

**Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β΄ Δημοτικού με διάγνωση
Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)
Πρόγραμμα Παρέμβασης - Υποστήριξη**

Αθηνά Μιχαλιάδου

*Ειδική Παιδαγωγός M.ed. Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπείας και
Συμβουλευτικής
ΚΕΔΔΥ Β΄ Αθήνας*

Δήμητρα Τσιατσούλη

*Ειδική Παιδαγωγός M.ed. Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας
ΚΕΔΔΥ Β΄ Αθήνας*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωση μαθήτριας της Β΄ Δημοτικού με διάγνωση ΔΕΠΥ, η οποία το σχολικό έτος 2011-2012 δέχτηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Αρχικά, εννοιολογείται τι σημαίνει ΔΕΠ-Υ. Στη συνέχεια, αναφέρονται: υπότυποι, διαγνωστικά κριτήρια, επιδημιολογικά στοιχεία, συννοσηρότητα, διαφορές των δύο φύλων, τρόποι αντιμετώπισης, αναπτυξιακοί τομείς που βάλλονται, πιθανή αιτιοπαθογένεια της διαταραχής και ο ρόλος των επιτελικών λειτουργιών. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται η περίπτωση με βάση το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό ιστορικό, καθώς και το μαθησιακό προφίλ. Παρουσιάζονται οι τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων στη συνολική διαδικασία. Ακολουθούν οι μορφές αξιολόγησης, η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, η δόμηση εξατομικευμένου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος και ατομικού συστήματος εργασίας, οι τομείς αλλαγής διδακτικών επιλογών και στρατηγικών παρέμβασης (προληπτικές-αντιδραστικές στρατηγικές τροποποίησης και διαχείρισης της συμπεριφοράς, τεχνικές οργάνωσης και μελέτης χωρίς διασπαστές, τεχνικές οργάνωσης χώρου και διαχείρισης χρόνου) και η τελική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων.

Λέξεις κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, διδακτικές επιλογές, στρατηγικές, τάξη

1. Εισαγωγή

Επειδή κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, από τη σχολική ηλικία ως και την ενηλικίωση διάφοροι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην ομαλή κοινωνικοποίηση ή στην αποτυχία και την κοινωνική απόσυρση. Τα παιδιά που εμφανίζουν ιδιαίτερα έντονες συμπεριφορές, από τα πρώτα μαθητικά χρόνια, δέχονται διαφορετική αντιμετώπιση από το σύνολο της σχολικής τάξης και αποτελούν «θέμα», κάτι που γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από

κάθε παιδί και αποτελεί κύριο ζητούμενο η έγκαιρη λύση του προβλήματος, ώστε το παιδί να υπερκεράσει, στο μέτρο του δυνατού, τις δυσκολίες του και να αποκατασταθούν οι ισορροπίες της οικολογίας της τάξης.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Ορισμός

Σύμφωνα με τον ορισμό: Η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠΥ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται ως επίμονη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από απροσεξία, υπερβολική κινητική δραστηριότητα και προβλήματα στον έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων, που δε συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου, επηρεάζουν δε αρνητικά τη λειτουργικότητά του στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον και εργασιακό περιβάλλον (American Phychiatric Association, 2000).

Η έρευνα των Wilcut et al. (2005) υποστηρίζει ότι οι νευροψυχολογικοί παράγοντες που συνυπάρχουν επηρεάζουν διαφορετικά κάθε άτομο με ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ στο πέρασμα του χρόνου δε μειώνεται ούτε εξαφανίζεται και αυτό στην πράξη σημαίνει ότι είναι διαχειρίσιμη, όχι θεραπεύσιμη. Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ χωρίζονται σε 3 διακριτές κατηγορίες, με διαφορετικά νευροψυχολογικά προφίλ.

2.2. Υπότυποι ΔΕΠ-Υ: Απρόσεκτος Τύπος

Τα «απρόσεκτα» παιδιά έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής σε κάθε πλευρά της καθημερινότητάς τους και σε όλα τα πλαίσια που κινούνται (Sandberg, Day &Trott, 1996). Αυτό στην τάξη σημαίνει ότι: παραδίδουν τις εργασίες τους ημιτελείς ή καθόλου, δείχνουν αφηρημένα, δεν ακούν, δυσκολεύονται στην επεξεργασία και κατανόηση των ακουστικών ερεθισμάτων, αγνοούν ή δεν ακολουθούν τις οδηγίες, δείχνουν ότι τεμπελιάζουν ή ότι δεν έχουν κίνητρο, είναι απρόσεχτα, χάνουν αντικείμενα, ξεχνάνε εύκολα, κάνουν λάθη, είναι ανοργάνωτα, παθητικά, ντροπαλά και κοινωνικά απομονωμένα, η διάσπαση της προσοχής που παρουσιάζουν δημιουργεί προβλήματα αποκωδικοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών.

2.3. Υπότυποι ΔΕΠ-Υ: Υπερκινητικός-Παρορμητικός Τύπος

Τα «υπερκινητικά» παιδιά κάνουν τις πιο πολλές κινήσεις εκεί που αυτό δεν αναμένεται, συμπεριφορά που ακριβώς επειδή είναι ενοχλητική, γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στον περίγυρο (Καλαντζή-Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Τα «παρορμητικά» παιδιά έχουν την τάση για αυθόρμητες και γρήγορες ενέργειες που δεν επιδέχονται αναβολής, καθώς συνοδεύονται από χαμηλό επίπεδο ματαίωσης, γίνονται οξύθυμα και ευερέθιστα.

Τα προηγούμενα σημαίνουν ότι στην τάξη: κάνουν θόρυβο, μιλάνε πολύ, δεν περιμένουν τη σειρά τους, διακόπτουν τους άλλους, φωνάζουν τις απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις, γίνονται ακόμα και επιθετικά προκειμένου να επιβληθούν στους άλλους, ερμηνεύουν εσφαλμένα τα λεκτικά, εξωλεκτικά και μη-

λεκτικά στοιχεία των μηνυμάτων, με αποτέλεσμα να παρανοούν και να αντιδρούν επιθετικά (Atkinson, Robinson, & Shute, 1997).

2.3. Υπότυποι ΔΕΠ-Υ: Συνδυασμένος Τύπος

Είναι η σύνθεση των συμπτωμάτων των δύο προηγούμενων υποτύπων.

2.4 Διαγνωστικά κριτήρια

Τα διαγνωστικά κριτήρια αφορούν τα συμπτώματα της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, την ηλικία έναρξης, τα πλαίσια εμφάνισης, τη λειτουργική έκπτωση και τα κριτήρια διαχωρισμού από άλλες διαταραχές. Αναφέρονται στο DSM-IV TR (Παπαδάτος, 2010)

2.5 Επιδημιολογία:

Στο DSM-IV (1994), υπολογίζεται ότι αφορά ποσοστό 3-5% του μαθητικού πληθυσμού. Τα ποσοστά ποικίλουν ανάλογα με την εθνικότητα, το φύλο, την ηλικία και τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (American Psychiatric Association, 2000).

2.6. Συννοσηρότητα:

Η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με άλλες διαταραχές σε ποσοστό 44% για μία, 32% για δύο και 11% για τρεις πρόσθετες διαταραχές.

Μελέτη των Willcutt και συνεργατών, τεκμηριώνει αυξημένη συννοσηρότητα του παρορμητικού-υπερκινητικού τύπου με τη Διαταραχή Διαγωγής, με την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή σε ποσοστό 50%, με αγχώδεις διαταραχές (25-40%), με Διαταραχές Επικοινωνίας (Barkley, 2006), καθώς και τη διακοπή σχολικής φοίτησης και τη σχολική βία, την οποία ή δέχονται ή προκαλούν (Biederman, Faraone, Taylor, Sienna, Williamson & Fine, 1998). Οι Tannock (1998) και Tripp (2005) χαρακτηρίζουν τη διαταραχή «μεγάλο δημόσιο πρόβλημα», λόγω της χρονιότητας και των ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων με σοβαρές συνέπειες στην εκπαίδευση, κοινωνική ανάπτυξη και επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου (Κάκουρος, 1998· Παπαγεωργίου, 2005).

2.7. Διαφορές δύο φύλων

Ο επιπολασμός είναι από 3:1 ως 6:1 αγόρια προς κορίτσια (Batsche & Knoff, 1994). Τα κορίτσια έχουν πλασματικό χαμηλότερο δείκτη επικράτησης (Nadeau, Quinn & Littman, 1999), καθώς δεν παραπέμπονται συχνά για αξιολόγηση και δεν παίρνουν εύκολα διάγνωση ΔΕΠ-Υ, διότι έχουν χαμηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας και διαταραχών επικοινωνίας (Rief, 2003). Τα κορίτσια έχουν εσωτερικευμένα συμπτώματα τα οποία αυξάνονται με τις ορμόνες της εφηβείας, γι' αυτό έχουν περισσότερες εφηβικές εγκυμοσύνες και γεννήσεις εκτός γάμου (Barkley και συν., 2006).

2.8. Πιθανή αιτιοπαθογένεια

Οι έρευνες σήμερα επικεντρώνονται στη συσχέτιση αιτιοπαθολογικών μεταβλητών (Levy, Hay & Bennett, 2006) και καταδεικνύουν ότι παθοφυσιολογικά, πιθανόν οφείλεται σε γενετικά αίτια, σε νευροβιολογικές δυσλειτουργίες (εγκεφαλική παράλυση και βλάβες, φαινυλκετονουρία, μεταβολικές ανωμαλίες στους νευροδιαβιβαστές, κ.ά.), επομένως είναι κατά βάση κληρονομική (Weyandt, 2007).

Μη γενετικά αίτια: χαμηλό βάρος γέννησης, στρες στη διάρκεια της κύησης (Mick και συν., 2002b), παρατεταμένη κακή διατροφή, έκθεση σε μόλυβδο, χημικά πρόσθετα τροφίμων, κάπνισμα της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, εμβρυικό αλκοολικό σύνδρομο, πρόωρη εγκατάλειψη του βρέφους (Kreppner και συν., 2001), προωρότητα, προγεννητικές και περιγεννητικές βλάβες, τραυματισμοί εγκεφάλου, δυσμενείς οικογενειακοί, κοινωνικοί παράγοντες και περιβαλλοντικές επιδράσεις.

2.9. Τρόποι αντιμετώπισης

1. Φαρμακευτική αγωγή
2. Μη φαρμακευτική αγωγή (Εργοθεραπεία, Ψυχοθεραπεία, Συμβουλευτική, Εκπαιδευτική παρέμβαση κ.ά)
3. Συνδυασμός των (1) και (2)

2.10. Αναπτυξιακοί τομείς που βλάσσονται:

1. Νοητική ανάπτυξη: αποδίδεται κυρίως στη δυσκολία συγκέντρωσης που έχουν (Faraone et al., 1993)
2. Προσαρμοστικές ικανότητες: μειωμένες στο φυσικοκοινωνικό περιβάλλον (Greene et al., 1996)
3. Μαθησιακές δυσκολίες: το 56% χρειάζεται ειδικό, το 30% ίσως επαναλάβει τάξη, το 10-35% ίσως εγκαταλείψει το σχολείο (Κάκουρος, 1998)
4. Λόγος και ομιλία: 10-54% δυσκολίες στον προφορικό λόγο, 6-35% αργεί να μιλήσει (Szatmari et al., 1989b), προβλήματα στην πραγματολογική-επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, κατανόηση και έκφραση, ελλειμματικές γλωσσικές δεξιότητες, δυσκολίες ρύθμισης έντασης φωνής κ.ά.
5. Αίσθηση του χρόνου: ελλιπής ψυχολογική ενημερότητα του χρόνου, λόγω προβλημάτων στη μη λεκτική μνήμη εργασίας. (Κάκουρος-Μανιαδάκη, 2000)
6. Κινητική ανάπτυξη: το 52% παρουσιάζει ελλειμματικό κινητικό προγραμματισμό και συντονισμό (λεπτή κινητικότητα, έλεγχος κινητικών αντιδράσεων) (Barkley, Fischer, Eldelbrock & Smallish, 1990)
7. Συναισθηματικές αντιδράσεις: αυξημένη ευερεθιστικότητα (Barkley, 1990), μειωμένη ανοχή στη ματαίωση (Douglas & Parry, 1994)
8. Προβλήματα στον ύπνο: Το 53-64% έχουν προβλήματα στην ποσότητα (όχι στην ποιότητα) του ύπνου (Ball και συν., 1997)

2.11. Ικανότητα προσοχής

Είναι βασική προϋπόθεση και σημαντικός προγνωστικός δείκτης για ομαλή σχολική ένταξη και κοινωνικοποίηση (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007). Η ικανότητα προσοχής και οι επιτελικές λειτουργίες προβλέπουν με περισσότερη ακρίβεια την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, ακόμα και από τα τεστ νοημοσύνης (Blair & Razza, 2007)

2.12. Επιτελικές λειτουργίες

Πρόκειται για λειτουργίες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, με την ικανότητα αυτοελέγχου, την ικανότητα επικοινωνίας, την αντίληψη «αιτίου-αιτιατού», τους χειρισμούς των γονέων και των «σημαντικών άλλων». Διακρίνονται σε:

A. «Ψυχρές»:

- Ικανότητα σχεδιασμού
- Μνήμη εργασίας
- Γνωστική ευελιξία
- Συντηρούμενη προσοχή
- Αναστολή απάντησης και αντίδρασης

B. «Θερμές»:

- Συναισθηματικός «αυτοέλεγχος»
- Αναβολή ικανοποίησης
- Έλεγχος της παρορμητικότητας
- Αυτο-εποπτεία

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ δείχνουν ότι η εξάσκηση και βελτίωση της γνωστικής συνιστώσας των επιτελικών λειτουργιών βελτιώνει τη συμπτωματολογία τους (Nigg, 2001 · Rothbart & Posner, 2006), προχωρώντας από τις «ψυχρές» προς τις «θερμές» λειτουργίες, με αποτελέσματα ανάλογα με την κάθε περίπτωση παιδιού.

3. Μελέτη περίπτωσης (μαθήτρια της Β΄ τάξης)

3.1. Το ιστορικό της μαθήτριας

Αρχικά δίνεται το κοινωνικό ιστορικό με το οικογενειακό και το ατομικό προφίλ. Ακολουθεί το εκπαιδευτικό ιστορικό (διαγνώσεις, portfolio, φάκελος εργασιών, τυπική και άτυπη παρατήρηση, πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί από εκπαιδευτικούς, άλλες ειδικότητες και γονείς).

Επισημαίνονται τα δυνατά σημεία και οι δυσκολίες της μαθήτριας όσον αφορά: ενσωμάτωση, συμμετοχή, επιθετικότητα και εκρήξεις θυμού, ενέργειες που διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος και που παρεμποδίζουν την ομαλή κοινωνικοποίηση την ώρα του διαλείμματος.

Στο μαθησιακό προφίλ αναλύονται οι τομείς όπου η μαθήτρια ανταποκρίνεται ή υστερεί στο επίπεδο της τάξης της, π.χ. στη Γλώσσα: κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, γλωσσικός πλούτος, δυνατότητα εμπλοκής και παραμονής σε διάλογο κ.ά. Εκτός από τις ακαδημαϊκές δυνατότητες εκτιμάται η συμμετοχή στις ομαδικές εργασίες/ δραστηριότητες/ παιχνίδια, ο χρόνος εμπλοκής, η συνέπεια στις εργασίες από το σπίτι, η ικανότητα συνεργασίας, η παραμονή σε συγκεκριμένα όρια ή η άρνηση να ακολουθήσει τους κανόνες.

3.2. Παρέμβαση

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και η δασκάλα της τάξης καθοδηγούνται να χρησιμοποιούν στοιχεία από τα προσωπικά δεδομένα του portfolio, από τη δική τους παρατήρηση στην οικολογία της τάξης, στο διάλειμμα και στη σχολική ζωή γενικότερα. Συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους στο ημερολόγιο αναστοχασμού, χρησιμοποιούν φύλλα και πρωτόκολλα καταγραφής. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων μεταξύ σχολείου-σπιτιού (αναπλαισίωση), επομένως συνεργάζονται σταθερά με τους γονείς (διάλογος, συμβουλευτική, τετράδιο επικοινωνίας, συνέχιση των εργασιών και ανταμοιβών ή ποινών στο σπίτι).

Χρησιμοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση (ανάλυση έργου, ανάλυση στόχων, ανάλυση λαθών), η δυναμική, η εναλλακτική κ.ά. μορφές αξιολόγησης (Ημέλλου, Ο., Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α., στο ΕΣΠΑ, 2007-2013)

Για την επιτυχή σύνταξη εξατομικευμένου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος είναι απαραίτητη η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς με την πρόληψη και διαχείριση της συμπεριφοράς μέσω κατάλληλων χειρισμών, τη σωστή διευθέτηση χώρου και χρόνου, τη χρήση εξωτερικών ενισχυτών και την ορθή καθοδήγηση κατά την εξατομικευμένη παρέμβαση (DuPaul & Stoner, 2003). Η δημιουργία δομημένου προγράμματος αυτοελέγχου περιλαμβάνει την εξέταση παραμέτρων όπως: ποιες είναι οι κύριες συμπεριφορές της μαθήτριας που προκαλούν ανησυχία, πότε και πόσο συχνά εμφανίζονται αυτές οι συμπεριφορές (δραστηριότητες, πλαίσιο, συνθήκες και ποιες είναι οι ακαδημαϊκές δυνατότητες και/ή οι αδυναμίες της μαθήτριας στο συγκεκριμένο πλαίσιο που επηρεάζουν τη συμπεριφορά της (Γενά, Α., 2011).

3.3. Αλλαγή διδακτικών επιλογών για ΔΕΠΥ

(Martinussen, R., Tannock, R., McInnes, A., Chaban, P., 2009)

Α. ΑΛΛΑΓΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

1. Έγινε αλλαγή διδακτική προσέγγισης με τις ακόλουθες επιλογές:

- Άμεση διδασκαλία με επεξηγήσεις
- Μίμηση προτύπου

- Φωναχτή σκέψη
 - Παιχνίδι ρόλων
 - Παιχνιδιώδεις δραστηριότητες
 - Πολυαισθητηριακή προσέγγιση
 - Αλληλοδιδασκτική
 - Φωτοτυπίες με λίγες εργασίες
 - Στοχοθεσία μαζί με το παιδί
2. Μέγεθος ομάδας: το πολύ δύο άτομα
 3. Πολλές ευκαιρίες συμμετοχής
 4. Περισσότερος χρόνος απαντήσεων
 5. Σωστή διαρρύθμιση τάξης

Β. ΑΛΛΑΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΒΟΗΘΗΜΑΤΟΣ (τεχνικές μάθησης)

Ως προσφορότερη επιλέγεται η προφορική διδασκαλία κατά στάδια, δηλαδή:

- Ανακοίνωση στόχου μαθήματος από τον εκπαιδευτικό
- Εφαρμογή και επεξήγηση του παραδείγματος προς μάθηση–φωναχτή σκέψη
- Ανάλυση βημάτων εργασίας
- Ετεροκαθοδήγηση
- Λεκτική /Σιωπηλή/Εσωτερική αυτοκαθοδήγηση

Χρησιμοποιούνται σταθερά:

- Ερωτήσεις/ υποστηρικτικός διάλογος
- Άμεση, συγκεκριμένη & θετική ανατροφοδότηση
- Πολλαπλές επαναλήψεις ωσότου εμπεδωθεί η νέα γνώση
- Παρακολούθηση προόδου (κατάκτηση-σταθεροποίηση - γενίκευση)

Γ. ΑΛΛΑΓΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τροποποιείται η γλώσσα διδασκαλίας μέσα στην τάξη, ώστε να:

- δίνονται σύντομες , σαφείς οδηγίες
- δίνεται μία οδηγία τη φορά
- γίνεται περιγραφή οδηγίας και έλεγχος κατανόησης
- γίνεται ανάλυση εργασίας και δραστηριότητας σε βήματα
- δίνεται ενημέρωση για κάθε βήμα
- γράφεται λίστα με τι έχει να κάνει, κάθε φορά που δε θυμάται
- δίνονται οπτικά βοηθήματα για τις οδηγίες και τις δραστηριότητες

Επίσης, χρησιμοποιούνται μνημοτεχνικά μέσα που κρίνονται ότι βοηθούν τη μαθήτρια, όπως: γραφήματα, εικόνες, ενδεικτικές οπτικές κάρτες, αφίσες, καθώς και άλλα μέσα, όπως: εννοιολογικοί χάρτες (δηλωτική γνώση κατά το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Κολιάδης, 2002 · Βοσνιάδου, 2004) και εξωτερικοί οργανωτές (π.χ. μικρή προφορική περίληψη, αντίστοιχη της Β΄ τάξης)

Δ. ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Χρησιμοποιούνται οργανωτές για την κατανόηση κειμένων και ειδικό πρόγραμμα ώστε να κατακτηθούν οι ορθογραφικές μονάδες λέξεων, ο τονισμός και οι συμβάσεις γραπτού λόγου. Ακολουθούν οι στρατηγικές προγραμμάτων παρέμβασης γραπτού λόγου ΠΑΣΑ: Πρόγραμμα Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορρύθμισης, από τις οποίες επιλέχθηκαν οι ΔΟΓ: Διάλεξε μια ιδέα-Οργάνωσε τις σημειώσεις σου- Γράψε και πες περισσότερα και ΠΠΠ, ΤΙ, ΠΩΣ: Ποιος-Πού-Πότε-Τι και Πώς.

Στα Μαθηματικά, εφαρμόζονται στρατηγικές, όπως η χρήση οργανωτικού πλαισίου (μεταγνωστική στρατηγική) για επίλυση προβλημάτων με τη «φωναχτή σκέψη»: Τι πρέπει να κάνω; Τι σχέδιο να ακολουθήσω; Πώς πάει το σχέδιό μου; Το παιδί μαθαίνει τη διάκριση σχετικών - άσχετων πληροφοριών στην εκφώνηση, ξαναγράφει την εκφώνηση με απλά λόγια, ζωγραφίζει το πρόβλημα, επιλέγει τις λέξεις-κλειδιά, συσχετίζει τις έννοιες, αναγνωρίζει σε ποια κατηγορία προβλημάτων ανήκει, λύνει το πρόβλημα, επαληθεύει, κάνει σαφή βήματα, ένα κάθε φορά

3.4. Στρατηγικές οργάνωσης και μελέτης χωρίς διασπαστές

Η παράδοση και η ανάρτηση των εργασιών της μαθήτριας γίνεται πάντα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Κάθεται στο πρώτο θρανίο, μακριά από διασπαστές, το οποίο είναι πάντα καθαρό (αρχικά, υπάρχει μία φωτογραφία του τακτοποιημένου θρανίου). Πάνω αριστερά στο θρανίο υπάρχουν πλαστικοποιημένα ημερολόγια μαθημάτων και ωρολόγια προγράμματα κάθε ημέρας, στα οποία υπάρχουν σκίτσα με λίγα λόγια (παρομοίως, σηματοδοτείται η χρήση του κάδου απορριμμάτων της τάξης). Τα υλικά (τετράδια, φάκελοι κ.τ.λ.) έχουν διαφορετικό χρώμα για κάθε μάθημα, τοποθετούνται αριστερά το πρωί και μεταφέρονται σταδιακά στο δεξί μέρος του θρανίου ως το μεσημέρι. Ακριβώς απέναντι υπάρχει ρολόι τοίχου και οι κανόνες της τάξης που επαναλαμβάνονται τακτικά. Η ανοιχτή βιβλιοθήκη καλύπτεται με ύφασμα για να μην υπάρχουν πολλά ερεθίσματα. Στο πίσω μέρος της τάξης υπάρχει ένα θρανίο επαναφοράς (σε περίπτωση διαταρακτικής συμπεριφοράς) και η γωνιά ενισχυτή όπου βρίσκονται όλοι οι ενισχυτές που έχουν συμφωνηθεί με το παιδί από την αρχή. Στο πάτωμα, ακριβώς πίσω από την πόρτα υπάρχει ένας μικρός κύκλος μετάβασης, όπου κάθε παιδί πριν φύγει πρέπει να περιμένει και να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους θέλει να βγει από την τάξη. Παρομοίως, υπάρχει ένας μεγαλύτερος κύκλος μετάβασης στην αυλή του σχολείου όπου όλη η τάξη περιμένει τη μαθήτρια ωσότου εκείνη ακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη, μετά το διάλειμμα.

3.5. Στρατηγικές τροποποίησης και διαχείρισης της συμπεριφοράς- Κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες

Α. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Προηγείται συζήτηση για το τι σημαίνει «σωστή συμπεριφορά», με δομημένο διάλογο και παιχνίδι ρόλων. Καλλιεργείται το λεξιλόγιο των χρονικών εννοιών και συμφωνούνται τα σινιάλα έναρξης και λήξης για τις δραστηριότητες και τη σειρά διαλόγου. Δίνονται τα οπτικά συνθήματα (π.χ. STOP- φωτεινός σηματοδότης), οι οπτικοί υπενθυμητές με σκίτσα, οι πράσινες κάρτες ερώτησης και οι λίστες ρουτίνας. Οι έπαινοι που δίνονται στο παιδί είναι άμεσοι και συγκεκριμένοι (θετική προσοχή). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην μαθήτριά με το όνομά της, επιδιώκοντας τη βλεμματική επαφή. Δίνονται επαινετικά σημειώματα και «βραβεία» για το σπίτι.

Β. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Τα παρακάτω συμφωνούνται μαζί με τη μαθήτριά, ώστε να είναι κατανοητά και να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά της.

- Ανταλλάξιμες αμοιβές (π.χ. 20 μονάδες ισοδυναμούν με 10' στον υπολογιστή ή με επιλογή βιβλίου ή με ζωγραφική κ.ά.)
- Συμπεριφορικό συμβόλαιο (π.χ. να κάθομαι στο θρανίο πάνω από 10', χωρίς να σηκωθώ, 2 φορές την κάθε ώρα, με κριτήριο 50%)
- Φόρμα μέτρησης «Όταν...Τότε» (π.χ. Όταν κάνω τη Γλώσσα μου χωρίς να σηκωθώ και κάνω 3 εργασίες σωστά...Τότε κερδίζω 5 αυτοκόλλητα)
- Σταθερή επιβολή ποινών (π.χ. αφαίρεση προνομίων, στέρηση δικαιώματος)
- Τεχνική απομάκρυνσης (time-out) σε χώρο χωρίς ερεθίσματα, όπου γίνεται συζήτηση για τη συμπεριφορά που προηγήθηκε και προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος
- Συζήτηση με παιχνίδι ρόλων και δομημένο διάλογο για επίλυση διαφορών μέσα στην τάξη και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι στόχοι των μαθημάτων και της τροποποίησης της συμπεριφοράς που δεν εκπληρώθηκαν επιτυχώς καταγράφονται αναλυτικά σε κάθε τομέα και αποτελούν μελλοντικούς στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

4. Επίλογος

Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να βασίζεται στην αρχή ότι «Η διδασκαλία οργανώνεται με τις αρχές της Ψυχοπαιδαγωγικής και της Διδακτικής, είναι όμως υπόθεση «ιδιοσυγκρασιακή» (Korpi, Chaloupka, Llewellyn & Cheney, Clark, S., and Fenton-Kerr, 1998). Η εξατομίκευση θεωρείται η ορθή αφετηρία αντιμετώπισης της πρόκλησης που λέγεται ΔΕΠΥ, μέσα και έξω από την τάξη, η οποία σε συνδυασμό με τη θεωρητική και πρακτική τεχνογνωσία μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manuals of Mental Disorders (4th ed. text revision)*. Washington, DC: APA.
- Atkinson, I. M. , Robinson, J. A. & Shute, R. H. (1997). Between a rock and a hard place: An Australian perspective on education of children with ADHD. *Educational and Child Psychology* 14, 21-30.
- Ball, J.D., Tiernan, M., Janusz, J., Furr, A. (1997). Sleep patterns among children with attention-deficit hyperactivity disorder: A reexamination of parent perceptions. *Journal of Pediatric Psychology*. 22:389–398.[PubMed]
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the Still lectures to attention deficit/hyperactivity disorder: A commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10, 137-140.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook For Diagnosis And Treatment*, New York: The Guilford Press (3rd Edition).
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 29, 546-557.
- Barkley, R. A., Fisher, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult follow-up of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 192-202.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Children with attention deficit hyperactivity disorder: A research review with assessment and intervention implications for schools and families. *Special Services in the Schools*, 9, 69–94.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Taylor, A., Sienna, M., Williamson S. & Fine, C. (1998). Diagnostic Continuity Between Child and Adolescent ADHD: Findings From a Longitudinal Clinical Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 305-313
- Blair, C., & Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78 (2): 647–63.
- Douglas V. & Parry P. (1994). Effects of reward and non-reward on frustration and attention in attention deficit disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology* (104) 232-240
- Dupaul, G. J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.), Guilford , New York.
- Dupaul, G. J. & Weyandt, L. L. (2006). School-Based Intervention For Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects On Academic, Social, And Behavioural Functioning. *International Journal Of Disability, Development And Education*, 53, 161-176.
- Faraone, S.V., Biederman, J., Lehman, B.K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L.J. Kraus, I., Perrin, J., Chen, W.J., & Tsuang, M.T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings, *J Abnorm Psychol* 102, 616–623.
- Greene, R. W. Ollendick, T. H. & Prinz, R. J. (eds) (1996). Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and their teachers: Implications of a goodness-

- of-fit perspective. *Advances in clinical child psychology* 18, 205-230. Plenum Press, New York
- Koppi, A. J., ChaloupkaHA, M. J., Llewellyn, R., Cheney, G., Clark, S., & Fenton-Kerr, T. (1998). Academic Culture, Flexibility and the National Teaching and Learning Database. *ASCILITE98 Conference Proceedings*.
- Kos, J. M. (2008). *What do Primary School Teachers Know, Think, and Intend to Do About ADHD?* Presented at Teaching and Learning and Leadership: Australian Council for Educational Research.
- Kreppner, J. M., O' Connor, T.G., Rutter, M. and the English and Romanian Adoptees Study Team (2001). Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome? *Journal of Abnormal Child Psychology* 29(6), 513-528.
- Levy, F., Hay, D. & Bennett, K. (2006). Genetics Of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Current Review And Future Prospects. *International Journal Of Disability Development And Education*, 53(1), 5-20.
- McClelland, M.M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J.(2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S.V., Sayer, J., Kleinman, S., (2002). Case-control study of attention-deficit/hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 41:378-385
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. O. (1999). *Understanding girls with ADHD*. Silver Spring, MD: Advantage Books, (pp. 25-26).
- Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, 127(5), 571-598.
- Rief, (2003). *The ADHD Book of Lists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothbart, M.K., & Posner, M.I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Developmental Neuroscience (2nd ed., pp. 465-501)*. New York: Wiley.
- Sandberg, S., Day, R. & Trott, G. E. (1996). Clinical Aspects. In S. SANDBERG (ed.). *Hyperactivity disorders of childhood*, pp. 69-110. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554-560.
- Tannock, R. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advances In Cognitive Neurobiological and Genetic Research. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 39(1), 65-99.
- Tripp, G. (2005). ADHD: Beyond the child. In W. ØSTRENG (Ed.). *Convergence: Interdisciplinary Communications*, 58-61. Oslo: Grafisk Senter Groset AS.
- Weyandt, L. (2007). *An ADHD Primer Mahwa*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές

- Βοσνιάδου, Σ.(2004). *Γνωσιακή επιστήμη: η νέα επιστήμη του νου*. Εκδόσεις: Gutenberg

- Γενά, Α. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείρισή τους. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ.171-186). Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ
- DSM-IV (1994), στο Παπαδάτος, Ι. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Διάγραμμα ροής χρόνου μαθήματος, φυλλάδιο ημερήσιων καταγραφών, πρωτόκολλο οικολογικής αξιολόγησης, περιγραφική έκθεση μαθητή/τριας. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (σ. 21-30). Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ
- Κάκουρος, Ε. (1998). Η έκβαση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Εφηβεία. *Αρχαία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού (Ψ.Ψ.Ε.Π.)*. Τόμ. 5, Νο 3 (19), 89-91
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). Το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ και η επίδρασή του στη σχολική επίδραση και στη συμπεριφορά των παιδιών. *Νέα Παιδεία*, 101, 152-166.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2011). Υποστήριξη παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ.257-266). Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ
- Κολιάδης, Ε. Α. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφορικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη κα εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση.
- Martinussen, R., Tannock, R., McInnes, A., Chaban, P. (2009). *Διδασκαλία για επιτυχία. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών για ΔΕΠ-Υ*. Αθήνα: «Ελληνικά γράμματα».
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2011). Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ.267-311). Επιχειρ. πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Στο Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων (142-148)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993, 2010). Δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές*

ανάγκες (σ. 267-311). Επιχειρ. Πρόγρ. Εκπ/ση και διά βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ

Χαρούπιας, Α. Το ημερολόγιο αναστοχασμού ως εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας και ανάπτυξης εμπειρογνωμοσύνης των ειδικευόμενων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ. 312-330). Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση ΕΣΠΑ (2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ*