

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης κατά την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, από τη σκοπιά του Σχολικού Συμβούλου

ΑΛΕΞΙΟΣ ΜΑΣΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ
ΑΝΑΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1780](https://doi.org/10.12681/edusc.1780)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΜΑΣΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ Α., ΑΝΑΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Α., & ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Π. (2019). Ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης κατά την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, από τη σκοπιά του Σχολικού Συμβούλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 707-718.
<https://doi.org/10.12681/edusc.1780>

Ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης κατά την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, από τη σκοπιά του Σχολικού Συμβούλου

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
alexmastr@yahoo.gr

Αναστόπουλος Αναστάσιος
Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου
aanasto@sch.gr

Κωστοπούλου Παναγιώτα
Επιστήμων Πληροφορίας
yiotacostopulu@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παροχή, από τον Σχολικό Σύμβουλο προς τους εκπαιδευτικούς, επεξηγήσεων, τρόπων παρέμβασης, μεθόδων και στρατηγικών κατά τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ώστε αυτή να καταστεί περισσότερο εύκολη και αποτελεσματική. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όλες τις πιθανές επιλογές διαχείρισης και τους σύγχρονους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, ειδικά, βέβαια, όσες μπορούν να εφαρμοστούν στον σχολικό χώρο. Σε αυτήν την κατεύθυνση, και υπό τον μανδύα μιας παιδαγωγικά ολιστικής συλλογιστικής, εκτίθενται, επισταμένα και αναλυτικά, δύο από συνολικά οχτώ υποσύνολα δομημένων, ομαδοποιημένων συμβουλευτικών κατευθύνσεων του Σχολικού Συμβούλου προς τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τον έλεγχο και τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, η εργασία εστιάζεται στην παροχή γενικών, ενδεικτικών προτάσεων του Σχολικού Συμβούλου προς τους εκπαιδευτικούς, που αφορούν στην ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης, μολονότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνιστούν μια ετερογενή ομάδα και εξ αυτού του λόγου είναι αδύνατη και αναποτελεσματική μια γενικευμένη, συλλήβδην προσέγγιση, καθώς οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες κάθε παιδιού είναι συγκεκριμένες και μοναδικές. Γενικά, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά. Ως ένα παράδειγμα, οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις στο σχολείο περιλαμβάνουν κανόνες, καθημερινά χρονοδιαγράμματα, χρονικά όρια, συμβάσεις και διαπραγματεύσεις με τους μαθητές. Η βασική στρατηγική συνίσταται στη δημιουργία δομών και οργάνωσης, καθώς και στη διατύπωση κατάλληλων εντολών, προκειμένου να κερδηθεί η προσοχή του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, Σχολικός Σύμβουλος, κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά

Abstract

The present assignment focuses on the provision of explanations, ways of intervention, methods and strategies while teaching students with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) from the School Advisor to the teachers, so as to make teaching easier and more effective. A teacher should be aware of all the possible options of management and the modern methods to handle and deal with ADHD students, especially those that can be applied within the school environment. In this direction and covering a pedagogically holistic reasoning two out of a total of eight subsets of structured and grouped advisory directions from the School Advisor to the

teachers, regarding, controlling and dealing with ADHD are being displayed thoroughly and analytically. Specifically, the assignment focuses on providing general indicative suggestions from the School Advisor to the teachers, regarding the enhancement and support of organized behavior and socialization even if students with ADHD constitute a heterogeneous group and for this reason a generalized, collective approach is impossible and ineffective, because the particularities and the needs of each child are specific and unique. Generally, children with ADHD need a highly structured environment in order to respond positively. For example, behavioral interventions in the school include rules, daily timetables, time limits, agreements and negotiations with the students. The basic strategy consists in creating structures and organization and in formulating appropriate commands in order to draw the child's attention.

Keywords: ADHD, School Advisor, socialization, organized behaviour

Εισαγωγή

Σήμερα στην Ευρώπη αλλά και διεθνώς, η εκπαίδευση όλων των μαθητών σε ένα κοινό σχολείο αποτελεί κεντρικό προσανατολισμό και κυρίαρχη τάση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

Στην Ελλάδα, μετά και την ψήφιση του νόμου 3699-(ΦΕΚ Α' 199/02.10.2008), στον οποίο υιοθετείται η βασική προτεραιότητα της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Ενωμένης Ευρώπης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε τάξεις γενικών σχολείων, με μια συνεχώς αυξανόμενη συχνότητα (Σούλης, 2006).

Ωστόσο, για να υλοποιηθεί επιτυχώς αυτή η εκπαιδευτική προτεραιότητα, απαιτεί εκπαιδευτικούς ακαδημαϊκά και επιστημονικά αναβαθμισμένους. Αδιαμφισβήτητο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη, λόγω της κρισιμότητάς της, είναι απαραίτητο να υποστηρίζεται από υψηλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα συμμετέχουν σε συστηματικά, συχνά και οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, στερείται μιας τέτοιας προοδευτικής προοπτικής, αφού η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ατελής στήριξή τους από την επίσημη πολιτεία αποτελεί μια βεβαιωμένη παρελκυστική και παθογενή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαστρογιάννης, 2015; Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος 2011). Για αυτή τη μειονεξία των εκπαιδευτικών, αντισταθμιστικές καταφυγές για τους ίδιους, ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις αυξημένες απαιτήσεις του λειτουργήματός τους, αποτελούν οι συζητήσεις με συναδέλφους, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, καθώς και οι συζητήσεις με τον Σχολικό Σύμβουλο (Μαστρογιάννης, 2013).

Η παρούσα εργασία, με σκοπό να γεφυρώσει το δεδομένο επιμορφωτικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν στην τάξη τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), επιχειρεί μια σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση, προτείνοντας λύσεις από τη σκοπιά του καθ' ύλην αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Τα δεδομένα, που αντλήθηκαν από ελληνικά και προπαντός διεθνή περιοδικά και βιβλία, οριοθετούνται, συνοψίζονται, συγκρίνονται, ταξινομούνται και τελικά παρουσιάζονται (Randolph, 2009) συντεθειμένα, ομαδοποιημένα και επικαιροποιημένα.

Ειδικότερα, αναφέρονται λεπτομερώς δύο από τις οκτώ συνολικά συνιστώσες των κατευθύνσεων και προτάσεων του Σχολικού Συμβούλου για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στο σχολείο. Οι προτάσεις εξειδικεύονται όσον αφορά στην ενίσχυση και την υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης με

απώτερο σκοπό την, κατά το δυνατό, αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της ανίατης αυτής διαταραχής.

Η ΔΕΠ-Υ στο Δημοτικό Σχολείο

Αναντίρρητα, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην ελληνική εκπαίδευση καθίσταται καθοριστικός και αναγκαίος, καθώς έχει τη δυνατότητα, μέσω εισηγήσεων, προτάσεων και παρεμβάσεων, να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση και βελτίωση της σχολικής πρακτικής. Πράγματι, ο επιμορφωτικός και συμβουλευτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων μπορεί σε σημαντικό βαθμό να καλύψει τις ανάγκες των μάχιμων εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην επιστημονική και ακαδημαϊκή τους ενδυνάμωση και αναβάθμιση.

Με δεδομένο αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο και με προμετωπίδα και στόχο μια ευκατάρτη εκπαιδευτική κατάληξη, η συμβουλευτική εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Σχολικό Σύμβουλο, για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνει μια σειρά σχετικών υποσυνόλων-αξόνων ενεργειών.

Σίγουρα, δε χρήζουν παραπέρα εξήγησης και αιτιολόγησης οι πολλές δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο. Αδιάψευστοι μάρτυρες η δυσκολία στην απομνημόνευση, το ξεβόλεμα, η δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα, η δυσκολία ανεύρεσης και διατήρησης των φίλων, η χαμηλή επίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και πολλές άλλες δυσλειτουργίες (Kewley, 2011).

Προκαθορισμένες, έτοιμες και αποτελεσματικές συνταγές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ δεν υφίστανται ούτε για το σχολείο ούτε για το σπίτι. Στον χώρο του σχολείου, ωστόσο, είναι εξακριβωμένο ότι οι προσπάθειες αποφέρουν γλυκύτερους καρπούς, αν συμπλέκονται με τη γνώση, την αντοχή και την υπομονή του σχολείου και του εκπαιδευτικού (Hallowell & Ratey, 2010). Φυσικά, η πραγματικότητα της αδυναμίας θεραπείας της ΔΕΠ-Υ δε θα πρέπει να αγνοείται. Τα παιδιά που έχουν ΔΕΠ-Υ θα έχουν τα συμπτώματα τουλάχιστον καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Δεν πρόκειται κανένα χάπι να τη θεραπεύσει ολοσχερώς, αλλά και καμία ψυχολογική τεχνική ή εργαλείο ή συμβουλή που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπισή της δεν προσφέρει ολοκληρωτική θεραπεία (Ashley, 2012).

Ο στόχος των σχολικών παρεμβάσεων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι η βελτίωση των συμπτωμάτων όσον αφορά στη μάθηση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις οργανωτικές και κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαξία, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (CPG Secretariat, 2008).

Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, όπως συμβαίνει και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2015), η δόμηση ενός συστηματικού πλαισίου συμβουλών, η συνεχής υποστήριξη αλλά και η υιοθέτηση και εφαρμογή συμπεριφοριστικών προγραμμάτων αποτελούν, μάλλον, παιδαγωγικούς μονόδρομους.

Ας επισημανθεί ότι και η πεποίθηση πως η ΔΕΠ-Υ προκαλείται, τάχα, από κακούς γονείς ή κακούς δασκάλους θεωρείται επιστημονικά αιώλη, άκυρη και εξοβελιστέα. Είναι διαπιστωμένο ερευνητικά ότι ούτε η κακή ανατροφή των παιδιών ούτε και καμία πλημμελής συμπεριφορά των γονέων μπορεί να προκαλέσει ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, ένα στερημένο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να επιδεινώσει την κατάσταση (Ashley, 2005).

Οι έρευνες δείχνουν (Sciberras et al., 2013; Janssen-Cilag Limited, 2013; Hallowell & Ratey, 2011; 2010) ότι δομημένα προγράμματα συμβουλών και η υποστήριξη σε γονείς και δασκάλους είναι ικανές και αναγκαίες συνθήκες, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση στη συμπεριφορά του μαθητή και τη συγκέντρωσή του.

Προκαταβολικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι η ΔΕΠ-Υ είναι ισόβια και όχι μια διαταραχή της παιδικής μόνο ηλικίας (Brown, 2013). Ακόμη, απαραίτητη καθίσταται και η συνεχής συμπλήρωση ενός αρχείου συμβάντων που θα αφορά στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην οριοθέτηση της διαταραχής, στην αξιολόγηση και την υποστήριξή της, καθώς και στην επικοινωνία με τους ειδικούς και τους γονείς (Kewley, 2011).

Σε ένα Σύγχρονο Σχολείο Αγωγής αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από διδακτικός επιβάλλεται να είναι και ρόλος παιδαγωγού - ψυχολόγου, ώστε να ενισχύεται η ψυχική υγεία των μαθητών (Κατσένη & Μαστρογιάννης, 2010). Μέλημα του Σχολικού Συμβούλου πρέπει να αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της διαταραχής. Υπό το κράτος αυτής της παιδαγωγικά ολιστικής συλλογιστικής, τα οχτώ υποσύνολα των δομημένων, ομαδοποιημένων συμβουλευτικών κατευθύνσεων του Σχολικού Συμβούλου, για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, μπορούν να εστιαστούν αδρομερώς σε:

- Επεξηγήσεις, αποδοχή και άρση παρανοήσεων, όσον αφορά στη ΔΕΠ-Υ
- Χωροταξικές παρεμβάσεις κατά την οργάνωση της σχολικής τάξης
- Στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων
- Εξατομικευμένη διδασκαλία και στις κατ' οίκον εργασίες
- Ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς
- Ενίσχυση και υποστήριξη της κοινωνικοποίησης
- Επικοινωνία με τους γονείς, και τέλος
- Αναζήτηση βοήθειας από τους ειδικούς.

Στη συνέχεια, για δύο από τους παραπάνω κύριους προσδιοριστικούς κατευθυντικούς άξονες (ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης), θα ακολουθήσει μια αναλυτική παρουσίαση των συμβουλευτικών παρεμβάσεων και οδηγιών, τις οποίες μπορεί, άμεσα, να προτείνει σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ο Σχολικός Σύμβουλος. Μάλιστα, μια έγκαιρη και εμπειρισταωμένη παρέμβαση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κομβική και επιβεβλημένη, επειδή η μετάβαση παιδιών με ΔΕΠ-Υ, από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, μπορεί να είναι πολύ προβληματική. Ακόμη και ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών, που θα ασχοληθούν με το παιδί στο Γυμνάσιο, είναι σαφώς επιβαρυντικός παράγοντας στην εξέλιξή του (Kewley, 2011).

Ενίσχυση και υποστήριξη της οργανωμένης συμπεριφοράς

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως συμβαίνει και στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, χρειάζονται εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2015). Οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις στο σχολείο περιλαμβάνουν κανόνες, καθημερινά χρονοδιαγράμματα, χρονικά όρια, συμβάσεις και διαπραγματεύσεις με τους μαθητές. Η βασική στρατηγική συνίσταται στη δημιουργία δομών και οργάνωσης, καθώς και στη διατύπωση κατάλληλων εντολών, προκειμένου να κερδηθεί η προσοχή του παιδιού. Η εντολή θα πρέπει να δίνεται ως μια εντολή, παρά ως μια ερώτηση και θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη και σύντομη, και οι συνέπειες της να αναφέρονται (Kewley, 2011). Ας σημειωθεί πως η κακή συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι επακόλουθο και της εύκολης απογοήτευσης, του άγχους, της πίεσης και της κούρασής τους, που μπορεί να αναστείλουν τον αυτοέλεγχό τους (Κόρπα, 2013).

Πολλές παρεμβάσεις αφορούν και σε διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Συνθετικά, και κάποιες άλλες στρατηγικές συμπεριφοράς, που ένας Σχολικός Σύμβουλος θα καταστήσει γνωστές στους

εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στον σχολικό χώρο μπορεί να είναι και οι παρακάτω: (Janssen-Cilag Limited, 2013; Amen, 2013; Barkley, 2013; Κόρπα, 2013; Kewley, 2011; ΔΕΠ-ΔΕΠΥ Κύπρου, 2010; Hallowell & Ratey, 2011; 2010):

- Η δημιουργία ενός καθημερινού, ξεκάθਾਰου προγράμματος που περιλαμβάνει το ημερήσιο χρονοδιάγραμμα και τα διαλείμματα μπορεί να βελτιώσει την προσήλωση στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ.
- Η καθοδήγηση και η βοήθεια να είναι σταθερή, διακριτική, οπτικοποιημένη και επαναλαμβανόμενη.
- Οι δραστηριότητες, αν και απλές, πρέπει να διέπονται από ποικιλία.
- Οι ερωτήσεις να είναι συχνές, για να αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με ΔΕΠ-Υ.
- Να στηλιτεύεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και όχι ο «παραβάτης» μαθητής.
- Να υπενθυμίζονται συχνά, και χωρίς διαπραγματεύσεις, οι κανόνες και το συμβόλαιο της τάξης.
- Να αποδίδονται αμέσως και εποικοδομητικά οι «κυρώσεις».
- Να βοηθά ο εκπαιδευτικός μέσω των οπτικών σημάτων (π.χ. άπλωμα χεριού), εγγύτητας (π.χ. κίνηση προς το μέρος του παιδιού) και των σινιάλων στη συγκέντρωση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ ή και στην επαναφορά του.
- Να αγνοούνται οι μικρές παρεκκλίσεις. Επιλεκτικά να αγνοούνται και κάποιες άλλες ανεπιθύμητες συμπεριφορές.
- Να αναφέρονται οι επιβραβεύσεις, που πρέπει να είναι ποικίλες, σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι αόριστα. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ανταποκρίνονται στην επιβράβευση και χρειάζονται κίνητρα.
- Όταν το παιδί συμπεριφέρεται επιτυχώς να μην προστίθενται περισσότερες απαιτήσεις αμέσως. Πρέπει να περάσουν μερικές εβδομάδες, προτού αυξηθούν οι προσδοκίες.
- Ο συχνός έπαινος του μαθητή με ΔΕΠ-Υ είναι καταλυτικός, ειδικά όταν προσπαθεί, αλλά και περισσότερο όταν ακολουθούνται οι τιθέμενοι κανόνες και βελτιώνονται, έστω και στο παραμικρό, οι επιδόσεις και οι δεξιότητές του. Η επιβράβευση έχει ποιοτικό και όχι ποσοτικό προσανατολισμό.
- Ο εκπαιδευτικός να είναι συνεπής και ειλικρινής όταν επιβραβεύει ή τιμωρεί.
- Ο εκπαιδευτικός να δίνει θετική προσοχή στο παιδί.
- Να αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις με τον μαθητή.
- Οι καθημερινές κάρτες να είναι ένα συχνό παράδειγμα ενίσχυσης της συμπεριφοράς, όπως είναι ένα σύστημα ανταμοιβής με κουπόνια ή ανταλλάξιμων αμοιβών. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα σύστημα με πόντους ή ένα σύστημα άμεσης επιβράβευσης.
- Να επιλύονται συγκρούσεις στην τάξη, μέσω του παιχνιδιού ρόλων και του δομημένου διαλόγου.
- Ο εκπαιδευτικός να εξαιρεί τη σημασία της οργάνωσης, διαθέτοντας στους μαθητές επαρκή χρόνο καθημερινά, για τις προσωπικές διευθετήσεις.
- Ο εκπαιδευτικός να βρίσκει τρόπους, ώστε οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να διοχετεύουν τη νευρική τους ενέργεια.

- Η ενθάρρυνση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης.
- Η ενεργοποίηση, κατά τη διδασκαλία, τεχνικών, στρατηγικών και μεθόδων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, όπως η μίμηση προτύπων, το παιχνίδι ρόλων και οι δραματοποιήσεις.
- Η εξήγηση από τον εκπαιδευτικό, εκ των προτέρων, τι πρόκειται να συμβεί, ειδικά αν αυτό είναι διαφορετικό από αυτό που περιμένει ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προβλέψιμος, δεδομένου ότι ο μαθητής αυτός ανθίσταται στις αλλαγές και οι αντιδράσεις του είναι απρόβλεπτες.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει ερωτήσεις που ενισχύουν την αυτοπαρατήρηση.
- Οι ολιγόλεπτες συζητήσεις στο τέλος της ημέρας, μεταξύ δασκάλου και μαθητή, να είναι άμεσα αξιοποιήσιμες.
- Να δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να πετύχουν, αμέσως μετά από μια αποτυχία τους.
- Για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ πρέπει να ελαχιστοποιείται ο χρόνος της απραξίας. Πρέπει να είναι συνεχώς επιφορτισμένοι με την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας.
- Ο εκπαιδευτικός να παραμένει κοντά στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, διατηρώντας βλεμματική επαφή, ειδικά κατά την ώρα της παράδοσης του νέου μαθήματος. Επίσης, σημαντική είναι και η συχνή επικοινωνία με τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.
- Στον μαθητή να μπορεί να δοθεί ο ρόλος του «βοηθού» του δασκάλου.
- Η Γυμναστική, και μάλιστα η έντονη, είναι μία τις καλύτερες θεραπείες αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, καθώς έτσι εκτονώνεται και αποσυμπιέζεται η υπερβολική ενέργεια και επιτυγχάνεται ευκολότερα η προσοχή.
- Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι πολλαπλώς ωφέλιμες στην Ειδική Αγωγή και ιδιαίτερα σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού και παρακίνησης αλλά και ευκαιρίες σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ελέγχουν τους εξατομικευμένους βηματισμούς τους, σε ένα περισσότερο ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012; 2009; Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009).

Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι επιζητούμενο ένα σύστημα αυτοδιαχείρισης, μέσω του οποίου τα ίδια θα παρακολουθούν και θα αξιολογούν τη συμπεριφορά τους χωρίς τη μεσολάβηση του δασκάλου. Επιπλέον, και οι συμμαθητές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, μέσω προγραμμάτων διαχείρισης συμμαθητών μπορούν να ενισχύσουν τη θετική συμπεριφορά.

Τέλος, όσοι στόχοι τροποποίησης της συμπεριφοράς δεν επιτεύχθησαν επισημαίνονται και καταχωρίζονται αναλυτικά σε ειδικό τετράδιο για μελλοντική εκπλήρωση.

Ενίσχυση και υποστήριξη της κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985, που δίδει την ελληνική εκπαίδευση, «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη

δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Πράγματι, η κυριότερη από τις 4 κύριες λειτουργίες του σχολείου (κοινωνικοποιητική, γνωστική, αξιολογική-επιλεκτική και κουστωδιακή) είναι αναντίρρητα η πρώτη. Στις σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι στόχοι που πρέπει να τίθενται είναι πρωτίστως κοινωνικοποιητικοί. Σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι η οικοδόμηση υγιών και ολόπλευρων προσωπικοτήτων, η διάπλαση ακέραιων και ολοκληρωμένων χαρακτήρων. Το σημερινό σχολείο είναι σχολείο αγωγής και δευτερευόντως γνώσης.

Για να επιτευχθεί η προσδοκώμενη (αλλά δύσκολη, ασφαλώς) κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ απαιτείται η ενίσχυση της σχέσης δασκάλου – συμμαθητών και μαθητών με τη διαταραχή, μέσω αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και εκτίμησης. Η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων, η μείωση των καθημερινών συγκρούσεων και των παρενοχλήσεων προβάλλουν ως προαπαιτούμενες θεραπευτικές αρχές. Εξάλλου, και η ποικιλία των προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ απαιτεί προσεγμένη προετοιμασία για την κοινωνικοποίησή τους (Barkley, 2013).

Πάντως, η κοινωνική ένταξη παιδιών με ΔΕΠ-Υ και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αναμφισβήτητα, δημιουργούν κίνητρα για προσοχή και προσήλωση. Οι εκπαιδευτικοί, για να δημιουργήσουν ισχυρά κανάλια κοινωνικοποίησης και σωστής συμπεριφοράς παρωθούν, όπως προελέχθη (ΔΕΠ-ΔΕΠΥ Κύπρου), τους μαθητές αυτούς και εξωλεκτικά (με σήματα, σινιάλα, πλησίασμα προς το μέρος τους), ενώ δεν παραλείπουν να ενισχύουν τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους (Κόρπα, 2013). Ο Σχολικός Σύμβουλος στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του θα τονίσει την ανάγκη για την ανάπτυξη δομημένων μαθημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία, αναμφίβολα, μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην οικοδόμηση θετικής αύρας και κουλτούρας στον χώρο της τάξης. Η συζήτηση, επίσης, τρόπων άμβλυνσης των εντάσεων και των προστριβών είναι εποικοδομητική, ειδικά μόλις προκύπτει η σύγκρουση. Ακόμη, συμβόλαια και σχέδια διαχείρισης της συμπεριφοράς, σε προσωπική πάντοτε βάση, είναι σημαντικές τεχνικές συμπεριφορικών διορθώσεων και βελτιώσεων, τα οποία συμβάλλουν κρίσιμα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τέλος ο εκπαιδευτικός επ' ουδενί δε μειώνει τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ μπροστά στους συμμαθητές του, παρά του φέρεται με σεβασμό. Έτσι η κίνηση αυτή του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην περίπτωση που κάποιοι συμμαθητές του θελήσουν να χλευάσουν τη μειονεκτική του θέση. Ακόμη ο εκπαιδευτικός είναι έκθετος παιδαγωγικά, αν υπενθυμίζει μπροστά στους άλλους, σε συγκεκριμένη στιγμή, την ανάγκη λήψης του φαρμάκου (Κόρπα, 2013).

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην Ελληνική Εκπαίδευση είναι επιτελικός, μοναδικός και θεμελιώδης, κατά την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η παρούσα εργασία αποπειράθηκε να αναδείξει αυτή τη ζωτικότητα και νευραλγικότητα του συμβουλευτικού φορτίου που κομίζει και διαχέει το ανώτερο αυτό εκπαιδευτικό στέλεχος, όσον αφορά σε δυο συνιστώσες ενεργειών, που αφορούν στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ.

Γενικά, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη ΔΕΠ-Υ δεν είναι απλές ούτε εύκολες. Κάθε διδακτική προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει πολύ μικρά, κρίσιμα βήματα, χρησιμοποιώντας, κατά βάση, οπτική υποστήριξη σε αυστηρά εξατομικευμένα πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί να είναι πάντα πρόθυμοι για συμμετοχή σε γλυκές, και μαθησιακά ευχάριστες καταστάσεις. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ πιο

ταλαντούχα δημιουργικά, ευέλικτα, ανοιχτόκαρδα, επιβοηθητικά και χαρισματικά απ' όσο φαίνονται. Έχουν κέφι, αυθορμητισμό και παιχνιδιάρικη διάθεση και μάλλον προσδίδουν θετική ατμόσφαιρα στον χώρο που κινούνται. Σε αυτήν την κακοφωνία υπάρχει μία μελωδία, μια συμφωνία, που περιμένει να συνθεθεί (Hallowell & Ratey, 2011).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνιστούν μια ετερογενή ομάδα (Home, 1998) και εξ αυτού του λόγου είναι αδύνατη και αναποτελεσματική μια γενικευμένη, συλλήβδην προσέγγιση, καθώς οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες κάθε παιδιού είναι συγκεκριμένες και μοναδικές. Οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις κάποιων γενικών παρεμβάσεων αλλά και οι εξατομικεύσεις είναι παιδαγωγικά και ιατρικά επιβεβλημένες.

Φυσικά, η ελπίδα θα αποτελεί, πάντοτε, το πρώτο και αποφασιστικό βήμα, μετά τη διάγνωση και την αποδοχή της ΔΕΠ-Υ. Μια ελπίδα ότι κάποτε τα παιδιά αυτά θα ζουν σε έναν κόσμο ο οποίος, παρά τις διαφορές τους, θα τα αποδέχεται, θα τα εκτιμά και θα τα αγαπά.

Κάθε Γολγοθά, όταν τον ανεβαίνει κανείς, γυμνάζει την ψυχή και τον νου του, πάντοτε συλλογιζόμενος ότι κάθε Γολγοθάς επιβάλλεται να είναι κεντημένος με αισιοδοξία, ελπίδα, χαμόγελο, φως και χρώματα, προσανατολισμένος σε κάθε μαθητή, στην Ανάστασή του και τον Παράδεισό του...

Βιβλιογραφία

- Amen, G. D. (2013). *Healing ADD Revised Edition: The Breakthrough Program that Allows You to See and Heal the 7 Types of ADD*. The Berkley Publishing Group.
- Ashley, S. (2012). *1000 Best Tips for ADHD, Expert Answers and Bright Advice to Help You and Your Child*. Illinois: Sourcebooks.
- Ashley, S. (2005). *The ADD & ADHD Answer Book, Professional Answers to 275 of the Top Questions Parents Ask*. Illinois: Sourcebooks.
- Barkley, A. R. (2013). *Taking Charge of ADHD. The complete Authoritative Guide for Parents*. New York, London: The Guilford Press.
- Brown, E. T. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults. Executive Function Impairments*. New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- CPG Secretariat (2008). *Management of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children and adolescents. Health Technology Assessment Section Medical Development Division Ministry of Health Malaysia*. Διαθέσιμο από: <http://www.moh.gov.my/attachments/3888.pdf>, τελευταία προσπέλαση 6/5/2017.
- ΔΕΠ - ΔΕΠΥ Κύπρου (2010). *ΔΕΠ – ΔΕΠΥ. Οδηγός για Δασκάλους. Σύνδεσμος Στήριξης ΔΕΠ-ΔΕΠΥ Κύπρου*. Λευκωσία. Διαθέσιμο από: www.add-adhd.org.cy/publications/teachersgreek.pdf, τελευταία προσπέλαση 3/6/2017.
- Hallowell, M. E. & Ratey J. J. (2011). *Driven to Distraction. Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood*. New York: Anchor Books.
- Hallowell, M. E. & Ratey, J. J. (2010). *Answers to distraction*. New York: Anchor Books.
- Home, L. D. (1998). *Helping the Student with ADHD in the Classroom: Strategies for Teachers*. Διαθέσιμο από: <http://www.ldonline.org/article/5911/>, τελευταία προσπέλαση 4/7/2017.

Janssen-Cilag Limited (2013). ADHD - A guide for UK teachers. Διαθέσιμο από: <http://portal.leeds-art.ac.uk/sites/default/files/documents/ADHD%20-%20Teacher%20Guide.pdf>, τελευταία προσπέλαση 6/7/2017.

Κατσένη, Ε. & Μαστρογιάννης, Α. (2010). Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία και οι Τ.Π.Ε. ως αρραγές πλαίσιο στήριξης μαθητών με νοητική ανωριμότητα για την αντιμετώπιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»*, σσ. 643-659. Αθήνα 8-10 Οκτωβρίου 2010.

Kewley, G. (2011). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder What can teachers do?* Third edition. London & New York: Routledge.

Κόρπα, Τ. (2013) (επιμ.) *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας Οδηγίες για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠΥ. Διαθέσιμο από: http://adhd.gr/index.php/ekdoseis/item/download/79_23e3d7def29f142a922d295461b3413d, τελευταία προσπέλαση 3/7/2017.

Λαχανά, Α. & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education); Ένα Διαφορετικό Φιλοσοφικό Υπόβαθρο - Ένας Διαφορετικός Τρόπος σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, σσ. 3-28.

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 44-60.

Μαστρογιάννης, Α. (2013). Πληροφόρηση και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα τρέχοντα, σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου: Μια πλημμελής, μα αλληλοϋποστηρικτική και εκ των ενόντων διαδικασία. Στα *Πρακτικά του International Scientific Conference eRA-8. The SynEnergy Forum. The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education*, σσ. 886-899, Πειραιάς, 23-25 Σεπτεμβρίου 2013.

Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2012). Δυναμικά, μαθηματικά περιβάλλοντα στην Ειδική Αγωγή. Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου*

του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα «Παιδεία Καλλίστων Εστί Κτήμα Βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία Και Πράξη», Αθήνα, 5, 6 και 7 Οκτωβρίου 2012.

Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2011). Προβλήματα, προκλήσεις και συγκρούσεις στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, κατά τη λειτουργία της Εκπαιδευτικής Μονάδας, σε σχέση με την ένταξη των παιδιών της περιοχής, με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. 1ος Τόμος, σσ. 257-268. Αθήνα 2 έως 5 Ιουνίου 2011.

Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2009). Λογισμικά ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης σε παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη»*, Τόμος Β', σσ. 721-731. Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009.

Μαστρογιάννης, Α. & Κατσένη, Ε. (2009). Ο υπολογιστής, ως εργαλείο διαμεσολάβησης, σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΑΤΠΕ) με τίτλο: «Σχολείο 2.0»*, σσ. 192-205. Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009.

Μαστρογιάννης, Α. & Ξανθοπούλου, Ε. (2015). Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών*, σσ. 808-819. Αθήνα 17, 19 έως 21 Ιουνίου 2015.

Randolph, J. J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13).

Sciberras, E., Efron, D., Schilpzand, J. E., Anderson, V., Jongeling, B., Philip Hazel, Ph., Ukoumunne C. O. & Nicholson, M. J. (2013). The Children's Attention

Project: a community-based longitudinal study of children with ADHD and nonADHD controls. *BMC Psychiatry*, 13(18).

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.