορούν να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης. Ίσως, βέβαια, στη ανάληψη της θέσης ευθύνης να έχει συμβάλει και το γεγονός ότι 3 από τους 4 συμμετέχοντες με θέση ευθύνης είναι παράλληλα κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.



**Σχήμα 4.6** Θέση ευθύνης

#### 4.2 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΕΠ-Υ

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνεχίζουν, εξετάζοντας αν οι συμμετέχοντες καθηγητές α) έχουν λάβει κάποιου είδους ενημέρωση ή/ και κατάρτιση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη και β) πιστεύουν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη.

Έτσι, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν έχουν λάβει ενημέρωση ή/ και κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, η πλειοψηφία ή οι 11 από τους 15 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν λάβει ενημέρωση ή/ και κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη.

Μάλιστα, η ενημέρωση και κατάρτιση αυτή προέρχεται κυρίως από σεμινάρια και ημερίδες ή επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και από μαθήματα στα πλαίσια μεταπτυχιακών. Το εύρημα αυτό μοιάζει να είναι σε αντίθεση με το εύρημα της Καματέρη (2014), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως πηγή πληροφόρησης για τη ΔΕΠ-Υ βιβλία, επιστημονικά άρθρα και περιοδικά και όχι κάποια επίσημη κρατική πηγή.

Υπάρχουν, βέβαια, και καθηγητές που δήλωσαν ότι η ενημέρωση και κατάρτιση είτε απόρροια τόσο θεωρητικής κατάρτισης όσο και προσωπικής εμπειρίας από την επαφή με μαθητές με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη (και τους αντίστοιχους επαγγελματίες ενασχόλησης με τους μαθητές αυτούς) είτε και αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος και προσωπικής αναζήτησης πληροφοριών.

Ειδικότερα, αναφορικά με την ενημέρωση και κατάρτιση ως απόρροια τόσο θεωρητικής κατάρτισης όσο και προσωπικής εμπειρίας από την επαφή με μαθητές με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη (και τους αντίστοιχους επαγγελματίες ενασχόλησης με τους

μαθητές αυτούς), 3 από τους συμμετέχοντες καθηγητές δήλωσαν χαρακτηριστικά τα εξής:

*«Ναι, η ενημέρωση ήρθε μέσα από το μεταπτυχιακό μου και από σεμινάρια. Η κατάρτιση βελτιώθηκε με τα χρόνια, με την εμπειρία στην εκπαίδευση.»*

*«Είχαμε μαθητές στο τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο, όπου ήμουν διευθυντής για 6 χρόνια και είχα τη δυνατότητα να συνεργαστώ με τους καθηγητές ειδικής αγωγής και ενημερωνόμουν από εκείνους για τις διαταραχές αυτές. Επίσης, έχω θεωρητική κατάρτιση στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.»*

*«Τα τελευταία δύο χρόνια μέσα στην τάξη, επειδή έχω μαθητή που έχει ΔΕΠ-Υ, σε συνεργασία με τους ψυχολόγους, τον κοινωνικό λειτουργό, τη σχολική νοσηλεύτρια καθώς και εγώ ο ίδιος στην πράξη γιατί κάποιες ώρες έχουμε κάποιες δραστηριότητες μαζί με το συγκεκριμένο μαθητή.»*

Από την άλλη, αναφορικά με την ενημέρωση και κατάρτιση ως αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος και προσωπικής αναζήτησης πληροφοριών, ένας από τους συμμετέχοντες καθηγητές δήλωσε χαρακτηριστικά τα εξής:

*«Έχω λάβει κάποια ενημέρωση, κυρίως μετά από προσωπικό ενδιαφέρον, στα πλαίσια των εξετάσεων ως εκπαιδευτικός στα παιδαγωγικά.»*

Αντίθετα, σε ότι αφορά τους 4 συμμετέχοντες, που δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια ενημέρωση ή/ και κατάρτιση, ο λόγος των αρνητικών τους απαντήσεων θεωρήθηκε ότι είναι το ότι δεν έχουν ενημερωθεί ή/ και καταρτιστεί πάνω στο ζήτημα της ΔΕΠ-Υ με κάποιο επίσημο ή άμεσο και συγκεκριμένο τρόπο. Ειδικότερα, αυτό φαίνεται από του χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο απάντησαν τρεις από τους συμμετέχοντες καθηγητές:

*«Δεν έχω λάβει κάποια κατάρτιση. Η ενημέρωση που έχω σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ προέρχεται από προσωπική διερεύνηση και από την εμπειρία μου.»*

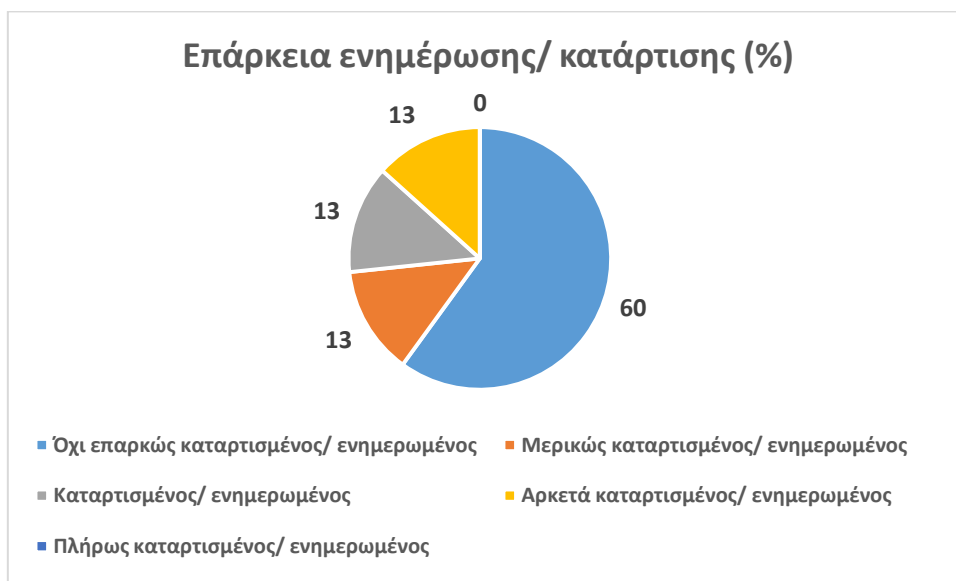
*«Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τις μαθησιακές δυσκολίες όπου αναλύεται και η περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν έχω συγκεκριμένη ενημέρωση πάνω σε αυτό, ούτε γνωρίζω ακριβώς πώς να το διαχειριστώ.»*

«Σε θεωρητικό επίπεδο όχι, αλλά έχω γενικές γνώσεις.»

Ωστόσο, συγκεντρωτικά το υψηλό ποσοστό της τάξης του 73%, που έχει λάβει ενημέρωση ή/ και κατάρτιση, δεν παύει να υποδηλώνει πως οι καθηγητές μοιάζουν πλέον να έχουν κατανοήσει την κρισιμότητα της ύπαρξης παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και πάνω από όλα ενδιαφέρονται να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και να τη διαχειρίζονται στα πλαίσια του μαθήματός τους.

Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, και ορίζοντας μία διαβάθμιση από όχι επαρκώς μέχρι και πλήρως καταρτισμένος και ενημερωμένος, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (60% ή 9 συμμετέχοντες) και σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση, δήλωσε ότι δεν πιστεύει ότι είναι επαρκώς ενημερωμένη και καταρτισμένη. Από την άλλη, αν και πλήρως καταρτισμένος και ενημερωμένος δε δήλωσε κανένας συμμετέχων, υπάρχουν 2 συμμετέχοντες που δήλωσαν αρκετά καταρτισμένοι και ενημερωμένοι (13%).



**Σχήμα 4.7** Επάρκεια ενημέρωσης/ κατάρτισης

Έτσι το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι ακόμη και συμμετέχοντες που έχουν λάβει ενημέρωση και κατάρτιση, δε νοιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι. Αυτό μοιάζει να οφείλεται βάσει της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στο ότι η ενημέρωση και κατάρτιση σε ζητήματα πολύπλοκης φύσης, όπως η ΔΕΠ-Υ, δεν είναι ποτέ τελικά επαρκής και πρέπει διαρκώς να αναβαθμίζεται ή όπως χαρακτηριστικά δήλωσε 1 από τους συμμετέχοντες:

*«Όχι, δε θεωρώ ότι είμαι επαρκώς καταρτισμένος. Αν και σε αυτά τα πράγματα κανείς δεν είναι ποτέ επαρκώς καταρτισμένος.»*

Στο ίδιο σκεπτικό, φάνηκε να κινήθηκε, άλλωστε, και συμμετέχουσα, που ενώ δήλωσε καταρτισμένη και ενημερωμένη, εξήγησε:

*«Πιστεύω ότι είμαι καταρτισμένη αλλά συνεχώς επειδή γίνονται καινούριες έρευνες, βγαίνουν καινούρια πράγματα στην επιφάνεια, πρέπει να εξελισσόμαστε.»*

Σημειώνεται ότι οι παραπάνω απόψεις είναι σε συμφωνία με την έρευνα της Μπαλασάκη (2015), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεταξύ άλλων και στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι κρίνουν απαραίτητη τη διαρκή (και δωρεάν) επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής με στόχο την αποτελεσματική αναγνώριση της ΔΕΠ-Υ.

Πρέπει παράλληλα, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η έλλειψη επάρκειας μπορεί και να είναι αποτέλεσμα του ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα σεμινάρια και τα λοιπές μέθοδοι ενημέρωσης και κατάρτισης, δεν προσέφεραν την αναγκαία γνώση, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται, ώστε να νιώσουν επαρκώς καταρτισμένοι. Με άλλα λόγια, η έλλειψη επάρκειας ενδεχομένως να υποδηλώνει παράλληλα έλλειψη μίας επαρκούς «ποιότητας» ή καλύτερα επαρκούς εμπάθουσας στη γνώση σε ότι αφορά τα σεμινάρια και τα λοιπές μεθόδους ενημέρωσης και κατάρτισης.

Ίσως, όμως να υποδηλώνει ακόμη, και καθώς δεν έγιναν σαφείς ερωτήσεις για το περιεχόμενο των προγραμμάτων των μεθόδων αυτών, ότι οι μέθοδοι στερούνται πρακτικής εφαρμογής, κάτι που θα συνέβαλε στην αρτιότερη κατανόηση και στην



αποδοτικότερη ενσωμάτωση της αποκτηθείσας γνώσης μέσα στην τάξη, οδηγώντας έτσι σε καθηγητές που θα ένιωθαν ενδεχομένως πιο επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι.

Από την άλλη, οι 2 συμμετέχοντες που δήλωσαν αρκετά καταρτισμένοι, ίσως η απάντησή τους αυτή να οφείλεται σε μία αυξημένη αυτοπεποίθηση σε ότι αφορά τις διδακτικές τους ικανότητες ή σε μία αυξημένη επιτυχία διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠ-Υ (προηγούμενη δηλαδή θετική εμπειρία) ή στις αυξημένες γνώσεις γύρω από το θέμα της ΔΕΠ-Υ ή ακόμη και στη συνέχιση της ενημέρωσης και κατάρτισης πάνω στη ΔΕΠ-Υ.

Οι τελευταίες δύο υποθέσεις μοιάζουν να επικυρώνονται στην περίπτωση της 1 από τους δύο συμμετέχοντες που δήλωσαν αρκετή επάρκεια, αφού όπως είχε εξηγήσει στην προηγούμενη ερώτηση έχει μάλλον αυξημένες γνώσεις πάνω ΔΕΠ-Υ, μιας και όπως εξήγησε:

*«Είχα παρακολουθήσει ένα μάθημα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου για τις μαθησιακές δυσκολίες, όπου συμπεριλαμβανόταν και η ΔΕΠ-Υ. Επίσης, έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ.»*

Για να συνεχίσει, εκδηλώνοντας την δική της πρωτοβουλία για τη συνέχιση της ενημέρωσης και κατάρτισης πάνω στη ΔΕΠ-Υ ως εξής:

*«Δεν πιστεύω ότι είμαι πλήρως καταρτισμένη και ενημερωμένη, αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό ναι. Κάποια πράγματα τα αναζητώ και τα βρίσκω μόνη μου, ενημερώνομαι μέσω Διαδικτύου.»*

Ωστόσο, συγκεντρωτικά το υψηλό ποσοστό της τάξης του 73%, που δηλώνει είτε όχι είτε μερικών καταρτισμένο και ενημερωμένο, δεν παύει να υποδηλώνει πως οι καθηγητές μοιάζουν να υπογραμμίζουν την ανάγκη τους για μία βελτιωμένη ίσως και πιο εξειδικευμένη ενημέρωση και κατάρτιση στο ζήτημα της ΔΕΠ-Υ. Ίσως, όπως προειπώθηκε, προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης που θα συνδύαζαν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εξάσκηση να ήταν ένας αποτελεσματικότερος

τρόπος, ώστε οι καθηγητές να νιώσουν επαρκείς σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και κυρίως τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με τις έρευνες των Κακούρου, Παπαηλιού και Μπαδικιάν (2006), Καματέρη (2014) και Μπαλασάκη (2015), στις οποίες επίσης οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι σε ότι τη ΔΕΠ-Υ.

#### 4.3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνεχίζουν, εξετάζοντας αν οι συμμετέχοντες καθηγητές αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και αν μπορούν επί της ουσίας να αναγνωρίσουν έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει.

Έτσι, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν τι σημαίνει κατά τη γνώμη τους η ΔΕΠ-Υ και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, το σύνολο των καθηγητών, και ανεξαρτήτως κατάρτισης και ενημέρωσης ή όχι, περιέγραψε επιτυχώς (βάσει του ορισμού της ΔΕΠ-Υ και των χαρακτηριστικών που περιγράφηκαν στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο) τη ΔΕΠ-Υ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η μόνη διαφορά στις απαντήσεις έγκειται στην ποσότητα των πληροφοριών που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες για την περιγραφή της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε η πολύ συνοπτική απάντηση ενός συμμετέχοντα, που δήλωσε ότι η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται ως:

*«Η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και ο παρορμητισμός.»*

Καθώς και η ιδιαίτερη περιγραφική απάντηση ενός συμμετέχοντα, που δήλωσε ότι τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ έχουν ως εξής:

*«Πριν ακόμα από την ενημέρωση και τη μικρή μου εμπειρία, το πρώτο πράγμα που μου ερχόταν στο μυαλό είναι η διάσπαση προσοχής και η έλλειψη συγκέντρωσης. Κατά την επαφή μου με τα ίδια τα παιδιά είδα ότι μερικές φορές υπάρχει πρόβλημα στη βλεμματική επαφή, στη δυσκολία επικοινωνίας λόγω της έλλειψης της συγκέντρωσης. Στο σχολείο, στο καθ' αυτό μαθησιακό κομμάτι, υπάρχει μια δυσκολία ανταπόκρισης σε ασκήσεις κατά τη διδασκαλία και δυσκολία κατανόησης όλου του περιεχομένου του μαθήματος. Πέρα από την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα, έχω δει πολλές φορές ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιάσει το άκρως αντίθετο, δηλαδή μια υποτονική διάθεση και συμπεριφορά.»*

Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρούν σε ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ, πώς επηρεάζει η ΔΕΠ-Υ την απόδοσή του και τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει.

Όμοια με προηγουμένως, το σύνολο των καθηγητών, και ανεξαρτήτως για ακόμη μία φορά κατάρτισης και ενημέρωσης ή όχι, περιέγραψε επιτυχώς (βάσει του ορισμού της ΔΕΠ-Υ και των χαρακτηριστικών που περιγράφηκαν στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο) τα πρώτα πράγματα που παρατηρούν σε ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ, καθώς και το πώς επηρεάζει η ΔΕΠ-Υ την απόδοσή του και τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει. Και πάλι, η μόνη διαφορά στις απαντήσεις έγκειται στην ποσότητα των πληροφοριών που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες για την περιγραφή της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε η πολύ συνοπτική απάντηση ενός συμμετέχοντα, που δήλωσε ότι η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται ως:

*«Το πρώτο στοιχείο είναι η έλλειψη συγκέντρωσης κατά την ώρα της ανάγνωσης. Επίσης, η ελλειμματική γραφή της γλώσσας και η νευρικότητα που παρουσιάζει για να καθίσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο για αρκετή ώρα.»*

Καθώς και οι ιδιαίτερα περιγραφικές απαντήσεις δύο συμμετεχόντων, που δήλωσαν τα εξής:

*«Αυτό που παρατηρείς συνήθως είναι ότι δεν μπορεί να καθίσει ήρεμος στην καρέκλα, θα ζητήσει συχνά να πάει τουαλέτα, να ζύσει ένα μολύβι, να κάνει κάτι δηλαδή που να του επιτρέπει να κινείται, θα μιλήσει και θα χάσει πολύ γρήγορα τη συγκέντρωσή του. Ως προς την απόδοση, είναι σαφές ότι την επηρεάζει γιατί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί.»*

*Άρα αυτό που παραδίδεις εσύ ως διδασκτέο που μπορεί σε δέκα λεπτά να το τελειώνεις, ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρειαστεί ξανά και ξανά και ξανά... Εάν κάτι του τραβήξει την προσοχή, θα χάσει μεγάλο κομμάτι από αυτό που είπες άρα είναι δεδομένο ότι θα μειωθεί η απόδοσή του. Δυσκολίες αντιμετωπίζει ως προς τον έλεγχο της ημέρας του και της οργάνωσής του, δηλαδή το ότι μπορεί να ξεχνάει την τσάντα ή το τετράδιό του. Πέραν του ότι δυσκολεύεται έτσι κι αλλιώς να σταθεί, να συγκεντρωθεί, πέραν δηλαδή της δυσκολίας της νευρολογικής, δυσκολεύεται και στην καθημερινότητά του γιατί θα ξεχάσει πράγματα που θα τα βρει μπροστά του και θα τον δυσκολεύουν.»*

*«Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ παρακάμπτει πολλές φορές τους κανόνες και μπορεί να μιλάει συνεχώς χωρίς να έχει σηκώσει το χέρι του για να πάρει το λόγο, μπορεί να φλυαρεί με αποτέλεσμα να ενοχλεί τον καθηγητή ή τους συμμαθητές του, να σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να υπάρχει λόγος. Επειδή δεν μπορεί να διαχειριστεί την ενέργειά του, προσπαθεί με τρόπους σαν αυτούς να τη διοχετεύσει. Επίσης, αντιμετωπίζει δυσκολία στην οργάνωση του προγράμματός του, ακόμα και για τα πιο απλά πράγματα -όπως το να βάλει τα βιβλία του στην τσάντα- και κατά συνέπεια στην οργάνωση του μαθήματος. Ως προς την απόδοσή του, λόγω της διασπαστικής του συμπεριφοράς, χάνεται εύκολα από το στόχο και έτσι μπορεί να μην ολοκληρώσει τη δραστηριότητα που ξεκίνησε ή την εργασία που του έχει ανατεθεί. Ειδικά εάν η εργασία έχει πολλά σκέλη ή υποερωτήματα, συνήθως δυσκολεύεται και την αφήνει στη μέση.»*

Συγκεντρωτικά από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διαπιστώνεται πως το σύνολο των συμμετεχόντων μπορεί τόσο να αντιληφθεί όσο και να αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, ακόμη και καθηγητές που δεν έχουν λάβει κατάρτιση και ενημέρωση γύρω από το ζήτημα της ΔΕΠ-Υ έχουν αντίληψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Κατά συνέπεια, ίσως η αντίληψη αυτή να είναι και αποτέλεσμα και της προσωπικής εμπειρίας των συμμετεχόντων ή και μίας άτυπης ενημέρωσης από διάφορες πηγές, θεωρώντας ως πηγές ακόμη και τους ίδιους τους συναδέλφους των συμμετεχόντων.

Σε οποιαδήποτε, όμως, περίπτωση, παραμένει θετικό και παράλληλα ενθαρρυντικό για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, το γεγονός ότι το σύνολο των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ίσως δηλαδή με την πρέπουσα κατάρτιση και ενημέρωση, η διαχείριση αυτή να είναι πλέον πιο αποδοτική και επιτυχημένη.

Σημειώνεται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε κάποια αντίθεση με τα ευρήματα της Μπαλασάκη (2015), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 50% γνωρίζουν λίγα πράγματα για τη ΔΕΠ-Υ, ενώ μόνο σε ένα ποσοστό 38,1% γνωρίζουν πολλά. Ίσως η αιτία να είναι ότι από το 2015 και μέχρι το σήμερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξήσει τις γνώσεις τους σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ ως αποτέλεσμα μίας ενισχυμένης προσοχής που έχει λάβει η ΔΕΠ-Υ τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ίσως η αιτία να είναι επιπλέον η μεταβολή που παρατηρήθηκε από το 2014 στο σήμερα αναφορικά με τους τρόπους ενημέρωσης για τη ΔΕΠ-Υ από βιβλία, επιστημονικά άρθρα και περιοδικά (Καματέρη, 2014) σε πιο επίσημες πηγές, όπως σεμινάρια και ημερίδες ή επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και μαθήματα στα πλαίσια μεταπτυχιακών.

#### 4.4 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνεχίζουν, εξετάζοντας τις ενέργειες και δράσεις που οι καθηγητές εφαρμόζουν για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

Έτσι, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν στην τάξη τους υπήρχε κάποιος μαθητή με ΔΕΠ-Υ, αν θα χρησιμοποιούσαν κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/ δράση για να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο μαθητή.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, το σύνολο των καθηγητών θα εφαρμόζε σίγουρα κάποια ή/ και κάποιες ενέργειες και δράσεις για να διαχειριστεί ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως ήταν αναμενόμενο, ποικίλουν, μοιάζοντας έτσι να δηλώνουν ότι οι εφαρμοζόμενες δράσεις και ενέργειες είναι προσαρμοσμένες με βάση τις γνώσεις, το διδακτικό στυλ και την ίδια την εμπειρία και προσωπικότητα του εκάστοτε συμμετέχοντα.

Ωστόσο, μεταξύ των εφαρμοζόμενων ενεργειών και δράσεων αναγνωρίζονται ορισμένες κοινές πρακτικές. Ειδικότερα, αυτές είναι οι εξής: α) η στρατηγική

τοποθέτηση του μαθητή σε κάποιο σημείο μέσα στην τάξη, όπου υπάρχουν περιορισμένες πιθανότητες απόσπασης της προσοχής του (μακριά για παράδειγμα, από παράθυρα και άλλα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που πιθανώς να αποσπάσουν την προσοχή του) ή/ και σε εγγύτητα με τον καθηγητή, β) η προσπάθεια διατήρησης βλεμματικής επαφής, γ) η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, που θα στοχεύει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή και δ) η παροχή αμοιβών και επιβράβευσης.

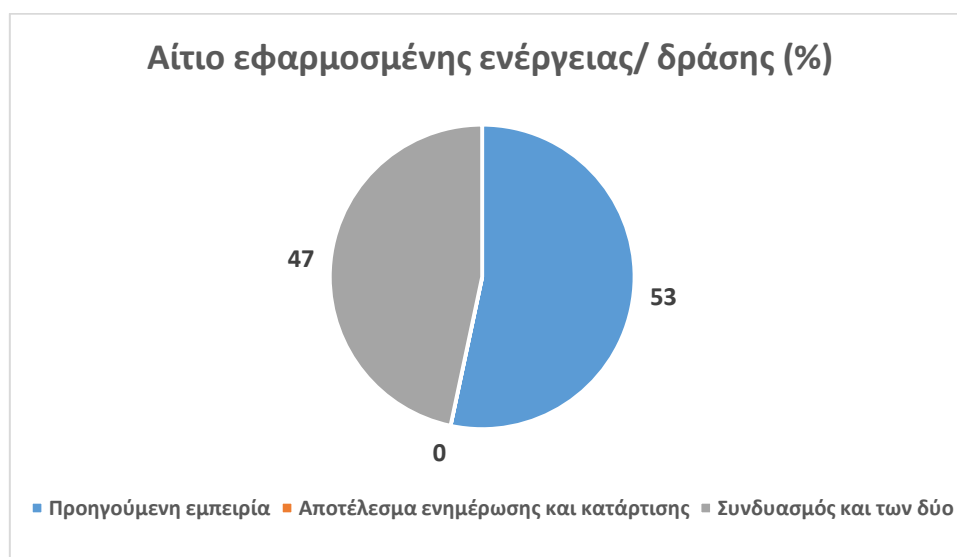
Υπάρχουν, βέβαια, και ενέργειες και δράσεις, που εφαρμόζονται μεμονωμένα από κάποιους από τους συμμετέχοντες κυρίως όμως σε συνδυασμό με κάποιες από τις παραπάνω κοινές πρακτικές. Αυτό, φαίνεται για παράδειγμα από την απάντηση ενός από τους συμμετέχοντες, που έχει ως εξής:

*«Ναι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και το χαρακτήρα του προσαρμόζομαι στις ανάγκες του παιδιού και στο πώς μπορεί να διαχειριστεί το πρόβλημά του. Εάν δεν έχει μάθει βασικούς κανόνες της τάξης (ότι πρέπει να σηκώνουμε το χέρι για να μιλήσουμε, σεβόμαστε την άποψη του συμμαθητή, περιμένουμε να τελειώσει ο καθηγητής την ερώτηση και μετά σηκώνουμε το χέρι για να απαντήσουμε, δε σηκωνόμαστε εν ώρα μαθήματος για να σχολιάσουμε/ να γελάσουμε/ να παίζουμε) , τότε αυτοί οι κανόνες πρέπει να τεθούν από την αρχή, με κάποιο συμβόλαιο συμπεριφοράς. Επίσης, θέτω κάποιους εβδομαδιαίους στόχους σχετικά με αυτή την οργάνωση, δηλαδή φτιάχνω κουτάκια με το τι πρέπει να κάνει, τα οποία τα βλέπει ο μαθητής και όταν τα τηρεί του δίνω μια επιβράβευση, το οποίο παρατηρώ ότι λειτουργεί ενισχυτικά και θετικά για το παιδί.»*

Όπως διαπιστώνεται από τις παραπάνω πρακτικές, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως έχουν επιλέξει να εφαρμόσουν κάποιες από τις πρακτικές, που έχουν διαπιστωθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (όπως για παράδειγμα η παροχή αμοιβών ή/ και τα συμβόλαια συμπεριφοράς) ως ευρέως αποδεκτές και επιτυχημένες παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη. Αυτό, βέβαια, αναμένεται να αποσαφηνιστεί περαιτέρω στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Η δεύτερη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν η ενέργεια/ δράση αυτή είναι αποτέλεσμα δική τους προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή προέρχεται από την ενημέρωση και κατάρτιση που έχουν λάβει

σε ότι αφορά τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνονται στο παρακάτω Σχήμα:



**Σχήμα 4.8** Αίτιο εφαρμοσμένης ενέργειας/ δράσης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, και όπως φαίνεται και στο παραπάνω Σχήμα, η οριακή πλειοψηφία (53% ή 8 συμμετέχοντες) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι ενέργειες/ δράσεις που εφαρμόζει είναι αποτέλεσμα της αποκτηθείσας εμπειρίας από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους συμμετέχοντες που δήλωσαν την εμπειρία ως το αίτιο της εφαρμογής συγκεκριμένων ενεργειών/ δράσεων, περιλαμβάνονται 7 καθηγητές με μεγάλη σχετικά εμπειρία διδασκαλίας (τουλάχιστον 12 ετών), από τους οποίους μάλιστα μόνο οι 4 έχουν λάβει ενημέρωση και κατάρτιση για τη ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, ο 1 καθηγητής, που έχει μόνο δύο έτη εμπειρίας διδασκαλίας, προηγουμένως απάντησε επίσης ότι δεν έχει λάβει ενημέρωση και κατάρτιση.

Έτσι, φαίνεται λογικό για τους παραπάνω από τους συμμετέχοντες με την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης, η έλλειψη αυτή να αναπληρώνεται από μία σχετικά μικρή ή ακόμη περισσότερο από μία σχετικά μεγάλη εμπειρία διδασκαλίας. Ενδεικτική της αναπλήρωσης αυτής, είναι η απάντηση που δόθηκε από τον καθηγητή με τα μόνο δύο έτη εμπειρίας διδασκαλίας, ο οποίος εξηγεί ότι οι ενέργειες και δράσεις που εφαρμόζει είναι αποτέλεσμα, όπως τονίζει:

*«Βιωματικά θα έλεγα, με τα χρόνια, την εμπειρία, συζητήσεις με συναδέλφους/  
εκπαιδευτικούς.»*

Επιπλέον, για αυτούς που έχουν όντως λάβει ενημέρωση και κατάρτιση, ίσως η εμπειρία να αποτελεί προτιμητέο παράγοντα για την επιλογή εφαρμογής συγκεκριμένων ενεργειών/ δράσεων λόγω του ότι η μεγάλη εμπειρίας διδασκαλίας να τις έχει αποδείξει ως επιτυχημένες (αυτό αναμένεται να αποσαφηνιστεί περαιτέρω στη συνέχεια). Με άλλα λόγια, η εμπειρία προτιμάται έναντι της κατάρτισης και ενημέρωσης, των οποίων το αποτέλεσμα ίσως να μην έχει ελεγχθεί από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες στην πράξη. Έτσι, η «εξασφαλισμένη» επιτυχία ίσως να προτιμάται των πειραματισμών ή όπως εξηγεί ένας από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες:

*«Περισσότερο από την εμπειρία μου. Σίγουρα με έχει βοηθήσει η ενημέρωση, όμως η θεωρία πάντοτε διαφέρει από την πράξη.»*

Σίγουρα, όμως, και πάλι, οι απαντήσεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων εγείρει ερωτήματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων ενημέρωσης και κατάρτισης γύρω από το ζήτημα της ΔΕΠ-Υ, καθώς το σημαντικό στοιχείο που φαίνεται κατά κάποιον τρόπο να στερούνται είναι παροχή επαρκούς εμπιστοσύνης στους καθηγητές, ώστε να μεταφέρουν αυτοί την αποκτηθείσα γνώση μέσα στην τάξη.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι και το ποσοστό των συμμετεχόντων (47%), που δήλωσαν ότι οι ενέργειες/ δράσεις που εφαρμόζει είναι αποτέλεσμα τόσο της αποκτηθείσας εμπειρίας από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη όσο και της ενημέρωσης και της κατάρτισης που έχουν λάβει (συνδυασμός και των δύο) είναι υψηλό, αντιστοιχώντας σε 7 συμμετέχοντες. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω λόγων εφαρμογής συγκεκριμένων ενεργειών/ δράσεων είναι μόλις ένας συμμετέχων.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στους συμμετέχοντες που δήλωσαν το συνδυασμό και της εμπειρίας και την ενημέρωσης και κατάρτισης, περιλαμβάνονται καθηγητές διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας στη διδασκαλία, που όμως στην πλειονότητά τους



έχουν λάβει κάποια ενημέρωση και κατάρτιση. Έτσι, ίσως εδώ η μικρότερη εμπειρία να αναπληρώνεται/ συνδυάζεται για τους καθηγητές με τα λιγότερα έτη εμπειρίας από την ληφθείσα ενημέρωση και κατάρτιση. Επιπλέον, για τους καθηγητές με μεγάλη εμπειρία διδασκαλίας, ίσως ο συνδυασμός εμπειρίας-ενημέρωσης/κατάρτισης να αποτελεί τη βέλτιστη λύση.

Αυτό, βέβαια μοιάζει να αντικρούει κατά κάποιον τρόπο την παραπάνω σκέψη για το αν τελικά οι μέθοδοι ενημέρωσης και κατάρτισης γύρω από το ζήτημα της ΔΕΠ-Υ στερούνται ή όχι την ικανότητα να οδηγήσουν τους καθηγητές στο να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση μέσα στην τάξη. Βέβαια, εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι το αν οι μέθοδοι ενημέρωσης και κατάρτισης γύρω από το ζήτημα της ΔΕΠ-Υ στερούνται ή όχι την ικανότητα, εξαρτάται επί της ουσίας από την ποιότητα της εκάστοτε μεθόδου, καθώς και από τη θέληση του εκάστοτε καθηγητή για πειραματισμό.

Τέλος, δεν υπάρχει κάποιος συμμετέχων που να απάντησε ότι οι ενέργειες/ δράσεις που εφαρμόζει είναι καθαρά αποτέλεσμα της ενημέρωσης και της κατάρτισης που έχει λάβει.

Έτσι, συγκεντρωτικά μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε βασίζει τις εφαρμοσμένες ενέργειες και δράσεις του αποκλειστικά στην ενημέρωση και κατάρτιση που έχει λάβει. Αυτό, βέβαια, φαίνεται λογικό, αν ληφθεί υπόψη ότι, όπως ήδη εξηγήθηκε, ότι η *«η θεωρία πάντοτε διαφέρει από την πράξη»*.

Ωστόσο, καθώς το ζήτημα της ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι, επιπλέον της εμπειρίας, εξειδικευμένες σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ πρακτικές, που προτείνονται από τις διαφορετικές μεθόδους ενημέρωσης και κατάρτισης, δεν παύει να θεωρούνται κρίσιμες. Έτσι, πιστεύεται ότι οι καθηγητές θα πρέπει να γίνουν ίσως πιο ευέλικτοι στον πειραματισμό και να εμπιστευτούν και πρακτικές, που δεν αποτελούν απαραίτητα αποτέλεσμα εμπειρίας. Σε αυτό, βέβαια, όπως ήδη ειπώθηκε πολλές φορές προηγουμένως, πρώτιστος παράγοντας είναι οι ίδιες οι μέθοδοι ενημέρωσης και κατάρτισης, η ποιότητα και η ικανότητά τους να πείσουν τους καθηγητές να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση μέσα στην τάξη.

Η τρίτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν θεωρούν ότι η ενέργεια/ δράση τους έχει αποδειχτεί αποτελεσματική. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνονται στο παρακάτω Σχήμα:



**Σχήμα 4.9** Αποτελεσματικότητα εφαρμοσμένης ενέργειας/ δράσης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, και όπως φαίνεται και στο παραπάνω Σχήμα, η μεγάλη πλειοψηφία (67% ή 10 συμμετέχοντες) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι ενέργειες/ δράσεις που εφαρμόζει είναι τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεσματικές. Το μεγάλο αυτό ποσοστό ήταν αναμενόμενο, καθώς μοιάζει λογικό οι συμμετέχοντες είτε λόγω καθαρά εμπειρίας είτε λόγω συνδυασμού εμπειρίας-ενημέρωσης/ κατάρτισης να έχουν επιλέξει ενέργειες και δράσεις που έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές.

Ωστόσο, καθώς στους συμμετέχοντες περιλαμβάνεται 2 από τους 4 συμμετέχοντες με μεγάλη εμπειρία και παράλληλα ενημέρωση και κατάρτιση, που προηγουμένως δήλωσαν ότι το αίτιο της επιλογής συγκεκριμένων ενεργειών και δράσεων είναι η εμπειρία, μοιάζει να μην επικυρώνει, αλλά ούτε και να αντικρούει την προηγούμενη υπόθεση ότι η εμπειρία να αποτελεί προτιμητέο παράγοντα για την επιλογή εφαρμογής συγκεκριμένων ενεργειών/ δράσεων λόγω του ότι η μεγάλη εμπειρίας διδασκαλίας να τις έχει αποδείξει ως επιτυχημένες. Σημειώνεται ότι οι υπόλοιποι 2 συμμετέχοντες είναι πιο επιφυλακτικοί, δηλώνοντας πως οι εφαρμοσμένες ενέργειες και δράσεις είναι αποτελεσματικές σε κάποιες περιπτώσεις και σε κάποιες άλλες όχι.

Από την άλλη, οι 2 συμμετέχοντες που δήλωσαν πως οι εφαρμοσμένες ενέργειες και δράσεις έχουν πολύ περιορισμένη αποτελεσματικότητα είναι καθηγητές που δεν έχουν λάβει ενημέρωση και κατάρτιση για τη ΔΕΠ-Υ. Ίσως, έτσι η έλλειψη της ενημέρωσης και κατάρτισης αυτής να έχει όντως αντίκτυπο στη επιτυχία τους ή ίσως να μειώνει την αίσθηση «σιγουριάς», που νιώθουν αναφορικά με την επιτυχία τους. Αξιίζει όμως να σημειωθεί πως η έλλειψη κατάρτισης και ενημέρωσης φαίνεται να έχει αντίκτυπο, καθώς οι απαντήσεις τους για τις εφαρμοσμένες ενέργειες και δράσεις είναι από τις πιο υποκειμενικές, από τις λιγότερο αποφασιστικές και οργανωμένες, και ταυτόχρονα από τις πιο ασαφείς και γενικές (μοιάζοντας περισσότερο με γενικές παιδαγωγικές γνώσεις). Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται παρακάτω:

*«Ναι. Θα τον ρωτήσω ερωτήσεις με σύντομες απαντήσεις ή ερωτήσεις τύπου Σωστό/Λάθος, θα του ζητήσω να κάνει μια δράση που περιλαμβάνει κίνηση, αλλά αυτό δεν είναι και πάντα η λύση.»*

*«Στο μέτρο του δυνατού, κάποιου είδους εξατομικευμένη προσπάθεια, κάποιου είδους εργασίας στο σπίτι, κάποια ενδιαφέροντα.»*

Η τέταρτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν γνωρίζουν μία σειρά πρακτικές διαχείρισης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα:

**Πίνακας 4.1** Γνώση ή όχι μίας σειράς από πρακτικές διαχείρισης

Πρακτική	Ποσοστό (%)	
	Ναι	Όχι
Ενίσχυση μέσω αμοιβών	100	0
Συμβόλαια συμπεριφοράς	100	0
Κόστος αντίδρασης	100	0
Διακοπή των θετικών ενισχύσεων	100	0
Καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι	47	53
Αυτοπαρατήρηση	80	20
Αυτοενίσχυση	80	20
Αυτοκαθοδήγηση	60	40
Παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης	100	0

Διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων	100	0
Υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας	100	0
Κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων	100	0
Χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών	67	33
Εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές, καθώς και εξασφάλιση ότι η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, διαχειρίζονται με έναν σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο	80	20
Εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος	60	40
Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών	53	47

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνονται τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους γνωρίζουν 8 από τις 16 πρακτικές διαχείρισης που τους ζητήθηκε να δηλώσουν αν γνωρίζουν ή όχι. Συγκριτικά, έτσι, με τις γνώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, οι γνώσεις τους φαίνονται να είναι λιγότερες.

Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα είναι σε συμφωνία με τις έρευνες των Κακούρου, Παπαηλιού και Μπαδικιάν (2006), Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά (2010), Μαριού (2012), Κουκούλη (2014), Χατζηαγοράκης (2015) και Δαγκούλη και Μωραΐτη (2017), στις οποίες επίσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις σε ότι αφορά τα συμπτώματα παρά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ.

Σημειώνεται ότι μεταξύ των πρακτικών που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γνωρίζουν, περιλαμβάνονται ιδιαίτερα κοινώς εφαρμοζόμενες πρακτικές, όπως για παράδειγμα η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων, που μάλιστα χαρακτηρίζεται από κάποιους από τους καθηγητές ως

μία «πάγια» πρακτική των καθηγητών για τη διαχείριση της τάξης, αφού όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν:

*«Ναι. Αυτό εντάσσεται ούτως ή άλλως στα πλαίσια της μεθόδου διαχείρισης μιας τάξης.»*

*«Τη γνωρίζω. Εκ των πραγμάτων, θα αναγκαστεί ο εκπαιδευτικός να κυκλοφορήσει γιατί ο μαθητής θα σηκωθεί από τη θέση του και θα κινείται μέσα στην τάξη.»*

Περιλαμβάνονται, επίσης, ευρέως γνωστές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η ενίσχυση μέσω αμοιβών και τα συμβόλαια συμπεριφοράς, που ήδη από προηγουμένως εκφράστηκε ότι εφαρμόζονται από κάποιους από τους εκπαιδευτικούς.

- Από την άλλη, τις δύο λιγότερο γνωστές πρακτικές για τους συμμετέχοντες με σειρά προτεραιότητας είναι οι εξής: α) καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι και β) η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών. Ίσως αναφορικά με τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ο λόγος να είναι το γεγονός ότι, όπως επεξηγούν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, η συγκεκριμένη πρακτική δεν «υπάρχει» στην Ελλάδα. Από την άλλη, ο λόγος που η αλληλοδιδασκαλία δεν είναι τόσο γνωστή δεν μπορεί βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων να προσδιοριστεί.
- Σε γενικές, όμως γραμμές, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι πρακτικές που οι συμμετέχοντες δε γνωρίζουν σε έναν μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, είναι είτε πιο καινοτόμες πρακτικές και κατά συνέπεια λιγότερο διαδεδομένες είτε πιο εξειδικευμένες σε ότι αφορά μαθητές με ιδιαιτερότητες, όπως η ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα και πάλι να είναι λιγότερο γνωστές ή και γνωστές σε καθηγητές που έχουν λάβει όντως ενημέρωση και κατάρτιση, η οποία είναι παράλληλα επαρκής ή/ και αποτελεσματική από την άποψη της παροχής και διατήρησης της γνώσης, που μεταβίβασε στους καθηγητές.

- Σημειώνεται, επιπλέον, ότι από τις παραπάνω πρακτικές, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε κάποιες περιπτώσεις την επιφύλαξή τους ή ακόμη και μία «επίκριση» σε ότι αφορά την εφαρμογή τους. Ειδικότερα, η επιφύλαξη και επίκριση αναφέρεται κυρίως σε πρακτικές που οι συμμετέχοντες γνωρίζουν και έχουν σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόσει (όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια).

Οι κυριότερες από τις επιφυλακτικές ή/ και επικριτικές αυτές απόψεις παρουσιάζονται παρακάτω για την κάθε πρακτική, για την οποία εκφράστηκαν:

- ✓ Ενίσχυση μέσω αμοιβών: εκφράστηκαν μία επιφύλαξη και μία επίκριση από δύο από τους συμμετέχοντες:

*«Ναι, τη γνωρίζω. Δυσκολεύομαι να την εφαρμόσω γιατί οι αμοιβές αυτές θα πρέπει να διαφοροποιηθούν από την υπόλοιπη τάξη και αυτό είναι δύσκολο για εμένα να το διαχειριστώ.»*

*«Τη γνωρίζω, την έχω εφαρμόσει αλλά δεν είναι πάντα αποδοτική σε όλες τις περιπτώσεις.»*

- ✓ Συμβόλαια συμπεριφοράς: εκφράστηκε επίκριση από έναν από τους συμμετέχοντες, ο οποίος μάλιστα έχει εξηγήσει ότι τα τελευταία δύο χρόνια μέσα στην τάξη, επειδή έχει μαθητή που έχει ΔΕΠ-Υ, σε συνεργασία με τους ψυχολόγους, τον κοινωνικό λειτουργό, τη σχολική νοσηλεύτρια καθώς και ο ίδιος έχει κάποιες δραστηριότητες μαζί με το συγκεκριμένο μαθητή. Η επίκρισή του αφορά την αποτελεσματικότητα της πρακτικής και έχει ως εξής:

*«Τα γνωρίζω, αλλά στο συγκεκριμένο μαθητή δεν έχουν αποτελέσματα.»*

- ✓ Κόστος αντίδρασης: εκφράστηκε επιφύλαξη/ επίκριση από τέσσερεις από τους συμμετέχοντες, η οποία, σε γενικές γραμμές αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης πρακτικής. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Το γνωρίζω, αλλά προσπαθώ να μη στέκομαι στα αρνητικά οπότε δεν εφαρμόζω την τιμωρία. Περισσότερο προσπαθώ να ενισχύσω τη θετική συμπεριφορά για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους.»*

- ✓ Διακοπή θετικών ενισχύσεων: εκφράστηκε επιφύλαξη/ επίκριση από έναν από τους συμμετέχοντες, που χαρακτηριστικά δήλωσε:

*«Τη γνωρίζω αλλά δεν την εφαρμόζω. Θεωρώ ότι η επιβράβευση είναι πολύ σημαντική.»*

- ✓ Καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι: εκφράστηκε επιφύλαξη/ επίκριση από έναν από τους συμμετέχοντες, που χαρακτηριστικά δήλωσε:

*«Τις γνωρίζω αλλά δε θα τις χρησιμοποιούσα. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει έναν τρόπο να αντιμετωπίζει την κατάσταση χωρίς να μπει σε αυτή την τακτική.»*

- ✓ Αυτοενίσχυση: εκφράστηκε επιφύλαξη από έναν από τους συμμετέχοντες, που χαρακτηριστικά δήλωσε:

*«Ναι, είναι μια καλή λύση, λίγο δύσκολη στη μεγάλη τάξη. Νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει πολύ καλύτερα στα τμήματα ένταξης.»*

- ✓ Παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης: εκφράστηκε επιφύλαξη/ επίκριση από δύο από τους συμμετέχοντες, η οποία, σε γενικές γραμμές αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης πρακτικής. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Τη γνωρίζω, μπορεί όμως να λειτουργήσει και αρνητικά αν επαναλαμβάνεται συνέχεια.»*

- ✓ Υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας: εκφράστηκε επίκριση/ επιφύλαξη από τον έναν από τους συμμετέχοντες, ο οποίος, όπως προειπώθηκε, έχει

εξηγήσει ότι έχει ο ίδιος τα τελευταία δύο χρόνια εμπειρία με μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη. Η επίκρισή του αφορά την αποτελεσματικότητα της πρακτικής και έχει ως εξής:

*«Συνήθως ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δεν προλαβαίνει να τα ακούσει, γιατί ήδη θέλει να ξεκινήσει τη δραστηριότητα πριν ακούσει την υπενθύμιση.»*

- ✓ Εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος: εκφράστηκε επιφύλαξη από τον έναν από τους συμμετέχοντες, η οποία και έχει ως εξής:

*«Ναι, αλλά αυτό πάντα εξαρτάται από το υλικό και τους πρόθυμους μαθητές να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους όταν χρειάζεται. Χρειάζονται και κάποια κίνητρα εκεί.»*

Από τα παραπάνω, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα κάποιων πρακτικών, γεγονός που λογικά τους καθιστά «αρνητικούς» στην απόφαση ένταξής τους στις δράσεις και ενέργειες που θα εφαρμόζαν για τη διαχείριση ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

- Σημειώνεται, ακόμη, ότι από τις παραπάνω πρακτικές, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε κάποιες περιπτώσεις μία θετική άποψη. Ειδικότερα, η θετική αυτή άποψη αναφέρεται σε πρακτικές που οι συμμετέχοντες είτε γνωρίζουν και έχουν σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόσει (όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια) είτε και δε γνωρίζουν.

Οι κυριότερες από τις θετικές αυτές απόψεις παρουσιάζονται παρακάτω για την κάθε πρακτική, για την οποία εκφράστηκαν:

- ✓ Καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι: εκφράστηκαν μία θετική γνώμη από έναν από τους συμμετέχοντες:

*«Δεν είναι μια πρακτική που χρησιμοποιείται στο δημόσιο σχολείο, νομίζω όμως ότι θα έπρεπε να επεκταθεί. Ισχύει περισσότερο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με την οικογένεια.»*



- ✓ Αυτοπαρατήρηση: εκφράστηκε θετική γνώμη από τρεις από τους συμμετέχοντες. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Τη γνωρίζω. Νομίζω ότι αυτή θα ήταν μια επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική που θα είχε και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα πάνω στη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά δυστυχώς δε γνωρίζω να ακολουθείται.»*

- ✓ Αυτοενίσχυση: εκφράστηκε θετική γνώμη από τέσσερεις από τους συμμετέχοντες. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Δεν τη γνωρίζω αλλά ακούγοντάς την είναι ένα κίνητρο να τη χρησιμοποιήσω σταδιακά!.»*

- ✓ Διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων: εκφράστηκε θετική γνώμη από τέσσερεις από τους συμμετέχοντες. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Ναι και τη χρειάζονται. Είναι καλό αυτά τα παιδιά να είναι σε κοντινή απόσταση από το δάσκαλο την ώρα του μαθήματος και επίσης να υπάρχει πιο στενή καθοδήγηση την ώρα που κάποιος μπορεί να λειτουργούν μόνοι τους.»*

- ✓ Παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης: εκφράστηκε θετική γνώμη από έναν από τους συμμετέχοντες, που δήλωσε χαρακτηριστικά το εξής:

*«Ναι, νομίζω ότι χρειάζεται συχνά αυτή η υπενθύμιση. Καθώς είπα και νωρίτερα, πολύ συχνά οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ξεχνούν ποιες είναι οι προσδοκίες των άλλων.»*

- ✓ Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών: εκφράστηκε θετική γνώμη από δύο από τους συμμετέχοντες. Η πιο περιεκτική από αυτές έχει ως εξής:

*«Ναι και θεωρώ ότι η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική. Πιστεύω ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών μπορεί να το πετύχει αυτό, για παράδειγμα με το να μειωθεί η ύλη ή να επικεντρωθεί στα πιο βασικά της σημεία.»*

- ✓ Εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος: εκφράστηκε θετική άποψη από τον έναν από τους συμμετέχοντες, ο οποίος, όπως προειπώθηκε, έχει εξηγήσει ότι έχει ο ίδιος τα τελευταία δύο χρόνια εμπειρία με μαθητή με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη. Η άποψη αυτή έχει ως εξής:

*«Τη γνωρίζω και πιστεύω ότι λειτουργεί από μόνη της. Υπάρχει μια σειρά των μαθητών που πρέπει να κάνουν κάτι, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ θέλει οπωσδήποτε να ξαναέρθει η σειρά του επειδή του αρέσει αυτό που κάνει, και βλέποντας ότι καθυστερεί η σειρά του θα βοηθήσει τον άλλον μαθητή να τελειώσει πιο γρήγορα.»*

Από τα παραπάνω, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες θα ήταν δεκτικοί στην εφαρμογή κάποιων από τις πρακτικές, αφού τις θεωρούν ως θετικές εναλλακτικές στις ήδη εφαρμοσμένες ενέργειες και δράσεις τους.

Η πέμπτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές πιστεύουν ότι θα ήταν η πιο αποτελεσματική για τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, το σύνολο των καθηγητών θεωρεί διαφορετικές πρακτικές ως αποτελεσματικές. Έτσι, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως ήταν αναμενόμενο, ποικίλουν, μοιάζοντας έτσι να δηλώνουν ότι η γνώμη τους εξαρτάται από τις γνώσεις, το διδακτικό στυλ και την ίδια την εμπειρία και προσωπικότητα τους.

Ωστόσο, μεταξύ των απαντήσεων αναγνωρίζονται ορισμένες κοινώς αποδεκτές πρακτικές ως αποτελεσματικές. Ειδικότερα, αυτές με σειρά προτεραιότητα είναι οι εξής: α) η ενίσχυση μέσω αμοιβών, β) τα συμβόλαια συμπεριφοράς και γ) η παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης μαζί με την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών. Σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές με εξαίρεση την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών αποτελούν πρακτικές γνωστές στο σύνολο των συμμετεχόντων. Ίσως ο λόγος να είναι ότι έχουν ήδη εφαρμοστεί και κριθεί ως

αποτελεσματικές. Αυτό όμως αναμένεται να επικυρωθεί στις επόμενες δύο ερωτήσεις.

Η έκτη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν έχουν χρησιμοποιήσει κάποια ή κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

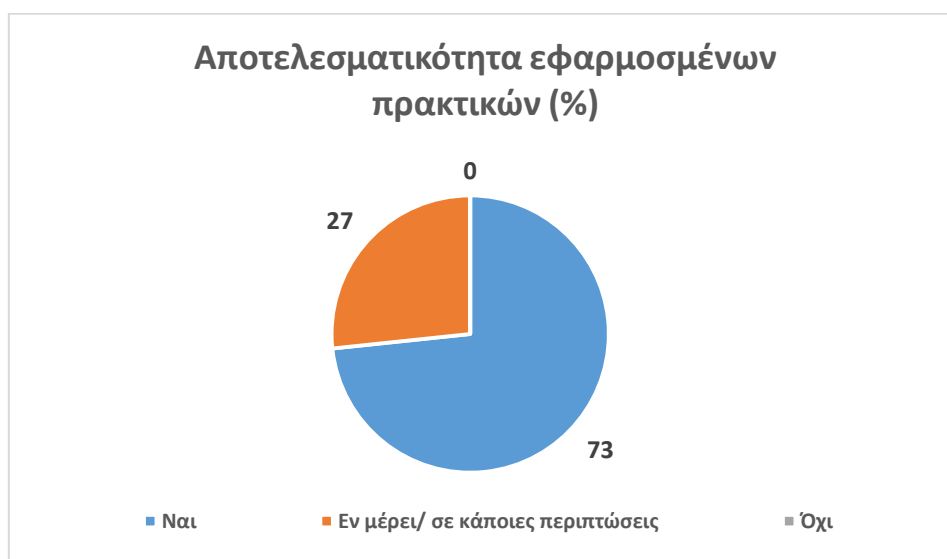
Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών και όπως και προηγουμένως, το σύνολο των καθηγητών έχει εφαρμόσει διαφορετικές πρακτικές. Έτσι, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως ήταν αναμενόμενο, ποικίλουν, μοιάζοντας έτσι να δηλώνουν ότι η επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών εξαρτάται για ακόμη μία φορά από τις γνώσεις, το διδακτικό στυλ και την ίδια την εμπειρία και προσωπικότητα τους.

Ωστόσο, όπως και προηγουμένως, μεταξύ των απαντήσεων αναγνωρίζονται ορισμένες πρακτικές ως πιο ευρέως εφαρμοσμένες. Ειδικότερα, αυτές με σειρά προτεραιότητα είναι οι εξής: α) η ενίσχυση μέσω αμοιβών, β) τα συμβόλαια συμπεριφοράς και γ) η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων. Σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές αποτελούν πρακτικές γνωστές στο σύνολο των συμμετεχόντων, ενώ επιπλέον οι δύο πρώτες κρίθηκαν παραπάνω ως αποτελεσματικές.

Η έβδομη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν θεώρησαν ότι η συγκεκριμένη ή οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποτελεσματικές. Οι απαντήσεις φαίνονται στο παρακάτω Σχήμα.

Από το παρακάτω Σχήμα φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73% ή 11 συμμετέχοντες) θεωρεί ότι οι πρακτικές που επέλεξε να εφαρμόσει είναι αποτελεσματικές. Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξης του 27% (ή 4 συμμετέχοντες) θεώρησε πως οι πρακτικές που επέλεξε να εφαρμόσει είναι αποτελεσματικές είτε εν μέρει είτε ανάλογα με την περίπτωση. Ταυτόχρονα, δε υπήρξε κάποιος συμμετέχων

που να θεωρεί ότι οι πρακτικές που επέλεξε να εφαρμόσει δεν είναι αποτελεσματικές.



**Σχήμα 4.10** Αποτελεσματικότητα εφαρμοσμένων πρακτικών

Έτσι, έμμεσα από τις δύο παραπάνω απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να ενισχύεται η υπόθεση που έγινε παραπάνω ότι ο λόγος, που οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η ενίσχυση μέσω αμοιβών και τα συμβόλαια συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικές πρακτικές, είναι ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές έχουν ήδη εφαρμοστεί και κριθεί ως αποτελεσματικές.

Η όγδοη και τελευταία ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν θα ξαναχρησιμοποιούσαν κάποια ή κάποιες πρακτικές στο μέλλον και αν όχι, ποια ή ποιες πρακτικές θα επιλέγαν και για ποιο λόγο.

Σε γενικές γραμμές, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ξαναχρησιμοποιούσαν τις πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμόσει και στο μέλλον. Η εξήγηση που έδωσαν ήταν κυρίως η αντιληπτή αποτελεσματικότητά τους.

Ωστόσο, ορισμένοι εξέφρασαν και την θέληση να εφαρμόσουν και κάποιες επιπλέον πρακτικές. Χαρακτηριστικές είναι αυτού είναι οι παρακάτω απαντήσεις, από τις οποίες διαφαίνεται μία προτίμηση στη δοκιμή των πρακτικών της αυτοπαρατήρησης και αυτοκαθοδήγησης:

*«Αυτές που χρησιμοποιώ, θα το κάνω και ξανά. Επίσης μπορώ να τις συνδυάσω με άλλες μεθόδους που δε γνώριζα, την αυτοπαρατήρηση/ αυτοκαθοδήγηση, γιατί θεωρώ ότι εάν φτάσουμε στο σημείο το ίδιο το παιδί να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά και το πόσο κοντά είναι σε σχέση με το στόχο, τότε θα έχουμε τα μέγιστα δυνατά οφέλη.»*

*«Βεβαίως θα την ξαναχρησιμοποιούσα αφού έφερε αποτέλεσμα. Θα προσέθετα επίσης τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την αυτοπαρατήρηση, την αυτοενίσχυση και την αυτοκαθοδήγηση ό,τι δηλαδή μπορεί να κάνει το παιδί για να βελτιώσει τον εαυτό του. Θα την ξαναχρησιμοποιούσα, όπως επίσης θα δοκίμαζα και άλλες πρακτικές πιο συστηματικά: τη διατήρηση επαφής με τους μαθητές, την υπενθύμιση για τις προσδοκίες πριν από την έναρξη μιας νέας δραστηριότητας, τις ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες, τις τεχνικές αυτοπαρατήρησης - αυτοενίσχυσης - αυτοκαθοδήγησης, έτσι ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί μακροπρόθεσμα και να αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα για τη μαθησιακή διαδικασία.»*

*«Ναι, θα συνεχίσω να τις χρησιμοποιώ. Θα ήθελα να μπορώ και να έχω τη δυνατότητα -αλλά είναι δύσκολο μέσα στα πλαίσια του τμήματος- να χρησιμοποιήσω τις καρτέλες αξιολόγησης, εάν αυτές οργανωθούν και από το σχολείο. Επίσης θα ήθελα να μπορώ να δω περισσότερο το κομμάτι της αυτοπαρατήρησης, αλλά χρειάζομαι εργαλεία για αυτό που δεν τα έχω. Και να είμαι και λίγο πιο αυστηρή για να κάνω την αυτοκριτική μου στην παροχή αμοιβών και ποινών!»*

Τέλος, ορισμένοι εξέφρασαν και τη θέληση να μην εφαρμόσουν κάποιες πρακτικές. Χαρακτηριστικές είναι αυτού είηναι οι παρακάτω απαντήσεις, από τις οποίες διαφαίνεται μία αμφιβολία σε ότι αφορά την πρακτική της διακοπής των θετικών ενισχύσεων:

*«Θα τις ξαναχρησιμοποιούσα. Θα ήθελα να μη χρησιμοποιώ ιδιαίτερα τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, γιατί δεν είμαι αυτής της φιλοσοφίας. Παρ' όλο που την έχω χρησιμοποιήσει, θα ήθελα αυτή να μη χρειάζεται επειδή δε με εκφράζει. Τις υπόλοιπες θα τις ξαναχρησιμοποιούσα.»*

*«Επιμένω περισσότερο στην ενίσχυση μέσω αμοιβών και αρχίζω να αμφιβάλλω για τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων. Σίγουρα διαφωνώ με την ήπια τιμωρία για τις*

*αρνητικές συμπεριφορές, γιατί θεωρώ πως είναι πολύ επιζήμια και επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα.»*

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ποιες είναι πρακτικές - στρατηγικές, που αναπτύσσουν στην σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ.

Για την κάλυψη του σκοπού αυτού αρχικά εξετάστηκε διεξοδικά η ΔΕΠ-Υ, οι επιπτώσεις αυτής στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, καθώς και οι διαφορετικές πρακτικές διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με έμφαση στην διαχείριση αυτών μέσα στην τάξη. Από την εξέταση των παραπάνω διακρίθηκαν δεκαέξι βασικές πρακτικές/ στρατηγικές διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, μεταξύ των οποίων η ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς, η αυτοενίσχυση, η παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης, οι καρτέλες αξιολόγησης και η αλληλοδιδασκαλία των μαθητών.

Στη συνέχεια αποφασίστηκε να εξεταστεί ποιες από τις δεκαέξι αυτές πρακτικές/ στρατηγικές υιοθετούν και αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική τάξη για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ, καθώς και ποιες από αυτές θεωρούν πιο αποτελεσματικές ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που έχουν από την εφαρμογή τους.

Για να επιτευχθεί αυτό, διεξήχθη μία έρευνα ημιδομημένων συνεντεύξεων με 15 καθηγητές γυμνασίου, όλοι εκ των οποίων είχαν εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων με μία σχετικά μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των οποίων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Οι καθηγητές αυτοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις αναφορικά με α) την ενημέρωση και κατάρτισή τους στη ΔΕΠ-Υ, β) την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και γ) τις δράσεις που εφαρμόζουν για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

Από τις απαντήσεις των καθηγητών προέκυψαν μία σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα. Ειδικότερα και αναφορικά με την ενημέρωση και κατάρτιση, οι καθηγητές έδειξαν ένα έντονο ενδιαφέρον για την ενημέρωση και κατάρτισή τους στο ζήτημα της ΔΕΠ-Υ, αφού κυρίως μέσω σεμιναρίων και ημερίδων, καθώς και λόγω του προσωπικού τους ενδιαφέροντος φαίνεται πως έχουν φροντίσει να επεκτείνει σαφώς τις γνώσεις τους σε ότι αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ και τις δυσκολίες που τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Όντως μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι καθηγητές διαπιστώθηκε ότι στο σύνολό τους γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες αυτές.

Ωστόσο, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα ήταν το γεγονός ότι οι ίδιοι οι καθηγητές εξέφρασαν την πεποίθηση ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι στην ΔΕΠ-Υ, υποδηλώνοντας κατά συνέπεια την ανάγκη για την ανάπτυξη πιο στοχευμένων προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης πάνω στη ΔΕΠ-Υ, που θα συνδύαζαν ενδεχομένως τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εξάσκηση, ώστε να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικότερο εργαλείο για να μπορέσουν οι καθηγητές να μεταβιβάσουν την αποκτηθείσα γνώση μέσα στην τάξη και ταυτόχρονα να νιώσουν επαρκείς σε ότι αφορά τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη.

Από την άλλη, σε ότι αφορά τις αυτές πρακτικές/ στρατηγικές υιοθετούν και αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική τάξη για να διαχειριστούν τα παιδιά γυμνασίου που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ, διαπιστώθηκε, και σε συμφωνία με προηγούμενες σε Ελληνικό επίπεδο έρευνες, ότι οι καθηγητές έχουν περισσότερες γνώσεις σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά παρά αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, από τις δεκαέξι ευρέως διαδεδομένες πρακτικές διαχείρισης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, το σύνολο των καθηγητές γνώριζε μόνο τις μισές.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές διαπιστώθηκε πως έχουν επιλέξει να εφαρμόσουν κάποιες από τις πρακτικές, που έχουν διαπιστωθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία ως ευρέως αποδεκτές και επιτυχημένες παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη. Ειδικότερα, αυτές οι πρακτικές με σειρά προτεραιότητα ήταν οι εξής: α) η ενίσχυση μέσω αμοιβών, β) τα συμβόλαια συμπεριφοράς και γ) η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των



συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων. Σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές αποτελούν πρακτικές γνωστές στο σύνολο των συμμετεχόντων, ενώ επιπλέον κρίθηκαν ως αποτελεσματικές κυρίως μέσα από την εφαρμογή τους μέσα στην τάξη από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Βέβαια, σε γενικές γραμμές, τονίζεται ότι το σύνολο των καθηγητών έχει εφαρμόσει μία σειρά από διαφορετικές πρακτικές με αποτέλεσμα να υποδηλώνεται ότι η επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών εξαρτάται από τις γνώσεις, το διδακτικό στυλ και την ίδια την εμπειρία και προσωπικότητα του κάθε καθηγητή.

Ταυτόχρονα, οι καθηγητές εξέφρασαν την άποψή τους αναφορικά με το ποιες από τις πρακτικές που τους παρουσιάστηκαν θα θεωρούσαν ως αποτελεσματικές. Εδώ και πάλι πέραν της ποικιλίας των απαντήσεων των καθηγητών, αναγνωρίστηκαν ως αποτελεσματικές ορισμένες κοινώς αποδεκτές πρακτικές. Ειδικότερα, αυτές με σειρά προτεραιότητα ήταν οι εξής: α) η ενίσχυση μέσω αμοιβών, β) τα συμβόλαια συμπεριφοράς και γ) η παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης μαζί με την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών. Σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές με εξαίρεση την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών αποτελούν πρακτικές γνωστές στο σύνολο των συμμετεχόντων. Ως κύριος λόγος θεωρήθηκε ότι έχουν ήδη εφαρμοστεί και κριθεί ως αποτελεσματικές.

Επιπλέον, εκφράζοντας την άποψή τους για το αν θα συνεχίσουν να εφαρμόζουν τις πρακτικές που δήλωσαν ως επιλεγείσες δράσεις για την διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, στην πλειοψηφία απάντησαν καταφατικά με τον κύριο λόγο να αποτελεί η αποτελεσματικότητα που αυτές έχουν. Ωστόσο, ορισμένοι εξέφρασαν και την θέληση να εφαρμόσουν και κάποιες επιπλέον πρακτικές, μεταξύ των οποίων αναδείχτηκαν ως προτιμητέες κυρίως η αυτοπαρατήρηση και αυτοκαθοδήγηση. Τέλος, εξέφρασαν και τη θέληση να μην εφαρμόσουν κάποιες πρακτικές και πιο συγκεκριμένα πρακτική της διακοπής των θετικών ενισχύσεων.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την ανάγκη των καθηγητών για μία πιο ευρεία ενημέρωση και κατάρτιση πάνω στο ζήτημα της διαχείρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, η οποία και θα τους επέτρεπε να προσθέσουν επιπλέον και

πιο εξειδικευμένες πάνω στο ζήτημα της ΔΕΠ-Υ πρακτικές, αποκτώντας έτσι μία ενισχυμένη πλέον ικανότητα να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τους συγκεκριμένους μαθητές, βοηθώντας τους παράλληλα να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

## Βιβλιογραφία

- ADHD Institute. (2019). ADHD Epidemiology. Ανακτήθηκε από <https://adhd-institute.com/burden-of-adhd/epidemiology/>
- Akutagava-Martins, G., Rohde, L., και Hutz, M. (2016). Genetics of attentiondeficit/hyperactivity disorder: An update. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 16(2), 145-156.
- Alban-Metcalf, J., και Alban-Metcalf, J. (2013). *Managing Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in the Inclusive Classroom*. Taylor and Francis.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2013). Posttraumatic Stress Disorder (PTSD). Ανακτήθηκε από [https://www.aacap.org/AACAP/Families\\_and\\_Youth/Facts\\_for\\_Families/FFF-Guide/Posttraumatic-Stress-Disorder-PTSD-070.aspx](https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Posttraumatic-Stress-Disorder-PTSD-070.aspx)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Anderson, J. (1987). DSM-III Disorders in Preadolescent Children. *Archives of General Psychiatry*, 44(1), 69. doi: 10.1001/archpsyc.1987.01800130081010
- Andreou, G., Agapitou, P., και Karapetsas, A. (2005). Verbal skills in children with ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 231-238. doi: 10.1080/08856250500055743
- Baird, J., Stevenson, J., και Williams, D. (2000). The Evolution of ADHD: A Disorder of Communication? *The Quarterly Review of Biology*, 75(1), 17-35. doi: 10.1086/393256
- Barkley, R. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. The Guilford Press.
- Barkley, R. (1994). *ADHD in the Classrooms*. The Guildford Press.
- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. doi: 10.1037//0033-2909.121.1.65
- Barkley, R., και Murphy, K. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Guilford Press.
- Barkley, R., Fischer, M., Edelbrock, C., και Smallish, L. (1990). The Adolescent Outcome of Hyperactive Children Diagnosed by Research Criteria: I. an 8-Year Prospective Follow-up Study. *Journal of the American Academy of Child &*

*Adolescent Psychiatry*, 29(4), 546-557. doi: 10.1097/00004583-199007000-00007

- Bartlett, R., Rowe, T., και Shattell, M. (2010). Perspectives of College Students on their Childhood ADHD. *MCN, the American Journal of Maternal/Child Nursing*, 35(4), 226-231. doi: 10.1097/nmc.0b013e3181de3bb3
- Berliner, D., και Rosenshine, B. (1987). *Talks to teachers*. Random House.
- Biederman, J., Mick, E., και Faraone, S. (1998). Depression in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) children: “True” depression or demoralization? *Journal of Affective Disorders*, 47(1-3), 113-122. doi: 10.1016/s0165-0327(97)00127-4
- Braaten, E., και Rosen, L. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: Differences in empathic responding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 313-321. doi: 10.1037/0022-006x.68.2.313
- Braun, V., και Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruce, B., Thernlund, G., και Nettelbladt, U. (2006). ADHD and language impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 52-60. doi: 10.1007/s00787-006-0508-9
- Bulut, S. (2007). Understanding Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Baltic Journal of Special Education*, 2(17), 82-91.
- Burke, N., Hellman, J., Scott, B., Weems, C., και Carrion, V. (2011). The impact of adverse childhood experiences on an urban pediatric population. *Child Abuse & Neglect*, 35(6), 408-413. doi: 10.1016/j.chiabu.2011.02.006
- Bussing, R., Mason, D., Bell, L., Porter, P., και Garvan, C. (2010). Adolescent Outcomes of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a Diverse Community Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(6), 595-605. doi: 10.1016/j.jaac.2010.03.006
- Camarata, S., και Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 207-214. doi: 10.1002/(sici)1098-2779(1999)5:3<207::aid-mrdd7>3.3.co;2-f

- Carlson, C., Booth, J., Shin, M., και Canu, W. (2002). Parent-, Teacher-, and Self-Rated Motivational Styles in ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities, 35*(2), 104-113. doi: 10.1177/002221940203500202
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J., και Yuen, F. (2005). *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. SAGE.
- Cole, T., Daniels, H., και Visser, J. (2013). *The Routledge international companion to emotional and behavioural difficulties*. Routledge.
- Cooper, P., και Bilton, K. (2013). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Taylor and Francis.
- DuPaul, G., και Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. Guilford Publications.
- DuPaul, G., Ervin, R., Hook, C., και McGoey, K. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(4), 579-592. doi: 10.1901/jaba.1998.31-579
- DuPaul, G., Weyandt, L., και Janusis, G. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory into Practice, 50*(1), 35-42. doi: 10.1080/00405841.2011.534935
- Ervin, R., DuPaul, G., Kern, L., και Friman, P. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*(1), 65-78. doi: 10.1901/jaba.1998.31-65
- Fayyad, J., Sampson, N., Hwang, I., Adamowski, T., Aguilar-Gaxiola, S., και Al-Hamzawi, A. et al. (2017). The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 9*(1), 47-65. doi: 10.1007/s12402-016-0208-3
- Garner, A., και Shonkoff, J. (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science into Lifelong Health. *Pediatrics, 129*(1), e224-e231. doi: 10.1542/peds.2011-2662
- Gau, S., Lin, Y., Shang, C., Liu, S., Chiu, Y., και Soong, W. (2010). Emotional/Behavioral Problems and Functional Impairment in Clinic- and Community-Based Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in

- Taiwan. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4), 521-532. doi: 10.1007/s10802-009-9381-6
- Han, J., Kwon, H., Ha, M., Paik, K., Lim, M., και Gyu Lee, S. et al. (2015). The effects of prenatal exposure to alcohol and environmental tobacco smoke on risk for ADHD: A large population-based study. *Psychiatry Research*, 225(1-2), 164-168. doi: 10.1016/j.psychres.2014.11.009
- Hayden, C. (1997). Exclusion from primary school: children 'in need' and children with special educational need. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2(3), 36-44. doi: 10.1080/1363275970020306
- Hinshaw, S. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 893-903. doi: 10.1037/0022-006x.60.6.893
- Hinshaw, S., και Melnick, S. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7(4), 627-647. doi: 10.1017/s0954579400006751
- Hughes, L., και Cooper, P. (2007). *Understanding and Supporting Children with ADHD: strategies for teachers, parents and other professionals*. Paul Chapman.
- Ilott, N., Saudino, K., Wood, A., και Asherson, P. (2010). A genetic study of ADHD and activity level in infancy. *Genes, Brain and Behavior*, 9(3), 296-304. doi: 10.1111/j.1601-183x.2009.00560.x
- Jensen, P., Arnold, L., Swanson, J., Vitello, B., Abikoff, H., Howard, B., και Hur, K. (2007). Three-year follow-up of the NIMH MTA study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(8), 989-1002.
- Kelley, M. (1990). *School-home notes: Promoting children's classroom success*. Guilford Press.
- Kim, J., Park, K., Cheon, K., Kim, B., Cho, S., και Hong, K. (2005). The Child Behavior Checklist Together with the ADHD Rating Scale Can Diagnose ADHD in Korean Community-Based Samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(12), 802-805. doi: 10.1177/070674370505001210
- Lee, D., Riccio, C., και Hynd, G. (2004). The Role of Executive Functions in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Testing Predictions from Two Models. *Canadian Journal of School Psychology*, 19(1-2), 167-189. doi: 10.1177/082957350401900109

- Lee, K. (2008). ADHD in American early schooling: from a cultural psychological perspective. *Early Child Development and Care*, 178(4), 415-439. doi: 10.1080/03004430701321852
- LeFever, G., Andrea, A., και David, A. (2003). ADHD among American school children: evidence of over-diagnosis and overuse of medication. *Scientific Review of Mental Health Practice*, 2(1), 49-60.
- LeFever, G., Villers, M., Morrow, A., και Vaughn, E. (2002). Parental perceptions of adverse educational outcomes among children diagnosed and treated for ADHD: A call for improved school/provider collaboration. *Psychology in the Schools*, 39(1), 63-71. doi: 10.1002/pits.10000.abs
- Lloyd, G. (2007). *Critical new perspectives on ADHD*. Routledge.
- Lloyd, G., Cohen, D., και Stead, J. (2006). *Critical new perspectives on ADHD*. Routledge.
- Loe, I., και Feldman, H. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 82-90. doi: 10.1016/j.ambp.2006.05.005
- Masseti, G., Lahey, B., Pelham, W., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S., και Kipp, H. (2007). Academic Achievement over 8 Years among Children Who Met Modified Criteria for Attention-deficit/Hyperactivity Disorder at 4–6 Years of Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 399-410. doi: 10.1007/s10802-007-9186-4
- Mayer, G., και Sulzer-Azaroff, B. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Holt, Rinehart & Winston.
- McConaughy, S., Ivanova, M., Antshel, K., και Eiraldi, R. (2009). Standardized Observational Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Combined and Predominantly Inattentive Subtypes. I. Test Session Observations. *School Psychology Review*, 38(1), 45-66.
- McKinney, J., Montague, M., και Hocutt, A. (1993). Educational Assessment of Students with Attention Deficit Disorder. *Exceptional Children*, 60(2), 125-131. doi: 10.1177/001440299306000206
- Meichenbaum, D., και Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115-126. doi: 10.1037/h0030773

- Michigan State University. (2019). DSM-IV Definition. Ανακτήθηκε από <https://msu.edu/course/cep/888/ADHD%20files/DSM-IV.htm>
- Mrug, S., Hoza, B., και Gerdes, A. (2001). Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Peer Relationships and Peer-Oriented Interventions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(91), 51. doi: 10.1002/cd.5
- Mulligan, S. (2001). Classroom Strategies Used by Teachers of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(4), 25-44. doi: 10.1080/j006v20n04\_03
- National Institute of Clinical Excellence. (2009). *Guideline on diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults*. National Institute of Clinical Excellence.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Pearson Education.
- Nikolas, M., και Burt, S. (2010). Genetic and environmental influences on ADHD symptom dimensions of inattention and hyperactivity: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(1), 1-17. doi: 10.1037/a0018010
- Nowacek, E., και Mamlin, N. (2007). General Education Teachers and Students With ADHD: What Modifications Are Made? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 28-35. doi: 10.3200/psfl.51.3.28-35
- Oram, J., Fine, J., Okamoto, C., και Tannock, R. (1999). Assessing the language of children with attention deficit hyperactivity disorder: role of executive function. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(1), 72-80.
- Purdie, N., Hattie, J., και Carroll, A. (2002). A Review of the Research on Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Works Best? *Review of Educational Research*, 72(1), 61-99. doi: 10.3102/00346543072001061
- Purvis, K., και Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133-145.
- Rappaport, M., Scanlan, S., και Denney, C. (1999). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Scholastic Achievement: A Model of Dual Developmental Pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1169-1183. doi: 10.1111/1469-7610.00534



- Schottelkorb, A., και Ray, D. (2009). ADHD Symptom Reduction in Elementary Students: A Single-Case Effectiveness Design. *Professional School Counseling, 13*(1), 11-22. doi: 10.5330/psc.n.2010-13.11
- Sciutto, M., Terjesen, M., και Frank, A. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 37*(2), 115-122. doi: 10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<115::aid-pits3>3.0.co;2-5
- Skounti, M., Giannoukas, S., Dimitriou, E., Nikolopoulou, S., Linardakis, E., και Philalithis, A. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in schoolchildren in Athens, Greece. Association of ADHD subtypes with social and academic impairment. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2*(3), 127-132. doi: 10.1007/s12402-010-0029-8
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K., Vamvoukas, M., και Galanakis, E. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica, 95*(6), 658-663. doi: 10.1111/j.1651-2227.2006.tb02312.x
- Sonuga-Barke, E. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research, 130*(1-2), 29-36. doi: 10.1016/s0166-4328(01)00432-6
- Szatmari, P., Offord, D., και Boyle, M. (1989). Correlates, Associated Impairments and Patterns of Service Utilization of Children with Attention Deficit Disorder: Findings from the Ontario Child Health Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(2), 205-217. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00235.x
- Tannock, R. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advances in Cognitive, Neurobiological, and Genetic Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 65-99. doi: 10.1017/s0021963097001777
- Taylor, M., και Houghton, S. (2008). FOCUS ON PRACTICE: Difficulties in initiating and sustaining peer friendships: perspectives on students diagnosed with AD/HD. *British Journal of Special Education, 35*(4), 209-219. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00398.x
- Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., και Langley, K. (2012). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology And Psychiatry, 54*(1), 3-16. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x

- Tresco, K., Lefler, E., και Power, T. (2010). Psychosocial Interventions to Improve the School Performance of Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Mind Brain, 1*(2), 69-74.
- Turketi, N. (2010). *Teaching English To Children With ADHD* (Μεταπτυχιακό επίπεδο). School for International Training Brattleboro.
- Vereb, R., και DiPerna, J. (2004). Teacher's knowledge of ADHD, treatments for ADHD, and treatment acceptability: An initial Investigation. *School Psychology Review, 33*(3), 421-428.
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning, 16*(2), 64-68. doi: 10.1111/1467-9604.00190
- Wood, J., και Benton, S. (2005). Attributional Responses to Students With Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder Who Fail. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 28*(3-4), 153-162. doi: 10.1177/088840640502800402
- Zentall, S. (1993). Research on the Educational Implications of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children, 60*(2), 143-153. doi: 10.1177/001440299306000208
- Zentall, S. (2006). *ADHD and Education: Foundations, Characteristics, Methods, and Collaborations*. Merrill.
- Zlomke, K., και Zlomke, L. (2003). Token economy plus self-monitoring to reduce disruptive classroom behaviors. *The Behavior Analyst Today, 4*(2), 177-182. doi: 10.1037/h0100117

## **Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης - Συνεντεύξεις**

1. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;
2. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού;
3. Ποιο είναι το φύλο σας;
4. Ποια είναι η ηλικία σας;
5. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
6. Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης;
7. Έχετε λάβει ενημέρωση ή/ και κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη;
8. Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος/ η και ενημερωμένος/ η σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη;
9. Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ; Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει;
10. Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ; Πώς επηρεάζει η ΔΕΠ-Υ την απόδοσή του; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει;
11. Αν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητή με ΔΕΠ-Υ, θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/ δράση για να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο μαθητή;
12. Η ενέργεια/ δράση αυτή είναι αποτέλεσμα δική σας προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή προέρχεται από την ενημέρωση και κατάρτιση που έχετε λάβει σε ότι αφορά τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη;
13. Θεωρείτε ότι η ενέργεια/ δράση αυτή έχει αποδειχτεί αποτελεσματική;

14. Γνωρίζετε κάποια ή κάποιες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης;

<b>Ενίσχυση μέσω αμοιβών</b> (παροχή συμβολικών αμοιβών, όπως βαθμοί-πόντοι, που μεταφράζονται σε τελική αμοιβή, όπως μία προτιμώμενη δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο)
<b>Συμβόλαια συμπεριφοράς</b> (συμβόλαια για την επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού, τα οποία στη συνέχεια οδηγούν στην παροχή ενισχυτικών - αμοιβών)
<b>Κόστος αντίδρασης</b> (παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές και τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές)
<b>Διακοπή των θετικών ενισχύσεων</b> (μορφή ήπιας τιμωρίας, που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση)
<b>Καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι</b> (τα ενισχυτικά και οι αμοιβές δίνονται από το σπίτι για θετικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί στην τάξη)
<b>Αυτοπαρατήρηση</b> (ο μαθητής διδάσκεται να καταγράφει την επιθυμητή συμπεριφορά για να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό)
<b>Αυτοενίσχυση</b> (ο μαθητής παρέχει ο ίδιος στον εαυτό του ενισχυτικά - αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του)
<b>Αυτοκαθοδήγηση</b> (ο μαθητής μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του)
<b>Παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης</b>
<b>Διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων</b>
<b>Υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας</b>
<b>Κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων</b>
<b>Χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σιγιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών</b>
<b>Εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές, καθώς και εξασφάλιση ότι η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, διαχειρίζονται με έναν σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο</b>
<b>Εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος</b>
<b>Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών</b>

15. Ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν η πιο αποτελεσματική για τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί;

16. Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια ή κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ;

17. Θεωρήσατε ότι η συγκεκριμένη ή οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποτελεσματικές;

18. Θα την ή τις ξαναχρησιμοποιούσατε στο μέλλον; Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο;

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α.Ν.

-Καλημέρα σας!

-Καλημέρα. Όπως έχουμε συνεννοηθεί, είμαστε εδώ για τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας. Όπως σας ενημέρωσα, είναι προσωπικά δεδομένα τα οποία δε θα δημοσιοποιηθούν, παρά μόνο για τους σκοπούς της έρευνας της εργασίας. Εάν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε.

-Ναι και σας εύχομαι καλή ολοκλήρωση στη δουλειά σας.

-Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Υπερβαίνω τα είκοσι στη δημόσια εκπαίδευση και έχω εργαστεί και στην ιδιωτική εκπαίδευση νωρίτερα.

-Πολλή εμπειρία... Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο?

-Όχι δυστυχώς, μόνο επιμορφώσεις.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Η ηλικία σας?

-Είμαι 53 ετών σχεδόν.

-Και η ειδικότητά σας?

-Είμαι φιλόλογος. Έχω τελειώσει το Ιστορικό Αρχαιολογικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθύντρια, υποδιευθύντρια, σύμβουλος, υπεύθυνη στο χώρο εργασίας?

-Είμαι υποδιευθύντρια σε Γυμνάσιο.

-Έχετε λάβει κάποια ενημέρωση, κατάρτιση ή και τα δυο μαζί, σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, για την οποία για συντομία θα λέμε ΔΕΠ-Υ στη συνέχεια, καθώς και για το πώς μπορούμε να τη διαχειριστούμε μέσα στην τάξη?

-Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τις μαθησιακές δυσκολίες όπου αναλύεται και η περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν έχω συγκεκριμένη ενημέρωση πάνω σε αυτό, ούτε γνωρίζω ακριβώς πώς να το διαχειριστώ.

-Αρα στην επόμενη ερώτηση, εάν θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠΥ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη, τι θα απαντούσατε?

-Έχω την ευαισθησία για τη διαχείρισή της, όχι όμως τα εργαλεία.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει, έτσι όπως την έχετε αντιληφθεί ή βιώσει μέσα στην τάξη?

-Κατά τη γνώμη μου, είναι μια δυσκολία του παιδιού να συγκεντρωθεί για μακρό χρονικό διάστημα, είναι πολύ σύντομος ο χρόνος συγκέντρωσης, η προσοχή του διασπάται από ασήμαντα πράγματα, δεν μπορεί να ιεραρχήσει τις προτεραιότητές του -πού πρέπει να συγκεντρωθεί και πού δεν πρέπει - και αυτό επηρεάζει και τη μνήμη του γιατί δε θυμάται τις οδηγίες, έχει αποσβεστεί πολύ γρήγορα η προσοχή του. Συνοδεύεται επίσης και από υπερκινητικότητα.

-Αρα λοιπόν τι θα λέγαμε για τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και, σαν συνέχεια του ίδιου ερωτήματος, πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται σε πρώτο επίπεδο στη διαχείριση των απλών οδηγιών μέσα στην τάξη, γιατί δεν μπορεί να τις συγκρατήσει και δεν μπορεί να πειθαρχήσει ώστε να τις εκτελέσει. Και σε δεύτερο επίπεδο δυσκολεύεται γιατί δεν μπορεί στο κομμάτι της μνήμης να διατηρήσει και τις γνώσεις.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Ναι. Θα τον ρωτήσω ερωτήσεις με σύντομες απαντήσεις ή ερωτήσεις τύπου Σωστό/Λάθος, θα του ζητήσω να κάνει μια δράση που περιλαμβάνει κίνηση, αλλά αυτό δεν είναι και πάντα η λύση.

-Αυτή η ενέργεια την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας προηγούμενης εμπειρίας όσο είχατε αυτή τη δυνατότητα με παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι και τα δυο. Γιατί, αντιλαμβανόμενη από τη στοιχειώδη κατάρτιση που μπορεί να έχω πώς λειτουργούν, προσαρμόζω και εγώ τις απαιτήσεις μέσα στο μάθημα ή προσπαθώ να λειτουργώ με τον τρόπο που μπορούν να με κατανοήσουν.

-Πιστεύετε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει φέρει αποτελέσματα?

-Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ περιορισμένη η επίδρασή της, γιατί τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ απαιτούν μια πιο προσωπική ενασχόληση και στα πλαίσια της τάξης δεν μπορεί να τους δοθεί ο χρόνος που απαιτείται.

-Θα σας αναφέρω στη συνέχεια κάποιες πρακτικές διαχείρισης, για τις οποίες θα ήθελα να μου πείτε αν τις γνωρίζετε. Ξεκινώντας λοιπόν σαν πρώτη, η ενίσχυση μέσω αμοιβών. Το να παρέχουμε δηλαδή κάποιες συμβολικές αμοιβές στους μαθητές με

ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Τη γνωρίζετε?

-Ναι, τη γνωρίζω. Δυσκολεύομαι να την εφαρμόσω γιατί οι αμοιβές αυτές θα πρέπει να διαφοροποιηθούν από την υπόλοιπη τάξη και αυτό είναι δύσκολο για εμένα να το διαχειριστώ.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι, εδώ επιμένω περισσότερο. Με τα συμβόλαια πάντα προσπαθώ να έχω από τα παιδιά την αποδοχή ότι υπάρχουν ορισμένοι κανόνες και ότι θα τηρηθούν, και μάλιστα προσπαθώ να βγαίνουν μέσα από την ίδια την τάξη. Δεν τα δίνω εγώ δηλαδή έτοιμα.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή αμοιβές για κάποιες θετικές συμπεριφορές, τιμωρία για κάποιες αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι, προσπαθώ, αν και δε μου αρέσει πάρα πολύ αυτό το δίπολο!

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων σαν μια στρατηγική/ενέργεια/δράση, δηλαδή μια μικρής έκτασης τιμωρία που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Τη γνωρίζω. Κυρίως χρησιμοποιώ την επίπληξη όταν δεν υπάρχει συνέπεια, αλλά και οι προσδοκίες μου είναι χαμηλότερες.

-Την τεχνική του να στέλνουμε καρτέλες αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωτική παρέμβαση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ?

- Δεν είναι μια πρακτική που χρησιμοποιείται στο δημόσιο σχολείο, νομίζω όμως ότι θα έπρεπε να επεκταθεί. Ισχύει περισσότερο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με την οικογένεια.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Ναι και νομίζω πως αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, να κατανοεί τον εαυτό του και να προσπαθεί να τον βελτιώσει. Προσωπικά βλέπω πως τα παιδιά αυτά κατανοούν, δεν μπορούν όμως εύκολα να τηρήσουν.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του? Να βάζει αυτός δηλαδή στόχους τους οποίους θέλει να κατακτήσει, και αυτό να συνεπάγεται την ενσωμάτωση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία?

-Ναι, είναι μια καλή λύση, λίγο δύσκολη στη μεγάλη τάξη. Νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει πολύ καλύτερα στα τμήματα ένταξης.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Ναι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό επίσης, αρκεί ο μαθητής να μπορεί να εντοπίσει τι πρέπει να ρυθμίσει και εκεί ο δάσκαλος μπορεί να τον οδηγήσει - σε κάποια σημεία τουλάχιστον.

-Την τεχνική της παροχής συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Τη γνωρίζω, μπορεί όμως να λειτουργήσει και αρνητικά αν επαναλαμβάνεται συνέχεια.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ή και των δραστηριοτήτων που έχουν ως άτομα ή ως ομάδες?

-Ναι και τη χρειάζονται. Είναι καλό αυτά τα παιδιά να είναι σε κοντινή απόσταση από το δάσκαλο την ώρα του μαθήματος και επίσης να υπάρχει πιο στενή καθοδήγηση την ώρα που κάποιοι μπορεί να λειτουργούν μόνοι τους.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι, νομίζω ότι χρειάζεται συχνά αυτή η υπενθύμιση. Καθώς είπα καινωρίτερα, πολύ συχνά οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ξεχνούν ποιες είναι οι προσδοκίες των άλλων.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι, πάρα πολύ. Την ώρα του μαθήματος είμαι κυρίως πάνω από αυτά τα παιδιά. Βέβαια με το χρόνο οι αντοχές μου μειώνονται!

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠΥ?

-Ναι, και με έχουν βοηθήσει σε αυτό κάποια σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού.

-Χρησιμοποιείτε την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Πιστεύω ότι είναι υψηλότερες οι απαιτήσεις από τη δυνατότητα των παιδιών να ανταποκριθούν και ότι ίσως θα έπρεπε να υπάρχει ένα διαμορφωμένο πρόγραμμα



σπουδών πάνω στις βασικές αρχές του σχολικού προγράμματος , αναπροσαρμοσμένο και απλοποιημένο.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος? Όποιο πρόβλημα εάν είναι αυτό όπου εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

-Προσπαθώ. Με ενδιαφέρει πάρα πολύ η στρατηγική ιεράρχηση της σκέψης και πολλές φορές χρησιμοποιώ την έννοια των βημάτων και προσπαθώ να διαπιστώσω εάν κατακτήθηκε βήμα το βήμα μια διαδικασία γνώσης.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Ναι, αλλά αυτό πάντα εξαρτάται από το υλικό και τους πρόθυμους μαθητές να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους όταν χρειάζεται. Χρειάζονται και κάποια κίνητρα εκεί.

-Στους μαθητές που θα διδάξουν τους άλλους εννοείτε?

-Ναι. Συναισθηματικά κίνητρα ίσως.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε και αναλύσαμε σε αρκετά σημεία, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Δεν μπορώ να ξεχωρίσω μια. Νομίζω ότι η αυτοπαρατήρηση είναι πάρα πολύ σημαντική και επίσης οι μη λεκτικές ουρές προτεραιότητας έχουν καλό αποτέλεσμα.

-Ήδη αναφερθήκατε και αναλυτικά όταν κάναμε την ανάγνωση του κατά πόσο γνωρίζετε αυτές τις τεχνικές, αλλά θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι. Τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την αυτοπαρατήρηση, τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων, τις εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης μέσω της ανατροφοδότησης.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι στρατηγικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Σε ένα βαθμό, ναι. Είναι μια μακρά διαδικασία αυτή. Δεν μπορεί να πάρει ως απάντηση το ναι ή το όχι.

-Κλείνοντας... Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια ή τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Ναι, θα συνεχίσω να τις χρησιμοποιώ. Θα ήθελα να μπορώ και να έχω τη δυνατότητα -αλλά είναι δύσκολο μέσα στα πλαίσια του τμήματος- να χρησιμοποιήσω

τις καρτέλες αξιολόγησης, εάν αυτές οργανωθούν και από το σχολείο. Επίσης θα ήθελα να μπορώ να δω περισσότερο το κομμάτι της αυτοπαρατήρησης, αλλά χρειάζομαι εργαλεία για αυτό που δεν τα έχω. Και να είμαι και λίγο πιο αυστηρή για να κάνω την αυτοκριτική μου στην παροχή αμοιβών και ποινών!

-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

-Και εγώ ευχαριστώ για την εμπειρία!

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α.Ε.

-Γεια σας! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, είμαστε εδώ για να κάνουμε μια συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που υλοποιώ. Οι απαντήσεις σας είναι καθαρά για τους σκοπούς της έρευνας της εργασίας και για καμία άλλη έκθεση χωρίς τη συναίνεσή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Τα τελευταία δύο χρόνια εργαζόμουν ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη σε δημοτικό και γυμνάσιο.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Όχι.

-Το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Και η ηλικία σας?

-Είμαι 25 ετών.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Έχω τελειώσει ελληνική φιλολογία, με ειδίκευση στη Μεσαιωνική και Νεοελληνική Φιλολογία.

-Έχετε κάποια θέση ευθύνης λόγω εμπειρίας /προσόντων?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Έχω λάβει ενημέρωση μέσω ενός σεμιναρίου από το διαδίκτυο σχετικά με την ειδική αγωγή, αλλά και από συζητήσεις στο σχολικό περιβάλλον με τους καθηγητές και με τους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Νομίζω πως είμαι μερικώς καταρτισμένη. Είμαι σίγουρη όμως ότι με επιμέρους επιμόρφωση στο σχετικό θέμα -ίσως και με το μεταπτυχιακό που με ενδιαφέρει - θα μπορούσα να έχω μια καλύτερη εικόνα και ίσως καλύτερες δεξιότητες για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Πριν ακόμα από την ενημέρωση και τη μικρή μου εμπειρία, το πρώτο πράγμα που μου ερχόταν στο μυαλό είναι η διάσπαση προσοχής και η έλλειψη συγκέντρωσης. Κατά την επαφή μου με τα ίδια τα παιδιά είδα ότι μερικές φορές υπάρχει πρόβλημα στη βλεμματική επαφή, στη δυσκολία επικοινωνίας λόγω της έλλειψης της συγκέντρωσης. Στο σχολείο, στο καθ' αυτό μαθησιακό κομμάτι, υπάρχει μια δυσκολία ανταπόκρισης σε ασκήσεις κατά τη διδασκαλία και δυσκολία κατανόησης όλου του περιεχομένου του μαθήματος. Πέρα από την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα, έχω δει πολλές φορές ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιάσει το άκρως αντίθετο, δηλαδή μια υποτονική διάθεση και συμπεριφορά.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Λόγω της δυσκολίας κατανόησης όλου του περιεχομένου, το ίδιο το παιδί ψυχολογικά χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση γιατί πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπος με συνεχείς αποτυχίες όσο δυσκολεύουν οι συνθήκες (η αύξηση της ύλης, το επίπεδο, οι απαιτήσεις από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος / των διαγωνισμάτων/ των εργασιών για το σπίτι) οπότε θα έβλεπα κυρίως ένα αγχωμένο παιδί που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτό που θα ήθελε, συν την υπερκινητικότητα ή την αντίδρασή του να αποφύγει αυτό το οποίο το αγχώνει.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Πιστεύω ότι όλοι οφείλουμε από τη θέση αυτή ευθύνης του καθηγητή να το πράξουμε, επειδή μιλάμε για ένα παιδί το οποίο συμπεριλαμβάνεται στη γενική τάξη και ο σκοπός είναι να το βοηθήσουμε να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν καλύτερα μπορεί σε αυτές τις συνθήκες, οπότε ναι! Θα έπαιρνα κάποιες πρωτοβουλίες ή θα χρησιμοποιούσα τεχνικές που γνωρίζω, κυρίως αυτή της ενίσχυσης μέσω αμοιβών και θετικής επιβράβευσης και της επαφής όσο πιο κοντά γίνεται στο παιδί.

-Αυτή η ενέργεια την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας προηγούμενης εμπειρίας όσο είχατε αυτή τη δυνατότητα με παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι συνδυασμός και των δύο.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Ναι.

-Θα σας αναφέρω κάποιες πρακτικές διαχείρισης παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τις οποίες θα ήθελα να μου πείτε εάν γνωρίζετε σαν τίτλο και σαν περιεχόμενο. Την ενίσχυση μέσω αμοιβών? Το να παρέχουμε δηλαδή κάποιες συμβολικές αμοιβές στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία?

-Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς? Τη σύναψη ενός συμβολαίου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί με ΔΕΠ-Υ, για συγκεκριμένα πράγματα που θέλει και προσδοκά ο ένας από τον άλλον ώστε να καταλήξουμε στην επιθυμητή συμπεριφορά και στην κατάκτηση του από κοινού στόχου?

-Τα γνωρίζω.

-Το κόστος αντίδρασης? Σαν συμπλήρωση των προηγούμενων δυο, δηλαδή την παροχή αμοιβών για κάποιες θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για κάποιες αρνητικές συμπεριφορές?

-Το γνωρίζω.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων σαν μια στρατηγική/ενέργεια/δράση, δηλαδή μια μικρής έκτασης τιμωρία που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Τη γνωρίζω.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, δηλαδή τα ενισχυτικά και οι αμοιβές που δίνουν οι γονείς στο σπίτι για αυτά που το παιδί κατέκτησε στο σχολείο?

-Δεν τις γνωρίζω.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Τη γνωρίζω.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες ενισχυτικές αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του?

-Ναι.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Δεν τη γνωρίζω.

-Την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι.

-Τη διατήρηση της επαφής (σωματική, βλεμματική, λεκτική) με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή με ΔΕΠ-Υ πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Τη γνωρίζω.

-Γνωρίζετε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών.

-Ναι και την εφαρμόζω.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Όχι.

-Την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Δε τη γνωρίζω σαν πρακτική, όμως ακούγεται πολύ χρήσιμη.

-Την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος, όταν αρχίζει να χάνεται ο στόχος και ο προορισμός μέσα στο μάθημα?

-Δεν τη γνωρίζω.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Ναι.

-Από όλες αυτές τις πρακτικές διαχείρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη που αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Και εμπειρικά, θεωρώ πολύ ωφέλιμη και χρήσιμη την ενίσχυση μέσω αμοιβών, γιατί παίζει μεγάλο ρόλο η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στα συγκεκριμένα παιδιά και στη δημιουργία κινήτρου για να είναι πιο προσηλωμένα και συνεπή στο στόχο τους. Επίσης, την εξασφάλιση του να είναι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες κατανοητές στα παιδιά, καθότι πρέπει να υπάρχει αυτό το "συμβόλαιο" και η σιγουριά για το τι ζητάμε, προς τα πού κατευθυνόμαστε και όταν πάμε να χαθούμε να υπάρχει

αυτή η διαδικασία για να επανερχόμαστε στο στόχο (διδακτικό και μη). Τέλος, την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών, καθώς είναι πολύ χρήσιμη για την επικοινωνία των ίδιων των παιδιών, τη συνεργασία και την ανάληψη διαφορετικών ρόλων.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Κυρίως την ενίσχυση μέσω αμοιβών και τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι στρατηγικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Επιμένω περισσότερο στην ενίσχυση μέσω αμοιβών και αρχίζω να αμφιβάλλω για τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων. Σίγουρα διαφωνώ με την ήπια τιμωρία για τις αρνητικές συμπεριφορές, γιατί θεωρώ πως είναι πολύ επιζήμια και επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια ή τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Εξακολουθώ να είμαι πιστή στην ενίσχυση μέσω αμοιβών, για την ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών αυτών, καθώς και στα συμβόλαια συμπεριφοράς, γιατί θεωρώ σημαντικό σε αυτή τη σχέση που οικοδομείται μεταξύ παιδιού – καθηγητή να υπάρχουν ρητοί κανόνες και σαφή όρια. Αυτά βέβαια και πολλές φορές μπορεί να παραβιαστούν, αν όμως συνδυαστούν σωστά με τις στρατηγικές για τις ακαδημαϊκές/μη ακαδημαϊκές ρουτίνες, πιστεύω ότι έτσι μπορεί να υπάρξει ισορροπία, επιτυχία και προσήλωση στο στόχο.

-Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ζ.Σ.

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, έχω έρθει για τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας εντός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τα στοιχεία σας θα παραμείνουν απόρρητα και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας και για κανέναν άλλον σκοπό. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Έχω περίπου 2 χρόνια.

-Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών?

-Έχω ένα μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Η ηλικία σας?

-31.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι φιλόλογος ειδικής αγωγής.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθύντρια, υποδιευθύντρια, στέλεχος?

-Όχι, δεν έχω κάποια θέση ευθύνης.

-Έχετε λάβει κάποια ενημέρωση ή κατάρτιση ή και τα δυο σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, την οποία για συντομία θα λέμε ΔΕΠ-Υ, καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Ναι.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Σαν θεωρία γνωρίζω τι σημαίνει ΔΕΠ-Υ και ποια τα χαρακτηριστικά της. Όμως κάθε παιδί είναι διαφορετικό και χρειάζεται διαφορετική μεταχείριση και στρατηγική επίλυσης των προβλημάτων.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Ένα παιδί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για να βγάλει μια δραστηριότητα για περισσότερο από 5 με 10 λεπτά (και ίσως είμαι και πολύ αισιόδοξη για τα 10 λεπτά)! Δεν μπορεί ουσιαστικά να διαχειριστεί το ρυθμό της συγκέντρωσής του, δεν μπορεί να αφοσιωθεί σε μια δραστηριότητα για πολλή ώρα. Έχει υπερκινητικότητα,



βρίσκεται σε μια συνεχόμενη κίνηση, σε μια αγχώδη κατάσταση θα έλεγα, δηλαδή κινείται συνέχεια -ακόμα και στα διαλείμματα.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Εμπειρικά, όπου έτυχε και τα δύο αυτά χρόνια να δουλεύω με παιδιά με ΔΕΠ-Υ, παρατηρώ μια έλλειψη οργάνωσης. Δε θα βγάλουν δηλαδή το βιβλίο ή το τετράδιό τους, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε ποια σελίδα είπε ο δάσκαλος να πάνε, χάνονται στο χώρο και στο χρόνο. Χρειάζονται επομένως ακριβή καθοδήγηση. Αυτό φυσικά και επηρεάζει την απόδοσή τους, γιατί και να είναι διαβασμένα χάνονται, μπορεί να χάσουν την ερώτηση ακόμα και αν γνωρίζουν την απάντηση. Επίσης, όταν κάθονται κοντά σε παράθυρο, οποιοδήποτε ερέθισμα υπάρχει (ήχος, εικόνα) τραβάει την προσοχή τους και υπάρχει αρκετή δυσκολία για να τα επαναφέρουμε στην τάξη.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Ναι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και το χαρακτήρα του προσαρμόζομαι στις ανάγκες του παιδιού και στο πώς μπορεί να διαχειριστεί το πρόβλημά του. Εάν δεν έχει μάθει βασικούς κανόνες της τάξης (ότι πρέπει να σηκώνουμε το χέρι για να μιλήσουμε, σεβόμαστε την άποψη του συμμαθητή, περιμένουμε να τελειώσει ο καθηγητής την ερώτηση και μετά σηκώνουμε το χέρι για να απαντήσουμε, δε σηκωνόμαστε εν ώρα μαθήματος για να σχολιάσουμε/ να γελάσουμε/ να παίξουμε) , τότε αυτοί οι κανόνες πρέπει να τεθούν από την αρχή, με κάποιο συμβόλαιο συμπεριφοράς. Επίσης, κάνω κάποιους εβδομαδιαίους στόχους σχετικά με αυτή την οργάνωση, δηλαδή φτιάχνω κουτάκια με το τι πρέπει να κάνει, τα οποία τα βλέπει ο μαθητής και όταν τα τηρεί του δίνω μια επιβράβευση, το οποίο παρατηρώ ότι λειτουργεί ενισχυτικά και θετικά για το παιδί.

-Αυτή η ενέργεια/δράση την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι συνδυασμός και των δύο. Σίγουρα έχω βάσεις από τη θεωρία, όμως μέσα από την εμπειρία μου τα προσαρμόζω στο κάθε παιδί.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Σε γενικές γραμμές, ναι. Πιστεύω ότι είναι ένας τρόπος καθοδήγησης που τον χρειάζονται.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών?

-Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω. Η ενίσχυση μπορεί να είναι με αυτοκόλλητα ή ανάλογα με αυτά που αρέσουν στο κάθε παιδί, εξατομικευμένα.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Τα γνωρίζω και τα εφαρμόζω, γιατί τα θεωρώ πολύ σημαντικά. Επίσης και το σύστημα της κίτρινης και κόκκινης κάρτας που μέχρι στιγμής έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά, όπου η κίτρινη κάρτα είναι μια προειδοποίηση ότι στην επόμενη παράβαση του κανόνα θα πέσει η κόκκινη, που σημαίνει ωριαία αποβολή.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή η παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Το γνωρίζω, αλλά προσπαθώ να μη στέκομαι στα αρνητικά οπότε δεν εφαρμόζω την τιμωρία. Περισσότερο προσπαθώ να ενισχύσω τη θετική συμπεριφορά για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Τη γνωρίζω αλλά δεν την εφαρμόζω. Θεωρώ ότι η επιβράβευση είναι πολύ σημαντική.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?

-Δεν τις εφαρμόζω. Προσωπικά, εφαρμόζω το καθημερινό ημερολόγιο και τετράδιο επικοινωνίας που αποστέλλω στους γονείς, για διάφορα στοιχεία που αφορούν στο ίδιο το παιδί και στο μάθημα.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Δεν τη γνωρίζω αλλά ακούγεται πολύ καλή τεχνική ιδιαίτερα ως άσκηση για το σπίτι, γιατί στο σχολείο τα κενά του κάθε μαθητή και η κάλυψη της ύλης την καθιστούνε δύσκολη να εφαρμοστεί.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του? Να βάζει αυτός δηλαδή στόχους τους οποίους θέλει να κατακτήσει, και αυτό να συνεπάγεται την ενσωμάτωση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία?

-Δεν τη γνωρίζω αλλά ακούγοντάς την είναι ένα κίνητρο να τη χρησιμοποιήσω σταδιακά!

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει ο μαθητής μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να μη χρειάζεται δηλαδή τόσο πολύ η παρουσία του εκπαιδευτικού αλλά να φτάσει το παιδί σε ένα επίπεδο που να μπορεί από μόνο του να κατανοεί σε στιγμές ότι έχει φύγει από το στόχο ή ότι η συμπεριφορά του χρειάζεται διόρθωση?

-Δεν τη γνωρίζω. Ακούγοντάς την, θεωρώ ότι η ρουτίνα βοηθάει πολύ σε αυτό, δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός έχει φτιάξει μια ρουτίνα για το μαθητή, ακόμα και φεύγοντας ο εκπαιδευτικός, αυτή η ρουτίνα μένει στο παιδί και ίσως έτσι μπορεί να ανταπεξέλθει.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι και είναι κάτι το οποίο κάνω συχνά, κολλώντας πλαστικοποιημένες καρτέλες επάνω στο θρανίο.

-Τη διατήρηση της επαφής (λεκτική, σωματική, βλεμματική) με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι και πιστεύω ότι η ενίσχυση και τα θετικά σχόλια βοηθάνε πάρα πολύ.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι και την εφαρμόζω.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών για να μη φεύγουν από το στόχο και να τον κατακτούν πιο εύκολα?

**-Δεν το έχω εφαρμόσει μέχρι τώρα.**

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠΥ?

-Δε τη γνωρίζω.

-Χρησιμοποιείτε την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι και θεωρώ ότι η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική. Πιστεύω ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών μπορεί να το πετύχει αυτό, για παράδειγμα με το να μειωθεί η ύλη ή να επικεντρωθεί στα πιο βασικά της σημεία.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Δεν τη γνωρίζω.

-Από όλες αυτές τις τεχνικές τις οποίες αναφέραμε και αναλύσαμε σε αρκετά σημεία, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Επειδή τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πάσχουν κυρίως σε θέματα σχετικά με την οργάνωση και την προσοχή τους, πιστεύω περισσότερο στα συμβόλαια συμπεριφοράς, στη συνεχόμενη ενίσχυση μέσω αμοιβών και την αυτοπαρατήρηση/αυτοενίσχυση/ αυτοκαθοδήγηση σε συνδυασμό με μια συνεχή ανατροφοδότηση. Σίγουρα όλες αυτές οι τεχνικές είναι χρήσιμες και πρέπει να τις βλέπουμε συνεχόμενα, για να δοκιμάζουμε τι αρέσει στο κάθε παιδί και σε τι ανταποκρίνεται καλύτερα.

-Ήδη αναφερθήκατε και αναλυτικά όταν κάναμε την ανάγνωση του κατά πόσο γνωρίζετε αυτές τις τεχνικές, αλλά θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι. Έχω χρησιμοποιήσει τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την ενίσχυση μέσω αμοιβών, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης καθώς και στρατηγικές αποκατάστασης και συνεχούς ανατροφοδότησής τους.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι πρακτικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, σε άλλες όχι.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια ή τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Σίγουρα θα τις ξαναχρησιμοποιούσα, καθώς επίσης και θα εισήγαγα αυτές που μέχρι τώρα δε γνώριζα –την αυτοπαρατήρηση, την αυτοενίσχυση, την αυτοκαθοδήγηση- γιατί θεωρώ ότι οι δραστηριότητες αυτορρύθμισης είναι πολύ σημαντικές και μπορούν να βοηθήσουν και μελλοντικά το παιδί.

-Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Κ.Θ.**

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, έχω έρθει για τη συνέντευξη για τη διπλωματική μου εργασία στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Όπως σας έχω ενημερώσει, τα προσωπικά σας δεδομένα θα παραμείνουν απόρρητα, οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και για κανέναν άλλον σκοπό. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Έχω πάνω από 25 χρόνια, περίπου 27.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Έχω μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση.

-Το φύλο σας?

-Αντρας.

-Και η ηλικία σας?

-57.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι θεολόγος.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, λόγω εμπειρίας ή άλλων προσόντων, στο χώρο της εκπαίδευσης?

-Αυτή τη στιγμή όχι, παλαιότερα υπήρξα αναπληρωτής διευθυντής.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Έχω λάβει ενημέρωση μέσω σεμιναρίων.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Όχι, δε νομίζω ότι είναι επαρκής η κατάρτιση που έχω.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Σημαίνει υπερκινητικότητα. Δηλαδή ένα παιδί το οποίο είναι συνεχώς ανήσυχο, συνεχώς μιλάει, πετάγεται, σηκώνεται από τη θέση του.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Όπως είπα και πριν, η υπερκινητικότητα, που δεν αφήνει το παιδί να παρακολουθεί. Είναι μεν μέσα στην τάξη, αλλά βρίσκεται εκτός μαθήματος δεν παρακολουθεί, επομένως λογικό είναι να επηρεάζεται και η απόδοσή του.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Η πιο γνωστή ενέργεια που θα κάνω είναι η παρατήρηση. Πρώτη, δεύτερη, τρίτη... Πιο πολύ παρατήρηση. Ύστερα θα κάνω κάποια συζήτηση μαζί του, γιατί συμπεριφέρεται έτσι και τι μπορούμε να κάνουμε.

-Αυτή η ενέργεια την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας προηγούμενης εμπειρίας όσο είχατε αυτή τη δυνατότητα με παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Πιο πολύ δική μου προηγούμενη εμπειρία, λιγότερο έως καθόλου προέρχεται από κάποια κατάρτιση.

-Θεωρείτε ότι αυτή η αντιμετώπιση μέσω της δράσης που έχετε αναπτύξει έχει φέρει αποτελέσματα?

-Είναι πολύ σχετικό, άλλες φορές ναι και άλλες όχι. Ανάλογα την περίπτωση, την περίσταση, το μαθητή.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών, το να παρέχουμε δηλαδή κάποιες συμβολικές αμοιβές στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία?

-Ναι.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Τα γνωρίζω.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή η παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Ναι.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?

-Τις γνωρίζω.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε , ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Το έχω ακούσει σε κάποια σεμινάρια.

-Την αυτοενίσχυση?

-Και αυτό από τα σεμινάρια.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Ναι.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι και την εφαρμόζω.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να κατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Όχι.

-Χρησιμοποιείτε την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Δεν τη γνωρίζω.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Ως πιο κατάλληλες για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ θα έλεγα την ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς και το κόστος αντίδρασης, γιατί η αμοιβή ή η τιμωρία θα δώσουν κίνητρο στο παιδί να προσέξει, να διαβάσει, να συμμετέχει.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠΥ?

-Ναι, την ενίσχυση μέσω αμοιβών.

-Πιστεύετε ότι αυτή η στρατηγική που αναφέρατε ήταν αποτελεσματική?

-Ναι, γιατί είδα ότι το παιδί άλλαξε συμπεριφορά και προσαρμόστηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Βεβαίως θα την ξαναχρησιμοποιούσα αφού έφερε αποτέλεσμα. Θα προσέθετα επίσης τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την αυτοπαρατήρηση, την αυτοενίσχυση και την αυτοκαθοδήγηση ό,τι δηλαδή μπορεί να κάνει το παιδί για να βελτιώσει τον εαυτό του.



## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Κ.Ε.**

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, θα διενεργήσουμε μια συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, καθαρά για λόγους έρευνας. Οι απαντήσεις δε θα χρησιμοποιηθούν χωρίς τη συγκατάθεσή σας σε οποιαδήποτε άλλη παρουσίαση και δε θα αναφερθούν τα προσωπικά σας στοιχεία. Εάν είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-17 χρόνια, από το 2002.

-Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών?

-Όχι.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Η ηλικία σας?

-43.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Μαθηματικός.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθύντρια, υποδιευθύντρια, υπεύθυνη, σύμβουλος ή ο,τιδήποτε άλλο?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση ή και τα δυο μαζί, σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, την οποία θα λέμε ΔΕΠ-Υ στη συνέχεια, καθώς και για το πώς μπορούμε να τη διαχειριστούμε μέσα στην τάξη?

-Έχω λάβει κάποια κατάρτιση, από ημερίδες, από βιβλία.

-Πιστεύετε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη όσον αφορά τη ΔΕΠ-Υ και το πώς μπορούμε να τη διαχειριστούμε μέσα στην τάξη?

-Πιστεύω ότι είμαι καταρτισμένη αλλά συνεχώς επειδή γίνονται καινούριες έρευνες, βγαίνουν καινούρια πράγματα στην επιφάνεια, πρέπει να εξελισσόμαστε.

- Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και ο παρορμητισμός.

-Βλέποντας έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ για πρώτη φορά, ποια πράγματα είναι εκείνα που παρατηρείτε? Και, το ότι μπορεί να έχει κάποιος μαθητής ΔΕΠ-Υ, πώς επηρεάζει την

απόδοσή του? Τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει τη ΔΕΠ-Υ?

-Στην αρχή παρατηρείς μια ανησυχία, μια διάθεση για κίνηση, έλλειψη συγκέντρωσης, έχει μια παρορμητικότητα δηλαδή δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να απαντήσει, θέλει συνεχώς να κινείται να κάνει κάτι. Αυτό επηρεάζει τη μάθηση γιατί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί ώστε να εκτελέσει όλες τις εργασίες που απαιτούνται.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ, θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο μαθητή?

-Συνήθως φροντίζεις να κάθεται κοντά σου, μακριά από παράθυρα ή άλλα ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή. Όταν νιώσει ότι έχει την ανάγκη να κινηθεί, μπορείς να του πεις να σβήσει τον πίνακα, να μοιράσει κάποια φυλλάδια, για να εξωτερικέψει αυτή του την ανάγκη.

-Αυτή η ενέργεια/δράση είναι αποτέλεσμα της δικής σας εμπειρίας που έχετε από προηγούμενη ενασχόληση με παιδιά τα οποία έχουν ΔΕΠ-Υ ή προέρχεται από την ενημέρωση που έχετε λάβει σε ημερίδες όπως αναφέρατε προηγουμένως ή κάποια κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση?

-Συνήθως ενημερώνομαι από τις ημερίδες και μετά το εφαρμόζω και βλέπω εάν έχει αποτέλεσμα ή όχι.

-Αρα θα λέγαμε ότι είναι συνδυασμός και των δυο, και εμπειρίας και ενημέρωσης.

-Ακριβώς.

-Πιστεύετε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει φέρει αποτελέσματα?

-Ναι.

-Γνωρίζετε κάποια/κάποιες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών, δηλαδή την παροχή συμβολικών αμοιβών, όπως βαθμούς/πόντους, που σημαίνει ίσως και μια τελική αμοιβή όπως το να κάνει κάποια δραστηριότητα ή να έχει κάποιο προνόμιο αυτός ο μαθητής?

-Ναι, τη γνωρίζω.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης, δηλαδή το να παρέχονται αμοιβές για θετικές συμπεριφορές και τιμωρίες για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων?

-Ναι.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που στέλνονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια της δράσης σχολείο-οικογένεια?

-Όχι.

-Την αυτοπαρατήρηση?

-Ναι.

-Την αυτοενίσχυση?

-Ναι.

-Την αυτοκαθοδήγηση?

-Όχι.

-Την παροχή συνεχών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης σε παιδιά με ΔΕΠΥ τα οποία μπορεί να τις ξεχνούν?

-Ναι.

-Τη διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες της συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας?

-Ναι.

-Την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη, για την παρακολούθηση συμπεριφορών των μαθητών και του κατά πόσο ολοκλήρωσαν τα καθήκοντά τους, καθώς και το να δίνουμε κάποια σχόλια διακριτικά στην εργασία που έχουν αναλάβει και στο έργο γενικότερα?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για να ανακατευθύνουμε το μαθητή ο οποίος έχει χάσει την κατεύθυνσή του?

-Όχι.

-Την εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες, αυτά δηλαδή που κάθε μέρα πρέπει να κάνουν στο σχολείο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Τις εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης, μέσω ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι.

-Την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Όχι.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Προσωπικά, έχω συνεχώς οπτική επαφή με τους μαθητές και κυκλοφορώ ανάμεσά τους για να δω κατά πόσο έχουν ολοκληρώσει την εργασία, οπότε θα έλεγα την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη, τα συμβόλαια συμπεριφοράς για να ξέρει ο μαθητής τι πρέπει να κάνει, την υπενθύμιση των κανόνων της τάξης και το κόστος της αντίδρασης δηλαδή να ξέρει ότι αν έχει καλή συμπεριφορά θα έχει καταφατική ανταμοιβή - και το αντίστροφο.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από αυτές τις πρακτικές που αναφέραμε στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι.

-Θεωρήσατε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποτελεσματικές?

-Πιστεύω πως ναι.

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσατε στο μέλλον?

-Ναι.

-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Κ. Α.**

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, έχω έρθει για τη συνέντευξη για τη διπλωματική μου εργασία στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Όπως σας έχω ενημερώσει, τα προσωπικά σας δεδομένα θα παραμείνουν απόρρητα, οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και για κανέναν άλλον σκοπό.

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;  
3 έτη στη δευτεροβάθμια, 7 στην τριτοβάθμια

Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού;  
3 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

Έχετε λάβει ενημέρωση ή/ και κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη;

ΝΑΙ

Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε ότι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη;

ΑΡΚΕΤΑ

Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ; Πώς επηρεάζει η ΔΕΠ-Υ την απόδοσή του; Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει;

Το παιδί με ΔΕΠ-Υ

- βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, βρίσκει αφορμές να σηκώνεται συνεχώς από τη θέση του κι αν δεν τα καταφέρνει κουνάει διαρκώς τα χέρια και τα πόδια του ή πετάει κάτω πράγματα για να τα σηκώνει. Δεν συγκεντρώνεται εύκολα, η προσοχή του αποσπάται από τον παραμικρό ήχο ή εικόνα και μιλάει συνεχώς διακόπτοντας συχνά τις συζητήσεις. Χάνει τα πράγματά του ή τα ξεχνάει στο σπίτι και δυσκολεύεται να συμμορφωθεί στους κανόνες της τάξης εμφανίζοντας συχνά ανάρμοστη συμπεριφορά.
- δείχνει συχνά την είναι εντύπωση ενός εγωιστή και κακότροπου μαθητή, χωρίς κάτι τέτοιο να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Το θέμα

έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί αυτό δεν διαθέτει τους κατάλληλους μηχανισμούς διαχείρισης των κοινωνικών κανόνων.

Αν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητή με ΔΕΠ-Υ, θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/ δράση για να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο μαθητή; τοποθέτηση σε θρανίο κοντά στην έδρα μαζί με καλό και ήρεμο μαθητή για να τον βοηθάει. Διατήρηση συχνής βλεματικής επαφής, συνεχή επανάληψη των οδηγιών και των εντολών, ξεκάθαρα όρια, μικρές και λίγες εργασίες. Ενίσχυση της μνήμης τους με χρήση μνημονικών ασκήσεων (π.χ. κωδικούς, συνθηματικές κινήσεις, ομοιοκαταληξίες, σχεδιαγράμματα κ.α.), οπτικοποίηση και υπογράμμιση με έντονα χρώματα των σημαντικών μερών του μαθήματος, ομαδικές εργασίες, αποφυγή ποσότητας γραψίματος (προτιμότερη χρήση Η/Υ).

Η ενέργεια/ δράση αυτή είναι αποτέλεσμα δική σας προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή προέρχεται από την ενημέρωση και κατάρτιση που έχετε λάβει σε ότι αφορά τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη; Οι ενέργειες αυτές είναι αποτέλεσμα γνώσεων που έχω αποκομίσει από το μεταπτυχιακό μου συνδυαστικά με την εφαρμογή τους στην πράξη.

Θεωρείτε ότι η ενέργεια/ δράση αυτή έχει αποδειχτεί αποτελεσματική;

Στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές.

Γνωρίζετε κάποια ή κάποιες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης;

<b>Ενίσχυση μέσω αμοιβών</b> (παροχή συμβολικών αμοιβών, όπως βαθμοί-πόντοι, που μεταφράζονται σε τελική αμοιβή, όπως μία προτιμώμενη δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο)
<b>Συμβόλαια συμπεριφοράς</b> (συμβόλαια για την επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού, τα οποία στη συνέχεια οδηγούν στην παροχή ενισχυτικών - αμοιβών)
<b>Κόστος αντίδρασης</b> (παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές και τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές)
<b>Διακοπή των θετικών ενισχύσεων</b> (μορφή ήπιας τιμωρίας, που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση)

<b>Καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι</b> (τα ενισχυτικά και οι αμοιβές δίνονται από το σπίτι για θετικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί στην τάξη)
<b>Αυτοπαρατήρηση</b> (ο μαθητής διδάσκεται να καταγράφει την επιθυμητή συμπεριφορά για να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό)
<b>Αυτοενίσχυση</b> (ο μαθητής παρέχει ο ίδιος στον εαυτό του ενισχυτικά - αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του)
<b>Αυτοκαθοδήγηση</b> (ο μαθητής μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του)
<b>Παροχή συγών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης</b>
<b>Διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων</b>
<b>Υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας</b>
<b>Κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων</b>
<b>Χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών</b>
<b>Εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές, καθώς και εξασφάλιση ότι η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, διαχειρίζονται με έναν σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο</b>
<b>Χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών</b>
<b>Εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος</b>
<b>Αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών</b>

- **ΝΑΙ ΤΙΣ ΓΝΩΡΙΖΩ ΟΛΕΣ**

Ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν η πιο αποτελεσματική για τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί;

Όλες έχουν κάτι να προσφέρουν στη διαχείριση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. π.χ. Η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού στην τάξη, η διατήρηση επαφής και η χρήση μη λεκτικών σινιάλων μπορεί να επαναφέρει το παιδί από την ονειροπόληση με τρόπο ήρεμο και σιωπηλό. Το συμβόλαιο βοηθάει να τεθούν οι κανόνες και τα όρια με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή, κάτι που βοηθάει το παιδί με ΔΕΠ-Υ να παραμείνει συγκεντρωμένο. Όσον αφορά την αυτοπαρατήρηση, το παιδί με ΔΕΠ-Υ έχει την τάση να αυτοπαρατηρείται. Οπότε, ζητώντας του να περιγράψει τον εαυτό του μετά από μια άτυπη συμπεριφορά, με τη χρήση μικρών και ξεκάθαρων

ερωτήσεων ή ζητώντας του να κάνετε μαζί μια ανασκόπηση της συμπεριφοράς του στο τέλος κάθε μέρας, το βοηθάμε στην αυτοπαρατήρηση.

Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια ή κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ;

έχω χρησιμοποιήσει το συμβόλαιο συμπεριφοράς, την ενίσχυση μέσω αμοιβών, την κυκλοφορία στην τάξη, την επαφή στη διάρκεια του μαθήματος, τη χρήση μη λεκτικών σινιάλων, τις εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης (μέσω ανατροφοδότησης) του προβλήματος και την αλληλοδιδασκαλία.

Θεωρήσατε ότι η συγκεκριμένη ή οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποτελεσματικές;

Ναι αρκετά αποτελεσματικές ανάλογα βέβαια με την περίπτωση του κάθε παιδιού (το βαθμό της διαταραχής, το ποια συμπτωματολογία είναι εντονότερη, το αν υπάρχει συννοσηρότητα κ.α.) αλλά και τη συνολική κουλτούρα της τάξης

Θα την ή τις ξαναχρησιμοποιούσατε στο μέλλον; Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο;

Κάθε παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι διαφορετικό, οπότε καθένα χρειάζεται τη δική του εξατομίκευση. Όλες οι τεχνικές διαχείρισης δεν είναι για όλους. Οπότε σαφώς και θα τις χρησιμοποιήσω στο μέλλον υποθέτω επιλεκτικά ανάλογα με το παιδί που έχω απέναντί μου.



## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Μπ. Γ.

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συμφωνήσει, θα διενεργήσουμε μια συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Οι απαντήσεις σας είναι καθαρά για λόγους της έρευνας, δε θα δημοσιοποιηθούν οποιαδήποτε δεδομένα χωρίς τη συγκατάθεσή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-2 χρόνια.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Είμαι κάτοχος Μεταπτυχιακού.

-Το φύλο σας?

-Αντρας.

-Και η ηλικία σας?

-39.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι μαθηματικός ειδικής αγωγής.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθυντής, υποδιευθυντής, σύμβουλος, υπεύθυνος στο χώρο εργασίας?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Δεν έχω λάβει κάποια κατάρτιση. Η ενημέρωση που έχω σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ προέρχεται από προσωπική διερεύνηση και από την εμπειρία μου.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Δε θεωρώ ότι είμαι επαρκώς καταρτισμένος, όμως με τον καιρό και την εμπειρία μαθαίνω όλο και περισσότερα πράγματα και εμπλουτίζω τις γνώσεις που ήδη έχω.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Κάθε μαθητής είναι και μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Γενικά, τα κοινά χαρακτηριστικά που παρατηρώ θα έλεγα ότι είναι η έλλειψη συγκέντρωσης, η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα - η οποία και αυτή "ποσοτικά" διαφέρει από παιδί σε παιδί. Είναι πιθανό, σε πιο μεγάλες τάξεις (πρώτη/δευτέρα γυμνασίου), το παιδί με ΔΕΠ-Υ να μην εμφανίζει και καθόλου υπερκινητικότητα.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ παρακάμπτει πολλές φορές τους κανόνες και μπορεί να μιλάει συνεχώς χωρίς να έχει σηκώσει το χέρι του για να πάρει το λόγο, μπορεί να φλυαρεί με αποτέλεσμα να ενοχλεί τον καθηγητή ή τους συμμαθητές του, να σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να υπάρχει λόγος. Επειδή δεν μπορεί να διαχειριστεί την ενέργειά του, προσπαθεί με τρόπους σαν αυτούς να τη διοχετεύσει. Επίσης, αντιμετωπίζει δυσκολία στην οργάνωση του προγράμματός του , ακόμα και για τα πιο απλά πράγματα -όπως το να βάλει τα βιβλία του στην τσάντα- και κατά συνέπεια στην οργάνωση του μαθήματος. Ως προς την απόδοσή του, λόγω της διασπαστικής του συμπεριφοράς, χάνεται εύκολα από το στόχο και έτσι μπορεί να μην ολοκληρώσει τη δραστηριότητα που ξεκίνησε ή την εργασία που του έχει ανατεθεί. Ειδικά εάν η εργασία έχει πολλά σκέλη ή υποερωτήματα, συνήθως δυσκολεύεται και την αφήνει στη μέση.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Προσωπικά, θα φροντίσω ο μαθητής αυτός να κάθεται μακριά από οπτικοακουστικά ερεθίσματα -σίγουρα μακριά από παράθυρα- και στο πρώτο θρανίο, για να είναι κοντά στον πίνακα και για να ξέρει ότι ο καθηγητής είναι κοντά του. Επίσης, να υπάρχει συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα για να ανταπεξέλθει καλύτερα στις εργασίες του καθώς και μια καλύτερη ταξινόμηση, έτσι ώστε να βοηθηθεί το παιδί να βάλει μια τάξη και να μη χάνεται.

-Αυτή η ενέργεια/δράση την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας προηγούμενης εμπειρίας όσο είχατε αυτή τη δυνατότητα με παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι αποτέλεσμα δικής μου εμπειρίας.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, σε άλλες όχι.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών, δηλαδή το να παρέχουμε κάποιες συμβολικές αμοιβές στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να

κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία?

-Ναι.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Ναι.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?

-Όχι.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Όχι.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του? Να βάζει αυτός δηλαδή στόχους τους οποίους θέλει να κατακτήσει, και αυτό να συνεπάγεται την ενσωμάτωση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία?

-Όχι.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Όχι.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων που έχουν ως άτομα ή ως ομάδες?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους,

καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι.

-Την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Όχι.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος? Όποιο πρόβλημα εάν είναι αυτό όπου εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

-Ναι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Όχι.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Πιστεύω πιο αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι τα συμβόλαια συμπεριφοράς γιατί βοηθάνε το παιδί να μαθαίνει πώς πρέπει να φέρεται, η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη γιατί έτσι το παιδί θα νιώθει παραπάνω ασφάλεια και ότι το προσέχουν, η υπενθύμιση των κανόνων της τάξης γιατί θα το διευκολύνει να μην αποπροσανατολίζεται καθώς και η ενίσχυση μέσω αμοιβών για την παροχή κινήτρου στο μαθητή.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι, έχω χρησιμοποιήσει την κυκλοφορία σε όλη την τάξη και τη διατήρηση επαφής (σωματικής, βλεμματικής, λεκτικής) με τους μαθητές αυτούς, τις συχνές υπενθυμίσεις των κανόνων της τάξης και τα συμβόλαια συμπεριφοράς.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι στρατηγικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Ναι, έχω δει αποτελέσματα.

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσατε τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Αυτές που χρησιμοποιώ, θα το κάνω και ξανά. Επίσης μπορώ να τις συνδυάσω με άλλες μεθόδους που δε γνώριζα, την αυτοπαρατήρηση/ αυτοκαθοδήγηση, γιατί θεωρώ ότι εάν φτάσουμε στο σημείο το ίδιο το παιδί να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εφαρμόζει την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά και το πόσο κοντά είναι σε σχέση με το στόχο, τότε θα έχουμε τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ν.Κ.**

-Καλησπέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, θα διενεργήσουμε μια συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό που παρακολουθώ. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι καταγράφονται τα όσα λέμε και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και για κανέναν άλλον λόγο χωρίς την έγκρισή σας. Ας ξεκινήσουμε τη συνέντευξη.

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Περίπου 30 χρόνια.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών?

-Ναι, μεταπτυχιακό.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Άρρεν.

-Η ηλικία σας?

-55.

-Η ειδικότητά σας?

-Είμαι πληροφορικός.

-Έχετε κάποια θέση ευθύνης, που προέρχεται από την εμπειρία ή τη μόρφωση ή από κάποια άλλη διαδικασία?

-Είμαι διευθυντής τα τελευταία 14 συναπτά έτη.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Είχαμε μαθητές στο τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο όπου ήμουν διευθυντής για 6 χρόνια και είχα τη δυνατότητα να συνεργαστώ με τους καθηγητές ειδικής αγωγής και ενημερωνόμουν από εκείνους για τις διαταραχές αυτές. Επίσης, έχω θεωρητική κατάρτιση στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

-Πιστεύετε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Προσωπικά ναι.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ?

-Ανησυχία, υπερκινητικότητα, νευρικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης.

-Πώς επηρεάζει την απόδοση του μαθητή ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ, τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει?

-Είναι τέτοια η φύση του ελληνικού συστήματος που θέλει τους μαθητές να κάθονται φρόνιμοι, ακίνητοι, να προσέχουν στο μάθημα, επομένως ένα παιδί με τέτοιες μαθησιακές δυσκολίες ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται πολύ να ενταχθεί και αυτό επιβαρύνει την κατάστασή του, δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο και δυσανασχετεί.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Προσπαθώ πάντα να δώ τα αίτια της συμπεριφοράς, όταν το παιδί αποκλίνει από αυτό που λέμε "κανονικότητα". Θα προσπαθήσω να το προσεγγίσω, να του μιλήσω, θα πάρω το ιστορικό της οικογένειάς του, θα ρωτήσω τους υπόλοιπους συναδέλφους και σε περίπτωση που δυσκολευτώ να αποφανθώ τότε θα απευθυνθώ στο κέντρο συμβουλευτικής. Ως διευθυντής, Θα προτείνω στους συναδέλφους ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ως εκπαιδευτικός, θα δημιουργήσω ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης αποκλειστικά για αυτό το μαθητή, πιο συγκεκριμένα όχι πάρα πολλή ύλη, όχι φωνές, πάντα με αγάπη και κατανόηση προς το παιδί και θα έχω επαφή με το οικογενειακό του περιβάλλον.

-Αυτή η ενέργεια είναι αποτέλεσμα δικής σας εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι και τα δύο.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Σε αυτά που μπορώ να κάνω εγώ προσωπικά, ναι. Όταν δεν είναι θεσμικά κατοχυρωμένη η διαφορετική προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας και αντιμετώπισης/διαχείρισης αυτών των παιδιών, παρά μόνο στο τμήμα ένταξης, τότε...

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών? Δηλαδή το να παρέχουμε συμβολικές αμοιβές, όπως βαθμούς πόντους, που μεταφράζονται σε τελική αμοιβή όπως το να κάνει ο μαθητής κάποια δραστηριότητα που επιθυμεί ή να έχει κάποιο προνόμιο?

-Ναι, είναι μια κλασική προσέγγιση. Συνηθίζουν να το χρησιμοποιούν με αυτοκόλλητα, βραβεία, παράσημα.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή η παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

- Το γνωρίζω. Αντί για τιμωρία, θα έλεγα καλύτερα άρση κάποιων προνομίων που μπορεί να είχαν.
- Μάλλον αναφέρεστε στη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή μια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?
- Ναι, αναφέρομαι περισσότερο στη διακοπή των θετικών ενισχύσεων.
- Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?
- Δεν το έχω συναντήσει ποτέ να συμβαίνει σε όσα σχολεία έχω υπηρετήσει.
- Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ο ίδιος την επιθυμητή συμπεριφορά, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?
- Τη γνωρίζω, δεν την έχω δει να εφαρμόζεται.
- Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?
- Ναι.
- Γνωρίζετε ή έχετε εφαρμόσει την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ?
- Ναι και την έχω εφαρμόσει συχνά. Όχι όμως δημόσια, εξατομικευμένα.
- Γνωρίζετε τη διατήρηση της επαφής (λεκτική, βλεμματική, σωματική) με τους μαθητές που έχουν ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?
- Ναι και το κρίνω απαραίτητο.
- Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?
- Αν είχα τέτοιο μαθητή θα το έκανα.
- Την πρακτική της κυκλοφορίας του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και να προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?
- Ναι. Αυτό εντάσσεται ούτως ή άλλως στα πλαίσια της μεθόδου διαχείρισης μιας τάξης.
- Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?
- Ναι. Η γλώσσα του σώματος είναι απαραίτητο εργαλείο.



-Χρησιμοποιείτε την πρακτική της εξασφάλισης ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι, είναι βασική αρχή της παιδαγωγικής. Για να μάθει κάτι ένας μαθητής, πρέπει πάντοτε να στηριζόμαστε σε προηγούμενες γνωστικές δομές.

-Την πρακτική της εξασφάλισης για να μεταβούν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Ναι, το λεγόμενο "παιχνίδι ρόλων".

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε και αναλύσαμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Η ενίσχυση μέσω αμοιβών, γιατί παρέχει κίνητρο. Το παιχνίδι ρόλων, γιατί βοηθάει στην πιο ομαλή ενσωμάτωση του μαθητή. Η ανατροφοδότηση και η συνεχής υπενθύμιση των κανόνων.

-Θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι. Έχω χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ρόλων, την υπενθύμιση των κανόνων της τάξης, την ενίσχυση μέσω αμοιβών και τα σύμβολα συμπεριφοράς.

-Πιστεύετε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποτελεσματικές?

-Ναι.

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσατε τις ίδιες στο μέλλον?

-Οπωσδήποτε!

-Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ντ. Η.

-Γεια σας! Όπως έχουμε συμφωνήσει, έχω έρθει για τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας για το μεταπτυχιακό μου. Είναι καθαρά για λόγους έρευνας και τα προσωπικά σας στοιχεία δε θα δημοσιοποιηθούν χωρίς τη συγκατάθεσή σας. Ας ξεκινήσουμε τη συνέντευξη.

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-15 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση.

-Και κάποια άλλα στην ιδιωτική?

-Ναι, σε φροντιστήρια 7 χρόνια.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Είμαι υποψήφιος για μεταπτυχιακό.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Αρρεν.

-Και η ηλικία σας?

-49.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-??

-Έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθυντής, υποδιευθυντής, σύμβουλος, υπεύθυνος στο χώρο εργασίας?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Στα 15 χρόνια στο δημόσιο σχολείο ποτέ.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Δε θα έλεγα πως έχω ιδιαίτερες γνώσεις.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Από όσο ξέρω, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής.

-Συναντώντας έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

- Δεν μπορεί να συντονιστεί με την υπόλοιπη τάξη, δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του διδάσκοντα, δε μελετά επαρκώς ή ίσως και καθόλου.
- Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?
- Στο μέτρο του δυνατού, κάποιου είδους εξατομικευμένη προσπάθεια, κάποιου είδους εργασίας στο σπίτι, κάποια ενδιαφέροντα.
- Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση που έχετε εφαρμόσει περιστασιακά ή συστηματικά έχει φέρει αποτελέσματα?
- Σε πολύ λίγες περιπτώσεις.
- Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών? Δηλαδή την παροχή συμβολικών αμοιβών, όπως βαθμούς/πόντους, που μεταφράζονται σε τελική αμοιβή όπως το να κάνει ο μαθητής κάποια δραστηριότητα που επιθυμεί ή να έχει κάποιο προνόμιο?
- Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω πολύ. Όμως δε θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να έχει κάποιος μαθητής ΔΕΠ-Υ, αυτό αφορά και τους αδιάφορους μαθητές που το μόνο πρόβλημά τους είναι η απαξίωση.
- Τα συμβόλαια συμπεριφοράς? Δηλαδή τη σύναψη κάποιων συμβολαίων για την επιθυμητή συμπεριφορά που πρέπει να έχουν αυτά τα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια τους παρέχουν ενισχυτικά κάποιες αμοιβές?
- Τα γνωρίζω, δεν τα έχω εφαρμόσει.
- Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?
- Το γνωρίζω και το πράττω.
- Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποιες μικρής κλίμακας τιμωρίες που συνεπάγονται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?
- Τη γνωρίζω. Εφαρμόζεται, ίσως ασυνείδητα, μέσα στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Την τεχνική της χρήσης καρτελών αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωτική στάση και παρέμβαση σχολείου και οικογένειας?
- Όχι, δεν τη γνωρίζω.
- Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε και που πρέπει να έχει, για να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Σε προφορικό επίπεδο, ναι.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του ενισχυτικά κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του, να καθορίζει ο ίδιος τις αμοιβές του για θετικές συμπεριφορές, τις οποίες εσείς θα εγκρίνετε?

-Όχι.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Όχι.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης, οι οποίοι πολλές φορές ξεχνιούνται και δεν εφαρμόζονται από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Τη γνωρίζω και την πράττω συνεχώς.

-Διατηρείτε επαφή (λεκτική, σωματική, βλεμματική) με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι.

-Υπενθυμίζετε τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχετε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ανελλιπώς.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους κατά τη διάρκεια της διδακτέας ώρας, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Όχι.

-Χρησιμοποιείτε την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος? Όποιο πρόβλημα εάν είναι αυτό όπου εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και φαίνεται να μην οδηγεί σε λύση?

-Όχι.

-Την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Όχι.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Από την εμπειρία μου, περισσότερο αποδοτική είναι η ενίσχυση μέσω αμοιβών και τα συμβόλαια συμπεριφοράς.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Όπως ανέφερα προηγουμένως, ναι: την ενίσχυση μέσω αμοιβών, το κόστος αντίδρασης, τη διακοπή θετικών ενισχύσεων, την αυτοπαρατήρηση, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων, τη διατήρηση επαφής, την υπενθύμιση προσδοκιών, την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

-Θεωρείτε ότι αυτές οι συγκεκριμένες πρακτικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Εξαρτάται. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξαν αποτελέσματα, σε άλλες δεν υπήρξε το παραμικρό αποτέλεσμα.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια ή τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Για όσες ανέφερα ότι τις χρησιμοποιώ, θα το κάνω και στο μέλλον.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Π. ΚΛ.

-Καλημέρα!

-Καλημέρα! Μετά από τη συνεννόηση που κάναμε, είμαι εδώ για να πάρουμε μια συνέντευξη για τη διπλωματική μου εργασία, η οποία έχει σαν θέμα «ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΕΠ-Υ». Τα δεδομένα είναι καθαρά για την έρευνα, δε θα κοινοποιηθούν και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής.

Πόσα χρόνια έχετε στην εκπαίδευση?

-11.

- Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Ναι, έχω μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Η ηλικία σας?

-37.

-Τι ειδικότητα έχετε?

-Είμαι Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

-Έχετε κάποια θέση ευθύνης με την ειδικότητα που κατέχετε?

-Όχι.

-Έχετε λάβει κάποια ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας , για την οποία για συντομία θα λέμε ΔΕΠ-Υ, καθώς και για το πώς μπορούμε να τη διαχειριστούμε μέσα στην τάξη?

-Ναι. Η ενημέρωση ήρθε μέσα από το μεταπτυχιακό μου και από σεμινάρια. Η κατάρτιση βελτιώθηκε με τα χρόνια, με την εμπειρία στην εκπαίδευση.

-Πιστεύετε ότι η ενημέρωση που λάβατε καθώς και η εμπειρία σας κάνει να νιώθετε επάρκεια σε ό,τι αφορά την κατανόηση αλλά και τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Νιώθω ότι χρειάζεται διαρκώς να ενημερώνομαι και να ενημερώνω τη μνήμη μου με κάποιο τρόπο. Είναι από τις δυσκολίες μέσα στην τάξη όπου δε νιώθω επαρκής, ενώ με άλλες δυσκολίες νιώθω καλά ότι η εμπειρία μου και η γνώση μου με έχουν

βοηθήσει, όσον αφορά τη ΔΕΠ-Υ νιώθω ότι θέλω συνεχώς και εγώ μια υπενθύμιση για το τι πρέπει να κάνω!

- Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, δηλαδή ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Είναι μια διαταραχή νευροσυμπεριφορική, τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά είναι το παιδί να δυσκολεύεται να καθίσει, έχει μικρή διάρκεια προσοχής, είναι "άτσαλο", χάνει πράγματα, ξεχνάει, δεν μπορεί να μπει σε πρόγραμμα εύκολα. Το σημαντικό είναι ότι δε συγκεντρώνεται και ότι έχει υπερκινητικότητα, δεν μπορεί δηλαδή το σώμα του να ηρεμήσει και να τιθασεύσει αυτή του την ενέργεια.

-Βλέποντας έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε? Και σαν δεύτερο ερώτημα, πώς τον επηρεάζει στην απόδοσή του και τι δυσκολίες αντιμετωπίζει στο μαθησιακό/συμπεριφορικό κομμάτι?

-Αυτό που παρατηρείς συνήθως είναι ότι δεν μπορεί να καθίσει ήρεμος στην καρέκλα, θα ζητήσει συχνά να πάει τουαλέτα, να ξύσει ένα μολύβι, να κάνει κάτι δηλαδή που να του επιτρέψει να κινείται, θα μιλήσει και θα χάσει πολύ γρήγορα τη συγκέντρωσή του. Ως προς την απόδοση, είναι σαφές ότι την επηρεάζει γιατί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί. Άρα αυτό που παραδίδεις εσύ ως διδακτέο που μπορεί σε δέκα λεπτά να το τελειώνεις, ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρειαστεί ξανά και ξανά και ξανά... Εάν κάτι του τραβήξει την προσοχή, θα χάσει μεγάλο κομμάτι από αυτό που είπες άρα είναι δεδομένο ότι θα μειωθεί η απόδοσή του. Δυσκολίες αντιμετωπίζει ως προς τον έλεγχο της ημέρας του και της οργάνωσής του, δηλαδή το ότι μπορεί να ξεχνάει την τσάντα ή το τετράδιό του. Πέραν του ότι δυσκολεύεται έτσι κι αλλιώς να σταθεί, να συγκεντρωθεί, πέραν δηλαδή της δυσκολίας της νευρολογικής, δυσκολεύεται και στην καθημερινότητά του γιατί θα ξεχάσει πράγματα που θα τα βρει μπροστά του και θα τον δυσκολεύουν.

-Εάν υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε το συγκεκριμένο μαθητή/μαθήτριά?

-Ναι. Συνήθως προτιμώ να κάθεται κάπου μπροστά, προσπαθώ να κινούμαι κοντά στο χώρο του και το οπτικό του πεδίο, προσπαθώ με διάφορους τρόπους να τραβάω την προσοχή του –είτε με ένα άγγιγμα είτε με αναζήτηση βλεμματικής επαφής, κάπως να νιώθω ότι με παρακολουθεί. Σίγουρα κατακερματισμό της εργασίας, δηλαδή πολύ μικρότερες εργασίες και πολύ μικρότερους στόχους, διαλείμματα όταν αυτό είναι εφικτό και χρησιμοποιώ και την ενθάρρυνση, δηλαδή πολλούς στόχους και αμοιβές.

-Κρίνετε ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας σας ή της κατάρτισης που έχετε λάβει σε ό,τι έχει σχέση με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ?

-Σαφώς και είναι συνδυασμός και των δύο. Ίσως σε αυτή την περίπτωση η εμπειρία να σου χτίζει νέες τεχνικές με τα χρόνια, κάποια πράγματα πρέπει πάντα να τα υπενθυμίζουμε στον εαυτό μας αλλά μετά και η εμπειρία μας μάς ανοίγει νέους δρόμους.

-Αυτή η ενέργεια/δράση που αναφέρατε έχει φανεί αποτελεσματική?

-Ναι, έχει φανεί αποτελεσματική. Συμπτωματικά, πρόσφατα είδα διαφορά σε μαθητή κάνοντας αυτές τις δράσεις. Και κυρίως κάνοντάς τον να νιώθει ότι με κάποιον τρόπο αντιλαμβάνεσαι αυτό που έχει και ότι τον θέλεις μαζί σου στην τάξη και δεν τον πετάς από το μάθημα.

-Σχετικά με μια σειρά από κάποιες πρακτικές διαχείρισης, εάν γνωρίζετε την ενίσχυση μέσω αμοιβών?

-Ναι, τη γνωρίζω.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων?

-Ναι.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που στέλνονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?

-Ναι.

-Την αυτοπαρατήρηση, αυτοενίσχυση, αυτοκαθοδήγηση?

-Αυτές με το μαθητή ως δρών δεν τις γνωρίζω καλά.

-Την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι.

-Τη διατήρηση επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και των δραστηριοτήτων που τρέχουν εντός ή εκτός σχολικού προγράμματος σε μαθητές που έχουν ΔΕΠ-Υ?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες της συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή δραστηριότητας?

-Ναι.



-Την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών?

-Κάποια σινιάλα χρησιμοποιώ και εγώ, τον όρο αυτό δεν τον γνωρίζω.

-Την εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Τη χρήση εκπαιδευτικών οδηγιών και στρατηγικών αποκατάστασης, μέσω ανατροφοδότησης του προβλήματος όταν και όπου αυτό εμφανίζεται?

-Όχι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Όχι.

-Από όλες αυτές που αναφέραμε ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη, έτσι ώστε να ελέγχει διαρκώς τους μαθητές, η παροχή συχνών υπενθυμίσεων, τα συμβόλαια συμπεριφοράς, η ενίσχυση μέσω αμοιβών και η προετοιμασία.

-Και γιατί πιστεύετε σε αυτές?

-Κάποιες έχω δει ότι δουλεύουν, βάσει της εμπειρίας μου. Και νιώθω ότι είναι σημαντικό το να προλαβαίνεις, να έχεις φροντίσει να υπενθυμίσεις.

-Έχετε χρησιμοποιήσει λοιπόν κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

-Ναι, έχω χρησιμοποιήσει. Την ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς, τη διακοπή θετικών ενισχύσεων, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων, τη διατήρηση επαφής, την υπενθύμιση της προσδοκίας της συμπεριφοράς, την κυκλοφορία σε όλη την τάξη και σινιάλα.

-Πιστεύετε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές που έχετε χρησιμοποιήσει ήταν αποτελεσματικές?

-Ναι, ήταν αρκετά.

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσατε στο μέλλον? Και εάν όχι, ποια/ποιες θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσα. Θα ήθελα να μη χρησιμοποιώ ιδιαίτερα τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, γιατί δεν είμαι αυτής της φιλοσοφίας. Παρ' όλο που την έχω χρησιμοποιήσει, θα ήθελα αυτή να μη χρειάζεται επειδή δε με εκφράζει. Τις υπόλοιπες θα τις ξαναχρησιμοποιούσα.

-Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Π. Γ.

-Καλημέρα σας! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, έχω έρθει για τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο «ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΕΠ-Υ». Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για λόγους ερευνητικούς στα πλαίσια της εργασίας και για κανέναν άλλον σκοπό χωρίς τη συγκατάθεσή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-Έχω ήδη 17 χρόνια εμπειρίας.

-Είσαστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου?

-Είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Άρρεν.

-Και η ηλικία σας?

-52 ετών.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι γυμναστής.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθυντής, υποδιευθυντής, σύμβουλος, υπεύθυνος στο χώρο εργασίας?

-Έχω διατελέσει υπεύθυνος στο γραφείο φυσικής αγωγής για 10 χρόνια και τα 3 τελευταία χρόνια ως αναπληρωτής διευθυντής σε ειδικό γυμνάσιο.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Σε θεωρητικό επίπεδο όχι, αλλά έχω γενικές γνώσεις.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, θα έλεγα όχι.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Από όσο γνωρίζω, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να συγκεντρωθεί εύκολα στην τάξη και είναι υπερκινητικό.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Το πρώτο στοιχείο είναι η έλλειψη συγκέντρωσης κατά την ώρα της ανάγνωσης. Επίσης, η ελλειμματική γραφή της γλώσσας και η νευρικότητα που παρουσιάζει για να καθίσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο για αρκετή ώρα.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Πιστεύω ότι ένας τέτοιος μαθητής καλό είναι να αφήνεται ελεύθερος να ενεργεί στα πλαίσια που η τάξη δεν αποπροσανατολίζεται, να μην αντιμετωπίζεται με πίεση, να του δίνεται λίγο περισσότερο ενδιαφέρον -αυτό που εννοούμε εξατομίκευση- ο ρυθμός του να είναι πιο χαλαρός σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη, να μην υπάρχουν υψηλά κριτήρια όσον αφορά τη βαθμολογία και να του δίνεται πάντα το κίνητρο ώστε μια καλή στιγμή του να επιβραβεύεται.

-Αυτές οι ενέργειες που μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠΥ μέσα στην τάξη?

-Βιωματικά θα έλεγα, με τα χρόνια, την εμπειρία, συζητήσεις με συναδέλφους/εκπαιδευτικούς.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Πιστεύω πως ναι, αλλά όχι ολοκληρωτικά. Εξάλλου κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή. Χρειάζεται ευρύτερη προσέγγιση, τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και της οικογένειας.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών? Το να παρέχουμε δηλαδή κάποιες συμβολικές αμοιβές στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία?

-Τη γνωρίζω, την έχω εφαρμόσει αλλά δεν είναι πάντα αποδοτική σε όλες τις περιπτώσεις.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς? Δηλαδή συμβόλαια που μπορούμε να συνάψουμε με το μαθητή σχετικά με την επιθυμητή συμπεριφορά τα οποία οδηγούν στην παροχή ενισχυτικών αμοιβών?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Τη γνωρίζω.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι? Δηλαδή τα ενισχυτικά και οι αμοιβές που δίνονται από το σπίτι για θετικές συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί μέσα στην τάξη?

-Δε γνωρίζω να υπάρχει κάτι τέτοιο στην Ελλάδα.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Τη γνωρίζω. Νομίζω ότι αυτή θα ήταν μια επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική που θα είχε και τα μεγαλύτερα αποτελέσματα πάνω στη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά δυστυχώς δε γνωρίζω να ακολουθείται.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του ενισχυτικά αμοιβές για θετικές συμπεριφορές του?

-Ναι, τη γνωρίζω και τη θεωρώ πολύ θετική.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Τη γνωρίζω αλλά δεν ξέρω κατά πόσο ακολουθείται. Πιστεύω θα ήταν μια από τις επιθυμητές πρακτικές.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι. Το θέμα είναι εάν οι κανόνες τηρούνται από όλους.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι και πιστεύω πολύ ότι ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δεν πρέπει να απομονώνεται από την υπόλοιπη τάξη επειδή το επίπεδό του δεν είναι στο επίπεδο της τάξης, αλλά αντιθέτως πρέπει να συμμετέχει περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα

καθήκοντά τους, καθώς και να προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται εκφράσεις με αρνητικό χαρακτήρα (μη, δεν) και να αντικαθίστανται από άλλες με θετικό πρόσημο (πρόσεξε, διόρθωσε, καν' το καλύτερα) ή με τη γλώσσα του σώματος και σινιάλα.

-Την εξασφάλιση ότι οι ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες είναι κατανοητές από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς και το ότι τη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη τη διαχειρίζονται με ένα σύντομο και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Δεν είμαι τόσο σίγουρος για αυτό.

-Χρησιμοποιείτε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι. Νομίζω ότι η θετική ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωσή του.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών? Δηλαδή ο ένας να βρίσκει κίνητρο στον άλλον?

-Ναι. Ένας μαθητής χρησιμοποιείται ως μοντέλο για την επίδειξη του μαθήματος έτσι ώστε ο ένας να μαθαίνει από τον άλλον και όχι να εκπαιδεύει –δεν αντικαθιστά δηλαδή το δάσκαλο.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Η αλληλοδιδασκαλία, η ανατροφοδότηση και τα συμβόλαια της συμπεριφοράς όταν δε συνδέονται με την παροχή κινήτρων αλλά με τη δυνατότητα του μαθητή να πετυχαίνει τους δικούς του στόχους και όχι εκείνους που μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός, σε συνδυασμό δηλαδή με την αυτοκαθοδήγηση.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι, την ενίσχυση μέσω αμοιβών, τα συμβόλαια συμπεριφοράς, την αυτοπαρατήρηση, την αυτοενίσχυση, την αυτοκαθοδήγηση, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης... Τις περισσότερες από αυτές, είτε συνειδητά

είτε ασυνείδητα, τις έχω ακολουθήσει. Το μόνο που θεωρώ ότι δε θα ακολουθούσα ποτέ είναι η διακοπή των θετικών ενισχύσεων.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι πρακτικές που έχετε χρησιμοποιήσει ήταν αποτελεσματικές?

-Όχι πάντα. Για παράδειγμα, η ενίσχυση μέσω αμοιβών δεν είναι πάντα αποδοτική.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια ή τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Δε θα ξαναχρησιμοποιούσα την ενίσχυση μέσω αμοιβών. Θα ξαναχρησιμοποιούσα τα συμβόλαια συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την αυτοκαθοδήγηση και την αυτοενίσχυση, τις στρατηγικές αποκατάστασης μέσω ανατροφοδότησης και την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών, γιατί θεωρώ ότι ενεργοποιούν περισσότερο την εσωτερική πειθαρχία που είναι απαραίτητο σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ παρά την εξωτερική πειθαρχία που επιβάλλεται μέσω των αμοιβών ή των κινήτρων που θέτει ο εκπαιδευτικός.

-Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη διάθεση να συμμετάσχετε στη συνέντευξη!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Τ. Β.**

-Καλησπέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, είμαστε εδώ για να κάνουμε μια συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την έρευνα και δε θα γίνει καμία δημοσιοποίηση των προσωπικών σας στοιχείων χωρίς την έγκρισή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-13 χρόνια.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Ναι, έχω μεταπτυχιακό με τίτλο «Σχολική ηγεσία και διοίκηση».

-Το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Και η ηλικία σας?

-Είμαι 47 ετών.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι Φιλολόγος.

-Έχετε κάποια θέση ευθύνης, λόγω εμπειρίας ή λόγω του επιπλέον τίτλου σπουδών που έχετε λάβει?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Έχω λάβει κάποια ενημέρωση, κυρίως μετά από προσωπικό ενδιαφέρον, στα πλαίσια των εξετάσεων ως εκπαιδευτικός στα παιδαγωγικά.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Σε καμία περίπτωση δε θεωρώ ότι είμαι επαρκώς καταρτισμένη.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι υπερκινητικά και χωρίς λόγο μπορεί να σηκωθούν από τη θέση τους. Δεν μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα και να ακολουθήσουν οδηγίες.

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?



-Θεωρώ ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Δεν μπορούν να επικεντρωθούν σε ένα αντικείμενο και να ακολουθήσουν οδηγίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακολουθήσουν και τα άλλα παιδιά της τάξης καθώς και το αντικείμενο που διδάσκεται κάθε φορά.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Σαφώς και ο μαθητής αυτός χρειάζεται μια εξατομικευμένη προσέγγιση, για να μπορέσουμε να έχουμε κάποια αποτελέσματα. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να τον τοποθετήσουμε στο πρώτο θρανίο, έτσι ώστε να είναι πιο κοντά στον καθηγητή στην ώρα της διδασκαλίας και να έχουμε διασφαλίσει το γεγονός ότι δε θα χάσει την προσοχή από το μάθημα με κάτι άλλο, δε θα αποπροσανατολιστεί.

-Αυτή η ενέργεια/δράση την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας προηγούμενης εμπειρίας όσο είχατε αυτή τη δυνατότητα με παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Ανεξάρτητα από το επίπεδο, πολλά παιδιά έχουν ένα είδος ελλειμματικής προσοχής και παρουσιάζουν τέτοια συμπεριφορά, οπότε θα έλεγα ότι είναι περισσότερο αποτέλεσμα δικής μου εμπειρίας μέσα στη σχολική τάξη.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Ναι, αρκετά.

-Θα σας αναφέρω κάποιες πρακτικές διαχείρισης τις οποίες θα ήθελα να μου πείτε εάν τις γνωρίζετε. Ξεκινώντας με την ενίσχυση μέσω αμοιβών, το να παρέχουμε δηλαδή κάποιες συμβολικές αμοιβές (βαθμούς /πόντους) στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες μεταφράζονται σε μια τελική αμοιβή όπως κάτι που τους αρέσει να κάνουν, κάποια δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο που μπορεί να λάβουν αυτοί οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία.?

-Ναι.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς? Δηλαδή τα συμβόλαια που μπορούμε να συνάψουμε με το μαθητή, με στόχο την επιθυμητή συμπεριφορά και όπου στη συνέχεια θα τον οδηγήσουν σε κάποιες ενισχυτικές αμοιβές?

-Τα γνωρίζω. Επίσης εφαρμόζονται και σε άλλα παιδιά μέσα στην τάξη.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι το γνωρίζω, μιας και συσχετίζεται και με τα συμβόλαια συμπεριφοράς.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή μια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Ναι και θεωρώ ότι σχετίζεται με το κόστος αντίδρασης.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι? Δηλαδή ενισχυτικά και αμοιβές που δίνονται από το σπίτι για τα όσα κατάφερε να κατακτήσει το παιδί στην τάξη?

-Δεν τις γνωρίζω.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή να διδάσκεται ο μαθητής και να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Δεν τη γνωρίζω.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές/ενισχύσεις για τις θετικές συμπεριφορές του?

-Τη γνωρίζω αυτή την πρακτική και βλέπω ότι κάποιες φορές οι μαθητές την επιδιώκουν.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής ώστε να οδηγηθεί στο στόχο?

-Δεν τη γνωρίζω και τη θεωρώ μια δύσκολη για το μαθητή τεχνική.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες της συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή με ΔΕΠ-Υ πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση συμπεριφορών των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και την παροχή διακριτικών σχολίων για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι. Είναι μια πάγια τακτική των καθηγητών.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να ανακατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι.

-Την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Δε γνωρίζω αυτή την πρακτική.

-Τις εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης, μέσω ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Όχι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Ναι.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Θεωρώ ότι η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών μπορεί να αποφέρει αποτελέσματα, ιδιαίτερα εάν ο άλλος μαθητής είναι τακτικός και αυτό που λέμε "καλός μαθητής". Επίσης, η κυκλοφορία του εκπαιδευτικού στην τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών. Τέλος, θεωρώ ότι θα βοηθούσαν πολύ οι τεχνικές της αυτοενίσχυσης/ αυτοπαρατήρησης/ αυτοκαθοδήγησης, γιατί έτσι τον κύριο ρόλο θα τον έχει ο μαθητής.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι, έχω χρησιμοποιήσει την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών, την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη, την ενίσχυση μέσω αμοιβών, την παροχή συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης.

-Πιστεύετε ότι αυτές οι πρακτικές που αναφέρατε ήταν αποτελεσματικές?

-Ναι. Τουλάχιστον οι περισσότερες από αυτές και στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν αποτελεσματικές.

-Θα τις ξαναχρησιμοποιούσατε τις ίδιες στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Όσες έχω χρησιμοποιήσει, σαφώς και θα τις χρησιμοποιούσα ξανά. Θα επέλεγα επίσης να εισάγω ως καινούριες τις πρακτικές της αυτοενίσχυσης/ αυτοπαρατήρησης/ αυτοκαθοδήγησης, γιατί θεωρώ ότι θα ήταν αρκετά αποτελεσματικές για τον ίδιο το μαθητή.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Τ. Θ.**

-Καλημέρα! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, έχω έρθει για τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα «ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΕΠ-Υ». Οι απαντήσεις σας είναι καθαρά στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων και σε καμία άλλη διαδικασία χωρίς την έγκρισή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-13.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Εκπονώ ένα μεταπτυχιακό αυτόν τον καιρό, χρωστάω τη διπλωματική εργασία.

-Το φύλο σας?

-Άρρεν.

-Και η ηλικία σας?

-Είμαι 52 ετών.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Γεωπονία.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, με αφορμή αυτό και γενικότερα από την προϋπηρεσία σας?

-Τα τελευταία δύο χρόνια διευθύνω μια μονάδα ειδικής αγωγής.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Τα τελευταία δύο χρόνια μέσα στην τάξη, επειδή έχω μαθητή που έχει ΔΕΠ-Υ, σε συνεργασία με τους ψυχολόγους, τον κοινωνικό λειτουργό, τη σχολική νοσηλεύτρια καθώς και εγώ ο ίδιος στην πράξη γιατί κάποιες ώρες έχουμε κάποιες δραστηριότητες μαζί με το συγκεκριμένο μαθητή.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένος και ενημερωμένος σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Όχι, δε θεωρώ ότι είμαι επαρκώς καταρτισμένος. Αν και σε αυτά τα πράγματα κανείς δεν είναι ποτέ επαρκώς καταρτισμένος.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ, είναι η έλλειψη συγκέντρωσης σε κάποια εργασία ούτως ώστε να μπορέσει έστω να ολοκληρωθεί. Δηλαδή μπορεί να διασπαστεί η προσοχή του παιδιού και να ξεκινήσει μια δεύτερη εργασία, μια τρίτη, να έχει ξεχάσει την πρώτη. Επίσης μια υπερκινητικότητα, δηλαδή δύσκολο να σταθεί στον ίδιο χώρο. Τουλάχιστον έτσι είναι ο δικός μου μαθητής!

-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Επειδή αναφέρομαι σε συγκεκριμένη περίπτωση τέτοιου μαθητή, τη μόνη μου εμπειρία όσον αφορά τη ΔΕΠ-Υ, δε θα μπορέσει να ασχοληθεί με το ίδιο αντικείμενο πολλή ώρα ούτως ώστε να μάθει. Σε αυτά που τον ενδιαφέρουν θα ασχοληθεί, για παράδειγμα ο συγκεκριμένος μαθητής ασχολείται με εργασίες χειρωνακτικής φύσης - όχι όλες- ιδίως την κηπουρική και το χειρισμό δύο συγκεκριμένων μηχανημάτων. Σε θέματα ασφάλειας, μπορεί να του διαφύγει κάτι, μόνο και μόνο από τη βιασύνη του να ξεκινήσει και έτσι μπορεί να κινδυνέψει. Από την άλλη πλευρά, επειδή είναι μεγάλη η χαρά του όταν δουλεύει, δε θα το κάνει με τόση σχολαστικότητα όση θα έπρεπε.

-Θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Συνήθως αυτό που χρησιμοποιώ είναι μια αμοιβή που θα έρθει εφόσον εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά, δηλαδή εφόσον ακούσει ή κάνει αυτά που πρέπει τότε και θα δουλέψει με το συγκεκριμένο μηχάνημα που του αρέσει. Είναι καθαρά θέμα αμοιβής.

-Αυτή η ενέργεια/δράση είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας σας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή προέρχεται από κάποια ενημέρωση/κατάρτιση που έχετε λάβει σε ό,τι αφορά τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη?

-Είναι γενικές παιδαγωγικές γνώσεις που εφόσον έχουν αποτέλεσμα τις εφαρμόζω.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Εφόσον τηρείται, ναι. Άμα υποσχεθείς ψεύτικη αμοιβή που δε θα την πράξεις, εννοείται πως κάποια στιγμή δε θα είναι αποτελεσματική.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών?

-Τη γνωρίζω και αυτή εφαρμόζω.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

- Τα γνωρίζω, αλλά στο συγκεκριμένο μαθητή δεν έχουν αποτελέσματα.
- Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?
- Τη γνωρίζω, αλλά αρχίζω να διαπιστώνω ότι η τιμωρία μάλλον δε φέρνει αποτέλεσμα.
- Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?
- Ναι και εν μέρει την εφαρμόζω.
- Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?
- Γνωρίζω την ύπαρξή τους αλλά δεν τις έχω εφαρμόσει.
- Την αυτοπαρατήρηση?
- Τη γνωρίζω, αλλά κατά την άποψή μου εάν ο μαθητής μπορούσε να κάνει αυτοπαρατήρηση τότε δε θα είχε ΔΕΠΥ.
- Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του?
- Τη γνωρίζω. Πολλές φορές ο συγκεκριμένος μαθητής θα έρθει να μου πει ότι είναι πολύ καλός στην τάξη για να λάβει μια ενίσχυση επιπλέον από εμένα.
- Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?
- Τη γνωρίζω. Αυτή την πρακτική δουλεύει φέτος η ψυχολόγος, οπότε είναι πολύ νωρίς για να έχω κάποια εκτίμηση.
- Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?
- Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω, αλλά δε νομίζω ότι έχει αποτέλεσμα.
- Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων που έχουν ως άτομα ή ως ομάδες?
- Τη γνωρίζω και την εφαρμόζω. Εξάλλου τα μαθήματά μου είναι περισσότερο εργαστηριακά και project, επομένως είναι η φύση της δουλειάς τέτοια που δεν μπορεί να γίνει το αντίθετο.
- Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας? Δηλαδή να θυμίζουμε στο μαθητή τι περιμένουμε από εκείνον και τι πρέπει να κάνει?
- Συνήθως ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δεν προλαβαίνει να τα ακούσει, γιατί ήδη θέλει να ξεκινήσει τη δραστηριότητα πριν ακούσει την υπενθύμιση.

-Την κυκλοφορία του εκπαιδευτικού σε όλη την τάξη για την παρακολούθηση των συμπεριφορών των μαθητών και του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, καθώς και για την παροχή διακριτικών σχολίων για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Τη γνωρίζω. Εκ των πραγμάτων, θα αναγκαστεί ο εκπαιδευτικός να κυκλοφορήσει γιατί ο μαθητής θα σηκωθεί από τη θέση του και θα κινείται μέσα στην τάξη.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων για την ανακατεύθυνση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ?

-Τη γνωρίζω. Έχει τύχει κάποιες φορές ο μαθητής να με κοιτάζει όταν νιώθει ότι παραβαίνει κάτι και από το βλέμμα μου να καταλαβαίνει και έτσι να αποτρέπεται κάποια συμπεριφορά.

-Τις εκπαιδευτικές οδηγίες και στρατηγικές αποκατάστασης μέσω ανατροφοδότησης του προβλήματος?

-Ναι.

-Την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών? Δηλαδή ένας μαθητής με τη συμπεριφορά του ή με τη στάση του γενικότερα να διδάξει τον άλλον?

-Τη γνωρίζω και πιστεύω ότι λειτουργεί από μόνη της. Υπάρχει μια σειρά των μαθητών που πρέπει να κάνουν κάτι, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ θέλει οπωσδήποτε να ξαναέρθει η σειρά του επειδή του αρέσει αυτό που κάνει, και βλέποντας ότι καθυστερεί η σειρά του θα βοηθήσει τον άλλον μαθητή να τελειώσει πιο γρήγορα.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Αυτή της αμοιβής. Ο συγκεκριμένος μαθητής, προκειμένου να χρησιμοποιήσει αυτά τα μηχανήματα που του αρέσουν, θα εκδηλώσει μια συμπεριφορά που είναι τελείως άγνωστη για τον ίδιο, μόνο και μόνο για να πετύχει αυτό το πράγμα.

-Έχετε δηλαδή χρησιμοποιήσει την ενίσχυση αμοιβών στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

-Ναι.

-Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη πρακτική ήταν αποτελεσματική?

-Ναι, έχω δει αποτελέσματα.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια στο μέλλον?

-Ναι. Μπορώ να τη συνδυάσω και με άλλες, η τιμωρία να μπορεί να είναι η διακοπή της αμοιβής.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Τ.Ει.**

-Γεια σας! Όπως έχουμε συνεννοηθεί, θα διενεργήσουμε τη συνέντευξη στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα «ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΕΠ-Υ». Οι απαντήσεις σας είναι καθαρά στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων και σε καμία άλλη διαδικασία χωρίς την έγκρισή σας. Ας ξεκινήσουμε...

Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση?

-15 χρόνια.

-Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο?

-Ναι, μεταπτυχιακό.

-Ποιο είναι το φύλο σας?

-Γυναίκα.

-Και η ηλικία σας?

-42 ετών.

-Ποια είναι η ειδικότητά σας?

-Είμαι καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας.

-Μήπως έχετε κάποια θέση ευθύνης, διευθύντρια, υποδιευθύντρια, σύμβουλος, υπεύθυνη στο χώρο εργασίας?

-Όχι.

-Έχετε λάβει ενημέρωση ή κατάρτιση σχετικά με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και για τη διαχείρισή της μέσα στην τάξη?

-Ναι, στα πλαίσια επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων μέσα στη σχολική τάξη.

-Θεωρείτε ότι είστε επαρκώς καταρτισμένη και ενημερωμένη σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ και τη διαχείριση αυτής μέσα στην τάξη?

-Δε θεωρώ πως είμαι επαρκώς καταρτισμένη, απλά γνωρίζω τα γενικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ.

-Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας η ΔΕΠ-Υ, ποια είναι δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει?

-Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της θα έλεγα ότι είναι η αδυναμία συγκέντρωσης για πολλή ώρα, η έλλειψη οργάνωσης στο μάθημα, καθώς και η υπερκινητικότητα.



-Ποια είναι τα πρώτα πράγματα που παρατηρείτε σε έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ? Και πώς επηρεάζει την απόδοσή του, τι είδους δυσκολίες δηλαδή αντιμετωπίζει ο μαθητής ο οποίος έχει ΔΕΠ-Υ?

-Λόγω της διάσπασης της προσοχής, ο μαθητής δυσκολεύεται περισσότερο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος και να συμμετάσχει σε εργασίες, με αποτέλεσμα να χάνει το κίνητρό του για μάθηση. Οι δυσκολίες αφορούν στο συντονισμό με την υπόλοιπη τάξη, για παράδειγμα δεν ξέρει σε ποια σελίδα βρισκόμαστε, ξεχνάει το τετράδιό του, δεν καταλαβαίνει την άσκηση.

-Εάν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα χρησιμοποιήσετε κάποια συγκεκριμένη ενέργεια/δράση για να διαχειριστείτε αυτόν το μαθητή?

-Ναι, προσεγγίζω εξατομικευμένα το συγκεκριμένο μαθητή. Δηλαδή δίνω αναλυτικές εξηγήσεις όπου χρειάζεται, προσαρμόζω τις απαιτήσεις ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, δίνω συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες, καθώς και προσπαθώ να εναλλάσσω τις δραστηριότητες στο μάθημα έτσι ώστε να μη γίνεται μονότονο.

-Αυτή η ενέργεια/δράση την οποία μου αναφέρατε, είναι αποτέλεσμα δικής σας εμπειρίας στη διδασκαλία παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή είναι αποτέλεσμα από γνώσεις που έχετε λάβει από ενημέρωση/κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών αυτών μέσα στην τάξη?

-Είναι αποτέλεσμα προσωπικής μου εμπειρίας.

-Θεωρείτε ότι αυτή η ενέργεια/δράση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική?

-Σε κάποιες περιπτώσεις ναι, ενώ σε άλλες όχι. Αυτό θεωρώ ότι εξαρτάται από τη συγκέντρωση του μαθητή, την κούραση και τη διάθεσή του, καθώς και από εξωτερικούς παράγοντες - όπως για παράδειγμα τη φασαρία στην τάξη.

-Γνωρίζετε κάποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές διαχείρισης? Την ενίσχυση μέσω αμοιβών, δηλαδή την παροχή συμβολικών αμοιβών που μεταφράζονται σε τελική αμοιβή, όπως μια προτιμώμενη δραστηριότητα ή κάποιο προνόμιο?

-Τη γνωρίζω.

-Τα συμβόλαια συμπεριφοράς?

-Ναι.

-Το κόστος αντίδρασης? Δηλαδή την παροχή αμοιβών για θετικές συμπεριφορές, τιμωριών για αρνητικές συμπεριφορές?

-Ναι.

-Τη διακοπή των θετικών ενισχύσεων, δηλαδή κάποια μορφή ήπιας τιμωρίας που συνεπάγεται τον περιορισμό της πρόσβασης του παιδιού στη θετική ενίσχυση?

-Ναι.

-Τις καρτέλες αξιολόγησης που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι?

-Δεν τη γνωρίζω αυτή την τεχνική.

-Την αυτοπαρατήρηση? Δηλαδή το να διδάσκεται ο μαθητής να καταγράφει ποια είναι η συμπεριφορά που επιθυμούμε, ώστε να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό?

-Ναι.

-Την αυτοενίσχυση? Δηλαδή να παρέχει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του κάποιες αμοιβές για τις θετικές συμπεριφορές του?

-Ναι.

-Την αυτοκαθοδήγηση? Δηλαδή το να μαθαίνει να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο μαθητής?

-Ναι.

-Την παροχή των συχνών υπενθυμίσεων των κανόνων της τάξης?

-Ναι.

-Τη διατήρηση της επαφής με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων που έχουν ως άτομα ή ως ομάδες?

-Ναι.

-Την υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς που έχουμε από το μαθητή πριν από την έναρξη ενός νέου μαθήματος ή μιας νέας δραστηριότητας?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την κυκλοφορία σε όλη την τάξη για να παρακολουθείτε συμπεριφορές των μαθητών και του κατά πόσο ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και προβαίνετε σε κάποια διακριτικά σχόλια για την πορεία αυτών των εργασιών?

-Ναι.

-Τη χρήση μη λεκτικών ουρών προτεραιότητας και σινιάλων ώστε να κατευθύνονται οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι.

-Χρησιμοποιείτε την εξασφάλιση ότι αυτά που έχουν ως ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι κατανοητές, καθώς και το ότι μεταβαίνουν από τη μια δραστηριότητα στην άλλη διαχειριζόμενοι με ένα σύντομο πάντα και καλά οργανωμένο τρόπο?

-Ναι.

-Γνωρίζετε την τεχνική του να δίνετε οδηγίες εκπαιδευτικές και στρατηγικές για την αποκατάσταση, μέσω μιας ανατροφοδότησης του προβλήματος? Όποιο πρόβλημα εάν είναι αυτό όπου εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

-Όχι.

-Γνωρίζετε την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών?

-Ναι.

-Από όλες αυτές τις οποίες αναφέραμε, ποια ή ποιες πιστεύετε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική/ές για τη διαχείριση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη και γιατί?

-Η συνεχής διατήρηση της επαφής με τους μαθητές αυτούς στη διάρκεια του μαθήματος και η υπενθύμιση για τις προσδοκίες συμπεριφοράς πριν από την έναρξη μιας δραστηριότητας. Επίσης, οι ρουτίνες στο μάθημα. Πιστεύω ότι έτσι ο μαθητής θα ξέρει τι πρέπει να κάνει για να ανταποκριθεί στο μάθημα.

-Έχετε χρησιμοποιήσει κάποια/κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές στην τάξη για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ?

-Ναι, έχω χρησιμοποιήσει την κυκλοφορία στην τάξη για την παρακολούθηση του ποσοστού ολοκλήρωσης των καθηκόντων και για την παροχή διακριτικών σχολίων.

-Πιστεύετε ότι αυτή η στρατηγική που αναφέρατε ήταν αποτελεσματική?

-Πιστεύω ότι είναι αποτελεσματική, ωστόσο είναι αναγκαίες οι συχνές υπενθυμίσεις.

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσατε την ίδια στο μέλλον? Αν όχι, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πρακτικές θα επιλέγατε και για ποιο λόγο?

-Θα την ξαναχρησιμοποιούσα, όπως επίσης θα δοκίμαζα και άλλες πρακτικές πιο συστηματικά: τη διατήρηση επαφής με τους μαθητές, την υπενθύμιση για τις προσδοκίες πριν από την έναρξη μιας νέας δραστηριότητας, τις ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές ρουτίνες, τις τεχνικές αυτοπαρατήρησης – αυτοενίσχυσης - αυτοκαθοδήγησης, έτσι ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί μακροπρόθεσμα και να αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα για τη μαθησιακή διαδικασία.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.