



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Φλώρινα 2024

Μελέτη των ρόλων που διαδραματίζουν η
κατάλληλη δόμηση της σχολικής
τάξης και ο κατευθυντικός ρόλος του
εκπαιδευτικού, στην υποστήριξη
μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής
Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα:
Μία μελέτη περίπτωσης σε σχολείο της
Φλώρινας.

Πτυχιακή εργασία της φοιτήτριας:
Νατσώλη Ευαγγελίας
ΑΜ: 5133

Α΄ Επόπτης- Επιβλέπων καθηγητής: Μαυροπαλιάς Τρύφων
Β΄ Βαθμολογήτρια: Ανδρεοπούλου Αθανασία

Φύλλο εξέτασης

1. Επόπτης:

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός:

Η συγγραφέας Νατσώλη Ευαγγελία του Ιωάννη (ΑΕΜ 5133) βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Λέξεις κλειδιά:.....	4
Abstract	5
Keywords:	5
Εισαγωγή.....	6
Α΄ Θεωρητικό μέρος.....	7
Κεφάλαιο 1: ΔΕΠ-Υ	7
1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	7
1.2 Ορίζοντας την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).....	10
1.3 Αίτια πρόκλησης της διαταραχής	11
1.4 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.....	16
1.5 Διαγνωστικά κριτήρια	17
1.6 Η ΔΕΠ-Υ στα στάδια ανάπτυξης του ατόμου	21
1.7 Τύποι και μορφές	24
1.8 Συμπτωματολογία	24
1.9 Επιδημιολογία.....	28
1.10 Συννοσηρότητα.....	28
Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτικά ζητήματα.....	29
2.1 Ο κατευθυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	29
2.2 Δόμηση της σχολικής τάξης	36
Β΄ Ερευνητικό μέρος	39
Αναγκαιότητα μελέτης- σκοπιμότητα.....	39
Ερευνητικές υποθέσεις.....	39
Μεθοδολογία	40

Ερευνητικά εργαλεία.....	41
Συμμετέχοντες	41
Σχέδιο και πορεία έρευνας	42
Δείγμα/ Πρώτη φάση- Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠΥ.....	42
Οικογενειακό ιστορικό.....	42
Το προφίλ του παιδιού	43
Δεύτερη φάση- Τομείς που μειονεκτεί το παιδί	46
Τρίτη φάση- Σχεδιασμός παρεμβατικού προγράμματος.....	46
Τέταρτη φάση - εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.....	47
Διδακτική παρέμβαση 1 ^η	47
Διδακτική παρέμβαση 2 ^η	48
Διδακτική παρέμβαση 3 ^η	49
Διδακτική παρέμβαση 4 ^η	50
Διδακτική παρέμβαση 5 ^η	51
Διδακτική παρέμβαση 6 ^η	52
Πέμπτη φάση- Αποτελέσματα/ Συζήτηση	54
Περιορισμοί έρευνας.....	57
Βιβλιογραφία	58
Ελληνική	58
Ξενόγλωσση	60
Μεταφρασμένες.....	66
Ηλεκτρονικές πηγές	66
Παράρτημα.....	67

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, γνωστή ως ΔΕΠ/Υ, έχει απασχολήσει παγκοσμίως, το τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εδώ και πολλές δεκαετίες. Η συγκεκριμένη διαταραχή εκδηλώνεται εν μέρει, ήδη από την βρεφική ηλικία, ενώ η διάγνωσή της γίνεται πριν από την ηλικία των επτά ετών του παιδιού. Για να γίνει η διάγνωση, τα συμπτώματα θα πρέπει να διαρκούν για τουλάχιστον έξι συνεχόμενους μήνες και να παρουσιάζονται οπωσδήποτε σε δύο διαφορετικά πλαίσια του παιδιού (π.χ σχολείο – οικογένεια). Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ χαρακτηρίζεται από την ορθή δόμηση της σχολικής αίθουσας και από τον κατευθυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει και υποστηρίζει συνεχώς τον μαθητή με ΔΕΠ/Υ, σε όλους τους τομείς μάθησης του. Η παρούσα εργασία καταγράφει το προφίλ ενός οχτάχρονου μαθητή με ΔΕΠ/Υ, ο οποίος φοιτά στην δευτέρα δημοτικού. Γίνεται μια σειρά έξι παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως βασικό σκοπό την άμβλυνση των πρωτογενών συμπτωμάτων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ. Τέλος, καταγράφονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης, οι περιορισμοί της έρευνας και η συζήτηση.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας, εκπαιδευτικός, δόμηση σχολικής τάξης

Abstract

Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity, known as ADHD, has preoccupied the field of special education and education worldwide for many decades. This specific disorder manifests itself in parts, as early as infancy, while its diagnosis is made before the child is seven years old. To make the diagnosis, the symptoms must last for at least six consecutive months and must be presented in two different contexts of the child (e.g. school - family). The educational treatment of ADHD is characterized by the correct structure of the classroom and by the directive role of the teacher. The teacher continuously directs and supports the student with ADHD, in all areas of his learning. This paper documents the profile of an eight-year-old student with ADHD, who attends the second grade. A series of six interventions is carried out, the main purpose of which is to alleviate the primary symptoms that the student lags due to ADHD. Finally, the results of the intervention, the limitations of the research and the discussion are recorded.

Keywords: Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity, teacher, classroom structuring.

Εισαγωγή

Εδώ και περίπου μισό αιώνα, η ΔΕΠ/Υ απασχολεί σημαντικά, ειδικούς παιδαγωγούς και επιστήμονες του κλάδου της ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Η έντονη ενασχόληση, πηγάζει αφενός από την ραγδαία αύξηση της ΔΕΠ/Υ στα παιδιά και αφετέρου την υψηλή συννοσηρότητα της με άλλες διαταραχές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2019).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα καθίσταται μια από συνηθέστερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία ακολουθεί το άτομο σε ένα βαθμό και κατά την ενήλική ζωή του (Παπαναστασίου, 2019). Η Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και Σχετικών Προβλημάτων Υγείας, γνωστή ως ICD-10, χαρακτηρίζει την ΔΕΠ/Υ ως ακατάλληλη απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα συγκριτικά με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Καταγράφονται συμπτώματα ύπαρξης της διαταραχής ήδη από την βρεφική ηλικία. Φανερόνται όμως αδιαμφισβήτητα κατά την νηπιακή και κυρίως την παιδική ηλικία, όπου γίνεται και η διάγνωση της διαταραχής. Πριν τα επτά έτη δηλαδή, και με συχνότητα εκδήλωσης τουλάχιστον έξι συνεχόμενων μηνών (APA, 2013). Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο εστιάζεται και η παρούσα έρευνα. Καταγράφεται το προφίλ ενός οχτάχρονου μαθητή με ΔΕΠ/Υ και συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες. Βασικός σκοπός είναι η εφαρμογή μιας σειράς παρεμβάσεων που στοχεύουν στην άμβλυνση των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ. Της απροσεξίας, της μειωμένης δηλαδή διατήρησης της προσοχής και της φτωχής μνήμης. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του κοινωνικο-συναισθηματικού κόσμου του μαθητή και στην ικανότητά του να εκτελεί οδηγίες που δίνονται προφορικά. Ως περιορισμός έρευνας θεωρείται η απουσία παρεμβάσεων σχετικές με την καταστολή της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας, το μικρό δείγμα (ένας μαθητής), καθώς και ο μικρός αριθμός των παρεμβάσεων. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά έξι διδακτικές παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων έδειξαν αφενός ότι ο μαθητής δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει στο έπακρο σε όλες τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων. Αφετέρου, η λειτουργικότητά του δεν παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Α΄ Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: ΔΕΠ-Υ

1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η ύπαρξη αποσπασματικών αναφορών υπερκινητικών παιδιών ή παιδιών με διάσπαση προσοχής εντοπίζονται σε πολλά σημεία του παρελθόντος. Βέβαια, η συστηματική μελέτη της ΔΕΠ-Υ στον επιστημονικό χώρο ξεκίνησε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο όπου και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα (Μαυροπαλιάς 2004).

Η παλαιότερη αναφορά που έχει καταγραφεί, είναι αυτή του του Γαληνού. Ο Γαληνός, σπουδαίος ιατρός της αρχαιότητας, προτείνει ως θεραπεία για τα υπερκινητικά παιδιά την κατανάλωση Οπίου (Goodman & Gilman, 2005). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ένας χαρακτήρας στο θεατρικό έργο του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, με τίτλο *Βασιλιάς Ερρίκος ο Όγδοος*. Ο Σαίξπηρ έχει «πλάσει» έναν από τους χαρακτήρες του έργου, ως προσβεβλημένο από αρρώστια της προσοχής (Barkley, 1996).

Περίπου δύο αιώνες αργότερα, περί το 1840, γίνεται η συγγραφή του ποιήματος με τίτλο *Fidgety Phil* (μετάφραση ο Ανήσυχος Φίλιππος). Το ποίημα γράφτηκε από τον Γερμανό ιατρό Heinrich Hoffman και συμπεριλήφθηκε σε ένα παιδικό βιβλίο. Στο βιβλίο περιέχονται και άλλα βιβλία, του ίδιου συγγραφέα, που στόχο έχουν να διδάξουν στα μικρά παιδιά ορθές συμπεριφορές (Hoffman, 1999). Πρωταγωνιστής του παραπάνω ποιήματος είναι ο Phil, ένα παιδί που παρουσιάζει σύμφωνα με πολλούς μελετητές χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ (Thome & Jacobs, 2004). Ο Phil είναι ένα ανήσυχο-υπερκινητικό παιδί που δεν μπορεί να κάτσει ούτε για μια στιγμή ακίνητο στο οικογενειακό τραπέζι. Η συμπεριφορά του προκαλεί οργή στους γονείς του που κάθονται και αυτοί στο οικογενειακό τραπέζι. Ο Phil, δεν φαίνεται να συμμορφώνεται παρά τις έντονες παρατηρήσεις του πατέρα του, με αποτέλεσμα να ρίξει στο πάτωμα όλα τα φαγητά του τραπέζιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα του ποιήματος:

«Για να δούμε αν ο Φίλιππος μπορεί

Σαν μικρούλης κύριος να φερθεί
Για να δω αν θα μπορέσει
Ήσυχος να κάτσει στο τραπέζι»
Τα λόγια αυτά, με τόνο σοβαρό,
Είπε ο πατέρας στον γιο
Κι η μητέρα του με αυστηρότητα κοιτούσε
Τον Φίλιππο που τόσο ατακτούσε.
Μα ο Φίλιππος δεκάρα δεν δίνει
Για του πατέρα του την καλοσύνη
Στριφογυρίζει
Και χαχανίζει,
Κι ύστερα, φανταστείτε,
Μια μπροστά και μια πίσω
Στην καρέκλα αιωρείται
Σαν αλογάκι κουνιστό
«Φίλιππε τώρα θα εκνευριστώ!»

Προέλευση αποσπάσματος: Πανεπιστήμιο Virginia Commonwealth,
http://www.fln.vcu.edu/struwwel/philipp_e.html.

Στις αρχές του επόμενου αιώνα, γίνονται τα πρώτα βήματα της επιστημονικής προσέγγισης της ΔΕΠ-Υ. Πρωτεργάτης, υπήρξε ο βρετανός παιδίατρος George Still. Το 1912 ο Still δημοσιεύει ένα άρθρο με τίτλο «Ορισμένες Νοσηρές Ψυχικές Καταστάσεις στα παιδιά». Εκεί αναφέρεται σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα έλλειψης προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Ο George Still υποστηρίζει ότι βάση όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι πιθανόν ο εγκεφαλικός

τραυματισμός (Still, 1902). Τον ισχυρισμό του Still έρχεται να ενισχύσει το ξέσπασμα μιας μολυσματικής εγκεφαλίτιδας κατά τα έτη 1917-1918. Πρόκειται για μια φοβερή επιδημία που εξαπλώθηκε στην Βόρεια Ευρώπη και τα παιδιά που επλήγησαν εμφάνισαν συμπτώματα της ΔΕΠΥ (Μαυροπαλιάς, 2004).

Οι συστηματικές έρευνες για την επιστημονική κατανόηση της ΔΕΠ-Υ διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο κυρίως μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Έτσι, την δεκαετία του 1960 γίνονται έρευνες που μελετούν κατά βάση την υπερκινητικότητα, ενώ την επόμενη δεκαετία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο πεδίο της παρορμητικότητας και της διάσπασης προσοχής (Deutsch & Chowdhuri, 2019) Έρευνες με σκοπό την πλησιέστερη κατανόηση του υπερκινητικού συνδρόμου συνεχίζονται μέχρι και σήμερα.

1.2 Ορίζοντας την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται από την βρεφική ηλικία επηρεάζοντας το 5-7% των παιδιών (Barkely, 2006). Ο ακριβής ιατρικός όρος είναι ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας). Βέβαια, πολλοί είναι αυτοί που χρησιμοποιούν τον όρο ΔΕΠ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής) δηλώνοντας έτσι την ύπαρξη μόνο διάσπασης προσοχής και όχι και υπερκινητικότητας (Fowler, 2004). Παρόλα αυτά ενδείκνυται να χρησιμοποιείται ο ακριβής ιατρικός όρος (ΔΕΠ-Υ), ο οποίος υποδηλώνει ότι το παιδί μπορεί να έχει είτε διάσπαση προσοχής, είτε υπερκινητικότητα, είτε και των συνδυασμό αυτών των δύο.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την ΔΕΠ-Υ, ή αλλιώς ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), όπως αναφέρεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Δεν υπάρχει όμως, ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την διαταραχή. Ενδεικτικά, ένας από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι ο εξής:

Το σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής (ADHD), είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται από μια γενικευμένη μορφή υπερδραστηριότητας και προκαλεί μεγάλες δυσκολίες στο παιδί και στο περιβάλλον του. Αυτές είναι απόρροια των δευτερογενών συμπτωμάτων της διαταραχής, που είναι η έντονη διάσπαση της προσοχής και η παρορμητικότητα. Όταν συνυπάρχει το σύνδρομο ADHD με σοβαρή νοητική καθυστέρηση, συχνά εμφανίζεται το σύμπτωμα της «Σοβαρής Προκλητικής Συμπεριφοράς», όπου η συμπεριφορά του παιδιού, θέτει σε κίνδυνο την σωματική του ακεραιότητα ή των γύρω του (Μαυροπαλιάς, 2004 σ. 157-158).

1.3 Αίτια πρόκλησης της διαταραχής

Σύμφωνα με τον Heward (2009), και πολλούς ακόμη επιστήμονες, η αιτιολογία πρόκλησης της ΔΕΠ-Υ παραμένει μέχρι και σήμερα μη εξακριβωμένη. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί με σκοπό να αιτιολογήσουν από τι τελικά προκαλείται η διαταραχή. Κάποιες αναφέρονται σε οργανικούς παράγοντες, άλλες σε περιβαλλοντικούς, ενώ ακόμη υπάρχουν θεωρίες που παραπέμπουν σε συνδυασμό περιβαλλοντικών και βιολογικών παραγόντων. Παρόλα αυτά, σε παγκόσμιο επίπεδο δεν υπάρχει γενική συμφωνία όσον αναφορά την ακριβή αιτιολογία του συνδρόμου (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Τα ακριβή αίτια πρόκλησης της διαταραχής, δεν έχουν διευκρινιστεί με απόλυτη βεβαιότητα. Το σίγουρο είναι όμως, ότι η ΔΕΠ-Υ δεν οφείλεται σε μια μόνο αιτία. Έτσι, γίνεται αναφορά σε αίτια πρόκλησης της διαταραχής- όχι σε μια και μοναδική αιτία.

Οι έρευνες για την αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ έχουν αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Δυστυχώς όμως, δεν έχουν προκύψει πλήρως τεκμηριωμένα συμπεράσματα που να προβάλλουν με βεβαιότητα τα ακριβή αίτια που προκαλούν την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (Νικολαΐδου, 2019). Παρόλα αυτά, έχουν προβληθεί πολλοί παράγοντες και πολλές θεωρίες, που αναφέρονται στα πιθανά αίτια πρόκλησης της ΔΕΠ-Υ, τα οποία έχει ενστερνιστεί ο επιστημονικός κόσμος. Οι διάφορες θεωρίες έχουν αποτελέσει ισχυρό έναυσμα για την πραγματοποίηση πολλαπλών ερευνών που προσπαθούν να διερευνήσουν τα αίτια του συνδρόμου. Σύμφωνα με τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, εκτιμάται ότι η ΔΕΠ-Υ, είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων. Πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες (Barkley, 2005).

Οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες αναφέρονται στην κληρονομικότητα, τη μορφολογία, τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Εκτός από αυτούς τους παράγοντες υπάρχουν και οι περιβαλλοντικοί, καθώς και ο συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Νικολαΐδου, 2019).

Γενετικοί- Νευρολογικοί (Βιολογικοί) Παράγοντες

Οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την παθογένεση της ΔΕΠ-Υ. Αρχικά, υψηλά ποσοστά μεταξύ των μελών μιας οικογένειας φαίνεται να εμφανίζουν συμπτώματα της συγκεκριμένης διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες αποκαλύπτουν ότι το ποσοστό των μελών που προέρχονται από την ίδια οικογένεια και εμφανίζει ΔΕΠ-Υ αγγίζει το 31,5 % (Biederman, 2000). Επιπρόσθετα, δύο γονείς που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ υπάρχει περίπτωση να κληροδοτήσουν το σύνδρομο στα παιδιά τους σε ποσοστό 80%. Επίσης, τα αδέρφια που έχουν αμφότερα ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν παρόμοια συμπτώματα, ενώ οι γονείς τους ισχυρίζονται ότι παρουσίαζαν και οι ίδιοι παρόμοιες συμπεριφορές όταν βρίσκονταν και αυτοί στην ηλικία των παιδιών τους (Wender, 2000).

Σύμφωνα με τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012) ο πιο άμεσος τρόπος για την μελέτη της επίδρασης του παράγοντα της κληρονομικότητας για την εμφάνιση του υπερκινητικού συνδρόμου είναι η μελέτη των διδύμων. Η γενετική επίδραση για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ είναι υψηλότερη μεταξύ των μονοζυγωτικών διδύμων, συγκριτικά με τους διζυγωτικούς διδύμους. Ο λόγος που η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται συχνότερα στους μονοζυγωτικούς διδύμους είναι ότι αυτοί μοιράζονται το 100% των γονιδίων τους, σε αντίθεση με τους διζυγωτικούς που μοιράζονται το 50% των γονιδίων τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Τέλος, ο Faraone και οι συνεργάτες του (2005) σε έρευνες μεταξύ 20 διδύμων έδειξαν ότι ο μέσος όρος της προβλεπόμενης κληρονομικότητας του συνδρόμου ΔΕΠ-Υ αγγίζει το 70%. Έτσι, φαίνεται ότι η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο δημοφιλής κληρονομικές διαταραχές. Βέβαια, δεν έχει βρεθεί ακόμα ποιο γονίδιο διαδραματίζει τον καταλυτικό παράγοντα για την μεταβίβαση και κληροδότηση της διαταραχής από γενιά σε γενιά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν διαφορές στην μορφολογία του εγκεφάλου τους, συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς το υπερκινητικό σύνδρομο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο έχουν φυσιολογικούς κροταφικούς λοβούς, αλλά οι μετωπιαίοι λοβοί τους αποκλίνουν από το φυσιολογικό (Μαυροπαλιάς, 2004). Υποστηρίζεται ότι η υπερκινητικότητα σχετίζεται με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον μετωπιαίο λοβό (Barkley, 2005).

Αναλυτικότερα, κύρια αιτία της διαταραχής, σύμφωνα με νεότερες έρευνες της νευροψυχολογίας, αποτελεί η δυσλειτουργία των νευροδιαβιβαστών. Οι νευροδιαβιβαστές, είναι τα χημικά μόρια που μεταδίδουν τις πληροφορίες και τα μηνύματα μεταξύ των εγκεφαλικών νευρικών κυττάρων βοηθώντας στην επεξεργασία των πληροφοριών και την επικοινωνία μεταξύ των νευρώνων (Νικολαΐδου, 2019). Η δυσλειτουργικότητα των νευροδιαβιβαστών, λόγω της έλλειψης ντοπαμίνης, επιβραδύνει την μεταφορά και επεξεργασία των πληροφοριών από το ένα εγκεφαλικό ημισφαίριο στο άλλο. Το αντίκρισμα αυτής της δυσλειτουργίας στα παιδιά με σύνδρομο ΔΕΠ-Υ είναι ότι ενεργούν πριν να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους (Attwood, 2001). Ενεργούν δηλαδή με παρορμητικό και υπερκινητικό προφίλ.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ φαίνεται να είναι αποτέλεσμα όχι μόνο βιολογικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου χωρίζονται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες. Τους προγεννητικούς, τους περιγεννητικούς και τους μεταγεννητικούς.

Προγεννητικοί

Αφορούν τις συνθήκες της μητέρας κατά την περίοδο της κύησης, που επηρεάζουν άμεσα το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, έχει αναδυθεί μέσα από την προοπτική μελέτη του Linnert (2006) ότι οι μητέρες που καπνίζουν κατά την εγκυμοσύνη έχουν 8 φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν τα παιδιά που κυοφορούν το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ συγκριτικά με τις μη-καπνίστριες μητέρες. Επιπρόσθετα, ο Nigg (2006) αναφέρει ότι το 7% των παιδιών που εκδηλώνουν ΔΕΠ-Υ οφείλεται στο κάπνισμα κατά την διάρκεια της κύησης.

Ένας ακόμη προγεννητικός παράγοντας που συμβάλει στην παθογέννηση της ΔΕΠ-Υ είναι η κατανάλωση αλκοόλ. Η κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών προκαλεί συμπτώματα υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας αλλά και διαταραχής της προσοχής (Mick, 2002). Όχι μόνο η κατανάλωση αλκοόλ αυτή καθ' αυτή προκαλεί την εμφάνιση του συνδρόμου, αλλά και η ποσότητα κατανάλωσης. Έχει

βρεθεί ότι το 10,5% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει εκτεθεί σε μεγάλες ποσότητες αλκοόλ κατά την κύηση, ενώ το 7% των παιδιών είχε εκτεθεί σε μικρές ποσότητες αλκοόλ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας, - ίσως ο σημαντικότερος από τους προγεννητικούς παράγοντες που προκαλούν την ΔΕΠ-Υ - είναι η ψυχοπαθολογία της μητέρας κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης. Η άσχημη ψυχολογική κατάσταση της μητέρας σε συνδυασμό με το αυξανόμενο άγχος αποτελούν ισχυρούς παράγοντες για την εμφάνιση της διαταραχής στο κυοφορούμενο έμβρυο (O' Connor et al., 2003). Βέβαια, δεν είναι πανάκεια ότι οι μητέρες με άσχημη ψυχολογική κατάσταση με ή χωρίς άγχος θα γεννήσουν παιδιά που θα εμφανίζουν το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ.

Περιγεννητικοί

Έχει σημειωθεί ότι το χαμηλό βάρος γέννησης και ο πρόωρος τοκετός αποτελούν παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ . Σύμφωνα με τον Linnet (2006) η προωρότητα αποτελεί έναν επικίνδυνο περιβαλλοντικό παράγοντα για να εμφανιστεί το σύνδρομο. Όσον αφορά το χαμηλό βάρος γέννησης, έχει βρεθεί ότι περίπου το 12-14% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλό βάρος γέννησης (Hoyert et al., 2006).

Μεταγεννητικοί

Βασικό μεταγεννητικό παράγοντα, αποτελεί η ανατροφή του παιδιού σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον (στα πλαίσια της οικογένειας ή και του σχολείου). Δεν σημαίνει όμως ότι, όταν ένα παιδί μεγαλώνει μέσα σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον θα εμφανίσει οπωσδήποτε ΔΕΠ-Υ. Παρακάτω παρατίθεται διάφορες δυσλειτουργικές καταστάσεις που μπορεί να βιώσει ένα παιδί (Μαυροπαλιάς, 2004):

- Όταν οι γονείς του πάρουν διαζύγιο
- Βλέπει συνεχώς τους γονείς του να μαλώνουν
- Σπάνια περνάει χρόνο με τους γονείς του, γιατί αυτοί διαρκώς απουσιάζουν από το σπίτι

- Οι γονείς διαπαιδαγωγούν το παιδί με διαφορετικό τρόπο ο ένας από τον άλλο
- Ζει σε ένα στενό διαμέρισμα και δεν έχει χώρο να παίζει και να εκφραστεί ελεύθερα
- Αλλάζει συνεχώς μόνιμη κατοικία
- Ζει σε θορυβώδη περιοχή

1.4 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

Πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ οφείλονται τουλάχιστον σε ένα από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, που αποτελούν και τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής:

- την απροσεξία
- την υπερκινητικότητα
- την παρορμητικότητα (APA, 2013)

Η απροσεξία παραπέμπει στην αδυναμία του ατόμου να προσέξει κάτι ή να συγκεντρωθεί. Ως υπερκινητικότητα ορίζεται η μειωμένη ικανότητα του ατόμου να καθίσει ακίνητο ή να συγκεντρωθεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ενώ η παρορμητικότητα παραπέμπεται στην μειωμένη ικανότητα του ατόμου να ελέγξει την συμπεριφορά του (Deutsch & Chowdhuri, 2019). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά εξετάζονται εκτενέστερα στην συνέχεια, στο κεφάλαιο με τους τύπους και τις μορφές της ΔΕΠ-Υ.

Εκτός από τα παραπάνω πρωτογενή χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ, προστίθεται στο προφίλ των παιδιών οι ακολουθούσες συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κάκουρος, 1999). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ:

- ✓ Ονειροπολούν την ώρα του μαθήματος
- ✓ Φαίνεται σαν να μην ακούν όταν τους απευθύνουν τον λόγο
- ✓ Η προσοχή τους διασπάται συνεχώς
- ✓ Απογοητεύονται εύκολα και εγκαταλείπουν την προσπάθεια
- ✓ Δεν έχουν υπομονή και επιμονή
- ✓ Βαριούνται εύκολα
- ✓ Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες
- ✓ Δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν τις σχολικές εργασίες
- ✓ Οι εργασίες τους είναι συνήθως ημιτελείς, κακογραμμένες ή γεμάτες λάθη
- ✓ Συνήθως αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες
- ✓ Διακρίνονται από έλλειψη οργάνωσης
- ✓ Ξεχνούν πολύ εύκολα

- ✓ Δίνουν την εντύπωση του αφηρημένου
- ✓ Έχουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα, την οποία δεν μπορούν να ελέγξουν
- ✓ Τρέχουν συνεχώς, σκαρφαλώνουν και πηδούν όπου και να βρίσκονται
- ✓ Προκαλούν θόρυβο
- ✓ Τους αρέσει να πειράζουν διάφορα αντικείμενα
- ✓ Είναι αδέξια
- ✓ Κάνουν απότομες κινήσεις
- ✓ Μιλούν και ενεργούν αυθόρμητα
- ✓ Δρουν προτού να σκεφτούν την πράξη τους και τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει
- ✓ Απαντούν στις ερωτήσεις που τους απευθύνονται πριν ακόμη αυτές ολοκληρωθούν
- ✓ Δυσκολεύονται να περιμένουν την σειρά τους
- ✓ Διακόπτουν και παρεμβαίνουν σε συζητήσεις
- ✓ Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες των παιχνιδιών
- ✓ Έχουν έντονα ξεσπάσματα θυμού
- ✓ Νοιώθουν ως ανάγκη την άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών τους
- ✓ Έχουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις

1.5 Διαγνωστικά κριτήρια

Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ ως αναπηρία, ανιχνεύεται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, γνωστό ως DSM, της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (APA). Σήμερα, για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ αξιοποιείται η τελευταία έκδοση του ιατρικού εγχειριδίου το DSM-V, που εκδόθηκε τον Μάιο του 2013 (APA, 2013). Το DSM χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, καθώς και στις χώρες της Ευρώπης. Έτσι, λοιπόν, λειτουργεί ως μέσω ανίχνευσης της ΔΕΠ-Υ και στις κρατικές διαγνώσεις που γίνονται και στην Ελλάδα. Το DSM, δεν περιορίζεται όμως μόνο στην διάγνωση της ΔΕΠ-Υ αλλά, αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο που βοηθά στην ανίχνευση και άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών και νόσων ψυχολογικής προελεύσεως.

Πιο συγκεκριμένα, ως βοηθητικά εργαλείο για την ανίχνευση της ΔΕΠ-Υ έχει διαμορφωθεί ένα συγκροτημένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώνεται από τους ειδικούς επιστήμονες στα ΚΕΔΑΣΥ, και από τους σημαντικούς άλλους του παιδιού, δηλαδή, από τους γονείς του και από τον εκπαιδευτικό. Το ερωτηματολόγιο αυτό, συμπληρώνεται ξεχωριστά από τους γονείς και ξεχωριστά από τον εκπαιδευτικό, χωρίς ο ένας να γνωρίζει τις απαντήσεις του άλλου. Υπεύθυνοι για την δημιουργία του ερωτηματολογίου, στον ελληνικό χώρο, ήταν οι Du Paul Power, Anastasopoulos & Reid το 1998, όπου συνέταξαν το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια ανίχνευσης της ΔΕΠ-Υ του DSM- IV είναι παρόμοια με αυτά του DSM-V.

Για να ανιχνευτεί ένα παιδί με ΔΕΠ ή ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να εντοπίζονται τουλάχιστον έξι συμπτώματα απροσεξίας (ελλειμματική προσοχή) ή τουλάχιστον έξι συμπτώματα παρορμητικότητας/υπερκινητικότητας. Τα συμπτώματα αυτά, θα πρέπει να εμφανίζονται οπωσδήποτε, πριν τα επτά έτη, τουλάχιστον για έξι συνεχόμενους μήνες, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή, σύμφωνα με αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Παρακάτω παρατίθεται η ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Απροσεξία

1. Συχνά αδυνατεί να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες
2. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε δραστηριότητες παιχνιδιού ή διαφόρων έργων
3. Συχνά φαίνεται ότι δεν ακούει όταν του μιλούν κατευθείαν
4. Συχνά αδυνατεί να ακολουθήσει μέχρι τέλους τις οδηγίες που του απευθύνονται. Δεν μπορεί να ολοκληρώσει τις σχολικές εργασίες, μικροθελήματα ή υποχρεώσεις στον εργασιακό χώρο, όχι επειδή το επιλέγει αλλά επειδή δεν μπορεί να το κάνει
5. Δυσκολεύεται να ολοκληρώσει οπουδήποτε έργο του ανατεθεί
6. Συχνά αποφεύγει να ασχοληθεί με έργα που απαιτούν καταβολή πνευματικής προσπάθειας (π,χ σχολικές εργασίες)
7. Συχνά χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας (π,χ μολύβια, βιβλία, διάφορα άλλα εργαλεία)

8. Η προσοχή του διασπάται πάρα πολύ εύκολα και σε μεγάλη ένταση από εξωτερικά ερεθίσματα
9. Ξεχνά να εκτελέσει καθημερινές του υποχρεώσεις

Υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα

1. Συχνά κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρνά στην θέση του
2. Συνηθίζει να σηκώνεται από την θέση του μέσα στην τάξη ή να εγκαταλείπει την θέση του σε διάφορες περιστάσεις που αναμένεται να μένει καθιστός
3. Συχνά τρέχει πέρα δώθε, σκαρφαλώνει όπου βρει, συνηθίζει να συμπεριφέρεται με τρόπο ακατάλληλο στους χώρους που βρίσκεται, (στην εφηβική ηλικία ή κατά την ενηλικίωση η συμπεριφορά αυτή μπορεί να περιοριστεί σε αισθήματα κινητικής ανησυχίας)
4. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα
5. Είναι αεικίνητος
6. Συνηθίζει να μιλάει υπερβολικά
7. Συνηθίζει να απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
8. Δεν περιμένει σχεδόν ποτέ στην σειρά του
9. Διακόπτει τους συνομιλητές του, συνηθίζει να παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια

Οποσδήποτε πέρα από τα παραπάνω κριτήρια θα πρέπει να υπάρχει συστηματική έκπτωση στην κοινωνική ή σχολική λειτουργία του παιδιού ή στην επαγγελματική λειτουργία ενός ενήλικα αντίστοιχα (Νικολαΐδου, 2019).

Επιπρόσθετα, εκτός από την συμπλήρωση του παραπάνω ερωτηματολογίου υπάρχουν και άλλες πτυχές που φανερώνουν την πιθανή ύπαρξη της ΔΕΠ-Υ. Η συστηματική παρατήρησή τους, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την αξιολόγηση του εκάστοτε παιδιού. Μπορούν να παρατηρηθούν συμπεριφορές όπως αυτές που καταγράφονται στο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας με τίτλο «Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς».

Γενικότερα, στην διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται πολλά ερωτηματολόγια τα οποία προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα επίπεδα υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας ή και απροσεξίας. Ενδεικτικά κάποια από αυτά είναι το Strength and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997), το Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla 2000), το Conners' Parent Rating Scale- Revised (Conners, 2008) και τέλος το Conners' Teacher Rating Scale-Revised (Conners, 2008).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί η χρήση - ως διαγνωστικού κριτηρίου- της λίστας που περιέχεται στο ICD-10 (Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας). Το ICD-10 ανήκει Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ). Κύρια διαφορά του ICD με το DSM είναι ότι το ICD δεν κάνει διάγνωση στην ΔΕΠ-Υ σε περίπτωση συνοσηρότητας με άλλες ψυχοπαθολογικές διαταραχές (Λιβανίου, 2004).

1.6 Η ΔΕΠ-Υ στα στάδια ανάπτυξης του ατόμου

Όπως προαναφέρθηκε η Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, εμφανίζεται από την βρεφική ηλικία του ατόμου και συνεχίζεται δια βίου έως και την ενήλικη ζωή του. Βέβαια, τα συμπτώματα της διαταραχής δεν είναι ίδια στην κάθε περίοδο ανάπτυξης του ατόμου.

Μελετώντας τον Teeter (1998) εντοπίζονται τα έκδηλα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην βρεφική, νηπιακή, παιδική, εφηβική τους ηλικία αλλά και κατά την ενήλικη ζωή. Συνοπτικά παρατίθεται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΕΠ-Υ ανά ηλικιακό στάδιο:

Βρεφική ηλικία:

- Δυνατό κλάμα με μεγάλη διάρκεια
- Διαλλειματικός ύπνος, με μικρή διάρκεια και έντονες ανησυχίες
- Επιλεκτική διατροφή

Νηπιακή ηλικία:

- Απότομες κινήσεις
- Ευάλωτα σε ατυχήματα
- Απαιτητικά και θυμώδεις, τα θέλουν όλα δικά τους
- Δεν προσαρμόζονται εύκολα σε νέα περιβάλλοντα, όπως το σχολείο
- Δυσκολίες στην ορθή εκφορά του προφορικού λόγου

Σχολική/παιδική ηλικία (κατά το δημοτικό σχολείο)

- Σηκώνονται συχνά από την θέση τους (σχεδόν σε όλη την διάρκεια της διδακτικής ώρας)
- Κάνουν βόλτες στην τάξη
- Είναι ανοργάνωτα και ακατάστατα. Στο θρανίο τους υπάρχουν σκορπισμένα αντικείμενα

- Σχίζουν χαρτιά και μουτζουρώνουν
- Δεν καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες να κατανοήσουν το μάθημα-παραιτούνται εύκολα από την προσπάθεια
- Τους δίνεται εύκολα η ταμπέλα του «αδιάφορου» και «τεμπέλη»
- Χρειάζονται συνεχή παρότρυνση αλλά και επιτήρηση για να ολοκληρώσουν μια άσκηση ή δραστηριότητα
- Έχουν ξεσπάσματα θυμού και μιλούν με αναίδεια προς τους εκπαιδευτικούς
- Δεν υποτάσσουν εύκολα το θέλημά τους
- Σπάνια τηρούν τους κανόνες της τάξης
- Παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες
- Δεν εντάσσονται εύκολα στις παρέες των συνομηλίκων τους

Εφηβεία

- Δεν έχουν ισχυρούς οικογενειακούς και κοινωνικούς δεσμούς (30-50%)
- Αντιδρούνε και ανυπακούνε στους κανόνες
- Παρουσιάζουν εναντιωματική προκλητική διαταραχή ή διαταραχή διαγωγής (60-75%)
- Σχολική αποτυχία ή και σχολική διαρροή
- Χαμηλά επίπεδα για την αυτοεικόνα τους- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Νευρικότητα, έντονη ανησυχία και ξεσπάσματα θυμού
- Μπορεί να πίνουν πολύ ή και να κάνουν χρήση ουσιών
- Έντονη παραβατικότητα
- Κατάθλιψη

Ενηλικίωση

- Η προσοχή τους διασπάται εύκολα
- Παρορμητική συμπεριφορά
- Ασυνέπεια στις επαγγελματικές υποχρεώσεις
- Δυσκολίες στον γάμο

- Αλκοολισμός (50%)
- Παραβατική συμπεριφορά (25%)
- Μειωμένες πρωτοβουλίες
- Χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση

1.7 Τύποι και μορφές

Όπως προαναφέρθηκε η ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανιστεί σε τρεις τύπους:

- Τον απρόσεκτο τύπο. Παρουσιάζονται κυρίως συμπτώματα απροσεξίας.
- Τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο. Παρουσιάζονται κυρίως συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας.
- Τον συνδυαστικό τύπο. Παρουσιάζονται συμπτώματα απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας.

1.8 Συμπτωματολογία

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, χαρακτηρίζεται από 3 βασικούς τύπους και μορφές, που αποτελούν και τα πρωτογενή συμπτώματα συνδρόμου. Ο πρώτος τύπος ανήκει στην απροσεξία (δυσκολία συγκέντρωσης και παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής) ο δεύτερος τύπος στην υπερκινητικότητα (αυξημένη κινητική δραστηριότητα) ενώ ο τρίτος τύπος αντιστοιχεί στην παρορμητικότητα (ελλειμματική ικανότητα αναστολής αυθόρμητων αντιδράσεων) (Burns et al., 2001). Οι συγκεκριμένοι τύποι- μορφές χαρακτηρίζονται ως «πρωτογενή» καθώς έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, ενώ η αιτιολογία τους είναι κατά βάση οργανική (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Απροσεξία

Η Πολυχρονοπούλου 2017, ορίζει την απροσεξία ως πτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής (Πολυχρονοπούλου 2017).

Η απροσεξία είναι ένα χαρακτηριστικό που παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό από γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Τονίζουν δε ότι η απροσεξία εμφανίζεται ιδιαίτερα όταν απαιτείται παρατεταμένη προσπάθεια για πνευματικές εργασίες (Deutsch & Chowdhuri, 2019). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν όταν είναι υποχρεωμένα να εκτελέσουν μια δραστηριότητα, που βρίσκεται εκτός των ενδιαφερόντων τους και εκτός των άλλων, απαιτεί καταβολή πνευματικής προσπάθειας (Douglas, 1972). Έχει καταγραφεί ότι, σε τέτοιες περιπτώσεις η προσοχή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διασπάται πανεύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα. Το ίδιο εύκολα διασπάται όμως, και από τις ίδιες τους τις σκέψεις (Wright, et all, 2009). Η σκέψη τους εστιάζει συνήθως στο πότε θα παίξουν με τους συμμαθητές τους, ή ακόμη ονειροπολούν κοιτάζοντας έξω από το παράθυρο (Κάκουρος, 2001).

Η εικόνα του μαθητή που φαίνεται να ονειροπολεί συνεχώς την ώρα του μαθήματος, να είναι αποκομμένος από τα συμβάντα της τάξης και να μην ανταποκρίνεται όταν του μιλούν, δίνει την εντύπωση ότι ανήκει στον Απρόσεκτο Τύπο της ΔΕΠ-Υ. Στην κλινική εικόνα της ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, σύμφωνα με το DSM-IV, το βασικό χαρακτηριστικό του παιδιού είναι ότι δίνει την εντύπωση συνεχώς του αφηρημένου, ενώ παράλληλα σπάνια εκδηλώνει χαρακτηριστικά υπερκινητικότητας ή παρορμητικότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Επιπλέον, η επιπολαιότητα, η αφηρημάδα και η αμέλεια είναι αλληλένδετες με την απροσεξία (Deutsch & Chowdhuri, 2019). Τέλος ο Sandberg (1996), υποστηρίζει ότι ο όρος απροσεξία περιλαμβάνει την έλλειψη υπομονής και επιμονής σε απαιτητικές δραστηριότητες, την συνεχή ενασχόληση με πράγματα άσχετα τη δεδομένη στιγμή, τη συνεχή αλλαγή ενασχόλησης δραστηριοτήτων και την ύπαρξη μεγάλων περιόδων απραξίας.

Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν να συγκεντρωθούν ικανοποιητικά για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, όταν έχουν υψηλό κίνητρο για να διεκπεραιώσουν μια εργασία ή δραστηριότητα. Ακόμη συγκεντρώνονται με μεγαλύτερη ευκολία, όταν η εργασία τους κεντρίζει την περιέργεια ή αναμένουν μια ικανοποιητική ανταμοιβή μόλις την διεκπεραιώσουν με επιτυχία (Louguy & Rosenthal, 2002).

Υπερκινητικότητα

Ως υπερκινητικότητα ορίζεται η μειωμένη ικανότητα του ατόμου να καθίσει ακίνητο ή να συγκεντρωθεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Deutsch & Chowdhuri, 2019). Αποτελεί το πιο έκδηλο χαρακτηριστικό σύμπτωμα της ΔΕΠΥ και για πολλούς το πιο ενοχλητικό (Goldstein & Goldstein, 1998).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και προεξέχοντα τον υπερκινητικό τύπο θεωρούνται από πολλούς ως αεικίνητα, σαν να τα κινεί συνεχώς ένα μοτεράκι (Πολυχρονοπούλου, 2017). Οι εκδηλώσεις της κινητικής τους δραστηριότητας βρίσκονται σε μη φυσιολογική ένταση και δεν συνάδουν με το ηλικιακό τους επίπεδο. Για αυτό χαρακτηρίζονται και ως υπερ-κινητικά. Συνηθίζουν να τρέχουν και να πηδάνε αντί να περπατάνε, ενώ τους αρέσει πάρα πολύ να σκαρφαλώνουν σε υπερυψωμένα αντικείμενα. Αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μη-δομημένου, ελεύθερου παιχνιδιού, αλλά και σε πλαίσια στα οποία το παιδί αναμένεται να είναι λιγότερο κινητικό (APA, 2000). Παραδείγματος χάρη στο σχολείο ή σε κάποια επίσκεψη. Επίσης, τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν την έμφυτη ανάγκη να απασχολούν τα χέρια τους συνεχώς ενώ τους αρέσει να προσκολλώνται σε δραστηριότητες που τους προκαλούν το ενδιαφέρον εκείνη την στιγμή. Επειδή όμως βαριούνται εύκολα, αλλάζουν συνεχώς δραστηριότητες ενασχόλησης με αποτέλεσμα να προκαλούν θόρυβο αλλά και υλικές ζημιές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Τα παιδιά με υπερκινητικότητα πολλές φορές αγνοούν τον κίνδυνο, εμφανίζοντας παράτολμη συμπεριφορά. Αυτό τα οδηγεί στο να τραυματίζονται από μικροατυχήματα, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ (Lam, 2002).

Η υπερκινητική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι ακούσια. Εκφράζουν αδυναμία στο να ρυθμίζουν το επίπεδο της κινητικής τους δραστηριότητας σε περιστάσεις που αυτή επιβάλλεται από το κοινωνικό πλαίσιο (Bakley, 2006). Ωστόσο, η υπερκινητική δραστηριότητα δεν καταρύχει σε μεγάλο βαθμό την λειτουργικότητα του παιδιού, ενώ παράλληλα, μειώνεται σημαντικά κατά την περίοδο της εφηβείας (Weiss & Hechtman, 1993).

Παρορμητικότητα

Η παρορμητικότητα αποτελεί πολύ συχνό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (APA, 2013). Σύμφωνα με τους Deutsch & Chowdhuri (2019), πρόκειται για την μειωμένη ικανότητα του ατόμου να ελέγξει την παρορμητική συμπεριφορά του. Παρομοίως ο Bakley (2006), και οι Wehmeier et al., (2010), σημειώνουν ότι η παρορμητικότητα αναφέρεται στην μειωμένη ικανότητα άμεσης αναστολής μιας συμπεριφοράς πριν αυτή εκδηλωθεί. Θεωρούν δε, την παρορμητικότητα ως το βασικό ελλειμματικό χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ. Η παρορμητικότητα βάση της κλινικής εικόνας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, μεταφράζεται ως η τάση των παιδιών να μιλούν και να δρουν πριν να σκεφτούν τα λόγια και τις συνέπειες των πράξεων τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Χαρακτηριστική παρορμητική συμπεριφορά παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι ότι απαντούν πριν καν ακούσουν ολοκληρωμένη την ερώτηση που τους απευθύνεται. Ακόμη, μέσα στην σχολική αίθουσα, αλλάζουν το θέμα της συζήτησης όποτε αυτοί θέλουν, μιλούν χωρίς να πάρουν άδεια από τον εκπαιδευτικό, «χώνονται» σε συζητήσεις και διακόπτουν τους συμμαθητές τους. Αυτή η συμπεριφορά μειώνει τα θετικά συναισθήματα στην εικόνα που σχηματίζουν οι συμμαθητές τους, και οδηγεί σε περιορισμένη κοινωνική αποδοχή (Merrell & Boelter, 2001). Ακόμη, τα παιδιά με παρορμητική συμπεριφορά δυσκολεύονται πάρα πολύ να περιμένουν την σειρά τους, σε όποιο πλαίσιο και να βρίσκονται, δεν συμμορφώνονται εύκολα σε κανόνες, ούτε φαίνεται να αλλάζουν την συμπεριφορά τους παρόλες τις επιπλήξεις και τις τιμωρίες που μπορεί να τους επιβληθούν (Πολυχρονοπούλου, 2017).

1.9 Επιδημιολογία

Μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ συναντώνται στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Η αναλογία εμφάνισης είναι κατά προσέγγιση 2 προς 1 εις βάρος των αγοριών (CDCP, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά διαφέρουν από χώρα σε χώρα, καθώς τα διαγνωστικά κριτήρια δεν είναι πάντα τα ίδια.

Υπάρχουν κάποιες υποθέσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις αναλογίες εμφάνισης του συνδρόμου ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια συνήθως εμφανίζουν τον υπερκινητικό τύπο της ΔΕΠ-Υ. Η έντονη παρορμητική και υπερκινητική συμπεριφορά τους, είναι αυτή που προδίδει την πιθανή ύπαρξη ΔΕΠ-Υ, ωθώντας γονείς και εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της διάγνωσης. Αντίθετα από τα αγόρια, τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν τον απρόσεκτο τύπο. Έτσι, η αναπηρία των κοριτσιών δεν είναι τόσο εμφανής με αποτέλεσμα, πολλά κορίτσια να μην παραπέμπονται για διάγνωση και η αναπηρία τους να μην ανιχνεύεται ποτέ (Hallahan et. all, 2022).

1.10 Συννοσηρότητα

Το υπερκινητικό σύνδρομο συνήθως δεν εμφανίζεται μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές. Πολύ συχνά με την ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει ο αυτισμός. Μάλιστα, σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (2012), το 20-30% των μαθητών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει και μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, μαζί με την ΔΕΠ-Υ μπορεί να συνυπάρχουν η διαταραχή άγχους, η κατάθλιψη, διαταραχές της διάθεσης, διαταραχής της μνήμης ή και Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (Saul, 2015).

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτικά ζητήματα

2.1 Ο κατευθυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Το κάθε παιδί ζει και κινείται μέσα σε πολλαπλά οργανωμένα συστήματα, που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αναπτυξιακή του πορεία. Ομολογουμένως, τα σημαντικότερα από αυτά είναι η οικογένεια και το σχολείο. Το σχολείο απορροφά το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητας του παιδιού, για αυτό και δεν θα πρέπει να είναι απωθητικό, αλλά φιλικό και ευχάριστο για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στο σχολείο τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, συναναστρέφονται μεταξύ τους, δημιουργούν φιλίες. Συναναστρέφονται όμως και με τον εκπαιδευτικό τους, η ποιότητα δε της σχέσης που αναπτύσσουν είναι ζωτικής σημασίας (Μπίκος, 2011).

Όσο σημαντικό είναι να ενδιαφέρεται ο εκπαιδευτικός για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των τυπικών μαθητών του, άλλο τόσο σημαντικό είναι να προσεγγίσει με τον καταλληλότερο τρόπο τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ που πολύ πιθανόν να συναντήσει στην τάξη του. Ο τρόπος που εκπαιδευτικός θα εκτιμήσει, θα ερμηνεύσει και θα παρέμβει στις δυσκολίες του μαθητή με ΔΕΠ-Υ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή του (Kakouros, Maniadaki & Papaeliou, 2004).

Αν ο εκπαιδευτικός δώσει στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ την ταμπέλα του «τεμπέλη», αξιολογώντας ότι δεν καταβάλλει καμία προσπάθεια για μάθηση, τότε ο μαθητής θα ενστερνιστεί την άποψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τον ίδιο. Θα πιστέψει δηλαδή ότι είναι όντως τεμπέλης και δεν θα ξανασχοληθεί ποτέ με τις εργασίες του. Στον αντίποδα, εάν ο εκπαιδευτικός κατανοήσει ότι η απροθυμία του μαθητή είναι ακούσια και οφείλεται σε πραγματική αδυναμία, τότε θα καταβάλει προσπάθειες να μετατρέψει την απροθυμία σε επιθυμία για μάθηση (Μανιαδάκη, 2019).

Ο εκπαιδευτικός που πραγματικά θέλει να βοηθήσει τον μαθητή του, διακρίνεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές. Την συνέπεια, τη σταθερότητα, την ενίσχυση, την ενθάρρυνση, τη σαφήνεια και την ακρίβεια των οδηγιών (Μανιαδάκη, 2019).

Σύμφωνα με τον Jones (1989), υπάρχουν τρεις έννοιες κλειδιά που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό παιδιού με ΔΕΠ-Υ: η συντομία η ποικιλία και η δόμηση δραστηριοτήτων:

- **Συντομία.** Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τεμαχίζει την κάθε δραστηριότητα σε μικρότερες επιμέρους ενότητες. Σκοπός είναι να μην παρουσιαστεί εξ αρχής όλη η δραστηριότητα στο σύνολό της, αλλά να παρουσιαστεί σταδιακά, έτσι ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας από μέρος του μαθητή.
- **Ποικιλία.** Η ίδια δραστηριότητα παρουσιάζεται με μικρές παραλλαγές στο διδακτικό της υλικό, ούτως ώστε να μην βαρεθεί ο μαθητής.
- **Δόμηση των δραστηριοτήτων.** Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ γνωρίζει, το προκαθορισμένο από τον εκπαιδευτικό, καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Αυτό, βοηθά τον μαθητή να παραμένει περισσότερο συγκεντρωμένος στις λειτουργίες πρέπει να επιτελέσει, αφού τις γνωρίζει εκ των προτέρων. Επίσης είναι απαραίτητο να υπάρχουν προκαθορισμένοι κανόνες ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, οι τήρηση των οποίων πρέπει να εφαρμόζεται με ακρίβεια.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να:

- ◆ Απλοποιεί τις οδηγίες που δίνει στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Οι μακροσκελής οδηγίες δεν γίνονται σε καμία περίπτωση κατανοητές από την μαθητή. Αφού λοιπόν, ο εκπαιδευτικός απλοποιήσει την οδηγία έπειτα θα ελέγξει εάν έγινε κατανοητή και εάν ο μαθητής την εκτελεί σωστά.
- ◆ Ενθαρρύνει τον μαθητή να επαναλαμβάνει φωναχτά τις οδηγίες που του δόθηκαν, πριν τις εφαρμόσει (Pfiffner & DuPaul, 2015). Με αυτό τον τρόπο αφενός, ο εκπαιδευτικός βεβαιώνεται ότι ο μαθητής κατανόησε αυτό που ζητείται και αφετέρου ο μαθητής εξασκείται στην αυτό-καθοδήγηση.
- ◆ Εναλλάσσει τις δραστηριότητες. Δραστηριότητες παθητικού χαρακτήρα, πρέπει να εναλλάσσονται με πιο διαδραστικές δραστηριότητες, προκαλώντας έτσι την προσοχή του μαθητή και αμβλύνοντας την απροσεξία.

- ◆ Υπενθυμίζει στον μαθητή τον χρόνο που έχει στην διάθεσή του (μόνο όταν είναι απαραίτητο), για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Όπως έχουμε αναφέρει, η διάσπαση προσοχής αποτελεί τροχοπέδη για την ολοκλήρωση της οποιασδήποτε δραστηριότητας. Προτείνεται βέβαια, να παραχωρείται περισσότερος χρόνος για την εκπόνηση μιας δραστηριότητας στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Martinussen & Tannock, 2009).
- ◆ Λειτουργεί σύμφωνα με την αρχή της επιτυχίας (Μανιαδάκη, 2019).
 - a) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις γνώσεις και τις ικανότητες του παιδιού. Βασίζεται σε αυτές και βοηθά τον μαθητή να εξελιχθεί ολόπλευρα.
 - b) Διορθώνει συγκεκριμένες κατηγορίες λαθών. Για ένα διάστημα ο εκπαιδευτικός δεν διορθώνει όλα τα λάθη του μαθητή, αλλά περιορίζεται μόνο σε συγκεκριμένα, το οποία διορθώνει συνεχώς μέχρι να τα εμπεδώσει ο μαθητής. Μόλις, ο μαθητής σταματάει να κάνει τα λάθη που του διόρθωνε μέχρι πρότινος ο δάσκαλός του, τότε ο δεύτερος αναθεωρεί τους στόχους του και διορθώνει άλλα αντικείμενα στα οποία ο μαθητής παρουσιάζει αστοχία.
 - c) Ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τις ερωτήσεις του, θέτοντάς της με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να απαντήσει ορθά και να ενισχυθεί.
- ◆ Ακολουθεί την αρχή της διαφορικής προσοχής. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, ενθαρρύνει και ενισχύει τον μαθητή όταν αυτός ασχολείται ενεργά με μια δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο το παιδί καταλαβαίνει ότι προσελκύει την προσοχή του δασκάλου του όταν εργάζεται και όχι όταν κάνει αταξίες με σκοπό να ασχοληθούν μαζί του.
- ◆ Εμπλέκει τους μαθητές της τάξης, ως βοηθούς της διδασκαλίας. Ένας μαθητής μπορεί να βοηθά και να δίνει ανατροφοδότηση στον συμμαθητή του με ΔΕΠ-Υ, αναπτύσσοντας έτσι σημαντικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες (Μανιαδάκη & Κάκουρος,

2016). Ο εκπαιδευτικός όμως, θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός, για το ποιον μαθητή θα επιλέξει για να βοηθήσει τον συμμαθητή του.

- ◆ Ελέγχει με διακριτικότητα τον μαθητή. Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνονται με διάκριση και να μην θίγουν την προσωπικότητα του μαθητή. Αποτελεί σημαντική δεξιότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να αναγνωρίζει πότε ο μαθητής παραβατεί σκόπιμα και πότε η αποκλίνουσα συμπεριφορά του είναι απόρροια της ΔΕΠ-Υ.

Ο Παπαναστασίου (2019), στην προσπάθειά του να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς για το πώς να αντιμετωπίζουν την ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη προτείνει:

- Δημιουργήστε θετικό κλίμα. Βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, όπου θα υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή με ΔΕΠ-Υ.
- Θέστε όρια. Τα όρια χρησιμοποιούνται για την δημιουργία ενός δομημένου και οργανωμένου περιβάλλοντος και όχι ως τιμωρία. Συγκρατούν και καθησυχάζουν το παιδί. Τίθενται απλά και γρήγορα.
- Ενισχύστε θετικά την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ νιώθει ως ανάγκη τον έπαινο και την επιβράβευση, αφού συνήθως νιώθει πολύ έντονα την ματαίωση και την αποτυχία.
- Ενημερώστε για την επιθυμητή συμπεριφορά και την πρόοδο. Είναι σημαντικό για τον μαθητή να γνωρίζει τους στόχους που πρέπει να πετύχει, εάν τα κατάφερε και σε ποιο βαθμό, ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση. Όλες αυτές οι παράμετροι βοηθάνε τον μαθητή να παραμένει συγκεντρωμένος στους στόχους του και να ξέρει τι αναμένεται από αυτόν κάθε φορά.
- Επαινέστε με θετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός επαινεί τον μαθητή χωρίς να χρησιμοποιεί αρνητικές λέξεις.
- Υπενθυμίζετε συχνά τους κανόνες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός κάνει συχνές αναφορές στους αναρτημένους κανόνες της τάξης. Οι αναφορές μπορούν να

λειτουργούν και ως υπενθύμιση και όχι μόνο όταν ο μαθητής αποκλίνει από την φυσιολογική συμπεριφορά.

- Χρησιμοποιείστε την κατευθυνόμενη ονειροπόληση. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ συνηθίζει να ονειροπολεί αρκετές φορές μέσα στην μέρα. Για αυτό τον λόγο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρακινήσει τον μαθητή στην κατευθυνόμενη ονειροπόληση, σε ένα μάθημα που τον δυσκολεύει. Έτσι ο εκπαιδευτικός, αφενός ελέγχει το πότε ονειροπολεί ο μαθητής και αφετέρου ο μαθητής μετά την ονειροπόληση επανέρχεται περισσότερο συγκεντρωμένος στο μάθημα.
- Αποφύγετε να χρησιμοποιείτε την τιμωρία. Μπορεί η τιμωρία να πειθαρχεί προσωρινά τον μαθητή, αλλά δεν του μαθαίνει το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ορθά. Πολλές φορές η τιμωρία έχει αρνητική επίδραση στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Αν για παράδειγμα, του στερηθεί να βγει έξω στο διάλειμμα, τότε τα πράγματα γίνονται χειρότερα αφού ο μαθητής δεν θα μπορέσει να εκτονώσει την υπερκινητικότητα του. Αντί της τιμωρίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει ένα σύστημα λογικών συνεπών. Σκοπός είναι ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ να γίνει πιο υπεύθυνος, χωρίς να αισθάνεται υποτιμημένος. Ο μαθητής γνωρίζει εκ των προτέρων, τις επιθυμητές και μη επιθυμητές συμπεριφορές, καθώς και τις συνέπειες που η υιοθέτηση των μη επιθυμητών συμπεριφορών επιφέρουν. Αν ο μαθητής εμφανίσει μη επιθυμητή συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός δεν θα εφαρμόσει αμέσως την συνέπεια που αυτή η συμπεριφορά επιφέρει, αλλά θα δώσει την δυνατότητα στο παιδί να αλλάξει συμπεριφορά. Εάν δεν το κάνει, τότε θα εφαρμοστεί η προκαθορισμένη συνέπεια. Οι συνέπειες πρέπει να είναι σύντομες (για να αφήσουν περιθώρια στον μαθητή να εκδηλώσει την σωστή συμπεριφορά), να είναι ανάλογες με το ηλικιακό επίπεδο του μαθητή, να είναι εφαρμόσιμες και ρεαλιστικές. Επίσης, οι συνέπειες πρέπει να εφαρμόζονται με ηρεμία, χωρίς φωνές από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να είναι ευγενικός και υποστηρικτικός απέναντι στον μαθητή. Αφού ολοκληρωθεί η συνέπεια, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να μην κάνει αναφορά στην παραβάτη συμπεριφορά που πραγματοποίησε ο μαθητής.
- Αξιοποιείστε την τεχνική της απομάκρυνσής (time out). Είναι ζωτικής σημασίας για έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ να υπάρχει μέσα στην αίθουσα ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος, χωρίς πολλά ερεθίσματα, όπου θα μπορεί να καταφεύγει όταν βρίσκεται σε έντονη υπερένταση για να ηρεμεί.

- Χρησιμοποιείτε την τεχνική των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, να κατανοήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καλλιεργώντας παράλληλα και την ενσυναίσθηση. Επίσης διδάσκουν στο παιδί νέες εμπειρίες και επιθυμητές συμπεριφορές.

Εκτός των παραπάνω προαναφερθέντων, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού, να εντοπίσει και να καταγράψει με ακριβή όρους τις προβληματικές συμπεριφορές του μαθητή. Είναι σημαντικό να καταγράφει διαβαθμισμένα τις συμπεριφορές αυτές, (χωρίς αρνητική κριτική). Επιπλέον, καταγράφει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες, αυτές οι συμπεριφορές εμφανίζονται και καθορίζει και τους αντίστοιχους στόχους για την παρέμβασή του. Βασικό εργαλείο για τον εντοπισμό των μη επιθυμητών συμπεριφορών καθώς και των ερεθισμάτων που εντείνουν την ΔΕΠ-Υ είναι η Λειτουργική Ανάλυση/Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς, γνωστή ως ΛΑΣ.

Στην Λειτουργική Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς (ΛΑΣ), ορίζονται ρητώς οι δυσκολίες του παιδιού και οι προβληματικές συμπεριφορές του. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε μια φόρμα κάθε φορά που εντοπίζει μια αντιδραστική συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης, σημειώνει τα πιθανά αίτια που την προκαλούν, την συχνότητα και την διάρκεια εμφάνισής της, τα αποτελέσματα που συνεπάγονται από την αυτή την συμπεριφορά καθώς και το που και το πότε εμφανίζεται. Για παράδειγμα εμφανίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα την ώρα του μαθήματος (εάν ναι σε ποιο μάθημα) ή στο ελεύθερο παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος; (Μάσχα & Καραδήμας, 2012).

Αφού λοιπόν, καταγραφούν με ακρίβεια και σύμφωνα με τις παραπάνω παραμέτρους οι δυσκολίες του μαθητή, στόχος του εκπαιδευτικού πλέον είναι η μεταβολή των μη επιθυμητών συμπεριφορών σε επιθυμητές. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατανόηση από μέρος του εκπαιδευτικού, τα αίτια πρόκλησης της συμπεριφοράς έτσι ώστε να μπορέσει να επέμβει κατάλληλα. Λόγου χάρη, ο εκπαιδευτικός έχει καταγράψει στην ΛΑΣ ότι ο μαθητής αρνείται να ασχοληθεί με τις ασκήσεις των μαθηματικών την ώρα του μαθήματος, ενώ παράλληλα σχίζει το

τετράδιο του. Πιθανή αιτία είναι η αποφυγή πραγμάτωσης των ασκήσεων. Ο δάσκαλος μετά από αυτή την συμπεριφορά του ζητάει να απομακρυνθεί από την αίθουσα. Στην τροποποίηση της συμπεριφοράς ο δάσκαλος δεν θα αλλάξει τον στόχο που είχε θέσει (πραγματοποίηση μαθηματικών ασκήσεων την ώρα του μαθήματος), αλλά θα παρέμβει αλλάζοντας κάποιες μεταβλητές. Θα άλλαζε το διδακτικό υλικό και την μέθοδο παρουσίασης των μαθηματικών έτσι ώστε να είναι πιο ελκυστικά για τον μαθητή. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής δεν θα αρνιόταν να ασχοληθεί με τα μαθηματικά (Μανιαδάκη, 2019).

Σημαντική παράμετρος για την τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι η θετική ενίσχυση που δίνει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή κάθε φορά που μια επιθυμητή συμπεριφορά γίνεται πραγματικότητα ή ακόμα και όταν επιχειρηθεί να γίνει. Εκτός των άλλων ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύψει το είδος της ενίσχυσης που έχει αξία για τον μαθητή του. Κάποιοι μαθητές απολαμβάνουν την λεκτική επιβράβευση, ενώ άλλοι προτιμούν να λαμβάνουν απτούς θετικούς ενισχυτές, όπως για παράδειγμα ένα αυτοκόλλητο.

Γενικότερα, η ΛΑΣ χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό σε μαθητές με διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς, καθώς και σε μαθητές με πολλές άλλες αναπηρίες όταν υπάρχει συνοσηρότητα με προβλήματα συμπεριφοράς. Σε αυτή την τοποθέτηση βρίσκεται έδαφος η ΛΑΣ και χρησιμοποιείται και για την περίπτωση της ΔΕΠ-Υ (Hallahan et. all, 2022). Μάλιστα, Ερευνητικά δεδομένα βεβαιώνουν ότι η ΛΑΣ είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο που έχει στα χέρια του ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση ανίχνευσης συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ στον μαθητικό πληθυσμό (Miller & Lee, 2013).

2.2 Δόμηση της σχολικής τάξης

Όπως έχουμε προαναφέρει, η προσοχή του μαθητή που αντιμετωπίζει ΔΕΠ-Υ μέσα στην σχολική τάξη, διασπάται πάρα πολύ εύκολα, χωρίς το θέλει. Για αυτό τον λόγο, πολύ βοηθητικό είναι να κάθεται το παιδί, στα μπροστινά θρανία όπου θα έχει άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με ένα βλέμμα του μπορεί να τον επαναφέρει. Επίσης, συνίσταται να μην τον περιτριγυρίζουν πολλά οπτικά ερεθίσματα γύρω από την θέση που κάθεται (Μανιαδάκη, 2019). Για παράδειγμα, καλό θα ήταν, ο μαθητής να μην κάθεται κοντά στο παράθυρο, το οποίο αποτελεί μια ισχυρή διασπαστική πηγή. Ακόμη, είναι πού ωφέλιμο, ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ να κάθεται στο θρανίο με έναν ήσυχο- υποστηρικτικό συμμαθητή του, ο οποίος θα τον στηρίζει και θα τον βοηθάει. Σε άλλες περιπτώσεις, κάποιοι μαθητές με ΔΕΠ-Υ διευκολύνονται περισσότερο να κάθονται μόνοι τους στο θρανίο (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Ο Παπαναστασίου (2019), καταγράφει στρατηγικές που αφορούν την ορθή δόμηση της σχολικής τάξης:

- Ανάρτηση μηνιαίου προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει όλες τις προγραμματισμένες εκδρομές, εκδηλώσεις καθώς και τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα του τρέχοντος μήνα. Αναρτά το πρόγραμμα σε μια περίοπτη θέση μέσα στην αίθουσα.
- Ανάρτηση ημερήσιου προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα για το κάθε μάθημα και το τοποθετεί στο θρανίο του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Με αυτή την τακτική ο μαθητής κρατάται ενήμερος για το τι θα ακολουθήσει, τότε πρόκειται να ξεκουραστεί και για πόση ώρα, τότε θα κάνει διάλειμμα. Καλό είναι να μην υπάρχουν πολλές αλλαγές στον σκελετό των ημερησίων σχολικών προγραμμάτων για να μην βγάζουν τον μαθητή έξω από την ρουτίνα που έχει συνηθίσει να εργάζεται.

- Πίνακας με τους κανόνες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές, συντάσσει τους κανόνες τις τάξης. Αφού οι μαθητές έχουν συμβάλει στην συγγραφή των κανόνων, σημαίνει αφενός πώς τους αποδέχονται και αφετέρου πώς έχουν εσωτερικά κίνητρα για να τους τηρήσουν. Οι κανόνες αυτοί λοιπόν, γράφονται με καθαρά και ευανάγνωστα γράμματα σε ένα μεγάλο χαρτόνι και τοποθετούνται μέσα στην τάξη. Είναι διατυπωμένοι με θετικό πρόσημο και δεν περιλαμβάνουν λέξεις με το «δεν» και το «μην». Οι κανόνες της τάξης βοηθούν τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, να αισθάνονται ότι βρίσκονται μέσα σε ένα ασφαλές και δομημένο περιβάλλον.
- Υλικά με διαφορετικό χρώμα. Για τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, προτείνεται να χρησιμοποιεί για κάθε μάθημα διαφορετικό χρώμα τετραδίου. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κολλήσει μια χρωματιστή ετικέτα στο εξώφυλλο του βιβλίου του κάθε μαθήματος. Η ετικέτα του βιβλίου, θα είναι ίδια με το χρώμα του τετραδίου που χρησιμοποιεί ο μαθητής για το συγκεκριμένο μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής, θα βρίσκει ευκολότερα αυτό που αναζητά.
- Χώρος επαναφοράς – time out. Πολύ ωφέλιμο είναι να δημιουργηθεί ένας ιδιαίτερος χώρος μέσα στην αίθουσα (εφόσον το επιτρέπουν οι αντικειμενικές συνθήκες), όπου θα μπορεί να καταφεύγει ο μαθητής, όταν βρίσκεται σε έντονη ανησυχία για να ηρεμεί.
- Κύκλος μετάβασης. Όταν το παιδί νιώθει να «πνίγεται» και να μην αντέχει να άλλο μέσα στην αίθουσα, του δίνεται η δυνατότητα να αποχωρίσει για λίγο. Πριν αποχωρίσει όμως, θα πρέπει να περάσει από έναν συμβολικό κύκλο μετάβασης. Στέκεται όρθιος και εξηγεί προφορικά τους λόγους που τον κάνουν να θέλει να βγει έξω από την αίθουσα. Ένας ακόμη κύκλος μετάβασης, διαφορετικής κλίμακας, είναι ο εξής: μόλις χτυπήσει το κουδούνι για να εισέλθουν οι μαθητές μέσα στην τάξη, σχηματίζουν έναν «κύκλο», όπου περιμένουν και τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ-Υ, να έρθει στον κύκλο τους και να μπουν όλοι μαζί μέσα στην τάξη.

- Παρουσίαση υλικού. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το υλικό, το οποίο θα παρουσιάσει στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Είναι κοινή παραδοχή, ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ελκύονται από ερεθίσματα που διεγείρουν τις αισθήσεις τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στην διδασκαλία του οπτικοακουστικό υλικό, ποικίλες κινητικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια και ό,τι άλλο κινεί το ενδιαφέρον του μαθητή.

Β' Ερευνητικό μέρος

Αναγκαιότητα μελέτης- σκοπιμότητα

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του οράματος «ενός σχολείου για όλους» έχει επηρεάσει πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Έτσι, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω μελέτη και αξιολόγηση των ενταξιακών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Πλέον, η τάση των ερευνών στο πεδίο της ειδικής αγωγής έχει μετατοπιστεί από την απλή περιγραφή των ειδικών αναγκών σε μια προσπάθεια ανίχνευσης παιδαγωγικών μεθόδων για την εκπαίδευση των ιδίων. Τέτοιου είδους έρευνες αναδεικνύουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που αποτελούν το πιο ουσιαστικό κομμάτι της ειδικής αγωγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η καταγραφή των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ σε μαθητή Β' δημοτικού και εφαρμογή μιας σειράς παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή τους.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εφαρμογή διαφοροποιημένων στόχων (ανάλογοι με τις ανάγκες του μαθητή), στην συναισθηματική ετοιμότητα, την συμπεριφορά του με προς τους άλλους και την ικανότητα διαχείρισης της προσοχής και της μνήμης.

Ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην εξής ερευνητική υπόθεση:

Αν το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), καταφέρει να αυξήσει τις περιόδους συγκέντρωσης του μαθητή και να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημά του. Να βελτιωθεί η μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή σε διανοητικό, ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο ούτως ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα με επιτυχία.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική αφού εξετάζει μικρό δείγμα (έναν μαθητή) σε βάθος. Διεξάχθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής προσέγγισης ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2012), η οποία αποτελείται από πέντε φάσεις.

Η διδακτική μεθοδολογία της ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιείται με βασικό στόχο να υποστηρίξει τους μαθητές με ποικίλες δυσκολίες, οι οποίοι αποκλείονται από την τυπική αξιολόγηση, ωφελούμενοι εναλλακτικών τύπων αξιολόγησης.

Η πρώτη φάση αποτελείται από την άτυπη εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, που πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η εμπειρική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Καταγράφονται οι πρώτες παρατηρήσεις για το προφίλ του μαθητή. Λαμβάνονται υπόψη τα σχολικά, οικογενειακά και ατομικά χαρακτηριστικά του ιδίου.

Στην δεύτερη φάση κατηγοριοποιούνται οι αποκλίσεις του μαθητή, στους τομείς στους οποίους μειονεκτεί και υπογραμμίζονται οι διδακτικές προτεραιότητες, με βάση το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α). Το Π.Α.Π.Ε.Α συνδυάζεται πάντα με το Διαθεματικά Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στην τρίτη φάση κατασκευάζεται το παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο βασίζεται ρητά σε έναν συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό. Στην παρούσα εργασία βασικός σκοπός είναι η ενδυνάμωση των τομέων που μειονεκτεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ. Στην τέταρτη φάση υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση. Τέλος, στην πέμπτη φάση (αποτελέσματα/συζήτηση) αξιολογείται η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε.

Ερευνητικά εργαλεία

Στην πρώτη φάση- αποτελεί την μελέτη περίπτωσης- το προφίλ του μαθητή, αξιοποιήθηκε η άτυπη παρατήρηση από την ερευνήτρια η οποία καταγράφηκε μέσα από το φακό της Ελληνικής κλίμακας αξιολόγησης της ΔΕΠΥ (στάθμιση της ADHD-RATING SCALE-IV των Du Paul, Power Anastasopoulos & Reid). Αλλά και από το ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών (SDQ-Hel) του Robert Goodman, 1997/2005. Για το παρεμβατικό πρόγραμμα της γ' και δ' φάσης, αξιοποιήθηκε υλικό από το βιβλίο Δεπυράζει του Φώτη Παπαναστασίου (2019), η παιδική ταινία με τίτλο «Τα μυαλά που κουβαλάς», αλλά και εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια.

Συμμετέχοντες

Συμμετέχων της παρούσας έρευνας υπήρξε ένας μαθητής οκτώ ετών, ο οποίος έχει διαγνωστεί με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες . Φοιτά στην β' δημοτικού ενός γενικού δημοτικού σχολείου την πόλη της Φλώρινας.

Σχέδιο και πορεία έρευνας

Η μελέτη της ομάδας στόχου πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2022-2023.

Εκτενέστερα, η άτυπη εμπειρική παρατήρηση του μαθητή έγινε στα μαθήματα της νέο ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των εικαστικών και κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων τους μήνες Απρίλιο και Μάιο. Η προσέλευσή της ερευνήτριας στο σχολείο, είχε διάρκεια κατά μέσο όρο τριών ωρών ημερησίως. Η παρατήρηση του μαθητή με ΔΕΠ/Υ πραγματοποιήθηκε τις εξής ημερομηνίες : 24/4/2023, 25/4/2023, 26/4/2023, 27/4/2023, 28/4/2023. Οι διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στις 02/5/2023, 03/5/2023, 05/5/2023, 08/5/2023, 10/5/2023, 12/5/2023, ενώ η άτυπη παρατήρηση (αξιολογικού χαρακτήρα) πραγματοποιήθηκε στις 15/5/2023 και 16/5/2023.

Δείγμα/ Πρώτη φάση- Μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΔΕΠΥ.

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Ιωάννης (υποθετικό όνομα) γεννήθηκε στην περιφέρεια του νομού Φλωρίνης, σε μια αγροτική οικογένεια και αποτελεί το υποκείμενο μελέτης. Ο πατέρας του είναι αγρότης και κτηνοτρόφος ενώ η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά και εργάζεται παράλληλα με ημιαπασχόληση ως γραμματέας σε ιδιωτικό γραφείο . Ο Ιωάννης είναι μοναχοπαίδι, όμως έχει μεγαλώσει μαζί με τα δύο του ξαδέλφια και με την συντροφιά της γιαγιάς του, η οποία συγκατοικεί στο ίδιο σπίτι με τον Ιωάννη και τους γονείς του.

Το προφίλ του παιδιού

Ο Ιωάννης είναι οχτώ ετών και φοιτά στην Β΄ τάξη δημοτικού ενός δωδεκαθέσιου δημοτικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης στην πόλη της Φλώρινας. Δεν έχει επαναλάβει καμία τάξη. Η έντονη απόκλιση μεταξύ της φυσιολογικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης που παρουσίαζε ο Ιωάννης έγινε φανερή από τους γονείς του ήδη από την ηλικία των 2 ετών του παιδιού. Η απόκλιση εντοπίστηκε κυρίως στο κινηταιοσθητηριακό και γνωστικοαντιληπτικό κομμάτι του παιδιού. Έτσι, οι γονείς απευθύνθηκαν στην βοήθεια ειδικού εργοθεραπευτή, ο οποίος υποστήριζε και συνεχίζει να υποστηρίζει το παιδί. Καθώς μεγάλωνε ο Ιωάννης άρχισε να εμφανίζει και άλλες αποκλίνουσες συμπεριφορές οι οποίες εμφανίστηκαν στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο μαθητής στο σχολείο ήταν ορατές ήδη από την φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, καθώς και κατά την φοίτησή του στην πρώτη δημοτικού. Την άνοιξη και ενώ ακόμη διάνυε την πρώτη δημοτικού, το παιδί έπειτα από αίτημα της εκπαιδευτικού -και με την συναίνεση της οικογένειας- παραπέμφθηκε για διάγνωση στο Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ), Φλώρινας. Το πόρισμα της διάγνωσης έδειξε ότι ο μαθητής πάσχει από Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) καθώς και από ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έκτοτε έγιναν κάποιες συστάσεις ως αναφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του παιδιού και έγινε αίτημα για την πρόσληψη παράλληλης στήριξης με σκοπό την υποστήριξη του παιδιού. Το αίτημα ακόμη παραμένει σε εκκρεμότητα.

Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της εκπαιδευτικού, ο Ιωάννης δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε έργα που απαιτούν καταβολή πνευματικής προσπάθειας. Η δυσκολία αυτή, παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια κατά την επιτόπια παρατήρηση, κυρίως στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών. Αναλυτικότερα, ο μαθητής αδυνατεί να εστιάσει την προσοχή του όταν πρόκειται να ασχοληθεί με μια γλωσσική ή μαθηματική άσκηση. Ακόμη και όταν αρχίζει να ασχολείται με την εκάστοτε άσκηση, με την μετά από λίγο παραιτείται από την προσπάθεια, δεν ολοκληρώνει ποτέ την άσκηση και απασχολείται με δραστηριότητες άσχετες με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται.

Αντίθετα, η προσοχή του μαθητή παραμένει σταθερή για πολλή ώρα, όταν αυτός ασχολείται με έργα που εξάπτουν την φαντασία και την δημιουργικότητα του.

Μια τέτοια συμπεριφορά παρατηρήθηκε στο μάθημα των εικαστικών. Η προσήλωση και η συγκέντρωση του μαθητή στο μάθημα των εικαστικών ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη με το προφίλ που εξέθετε στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών. Παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να σχεδιάζει ζωγραφιές με μικρά ζωάκια, να σχεδιάζει, να κόβει και να δημιουργεί κατασκευές. Πολλές φορές ζητούσε ο ίδιος προσωπικά από την εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια επιπλέον κατασκευή. Έτσι, συνήθιζε να φτιάχνει πολύ γρήγορα την κατασκευή που υποδείκνυε η εκπαιδευτικός ώστε να εξοικονομήσει χρόνο, να προλάβει δηλαδή, να φτιάξει και μια δεύτερη.

Βέβαια, πολλές φορές φαινόταν να μην άκουγε τις οδηγίες της εκπαιδευτικού για την σωστή ολοκλήρωση της κατασκευής, μάλλον την ολοκλήρωνε επιπόλαια. Πόσο μάλλον έδινε την εντύπωση ότι δεν ακούει, του «βαρήκοου» στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, όταν η εκπαιδευτικός έδινε οδηγίες ή συζητούσε στην ολομέλεια την λύση μιας άσκησης. Η εκπαιδευτικός είτε παρότρυνε τον μαθητή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ή ακόμη όταν συζητούσε τις λύσεις των ασκήσεων με τους μαθητές, ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν ξεκάθαρα αδιάφορος. Όμως, μετά από λίγο ρωτούσε τον διπλανό του ή φώναζε δυνατά ερωτήσεις όπως: Τι κάνουμε τώρα;/ Σε ποια σελίδα είμαστε; /Ποια είναι λύση; Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε και πάλι να τον κατευθύνει -θυμίζοντας του παράλληλα τους κανόνες της τάξης - για σωστή συμπεριφορά, ενώ ο συμμαθητής που μοιράζονταν το ίδιο θρανίο ήταν εξαιρετικά βοηθητικός προς το πρόσωπο του Ιωάννη και τον βοηθούσε σε οποιαδήποτε απορία του.

Ο ορθογραφικός χαρακτήρας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «κακός». Τα γράμματα ήταν δυσανάγνωστα, σε ασύμμετρο μέγεθος μεταξύ τους, προχειρογραμμένα και κακογραμμένα. Οι τόνοι απουσίαζαν, τα κεφαλαία γράμματα επίσης, ενώ τα ορθογραφικά λάθη ήταν ο κανόνας. Συχνή ήταν και η καθρεπτική γραφή.

Όσον αφορά την σχέση του μαθητή με τα μαθηματικά και αυτή φαίνεται να είναι ανεπαρκής. Πολλές φορές φέρνει λυμένες ασκήσεις από το σπίτι, που δεν έχει υποδείξει η εκπαιδευτικός να γίνουν (τις ασκήσεις δεν έχει διεκπεραιώσει ο ίδιος, αλλά κάποιος τρίτος). Μόλις η δασκάλα δίνει εντολή στους μαθητές να ασχοληθούν με την άσκηση, ο Ιωάννης λέει «την έχω κάνει, την έχω κάνει κυρία!» με αποτέλεσμα να μην προσέχει στο μάθημα και να ασχολείται με οτιδήποτε άλλο. Παρόλα αυτά, σε

αυτές τις άσχετες ασχολίες του, διακρίνονται και κάποιες ενέργειες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Ο μαθητής μπορεί να πάρει τον άβακα και να αρχίσει να μετράει τις μονάδες, ή μπορεί να κάνει προφορική αρίθμηση των αριθμών χωρίς να υπάρξει κάποια υπόδειξη από την εκπαιδευτικό.

Πάντως παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής έχει την έμφυτη ανάγκη να απασχολεί συνεχώς με κάποιο αντικείμενο τα χέρια του. Είτε αυτό σχετίζεται με το μάθημα (γραφική ύλη) είτε όχι (τρελόμπαλα, κουτί από τσίχλες, μικροαντικείμενα, κουτάκια, μικρά παιχνίδια, σακούλες) τα οποία ψάχνει από την τσάντα του και τα φέρνει μπροστά του. Ακόμα, όταν είναι στο διάλειμμα κόβει χόρτα, τα μεταφέρει κρυφά στην αίθουσα, ασχολείται με αυτά την ώρα του μαθήματος και όταν πλέον τα έχει βαρεθεί, προσπαθεί να τα κρύψει πίσω από τους σωλήνες του καλοριφέρ για να μην τον μαλώσουν.

Επιπλέον, η έντονη κινητικότητα του την ώρα του μαθήματος είναι φανερή. Συνεχώς σκαρφίζεται διάφορους λόγους για να δικαιολογήσει γιατί εγκαταλείπει την θέση του. Συνήθως σηκώνεται για να δείξει κάτι στην εκπαιδευτικό, ή απλά πηγαίνει κοντά της για να της μιλήσει. Έτσι, για να εκτονωθεί η υπερκινητικότητα του, η εκπαιδευτικός τον καθιστούσε υπεύθυνο για να μοιράζει τα διορθωμένα τετράδια, στους συμμαθητές του. Παρόλα αυτά συνέχιζε να εγκαταλείπει την θέση του αρκετές φορές την ώρα του μαθήματος. Ακόμη και όταν καθόταν στην καρέκλα του στριφογύριζε γύρω από αυτήν, έβαζε τα γόνατά του πάνω στην καρέκλα, ακουμπούσε την κοιλιά του πάνω στο θρανίο θέλοντας να σκαρφαλώσει πάνω σε αυτό. Εκ κατακλείδι έδινε την εντύπωση πώς ασφυκτιούσε και κυρίως αδυνατούσε να κάτσει ήσυχος και να παρακολουθήσει το μάθημα, όπως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί του.

Πολλές είναι οι φορές που αποσπά την προσοχή και των συμμαθητών του από το μάθημα. Επιδεικνύει τα παιχνίδια που έχει στους γειτονικούς συμμαθητές του, εκείνοι ενθουσιάζονται και αρχίζουν να παίζουν όλοι μεταξύ τους, κάτι που εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Γενικότερα, η σχέση του με τους συμμαθητές του δεν είναι πάντοτε σταθερή. Υπάρχουν στιγμές που παίζουν όλοι μαζί στο διάλειμμα, ήρεμοι και χαρούμενοι, χωρίς να υπάρχει κάποια εχθρότητα προς το πρόσωπο του συγκεκριμένου μαθητή. Άλλες φορές όμως η συμπεριφορά του ενοχλεί τους υπόλοιπους μαθητές, ιδιαίτερα

όταν γκρινιάζει ή πετά διάφορα αντικείμενα μέσα στην αίθουσα. Ακόμη μπορεί να αρχίσει απρόσμενα ένα καβγά χωρίς να υπάρχει κάποιος ουσιαστικός λόγος. Τότε ο μαθητής γίνεται δαχτυλοδεικτούμενος, ανεπιθύμητος και κάπου εκεί η εκπαιδευτικός υιοθετεί πλέον τον ρόλο και του «διαιτητή».

Δεύτερη φάση- Τομείς που μειονεκτεί το παιδί

Το μαθητής της Β δημοτικού που αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης φανερώνει την ύπαρξη πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ. Παρουσιάζει φτωχή μνήμη, μειωμένη ικανότητα διατήρησης της προσοχής, ενώ αδυνατεί να διαχειριστεί τον χρόνο . Παρουσιάζει ασταθείς κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, ενώ φαίνεται να μην έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικο-συναίσθηματικές του δεξιότητες. Η υπερκινητικότητα είναι φανερή, αλλά δε παρουσιάζεται σε μέγιστο βαθμό.

Τρίτη φάση- Σχεδιασμός παρεμβατικού προγράμματος

Βασικός σκοπός των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν είναι η ενίσχυση των τομέων που μειονεκτεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ. Κάθε παρέμβαση ασχολείται με την ενίσχυση διαφορετικών τομέων που υστερεί ο μαθητής. Δεν πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις που αφορούσαν τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού.

Τέταρτη φάση - εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος

Διδακτική παρέμβαση 1^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 02/5/2023

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ.

Επιμέρους στόχος: ο μαθητής να εντοπίσει τα πέντε συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, αηδία, φόβος) καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται στην ταινία.

Περιγραφή:

Ο μαθητής έχει ενημερωθεί εκ των προτέρων από την εκπαιδευτικό, για τον ρόλο μου στο σχολείο και έχει πραγματοποιηθεί η γνωριμία μεταξύ μας. Έτσι λοιπόν, εγώ και ο μαθητής μεταφερθήκαμε στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών για να παραπονηθεί η πρώτη παρέμβαση. Εκεί, απευθυνόμενη προς τον μαθητή του εξήγησα πώς σήμερα θα διασκεδάσουμε μαζί παρακολουθώντας μια ταινία παρέα. Τον ρώτησα εάν του αρέσει να βλέπει ταινίες και φυσικά η απάντησή του ήταν καταφατική. Παρακολουθήσαμε λοιπόν, την παιδική ταινία της Walt Disney Pictures με τίτλο «Τα μυαλά που κουβαλάς». Μόλις τελείωσε η ταινία κάναμε μια μικρή συζήτηση γύρω από την πλοκή της ταινίας. Τον ρώτησα εάν θέλει την επόμενη φορά που θα συναντηθούμε να συζητήσουμε παραπάνω για την ταινία και μου απάντησε πρόσχαρα ναι. Έπειτα τον συνόδεψα μέχρι την αυλή του σχολείου, αφού είχε ήδη χτυπήσει το κουδούνι για το πρώτο διάλειμμα.

Στην ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς», πρωταγωνιστούν τα 5 βασικά συναισθήματα: Η Χαρά, η Λύπη, ο Θυμός, ο Φόβος και η Αηδία. Βρίσκονται στον εγκέφαλό ενός 11χρονου κοριτσιού και ελέγχουν την συμπεριφορά του. Το κάθε συναίσθημα από τα πέντε επιτελεί το ρόλο του. Η Χαρά κάνει το κορίτσι να νιώθει χαρά, που είναι και το ζητούμενο. Αντίστοιχα, η Αηδία κάνει το κορίτσι να νοιώθει αηδία, ο Θυμός θυμό, ο Φόβος φόβο, η Λύπη λύπη. Προβάλλονται καταστάσεις που το κορίτσι νοιώθει και εκφράζει κάποιο από τα παραπάνω συναισθήματα.

Προαπαιτούμενο, είναι η ύπαρξη κάποιου ερεθίσματος για να εκφραστεί το αντίστοιχο συναίσθημα.

Διδακτική παρέμβαση 2^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 03/5/2023

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ.

Επιμέρους στόχοι:

- Να αντιστοιχίσει τις εικόνες με το σωστό συναίσθημα
- Περιγράφει καταστάσεις που έχει βιώσει χαρά, λύπη, φόβο, θυμό, αηδία
- Αναπαριστά μέσω της ζωγραφικής τον εαυτό του χαρούμενο, λυπημένο, φοβισμένο, αηδιασμένο και θυμωμένο
- Συνειδητοποίηση των συναισθημάτων
- Ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαχείριση συναισθημάτων

Περιγραφή:

Η επόμενη συνάντησή μας με τον μαθητή έγινε την επόμενη ακριβώς μέρα ούτως ώστε να μην έχει περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα από την παρακολούθηση της ταινίας.

Στην αρχή συζητήσαμε με τον μαθητή για την ταινία, μου εξέφρασε ποια σημεία τον εντυπωσίασαν και ποια δεν του άρεσαν καθόλου. Τον ρώτησα ποιο συναίσθημα του άρεσε περισσότερο και αντίθετα πιο δεν του άρεσε καθόλου. Έπειτα του έδειξα το συναίσθημα του Φόβου σε έντυπη μορφή, και του ζήτησα να μου πει προφορικά πώς λέγεται. Μετά του έδωσα την οδηγία να κολλήσει τη φωτογραφία του Φόβου σε ένα φύλλο χαρτιού που του δόθηκε, να γράψει από δίπλα πώς λέγεται το

συναίσθημα και τι κάνει. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα υπόλοιπα τέσσερα συναισθήματα.

Αφού ολοκληρώθηκε η παραπάνω δράση, παρότρυνα τον μαθητή να μου ζωγραφίσει. Μια ζωγραφιά που θα αποτυπώνει τον εαυτό του όταν χαίρεται, μια όταν είναι θυμωμένος, μια όταν φοβάται, μια όταν λυπάται και μια όταν αηδιάζει. Έπειτα συζητήσαμε για διάφορες καταστάσεις που του εγείρουν τα παραπάνω συναισθήματα.

Διδακτική παρέμβαση 3^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 05/5/2023

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ.

Επιμέρους στόχοι:

- Διατήρηση της προσοχής και ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών
- Ενίσχυση συγκέντρωσης και προσοχής
- Καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της παρατεταμένης προσοχής
- Βελτίωση της παρατηρητικότητας
- Ελαχιστοποίηση της απόσπασης προσοχής
- Εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα σε δύο εικόνες

Περιγραφή: Δίνονται στον μαθητή δύο εικόνες. Οι εικόνες είναι ολόιδιες, με εξαίρεση πέντε μικροδιαφορές τις οποίες ο μαθητής καλείται να εντοπίσει. Σημειώνει τις διαφορές επιτόπου, πάνω στο χαρτί με τις εικόνες που του δόθηκε. Έπειτα, δίνω στον μαθητή και ένα δεύτερο φύλλο με δύο

εικόνες. Πάλι καλείται να βρει τις διαφορές ανάμεσα στις δύο εικόνες, με την διαφοροποίηση ότι αυτή την φορά οι διαφορές ανάμεσα στις δύο εικόνες είναι δέκα και όχι πέντε.

Διδακτική παρέμβαση 4^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 08/5/2023

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ.

Επιμέρους στόχοι:

- Διατήρηση της προσοχής και ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών
- Καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της παρατεταμένης προσοχής
- Βελτίωση της παρατηρητικότητας
- Ελαχιστοποίηση της απόσπασης προσοχής
- Ζωγραφική εντός οριοθετημένων σχημάτων
- Ικανότητα διαχείρισης χρόνου

Περιγραφή:

Δεδομένου ότι ο μαθητής απολαμβάνει να περνάει τον χρόνο του ζωγραφίζοντας, στην συγκεκριμένη παρέμβαση προσπάθησα να αξιοποιήσω τη κλίση του αυτή. Δίνεται ένας πίνακας με κελία και διάφορα σχήματα . Τετράγωνα, κύκλοι, τρίγωνα, ρόμβοι και ορθογώνια παραλληλόγραμμα που εμφανίζονται ακατάστατα πολλές φορές στον πίνακα. Σε κάθε κελί βρίσκεται και από ένα σχήμα. Ο μαθητής καλείται να ζωγραφίσει πρώτα όλα τα τετράγωνα που συναντά στον πίνακα με χρώμα κίτρινο. Μόλις ζωγραφίζει όλα τα τετράγωνα, έπειτα χρωματίζει όλους τους κύκλους του πίνακα με χρώμα κόκκινο. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και με τα τρία υπόλοιπα σχήματα. Τα τρίγωνα χρωματίζονται μωβ, τα παραλληλόγραμμα μαύρα και οι ρόμβοι πράσινοι.

Διδακτική παρέμβαση 5^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 10/5/2024

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ.

Επιμέρους στόχοι:

- Κατατάσσει τα ζώα σε σωστή σειρά
- Εξάσκηση βραχύχρονης μνήμης
- Προβλέπει την αντιστοιχία, μικρό ζώακι με το μεγάλο ζώακι
- Διακρίνει το μικρό ζώακι με το αντίστοιχο μεγάλο ζώο του ίδιου είδους
- Αντιστοιχεί το μικρό ζώακι με το μεγάλο ζώο
- Οπτικοχωρική αντίληψη
- Εκτέλεση λεκτικών οδηγιών

Περιγραφή: Το οπτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην συγκεκριμένη παρέμβαση είναι καρτέλες με ζώακια. Το κάθε ζώακι υπάρχει σε δύο καρτέλες. Στην μια καρτέλα είναι ζωγραφισμένο μικρό, ενώ στην άλλη είναι ζωγραφισμένο μεγαλύτερο. Δηλαδή είναι το μικρό ζώακι και η μαμά του. Υπάρχουν καρτέλες με αγελάδες, αλεπούδες, πρόβατα, σκίουρους, άλογα, και γαϊδάρους. Έτσι λοιπόν, με αυτές τις καρτέλες ο μαθητής παίζει το παιχνίδι μνήμης. Οι καρτέλες είναι αναποδογυρισμένες και ανακατεμένες. Ο μαθητής καλείται να βρει την αντιστοιχία του μεγάλου ζώου με το μικρό. Ανοίγει δύο καρτέλες την φορά. Εάν τα ζώα είναι διαφορετικά, τότε ξανα αναποδογυρίζει τις καρτέλες και συνεχίζει έως ότου βρει όλα τα ζευγάρια των ζώων. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές.

Αξιοποιώντας τις ίδιες καρτέλες με τα ζώα, υπαγορεύω στον μαθητή μια συγκεκριμένη αλληλουχία. Για παράδειγμα: Μεγάλο γαϊδούρι, μικρό γαϊδούρι, μεγάλο πρόβατο, μικρή αλεπού, μικρό πρόβατο. Ο μαθητής πρέπει να βάλει τις καρτέλες με την σωστή σειρά, την μια δίπλα στην άλλη έτσι όπως του υπαγορεύεται.

Διδακτική παρέμβαση 6^η

Ημερομηνία διεξαγωγής: 12/5/2024

Βασικός σκοπός: η βελτίωση των τομέων που υστερεί ο μαθητής λόγω της ΔΕΠ/Υ

Επιμέρους στόχοι:

- Εξέταση της ακουστικής μνήμης
- Ανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας
- Εντοπισμός αντιπαράθεσης μεταξύ ακουστικών και οπτικών πληροφοριών
- Αναδιατύπωση γραμμάτων και αριθμών έτσι όπως διατυπώθηκαν προφορικά
- Ενίσχυση παρατεταμένης προσοχής
- Προφορική αναπαραγωγή συγκεκριμένης αλληλουχίας λέξεων και γραμμάτων

Περιγραφή: Η έκτη και τελευταία παρέμβαση αποτελούνταν από δύο δραστηριότητες. Η πρώτη, είχε ως στόχο τον έλεγχο και την βελτίωση της ακουστικής αντίληψης και μνήμης. Παίξαμε λοιπόν με τον μαθητή το παιχνίδι καλάθι μικρό, καλάθι μεσαίο, καλάθι μεγάλο. Εξήγησα στον μαθητή πώς παίζεται το παιχνίδι. Το μικρό άνοιγμα των χεριών μου αντιστοιχεί στην φράση «καλάθι μικρό», το μεσαίο άνοιγμα των χεριών στην φράση «μεσαίο καλάθι», ενώ η φράση «καλάθι μεγάλο» αναπαρίσταται με το μεγάλο άνοιγμα των χεριών. Η παγίδα του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι ενώ δίνω μια ακουστική πληροφορία, δείχνω άλλη με τα χέρια μου. Για παράδειγμα λέω μικρό καλάθι, ενώ με τα χέρια μου δείχνω μεγάλο καλάθι. Το ζητούμενο είναι ο μαθητής να δείξει με τα χέρια του το μέγεθος του καλάθιού που του λέω και όχι αυτό που του δείχνω. Όταν δείχνει άλλο μέγεθος καλάθιού από αυτό που του λέω, χάνει.

Η δεύτερη δραστηριότητα αντιστοιχεί στην προφορική επανάληψη μιας ακολουθίας. Ο μαθητής δεν βλέπει την ακολουθία παρά μόνο την ακούει προφορικά. Η κάθε ακολουθία αποτελείται από ένα σύνολο γραμμάτων και αριθμών. Κατά την προφορική μου εκφώνηση, διαμεσολαβεί ένα δευτερόλεπτο ανάμεσα σε κάθε γράμμα

ή αριθμό. Μόλις ολοκληρώσω την ακολουθία ζητώ από τον μαθητή να μου επαναλάβει πανομοιότυπα την ακολουθία που μόλις άκουσε. Συνολικά ζήτησα από τον μαθητή να μου επαναλάβει έντεκα διαφορετικές ακολουθίες διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Πέμπτη φάση- Αποτελέσματα/ Συζήτηση

Διδακτική παρέμβαση 1^η.

Στην παρούσα συνεδρία το μόνο που μπορεί να καταγραφεί είναι το γεγονός ότι ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον στην θέαση της ταινίας με τίτλο τα «Μυαλά που κουβαλάς». Η προσοχή του παρέμεινε συγκεντρωμένη καθ' ολη την διάρκεια της ταινίας. Εξαίρεση αποτέλεσαν κάποιες στιγμές που ο μαθητής κοίταξε έξω από το παράθυρο για περίπου δύο λεπτά την κάθε φορά και μια φορά που μου ζήτησε να πάει στην τουαλέτα.

Διδακτική παρέμβαση 2^η.

Η παρούσα συνεδρία ήταν συνέχεια της προηγούμενης. Αρχικά, ο μαθητής κλήθηκε να αναγνωρίσει τα πέντε συναισθήματα της ταινίας (τα αναγνώρισε με επιτυχία). Έπειτα κλήθηκε να γράψει σύντομα τι κάνει το κάθε συναίσθημα. Παρατηρήθηκε ότι για το συναίσθημα του φόβου και του θυμού ο γραπτός λόγος του μαθητή ήταν ελλιπής, ενώ για τα υπόλοιπα τρία συναισθήματα ήταν αρκετά περιγραφικός. Το αγαπημένο συναίσθημα του μαθητή από την ταινία, είναι η Λύπη όπου την χαρακτήρισε «Πιο γλυκούλα από όλα τα συναισθήματα» (βλέπε παράρτημα).

Ως αναφορά καλλιτεχνικό μέρος όπου ζητήθηκε από τον μαθητή να ζωγραφίσει τον εαυτό του όταν είναι χαρούμενος, θυμωμένος, λυπημένος, φοβισμένος και όταν νιώθει αηδία, αδυνατούσε να ζωγραφίσει τον εαυτό του φοβισμένο. Μου είπε ότι δεν μπορεί να το κάνει, δεν έχει καταλάβει αυτό το συναίσθημα. Υποθέτω πώς δεν κατανόησε πλήρως πώς λειτουργεί αυτό το συναίσθημα του φόβου, καθώς στην ταινία δεν προβλήθηκε σε τόσο μεγάλη έκταση συγκριτικά με τα υπόλοιπα τέσσερα συναισθήματα.

Διδακτική παρέμβαση 3^η.

Η αρχική αντίδραση του μαθητή στο να εντοπίσει τις διαφορές ανάμεσα στις δύο εικόνες ήταν θετική. Μόλις όμως, ξεκίνησε να αναζητά τις διαφορές, δυσκολεύτηκε αρκετά. Μετά τις δύο πρώτες διαφορές που βρήκε ήθελε να τα παρατήσει, κάνοντας παράπονα ότι δεν μπορεί να βρει άλλες διαφορές.

Στις δύο εικόνες με τον βάτραχο στην λίμνη, έπρεπε να εντοπίσει πέντε διαφορές, ενώ ο μαθητής κατάφερε τελικά να βρει τις τρεις από τις πέντε. Παρομοίως, στις επόμενες δύο εικόνες με τα τρία γουρουνάκια, ο μαθητής καλούνταν να βρει δέκα διαφορές, ενώ τελικά κατάφερε να εντοπίσει τις οκτώ από αυτές.

Διδακτική παρέμβαση 4^η.

Δεδομένου ότι αρέσει στον μαθητή να ζωγραφίζει, υπέθεσα ότι θα τον ευχαριστούσε ιδιαίτερα να χρωματίσει τα σχήματα που βρίσκονται μέσα στα κουτάκια. Αντιθέτως, διαψεύστηκα. Με το που αντίκρισε ο μαθητής τον πίνακα με τα κουτάκια ήταν τελείως αρνητικός. Προσπάθησα να του εξηγήσω την σειρά που θα ακολουθήσει για να ζωγραφίσει τα σχήματα. Και πάλι ήταν αρνητικός, όμως έκανε μια παραχώρηση και χρωμάτισε το πρώτο σχήμα. Όλα τα τετράγωνα του πίνακα κίτρινα. Αρνιόταν να συνεχίσει στο επόμενο σχήμα. Κάναμε ένα διάλειμμα συζητώντας για διάφορα θέματα. Έπειτα προσπάθησα να τον επαναφέρω στην δραστηριότητα. Συνέχισε και χρωμάτισε όλους τους κύκλους του πίνακα κόκκινους, χωρίς να το κάνει με όρεξη. Μόλις τελείωσε με τους κύκλους, αρνιόταν και πάλι να συνεχίσει στο επόμενο σχήμα. Κάναμε ξανά ένα διάλειμμα, αλλά ο μαθητής συνέχισε να παραμένει αρνητικός και αποστασιοποιημένος από την εκτέλεση της δραστηριότητας. Τελικά μετά από αρκετή ώρα χρωμάτισε τα τρίγωνα μωβ. Το έκανε επιπολαία και απρόσεκτα, αφού τα ζωγράφησε όσο πιο γρήγορα μπορούσε για να τελειώνει. Δεν χρωμάτισε τα τρίγωνα εντός πλαισίου. Αφού χρωμάτισε τα τρίγωνα, συνέχιζε να μην θέλει να συνεχίσει. Είχα σκεφτεί να μην τον πιέσω άλλο για να ολοκληρώσει την δραστηριότητα. Τελικά, έπειτα από διαπραγμάτευσή μου με τον μαθητή, χρωμάτισε ένα ακόμη σχήμα. Βέβαια, δεν χρωμάτισε το επόμενο σχήμα-όπως υποδείκνυε η δραστηριότητα- που ήταν το μαύρο παραλληλόγραμμο. Αλλά

χρωμάτισε τους ρόμβους, πράσινους. Και πάλι η ζωγραφική ήταν απρόσεκτη και εκτός των ορίων του σχήματος.

Διδακτική παρέμβαση 5^η.

Στο παιχνίδι μνήμης με τα ζώακια, ο μαθητής παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς του άρεσε το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Βέβαια, οι επιδόσεις του ήταν αρκετά χαμηλές. Δυσκολευόταν να εντοπίσει τα ζευγάρια των ζώων, ενώ άνοιγε επανειλημμένα λάθος κάρτες.

Αντιθέτως, όταν του υποδείκνυα την σειρά που έπρεπε να τοποθετήσει τις κάρτες με τα ζώα, εκτελούσε τις οδηγίες με επιτυχία. Η μόνη αστοχία που καταγράφηκε ήταν ότι πολλές φορές αντί να τοποθετήσει μικρό ζώο, τοποθετούσε το μεγάλο ζώο του αντίστοιχου είδους. Ξεχνούσε δηλαδή να λάβει υπόψη την παράμετρο του μεγέθους, ενώ λάμβανε πάντα υπόψη την παράμετρο του είδους.

Διδακτική παρέμβαση 6^η.

Αρχικά, η ακουστική αντίληψη του μαθητή ήταν πολύ φτωχή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δινόταν άλλη ακουστική και άλλη οπτική πληροφορία. Στις πρώτες επαναλήψεις του παιχνιδιού «καλάθι μικρό, καλάθι μεσαίο και καλάθι μεγάλο», ο μαθητής μπερδευόταν και έχανε συνεχώς. Χρειάστηκε να περάσουν πάνω από δεκαπέντε φορές επανάληψης της φράσης, για να δείξει ο μαθητής το μέγεθος του καλάθιου που άκουσε και όχι το μέγεθος του καλάθιου που είδε.

Σε γενικές γραμμές ο μαθητής τα πήγε καλά στην αναδιατύπωση των ακολουθιών, με κάποιες αντιμεταθέσεις στην σειρά των γραμμάτων και των αριθμών. Παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής ενώ επαναλάμβανε τις ακολουθίες κουνούσε μπρος πίσω την καρτέλα και τότε τις επαναλάμβανε σωστά. Όταν του ζήτησα να σταματήσει να το κάνει, ξεκίνησε να κάνει λάθη στις ακολουθίες. Τον ρώτησα γιατί κουνάει την καρτέλα και μου είπε ότι αυτός ο τρόπος τον βοηθά να θυμάται. Το τέμπο και ο ρυθμός που δημιουργεί ο ίδιος του.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις καταγράφηκαν κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Η αξιολογική παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων έδειξε ότι τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ που παρουσίαζε ο μαθητής δεν μειώθηκαν αισθητά. Ο σχεδιασμός της έρευνάς μου με βάση το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), δεν κατάφερε να αυξήσει αισθητά τις περιόδους συγκέντρωσης του μαθητή και να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημά του, όπως είχε σχεδιαστεί. Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή της Καπόγιαννη, 2017, όπου βρήκε ότι: *«το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοηθάει αποτελεσματικά το μαθητή με ΔΕΠΥ να αναπτύξει τη συγκέντρωση προσοχής και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του»* σ.62.

Ίσως στην παρούσα έρευνα οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν λίγες και για αυτό το λόγο δεν κατάφεραν να αυξήσουν την λειτουργικότητά του μαθητή, με απώτερο στόχο να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα με επιτυχία.

Προτείνεται σε επόμενες έρευνες που θα σχεδιαστούν με βάση το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), να υπάρξουν περαιτέρω διδακτικές παρεμβάσεις ούτως ώστε να εκλεχθεί εάν η ποσότητα των διδακτικών παρεμβάσεων επιτελεί καταλυτικό ρόλο στην λειτουργικότητα του εκάστοτε μαθητή με ΔΕΠ/Υ.

Περιορισμοί έρευνας.

Η παρούσα έρευνα ήταν ποιοτική, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων (μόλις ένας μαθητής). Επίσης οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν μόνο έξι. Δεν λήφθηκαν υπόψη στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων δραστηριότητες που να στοχεύουν στην μείωση των υπερκινητικών και παρορμητικών εκδηλώσεων του μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση
- Δροσινού, Μ. (2012). *Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο «ΕΑΕ01. Ειδική Διδακτική»*. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178>
- Κάκουρος, Ε., & Μανιδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάκουρος, Ε., (2001). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στην μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα- Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαντζή, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ Υ*. Αθήνα: Πεδίο.

Καπόγιαννη, Ε., (2015). *Μεθοδολογία Παρέμβασης (ΕΑΕ04) σε μαθητή με ΔΕΠΥ και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: [*Καπόγιαννη Ευαγγελία.pdf \(uop.gr\)](#).

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέρδος.

Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανιαδάκη, Κ. (2019). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Βασικές αρχές θεραπευτικής παρέμβασης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Προγράμματα δια βίου μάθησης 2019-2020.

Μάσχα, Κ., & Καραδήμας, Ε. (2012). *Τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της προσχολικής και σχολικής αγωγής*. Στο: Κάκουρος και Μανιαδάκη (Επιμ.) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2004). *Πώς θα βοηθήσουμε παιδιά με: Μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία, σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής, νοητική υστέρηση, αυτιστικές διαταραχές να ενταχθούν στο γενικό σχολείο*. Έδεσσα: Στέφανος Ε. Βαγουρδής ΑΒΕΕ.

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.

Νικολαΐδου, Θ. (2019). *Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής: υπερκινητικότητα στα παιδιά και η σχέση της με τις βασικές κινητικές δεξιότητες*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45753&lang=el#p=136>

Παπαναστασίου, Φ. (2019). *ΔΕΠΥράζει. Πρακτικός οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Washington, DC: Author.

Attwood, B. M. (2001). 'Learning about the truth': the stolen generations narrative. In B. Attwood, & F. Magowan (Eds.), *Telling stories: indigenous history and memory in Australia and New Zealand* (1 ed). Allen & Unwin.

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

Barkley, R. (1996). Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. In E.J. Mash & R.A. Barkely (Eds.). In *Child Psychopathology* (pp. 63- 112). New York: Guilford Press

Barkley, R. A. (1998). *Attention- deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2rd ed). New York: Guilford Press.

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

Biederman, J., Faraone, S.V. & Monuteau, MC (2000). Different effect of environmental adversity by gender: Rutter's index of adversity in a group of boys and girls with and without ADHD. *Am J Psychiatry*, 159,1556 1562.

Burns, G.L., Boe, B., Walsh, J.A., Sommers- Flanagan, R., & Teegarden, L.A. (2001). A confirmatory factor analysis on the DSM-IV ADHD and ODD symptoms: What is the best model for the organization of these symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 339-349.

Camp, B., & Bash, M (1985). Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills—A Problem-Solving Program for Children. *Research Press*, 307.

Centers for Disease Control and Prevention, (2010). Increasing prevenance of parent- reported attention- deficit/hyperactivity Disorder Among Children

United States, 2003 and 2007. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 59, 1439-1443.

Conners, C.K. (2008). *Conners 3rd edition manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi- Health Systems.

Douglas, V. I. (1992). Stop, look, listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactivity and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4, 259-282.

Du Paul, G.J., Power, T.J., Anastasopoulos, A.D., & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale- IV. Checklists, norms and clinical implications*. New York: The Guildford Press.

Faraone, S.V., Perlis, R.H., Doyle, A.E., Smoller, J.W., Goralnick, J.J., Holmgren, M.A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1313-1323.

Flower, M (2004). *Attention- deficit/ hyperactivity disorder: Briefing paper* (3rd ed.). Washington, DC: National Dissemination Center for Children with Disabilities.

Goldstein, S., & Goldstein, M. (1998). *Managing Attention deficit Hyperactivity Disorder in Children* (2nd edition). John Wiley and Sons, Incl.

Goodman, L.S., & Gilman, A., (2005). *The pharmacological basis of therapeutics* (13th edition). New York: Macmillan.

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38, 581- 586.
- Heward, W.L. (2009). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. Pearson Education: New Jersey.
- Hoffmann, H (1999). *Struwwelpeter: Fearful stories and vile pictures to instruct good little folks*. Venice, Feral House.
- Hoyert, D.L., Mathews, T.J., Menacker, F., Strobino, D.M., & Guyer, B. (2006). Annual summary of vital statistics: 2004. *Pediatrics*, 117, 168-183.
- Jones, C. (1989). Managing the difficult child. *Family Day Caring*, 6-7
- Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, Ch. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (1), 41-53.
- Lam, L.T. (2002). Attention Deficit Disorder and hospitalization due to injury among older adolescents in New South Wales, Australia. *Journal of Attention disorders*, 6,77-82.
- Linnet, K.M., Wisborg, K., Obel, C., Secher, N.J., Thomsen, P.H., Agerbo, E., & Henriksen, T.B. (2006). Smoking during the pregnancy and the risk of hyperkinetic disorder in offspring. *Pediatrics*, 116 (2) 462-467

- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77*(2), 115–126.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 373-385
- Miller, F. G., & Lee, D.L. (2013). Do functional behavioral assessments improve intervention effectiveness for students diagnosed with ADHD.A single subject meta-analysis. *Journal of Behavioral Education, 22*, 253- 282.
- National Institute of Mental Health, (2012). “Attention Deficit Hyperactivity Disorder”. *National Institutes of Health: NIH Publication No. 12-3572*.
- Nigg, J.T. (2006). *What causes ADHD? Understanding what goes wrong and why*. New York: The Guilford Press.
- O’ Connor, T.G., Heron, J., Golding, J., Glover, V., and the ALSPAC Study Team (2003). Maternal antenatal anxiety and behavioral/ emotional problems in children: a test of programming hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44* (7), 1025-1036.
- Pfiffner, L. J., & DuPaul, G. J. (2015). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. The Guilford Press.

- Goodman, R. (1997). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) [Database record]. APA PsycTests.
- Sandberg, S. (1996). Hyperkinetic or attention deficit disorder. *British Journal of Psychiatry*, 169, 10-17.
- Saul, R. (2015). *ADHD Does Not Exist: The Truth About Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*. New York: Harper Collins Publisher.
- Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet*, 1, 1008-1012, 1077-1082, 1163-1168.
- Teeter, P.A. (1998) *Interventions for ADHD: Treatment in Developmental Context*. Guilford Press, New York, 276-319.
- Thome, J., & Jacobs, K. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *European Psychiatry*, 19, 303-306.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R.A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46, 209-217.
- Weiss, G., & Hechtman, L., (1993). *Hyperactivity children grown up: ADHD in children, adolescents and adults* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Wender, P. H. (2000). *Attention- Deficit- Hyperactivity Disorder in children and adults*. New York: Oxford University Press.

Wright, C, Shelton, D., & Wright, M. (2009). A contemporary review of the assessment, diagnosis and treatment of ADHD. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 14 (2), 199-214.

Μεταφρασμένες

Deutsch, D. S., & Chowdhuri, T.M. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την αλλαγή.* (Μετάφραση: Γρίβα, Α. Επιστημονική Επιμέλεια: Αντωνίου, Α.Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2022). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.* (Μετάφραση: Γρίβα, Α. Επιστημονική Επιμέλεια: Τσιμπιδάκη, Α., Άντζακας Κ., Γιαούρη, Σ., Μαυροπαλιάς, Τ., Τραγουλιά, Ε.) Αθήνα: Gutenberg.

Martinussen, R., Tannock, R., McInnes, A., & Chaban, P. (2009). *Διδασκαλία για επιτυχία.* Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ. (Επιμ. Ρούσσου Α., Μπάρλου, Ε., & Κατσάνη, Γ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλεκτρονικές πηγές

Πανεπιστήμιο Virginia Commonwealth. Ανακτήθηκε από http://www.fln.vcu.edu/struwwel/philipp_e.html.

Παράρτημα



Εικόνα 1. Αφίσα συναισθημάτων.



Εικόνα 2. Ο εαυτός μου όταν χαίρομαι



Εικόνα 3. Ο εαυτός μου όταν λυπάμαι.



Εικόνα 4. Ο εαυτός μου όταν θυμώνω.

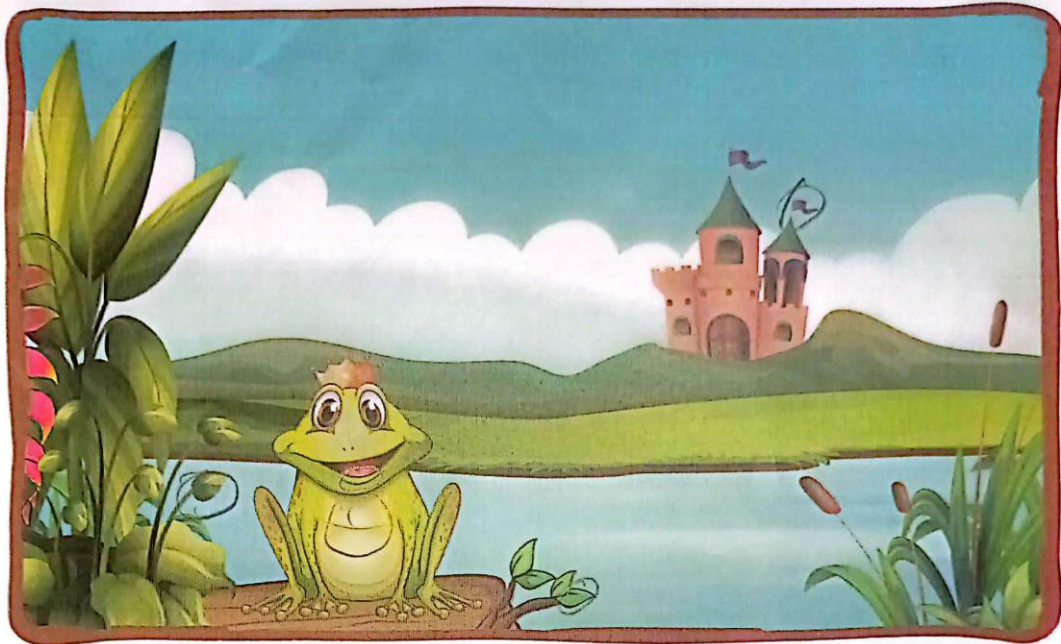


Εικόνα 5. Ο εαυτός μου όταν νιώθω αηδία



Κοίταξε προσεκτικά τις δύο εικόνες και βρες τις **5** διαφορές.

5

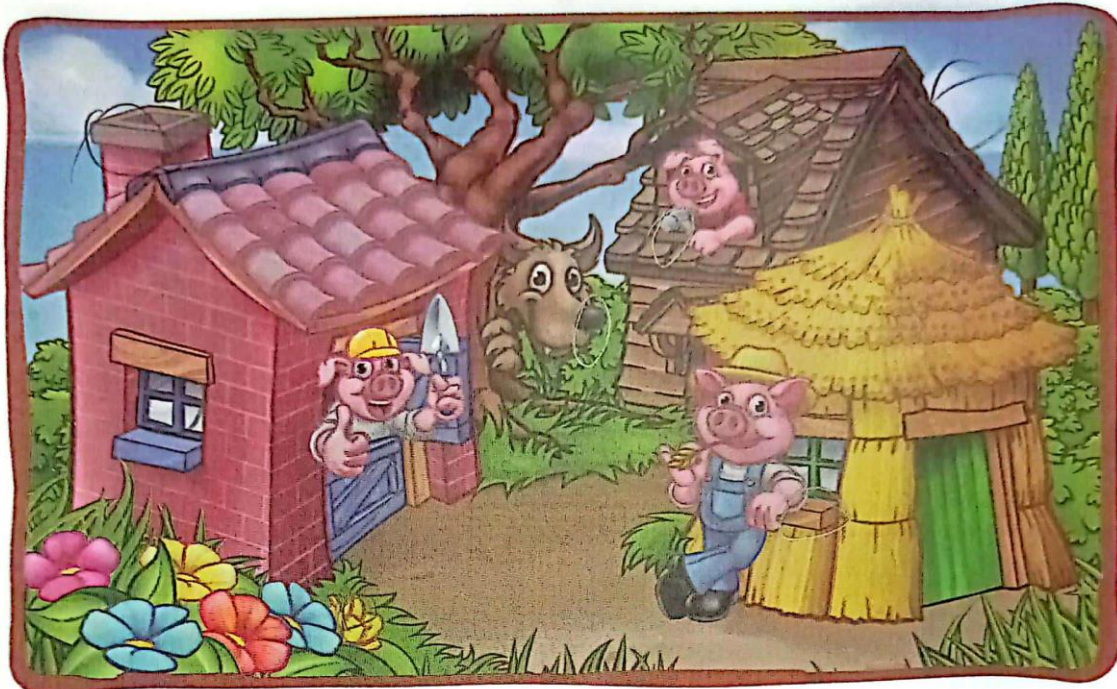


CS Σαρώθηκε με το CamScanner

Εικόνα 6. Βρες τις πέντε διαφορές. (Παπαναστασίου, 2019).



Κοίταξε προσεκτικά τις δύο εικόνες και βρες τις **10** διαφορές.



- ~~1~~
- ~~2~~
- ~~3~~
- ~~4~~
- ~~5~~
- ~~6~~
- ~~7~~
- ~~8~~
- 9
- 10

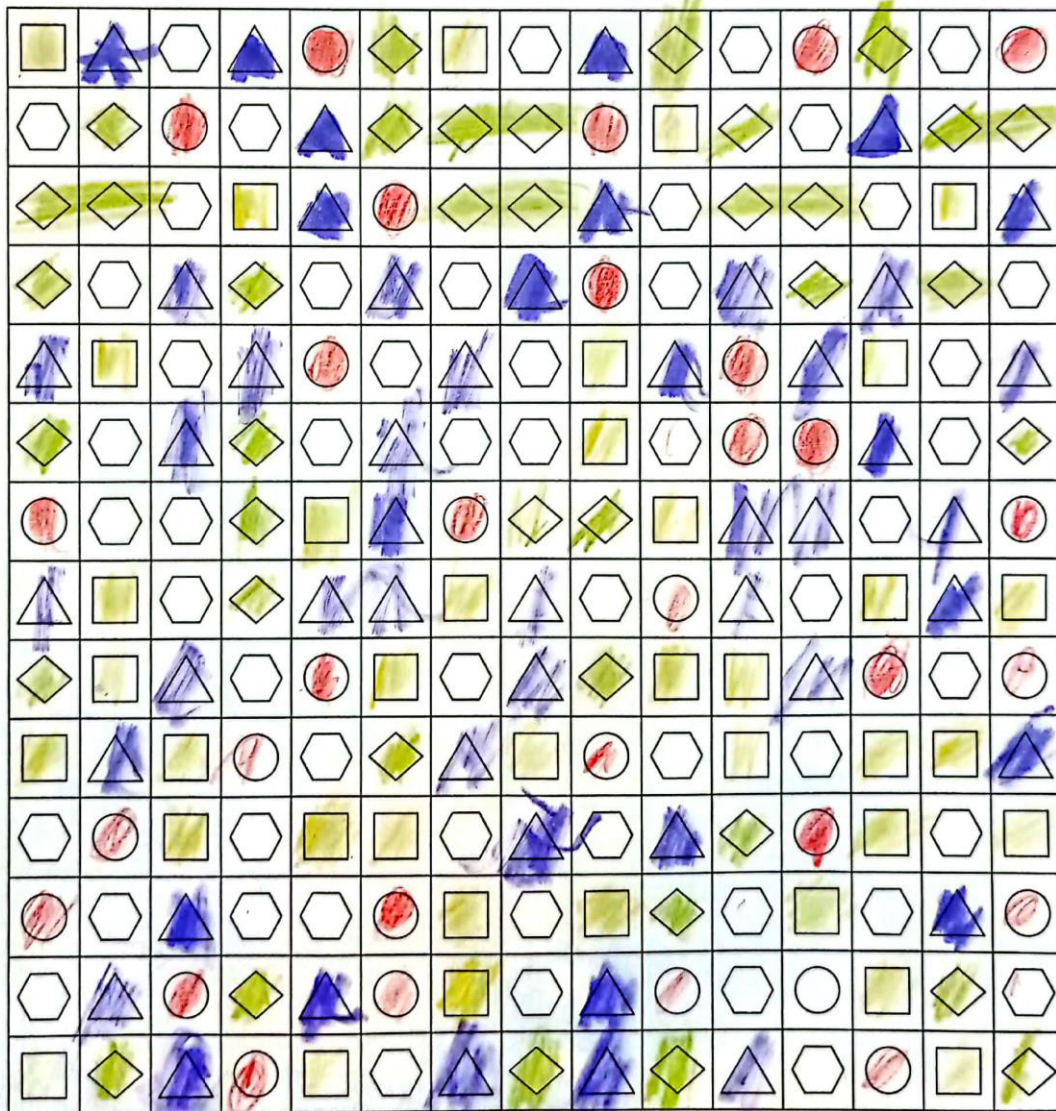
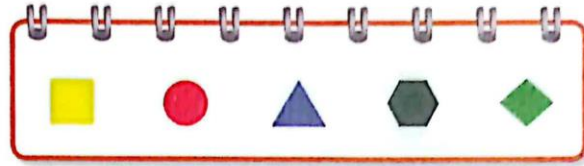
CS Σαρώθηκε με το CamScanner

Εικόνα 7. Βρες τις δέκα διαφορές. (Παπαναστασίου, 2019).



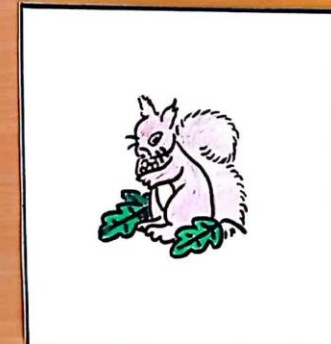
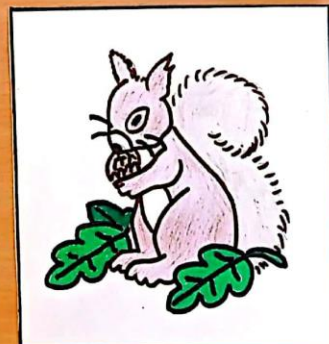
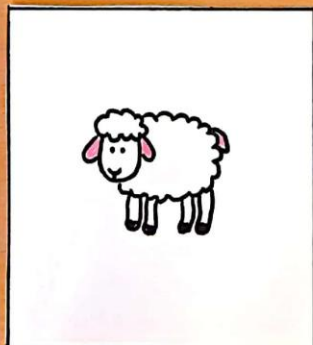
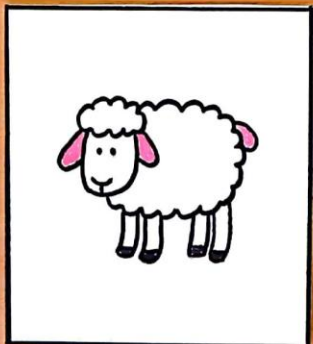
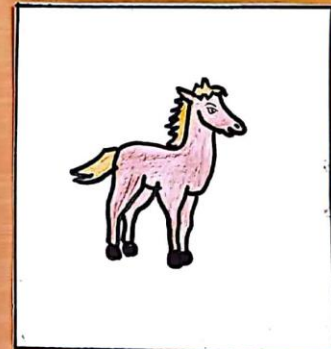
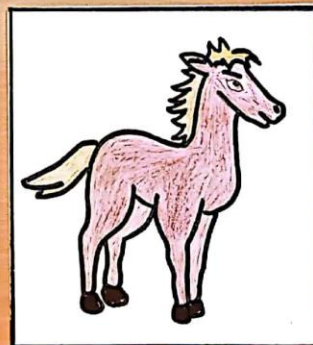
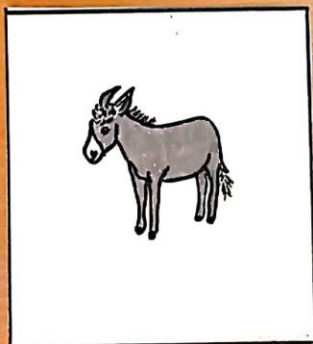
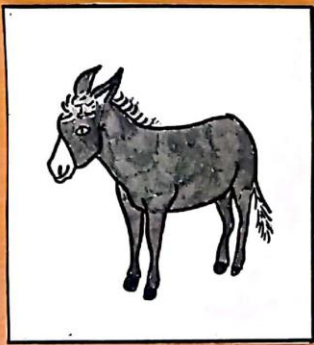
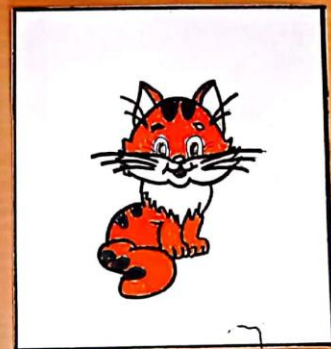
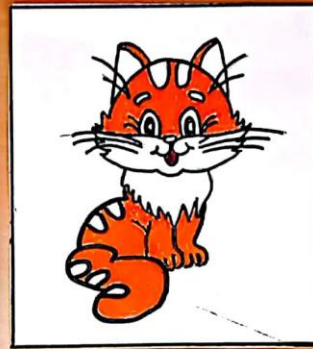
Βρες και χρωμάτισε το κάθε σχήμα όπως ακριβώς το βλέπεις στο παρακάτω πλαίσιο:

(Ο μαθητής θα πρέπει να βρει όλα τα τετράγωνα και να τα χρωματίσει για να προχωρήσει στους κύκλους, να βρει όλους τους κύκλους και να τους χρωματίσει για να προχωρήσει στα τρίγωνα, κ.ο.κ.)



CS Σαρώθηκε με το CamScanner

Εικόνα 8. Χρωματισμός σχημάτων (Παπαναστασίου, 2019).



CS Σαρώθηκε με το CamScanner

Εικόνα 9. Κάρτες με τα ζώακια.

4	7	4			
3	6	9			
B	M	Σ			
π	ρ	ο			
Γ	8	Λ	2		
5	6	A	9		
Δ	2	ο	3	Λ	
10	6	π	1	φ	
ρ	χ	7	Δ	Σ	2
4	ψ	B	10	θ	A
5	6	1	Λ	B	Δ

CS Σαρώθηκε με το CamScanner

Εικόνα 10. Αλληλουχία αριθμών και γραμμάτων.