
**ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΕΝΑΝ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ
ΔΕΠ-Υ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ
ΒΙΩΜΕΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ**

Θεόδωρος Καραμητόπουλος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. στην
Ειδική Αγωγή
t.kar@live.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία παρουσιάζεται σειρά χειρισμών που βοήθησαν στη βελτίωση της κοινωνικής και μαθησιακής εικόνας ενός μαθητή της Γ' δημοτικού διαγνωσμένου με ΔΕΠ-Υ. Οι καλές πρακτικές προέκυψαν βαθμιαία μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Σκοπός του προγράμματος ορίστηκε ο περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή που σχετίζονται με την παρορμητικότητα και την αδυναμία διαχείρισης του θυμού του. Αν και η αποκλίνουσα συμπεριφορά περιορίστηκε σημαντικά μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, αναγνωρίζεται πως υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης. Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει πως η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ απαιτεί πρωτίστως υπομονή και επιμονή από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι συχνές ματαιώσεις στη σχολική καθημερινότητα δε θα πρέπει να αποθαρρύνουν, αλλά, αντίθετα, να ενισχύουν τις προσπάθειές τους με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, καλές πρακτικές, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς

Εισαγωγικά

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που την απαρτίζουν. Η διάσπαση της προσοχής-απροσεξία, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και, μερικές φορές, η αδυναμία διαχείρισης του θυμού ως εκδηλωμένου συναισθήματος, συνθέτουν μία κοινωνική και μαθησιακή εικόνα που προβληματίζουν όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία αφορά την παρουσίαση σειράς χειρισμών-καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών ενός μαθητή δημοτικού διαγνωσμένου με ΔΕΠ-Υ σε κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο. Οι καλές πρακτικές προέκυψαν μέσω της σύνταξης και εφαρμογής εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, της δασκάλας της τάξης, καθώς και της δασκάλας του τμήματος ένταξης. Κατά την υλοποίησή του,

σημαντική ήταν η συμβολή πολλών εκπαιδευτικών, αλλά και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Μακροπρόθεσμα, βασική στόχευση του προγράμματος αποτέλεσε ο περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών του μαθητή που σχετίζονται με την παρορμητικότητα και την αδυναμία διαχείρισης του θυμού του. Σκοπός του προγράμματος ορίστηκε η ενίσχυση της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του μαθητή, προκειμένου να βελτιωθεί η αυτογνωσία του και η κατανόηση των συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων. Επιχειρώντας έναν ολιστικό απολογισμό του προγράμματος σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, ο μακροπρόθεσμος στόχος επετεύχθη σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, καθώς η αποκλίνουσα συμπεριφορά περιορίστηκε σημαντικά μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης. Παράλληλα, ο μαθητής ενισχύθηκε ως προς τη διαχείριση του θυμού του με διαρκή υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς και της ήρεμης αντίδρασης. Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει πως οι συχνές ματαιώσεις στη σχολική καθημερινότητα δε θα πρέπει να αποθαρρύνουν, αλλά, αντίθετα, να ενισχύουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

ΔΕΠ-Υ και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη θεωρία, η ΔΕΠ-Υ απαρτίζεται από τρία πυρηνικά χαρακτηριστικά ή τύπους (Heward, 2011), τη διάσπαση της προσοχής-απροσεξία, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα. Τα παραπάνω δεν εμφανίζονται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, αλλά κάθε περίπτωση συγκεντρώνει μοναδικά χαρακτηριστικά. Παραδειγματικά, ένας μαθητής μπορεί να είναι υπερκινητικός και να εμφανίζει έντονη διάσπαση της προσοχής του, αλλά να είναι ελάχιστα ή καθόλου επιθετικός. Η διάσπαση της προσοχής αφορά την αδυναμία του μαθητή να μείνει προσηλωμένος σε ένα έργο ή συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η προσοχή διασπάται πολλές φορές μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα και η δράση του στρέφεται γύρω από δραστηριότητες (κινήσεις, ομιλία) ανεπιθύμητες ως επί των πλείστων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η διάσπαση της προσοχής μπορεί να οφείλεται σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος (θόρυβος, διακοπή μίας ρουτίνας σχετιζόμενης με το μάθημα, ενασχόληση με αντικείμενο/-α, όπως π.χ. ένα παιχνίδι που έχει έρθει στο σχολείο από το σπίτι) είτε σε ατομικούς παράγοντες (κόπωση-ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες διδακτικές ώρες της ημέρας, αδιαφορία για το αντικείμενο, επιθυμία να μιλήσει με τους συμμαθητές του). Η υπερκινητικότητα δημιουργεί επίσης προβλήματα στη γνωστική εικόνα, ενώ η παρορμητικότητα μπορεί πολλές φορές να οδηγήσει σε εναντιωτική ή επιθετική συμπεριφορά, προκαλώντας την απόρριψη από τους συνομηλίκους (Χριστιανόπουλος, 2012).

Η προσέγγιση μαθητών με ΔΕΠ-Υ από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει ένα σύνολο διαφορετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η υπομονή και η επιμονή των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, η ανοχή αρνητικών συμπεριφορών, η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τον μαθητή, η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του για την όσο το δυνατόν καταλληλότερη αντιμετώπισή του στον σχολικό χώρο, αποτελούν

μερικές μόνο από αυτές. Με άλλα λόγια, η αντιμετώπιση των αναγκών ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από των «τυπικά αναπτυσσόμενων» συνομηλίκων του, όπως αυτοί χαρακτηρίζονται σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικό-πολιτικές νόρμες και αντιλήψεις περί «φυσιολογικού παιδιού». Καθώς είναι πολύ πιθανό οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να αντιμετωπίζουν φαινόμενα απόρριψης από συνομηλίκους τους σε όλη τη σχολική τους πορεία, στην πρωτοβάθμια (Corkum, Corbin, & Pike, 2010) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (De Boer & Pijl, 2016), τεκμαίρεται πως η συστηματική εκπαιδευτική τους υποστήριξη όσο το δυνατόν νωρίτερα αποκτά αυξημένη βαρύτητα. Εκτεταμένη έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Sherman, Rasmusen, & Baydala, 2008) έχει αναδείξει το προφίλ των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ: άτομα με υπομονή, γνώστες τεχνικών παρέμβασης, ικανά να συνεργαστούν στο πλαίσιο διεπιστημονικών ομάδων, τα οποία εκφράζουν μια ειλικρινά θετική στάση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού είναι σε θέση να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο.

Η μελέτη περίπτωσης

Αφορμή για τη συγγραφή της παρούσης εργασίας αποτέλεσε η εμπειρία του γράφοντα ως εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με έναν μαθητή της Γ' δημοτικού διαγνωσμένου με ΔΕΠ-Υ το σχολικό έτος 2016-2017. Η αλληλεπίδραση μαζί του αποτέλεσε πρόκληση για την αντιμετώπιση των αναγκών του στο σχολείο, αλλά και ευκαιρία καλύτερης κατανόησης της φύσης της ΔΕΠ-Υ. Το σημαντικότερο ίσως κίνητρο αποτέλεσε ότι ο περί ου ο λόγος μαθητής εμφανίζει συμπεριφορές αυτορρύθμισης που του επιτρέπουν να συμμορφώνεται με τους κανόνες επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή ορισμένων χειρισμών που θα μπορούσαν να θεωρηθούν καλές πρακτικές στην αντιμετώπιση μαθητών με ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι εμφανίζουν πανομοιότυπη εικόνα με τον συγκεκριμένο μαθητή. Για ακόμη μία φορά πρέπει να τονιστεί πως η μοναδικότητα κάθε περίπτωσης συνεπάγεται διαφοροποιημένη αντιμετώπιση ανάλογα με τα πεδία, στα οποία εμφανίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες (διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα).

Οι συνήθεις τρόποι αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ αφορούν τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, συμπεριφορικές θεραπείες, προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων και, σε μικρότερο βαθμό, ψυχαναλυτικές θεραπείες (Salomonsson, 2017). Διάφοροι ερευνητές προτείνουν την αξιοποίηση συνδυασμού των παραπάνω μεθόδων αντιμετώπισης, τις πολυτροπικές θεραπείες (Duric, Assmus, Gundersen, Duric Golos, & Elgen, 2017), και συστηματικές θεραπείες που εμπλέκουν τόσο την οικογένεια όσο και το σχολείο σε μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση (Mautone, Lefler, & Power, 2011). Οι παρακάτω προτεινόμενες καλές πρακτικές ανήκουν στο πεδίο της συμπεριφορικής αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, συγκεκριμένα της τροποποίησης συμπεριφοράς. Στην εργασία, η συμπεριφορική

αντιμετώπιση έλαβε χώρα ως μονοθεραπεία, καθώς ήταν η μοναδική μορφή υποστήριξης που λάμβανε ο μαθητής κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος.

Διαμόρφωση καλών πρακτικών εντός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης

Το σύνολο των παρακάτω παραδειγμάτων (αντιμετώπιση καταστάσεων που σχετίζονται με τα πυρηνικά στοιχεία ή τύπους της ΔΕΠ-Υ) προέκυψε μέσω της καθημερινής βιωμένης εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με τον μαθητή που αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης. Η σχολική ζωή συντίθεται από μεγάλο αριθμό μικρών συμβάντων που λαμβάνουν χώρα καθημερινά σε κάθε σχολική μονάδα εντός ποικίλων επικοινωνιακών πλαισίων. Η συστηματική παρατήρηση συγκεκριμένων περιστάσεων επικοινωνίας που αφορούν τον μαθητή της εργασίας οδήγησε στην καταγραφή χειρισμών που αντιμετώπισαν αποτελεσματικά, τις περισσότερες φορές, σειρά ανεπιθύμητων συμπεριφορών που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ.

1. Διάσπαση προσοχής-απροσεξία

Η διάσπαση της προσοχής των μαθητών με ΔΕΠ-Υ συνδέεται πρωτίστως με δυσκολίες στη σχολική επίδοση, οι οποίες βαθμιαία μεγεθύνονται και μπορούν να οδηγήσουν σε αποτυχία και αναστολή οποιασδήποτε προσπάθειας για βελτίωση. Ο μαθητής που απασχολεί την εργασία εμφάνιζε έντονη διάσπαση κατά την ώρα του μαθήματος, ασχολούμενος με αντικείμενα ή έργα άσχετα με το μάθημα. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως αρκετές φορές διαπιστώθηκε ότι είχε ακούσει το μάθημα παρά την ενασχόλησή του με άλλα πράγματα και ήταν σε θέση να ανταποκριθεί σε πιθανή ερώτηση της δασκάλας της τάξης.

Ο περιορισμός της διάσπασης της προσοχής και της συνεπαγόμενης απροσεξίας του μαθητή περιορίστηκε μέσω της διαφοροποίησης των γνωστικών έργων που του ανέθετε η δασκάλα της τάξης και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Η διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης αφορούσε τον περιορισμό του αριθμού των ζητούμενων των ασκήσεων στα γνωστικά αντικείμενα πρωτίστως της Γλώσσας και, σε μικρότερο βαθμό, των Μαθηματικών. Τα σύντομα έργα διαπιστώθηκε πως τον βοηθούν να ολοκληρώνει επιτυχώς τις περισσότερες φορές την εργασία του στην τάξη, γεγονός που τον ικανοποιούσε φανερά.

Οι σημαντικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη διάσπαση αφορούσαν τη συγγραφή σύντομων περιγραφικών εκθέσεων, με τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένος. Σε αυτή την περίπτωση, βοηθήθηκε σημαντικά από τη συνεχή λεκτική ενίσχυση και παρότρυνση των εκπαιδευτικών κατά τη συγγραφή εκθέσεων, στις οποίες δεν υπήρχαν απαιτήσεις για ποσότητα, αλλά για μικρότερα κείμενα με συνοχή και όσο το δυνατόν πιο ορθογραφημένα. Παράλληλα, ενισχύθηκε στη συστηματική συγγραφή μικρών παραγράφων μέσω του τετραδίου ασκήσεων που είχε με ευθύνη του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, τις οποίες συνέγραφε κυρίως στο σπίτι.

Στη διατήρηση της συγκέντρωσής του στα γνωστικά έργα, σημαντικό ρόλο έπαιξε η συστηματική εφαρμογή εντός συστήματος επιβράβευσης της προσπάθειας, το οποίο προέκυψε σταδιακά μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητή-εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου, είχε τη δυνατότητα είτε να ξεφυλλίσει ένα βιβλίο είτε να παίξει για λίγο με ένα παιχνίδι που είχε φέρει από το σπίτι (αν και γενικά τα παιχνίδια πολλές φορές οδήγησαν σε έντονη διάσπαση της προσοχής-η αξιοποίησή τους ως μέσο επιβράβευσης αποτελεί πρόκληση). Τα παραπάνω, αποτέλεσαν πετυχημένο κίνητρο -έστω μηχανιστικό- για τον περί ου ο λόγος μαθητή προκειμένου να ασχολείται επιτυχώς με γραπτά έργα (ορθογραφία, ασκήσεις, σύντομες εκθέσεις) εντός τάξης.

2. Υπερκινητικότητα

Η έντονη πολλές φορές επιθυμία των μαθητών για κίνηση αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς κατά την ώρα του μαθήματος. Στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, η πρόκληση μεγεθύνεται και μετατρέπεται σε πρόβλημα, καθώς αποσπά την προσοχή των εκπαιδευτικών από τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της περί ου ο λόγος μελέτης περίπτωσης, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, σε συνεννόηση με τη δασκάλα της τάξης, έδιναν άδεια στον μαθητή να σηκώνεται και να περιφέρεται στον χώρο της τάξης για εκτόνωση της υπερκινητικότητας. Αν και η ακαθόριστη κίνηση ενός μαθητή στην τάξη για μερικά λεπτά ενδεχομένως φαντάζει άσκοπη σε έναν εξωτερικό παρατηρητή, εντούτοις βοήθησε σημαντικά τη δυνατότητα του μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος για μεγάλα χρονικά διαστήματα εντός της αίθουσας. Αξίζει να αναφερθεί πως ζητούσε ο ίδιος πάντα με ευγενικό τρόπο τη σχετική άδεια σε διαφορετικά χρονικά σημεία της ημέρας, ανάλογα με την ανάγκη του για κίνηση-εκτόνωση. Αν και ορισμένες φορές διαπιστώθηκε πως ζητούσε χειριστικά να σηκωθεί από το θρανίο, τις περισσότερες κάλυπτε την ανάγκη για κίνηση με τρόπο αυτόνομο, επιστρέφοντας ο ίδιος στη θέση του.

Παράλληλα, ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης της υπερκινητικότητας υπήρξε το τρέξιμο στον προαύλιο χώρο του σχολείου πριν την είσοδο στην τάξη και την έναρξη του μαθήματος (την πρώτη ώρα ή κατά το τέλος των διαλειμμάτων τις ημέρες που ο ίδιος ο μαθητής εξέφραζε σχετική επιθυμία, καθώς αισθανόταν πως είχε «πολλή ενέργεια»), πολλές φορές μαζί με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Είναι αξιοσημείωτο πως ο μαθητής αντιλαμβανόταν το τρέξιμο (πολλές φορές έντονο) ως τρόπο επιθυμητής εκτόνωσης της ενέργειάς του, που τον βοηθά να είναι «φρόνιμος και ήρεμος» εντός τάξης.

3. Παρορμητικότητα

Η παρορμητικότητα στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης εκδηλωνόταν κατά βάση με δύο τρόπους: 1) δεν σκεπτόταν πριν δράσει, 2) σε συγκεκριμένο ομαδικό παιχνίδι κατά τα διαλείμματα δεν ακολουθούσε τους κανόνες. Και οι δύο περιπτώσεις σχετίζονται με τη διαχείριση του θυμού του και την επίδειξη επιθετικής συμπεριφοράς, αφού η δράση χωρίς σκέψη (π.χ. το κλότσημα της μπάλας στην άλλη άκρη της αυλής) και η μη συμμόρφωση με τους κανόνες του παιχνιδιού προκαλούν την αντίδραση των υπόλοιπων μαθητών, οι οποίοι

αισθάνονται πως αδικούνται. Οι αντιδράσεις τους δεν ήταν πάντα ήπιες, αν και, όπως προαναφέρθηκε, έδειχναν συνεχώς μεγάλη υπομονή με τον εν λόγω μαθητή. Έτσι, συχνά οδηγούνταν σε έντονους διαπληκτισμούς μαζί του, με τον τελευταίο να βιώνει ανεξέλεγκτες εκρήξεις θυμού, που οδηγούσαν στην εκτράχυνση της συμπεριφοράς του, αλλά και την επιδείνωση της κοινωνικής του εικόνας.

Για τον περιορισμό της παρορμητικότητας του μαθητή εντός τάξης, αξιοποιήθηκε η διαρκής λεκτική υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και η καταγραφή των αντιδράσεών του από τον ίδιο προκειμένου να συνειδητοποιεί τη συμπεριφορά του και να την ελέγχει όσο αυτό ήταν δυνατό (πχ. καταγραφή των φωνών που πετάχτηκε χωρίς να πρέπει για να μιλήσει ή διέκοψε κάποιον άλλο). Επίσης, σημαντικά βοήθησε η προσπάθεια οριοθέτησης της συμπεριφοράς του εντός ενός κοινά αποφασισμένου πλαισίου κανόνων που είχαν συνδιαμορφωθεί στην τάξη από την ολομέλεια των μαθητών από την αρχή της σχολικής χρονιάς, το οποίο αποτέλεσε σημείο αναφοράς τις φορές που παρέβαινε κάποιον από τους συμπεφωνημένους κανόνες.

Κατά τα διαλείμματα, πέρα από τη συχνή υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, η παρορμητικότητα περιορίστηκε με τη βαθμιαία στροφή του ενδιαφέροντός του σε ομαδικά παιχνίδια, στα οποία συμμετείχε σύμφωνα με τους κοινά αποδεκτούς κανόνες και τα οποία δεν οδηγούσαν σε εκρήξεις θυμού (κρυφτό, κυνηγητό, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, αυτοσχέδιοι αγώνες τρεξίματος)¹. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως το παιχνίδι στο οποίο συμμετείχε με προβληματικό τρόπο ενίσχυε την επιθυμία του να νικά συνέχεια με οποιονδήποτε τρόπο (θεμιτό ή μη), όντας σχετικά ανταγωνιστικό, ενώ το ότι προϋποθέτει αναμονή μέχρι να έρθει η σειρά κάποιου παιδιού για να παίξει σίγουρα δε βοήθησε τον περιορισμό της παρορμητικής δράσης του. Αντίθετα, τα άλλα παιχνίδια δε συγκεντρώνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να συμμετέχει αυτόνομα και αποτελεσματικά, έχοντας μια πιο ευχάριστη σχολική καθημερινότητα. Το ενδιαφέρον του στα άλλα παιχνίδια διατηρήθηκε λόγω της ικανοποίησης της ανάγκης του για κίνηση και εκτόνωση μεταξύ των μαθημάτων, γεγονός που βοήθησε τον περιορισμό της υπερκινητικότητάς του εντός τάξης.

4. Διαχείριση θυμού-επιθετικότητας

Αν και γενικά πρόσχαρο και φιλικό παιδί, ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης εμφάνιζε συχνά αδυναμία διαχείρισης του εκδηλωμένου θυμού του κατά το ομαδικό παιχνίδι των διαλειμμάτων με αποτέλεσμα αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική του εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, αρνούσαν ότι έχασε και επιθυμούσε να παίξει συνέχεια ο ίδιος χωρίς να παραχωρεί τη σειρά στους επόμενους μαθητές. Πολλές φορές οι υπόλοιποι διαμαρτύρονταν έντονα με αποτέλεσμα ο μαθητής να θυμώνει πολύ έντονα και να τους επιτίθεται λεκτικά ή/και σωματικά συχνά δρώντας παρορμητικά με κίνδυνο να προκαλέσει σοβαρό τραυματισμό σε άλλο παιδί.

¹ Τα παιχνίδια οργανώθηκαν είτε με πρωτοβουλία των μαθητών είτε του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, ο οποίος πολλές φορές συμμετείχε σε αυτά εμπυχωτικά.

Πρωταρχική πρακτική στην προσπάθεια χειρισμού της παραπάνω κατάστασης αποτέλεσε η άμεση απομάκρυνση από το ερέθισμα που προκάλεσε τη συναισθηματική έκρηξη: εν προκειμένω το ομαδικό παιχνίδι. Η απομάκρυνση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, συχνά όχι χωρίς αντίσταση, συνέβαλε στην αποφυγή εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς, η οποία -λόγω της παρορμητικότητας- θα οδηγούσε σε έντονους διαπληκτισμούς με άλλα παιδιά. Ενδεικτικό της παρορμητικής αντίδρασης είναι πως συχνά θύμωνε με αφορμή το παιχνίδι με συμμαθητές του, με τους οποίους έχει πολύ καλές φιλικές σχέσεις εντός και εκτός σχολείου. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως τόσο οι συμμαθητές του όσο και μαθητές άλλων τάξεων έδειξαν μεγάλη υπομονή και κατανόηση της κατάστασης, ενώ πολύ συχνά βοήθησαν τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης στην υποστήριξη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ.

Μετά την απομάκρυνση από το ερέθισμα, ο μαθητής εκτονωνόταν συνήθως βίαια χτυπώντας πόρτες και επέλεγε να απομονωθεί σε άλλο σημείο της αυλής, γεγονός που τον ηρεμούσε, συνήθως, όμως, μετά από αρκετή ώρα. Στην πορεία του προγράμματος παρέμβασης -και σχεδόν τυχαία- διαπιστώθηκε πως προτιμά να εκδηλώνεται όταν του δίνεται η δυνατότητα με το να γράφει σε ένα κομμάτι χαρτί. Τον τρόπο τον επέλεξε ο ίδιος: βοηθιόταν σημαντικά στην εκτόνωση του θυμού του (και συνεπώς στην αποφόρτισή του) με το να εκφράζει γραπτά τα συναισθήματά του. Η συγγραφή γινόταν με τρόπο απροσχεδίαστο και αυθόρμητο, ώστε ο θυμός αποτυπώνονταν στο χαρτί και όχι με εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Αν και πολλές φορές έγραφε αρνητικούς χαρακτηρισμούς για μαθητές που του δημιούργησαν τον εκνευρισμό, αυτό είχε πραγματικό αποτέλεσμα, καθώς ηρεμούσε και ήταν σε θέση να συνεχίσει ομαλά τη μέρα του στο σχολείο. Η μεγαλύτερη συμβολή της συγκεκριμένης πρακτικής (η οποία προέκυψε πρωτίστως από την παρατήρηση του μαθητή και η συμβολή του εκπαιδευτικού επικεντρώθηκε στο να την οργανώσει συστηματικά) ήταν η βελτίωση της κοινωνικής του εικόνας, καθώς μέχρι τότε οι εκρήξεις θυμού του συνέβαιναν στο διάλειμμα, πρακτικά μπροστά σε όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας.

Τέλος, μετά την εκτόνωση του θυμού και τη συναισθηματική αποφόρτιση, ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να καταγράφει στο τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων, τα συναισθήματα που βίωσε κατά τη διάρκεια της μέρας. Η συστηματική και καθημερινή καταγραφή ενίσχυσε ουσιαστικά την όλη προσπάθεια, καθώς βοήθησε τη βελτίωση της αναγνώρισης της φύσης των συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων. Ο καθημερινός αναστοχασμός και η εκπαίδευση στα συναισθήματα οδήγησαν ορισμένες φορές στην αναγνώριση λαθών από πλευράς του, κάτι που δεν κάνει σχεδόν ποτέ. Παράλληλα, η συζήτηση για τα γεγονότα της ημέρας φαίνεται πως ενίσχυσε ως έναν βαθμό την αυτογνωσία του.

Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αξιοποιήθηκαν επιμέρους τεχνικές σε πλήθος περιστάσεων. Αυτές είναι η διαρκής λεκτική αλληλεπίδραση για παρότρυνση να ασχοληθεί με ένα έργο, ενθάρρυνση και υπενθύμιση να συνεχίζει τις προσπάθειές του,

υπενθύμιση επιθυμητών συμπεριφορών εντός του σχολικού πλαισίου, οριοθέτηση της συμπεριφοράς μέσω κανόνων της τάξης, ανοχή-παράβλεψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, καθώς και αξιοποίηση ενός συστήματος επιβράβευσης της προσπάθειας. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται όλες οι καλές πρακτικές που προέκυψαν μέσω της αλληλεπίδρασης με τον μαθητή μαζί με τις τεχνικές αντιμετώπισης που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης των επιμέρους τύπων της ΔΕΠ-Υ.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτική παρουσίαση χειρισμών-καλών πρακτικών μελέτης περίπτωσης

Χαρακτηριστικά/τύποι ΔΕΠ-Υ	Χειρισμοί-καλές πρακτικές
Διάσπαση προσοχής	<ul style="list-style-type: none"> • Σύντομα έργα-διαφοροποίηση ύλης • Λεκτική ενίσχυση-παρότρυνση
Υπερκινητικότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Κίνηση εντός τάξης με άδεια • Τρέξιμο στην αυλή πριν το μάθημα
Παρορμητικότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Λεκτική υπενθύμιση επιθυμητής συμπεριφοράς • Συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια που τα καταφέρνει σύμφωνα με κανόνες
Διαχείριση θυμού-επιθετικότητας (όχι τύπος ΔΕΠ-Υ, αλλά άμεσα σχετιζόμενος με την παρορμητικότητα για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης)	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση απομάκρυνση από το ερέθισμα που προκαλεί συναισθηματική έκρηξη • Εκτόνωση του θυμού με τρόπο που επιλέγει ο ίδιος: αυθόρμητη καταγραφή των συναισθημάτων του γραπτώς • Καθημερινή καταγραφή συναισθημάτων της ημέρας
<p>Σε όλα τα παραπάνω: 1. Συνεχής λεκτική ενίσχυση-υπενθύμιση για α) ολοκλήρωση γνωστικών έργων, β) επιθυμητών συμπεριφορών, 2. Οριοθέτηση συμπεριφοράς, 3. Ανοχή αρνητικών συμπεριφορών, 4. Σύστημα επιβράβευσης προσπάθειας</p>	

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Επιμέρους σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχτεί πως ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης έχει πολλά να προσφέρει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι διδάξαντες είναι οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συστηματική παρατήρησή τους και ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης βελτιώνουν τη δράση των εκπαιδευτικών σε οργανωτικό και πρακτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, αποκτούν οργανωτικές δεξιότητες και βελτιώνονται στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου. Η περίπτωση της ΔΕΠ-Υ δεν αποτελεί εξαίρεση. Οι προαναφερόμενοι χειρισμοί που προτείνονται ως καλές πρακτικές προέκυψαν μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης και παρατήρησης του μαθητή-αποδέκτη των υπηρεσιών της παράλληλης στήριξης.

Η εργασία ανέδειξε πως κυρίαρχος τύπος της ΔΕΠ-Υ στον μαθητή είναι ο συνδυασμένος, καθώς συνυπάρχουν πολλά συμπτώματα όπως απροσεξία, υπερκινητικότητα και

παρορμητική συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν έχουν όλα τον ίδιο αντίκτυπο στην αποδοχή του μαθητή από τους άλλους στο σχολικό πλαίσιο. Η ανάλυση περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας επιχείρησε να αναδείξει πως η απροσεξία και η παρορμητικότητα (και η άμεσα συνδεδεμένη αδυναμία διαχείρισης θυμού) είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη λειτουργία του στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, η υπερκινητικότητα δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των απόψεων των άλλων για τον εν λόγω μαθητή. Σε αυτό το σημείο η εργασία συμφωνεί εν μέρει με παλαιότερη έρευνα, η οποία έχει αναδείξει πως η απροσεξία και η παρορμητικότητα, σε αντίθεση με την υπερκινητικότητα, αξιολογούνται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ελληνική κοινωνία ευρύτερα (Κακουρος, Maniadaki, & Papealiou, 2004). Αυτό συμβαίνει πιθανότατα, επειδή η απροσεξία επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη μαθησιακή εικόνα, άρα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ η παρορμητική συμπεριφορά δημιουργεί συγκρούσεις με τους συνομηλίκους, επιδρώντας αρνητικά στην κοινωνική εικόνα του μαθητή.

Παράλληλα, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει την αυξημένη σημασία της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας. Αν και το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, τη δασκάλα της τάξης και τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, ουσιαστικός ήταν ο ρόλος του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πληροφορίες από την προηγούμενη δασκάλα του μαθητή, από άλλους εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια, καθώς και συμβουλές, αλλά και βοήθεια στην πράξη πολλές φορές σε στιγμές έντονων ξεσπασμάτων θυμού, αποτελούν μερικά μόνο τεκμήρια για το πόσο οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ενίσχυσαν την όλη προσπάθεια υποστήριξης του μαθητή.

Δεδομένων των εκτεταμένων περιθωρίων ενίσχυσης της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας με ανάλογες προτάσεις-καλές πρακτικές για τη ΔΕΠ-Υ, μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες δύνανται να εστιάσουν στον εμπλουτισμό των καλών πρακτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση, σημαντική μπορεί να είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, οι οποίοι σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Corkum, P., Corbin, N., & Pike, M. (2010). Evaluation of a School-Based Social Skills Program for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 139-151. DOI: 10.1080/07317101003776472.

De Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332. DOI: 10.1080/00220671.2014.958812.

- Duric, N. S., Assmus, J., Gundersen, D., Duric Golos, A., & Elgen, I. B. (2017). Multimodal treatment in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: a 6-month follow-up. *Nordic Journal of Psychiatry*, 71(5), 386-394. DOI: 10.1080/08039488.2017.1305446.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος.
- Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, C. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(1), 41-53, DOI: 10.1177/1363275204041962.
- Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD: Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51, DOI: 10.1080/00405841.2010.534937.
- Salomonsson, B. (2017). Interpreting the inner world of ADHD children: psychoanalytic perspectives. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1), 1298269. DOI: 10.1080/17482631.2017.1298269.
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature. *Educational Research*, 50(4), 347-360. DOI: 10.1080/00131880802499803.
- Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.