



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη.



Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό που αφορά μελέτες περίπτωσης μαθητών του Δημοτικού σχολείου.

Χρήστος Σκαλούμπακας, Ψυχοπαιδαγωγός

Φωτεινή Λύτρα, Ψυχολόγος

Έτος έκδοσης 2020



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Συγγραφείς: Χρήστος Σκαλούμπakas (Ψυχο-παιδαγωγός)

Φωτεινή Λύτρα (Ψυχολόγος),

Φιλολογική Επιμέλεια: Βασίλειος Νικάκης, αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο ΙΕΠ
(ΠΕ 02)

Πράξη: ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», MIS: 5001313

Άξονες Προτεραιότητας 6, 8, 9, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ).

Υπεύθυνοι της Πράξης: **Κουρμπέτης Βασίλης**, Σύμβουλος Α΄
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ
(από 16/06/2016 έως 11/07/2019)

Γελαστοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ
Σύμβουλος Β΄ με εξειδίκευση στην Ειδική και
Ενταξιακή Εκπαίδευση, ΙΕΠ
(από 12/07/2019)

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ιωάννης Αντωνίου

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα

Τηλ.: 213 1335100

Fax: 213 1335111

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: info@iep.edu.gr

Ο παρών τόμος αποτελεί σύνθεση παραδοτέων του Υποέργου 1 της Πράξης με τίτλο: «Π3.5.1. Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης: καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη»
«Π3.5.2. Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό που αφορά μελέτες περίπτωσης μαθητών του Δημοτικού σχολείου».



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Το έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5001313 υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1	<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 1</u>	8
	<u>Η ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ</u>	8
	<u>1.1 Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης</u>	8
	1.1.1 Η προσοχή και η συγκέντρωση στο σχολείο	8
	<u>1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)</u>	11
	<u>1.3 Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ</u>	15
	<u>1.4 Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο</u>	17
2	<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 2</u>	23
	<u>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ</u>	23
	<u>2.1 Καλές πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων</u>	23
	2.1.1 Η σημασία της επικοινωνίας	23
	<u>2.2 Η επικοινωνία ως μέσο ενίσχυσης της σχέσης γονέα - εκπαιδευτικού</u>	24
	2.2.1 Καθημερινό Δελτίο Αναφοράς	30
3	<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 3</u>	34
	<u>ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</u>	34
	<u>3.1 Στοιχειώδεις Παρεμβάσεις - Αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τη διαχείριση της συμπεριφοράς</u>	34
	3.1.1 Πώς μπορεί να ασκήσει επιρροή ο δάσκαλος/η δασκάλα;	34
	3.1.2 Θετικό «Κάρφωμα»	40
	3.1.3 Λεκτική Ενίσχυση	41
	3.1.4 Νικά το ρολόι	43
	3.1.5 Αλληλοδιδασκική (Peer to peer tutoring)	43
	3.1.6 Time out	45
	<u>3.2 Σημαντικές διευθετήσεις για την τάξη</u>	47

3.2.1 Ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών	47
4 ΕΝΟΤΗΤΑ 4	53
ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	53
4.1 Η κατάρτιση ενός Σχεδίου Παρέμβασης	53
4.1.1 Έμφαση στο Αναλυτικό πρόγραμμα	54
4.1.2 Καθορισμός των στόχων	59
4.1.3 Ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης	60
4.1.4 Παράδειγμα ενός Σχεδίου Παρέμβασης	61
4.1.5 Παρακολούθηση της προόδου	65
4.1.6 Στρατηγικές προαγωγής της Θετικής Συμπεριφοράς	65
4.1.7 Μεταβάσεις	68
4.1.8 Ανατροφοδότηση	70
5 ΕΝΟΤΗΤΑ 5	71
ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	71
5.1 Στρες και επαγγελματική εξουθένωση	71
6 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	74
6.1 Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	74
6.2 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	75
7 ΕΝΟΤΗΤΑ 7 ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	80
7.1 Μελέτη περίπτωσης 1	80
7.2 Παράδειγμα του Σχεδίου Παρέμβασης	82
7.3 Μελέτη περίπτωσης 2	88
7.4 Μελέτη περίπτωσης 3	91
7.5 Μελέτη περίπτωσης 4	96
7.6 Μελέτη περίπτωσης 5	101
7.7 Μελέτη περίπτωσης 6	108

7.8 Μελέτη περίπτωσης 7	114
7.9 Μελέτη περίπτωσης 8	121
7.10 Μελέτη περίπτωσης 9	124
7.11 Μελέτη περίπτωσης 10	126

<u>8</u> ΕΝΟΤΗΤΑ 8 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	131
---	-----

<u>9</u> ΕΝΟΤΗΤΑ 9 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	135
-------------------------------------	-----

10 ΕΝΟΤΗΤΑ 10 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	12
Πίνακας 2	28
Πίνακας 3	33
Πίνακας 4	36
Πίνακας 5	53
Πίνακας 6	58
Πίνακας 7	63
Πίνακας 8	82
Πίνακας 9	86
Πίνακας 10	90
Πίνακας 11	103
Πίνακας 12	1088
Πίνακας 13	112
Πίνακας 14	1133
Πίνακας 15.....	117
Πίνακας 16.....	118

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Η συγκέντρωση της προσοχής και η σημασία της για τη μάθηση

1.1 Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης

Η ικανότητα προσοχής ενός παιδιού αποτελεί βασική προϋπόθεση και έναν από τους σημαντικότερους προγνωστικούς δείκτες για τη μελλοντική του σχολική ένταξη και πορεία (McClelland, et al., 2007).

1.1.1 Η προσοχή και η συγκέντρωση στο σχολείο

Παιδιά με Προβλήματα Προσοχής και Συγκέντρωσης (ΠΠΣ) παρουσιάζουν αδυναμίες προσαρμογής κατά την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο καθώς και μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν μελλοντικά δυσκολίες στη μάθηση. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ικανότητα προσοχής προβλέπει με μεγαλύτερη ακρίβεια την ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο απ' ό,τι τα τεστ νοημοσύνης (Blair&Razza, 2007).

Τα ελλείμματα στην προσοχή και την αυτορρύθμιση¹ είναι από τα σημαντικότερα ελλείμματα που συνήθως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στα παιδιά που φοιτούν στις τάξεις τους (Pianta, Cox, & Rimm-Kaufman, 2000). Είναι επίσης διαπιστωμένο ότι η ικανότητα προσοχής κατά την νηπιακή ηλικία προβλέπει με ακρίβεια την ακαδημαϊκή επίδοση του

¹Όρος που συχνά συγχέεται με τις Επιτελικές Λειτουργίες αλλά συνδέεται περισσότερο με την στοχο-προσήλωση, τον συναισθηματικό αυτό-έλεγχο και την αναβολή της ικανοποίησης (Jones, Bailey, Barnes, & Partee, 2016).

παιδιού στα πρώτα σχολικά του χρόνια, ενώ πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων προσοχής, ως καθοριστικά για την επιτυχημένη σχολική πορεία αλλά και τη ψυχική υγεία των μαθητών/μαθητριών τους (Piotrowski, Collins, Knitzer, & Robinson, 1994).

Αν και η προσοχή έχει επισημανθεί ως σημαντικός προγνωστικός δείκτης όλων των δυσκολιών προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι το σημαντικότερο έλλειμμα εντοπίζεται στο είδος της προσοχής που ονομάζεται *συντηρούμενη*². Η συντηρούμενη προσοχή είναι η ικανότητα του παιδιού να κινητοποιεί και να διατηρεί την επιλεκτικότητα και την ικανότητα συγκέντρωσής του. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί, για κάποιο χρονικό διάστημα, να εστιάζει και να διατηρεί την προσοχή του σε ένα προκαθορισμένο ερέθισμα, ενώ παράλληλα καταφέρνει να αντιστέκεται σε παρεμβαλλόμενα ερεθίσματα είτε αυτά προέρχονται από το ίδιο το παιδί, είτε προέρχονται από το περιβάλλον.

Εύλογο είναι ότι η ικανότητα Συντηρούμενης Προσοχής συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επίδοση ενός παιδιού στη μάθηση, σχολική ή εξωσχολική. Ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι συχνά οι συνθήκες διδασκαλίας ή το γνωστικό αντικείμενο προς εκμάθηση ενδέχεται να μην είναι αρκετά ελκυστικό για τον μαθητή, ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να ελέγξει τη ροπή του προς ελκυστικότερα ερεθίσματα. Η ελλειμματική Συντηρούμενη Προσοχή διακρίνει τα παιδιά με ΔΕΠΥ από τα τυπικά παιδιά στην πρώτη σχολική ηλικία (Tsal, Shalev, & Mevorach, 2005; Shalev & Tsal, 2003).

Κατά τον William James τον πρώτο μεγάλο θεωρητικό και ερευνητή της προσοχής η προσοχή εκπορεύεται από δύο διαφορετικούς μηχανισμούς. Έναν μηχανισμό που αφορά την ελεγχόμενη ή εργώδη (effortful) μορφή της προσοχής και μία άλλη που είναι ακούσια μορφή προσοχής (Kaplan, 1995; James, 1962). Η

²Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η *Συντηρούμενη Προσοχή*, παρότι αποτελεί προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), εμφανίζεται και σε άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας όπως η Αναπτυξιακή Καθυστέρηση (Krakow & Kopp, 1992) και ο Αυτισμός (Garretson, Fein, & Waterhouse, 1990).

άποψη ότι υπάρχουν δύο μηχανισμοί που εμπλέκονται στην λειτουργία της προσοχής εξηγεί εν μέρει τον λόγο που άτομα με ΔΕΠΥ μπορούν συνήθως να διατηρήσουν την προσοχή τους σε δραστηριότητες που θεωρούν ενδιαφέρουσες (π.χ. έργα που εμπλέκουν κυρίως την ακούσια προσοχή), όμως δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν την προσοχή τους σε δραστηριότητες που θεωρούν βαρετές (π.χ. έργα που εμπλέκουν την εργώδη, ελεγχόμενη προσοχή) (Antrop, Roeyers, VanOost, & Buysse, 2000; Zentall, 1993).

Αρκετοί ερευνητές με προεξάρχοντα τον Kaplan (1995) υποστηρίζουν ότι ο μηχανισμός της Ελεγχόμενης Προσοχής διακρίνεται από καταστάσεις κόπωσης αλλά και αποκατάστασης. Μετά την υπερβολική δραστηριοποίηση της προσοχής η προσπάθεια διατήρησής της σε σταθερό επίπεδο γίνεται κοπιώδης και αναποτελεσματική. Μετά από μία κατάσταση ξεκούρασης, δηλαδή κατά τη διάρκεια του ύπνου και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που απαιτούν την ελάχιστη δυνατή ενεργοποίηση της προσοχής, και κυρίως της Ακούσιας προσοχής, ο μηχανισμός Ελεγχόμενης Προσοχής αποκαθίσταται (Kaplan, 1995). Τα φαινόμενα εξασθένησης και αποκατάστασης της Ελεγχόμενης Προσοχής εξηγούν το λόγο που η απόδοση των ατόμων με ΔΕΠΥ γενικά επιδεινώνεται όσο η ημέρα φτάνει στο τέλος της (FaberTaylor&Kuo, 2009) και κυμαίνεται ανάλογα με την ποσότητα αλλά και την ποιότητα του ύπνου (Steenari, etal., 2003; Urschitz, etal., 2003).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι κάθε περιβάλλον έχει διαφορετική επίδραση στην προσοχή. Περιβάλλοντα ή συνθήκες που κινητοποιούν περισσότερο τον μηχανισμό της Ελεγχόμενης Προσοχής προκαλούν κόπωση, άρα παρατεταμένη έκθεση σε αυτές τις συνθήκες, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη φθίνουσα απόδοση, παρά την αύξηση της προσπάθειας. Αντίθετα, συνθήκες με χαμηλές απαιτήσεις προσοχής, που ενεργοποιούν δηλαδή κυρίως την ακούσια προσοχή, είναι αναζωογονητικές, επιτρέποντας έτσι στον μηχανισμό της ελεγχόμενης προσοχής να αποκατασταθεί (Kaplan, 1995). Εφόσον η προσοχή των παιδιών με ΔΕΠΥ τείνει να εξασθενεί, αλλά και να αποκαθίσταται, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει επίδραση στον ρυθμό αυτής

της αποκατάστασης, όταν η κόπωση του μαθητή/της μαθήτριας βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα ότι η παραμονή σε φυσικό περιβάλλον βελτιώνει την προσοχή των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), η οποία χαρακτηρίζεται από υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής. Σε σχετικές έρευνες που διερεύνησαν τον τρόπο που εξωσχολικές δραστηριότητες επηρεάζουν τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠΥ, οι γονείς ανέφεραν ότι τα συμπτώματα αυτά υποχώρησαν περισσότερο στα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες που εκτελούνταν σε φυσικό περιβάλλον σε σύγκριση με παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες που εκτελούνταν σε κλειστό, ή σχετικά κλειστό χώρο (Faber-Taylor&Kuo, 2009; Kuo, 2004; Kaplan, 1995).

1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροαναπτυξιακή³ διαταραχή που πρωτοεμφανίζεται στην παιδική ή εφηβική ηλικία (American Psychiatric Association, 2013) και εκδηλώνεται με υπερδραστηριότητα ή υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής. Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ

³ *Νευροαναπτυξιακές διαταραχές* καλούνται οι διαταραχές που έχουν νευροβιολογικό υπόβαθρο και τυπικά εκδηλώνονται στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού, συχνά πριν την έναρξη της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση και χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ελλείμματα που έχουν επιπτώσεις στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και (μελλοντικά) στην εργασιακή ζωή του ατόμου. Τα ελλείμματα αυτά ενδέχεται να είναι πολύ ειδικά, όπως στην περίπτωση των μαθησιακών διαταραχών ή της Αναπτυξιακής Διαταραχής του Λόγου, ή πιο γενικευμένα όπως στην περίπτωση της Διανοητικής Αναπηρίας ή της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

παρουσιάζει πολλές διακυμάνσεις και ο βαθμός ή ο συνδυασμός εκδήλωσης των παραπάνω συμπτωμάτων εξαρτάται από τον βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από την εκάστοτε δραστηριότητα, από το αν υπάρχει εξωτερική εποπτεία, κανονιστικό πλαίσιο ή πρόγραμμα, και αν η δραστηριότητα που καλούνται να εκτελέσουν έχει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις (Σκαλούμπακας, 2015).

Τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η ελλειμματική προσοχή (American Psychiatric Association, 2013). Τα συμπτώματα αυτά προσδιορίζουν και τις τρεις εκδηλώσεις της Διαταραχής:

1. Συνδυασμένη εκδήλωση (απροσεξία, υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα).
2. Εκδήλωση με προεξάρχουσα την Απροσεξία.
3. Εκδήλωση με προεξάρχουσα την Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα (APA, 2013).

Στον πίνακα που ακολουθεί θα δούμε πως εκδηλώνονται ως συμπεριφορές τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ.

Πίνακας 1

Συμπτώματα της ΔΕΠΥ

<i>Ελλειμματική Προσοχή</i>	<i>Υπερκινητικότητα</i>	<i>Παρορμητικότητα</i>
Συχνά δεν μπορεί να προσηλωθεί σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο, την εργασία ή άλλες δραστηριότητες.	Κάνει συχνά νευρικές κινήσεις των χεριών ή των ποδιών ή στριφογυρίζει στο κάθισμά του.	Συχνά δίνει απαντήσεις πριν καν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την	Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις	Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.

προσοχή του σε εργασίες ή παιχνίδια.	που πρέπει να παραμείνει καθιστός.	
Συχνά δεν ακούει όταν του απευθύνουν τον λόγο.	Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει σε περιβάλλον που δεν αρμόζει.	Συχνά διακόπτει τους άλλους ή παρεμβαίνει, π.χ. ανακατεύεται σε συζητήσεις ή παρεμβαίνει σε παιχνίδια.
Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές εργασίες, τις δουλειές του σπιτιού ή τα καθήκοντά του στον χώρο εργασίας (όχι λόγω εναντίωσης ή έλλειψης κατανόησης των οδηγιών).	Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί ήσυχα με άλλες δραστηριότητες.	
Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες ή τις δραστηριότητές του.	Συχνά είναι «σε κίνηση» ή ενεργεί σαν να έχει «μοτεράκι».	
Συχνά αποφεύγει, αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν	Συχνά φλυαρεί υπερβολικά.	

διαρκή προσήλωση (όπως σχολική ή κατ' οίκον εργασία).		
Συχνά χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις δραστηριότητές του (π.χ. παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία κλπ).		
Αποσπάται συχνά από άσχετα εξωτερικά ερεθίσματα.		
Ξεχνά συχνά κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων.		

Τα ποσοστά εμφάνισης και διάγνωσης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας ανά τον κόσμο διαφέρουν αλλά όχι σημαντικά. Το μέσο ποσοστό επιπολασμού της ΔΕΠΥ ανά τον κόσμο έχει υπολογιστεί ερευνητικά γύρω στο 5,29% σε παιδιά ηλικίας μέχρι 18 χρονών, με βάση τα ταξινομητικά κριτήρια του DSM-IV και του ICD-10 (Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Σε σχετικές έρευνες επιπολασμού που έχουν διενεργηθεί στη χώρα μας 6,5 % των παιδιών σχολικής ηλικίας πληρούν τα κριτήρια για τη διάγνωση της διαταραχής. Το ποσοστό εκδήλωσης της ΔΕΠΥ στα αγόρια ήταν 8,8% ενώ στα κορίτσια ήταν 4,2% (Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas, & Galanakis, 2006).

Τέλος, σε διαχρονική μελέτη που διενεργήθηκε στην Ελλάδα σε βάθος 18 χρόνων με αξιολογήσεις σε τρεις χρονικές στιγμές (κατά τη γέννηση, στην ηλικία των 7 και στην ηλικία των 18 ετών) προέκυψε ότι στην ηλικία των 7 χρόνων, το ποσοστό υπερκινητικότητας ήταν 7%, το ποσοστό αδυναμίας συγκέντρωσης της προσοχής ήταν 9.5% και το ποσοστό παρορμητικότητας 7% για όλα τα παιδιά, ενώ σημαντική μείωση των παραπάνω ποσοστών διαπιστώθηκε στα 18 έτη (Palili, Kolaitis, Vassi, Veltsista, Bakoula, & Gika, 2011).

1.3 Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ

Βασιζόμενοι στα ποσοστά επιπολασμού⁴ της Διαταραχής στον γενικό πληθυσμό, όπως αυτά αναφέρθηκαν πιο πάνω, καταλαβαίνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών θα αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες. Αναλύοντας μία-μία τις εκδηλώσεις της Διαταραχής θα δούμε τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και την εικόνα που αυτοί παρουσιάζουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Ξεκινώντας από τη συνδυασμένη εκδήλωση, που είναι η πιο συνηθισμένη στον σχολικό πληθυσμό, παρατηρούμε τα εξής χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους:

- Δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν είτε ομαδικές είτε ατομικές εργασίες.
- Ακόμα κι αν εστιάσουν την προσοχή τους, εστιάζουν σε λάθος πληροφορίες.
- Δυσκολεύονται να ξεκινήσουν ή και να σταματήσουν τις δραστηριότητες που τους ζητά ο/η εκπαιδευτικός και πολλές φορές δυσκολεύονται να αλλάξουν δραστηριότητα όταν αυτό είναι απαραίτητο.
- Είναι θορυβώδεις και διασπαστικοί, πετάγονται και διακόπτουν τη ροή του μαθήματος.
- Δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, ματαιώνονται και βαριούνται εύκολα.
- Δεν επιμένουν στις εργασίες που τους δίνονται, ειδικά αν το αντικείμενο δεν τους ενδιαφέρει.

⁴ Συχνότητα περιστατικών της ΔΕΠΥ στον παιδικό πληθυσμό.

- Δεν μπορούν να ελέγξουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους, γι' αυτό και πολύ συχνά έχουν έντονα ξεσπάσματα.
- Αγνοούν τους κανόνες της τάξης και πολλές φορές η συμπεριφορά τους είναι ριψοκίνδυνη.
- Παράλληλα, δεν δέχονται τις συνέπειες για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους στην τάξη.
- Πολλά από αυτά τα παιδιά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές ή ακόμα και προβλήματα διαγωγής κατά την εφηβεία.
- Ακριβώς επειδή βιώνουν την αποτυχία στις σχέσεις με τους συνομήλικους αλλά και την αποτυχία στη σχολική επίδοση, καθώς μεγαλώνουν διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Pfiffner, etal., 2011).

Συνεχίζοντας με την εκδήλωση όπου προεξάρχουσα είναι η Απροσεξία, είναι ίσως η συνηθέστερη μορφή εμφάνισης της Διαταραχής στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα τις περισσότερες φορές αυτά τα παιδιά δεν διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, ακριβώς γιατί δεν εκδηλώνουν έντονη κινητικότητα. Αντιθέτως τείνουν να είναι πιο υποτονικά και παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Έντονη διάσπαση προσοχής.
- Δεν μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα για πολλή ώρα σε μία δραστηριότητα ενώ περνούν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ώρας ονειροπολώντας.
- Τις περισσότερες φορές πρόκειται για μαθητές που είναι πολύ ήσυχοι στην τάξη, γι' αυτό και περνούν απαρατήρητοι.
- Οι εκπαιδευτικοί συνήθως τους θεωρούν «τεμπέληδες» ή θεωρούν ότι απλά δεν προσπαθούν αρκετά, ενώ στην πραγματικότητα έχουν μεγάλη δυσκολία να ελέγξουν τις σκέψεις τους.
- Είναι αποδιοργανωμένοι, ξεχνούν εύκολα και στο θρανίο τους επικρατεί πλήρης αταξία.
- Προκειμένου να ολοκληρώσουν μία εργασία, χρειάζονται πολύ στενή επίβλεψη.

- Συνήθως εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
- Τις περισσότερες φορές, δεν παρακολουθούν το μάθημα, γι' αυτό και δεν ξέρουν σε ποια σελίδα βρίσκονται οι υπόλοιποι στην ώρα του μαθήματος ή δεν σημειώνουν τις ασκήσεις που έχουν να κάνουν για το σπίτι.
- Οι εργασίες τους είναι ημιτελείς και δυσκολεύονται πολύ να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάτι καινούριο.
- Ταυτόχρονα, η προσοχή τους διασπάται πολύ εύκολα από ένα εσωτερικό ή εξωτερικό ερέθισμα.
- Συνήθως, γνωρίζουν τις δυσκολίες που έχουν και νιώθουν ανασφαλείς για τις ικανότητές τους. Αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Pfiffner, et al., 2011; Rief, 1997).

Τέλος, τα παιδιά που εμφανίζουν την εκδήλωση με προεξάρχουσα την Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα, είναι τα παιδιά που είναι υπερβολικά ενεργητικά και παρορμητικά, ενώ δεν παρουσιάζουν σημάδια μεγάλης δυσκολίας στην προσοχή/συγκέντρωση.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών είναι προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείο και Α' Δημοτικού).
- Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν σημάδια απροσεξίας καθώς μεγαλώνουν και έρχονται αντιμέτωπα με τις απαιτήσεις του Δημοτικού σχολείου.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες συνεργασίας με τα άλλα παιδιά και εμπλέκονται λιγότερο στο παιχνίδι σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.
- Έχουν την τάση να μη συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις των ενηλίκων και μπορεί να εκδηλώνουν πιο επιθετικές συμπεριφορές.
- Τέλος, έχουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους (Rief, 1997; Pfiffner, et al., 2011).

1.4 Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο

Ο χαρακτηρισμός της ΔΕΠΥ ως «ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης» στον νόμο 3699/08 (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ 3699, 2008) αποτέλεσε καθοριστικής σημασίας γεγονός για την αναγνώρισή της ως διαταραχής που χρήζει ειδικής αντιμετώπισης (και) στο σχολικό περιβάλλον καθώς και για την αναγνώριση των επιπτώσεων που έχει η διαταραχή στη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην επιτάχυνση της διάχυσης της γνώσης αναφορικά με τη ΔΕΠΥ στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και την κοινότητα των ειδικών υγείας και ψυχικής υγείας και συνέβαλε στην αύξηση της συχνότητας εντοπισμού της.

Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός της ΔΕΠΥ ως ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης συνέβαλε:

- στην αύξηση της ανάγκης κατάρτισης παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ στο σχολικό πλαίσιο.
- Στη συνειδητοποίηση της ανάγκης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης αλλά και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με συμπτώματα ΔΕΠΥ.
- στην προώθηση της ιδέας της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή της ενίσχυσης της εξατομικευμένης διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με ΔΕΠΥ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα.

Η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή που χρειάζεται πολύπλευρη αντιμετώπιση και συνεργασία όλων των πλαισίων στο οποίο ζει και λειτουργεί το παιδί (οικογένεια, σχολείο) προκειμένου να ελεγχθούν αποτελεσματικά τα συμπτώματα και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι δυσλειτουργίες της καθημερινότητας, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να τροποποιηθεί με έναν τρόπο που να δίνει την ευκαιρία στο κάθε παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητές του, αντιμετωπίζοντας με ευαισθησία και δημιουργικότητα τις ιδιαίτερες ανάγκες του (Μάσχα & Καραδήμας, 2012).

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη μπορεί να γίνει κυρίως με τους κάτωθι τρόπους:

1. με την εφαρμογή γνωσιακών - συμπεριφορικών προσεγγίσεων.
2. με την εφαρμογή προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς.
3. με την τροποποίηση στη δομή των μαθημάτων και του σχολικού έργου.
4. με την αλλαγή στοιχείων του περιβάλλοντος της τάξης.

Σύμφωνα με τον Barkley η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του αναλογιζόμενο τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτήν (Barkley, 1994). Επομένως, οι παρεμβάσεις που μεταβάλλουν τη μορφή, τη χρονική αλληλουχία και την ένταση αυτών των συνεπειών αποτελούν παρεμβάσεις πρώτης γραμμής (Barkley, 2006). Παρεμβάσεις τέτοιου είδους προτείνονται από τα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς τα οποία βασίζονται στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΛΑΣ). Μέσω της ενδελεχούς παρατήρησης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, εντοπίζονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές εκδηλώνονται, ή τα γεγονότα που προηγούνται ή έπονται και ενδεχόμενα να ενισχύουν την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών και στη συνέχεια σχεδιάζεται το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην αντικατάσταση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με άλλη πιο λειτουργική. Οι βασικές τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι (Barkley, 1990; Rief, 1997):

- 1 η απόσβεση.⁵
- 2 η διαφορική ενίσχυση.
- 3 η επιβολή συνέπειας.
- 4 ο έπαινος από τον/την εκπαιδευτικό για καλή συμπεριφορά.
- 5 η αγνόηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς.
- 6 ο καθορισμός ξεκάθαρων κανόνων, εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

⁵ Η διακοπή παροχής ενός ενισχυτικού ερεθίσματος ως απάντηση στην εκδήλωση μια ανεπιθύμητης συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα η συμπεριφορά αυτή να υποχωρήσει ή και να εξαλειφθεί, π.χ. ο μαθητής εκδηλώνει για πολλοστή φορά μιαν ανεπιθύμητη συμπεριφορά εντός της τάξης (για παράδειγμα, «πετάγεται» την ώρα που μιλά ο δάσκαλος). Ενώ συνήθως ο δάσκαλος/η δασκάλα τού κάνει παρατήρηση, μια μέρα αποφασίζει να μην του κάνει παρατήρηση δηλ. να αγνοήσει τη συμπεριφορά του, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η συμπεριφορά του μαθητή να εξαλειφθεί, δηλ. να αποσβεστεί.

7 η χρήση time out ή επιπλήξεων.

Ακόμα, ένας βασικός θεραπευτικός στόχος της παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ είναι η ανάπτυξη ικανοποιητικών επιπέδων αυτοελέγχου από το παιδί. Όμως, τα παιδιά με ΔΕΠΥ, δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες για έλεγχο και παρατήρηση της δικής τους συμπεριφοράς (Braswell&Kendall, 2001). Ο στόχος των γνωσιακών-συμπεριφορικών παρεμβάσεων είναι να εκπαιδεύσουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ στην απόκτηση και εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων.

Οι κύριες γνωσιακές – συμπεριφορικές τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον είναι:

1. Η εκπαίδευση αυτό-καθοδήγησης (Miranda&JesúsPresentación, 2000).
2. Η εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Kendall&Braswell, 1993).
3. Η αυτό-παρατήρηση (Lalli&Shapiro, 1990).
4. Η αυτό-αξιολόγηση και η αυτό-ενίσχυση.
5. Η εκπαίδευση στη συνέπεια.

Πρέπει να τονιστεί ότι είναι σημαντικό οι γνωσιακές τεχνικές να συνδυαστούν με ευκαιρίες εφαρμογής τους στο καθημερινό περιβάλλον του παιδιού καθώς και με προγράμματα θετικής ενίσχυσης της συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες να παραμείνουν συγκεντρωμένα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και παρουσιάζουν μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση. Σε σχετική έρευνα ανασκόπησης (Daley&Birchwood, 2010) διαπιστώθηκε ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών αυτών ξεκινούν κατά την προσχολική ηλικία και διαρκούν μέχρι και την ενηλικίωση. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οφείλονται κυρίως στην αυξημένη διάσπαση

της προσοχής και στις δυσκολίες ενεργοποίησης των επιτελικών λειτουργιών⁶, και όχι τόσο σε αυξημένα επίπεδα υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας ή αντιδραστικής συμπεριφοράς.

Πέρα λοιπόν από τα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς και τις γνωσιακές-συμπεριφορικές τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και τεχνικές που στοχεύουν συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠΥ (Barkley, 1994; Kendall&Braswell, 1993). Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορεί να είναι:

1. Μείωση του σχολικού έργου.
2. Τροποποίηση του τρόπου διδασκαλίας.
3. Καθορισμός σαφών και σύντομων κανόνων.
4. Αυτό-παρατήρηση.
5. Έλεγχος της συχνότητας των προτροπών.
6. Τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης:
 - Προσαρμογή του τρόπου παρουσίασης των εργασιών.
 - Διατήρηση σταθερής δομής και προβλεψιμότητας στο πρόγραμμα της τάξης.
 - Διδασκαλία από συνομηλίκους (peer tutoring).
 - Ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος.
 - Συνεργασία με τους ειδικούς και την οικογένεια.

⁶ Οι επιτελικές λειτουργίες είναι στοχοκατευθυνόμενες λειτουργίες που ενεργοποιούνται όταν κάποιος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ή μια νέα πρόκληση ή εμποδίζεται από την επίτευξη ενός στόχου: π.χ. να αποφύγει μια σύγκρουση με έναν φίλο ή συνομήλικο ή να βρει έναν τρόπο επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος. Οι πιο σημαντικές είναι η γνωστική ευελιξία, η μνήμη εργασίας, ο έλεγχος της προσοχής και η αναστολή απάντησης δηλ. η ικανότητα αναστολής μιας αντίδρασής μας που ενδέχεται να μας δημιουργήσει προβλήματα.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς

2.1 Καλές πρακτικές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

2.1.1 Η σημασία της επικοινωνίας

Η ΔΕΠΥ είναι μια σύνθετη διαταραχή η οποία εκδηλώνεται στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. Αρκετές φορές όμως υπάρχει διάσταση ως προς το είδος των ανεπιθύμητων συμπεριφορών που εκδηλώνονται σε κάθε περιβάλλον καθώς επίσης και ως προς την ένταση με την οποία εκδηλώνονται, στοιχείο που συχνά διαπιστώνουν οι ειδικοί ψυχικής υγείας αλλά και οι εκπαιδευτικοί (Hartman, Rhee, Willcutt, & Pennington, 2007). Για να επιτευχθεί η βέλτιστη σχολική-μαθησιακή υποστήριξη για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, η συχνή επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου είναι απαραίτητη. Η επικοινωνία μπορεί να περιλαμβάνει τις αρχικές ανησυχίες αναφορικά με τις στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, καθώς και την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή.

Η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση σταθερών σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Για να υποστηριχθεί αποτελεσματικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες

απαιτήσεις και τις ανάγκες που συνδέονται με το προφίλ του παιδιού και να συντονίσουν τις προσπάθειες τους προς όφελος του παιδιού. Οι γονείς αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφορίας για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ακαδημαϊκό και αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στους γονείς σαφείς περιγραφές των τρόπων που χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν τον μαθητή να επιτύχει στην τάξη και να υποδεικνύουν στρατηγικές παρακολούθησης της προόδου των παιδιών τους.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να επικοινωνούν μεταξύ τους, όπως τηλεφωνικές κλήσεις, ενημερωτικά σημειώματα, ημερολόγια, σημειώσεις, ανεπίσημες επισκέψεις, συναντήσεις και Καθημερινά Δελτία Αναφοράς. Οι γονείς μπορεί να έχουν προτιμήσεις όσον αφορά τη φύση και τη συχνότητα της επικοινωνίας. Μερικοί γονείς μπορεί να προτιμούν επικοινωνία σε καθημερινή βάση, ενώ άλλοι μπορεί να προτιμούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας σε λιγότερο συχνή βάση. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να κρίνει ποιο μέσο επικοινωνίας και με ποια συχνότητα ταιριάζει στην κάθε περίπτωση.

2.2 Η επικοινωνία ως μέσο ενίσχυσης της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού

Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και γονέα είναι κομβική. Είναι σημαντικό λοιπόν να διέπεται από κάποιους απλούς κανόνες οι οποίοι διασφαλίζουν την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν τη βέλτιστη ακαδημαϊκή προσαρμογή του παιδιού (βλ. πιν.2). Οι παρακάτω προτάσεις χωρίς να αποτελούν अपάράβατους κανόνες αποτελούν συστάσεις που θα διευκολύνουν και θα διασφαλίσουν την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέα :

1. Είναι θετική πρακτική για τον δάσκαλο να έχει μια πρώτη επικοινωνία με όλους τους γονείς, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει κάποιο θέμα ή πρόβλημα προς επίλυση. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής αλλά και τη συμπεριφορά ή έχουν διάγνωση ΔΕΠΥ, αφού είναι βέβαιο ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς θα προκύψουν καταστάσεις που θα επιτάσσουν την επικοινωνία μεταξύ γονέα και δασκάλου υπό πιο ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες που ενδεχόμενα να μην είναι ιδανικές για την επίτευξη ενός καλού κλίματος επικοινωνίας. Εάν έχουν προηγηθεί μία ή δύο ευκαιρίες επικοινωνίας σε ανύποπτο χρόνο που θα προσφέρουν τη δυνατότητα στους γονείς να γνωρίσουν τον/την εκπαιδευτικό και αντίστροφα, τότε είναι πιθανό οι γονείς να είναι λιγότερο αμυντικοί κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης κατά την οποία η συμπεριφορά του παιδιού τους είναι στο επίκεντρο της συζήτησης.
2. «Δεν χρειάζεται να αποδείξετε ότι διευθύνετε την τάξη σας. Είναι γνωστό σε όλους ότι εσείς διευθύνετε την τάξη σας.» Σκεφτείτε τους καλύτερους συναδέλφους σας στο σχολείο που εργάζεστε ή σε άλλα σχολεία που έχετε εργαστεί. Πόσες φορές χρειάζεται να αποδείξουν ότι ελέγχουν την τάξη τους; Πιθανόν πολύ λίγες. Τώρα σκεφτείτε τους πιο αναποτελεσματικούς συναδέλφους σας. Πόσες φορές χρειάζεται να αποδείξουν ότι ελέγχουν την τάξη τους; Πιθανά αρκετές φορές κάθε μέρα. Ως αποτέλεσμα αυτής της συνήθειάς τους οι μαθητές τους προσπαθούν να τους αμφισβητήσουν. Το ίδιο συμβαίνει με γονείς που είναι δύσθυμοι, δύστροποι ή εχθρικοί.
3. Είναι καλό να αποφεύγετε τον σαρκασμό ή την ειρωνεία ως απάντηση σε επικριτικά ή αφοριστικά σχόλια. Είναι σημαντικό να αποφεύγετε την αντιπαράθεση με ανθρώπους που γενικά τείνουν να προκαλούν εντάσεις ή αντιπαραθέσεις. Το πιθανότερο είναι ότι δεν θα κερδίσετε τη διαμάχη, γιατί απέναντί σας έχετε πιθανά κάποιον που ενδέχεται να υιοθετεί μια καχύποπτη και εχθρική στάση στις περισσότερες από τις καθημερινές

αλληλεπιδράσεις του, στην εργασία του, τη γειτονιά του ή ακόμα και μέσα στην οικογένειά του.

4. Ως εκπαιδευτικοί έχουμε την ευθύνη να παραδειγματίζουμε με τη συμπεριφορά μας. Η ευθύνη αυτή δεν περιορίζεται στους μαθητές μας αλλά αφορά και την κοινότητα που ζούμε η οποία συμπεριλαμβάνει και τους γονείς που είναι δύστροποι. Για πολλούς γονείς που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά η ευκαιρία να συνομιλήσουν με κάποιον/κάποιαν εκπαιδευτικό που κάνει συνειδητή προσπάθεια να είναι κόσμιος/α και ευγενής μπορεί να είναι ευεργετικό για τους ίδιους και κατά συνέπεια να είναι ευεργετικό και για το παιδί τους.

Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Ένας γονέας που έχει την τάση να προκαλεί εντάσεις και να επιζητά επανειλημμένα τη σύγκρουση κάνει ένα τηλεφώνημα ένα μεσημέρι στο σχολείο και ζητά να σας μιλήσει. Με σαφώς θυμωμένο τόνο εκφράζει παράπονο ότι ο γιος του ο Δημήτρης παρενοχλήθηκε από δύο άλλα παιδιά. Σε σχετική έρευνά σας ανακαλύπτετε ότι δύο παιδιά έσπρωξαν τον Δημήτρη στον τοίχο και τον έθιξαν με ιδιαίτερα προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.

Προφανώς την ώρα του τηλεφωνήματος γνωρίζετε μόνον τις πληροφορίες που σας παρέχει ο συγκεκριμένος γονέας. Μπορείτε όμως να πείτε «Πολύ λυπάμαι που συνέβη κάτι τέτοιο κυρία Χ. Ευχαριστώ για το ενημερωτικό σας τηλεφώνημα και σας διαβεβαιώ ότι αύριο θα ρωτήσω τον Δημήτρη να μου πει τι ακριβώς συνέβη όπως επίσης και τα άλλα παιδιά να μου πουν τι συνέβη.»

Ας εξετάσουμε προσεκτικά τι είναι αυτό που είπατε: Δεν αναλάβατε κάποια ευθύνη για το συμβάν, αλλά εκφράσατε τη συμπάθειά σας στον γονέα. Με αυτόν τον τρόπο πιθανά να κατευνάσατε τον γονέα, αφού εκδηλώσατε την πρόθεσή σας να δείτε το συμβάν αυτό και από τη δική του οπτική, ενώ ταυτόχρονα διαφυλάξατε το κύρος σας και ταυτόχρονα δεσμευτήκατε για την διαλεύκανση του ζητήματος.

Σε έναν γονέα ο οποίος προσέρχεται στην τάξη σας με ιδιαίτερα αρνητική διάθεση η πρόθεσή σας να εκφράσετε τη συμπάθειά σας μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική. Αυτό δεν σημαίνει ότι συμφωνείτε απαραίτητα με τον γονέα για το ποια είναι η σωστή εκδοχή, απλά εκφράσατε την κατανόησή σας για μια δύσκολη κατάσταση στην οποία βρέθηκε το παιδί του (και ο ίδιος). Η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια προσπάθεια εύρεσης ενός πρώτου σημείου επαφής και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να εξελιχθεί η επικοινωνία στη συνέχεια με έναν ομαλότερο τρόπο. Εν κατακλείδι, για κάθε διαπραγμάτευση χρειάζεται να υπάρχουν κοινά σημεία επαφής που θα επιτρέψουν τη διευθέτηση των προβλημάτων με έναν τρόπο που είναι αποδεκτός και στις δύο πλευρές.

Ακόμα και οι πιο δύστροποι γονείς συχνά χρειάζονται απλά κάποιον να τους ακούσει, παρά να τους λύσει κάποιο πρόβλημα. Μπορεί να ζουν σε ένα περιβάλλον όπου αισθάνονται ότι δεν τους ακούει κανείς. Το επαγγελματικό τους περιβάλλον μπορεί να μην αποτελεί ιδανικό χώρο για επικοινωνία ή για την έκφραση συναισθημάτων. Τέλος, συχνά οι πιο δύστροποι γονείς έχουν παιδιά που τους εναντιώνονται και δεν υπακούν στις εντολές τους. Κατά συνέπεια εκφράζοντας την υποστήριξή μας και τη συμπάθειά μας προς την άποψή τους ασκούμε μια κατευναστική επίδραση και συμβάλλουμε στην οικοδόμηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης.

Τέλος, όπως και σε κάθε ευκαιρία επικοινωνίας το ύφος και η προσέγγισή μας προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της τακτικής μας. Είναι πολύ σημαντικό να είμαστε πολύ ήρεμοι/οι και να μιλάμε αργά, ευγενικά και με αυτοπεποίθηση. Καλό θα ήταν να μην διακόπτουμε το συνομιλητή μας, εφόσον βέβαια και εκείνος δεν παρεκτρέπεται.

Πίνακας 2

Στοιχεία αποτελεσματικής επικοινωνίας δασκάλου-γονέα (Walker & Dotger, 2012)

Κατηγορία	Ορισμός	Υποδειγματικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών
<i>Εισαγωγή</i>	Ορισμός πλαισίου από τον/την εκπαιδευτικό.	«Ο σκοπός της σημερινής μας συνάντησης...», Χαιρετώ τον γονέα με αυτοπεποίθηση, Ξεκινώ τη συνάντηση θετικά.
<i>Συλλογή πληροφοριών</i>	Ο δάσκαλος ζητά σχετικές πληροφορίες από τον γονέα.	«Κάνω ερωτήσεις για να κατανοήσω τον τρόπο ζωής-λειτουργίας του μαθητή εκτός σχολείου», «Ζητώ την άποψη του γονέα σχετικά με ένα θέμα που έχει προκύψει στο σχολείο».
<i>Μοιράζεται πληροφορίες με τον γονέα</i>	Η δασκάλα εξηγεί την κατάσταση <ul style="list-style-type: none"> • τεκμηριώνει τα λεγόμενά της. 	Εξηγεί τον προβληματισμό της και περιγράφει τις ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία και σχολική προσαρμογή του μαθητή. Συμβουλευεται σχετικό ημερολόγιο με λεπτομερείς καταγραφές των συμβάντων ενημερώνοντας τον γονέα.
<i>Επίτευξη συμφωνίας</i>	Ο δάσκαλος προτείνει πιθανές λύσεις στο πρόβλημα υιοθετώντας κάποιες από τις απόψεις των γονέων εάν είναι δυνατόν.	Συνεργάζεται με τον γονέα ως προς την επινόηση παρεμβάσεων για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος, αναπτύσσει σχέδιο δράσης με τη συμμετοχή του γονέα.

<i>Διατήρηση θετικού κλίματος</i>	Ο δάσκαλος είναι ενθαρρυντικός, φιλικός, εγκάρδιος ανεξάρτητα από τη στάση του γονέα.	Δείχνει την εκτίμησή του για τις προσπάθειές τους και καταθέτει θετικά στοιχεία για την προσωπικότητα και συμπεριφορά του μαθητή.
<i>Αποδοχή συναισθημάτων</i>	Έκφραση συμπάθειας που δείχνει ενσυναίσθηση.	Ακούω προσεκτικά χωρίς να διακόπτω με ανοιχτό μυαλό ώστε να αποδεχθώ τα συναισθήματα των γονέων και ενδεχόμενα να κατανοήσω τους λόγους γι' αυτά τα συναισθήματα.
<i>Διαχείριση της ροής της συνάντησης</i>	Η δασκάλα κατευθύνει τη συζήτηση προς την κλιμάκωσή της αξιοποιώντας τη γνώση και το κύρος που αντλεί από τον επαγγελματικό της ρόλο.	

2.2.1 Καθημερινό Δελτίο Αναφοράς

Για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν χρήσιμη τη συμβολή ενός Καθημερινού Δελτίου Αναφοράς (ΚΔΑ) (Daily Report Card - DRC)(Fabiano, etal., 2010). Το καθημερινό δελτίο αναφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή πιο εντατικά και στη συνέχεια σποραδικά για να παρέχει σταθερή ανατροφοδότηση στον γονέα και τον μαθητή.

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα ΚΔΑ μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή και τους γονείς, καθώς ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο προς τους στόχους που έχουν τεθεί για το παιδί, και η προσπάθεια επίτευξης του στόχου μπορεί να ενισχυθεί, είτε στο σχολείο ή/και στο σπίτι από τους γονείς.

Ένας βασικός παράγοντας για να βελτιωθεί όχι μόνο η σχολική επίδοση αλλά και η συμπεριφορά, οι σχέσεις με το σχολείο και τους δασκάλους, η κοινωνική συμπεριφορά και γενικότερα η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή με ΔΕΠΥ είναι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο του παιδιού και συγκεκριμένα με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία υπεισέρχονται τόσο παράγοντες που αφορούν τους γονείς (μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, προσωπικές σχολικές εμπειρίες, προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς), όσο και παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (πολιτική του σχολείου και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη γονική εμπλοκή).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην οικογένεια και το σχολείο αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας-σχολείου έχουν θετικά αποτελέσματα στη σχέση οικογένειας-σχολείου, στη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, στην παραγωγικότητα της καθημερινής μελέτης κατ' οίκον καθώς και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΕΠΥ (Power, etal., 2012). Επομένως, η σύγκλιση των απόψεων ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές και η συνεργασία τους είναι απαραίτητη, ειδικά

στην περίπτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί μόνο έτσι θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η όποια παρέμβαση γίνεται στο σχολικό πλαίσιο και θα μπορέσουν τα αποτελέσματά της να γενικευθούν και να διατηρηθούν.

Συνήθως ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός που εντοπίζει τις δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής και πολλές φορές προτρέπει τους γονείς να προχωρήσουν σε μια περαιτέρω αξιολόγηση του παιδιού. Εάν οι γονείς του μαθητή είναι αρνητικοί, σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο είναι χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός να μην επιμένει μόνο στα αρνητικά στοιχεία του μαθητή αλλά να παρουσιάζει και τα θετικά του ώστε να μπορέσει να εδραιώσει μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης με τους γονείς και να τους πείσει ότι στόχος του δεν είναι ούτε να στοχοποιήσει τον μαθητή, ούτε να κατηγορήσει τους γονείς για λάθη στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους. Στόχος του είναι να εντοπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού και σε συνεργασία με τους ειδικούς και τους γονείς του να προσπαθήσουν να βελτιώσουν την προσαρμογή και την σχολική του επίδοση.

Είτε υπάρχει επίσημη διάγνωση όμως, είτε όχι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην εφαρμογή κάποιων από τις τεχνικές που αναφέρθηκαν παραπάνω προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή του και να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές που αυτός/αυτή εκδηλώνει. Για να μπορέσουν όμως αυτές οι ενέργειες του εκπαιδευτικού να έχουν ένα πιο μόνιμο και σταθερό αποτέλεσμα θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς για τις ενέργειές του και να οργανώσουν μαζί ένα πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Ειδικά για τις περιπτώσεις τροποποίησης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και την αντικατάστασή τους με άλλες πιο λειτουργικές, θα πρέπει για τις συμπεριφορές που γίνεται προσπάθεια στο σχολείο, το παιδί να επιβραβεύεται, ή να υφίσταται τις ανάλογες συνέπειες στο σπίτι. Αυτά τα προγράμματα αφορούν την πρόβλεψη συγκεκριμένων συνεπειών στο σπίτι, βασιζόμενων στην αναφορά του/της εκπαιδευτικού για την εικόνα του παιδιού στο σχολείο (Kelley, 1990). Η

αναφορά του/της δασκάλου/δασκάλας, με τη μορφή ημερήσιων ή εβδομαδιαίων καρτών αναφοράς , απαριθμεί τις συμπεριφορές-στόχους και αξιολογεί την κάθε μία με έναν βαθμό (βλ. Πίνακας 1).

Αρχικά, αυτές οι αναφορές θα πρέπει να στέλνονται καθημερινά στο σπίτι ώστε να είναι οι γονείς ενήμεροι για τις συμπεριφορές που έχει εντοπίσει ο δάσκαλος/η δασκάλα ως χρήζουσες προσοχής, για το ποια είναι η πρόοδος του παιδιού τους και για το πώς και αν θα πρέπει να το ανταμείψουν οι ίδιοι ή όχι. Εδώ, πρέπει να τονίσουμε ότι είναι βασικό να εμπλακούν και οι γονείς στο σχεδιασμό των καθημερινών δελτίων αναφοράς ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση και η συνεργασία τους. Όσο βελτιώνεται η συμπεριφορά του μαθητή, οι καθημερινές κάρτες αναφοράς μπορεί να γίνουν σταδιακά εβδομαδιαίες, μηνιαίες και σιγά-σιγά να φύγουν από το προσκήνιο και βεβαίως να γίνονται και οι απαραίτητες τροποποιήσεις στις ίδιες τις κάρτες ώστε να ενθαρρύνεται η περαιτέρω εξέλιξη του μαθητή.

Τέλος, όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή με ΔΕΠΥ, επειδή τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν κάποια μορφή δυσκολίας στην μάθηση, είναι καλό ο/η εκπαιδευτικός να προβεί σε κάποιες τροποποιήσεις του σχολικού έργου.

Καλό είναι να υπάρχει ένα τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς όπου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώνει τι έκαναν μέσα στην τάξη ώστε ο γονέας να είναι ενήμερος και να μπορεί να βοηθήσει το παιδί που είναι πολύ πιθανό ότι δεν θα έχει παρακολουθήσει όλη την παράδοση του μαθήματος και θα αγνοεί κάποια τμήματα της παράδοσης. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, θα πρέπει με τη σύμφωνη γνώμη πάντα των γονέων, ο/η εκπαιδευτικός να μειώσει τον όγκο των σχολικών εργασιών για το παιδί με ΔΕΠΥ, προκειμένου να είναι σε θέση να ολοκληρώνει τις εργασίες του και να διευκολυνθεί η μελέτη στο σπίτι.

Πίνακας 3

Υπόδειγμα Καθημερινού Δελτίου Αναφοράς

Όνομα Μαθ.:

Εβδομάδα:/

Μήνας.:

Συμπεριφορά-στόχος	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
Συμμετοχή στην τάξη	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ
Παράδοση ολοκληρωμένων εργασιών	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ
Συμμόρφωση με τους κανόνες της τάξης	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ	ΝΑΙ - ΟΧΙ

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Στοιχειώδεις Παρεμβάσεις

3.1 Στοιχειώδεις Παρεμβάσεις - Αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την διαχείριση της συμπεριφοράς

3.1.1 Πώς μπορεί να ασκήσει επιρροή ο δάσκαλος/η δασκάλα;

Πολλοί από τους τρόπους που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας για να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων διακρίνονται από κάποια στοιχεία που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Συνήθως κατά την προσπάθειά μας αυτή δεν έχουμε επίγνωση των χαρακτηριστικών αυτών. Κατά κάποιους ερευνητές (Embry, 2004) αυτά τα χαρακτηριστικά κρίνονται ως «βασικά συστατικά» των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιούμε για να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά και ονόμασαν τις τεχνικές αυτές *Στοιχειώδεις*. Παρομοίασαν δε τα βασικά αυτά συστατικά με τις δραστικές ουσίες των φαρμάκων, κρίνοντας ότι χωρίς αυτά οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούμε είναι αναποτελεσματικές, όπως δηλαδή είναι και τα φάρμακα χωρίς δραστικές ουσίες.

Οι Στοιχειώδεις τεχνικές έχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον σε διάφορες έρευνες έχει βρεθεί ότι ευνοούν την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών, δηλ. συμπεριφορών που προάγουν τη μάθηση ενός ή και περισσότερων μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους. Δεύτερον, είναι θεμελιώδεις, δηλαδή απαραίτητες, με την έννοια ότι εάν κάποιο χαρακτηριστικό λείπει από αυτές τις τεχνικές τότε αυτές καθίστανται αδρανείς (Embry&Biglan, 2008).

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές Στοιχειώδεις τεχνικές με τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα – αναφέρεται η έρευνα που υποστηρίζει την κάθε μία. Στη συνέχεια περιγράφουμε αναλυτικότερα τις βασικότερες από αυτές.

Πίνακας 4

Στοιχειώδεις τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς

<i>Τίτλος Στοιχειώδους Παρέμβασης</i>	<i>Περιγραφή</i>	<i>Βιβλιογραφική πηγή</i>
<i>Νίκα το χρονόμετρο</i>	Χρησιμοποιώντας μικρό ψηφιακό χρονόμετρο μειώνουμε τον χρόνο ολοκλήρωσης μιας εργασίας με στόχο την ενίσχυση του κινήτρου.	Adams & Drabman, 1995 Wolfe, Kelly, & Drabman, 1981
<i>Κόστος Δράσεων (Response Cost)</i>	Η στέρηση κάποιου προνομίου ή ανταμοιβής λόγω της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Εφαρμόσιμο και χρήσιμο και στο σπίτι.	Little & Kelley, 1989 Reynolds & Kelley, 1997
<i>Μυστηριώδης Αμοιβή (Mystery Motivator)</i>	Ανταμοιβές που προσφέρονται εφόσον επιτυγχάνεται η συμπεριφορά-στόχος και εφόσον το πρόγραμμα είναι σε ισχύ. Βασίζεται στην απρόβλεπτη ενίσχυση	https://www.youtube.com/watch?v=bWbKqOsR5Uo&list=PLE2niE7UXXIR6ZxOT1rl6Xk0vxnlHL93rj (Moore, Waguespack, Wickstrom, & Witt, 1994)

	αφού οι μαθητές δεν γνωρίζουν ποια μέρα είναι το σύστημα σε ισχύ.	
<i>Μη Λεκτικά Σήματα Μετάβασης (Non-verbal Transition cues)</i>	Η χρήση μη λεκτικών (οπτικών, κιναισθητικών και ακουστικών) σημάτων για τις μεταβάσεις εντός της τάξης από την μία δραστηριότητα σε μια άλλη. Αλλαγή τόνου φωνής, παύση ομιλίας, χρήση νοημάτων στη νοηματική γλώσσα κ.λπ.	Abbott et al., 1998 Embry et al., 1996 https://www.youtube.com/watch?v=rNLurp96JzU
<i>Ανάθεση σημαντικών ρόλων</i>	Η ανάθεση ρόλων σε όλα τα παιδιά εντός της τάξης ή στο σπίτι αυξάνει τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών που ευνοούν την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, αυξάνει τον χρόνο	Kahne & Bailey, 1999 Embry, 2004 https://www.youtube.com/watch?v=GjFTI7OChng

	<p>διδασκαλίας και παρέχει σημαντική αναγνώριση και θετική ενίσχυση στους μαθητές.</p>	
<p><i>Κάρτες Απόκρισης (Response Cards)</i></p>	<p>Σωστό ή λάθος, πολλαπλές επιλογές, ανοιχτής απάντησης, οι κάρτες δράσης αυξάνουν τη συμμετοχή, μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης διασπαστικών συμπεριφορών, αυξάνουν τη βαθμολογία στις εξετάσεις και επιτρέπουν την παροχή ανατροφοδότησης, επαίνου και αναγνώρισης. Μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στο σπίτι.</p>	<p>Lambert, M. C., Cartledge, G., Heward, W. L., & Lo, Y. Y. (2006). https://www.youtube.com/watch?v=zdgsHePnjc8</p>
<p><i>Έπαινος (προφορικός)</i></p>	<p>Ο μαθητής ή η ομάδα μαθητών δέχεται έπαινο (προφορικό ή γραπτό) μετά την</p>	

	επίδειξη συμπεριφοράς στόχου. Μπορεί να είναι απλή αναγνώριση ή να είναι περιγραφική.	
<i>Ανάρτηση ανατροφοδότησης (σχετικά με συμπεριφορά-στόχο)</i>	Αποτελέσματα εξετάσεων ή προϊόντα άλλης δραστηριότητας αναρτώνται ώστε να τα δουν οι συμμαθητές.	
<i>Αλληλοδιδασκαλία</i>		https://www.youtube.com/watch?v=k9O4uSIQoiM

3.1.2 Θετικό «Κάρφωμα»

Στην τεχνική αυτή εκπαιδεύουμε πρώτα τους μαθητές να εντοπίζουν σε άλλους μαθητές εκείνες τις συμπεριφορές που προάγουν την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος, π.χ. να σηκώνουν το χέρι τους πριν μιλήσουν, να κοιτάζουν τη δασκάλα όταν αυτή μιλάει, να συμμετέχουν στο μάθημα, να ακολουθούν τις οδηγίες της δασκάλας, να γράφουν αυτά που τους ζητά η δασκάλα, να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις (δηλαδή να επιδεικνύουν όλες εκείνες τις συμπεριφορές που είναι ενδεικτικές της προσοχής ενός μαθητή).

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει δύο κάρτες στην αρχή του μαθήματος και ζητά από τους μαθητές στο τέλος του μαθήματος να σημειώσουν δύο συμπεριφορές που παρατήρησαν στους συμμαθητές τους και οι οποίες θεωρούν ότι βοήθησαν για να γίνει καλύτερο το μάθημα. Ορίζει επίσης έναν συνολικό αριθμό καρτών ως στόχο προς επίτευξη για ολόκληρη την τάξη. Αν η τάξη επιτύχει τον στόχο, τότε θα λάβει ένα προκαθορισμένο δώρο από τη δασκάλα.

Στο τέλος της ώρας οι μαθητές τοποθετούν την μία ή και τις δύο κάρτες στο κουτί που έχει υποδείξει ο δάσκαλος/η δασκάλα. Στο τέλος της ημέρας ο δάσκαλος/η δασκάλα διαβάσει τυχαία δύο ή τρεις κάρτες από αυτές που συμπλήρωσαν οι μαθητές για να ενισχύσει τους μαθητές των οποίων τα ονόματα αναφέρονται και στη συνέχεια σημειώνει τον συνολικό αριθμό των έγκυρων καρτών σε σχετικό διάγραμμα στον πίνακα ή τον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύει τον βαθμό προσοχής των παιδιών με δύο τρόπους. Πρώτον, ενισχύοντας την ικανότητά τους να εντοπίζουν προσεκτικούς μαθητές και δεύτερον ενισχύοντας το κίνητρό τους να επιδεικνύουν επιθυμητές συμπεριφορές αφού ενδέχεται και οι ίδιοι να εντοπιστούν από τους συμμαθητές τους.

3.1.3 Λεκτική Ενίσχυση

Η αποτελεσματική χρήση του επαίνου συνήθως γίνεται με την επισήμανση της ορθής απάντησης σε ένα ερώτημα π.χ. «μπράβο Δήμητρα, η Πηνελόπη ήταν η σύζυγος του Οδυσσέα», ή περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση προς ένα μαθητή π.χ. «ωραία Γιώργο, διάβασες πολύ καλά!» (Gunter & Reed, 1996). Ωστόσο είναι σημαντικό η ανατροφοδότηση να γίνεται με συγκεκριμένο και περιγραφικό τρόπο, γιατί έτσι είναι συνήθως περισσότερο αποτελεσματική: π.χ. «Ιόλη, ήσουν πολύ καλύτερα προετοιμασμένη σήμερα σε σχέση με χθες γιατί έλυσες το πρόβλημα Μαθηματικών πιο γρήγορα!». Παρότι όχι σύνηθες ως πρακτική, η δασκάλα μπορεί να επαινέσει μια μαθήτρια, επειδή επιδεικνύει μια επιθυμητή συμπεριφορά χωρίς απαραίτητα να έχει δοθεί σχετική εντολή: π.χ. «Δήμητρα, κάθισαι πολύ ήσυχα στη σειρά σου, πολύ ωραία!» (Feldman, 2003; Weinstein, 2003). Ανάμεσα στους πολλούς λόγους για τους οποίους είναι καλή πρακτική για τους δασκάλους να χρησιμοποιούν τον έπαινο είναι επειδή η χρήση του προάγει μια πιο θετική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός πιο υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη μάθηση. (Walker et al., 1999). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η δύναμη του επαίνου αυξάνεται όταν ο δάσκαλος/η δασκάλα βρίσκεται σε εγγύτητα με τον/την μαθητή/μαθήτρια και εκφράζεται με τρόπο που είναι αποδεκτός από τον μαθητή (λεκτικός ή μη λεκτικός, δημόσιος ή ιδιωτικός) (Feldman, 2003; Lampi et al., 2005).

Τέλος, παρότι οι υλικές ανταμοιβές πρέπει να χρησιμοποιούνται σποραδικά ενδέχεται να είναι πιο αποτελεσματικές σε μικρότερες ηλικίες σε συνδυασμό με τους επαίνους, ιδιαίτερα για μαθητές ή μαθήτριες με ιστορικό προβλημάτων διασπαστικής συμπεριφοράς. (Piazza, Bowman, Contrucci, Delia, Adelinis, & Gold, 1999; Walker et al., 1999).

Ο έπαινος δεν είναι πάντα συνώνυμος με την ενίσχυση. Η λειτουργία του εξαρτάται από τη σχέση μεταξύ λεκτικών και εξωλεκτικών συμπεριφορών του

εκπαιδευτικού, το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει η αλληλεπίδραση με τον μαθητή και τέλος η ενδεχόμενη επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή. Είναι πιθανό η αποτελεσματικότητα του επαίνου να εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως η ηλικία αλλά και το φύλο. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν (Miller and Hom, 1997) ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές θεωρούν τους μαθητές που δέχονται έπαινο λιγότερο ικανούς, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους μικρότερους μαθητές. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι μαθητές προτιμούν ανατροφοδότηση που να αφορά την ικανότητά τους, ενώ οι μαθήτριες προτιμούν να επισημαίνεται και να ενισχύεται η προσπάθειά τους (Burnett, 2001). Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις και ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες ηλικίες ο έπαινος ενώπιον της τάξης ενδέχεται να είναι και ακατάλληλη επιλογή ως τεχνική διαχείρισης της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα εάν ο μαθητής ή η μαθήτρια δεν επιθυμεί να φανεί ότι κάνει κάτι που ικανοποιεί τον/την εκπαιδευτικό. (Feldman, 2003).

Είναι επίσης σημαντικό να επισημάνουμε ότι για κάποιους μαθητές, η προσοχή της δασκάλας/του δασκάλου, ακόμα και εάν αυτή εκδηλώνεται με δυσαρέσκεια, είναι καλύτερη από την παντελή έλλειψη προσοχής της (Alberto & Troutman, 2006).

Στις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συγκέντρωσης μια προληπτική στρατηγική μπορεί να αποτελεί το να αυξήσουμε τις ευκαιρίες συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα, και ιδιαίτερα με τρόπο ώστε να αυξήσουμε τη συχνότητα ορθών απαντήσεων του μαθητή στα ερωτήματα του/της εκπαιδευτικού - τουλάχιστον στο 75% - κάτι που οδηγεί στην βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής, προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό περισσότερες ευκαιρίες να αναγνωρίσει έμπρακτα τη βελτιωμένη απόδοση του μαθητή (Sutherland, Wehby, & Yoder, 2002), ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται και η αντίληψη που διαμορφώνει ο/η εκπαιδευτικός για τον μαθητή. (Sutherland et al., in press).

3.1.4 Νικά το ρολόι

Ο/η εκπαιδευτικός ρυθμίζει το ρολόι ή την κλεψύδρα και καλεί τους μαθητές να εκτελέσουν μια εργασία εντός της ορισμένης χρονικής διάρκειας. Η εργασία μπορεί να είναι να βγάλουν τα σχετικά υλικά (τετράδια, βιβλία, μολύβια κ.λπ.) στο θρανίο τους ή μπορεί να είναι και να καθίσουν στις θέσεις τους μετά το χτύπημα του κουδουνιού, ή να λύσουν ένα πρόβλημα μαθηματικών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις περιπτώσεις που ο/η εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει ότι οι μαθητές δεν συμμορφώνονται με κάποιες εντολές, δεν εκτελούν συγκεκριμένες ρουτίνες, ή έχουν χαμηλό κίνητρο λόγω στριφνού γνωστικού αντικειμένου, ώρας της ημέρας, ή κάποιας άλλης αιτίας.

3.1.5 Αλληλοδιδακτική (Peer to peer tutoring)

Η τάξη μοιράζεται σε δύο ομάδες. Ένας/Μία μαθητής/μαθήτρια από κάθε ομάδα γίνεται ζευγάρι με έναν/μία μαθητή/μαθήτρια από την άλλη ομάδα. Όταν ο/η εκπαιδευτικός δώσει το σύνθημα ο ένας μαθητής που έχει το ρόλο του διορθωτή θέτει την πρώτη ερώτηση και ο άλλος μαθητής που έχει το ρόλο του εξεταζόμενου απαντά προφορικά και μετά γράφει την απάντηση. Σε περίπτωση που η απάντηση είναι ορθή ο διορθωτής σημειώνει δύο πόντους στο φύλλο του εξεταζόμενου. Σε περίπτωση λάθους ο διορθωτής εκφωνεί τη σωστή απάντηση, ο εξεταζόμενος επαναλαμβάνει τη σωστή απάντηση και τη γράφει τρεις φορές λαμβάνοντας έτσι έναν πόντο. Μόλις ολοκληρωθεί ο πρώτος γύρος τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους και η δραστηριότητα συνεχίζεται. Στο τέλος της εβδομάδας αθροίζονται οι βαθμοί της κάθε ομάδας και ανακηρύσσεται η νικήτρια ομάδα.

Η διαδικασία αυτή για να εφαρμοστεί απαιτεί την εκπαίδευση των μαθητών από τη δασκάλα. Πρώτα η δασκάλα σχηματίζει ζευγάρι με έναν μαθητή ή μαθήτρια εκτελώντας ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου και στη συνέχεια

ορίζει ένα ζευγάρι μαθητών για να εκτελέσουν επίδειξη της τεχνικής. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η κατανόηση των μαθητών και η καλύτερη δυνατή εφαρμογή της μεθόδου.

3.1.6 Time out

Ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να αποχωρήσει από την τάξη για ένα χρονικό διάστημα ή μέχρι το τέλος του μαθήματος. Η αποχώρηση αυτή έχει τον χαρακτήρα αποβολής και μπορεί η διάρκειά της να ποικίλλει ανάλογα με την παράβαση στην οποία έχει υποπέσει ο μαθητής ή η μαθήτρια. **Προσοχή:** Ο μαθητής θα πρέπει να επιθυμεί να συμμετάσχει στο μάθημα, δηλαδή η παρουσία του στην τάξη θα πρέπει να λειτουργεί ενισχυτικά για τον ίδιο. Σε περίπτωση που η παρουσία του στην τάξη δεν είναι ενισχυτική για τον ίδιο, τότε το *time out* ενδέχεται να ενισχύσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, εάν κατά τη διάρκεια μιας αθλητικής δραστηριότητας ένας μαθητής υποπέσει σε παράπτωμα και αποβληθεί για συγκεκριμένη χρονική διάρκεια από τον αγωνιστικό χώρο η ποινή αυτή είναι αποτελεσματική γιατί ο μαθητής στερείται την πολυπόθητη συμμετοχή του στην αθλητική δραστηριότητα και επιθυμεί την γρήγορη επαναφορά του στον αγωνιστικό χώρο, ενώ θα προσπαθήσει να μην υποπέσει σε παρόμοιο παράπτωμα στο μέλλον.

Σε αντίθετη περίπτωση μπορεί ο μαθητής να εκδηλώνει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν καλείται να εκτελέσει κάποια εργασία που πιστεύει ότι δεν είναι σε θέση να εκτελέσει ή δεν επιθυμεί να εκτελέσει. Σε αυτή την περίπτωση το *time out* θα λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής, οπότε κάθε φορά που η δασκάλα αναθέτει στον μαθητή ή τη μαθήτρια να εκτελέσει την εργασία η μαθήτρια/ο μαθητής θα αρνείται γνωρίζοντας ότι το αποτέλεσμα θα είναι να αποφύγει την εργασία βρισκόμενος/η εκτός αίθουσας.

Ένας άλλος κίνδυνος αυτής της μεθόδου είναι ότι η αποχώρηση της/του μαθήτριας/μαθητή από την τάξη δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να

απαλλαγεί από την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η τάση της εκπαιδευτικού στο μέλλον να επιβάλλει *time out* χωρίς απαραίτητα να έχει επίγνωση του φαύλου κύκλου που έχει τεθεί σε λειτουργία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές η συχνή χρήση αυτής της μεθόδου να τείνει να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά και να ενισχύει δυσλειτουργικές συμπεριφορές στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Είναι περιττό να τονίσουμε πόσο σημαντικό είναι να γίνεται ενδιαφέρον το μάθημα για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα γι' αυτούς που παρουσιάζουν δυσκολίες στην συγκέντρωση της προσοχής τους. Ένας τρόπος για να διασφαλιστεί αυτό είναι η χρήση θετικών σχολίων από τον/την εκπαιδευτικό με αναλογία περίπου πέντε θετικά σχόλια για κάθε ένα αρνητικό (Lewis, Hudson, Richter, & Johnson, 2004). Αυτή είναι η αναλογία που παρατηρείται σε τάξεις που υπάρχει θετικό κλίμα και η διδασκαλία είναι αποτελεσματική. Όταν ο/η εκπαιδευτικός σχολιάζει θετικά τη συμπεριφορά μιας μαθήτριας ή ενός μαθητή, τότε με έμμεσο τρόπο καθιστά σαφές ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές, ενισχύει τη προσήλωση των μαθητών στο ακαδημαϊκό τους έργο και καλλιεργεί θετικό κλίμα για τη μάθηση.

Σε κάθε περίπτωση η χρήση του *time out* θα πρέπει να αποτελεί τμήμα ενός συστηματικού σχεδίου αντιμετώπισης θεμάτων πειθαρχίας, όπου περιγράφονται αναλυτικά οι προβλεπόμενες παρεμβάσεις και εφαρμόζεται μια κλιμακούμενη παρέμβαση ανάλογη της συχνότητας αλλά και της σοβαρότητας των παραβάσεων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικά των παιδιών με ΠΠΣ ή με ΔΕΠΥ που η παρορμητικότητά τους συμβάλλει στην αύξηση της συχνότητας των πιθανών παραβάσεων.

3.2 Σημαντικές διευθετήσεις για την τάξη

3.2.1 Ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών

Όπως είπαμε λοιπόν οι Στοιχειώδεις τεχνικές είναι προληπτικές παρεμβάσεις ή τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς και έχουν ως στόχο να *προλάβουν* την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ενισχύοντας το κίνητρο και συνακόλουθα την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών. Οι Προληπτικές παρεμβάσεις σε αντίθεση με τις Απαντητικές (reactive) παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικότερες και μειώνουν το στρες του εκπαιδευτικού σε πολύ μεγάλο βαθμό (Clunies-Ross, 2008).

Ενώ υπάρχουν πολλές προληπτικές παρεμβάσεις με στόχο την αποθάρρυνση ανεπιθύμητων συμπεριφορών δεν υπάρχουν αντίστοιχες παρεμβάσεις που να ενισχύουν τις τυχαίες εκδηλώσεις επιθυμητών συμπεριφορών. Έτσι, μαθητές που έχουν υποπέσει σε ένα παράπτωμα ενδέχεται να τιμωρηθούν, όμως μαθητές που έχουν εκδηλώσει αυθόρμητα μιαν επιθυμητή συμπεριφορά ενδέχεται να μην επαινεθούν, με αποτέλεσμα να μην αυξάνεται η πιθανότητα να εκδηλωθεί αυτή η επιθυμητή συμπεριφορά στο μέλλον.

Αυτό συμβαίνει διότι παρότι πολλοί από εμάς εκπαιδευόμεστε ώστε να εντοπίζουμε αυτές τις θετικές συμπεριφορές στους μαθητές μας, υπάρχουν κάποιοι λόγοι για τους οποίους συχνά τις αγνοούμε ή τις παραβλέπουμε.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν μεγάλο ποσοστό της ενέργειας και της προσοχής τους στην παρακολούθηση και τον εντοπισμό ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσα στην τάξη διότι αυτές έχουν

μεγάλο κόστος για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αντιδρούν θετικά ή ενισχυτικά προς την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών, ή να μην έχουν καν επίγνωση ότι αυτές εκδηλώνονται από κάποιον μαθητή και ιδιαίτερα από κάποιον μαθητή που γενικά δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί ή παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, μπορεί να αντιλαμβάνονται την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών, αλλά εσκεμμένα να τις παραβλέπουν επειδή εκτιμούν ότι οι μαθητές δεν θα πρέπει να ενισχύονται για να κάνουν «αυτό που πρέπει» να κάνουν έτσι κι αλλιώς (Pumroy&McIntire, 1991).

Ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο συμβαίνει αυτό, η έλλειψη ενθάρρυνσης των επιθυμητών συμπεριφορών ενδέχεται να μειώσει τη συχνότητα επανεμφάνισής τους και να μεταδώσει στους μαθητές το μήνυμα ότι αυτές οι συμπεριφορές δεν είναι τόσο σημαντικές ώστε να τις παρατηρεί ο δάσκαλος όταν εκδηλώνονται.

Οι απαντητικές (reaction) παρεμβάσεις δηλαδή αυτές οι παρεμβάσεις που υλοποιεί ο δάσκαλος μετά την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικές εφόσον υλοποιούνται με βάση ορισμένες βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές έχουν περιγραφεί αναλυτικά (Barkley, 2008) και θεωρείται ότι διαθέτουν ισχυρή τεκμηρίωση ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι μαθητές με ΠΠΣ (Προβλήματα Προσοχής και Συγκέντρωσης) ή ΔΕΠΥ. Ας τις δούμε αναλυτικότερα:

1. Οι οδηγίες και οι κανόνες που αφορούν τους μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης (ΠΠΣ) πρέπει να είναι σαφείς, σύντομες/οι και όποτε είναι δυνατό να παρουσιάζονται με πιο οπτικό τρόπο.

Η αργή και ευκρινής εκφώνηση των οδηγιών, η μεγαλόφωνη επανάληψη από τους μαθητές, η χαμηλόφωνη επανάληψη από τους μαθητές κατά την εκτέλεση των οδηγιών και η παράθεση κανόνων ή εναυμάτων (π.χ. η ανάρτηση να περιλαμβάνει ένα απαγορευτικό σήμα, μεγάλα μάτια, μεγάλα αυτιά τα οποία υπενθυμίζουν στον μαθητή : «στοπ, κοίτα και άκου»). Αυτό συμβαίνει διότι οι λεκτικές υπενθυμίσεις από μόνες τους είναι συχνά αναποτελεσματικές.

2. Οι συνέπειες που ακολουθούν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών θα πρέπει να εφαρμόζονται πιο άμεσα απ' ότι συνηθίζεται σε μαθητές χωρίς ΠΠΣ.

Οι τυχόν καθυστερήσεις στην εφαρμογή συνεπειών εξασθενούν την αποτελεσματικότητά τους. Μόνο ο σωστός χρονισμός στην εφαρμογή των συνεπειών καθώς και η στρατηγική και συστηματική εφαρμογή τους μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτό ισχύει στην παροχή ανταμοιβών, αλλά και στην επιβολή ποινών που ναι μεν θα πρέπει να είναι ήπιες, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζονται αμέσως μετά την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

3. Οι συνέπειες θα πρέπει να εφαρμόζονται όχι μόνο πιο άμεσα αλλά και πιο συχνά στους μαθητές με ΠΠΣ.

Μαθητές με ΠΠΣ χρειάζονται συχνότερη ανατροφοδότηση ως προς την ικανότητά τους να τηρούν τους κανόνες της τάξης.

4. Οι συνέπειες που ακολουθούν τη συμπεριφορά μαθητών με ΠΠΣ πρέπει συχνά να είναι μεγαλύτερης ισχύος συγκριτικά με τις συνέπειες που ακολουθούν τις συμπεριφορές άλλων μαθητών.

Συχνά οι μαθητές με ΠΠΣ δεν ανταποκρίνονται στις συνέπειες που ακολουθούν την εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει οι συνέπειες να είναι τέτοιας ισχύος ως προς την ελκυστικότητα ή την αποτρεπτικότητά τους ώστε να ενισχύουν ή να αποθαρρύνουν την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ο λεκτικός έπαινος ή επίπληξη δεν αρκούν για να επιτύχουν την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς.

5. Θα πρέπει να παρέχεται ένα μεγαλύτερο εύρος κινήτρων ώστε να ενισχυθεί η πιθανότητα εκδήλωσης μιας επιθυμητής συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή κάποιας ποινής.

Αυτό σημαίνει ότι η τιμωρία θα πρέπει να βρίσκεται σε ισορροπία με τις ανταμοιβές αλλιώς θα είναι αναποτελεσματική. Ο λόγος αυτός πρέπει να είναι περίπου 2 προς 1 (Barkley, 2008). Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη να εγκαταστήσουμε πρώτα ένα σύστημα παροχής ανταμοιβών και να εφαρμοστεί για μία ή δύο εβδομάδες πριν την εφαρμογή κάποιας ποινής. Πολύ συχνά οι μαθητές με ΠΠΣ δεν θα βελτιωθούν με τη χρήση του κόστους αντίδρασης ή της αποβολής από την τάξη αν δεν υπάρχουν αρκετά ενισχυτικά μέσα ως προς την υιοθέτηση άλλων συμπεριφορών. Σε περίπτωση που οι ποινές δεν φέρουν αποτέλεσμα τότε θα πρέπει να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

6. Οι ενισχυτές⁷ που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο διαχείρισης της συμπεριφοράς παιδιών με ΠΠΣ πρέπει να διαφοροποιούνται ή να ανακυκλώνονται πιο συχνά από ό,τι σε παιδιά χωρίς ΠΠΣ λόγω της γρήγορης κόπωσης ή κορεσμού.

Τούτο σημαίνει ότι ακόμα και εάν κάποιος ενισχυτής είναι αποτελεσματικός προς στιγμή είναι πολύ πιθανό η αποτελεσματικότητά του να εξασθενήσει πιο γρήγορα από ό,τι συνήθως. Όταν αυτό δεν συμβαίνει συντείνει στην απώλεια της αποτελεσματικότητας των ενισχυτών συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της λανθασμένης εντύπωσης ότι το σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς είναι αναποτελεσματικό, άρα θα πρέπει να καταργηθεί, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητα ορθό.

7. Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις, αν και αποτελεσματικές, συνήθως είναι επιτυχημένες όσο καιρό εφαρμόζονται και ακόμα και τότε απαιτούν παρακολούθηση στην εφαρμογή τους και τροποποίηση ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητά τους.

Η εκδοχή που συχνά συναντούμε στα σχολεία είναι ότι ο μαθητής αρχικά ανταποκρίνεται πολύ θετικά σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά με την πάροδο του χρόνου η ανταπόκρισή του μειώνεται. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς δεν είναι εν δυνάμει αποτελεσματικά, αλλά ότι χρειάζεται κάποια τροποποίησή τους. Το πιθανότερο είναι ότι συμβαίνει κάποιο από τα συνήθη προβλήματα π.χ. οι ανταμοιβές έχουν απωλέσει την αξία τους, ή το πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται συστηματικά.

⁷ «...οποιοδήποτε ερέθισμα του οποίου η παροχή ή ο τερματισμός κατά συνέπεια δράσεων αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης παρόμοιων με αυτές μορφών δράσης.» (Ελληνική Κοινότητα Ανάλυσης Συμπεριφοράς, 2018). Για παράδειγμα, εάν η αγορά ενός λαχείου (δράση), οδηγήσει στο κέρδος (συνέπεια) και αυτό αυξήσει την πιθανότητα αγοράς λαχείων στο μέλλον, τότε λέμε ότι το κέρδος αποτελεί έναν Ενισχυτή.

Ενότητα 4

Σχέδιο Παρέμβασης

4.1 Η κατάρτιση ενός Σχεδίου Παρέμβασης

Το κεφάλαιο αυτό περιγράφει μια διαδικασία για την κατάρτιση των σχεδίων παρέμβασης για την καλύτερη υποστήριξη μαθητών με ΠΠΣ ή ΔΕΠΥ. Η διαδικασία αυτή επισημαίνει τις βασικές τεχνικές που προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ενώ επιχειρείται και περιγραφή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η διαδικασία σχεδιασμού περιλαμβάνει πέντε βασικές συνιστώσες. Οι πέντε αυτές συνιστώσες προορίζεται να είναι μέρος μιας δυναμικής διαδικασίας. Δηλαδή, τα δεδομένα από την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή θα πρέπει πάντα να χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των στόχων ή την αλλαγή σχεδίου δράσης, εάν το τρέχον σχέδιο δεν παράγει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Κάθε στοιχείο της διαδικασίας σχεδιασμού έχει μια ιδιαίτερη έμφαση (Σκαλούμπακας, 2015).

Πίνακας 5

Βασικά συστατικά της διαδικασίας σχεδιασμού

Υλικά	Στόχος
Έμφαση σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών.	Αναλύοντας το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Η κατάρτιση ενός προφίλ των μαθητών.	Περιγραφή του προφίλ του μαθητή ως προς τη γνώση που διαθέτει σε διαφορετικά πεδία ή τις δεξιότητες που διαθέτει ανά τομέα.
Καθορισμός των στόχων.	Καθορισμός δεικτών αξιολόγησης της απόδοσης του μαθητή στην τάξη.
Ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης.	Προτεραιότητα σε δύο ή τρεις επιτεύξιμους στόχους, χρησιμοποιώντας μια σειρά από εκπαιδευτικές επιλογές και στρατηγικές διαχείρισης.
Παρακολούθηση της προόδου.	Η παρακολούθηση της προόδου γίνεται στην τάξη με βάση την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχεδίου δράσης.

4.1.1 Έμφαση στο Αναλυτικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τις πληροφορίες, τις δεξιότητες, και τα κριτήρια αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πριν αποφασίσετε ποια είδη των διδακτικών προσεγγίσεων θα χρησιμοποιήσετε με τους μαθητές σας με ΠΠΣ, είναι σημαντικό να εξετάσετε πρώτα τις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις των τομέων του προγράμματος σπουδών που διδάσκονται.

Αναλύοντας το πρόγραμμα σπουδών

Οι γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με ένα μεγάλο εύρος

χαρακτηριστικών, όπως ο βαθμός εξοικείωσης με το κάθε γνωστικό αντικείμενο, η σύνδεση με την προϋπάρχουσα μάθηση, ο αριθμός των αφηρημένων εννοιών και οι αλληλεπικαλύψεις περιεχομένου και των πληροφοριών μεταξύ των διαφορετικών τομέων του προγράμματος σπουδών.

Η κατάρτιση ενός σχεδίου παρέμβασης θα πρέπει να απαντά στα κάτωθι ερωτήματα:

- Τα θέματα είναι νέα ή ήδη γνωστά;
- Τι γνωστικό υπόβαθρο απαιτείται;
- Ποιες είναι οι συνδέσεις με προαποκτηθείσες γνώσεις ή αλληλεπικαλύψεις με περιεχόμενο που καλύπτεται σε άλλους τομείς;
- Πόσο νέο λεξιλόγιο περιλαμβάνεται στο νέο μάθημα;
- Τι είδους στρατηγικές διδασκαλίας θα διευκολύνουν την απόκτηση πληροφοριών (για παράδειγμα, ο γραφικός οργανωτής, η διδασκαλία λεξιλογίου, οι στρατηγικές κατανόησης);

Ερωτήσεις που θα πρέπει να ρωτήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη μάθηση και την απόδοση περιλαμβάνουν:

- Τι προαποκτηθείσα γνώση ή δεξιότητες απαιτούνται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Πώς παρουσιάζεται η δραστηριότητα;
- Ποιες είναι οι απαιτήσεις του έργου;

Τα παιδιά με ΠΠΣ μπορεί να έχουν δυσκολία με:

- καινούργιο περιεχόμενο, όταν υπάρχει ελάχιστη ή καμία πρότερη γνώση γι' αυτό (για παράδειγμα, αφηρημένες έννοιες στα μαθηματικά).

- εργασίες που απαιτούν πολύπλοκη γλωσσική επεξεργασία, είτε προφορική είτε γραπτή (για παράδειγμα, πληροφοριακό κείμενο στις θετικές επιστήμες, την ιστορία ή τη γεωγραφία).
- εργασίες που απαιτούν αυτορρύθμιση (για παράδειγμα, τη διαχείριση του χρόνου) και αυτο-εποπτεία με αντικείμενο την παραγωγικότητα (για παράδειγμα, γραπτές εργασίες).

Η κατάρτιση του προφίλ των μαθητών - Περιγραφή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή - δυνατά και αδύνατα σημεία.

Το επόμενο βήμα στη διαδικασία σχεδιασμού είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μια καλύτερη αντίληψη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και των αδυναμιών του μαθητή και των μαθησιακών ικανοτήτων τους. Οι πληροφορίες μπορούν να συλλεχθούν από έναν αριθμό πηγών, όπως:

- παρατήρηση στην τάξη.
- καθημερινά δείγματα δουλειάς.
- απόδοση σε καθημερινά διαγωνίσματα.
- αποτελέσματα σταθμισμένων δοκιμασιών (tests) (εφόσον είναι διαθέσιμα).

Το πρότυπο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταγράψει τον βαθμό ετοιμότητας του συγκεκριμένου μαθητή (όπως η γνώση και οι πρότερες δεξιότητες) για να ολοκληρώσει μια εργασία του επιπέδου της τάξης του, ή να προσδιοριστεί το επίπεδο ικανοτήτων του.

Περιγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών σε διαφορετικές καταστάσεις ή πλαίσια.

Η ακαδημαϊκή απόδοση και η συμπεριφορά του κάθε μαθητή πρέπει να καταγράφονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε διαφορετικά πλαίσια και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, για να προσδιοριστούν οι ικανότητες

και οι ελλείψεις του. Το Σχέδιο Παρέμβασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό των αδυναμιών καθώς και του πλαισίου στο οποίο εμφανίζονται αυτές οι αδυναμίες. Είναι σημαντικό να εντοπιστεί το πλαίσιο, ή το περιβάλλον στο οποίο οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώνονται συχνότερα.

Για παράδειγμα, η συχνότητα παρατήρησης του μαθητή «εκτός θέσης» ή η «αδυναμία στην εκκίνηση εκτέλεσης των εργασιών» μπορεί να συμβαίνει πιο συχνά σε ένα αντικείμενο από ό,τι σ' ένα άλλο (μαθηματικά συγκριτικά με την παραγωγή γραπτού λόγου) ή κατά τη διάρκεια ενός τύπου δραστηριότητας (αυτόνομη εργασία έναντι ομαδο-συνεργατικής εργασίας). Ενδέχεται η αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, να συνδέεται με ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο και να αντανakλά μίαν αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων του πλαισίου και των δυνατοτήτων του μαθητή, καθώς εκείνος αδυνατεί να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις.

Το *Σχέδιο Παρέμβασης* απαιτεί κατ' αρχάς την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εντός της τάξης και κατά τη διάρκεια μιας τυπικής σχολικής ημέρας. Αφού η περιγραφή της συμπεριφοράς του μαθητή έχει ολοκληρωθεί, η περιγραφή αυτή μπορεί να αναλυθεί για να προσδιορίσει βασικούς τομείς εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Πίνακας 6

Υπόδειγμα Σχεδίου Παρέμβασης

Ποιες είναι οι κύριες συμπεριφορές του μαθητή που προκαλούν ανησυχία;	Πότε εκδηλώνεται η συμπεριφορά; (Δραστηριότητα, το πλαίσιο, συνθήκες)	Πόσο συχνά εκδηλώνεται η συμπεριφορά;	Ποια είναι τα ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα του μαθητή ή/και οι αδυναμίες του στο συγκεκριμένο πλαίσιο;
Δυσκολία στην έναρξη και την ολοκλήρωση των εργασιών.	Κατά τη διάρκεια της αυτόνομης εργασίας στο θρανίο του, όταν ο μαθητής πρέπει να παραγάγει γραπτό λόγο.	Σχεδόν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο που ο μαθητής πρέπει να εργαστεί αυτόνομα σε μια γραπτή εργασία.	Δυνατότητες στον προφορικό λόγο (λεξιλόγιο) - Αδυναμίες στη γραφή, την ορθογραφία, και την οργάνωση.

4.1.2 Καθορισμός των στόχων

Μετά την περιγραφή των μαθησιακών αδυναμιών και των αδυναμιών στη συμπεριφορά, είναι σημαντικό να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις πληροφορίες για να καθορίσουμε συγκεκριμένους στόχους, που θα επιφέρουν θετικές αλλαγές τόσο στην απόδοση του μαθητή εντός της τάξης όσο και στην παραγωγικότητά του.

Οι στόχοι θα πρέπει να εξατομικεύονται με βάση το ακαδημαϊκό προφίλ και το προφίλ συμπεριφοράς του μαθητή και θα πρέπει να στοχεύουν στο να απαλείψουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Δηλαδή, αν το πρόβλημα εμφανίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια ενός τύπου εργασίας ή μίας δραστηριότητας ή συνόλου συνθηκών, τότε ο στόχος θα πρέπει να προσδιοριστεί ως προς το συγκεκριμένο πλαίσιο.

Παραδείγματα στόχων είναι:

- η αύξηση της παραγωγικότητας κατά τη διάρκεια εκτέλεσης εργασιών στα μαθηματικά, π.χ. αύξηση του αριθμού προβλημάτων που επιλύει.
- η βελτίωση της ικανότητας να ακολουθεί ρουτίνες (προκαθορισμένες διαδικασίες εκτέλεσης εργασιών) κατά τη διάρκεια της αυτόνομης εργασίας.
- η αύξηση του χρόνου εργασίας κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης γραπτών εργασιών ή κατά τη διάρκεια αυτόνομης εργασίας.
- η αύξηση της ικανότητας συνεργασίας με συμμαθητές του.
- η βελτίωση της ικανότητας αυτο-εποπτείας και της προσήλωσης κατά τη διάρκεια της αυτόνομης εκτέλεσης εργασιών στα μαθηματικά.
- η αυξανόμενη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών αναζήτησης υποστήριξης από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της αυτόνομης εργασίας.

4.1.3 Ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης

Κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου παρέμβασης, είναι σημαντικό να: Προσδιορίζονται συγκεκριμένες διδακτικές ανάγκες (ακαδημαϊκές ή κοινωνικές) που είναι συναφείς με τους στόχους του μαθητή και στη συνέχεια να επιλέγονται οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις.

Επιλέγετε πρόσθετες στρατηγικές υποστήριξης για την επίτευξη του στόχου (για παράδειγμα, σχέδια στήριξης συμπεριφοράς, προειδοποιώντας ή προτρέποντας). (Βλ. «Στρατηγικές υποστήριξης Συμπεριφοράς»).

Προσκαλέστε τους γονείς του μαθητή σε μια συνάντηση με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης, στο πλαίσιο μιας κοινής στρατηγικής για την υποστήριξη του παιδιού.

Είναι σημαντικό σε αυτήν την προσπάθεια να εμπλέξετε και άλλους συναδέλφους σας όπου αυτό είναι δυνατόν.

Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να βασίζονται σε θετικές και υποστηρικτικές στρατηγικές, και όχι να έχουν επίκεντρο τις αρνητικές συνέπειες (π.χ. τιμωρία), όπως επίσης και να περιλαμβάνουν μια συνολική προσέγγιση (δηλαδή, καθηγητές, μαθητές, γονείς, άλλους). Οι γονείς επικοινωνούν τακτικά με τον/την εκπαιδευτικό με ένα Δελτίο Καθημερινής Αναφοράς (ΔΚΑ).

Κατά την ανάπτυξη του Σχεδίου Παρέμβασης, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις ως σημείο αναφοράς:

1. Ποια θα είναι η πρώτη προτεραιότητα στην προσαρμογή της διδασκαλίας μου για αυτόν τον μαθητή;

2. Ποιες τεχνικές διδασκαλίας, υποστήριξης, ή άλλες τροποποιήσεις μπορώ να κάνω για να υποστηρίξω τις προσπάθειες του μαθητή να επιτύχει τους στόχους του;
3. Ποιες στρατηγικές ή δεξιότητες μπορώ να διδάξω στον μαθητή για να πετύχει τον στόχο του;
4. Πώς μπορώ να συμπεριλάβω τους γονείς του μαθητή σε αυτή τη διαδικασία;
5. Τι μπορεί να κάνει ο μαθητής συγκεκριμένα για να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου;
6. Τι μπορούν να κάνουν οι άλλοι μαθητές για να βοηθήσουν τον μαθητή να επιτύχει τον στόχο του;
7. Πώς μπορώ να παρακολουθώ την πρόοδό του σε ό,τι αφορά την επίτευξη των στόχων;

4.1.4 Παράδειγμα ενός Σχεδίου Παρέμβασης⁸

Στην ενότητα αυτή περιγράφουμε ένα παράδειγμα σχεδίου δράσης, που βασίζεται σε ένα προφίλ μαθητή με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Ο μαθητής φοιτά στη δευτέρα δημοτικού και δεν είναι προσηλωμένος στην εργασία που του έχει ανατεθεί να εκτελέσει αυτόνομα. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές κατά τη διάρκεια εκτέλεσης εργασιών στα μαθηματικά. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ανησυχεί, διότι ο μαθητής συχνά δεν ολοκληρώνει τις εργασίες των μαθηματικών έγκαιρα ή με ακρίβεια. Ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί επίσης ότι κατά τη διάρκεια αυτόνομης εργασίας στην τάξη ο μαθητής συχνά δεν ξεκινά τις εργασίες του αμέσως, τείνει να μην είναι προσηλωμένος, και κάνει πολλά λάθη όταν κάνει υπολογισμούς. Κάποιες (λίγες) φορές εγκαταλείπει τη θέση του την ώρα των μαθηματικών και περιπλανιέται στην τάξη.

⁸ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. «Μελέτες Περίπτωσης».

Σε αυτό το σημείο της χρονιάς οι μαθητές εξασκούνται στην εκτέλεση πράξεων, στην πρόσθεση και την αφαίρεση με τον/την εκπαιδευτικό να παρέχει χειραπτικά υλικά για την καλύτερη εξοικείωσή τους με τη φυσική διάσταση των υπολογισμών. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη υπολογιστικών στρατηγικών μέσω της χρήσης των χειραπτικών υλικών και διεξάγει συζητήσεις με τους μαθητές με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Σημειώνει επίσης ότι κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων ο μαθητής χρειάζεται σημαντική καθοδήγηση για να κατανοήσει το στόχο της εργασίας του και δεν χρησιμοποιεί συγκεκριμένες υπολογιστικές στρατηγικές.

Παράλληλα διαπιστώνει ότι ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στην ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων για το αναμενόμενο για την ηλικία του επίπεδο και έχει περιορισμένη γνώση των στρατηγικών που θα διευκολύνουν την κατάκτησή τους (για παράδειγμα, μετρώντας, κάνοντας δεκάδες κλπ).

Με βάση αυτές τις πληροφορίες, ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει δύο αδυναμίες. Η πρώτη αδυναμία είναι ότι ο μαθητής δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει αυτόνομα τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί και παρουσιάζει διασπαστική συμπεριφορά. Επίσης, παρουσιάζει ελάχιστη αποτελεσματικότητα κατά την αυτόνομη εκτέλεση εργασιών στα μαθηματικά. Ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει ότι ο μαθητής χρειάζεται περισσότερο συγκεκριμένη και εντατικότερη διδασκαλία σε υπολογιστικές στρατηγικές. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διαχείρισης της συμπεριφοράς με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας στα μαθηματικά.

Πίνακας 7

Παράδειγμα του Σχεδίου Παρέμβασης

Σχέδιο Παρέμβασης	Στόχος 1: να έχει ο μαθητής ολοκληρώσει τουλάχιστον οκτώ ερωτήσεις με ακρίβεια 80% σε κάθε ανεξάρτητη εργασία στα μαθηματικά.
Συνθήκες Μάθησης	<ul style="list-style-type: none">• Διδάξτε στον μαθητή και σε μικρές ομάδες μαθητών με παρεμφερείς δυσκολίες συγκεκριμένα τις υπολογιστικές στρατηγικές στην αφαίρεση και την πρόσθεση.• Παρέχετε στον μαθητή ευκαιρίες εξατομικευμένης εξάσκησης στην ανάκληση και χρήση βασικών αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας λογισμικό.
Διδακτική Γλώσσα	<ul style="list-style-type: none">• Εξηγείστε με σαφήνεια τις υπολογιστικές στρατηγικές και χρησιμοποιείστε καθοδηγητικές ερωτήσεις για να βοηθήσετε τον μαθητή να εφαρμόσει τις στρατηγικές στις εργασίες του.• Παρέχετε ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη του καθώς και σε ό,τι αφορά την προσήλωσή του στο έργο που του έχετε αναθέσει.
Διδακτικά Βοηθήματα	<ul style="list-style-type: none">• Μειώστε τον αριθμό των ερωτήσεων ανά σελίδα στις γραπτές εργασίες και διασφαλίστε ότι οι ερωτήσεις έχουν επίπεδο δυσκολίας συμβατό με τις ικανότητές του.• Παρέχετε στο μαθητή χειραπτικά υλικά για να τον βοηθήσετε να επιλύσει προβλήματα.

	<ul style="list-style-type: none"> • Παρέχετε στο μαθητή κάρτες τονίζοντας τα βήματα στις στρατηγικές. • Παρέχετε καθοδηγούμενη πρακτική εφαρμογή σε προβλήματα που έχουν διδαχθεί. • Παρέχετε ειδοποίηση ως προς το πότε μια στρατηγική είναι κατάλληλη (αποσύροντας σταδιακά την υπενθύμισή σας).
Στρατηγικές μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> • Διδάξτε στον μαθητή μια στρατηγική τη φορά για την επίλυση βασικών μαθηματικών πράξεων. • Διδάξτε στο μαθητή πώς να αυτο-εποπτεύεται καταγράφοντας τον αριθμό προβλημάτων που ολοκληρώνει σε καθημερινή βάση.
Προτάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Καταρτίστε ένα Συμβόλαιο με τον μαθητή διευκρινίζοντας ότι, όταν ο μαθητής πληροί τα προκαθορισμένα κριτήρια, τότε μπορεί να έχει πέντε λεπτά δωρεάν χρόνο στον υπολογιστή (ή κάποια άλλη προτιμώμενη δραστηριότητα). • Παρέχετε στον μαθητή υψηλά επίπεδα θετικής λεκτικής ενίσχυσης όσον αφορά την ενασχόλησή του αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλει, όταν ολοκληρώνει τις εργασίες του. • Συνεργαστείτε με τους γονείς ώστε να παράσχουν περαιτέρω θετική ενίσχυση με εκπλήρωση των κριτηρίων στο πλαίσιο του συμβολαίου συμπεριφοράς.

Τα παραδείγματα αυτά δεν εξαντλούν το εύρος των πιθανών τρόπων αντιμετώπισης αλλά αποτελούν ιδέες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.

4.1.5 Παρακολούθηση της προόδου

Η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας ενός σχεδίου δράσης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διαρκή συλλογή πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων και την ανατροφοδότηση. Μπορεί να περιλαμβάνει άτυπες παρατηρήσεις της συμπεριφοράς, αξιολογήσεις της απόδοσης στην τάξη, και αυτο-αξιολογήσεις από τον μαθητή.

Στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών είναι σημαντικό να θέτουμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πόσο καλά ανταποκρίνεται ο μαθητής στους καθορισμένους στόχους του προγράμματος παρέμβασης;
- Έχει ο μαθητής αυξήσει τις επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη;
- Πόσο καλά έχει ο μαθητής μάθει την έννοια και/ή την δεξιότητα και μπορεί να την εφαρμόζει με συνέπεια;

4.1.6 Στρατηγικές προαγωγής της Θετικής Συμπεριφοράς

Οι Στρατηγικές Διαχείρισης της Συμπεριφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής παραγωγικότητας και για να μειωθούν τα εμφανή συμπτώματα της ΔΕΠΥ.

Εκτός από τις επιλογές που βελτιώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορούν, επίσης, να επωφεληθούν από μια προληπτική προσέγγιση που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Οι θετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που είναι θετικό, ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό.
- Την παροχή ενθαρρυντικών και γενικότερα θετικών σχολίων που να υπερβαίνουν σε ποσότητα την αρνητική ανατροφοδότηση.
- Τη διατύπωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή.
- Τη διδασκαλία των κανόνων και την υπενθύμιση των βασικών κανόνων και των αναμενόμενων και επιθυμητών συμπεριφορών μέσα στην τάξη.
- Τη διασφάλιση ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν τι αποτελεί κατάλληλη και επιθυμητή συμπεριφορά (για παράδειγμα, να εξηγήσει τι πρέπει να κάνει ο μαθητής όταν χρειάζεται βοήθεια).
- Να είναι συγκεκριμένοι, να προσφέρουν παραδείγματα και να καθοδηγούν την εφαρμογή αυτών των συμπεριφορών, να παρέχουν ενίσχυση, όταν ο μαθητής εκδηλώνει τη συμπεριφορά.
- Την παροχή οπτικών ερεθισμάτων για να τους υπενθυμίσετε με θετικό τρόπο τους κανόνες της τάξης όπως «Παρακαλώ μην σπρώχνετε για να βγείτε έξω στο διάλειμμα» αντί «Μην σπρώχνετε».
- Τη χρήση προληπτικών στρατηγικών για την προαγωγή των κατάλληλων συμπεριφορών σε μια δεδομένη κατάσταση, αντί την παροχή αρνητικής ανατροφοδότησης όταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά έχει ήδη εκδηλωθεί. Για παράδειγμα, πριν από την έναρξη μιας μικρής ομάδας συνεργατικής διδασκαλίας, υπενθυμίστε σε όλους να σηκώνουν τα χέρια τους όταν θέλουν να μιλήσουν, έτσι ώστε μόνο ένας μαθητής να μιλά κάθε στιγμή.

4.1.7 Μεταβάσεις

Κατά τη διάρκεια της ημέρας ο κάθε μαθητής καλείται να αλλάζει συχνά δραστηριότητες, ή και γνωστικά αντικείμενα. Τα μεσοδιαστήματα μεταξύ των εναλλαγών ο μαθητής καλείται να κάνει προσαρμογές στις απαιτήσεις του νέου πλαισίου, μέσου ή δραστηριότητας, αλλά και να μετατοπίσει την προσοχή του από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Οι προσαρμογές αυτές υποστηρίζονται από τις Επιτελικές Λειτουργίες και τη Μνήμη Εργασίας, τομείς στους οποίους οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Για το παιδί με ΔΕΠΥ η μετάβαση αυτή αποτελεί σημαντική πρόκληση. Μετά την ανάλωση σημαντικού ποσού νοητικής ενέργειας σε μια δραστηριότητα καλείται να αποδεσμεύσει την προσοχή του από αυτή τη δραστηριότητα, δηλαδή να «κλείσει το διακόπτη». Η «αλλαγή ταχύτητας» σε αυτήν την περίπτωση δεν πραγματοποιείται με ομαλό τρόπο και μεσολαβεί ένα διάστημα όπου το παιδί βρίσκεται σε μια ενδιάμεση, ληθαργική φάση. Νοητικά το παιδί με ΔΕΠΥ βρίσκεται ακόμη στον απόηχο της προηγούμενης δραστηριότητας και παρουσιάζει νοητική αδράνεια η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με ονειροπόληση ή ενασχόληση με αντικείμενα ή άσχετες δραστηριότητες.

Η αδυναμία μετατόπισης της προσοχής σε άλλη δραστηριότητα με ομαλό τρόπο οδηγεί σε απογοήτευση, ματαιώση και τελικά στη διάσπαση προσοχής ή και στη διασπαστική συμπεριφορά. Σε αυτή τη ληθαργική φάση το παιδί με ΔΕΠΥ είναι εκτεθειμένο σε όποιο ερέθισμα είναι ελκυστικό και διαθέσιμο, είτε αυτό είναι κάποιος συμμαθητής που κάθεται δίπλα, είτε ένα ενδιαφέρον αντικείμενο που βρίσκεται πάνω στο θρανίο.

Ένας τρόπος που συχνά βοηθά τον μαθητή με ΔΕΠΥ στις μεταβάσεις είναι η έγκαιρη προειδοποίηση η οποία μπορεί να επαναλαμβάνεται παράλληλα με τον έλεγχο εκτέλεσης των εντολών που έχει δώσει ο/η εκπαιδευτικός. Η πεντάλεπτη προειδοποίηση είναι αρκετά αποτελεσματική.

Το αποτέλεσμα της προειδοποίησης είναι ότι ο μαθητής αρχίζει σταδιακά να αποδεσμεύει την προσοχή του από το προηγούμενο έργο και να την μετατοπίζει στο επόμενο. Στην πραγματικότητα η μετάβαση γίνεται με τρόπο τόσο ομαλό που σχεδόν δεν βιώνεται ως μετάβαση.

Η διαχείριση των μεταβάσεων με τον παραπάνω τρόπο προϋποθέτει άρτια οργάνωση του μαθήματος σε ό,τι αφορά τη δομή και την αλληλουχία των δραστηριοτήτων καθώς και κατάλληλες αλλαγές στο ρυθμό με τον οποίον διεξάγεται το μάθημα. Δεν απαιτείται μόνο ο ορθός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και ο προσδιορισμός των στόχων που θα πρέπει να υλοποιηθούν, αλλά και η καίρια εισαγωγή των νέων δραστηριοτήτων καθώς και η επιλογή του κατάλληλου ρυθμού ή αλλαγή ρυθμού διεξαγωγής του μαθήματος. Η ορθή διαχείριση των παραπάνω στοιχείων αποτελεί πρακτική κομβικής σημασίας που συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη του μαθήματος για τον μαθητή με ΔΕΠΥ. Τέλος σημαντική είναι και η εγκαθίδρυση ρουτίνας⁹ στη διεξαγωγή του μαθήματος.

⁹Ρουτίνα: Διαδικασία – Σύντομη, προβλέψιμη αλληλουχία συγκεκριμένων ενεργειών που εκτελούνται βήμα-προς-βήμα συχνά στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας της τάξης «Τι κάνουμε όταν φτάνουμε το πρωί στην τάξη» ή μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας «Για τα μαθηματικά βγάζουμε στο θρανίο μας το βιβλίο και το τετράδιό μας».

4.1.8 Ανατροφοδότηση

Η παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στους μαθητές αναφορικά με την απόδοσή τους σε αντιδιαστολή με μια γενικού τύπου ανατροφοδότηση (για παράδειγμα, «Μπήκατε πολύ ήσυχα μέσα στην τάξη μετά το διάλειμμα» αντί «Μπράβο»).

Βοηθήστε τους να υιοθετήσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές παρέχοντας προτροπές (prompts). Ακόμα ενισχύστε τη συμπεριφορά αυτή με συγκεκριμένα θετικά σχόλια (για παράδειγμα, «Να ελέγχετε την εργασία σας όταν τελειώνετε» ή «μπράβο Ελένη που ξανακοιτάς την εργασία σου»).

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Στρες και εκπαιδευτικός

5.1 Στρες και επαγγελματική εξουθένωση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα. Όπως κάποιος μπορεί να συμπεράνει από την μέχρι τώρα συζήτηση αναφορικά με τα παιδιά με ΠΠΣ ή ΔΕΠΥ, ο χρόνος που δαπανάται για την εκπαίδευσή τους υπερβαίνει κατά πολύ τον χρόνο που απαιτεί ένας μέσος μαθητής. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σημαντικότεροι λόγοι για την εκδήλωση του στρες περιλαμβάνουν την προσπάθεια των δασκάλων να διατηρήσουν την πειθαρχία μέσα στην τάξη και να διδάξουν μαθητές που δεν διαθέτουν κίνητρο (Kyriacou, 2001). Οι μαθητές μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση του στρες των δασκάλων μέσω των παρορμητικών/υπερδραστήριων συμπεριφορών τους ή με την έλλειψη προσοχής τους η οποία προσομοιάζει σε πολλές περιπτώσεις την απουσία κινήτρου. Είναι πιθανόν ότι η έλλειψη γνώσης αναφορικά με τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας των μαθητών με ΠΠΣ ή ΔΕΠΥ, συμβάλλει στην επίταση του στρες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το στρες αφορούν το στρες των γονέων των παιδιών με ΔΕΠΥ κατά την προσπάθειά τους να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του στρες στους γονείς παιδιών με ΔΕΠΥ είναι υψηλό (DuPaul, McGoey, Eckert, & VanBrakle, 2001; Harrison&Sofronoff, 2002). Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό είναι η

αντίληψη περιορισμένου ελέγχου, δηλαδή η αντίληψη που έχει ο/η γονέας ότι δεν ασκεί επαρκή έλεγχο στην συμπεριφορά του παιδιού του, η περιορισμένη γνώση για τη ΔΕΠΥ καθώς και ο ενδεχόμενα υψηλός βαθμός των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ (Harrison&Sofronoff, 2002). Σχετικές έρευνες επίσης υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα του στρες μειώνονται μετά από παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο τη διδασκαλία τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στους γονείς (Anastopoulos, Shelton, DuPaul, &Guevremont, 1993).

Βασιζόμενοι σε αυτή τη βιβλιογραφία θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠΥ θα μείωνε τα επίπεδα του εργασιακού στρες που βιώνουν.

Οι έρευνες που έχουν εξετάσει το επίπεδο του στρες σε εκπαιδευτικούς με ΔΕΠΥ είναι λιγότερες. Όμως είναι αρκετά πιθανό ότι οι δάσκαλοι μαθητών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν το ίδιο υψηλά επίπεδα στρες όπως και οι γονείς.

Σε μία σχετική έρευνα εξετάστηκε εάν η διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ προκαλούσε περισσότερο στρες στους εκπαιδευτικούς από ό,τι η διδασκαλία σε μαθητές χωρίς ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δαπανούσαν πολύ περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία των μαθητών με ΠΠΣ ή ΔΕΠΥ από ό,τι στη διδασκαλία μαθητών χωρίς ΠΠΣ ή ΔΕΠΥ με συνακόλουθα υψηλότερα επίπεδα στρες (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, &Goring, 2002). Σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών τους το δεύτερο πιο στρεσογόνο παράγοντα μετά τις δυσκολίες στις συναδελφικές σχέσεις και το φόρτο εργασίας. (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999).

Η αίσθηση επίτευξης του εκπαιδευτικού είναι γενικά υψηλότερη μεταξύ δασκάλων που αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειψης προσοχής σε παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον μαθητή. Κατά συνέπεια οι δάσκαλοι που δεν

εισπράττουν προσωπικά τις συμπεριφορές που παρουσιάζει ένας μαθητής έχουν υψηλότερη αίσθηση επίτευξης στην εργασία τους και παρουσιάζουν λιγότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπρόσθετα, σε σχετική έρευνα που έγινε σε Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται θέματα συμπεριφοράς των μαθητών τους είχε άμεση συσχέτιση με το βαθμό της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Chang, 2009)

Τέλος, άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει την άποψη (Pines, 2002) ότι οι διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών πιέζουν ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς διότι όταν οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο και ενδιαφέρον για τη μάθηση και δεν προσέχουν στην τάξη αυτό προκαλεί συναισθήματα απαξίωσης και αποτυχίας στον/στην εκπαιδευτικό.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Μάσχα, Κ., & Καραδήμας, Β. (2012). *Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και οι δυσκολίες τους*. Στο Ε. Κάκουρος. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σκαλούμπακας, Χ. (2015). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ 3699, ΦΕΚ Α 199.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L., DuPaul, G. J., & Guevremont, D. C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 21 (5), 581-596.
- Antrop, I., Roeyers, H., Van Oost, P., & Buysse, A. (2000). Stimulation seeking and hyperactivity in children with ADHD. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 225-231.
- Barkley, R. A. (1990). A critique of current diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder: clinical and research implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*.
- Barkley, R. A. (2008). Classroom accommodations for children with ADHD. *The ADHD Report*, 16 (4), 7-10.
- Barkley, R. A. (1994). Impaired delayed responding. Στο R. A. Barkley, *Disruptive behavior disorders in childhood* (σσ. 11-57). Boston, MA: Springer.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention deficit hyperactivity disorder a commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10 (2), 137-140.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Elating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78 (2), 647-663.
- Braswell, L., & Kendall, P. C. (2001). Cognitive-behavioral therapy with youth. Στο *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (σσ. 246-294.).
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21 (3), 193-218.
- Clunies-Ross, P. L. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28 (6), 693-710.

- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom. *Child: care, health and development*, .
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(5), 508-515.
- Embry, D. D. (2004). Community-based prevention using simple, low-cost, evidence-based kernels and behavior vaccines. *Journal of Community Psychology*, *32*(5), 575-591.
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, *11*(3), 75-113.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, *25*(2), 131-148.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, *12*(5), 402-409.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, *12*(5), 402-409.
- Faber-Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, *12*(5), 402-409.
- Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Massetti, G. M., Pariseau, M. E., και ουv. (2010). Enhancing the effectiveness of special education programming for children with attention deficit hyperactivity disorder using a daily report card. *School Psychology Review*, *39*(2), 219.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of emotional and behavioral disorders*, *10*(2), 79-89.

- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69* (4), 517-531.
- Harrison, C., & Sofronoff, K. (2002). ADHD and parental psychological distress: Role of demographics, child behavioral characteristics, and parental cognitions, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41* (6), 703-711.
- Hartman, C. A., Rhee, S. H., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2007). Modeling rater disagreement for ADHD: Are parents or teachers biased? *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 536-542.
- James, W. (1962). *Essays on faith and morals*.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology, 15* (3), 169-182.
- Kelley, M. L. (1990). *School-home notes: Promoting children's classroom success*. The Guilford Press.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. Guilford Press.
- Kuo, F. E. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American journal of public health, 94* (9), 1580-1586.
- Kyriacou, C. (2001). Educational review. *Teacher stress: Directions for future research, 53* (1), 27-35.
- Lalli, E. P., & Shapiro, E. S. (1990). The effects of self-monitoring and contingent reward on sight word acquisition. *Education and Treatment of Children, 129-141*.
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders, 29*, 247-259.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology, 43* (4), 947.

- Miranda, A., & Jesús Presentación, M. (2000). Efficacy of cognitive-behavioral therapy in the treatment of children with ADHD, with and without aggressiveness. *Psychology in the Schools, 37*(2), 169-182.
- Moore, L. A., Waguespack, A. M., Wickstrom, K. F., & Witt, J. C. (1994). Mystery motivator: An effective and time efficient intervention. *School Psychology Review*.
- Palili, A., Kolaitis, G., Vassi, I., Veltsista, A., Bakoula, C., & Gika, A. (2011). Inattention, hyperactivity, impulsivity—epidemiology and correlations: a nationwide greek study from birth to 18 years. *Journal of Child Neurology, 26*(2), 199-204.
- Pfiffner, L. J., Kaiser, N. M., Burner, C., Zalecki, C., Rooney, M., Setty, P., και συν. (2011). From clinic to school: Translating a collaborative school-home behavioral intervention for ADHD. *School Mental Health, 3*(3), 127-142.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 15*(2), 147-166.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching, 8*(2), 121-140.
- Piotrowski, C. S., Collins, R. C., Knitzer, J., & Robinson, R. (1994). Strengthening mental health services in Head Start. *American Psychologist, 49*, 133-139.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry, 164*(6), 942-948.
- Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A., Marshall, S. A., Sharman, J., και συν. (2012). A family–school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology, 80*(4), 611.
- Psychiatric, A., & Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*.
- Pumroy, D. K., & McIntire, R. (1991). Behavior analysis/modification for everyone. *Journal of Behavioral Education, 1*(3), 283-293.
- Rief, S. F. (1997). *The ADD/ADHD checklist: An easy reference for parents and teachers* (Τόμ. Vol. 4). Jossey-Bass.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 15* (2), 147-166.
- Shalev, L., & Tsal, Y. (2003). The wide attentional window: A major deficit of children with attention difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 36* (6), 517-527.
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K., Vamvoukas, M., & Galanakis, E. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica, 95* (6), 658-663.
- Steenari, M. R., Vuontela, V., Paavonen, E. J., Carlson, S., Fjällberg, M., & Aronen, E. T. (2003). Working memory and sleep in 6-to 13-year-old schoolchildren. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42* (1), 85-92.
- Tsal, Y., Shalev, L., & Mevorach, C. .. (2005). The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four cognitive factors in ADHD versus controls. *Journal of learning disabilities, 38* (2), 142-157.
- Urschitz, M. S., Guenther, A., Eggebrecht, E., Wolff, J., Urschitz-Duprat, P. M., Schlaud, M., και συν. (2003). Snoring, intermittent hypoxia and academic performance in primary school children. *American Journal of respiratory and critical care medicine, 168* (4), 464-468.
- Walker, J. M., & Dotger, B. H. (2012). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent-Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnership. *Journal of Teacher Education, 63* (1), 62-75.
- Zentall, S. S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional children, 60* (2), 143-153.
- Μάσχα, Κ., & Καραδήμας, Β. (2012). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και οι δυσκολίες τους. Στο Ε. Κάκουρος. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σκαλούμπακας, Χ. (2015). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΕΝΟΤΗΤΑ 7

Μελέτες περίπτωσης μαθητών

7.1. Μελέτη περίπτωσης 1

Ο Μιχάλης είναι μαθητής της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Είναι πολύ έξυπνος με πολύ καλή αίσθηση του χιούμορ. Είναι ιδιαίτερα ταλαντούχος σε θέματα τεχνολογίας και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία υπεραγαπά. Επίσης είναι πολύ γρήγορος στο τρέξιμο, ο πιο γρήγορος της τάξης, και του αρέσουν τα αθλήματα.

Από τότε που ήταν νήπιο, οι γονείς του αναφέρουν ότι ήταν υπερδραστήριος σε σχέση με τα αδέρφια του. Στο νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός ανέφερε ότι ο Μ. ήταν δύσκολο να καθίσει με τα άλλα παιδιά στην ώρα του κύκλου και συνήθως τριγύριζε γύρω-γύρω στην τάξη και ασχολιόταν με διάφορα άλλα πράγματα. Πολλές φορές ενοχλούσε και τα άλλα παιδιά. Οι γονείς του ήλπιζαν ότι η εικόνα του θα βελτιωνόταν πηγαίνοντας στο Δημοτικό. Στην Α' Δημοτικού, όμως, ήταν αρκετά διασπαστικός στην τάξη κι ενώ η δασκάλα πρότεινε να αξιολογηθεί από ειδικούς, οι γονείς του δεν συμφώνησαν γιατί θεωρούσαν ότι δεν υπήρχε αρκετή δομή και οργάνωση στην τάξη, γεγονός που δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τη συμμόρφωση και προσαρμογή του Μ.

Τα προβλήματα όμως συνεχίστηκαν και στη Β' Δημοτικού και τώρα στην Γ' Δημοτικού που οι μαθησιακές απαιτήσεις είναι περισσότερες, η κατάσταση έχει χειροτερεύσει. Ο Μ. δεν συμμορφώνεται στις παρατηρήσεις του/της εκπαιδευτικού της τάξης, δεν κάθεται ήσυχος, διακόπτει και δεν σηκώνει χέρι πριν μιλήσει. Συχνά σηκώνεται από τη θέση του, χωρίς προφανή λόγο και χωρίς να ζητήσει την άδεια. Ενοχλεί τους συμμαθητές του όταν κάνουν κάποια άσκηση στην τάξη και κάνει αστεία για να τραβήξει την προσοχή τους. Ακριβώς επειδή είναι διασπαστικός, σπάνια παραμένει συγκεντρωμένος στις εργασίες και στην παράδοση του μαθήματος και γι'

αυτό χάνει πολλές πληροφορίες από την παράδοση της καινούριας ύλης. Επιπλέον, έχει αποκτήσει τη φήμη ότι δεν παίζει δίκαια και πολλές φορές δεν μπορεί να ελέγξει το θυμό του την ώρα του παιχνιδιού. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να τον αποφεύγουν οι συμμαθητές του και να μην τον θέλουν στην ομάδα τους, όταν παίζουν. Τέλος, παρουσιάζει δυσκολία στα Μαθηματικά από τις αρχές της Β΄ Δημοτικού.

- Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς του Μ.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του.

Στόχος: να εστιάζει και να διατηρεί την προσοχή του.

Προτάσεις:

- Τοποθετήστε τον μαθητή κοντά σας και μακριά από οπτικούς ή ακουστικούς περισπασμούς.
- Κινηθείτε κοντά στον μαθητή για να τον επαναφέρετε όταν βλέπετε ότι «χάνεται» → διακριτικό «άγγιγμα» του μαθητή.
- Εμπλέξτε τον στην παράδοση του μαθήματος.
- Ενισχύστε τον κάθε φορά που είναι συγκεντρωμένος.
- Π.χ «Μπράβο Μ. χαίρομαι που δουλεύεις συγκεντρωμένος».

Αποτελέσματα:

- Σταθερή και συνεχής παρακολούθηση.
- Βελτίωση της επίδοσης.
- Αύξηση της αυτοεκτίμησης.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Δυσκολίες στα Μαθηματικά.

Στόχος: Υποστήριξη του μαθητή στα Μαθηματικά.

- Ακολουθεί υποδειγματικό σχέδιο παρέμβασης που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη περίπτωση και αφορά διδακτικό στόχο που αντιμετωπίζει το έλλειμμα στα Μαθηματικά.

7.2 Παράδειγμα του Σχεδίου Παρέμβασης

Πίνακας 8

Πρότυπο Σχεδίου Παρέμβασης

Σχέδιο Παρέμβασης	Στόχος 1: να έχει ο μαθητής ολοκληρώσει τουλάχιστον οκτώ ερωτήσεις με ακρίβεια 80% σε κάθε ανεξάρτητη εργασία στα μαθηματικά.
Συνθήκες Μάθησης	<ul style="list-style-type: none">• Διδάξτε στον μαθητή και σε μικρές ομάδες μαθητών με παρεμφερείς δυσκολίες συγκεκριμένα τις υπολογιστικές στρατηγικές στην αφαίρεση και την πρόσθεση.• Παρέχετε στον μαθητή ευκαιρίες εξατομικευμένης εξάσκησης στην ανάκληση και χρήση βασικών αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας λογισμικό.
Διδακτική Γλώσσα	<ul style="list-style-type: none">• Εξηγείστε με σαφήνεια τις υπολογιστικές στρατηγικές και χρησιμοποιείτε καθοδηγητικές ερωτήσεις για να βοηθήσετε τον μαθητή να εφαρμόσει τις στρατηγικές αυτές στις εργασίες του.• Παρέχετε ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη του καθώς και σε ό,τι αφορά την προσήλωσή του στο έργο που του έχετε αναθέσει.
Διδακτικά Υποστηρίγματα	<ul style="list-style-type: none">• Μειώστε τον αριθμό των ερωτήσεων ανά σελίδα στις γραπτές εργασίες και διασφαλίστε ότι οι ερωτήσεις έχουν επίπεδο δυσκολίας συμβατό με τις ικανότητές του.• Παρέχετε στο μαθητή χειραπτικά υλικά για να τον βοηθήσετε να επιλύσει προβλήματα.

	<ul style="list-style-type: none"> • Παρέχετε στον μαθητή κάρτες τονίζοντας τα βήματα στις στρατηγικές. • Παρέχετε καθοδηγούμενη πρακτική εφαρμογή σε προβλήματα που έχουν διδαχθεί. • Παρέχετε ειδοποίηση ως προς το πότε μία στρατηγική είναι κατάλληλη (αποσύροντας σταδιακά την υπενθύμισή σας).
Στρατηγικές μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> • Διδάξτε στον μαθητή μία στρατηγική τη φορά για την επίλυση βασικών μαθηματικών πράξεων. • Διδάξτε στον μαθητή πώς να αυτο-εποπτεύεται καταγράφοντας τον αριθμό προβλημάτων που ολοκληρώνει σε καθημερινή βάση.
	<ul style="list-style-type: none"> • Καταρτίστε ένα Συμβόλαιο με τον μαθητή διευκρινίζοντας ότι, όταν ο μαθητής πληροί τα προκαθορισμένα κριτήρια, τότε μπορεί να έχει πέντε λεπτά δωρεάν χρόνο στον υπολογιστή (ή κάποια άλλη προτιμώμενη δραστηριότητα). • Παρέχετε στον μαθητή υψηλά επίπεδα θετικής λεκτικής ενίσχυσης όσον αφορά την ενασχόλησή του αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλει, όταν ολοκληρώνει τις εργασίες του. • Συνεργαστείτε με τους γονείς ώστε να παράσχουν περαιτέρω θετική ενίσχυση με εκπλήρωση των κριτηρίων στο πλαίσιο του συμβολαίου συμπεριφοράς.

- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 2: ενοχλεί συμμαθητές όταν κάνουν ασκήσεις στην τάξη.

Αποτελέσματα:

- Δεν δημιουργεί εύκολα φιλικές σχέσεις.
- Δεν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια στο διάλειμμα.

Στόχος: μείωση των ενοχλητικών συμπεριφορών.

Προτάσεις:

- Να είστε σε επαγρύπνηση, να παρακολουθείτε τον μαθητή σας και να τον ενισχύετε θετικά κάθε φορά που εκδηλώνει συμπεριφορές που υποστηρίζουν τον στόχο που έχετε θέσει.
- Οργανώστε ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς δουλεύοντας με ανταμοιβές κάθε φορά που ο μαθητής σας εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά.
- Στην προκειμένη περίπτωση η συμπεριφορά στόχος θα μπορούσε να είναι «Κάνω τις ασκήσεις συγκεντρωμένος και με ησυχία». Πριν εφαρμόσετε το πρόγραμμα, έρχεστε σε συνεννόηση με τον μαθητή σας για το τι ακριβώς θα δουλέψετε μαζί του και κανονίζετε εκ των προτέρων την ανταμοιβή του για κάθε φορά που εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι φτιάχνετε έναν πίνακα όπου καταγράφετε καθημερινά τις φορές που ο μαθητής έμεινε συγκεντρωμένος στις ασκήσεις του και τους πόντους που κέρδισε (ένας πόντος για κάθε φορά) (βλ. Παράρτημα). Στο τέλος της εβδομάδας μπορεί να ανταλλάξει αυτούς τους πόντους για μια δραστηριότητα που έχετε προσυμφωνήσει, όπως περισσότερο χρόνο στον η/υ, μειωμένο όγκο δουλειάς για το σπίτι ή ακόμα και κάτι που θα το έχετε συνεννοηθεί από πριν με τους γονείς του και θα του το προσφέρουν αυτοί.
- Όταν εφαρμόζουμε προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι καλό να εμπλέκετε και τους γονείς για να δουλεύετε σε συνεργασία.
- Στην αρχή τέτοιων προγραμμάτων είναι σημαντικό να δίνετε ευκαιρίες στο μαθητή σας να επιτυγχάνει τους στόχους, γιατί διαφορετικά δε θα καταλάβει το όφελος της διαδικασίας. Εξίσου σημαντικό είναι να χάνει και πόντους, όταν δεν εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά (μη ενίσχυση με έμμεση τιμωρία, δηλαδή με διακοπή του θετικού ενισχυτή).

- Είναι σημαντικό να εκπαιδεύσετε τον μαθητή σας στην τεχνική της αυτοπαρατήρησης. Τον μαθαίνετε να βάζει ένα τικ στη στήλη του ΝΑΙ όποτε κατορθώνει να συμπεριφερθεί με τον επιθυμητό τρόπο και ένα τικ στη στήλη του ΌΧΙ όταν δεν τα καταφέρνει (βλ. Παράρτημα). Οι πόντοι που μαζεύει συγκρίνονται με την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Αν συμπίπτουν ή έχουν μικρή απόκλιση, το παιδί ανταμείβεται με έπαινο.

- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 3: αστειεύεται, διακόπτει.

Στόχος: Να μην διακόπτει.

Προτάσεις:

- Αγνοήστε τις συμπεριφορές που επιδιώκουν την αρνητική προσοχή.
- Προκειμένου να εντοπιστούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που προηγούνται και έπονται μιας συμπεριφοράς, προχωρήστε στην περιγραφική παρατήρησή της καθημερινά και καταγράψτε στον πίνακα καταγραφής της συμπεριφοράς (βλ. Παράρτημα).
- Χρησιμοποιήστε ημερήσιες ή εβδομαδιαίες κάρτες αναφοράς για τις επιθυμητές συμπεριφορές (daily/weekly report cards, βλ. Παράρτημα). Σε αυτό το πλαίσιο η συμπεριφορά-στόχος έχει συμφωνηθεί εκ των προτέρων με τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Κάθε φορά που το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά-στόχο κερδίζει μια επιβράβευση (αυτοκόλλητο ή πόντο) και μόλις συγκεντρώσει έναν συγκεκριμένο αριθμό αυτοκόλλητων τα ανταλλάσσει με ένα συγκεκριμένο βραβείο, που έχει κι αυτό συμφωνηθεί εκ των προτέρων (ένα μικρό παιχνίδι, μια αγαπημένη δραστηριότητα, περισσότερο χρόνο στους υπολογιστές).
- Εντοπίστε τις θετικές συμπεριφορές και ενισχύστε λεκτικά ή με πόντους στο πλαίσιο του προγράμματος ανταλλάξιμων αμοιβών.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: Δεν ακολουθεί τις οδηγίες.

Στόχος: Να συμμορφώνεται με τις οδηγίες πιο εύκολα.

Προτάσεις:

- Υποδεικνύετε στο παιδί τι θέλετε να κάνει, δεν το ρωτάτε ούτε τονίζετε αυτό που δεν επιτρέπεται να κάνει.
- Εστιάστε στη συμπεριφορά που θέλετε να ενισχύσετε και **ΌΧΙ** σε αυτή που θέλετε να μειώσετε.

Πίνακας 9

Τρόπος επίδοσης οδηγιών

Λανθασμένη οδηγία	Σωστή οδηγία
<ul style="list-style-type: none">▪ Θα 'θελες να μαζέψεις τα χαρτιά που έριξες κάτω;	<ul style="list-style-type: none">▪ Μάζεψε τα χαρτιά σε παρακαλώ!
<ul style="list-style-type: none">▪ Θεε να τελειώσεις την άσκηση χωρίς να σκουντάς το διπλανό σου;	<ul style="list-style-type: none">▪ Τελείωσε την άσκησή σου με ησυχία!
<ul style="list-style-type: none">▪ Σταμάτα να μιλάς!	<ul style="list-style-type: none">▪ Κάθισε στη θέση σου με το στόμα κλειστό σε παρακαλώ!
<ul style="list-style-type: none">▪ Μη σηκώνεσαι από τη θέση σου χωρίς λόγο!	<ul style="list-style-type: none">▪ Να με ρωτάς πριν σηκωθείς!
<ul style="list-style-type: none">▪ Μη διακόπτεις το μάθημα!	<ul style="list-style-type: none">▪ Σε παρακαλώ σήκωσε το χέρι πριν μιλήσεις!

- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 4: Δεν ελέγχει τον θυμό του.

Στόχος: διαχείριση της παρορμητικότητας – αυτοέλεγχος.

- Εκμάθηση της τεχνικής του «εσωτερικού μονόλογου».

- «Μπορώ να χειριστώ αυτή την κατάσταση».
- «Μπορώ να τα βγάλω πέρα με αυτό».
- «Παρέμεινε ήρεμος. Ανέπνεε ήρεμα. Συνέχισε απλά να χαλαρώνεις».
- «Χαλάρωσε και σκέψου το αναλυτικά».
- «Δε θα επιτρέψω σ' αυτό να με εξουθενώσει».
- «Μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο».
- «Αν νευριάσω δε θα μου κάνει καλό».

Τεχνικές Πρόληψης Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών:

- Αναζήτηση της θετικής συμπεριφοράς – άμεση ενίσχυσή της – συστηματική ενίσχυση κάθε φορά που αυτή εκδηλώνεται.
- Π.χ. «Μπράβο Μ. που κάθισαι ήσυχος στη θέση σου».
- Παροχή θετικής παρατήρησης, ΌΧΙ διορθωτικής ανατροφοδότησης.
- Π.χ. «Μπράβο Μ. που σήκωσες το χέρι και ζήτησες την άδεια πριν μιλήσεις».
- Ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς.
- Παροχή άμεσων ενισχυτών για τη διατήρηση της θετικής συμπεριφοράς.
- Είδη ενισχυτών:
 - ❖ **Κοινωνικοί ενισχυτές** – Χαμόγελο, χτύπημα στην πλάτη, ενημέρωση των γονέων, κέρδος ενός προνομίου, έπαινος από τη Δ/υση.
 - ❖ **Παροχή δραστηριοτήτων** – Επιπλέον χρόνος για ζωγραφική ή Η/Υ, παροχή βοήθειας σε μικρότερο μαθητή.
 - ❖ **Υλικοί ενισχυτές** – Αυτοκόλλητα, τρόφιμα.
- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 6: Λανθασμένη προσέγγιση των συμμαθητών του.

Αποτελέσματα:

- Χαμηλή κοινωνική αποδοχή.
- Στόχος: Ενδυνάμωση σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Προτάσεις:

- Εξήγηση των δυσκολιών του παιδιού με ΔΕΠΥ στους συμμαθητές του - Επίλυση των παρεξηγήσεων.
- Υποστήριξη της σχέσης του με τους συμμαθητές του.
- Αποφυγή μείωσής του μπροστά στους συμμαθητές του.
- Ομαδική δραστηριότητα για την αποδοχή της διαφορετικότητας: Χωρίστε τα παιδιά σε ομάδες. Παρουσιάστε σε κάθε ομάδα μια περίπτωση παιδιού με κάποια δυσκολία (κινητικά προβλήματα, προβλήματα ακοής-όρασης, μαθησιακές δυσκολίες κτλ.) για την οποία οι μαθητές θα αναφέρουν ένα θετικό χαρακτηριστικό που να εξισορροπεί τη μειονεξία του. Έπειτα κάθε παιδί καταγράφει σε συννεφάκια τις αρνητικές σκέψεις που έκανε για τα παιδιά με δυσκολίες αλλά και τις θετικές σκέψεις που αμφισβητούν τις αρνητικές. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση για τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για το πώς μπορεί ο καθένας μας να αναγνωρίζει, να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά τις δικές του/της αδυναμίες.

7.3 Μελέτη περίπτωσης 2

Η Άννα είναι ένα κορίτσι με καλή συμπεριφορά που παρακολουθεί την Δ΄ Δημοτικού. Είναι γενικά αγαπητή από τους συμμαθητές της και πάντα ευγενική μαζί τους και με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι πολύ ευαίσθητη, μπαίνει στη θέση των άλλων, δεν κοροϊδεύει και δεν υποτιμά ποτέ κανέναν. Δεν έχει βρεθεί ποτέ σε αντιπαράθεση με συμμαθητή/τρια της, αλλά θα λέγαμε ότι είναι αρκετά υποχωρητική.

Στο νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός την περιέγραφε σαν ένα γλυκό κορίτσι, λίγο ντροπαλό. Σε γενικές γραμμές, δεν δυσκολευόταν να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης αλλά γενικά ήταν απόμακρη, δεν συμμετείχε στις συζητήσεις της τάξης και δεν έκανε εύκολα φίλους. Από την Α΄ μέχρι και την Γ΄ Δημοτικού οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η Α. συχνά αφαιρούνταν την ώρα του μαθήματος, δεν παρακολουθούσε κατά την παράδοση κι επομένως έχανε πολλές πληροφορίες. Το θρανίο της ήταν ανοργάνωτο και δεν έβρισκε τα βιβλία της και τα πράγματα της.

Ο/Η εκπαιδευτικός της Δ΄ Δημοτικού ανησύχησε περισσότερο για την Α. Παρουσίαζε δυσκολίες στην ημερήσια καταγραφή των ασκήσεων που δίνονται για το σπίτι. Δεν μπορούσε να ολοκληρώσει τις εργασίες εντός της τάξης καθώς και να ακολουθήσει οδηγίες. Συνέχιζε να αφαιρείται κατά την ώρα του μαθήματος και να παρουσιάζει σημάδια ονειροπόλησης. Ως προς την σχολική της επίδοση έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη και είχε δυσκολία στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

- Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών της Α.
- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 1: δεν καταγράφει τις καθημερινές εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι.

Αποτελέσματα:

- Αναζήτηση συμμαθητών που μπορούν να τον ενημερώσουν.
- Εκνευρισμός – ένταση στη σχέση παιδιού με γονείς.
- Άγχος – Πτώση της αυτοεκτίμησης του παιδιού – ελλιπής σχολική προετοιμασία.

Στόχος: Να καταγράφει τις ασκήσεις για το σπίτι.

Προτάσεις:

- Παροτρύνετε τη μαθήτριά σας να έχει ένα τετράδιο υποχρεώσεων όπου θα καταγράφονται οι εργασίες.
- Ελέγξτε το τετράδιο στο τέλος της ημέρας.

Αποτελέσματα:

- Βελτίωση της συνέπειας του μαθητή στην καταγραφή των εργασιών.
- Βελτίωση στην ποιότητα της καθημερινής σχολικής προετοιμασίας.
- Μείωση εκνευρισμού και έντασης μεταξύ παιδιού-γονέων.
- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 2: Δεν ακολουθεί οδηγίες

Αποτέλεσμα:

- Δεν εκτελεί σωστά τις ασκήσεις που ανατίθενται στην τάξη.
- Χαμηλή επίδοση.
- Άγχος - μειωμένη αυτοεκτίμηση.

Στόχος: να εκτελεί άμεσα τις οδηγίες με πληρότητα.

Προτάσεις:

- Ο κατάλληλος χρόνος επίδοσης της οδηγίας είναι αφού έχει εξασφαλιστεί βλεμματική επαφή.
- Δώστε συγκεκριμένες, ακριβείς και σαφείς οδηγίες.
- Προσφέρετε γραπτές οδηγίες.

Πίνακας 10

Παροχή συγκεκριμένων οδηγιών

Λανθασμένη οδηγία	Σωστή οδηγία
Κάνε την άσκηση στη μέση, δυο σελίδες παρακάτω.	Είμαστε στη σελ. 53. ... Πήγαινε στη σελίδα 55. ... Κοίτα στο μέσον της σελίδας. ... Εντόπισε την άσκηση Νο 6. ... Κάνε την.

Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 3:

- δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που της ανατίθενται εντός της τάξης.

Αποτελέσματα:

- Απογοητεύεται, πιστεύει ότι δεν τα καταφέρνει.
- Έχει περισσότερη δουλειά να κάνει στο σπίτι.

Στόχος: να τελειώνει τις εργασίες εμπρόθεσμα.

Προτάσεις:

- Δώστε περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή τους.
- Χρησιμοποιείτε χρονόμετρο για να οριοθετηθεί ο χρόνος που διατίθεται για την ολοκλήρωση της άσκησης.
- Αναθέστε της μειωμένη δουλειά στην τάξη ή σπάστε τις δραστηριότητες σε μικρότερα μέρη.
- Κατακερματίστε τις σύνθετες δραστηριότητες σε μικρότερα τμήματα.

Αποτελέσματα:

- Αύξηση της παραγωγικότητας του μαθητή.
- Βελτίωση της ποιότητας των εργασιών που ολοκληρώνει στην τάξη.

Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: Μαθησιακή δυσκολία, Δυσορθογραφία.

Στόχος: Βελτίωση ορθογραφικής ικανότητας – ενίσχυση κινήτρων.

Προτάσεις:

- Προσαρμογή της διδασκαλίας - Πολύ-αισθητηριακή παρουσίαση υλικού.
- Επισήμανση μόνο των γραμματικών και όχι των θεματικών λαθών.

Αποτελέσματα:

- Βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης.
- Μείωση άγχους σχετικά με την ορθογραφική επίδοση.
- Βελτίωση ποιότητας παραγόμενου γραπτού λόγου.

7.4 Μελέτη περίπτωσης 3

Ο Νίκος παρακολουθεί την Β' Δημοτικού. Οι γονείς του αναφέρουν ότι είναι ένα υπερδραστήριο και ιδιαίτερα κινητικό παιδί. Είναι πολύ καλός στις κατασκευές και θέλει να καταπιάνεται με επιδιορθώσεις πραγμάτων στο σπίτι. Οι συμμαθητές του τον συμπαθούν και τον θέλουν στο παιχνίδι τους στο διάλειμμα γιατί είναι δυνατός και γρήγορος. Είναι καλός στα Μαθηματικά και φιλότιμος.

Η νηπιαγωγός ανέφερε ότι δυσκολευόταν να κάτσει για πολύ ώρα σταθερός μέσα στην τάξη κι ακόμα κι όταν ήταν καθιστός κουνιόταν ή χτυπούσε τα πόδια στο πάτωμα. Παρόμοια κατάσταση περιγράφουν και οι γονείς στο σπίτι. Επειδή έχουν σπίτι με κήπο, ο Ν. προτιμά να παίζει έξω και κυρίως να τρέχει. Σαν οικογένεια είναι όλοι αρκετά δραστήριοι με αγάπη για τα σπορ και τη φυσική άσκηση, γι' αυτό και ο μικρός ασχολείται με την κολύμβηση από τη νηπιακή ηλικία. Από τον/την εκπαιδευτικό της Α' Δημοτικού, έχουμε αναφορές ότι ο Ν. δεν μπορούσε να κάτσει για πολλή ώρα στη θέση του, σηκωνόταν χωρίς να πάρει άδεια και περπατούσε μέσα στην τάξη. Κάποιες φορές, είχε τύχει να ανοίξει την πόρτα της σχολικής τάξης για να βγει έξω. Όμως, σε συνεργασία με τους γονείς και τον/την ψυχολόγο του σχολείου μπόρεσαν να βοηθήσουν τον Νίκο ώστε να παραμένει κανονικά στην τάξη και στο τέλος της χρονιάς η εικόνα του ήταν σαφώς βελτιωμένη. Όμως, η Β' Δημοτικού ξεκίνησε με δυσκολίες. Τόσο οι μαθησιακές όσο και οι συμπεριφορικές απαιτήσεις ήταν σαφώς αυξημένες και ο Ν. παρουσίασε δυσκολίες. Συνεχίζει να σηκώνεται χωρίς λόγο από τη θέση του, σε μικρότερη συχνότητα από την προηγούμενη χρονιά. Κάποιες φορές χτυπά το μολύβι στο θρανίο του ή τα πόδια του στο πάτωμα ρυθμικά. Μοιάζει να αγνοεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μην ξεκινά έγκαιρα τις ασκήσεις στην τάξη και να αργεί να τις ολοκληρώσει. Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του για να βγει έξω και μόλις χτυπήσει το κουδούνι τρέχει προς την πόρτα.

Συχνά, αργεί να μπει στην τάξη και αναγκάζεται ο/η εκπαιδευτικός να τον ψάξει. Έχει δυσκολία να διατηρήσει έναν σταθερό τόνο φωνής και πολλές φορές μιλά αρκετά δυνατά, χωρίς να το καταλαβαίνει. Τέλος, είναι πολύ έξυπνος, αλλά η ανάγνωσή του είναι ακόμα συλλαβιστή και η γραφή του παρουσιάζει φωνολογικά λάθη. Η μητέρα του δηλώνει ότι η καθημερινή μελέτη είναι δύσκολη υπόθεση γιατί ο Ν. δε θέλει να διαβάζει πολύ, ούτε να κάνει όλες τις εργασίες που τους δίνει ο/η εκπαιδευτικός.

- Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών του Ν.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: Σηκώνεται χωρίς λόγο από τη θέση του.

Αποτελέσματα:

- Διακόπτει τη ροή του μαθήματος.
- Προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.
- Διασπά την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών.
- Αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές του.

Στόχος: να σηκώνεται όσο το δυνατόν λιγότερο.

Προτάσεις:

- Να υπάρχει εναλλαγή ανάμεσα σε δραστηριότητες που απαιτούν καθιστή εργασία και σε δραστηριότητες που απαιτούν κίνηση.
- Οι μαθητές με έντονη κινητικότητα χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα να εκτονώνουν την ενέργειά τους και να εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες. Είναι κάτι που δεν μπορούν να ελέγξουν και δεν το κάνουν επίτηδες για να δημιουργήσουν πρόβλημα. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επαγρυπνεί και μόλις καταλαβαίνει ότι ο μαθητής έχει ανάγκη να κινηθεί, να του προσφέρει αυτή τη δυνατότητα. Μπορεί να του αναθέσει αρμοδιότητες, όπως να μοιράσει φυλλάδια στην τάξη, να πάει στο γραφείο για να φέρει κάτι που χρειάζεται, να τον κάνει «βοηθό» της στην τάξη και άλλα.

Αποτελέσματα:

- Ο μαθητής εκτονώνει την κινητικότητά του και νιώθει ότι η εκπαιδευτικός κατανοεί τις ανάγκες του.
- Λιγότερη αναταραχή στην τάξη από απρόβλεπτες ενέργειες του μαθητή.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Χτυπά το μολύβι του στο θρανίο ή τα πόδια του στο πάτωμα.

Αποτελέσματα:

- Ενοχλεί την τάξη και διασπά την προσοχή.

Στόχος: να μειωθεί ο θόρυβος.

Προτάσεις:

- Επιδείξτε ανεκτικότητα σε τέτοιου είδους μικροενοχλήσεις, οι οποίες δεν θα πρέπει να έχουν τιμωρητικές συνέπειες. Βρείτε εναλλακτικές, ώστε να ελαχιστοποιήσετε τη διάσπαση, όπως για παράδειγμα προτείνετε στον μαθητή να χτυπά το μολύβι στο πόδι του ή πάνω στο βιβλίο του.

Αποτελέσματα:

- Ο μαθητής δεν στοχοποιείται με διαρκείς παρατηρήσεις και εκτονώνει την υπερδραστηριότητά του με αποδεκτό τρόπο.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: Αγνοεί τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις εργασίες στην τάξη.

Αποτελέσματα:

- Δεν τελειώνει τις εργασίες στην τάξη.
- Μένει πίσω στην ύλη.

Στόχος: Να ξεκινά εγκαίρως και να ολοκληρώνει τις εργασίες.

Προτάσεις:

- Δώστε ξεκάθαρες και σαφείς οδηγίες.
- Ορίστε έναν συγκεκριμένο χώρο στον πίνακα όπου θα αναγράφονται οι εργασίες που ζητούνται από τα παιδιά να κάνουν. Εκεί θα μπορούν οι μαθητές να τις βλέπουν ανά πάσα στιγμή.
- Δώστε σήμα στους μαθητές για να ξεκινήσουν την εργασία τους (ένα, δύο, τρία ... πάμε!!).
- Ελέγξτε αν οι μαθητές έχουν ακούσει τις οδηγίες βάζοντας έναν εθελοντή να επαναλάβει τι πρέπει να κάνουν.

- Ενθαρρύνετε και επιβραβεύστε άμεσα τον μαθητή σας, όταν τον βλέπετε να ξεκινά άμεσα.
- Έχετε στο νου σας τον μαθητή σας που δυσκολεύεται και να πηγαίνετε κοντά του για να βεβαιωθείτε ότι έχει ξεκινήσει την εργασία του.

Αποτελέσματα:

- Ο μαθητής θα ξεκινά έγκαιρα και δε θα μένει πολύ πίσω.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: Αργεί να μπει στην τάξη.

Στόχος: Να μπαίνει στην τάξη στην ώρα του.

- Προτάσεις:
- Χρήση συστημάτων επιβράβευσης (token system), όταν μπαίνει στην ώρα του στην τάξη. Χρήση ημερήσιων ή εβδομαδιαίων καρτών αναφοράς. Σε αυτό το πλαίσιο η συμπεριφορά-στόχος έχει συμφωνηθεί εκ των προτέρων με το παιδί και τον/την εκπαιδευτικό. Κάθε φορά που το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά-στόχο κερδίζει μια επιβράβευση (αυτοκόλλητο ή πόντο) και μόλις συγκεντρώσει έναν συγκεκριμένο αριθμό αυτοκόλλητων τα ανταλλάσσει με ένα συγκεκριμένο βραβείο, που έχει κι αυτό συμφωνηθεί εκ των προτέρων (ένα μικρό παιχνίδι, μια αγαπημένη δραστηριότητα, περισσότερο χρόνο στους υπολογιστές).
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 6: Συλλαβιστή ανάγνωση, δυσκολία στη γραφή και δυσκολία στη μελέτη.

Αποτελέσματα:

- Μένει πίσω στην ύλη.
- Αισθάνεται ότι δεν τα καταφέρνει.

Στόχος: Να βελτιωθεί η αναγνωστική του ικανότητα.

Προτάσεις:

- Δώστε στον μαθητή λιγότερο κείμενο για ανάγνωση. Να προτιμάται η ανάγνωση λέξεων.
- Μην του ζητάτε να αναγνώσει άγνωστο κείμενο στην τάξη χωρίς να το έχει προετοιμάσει.
- Συνίσταται η μείωση του όγκου εργασιών για το σπίτι σε τέτοιο βαθμό, ώστε να καλύπτει την ικανότητα διατήρησης της προσοχής του παιδιού.
- Προτείνετε μια εξειδικευμένη μαθησιακή αξιολόγηση προκειμένου να εντοπιστούν οι δυσκολίες του μαθητή και να τύχουν της ανάλογης παρέμβασης.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 6: Δυσκολία στην καθημερινή μελέτη στο σπίτι.

7.5 Μελέτη περίπτωσης 4

Η Χαρά παρακολουθεί την Β' Δημοτικού. Είναι ένα πολύ γλυκό και δημιουργικό κορίτσι. Της αρέσει πολύ η ζωγραφική, το θέατρο και έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της. Γενικά είναι δημοφιλής και όλοι θέλουν να κάνουν παρέα μαζί της. Είναι πολύ έξυπνη αλλά φαίνεται να μένει πίσω σε κάποιους τομείς.

Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι έχει μεγάλη δυσκολία να παραμείνει συγκεντρωμένη στις ασκήσεις που δίνονται στην τάξη και πολλές φορές αφαιρείται κατά την ώρα του μαθήματος, με αποτέλεσμα να μην ακούει όλες τις πληροφορίες από την παράδοση. Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που δίνονται στην τάξη, τις παραδίδει μισοτελειωμένες και την περισσότερη ώρα ασχολείται με ο,τιδήποτε άλλο εκτός από την εργασία που της έχει δοθεί.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει ότι κάθε φορά που της δίνει ένα φυλλάδιο τα επίπεδα άγχους της Χαράς αυξάνονται, γίνεται πιο νευρική και δυσανασχετεί. Οι γονείς της αναφέρουν ότι είναι πολύ δύσκολο να την βάλουν να κάνει τα μαθήματα της στο σπίτι και αργεί πολύ να τα ολοκληρώσει. Όταν γίνονται συζητήσεις μέσα στην τάξη για κάποιο θέμα δε συμμετέχει, δε λέει την άποψη της, όχι επειδή δεν έχει άποψη αλλά επειδή δεν παρακολουθεί τη συζήτηση. Μαθησιακά έχει μείνει πίσω στην ανάγνωση. Δεν έχει ακόμα κατακτήσει τη γραφο-φωνημική αντιστοιχία με

αποτέλεσμα να κάνει πολλά αναγνωστικά λάθη. Όμως, αγαπά πολύ τα βιβλία και της αρέσει πολύ να της διαβάζουν ιστορίες. Ανεπαρκής είναι η επίδοσή της και στην κατανόηση μικρών κειμένων, δεν μπορεί να θυμηθεί λεπτομέρειες μιας ιστορίας ούτε τη χρονική διαδοχή των γεγονότων. Σχετικά με την παραγωγή λόγου σε προτασιακό επίπεδο, έχει κατακτήσει τη βασική δομή (Υ-P-A). Τα γράμματά της είναι ευανάγνωστα, αλλά δεν τοποθετεί τις λέξεις σωστά στο χώρο του τετραδίου. Ξεκινά να γράφει στη μέση της σελίδας, γράφει στα περιθώρια του τετραδίου, μπερδεύει τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα και δεν πατάει πάντα στις γραμμές.

Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών της Χ.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: Δυσκολεύεται να παραμείνει συγκεντρωμένη στις ασκήσεις που δίνονται στην τάξη.

Αποτελέσματα:

- Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες.
- Αυξάνεται το άγχος της.
- Μένει πίσω στην ύλη.

Στόχος: Να μένει συγκεντρωμένη στην άσκηση για περισσότερη ώρα.

Προτάσεις:

- Παρατηρήστε τι βοηθά περισσότερη τη μαθήτριά σας. Συνήθως τα παιδιά με μικρότερο εύρος προσοχής χρειάζονται ένα ήσυχο μέρος μακριά από οπτικούς ή ακουστικούς διασπαστές.
- Βάλτε τη να κάτσει σε μπροστινό θρανίο, μόνη της ή κοντά σας στην έδρα. Κάποιοι δάσκαλοι δίνουν στους μαθητές τους ένα χαρτονένιο ταμπλό που περιορίζει το οπτικό τους πεδίο μόνο στο φυλλάδιο που έχουν μπροστά τους.

Καλό είναι να βρίσκονται πάνω στο θρανίο της μόνο μολύβι, γόμα, ξύστρα και το φυλλάδιο με τις ασκήσεις.

- Κάντε βόλτες μέσα στο χώρο της τάξης και ανά τακτά χρονικά διαστήματα ελέγξτε ότι η μαθήτριά σας είναι συγκεντρωμένη στις ασκήσεις της.
- Φτιάξτε κάρτες που να αποτυπώνουν οπτικά τη συμπεριφορά που αναμένεται κάθε φορά από τη μαθήτριά σας (για παράδειγμα την εικόνα ενός παιδιού που κάνει την εργασία του). Όταν δείτε ότι αφαιρείται, πλησιάστε την και δείξτε της την εικόνα για να επανέλθει.
- Δώστε τις οδηγίες του φυλλαδίου σταδιακά, μία-μία.
- Επιτρέψτε να κρατά στο χέρι ένα αντικείμενο, όπως μπάλες anti-stress, αρκεί να το κρατά μόνη αυτή και να μην ενοχλεί τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με δυσκολίες στην προσοχή αυτορυθμίζονται και συγκεντρώνονται καλύτερα.
- Επιβραβεύστε τη μαθήτριά σας κάθε φορά που τη βλέπετε να δουλεύει συγκεντρωμένη.

Αποτελέσματα:

- Αυξάνεται το εύρος της συγκέντρωσης.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Δεν τελειώνει τις εργασίες της εγκαίρως ή τις δίνει μισοτελειωμένες.

Αποτελέσματα :

- Δεν μπορεί να οργανώσει το χρόνο που έχει στη διάθεσή της.
- Μένει πίσω στην ύλη.
- Αυξημένο άγχος.

Στόχος: Να τελειώνει όσο το δυνατόν περισσότερες εργασίες στον αναμενόμενο χρόνο.

Προτάσεις:

- Χρησιμοποιήστε χρονόμετρο. Τοποθετήστε το στο θρανίο της ώστε να γνωρίζει πόσο χρόνο έχει στη διάθεσή της. Ενσωματώστε μικρά διαλείμματα τα οποία βοηθούν στην αύξηση της συγκέντρωσης. Πριν βάλετε το χρονόμετρο πείτε «Έχεις ___ λεπτά μέχρι το πρώτο μικρό διάλειμμα. Πόσες ασκήσεις προλαβαίνεις να κάνεις από τη φωτοτυπία;» Καταλήξτε σε ένα λογικό αριθμό και ξεκινήστε.
- Σημειώστε τον αριθμό των ασκήσεων που καταφέρνει να ολοκληρώσει κάθε φορά, ώστε να έχετε και εσείς και το παιδί ένα μέτρο σύγκρισης και να βλέπει τη βελτίωσή της με τον καιρό.

Αποτελέσματα:

- Βελτίωση της παραγωγικότητας.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: Αναγνωστική δυσκολία

Στόχος : Βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Προτάσεις:

- Μειώστε τον όγκο της ύλης που δίνετε για ανάγνωση στο σπίτι.
- Για κάποια παιδιά είναι βοηθητικό να διαβάζουν φωναχτά μαζί με όλη την τάξη, γιατί με αυτό τον τρόπο η ανάγνωση γίνεται διασκεδαστική και όχι στρεσογόνος.
- Δώστε της να διαβάσει μικρά κομμάτια με δισύλλαβες λέξεις που δεν έχουν ιδιαίτερη δυσκολία.
- Προτείνετε την ένταξη της μαθήτριάς στο τμήμα ένταξης για να δουλέψει εστιασμένα πάνω στη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής ευχέρειας.

Αποτελέσματα:

- Αύξηση της αυτοπεποίθησης στην ανάγνωση.
- Μείωση του στρες που προκαλεί η αναγνωστική δυσκολία.

Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: παραγωγή γραπτού λόγου-προσανατολισμός στο τετράδιο.

Στόχος: Βελτίωση της εικόνας του παραγόμενου κειμένου.

Προτάσεις:

- Συζητήστε με τη μαθήτριά σας για την επικοινωνιακή αξία του γραπτού της: «Ο σκοπός του κειμένου που γράφεις είναι να επικοινωνήσεις με αυτόν που θα το διαβάσει και να του δώσεις να καταλάβει όλες αυτές τις υπέροχες ιδέες που έχεις. Αν τα γράμματά σου δεν είναι καλά, αν δεν είναι καλά γραμμένα στο χαρτί όλες αυτές οι υπέροχες ιδέες θα χαθούν και κανείς δε θα τις μάθει».
- Τυπώστε ένα κείμενο με ωραία γράμματα και σωστή τοποθέτηση των λέξεων στο χώρο ώστε να το έχει η μαθήτριά σας σαν πρότυπο. Η εικόνα λειτουργεί πάντα καλύτερα από τα λόγια.
- Παροτρύνετε τη μαθήτριά σας να σημειώνει με χρωματιστές κάθετες γραμμές το σημείο που θα ξεκινά και το σημείο που θα τελειώνει όταν γράφει μια πρόταση.
- Κρατήστε ένα αρχείο των γραπτών της για να βλέπει και η ίδια την πρόοδό της.

Αποτελέσματα:

- Βελτίωση της εικόνας του γραπτού.
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης.

Στόχος : Συνεργασία με τους γονείς.

- Συζητώντας με τους γονείς, εστιάστε αρχικά στα θετικά στοιχεία του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο θα χτίσετε μια δυνατή σχέση μαζί τους, θα σας εμπιστευτούν και θα είναι διαθέσιμοι να ακούσουν τις παρατηρήσεις σας.
- Αναφέρετε τις δυσκολίες που έχετε εντοπίσει με ευαισθησία και ενδιαφέρον χωρίς να κατηγορείτε έμμεσα τους γονείς για αυτές.

- Βοηθήστε τους να καταλάβουν ότι χρειάζεστε και τη δική τους συνεργασία για να υπάρξει βελτίωση.
 - Εξηγήστε τους στόχους που έχετε θέσει για τη μαθήτριά σας καθώς και τους τρόπους με τους οποίους θα δουλέψετε για να τους πετύχετε.
 - Συζητήστε μαζί τους για τις «προκλήσεις» που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι στο σπίτι και σκεφτείτε μαζί πιθανούς τρόπους διαχείρισης.
-
- Αποτελέσματα:
 - Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης.
 - Αύξηση του αισθήματος αποτελεσματικότητας των γονέων αλλά και του δικού σας.

7.6 Μελέτη περίπτωσης 5

Ο Αντώνης είναι μαθητής της Ε΄ Δημοτικού. Είναι ένα ιδιαίτερα έξυπνο παιδί με πολύ καλή αντίληψη. Στα μαθήματα η επίδοσή του είναι αρκετά καλή, χωρίς να παρουσιάζει ιδιαίτερα κενά. Είναι πολύ εκφραστικός και συμμετέχει με μεγάλη χαρά στο θεατρικό παιχνίδι που γίνεται στο σχολείο.

Από την Α΄ Δημοτικού είχε δυσκολία να ακολουθήσει τους σχολικούς κανόνες κι αυτό ήταν η μόνιμη ανησυχία των δασκάλων του. Τώρα, όμως, στην Ε΄ Δημοτικού τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν ενταθεί σε βαθμό που να παρακωλύουν τη ροή του μαθήματος, να δημιουργούν εντάσεις ανάμεσα στον Αντώνη και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και να δυσχεραίνουν τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Ο Α. έχει την τάση να πετάγεται την ώρα του μαθήματος κάνοντας αστεία για να τραβήξει την προσοχή. Δεν συγκεντρώνεται στις δραστηριότητες που τους δίνονται στην τάξη. Τις περισσότερες φορές τελειώνει γρήγορα κι αρχίζει να ενοχλεί τους συμμαθητές του ή σηκώνεται από τη θέση του χωρίς συγκεκριμένο λόγο. Συχνά παραβιάζει τους κανόνες της τάξης, ενώ τους γνωρίζει.

Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του δεν είναι καλές. Πολλές φορές κάνει τον νταή, πειράζοντας τους άλλους και δεν φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν συμπεριφέρεται άσχημα. Μπλέκει σε καβγάδες με τα άλλα παιδιά κι έχει ξεσπάσματα θυμού, τα οποία δεν μπορεί να ελέγξει. Επιπλέον, του είναι δύσκολο να επανέλθει μετά από ένα τέτοιο ξέσπασμα. Πολύ συχνά έρχεται αργοπορημένος στην τάξη μετά το διάλειμμα και ζητά συχνά να βγαίνει εκτός τάξης την ώρα του μαθήματος βρίσκοντας διάφορα προσχήματα. Παράλληλα δεν μπορεί να διαχειριστεί το χώρο και τα πράγματά του και δυσκολεύεται να συνυπάρξει με άλλο παιδί στο ίδιο θρανίο.

Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών του Α.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: Πετάγεται την ώρα του μαθήματος για να τραβήξει την προσοχή.

Αποτελέσματα:

- Αποπροσανατολίζει την τάξη.
- Διακόπτει τη ροή του μαθήματος.
- Εκνευρίζει τον/την εκπαιδευτικό.

Στόχος: Να μειωθεί η συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς.

Προτάσεις:

- Μια καλή στρατηγική είναι να αγνοήσετε αυτή τη συμπεριφορά που ουσιαστικά έχει σαν στόχο να τραβήξει απλώς την προσοχή σας.
- Όταν αγνοούμε μια συμπεριφορά δεν τη σχολιάζουμε καθόλου και δεν κοιτάμε το μαθητή. Αυτή η στάση πρέπει να παραμείνει σταθερή κάθε φορά που ο μαθητής πετάγεται για να πει κάποια «εξυπνάδα». Συνεχίστε κανονικά τη ροή του μαθήματος χωρίς να δώσετε συνέχεια ή να κάνετε παρατήρηση. Αυτό που πρέπει να έχετε υπόψη σας είναι ότι όταν αγνοούμε μια συμπεριφορά το συνηθέστερο είναι αυτή η συμπεριφορά να χειροτερέψει στην αρχή και μετά να αρχίσει να μειώνεται. Να είστε προετοιμασμένοι γι' αυτό!

- Όταν δείτε τον μαθητή σας να σηκώνει το χέρι του πριν πει κάτι ή να μειώνει αυτή την συμπεριφορά, επιβραβεύστε τον. «Μπράβο Αντώνη που σήκωσες το χέρι πριν μιλήσεις. Ακούω το σχόλιό σου».
- Ο καλύτερος τρόπος για να εντοπίσουμε τι προκαλεί μια συμπεριφορά ή τι τη διατηρεί είναι να κάνουμε ανάλυση της συμπεριφοράς (ΛΑΣ) κρατώντας ένα αρχείο όπως το παρακάτω:

Πίνακας 11

Ανάλυση συμπεριφοράς

ΗΜΕΡΑ	ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΤΙ ΣΥΝΕΒΑΙΝΕ ΕΚΕΙΝΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ	ΤΙ ΣΥΝΕΒΗ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
Δευτέρα	Ο Α. έκανε ένα αστείο σχόλιο για τον ήρωα του κειμένου.	Οι μαθητές διάβαζαν με τη σειρά το κείμενο στο βιβλίο της γλώσσας.	Όλοι οι μαθητές έβαλαν τα γέλια. Εγώ θύμωσα και είπα στον Αντώνη με ένταση να μην ξαναπεταχτεί. Τον προσπέρασα και δεν διάβασε.

- Αφού έχετε καταγράψει τη συμπεριφορά για πολλές ημέρες μπορείτε να αναζητήσετε μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται. (Συμβαίνει πάντα την ίδια ώρα; Το παιδί κερδίζει την προσοχή των συμμαθητών του ή μια αρνητική αντίδραση από εσάς;) Βασιζόμενοι στο τι φαίνεται να προκαλεί ή να διατηρεί «το πρόβλημα», μπορείτε να προχωρήσετε στην παρέμβαση. Με αυτή την τεχνική γίνεται κατανοητός ο σημαντικός ρόλος του συστήματος μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία συμπεριφορά. Η δυναμική του συστήματος, λοιπόν, συμβάλλει αποφασιστικά στη διατήρηση και στην επανάληψη της

συμπεριφοράς. Όταν εντοπιστούν οι αιτίες της, η συμπεριφορά «αναπλασιώνεται», δηλαδή παράλληλα με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού σε ατομικό επίπεδο αλλάζουμε και τη δυναμική όλου του συστήματος, με σκοπό να ενισχύσουμε την επιθυμητή συμπεριφορά και να μειώσουμε την ανεπιθύμητη. Για παράδειγμα, αν η συμπεριφορά εμφανίζεται ώστε να αποφύγει ο μαθητής μια δραστηριότητα (ανάγνωση κειμένου), η πιο αποτελεσματική παρέμβαση θα ήταν να αλλάξετε τη συνέπεια (να μην σχολιάσετε καθόλου το αστείο, να του πείτε να διαβάσει ένα μικρό κομμάτι ώστε να μην δυσκολευτεί λόγω της αναγνωστικής του δυσχέρειας. Επιβραβεύστε την προσπάθειά του).

- Δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπίσουμε τι ακριβώς προκαλεί μία συμπεριφορά. Ακόμα κι αν δεν εντοπίζετε κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο, μην τα παρατάτε! Οι τεχνικές που θα εφαρμόσετε στην πορεία μπορεί να είναι αποτελεσματικές ακόμα κι αν δεν είστε σίγουροι για την ακριβή αιτία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Αποτελέσματα:

- Μείωση των διακοπών του μαθήματος.
 - Αύξηση του αισθήματος αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.
 - Βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.
-
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Τελειώνει γρήγορα τις ασκήσεις του κι ενοχλεί τους συμμαθητές του.

Αποτελέσματα:

- Εκνευρισμός στην τάξη.
- Παράπονα από τους μαθητές.

Στόχος: Να μην ενοχλεί τους συμμαθητές του.

Προτάσεις:

- Συνήθως οι μαθητές με αυτό το προφίλ ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες πολύ γρήγορα, χωρίς να ελέγξουν αν έχουν λάθη. Αφιερώστε χρόνο κοιτώντας μαζί του το φυλλάδιο, βοηθήστε τον να εντοπίσει τα λάθη και να τα διορθώσει.
- Αναθέστε του να κάνει κάτι άλλο όπως να μαζεύει τα φυλλάδια από αυτούς που τελειώνουν, να ζωγραφίσει κάτι ή να πάει στο γραφείο του διευθυντή να φέρει κάτι που χρειάζεστε. Κάντε τον βοηθό σας εφόσον τα κατάφερε και τελείωσε πιο γρήγορα.
- Αυτή η συμπεριφορά θα μπορούσε να αποτελέσει μια συμπεριφορά στόχο στο πλαίσιο ενός εβδομαδιαίου προγράμματος ανταμοιβών (βλέπε Παράρτημα). Σε συμφωνία με τον μαθητή θα εστιάσετε σε αυτή την συμπεριφορά καταγράφοντας στην εβδομαδιαία κάρτα τις φορές που δεν ενοχλεί, ενώ έχει ολοκληρώσει τις ασκήσεις του. Στο τέλος της εβδομάδας αν έχει συμπληρώσει τον απαιτούμενο αριθμό φορών (που θα έχετε προσυμφωνήσει μαζί), θα απολαύσει το προνόμιο του (κοινωνικοί ενισχυτές: αρχηγός της τάξης, έπαινος από τη Δ/νση, επιλογή της θέσης του για ένα διάστημα, παροχή δραστηριοτήτων: επιπλέον χρόνος για μουσική ή Η/Υ, χρήση ειδικού εξοπλισμού όπως υπεύθυνος βίντεο προβολών· και υλικοί ενισχυτές: αυτοκόλλητα, τάπες, τρόφιμα, βιβλία).
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: Μπλέκει σε καβγάδες και έχει ξεσπάσματα θυμού.
Αποτελέσματα:
- Κακές σχέσεις με τους συνομήλικους.

Στόχος: Να μειώσει την παρορμητικότητά του και να μην μπλέκει τόσο συχνά σε καυγάδες.

Προτάσεις:

- Διδάξτε στον μαθητή σας τεχνικές αυτορρύθμισης.

- Τεχνικές αυτορρύθμισης όπως βαθιές ανάσες, να μετράει μέχρι το 10 πριν κάνει ο,τιδήποτε, να μιλά στον εαυτό του: «Είμαι ήρεμος» , «Είμαι ήρεμος κι έχω τον έλεγχο», «Μπορώ να χειριστώ την κατάσταση».
- Διδάξτε και κάντε εξάσκηση σε πρακτικές αυτοελέγχου. Αυτό μπορεί να γίνει ομαδικά σε όλη την τάξη κι όχι μόνο με τον εν λόγω μαθητή. Οι τεχνικές αυτές προωθούν το σταμάτημα και τη σκέψη πριν την ενέργεια. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε οπτικά ερεθίσματα:
 - **Μια κόκκινη κάρτα:** Σταμάτα και πάρε μια βαθιά ανάσα.
 - **Μια κίτρινη κάρτα:** Σκέψου. Ποιες είναι οι επιλογές μου και ποιες οι πιθανές συνέπειες;
 - **Μια πράσινη κάρτα:** Ενέργησε. Πάρε τη σωστή απόφαση και κάνε την πράξη.

Αποτελέσματα:

- Αύξηση του αυτοελέγχου.
- Βελτίωση του συναισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας.
- Λιγότερη ένταση, καλύτερες σχέσεις με τους άλλους.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: έρχεται αργοπορημένος στην τάξη, ζητά να βγαίνει έξω συχνά.

Αποτελέσματα:

- Αναστάτωση της τάξης.
- Χάνει πληροφορίες από το μάθημα.
- Διακόπτει τη ροή του μαθήματος.

Στόχος: Να μπαίνει μέσα στην τάξη στην ώρα του, να μειωθούν οι φορές που ζητά να βγει έξω μέσα στη μέρα.

Προτάσεις:

- Οι συμπεριφορές αυτές θα μπορούσαν να τροποποιηθούν στο πλαίσιο ενός εβδομαδιαίου προγράμματος ανταμοιβών (βλέπε Παράρτημα). Θα συμφωνήσετε από πριν με τον μαθητή σας για τις συμπεριφορές-στόχους που θα δουλέψετε (μπαίνω στην τάξη μόλις χτυπήσει το κουδούνι). Κάθε φορά που ο μαθητής σας κάνει αυτό που του έχει ζητηθεί κερδίζει έναν πόντο ο οποίος καταγράφεται. Μόλις μαζέψει έναν προσυμφωνημένο αριθμό πόντων στο τέλος της εβδομάδας τούς εξαργυρώνει με κάτι, επίσης, προσυμφωνημένο όπως για παράδειγμα χρήση συγκεκριμένου εξοπλισμού, λιγότερες εργασίες για το σπίτι και άλλα. Αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιούνται κυρίως για θετική ενίσχυση του μαθητή αλλά εμπεριέχουν και κάποιες «ποινές» όταν ο μαθητής δεν εφαρμόζει την επιθυμητή συμπεριφορά. Η «ποινή» μπορεί να είναι να του αφαιρείται ένας πόντος κάθε φορά που αργεί. Αυτό που πρέπει να έχετε στο νου σας είναι ότι πρέπει να είστε γενναιοδωροι με τους μαθητές σας, όταν χρησιμοποιείτε τέτοιες τεχνικές, ιδιαίτερα στην αρχή της εφαρμογής τους. Αν οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να μαζέψουν αρκετούς θετικούς πόντους τότε θα υπάρξει σύγχυση, απώλεια κινήτρου κι επομένως δε θα υπάρξει τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή.
- Φυσικά, είναι σημαντικό να επιβραβεύετε τον μαθητή σας κάθε φορά που αυθόρμητα μπαίνει στην ώρα του στην τάξη: «Μπράβο Αντώνη, μπήκες στην ώρα σου στην τάξη! Είμαι πολύ χαρούμενος/η!»
- Για τη δεύτερη συμπεριφορά («θέλει να βγαίνει συχνά έξω από την τάξη») ένας άλλος τρόπος να το προσεγγίσετε θα ήταν με ΛΑΣ, προκειμένου να εντοπίσουμε τι προκαλεί τη συμπεριφορά και να αναζητήσουμε το μοτίβο. Γι' αυτό το σκοπό θα πρέπει να κάνετε ημερήσιες καταγραφές της μη επιθυμητής συμπεριφοράς για ένα σεβαστό χρονικό διάστημα, ώστε να αποκτήσετε μια ιδέα του τι μπορεί να την προκαλεί.

Πίνακας 12

Ανάλυση συμπεριφοράς

ΗΜΕΡΑ	ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΤΙ ΣΥΝΕΒΑΙΝΕ ΠΡΙΝ	ΤΙ ΣΥΝΕΒΗ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
Τρίτη	Ο Α. ζήτησε να βγει έξω για λίγο μετά την επιστροφή από το διάλειμμα.	Μοίραζα ένα φυλλάδιο με ασκήσεις μαθηματικών.	Θύμωσα και του απαγόρευσα να βγει έξω.

Στο παραπάνω παράδειγμα φαίνεται η συμπεριφορά να συνδέεται με δραστηριότητες που είναι απαιτητικές και μπορεί να τον δυσκολεύουν. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσατε να διευκολύνετε τον μαθητή σας κατακερματίζοντας τις σύνθετες δραστηριότητες σε μικρότερες πιο εύκολα επεξεργάσιμες από τον ίδιο.

7.7 Μελέτη περίπτωσης 6

Η Ελευθερία είναι μαθήτρια της ΣΤ' Δημοτικού. Είναι γλυκιά και αγαπητή από τους συμμαθητές της. Είναι πάντα πρόθυμη να διεκπεραιώσει τα καθήκοντα που της αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Είναι πολύ καλή στη ζωγραφική και έχει σχεδιάσει αρκετά σχέδια που κρέμονται στην τάξη.

Το τελευταίο εξάμηνο έχει παρουσιάσει μεγάλη πτώση στην ακαδημαϊκή της επίδοση και η διάθεσή της είναι αρκετά πεσμένη. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι η Ε. ήταν πάντα αφηρημένη στην τάξη, αλλά έχει ανησυχήσει πολύ γιατί παρατηρεί ότι αυτό εντείνεται όλο και περισσότερο σε συνδυασμό με μία έλλειψη διάθεσης. Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός τονίζει ότι δεν σημειώνει τις ασκήσεις που έχει να κάνει για το σπίτι και βάζει τα φυλλάδια που τους δίνει ανακατεμένα στην

τσάντα της με αποτέλεσμα να μην τα βρίσκει σχεδόν ποτέ. Η μητέρα της παραπονιέται ότι η Ελευθερία δεν συγκρατεί όλες τις πληροφορίες από την παράδοση στην τάξη και στο σπίτι πρέπει να τα ξανακάνουν από την αρχή, σαν να τα ακούει πρώτη φορά.

Οι εργασίες που παραδίδει - είτε τις έχει κάνει στην τάξη είτε στο σπίτι - έχουν αρκετά λάθη απροσεξίας, το ίδιο και τα επαναληπτικά διαγωνίσματα με αποτέλεσμα οι επιδόσεις της να είναι χαμηλές. Δε συμμετέχει σχεδόν ποτέ στην τάξη, ούτε σηκώνει χέρι για να απαντήσει σε ερωτήσεις. Γενικά, χρειάζεται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές της για να ολοκληρώσει τις εργασίες της ή τα διαγωνίσματα στην τάξη γιατί αργεί να ξεκινήσει. Ακόμα ο/η εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει ότι τους τελευταίους μήνες η Ελευθερία είναι πιο αποσυρμένη και υπερευαίσθητη. Μπορεί πολύ εύκολα να την πιάσουν τα κλάματα, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει σοβαρός λόγος. Είναι εύθικτη, πράγμα που έχει επηρεάσει τις σχέσεις της με τους συμμαθητές της. Συχνά παραπονιέται για πονοκεφάλους και μοιάζει μονίμως κουρασμένη.

- Προτάσεις προσαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης των δυσκολιών της Ε.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: αφαιρείται-δε συγκρατεί πληροφορίες κατά την παράδοση.
Αποτελέσματα:
 - Μένει πίσω στην ύλη της τάξης.
 - Εκνευρισμός και ένταση κατά τη μελέτη στο σπίτι.

- Στόχος: Να παρακολουθεί περισσότερο και να ακούσει όσο το δυνατόν περισσότερα από την παράδοση.
Προτάσεις:
 - Κάντε την παράδοση του μαθήματος όσο πιο ενδιαφέρουσα και διαδραστική γίνεται.

- Χρησιμοποιήστε γλώσσα που να αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας καθώς και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ή από δραστηριότητες που είναι γνώριμες στα παιδιά.
- Τονίστε τα κεντρικά σημεία της παράδοσης υψώνοντας ελαφρά τον τόνο της φωνής σας ή ζητώντας με έμφαση την προσοχή τους.
- «Παιδιά θέλω όλη την προσοχή σας σε αυτό που θα πω τώρα γιατί είναι το πιο σημαντικό».
- Χρησιμοποιήστε εικόνες, οπτικοακουστικά μέσα, διαδραστικό πίνακα. Κάνει το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον και βοηθά τους μαθητές με δυσκολίες στην προσοχή να εστιάσουν περισσότερο.
- Εμπλέξτε τους μαθητές στην παράδοση. Κάντε τους ερωτήσεις, βάλτε τους να επαναλάβουν κανόνες που θέλετε να θυμούνται.
- Παίξτε το παιχνίδι της προσοχής:
 - π.χ. «Παιδιά προσέξτε καλά τι θα πω γιατί μετά θα κάνω ένα τεστ προσοχής.
 - Ο κανόνας λέει ότι τα ρήματα σε –αίνω γράφονται με –αι.
 - Τέστ προσοχής! «Ελευθερία τι είπα μόλις τώρα;».
- Την ώρα που παραδίδετε καλό είναι να περπατάτε ανάμεσα στα θρανία για να έχετε στο νου σας τη μαθήτριά σας που αφαιρείται. Με ένα διακριτικό άγγιγμα μπορείτε να την επαναφέρετε. Χρησιμοποιήστε χειρονομίες για να κάνετε πιο «ζωντανή» τη διδασκαλία σας. Μιλήστε σαν να είστε παραμυθός παίζοντας με τον επιτονισμό της φωνής σας και με το ύφος σας.
- Επαναλάβετε αυτά που λέτε, ιδίως τα πιο σημαντικά. Έτσι θα αυξήσετε τις πιθανότητες να τα ακούσει έστω και μία φορά ο/η μαθητής/τρια που δεν έχει σταθερή συγκέντρωση.

Αποτελέσματα:

- Καλύτερη συγκέντρωση.
- Μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα.
- Αφομοίωση περισσότερων πληροφοριών κατά την παράδοση.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Δεν σημειώνει τις εργασίες για το σπίτι, πετάει τα φυλλάδια στην τσάντα και δεν τα βρίσκει.

Αποτελέσματα:

- Δεν κάνει όλες τις ασκήσεις.
- Χάνει τα φυλλάδια.

Στόχος: Να σημειώνει τις εργασίες για το σπίτι, να οργανώσει το μαθησιακό υλικό.

Προτάσεις:

- Διδάξτε σε όλους τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν ένα τετράδιο όπου θα καταγράφουν καθημερινά τις εργασίες που έχουν για το σπίτι σε κάθε μάθημα (τετράδιο υποχρεώσεων).
- Προτρέψτε τους μαθητές σας να έχουν διαφορετικούς χρωματιστούς φακέλους για κάθε γνωστικό αντικείμενο (κόκκινο για τη γλώσσα, μπλε για τα μαθηματικά κτλ.). Έτσι θα είναι πιο εύκολο να τοποθετήσουν τα φυλλάδια που τους δίνετε στον σωστό φάκελο και θα μπορούν να τα βρουν πιο εύκολα. Ακόμα μπορείτε να τους το θυμίζετε όταν μοιράζετε τα φυλλάδια στην τάξη. -π.χ. «Βάζουμε το φυλλάδιο στον κόκκινο φάκελο της γλώσσας».
- Βεβαιωθείτε ότι η μαθήτριά σας σημειώνει καθημερινά τις υποχρεώσεις για το σπίτι, βάζοντας μια υπογραφή στο κάτω μέρος του τετραδίου της στο τέλος της ημέρας. Επιβραβεύστε τη σωστή χρήση του τετραδίου.
- Βάλτε τη μαθήτριά σας να γράψει σε ένα φύλλο χαρτί την ακόλουθη λίστα και να το κολλήσει στην αρχή του τετραδίου υποχρεώσεων. Καλό είναι να αφήσει λίγο χώρο δίπλα σε κάθε πρόταση για να μπορεί να τσεκάρει αν το 'κανε ή όχι.

Πίνακας 13

Λίστα υπενθύμισης

▪ Έδωσα τα φυλλάδια που είχα για το σπίτι.	▪
▪ Έγραψα τις ασκήσεις που έχω για το σπίτι.	▪
▪ Έβαλα τα φυλλάδια στο σωστό φάκελο.	▪

Σε αυτή τη λίστα θα μπορούσε να προστεθεί οτιδήποτε θεωρείται σημαντικό για τη μαθήτριά σας. Μπορεί να ελέγχει μόνη της τη λίστα λίγο πριν τη λήξη της σχολικής μέρας για να σιγουρευτεί ότι τα έχει κάνει όλα. Βοηθά στην εξάσκηση της αυτοεποπτείας και του αυτό-ελέγχου.

Αποτελέσματα:

- Καλύτερη οργάνωση.
- Λιγότερη ένταση στο σπίτι για τις καθημερινές υποχρεώσεις.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: Κάνει λάθη απροσεξίας στις εργασίες και τα φυλλάδια.

Αποτελέσματα:

- Δίνει την εντύπωση ότι έχει κενά ή δεν έχει κατανοήσει την ύλη.
- Απογοητεύεται γιατί νιώθει ότι δεν είναι καλή.

Στόχος: Να ελέγχει το γραπτό της και να βελτιώσει την επίδοσή της.

Προτάσεις:

- Φτιάξτε μια λίστα αυτό-εποπτείας. Κολλήστε τη στο θρανίο της μαθήτριάς σας για να την κοιτάζει κάθε φορά που κάνει ένα φυλλάδιο ή γράφει ένα διαγώνισμα.

Πίνακας 14

Λίστα αυτό-εποπτείας

■ Ξεκινώ αμέσως το φυλλάδιο.	
■ Διαβάζω προσεκτικά τις οδηγίες των ασκήσεων. Αν έχω κάποια απορία ρωτάω τη δασκάλα μου.	
■ Ξεκινώ τις ασκήσεις με τη σειρά. Αν δεν ξέρω κάποια, προχωρώ στην επόμενη.	
■ Κάνω τις ασκήσεις με προσοχή.	
■ Μόλις τις τελειώσω όλες επανέρχομαι στην άσκηση που άφησα.	
■ Ξανακοιτάζω το γραπτό μου και ελέγχω για τυχόν λάθη.	
■ Δίνω το γραπτό στον/στη δάσκαλο/α μου.	

Αποτελέσματα:

- Καλύτερη επίδοση.
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 4: αποσυρμένη, υπερευαίσθητη, κακή διάθεση, κλαίει εύκολα, μόνιμη κούραση, πονοκέφαλοι.

Στόχος: Να αισθανθεί ότι βρίσκεται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που κατανοεί τις ανάγκες της και την υποστηρίζει.

Προτάσεις:

- Η μαθήτριά σας βρίσκεται σε μια πιο δύσκολη κατάσταση και χρειάζεται τη συμπαράσταση και την κατανόησή σας. Δημιουργήστε ένα θετικό υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον.
- Μην είστε απορριπτικοί ή τιμωρητικοί μαζί της.

- Προσπαθήστε να αυξήσετε το αίσθημα αυτοεκτίμησής της επιβραβεύοντας την προσπάθειά της.
- Δημιουργήστε ευκαιρίες ώστε η μαθήτριά σας να τύχει της θετικής ενίσχυσης και ανατροφοδότησης και από τους συμμαθητές της. Για παράδειγμα, βάλτε την αρχηγό σε μια ομαδική δραστηριότητα που ξέρετε ότι μπορεί να τα καταφέρει.
- Αν δείτε ότι κάποια δραστηριότητα αυξάνει την ένταση και τα επίπεδα άγχους, αλλάξτε τη.
- Καλλιεργήστε μια σχέση εμπιστοσύνης μιλώντας με τη μαθήτριά σας και διαβεβαιώνοντάς την ότι είστε διαθέσιμος/η για εκείνη.
- Διδάξτε κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αλληλεπίδρασης.
- Βοηθήστε τη μαθήτριά σας να λεκτικοποιήσει τα συναισθήματά της και να αναγνωρίσει την ανάγκη της για επικοινωνία με τους άλλους γύρω της.

Αποτελέσματα:

- Η μαθήτριά σας θα νιώσει ότι την καταλαβαίνετε και θα αισθανθεί ασφάλεια.

7.8 Μελέτη περίπτωσης 7

Ο Γιάννης παρακολουθεί την Γ' Δημοτικού. Είναι ένα έξυπνο και συμπαθητικό αγόρι. Είναι πολύ καλός και γρήγορος στα Μαθηματικά αλλά φαίνεται να δυσκολεύεται λίγο στη Γλώσσα και στην Γραπτή Έκφραση. Είναι πολύ καλός στα αθλήματα, ειδικά στο ποδόσφαιρο. Γενικά, είναι ισχυρογνώμων και πεισματάρης, αλλά είναι πάντα πρόθυμος να βοηθήσει όταν κάποιος συμμαθητής του χρειάζεται βοήθεια (π.χ. να του/της μεταφέρει τα πράγματα, να τον/την συνοδεύσει κάπου). Όμως, ο Γιάννης εμφανίζει και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Όταν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης βάζει τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους σε φύλλα εργασίας, εκείνος θυμώνει, βρίζει και φεύγει από την ομάδα, αν οι υπόλοιποι διαφωνήσουν μαζί του και δεν

γράψουν την απάντηση που τους πρότεινε. Ακόμα είναι συχνές οι φορές που σηκώνεται από τη θέση του χωρίς λόγο και πάει σε κάποιο άλλο θρανίο ή απλά περιφέρεται μέσα στην τάξη. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε είναι πολύ καλός στα Μαθηματικά και όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν τον σηκώνει στον πίνακα ή δεν του δώσει τον λόγο σε κάποια άσκηση Μαθηματικών θυμώνει ή βρίζει ή δεν αφήνει τον/την συμμαθητή/τρια του να απαντήσει.

- Προτάσεις προσαρμογής διαχείρισης των δυσκολιών του Γ.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: Στις ομαδικές εργασίες, θυμώνει, βρίζει και φεύγει από την ομάδα, όταν οι συμμαθητές του δεν γράφουν αυτά που προτείνει εκείνος. Εξίσου σημαντική και στο ίδιο πλαίσιο δυσκολιών είναι και η συμπεριφορά που επιδεικνύει όταν η δασκάλα δεν του δίνει τον λόγο στα Μαθηματικά ή δεν τον σηκώνει στον πίνακα.

Αποτελέσματα:

- Οι συμμαθητές του δε θέλουν να συνεργάζονται μαζί του.
- Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθεί να τον ηρεμήσει χωρίς αποτέλεσμα.
- Διαταράσσεται η ροή του μαθήματος και τελικά δεν γίνονται οι εργασίες.

Στόχος: Καταλαβαίνουμε ότι για τον Γ. είναι δύσκολο να διαχειριστεί το θυμό του και δεν μπορεί να ελέγξει τις αντιδράσεις του. Δεν είναι εφικτός στόχος να περιμένουμε από το παιδί να σταματήσει άμεσα τις έντονες, θυμωμένες αντιδράσεις, γι' αυτό επιμερίζουμε τους στόχους μας σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος εδώ είναι να αντιδρά έντονα αλλά να μη βρίζει. Επίσης σημαντικό είναι να διαχειρίζεται το θυμό του και να πηγαίνει στη «γωνία της ηρεμίας» για 3 λεπτά μέχρι να ηρεμήσει και στη συνέχεια να ξαναγυρίζει στην ομάδα του. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να μπορεί να ακούσει τις ιδέες και των υπολοίπων στην ομάδα του και να παίρνουν από κοινού μια απόφαση. «Η γωνία της ηρεμίας» μπορεί να είναι ένα σημείο στο πίσω μέρος

της τάξης. Όλοι οι μαθητές της τάξης θα γνωρίζουν ποιο σκοπό εξυπηρετεί η ύπαρξη αυτής της γωνιάς και τότε μπορούν να αποσυρθούν εκεί.

Προτάσεις: Η παρέμβαση που προτείνεται είναι ομαδική. Εξηγήστε στα παιδιά τι σκέφτεστε να κάνετε. Μπορείτε να πραγματοποιήσετε τις κάτωθι δραστηριότητες στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Θεωρούμε ότι όλα τα παιδιά θα ωφεληθούν από τις ομαδικές δραστηριότητες αναγνώρισης του θυμού και διαχείρισής του.

- Εκπαίδευση στα συναισθήματα/Αναγνώριση: Όλοι οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Δίνετε σε κάθε έναν μία κάρτα με ένα συναίσθημα κι αυτός πρέπει να πάρει μια έκφραση στο πρόσωπό του με την οποία θα εκφράζει το συναίσθημα μη λεκτικά. Οι υπόλοιποι καλούνται να βρουν ποιο ήταν το συναίσθημα. Όποιος το βρει, πρέπει να εξηγήσει και πώς το κατάλαβε.
- Οι σκέψεις επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά: Οι μαθητές θυμούνται ένα περιστατικό που συνέβη την προηγούμενη εβδομάδα και τους έκανε να θυμώσουν. Σε έναν πίνακα με έξι στήλες συμπληρώνει ο καθένας ποιο ήταν το περιστατικό, πότε έγινε, ποιες σκέψεις έκανε, ποια συναισθήματα τού προκάλεσαν, ποια ήταν η συμπεριφορά του/της και ποιες ήταν οι συνέπειες για τον ίδιο/την ίδια. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση.
- Διαχείριση θυμού: Κάθε μαθητής καταγράφει μια κατάσταση που τον/την θυμώνει. Μετά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης προτείνει κάποιους τρόπους διαχείρισης αυτού του θυμού (π.χ. «Πηγαίνω στη γωνία ηρεμίας της τάξης μου για να μείνω μόνος/μόνη και να σκεφτώ ήρεμα» ή «Δεν απαντάω με θυμό αλλά χαλαρώνω παίρνοντας βαθιές ανάσες. Σκέφτομαι και ύστερα απαντώ»).
- Βλέπω τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες: Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα σενάριο σύμφωνα με το οποίο έχει προκύψει μια διαφωνία πάνω σε ένα θέμα. Κάθε ομάδα πρέπει να υποστηρίξει με επιχειρήματα την άποψή της. Στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν και κάθε ομάδα υποστηρίζει πάλι με επιχειρήματα την αντίθετη άποψη από αυτήν που υποστήριζε προηγουμένως.

- Εστίαση στον ίδιο τον μαθητή: Ο Γ. καλείται να συμπληρώσει ένα ημερολόγιο θυμού.

Πίνακας 15
Ημερολόγιο θυμού

ΗΜΕΡΕΣ	Θύμωσα όταν:	Πως αντέδρασα:	Ποιες ήταν οι συνέπειες της αντίδρασής μου:
ΔΕΥΤΕΡΑ			
ΤΡΙΤΗ			
ΤΕΤΑΡΤΗ			
ΠΕΜΠΤΗ			
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ			
ΣΑΒΒΑΤΟ			
ΚΥΡΙΑΚΗ			

- Αυτοπαρατήρηση/Αυτό-ενίσχυση: Ο Γ. συμπληρώνει στο ημερολόγιο την αντίδρασή του κάθε φορά που θυμώνει. Σημειώνει εάν αυτή η αντίδραση ήταν επιτυχής ή όχι. Το ημερολόγιο το ελέγχει ο/η εκπαιδευτικός στο τέλος της ημέρας. Αν η αντίδρασή του ήταν κατάλληλη, κερδίζει ένα αυτοκόλλητο. Όταν συγκεντρώσει έναν προκαθορισμένο αριθμό αυτοκόλλητων, παίρνει ένα συμβολικό δώρο.
- Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά 2: Σηκώνεται από τη θέση του, πάει σε άλλο θρανίο ή απλά περιφέρεται.

Αποτελέσματα:

- Ενοχλούνται οι συμμαθητές του και παραπονιούνται.
- Διακόπτεται η ροή του μαθήματος.
- Ο/Η εκπαιδευτικός του κάνει παρατηρήσεις.

Στόχος: Να μειώσουμε τις φορές που σηκώνεται από τη θέση του.

Προτάσεις:

- Πρέπει πρώτα απ' όλα να καταγράψετε πόσες φορές συμβαίνει αυτό κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η παρατήρηση αυτή θα σας βοηθήσει ώστε να θέσετε επιτεύξιμους για το παιδί στόχους αλλά και να ελέγξετε την πρόοδό του σχετικά με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Πίνακας 16

Ημερολόγιο καταγραφής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Συχνότητα με την οποία εγκαταλείπει τη θέση του					
	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1 ^Η ΩΡΑ					
2 ^Η ΩΡΑ					
3 ^Η ΩΡΑ					
4 ^Η ΩΡΑ					
5 ^Η ΩΡΑ					

ΣΥΝΟΛΟ					
--------	--	--	--	--	--

- Για να μειώσετε τη συχνότητα εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς μπορείτε να προβείτε αρχικά σε αλλαγή των περιβαλλοντικών συνθηκών:
- Καλό είναι να έχει τη δική του θέση σε όλη τη σχολική χρονιά. Είναι προτιμότερο η διάταξη των θρανίων να είναι σε σχήμα Π και στο εσωτερικό να υπάρχουν άλλες τρεις σειρές. Ο Γ. να κάθεται στην πρώτη σειρά κάθετα στον πίνακα και κοντά στον/στην εκπαιδευτικό.
- Καλό είναι να τοποθετηθεί δίπλα του ένας καλός μαθητής/τρια ή συγχος/η και συνεργάσιμος/η, ο/η οποίος/α θα λειτουργήσει σαν θετικό μοντέλο προς μίμηση και θα τον βοηθά ή θα του υπενθυμίζει να παραμένει στη θέση του.
- Επειδή, όμως, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη περίπτωση, τα υπερκινητικά παιδιά έχουν ανάγκη από ευκαιρίες κίνησης καλό είναι αυτές να είναι καθοδηγούμενες. Αυτό σημαίνει ότι ο Γ. μπορεί να αναλάβει κάποιες υπευθυνότητες που θα του αναθέσει ο/η εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, να μοιράζει τα τετράδια στους συμμαθητές του, να πηγαίνει στο γραφείο των δασκάλων για να φέρνει πράγματα, συνοδευόμενος από ένα/μία συμμαθητή/τρια του.
- Υπενθυμίστε στο σύνολο της τάξης τους κανόνες και τοποθετείστε τους ακριβώς απέναντι από τον Γ.
- Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης συζητά με το παιδί έτσι ώστε να εγκατασταθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα νιώσει ασφάλεια και θα αποκτήσει κίνητρο για να προσπαθήσει περισσότερο. Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά μια γενική συζήτηση για το πώς περνά στην τάξη και σε δεύτερο χρόνο μπορεί να πει στον Γ. « Έχω παρατηρήσει ότι σηκώνεσαι αρκετά συχνά από το θρανίο σου και πηγαίνεις στα θρανία των συμμαθητών σου. Αυτό είναι κάτι που τους ενοχλεί και δημιουργείται φασαρία στην τάξη. Γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;». Αφού το παιδί καταλάβει τα προβλήματα που προκαλεί αυτή η

συμπεριφορά του, μαζί με τον/την εκπαιδευτικό συμφωνούν ότι θα προσπαθήσουν από κοινού να αλλάξουν αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι οργανώνεται ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα ανταλλάξιμων ανταμοιβών (βλ. Παράρτημα) και ο/η εκπαιδευτικός συζητά με το παιδί τι πρέπει να κάνει (1^η εβδομάδα- να σηκώνεται να περπατά χωρίς να ενοχλεί τους άλλους, 2^η εβδομάδα- να σηκώνεται μόνο 2 φορές τη μέρα, 3^η εβδομάδα να σηκώνεται μόνο μία φορά τη μέρα, 4^η εβδομάδα- να μην σηκώνεται καθόλου. Οι στόχοι καθορίζονται ανάλογα με τη συχνότητα της εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς την οποία έχουμε προηγουμένως παρατηρήσει και καταγράψει), πώς θα το κάνει και τι θα συμβεί αν διατηρήσει την επιθυμητή συμπεριφορά (αμοιβή).

Με αυτό τον τρόπο ο Γ. θα παίρνει ένα αστεράκι κάθε μέρα που εκπληρώνει τον στόχο του (όπως αυτοί αναγράφηκαν προηγουμένως ανά εβδομάδα) και στο τέλος της εβδομάδας θα ανταλλάσει αυτά τα αστεράκια για μια «μεγαλύτερη» ανταμοιβή (π.χ. παίζει με το αγαπημένο του παιχνίδι, ζωγραφίζει, φτιάχνει κατασκευές, παίζει ένα παιχνίδι με τον/την εκπαιδευτικό, χρησιμοποιεί τον υπολογιστή). Είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι οι ανταμοιβές πρέπει να επιλέγονται σε συμφωνία με το παιδί για να έχουν νόημα γι' αυτό και για να του δίνουν το κίνητρο να συνεχίσει την προσπάθεια. Κάθε φορά που κερδίζει ένα αστεράκι ο/η εκπαιδευτικός τον επιβραβεύει «Μπράβο Γιάννη». Τονίζεται, τέλος, ότι είναι απαραίτητη και η συνεργασία με τους γονείς οι οποίοι θα γνωρίζουν την παρέμβαση και θα τον ανταμείβουν κι εκείνοι στο σπίτι.

- Για τη συμμόρφωση με τους κανόνες της τάξης: Μια τακτική που μπορεί να εφαρμοστεί για το σύνολο της τάξης, εφόσον έχουν συζητηθεί και συναποφασιστεί οι κανόνες (π.χ. Καθόμαστε στη θέση μας, Μιλάμε με όμορφα λόγια ο ένας στον άλλο, Ακούμε τη γνώμη των άλλων, Αφήνουμε τους συμμαθητές μας να ολοκληρώσουν κ.ά.) είναι η τεχνική του «οδικού φαναριού». Σχεδιάστε σε ένα χαρτόνι ένα οδικό φανάρι και πάνω σε

μανταλάκια γράψτε τα ονόματα των μαθητών της τάξης, τοποθετείστε τα όλα στην πράσινη ένδειξη του φαναριού. Την πρώτη λοιπόν εβδομάδα μοιράζετε σε όλα τα παιδιά από δύο βώλους ή δύο αυτοκόλλητα. Όποιος μαθητής/τρια ακολουθεί τους κανόνες της τάξης παίρνει κι άλλο βώλο ή αυτοκόλλητο. Σε περίπτωση που κάποιος/α παραβεί έναν κανόνα, παίρνετε το μανταλάκι με το όνομά του/της και το βάζετε στην πορτοκαλί ένδειξη αφαιρώντας του/της έναν βώλο ή αυτοκόλλητο. Αν συνεχίσει να παραβιάζει τους κανόνες, τότε θα μεταφερθεί στην κόκκινη ένδειξη και σημαίνει ότι θα στερηθεί προνόμια.

7.9 Μελέτη περίπτωσης 8

Η Μαργαρίτα είναι ένα γλυκό κι ευγενικό κορίτσι που παρακολουθεί την Α΄ Δημοτικού. Είναι πολύ ευαίσθητη και συναισθηματική και αποζητά την προσοχή και τη φροντίδα των ενηλίκων. Είναι συμπονετική και καλή με όλα τα παιδιά της τάξης. Της αρέσει πολύ ο χορός και το παιχνίδι.

Οι δυσκολίες που παρουσιάζει η Μαργαρίτα αφορούν την οργάνωσή της. Αργεί να βγάλει τα βιβλία από την τσάντα ή δεν ξέρει ποιο μάθημα έχουν κάθε φορά. Μοιάζει να μην ακούει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού. Δεν βρίσκει ή ξεχνά σημαντικά πράγματα όπως βιβλία, γραφική ύλη. Το θρανίο της είναι γενικά ακατάστατο κι αφήνει τα πράγματα πάνω χωρίς να τα βάζει στη θέση τους. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός την έχει πιάσει να ονειροπολεί και να μην ακούει. Όταν αλλάζουν δραστηριότητα μέσα στην ίδια διδακτική ώρα, η Μαργαρίτα δυσκολεύεται να ακολουθήσει αμέσως και χρειάζεται υπενθύμιση. Αν κάποιος συμμαθητής/τρια της κάνει κάποιο αρνητικό σχόλιο γι' αυτήν ή την κοροϊδέψει αντιδρά παρορμητικά, φεύγει από την τάξη και κλαίει.

- Προτάσεις διαχείρισης των δυσκολιών της Μ.:
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: έλλειψη οργάνωσης, αργεί να βγάλει τα βιβλία από την τσάντα της, δεν έχει την κατάλληλη γραφική ύλη.

Αποτελέσματα:

- Αργεί να ξεκινήσει.
- Μένει πίσω από την υπόλοιπη τάξη.

Στόχος: Να μην αργεί να βγάλει τα βιβλία της και να έχει τα απαραίτητα στο θρανίο της.

Προτάσεις:

- Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης μετά από παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς (βλ. παραπάνω) της Μαργαρίτας εντόπισε ότι η δυσκολία της με τα βιβλία και τη γραφική ύλη είναι μεγαλύτερη κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων διδακτικών ωρών. Για να βοηθηθεί η Μ. μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να κολλήσει στο θρανίο της μια πλαστικοποιημένη «καρτέλα υπενθύμισης». Πάνω εκεί θα υπάρχουν οι εικόνες μιας γόμας, μιας ξύστρας, ενός μολυβιού και τα εξώφυλλα των βιβλίων που χρειάζονται για τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες. Αυτό βέβαια πρέπει να ανανεώνεται καθημερινά σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα. Κάτω από αυτές τις εικόνες θα αναγράφεται η λέξη «ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ». Η χρήση εικόνων είναι μια τεχνική που βοηθά πολύ στο να υπενθυμίζουμε στα παιδιά, ειδικά μικρής ηλικίας, τι πρέπει να κάνουν ή τι χρειάζεται να έχουν στο θρανίο τους.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Ακατάστατο θρανίο.

Στόχος: Να οργανώνει το θρανίο της.

Προτάσεις:

- Ορίστε ένα 5λεπτο είτε στο τέλος της μέρας είτε μια φορά την εβδομάδα, όπου όλοι οι μαθητές ασχολούνται με την οργάνωση του θρανίου τους. Είναι σημαντικό στο τέλος κάθε δραστηριότητας να δίνετε ικανοποιητικό χρόνο στους μαθητές ώστε να μαζέψουν τα πράγματά τους και να τα βάζουν στη θέση τους. Μπορείτε να τους προσφέρετε και κίνητρα, για παράδειγμα αν τελειώσουν τη δουλειά πριν χτυπήσει το χρονόμετρο ή πριν

τελειώσει ένα τραγούδι μπορεί ο/η κάθε μαθητής/τρια να κερδίσει ένα «μυστικό» βραβείο ή μπορεί όλη η τάξη να κερδίσει λίγο χρόνο παραπάνω σε μια δραστηριότητα που προτιμούν όλοι στο τέλος της εβδομάδας.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: όταν την πειράζουν αντιδρά παρορμητικά βγαίνει από την τάξη και κλαίει.

Αποτελέσματα:

- Είναι λυπημένη.
- Νιώθει ότι οι συμμαθητές της δεν την θέλουν.

Στόχος: Να λέει πώς νιώθει και να μη βγαίνει από την τάξη.

Προτάσεις: Προτείνονται δραστηριότητες που αφορούν το σύνολο της τάξης.

- Μπορείτε να φτιάξετε κουτιά συναισθημάτων από κουτιά παπουτσιών (της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού). Τα παιδιά καταγράφουν γεγονότα, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και τρόπους αντίδρασης και τα τοποθετούν στο αντίστοιχο κουτί. Στο τέλος της εβδομάδας μπορείτε να ανοίξετε τα κουτιά και να συζητήσετε σε κύκλο τα συναισθήματα και εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης στα γεγονότα που κατέγραψαν τα παιδιά.
- Μπορείτε να σχεδιάσετε στο πάτωμα έναν κύκλο μετάβασης. Όποιο παιδί θέλει να βγει από την αίθουσα, πηγαίνει στον κύκλο κι εξηγεί τους λόγους για τους οποίους θέλει να βγει.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: ονειροπολεί και δεν παρακολουθεί το μάθημα.

Αποτελέσματα:

- Μένει πίσω και χάνει βασικά σημεία της παράδοσης.

Προτάσεις:

- Για να υπενθυμίσετε στην Μ. να είναι προσεκτική την ώρα του μαθήματος μπορείτε να κολλήσετε στο θρανίο της μια πλαστικοποιημένη κάρτα όπου θα είναι ζωγραφισμένα ένα μάτι κι ένα αυτί και κάτω από αυτά θα είναι γραμμένη η λέξη «ΠΡΟΣΕΧΩ».
- Μπορείτε να διαμορφώσετε έναν «μυστικό κώδικα» με τη μαθήτριά σας για να της υπενθυμίσετε να είναι πιο συγκεντρωμένη. Μπορεί να είναι ένα νεύμα, μια λέξη ή μια κίνηση.
- Σε αυτές τις ηλικίες όταν τα παιδιά παρουσιάζουν ένα προφίλ προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης, προτείνεται το λογισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης-εξάσκησης της προσοχής και της συγκέντρωσης ΕΠΙΤΕΛΩ (<http://www.prosvasimo.gr/el/epitelw>). Το πρόγραμμα κατασκευάστηκε με στόχο την ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών των παιδιών. Αποτελείται από δέκα ψηφιακές δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν.

7.10 Μελέτη περίπτωσης 9

Η Κατερίνα παρακολουθεί την Ε΄ Δημοτικού. Είναι ένα χαμογελαστό κορίτσι που έχει πάντα καλή διάθεση και τη μεταδίδει στους άλλους. Της αρέσει να δουλεύει ομαδικά κι έχει πάντα καλές ιδέες που βοηθούν την ομάδα της. Οι συμμαθητές της την συμπαθούν κι έχει καλές σχέσεις με όλους. Είναι καλή μαθήτριά αλλά δυσκολεύεται να οργανώσει τον χρόνο της σωστά. Αργεί να ολοκληρώσει τα φύλλα εργασίας που δίνονται στην τάξη και στα διαγωνίσματα πάντα ζητά περισσότερο χρόνο. Πολλές φορές όταν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναθέτει στους μαθητές μια εργασία για μία ή δύο βδομάδες μετά, η Κ. ξεχνά να την κάνει και δεν την παραδίδει. Κατά τα άλλα είναι ένα συνεργάσιμο κορίτσι που ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού και δεν δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά της.

- Προτάσεις διαχείρισης των δυσκολιών της Κ.:

Ανεπιθύμητη συμπεριφορά: Δυσκολία να διαχειριστεί τον χρόνο της σωστά.

Αποτελέσματα:

- Μένει πίσω, αίσθημα ότι δεν τα καταφέρνει.

Προτάσεις:

- Εκμεταλλευτείτε διάφορες ευκαιρίες για να εξασκήσετε τη μαθήτριά σας στην εκτίμηση του χρόνου που θα της πάρει για να κάνει κάποια πράγματα.
- Ενθαρρύνετε την να παρατηρήσει μόνη της τον χρόνο που χρειάζεται για να ολοκληρώσει ένα φύλλο εργασίας με το να σημειώσει στο φύλλο την ώρα που ξεκίνησε τη δραστηριότητα. Μόλις τελειώσει ο χρόνος που έχετε δώσει σε όλους τους μαθητές για να ολοκληρώσουν το φύλλο εργασίας, προτρέψτε την να σημειώσει την ώρα λήξης πάνω στο φύλλο ανεξαρτήτως του αν έχει ολοκληρώσει όλες τις ασκήσεις του φύλλου εργασίας ή όχι. Μπορείτε με αυτόν τον τρόπο να θέσετε σε εφαρμογή ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα βελτίωσης του χρόνου ολοκλήρωσης των εργασιών της.

Το πρόγραμμα αυτό θα το παρακολουθεί η ίδια και θα σημειώνει η ίδια τους χρόνους έναρξης και λήξης, ώστε να βλέπει την σταδιακή βελτίωσή της για την οποία θα ανταμείβεται με λεκτικούς ενισχυτές ή με κάποια δραστηριότητα της επιλογής της στο τέλος της εβδομάδας.

- Η χρήση χρονομέτρων βοηθά πολύ τα παιδιά που δυσκολεύονται με τη διαχείριση του χρόνου. Η αντίστροφη μέτρηση του χρόνου δίνει κίνητρο στα παιδιά για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες γρήγορα. Όμως, υπάρχουν και παιδιά που αγχώνονται περισσότερο όταν υπάρχει χρονόμετρο με αντίστροφη μέτρηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καλύτερο να μην επιβραβεύετε το παιδί επειδή «νίκησε» το χρονόμετρο, αλλά για την βελτίωσή του/της σε σχέση με το χρόνο που του/της έπαιρνε παλιότερα για να ολοκληρώσει μια άσκηση.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Ξεχνά εργασίες που πρέπει να παραδώσει.

Αποτελέσματα:

- Παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό.
- Αίσθημα ανεπάρκειας.

Προτάσεις:

- Δείξτε στη μαθήτριά σας πώς να χρησιμοποιεί ένα ημερολόγιο στο οποίο θα καταγράφει τις εργασίες που έχει να παραδώσει στην αντίστοιχη ημερομηνία καθώς και υπενθυμίσεις σε προηγούμενες ημερομηνίες για να μην ξεχαστεί.
- Φτιάξτε μια φόρμα για τις κατ' οίκον εργασίες (βλ. Παράρτημα) και δώστε τη στη μαθήτριά σας για να συμπληρώσει όλες τις μακροπρόθεσμες εργασίες που έχει. Αυτή τη φόρμα μπορεί να την κολλήσει στην αρχή του ημερολογίου της για να τη βλέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ελέγξτε κι εσείς τη φόρμα καταγραφής γιατί είναι συχνό οι μαθητές με τέτοιες δυσκολίες να καταγράφουν λάθος ημερομηνίες.
- Μπορείτε να χωρίσετε τους μαθητές σε «ζευγαράκια» που θα αναλάβουν να θυμίζουν ο ένας στον άλλο τις εργασίες που έχουν να κάνουν ή να τσεκάρουν αν τα έχουν σημειώσει όλα και με τις σωστές ημερομηνίες. Αυτός ο «φίλος» μπορεί να είναι ο/η διπλανός/ή τους ή τα «ζευγάρια φίλων» να αλλάζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα.
- Κρεμάστε στον τοίχο της τάξης ένα μεγάλο μηνιαίο ημερολόγιο όπου θα καταγράφετε τις εργασίες που έχουν να παραδώσουν τα παιδιά και τα ωριαία διαγωνίσματα. Να υπενθυμίζετε στους μαθητές σας να κοιτούν το μηνιαίο ημερολόγιο ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

7.11 Μελέτη περίπτωσης 10

Ο Κωνσταντίνος είναι μαθητής της Δ' Δημοτικού. Είναι καλός μαθητής κι αρκετά καλλιεργημένος. Του αρέσει να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία και παίζει πιάνο. Έχει πολύ ανεπτυγμένο λεξιλόγιο για την ηλικία του και πολλές γενικές γνώσεις τις οποίες και θέλει να επιδεικνύει στην τάξη με αποτέλεσμα να γίνεται ενοχλητικός και οι συμμαθητές του να τον χαρακτηρίζουν ως «εξυπνάκια».

Ο Κ. πολλές φορές ξεχνά να φέρει βιβλία ή υλικά που απαιτούνται για τα μαθήματα. Κάποιες φορές μάλιστα ξεχνά και τις κατ' οίκον εργασίες του γιατί δεν θυμάται τι είχε να κάνει για το σπίτι. Όταν γίνεται κάποια συζήτηση στην τάξη με αφορμή ένα θέμα από τα σχολικά βιβλία, ο Κ. διακόπτει τους συμμαθητές του πριν ολοκληρώσουν τη σκέψη τους και λέει την άποψή του. Το πιο έντονο πρόβλημά του είναι ο θυμός του. Πολλές φορές αντιδρά με δυσανάλογο τρόπο στα πειράγματα των άλλων ή στα διαλείμματα όταν παίζουν κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Τους επιτίθεται κυρίως λεκτικά αλλά έχουν υπάρξει και φορές που έχει επιτεθεί και σωματικά.

Προτάσεις διαχείρισης των δυσκολιών του Κ.:

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 1: δε θυμάται τις εργασίες που έχει για το σπίτι, ξεχνά βιβλία ή υλικά.

Αποτελέσματα:

- Παρατηρήσεις από τον/την εκπαιδευτικό.
- Στενοχωριέται γιατί θέλει να είναι καλός μαθητής. Αίσθημα ανεπάρκειας.

Στόχος: Να φέρνει τα απαραίτητα υλικά και να σημειώνει όλες τις εργασίες.

Προτάσεις:

- Προτείνετε σε όλους τους μαθητές σας να έχουν έναν πίνακα ή τετράδιο καθηκόντων. Σε αυτό θα καταγράφουν το υλικό των μαθημάτων που χρειάζονται για την επόμενη μέρα στο σχολείο, όλες τις εργασίες που έχουν να κάνουν για το σπίτι καθώς και το εάν έχουν ολοκληρώσει και πάρει μαζί τους στο σχολείο όλες τις κατ' οίκον εργασίες. Να τσεκάρετε στο τέλος της μέρας, αν τα έχουν σημειώσει σωστά.
- Ενθαρρύνετε τον μαθητή σας να φτιάξει λίστες ελέγχου για κάθε μάθημα. Σε αυτές θα αναγράψει όλα όσα χρειάζεται για κάθε μάθημα και θα τις κολλήσει έξω από κάθε βιβλίο, ώστε να μην τα ξεχνά.

- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 2: Όταν γίνεται συζήτηση στην τάξη, διακόπτει τους συμμαθητές του για να πει την άποψή του.

Αποτελέσματα:

- Γίνεται ενοχλητικός και οι άλλοι τον χαρακτηρίζουν «εξυπνάκια» με υποτιμητικό τρόπο.
- Οι συμμαθητές του θυμώνουν μαζί του.

Στόχος: Να διακόπτει λιγότερες φορές και να συμμετέχει σε διάλογο με τους υπολοίπους.

Προτάσεις:

- Για να μεθοδευθεί ο διάλογος μπορείτε να φτιάξετε ένα φανάρι με πράσινο, πορτοκαλί και κόκκινο σηματοδότη. Θα πρέπει να συμφωνήσετε με τους μαθητές σας ότι όταν τους δείχνετε το κόκκινο θα σταματούν. Στο πορτοκαλί θα περιμένουν τον συμμαθητή τους να ολοκληρώσει και στο πράσινο θα μιλούν ελεύθερα.
- Ανεπιθύμητη συμπεριφορά 3: Δυσκολία στη διαχείριση του θυμού.

Αποτελέσματα:

- Χάνει τον έλεγχο και στενοχωριέται.
- Δυσκολεύεται να ηρεμήσει.
- Οι συμμαθητές του δεν τον θέλουν.

Προτάσεις:

- Φτιάξτε μαζί με το μαθητή σας «το βιβλίο του θυμού». Σε αυτό το βιβλίο θα βάλει όποιες δραστηριότητες θέλει από αυτές που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια και θα το πάρει στο σπίτι του.
- Πρώτα απ' όλα είναι σημαντικό να βοηθηθεί ο Κ. ώστε να αναγνωρίζει το συναίσθημα του θυμού. Του δίνουμε ένα φύλλο εργασίας με ένα ανθρωπάκι που βγάζει καπνούς. Του ζητάμε να σκεφτεί γιατί το ανθρωπάκι βγάζει καπνούς και να σημειώσει τις πιθανές σκέψεις του. Στη συνέχεια του ζητάμε να ζωγραφίσει τον εαυτό του να βγάζει καπνούς από τα αυτιά και να γράψει πότε μπορεί να του συμβεί αυτό.
- Του δίνουμε ένα άλλο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα) όπου ο στόχος είναι να αναγνωρίσει πότε είναι θυμωμένος και πώς μοιάζει το σώμα του και το πρόσωπό του. Αφού συμπληρώσει το φύλλο εργασίας ακολουθεί συζήτηση.
- Ζητήστε από τον μαθητή σας να κρατήσει ένα ημερολόγιο θυμού (βλ. περίπτωση 7) και προτρέψτε τον να το συμπληρώσει χωρίς τη βοήθεια των γονιών του. Μπορείτε να ζητήσετε από όλους τους μαθητές σας να το κάνουν αυτό για μία εβδομάδα και στο τέλος της να αφιερώσετε μία ώρα όπου θα συζητήσετε ομαδικά αυτά που έγραψαν τα παιδιά.
- Μπορείτε να παίξετε ένα παιχνίδι που λέγεται «η χύτρα του θυμού». Σχεδιάζετε μία χύτρα ή φέρνετε μία κατσαρόλα κι εξηγείτε στα παιδιά ότι έξω από τη χύτρα μένουν τα πράγματα που μπορεί να τους ενόχλησαν λίγο, πάνω στη φωτιά τοποθετούνται αυτά που τους θύμωσαν αρκετά και μέσα μπαίνουν όσα τους θύμωσαν πολύ. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κόψουν τις σελίδες από το ημερολόγιό τους και να τις τοποθετήσουν όπου θέλουν ανάλογα με την ένταση του θυμού που τους προκάλεσε το κάθε γεγονός που έχουν καταγράψει.
- Με βάση το ημερολόγιο θυμού που έχει φτιάξει ο Κ. ο/η εκπαιδευτικός συζητά με το παιδί την αντίδρασή του κάθε φορά και σκέφτονται μαζί εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης. Επίσης συζητούν και για κατάλληλες πρακτικές διαχείρισης του θυμού όπως:
 - Ανασαίνω βαθιά κι αργά.

- Μετρώ ανάποδα από το 10 ως το 0.
 - Φαντάζομαι μια ωραία εικόνα.
 - Πηγαίνω σε ένα ήσυχο μέρος και χαλαρώνω.
 - Ακούω μουσική.
-
- Είναι σημαντικό ο Κ. να ξέρει ότι μπορεί να παλινδρομήσει κάποιες φορές και να αντιδράσει ξανά με τον παλιό τρόπο. Μια τεχνική που μπορεί να τον βοηθήσει είναι «η τεχνική του καπέλου». Κατασκευάστε μαζί με τον μαθητή σας τρία καπέλα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο). Σκοπός είναι να οπτικοποιήσει τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει πριν από οποιαδήποτε αντίδραση και να μην αντιδράσει παρορμητικά. Όταν θυμώνει, να σκέφτεται ότι φοράει το κόκκινο καπέλο κι ότι πρέπει να σταματήσει τον εαυτό του για να μην αντιδράσει παρορμητικά. Στη συνέχεια, να θυμηθεί ότι πάνω από το κόκκινο πρέπει να φορέσει το κίτρινο καπέλο που τον κάνει να σκέφτεται ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες μιας παρορμητικής αντίδρασης. Τέλος, να σκεφτεί ότι από πάνω πρέπει να φορέσει το πράσινο καπέλο που θα τον οδηγήσει στην πιο σωστή κι αποτελεσματική λύση (μια από αυτές που έχετε συζητήσει σε προηγούμενη στιγμή). Αυτή η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί και στο σύνολο των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία:

Αγγελοσοπούλου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Ο Αγχόσαυρος. Οδηγός διαχείρισης συναισθημάτων με γνωσιακές-συμπεριφορικές τεχνικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2012). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζαφειροπούλου, Μ. (2019). *Το «ΔΥΣΚΟΛΟ» ΠΑΙΔΙ στο σπίτι και στο σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο.

Θάνου, Α. (2009). *Το ψάρι που προσπαθεί*. Αθήνα: Πατάκης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Neuhaus, C. (1998). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση*, 5η εκδ. (επιμ. Μ. Ζαφειροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Plummer, D., M. (2011). *Παιχνίδια Διαχείρισης θυμού*. Αθήνα: Πατάκης.

Ψύλλου, Ρ. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2009). *Τα Φιλαράκια*. Αθήνα: Πεδίο.

Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά - Νιώθω καλά. Ένα εγχειρίδιο γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας για παιδιά κι εφήβους*. (επιμ. Μ. Ζαφειροπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς. Τετράδιο δραστηριοτήτων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Ashman A. F., & Gillies, R. M. (2013). Collaborative learning for diverse learners. *The International Handbook for Collaborative Learning*, , 297-313.

Barkley, R. A. (1994). *ADHD In the classroom: Strategies for teachers*. New York: The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guilford Press, 3rd edition.

Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents (3rd Ed.)*. New York, NY: Guilford Press.

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455-464.

Dawson, P., & Guare, R. (2011). *Smart but scattered: The revolutionary "Executive skills" Approach to helping kids reach their potential*. New York, NY: Guilford Press.

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & McGoey, K. E. (1997). Interventions for students with attention deficit/hyperactivity disorder: One size does not fit all. *School Psychology Review*, 26, 369-381.

DuPaul, G. J., & Ervin, R. A. (1996). Functional assessment of behaviors related to attention deficit hyperactivity disorder: Linking assessment to intervention design. *Behavior Therapy, 27*, 601-622.

Du Paul, G.J., & Weyandt, L.L. (2006). School based intervention for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social and behavioral functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*, 161-176.

Fabiano, G.A., Vujnovic, R.K., Pelham, W.E., Waschbusch, D.A., Massetti, G.M., Pariseau, M.E., & Volker, M. (2010). Enhancing the effectiveness of special education programming for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 39*, 2, 219-239.

Katz, M. (2011). Classroom strategies for improving working memory. *Attention, 18*(1), 6-9.

Kaufman, C. (2010). *Executive functioning in the classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Kendall, P.C. & Brasswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: The Guilford Press.

Kutscher, M. L. & Moran, M. (2009). *Organizing the disorganized child: Simple strategies to succeed in school*. New York, NY: Harper Studio.

Pfiffner, L. J. (2011). *All about ADHD. The Complete Practical Guide for Classroom Teachers*. Scholastic Inc., 2nd Edition.

Rief, S., (2015). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit hyperactivity disorders (2nd Edition)*. San Fransisco, CA: Jossey – Brass.

Rief, S. F. (2016). *How to reach and teach ADD/ADHD Children*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Schultz, J., & Cook, P. (2014). Brain fitness programs: Buy? Or Byer beware? *Attention*, 21(5), 28-31.

Taylor, J.F., (2011). *From defiance to cooperation*. New York, NY: Random House.

Wallace, M. D. (2010). Use of peer-mediated intervention in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 547-551.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Όνομα : _____ Δάσκαλος/α: _____

Εβδομάδα: _____

Συμπεριφορά	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακολούθησα τους κανόνες της τάξης					
Έκανα την δουλειά μου, συγκεντρωμένος\ή					

Υπογραφή Γονέα _____

_____ αριθμός smileys τη μέρα κερδίζει _____

_____ αριθμός smileys την εβδομάδα κερδίζει _____

Είμαι θυμωμένος/ η

όταν: _____

Τότε, το πρόσωπό μου μοιάζει:

Το σώμα μου είναι:

Όταν είμαι θυμωμένος/η θέλω να:

ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ημερομηνία: _____ Ώρα: _____ Μάθημα: _____

Περιγραφή της Συμπεριφοράς	Πλαίσιο	Τι προηγήθηκε	Τι ακολούθησε

Ημερήσιο Πρόγραμμα του/της :

Ημερομηνία: _____

Μάθημα	Μένει στην θέση του/της		Παραμένει συγκεντρωμένος/η		Ακολουθεί τις οδηγίες	
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-
	+	-	+	-	+	-

Υπογραφή Δασκάλου

Υπογραφή Γονέα

Ημερολόγιο Αυτό-εποπτείας του/της _____ για

_____ (συμπεριφορά-στόχος)

Εβδομάδα _____

Πόσο καλά τα πήγα σήμερα?

5 - Πολύ καλά 4 – Αρκετά καλά 3 – Μέτρια 2 – Όχι τόσο καλά 1 - Άσχημα

Μαθήματα	Δευτέρ α	Τρίτη	Τετάρτ η	Πέμπτ η	Παρασκευ ή
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
-					

_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
—					

Οδηγίες : Βαθμολόγησε το εαυτό σου από το 1-5.Ο/Η δάσκαλος/α σου πρέπει επίσης να βαθμολογεί πόσο καλά πιστεύει ότι τα πηγαίνεις. Δείτε μαζί αν συμφωνείτε για την επίδοσή σου.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΘΥΜΟΥ

Μαθητής/τρια _____

Εβδομάδα _____

ΗΜΕΡΕΣ	Θύμωσα όταν:	Πως αντέδρασα:	Ποιες ήταν οι συνέπειες της αντίδρασής μου:
ΔΕΥΤΕΡΑ			
ΤΡΙΤΗ			
ΤΕΤΑΡΤΗ			
ΠΕΜΠΤΗ			
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ			
ΣΑΒΒΑΤΟ			

ΚΥΡΙΑΚΗ			
---------	--	--	--

ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Ημερομηνίες/ εβδομάδα _____

Υπογραφή δασκάλου _____

Υπογραφή γονέα _____

ΕΡΓΑΣΙΕΣ	Μάθημα	Πότε δόθηκε	Πότε πρέπει να παραδοθεί

Φόρμα Αυτό-εποπτείας

Όνομα : _____ Μάθημα: _____

Ημερομηνία: _____

Όταν ακούς το σήμα τσέκαρε τον εαυτό σου.

Έμουν συγκεντρωμένος/η στην εργασία:

ΝΑΙ	ΟΧΙ

