



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ» ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ
ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠ-Υ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ»

Μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ ΝΙΚΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΡΑΓΟΥΛΙΑ ΕΛΕΝΗ

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Τραγουλιά Ελένη, η οποία αφιέρωσε μέρος από τον πολύτιμο χρόνο της για να μου δώσει «τα φώτα της» και να συμβάλλει στη εκπόνηση της εργασίας αυτής. Παράλληλα εκφράζω τις ευχαριστίες μου στα μέλη της επιτροπής, τα οποία διέθεσαν χρόνο για να μελετήσουν την προσπάθειά μου. Τέλος ένα ξεχωριστό «ευχαριστώ» στους γονείς μου και στη Μαριτίνα, οι οποίοι στήριζαν την προσπάθεια μου προσφέροντας κυρίως ψυχολογική βοήθεια αλλά και πολύτιμες συμβουλές.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει, πως μπορούν να επωφεληθούν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ από την υποστηρικτική διδασκαλία που λαμβάνουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα εξετάζεται η βοήθεια που παρέχει μια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα μαθητή Γ΄ Δημοτικού, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολείου εξαιτίας της διαταραχής του. Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, ενώ εμφανίζει παράλληλα δυσκολίες στο λόγο και γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται λοιπόν για μια έρευνα, η οποία έχει στηριχθεί στα πρότυπα μιας μελέτης περίπτωσης. Τα οφέλη που αναμένεται να εξεταστούν, σχετίζονται τόσο με τη συμπεριφορά του μαθητή εντός της τάξης, όσο και με την εξέλιξη του σε μαθησιακό επίπεδο. Η βελτίωση ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ εξαρτάται από την προσεκτική μεταχείριση που θα δεχθεί από τον ειδικό παιδαγωγό, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να αποκόβεται από την ομάδα. Ένα βασικό ζήτημα της μελέτης λοιπόν, είναι να διαπιστωθεί αν εφαρμόζεται ο θεσμός της συμπερίληψης. Επομένως παρουσιάζει ενδιαφέρον αν ο συγκεκριμένος μαθητής γίνεται αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του, στο πλαίσιο της ομάδας. Το έργο αυτό αφορά και τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης, οι οποίοι συνεργάζονται επί τρία χρόνια με σκοπό την γενικότερη εξέλιξη του μαθητή που μελετάται.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, ΔΕΠ-Υ, Συμπερίληψη, Συνδιδασκαλία, Μελέτη περίπτωσης

Abstract

The purpose of this study is to examine how students with ADHD can benefit from the supportive teaching they receive at school. Specifically, the assistance provided by a teacher of parallel support to a student of 3rd Grade Elementary School, who does not successfully meet the requirements of the school due to his disorder, is examined. This particular student has been diagnosed with ADHD, while showing both speech difficulties and general learning difficulties. This is therefore a research, which has been based on the standards of a case study. The benefits that are expected to be considered, are related both to the student's behavior in the classroom, and to his development at the learning level. The improvement of a student with ADHD depends on the careful treatment he will receive from the special educator, but this does not mean that he should be cut off from the group. A key issue of the study, then, is to determine whether the institution of inclusion applies. It is therefore interesting whether this particular student is accepted by his teachers and classmates, within the group. This project concerns both teachers of the class, who have been collaborating for three years for the general development of the student under study.

Key words: Special Education, ADHD, Inclusion, Co-teaching, Case study

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Περιεχόμενα.....	4
Εισαγωγή.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΠ-Υ.....	9
1.1 Εισαγωγικά για τη ΔΕΠ-Υ.....	9
1.2 ΔΕΠ-Υ στην πρώιμη ηλικία.....	10
1.3 Συμπτώματα και διαγνωστικά κριτήρια.....	11
1.4 Αιτιολογία.....	13
1.5 Συννοσηρότητα.....	16
1.6 Συνέπειες της ΔΕΠ-Υ.....	17
1.7 Το οικογενειακό περιβάλλον.....	19
1.8 Αντιμετώπιση μέσω της φαρμακοθεραπείας.....	21
1.9 Αντιμετώπιση μέσω της εκπαιδευτικής προσέγγισης.....	21
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ.....	23
2.1 Συμπερίληψη.....	23
2.2 Διαφοροποίηση διδασκαλίας.....	25
2.2.1 Είδη διαφοροποίησης.....	26
2.3 Συνδιδασκαλία.....	29

2.3.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας	31
2.4 Η ελληνική πραγματικότητα.....	33
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	36
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΕΠ-Υ.....	36
3.1 Επιλογή ερευνητικού ζητήματος.....	36
3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
3.3 Μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος.....	37
3.4 Ερευνητική μέθοδος.....	38
3.5 Δείγμα- Μελέτη περίπτωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ.....	38
3.6 Παρουσίαση περιστατικού.....	39
3.6.1 Οικογενειακό ιστορικό.....	40
3.6.2 Μαθησιακό προφίλ.....	40
3.7 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	40
3.7.1 Παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	41
3.7.2 Συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	42
3.7.3 Ημερολόγιο.....	42
3.7.4 Τριγωνοποίηση.....	43
3.8 Ανάλυση δεδομένων.....	44
3.8.1 Θεματική ανάλυση.....	44
3.8.2 Διαδικασία κωδικοποίησης στην παρατήρηση.....	45
3.8.3 Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα στην παρατήρηση (Θεματικός χάρτης).....	53

3.8.4 Παρουσίαση των ευρημάτων από την παρατήρηση.....	55
3.8.5 Διαδικασία κωδικοποίησης στη συνέντευξη.....	59
3.8.6 Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα στις συνεντεύξεις (Θεματικός χάρτης).....	70
3.8.7 Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις.....	72
3.8.8 Σημειώσεις από το Ημερολόγιο.....	76
3.8.9 Σύνδεση των σημειώσεων του ημερολογίου με τα θέματα των προηγούμενων εργαλείων.....	80
3.9 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας.....	81
3.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	82
Συζήτηση.....	83
Συμπεράσματα.....	86
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	88
Βιβλιογραφία.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	118

Εισαγωγή

Το θέμα ενασχόλησης του ερευνητή στην παρούσα εργασία είναι η ειδική αγωγή. Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμό 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008, ως ειδική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται προς τους μαθητές, στους οποίους έχουν διαπιστωθεί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί αποκλίνουν από το μέσο όρο ως προς τα μαθησιακά και κοινωνικά τους γνωρίσματα, ενώ συχνά διαφέρουν και κάποια από τα σωματικά τους χαρακτηριστικά. Οι ελλείψεις που παρουσιάζουν σε αυτούς τους τομείς οι συγκεκριμένοι μαθητές, δημιουργούν την ανάγκη για ειδικές τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να επιτυγχάνεται μια εκπαίδευση για όλους. (Heward, 2011).

Παρατηρώντας τις προσωπικότητες των παιδιών που υπάρχουν σε μια τάξη, μπορεί να καταλάβει κάποιος πως μια ομάδα μαθητών της ίδιας ηλικιακής ομάδας, παρουσιάζουν τόσο ομοιότητες, όσο και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι επιθυμητό, από τη μία είναι να αναγνωρίζονται τα κοινά σημεία των μαθητών, ενώ από την άλλη τα στοιχεία που τους διαφοροποιούν, να αξιοποιούνται ως σημαντικά εργαλεία της διδασκαλίας και της μάθησης από τον εκπαιδευτικό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί σε μια διαφοροποιημένη τάξη (Tomlinson, 2001).

Στην κατηγορία «μαθητές με ειδικές ανάγκες» ανήκουν και οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠ-Υ). Οι επιστημονικές δημοσιεύσεις που αφορούν στη συγκεκριμένη διαταραχή ανέρχονται σε χιλιάδες και χρονολογούνται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Από εκείνη την πρώιμη περίοδο των προσπαθειών για εννοιολόγηση της διαταραχής, οι μεταγενέστερες απόψεις έχουν προσθέσει σημαντικά στοιχεία, διαμορφώνοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα (Barkley, 2006). Η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με τις δυσκολίες στο σχολείο και ανιχνεύεται σε μαθητές που αποδίδουν καλύτερα μέσω των στρατηγικών που εφαρμόζονται από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. (DuPaul, et al. 2011).

Ένα βασικός σκοπός της μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ειδικότερα ενός μαθητή με τη συγκεκριμένη διαταραχή στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης. Η συμπερίληψη συνδέεται άρρηκτα με τη διαφοροποίηση και τη συνδιδασκαλία. Οι έννοιες αυτές, όπως θα δούμε, έχουν

αναλυθεί παρακάτω. Όπως αναφέρουν η Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), η συμπερίληψη και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση, προωθεί την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εξάλειψη της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Γενικά η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η ανάλυση του θεωρητικού υποβάθρου. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο του μέρους αυτού αναλύονται ορισμένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αφορούν τη ΔΕΠ-Υ, επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο τις διάφορες πτυχές της διαταραχής. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται έννοιες από το χώρο της εκπαίδευσης όπως η συμπερίληψη, η διαφοροποίηση, η συνδιδασκαλία. Επιπλέον γίνεται μια σύνδεση της ΔΕΠ-Υ με αυτούς τους όρους, ενώ γίνεται ειδική αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, μεταβαίνουμε στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, όπου αναλύεται το ερευνητικό μέρος. Εκεί αρχικά υπενθυμίζονται η επιλογή του ερευνητικού ζητήματος, ο σκοπός και τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία αναλύονται η προσέγγιση της ερευνητικής μεθόδου, το δείγμα, τα εργαλεία της μεθοδολογίας και η ανάλυση των δεδομένων. Αφού παρουσιαστούν τα αποτελέσματα, ακολουθούν συζήτηση και συμπεράσματα. Επίσης συμπεριλαμβάνονται οι περιορισμοί της έρευνας, τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας, ενώ παρουσιάζονται και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΠ-Υ

1.1 Εισαγωγικά για τη ΔΕΠ-Υ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) θεωρείται ως η συνηθέστερη νευροαναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Rowland et al., 2002). Η μελέτη της συγκεκριμένης διαταραχής έχει αποσπάσει αξιόπαινη προσοχή από τον ερευνητικό κόσμο, όντας ένα ενδιαφέρον, καθημερινό ζήτημα σε όλες τις εκφάνσεις του (Timimi & Taylor, 2004).

Ως επί των πλείστων ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, συνήθως όμως διαρκεί μέχρι και την εφηβεία ή την ενηλικίωση. Συμβαίνει συχνά, η συγκεκριμένη διαταραχή να συνυπολογίζεται με άλλες νευροαναπτυξιακές ή συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς, οι οποίες επιδεινώνουν την πορεία τους (Canals Sans et. al., 2021).

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας θεωρείται ως ένα σύνδρομο, το οποίο χαρακτηρίζεται είτε από οποιοδήποτε, είτε και από τους τρεις τύπους συμπεριφοράς: υπερδραστηριότητα, δυσκαμψία και παρορμητικότητα. (Campbell, 2001). Είναι αλήθεια πως η συγκεκριμένη διαταραχή καθυατή, καθώς επίσης και η θεραπεία εκείνης, έχουν αποτελέσει ζητήματα, τα οποία έχουν υποστεί αρκετές παρανοήσεις ανά τα χρόνια. Η αλήθεια για τη ΔΕΠ-Υ είναι ότι πρόκειται για μια κοινή, πολύπλοκη, γενετική διαταραχή, η οποία παρόλα αυτά δέχεται παρέμβαση και άμβλυνση των δυσκολιών. Αποτελεί γεγονός πάντως πως στην πιο σοβαρή της μορφή η ΔΕΠ-Υ διατηρεί το άτομο σε ένα μόνιμο κίνδυνο (Comings et al., 2005).

Η διαταραχή «ΔΕΠ-Υ», γνωστή και ως «υπερδραστηριότητα», διατυπώθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 ως διάγνωση για παιδιά. Στην πορεία όμως επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει και ενήλικους ανθρώπους (Conrad & Potter, 2000). Λαμβάνοντας υπόψιν τα πρόσφατα συστήματα ταξινόμησης, η ΔΕΠ-Υ μπορεί να διαγνωστεί μόνο σε περίπτωση που τα συμπτώματα είναι εμφανή στην παιδική

ηλικία. Παρόλα αυτά σύμφωνα με πρόσφατη διερεύνηση, η άποψη αυτή είναι αμφιλεγόμενη πλέον, καθώς η συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί τόσο στην εφηβική όσο και στην ενήλικη ζωή. Αν και η συμπτωματολογία της διαταραχής φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες, δεν έχουν λείψει οι επικριτικές απόψεις, οι οποίες αμφισβητούν την ύπαρξη των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στους ενήλικες. Αναμφίβολα πάντως, είναι αναγκαία η διερεύνηση των ηλικιακών φάσεων, κατά τις οποίες μπορεί να κάνει την εμφάνιση της η συγκεκριμένη διαταραχή (Cholewa & Sobów, 2021).

Επίσης η συγκεκριμένη διαταραχή θεωρείται ως η συχνότερα καταγεγραμμένη ψυχιατρική διάγνωση μεταξύ παιδιών και εφήβων, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως εμφανίζεται τρεις φορές πιο συχνά στα αγόρια απ' ό τι στα κορίτσια. Τα κορίτσια διαγιγνώσκονται πιο συχνά με τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής, δείχνει δηλαδή πως απουσιάζει η υπερκινητικότητα. (Christiansen et al., 2021). Η αναλογία μεταξύ των δύο φύλων είναι 2:1 στα παιδιά, ενώ στους ενήλικες 1,6:1. Επίσης τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν κυρίως πιο ασυνήθη χαρακτηριστικά σε σχέση με τα αγόρια (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Εκτιμάται πως το ποσοστό των ατόμων με τη συγκεκριμένη διαταραχή, με ή χωρίς την υπερκινητικότητα (ADHD/ADD) ανέρχεται στο 5,3% (Christiansen et al, 2021). Σχετικά με τα παιδιά σχολικής ηλικίας, εκτιμάται πως η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ βρίσκεται στο 3-5% (Heward, 2011). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, εκείνα χαρακτηρίζονται από δυσκολία στη δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων, καθώς επίσης και στη διατήρηση αυτών. Ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, η παρορμητικότητα, η έλλειψη ανασταλτικού ελέγχου, οι δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση, επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά (Altable, et al., 2021).

1.2 ΔΕΠ-Υ στην πρώιμη ηλικία

Ως διαταραχή η ΔΕΠ-Υ μπορεί να ανιχνευθεί κατά κανόνα από την πρώιμη παιδική ηλικία, μολονότι εκείνη λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν αφού το παιδί ξεκινήσει το σχολείο. Έχει διαπιστωθεί ωστόσο, ότι αυτές οι πρώιμες εκδηλώσεις και γενικότερα η αναπτυξιακή πορεία που καταγράφεται διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Συνάμα εξετάζονται μελέτες, οι οποίες σχετίζονται με την περιγραφή της πρώιμης περιόδου,

με τις επιρροές από την οικογένεια, καθώς επίσης και με τη γνωστική και κοινωνική συμπεριφορά των υπερδραστήριων παιδιών εκείνης της ηλικίας (DeWolfe et al. 2000).

Η μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί επικίνδυνη για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Η αλλαγή αυτή μπορεί να συνοδευθεί με αρνητικά αποτελέσματα, δηλαδή αντικοινωνικές και αντιπαθητικές συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους και τους δασκάλους (Ladd & Price 1987). Σύμφωνα με τους McGoe, Eckert και DuPaul (2002), εξαιτίας της διασπαστικής, μη συμμορφούμενης συμπεριφοράς τους, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠ-Υ αποκλίνουν κάποιες φορές από τις δραστηριότητες που προβλέπονται. Αυτού του είδους ο περιορισμός περιορίζει το παιδί από την έκθεση στην προακαδημαϊκή διδασκαλία καθώς επίσης και από την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ομάδας. Γι' αυτό η εκπαίδευση των παιδιών αυτών πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία και το συντονισμό μεταξύ του σχολείου και του γονεϊκού πλαισίου, προκειμένου να επιτυγχάνεται μια ικανοποιητική πορεία στα σχολικά δρώμενα.

1.3 Συμπτώματα και διαγνωστικά κριτήρια

Προκειμένου να ληφθεί διάγνωση για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα, είναι απαραίτητο ένα παιδί να εμφανίζει τα βασικά από τα συμπτώματα που απαριθμούνται στο DSM -IV (Heward, 2011). Στα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής της ΔΕΠ-Υ αναφέρεται ένα πρότυπο απροσεξίας ή/και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, το οποίο παρεμβαίνει στην ανάπτυξη του εκάστοτε παιδιού με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Αρχικά η απροσεξία στη ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται με χαρακτηριστικά όπως: έλλειψη υπομονής και επιμονής, δυσκολία στη διατήρηση προσοχής, αποδιοργάνωση, η οποία όμως δεν οφείλεται στην περιφρόνηση ή στην έλλειψη κατανόησης (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Η υπερκινητικότητα εκδηλώνεται με έντονη κινητική δραστηριότητα, υπερβολική φασαρία, χτυπήματα καθώς επίσης και έντονη ομιλητικότητα. Στους ενήλικες εκδηλώνεται με μεγαλύτερη ανησυχία και έχει το χαρακτηριστικό να εξαντλεί τον περίγυρο του ατόμου. Η παρορμητικότητα σχετίζεται με βιαστικές ενέργειες του ατόμου, που συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή. Φαινόμενα της παρορμητικής

συμπεριφοράς, αποτελούν η συχνή κοινωνική παρεμβολή (όταν δηλαδή το άτομο διακόπτει πολύ συχνά τους άλλους), καθώς επίσης και η λήψη αποφάσεων χωρίς να γίνονται αντιληπτές οι μακροπρόθεσμες συνέπειες. (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Η ΔΕΠ-Υ ξεκινάει στην παιδική ηλικία. Όταν τα συμπτώματα της διαταραχής είναι ήδη πολλά πριν από την ηλικία των 12 ετών, αυτό σημαίνει πως πρόκειται για μια ήδη ουσιαστική κλινική περίπτωση από την παιδική ηλικία. Μολαταύτα δεν προσδιορίζεται η ηλικία κατά την οποία θα καθιερωθεί η έναρξη των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Τα συμπτώματα της διαταραχής μπορούν να διαδραματιστούν σε παραπάνω από ένα χώρο. Αυτοί οι χώροι μπορεί να είναι το σπίτι, το σχολείο, ή ο χώρος εργασίας. Από την άλλη, όταν το άτομο με ΔΕΠ-Υ δέχεται την κατάλληλη συμπεριφορά, η οποία θα συνοδεύεται με συχνές ανταμοιβές, τα συμπτώματα της διαταραχής θα εξαλείφονται όλο και περισσότερο. Ανάλογα επιθυμητά αποτελέσματα επιτυγχάνονται λοιπόν, όταν το άτομο βρίσκεται σε διαρκή, στενή παρακολούθηση, όταν συμμετέχει σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες καθώς επίσης και όταν αλληλεπιδρά σε ατομικές καταστάσεις. (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013). Αυτά τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αναγνωρίζονται στα άτομα εκείνα από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση σε συνεχείς ρυθμούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Usami, 2016).

Συνοπτικά μερικά από τα πιο κοινά χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι τα εξής:

- Δυσκολίες που σχετίζονται με την προσοχή
- Απροσεξία
- Παρορμητικότητα
- Υπερκινητικότητα
- Χαρακτηριστικά διέγερσης
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Δυσκολίες στα κοινωνικά χαρακτηριστικά
- Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

(McIntosh, Mulkins, & Dean, 1995)

Πέρα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνήθως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (υπερδραστηριότητα, παρορμητικότητα, διάσπαση προσοχής), εκείνα ενδέχεται να ποικίλουν ακόμα περισσότερο. Πρόκειται δηλαδή και για άλλων ειδών δυσκολίες. Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίζουν εκτός των άλλων, διάφορες γνωστικές, ακαδημαϊκές, αναπτυξιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και προβλήματα ιατρικής ή υγειονομικής φύσης. Ας διευκρινιστεί πως δεν τις εμφανίζουν όλες τις προαναφερθείσες δυσκολίες όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, απλώς ορισμένες από εκείνες είναι πιο συνήθεις στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών σε σχέση με τα τυπικά παιδιά (Barkley, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας είναι τα προβλήματα στο σχολείο. Είναι βασικό να διευκρινιστεί ποια είναι η φύση και η σοβαρότητα αυτών των δυσκολιών στα πλαίσια του σχολείου για ένα παιδί με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Γενικά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά παρουσιάζουν κακή ακαδημαϊκή επίδοση και προβλήματα στην εκπαίδευση. Επίσης έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συγκεντρώνουν χαμηλότερες βαθμολογίες στις δοκιμασίες ανάγνωσης καθώς επίσης και σε εκείνες της αριθμητικής σε αντίθεση με τα τυπικά παιδιά. Ακόμη τα συγκεκριμένα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά και στους περιορισμούς στην κοινωνική συμμετοχή (Loe & Feldman, 2007).

1.4 Αιτιολογία

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα σχετικά με τη μελέτη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας, είναι αναγκαίο να αναφερθούν ποια γεγονότα προκαλούν τη ΔΕΠ-Υ. Παρά τις δεδομένες ασυνέπειες μεταξύ των μελετών όσον αφορά τις αιτίες της διαταραχής, υπάρχει πλέον μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. (Chandler, 2011).

Τα επίσημα αίτια της διαταραχής είναι εκείνα που χαρακτηρίζουν και τη μορφή του συγκεκριμένου φαινομένου, σχετικά δηλαδή με τη φύση, την προέλευση και τα αποτελέσματά. Για τη ΔΕΠ-Υ υπάρχει ένα πλήθος θεωριών, που εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές του ίδιου του φαινομένου. Αυτές μπορεί να εντάσσονται σε κατηγορίες ως γνωστικές, βιολογικές και περιβαλλοντικές. (Killeen et al, 2011).

Το πιο πιθανό είναι πως τα πιο πειστικά στοιχεία σχετικά με τα αίτια της ΔΕΠ-Υ, προέρχονται από βιοιατρικές μελέτες (Chandler, 2011). Για την εκδήλωση των συμπτωμάτων κατά την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, ευθύνονται κατά κύριο λόγο νευρολογικοί και γενετικοί παράγοντες (Barkley, 2006). Το γεγονός ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν στην ανάπτυξη της ΔΕΠ-Υ, διαπιστώνεται από τη δημιουργία μοριακών, γενετικών αντιγράφων (Thapar et al., 2007). Από διάφορες επιδημιολογικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, είναι κατανοητό πως οι όποιες επιπλοκές που κάνουν αισθητή την παρουσία τους κατά την προγεννητική περίοδο, σηματοδοτούν κίνδυνο για ανάπτυξη της ΔΕΠ-Υ στους απογόνους (Sciberras, et al. 2017). Αυτοί οι γενετικοί παράγοντες σηματοδοτούν ένα αυξημένο · σε σχέση με τον αναμενόμενο · κίνδυνο διάγνωσης για τη διαταραχή (Chandler, 2011).

Η ΔΕΠ-Υ λοιπόν έχει σχέση με ένα ευρύ φάσμα γενετικών διαταραχών. Στους συγκεκριμένους τομείς της γενετικής και της νευροεπιστήμης έχουν σημειωθεί αξιόπαινες προσπάθειες, κάτι το οποίο συνεισφέρει ακόμα περισσότερο στην κατανόηση της διαταραχής (Chandler, 2011). Τέτοιου είδους αιτιολογίες είναι οι επιπλοκές κύησης, εγκεφαλικές βλάβες, τοξίνες, μολύνσεις και γενετικές επιδράσεις (Barkley, 2006).

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνητικών στοιχείων έχει αποδείξει πως η ΔΕΠ-Υ είναι σε υψηλό βαθμό κληρονομική. Οι κληρονομικοί παράγοντες δηλαδή εμφανίζονται ως μια καλά τεκμηριωμένη αιτιολογία σχετικά με την εμφάνιση της διαταραχής στα παιδιά (Barkley, 2006). Σύμφωνα με μελέτες έχει παρατηρηθεί ένα αυξημένο ποσοστό εμφάνισης της σε απογόνους που οι γονείς τους ήταν και εκείνοι άτομα με ΔΕΠ-Υ (Biederman et al., 2002). Παρά ταύτα είναι αναγκαίο να αναγνωρίσουμε πως η πολυπλοκότητα της ΔΕΠ-Υ δίνει την εικόνα μιας διαταραχής, η οποία παρουσιάζει μια συνεχή εξέλιξη. Αυτό δηλώνει πως εκτός από τους βιολογικούς παράγοντες, γίνεται σαφές πως το περιβάλλον επηρεάζει την πορεία της ΔΕΠ-Υ (Thapar et al. 2007). Ωστόσο πρέπει να διευκρινιστεί, πως οι κοινωνικοί παράγοντες από μόνοι τους δεν έχουν την ικανότητα να χαρακτηριστούν ως αιτία για την εμφάνιση της. Παρόλα αυτά είναι πιθανό να συμβάλλουν στην επιδείνωση της διαταραχής (Barkley, 2006).

Επίσης ένας παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ είναι το κάπνισμα στην προγεννητική περίοδο. Όταν η μητέρα καπνίζει κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, είναι πιθανό να επηρεάσει ορισμένες συμπεριφορές του παιδιού. Τόσο το κάπνισμα, όσο και η χρήση ουσιών προϋποθέτουν τον κίνδυνο για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Button et al. 2007). Ακόμα η φαρμακευτική αγωγή κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ενδεχομένως σχετίζεται με συμπτώματα της εν λόγω διαταραχής. (Haddow, et. al 1999).

Επίσης ορισμένες επιπλοκές κατά τον τοκετό μπορεί να θεωρηθούν ως πιθανή αιτία για την εμφάνιση συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. Τέτοιου είδους επιπλοκή είναι η εμβρυϊκή υποξία. Ακόμα η υπερέμεση κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της γυναίκας, είναι πολύ πιθανό να θεωρηθεί ως παράγοντας για τη ΔΕΠ-Υ, παρά το γεγονός ότι ως τώρα δεν έχουν παρθεί αρκετά σχετικά δείγματα (Freitag, et. al 2012).

Επιπλέον οι οικογενειακές σχέσεις φαίνεται πως θεωρούνται ένας ακόμα παράγοντας. Η γονική μέριμνα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη πολλών πτυχών της συμπεριφοράς ενός παιδιού. Δεδομένου ότι η οικογένεια ασκεί μεγάλη επιρροή στο παιδί, πιθανές συγκρούσεις στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος ευθύνονται συχνά για την εμφάνιση υπερκινητικών συμπτωμάτων σε ένα παιδί. (Deault, 2010). Άλλωστε αντιξοότητες κατά την παιδική ηλικία, όπως καταχρήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, παραμέληση και γενικότερα οικογενειακή δυσλειτουργία, συνδέονται άμεσα με την ψυχοπαθολογία των παιδιών μετέπειτα (Benjet et al., 2010).

Σχετικά λοιπόν με την αιτιολογία της εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ, φαίνεται πως είναι άσκοπο να αρκείται κάποιος στην αναζήτηση μόνο ενός και μοναδικού παράγοντα. Είναι γεγονός πως μπορεί να προκύψει μια πληθώρα παραγόντων. Για παράδειγμα εκείνοι μπορούν να σχετίζονται τόσο με τοξίνες όσο και με τα τραύματα που ενδέχεται να βιώνει το εκάστοτε παιδί με ΔΕΠ-Υ στο περιβάλλον που μεγαλώνει. Ωστόσο φαίνεται πως είναι σημαντικό να διδαχτούμε περαιτέρω πως αλληλεπιδρούν τα περιβάλλοντα σε σχέση με τη βιολογία όσον αφορά τις περιπτώσεις παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Η συνεισφορά της επιστήμης σχετικά με το κομμάτι αυτό είναι φυσικά αναγκαία και πολύτιμη (Chandler, 2011).

Συνοψίζοντας, η ΔΕΠ-Υ από τη μία δεν αποτελεί ούτε κοινωνικό κατασκεύασμα, ούτε όμως και γενετική ασθένεια από την άλλη. Αντιθέτως εκείνο που αποτελεί

καθήκον όλων, είναι να αντιληφθούμε πως είναι επιθυμητό οι γενετικές και κοινωνικές επιρροές να αλληλεπιδρούν (Timimi & Taylor, 2004).

1.5 Συννοσηρότητα

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί ένα σύμπλεγμα από συμπεριφορές, οι οποίες τις περισσότερες φορές παρατηρούνται μαζί. Έτσι πρόκειται για ένα σύνδρομο το οποίο περιλαμβάνει πολλά συμπτώματα που συνδέονται μεταξύ τους (Chandler, 2011). Υπάρχει λοιπόν ένα υψηλό επίπεδο συννοσηρότητας με αναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και με διάφορες ψυχιατρικές διαταραχές (Thapar et al., 2012).

Σε κλινικές συνθήκες, τα άτομα τα οποία πληρούν τα κριτήρια για τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά και συννοσηρές διαταραχές. Από τον πληθυσμό των ατόμων εκείνων, περίπου τα μισά παιδιά φαίνεται πως εμφανίζουν την εναντιωματική προκλητική διαταραχή σε συνδυασμό με τη ΔΕΠ-Υ. Εν συνεχεία περίπου το ένα τέταρτο των παιδιών και των εφήβων με ΔΕΠ-Υ αυτών εμφανίζει τη διαταραχή της συμπεριφοράς, η οποία εξαρτάται από την ηλικία και το περιβάλλον. Ακόμα τα περισσότερα παιδιά με τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής φαίνεται πως πληρούν παράλληλα και κριτήρια για τη διαταραχή δυσλειτουργίας της διάθεσης, λαμβάνοντας υπόψιν ότι διαταράσσεται συχνά η διάθεσή τους (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Άλλη μια διαταραχή που συνυπάρχει με τη ΔΕΠ-Υ, είναι η ειδική μαθησιακή διαταραχή. Επιπλέον η διαταραχή του άγχους καθώς επίσης και η καταθλιπτική διαταραχή εμφανίζονται σε μικρότερα ποσοστά μεταξύ των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, σε μεγαλύτερα δε από τα άτομα που αποτελούν το γενικό πληθυσμό. Το ίδιο ισχύει και για τις διαταραχές που αφορούν τη χρήση ουσιών. Το ποσοστό των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ δηλαδή είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, εντούτοις μεταξύ των ατόμων με τη συγκεκριμένη διαταραχή το ποσοστό είναι μικρό. Ως συννοσηρές διαταραχές στους ενήλικες ανιχνεύονται ακόμα αντικοινωνικές και άλλες διαταραχές προσωπικότητας. Τέλος άλλες διαταραχές που μπορούν να συνυπάρξουν με τη ΔΕΠ-Υ είναι η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, διαταραχές του «τικ» καθώς επίσης και η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Όσον αφορά τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ λοιπόν, εκείνα δεν είναι πάντα συγκεκριμένα. Στα παιδιά που παραπέμπονται για αξιολόγηση, λαμβάνονται υπόψη σημαντικές πιθανότητες για εκδήλωση συννοσηρών διαταραχών, παράλληλα με τη ΔΕΠ-Υ, οι οποίες διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά (Efron, et al., 2016). Η διαθέσιμη βιβλιογραφία παρουσιάζει μάλιστα την κοινή εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ με τις διαταραχές της συμπεριφοράς, της διάθεσης του άγχους, όπως και των μαθησιακών σε υψηλή συχνότητα. Η εμφάνιση αυτών των συννοσηρών διαταραχών εμφανίζεται από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση (Biederman et al., 1995).

Δεδομένου ότι στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ στο σχολείο, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η συννοσηρότητα της διαταραχής με τις δυσκολίες στη μάθηση. Έχει παρατηρηθεί πως η συννοσηρότητα μεταξύ της διαταραχής της ελλειμματικής προσοχής και των μαθησιακών δυσκολιών είναι συχνή. Τα άτομα που εμφανίζουν συννοσηρότητα μεταξύ αυτών των δύο διαταραχών παρουσιάζουν ένα νευροψυχολογικό προφίλ το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί από την απουσία διάφορων γνωστικών ικανοτήτων. Η συνύπαρξη των δύο διαταραχών μπορεί να αποτελέσει δείκτη για μια ομάδα ατόμων με ΔΕΠ-Υ με ακόμη σοβαρότερα νευρολογικά, ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Στο παρελθόν έχουν προταθεί διάφορες ερευνητικές και θεωρητικές αναφορές, οι οποίες έχουν ως στόχο την κατανόηση καθώς επίσης και την εξήγηση της συννοσηρότητας μεταξύ ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών (Germanò et al. 2010).

1.6 Συνέπειες της ΔΕΠ-Υ

Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας στα παιδιά συνδέεται φυσιολογικά και με ορισμένες αρνητικές συνέπειες. Κάποιες από αυτές σχετίζονται με τις κακές επιδόσεις στο σχολείο, την αδυναμία της προόδου σε ακαδημαϊκό επίπεδο, την κοινωνική απόρριψη. Ομοίως για τους ενήλικες οι συνέπειες εξακολουθούν να υπάρχουν και σχετίζονται συνήθως με τις φτωχότερες επαγγελματικές ευκαιρίες και επιδόσεις, με την αυξημένη πιθανότητα ανεργίας, καθώς επίσης και με επίσης αυξημένη πιθανότητα για την εμφάνιση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Είναι γεγονός πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ πιο πιθανό να εμφανίσουν διαταραχή της συμπεριφοράς κατά την εφηβεία, όπως και αντικοινωνική

διαταραχή της προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή τους σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης διαταραχής της χρήσης ουσιών όπως και της διαταραχής εγκλεισμού. Γενικά ο κίνδυνος για την εμφάνιση μεταγενέστερων διαταραχών είναι ιδιαίτερα αυξημένος. (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Εκτός των άλλων, για τα άτομα με τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα τραυματισμών. Για παράδειγμα ο κίνδυνος τροχαίου ατυχήματος ή παραβιάσεων είναι αυξημένος για τους οδηγούς της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013). Συγκεκριμένα στην οδήγησή του ένας οδηγός με ΔΕΠ-Υ τείνει επιταχύνει περισσότερο συγκριτικά με έναν τυπικό οδηγό, επειδή αυτό του διεγείρει την προσοχή. Όσον αφορά τα ατυχήματα, εκείνα προέρχονται τόσο από παραβάσεις που προέρχονται με πρόθεση, όσο και από λάθη που γίνονται χωρίς τη θέληση ενός οδηγού με τη εν λόγω διαταραχή (Vaa, 2014).

Συνήθως τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από οκνηρία, ανευθυνότητα και αδυναμία συνεργασίας. Εξίσου επικίνδυνο φαντάζει και το ενδεχόμενο εμφάνισης παχυσαρκίας (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013). Μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και της παχυσαρκίας, η σχέση είναι αμφίδρομη. Βάσει κλινικών δειγμάτων, από τη μία έχει παρατηρηθεί πως άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με το μέσο όρο. Από την άλλη παρατηρείται συχνά, παχύσαρκα άτομα να εμφανίζουν παράλληλα τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ (Cortese & Vincenzi, 2011).

Επιπλέον είναι πιθανό οι οικογενειακές σχέσεις να εμπεριέχουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις και διχόνοια. Το ίδιο ανισόρροπες είναι συνήθως και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους. Τις περισσότερες φορές εκείνες χαρακτηρίζονται από απόρριψη, αμέλεια ή ακόμα και διαγράφη του ατόμου με ΔΕΠ-Υ. Κατά μέσο όρο τα άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν λιγότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση, φτωχότερες επαγγελματικές προοπτικές, όπως ακόμα και περιορισμένες διανοητικές ικανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αν και παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη μεταβλητότητα (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Όταν η διαταραχή βρίσκεται στη σοβαρή της μορφή, το άτομο βιώνει έντονη εξασθένηση, δεδομένου ότι επηρεάζεται η κοινωνική, η οικογενειακή και η σχολική ή επαγγελματική προσαρμογή. Τα ελλείματα που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό

επίπεδο, τα προβλήματα σχετικά με το σχολείο και η αμέλεια από τους συνομηλίκους δείχνουν να είναι περισσότερο συμπτώματα της απροσεξίας. Από την άλλη η απόρριψη από τους συνομηλίκους και σε μικρότερο βαθμό οι τυχαίοι τραυματισμοί είναι συνήθως δείγματα της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας. (American Psychiatric Association, DSM 5., 2013).

Άλλες συνηθισμένες συνέπειες των ατόμων με ΔΕΠ-Υ εκτός των φτωχών ακαδημαϊκών επιδόσεων και των περιορισμένων επαγγελματικών ευκαιριών είναι: χρήση ουσιών επικίνδυνες σεξουαλικές πρακτικές, πρώιμες ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες, οι δυσκολίες στη σχέση καθώς επίσης και συζυγικά προβλήματα στο μέλλον (Usami, 2016). Ακόμα σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, αποδεικνύεται πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και του σεξουαλικού εθισμού (Blankenship & Laaser, 2004).

Στις επιπτώσεις που βιώνουν στην καθημερινότητα τους τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εντάσσονται και οι διαταραχές του ύπνου. Συγκεκριμένα τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σε τέτοιου είδους προβλήματα, από τα οποία τα πιο συχνά είναι τα εξής: αντίσταση στον ύπνο, δυσκολίες όσον αφορά την έναρξη του ύπνου, αφυπνίσεις κατά τη διάρκεια της νύχτας, δυσκολία με το πρωινό ξύπνημα, υπνηλία αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της μέρας, δυσκολία στην αναπνοή όταν κοιμούνται. Γενικά φαίνεται πως υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ της διαταραχής της ΔΕΠ-Υ και εκείνης του ύπνου. Είναι μάλιστα πιθανό πως και στις δύο περιπτώσεις, τα προβλήματα και οι δυσκολίες πηγάζουν από κοινή οδό (Weiss et al. 2015).

Ως αποτέλεσμα της αγωγής φαρμάκων προκύπτει ο κίνδυνος για χρήση ουσιών από τα άτομα με ΔΕΠ-Υ (Κουμούλα, 2012). Αποτελεί έναν από τους συνηθέστερους προβληματισμούς των γονιών με ΔΕΠ-Υ, ποια θεωρούνται δηλαδή από τη μία τα οφέλη, και ποιοι οι μακροπρόθεσμοι κίνδυνοι της φαρμακευτικής αγωγής από την άλλη (Craig et al., 2015).

1.7 Το οικογενειακό περιβάλλον

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά δε συμμορφώνονται με τις οδηγίες των γονιών τους. Προκειμένου να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά αυτά, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες μέθοδοι. Αυτές στηρίζονται κυρίως στη χορήγηση

φαρμάκων καθώς επίσης και τη χειραγώγηση των συμπεριφορών που μοιάζουν επικίνδυνες. Μολαταύτα οι γονείς προβάλλουν συχνά την αντίρρηση ότι οι παραπάνω στρατηγικές απαιτούν από τους ίδιους να επιβάλλουν στα παιδιά τους εξωτερικό έλεγχο. Ως αποτέλεσμα αυτού τα παιδιά όχι μόνο δεν μαθαίνουν στρατηγικές αυτοελέγχου, αλλά δεν αναπτύσσουν συνάμα και θετικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους (Singh et. al., 2010).

Σύμφωνα με μελέτες έχει αποδειχθεί πως όταν οι γονείς λαμβάνουν εκπαίδευση, χωρίς εκείνη να εστιάζει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, ως αποτέλεσμα ενισχύονται θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκείνων και των παιδιών. Επίσης αξίζει να επισημανθεί πως η εκπαίδευση στη νοοτροπία έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα από τις πιθανές στρατηγικές για την αλλαγή συμπεριφοράς τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά (Singh et. al., 2010). Για παράδειγμα στην έρευνα των Singh κ.α. (2007) παρατηρήθηκε αύξηση στην ικανοποίηση των μητέρων σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά τους, κατόπιν εξειδικευμένης εκπαίδευσης που λάμβαναν. Σε άλλη έρευνα οι Altmaier και Maloney (2007) εξέτασαν τις αλληλεπιδράσεις παιδιών με ΔΕΠ-Υ με τους διαζευγμένους γονείς τους. Όσον αφορά τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε πως η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, οδήγησε σε ριζικές αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας, ενώ διευκολύνθηκε και η γονική μέριμνα προς τα παιδιά μετά το διαζύγιο.

Με το πέρασμα των χρόνων όλο και περισσότεροι γονείς αμφισβητούν και δημοσίως την επέμβαση της ιατρικής επιστήμης. Αυτό σημαίνει δηλαδή πως έχουν εκφράσει την δυσαρέσκειά τους σχετικά με τη χορήγηση φαρμάκων στα παιδιά τους, τα οποία έχουν τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ (Norris & Lloyd, 2000).

Αναμφίβολα είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν γονείς και δάσκαλοι την ακριβή διάγνωση του παιδιού τους, έτσι ώστε να παρέχουν σωστά τις πληροφορίες σε άλλους (Webb & Latimer, 1993). Είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο πρέπει να είναι ενεργή, προκειμένου να παράγεται ένα ομοιόμορφο έργο, το οποίο θα φέρνει θετικά αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο δε θα δημιουργούνται παρανοήσεις και παρεξηγήσεις μεταξύ των δύο πλευρών (Barkley, 2006).

1.8 Αντιμετώπιση μέσω της φαρμακοθεραπείας

Η εμφάνιση της διαταραχής της ΔΕΠ-Υ έχει συνδυαστεί με τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών, κάτι το οποίο έχει αναφερθεί σε ποικίλα κλινικά και ερευνητικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό εξακολουθεί να βρίσκεται για τους λόγους αυτούς στο επίκεντρο της προσοχής προκαλώντας έως και διαμάχες (Biederman et. al.1995).

Γενικά οι στόχοι της θεραπείας για τους ασθενείς με ΔΕΠ-Υ είναι η βελτίωση σχετικά με τα συμπτώματα καθώς επίσης και η διάρκεια που θα τους προσφέρει κατά τη διάρκεια της μέρας. Φάρμακα όπως η LDX (Lisdexamfetamine Dimesylate) και η μεφυλφαινιδάτη (MPH) έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για δεκαετίες σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο οι πολλαπλές χρήσεις τέτοιου είδους σκευασμάτων, συνδέεται με την πιθανότητα κατάχρησης. Έχει αναφερθεί πως αν και η χορήγηση των συγκεκριμένων διεγερτικών φαρμάκων είναι αποτελεσματική για τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ, οι συνθέσεις των ουσιών αυτών σχετίζονται με τις υψηλές φαρμακοκινητικές διακυμάνσεις. Όταν οι ασθενείς δεν μπορούν να δεχθούν θεραπεία με διεγερτικά, συνιστώνται σε εκείνους μη διεγερτικά όπως η ατομοξετίνη (Findling, 2008).

Συνολικά ως πρακτική αντιμετώπισης η φαρμακοθεραπεία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και χορηγείται ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο γιατρός, ο οποίος αναλαμβάνει να χορηγήσει τέτοιου είδους φάρμακα είναι ενημερωμένος για τη θεραπεία μέσω αυτής της μεθόδου και παρακολουθεί συχνά τον «ασθενή» του. Η κλινική παρακολούθηση λοιπόν σε συνδυασμό με ένα συνεργατικό σχεδιασμό θεραπείας μπορούν να συμβάλλουν σε μια βελτίωση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ (Vaughan et al., 2012).

1.9 Αντιμετώπιση μέσω της εκπαιδευτικής προσέγγισης

Ανάμεσα στους τομείς, που επηρεάζονται περισσότερο από τη ΔΕΠ-Υ, είναι και η λειτουργία των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου (Barkley, 2006). Τα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν ειδική διαπαιδαγώγηση, δεδομένου ότι εντάσσονται στην κατηγορία παιδιών με αναπηρίες και άλλα προβλήματα υγείας. Η αναμενόμενη μειωμένη προσαρμοστικότητα των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποτελεί παράγοντα για την αρνητική ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Heward, 2011).

Λαμβάνοντας τις κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ οδηγείται με επιτυχία στη βελτίωση των συμπτωμάτων της διαταραχής του. Ο ρόλος των παρεμβάσεων αυτών ίσως μειώσει την ανάγκη λήψης φαρμάκων, παρά το γεγονός ότι εκείνα βοηθούν στη διαχείριση της συμπτωματολογίας. Βασικός στόχος των παρεμβάσεων είναι η επίτευξη μιας βελτιωτικής εικόνας του παιδιού σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Ένας δεύτερος στόχος σχετίζεται με την αύξηση της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο, προκειμένου να χαραχθεί μια κοινή πορεία προς αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της διαταραχής του παιδιού, χωρίς να δημιουργούνται παρανοήσεις (Barkley, 2006).

Σύμφωνα με τον Barkley (2006) υπάρχουν ορισμένες βασικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ενδείκνυνται για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ: 1. τροποποίηση του υλικού του μαθητή ανάλογα με τις μαθησιακές του ικανότητες, 2. χρήση οπτικοακουστικού υλικού, 3. συχνή υπενθύμιση για διατήρηση της προσοχής και αξιοπρεπούς συμπεριφοράς, 4. εξάσκηση με κάρτες συμπεριφοράς, με τις οποίες θα εξασκείται και στο σπίτι, 5. προσπάθεια για βελτίωση της αυτοδιαχείρισης και αυτοβελτίωσης, 6. χρήση κατάλληλων και ξεκάθαρων ενισχύσεων.

Τα τελευταία χρόνια οι διαγνώσεις για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα έχουν αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Αυτός ο αυξανόμενος αριθμός της αναγνώρισης των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή σχετίζεται με το ζήτημα της συμπερίληψης. (Lloyd, & Norris, 1999). Είναι σημαντικό μετά την υποστηρικτική βοήθεια που θα λάβουν, οι μαθητές αυτής της ομάδας, να αισθάνονται την ασφάλεια ότι μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στα δρώμενα της τάξης, ακόμα και χωρίς την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού. Τονίζεται λοιπόν η σημασία ενός καλού συστήματος υποστήριξης των συγκεκριμένων παιδιών, το οποίο φυσικά εξαρτάται από την κατάσταση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν σε αυτό το πολύ σπουδαίο εγχείρημα (Karhu et al., 2018).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

2.1 Συμπερίληψη

Αναμφίβολα είναι επιθυμητό τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκρίνονται χωρίς αποκλεισμούς στα αντίστοιχα πολυμορφικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε σε αυτά να φιλοξενούνται όλοι οι μαθητές. Εντούτοις αυτό το είδος εκπαίδευσης που προβάλλεται, σχετίζεται ευρέως με τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Stubbs, 2008). Η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία αποτελεί ένα από τα ζητήματα που απασχολούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (Rose, 2001).

Ως συμπερίληψη θεωρείται η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Έννοιες οι οποίες εμπλέκονται με τη συμπερίληψη είναι οι εξής: αναζήτηση της ισότητας, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχή και προσπάθεια για κατάργηση κάθε μορφής αποκλεισμού. Συγκεκριμένα δίνεται βάση στην άποψη πως όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που χαρακτηρίζονται ως «διαφορετικοί», αξίζουν την προσοχή και το σεβασμό ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Εφαρμόζοντας τις στρατηγικές αυτές, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως αυτή η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μια διαδικασία πολύπλοκη, για την οποία απαιτείται να εξετάζονται προσεκτικά οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα ο όρος αναπηρία. Με τη σωστή αναδιάρθρωση και αναδιοργάνωση του κάθε σχολείου στα πρότυπα της συμπεριληπτικής αυτής νοοτροπίας και πρακτικής, θα εντοπίζονται και θα εξαλείφονται ευκολότερα τα όποια προβλήματα εμποδίζουν τις προσπάθειες για αυτή την καθολική συμμετοχή στην εκπαίδευση. Με το πέρασμα των δεκαετιών μπορεί να παρατηρήσει κανείς πως σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο έχει δηλωθεί η πρόθεση για δημιουργία όλο και περισσότερων σχολικών κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς. Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης πρακτικής έχει υποστηριχθεί με πολιτικές επεμβάσεις ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Μια πολύ γνωστή δήλωση των δικαιωμάτων σχετικά με τη συμπερίληψη είναι εκείνη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994). Η συγκεκριμένη δήλωση κηρύχθηκε από εκπροσώπους 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών τον Ιούνιο του 1994 στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης για τις Ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σχετικά με τις απόψεις σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών:

- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση καθώς επίσης και στην ευκαιρία για τη διατήρηση ενός αποδεκτού επιπέδου μάθησης
- Το κάθε παιδί έχει ξεχωριστά στοιχεία, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ικανοποιούν την ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε παιδιού
- Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σχολεία, τα οποία θα είναι σε θέση ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους
- Τα τυπικά σχολεία με τέτοιου είδους συμπεριληπτικό προσανατολισμό αποτελούν τα πλέον αποτελεσματικά μέτρα για την καταπολέμηση των διακρίσεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Τέτοιες πρακτικές αναμφίβολα παρέχουν αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. (Unesco, 1994 · Lindsay, G. 2003).

Η συμπερίληψη είναι πλέον εγκαθιδρυμένη τόσο στο κομμάτι της εκπαίδευσης, όσο και σε εκείνο της κοινωνικής πολιτικής. Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να βρεθούν όροι για την επίσημη ερμηνεία της έννοιας αυτής, υπάρχουν ορισμένα χρήσιμα σημεία από τα οποία μπορεί ξεκινήσει κάποιος. Ουσιαστικά η συμπερίληψη περιλαμβάνει μια διαδικασία κατά την οποία το σχολείο αναδιαρθρώνεται στο σύνολό του, δίνοντας πρόσβαση σε όλους τους μαθητές του να απολαμβάνουν τις ίδιες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται το πρόγραμμα σπουδών που προσφέρεται, η αξιολόγηση, οι δράσεις που σχετίζονται με την ομαδοποίηση των μαθητών, αθλητικά δρώμενα, ψυχαγωγικές δραστηριότητες, άλλες παιδαγωγικές και σχολικές πρακτικές (Mittler, 2012).

Γενικότερα ως έννοια η συμπερίληψη είναι σύνθετη και αμφισβητούμενη, δεδομένου ότι οι εφαρμογές της στην πράξη είναι πολλές και προτείνουν πάντα διαφορετικές προσεγγίσεις (Lindsay, G. 2003). Επίσης στο πλαίσιο της συμπερίληψης, οι

εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να συνδυάσουν τις πεποιθήσεις και τη νοοτροπία τους, με σκοπό βρουν λύση στην προσπάθειά τους να διδάξουν με επιτυχία. Ως αποτέλεσμα αυτού, μπορεί να ενθαρρυνθεί ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου ώστε να ακολουθήσει μια κοινή πορεία. Έτσι θα ήταν εφικτό το όραμα ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς. (Carrington, 1999).

2.2 Διαφοροποίηση διδασκαλίας

Δεν είναι όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας όμοια. Μεταξύ τους τα παιδιά εμφανίζουν ασφαλώς πολλά κοινά χαρακτηριστικά αλλά και σημαντικές διαφορές, ιδίως όταν πρόκειται για μαθησιακά ζητήματα (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια προσέγγιση, η οποία έχει ως στόχο την ενσωμάτωση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Broderick et al., 2005). Πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι ακολουθούν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Παρόλα αυτά όταν προσπαθήσουν να εξηγήσουν τι σημαίνει διαφοροποίηση, επικρατεί μια σύγχυση από τις διάφορες περιγραφές. Η ασάφεια αυτή λοιπόν οδηγεί στην παραπληροφόρηση, όσον αφορά τη συγκεκριμένη έννοια (Wormeli, 2005).

Σε μία τάξη όπου η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζεται σε ελάχιστο ή ακόμα και σε μηδαμινό βαθμό, είναι ευκολότερο να παρατηρηθούν οι ομοιότητες παρά οι διαφορές μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα σε μια τάξη με διαφοροποίηση, τα δύο αυτά στοιχεία, αναγνωρίζονται ως βασικά για την επίτευξη μιας εποικοδομητικής διδασκαλίας (Tomlinson, 2001). Στους μαθητές προσφέρεται μια ποικιλία επιλογών μάθησης, έτσι ώστε να ικανοποιούνται όλα τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και μαθησιακά προφίλ. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους για να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο πρόγραμμα σπουδών, να εφαρμόσει μια ποικιλία από δραστηριότητες, προκειμένου οι μαθητές θα κατανοούν με μεγαλύτερη άνεση τις πληροφορίες που λαμβάνουν, καθώς επίσης και μια ποικιλία από επιλογές μέσω των οποίων οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να επιδείξουν τα όσα έχουν μάθει (Tomlinson, 1995).

Σε ένα τέτοιο ευνοϊκό περιβάλλον δηλαδή προωθείται η αποδοχή του διαφορετικού. Έτσι κάθε μαθητής ανεξαιρέτως μπορεί να βεβαιωθεί ότι έχει δυνατότητες στη

μάθηση, ενώ δημιουργείται αυτομάτως το πολυπόθητο κίνητρο. Επιπλέον μειώνεται το άγχος και εκτιμάται η προσωπική προσπάθεια του καθενός. Άλλωστε απώτερος σκοπός είναι να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα της ανεξαρτησίας. Οι μαθητές έχουν ακόμα την ευκαιρία να εργαστούν σε ποικιλόμορφες ομάδες για ποικίλους σκοπούς. Μέσα από την τριβή αυτή θα συνειδητοποιήσουν ότι η επιτυχία είναι υποκειμενική, ο καθένας δηλαδή την αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο (Heacox,, 2012).

Από ένα διαφοροποιημένο στυλ διδασκαλίας κάθε παιδί μπορεί να μάθει αποτελεσματικά, δεδομένου ότι στην τάξη παρέχονται διαφορετικοί τρόποι για την απόκτηση της επιθυμητής μάθησης. Ωστόσο σε πολλές τάξεις η προσέγγιση της διδασκαλίας τείνει να είναι περισσότερο ενιαία παρά διαφοροποιημένη. Μάλιστα όταν πολλοί μαθητές είναι συνηθισμένοι επί σειρά ετών να λαμβάνουν μη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δυσκολεύονται να φανταστούν τι θα μπορούσε να τους προσφέρει μια διαφοροποιημένη τάξη (Tomlinson, 2001).

Οι τάξεις μικτής ικανότητας, οι οποίες προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο για τους μαθητές που τη λαμβάνουν όσο και για τους εκπαιδευτικούς που την παρέχουν (Tomlinson, 2001). Είναι δεδομένο πως οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις θα αυξάνονται με το πέρασμα του χρόνου για όλους τους μαθητές σε οποιαδήποτε τάξη. Εντούτοις αυτό δεν πρέπει να τους εμποδίζει να έχουν φιλοδοξίες στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mastropieri, et al., 2006). Σε μία τέτοιου είδους τάξη λοιπόν ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του αρχιτέκτονα, που έχει ως στόχο να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες επιτυχίας όλων των μαθητών του ανεξαιρέτως (Tomlinson & Moon, 2014).

2.2.1 Είδη διαφοροποίησης

Σύμφωνα με τον Maker (1982), (όπως αναφέρεται στην Berger, 1991) ένα πρόγραμμα το οποίο διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να θεωρηθεί ως διαφοροποιημένο συγκριτικά με ένα βασικό πρόγραμμα σπουδών. Όπως συμπληρώνει, ένα τέτοιο πρόγραμμα προκύπτει από τη διαφοροποίηση τεσσάρων στοιχείων: του περιεχομένου, της διαδικασίας, του τελικού προϊόντος και του περιβάλλοντος.

Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί στην ουσία αυξάνουν την ποικιλία σε επίπεδο πολυπλοκότητας (Taylor, 2015). Πρόκειται δηλαδή για τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητες που θέλουμε να κατακτήσουν οι μαθητές (Tomlinson & Imbeau, 2010). Στη διαφοροποίηση του περιεχομένου ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει αυτό που διδάσκει, ενώ παράλληλα μπορεί να τροποποιήσει και τον τρόπο, κατά τον οποίο οι μαθητές θα έρθουν σε πρόσβαση με τη μάθηση (Tomlinson, 2001).

Το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ καθώς επίσης και τα ενδιαφέροντα ενός μαθητή (Tomlinson, 2001). Παραδείγματα του οποία σχετίζονται με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι τα εξής: 1) υλικό για ανάγνωση, το οποίο χρησιμοποιείται σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα τις ικανότητες αναγνωσιμότητας, 2) βάζοντας τα υλικά του κειμένου σε ταινία, 3) κατάλογοι ορθογραφίας και λεξιλογίου ανάλογα το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, 4) παρουσίαση ιδεών με οπτικοακουστικά μέσα, 5) χρήση «φίλων» ανάγνωσης, 6) διαμόρφωση μικρών γκρουπ που έχουν στόχο την επανάληψη παλαιότερων ενοτήτων (Tomlinson, 2000).

Διαφοροποίηση της διαδικασίας

Η διαδικασία αναφέρεται στους τρόπους, σύμφωνα με τους οποίους διδάσκεται το περιεχόμενο (Hall, 2002). Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα όπως και το στυλ μάθησης του κάθε μαθητή (Taylor, 2015). Με τη διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τις ιδέες που τους παρουσιάζονται ως περιεχόμενο. Φυσικά όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις νέες αυτές πληροφορίες, χρειάζεται χρόνος προκειμένου να φιλτραριστούν από εκείνους. Αυτή η επεξεργασία ανάλυσης αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της διδασκαλίας, δεδομένου ότι χωρίς εκείνη οι μαθητές θα μπερδεύονταν και θα έχαναν τις ιδέες τους (Tomlinson, 2001). Ως παραδείγματα

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, ακολουθούν τα παρακάτω παραδείγματα: 1) δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, με τη διαφορά ότι ποικίλουν τα διαφορετικά επίπεδα, οι προκλήσεις και οι πολυπλοκότητες, 2) δυνατότητα για ενασχόληση με υποσύνολα ενός θέματος ανάλογα με το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή, 3) λίστες εργασιών, συνήθως με δύο κοινές δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών ατομικά, 4) χειρωνακτικές δραστηριότητες, 5) παράταση σχετικά με το χρονικό διάστημα που μπορεί να χρειαστεί ένας μαθητής για να ολοκληρώσει μία εργασία (Tomlinson, 2000).

Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος

Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές επιδεικνύουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει ως τώρα έπειτα από μια εκτεταμένη περίοδο μάθησης. Ο όρος «προϊόν» δε θεωρείται κάτι που δημιουργείται από τους μαθητές σε ένα μοναδικό μάθημα, ούτε και το αποτέλεσμα μιας ή δύο δραστηριοτήτων. Τουναντίον πρόκειται στην ουσία για μία αξιολόγηση, η οποία ζητά από τους μαθητές να εφαρμόσουν ό,τι έμαθαν στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος (Tomlinson & Imbeau, 2010). Σύμφωνα με αυτό τον τρόπο αντικατοπτρίζεται το προσωπικό στυλ της μάθησης και οι ικανότητες του κάθε μαθητή (Levy, 2008).

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένοι μαθητές αποδίδουν πολύ καλύτερα σε ένα προϊόν παρά σε μια γραπτή δοκιμασία. Σε μια τάξη λοιπόν, όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση, οι επιλογές προϊόντων μπορούν να αντικαταστήσουν τα τεστ. Έτσι για τους μαθητές υπάρχει μια μεγαλύτερη ποικιλία στις επιλογές τους, προκειμένου να επιδείξουν και να εφαρμόσουν τι έμαθαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης (Tomlinson, 2001). Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποιημένων προϊόντων θεωρούνται τα εξής: 1) δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα έκφρασης π.χ. μέσω κάποιας παράστασης κουκλοθέατρου, μέσω επιστολών που μπορούν να γράψουν κ.λπ., 2) μέσω ρουμπρικών, οι οποίες τονίζουν τις δεξιότητες του κάθε μαθητή, 3) δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν είτε μόνοι τους είτε σε μικρές ομάδες, 4) ενθάρρυνση σε εκείνους προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους προϊόν (Tomlinson, 2000).

Διαφοροποίηση του περιβάλλοντος

Η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος αναφέρεται στους ποικίλους τρόπους που μπορεί να παρέμβει ένας εκπαιδευτικός στο χώρο της τάξης, έτσι ώστε να διαμορφώσει ένα άνετο κι ασφαλές περιβάλλον μάθησης για κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001). Αποτελεί τη διαμόρφωση της τάξης με ευέλικτο τρόπο, ώστε να μπορούν οι μαθητές να μάθουν είτε ομαδικά είτε ατομικά. Στόχος είναι να μπορούν να μάθουν όλοι οι μαθητές, όχι μόνο το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και ατομικά να μπορέσει ο καθένας να μάθει με τον καλύτερο για αυτόν τρόπο (Tomlinson & Imbeau, 2010). Για παράδειγμα μπορεί να περιλαμβάνει οργάνωση χώρου για συμμετοχική ή ατομική εργασία, κατάλληλο φωτισμό, κατάλληλη θερμοκρασία, καλή αισθητική και ευχάριστα χρώματα, σταθμούς ξεκούρασης, κ.ά.

2.3 Συνδιδασκαλία

Ως συνδιδασκαλία ορίζεται το στυλ διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο δύο επαγγελματίες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο την αξιολόγηση μαθητών που βρίσκονται σε ποικιλόμορφες ομάδες. Ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς κανένας δεν έχει το ρόλο του κύριου δασκάλου. Αντίθετα αμφότεροι είναι ίσοι ενώ συνάμα απώτερος στόχος τους είναι να παρουσιάζονται συνεπείς και υπεύθυνοι απέναντι σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, παρέχοντας τους ουσιαστική διδασκαλία (Murawski 2008).

Παρά το γεγονός ότι η συνεργασία μεταξύ των ειδικών αποτελούσε ανέκαθεν αρχή της ειδικής εκπαίδευσης, η συνδιδασκαλία και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ δασκάλου γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι πρόσφατη εφαρμογή. Σύμφωνα με τις σχετικές αλλαγές της πρόσφατης ομοσπονδιακής νομοθεσίας, η συνεκπαίδευση εξελίχθηκε γρήγορα ως στρατηγική ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο πρόγραμμα παρακολούθησης με τους τυπικούς μαθητές (Friend et al., 2010).

Όπως αναφέρουν οι Scruggs, Mastropieri & McDuffie (2007) στο Sileo (2011), η συνδιδασκαλία θυμίζει «επαγγελματικό γάμο» στα πλαίσια του οποίου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με σκοπό την παροχή υπηρεσιών τόσο στους μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας όσο και στους υπόλοιπους, τυπικά

αναπτυσσόμενους. Τον ίδιο παραλληλισμό ακριβώς κάνει και η Murawski (2008), καθώς έχει σχολιάσει πως η συνδιδασκαλία είναι ένας γάμος και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αποτελεί «ταίρι» για τον άλλο μέσα σε μία σχολική τάξη. Μάλιστα οι πιθανότητες της συνεργασίας αυτής αυξάνονται όταν σε εκείνους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν το συνεργάτη τους, με τον οποίο θα υπάρχει κοινός προγραμματισμός τόσο από άποψης ωραρίου όσο και κοινής ιδεολογίας.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η συνεργατική μάθηση έχει βρεθεί στο προσκήνιο, σηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο μια σημαντική εξέλιξη, όσον αφορά την ένταξη και την εκπαίδευση γενικά (Strogilos & Tragoulia, 2013). Η συνεργασία αυτή λοιπόν υλοποιείται όλο και περισσότερο κατά το χρονικό αυτό διάστημα αυτών ως εναλλακτική λύση κατά κύριο λόγο σε πιο περιοριστικά μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης (Walsh, 2012).

Ως συνεργατική μάθηση λοιπόν ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι επαγγελματίες παρέχουν διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει σε ορισμένα θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα κατ' αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι διδακτικές επιλογές, βελτιώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, μειώνεται ο στιγματισμός για τους μαθητές, ενώ παράλληλα παρέχεται υποστήριξη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Με την κατάλληλη υποστήριξη η συνεργατική μάθηση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική προσέγγιση για τους μαθητές με μαθησιακές αναπηρίες στα πλαίσια ενός προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των προϋποθέσεων για να στεφθεί με επιτυχία το έργο των επαγγελματιών εκπαιδευτικών είναι η κατάλληλη διδακτική υποστήριξη, καθώς επίσης και μια παράλληλη, εναλλακτική και ομαδική διδασκαλία. Προκειμένου όμως να εφαρμοστούν επιτυχώς τέτοιου είδους προσπάθειες, από τους ειδικούς απαιτείται διαρκής προετοιμασία, διοικητική υποστήριξη, όπως και ευκαιρίες για να καλλιεργηθούν οι μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις. Τα εν λόγω προγράμματα συνεργασίας είναι ανάγκη να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται σε συστηματικό επίπεδο. Είναι δεδομένο πως η συνεχής και ενσυνείδητη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων είναι ουσιώδης (Cook & Friend, 1995). Τόσο το διοικητικό προσωπικό λοιπόν όσο και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους οφείλουν από νωρίς να παίρνουν κρίσιμες αποφάσεις όσον αφορά τα ζητήματα της συνεργασίας. Γενικά σε τέτοιου είδους καταστάσεις ο προγραμματισμός είναι πολύ σημαντικός (Murawski 2008).

Συχνά βέβαια οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθεια να συνεργαστούν μεταξύ τους, πράγμα το οποίο δημιουργεί άλυτα ζητήματα στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους που έχουν ανάγκη. Έτσι λοιπόν ένα οργανωμένο μοντέλο επίλυσης προβλημάτων επιτρέπει στους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα εμφανίζονται και να αποφεύγεται το πιθανό χάσμα μεταξύ τους (Sileo, 2011). Γενικά ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να συνεργάζονται οι επαγγελματίες-εκπαιδευτικοί οφείλει να είναι περισσότερο εμπειριστατωμένος και κατανοητός. Επίσης σύμφωνα με τις πρόσφατες ομοσπονδιακές εκπαιδευτικές πολιτικές, είναι επιθυμητό οι 2 (ή και περισσότεροι) εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αντίστοιχα οφείλουν να συνεργάζονται στενότερα, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ευκολότερα πρόσβαση σε τυποποιημένα προγράμματα σπουδών (Simpson et al., 2014). Σε γενικές γραμμές η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το κλειδί για την εξασφάλιση των σχέσεων μεταξύ των επαγγελματιών (Sileo, 2011).

2.3.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έχουν καταγραφεί έξι μοντέλα, στα οποία στηρίζεται αυτή η συνεργατική προσπάθεια (Solis et al., 2012). Ακολουθούν τα μοντέλα:

Υποστηρικτική διδασκαλία (Supportive teaching)

Κατά την προσέγγιση αυτή ο δάσκαλος έχει τον κύριο εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ μεταξύ των μαθητών εναλλάσσεται η παροχή υποστήριξης. Με τη βοήθεια του/των εκπαιδευτικού/ εκπαιδευτικών, οι μαθητές βλέπουν ή ακούν και εργάζονται μαζί. Ακόμα υπάρχει η δυνατότητα να παρέχει ο ένας εκπαιδευτικός εξατομικευμένη βοήθεια σε έναν μαθητή που έχει ανάγκη, την ίδια στιγμή που ο άλλος συνεχίζει τη διδασκαλία του μαθήματος στην υπόλοιπη τάξη. Είναι δεδομένο πως ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής που χρειάζεται υποστήριξη, δεν πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστά μέλη της τάξης (Thousand et al.2006).

Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching)

Όταν δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με διαφορετικές ομάδες παιδιών σε διαφορετικά τμήματα της τάξης, τότε μπορούμε να πούμε πως επιτυγχάνεται παράλληλη διδασκαλία (Thousand et al.2006). Το συγκεκριμένο μοντέλο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζουν, να παραλληλίζουν τις προσπάθειές τους και να συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον (Langone & Gill,1985).

Ομαδική διδασκαλία (Team Teaching)

Σύμφωνα με την προσέγγιση της ομαδικής διδασκαλίας, στην τάξη εφαρμόζεται η ίδια οδηγία ταυτόχρονα από τους δύο εκπαιδευτικούς. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «ένας εγκέφαλος σε δύο σώματα». Για πολλούς συνδιδασκάλους η προσέγγιση αυτή είναι ένας ικανοποιητικός τρόπος διδασκαλίας αν και περίπλοκος, που εξαρτάται ως επί των πλείστων από το στυλ του κάθε δάσκαλου (Cook, 2004). Η επιτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου συνεργατικής διδασκαλίας έγκειται στο ότι οι μαθητές βλέπουν τον κάθε δάσκαλο ως «δικό τους δάσκαλο», χωρίς διακρίσεις (Thousand et al.2006).

Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching)

Είναι γεγονός πως στις περισσότερες τάξεις υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι χρήζουν βοήθειας ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσέγγιση της εναλλακτικής διδασκαλίας ορίζει ότι ο ένας εκπαιδευτικός ασχολείται με τη μεγάλη ομάδα της τάξης, ενώ ο έτερος εκπαιδευτικός προσφέρει βοήθεια σε μία μικρότερη ομάδα (Cook, 2004).

Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει/ περιφέρεται (One teach, one assist/drift)

Κατά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ο ένας εκπαιδευτικός οδηγεί το μάθημα, ενώ ο άλλος ως «συνδιδάσκαλος» περιφέρεται και προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές που το έχουν ανάγκη (Strogilos & King-Sears, 2019). Με άλλα λόγια μέσα στην τάξη, ο ένας έχει την κύρια ευθύνη, ενώ ο άλλος έχει μια πιο διακριτική παρουσία (Cook, 2004).

Ένας διδάσκει, ένας παρακολουθεί (One teach, one observe)

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν τα δεδομένα τους και να προγραμματίσουν μελλοντικές τους συνεδρίες (Strogilos & King-Sears, 2019). Μπορούν δηλαδή εκ των προτέρων να εστιάσουν σε συγκεκριμένες παρατηρήσεις και πληροφορίες, τις οποίες θα συζητήσουν και θα αναλύσουν μετέπειτα (Cook, 2004).

Σταθμοί διδασκαλίας (Station teaching)

Όσον αφορά το συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας, στους μαθητές επιτρέπεται να παρουσιάζουν το υλικό τους χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, κάνοντας παράλληλα «εναλλαγή σταθμών» (Strogilos & King-Sears, 2019). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρώτα διαιρούν το περιεχόμενο και τους μαθητές. Έπειτα κάθε δάσκαλος διδάσκει το εκάστοτε περιεχόμενο σε μία ομάδα και ακολούθως επαναλαμβάνει τη διαδικασία για την άλλη ομάδα. Στον τρίτο «σταθμό» τα παιδιά μαθαίνουν να δουλεύουν ανεξάρτητα είτε ατομικά, είτε συνεργατικά. (Cook, 2004).

2.4 Η ελληνική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλιάς μελέτης των Lampropoulou και Panteliadou (1995), (όπως αναφέρεται στο Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006), ένας πληθυσμός περισσότερων από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν την κατάλληλη εμπειρία για να διδάξουν με αποτελεσματικότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υπήρχαν στις τάξεις τους. Εκτός αυτού ένας μεγάλος αριθμός από εκείνους δεν είχε ξεκαθαρίσει ακριβώς την ερμηνεία του όρου της συμπερίληψης, ενώ τέλος αρκετοί θεωρούσαν πως επρόκειτο για αποτέλεσμα ξενόφερτων επιρροών, οι οποίες δε θα έβρισκαν εύφορο έδαφος στην Ελλάδα. Λόγω της μακράς ιστορίας των διαχωρισμών σε όλα τα επίπεδα, πριν λίγα χρόνια η χώρα μας καθιστούσε δύσκολη την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Παρόλα αυτά η ανάπτυξη της πρακτικής της συμπερίληψης ως αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

στις δυτικές χώρες, αποτέλεσε βαρόμετρο για την εξέλιξη της συμπερίληψης και στην Ελλάδα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Μεταγενέστερη έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) παρουσίασε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένες περιοριστικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα εκείνοι πιστεύουν αρχικά πως η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δε θα διευρύνει τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Θεωρούν επίσης πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική δε θα έχει βελτιωτικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο για τα παιδιά αυτά, ούτε και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των προοπτικών σταδιοδρομίας τους. Ακόμα κατά την άποψη μερικών η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δε θεωρείται ως αποτελεσματική πρακτική, καθώς δεν είναι εφικτή για όλα τα παιδιά. Αντίθετα τα διαχωρισμένα σχολεία θεωρούνται για εκείνους ως ασφαλές καταφύγιο προς εξυπηρέτηση των παιδιών με αναπηρίες, δεδομένου ότι εκείνα δεν μπορούν να φροντίσουν ικανοποιητικά τον εαυτό τους. Το μόνο που κάνουν τέτοιου είδους πεποιθήσεις, είναι να διαιωνίζουν τις διαχωρισμένες δομές, εμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών. Παράλληλα βέβαια οι πεποιθήσεις αυτές εντάσσονται σε ένα πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο έχουν αναπτυχθεί και καθιερωθεί συγκεκριμένα συστήματα πεποιθήσεων.

Ένας συνδυασμός από κατάλληλα προγράμματα και υπηρεσίες υποστήριξης έχουν διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην προσπάθεια για την προώθηση και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις απανταχού σχολικές κοινότητες. Στην Ελλάδα υποστηρίζεται πως αυτές οι προσπάθειες εφαρμόζονται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, έτσι ώστε οι ελληνικές σχολικές κοινότητες να χαρακτηρίζονται ως χώροι εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Vlachou, 2006).

Στην ελληνική κοινωνία η ακαδημαϊκή επιτυχία έχει ιδιαίτερα υψηλή αξία, μάλιστα οι συμπεριφορές που κάνουν την επιτυχία αυτή πιο προσιτή, ενισχύονται. Από την άλλη, οι εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές, όπως ανυπακοή προς το δάσκαλο, αποφυγή των εργασιών, διάσπαση προσοχής από τις σχολικές δραστηριότητες, μη τήρηση των κανόνων της σχολικής τάξης, συνήθως ερμηνεύονται ως χαρακτηριστικό αδιαφορίας και τιμωρούνται από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον επικρατεί η αντίληψη

πως ένα παιδί το οποίο χαρακτηρίζεται από συμπτώματα παρορμητικής συμπεριφοράς, είναι ένα κακομαθημένο παιδί. (Kakouros et al., 2004).

Ωστόσο συχνά παρατηρείται από ορισμένα αγόρια η έντονη διάθεση για τρέξιμο ή για άλλες «επικίνδυνες» δραστηριότητες, οι οποίες όμως θεωρούνται δείγμα γενναιότητας και ζωντάνιας εκ μέρους τους. Σε περίπτωση λοιπόν που τα παιδιά αυτά φοιτούν στις μικρές τάξεις τους δημοτικού, θεωρείται πως είναι δεδομένο εκείνα να συμμορφωθούν με τους κανόνες του σχολείου με το πέρασμα των χρόνων. Από την άλλη τα παρορμητικά παιδιά θα χαρακτηριστούν απλώς αδιάφοροι για το σχολείο (Kakouros et al., 2004).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

3.1 Επιλογή ερευνητικού ζητήματος

Ως πρώτο μέλημα είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί το ερευνητικό ζήτημα που επιλέχθηκε. Στην προκειμένη περίπτωση το ερευνητικό ζήτημα έχει ως θέμα τη δράση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τη συμπερίληψη τους. Ένας από τους παράγοντες επιλογής του θέματος αυτού σχετίζεται αρχικά με την επικαιρότητα, όπου και εντάσσεται. Το σύνδρομο «ADHD» μπορεί να ανιχνευθεί με μεγαλύτερη ευκολία και συχνότητα σήμερα, ενώ παράλληλα ο θεσμός της παράλληλης στήριξης υποστηρίζεται πολύ περισσότερο πλέον στις σχολικές δομές. Επιπλέον κάνοντας κάποιος αναδίφηση της βιβλιογραφίας, θα συναντήσει πληθώρα αναζητήσεων στις βάσεις δεδομένων σχετικά με τη μελέτη των παραπάνω ζητημάτων. Τέλος η επιλογή αυτή σχετίζεται με το προσωπικό ενδιαφέρον και την ευαισθησία του ερευνητή να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη θεματολογία.

Συγκεκριμένα η τριβή και η ενασχόληση του ερευνητή με την ειδική αγωγή σε επαγγελματικό επίπεδο έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας εργασίας. Η δίχρονη εμπειρία του ερευνητή σε κέντρο λογοθεραπείας και σχολικών δραστηριοτήτων σε επαρχιακή πόλη αποτέλεσε μια πρώτη επαφή με την ειδική αγωγή, δεδομένου ότι το χώρο επισκέπτονταν κατά κύριο λόγο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάμεσα στις περιπτώσεις αυτών των παιδιών εντάσσονται και οι μαθητές με τη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ. Έτσι λοιπόν η πρόκληση για τον ερευνητή, να διδάσκει τους συγκεκριμένους μαθητές και η αναζήτηση των κατάλληλων πρακτικών και προσεγγίσεων προς εκείνους, έπαιξε κομβικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση του ερευνητή να αφιερώσει χρόνο για την παρούσα μελέτη. Όπως προαναφέρθηκε, ο παράγοντας αυτός σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι βιβλιογραφικές αναζητήσεις, καθώς επίσης και η σημασία της ανάγκης να παρέχεται το κατάλληλο βοηθητικό πλαίσιο στις σχολικές δομές σήμερα για τη ΔΕΠ-Υ, συνέθεσαν το ερευνητικό ζήτημα αυτό.

3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής δοκιμασίας σχετίζεται με τις πρακτικές παρέμβασης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε ένα παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα. Επιπλέον θα εξεταστεί κατά πόσο είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης για τέτοιου είδους περιπτώσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν θα παρουσιαστεί η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή Δημοτικού από επαρχιακή πόλη. Στο σημείο αυτό μας ενδιαφέρει αν οι παρεμβατικές ενέργειες του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι βοηθητικές για το ίδιο το παιδί.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Έχουν μειωθεί τα συμπτώματα της διαταραχής ως αποτέλεσμα της υποστηρικτικής προσέγγισης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
- Βελτιώθηκαν οι μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή κατόπιν παρεμβάσεων της ειδικού παιδαγωγού;
- Επιτυγχάνεται συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών;

3.3 Μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας φαίνεται πως ικανοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες του παρόντος ερευνητικού σχεδιασμού. Η φύση της ποιοτικής έρευνας συνοδεύεται από ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πρώτον αναφέρεται πάντα σε ανθρώπους και στον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δεύτερον προσφέρει ζωντάνια και χρώμα στην πληροφορία. Τρίτον έχει την ικανότητα να νοηματοδοτεί τα δεδομένα. Τέλος δίνει το κίνητρο για σκέψη προς εφαρμογή νέων πρακτικών σε ένα προβληματισμό (Smythe & Giddings, 2007).

Γενικά σε μια ποιοτική έρευνα διερευνάται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και αναπτύσσεται ένα κεντρικό φαινόμενο με λεπτομερή τρόπο. Επιπλέον ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα δηλώνονται με ανοιχτό τρόπο, έτσι ώστε να καταγράφονται οι εμπειρίες των συμμετεχόντων. Εκτός αυτού η συλλογή των δεδομένων γίνεται με απώτερο σκοπό να εξασφαλιστεί η προσωπική γνώμη των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Επιπλέον σε μία ποιοτική έρευνα παρατηρείται πως η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας αλληλεπιδρούν. Αυτό σημαίνει πως οι υποθέσεις του ερευνητή διαμορφώνονται όσο η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη, ενώ παράλληλα η αναδίφηση της βιβλιογραφίας γίνεται με βάση τα δεδομένα που ερευνώνται. Επομένως φαίνεται πως μεταξύ θεωρίας και έρευνας δεν υπάρχει κάποιος διακριτός διαχωρισμός (Ισάρι & Πουρκός, 2015). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για την ικανοποίηση του ερευνητικού του σχεδιασμού.

3.4 Ερευνητική μέθοδος

Όπως προαναφέρθηκε η ερευνητική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης. Σύμφωνα με τους Hitchcock και Hughes (1995), (όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion και Morrison, 2008), η συγκεκριμένη τεχνική θεωρείται ως μία ξεχωριστή ερευνητική μέθοδος, δεδομένου ότι κάθε φορά εστιάζει κυρίως στο αντικείμενο της έρευνας και όχι στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται. Θεωρούν επίσης ότι οι μελέτες περίπτωσης έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ενδεικτικά μπορούν αρχικά να συλλέξουν πλούσιες πληροφορίες και παρουσιάζουν ένα χρονολόγιο από τα γεγονότα για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Επιπλέον γίνεται ανάμειξη των γεγονότων αυτών με την ανάλυσή τους. Εκτός αυτού ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα με το υπό μελέτη γεγονός. Γενικά μία μελέτη περίπτωσης δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να σκιαγραφούν τον πλούτο που μπορεί να παρουσιάσει ένα περιστατικό μαθητή.

3.5 Δείγμα-Μελέτη περίπτωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Ως δείγμα για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε ένας μαθητής Γ΄ Δημοτικού από σχολείο επαρχιακής πόλης. Μεταξύ ερευνητή και παιδιού υπήρχε ήδη γνωριμία στο πλαίσιο μιας σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ όπως ήταν αναμενόμενο το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ήταν επίσης οικείο. Επρόκειτο λοιπόν μια κατάσταση ευνοϊκή για τον ερευνητή, καθώς, εκτός από το γεγονός ότι το παιδί ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο ερευνητής θα είχε την ευκαιρία να συναναστραφεί με ένα γνώριμο οικογενειακό περιβάλλον.

Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις ο ερευνητής ακολουθεί την ευκαιριακή δειγματοληψία ή συμπτωματική ή «βολική». Σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία τα άτομα που επιλέγονται συνήθως προέρχονται από τον κύκλο του ερευνητή, ο ίδιος δηλαδή έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτά. Μάλιστα το ζεύγος εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ένα από τα πιο χαρακτηριστικά στις περιπτώσεις αυτές. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό πως αυτού του είδους η δειγματοληψία θεωρείται ως προτεινόμενη στρατηγική για έρευνα που περιλαμβάνει μελέτη περίπτωσης (Cohen et al., 2008).

3.6 Παρουσίαση μελέτης περίπτωσης

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση το παιδί παρουσιάζει Διαταραχή της δραστηριότητας και προσοχής, δυσκολίες στο λόγο και γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Στις 26/03/2021 ο Γ. προσήλθε με τη συνοδεία της μητέρας του για επαναξιολόγηση προκειμένου να γίνει δεκτό το αίτημα της συνέχισης της παράλληλης στήριξης στο σχολείο. Εκτός της αρωγής της παράλληλης στήριξης στο σχολείο, ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα λογοθεραπείας σε ιδιωτικό κέντρο, ενώ λαμβάνει βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου. Επιπλέον στο παρελθόν παρακολουθούσε συνεδρίες με ψυχολόγο.

Η εξωτερική εμφάνιση του Γ. είναι επιμελημένη. Το ντύσιμό του είναι καθημερινό, συνηθίζει να φοράει μοντέρνα ρούχα. Του αρέσει να περνάει χρόνο με τους φίλους παίζοντας μαζί τους κυρίως εκτός σπιτιού, στο χώρο της γειτονιάς του. Άλλες φορές του αρέσει να χαλαρώνει παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια στο τάμπλετ και στον υπολογιστή. Πρόσθετα εξωσχολικά ενδιαφέροντα είναι το μαγείρεμα και η ζωγραφική. Επίσης του αρέσουν τα ζώακια.

Σαν χαρακτήρας ο Γ. είναι ένα πολύ ευγενικό και ευαίσθητο παιδί. Στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του είναι αρκετά κοινωνικός και συνήθως αποσπά τη συμπάθεια και την αποδοχή από αυτούς. Έχει σταθερούς φίλους, κάποιους από τη γειτονιά και κάποιους από το σχολείο, με τους οποίους περνάει τον ελεύθερο χρόνο του. Από την άλλη ο Γ. αποτελεί μία χαρακτηριστική περίπτωση παιδιού που παρουσιάζει «Διαταραχή υπερκινητικότητας». Επίσης εμφανίζεται ως ένα παιδί αγχώδες, ανασφαλές, με φόβους και ανυπομονησία. Παράλληλα ορισμένες φορές κάνει απότομες, σπασμωδικές κινήσεις, ενώ συνηθίζει να βρίσκεται σε άρνηση και παραίτηση όταν οι καταστάσεις για εκείνον δεν είναι ευνοϊκές.

3.6.1 Οικογενειακό ιστορικό

Ο Γ. είναι μοναχοπαιδί σε μια μονογονεϊκή οικογένεια. Μεγαλώνει με τη μητέρα και το σύντροφό της σε ένα ήρεμο περιβάλλον σε γενικές γραμμές. Η μητέρα διαθέτει δική της επιχείρηση, ενώ ο σύντροφος εργάζεται στο δήμο. Η γιαγιά ζει κοντά στο παιδί και συμβάλλει ενεργά στην ομαλή διαπαιδαγώγηση του παιδιού, ενώ ο παππούς του παιδιού μένει σε άλλο σπίτι. Σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού παίζει η θεία του παιδιού, η μικρότερη αδελφή της μητέρας, η οποία ζει με το σύζυγο και την κόρη τους στα Χανιά. Η επαφή τους είναι συχνή και οι σχέσεις τους εξαιρετικές.

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή. Η γιαγιά είναι συνήθως πιο ελαστική και ικανοποιεί πιο εύκολα τα αιτήματα του παιδιού, σε σχέση με τη μητέρα, η οποία είναι πιο αυστηρή. Η ίδια πάντως φαίνεται να είναι πλήρως ενημερωμένη και συνειδητοποιημένη σχετικά με τις δυνατότητες του παιδιού της. Αναγνωρίζει πως ο γιος της ανήκει στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στηρίζει κάθε προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί για το σχολείο. Μάλιστα η ίδια είχε εκφράσει την επιθυμία της στο παρελθόν να επαναλάβει κάποια μικρότερη τάξη προς διευκόλυνση και όφελος του παιδιού.

3.6.2 Μαθησιακό προφίλ

Το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή είναι γενικά χαμηλό. Υστερεί σε λεκτικές ικανότητες, λογική αφαιρετική σκέψη, σύνθετους μαθηματικούς υπολογισμούς, καθώς επίσης και γενικές γνώσεις. Επίσης ο Γ. παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στο μαθησιακό μέρος. Δυσκολίες εμφανίζει και στο κομμάτι του προφορικού λόγου, όπου ανιχνεύονται προβλήματα τόσο στην άρθρωση όσο και στην έκφραση. Παράλληλα και ο γραπτός του λόγος έχει αρκετά ελλείματα καθώς κάνει ορθογραφικά λάθη, παραλείπει γράμματα και λέξεις, ενώ τα γράμματα του δεν είναι ευπαρουσίαστα.

3.7 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα εργαλεία της παρατήρησης και της συνέντευξης, ενώ συμπεριλήφθηκε και το ημερολόγιο ως συμπληρωματικό εργαλείο για τον εμπλουτισμό των δεδομένων. Είναι γνωστό πως

ένας ερευνητής σε μια ποιοτική έρευνα, έχει ως στόχο να ασχοληθεί με ένα θέμα, το οποίο έχει σχέση με την καθημερινότητα. Μέσω της συνέντευξης ή της παρατήρησης υπάρχει άμεση πρόσβαση με ένα κείμενο ή με τη φωνή των άμεσα εμπλεκόμενων ατόμων (Smythe & Giddings, 2007).

3.7.1 Παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Αναφορικά με την παρατήρηση, εκείνη πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην τάξη του παιδιού, πάνω στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη. Διήρκησε 5 συνεχόμενες ημέρες, σε διαφορετικές σχολικές ώρες και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Συνάμα παρατηρήθηκε η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς του, καθώς επίσης και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών προς το μαθητή.

Ως προς τα χαρακτηριστικά της, η παρατήρηση αρχικά χαρακτηρίζεται ως άμεση, δεδομένου ότι δεν ο ερευνητής δεν αλληλεπιδρά με τα υπό μελέτη άτομο στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας (Γαλάνης, 2018). Επίσης η στάση που διατηρεί ο παρατηρητής αναφέρεται στο λεγόμενο «παρατηρητή ως συμμετέχων» (observer as participant). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τη Merriam, (1998), (όπως αναφέρεται στη Kawulich, 2005), η ομάδα ή το άτομο που μελετάται, γνωρίζει πως ο παρατηρητής διεξάγει τις δραστηριότητες παρατήρησής του. Ωστόσο ο ίδιος δεν αποτελεί μέλος της ομάδας και ο ρόλος του του επιτρέπει να συλλέγει τα δεδομένα του χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες της ομάδας. Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο ενήργησε και ο ερευνητής της συγκεκριμένης έρευνας.

Όσον αφορά την παραγωγή και καταγραφή των δεδομένων, όπως είναι σύνηθες σε μια ποιοτική έρευνα, τα δεδομένα είναι περιγραφικά (Bogdan & Biklen, 1998). Τα καταγεγραμμένα δεδομένα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της παρατήρησης που αντιστοιχούν με εκείνα που αναφέρουν οι Bogdan και Biklen (1998) είναι τα εξής: πληροφορίες από άτυπες, ανεπίσημες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και καταγραφή σημειώσεων σε ημερολόγιο. Γενικά η παρατήρηση αποτελεί μια πολύ χρήσιμη μέθοδο παραγωγής δεδομένων, και αυτό οφείλεται στο βιωματικό της χαρακτήρα. Ωστόσο είναι απαραίτητο να τηρείται σωστά η διαδικασία, διότι είναι πολύ εύθραυστες οι ισορροπίες ανάμεσα στη σωστή διεξαγωγή και στα απρόοπτα που μπορούν να συμβούν (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

3.7.2 Συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Με το εργαλείο της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα τόσο στους συνεντευκτές, όσο και στους συνεντευξιαζόμενους να συζητήσουν τις προσωπικές ερμηνείες που προκύπτουν από ορισμένες καταστάσεις. Πρόκειται λοιπόν για μία τεχνική κατά την οποία δε γίνεται απλά και μόνο συλλογή δεδομένων, αλλά για ένα κομμάτι της ίδιας της ζωής, από το οποίο εκφράζεται έντονα το ανθρώπινο στοιχείο (Cohen et al., 2008). Οι συνεντεύξεις που αναλύθηκαν, προήλθαν από τους δύο εκπαιδευτικούς (ειδικής και γενικής αγωγής), καθώς επίσης και τη μητέρα του μαθητή.

Γενικά η μέθοδος της συνέντευξης επιτρέπει τόσο στους συνεντευκτές όσο και στους συνεντευξιαζόμενους να πραγματοποιήσουν συζήτηση σε τέτοιες συνθήκες όπου τα υποκείμενα θα μπορούν να εκφραστούν σε ένα φιλικό κλίμα. Σκοπός λοιπόν της συνέντευξης είναι να προσεγγίσει αυτό το «ανθρώπινο» στοιχείο, και όχι να αποσπάσει μόνο δεδομένα για τις ανάγκες μιας έρευνας (Cohen et al., 2008).

Επιπλέον ως εργαλείο η συνέντευξη θεωρείται βασικό στοιχείο μίας ποιοτικής έρευνας. Εάν μάλιστα ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια σχετικά με τους προβληματισμούς και τη διστακτικότητα μεταξύ των υποκειμένων, τότε αυτόματα θα δημιουργηθούν και κατάλληλες συνθήκες διαλόγου, οι οποίες θα οδηγήσουν στην επιθυμητή προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2019).

3.7.3 Ημερολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδιασμού, κατά τον οποίο ο ερευνητής εξιστορεί την πορεία που ακολουθούν τα γεγονότα, είναι βοηθητικό να καταγράφονται πληροφορίες σε ένα ημερολόγιο. Εκεί ο ερευνητής μπορεί να καταγράφει τις ιδέες του και να ερμηνεύει όσα βλέπει, κάνοντας αναλυτικές περιγραφές. Στο ημερολόγιο ο ερευνητής οφείλει να σημειώνει και τις ημερομηνίες που αντιστοιχούν με τα γεγονότα που καταγράφει. Γενικά είναι επιθυμητό η καταγραφή των δεδομένων να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και να είναι όσο πιο λεπτομερής γίνεται (Ισάρη & Πουρκός, 2015). Γενικά οφείλει να είναι αρκετά προσεκτικός, καθώς τα αρχεία που καταγράφονται αποτελούν τα τεκμήρια από τον κοινωνικό κόσμο των σχολείων και των τάξεων, εκεί όπου συνυπάρχουν δάσκαλοι και μαθητές (Burgess,1981).

Γενικά ένα ημερολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την καταγραφή σημειώσεων. Πιο συγκεκριμένα όμως αποτελεί μέσο δημιουργίας δεδομένων συμπληρωματικά για την παρατήρηση και την συνέντευξη. Επίσης κάνει δυνατή τη σύγκριση μεταξύ των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από έναν ερευνητή (Burgess, 1981). Κάνοντας λοιπόν περιγραφή με ημερολόγιο, ο ερευνητής κάνει μια εξελικτική καταγραφή όλων όσων παρατηρεί. Η τεχνική αυτή του επιτρέπει να καταγράψει μια τεράστια ποσότητα δεδομένων, παρόλα αυτά οφείλει να είναι επιλεκτικός, εστιάζοντας μόνο σε ότι τον ενδιαφέρει πραγματικά για τις ανάγκες της έρευνας. Στόχος του είναι δηλαδή να δοθεί βάση στα πιο ενδιαφέροντα θέματα (Πετσιμέρη, 2015).

3.7.4 Τριγωνοποίηση

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Στις κοινωνικές επιστήμες, η τριγωνοποίηση αποτελεί έναν τρόπο, κατά τον οποίο εφαρμόζεται η ταυτόχρονη εγκυρότητα, ως επί των πλείστον σε ερευνητικούς σχεδιασμούς ποιοτικού τύπου. Συγκεκριμένα έχει ως στόχο να αποδώσει περισσότερο αναλυτικά την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Campbell & Fiske, 1959). Σύμφωνα με τον Patton (1990), (όπως αναφέρεται στον Μάγο, 2005), ο συνδυασμός των τεχνικών της παρατήρησης και της συνέντευξης ως εργαλείων συλλογής δεδομένων, είναι μια από τις πιο γνωστές μορφές τριγωνισμού στην εκπαιδευτική έρευνα. Από τη μία η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει τα δεδομένα που θα λάβει από τις συνεντεύξεις, ενώ η συνέντευξη θα του δώσει την ευκαιρία να εξετάσει ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές από τα δεδομένα που έχει ήδη παρατηρήσει. Φυσικά στην παρούσα έρευνα το ημερολόγιο λειτουργεί συμπληρωματικά για τον εμπλουτισμό των παραπάνω εργαλείων.

Γενικά η τριγωνοποίηση, ως μέσο πολλαπλών μεθόδων, προσφέρει ορισμένα πλεονεκτήματα στον ερευνητή. Το πρώτο εξ αυτών είναι ότι επιτρέπει σε εκείνον να είναι πιο σίγουρος με τα αποτελέσματά του. Ακόμα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων περισσότερο εφευρετικών τρόπων αποτύπωσης ενός προβλήματος. Επιπλέον η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να βοηθήσει στη λύση δύσκολων ζητημάτων χάρη στη χρήση των «πολυμεθόδων», που οδηγούν σε επαρκή επεξήγηση

του ερευνητικού προβλήματος. Γι' αυτούς τους λόγους λοιπόν η τριγωνοποίηση μπορεί να αποδειχθεί ένας αξιόπιστος τρόπος, ώστε να αναλύσει ένας ερευνητής τα προβλήματα που τον απασχολούν και γενικά να οργανώσει καλύτερα την έρευνά του (Jick, 1979).

3.8 Ανάλυση δεδομένων

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χρήση των εργαλείων της παρατήρησης και της συνέντευξης, ενώ θα γίνει σύνδεση αυτών και με τις σημειώσεις του ημερολογίου. Αναφορικά με την παρατήρηση, ό,τι έχει αποτυπωθεί στο πλαίσιο εκείνης, έχει χωριστεί σε κωδικούς, οι οποίοι καταλήγουν σε θεματικές ενότητες. Εκείνες εξυπηρετούν την προσεκτικότερη μελέτη της θεματολογίας που μας ενδιαφέρει.

Εν συνεχεία ακολουθούν τα δεδομένα όπως έχουν αποτυπωθεί από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων της συνέντευξης. Όπως πραγματοποιήθηκε και στην παρατήρηση, προηγείται η διαδικασία της κωδικοποίησης, κατά την οποία καταγράφονται τα δεδομένα, μέσω των οποίων δημιουργούνται κωδικοί. Στη συνέχεια ακολουθεί η κατηγοριοποίηση σε θέματα. Με τη βοήθεια της ανάλυσης αυτής ουσιαστικά γίνεται μια περίληψη ή μια περιγραφή του περιεχομένου των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Τέλος ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις σημειώσεις του ημερολογίου, οι οποίες θα συγκριθούν με τις αναλύσεις που έγιναν.

3.8.1 Θεματική ανάλυση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τα εργαλεία, είναι η εκείνη της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια προσιτή και ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, η οποία χαρακτηρίζεται ως δημοφιλής όλο και περισσότερο τον τελευταίο καιρό. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι, εκτός των άλλων, είναι γρήγορη και μπορεί να απευθυνθεί και σε ερευνητές με μικρή εμπειρία. Η εκμάθηση της προσφέρει τη δυνατότητα σε ένα ερευνητή, που διεξάγει ποιοτική έρευνα, να αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες για την εμπλοκή σε ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Εκείνη σχετίζεται με τον εντοπισμό,

την οργάνωση και τη διαμόρφωση θεμάτων τα οποία προκύπτουν από ένα σύνολο δεδομένων. Παράλληλα με την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης, επιτρέπεται στον ερευνητή να δώσει νόημα και σε εκείνα που είδε και βίωσε κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. (Braun & Clarke, 2006· Braun & Clarke, 2012).

Αρχικά η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει την κωδικοποίηση. Τα δεδομένα που έχει συλλέξει ο ερευνητής, πρέπει στη συνέχεια να τα ερμηνεύσει, να αποδώσει δηλαδή το περιεχόμενό τους. Μέσω της κωδικοποίησης, δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να έχει μια καλύτερη εικόνα στην κατανόηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς επίσης και στον εντοπισμό των κοινών σημείων που έχουν αυτά. Οι κωδικοί χαρακτηρίζονται ως τα δομικά στοιχεία της ανάλυσης. Επίσης δίνουν χαρακτηριστική ετικέτα στα δεδομένα τα οποία σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα (Braun & Clarke, 2012). Μετά την κωδικοποίηση, ακολουθεί η οργάνωση των δεδομένων σε ευρύτερα θέματα. Στο στάδιο αυτό δηλαδή, αντί για κωδικοί, παρατίθενται τα θέματα, στα οποία περιέχονται όλα τα συγκεντρωμένα κωδικοποιημένα αποσπάσματα. (Braun & Clarke, 2006). Στο τέλος γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων, κατά την οποία πραγματοποιείται ο τρόπος σύνδεσης των θεμάτων μεταξύ τους και αναδεικνύεται το περιεχόμενο που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία διερευνάται η εγκυρότητα των δεδομένων, η οποία θα αντιστοιχεί με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης (Alhojailan, 2012).

3.8.2 Διαδικασία κωδικοποίησης στην παρατήρηση

Η διαδικασία της κωδικοποίησης για την παρατήρηση πρώτα θα πραγματοποιηθεί με βάση μια λίστα, η οποία έχει συνταχθεί από τον ίδιο τον ερευνητή. Μάλιστα οι κωδικοί που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη λίστα σχετίζονται με την αναδίφηση στη βιβλιογραφία που έγινε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και είναι οι εξής:

1. Έλλειψη προσοχής και παρορμητικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος
2. Υπερκινητικότητα και ένταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος
3. Χαρακτηριστικά διέγερσης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ

4. Στρατηγικές της ειδικού παιδαγωγού για τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ
5. Στρατηγικές της ειδικού παιδαγωγού για τα μαθησιακά ελλείμματα του παιδιού με ΔΕΠ-Υ
6. Παροχή διαφορετικού υλικού στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους υπόλοιπους τυπικούς μαθητές
7. Πρωτοβουλία από την ειδική παιδαγωγό για εξατομικευμένο μάθημα στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ
8. Ενέργειες του δασκάλου γενικής προς όφελος του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με σκοπό τη συμπερίληψη του
9. Συνδρομή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με σκοπό τη συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ
10. Διαχείριση των καταστάσεων με σκοπό τη συνύπαρξη των τυπικών μαθητών με το μαθητή με ΔΕΠ-Υ
11. Συμβολή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στο μάθημα της ημέρας
12. Επικοινωνία και συνεργατική διάθεση από τους δύο εκπαιδευτικούς

Ακολούθως έχει συμπεριληφθεί ένας πίνακας, στον οποίο για κάθε τμήμα κειμένου αποδίδεται ένας σχετικός κωδικός.

Πίνακας 1. Διαδικασία κωδικοποίησης στην παρατήρηση

	ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	<p>« Η προσοχή του αποσπάται συνεχώς...».</p> <p>«... και γενικά είναι εντελώς αφηρημένος.»</p> <p>«...ρωτάει συνέχεια ενώ παράλληλα προτρέχει.»</p>	<p>Έλλειψη προσοχής και παρορμητικότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p>

	<p>«Σε καθημερινό επίπεδο από το ξεκίνημα της μέρας συνηθίζει να είναι όρθιος.»</p> <p>«Επίσης συχνά σηκώνεται από τη θέση του, χορεύει και χειροκροτεί χωρίς λόγο.»</p>	<p>Υπερκινητικότητα και ένταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p>
	<p>« Η μουσική φαίνεται να τον εξιτάρει, έτσι συχνά σηκώνεται από τη θέση του, πέφτει στο πάτωμα, χορεύει.»</p> <p>«Υπάρχουν ακόμα στιγμές όπου ο Γ., λόγω της απερισκεψίας του, θα εκφράσει αυτό που του ήρθε στο μυαλό.»</p>	<p>Χαρακτηριστικά διέγερσης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ</p>
	<p>«Γενικά η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κάθεται ακριβώς δίπλα του και γενικά προσπαθεί να του</p>	

	<p>μιλάει συνεχώς έχοντας τον από κοντά.»</p> <p>« Προσπαθεί να επικοινωνεί μαζί του, ωθώντας τον να μιλήσει μαζί της, καθώς επίσης και να τον ηρεμεί συνεχώς, λέγοντάς του ήρεμα λογάκια, τον χαϊδεύει και όταν έχει ανάγκη από αγκαλιά, τον αγκαλιάζει.»</p>	<p>Στρατηγικές της ειδικού παιδαγωγού για τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ</p>
	<p>«Μία πρακτική που τον βοηθάει είναι η κατανόηση του μαθήματος μέσα από σχεδιάγραμμα, κάτι το οποίο τηρεί συνέχεια η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.</p> <p>«Επίσης προκειμένου να τον αποφορτίζει, του κάνει τακτικά διαλείμματα.»</p>	<p>Στρατηγικές της ειδικού παιδαγωγού για τα μαθησιακά ελλείμματα του παιδιού με ΔΕΠ-Υ</p>
	<p>« Γενικά του δίνεται διαφορετική ύλη, πχ λιγότερη ανάγνωση,</p>	

	<p>ορθογραφία, αντιγραφή, ασκήσεις κλπ.»</p> <p>«Επιπλέον ως επί των πλείστων ο δάσκαλος συνηθίζει να δίνει τη φωτοτυπία που δίνει και στους άλλους μαθητές, απλά ελαφρώς αλλαγμένη.</p>	<p>Παροχή διαφορετικού υλικού στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους υπόλοιπους τυπικούς μαθητές</p>
	<p>«Επίσης, κατόπιν συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς έχει συμφωνηθεί ο Γ. να μην παρακολουθεί το μάθημα των αγγλικών. Τα παιδιά αλλάζουν τάξη και παρακολουθούν το μάθημα σε διαφορετική αίθουσα. Συγκεκριμένα κάθεται στην τάξη και με την εκπαιδευτικό της παράλληλης και κάνουν εξάσκηση στη γλώσσα.»</p> <p>«Άλλες φορές, πάλι την ώρα των αγγλικών, κάνουν εξάσκηση στα μαθηματικά. Του βάζει εύκολες πράξεις, προσθέσεις και αφαιρέσεις με ήρωες. Προς διευκόλυνσή του</p>	<p>Πρωτοβουλία από την ειδική παιδαγωγό για εξατομικευμένο μάθημα στο μαθητή με ΔΕΠΥ</p>

	χρησιμοποιεί είτε δαχτυλάκια είτε σκαλάκια, ενώ έχουν και τραγουδάκι.»	
	<p>«Κατά τη διάρκεια διδασκαλίας ενός κεφαλαίου στα μαθηματικά, ο δάσκαλος του απευθύνει το λόγο συνεχώς.»</p> <p>«Ο δάσκαλος περνάει πάνω από το θρανίο του και επιβραβεύει την προσπάθεια του παιδιού.»</p>	Ενέργειες του δασκάλου γενικής προς όφελος του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με σκοπό τη συμπερίληψη του

	<p>«Ως αποτέλεσμα της βοήθειας από την εκπαιδευτικό της παράλληλης, δείχνει πως κατανοεί το μάθημα. Πλέον σημειώνει ακόμα και χωρίς τη βοήθειά της.»</p> <p>«Στη συνέχεια ο δάσκαλος του έδωσε την ευκαιρία να απαντήσει και σε άλλες ερωτήσεις, τις οποίες πιθανότατα να είχε προετοιμάσει ήδη με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.»</p>	<p>Συνδρομή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με σκοπό τη συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ</p>
--	---	---

	<p>«Μάλιστα ο δάσκαλος μετά τη σωστή απάντηση που έδωσε, ζήτησε από τα παιδιά να σηκώσουν τα χέρια τους αν συμφωνούν ή όχι με την απάντηση του Γ.»</p> <p>«Στη συνέχεια ο δάσκαλος ζητάει από τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν ησυχία για να ακουστεί η απάντηση του Γ., η οποία ήταν σωστή και επιβραβεύτηκε από το δάσκαλο.»</p>	<p>Διαχείριση των καταστάσεων με σκοπό τη συνύπαρξη των τυπικών μαθητών με το μαθητή με ΔΕΠ-Υ</p>
	<p>«Συμβάλλει γενικά στη διδασκαλία του μαθήματος, αναφέροντας χρήσιμα πράγματα για το μάθημα.»</p> <p>«Ορισμένες φορές η εκπαιδευτικός της παράλληλης παίρνει την πρωτοβουλία να ζητήσει τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού προκειμένου να καταλάβει ο Γ. , και όχι μόνο εκείνος φυσικά.»</p>	<p>Συμβολή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στο μάθημα της ημέρας</p>

	<p>«Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συμπληρώνει το δάσκαλο.»</p> <p>«Συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιώντας μάλιστα το χιούμορ, εξηγεί ό,τι λέει ο δάσκαλος και είναι σε επικοινωνία με εκείνον.»</p>	<p>Επικοινωνία και συνεργατική διάθεση από τους δύο εκπαιδευτικούς</p>
--	---	--

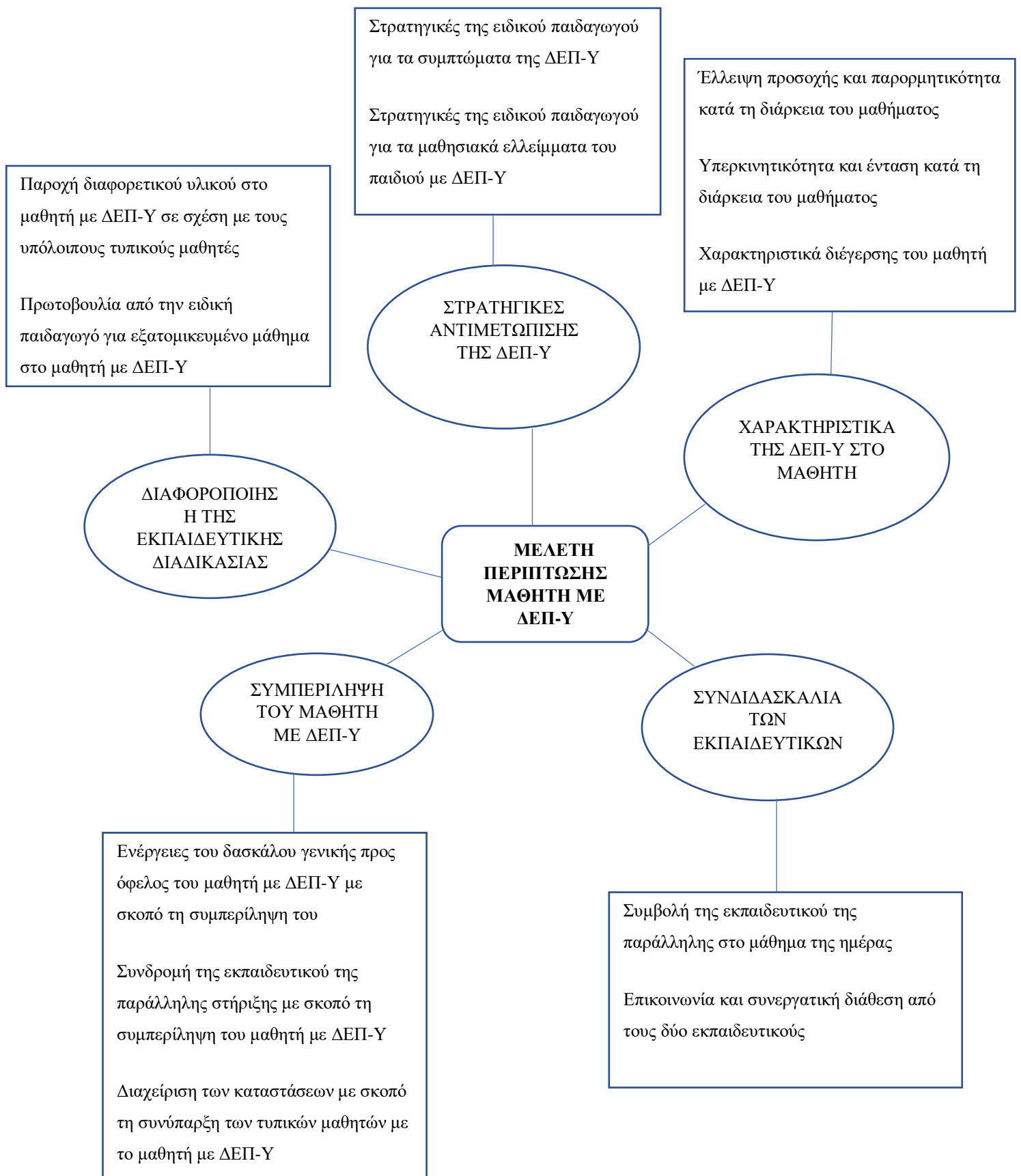
3.8.3 Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα στην παρατήρηση (Θεματικός χάρτης)

Στη συνέχεια ακολουθεί η κατηγοριοποίηση σε θέματα. Σε αυτό το βήμα ουσιαστικά γίνεται εστίαση στην ανάλυση σε ένα πιο διευρυμένο επίπεδο (Braun & Clarke, 2006). Με άλλα λόγια δημιουργείται ένα πιο οργανωμένο αρχείο των δεδομένων της έρευνας που έχει προηγηθεί (Γαλάνης, 2018).

Παρακάτω δίνεται ένας θεματικός χάρτης, ο οποίος περιλαμβάνει τα θέματα (κυκλικά σχήματα) και τους κωδικούς (τετράγωνα σχήματα) που εμπεριέχονται σε αυτά.

Σκοπός του χάρτη είναι να συνοψίσει τις θεματικές που διαμορφώθηκαν, έτσι όπως αυτές πληροφορούνται από τους κωδικούς (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

1^{ος} Θεματικός χάρτης



3.8.4 Παρουσίαση των ευρημάτων από την παρατήρηση

Στην ουσία το ζητούμενο του βήματος αυτού, είναι η διήγηση των παραπάνω δεδομένων, έτσι ώστε το αναγνωστικό κοινό να πειστεί για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσης που έκανε ο ερευνητής (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Συνολικά λοιπόν από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής θέματα: *1. Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στο μαθητή, 2. Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, 3. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 4. Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, 5.*

Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η παρουσίαση των προαναφερθέντων θεμάτων.

1. Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στο μαθητή

Στο πλαίσιο της παρατήρησης που έχει ως θέμα τη ΔΕΠ-Υ, αποτελεί σημαντικό κομμάτι η εστίαση σε κάποια από τα συμπτώματα της συγκεκριμένης διαταραχής. Η έλλειψη της προσοχής ήταν ένα από τα χαρακτηριστικά του. Σε γενικές γραμμές ήταν αφηρημένος, και το ενδιαφέρον του κέρδιζαν άλλα πράγματα άσχετα με τα δρώμενα του μαθήματος. Επίσης πρόκειται για ένα υπερκινητικό παιδί, δεδομένου ότι βρίσκεται μονίμως σε ένταση, την οποία θέλει να εξωτερικεύει. Ως αποτέλεσμα της υπερκινητικότητας αυτής, κάποιες φορές δημιουργούνται προβλήματα στο πλαίσιο της ομάδας. Στα συμπτώματα του μαθητή ανιχνεύονται και τα χαρακτηριστικά διέγερσης που εμφανίζει.

Αποσπάσματα

« Η προσοχή του αποσπάται συνεχώς...».

«... και γενικά είναι εντελώς αφηρημένος.»

«Σε καθημερινό επίπεδο από το ξεκίνημα της μέρας συνηθίζει να είναι όρθιος.»

«Επίσης συχνά σηκώνεται από τη θέση του, χορεύει και χειροκροτεί χωρίς λόγο».

« Η μουσική φαίνεται να τον εξιτάρει, έτσι συχνά σηκώνεται από τη θέση του, πέφτει στο πάτωμα, χορεύει.»

2. Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ

Η τοποθέτηση ενός ειδικού παιδαγωγού δίπλα σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αποδειχθεί πολύ ωφέλιμη για εκείνο. Η επιρροή αυτή προς το παιδί μπορεί να σχετίζεται είτε με την εξάλειψη των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, είτε με την ενίσχυση σε μαθησιακό επίπεδο. Από τη μία δηλαδή η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, συνεισφέρει, ώστε να μειωθούν συμπτώματα, όπως η έλλειψη προσοχής και η υπερκινητικότητα. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την επικοινωνία, την αποφόρτιση και την καθησύχηση του από τις σκέψεις του. Από την άλλη ως προς το μαθησιακό κομμάτι, οι στρατηγικές που προσφέρονται από την εκπαιδευτικό περιλαμβάνουν εξήγηση του μαθήματος με πιο απλά λόγια, επινόηση σχεδιαγραμμάτων και ζωγραφιών σχετικών με το μάθημα, διαδραστικά τρικ και γενικά προσπάθεια για οργάνωση του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης.

Αποσπάσματα

« Προσπαθεί να επικοινωνεί μαζί του, ωθώντας τον να μιλήσει μαζί της, καθώς επίσης και να τον ηρεμεί συνεχώς, λέγοντάς του ήρεμα λογάκια, τον χαϊδεύει και όταν έχει ανάγκη από αγκαλιά, τον αγκαλιάζει.»

«Επίσης προκειμένου να τον αποφορτίζει, του κάνει τακτικά διαλείμματα.»

«Μία πρακτική που τον βοηθάει είναι η κατανόηση του μαθήματος μέσα από σχεδιάγραμμα, κάτι το οποίο τηρεί συνέχεια η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.

3. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ανταποκρίνονται στη σχολική ύλη όπως οι περισσότεροι τυπικοί μαθητές, η εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιείται και για το συγκεκριμένο μαθητή. Ως επί των πλείστων η ύλη στα περισσότερα μαθήματα είναι μειωμένη, ή ορισμένες εργασίες είναι ελαφρώς αλλαγμένες. Επιπλέον η εκπαιδευτικός της παράλληλης

στήριξης αναλαμβάνει κάποιες φορές να κάνει εξατομικευμένο μάθημα στο μαθητή της, προκειμένου να καλυφθούν τα κενά των προηγούμενων τάξεων.

Αποσπάσματα

«Γενικά του δίνεται διαφορετική ύλη, π.χ. λιγότερη ανάγνωση, ορθογραφία, αντιγραφή, ασκήσεις κλπ.»

«Επιπλέον ως επί των πλείστων ο δάσκαλος συνηθίζει να δίνει τη φωτοτυπία που δίνει και στους άλλους μαθητές, απλά ελαφρώς αλλαγμένη.»

«Επίσης, κατόπιν συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς έχει συμφωνηθεί ο Γ. να μην παρακολουθεί το μάθημα των αγγλικών. Τα παιδιά αλλάζουν τάξη και παρακολουθούν το μάθημα σε διαφορετική αίθουσα. Συγκεκριμένα κάθεται στην τάξη και με την εκπαιδευτικό της παράλληλης και κάνουν εξάσκηση στη γλώσσα.»

4. Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ

Ένας ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει άμεσα, αν πραγματοποιείται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο χώρο της σχολικής τάξης. Φυσικά το φαινόμενο αυτό θα παρατηρηθεί μόνο αν καταβληθούν προσπάθειες για συμπερίληψη και από τους δύο εκπαιδευτικούς. Από την παρατήρηση φάνηκε πως ο υπό μελέτη μαθητής βιώνει την αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον χάρη στη βοήθεια τόσο της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, όσο και του γενικού δασκάλου. Και οι δύο συμβάλλουν ώστε ο μαθητής να λαμβάνει ουσιαστική ψυχολογική βοήθεια ως μέσο για την απόκτηση αυτοπεποίθησης και θάρρους. Προβαίνουν σε ενέργειες εμπνευστικές προς το παιδί, είτε στο πλαίσιο του μαθήματος είτε όχι, ενώ φροντίζουν να αποφεύγονται τα όποια εμπόδια φέρνουν σε δύσκολη θέση το παιδί.

Αποσπάσματα

«Ως αποτέλεσμα της βοήθειας από την εκπαιδευτικό της παράλληλης, δείχνει πως κατανοεί το μάθημα. Πλέον σημειώνει ακόμα και χωρίς τη βοήθειά της.»

«Κατά τη διάρκεια διδασκαλίας ενός κεφαλαίου στα μαθηματικά, ο δάσκαλος του απευθύνει το λόγο συνεχώς.»

«Στη συνέχεια ο δάσκαλος ζητάει από τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν ησυχία για να ακουστεί η απάντηση του Γ., η οποία ήταν σωστή και επιβραβεύτηκε από το δάσκαλο.»

5. Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε και η διάθεση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλία. Οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) αλληλοβοηθούνται, προκειμένου να επωφελούνται από τη μία οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές της τάξης και από την άλλη ο μαθητής με τη ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα η ειδική παιδαγωγός συμπληρώνει το δάσκαλο, ο οποίος πολλές φορές ζητάει τη βοήθεια της συναδέλφου του. Γενικά οι δύο εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε επικοινωνία και συνεργάζονται προς όφελος των μαθητών που τους παρακολουθούν.

Αποσπάσματα

«Συμβάλλει γενικά στη διδασκαλία του μαθήματος, αναφέροντας χρήσιμα πράγματα για το μάθημα.»

«Ορισμένες φορές η εκπαιδευτικός της παράλληλης παίρνει την πρωτοβουλία να ζητήσει τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού προκειμένου να καταλάβει ο Γ., και όχι μόνο εκείνος φυσικά.»

«Συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιώντας μάλιστα το χιούμορ, εξηγεί ό,τι λέει ο δάσκαλος και είναι σε επικοινωνία με εκείνον.»

3.8.5 Διαδικασία κωδικοποίησης στη συνέντευξη

Όπως έγινε παραπάνω με την παρατήρηση, έτσι και εδώ πραγματοποιείται η διαδικασία της κωδικοποίησης βάσει λίστας, η οποία συντάχθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Στη συνέχεια Οι κωδικοί είναι οι εξής:

1. Φοίτηση του μαθητή στο νηπιαγωγείο
2. Άποψη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του μαθητή
3. Ένδειξη συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σχολείο
4. Ελάττωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ με τον καιρό
5. Πρακτικές που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ
6. Επικοινωνία με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος
7. Σχέσεις με συνομηλίκους
8. Διαφορά στην ποσότητα της ύλης για το μαθητή με ΔΕΠ-Υ
9. Αξιοποίηση του διαφοροποιημένου υλικού από τους υπόλοιπους μαθητές
10. Αφομοίωση του μαθητή σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης
11. Κανόνες ειδικά διαμορφωμένοι για το συγκεκριμένο μαθητή
12. Δυσκολίες της συνύπαρξης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με τους υπόλοιπους
13. Συνεργασία δασκάλου με την εκπαιδευτικό της παράλληλης
14. Συνεργασία εκπαιδευτικού της παράλληλης με το δάσκαλο γενικής
15. Συμβολή του οικογενειακού πλαισίου στην εξέλιξη του μαθητή στο σχολείο
16. Συνεργασία εκπαιδευτικών με οικογενειακό περιβάλλον

Πίνακας 2. Διαδικασία κωδικοποίησης των συνεντεύξεων

	ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
	<p>«Στο νηπιαγωγείο ήταν ένα αγρίμι. Ενώ τον είχα ολόημερο, μου έλεγαν «έλα πάρτον από πιο νωρίς αν γίνεται» γιατί και πολύ κουράζεται και του βγαίνει η κούραση, εκεί αλλάζει και η συμπεριφορά του.» (Συνέντευξη Νο3)</p> <p>«...δυσκολεύτηκε πολύ το παιδί να πάει Α΄ Δημοτικού, ενώ ήταν εντελώς ανώριμος για κάτι για το οποίο δεν ήταν έτοιμος.» (Σ Νο3)</p>	<p>Φοίτηση του μαθητή στο νηπιαγωγείο</p>
	<p>«...είχε αρκετά ζητήματα, τα οποία τα γνωρίζαμε βέβαια και από το νηπιαγωγείο. Υπήρχε δηλαδή η γνωμάτευσή του φυσικά, η οποία τα έλεγε όλα αυτά φυσικά, αλλά και στη συζήτηση που είχαμε κάνει με τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, είχε την ίδια συμπεριφορά που αναμέναμε ότι θα έχει.» (Συνέντευξη Νο2)</p>	<p>Αποψη εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του μαθητή</p>

	<p>«Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του, δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του αρκετή ώρα, χρειάζεται να κουνιέται και πολλές φορές δεν ελέγχει τις αντιδράσεις του...» (Συνέντευξη Νο1)</p> <p>«...θα ξαπλώσω και εκεί που θα ξαπλώσω θα κουνιέμαι, θα πηγαίνω πάνω κάτω, θα μπω στο αμάξι, θα χτυπιέμαι και στο αμάξι, δε θα κάτσω σε μια θέση. Γενικώς είναι ένα παιδί αρκετά υπερκινητικό.» (Σ Νο3)</p>	<p>Ένδειξη συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σχολείο</p>
	<p>«Τις εξάρσεις του κυρίως, δηλαδή μπορεί και αυτοελέγχεται καλύτερα θεωρώ και έχει αυξηθεί ο χρόνος που μπορεί να καθίσει σε ένα σημείο.» (Σ Νο1)</p>	<p>Ελάττωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ με τον καιρό</p>

	<p>«... από εκεί και πέρα με αργά και σταθερά βήματα, εκτός από το κομμάτι της συμπεριφοράς, και στο μαθησιακό κομμάτι.» (Σ No2)</p>	
	<p>«Λοιπόν, τον βοηθάει πάρα πολύ η εικόνα, με τις λέξεις δυσκολευόμαστε, «ζωγράφισέ του το, σχεδιάσε του το», βελτιώνεται έτσι και τον βοηθάει πάρα πολύ, επειδή είναι πολλά τα διαφορετικά ερεθίσματα μέσα στην τάξη, να απομονώνεται έτσι ώστε η οπτική του να είναι συγκεκριμένη δηλαδή αν του γύριζα κάπως τη θέση να βλέπει ένα συγκεκριμένο χώρο της τάξης για λίγη ώρα, εκεί πέρα αυξανόταν το ποσοστό της προσοχής του.» (Σ No1)</p> <p>«Από εκεί και πέρα λειτουργεί καλύτερα όταν του το λες στο αυτί.» (Σ No1)</p> <p>«Από εκεί και πέρα σίγουρα οι επαναλήψεις βοηθάνε, να</p>	<p>Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ</p>

	<p>βλέπει και να ξαναβλέπει κάτι δηλαδή, και πολλή επιβράβευση.» (Σ No1)</p> <p>«Όπως σου είπα και πριν, σίγουρα να μην καταλάβει ότι κάνουμε μάθημα. Να καταλάβει ότι είναι ένα είδος παιχνιδιού...» (Σ No2)</p>	
	<p>«Εγώ, η μητέρα μου, η γιαγιά μου, ο παππούς του παιδιού, ο Π., αυτοί. Μετά σίγουρα και η αδερφή μου, όπου είναι και η νονά του, ο νονός του, τα ξαδέρφια του τα οποία ο Γ. τα αγαπάει πάρα πολύ. Παλιά τα θεωρούσε αδέρφια, μετά κατάλαβε ότι είναι ξαδέρφια.» (Σ No3)</p>	<p>Αλληλεπίδραση με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος</p>

	<p>«... ο Γ. είναι ένα παιδί το οποίο γενικά είναι χαρούμενο και πάρα πολύ ενεργητικό, συνέχεια μες στην τσίτα, δεν είχε πρόβλημα με τους συμμαθητές του. Παρατηρούσα δηλαδή ότι θα μοιράζονταν για να παίξουν κάποιο παιχνίδι.» (Σ No2)</p> <p>«Έχει σταθερούς φίλους και κάθε φορά έχει και άλλους φίλους. Είναι πολύ κοινωνικός.»(Σ No3)</p> <p>«Τα παιδιά γνωρίζουν ότι έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και όταν ήταν μικρότερος μπορούσε να χαρακτηριστεί μασκός της τάξης» (Σ No1)</p>	<p>Σχέσεις με συνομηλίκους</p>
	<p>«Διέφερε γιατί δεν μπορούσε να παρακολουθήσει, ειδικά στα</p>	

<p>μαθηματικά πλέον της Γ΄ του είναι πάρα πολύ δύσκολο. Όταν εμείς δηλαδή αρχίσαμε να κάνουμε κλάσματα, πολλαπλασιασμούς, διαιρέσεις, ο Γ. δεν μπορούσε να παρακολουθήσει.» (Σ Νο2)</p> <p>«Διαφέρει. Διαφέρει και μάλιστα σε αρκετά μεγάλο βαθμό γιατί οι δυσκολίες του είναι τέτοιες που έχει μείνει αρκετά πίσω και χρειάζεται πολύ μεγαλύτερο χρόνο να διαχειριστεί πληροφορίες σε σχέση με ένα άλλο παιδί...» (Σ Νο1)</p>	<p>Διαφορά στην ποσότητα της ύλης για το μαθητή με ΔΕΠ-Υ</p>
<p>«...αλλά το υλικό φυσικά μπορούσε να βοηθήσει και τους άλλους, και βοηθούσε και το Γ. αυτό, το να καταλαβαίνει ότι, δηλαδή ήταν πολλές οι φορές που μια φωτοτυπία, ενώ ήταν ουσιαστικά μόνο για το Γ., τη μοιράζαμε σε όλη την τάξη, έτσι ώστε να μην αισθανθεί ότι διαφέρει. Εντάξει βοηθούσε και τους υπόλοιπους εν ολίγοις</p>	<p>Αξιοποίηση του διαφοροποιημένου υλικού από τους υπόλοιπους μαθητές</p>

	<p>πολλές φορές αυτό.» (Σ No2)</p>	
	<p>«...τη μοιράζαμε σε όλη την τάξη, έτσι ώστε να μην αισθανθεί ότι διαφέρει.» (Σ No2)</p> <p>«Έφτιαξαν μάλιστα μια πάρα πολύ ωραία ομάδα, εντάχθηκε πάρα πολύ ωραία στην ομάδα παρόλο που στην αρχή δεν είχε την αποδοχή τους.» (Σ No2)</p> <p>«Υπάρχουν οι κανόνες με σεβασμό προς τους άλλους. Ισχύει σε όλους το ίδιο.» (Σ No1)</p>	<p>Αφομοίωση του μαθητή σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης</p>
	<p>«...στην αρχή σηκωνόταν περισσότερο από τους συμμαθητές του, έβγαινε έξω περισσότερο από τους συμμαθητές του...» (Σ No2)</p> <p>«...δεν μπορούμε να μιλάμε για αποδοχή, δεν μπορούμε να έχουμε την απαίτηση να καθίσει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ τον ίδιο χρόνο στην καρέκλα του που θα καθίσει ένα παιδί χωρίς ΔΕΠ-Υ...» (Σ No1)</p>	<p>Κανόνες ειδικά διαμορφωμένοι για το συγκεκριμένο μαθητή</p>

	<p>«Επειδή ο Γ. είχε πάντα παράλληλη, από την πρώτη μέρα που ήρθε δεν μπορώ να πω ότι εγώ δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα, γιατί ήταν ένα παιδί που από την πρώτη δημοτικού, από την πρώτη μέρα είχε δίπλα του για 24 ώρες μια παράλληλη οπότε τις πολλές δυσκολίες τις «τράβηξε η παράλληλή του.» (Σ Νο2)</p> <p>«Γενικότερα η συνύπαρξη είναι δύσκολη πόσο μάλλον ανάμεσα σε διαφορετικές προσωπικότητες, αλλά αυτή είναι η μαγεία και αυτή είναι δουλειά μας, να πάρουμε διαφορετικούς ανθρώπους και να τους μάθουμε ότι το διαφορετικό είναι αποδεκτό, ίσα ίσα μπορεί να το θέλουμε κιόλας, βλέπουμε μάλιστα και πλευρές του εαυτού μας.» (Σ Νο2)</p>	<p>Δυσκολίες της συνύπαρξης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με τους υπόλοιπους</p>
	<p>«Θεωρώ ότι ήταν άψογη και σας το λέω με όλη μου την καρδιά αυτό γιατί είναι ένας άνθρωπος ο οποίος αποδέχτηκε το παιδί, το αγάπησε μπορώ να πω,</p>	

	<p>σεβάστηκε τη δουλειά μου, σεβάστηκε την προσπάθειά μου, μου έδωσε χώρο και χρόνο, μου έδωσε ρόλο, δηλαδή αυτό που λένε οι εγκύκλιοι για τη συνεκπαίδευση μπορώ να πω με πολύ καμάρι ότι το πετύχαμε.» (Σ No1)</p>	<p>Συνεργασία εκπαιδευτικού της παράλληλης με το δάσκαλο γενικής</p>
	<p>«Ήταν άψογη. Ήταν άψογη γιατί ήταν εδώ για το Γ., και ασχολούταν όχι μόνο με εκείνο.» (Σ No2)</p> <p>«. Ήξεραν ότι είναι εδώ για το Γ., τα παιδιά το καταλάβαιναν «Η κυρία Σ. είναι εδώ γιατί ο Γ. έχει πρόβλημα, αυτή ήταν η συμπεριφορά στην αρχή. Επειδή όμως η κυρία Σ. ασχολούταν με το Γ. αλλά έδινε χρόνο και στα άλλα παιδιά, εκείνα αποδέχτηκαν την παρουσία της πολύ γρήγορα, πολύ εύκολα και αποδέχτηκαν και την παρουσία του Γ. πολύ γρήγορα πολύ εύκολα επίσης» (Σ No2)</p>	<p>Συνεργασία δασκάλου με την εκπαιδευτικό της παράλληλης</p>
	<p>«Ναι, με τους εκπαιδευτικούς είμαι σε καλή επικοινωνία και ειδικά</p>	

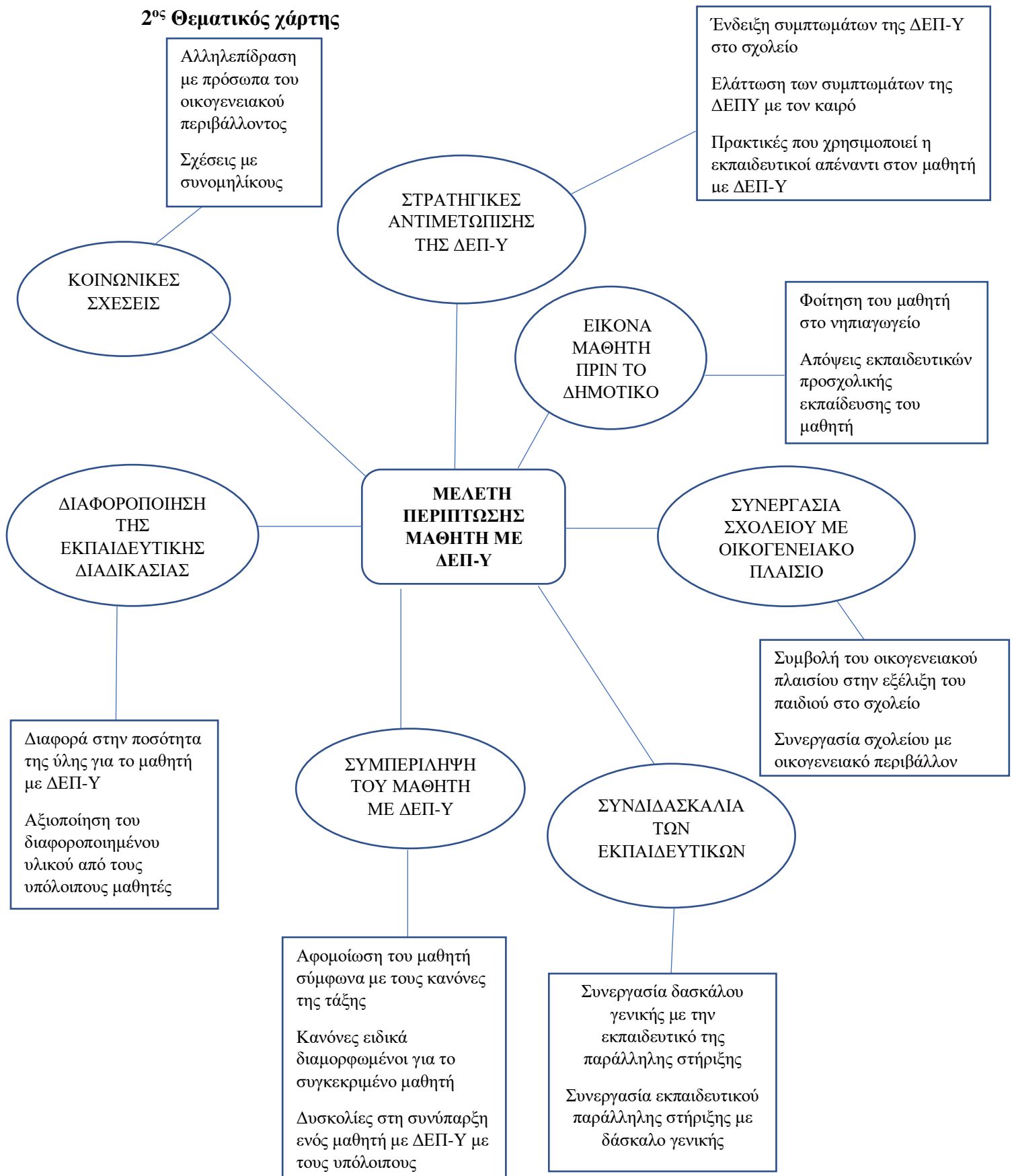
	<p>με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η αλήθεια είναι ότι τα πρώτα χρόνια ζοριστήκαμε με την κυρία της παράλληλης στήριξης αλλά αργότερα βρήκαμε μια χρυσή τομή.» (Σ No3)</p>	<p>Συμβολή του οικογενειακού πλαισίου στην εξέλιξη του μαθητή στο σχολείο</p>
	<p>«Ο Γ. έπαιρνε άλλα μηνύματα από εμάς εδώ και άλλα από την οικογένεια, επομένως πολύ συχνά ερχόμασταν σε σύγκρουση και το παιδί μπερδευόταν.»...«Θεωρώ ότι μετά από τρία χρόνια έχει μπει ένα θετικό πρόσημο σε όλο αυτό...» (Σ No1)</p> <p>«Έντάξει υπήρχαν φορές που στην αρχή δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε με την έννοια ότι άλλα πράγματα πιστεύαμε εμείς για το Γ., άλλα πράγματα πίστευε η μητέρα.»... «Σε γενικές γραμμές όμως νομίζω είχαμε καλή. Ήταν ουσιαστική μάλλον η κουβέντα που κάναμε και πράγματα τα οποία τα συζητούσαμε, τα ξανασυζητούσαμε και τα</p>	<p>Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον</p>

	βλέπαμε στην πράξη, καταλαβαίναμε όντως ότι δουλεύονται και γίνονται στο σπίτι.» (Σ Νο2)	
--	---	--

3.8.6 Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα στις συνεντεύξεις (Θεματικός χάρτης)

Το σκέλος αυτό ουσιαστικά θα έχει το ίδιο μοτίβο με εκείνο που είχε η διαδικασία της κατηγοριοποίησης των κωδικών σε ευρύτερα θέματα που πραγματοποιήθηκε στην παρατήρηση. Στην ουσία γίνεται και εδώ χρήση του θεματικού χάρτη, η οποία διευκολύνει και εδώ τη διαδικασία της μετάβασης από τους κωδικούς στα θέματα. Όπως είχε διευκρινιστεί και στην περίπτωση της παρατήρησης, τα θέματα βρίσκονται στα κυκλικά σχήματα, ενώ οι κωδικοί που εντάσσονται στα θέματα βρίσκονται στα τετράγωνα σχήματα.

2^{ος} Θεματικός χάρτης



3.8.7 Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις

Όπως συνέβη στην παρατήρηση, έτσι και εδώ παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Τα επτά βασικά θέματα είναι τα εξής:

1. *Εικόνα του μαθητή πριν το δημοτικό*, 2. *Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ*, 3. *Κοινωνικές σχέσεις*, 4. *Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, 5. *Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ*, 6. *Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών*, 7. *Συνεργασία σχολείου με οικογενειακό περιβάλλον*. Ακολουθεί η παρουσίαση των θεμάτων αυτών.

1. *Εικόνα του μαθητή πριν το δημοτικό*

Δεδομένου ότι η ΔΕΠ-Υ μπορεί να ανιχνευθεί και στην πρώιμη ηλικία διαδραματίζοντας αναπτυξιακή πορεία, οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για την εικόνα του παιδιού στο βρεφικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τη μητέρα πριν το δημοτικό, από το βρεφικό σταθμό και μετέπειτα στο νηπιαγωγείο, εμφάνιζε προβληματικές συμπεριφορές, κάτι για το οποίο είχε ενημερωθεί ο δάσκαλος ήδη από την Α Δημοτικού.

Αποσπάσματα

«Στο νηπιαγωγείο ήταν ένα αγρίμι. Ενώ τον είχα ολοήμερο, μου έλεγαν «έλα πάρτον από πιο νωρίς αν γίνεται» γιατί και πολύ κουράζεται και του βγαίνει η κούραση εκεί αλλάζει και η συμπεριφορά του.» [...]«...δυσκολεύτηκε πολύ το παιδί να πάει Α΄ Δημοτικού, ενώ ήταν εντελώς ανώριμος για κάτι για το οποίο δεν ήταν έτοιμος.»
(Σ Νο3)

2. *Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ*

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ πρέπει να είναι διαφορετική από εκείνη που θα λάβει ένας τυπικός μαθητής. Υπάρχει μια πληθώρα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών που ενδείκνυνται για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Το μεγαλύτερο «βάρος», όπως είναι φυσιολογικό, πέφτει στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, που καλούνται να διαχειριστούν τα συμπτώματα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, αλλά και να τα ελαττώσουν σε ένα επιθυμητό επίπεδο.

Αποσπάσματα

«Λοιπόν, τον βοηθάει πάρα πολύ η εικόνα, με τις λέξεις δυσκολευόμαστε, «ζωγράφισέ του το, σχεδιάσε του το», βελτιώνεται έτσι και τον βοηθάει πάρα πολύ, επειδή είναι πολλά τα διαφορετικά ερεθίσματα μέσα στην τάξη, να απομονώνεται έτσι ώστε η οπτική του να είναι συγκεκριμένη δηλαδή αν του γύριζα κάπως τη θέση να βλέπει ένα συγκεκριμένο χώρο της τάξης για λίγη ώρα, εκεί πέρα αυξανόταν το ποσοστό της προσοχής του.» [...] «Από εκεί και πέρα σίγουρα οι επαναλήψεις βοηθάνε, να βλέπει και να ξαναβλέπει κάτι δηλαδή, και πολλή επιβράβευση.»
(Σ No2)

3. Κοινωνικές σχέσεις,

Πολλές φορές, ως συνέπεια της ΔΕΠ-Υ παρατηρούνται ανισορροπίες σε κοινωνικό επίπεδο. Το παιδί δηλαδή βιώνει κοινωνική απόρριψη και δυσκολεύεται στην κοινωνική προσαρμογή. Αν και στα πρώτα χρόνια της ζωής του ο υπό μελέτη μαθητής είχε έντονες εξάρσεις και εναντιώσεις απέναντι στους συνομηλίκους του, στην πορεία αυτό ελαττώθηκε σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό.

Αποσπάσματα

«Έχει σταθερούς φίλους και κάθε φορά έχει και άλλους φίλους. Είναι πολύ κοινωνικός.»(Σ No3)

«Τα παιδιά γνωρίζουν ότι έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και όταν ήταν μικρότερος μπορούσε να χαρακτηριστεί μασκώτ της τάξης» (Σ No2)

4. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ως δεδομένο ότι σε μια τάξη υπάρχει ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών, είναι εύλογο να γίνεται διαφοροποίηση της προσέγγισης της διδασκαλίας. Ο Γ. είναι ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαντάζει λοιπόν αναγκαίο να διαφοροποιείται το μαθησιακό υλικό που λαμβάνει συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό σχετίζεται είτε με την ποσότητα της ύλης είτε με τις δοκιμασίες που είναι διαφορετικές, ανάλογες με το επίπεδο και την διάθεση του παιδιού.

Αποσπάσματα

«Διαφέρει. Διαφέρει και μάλιστα σε αρκετά μεγάλο βαθμό γιατί οι δυσκολίες του είναι τέτοιες που έχει μείνει αρκετά πίσω και χρειάζεται πολύ μεγαλύτερο χρόνο να διαχειριστεί πληροφορίες σε σχέση με ένα άλλο παιδί...» (Σ No2)

5. Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ

Εκτός των άλλων το σχολείο πρέπει να εντάσσει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και εκείνους που αποκλίνουν από το μέσο όρο. Σε μια εκπαίδευση λοιπόν χωρίς αποκλεισμούς, είναι πολύ σημαντικό το εγχείρημα των εκπαιδευτικών να κάνουν το συγκεκριμένο μαθητή με ΔΕΠ-Υ να νιώσει την αποδοχή από τους δασκάλους και τους συμμαθητές του.

Αποσπάσματα

«...μοιράσαμε τη φωτοτυπία σε όλη την τάξη, έτσι ώστε να μην αισθανθεί ότι διαφέρει.» [...] «Έφτιαξαν μάλιστα μια πάρα πολύ ωραία ομάδα, εντάχθηκε πάρα πολύ ωραία στην ομάδα παρόλο που στην αρχή δεν είχε την αποδοχή τους.» (Σ No1)

«Υπάρχουν οι κανόνες με σεβασμό προς τους άλλους. Ισχύει σε όλους το ίδιο.» [...] «...δεν μπορούμε να μιλάμε για αποδοχή, δεν μπορούμε να έχουμε την απαίτηση να καθίσει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ τον ίδιο χρόνο στην καρέκλα του που θα καθίσει ένα παιδί χωρίς ΔΕΠ-Υ...» (Σ No2)

6. Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών

Σε ένα περιβάλλον τάξης, το οποίο παρουσιάζει έντονη ποικιλομορφία, η συνεργατική διδασκαλία εμφανίζεται ως προσέγγιση με στόχο ένα βελτιωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Γ. ευτύχησε να αποτελεί μέλος μιας ομάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν επί τρία συνεχόμενα χρόνια ένα επιτυχημένο μοντέλο συνδιδασκαλίας.

Αποσπάσματα

«Θεωρώ ότι ήταν άψογη και σας το λέω με όλη μου την καρδιά αυτό γιατί είναι ένας άνθρωπος ο οποίος αποδέχτηκε το παιδί, το αγάπησε μπορώ να πω, σεβάστηκε τη δουλειά μου, σεβάστηκε την προσπάθειά μου, μου έδωσε χώρο και χρόνο, μου έδωσε ρόλο, δηλαδή αυτό που λένε οι εγκύκλιοι για τη συνεκπαίδευση μπορώ να πω με πολύ καμάρι ότι το πετύχαμε.» (Σ No2)

«Ήταν άψογη. Ήταν άψογη γιατί ήταν εδώ για το Γ., και ασχολούταν όχι μόνο με εκείνο.» [...] «Ήξεραν ότι είναι εδώ για το Γ., τα παιδιά το καταλάβαιναν «Η κυρία Σοφία είναι εδώ γιατί ο Γ. έχει πρόβλημα, αυτή ήταν η συμπεριφορά στην αρχή. Επειδή όμως η κυρία Σοφία ασχολούταν με το Γ. αλλά έδινε χρόνο και στα άλλα παιδιά, εκείνα αποδέχτηκαν την παρουσία της πολύ γρήγορα. (Σ No1)

7. Συνεργασία σχολείου με οικογενειακό περιβάλλον.

Είναι επιθυμητό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον προκύπτουν ιδανικά αποτελέσματα όταν οι δύο πλευρές επικοινωνούν και συνεργάζονται συχνά. Στην περίπτωση μας οι δύο πλευρές συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό σε γενικές γραμμές, όπως είναι φυσικό όμως, κάποιες φορές υπήρξαν ορισμένες παρανοήσεις μεταξύ τους.

Αποσπάσματα

«Ναι, με τους εκπαιδευτικούς είμαι σε καλή επικοινωνία και ειδικά με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η αλήθεια είναι ότι τα πρώτα χρόνια ζοριστήκαμε με την κυρία της παράλληλης στήριξης αλλά αργότερα βρήκαμε μια χρυσή τομή.» (Σ No3)

Ο Γ. έπαιρνε άλλα μηνύματα από εμάς εδώ και άλλα από την οικογένεια, επομένως πολύ συχνά ερχόμασταν σε σύγκρουση και το παιδί μπερδευόταν... «Θεωρώ ότι μετά από τρία χρόνια έχει μπει ένα θετικό πρόσημο σε όλο αυτό...» (Σ No2)

3.8.8 Σημειώσεις από το Ημερολόγιο

Όπως προαναφέρθηκε, ο υπό μελέτη μαθητής με ΔΕΠ-Υ, παρατηρήθηκε επί πέντε μέρες στο φυσικό περιβάλλον της σχολικής του τάξης, με το οποίο αλληλεπιδρά. Οι μέρες αυτές ήταν συνεχόμενες ξεκινώντας από τη Δευτέρα έως την Παρασκευή (14-18 Ιουνίου). Επίσης οι σχολικές ώρες κατά τις οποίες ο ερευνητής επισκεπτόταν την τάξη του υπό μελέτη μαθητή διέφεραν όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο. Στο ημερολόγιο περιέχονται οι ακριβείς ημερομηνίες, όπως και σύντομες σημειώσεις, οι οποίες καταγράφονταν αμέσως από τον ερευνητή. Μεταφέρονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις σημειώσεις αυτές:

Αποσπάσματα από Δευτέρα, 14 Ιουνίου

1^η σχολική ώρα

Γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα

«Είναι όρθιος...», «...δεν ξέρει που βρίσκεται, προτρέχει και ρωτάει άσχετα πράγματα...», «...η εκπαιδευτικός της παράλληλης του άνοιξε το βιβλίο...», «...έχει γλαρώσει, σχεδόν κοιμάται...», «...σηκώνεται από τη θέση του...», «...του εξηγεί τον τίτλο και άλλα πράγματα, τον καθοδηγεί...», «...τα παιδάκια πάνε σε εκείνη για να τους λύσει προβλήματά τους...»

2^η σχολική ώρα

Γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα

«...σκέφτεται διάφορα...», «...κάθεται στα πόδια της παράλληλης...», «...δεν αφιερώνεται στο μάθημα...», «...προσπαθεί να τον βάλει στο κλίμα του μαθήματος...», «...συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος η παράλληλη...», «...του εξηγεί το μάθημα, μιας και δεν μπορεί να παρακολουθήσει...», «...τον επιβραβεύει...», «...του δείχνει ένα παράδειγμα σχετικά με τη μέθοδο Braille και μετά το παρουσιάζει στην τάξη, ώστε να το δουν όλοι μαζί...»

*Αποσπάσματα από Τρίτη, 15 Ιουνίου***3^η σχολική ώρα****Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία**

«...τρώει την ώρα του μαθήματος, πίνει χυμό, ασχολείται με το μολύβι, ασχολείται με τα μαλλιά της παράλληλης...», «...του ανοίγει το βιβλίο, δε γνώριζε ότι είχε ιστορία...», «...σήκωσε το χέρι του για να πει κάτι χρήσιμο, το βλέπει ο δάσκαλος...», «...η παράλληλη του έδωσε το χέρι της...», «...επικοινωνεί με το δάσκαλο η παράλληλη...», «...στο βίντεο είναι πολύ θετικός...», «...πέφτει κάτω στο πάτωμα, χορεύει...»

4^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Εξατομικευμένο μάθημα στη γλώσσα που αντικαθιστά τα Αγγλικά**

«...βάζει χαλαρωτική μουσική...», «...έχει κάτσει απέναντί του, είναι πολύ ήρεμη...», «...κάνουν προτάσεις, όχι ιδιαίτερης δυσκολίας...», «...σκέφτεται αλλά δεν ανταποκρίνεται...», «...ουρλιάζει λίγο, έχει παρόλα αυτά διάθεση...», «...προσπαθεί να του εξηγήσει τους κανόνες για να τον βοηθήσει...», «...δεν είναι αρνητικός...», «...θέλει μεγάλη προσπάθεια για να φτιάξει έστω μια πρόταση...», «...τον βοηθάει η πρακτική με το ποιος, που, πότε...»

5^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Μελέτη περιβάλλοντος**

«...είναι πολύ ενθουσιασμένος που μιλάνε για τυχαία θέματα...», «...σηκώνει συνεχώς το χέρι του και ο δάσκαλος του απευθύνει το λόγο...», «...η παράλληλη ζήτησε να δούνε κάτι στο βίντεο προκειμένου να καταλάβει ο Γ. ...», «...παρακολουθεί το βίντεο προσεκτικά, φαίνεται και κουρασμένος όμως...», «...ασχολείται με τα μαλλιά της παράλληλης...», «...η παράλληλη κάνει πλάκα και συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος...»

*Αποσπάσματα από Τετάρτη, 16 Ιουνίου***3^η σχολική ώρα****Γνωστικό αντικείμενο: Εξατομικευμένο μάθημα στα μαθηματικά που αντικαθιστά τα Αγγλικά**

«...είναι πολύ γλυκιά, βοηθητική και σταθερή απέναντί του...», «...εύκολες πράξεις από την παράλληλη με ήρωες, προσθέσεις, αφαιρέσεις...», «...ανταποκρίνεται στις ασκήσεις της, είναι ευχάριστος...», «...έχουν βρει και τραγουδάκι για τους αριθμούς...», «...σε κάθε σωστή απάντηση τον επιβραβεύει...», «...τον άφησε να ξεκουραστεί, εκείνος όμως έκατσε να κάνει τις πράξεις του...», «...ξεχνάει εύκολα όμως...»

4^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Μαθηματικά**

«...έχει πολλή διάθεση, μιλάει συνεχώς, χορεύει...», «...ζωγραφίζει, ενώ οι άλλοι είχαν βγάλει ήδη τα βιβλία...», «...του κάνει αστεία...», «...η παράλληλη του εξηγεί ό,τι γίνεται στην τάξη...», «...με τη βοήθειά της προσπαθεί να δώσει τη σωστή απάντηση...», «...ο δάσκαλος είπε στα παιδιά να κάνουν ησυχία για να μιλήσει ο Γ., τους παρακάλεσε...», «...ο Γ. έδωσε σωστή απάντηση και ο δάσκαλος τον επιβράβευσε...», «...πειράζει τη μάσκα της παράλληλης...», «...ο δάσκαλος βάζει διαιρέσεις για τους υπόλοιπους, στο Γ. βάζει προσθέσεις επειδή δεν έχει μάθει ακόμα διαιρέσεις...», «...ο δάσκαλος ρώτησε το Γ. πόσο κάνουν οι δύο προσθέσεις, εκείνος απάντησε σωστά, μετά ρώτησε ποιο συμφωνούν και στη συνέχεια τον χειροκρότησαν όλοι...»

*Αποσπάσματα από Πέμπτη, 17 Ιουνίου***2^η σχολική ώρα****Γνωστικό αντικείμενο: Μελέτη περιβάλλοντος**

«...αν και είχε προηγηθεί ένταση με ένα κοριτσάκι από την προηγούμενη ώρα, ήταν ευδιάθετος...», «...ο δάσκαλος και η παράλληλη ψάχνουν μαζί υλικό για τη γιορτή του πατέρα, έτσι δεν έκαναν πολύ μάθημα, μετά έβαλαν μουσική...», ο Γ. χορεύει συνεχώς...»

3^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία**

«...δε συμμετέχει στο μάθημα...», «...ασχολείται με άλλα πράγματα και όχι με το μάθημα...», «...ο δάσκαλος προσπαθεί να τον βάζει στο κλίμα του μαθήματος...» «...εκείνος δεν ξέρει να απαντήσει και δίνει άσχετες απαντήσεις...», «...η παράλληλη προσπαθεί να του εξηγήσει ό,τι δείχνει ο δάσκαλος σε όλη την τάξη...», «...χτυπάει την παράλληλη αλλά μετά της χαϊδεύει τα μαλλιά...», «...τον προτρέπει να κοιτάξει στον προτζέκτορα...», «...ο δάσκαλος σήκωσε το Γ. στον πίνακα για να βρει την Πύλο και όταν τη βρήκε τον επιβράβευσε...», «...ο δάσκαλος έκανε ένα αστείο στο οποίο συμπεριέλαβε το Γ. ...»,

4^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Μαθηματικά**

«...του δίνει την ίδια φωτοτυπία που έδωσε στους άλλους ο δάσκαλος...», «...του εξηγεί, βρίσκεται από πάνω του και τον καθοδηγεί...», «...τον βάζει στο κλίμα της τάξης...», «...βρήκε τη λύση και ο δάσκαλος του έδωσε το χέρι του...», «...ο δάσκαλος τον αποκάλυψε βοηθό...», «...του δίνει το λόγο συνέχεια ο δάσκαλος...», «...η παράλληλη πήρε το Γ. για πέντε λεπτά μαζί της έξω από την τάξη για ξεκούραση...», «...στα υπόλοιπα δυστυχώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί...», «...του τα εξηγεί με ήρεμη φωνή...», «...προσπαθεί να τον χαλαρώσει, τον αγκαλιάζει...», «...προσπαθεί να τον κάνει να συμμετέχει τουλάχιστον...»

Αποσπάσματα από Παρασκευή, 18 Ιουνίου**1^η σχολική ώρα****Γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα**

«...του βγάζει από την τσάντα τα τετράδια η παράλληλη...», «...ο Γ. έβγαλε κέρματα στο θρανίο χωρίς να τον νοιάζει αν θα ενοχληθεί η υπόλοιπη τάξη...», «...έδωσε πολύ ωραία απάντηση σύμφωνα με το δάσκαλο, του έδωσε και το χέρι της η παράλληλη...», «...τον έχει πάρει στα πόδια της τώρα και τον αγκαλιάζει, έχει όρεξη να μιλήσει μαζί της...», «...έχει όρεξη να χορέψει, σηκώνεται...», «...ανυπομονεί για το βίντεο...», «...κοιτάζει προσεκτικά και στο τέλος χειροκροτεί...», «...στην τάξη μιλάνε για το θεσμό της οικογένειας και δίνει το λόγο στο Γ. ...», «...ο δάσκαλος λέει όμορφα λόγια για την οικογένεια του παιδιού...»

2^η σχολική ώρα**Γνωστικό αντικείμενο: Καλλιτεχνικά**

«...διαμαρτύρεται για την αντιγραφή και την ορθογραφία που τους έβαλε ο δάσκαλος...», «...στη συνέχεια ολόκληρη η τάξη ασχολείται με χειροτεχνίες...», είναι πολύ συγκεντρωμένος και συνεργάσιμος στο κομμάτι αυτό, δεν έχει ανάγκη την παράλληλη...», «...αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, περνάει τέλεια...», «...είναι η ώρα του παιδιού τώρα στην τάξη...»

3.8.9 Σύνδεση των σημειώσεων του ημερολογίου με τα θέματα των προηγούμενων εργαλείων

Στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης, το ημερολόγιο μπορεί να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό μέσο για τη διερεύνηση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα ορισμένα από τα παραπάνω αποσπάσματα μπορούν να ενταχθούν στα κοινά θέματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα μια περισσότερο αξιόπιστη διερεύνηση των πτυχών της έρευνας (<http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>).

Για παράδειγμα στο θέμα: *Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ αντιστοιχούν συγκεκριμένα αποσπάσματα από τις σημειώσεις του ημερολογίου, όπως: ...», «...του εξηγεί τον τίτλο και άλλα πράγματα, τον καθοδηγεί...», «...προσπαθεί να τον βάλει*

στο κλίμα του μαθήματος...», «...σε κάθε σωστή απάντηση τον επιβραβεύει...», «...είναι πολύ γλυκιά, βοηθητική και σταθερή απέναντί του...».

Με τον ίδιο τρόπο στο θέμα *Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* αντιστοιχούν τα εξής αποσπάσματα: «...ο δάσκαλος βάζει διαιρέσεις για τους υπόλοιπους, στο Γ. βάζει προσθέσεις επειδή δεν έχει μάθει ακόμα διαιρέσεις...», «...κάνουν προτάσεις, όχι ιδιαίτερης δυσκολίας...», «...έχουν βρει και τραγουδάκι για τους αριθμούς...», «...τον βοηθάει η πρακτική με το ποιος, που, πότε...».

Ομοίως στο θέμα *Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ* θα μπορούσαν να ενταχθούν τα παρακάτω αποσπάσματα: «...ο δάσκαλος προσπαθεί να τον βάζει στο κλίμα του μαθήματος...», «... ο δάσκαλος ρώτησε το Γ. πόσο κάνουν οι δύο προσθέσεις, εκείνος απάντησε σωστά, μετά ρώτησε ποιο συμφωνούν και στη συνέχεια τον χειροκρότησαν όλοι...», «... ο δάσκαλος τον αποκάλεσε βοηθό...», «...ο δάσκαλος έκανε ένα αστείο στο οποίο συμπεριέλαβε το Γ. ...».

Επιπλέον ένα θέμα, στο οποίο αντιστοιχούν συγκεκριμένα αποσπάσματα από το ημερολόγιο είναι η *Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών*. Τα αποσπάσματα είναι τα εξής: «...συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος η παράλληλη...», «...του δείχνει ένα παράδειγμα σχετικά με τη μέθοδο Braille και μετά το παρουσιάζει στην τάξη, ώστε να το δουν όλοι μαζί...» «...η παράλληλη κάνει πλάκα και συμμετέχει στη διδασκαλία του μαθήματος...», «...τα παιδάκια πάνε σε εκείνη για να τους λύσει προβλήματά τους...».

3.9 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας

Ένα μέρος της έρευνας είναι αυτό που σχετίζεται με τη συναίνεση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Γενικά είναι αναγκαίο σε αυτές τις περιπτώσεις να εξασφαλίζεται από τον ερωτώμενο που θα βοηθήσει στην έρευνα, η πρόθεση για συνεργασία με τον ερευνητή (Cohen et al 2008). Σύμφωνα με τους Frankfort-Nachmias και Nachmias(1992), (όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008), οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι ενημερωμένοι τόσο για τα οφέλη όσο και για τους κινδύνους που έχουν σχέση με την έρευνα στην οποία πρόκειται να συμμετέχουν. Γενικά οι ερευνητές έχουν ευθύνη τόσο απέναντι προς τους συμμετέχοντες όσο και προς την ίδια την επιστημονική κοινότητα.

Ειδικότερα όσον αφορά την παρατήρηση, το εγχείρημα ήταν επίμαχο, δεδομένου ότι για τις ανάγκες της έρευνας ο ερευνητής έπρεπε να βρίσκεται στο χώρο της τάξης για μερικές ώρες τη μέρα. Η υλοποίηση της πρακτικής αυτής απαιτούσε τη σύμφωνη γνώμη αρχικά της μητέρας του παιδιού, η οποία υπέγραψε υπεύθυνη δήλωση ότι συμφωνεί. Σε προφορική συμφωνία ήρθαν ακόμα με τον ερευνητή τόσο η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης όσο και ο δάσκαλος της γενικής. Στη σύμφωνη γνώμη αυτών προστέθηκε και εκείνη του διευθυντή, ο οποίος υπέγραψε και εκείνος με τη σειρά του, εκπροσωπώντας τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εγχειρήματος προσκομίστηκε ακόμα γραπτή υπογεγραμμένη βεβαίωση από τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται μια τεχνική με ορισμένα ρίσκα, δεδομένου ότι πρέπει να έχει την ευθύνη των συμμετεχόντων. Από την άλλη με τη μέθοδο της συνέντευξης, ήταν πιο ελεγχόμενα τα πράγματα, δεδομένου ότι από τους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα του παιδιού ο ερευνητής είχε συνειδητή συναίνεση, η οποία επιβεβαιώθηκε με προφορική συμφωνία (Cohen et al., 2008).

3.10 Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά τις δυσκολίες στην διεξαγωγή της μελέτης, φαινομενικά δεν υπήρξε κάτι το οποίο εμπόδισε την ομαλή εξέλιξη της έρευνας. Ωστόσο είναι σαφές πως πρόκειται για μια προσπάθεια με ορισμένα σημεία που δεν ικανοποιούν τον ερευνητή. Αρχικά, αν και συλλέχθηκαν σημαντικά δεδομένα, η περίοδος υλοποίησης της έρευνας δεν ήταν ιδανική. Παράγοντες όπως η σύγχυση λόγω της πανδημίας και τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας καθυστέρησαν τη διαδικασία, με αποτέλεσμα η έρευνα να πραγματοποιηθεί αρχές Ιουνίου.

Επίσης, ως αποτέλεσμα αυτού, ο χρόνος ήταν περιορισμένος, έτσι δεν υπήρχαν περιθώρια σκέψης για περισσότερες ώρες παρατήρησης. Ένα ακόμα ζήτημα που απασχόλησε τον ερευνητή ήταν το δίλημμα να μελετήσει η κάποια επιπλέον μελέτη περίπτωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Σε αυτή την περίπτωση ίσως έκανε και κάποιου είδους σύγκριση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καθενός. Τέλος η επιλογή του παιδιού ήταν επίφοβη. Η γνωριμία του ερευνητή με το παιδί αναμφίβολα πρόσθεσε βοηθητικά στοιχεία για τις ανάγκες της έρευνας. Παρόλα αυτά ο φόβος για έλλειψη αυθορμητισμού από το παιδί δημιούργησε ανασφάλεια στον ερευνητή.

Συζήτηση

Σε αυτό το κομμάτι θα γίνει μια σύνοψη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά θα γίνει μια αναφορά στη σύγκριση των θεμάτων που βρέθηκαν από τα δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αναφορικά λοιπόν από την παρατήρηση προέκυψαν πέντε θέματα και είναι τα εξής: *1. Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στο μαθητή, 2. Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, 3. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 4. Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, 5. Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών.* Με την ίδια διαδικασία από τις συνεντεύξεις προέκυψαν επτά θέματα και είναι τα εξής: *1. Εικόνα του μαθητή πριν το δημοτικό, 2. Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, 3. Κοινωνικές σχέσεις, 4. Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 5. Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ, 6. Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών, 7. Συνεργασία σχολείου με οικογενειακό περιβάλλον*

Παρατηρείται πως ορισμένα από τα θέματα των εργαλείων είναι κοινά, ενώ κάποια άλλα διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα τα κοινά θέματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις της παρατήρησης και των συνεντεύξεων είναι τέσσερα: *Στρατηγικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και Συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών.* Με την αντιστοίχιση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, επαληθεύεται πως με την μέθοδο της τριγωνοποίησης, ο ερευνητής μπορεί να είναι περισσότερο βέβαιος για την εγκυρότητα συγκεκριμένων δεδομένων που μελέτησε. Με λίγα λόγια αυτά που παρατηρούνται από τον ερευνητή σε φυσικό χρόνο, εξακριβώνονται και από τα λεγόμενα των συνεντεύξεων. Μάλιστα τα συγκεκριμένα θέματα είναι εκείνα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Από την άλλη τα θέματα που διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τα διαφορετικά εργαλεία είναι τα εξής: *Χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στο μαθητή από τη διαδικασία της παρατήρησης, ενώ Εικόνα του μαθητή πριν το δημοτικό, Κοινωνικές σχέσεις και Συνεργασία σχολείου με οικογενειακό περιβάλλον* από τη διαδικασία της συνέντευξης. Οι επιπλέον θεματικές προέκυψαν κυρίως από τη διαδικασία της συνέντευξης. Παρά το γεγονός ότι δεν έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, συσχετίζονται και εμπλουτίζονται από το βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας. Τέλος με τη χρήση του ημερολογίου, ως εργαλείου, επιτεύχθηκε επαλήθευση των ευρημάτων μέσω της αντιστοίχισης των θεμάτων που προέκυψαν με ορισμένα αποσπάσματα.

Φαίνεται πάντως ότι το θέμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, έχει απασχολήσει και στο παρελθόν τον ερευνητικό κόσμο. Ερευνητές από διάφορες χώρες του κόσμου έχουν προσεγγίσει ως θέμα την επίδραση των ειδικών παιδαγωγών προς τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς επίσης και την συμπερίληψη εκείνων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Φυσικά έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί αν έρευνες από την «περιοχή» της συγκεκριμένης διαταραχής είχαν ομοιότητες ή διαφορές

Για παράδειγμα στην έρευνα των Kovshoff, Williams κ.α. (2012) εξετάστηκαν ορισμένες αποφάσεις σε σχέση με την αξιολόγηση, τη διάγνωση και την παρέμβαση της ΔΕΠ-Υ. Μπορεί το θέμα να είναι εν μέρει σχετικό σε σύγκριση με αυτό της δικής μας έρευνας, παρόλα αυτά έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι χρησιμοποιείται και εδώ θεματική ανάλυση. Οι ερευνητές δηλαδή εργάστηκαν συνθέτοντας ευρύτερα θέματα, τα οποία στη συνέχεια και ανέλυσαν. Ως αντίστοιχο του θεματικού χάρτη, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε θεματικό διάγραμμα, το οποίο δείχνει τη σχέση μεταξύ της κλινικής αξιολόγησης και της συλλογικής λήψης αποφάσεων για τη ΔΕΠ-Υ.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων σε τέτοιου είδους ποιοτικές έρευνες κυριαρχεί η παρατήρηση, η οποία στην παρούσα έρευνα διήρκεσε πέντε συνεχόμενες μέρες μέσα στη σχολική τάξη. Πάντως, η διάρκεια της παρατήρησης σε έρευνες με θέμα την επίδραση του ειδικού παιδαγωγού, φαίνεται να ποικίλει. Χρειάζονται δηλαδή άλλες φορές ολόκληρα χρόνια, ενώ άλλες μερικές μέρες μόνο για να αποφανθεί ένα ολοκληρωμένο συμπέρασμα. Για παράδειγμα στην έρευνα των Hjörne, και Säljö, (2019) η διάρκεια της παρατήρησης παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε δοκιμαστικά υποστηρικτικά περιβάλλοντα ήταν επτά χρόνια. Από την άλλη σε παρόμοια έρευνα που διεξήγαγε η İmeraj κ.α. (2013), η παρατήρηση στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική προσέγγιση που δέχονται διήρκεσε δύο συνεχόμενες μέρες. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε διαφορά και στην ερευνητική μέθοδο. Συγκεκριμένα συμμετείχαν τόσο μαθητές με ΔΕΠ-Υ, όσο και τυπικοί μαθητές, διαμορφώνοντας έτσι δύο ομάδες, μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Τέλος σύμφωνα με την έρευνα των Malmqvist & Nilholm (2016), παρατηρήθηκε πως ορισμένες απόψεις σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθητών μέσα σε μία σχολική τάξη, μπορούν να «αλιευτούν» και μέσω ενός ερωτηματολογίου σε μια ποσοτική έρευνα.

Σε έρευνα των Fabiano και Pelham (2003) διερευνήθηκαν οι τρόποι της υποστηρικτικής παρέμβασης που δέχεται ένας μαθητής Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης. Οι δύο έρευνες μοιάζουν εν μέρει κυρίως ως προς την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, όσο και στο θέμα, το οποίο είναι παρέμβαση σε παιδί με ΔΕΠ-Υ προς βελτίωση των συμπτωμάτων του. Επίσης η παρέμβαση εστιάζει μόνο στην αποσπασματική συμπεριφορά του παιδιού και. Όσον αφορά τα δεδομένα, εκείνα είναι ποσοτικά, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να συγκριθούν. Σε μία άλλη έρευνα των Juríckoná κ.α. (2020), σκοπός εκείνης ήταν να παρατηρηθεί σε δύο παιδιά, αν μειώνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και αν βελτιώνεται η συγκέντρωση εκείνων των μαθητών στη διδασκαλία, όπως εξετάζεται και στην παρούσα έρευνα. Εδώ διαφέρει ο τρόπος παρέμβασης, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι αρκετά ευφάνταστος, δεδομένου ότι γίνεται με την παρουσία ενός σκύλου μέσα στην τάξη. Πάντως όσον αφορά τα αποτελέσματα ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων, εκείνα έχουν θετικό πρόσημο, όπως και στην δική μας έρευνα.

Στην έρευνα των Flobak, Nordby κ.α. (2021), ναι μεν εμπλέκεται η θεματική ανάλυση ως ομοιότητα, παρόλα αυτά η έρευνα απευθύνεται στην παρέμβαση ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ, και όχι παιδιών. Επίσης η μελέτη πραγματοποιείται διαδικτυακά. Στα θέματα που προέκυψαν, αναλύεται πως οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αντικατοπτρίσουν τη δική τους καθημερινότητα, παρακολουθώντας χαρακτήρες από βίντεο. Η κατηγοριοποίηση σε θέματα είναι βοηθητική για τον αναγνώστη, καθώς γίνεται ξεκάθαρο βήμα προς βήμα πως τελικά οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη θέση των χαρακτήρων που βλέπουν στα βίντεο.

Σε ένα άλλο ερευνητικό σχεδιασμό, οι Φινλανδοί ερευνητές Karhu, Närhi, και Savolainen, (2018) παρατήρησαν δύο μαθητές Δημοτικού, χρησιμοποιώντας πάλι τη μελέτη περίπτωσης ως τεχνική, και εξέτασαν τα οφέλη της συμπερίληψης σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ κυρίως ως προς τη συμπεριφορά. Το θέμα είναι πάλι κοινό, ενώ ίδια είναι και η μέθοδος συλλογής δεδομένων (παρατήρηση). Τέλος τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από το πρόγραμμα παρέμβασης CICO, είχαν θετικό πρόσημο, καθώς η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης μειώθηκε.

Συμπεράσματα

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της παρούσας εργασίας, πρωταρχικό μέλημα είναι να ασχοληθούμε με το βαθμό ικανοποίησης των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, ο ερευνητής διερωτήθηκε αν έχουν μειωθεί τα συμπτώματα της διαταραχής ως αποτέλεσμα της υποστηρικτικής προσέγγισης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Είναι βέβαιο πως αν υπήρχε η δυνατότητα διεξαγωγής μιας έρευνας με πολυετή διάρκεια, τα δεδομένα θα ήταν σίγουρα πιο άμεσα. Σε αυτή την περίπτωση σε μεγάλο βαθμό οι συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας απάντησαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Αρχικά είναι σημαντικό να αναφερθεί πως και οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν κοινή πορεία με το μαθητή από το ξεκίνημα της Α Δημοτικού μέχρι και την Γ' Δημοτικού. Ειδικότερα η ειδική παιδαγωγός υποστήριξε πως ο μαθητής έχει βελτιωθεί σε γενικές γραμμές στη μείωση των εξάρσεων, στη διατήρηση της προσοχής του και στη βελτίωση του αυτοελέγχου του. Από τη μεριά του ο δάσκαλος μίλησε περισσότερο για την πρόοδο του παιδιού στο κοινωνικό κομμάτι. Συγκεκριμένα περιγράφει πως από τα έντονα ξεσπάσματα που είχε το παιδί στην αρχή φοίτησής του στο δημοτικό, κατάφερε να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του. Η μητέρα από τη δική της σκοπιά απάντησε πως κατά κύριο λόγο ελάττωσε τα συμπτώματα ανάρμοστης και υπερκινητικής συμπεριφοράς από τη στιγμή που ξεκίνησε να αφιερώνει περισσότερο χρόνο με το παιδί της. Η απάντησή της έχει αξία, καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεργασίας του σπιτιού με το σχολείο. Και μέσω της παρατήρησης αποδείχθηκε πάντως πως ο μαθητής ήταν περισσότερο ήρεμος και υπομονετικός όταν είχε δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Οι τεχνικές αποφόρτισης όπως: τα ήρεμα λογάκια, οι αγκαλιές και τα συχνά διαλείμματα ήταν φανερό πως τον καταπράυναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη. Αυτό επιβεβαιώθηκε μάλιστα από τις σημειώσεις που διατηρούσε ο ερευνητής στο ημερολόγιό του.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, ο ερευνητής ασχολήθηκε με την πιθανή βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων του μαθητή ως αποτέλεσμα της υποστηρικτικής προσέγγισης. Μέσω των συνεντεύξεων πάλι ο ερευνητής λαμβάνει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες επαρκούν για να καλύψουν και το ερευνητικό ερώτημα αυτό. Δεδομένου ότι το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή είναι αρκετά χαμηλό, ο ίδιος δεν μπορεί να ακολουθήσει το περιεχόμενο της ύλης που διδάσκεται ένας τυπικός μαθητής της Γ' Δημοτικού. Σε συνεργασία λοιπόν οι δύο εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το υλικό

του μαθητή, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται μαθησιακά. Σύμφωνα με την άποψη της ειδικής εκπαιδευτικού ο μαθητής ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη λιγότερη ύλη με αποτέλεσμα να κατακτά σταδιακά όλο και περισσότερα πράγματα με το πέρασμα του καιρού. Μάλιστα η ανταπόκριση είναι εμφανέστερη όταν υπάρχει κάποιο κίνητρο. Επομένως μπορεί να πει κάποιος ότι υπάρχει ανάπτυξη στις μαθησιακές επιδόσεις, τηρουμένων πάντα των αναλογιών σχετικά με το επίπεδο του μαθησιακό επίπεδο του παιδιού. Ο δάσκαλος αναγνωρίζει και εκείνος στη μαθησιακή ανταπόκριση του παιδιού στο υλικό που διαφοροποιείται ειδικά για το μαθητή. Από την πλευρά της και η μητέρα έχει παρατηρήσει όλα αυτά τα χρόνια πως, παρά τις δεδομένες δυσκολίες του παιδιού στη μάθηση, έχει κατακτήσει τουλάχιστον κάποια σημαντικά πράγματα. Από την παρατήρηση πάλι διαπιστώθηκε πως όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης εξηγούσε κάτι στο μαθητή κατ' ιδίαν, εκείνος το κατανοούσε καλύτερα. Μάλιστα κάποιες φορές εμφανιζόταν έτοιμος να απαντήσει σε κάποια ερώτηση προς εκείνον προσωπικά ή ακόμα σήκωνε μόνος του το χέρι του για να απαντήσει σε ερώτηση που απηύθυνε ο δάσκαλος σε όλη την τάξη. Και τα δύο αποτελούν αποτέλεσμα της προετοιμασίας που έκανε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης πριν απαντήσει. Και σε αυτή την περίπτωση από το ημερολόγιο εξάγονται σημαντικές λεπτομέρειες σχετικά και με αυτό το ερώτημα.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με το αν επιτυγχάνεται συμπερίληψη του μαθητή με ΔΕΠ-Υ ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών. Και οι δύο εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν πως όλα αυτά τα χρόνια καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες με στόχο τη συμπερίληψη του μαθητή, οι οποίες εν τέλει είχαν θετικό πρόσημο. Συγκεκριμένα η ειδική παιδαγωγός αναφέρει πως υπήρξε μια διάθεση ενίσχυσης της διαφορετικότητας του παιδιού εντός αλλά και εντός της τάξης με επιτυχημένα αποτελέσματα. Ο δάσκαλος υπογράμμισε και εκείνος την προσπάθεια να εμφυσήσει στα υπόλοιπα παιδιά την έννοια του να είναι κάποιος διαφορετικός, με κέρδος την δημιουργία μίας εξαιρετικής ομάδας, η οποία περιλάμβανε φυσικά το Γ. Αυτό το κλίμα αποδοχής διαπιστώθηκε και από την παρατήρηση. Δεν ήταν λίγες οι στιγμές, όπου ο δάσκαλος απηύθυνε το λόγο στο συγκεκριμένο μαθητή, είτε τον επέλεγε για να δώσει την απάντηση. Επίσης τον ενθάρρυνε και του έδινε επιβράβευση πολύ συχνά. Φυσικά η επιτυχία του συμπεριληπτικού μοντέλου για το μαθητή με ΔΕΠ-Υ πιστώνεται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Λεπτομερείς περιγραφές από το ημερολόγιο καλύπτουν και το αυτό το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα.

Αυτά ήταν λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία ως ένα βαθμό μάλλον καλύφθηκαν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνεται πως η ΔΕΠ-Υ είναι μια αρκετά σύνθετη διαταραχή με διάφορες πτυχές και χαρακτηριστικά. Επίσης η επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού με τη μελέτη περίπτωσης εμπλούτισε με πολλές ζωντανές πληροφορίες την παρούσα εργασία. Τέλος ο συνδυασμός των εργαλείων της παρατήρησης και της συνέντευξης αλλά και του ημερολογίου ως εργαλείου αποτύπωσης όσων παρατηρήθηκαν σε αυθόρμητο στυλ, αποδείχθηκε ενδιαφέρων, καθώς διαπιστώθηκε συσχετισμός των πληροφοριών ως επιβεβαίωση σε πολλές περιπτώσεις. Ακολουθούν οι περιορισμοί της ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Παρά τις όποιες δυσκολίες, η έρευνα κύλησε ομαλά μέχρι το τέλος της σε γενικές γραμμές. Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται ως ένα κεφάλαιο της ειδικής αγωγής με πολύ πλούσια βιβλιογραφία. Όπως διαπιστώνεται, η λήψη κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση των παιδιών εκείνων είναι αναγκαία. Έτσι με τη συμβολή του ερευνητικού κόσμου, που πάντα προσφέρει τη γνώση του στο αναγνωστικό κοινό, μπορούν να αναδειχθούν νέες ιδέες για τη μεταχείριση που πρέπει να έχουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε μια σχολική τάξη. Αρχικά προτείνεται η αύξηση των ερευνητικών άρθρων που θα σχετίζονται με ωφέλιμες πρακτικές διαχείρισης των παιδιών με τη διαταραχή αυτή. Από την ανάγνωση των ερευνών αυτών είναι σίγουρο πως θα εμπνευστούν πολλοί εκπαιδευτικοί. Το ίδιο προτείνεται και για τις έρευνες που μελετούν τα μοντέλα συνδιδασκαλίας σε μια τάξη. Επιπλέον σχετικά με την αξιοποίηση της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε κάποιος άλλος ερευνητής στο μέλλον να μελετήσει το περιστατικό και να το συγκρίνει με άλλα παρόμοια. Θα ήταν ενδιαφέρον εάν η έρευνα συγκρινόταν με άλλες παραπλήσιες, έτσι ώστε να διαπιστωθούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές. Επομένως αποτελεί χρέος της επιστημονικής κοινότητας να συμβάλει με κάθε δυνατό τρόπο για τη διάδοση υλικού, που θα ενημερώνει οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο θέλει να μάθει περισσότερα για τη ΔΕΠ-Υ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ελληνική Βιβλιογραφία:**

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά και Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Μετ.). Αθήνα: Ίων.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.

Ισάρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κουμούλα, Α. (2012) Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23(1), 49-59.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-17.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), 24-37.

Ανακτήθηκε από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/20634/18982>

Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε από: <http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>

Πετσιμέρη, Ε. (2015). Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 43, 6-26.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (97-125).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. ' «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». (Ν.3699/2008, ΦΕΚ 199/Α' /2-10-2008). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, 2008.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39-47.

Altable, M., de la Serna, J. M., Diaz, E., Lamrine, S., & Hasnaoui, A. S. (2021). ADHD as Shifting Disorder Throughout Age and Comorbidities: The Diagnosis Challenge. *Applied Psychiatry*, 2(1), 001-002.

Altmaier, E., & Maloney, R. (2007). An initial evaluation of a mindful parenting program. *Journal of clinical psychology*, 63(12), 1231-1238.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

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

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M.E. (2010) Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 44(11), 732-740.

doi:10.1016/j.jpsychires.2010.01.004

Berger, S. L. (1991). Differentiating curriculum for gifted students. (ERIC digest # E510). Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342 175).

Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S.V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E., Davis, S. G. (1995). Impact of adversity on functioning and comorbidity in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(11), 1495-1503.

Biederman, J., Faraone, S. V., & Monuteaux, M. C. (2002). Impact of exposure to parental attention-deficit hyperactivity disorder on clinical features and dysfunction in the offspring. *Psychological Medicine*, 32, 817-827. doi: 10.1017/S0033291702005652

Blankenship, R. L., & Laaser, M. (2004). Sexual Addiction and ADHD: Is there a connection?. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 11(1), 7-20. doi: 10.1080/10720160490458184

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, (2) 77-101.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed) *The Handbook of Research Methods in Psychology*. (Vol 2, pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

Broderick, A., Mehta Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 44, 194-202.

Burgess, R. G. (1981). Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education*, 11(2), 75-83.

Button, T. M., Maughan, B., & McGuffin, P. (2007). The relationship of maternal smoking to psychological problems in the offspring. *Early Human Development*, 83, 727-732. doi:10.1016/j.earlhumdev.2007.07.006

Campbell, D.T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.

Campbell, N. (2001). Columbia Encyclopedia 6th edition, *Reference Reviews*.

Canals Sans, J., Morales Hidalgo, P., Roigé Castellví, J., Voltas Moreso, N., & Hernandez Martinez, C. (2021) Prevalence and Epidemiological Characteristics of ADHD in Pre-School and School Age Children in the Province of Tarragona, Spain. *Journal of Attention Disorders*, 25(13), 1818-1833.

Carrington, S. (1999). "Inclusion needs a different school culture". *International Journal of Inclusive Education* 3(3), 257-268.

Chandler, C. (2010). *The science of ADHD: A guide for parents and professionals*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.

Cholewa, K., & Sobów, T. (2021). Czy istnieje ADHD o późnym początku? *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 21(1), 60-64. doi: 10.15557/PiPK.2021.0006

Christiansen, M. S., Labriola, M., Kirkeskov, L., & Lund, T. (2021). The impact of childhood ADHD versus controls without ADHD diagnoses on later labour market attachment- a systematic review of longitudinal studies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1-11.

Comings, D. E., Chen, T. J., Blum, K., Mengucci, J. F., Blum, S. H. & Meshkin, B. (2005). Neurogenetic interactions and aberrant behavioral co-morbidity of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Dispelling myths. *Theoretical Biology and Medical Modelling*, 2(1), 1-15.

Conrad, P., & Potter, D. (2000). From hyperactive children to ADHD adults: Observations on the expansion of medical categories. *Social Problems*, 47, 559-582.

Cook, L. (2004). Co-Teaching: Principles, practices, and pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004) [Participants' guide]. *New Mexico Public Education Department*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED486454>

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Cortese, S., & Vincenzi, B. (2011). Obesity and ADHD: clinical and neurobiological implications. *Current Topics Behavioral Neuroscience*, 9, 199-218.

Craig, S. G., Davies, G., Schibuk, L., Weiss, M. D., & Hechtman, L. (2015). Long-term effects of stimulant treatment for ADHD: What can we tell our patients? *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 1-9. doi:10.1007/s40474-015-0039-5

Deault, L. C. (2010). A systematic review of parenting in relation to the development of comorbidities and functional impairments in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Psychiatric and Human Development*, 41, 168-192.

DeWolfe, N. A., Byrne, J. M., & Bawden, H. N. (2000). ADHD in preschool children: Parent-rated psychosocial correlates. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(12), 825-830. doi:10.1111/j.1469- 8749.2000.tb00696.x

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into Practice*, 50, 35-42. doi:10.1080/00405841.2011.534935

Efron, D., Bryson, H., Lycett, K., & Sciberras, E. (2016). Children for evaluation for ADHD: comorbidity profiles and characteristics associated with a positive diagnosis. *Child: Care, Health and Development*, 42, 718-724.

Fabiano, G. A., & Pelham, W. E. (2003). Improving the effectiveness of behavioral classroom interventions for attention-deficit/ hyperactivity disorder: A case study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 11, 122-128.

Findling, R. L. (2008). Evolution of the Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children: A Review. *Clinical Therapeutics*, 30(5), 942-957. doi:10.1016/j.clinthera.2008.05.006

Flobak, E., Nordby, E. S., Guribye, F., Kenter, R., Nordgreen, T., & Lundervold, A. J. (2021). Designing Videos With and for Adults With ADHD for an Online Intervention: Participatory Design Study and Thematic Analysis of Evaluation. *JMIR Mental Health*, 8(9), e30292.

Freitag, C.M., Haenig, S., Schneider, A., Seitz, C., Palmason, H., Retz, W., Meyer, J. (2012). Biological and psychosocial environmental risk factors influence symptom severity and psychiatric comorbidity in children with ADHD. *Journal of Neural Transimission*, 119(1), 81-94. doi: 10.1007/s00702-011-0659-9

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. doi: 10.1080/10474410903535380
- Germano, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493. doi: 10.1080/87565641.2010.494748
- Haddow, J. E., Palomaki, G. E., Allan, W. C. Williams, J. R., Knight, G. J., Gagnon, J., ... & Klein, R. Z. (1999). Maternal Thyroid Deficiency during Pregnancy and Subsequent Neuropsychological Development of the Child. *New England Journal of Medicine*, 341(8), 549-555. doi: 10.1056/NEJM199908193410801
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: National Center on Accesing the General Curriculum. Retrieved from <http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated>
- Heacox, D. (2001) *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*, Grades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2019). Teaching and learning in the special education setting: agency of the diagnosed child. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 24(3), 224-238.
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S., & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology*, 51,487-498.
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Juričková, V., Bozděchová, A., Machová, K., & Vadroňová, M. (2020). Effect of animal assisted education with a dog within children with ADHD in the classroom: a case study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(6), 677-684.

- Kakouros, E., Maniadaki, K. & Papaeliou, C. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9(1),41-53. doi :10.1177/1363275204041962
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475-489.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (online journal), 6. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-e.htm>
- Kileen, P.R., Tannock. R., Sagvolden. T. (2012). The four causes of ADHD: A framework. In S. C. Stanford & R. Tannock (Eds.), *Behavioral neuroscience of attention deficit hyperactivity disorder and its treatment* (pp. 391-425). Berlin, Germany: Springer.
- Kovshoff, H., Williams, S., Vrijens, M., Danckaerts, M., Thompson, M., Yardley, L., ... & Sonuga-Barke, E. J. (2012). The decisions regarding ADHD management (DRAMa) study: uncertainties and complexities in assessment, diagnosis and treatment, from the clinician's point of view. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(2), 87-99. doi:10.1007/s00787-011-0235-8
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Langone Jr, J., & Gill, D. H. (1985). Assisting the Handicapped in Becoming Productive Citizens: Business, Industry and Education's Role in the Parallel Teaching Process. *Journal of Career Development*, 11(4), 281-288.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3-12. doi: doi.org/10.1111/1467-8527.00275

Lloyd, G., & Norris, C. (1999). Including ADHD?. *Disability & Society*, 14(4), 505-517.

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643-654.

Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). The Antithesis of Inclusion? The Emergence and Functioning of ADHD Special Education Classes in the Swedish System. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(3), 287-300.

Mastropieri, M., A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.

McGoey, K. E., Eckert, T. L., & DuPaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 14-28.

McIntosh, D.E., Mulkins, R.S., & Dean, R.S. (1995). Utilization of perinatal risk indicators in the differential diagnosis of ADHD and UADD. *International Journal of Neuroscience*, 81, 35-46.

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29.

Norris, C. & Lloyd, G. (2000). Parents, professionals and ADHD: what the papers say, *European Journal of Special Needs Education*, 15, 123-137.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational review*, 53(2), 147-156.

- Rowland, A. S., Lesesne, C.A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A public health view. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 162-170.
- Sciberras, E., Mulraney, M., Silva, D., & Coghill, D. (2017). Prenatal risk factors and the etiology of ADHD: Review of existing evidence. *Current Psychiatry Reports*, 19(1), 1.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Simpson, J. F., Thurston, R. J., & James, L. E. (2014). Exploring personality differences of teachers for co-teaching. *Journal of Instructional Psychology*, 41, 100-105.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. S., Sabaawi, M., Wahler, R. G. et al. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 56-63.
- Singh, N. N., Singh, A. N., Lancioni, G.E., Singh, J., Winton, A. S. W., & Adkins, A. D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 157-166.
doi:10.1007/s10826-009-9272-z
- Smythe, L., & Giddings, L. S. (2007). From experience to definition: Addressing the question: "what is qualitative research?". *Nursing praxis in New Zealand*, 23, 37-57.
- Solis, M. Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusions and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49, 498-510. doi:10.1002/pits.21606
- Spencer, T. J. (2006). ADHD and comorbidity in childhood. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(Suppl 8), 27-31.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.

Strogilos, V. & King-Sears, M. (2019). Co-teaching is Extra Help and Fun: Perspectives on Co-Teaching from Middle School Students and Co-Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102.

Stubbs, S., & Lewis, I. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Oslo, Norway: Atlas Alliance.

Taylor, B. T. (2015). Content, Process, and Product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.

Thapar, A., Langley, K., Asherson, P., & Gill, M. (2007). Gene-environment interplay in attention-deficit hyperactivity disorder and the importance of a developmental perspective. *British Journal of Psychiatry*, 190, 1-3.

Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R. & Stergiakouli, E. (2012). What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Archives of Disease in Childhood*, 97(3), 260-265.

Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45, 239-248.

Timimi, S., & Taylor, E. (2004). ADHD is best understood as a cultural construct. *British Journal of Psychiatry*, 184(1), 8-9. doi: doi.org/10.1192/bjp.184.1.8

Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED 389 141)

Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Reston, VA: ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572).

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(8), 8-12.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2014). Assessment in a differentiated classroom. *Proven Programs in Education: Classroom Management and Assessment*, 1-5.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, UNESCO. Available online at:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/disovlf.htm>
- Usami, M. (2016). Functional consequences of ADHD on children and their families. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 70(8), 303-317. doi: org/10.1111/pcn.12393
- Vaa, T. (2014). ADHD and relative risk of accidents in road traffic: A meta-analysis. *Accident Analysis and Prevention*, 62, 415-425. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.003>
- Vaughan, B. S., March, J. S., & Kratochvil, C. J. (2012). The evidence-based pharmacological treatment of paediatric ADHD. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 15(1), 27-39. doi:10.1017/S1461145711000095
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Walsh, J. M. (2012). Co-Teaching as a School System Strategy for Continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36.
- Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children*, 60, 183-184.
- Weiss, M. D., Craig, S. G., Davies, G., Schibuk, L., & Stein, M. (2015). New research on the complex interaction of sleep and ADHD. *Current Sleep Medicine Reports*, 1, 114-121. doi: 10.1007/s40675-015-0018-8
- Wormeli, R. (2005). Busting myths about differentiated instruction. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Κοινωνικά-Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης- παράλληλης στήριξης

Φύλο: Θήλυ

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός

Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Ειδικότητα: ΠΕ-70ΕΑΕ

Έτη υπηρεσίας: 7

Επιμόρφωση: Ναι

Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακές

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Επάγγελμα πατέρα: Εκπαιδευτικός

Επάγγελμα μητέρας: Εκπαιδευτικός

Στοιχεία συνέντευξης Νο1

Ωρα συνέντευξης: 10:00

Ημερομηνία συνέντευξης: 30/06/21

Τόπος: Ρέθυμνο

Συσκευή ηχογράφησης: Ψηφιακό μαγνητόφωνο ηχογράφησης

Συνέντευξη

εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης-παράλληλης στήριξης

Συνεντευκτής: Πόσα χρόνια έχετε ως μαθητή το παιδί;

Ερωτώμενος 1: Τρία χρόνια τον είχα. Τρία σχολικά έτη.

Σ: Από ποια τάξη;

Ε1: Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη δημοτικού στη σειρά.

Σ: Ποια συμπτώματα στη ΔΕΠΥ έχετε παρατηρήσει εσείς ως πιο εμφανή;

Ε1: Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του, δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του αρκετή ώρα, χρειάζεται να κουνιέται και πολλές φορές, δεν ελέγχει τις αντιδράσεις του, δεν σκέφτεται τη συνέπεια της πράξης, έχει αυτό τον ιδιαίτερο αυθορμητισμό.

Σ: Ποια από αυτά τα συμπτώματα έχετε παρατηρήσει εσείς ότι έχει ελαττώσει περισσότερο με το πέρασμα του καιρού;

Ε1: Τις εξάρσεις του κυρίως, δηλαδή μπορεί και αυτοελέγχεται καλύτερα θεωρώ και έχει αυξηθεί ο χρόνος που μπορεί να καθίσει σε ένα σημείο, και ήταν πολύ σημαντικό αυτό, έτσι ώστε να δουλέψουμε και πιο πολύ με τη διατήρηση της προσοχής για παραπάνω χρονικό διάστημα.

Σ: Τι πρωτοβουλίες παίρνει γενικά και πως εσείς τον ενθαρρύνετε;

Ε1: Όταν αισθάνεται ότι ξέρει κάτι, ότι γνωρίζει την απάντηση σε κάτι, θέλει να το πει, θέλει να δείξει ότι έχει παρουσία μες στην τάξη, επομένως με αυτό τον τρόπο τον ενθαρρύνουμε ακόμα και αν δεν είναι απόλυτα σωστή ή απόλυτα πλήρης η απάντησή του, να σηκώνει το χέρι του, να μιλάει, να υπάρχει με κάποιο τρόπο. Επίσης όταν έχει μια ιδέα ή όταν μιλάνε οι άλλοι, θέλει και εκείνος να πει κάτι, ακόμα και αν ακόμα δε συμβαδίζει 100% με το ίδιο το θέμα προσπαθούμε να ενισχύουμε την παρουσία με κάποιο τρόπο. Από εκεί και πέρα στα πλαίσια εκτός μαθημάτων, που έχουν διάβασμα κ.λπ., τα πιο καλλιτεχνικά, εκεί πέρα όταν ο μαθητής δείχνει τον κόπο του, όταν πραγματικά προσπαθεί για παράδειγμα να κόψει σωστά ή να ζωγραφίσει κάτι με λεπτομέρεια, τότε φροντίζουμε να τον επιβραβεύουμε. Και προσπαθούμε η

επιβράβευση να είναι πάρα πολύ σαφής: «μπράβο σου για αυτό το συγκεκριμένο», έτσι ώστε να επαναλαμβάνει την καλή συμπεριφορά τη συγκεκριμένη γιατί το «γενικά μπράβο» δεν το καταλαβαίνει πάντα, και κανένα παιδί, όχι μόνο ο συγκεκριμένος.

Σ: Είναι δημοφιλής στην τάξη; Πως θα τον περιγράφατε;

Ε1: Δεν ξέρω αν η έννοια δημοφιλία έχει καλή ή κακή σημασία για να πω την αλήθεια. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και όταν ήταν μικρότερος μπορούσε να χαρακτηριστεί μασκός της τάξης. Ήταν κάτι που προσωπικά εγώ δεν ήθελα, γιατί υπερτονίζονταν έτσι κάποιες δυσκολίες του και κάποιες συμπεριφορές, οι οποίες δεν ήταν αποδεκτές. Δηλαδή η λέξη μασκός δεν έχει καθόλου καλή έννοια, έτσι όπως το είδα εγώ, επομένως προσπάθησα με κάποιον τρόπο να τον βάλω στο τυπικό πλαίσιο της τάξης, έτσι ώστε να υπάρχει να μεν η αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά να μην είναι δακτυλοδεικτούμενη με αυτό τον τρόπο. Προσπάθησα, δεν ξέρω αν τα κατάφερα.

Σ: Σε ποιες εργασίες-δραστηριότητες του αρέσει να συμμετέχει;

Ε1: Να βοηθάει; Τι εννοείτε;

Σ: Γενικότερα σε ποιες δραστηριότητες προτιμάει να συμμετέχει; Π.χ. χειροτεχνίες ή οτιδήποτε άλλο.

Ε1: Τις λατρεύει. Ό,τι έχει να κάνει με ψαλίδι, σχέδιο, κόλλα, πλαστελίνη, ό,τι έχει να κάνει δηλαδή με τα χεράκια του το λατρεύει, όπως και τα περισσότερα παιδιά. Και στις δραστηριότητες με την κίνηση τα πάει καλά, απλά παραιτείται πολύ πιο εύκολα, ενώ όταν χρησιμοποιεί τα χέρια του είναι πολύ μεγαλύτερος ο χρόνος που μένει στην εργασία του αυτή και έχει βελτιωθεί και αρκετά δηλαδή ο τρόπος που φροντίζει το έργο του, τη δημιουργία του, είναι πολύ διαφορετικός από παλιότερα που ήταν πιο μικρούλης.

Σ: Είναι αποκλεισμένος από κάποιες δραστηριότητες από την άλλη;

Ε1: Αποκλεισμένος όχι από τη στιγμή που δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα υγείας που θα τον έθετε σε κάποιον κίνδυνο όχι, απλά μετά τη δεύτερη καραντίνα, από το Μάιο και μετά, καθώς είδα ότι στα αγγλικά δεν μπορεί να κατανοήσει καν ότι πρόκειται για μια διαφορετική γλώσσα με άλλους κανόνες, που δε μου έκανε εντύπωση που τον

δυσκόλεψε αυτό, προτιμήσαμε να αφιερώσουμε ένα μήνα σε μια ενίσχυση, να καλύψουμε κάποια πράγματα από την καραντίνα γιατί δεν ήταν συνεχής η παρουσία του και στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Έ και δεν του ήταν και εύκολο έτσι να τα παρακολουθεί μέσω υπολογιστή τόσες ώρες, και με κάποιο τρόπο να αρχίζει να συντονίζεται ξανά, πράγματα που τα αφήσαμε δηλαδή να τα ξαναπιάσουμε. Ήταν δική μου πρωτοβουλία καθαρά αυτή, εύχομαι να τον βοήθησα.

Σ: Ποια είναι η σχέση του με τους υπόλοιπους μαθητές;

Ε1: Τα πάει καλύτερα είναι η αλήθεια με τα υπόλοιπα παιδιά. Έχει φυσικά 2-3 φίλους με τους οποίους είναι πιο κοντά και μιλάνε και στα social media το απόγευμα. Τέλος πάντων, παίζει κιόλας μαζί τους το απόγευμα. Απλά γενικά τον έχουν αποδεχτεί πολύ περισσότερο επειδή και ο ίδιος είναι πολύ λιγότερο επιθετικός, έχει σταματήσει να λέει ψέματα. Είναι αυτές οι δύο συμπεριφορές τις οποίες είχε όταν ήταν μικρότερος. Πλέον τον έχουν δεχτεί πολύ περισσότερο και έχω παρατηρήσει ότι του μιλάνε και πολύ πιο γλυκά, με μεγαλύτερη ευγένεια, και νιώθει και εκείνος πιο ασφαλής. Ο συγκεκριμένος μαθητής λειτουργεί στο μέγιστο όταν στη συμπεριφορά του νιώθει ασφάλεια. Τότε δεν υπάρχει ούτε βία, ούτε ψέμα, ούτε επιθετικότητα ούτε τίποτα, εξαφανίζονται με μαγικό τρόπο.

Σ: Ποιες στρατηγικές τον βοηθούν να εστιάσει την προσοχή του στο μάθημα και γενικότερα στα δρώμενα της τάξης;

Ε1: Λοιπόν, τον βοηθάει πάρα πολύ η εικόνα, με τις λέξεις δυσκολευόμαστε, «ζωγράφισέ του το, σχεδιάσε του το», βελτιώνεται έτσι και τον βοηθάει πάρα πολύ, επειδή είναι πολλά τα διαφορετικά ερεθίσματα μέσα στην τάξη, να απομονώνεται έτσι ώστε η οπτική του να είναι συγκεκριμένη, δηλαδή αν του γύριζα κάπως τη θέση να βλέπει ένα συγκεκριμένο χώρο της τάξης για λίγη ώρα, εκεί πέρα αυξανόταν το ποσοστό της προσοχής του. Από εκεί και πέρα λειτουργεί καλύτερα όταν του το λες στο αυτί. Όταν μιλάνε δεκαέξι άτομα εδώ μέσα και ο δάσκαλος και άλλος ένας δίπλα του είναι πάρα πολύ δύσκολο, θα πρέπει να ακούει μία φωνούλα. Οπότε εκείνη την ώρα τον πλησιάζουμε αρκετά, αν χρειαστεί τον κρατάμε κιόλας για να σιγουρέψουμε ότι είναι εδώ μαζί μας, του μιλάμε στο αυτί και μετά τσεκάρουμε αν άκουσε αυτό που του είπαμε. Αυτό βοήθησε αρκετά στην ιστορία και σε κάποιους κανόνες της γλώσσας που δυσκολευόταν αρκετά. Από εκεί και πέρα σίγουρα οι επαναλήψεις βοηθάνε, να βλέπει και να ξαναβλέπει κάτι δηλαδή. Και πολλή επιβράβευση.

Σ: Τι κανόνες της τάξης έχουν προσαρμοστεί πάνω του;

E1: Κοιτάζετε, υπάρχει μια ανοχή σε αυτό, αλλιώς δεν μπορούμε να μιλάμε για αποδοχή, δεν μπορούμε να έχουμε την απαίτηση να καθίσει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ τον ίδιο χρόνο στην καρέκλα του που θα καθίσει ένα παιδί χωρίς ΔΕΠ-Υ. Είναι ουτοπικό και είναι άδικο και για το παιδί να του το απαιτούμε. Από εκεί και πέρα ό,τι ισχύει για τους υπόλοιπους ισχύει και για το Γ., απλά με τις δυνατότητες τις δικές του, δηλαδή σίγουρα δεν περιμένουμε να λύσει όσες ασκήσεις θα λύσουν οι υπόλοιποι, δεν περιμένουμε να σηκώσει το χέρι του και να μην πεταχτεί. Το περιμένουμε αυτό πολύ περισσότερο σε σχέση με ένα άλλο παιδί. Δηλαδή μας ενδιαφέρει για τη δική του προσωπικότητα, για τις δικές του δυνατότητες να υπάρχει μια εξέλιξη θετική, δηλαδή να προσπαθεί να αυτοελέγχεται και να διαχειρίζεται τη ΔΕΠ-Υ και όποια άλλη δυσκολία έχει.

Σ: Εντάξει. Άρα οι κανόνες δεν είναι διαφορετικοί σε σχέση με τα παιδιά της υπόλοιπης τάξης;

E1: Όχι υπάρχει αυτό που σας είπα. Υπάρχουν οι κανόνες με σεβασμό προς τους άλλους. Ισχύει σε όλους το ίδιο. Σε καμία περίπτωση αν χτυπήσει για παράδειγμα δε θα έχει διαφορετική μεταχείριση από ένα άλλο παιδί, δεν υπάρχει αυτό και για αυτό μάλιστα έχει μειωθεί η συχνότητα της βίας από τη μεριά του. Από εκεί και πέρα όμως σχετικά με τη δυσκολία του, με τη ΔΕΠ-Υ, εκεί πέρα υπάρχουν άλλοι κανόνες, άλλες κλίμακες μέτρησης, αυτό.

Σ: Η σχολική ύλη είναι ίδια με εκείνη των υπόλοιπων παιδιών ή διαφέρει για εκείνον;

E1: Διαφέρει. Διαφέρει και μάλιστα σε αρκετά μεγάλο βαθμό, γιατί οι δυσκολίες του είναι τέτοιες που έχει μείνει αρκετά πίσω και χρειάζεται πολύ μεγαλύτερο χρόνο να διαχειριστεί πληροφορίες σε σχέση με ένα άλλο παιδί, επομένως στα μαθηματικά π.χ. η ύλη είναι κυρίως Α' και Β' Δημοτικού, απλά έγινε μια προσπάθεια να κάνει τις ίδιες πράξεις σε μεγαλύτερους αριθμούς, έτσι ώστε να καταλάβει την έννοια του αριθμού και να εξασκηθεί και στην πράξη, μη μένει μόνο στους μονοψήφιους και διψήφιους, πήγαμε και στους τριψήφιους φέτος. Στη γλώσσα και η ανάγνωσή του και η ορθογραφία του ήταν μικρότερη και με πιο απλές λέξεις και αν αυτό δε γίνεται

είναι διαφορετική, είναι απολύτως αποδεκτό. Και στην ιστορία είχαμε την απαίτηση, μια δυο πληροφορίες για το μάθημα, κάτι το οποίο δεν πετύχαμε θεωρώ.

Σ: Ανταποκρίνεται στη λιγότερη ύλη;

Ε1: Ναι, σε γενικές γραμμές ναι. Σίγουρα υπάρχουν μέρες που έχει άρνηση ή δεν έχει κοιμηθεί καλά το προηγούμενο βράδυ ή τέλος πάντων είχε μια δύσκολη μέρα, οπότε δυσκολευόμαστε να τον πλαισιώσουμε. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκε σε έναν ικανοποιητικό βαθμό αν σκεφτούμε ότι από αυτά τα τρία χρόνια, τον έναν ήταν σε καραντίνα και αυτό μακροπρόθεσμα θα φανεί και στον ίδιο και στα υπόλοιπα παιδιά.

Σ: Πέρα από αυτό έχει εκφράσει ενδιαφέρον για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα;

Ε1: Πέρα από τα καλλιτεχνικά και τους υπολογιστές που τα λατρεύει αγαπάει αυτό στο οποίο πετυχαίνει, δηλαδή σίγουρα δε θα χαρεί να κάνει προτάσεις, σίγουρα δε θα χαρεί να κάνει καμιά δεκαριά πράξεις, δεν είναι η καλύτερή του. Παρόλα αυτά μόλις δει το αυτοκόλλητο, μόλις σηκωθεί το τετράδιο σε όλη την τάξη και όλα τα παιδιά τον χειροκροτήσουν, εκεί αλλάζει λίγο η φιλοσοφία, η στάση απέναντι στο ίδιο το μάθημα.

Σ: Κατά τη γνώμη σας πόσο δύσκολο είναι για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να συνυπάρχει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του;

Ε1: Νομίζω δεν είναι δύσκολο να συνυπάρχει. Γενικότερα η συνύπαρξη είναι δύσκολη πόσο μάλλον ανάμεσα σε διαφορετικές προσωπικότητες, αλλά αυτή είναι η μαγεία και αυτή είναι δουλειά μας, να πάρουμε διαφορετικούς ανθρώπους και να τους μάθουμε ότι το διαφορετικό είναι αποδεκτό, ίσα ίσα μπορεί να το θέλουμε κιόλας, βλέπουμε μάλιστα και πλευρές του εαυτού μας. Από εκεί και πέρα έτσι και υπάρχει αλληλοσεβασμός με κάποιον άλλο, τότε δεν υπάρχει απολύτως κανένα πρόβλημα. Δε φτιάχνουμε εδώ «φωτοτυπίες-παιδιά». Δεν είναι φωτοτυπία το παιδί για να είναι όλα ίδια. Είναι καλό να γνωρίζονται μεταξύ τους, δηλαδή το πιο δύσκολο στη δουλειά μας είναι αυτό, να αναγνωριστούν δηλαδή τα παιδιά μεταξύ τους και να γνωρίσει τον ένα το άλλο. Η συνύπαρξη είναι δύσκολη μόνο όταν δεν υπάρχει αποδοχή μιας κατάστασης. Σίγουρα αν ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν σε μία άλλη συνθήκη και δεν μπορούσαμε να τον οριοθετήσουμε, τότε θα ήταν τα πράγματα λίγο πιο δύσκολα αλλά και εκεί αυτή είναι η δουλειά μας, να τον δεχτούν όπως είναι και

φυσικά με την προσπάθεια και ίδιος να βελτιωθεί, να βελτιώσει και εκείνος την αρνητική συμπεριφορά του.

Σ: Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει εσείς ως εκπαιδευτικός γενικής τάξης σε σχέση με το παιδί; Ποια ήταν η μεγαλύτερη;

E1: Με το συγκεκριμένο μαθητή;

Σ: Ναι.

E1: Υπήρχε μια αστοχία και μία δυσκολία στη συνεννόηση με το οικογενειακό περιβάλλον, κυρίως τα πρώτα χρόνια. Ο Γ. έπαιρνε άλλα μηνύματα από εμάς εδώ και άλλα από την οικογένεια, επομένως πολύ συχνά ερχόμασταν σε σύγκρουση και το παιδί μπερδευόταν. Μας πήρε μπορώ να πω αρκετά μεγάλο διάστημα να κατανοηθεί από το σπίτι η ανάγκη του ορίου, και χρειαζόμασταν και εμείς χρόνο να διαχειριστούμε ένα οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο διαφέρει σε κάποια πράγματα από το σύνηθες, επομένως θα πρέπει και εμείς να το διαχειριστούμε διαφορετικά. Θεωρώ ότι μετά από τρία χρόνια έχει μπει ένα θετικό πρόσημο σε όλο αυτό, όμως το α και το ω είναι αυτό, ειδικά σε παιδιά με κάποιες δυσκολίες: ό,τι ακούει στο σχολείο να ακούει και στο σπίτι. Είναι πάρα πολύ σημαντικό για το ίδιο το παιδί. Αυτό θεωρώ ότι ήταν το δυσκολότερο γιατί όταν από τη μία ακούς τους ανθρώπους που σε μεγαλώνουν και από την άλλη ακούς ανθρώπους οι οποίοι σε έχουν 6 ώρες την ημέρα είναι πάρα πολύ δύσκολο. Ποιον θα ακολουθήσεις, υπάρχει ζήτημα εκεί.

Σ: Πως ήταν η συνεργασία σας με την εκπαιδευτικό της γενικής αναφορικά με το παιδί;

E1: Θεωρώ ότι ήταν άψογη και σας το λέω με όλη μου την καρδιά αυτό, γιατί είναι ένας άνθρωπος ο οποίος αποδέχτηκε το παιδί, το αγάπησε μπορώ να πω, σεβάστηκε τη δουλειά μου, σεβάστηκε την προσπάθειά μου, μου έδωσε χώρο και χρόνο, μου έδωσε ρόλο, δηλαδή αυτό που λένε οι εγκύκλιοι για τη συνεκπαίδευση μπορώ να πω με πολύ καμάρι ότι το πετύχαμε. Επίσης μπορώ να πω ότι λειτουργούσε και ως «πυροσβεστήρας» στις σχέσεις μας με το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι κρατήθηκε μια πολύ δυνατή ισορροπία μέχρι να το βρούμε όλοι μας, όλοι οι εμπλεκόμενοι, η οικογένεια, το σχολείο, οι ειδικοί που παρακολουθούσαν το παιδί και η τάξη. Δεν είναι μόνο αυτά τα παιδιά που έρχονται εδώ, δεκαέξι ζευγάρια ματάκια, κουβαλάνε πάρα πολλούς ανθρώπους, πολλά συστήματα, πολλά δίκτυα, άρα

θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με όλους. Άρα θεωρώ ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός βοήθησε έτσι ώστε να μπούμε σε μια πολύ όμορφη καθημερινότητα έτσι ώστε να νιώθουμε ασφαλείς και καλά όλοι μας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Κοινωνικά-Δημογραφικά χαρακτηριστικά γενικής εκπαίδευσης

Φύλο: Άρρεν

Ειδικότητα: Εκπαιδευτικός

Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Ειδικότητα: ΠΕ-70

Έτη υπηρεσίας: 14

Επιμόρφωση: Όχι

Επιπλέον σπουδές: Όχι

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Απόφοιτος λυκείου

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Απόφοιτος λυκείου

Επάγγελμα πατέρα: Αρτοποιός

Επάγγελμα μητέρας: Αρτοποιός

Στοιχεία συνέντευξης Νο2

Ωρα συνέντευξης: 10:30

Ημερομηνία συνέντευξης: 30/06/2021

Τόπος: Ρέθυμνο

Συσκευή ηχογράφησης: Ψηφιακό μαγνητόφωνο ηχογράφησης

Συνέντευξη δασκάλου γενικής εκπαίδευσης

Συνεντευκτής: Πόσα χρόνια έχετε ως μαθητή το παιδί;

Ερωτώμενος 2: Τρία χρόνια. Η τρίτη χρονιά ήταν φέτος.

Σ: Άρα από την Α΄ δημοτικού;

Ε2: Από την Α΄ δημοτικού μέχρι την Γ΄.

Σ: Ποια συμπτώματα στη ΔΕΠ-Υ έχετε παρατηρήσει εσείς ως πιο εμφανή;

Ε2: Σίγουρα διάσπαση προσοχής. Από εκεί και πέρα στην αρχή είχε πολλά ζητήματα πως θα καθίσει στο θρανίο, αν θα καθίσει στο θρανίο. Συγκεκριμένα καθόταν ανάποδα, καθόταν κάτω, καθόταν πάνω, πάντως δύσκολα πάνω στην καρέκλα του τον βρίσκουμε. Επίσης πως θα τακτοποιήσει τα πράγματά του, ποιο τετράδιο θα βγάλουμε, ποιο βιβλίο θα βγάλουμε. Και δυσκολίες αρκετές στο πως θα πιάσει το μολύβι, αλλά και κοινωνικά ζητήματα συμπεριφοράς, δηλαδή με τα παιδιά δίπλα, με τους εκπαιδευτικούς, είχε αρκετά ζητήματα, τα οποία τα γνωρίζαμε βέβαια και από το νηπιαγωγείο. Υπήρχε δηλαδή η γνωμάτευσή του φυσικά, η οποία τα έλεγε όλα αυτά φυσικά, αλλά και στη συζήτηση που είχαμε κάνει με τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου, είχε την ίδια συμπεριφορά που αναμέναμε ότι θα έχει.

Σ: Ποια από αυτά τα συμπτώματα έχετε παρατηρήσει εσείς ότι έχει ελαττώσει περισσότερο;

Ε2: Σίγουρα τη σχέση με τους συμμαθητές του, πλέον είναι αποδεκτός. Θα το πάω ανάποδα, όταν ήρθαν εδώ πέρα τα παιδιά θεωρούσαν ότι είναι από τη μία τα παιδιά, από την άλλη ο Γ., ότι ήταν κάτι διαφορετικό δηλαδή από τους υπόλοιπους, ενώ τώρα τον έχουν αποδεχτεί σαν μέλος της ομάδας, σαν μέλος του Γ΄3 τέλος πάντων. Δεν τον βλέπουν σαν κάτι διαφορετικό σαν ένα παιδί που κάνει διαφορετικά πράγματα, αν και ξέρουν ότι κάνει διαφορετικά πράγματα, αποδέχονται ότι κάνει διαφορετικά πράγματα παρόλα αυτά θεωρούν ότι είναι μέλος της ομάδας. Αυτό είναι το βασικό, από εκεί και πέρα με αργά και σταθερά βήματα, εκτός από το κομμάτι της συμπεριφοράς, και στο μαθησιακό κομμάτι. Έχει κατακτήσει δηλαδή αρκετά πράγματα που θεωρούνται βασικά στην Α και όχι στην Γ΄ Δημοτικού. Μιλάμε για

πράγματα όμως που φαινόταν πολύ δύσκολο πως θα τα κατακτήσει, παρόλα αυτά με διάφορη βοήθεια από εδώ, από εκεί, από μέσα, από έξω τα έχει κατακτήσει.

Σ: Τι πρωτοβουλίες παίρνει; Πως τον ενθαρρύνετε;

E2: Θέλει να μιλάει όπως οι άλλοι, να σηκώνει το χέρι και να απαντάει. Θέλει να απαντάει πολλές φορές χωρίς καν να έχει ακούσει την ερώτηση, απλά και μόνο επειδή απαντάνε οι άλλοι, επειδή σηκώνουν το χέρι, επειδή ακούν ένα «μπράβο», επειδή σηκώνονται στον πίνακα και γράφουν, θέλει να το κάνει και αυτός. Στην αρχή το έκανε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Πάντα τον ενθάρρυνα αλλά δεν καταλάβαινε την ουσία του «σηκώνω το χέρι» όταν έχω σκεφτεί, όταν ξέρω την απάντηση ή όταν τέλος πάντων έχω στο μυαλό μου κάτι να πω. Αφού μια-δυο φορές συνεχόμενες δεν μπόρεσα να τον καλύψω, γέλασαν τα παιδιά με αυτό που έγινε και δεν κατάφεραν να συγκρατηθούν ή κατάλαβαν ότι «παίρνει τη σειρά μας», αφού εμείς μπορούμε να το πούμε τώρα που το ξέρουμε», «μα ο κύριος πάντα τον αφήνει να μιλήσει». Δηλαδή από μόνος του κατάλαβε, από συμπεριφορές των παιδιών, των συμμαθητών του κυρίως ότι πρέπει να παίρνω την πρωτοβουλία. «Ναι μεν να σηκώνω το χέρι μου, ναι μεν να απαντάω και εγώ», αλλά να έχει κάποια αξία αυτό που θα πω, οπότε σε αυτό βελτιώθηκε τουλάχιστον ότι πλέον όταν σηκώσει το χέρι του, πλέον έχει ακούσει την ερώτηση. Το έχει δουλέψει πολλές φορές με την εκπαιδευτικό της παράλληλης αυτό το οποίο θα απαντήσει, εκτός αν είναι σε μάθημα που δεν έχει παράλληλη. Εντάξει μπορεί να μην είναι σωστό αυτό που θα απαντήσει, αλλά τουλάχιστον ξέρει για ποιο λόγο έχει σηκώσει το χέρι του και φυσικά όταν έχει να κάνει με παιχνίδια, όταν έχει να κάνει με άλλες δραστηριότητες, θέλει να είναι πάρα πολύ ενεργός, είτε είναι σε κάποια ομάδα όταν είναι ομαδική δραστηριότητα. Βέβαια τώρα λόγω του κορονοϊού είναι πολύ λιγότερες οι ομαδικές δραστηριότητες, αλλά ακόμα και εξ αποστάσεως ομαδικά, δηλαδή «φτιάξτε κάτι μαζί και ας μην είστε στο ίδιο θρανίο, κάτι σχετικό», έπαιρνε πρωτοβουλίες και έλεγε τη γνώμη του άσχετα με το αν ομάδα ακολουθούσε τη γνώμη του ή όχι.

Σ: Σε ποιες εργασίες-δραστηριότητες του αρέσει να βοηθάει;

E2: Κυρίως όταν έχει να κάνει με προφορικό λόγο. Εκεί δεν έχει πρόβλημα. Όταν έχει να κάνει με γραπτό λόγο, εκεί ήταν πολύ λιγότερη η πρόθεση τέλος πάντων να δουλέψει. Και φυσικά ό,τι είχε να κάνει με παιχνίδι. Είτε ήταν παιχνίδι-παιχνίδι κλασικό δηλαδή, είτε ήταν κάποιο παιχνίδι που περιείχε κάτι εκπαιδευτικό μέσα, π.χ.

προπαίδεια. Να τους χωρίσω σε δύο ομάδες, να κάνουν κάτι σαν διαγωνισμό τέλος πάντων, ή π.χ. να βρούμε τα ορθογραφικά λάθη, δηλαδή δεν ήταν πάντα παιχνίδι «παίρνω την μπάλα και παίζω, σίγουρα μιλάμε για κάτι μέσα στο μάθημα, κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης, απλά του άρεσε πολύ περισσότερο όταν καταλάβαινε ότι δεν είναι το οργανωμένο μάθημα, «βγάζω το τετράδιο και γράφω», αυτό. Εκεί το έπαιρνε πιο χαλαρά, πιο ανάλαφρα και ουσιαστικά είχε και περισσότερη απόδοση η προσπάθειά του, γιατί γενικά του έβγαινε πολύ καταπιεστικό το «κάθομαι να διαβάσω», το «κάθομαι να γράψω», ενώ όταν ήτανε με άλλο τρόπο τέλος πάντων έτσι όπως το παρουσιάζαμε από μόνος του ξεαγχωνότανε.

Σ: Είναι δημοφιλής στην τάξη; Ποια είναι η σχέση του με τους υπόλοιπους μαθητές;

E2: Κοίταξε, είναι ένα τμήμα το οποίο έχει λίγα παιδιά, αλλά πολλές έντονες προσωπικότητες. Μέσα σε αυτές και ο Γ. Το πρόβλημα με το Γ. ήταν το ότι κατέστρεφε ό,τι έφτιαχνε, δηλαδή φτιάχνεται μία ωραία ομάδα για να φτιάξουμε μια ωραία εργασία μια στιγμή, εκείνος νευρίαζε και το χάλαγε όλο αυτό το κλίμα. Αυτό του χάλασε λίγο τη δημοφιλία, όμως επειδή ο Γ. είναι ένα παιδί το οποίο γενικά είναι χαρούμενο και πάρα πολύ ενεργητικό, συνέχεια μες στην τσίτα, δεν είχε πρόβλημα με τους συμμαθητές του. Παρατηρούσα δηλαδή ότι θα μοιράζονταν για να παίξουν κάποιο παιχνίδι. Δεν ήταν ο τελευταίος που θα επιλέξουν. Αλλά εντάξει δε σου λέω ότι ήταν και ο πιο δημοφιλής στην τάξη. Είναι γενικά ένα παιδί, το οποίο είναι γνωστό στο σχολείο, δεν περνάει απαρατήρητο. Όχι με την κακή έννοια αυτό, με την έννοια δηλαδή ότι θα τραγουδήσει, θα χορέψει, θα καλοπιάνει αυτόν που θα δει, δηλαδή δεν είναι ένα παιδί το οποίο θα περάσει απαρατήρητο γενικά, και μες στην τάξη, και έξω από αυτήν. Δεν ξέρω αν σε κάλυψα.

Σ: Ποιες στρατηγικές τον βοηθούν να εστιάσει την προσοχή του στο μάθημα και γενικότερα στα δρώμενα της τάξης; Από τη δική σας σκοπιά.

E2: Όπως σου είπα και πριν, σίγουρα να μην καταλάβει ότι κάνουμε μάθημα. Να καταλάβει ότι είναι ένα είδος παιχνιδιού, ένα είδος δοκιμασίας και σίγουρα να μπει στο κομμάτι, όχι απαραίτητα της ομάδας, πιο πολύ ότι συμμετέχει σε κάτι το οποίο το κάνουν όλοι. Αυτό βασικά, όταν δηλαδή του φερθώ και εγώ σαν να θέλω και εγώ να κάνει κάτι διαφορετικό, για παράδειγμα στα μαθηματικά, που ειδικά τους τελευταίους έξι-εφτά μήνες δεν μπορούσε να παρακολουθήσει τα μαθηματικά της Γ, όταν τον

έκανα να αισθανθεί ότι «εσύ Γιάννη δεν μπορείς να κάνεις αυτό, θα κάνεις κάτι άλλο», εκεί τον καταλάβαινα ότι, ναι μεν το αποδεχότανε γιατί το ήξερε, γιατί το είχε καταλάβει. στην αρχή το παρατήρησα 1-2 φορές, μετά εννοείται δεν το ξαναέκανα ποτέ. Κατάλαβα ότι τον στεναχωρούσε, τον αποθάρρυνε, οπότε προσπαθούσα μέσα στην ίδια διαδικασία να κάνει κάτι πιο απλό, χωρίς όμως να καταλάβει ότι αυτός και οι υπόλοιποι ότι είναι διαφορετικό από αυτό που κάνουν οι άλλοι ή μπορεί να του έδινε τη φωτοτυπία και να ήταν ή να φαινόταν ακριβώς ή ίδια αλλά να μην ήταν ακριβώς η ίδια, έτσι ώστε να μην καταλάβει και εκείνος ότι κάνει κάτι διαφορετικό, ούτε οι άλλοι να καταλάβουν κάτι διαφορετικό. Και γενικότερα είναι ένα παιδί το οποίο δεν ξέρω αν στο σπίτι του ακούει συχνά τη λέξη «μπράβο», πάντως ήθελε πάρα πολύ την επιβράβευση, πάρα πολύ. Δύο τα τινά: ή έχει μάθει συνέχεια να ακούει «μπράβο», οπότε έχει ανάγκη να ακούει και εδώ συνέχεια «μπράβο» ή δεν άκουγε ποτέ «μπράβο», οπότε είχε την ανάγκη να ακούσει ένα «μπράβο». Δεν είμαι σίγουρος ποιο από τα δύο συνέβαινε, αλλά γενικότερα είχε την ανάγκη να τον επιβραβεύουν μέσα από οτιδήποτε έκανε. Επίσης καταλάβαινε από ένα σημείο και μετά ότι η επιβράβευση έρχεται μετά από δουλειά, «ότι θα προσπαθήσω δηλαδή για να έχω αποτέλεσμα, φτάνει όμως να προσπαθήσω, να δείξω ότι κάνω τέλος πάντων μια δουλίτσα», οπότε το καταλάβαινε και αυτός και έκανε μια προσπάθεια. Μπορεί να είχε η άσκηση πέντε πράγματα και να έκανε το ένα, να έκανε τα δύο. Τουλάχιστον όμως δεν παρατούσε μια άσκηση πριν καν την ξεκινήσει. Απλά αυτό, ήταν μεγάλο κίνητρο η επιβράβευση. Αυτό το οποίο σίγουρα γινόταν σπίτι του και με νευρίαζε πάρα πολύ ήταν η επιβράβευση η υλική, οπότε αυτό είχε και αυτός κατά νου, ότι «θα πάρω κάποιο δωράκι», θα φάω κάτι» τέλος πάντων θα υπάρχει υλική επιβράβευση, οπότε εκεί κάπως στην αρχή συγκρουστήκανε τα πράγματα, το περίμενε απλά. Αυτό, αλλά γενικότερα και η λεκτική επιβράβευση τον βοηθούσε πάρα πολύ. Και του άρεσε πολλές φορές και αυτό που κάναμε με την παράλληλη, να εκθέτουμε δηλαδή τη δουλειά του στους συμμαθητές όταν ήταν διαφορετική για να δείξει: «Ξέρεις εσείς μπορεί να κάνατε αυτό, αλλά και εγώ ΝΑ τι έκανα.» Ήταν πάρα πολύ σημαντικό για εκείνον αυτό και από ένα σημείο και μετά το επιδίωκε μόνος του, δηλαδή διέκοπτε το μάθημα, να σταθεί στον πίνακα, να μας δείξει σε όλους μαζί ή ακόμα και ξεχωριστά, να περάσει από το κάθε θρανίο να δείξει τη δουλειά που έκανε. Ήταν πραγματικά, εκείνη τη στιγμή τον έβλεπες, σαν να είχε σηκωθεί πέντε πόντους από το έδαφος, πετούσε στην κυριολεξία, ήταν πολύ χαρούμενος. Και από ένα σημείο και μετά το

ενθαρρύνουμε κιόλας να το κάνουν και οι υπόλοιποι, γιατί είδαμε ότι δε βοηθούσε μόνο το Γ., και άλλα παιδιά το βοηθούσε αυτό.

Σ: Τι κανόνες έχουν προσαρμοστεί πάνω του και αν αυτοί οι κανόνες είναι διαφορετικοί σε σχέση με εκείνους της υπόλοιπης τάξης;

E2: Όχι. Απλά για παράδειγμα κάτι στα μαθηματικά: κάποιες φορές έβγαινε έξω, έκανε αλλού μαθηματικά. Αυτό το αλλάξαμε βέβαια από ένα σημείο και μετά, όπου έκανε κανονικά μέσα στην τάξη. Αλλά γενικότερα να ισχύει κάτι διαφορετικό για το Γ., προσπαθήσαμε γιατί θεωρήσαμε ότι θα απομονωθεί από τους συμμαθητές του. Αφού είδαμε ότι ο Γιάννης προχωράει κανονικά τις τάξεις και δε θα επαναλάβει κάποια τάξη, είπαμε πρέπει να είναι μέλος της ομάδας, μέλος του συνόλου, δε γίνεται τις δέκα ώρες για παράδειγμα από τις τριάντα να είναι σε άλλο περιβάλλον. Οπότε προσπαθήσαμε ό,τι κάνουν οι υπόλοιποι, κάπως διαφοροποιημένο, αλλά όχι με μεγάλες αλλαγές να το κάνει και αυτός. Αυτό που κάνω μόνο το τελευταίο διάστημα είναι που σταμάτησε να πηγαίνει όλες τις ώρες στα αγγλικά και έκανε εκείνες τις ώρες μαθηματικά γιατί δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει τόσο πολύ στα αγγλικά. Τον έκανε να αισθάνεται άσχημα αυτό. Εντάξει και αυτό τον βοήθησε, κυρίως μαθηματικά έκανε εκείνη την ώρα αλλά και γλώσσα, γιατί στη γλώσσα πολλά από τα πράγματα που κάνουμε μπορούσε να τα παρακολουθήσει, τα περισσότερα δηλαδή, το 80% μπορούσε να το παρακολουθήσει, δεν το καταλάβαινε φυσικά πλήρως πάντα αλλά μπορούσε τουλάχιστον να παρακολουθήσει το μάθημα, μπορούσε να παράξει και αυτός μια εργασία. Αλλά προσπαθήσαμε γενικότερα να κάνουμε ό,τι ισχύει για όλους να ισχύει και για το Γ. Ούτε ο Γ. να σηκώνεται, γιατί στην αρχή σηκώνόταν περισσότερο από τους συμμαθητές του, έβγαινε έξω περισσότερο από τους συμμαθητές του, αλλά σιγά σιγά, σε πορεία τριετίας αυτό το ελαττώσαμε όσο γίνεται. Ό,τι κάνουν οι άλλοι, κάνει και ο Γ. Και το έχει αποδεχτεί κιόλας πλέον.

Σ: Άρα η σχολική ύλη δεν είναι ίδια με εκείνη των υπόλοιπων παιδιών. Διαφέρει για εκείνον, σωστά;

E2: Σίγουρα. Διέφερε γιατί δεν μπορούσε να παρακολουθήσει, ειδικά στα μαθηματικά πλέον της Γ' του είναι πάρα πολύ δύσκολο. Όταν εμείς δηλαδή αρχίσαμε να κάνουμε κλάσματα, πολλαπλασιασμούς, διαιρέσεις, ο Γ. δεν μπορούσε να παρακολουθήσει. Μπορούσε να παρακολουθήσει μόνο όπου υπήρχε μηχανισμός. Έτσι και ήταν δηλαδή μια συγκεκριμένη διαδικασία, έκανε μια, δύο, τρεις, πέντε,

δέκα εκεί ναι, αλλά το έκανε μηχανικά, όχι ότι είχε καταλάβει τι κάναμε, δηλαδή να λέγαμε στους πολλαπλασιασμούς, πόσα μηδενικά έχει το 10, βάζαμε και στον άλλο αριθμό ένα μηδενικό στο τέλος, μετά βάζαμε το 100, δύο μηδενικά. Αυτό μηχανικά ναι μπορούσε να το κάνει, αλλά δεν μπορούσε να το αντιληφθεί, δεν μπορούσε να το καταλάβει, οπότε έμενε σε άλλα πράγματα πιο απλά, να κάνει προσθέσεις, να δουλέψει αφαιρέσεις, σύνολα και λοιπά.

Σ: Ανταποκρίνεται στη λιγότερη ύλη;

E2: Σε αυτά ανταποκρινόταν ναι.

Σ: Σχετικά με το αν έχει αξιοποιηθεί υλικό του Γ. και για άλλους μαθητές. Πριν μου είπατε ότι δούλευε.

E2: Κάποιες φορές ναι. Κάποιες φορές ετοιμάζε κάτι η συνάδελφος της παράλληλης για το Γ. και έβλεπα ότι βοηθούσε και άλλα παιδιά. Μπορεί εκείνα να μην είχαν γνωμάτευση, μπορεί να μην είχαν παράλληλη, μπορεί να μην φαινότανε ότι χρειάζονται βοήθεια, αλλά το υλικό φυσικά μπορούσε να βοηθήσει και τους άλλους, και βοηθούσε και το Γ. αυτό, το να καταλαβαίνει δηλαδή ότι ήταν πολλές οι φορές που μια φωτοτυπία, ενώ ήταν ουσιαστικά μόνο για το Γιάννη, τη μοιράζαμε σε όλη την τάξη, έτσι ώστε να μην αισθανθεί ότι διαφέρει. Εντάξει βοηθούσε και τους υπόλοιπους εν ολίγοις πολλές φορές αυτό.

Σ: Κατά τη γνώμη σας πόσο δύσκολο είναι για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να συνυπάρχει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του;

E2: Είναι αρκετά δύσκολο, είναι αρκετά δύσκολο και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μέσα στο σχολείο, δηλαδή εξαρτάται από τους συμμαθητές πως θα το εκλάβουν, εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς, από εμάς πως θα το δουλέψουμε και εξαρτάται και πάρα πολύ και από την ίδια την οικογένεια πως θα το δουλέψει, αλλά ένα παιδί το οποίο, συγγνώμη για την έκφραση «ξεβράκωτο στα αγγούρια» θα το αφήσεις με ΔΕΠ-Υ, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ανταπεξέλθει. Ντάξει όταν ήμασταν εμείς μικροί λέγαμε αυτά τα παιδιά είναι απροσάρμοστα, δεν κοίταζε κανείς για ποιο λόγο δεν μπορούν να συνυπάρξουν με τους άλλους, λέγανε αυτά είναι απροσάρμοστα, άστα εκεί σε μια γωνία και ό,τι καταφέρουν. Εντάξει εμένα η άποψή μου είναι ότι η καλύτερη δουλειά γίνεται όταν η ένταξη πραγματοποιείται μέσα στο τμήμα, να συνυπάρχουν δηλαδή, τουλάχιστον κάποιες ομαλές περιπτώσεις, δε λέω

τώρα ένα παιδί το οποίο δεν μπορεί να συνυπάρξει με άλλους, αλλά θεωρώ οχτώ ή εννιά στις δέκα περιπτώσεις, με πολλή προσπάθεια όμως και από τους συμμαθητές και από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να ενταχθούν και να συνυπάρξουν στο σύνολο, και φυσικά αυτό δε γίνεται σε βάθος ενός μήνα ή δύο μηνών, θα γίνει σε βάθος μιας δύο ή τριών σχολικών τάξεων. Δε θα γίνει σίγουρα εύκολα, γιατί είναι πολλές φορές και θέμα ωριμότητας των παιδιών. Περνώντας τα χρόνια και ωριμάζοντας, μπορούν και τα ίδια σίγουρα να αναγνωρίσουν πολύ καλύτερα τη διαφορετικότητα τους τέλος πάντων μέσα σε μία τάξη.

Σ: Ποιες δυσκολίες έχετε αντιμετωπίσει εσείς ως εκπαιδευτικός γενικής τάξης σε σχέση με το παιδί; Ποια ήταν η μεγαλύτερη;

Ε2: Επειδή ο Γ. είχε πάντα παράλληλη, από την πρώτη μέρα που ήρθε δεν μπορώ να πω ότι εγώ δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα, γιατί ήταν ένα παιδί που από την πρώτη δημοτικού, από την πρώτη μέρα είχε δίπλα του για 24 ώρες μια παράλληλη οπότε τις πολλές δυσκολίες τις «τράβηξε» η παράλληλή του. Εμείς σαν τμήμα στην αρχή προσπαθούσαμε να συνυπάρξουμε μαζί με το Γ. και όχι να συνυπάρξει ο Γ. με εμάς, γιατί ήταν πολύ πιο δύσκολη η συμπεριφορά του, ήταν πιο μεγάλες οι εξάρσεις του τέλος πάντων. Αλλά μεγάλες δυσκολίες, να με δυσκόλεψε δηλαδή...όχι. Εντάξει κάποιες φορές χρειάστηκε να βγάλω μια άσκηση, να βάλω μια πιο εύκολη ή να προσαρμόσω λίγο το μάθημα, δεν ήταν κάτι το τρομερό. Δεν μπορώ να πω, από τη στιγμή που υπήρχε βοήθεια, ότι εμένα με δυσκόλεψε ιδιαίτερα. Αν δεν υπήρχε παράλληλη σίγουρα θα είχα δυσκολευτεί πάρα πάρα πολύ, δηλαδή θα έπρεπε ή να παρατήσω το Γ., ή να ρίξω πάρα πολύ το επίπεδο όλου του τμήματος για να μπορέσει ο Γ. να παρακολουθήσει μέχρι ένα σημείο. Θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο, θα ήταν εις βάρος και των άλλων μαθητών δηλαδή αν δεν υπήρχε παράλληλη. Τώρα θεωρώ ότι ο Γ. σίγουρα δεν έχασε, ούτε και οι άλλοι έχασαν κάτι. Έφτιαξαν μάλιστα μια πάρα πολύ ωραία ομάδα, εντάχθηκε πάρα πολύ ωραία στην ομάδα παρόλο που στην αρχή δεν είχε την αποδοχή τους. Δούλεψε καλά δηλαδή και αυτό.

Σ: Τη συνεργασία σας με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης αναφορικά με το παιδί πως θα την περιγράφατε;

Ε2: Ήταν άψογη. Ήταν άψογη γιατί ήταν εδώ για το Γ., και ασχολούταν όχι μόνο με εκείνο. Ήξερα ότι είναι εδώ για το Γ., τα παιδιά το καταλάβαιναν «Η κυρία Σ. είναι εδώ γιατί ο Γ. έχει πρόβλημα, αυτή ήταν η συμπεριφορά στην αρχή. Επειδή όμως η

κυρία Σ. ασχολούταν με το Γ., αλλά έδινε χρόνο και στα άλλα παιδιά, εκείνα αποδέχτηκαν την παρουσία της πολύ γρήγορα, πολύ εύκολα και αποδέχτηκαν και την παρουσία του Γ. πολύ γρήγορα και πολύ εύκολα επίσης. Σε σημείο μάλιστα μερικές φορές να υπάρχει και μια ζήλεια: «Γιατί ο Γ. έχει δίπλα την κυρία Σ. και τον βοηθάει;». Γιατί έβλεπαν και κατακτούσε πράγματα που δεν περίμεναν από το Γ., ήταν πολλές φορές που η τάξη έμενε έκπληκτη από πράγματα που έκανε ο Γ. Και επειδή το πίστωναν και στην κυρία Σ. αυτό, στη βοήθεια της, αλλά όχι στη βοήθειά της να του γράψει την απάντηση. Ήταν πράγματα τα οποία τα έβλεπαν, σηκωνόταν δηλαδή ο Γ. στον πίνακα. Απλά δεν περίμεναν ότι ο Γ. θα τα κάνει αυτά. Οπότε εντάξει και ο Γ. είχε σημαντική βοήθεια και αυτό βοήθησε και την τάξη να τον αποδεχτεί περισσότερο. Και φυσικά το κυριότερο είναι ότι τον Γ. τον αποσυμφόριζε αυτό το πράγμα. Λειτουργούσε πολλές φορές σαν βαλβίδα που τον έβλεπε ότι ήταν έτοιμος να εκραγεί. Έπρεπε να κάτσω στη γωνία, να μιλήσουμε λίγο, να βγούμε τρία λεπτά έξω, μετά ερχόταν, ήταν αρνί, άλλο παιδί.

Σ: Τέλος με το γονέα, η συνεργασία πως ήταν;

E2: Εντάξει υπήρχαν φορές που στην αρχή δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε με την έννοια ότι άλλα πράγματα πιστεύαμε εμείς για το Γ., άλλα πράγματα πίστευε η μητέρα. Σίγουρα το έκανε από αγάπη, ήθελε να προσφέρει στο παιδί της ό,τι καλύτερο, απλά υπήρχε αμφισβήτηση και στο πρόσωπο το δικό μου και στο πρόσωπο της παράλληλης μέχρι ένα σημείο. Εντάξει μετά από πολλή κουβέντα, γιατί στην αρχή δεν υπήρχε πολλή συζήτηση, από ένα σημείο και μετά οι σχέσεις μας ήταν πάρα πολύ καλές. Δεν είχαμε ούτε παρεμβάσεις περιέργες, ούτε συμπεριφορές που δε βοήθησαν το Γ. κυρίως, για εμάς δεν ήταν πρόβλημα, απλά έδινε λάθος μηνύματα στο Γ., για τη δουλειά μας εδώ πέρα, και τον έκανε έτσι να αισθάνεται διαφορετικός, το κυριότερο. Σε γενικές γραμμές όμως νομίζω ήταν καλή. Ήταν ουσιαστική μάλλον η κουβέντα που κάναμε και πράγματα τα οποία τα συζητούσαμε, τα ξανασυζητούσαμε και τα βλέπαμε στην πράξη, καταλαβαίναμε όντως ότι δουλεύονται και γίνονται στο σπίτι.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Κοινωνικά-Δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέα

Φύλο: Θήλυ

Ειδικότητα: Ιδιωτικός υπάλληλος

Έτη υπηρεσίας: 19

Επιμόρφωση: Ναι

Επιπλέον σπουδές: Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: Αναλφάβητος

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: Τ.Ε

Επάγγελμα πατέρα: Υδραυλικός

Επάγγελμα μητέρας: Πωλήτρια

Στοιχεία συνέντευξης Νο3

Ωρα συνέντευξης: 12:00

Ημερομηνία συνέντευξης: 30/06/21

Τόπος: Ρέθυμνο

Συσκευή ηχογράφησης: Ψηφιακό μαγνητόφωνο ηχογράφησης

Συνέντευξη γονέα

Συνεντευκτής: Είναι μοναχοπαίδι ο Γ., και αν ναι πως επηρεάζει αυτό την ψυχολογία του;

Ερωτώμενος 3: Είναι μοναχοπαίδι. Την επηρεάζει, ειδικά όταν βλέπει άλλους συμμαθητές του ή φίλους του να έχουν αδέρφια, τον επηρεάζει αρκετά, ναι. Γιατί θέλει παρέα και είναι μοναχός. Και στην εξέλιξη και ως προς το παιχνίδι. Θα ήταν πιο καλό να μην ήταν μοναχοπαίδι.

Σ: Ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με το αναπτυξιακό κομμάτι. Αν γεννήθηκε δηλαδή με φυσιολογικό τοκετό, αν θήλασε, αν χρησιμοποιούσε πιπίλα ή άλλα αντικείμενα στα πρώτα χρόνια της ζωής του τότε μίλησε τότε περπάτησε.

E3: Ο Γ. δε γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό, γεννήθηκε λίγο νωρίτερα, δεν ήταν τελειόμηνος, με καισαρική. Ως προς την ανάπτυξη ναι, θα μπορούσα να πω ότι άργησε να μιλήσει, είχε φτωχό λεξιλόγιο για 2,5 χρονών παιδί. Αυτά και μετά το κοίταξα εγώ για να δω πως θα μπορούσε να εξελιχτεί καλύτερα όλο αυτό. Είδα δηλαδή ότι είχε μαθησιακά. Πιπίλα δεν πολυπήρε.

Σ: Ποια ήταν τα ενδιαφέροντα του σε αυτή την ηλικία και αν ενισχύοταν από ερεθίσματα; Επίσης έδειχνε ενδιαφέρον για δραστηριότητες όπως παζλ παραμύθια, επιτραπέζια ή αδιαφορούσε;

E3: Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά παίρνουν λίγο δύσκολα ερεθίσματα από μόνα τους, συνήθως τους δίνουν οι γονείς όταν είναι σε μικρή ηλικία. Και όντως σχετικά με το παραμύθι τον πήγαινα σε πολλά events που γίνονταν με παραμύθια που έλεγαν είτε σε βιβλιοπωλεία είτε σε άλλους χώρους. Του αρέσει πολύ η μουσική, είναι πιο καλλιτεχνική φύση, έχει πιο καλλιτεχνικά ερεθίσματα απ' ότι λογοτεχνικά ως προς το να διαβάσει ένα βιβλίο. Το να ακούσει μια ιστορία σίγουρα του αρέσει, να δει παιδικά, μουσική, όλα αυτά τα ερεθίσματα είναι της νέας τεχνολογίας

Σ: Πήγε σε βρεφικό σταθμό;

E3: Πήγε σε βρεφικό σταθμό, βέβαια.

Σ: Τι σας έλεγε εκεί η εκπαιδευτικός, πως ανταποκρινόταν εκεί στις δραστηριότητες;

E3: Πήγε από πολύ μικρός. Δεν ήταν εύκολο στο να οριοθετηθεί, να ακολουθήσει μια ομάδα, μεμονωμένα συνεργάζεται καλύτερα γιατί είναι πιο focus κάποιος στον Γ. Όταν είναι με ομάδα λίγο δύσκολα θα μπει στο καλούπι. Θα προσαρμοστεί αλλά θέλει πολύ αγώνα για να το κατακτήσει αυτό ο εκπαιδευτής που τον έχει.

Σ: Και στο νηπιαγωγείο;

E3: Στο νηπιαγωγείο ήταν ένα αγρίμι. Ενώ τον είχα ολοήμερο, μου έλεγαν «έλα πάρτον από πιο νωρίς αν γίνεται» γιατί και πολύ κουράζεται και του βγαίνει η κούραση εκεί, αλλάζει και η συμπεριφορά του. Θεωρώ ότι το νήπιο δεν είχε την κατάλληλη δομή ώστε να μου πει ότι το παιδί έπρεπε να ξανακάνει το νήπιο. Εγώ ήθελα να γίνει αυτό, αλλά από τη στιγμή που δεν είπε τίποτα ούτε το νήπιο ούτε η ειδική ψυχίατρος στα Χανιά, έτσι δυσκολεύτηκε πολύ το παιδί να πάει Α΄ Δημοτικού, ενώ ήταν εντελώς ανώριμος για κάτι για το οποίο δεν ήταν έτοιμος

Σ: Με ποιο χεράκι γράφει;

E3: Με το αριστερό. Άργησε να κάνει πλευρίωση, έγραφε και με τα δύο χέρια έως την Α΄ Δημοτικού, αλλά μετά με το αριστερό.

Σ: Και είναι αυτό το κύριο χέρι για όλες τις δραστηριότητες;

E3: Κυρίως ναι. Χρησιμοποιεί και το άλλο σε κάποιες στιγμές αλλά το κύριο είναι το αριστερό.

Σ: Αποφεύγει τις εργασίες του σχολείου;

E3: Τις αποφεύγει. Ειδικά αν είναι κάτι που τον δυσκολεύει. Αν είναι κάτι εύκολο ναι, αλλά όταν είναι κάτι που θα τον ζορίσει δε θέλει.

Σ: Δυσκολεύεται να οργανωθεί;

E3: Καμία οργάνωση. Δηλαδή την τσάντα του τη φτιάχνω εγώ, την κασετίνα εγώ. Δε νομίζω ότι είναι έτοιμος να διαχειριστεί κάποια πράγματα γιατί και κάποια άλλα θα

τα χάσει. Θα του δώσω γόμες κ.λπ., τα χάνει. Μέχρι και στο σούπερ μάρκετ να πάει για να πάρει αυτό που θέλει, θα έχει χάσει τα χρήματα.

Σ: Είχε κάποια σοβαρή αλλαγή στη ζωή του;

Ε3: Από αλλαγές είχαμε πολλές, μετακομίσεις, πέρα δώθε...ναι είχαμε διάφορες αλλαγές. Η πιο δύσκολη αλλαγή ήταν να φύγει μακριά από τη γιαγιά του, γιατί η γιαγιά του τον έχει μεγαλώσει, κακά τα ψέματα. Τώρα νομίζω είναι πιο καλά για το Γ., και το ότι δεν είχε ένα σταθερό πρότυπο πατέρα και το να μην έχεις πατέρα είναι...όχι αλλαγή, είναι απερίγραπτο το συναίσθημα το οποίο μπορεί να νιώθει ο Γ., γιατί μπορώ να καταλάβω εγώ μέχρι ένα σημείο, αλλά δεν μπορείς να έρθεις στη θέση του παιδιού για να το δεις. Όταν δεν το έχεις βιώσει ο ίδιος.

Σ: Μια παρόμοια ερώτηση Στα χρόνια αυτά συνέβη κάποιο γεγονός που στιγμάτισε το παιδί και θεωρείτε είναι σημαντικό να το αναφέρουμε;

Ε3: Όχι, θεωρώ ότι το μόνο στίγμα που έχει είναι αυτό, το ότι δεν έχει γνωρίσει ποτέ πατέρα, το βιολογικό του πατέρα. Όμως από τη στιγμή που μεγαλώνεις με αυτό είναι ίσως κάτι που έχεις μάθει να ζεις με αυτό. Αυτό θα του φανεί μετέπειτα λίγο δύσκολο στο να το διαχειριστεί και ψυχολογικά και ως προς το σχολείο με τους συμμαθητές του. Ως προς αυτό το κομμάτι πιστεύω ότι ο Γ. θα ζοριστεί για το πως θα διαχειριστεί όλο αυτό το κομμάτι, στην εφηβεία ως προς την ψυχολογία του. Και σίγουρα όταν δεν έχει καλή ψυχολογία επηρεάζεται και το μαθησιακό και όλα, τα πάντα.

Σ: Έχει περάσει κάποια σοβαρή ασθένεια;

Ε3: Όχι ο Γιάννης πέρα από τη ΔΕΠ-Υ δεν έχει περάσει καμία ασθένεια. Τώρα από τραυματισμούς έχουμε σπάσει χέρια κεφάλια, εντάξει εκεί δεν έχουμε θέμα, έχουμε ανοσία (γέλιο). Αλλά όχι δεν παίρνει φάρμακα, καμία αγωγή.

Σ: Ούτε για τη ΔΕΠ-Υ;

Ε3: Ούτε για τη ΔΕΠ-Υ όχι, προς το παρόν. Και δε νομίζω δηλαδή. Εφόσον δεν πήρε σε πιο μικρή ηλικία δε θα ήθελα να πάρει καθόλου. Τώρα αν δω βέβαια ότι δεν ηρεμεί δεν ξέρω. Γιατί και στην εφηβεία υπάρχει και αυτή η έκρηξη που δεν ξέρει πως μπορεί να επηρεάσει το κάθε παιδί

Σ: Ποια είναι τα πρόσωπα αναφοράς του παιδιού;

E3: Εγώ, η μητέρα μου, η γιαγιά μου, ο παππούς του παιδιού, ο Π., αυτοί. Μετά σίγουρα και η αδερφή μου, όπου είναι και η νονά του, ο νονός του, τα ξαδέρφια του τα οποία ο Γ. τα αγαπάει πάρα πολύ. Παλιά τα θεωρούσε αδέρφια, μετά κατάλαβε ότι είναι ξαδέρφια.

Σ: Έχει σταθερούς φίλους;

E3: Έχει ναι. Έχει σταθερούς φίλους και κάθε φορά έχει και άλλους φίλους. Είναι πολύ κοινωνικός. Τα πηγαίνει καλά στο κομμάτι αυτό. Μετά στο πως να το διαχειριστούμε ότι αν χαρίσω κάτι μπορεί να το θέλω πίσω ή να μην το θέλω πίσω δηλαδή παιδιαστικά πράγματα, ή σε έχω φίλο ή δε σε έχω. Αυτά που όλοι πάνω κάτω λέγαμε όταν ήμασταν μικρότεροι. Δεν βλέπω κάτι ιδιαίτερο εδώ, αυτό που βλέπω στο Γ. είναι ότι αν είναι με λάθος παρέα, τον επηρεάζει αυτή η λάθος παρέα, αν είναι η σωστή παρέα, σίγουρα του δίνει άλλα κίνητρα και είναι πιο ήρεμος. Είναι λοιπόν ένα παιδί αρκετά επιρρεπές, είτε προς το καλό είτε προς το κακό, ανάλογα με το ερέθισμα που έχει από την εκάστοτε παρέα και περιβάλλον και όλα.

Σ: Πως εκτονώνει την υπερκινητικότητά του;

E3: Υπερκινητικότητα είναι πάω πάνω κάτω, πέρα δώθε, θα ξαπλώσω και εκεί που θα ξαπλώσω θα κουνιέμαι, θα πηγαίνω πάνω κάτω, θα μπω στο αμάξι, θα χτυπιέμαι και στο αμάξι, δε θα κάτσω σε μια θέση. Γενικώς είναι ένα παιδί αρκετά υπερκινητικό. Για μένα βέβαια έχει μειωθεί σε αρκετά καλά επίπεδα, αλλά όσο να' ναι είναι κάτι που δεν τελειώνει ποτέ. Μπορεί να μειωθεί, να ελαττωθεί αλλά η ΔΕΠ-Υ δε θα φύγει ποτέ. Τώρα ως προς το αν μάθει να τη διαχειριστεί και να την εκτονώνει είναι ένα άλλο κομμάτι.

Σ: Έχετε ενημερωθεί για την διαταραχή ΔΕΠ-Υ; Ποιος σας μίλησε πρώτη φορά για εκείνη;

E3: Για τη ΔΕΠ-Υ μου μίλησε πρώτη φορά ο παιδίατρος όταν ήταν 2,5 χρονών, μετά πήγα σε αναπτυξιολόγο. Επειδή όμως από τους γιατρούς θα ακούσεις 5-10 βασικά πράγματα και εσύ όταν δεν ξέρεις σαν γονέας το παίρνεις από βαριά έως πάρα πολύ βαριά και σε επηρεάζει πάρα πολύ ψυχολογικά γιατί δεν ξέρεις τι ακριβώς είναι.

Πραγματικά πήγα σε μια ομάδα και περίμενα αν γίνει κάποια ενημέρωση, έγινε τελικά εδώ στο Ρέθυμνο. Είχα πάει στο Filoxenia, έχει έρθει η ομάδα από την Αθήνα και κάνανε αυτή την ημερίδα και μας δώσανε και μια βεβαίωση για να την παρακολουθήσουμε, οπότε ήταν πολύ βοηθητική για να καταλάβω τι είναι ΔΕΠ-Υ και πως μπορώ να διαχειριστώ και το παιδί. Ακόμα ως προς τη διατροφή, τι να τρώει, τι δραστηριότητες μπορεί να κάνει, πολλά πράγματα. Ήταν κάτι το οποίο μου άνοιξε τα μάτια για να μην φοβάμαι τόσο σχετικά με το τι είναι η ΔΕΠ-Υ, γιατί ήταν κάτι που εγώ δεν το ήξερα και δεν το είχα αλλά επειδή ξέρω από το οικογενειακό περιβάλλον του πατέρα, όλα τα ανίψια του και η άλλη του κόρη από τον άλλο γάμο έχει ακριβώς τα ίδια προβλήματα και μαθησιακά και ΔΕΠ-Υ και χίλια δυο πράγματα. Οπότε μπορούσα να καταλάβω πάνω κάτω από που προερχόταν όλο αυτό το ΔΕΠ-Υ.

Σ: Είστε συχνά σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας;

Ε3: Ναι, με τους εκπαιδευτικούς είμαι σε καλή επικοινωνία και ειδικά με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η αλήθεια είναι ότι τα πρώτα χρόνια ζοριστήκαμε με την κυρία της παράλληλης στήριξης αλλά αργότερα βρήκαμε μια χρυσή τομή. Σχετικά με αυτό που δεν μπορούσα να καταλάβω, επειδή δεν είμαι και εκπαιδευτικός είναι η λάθος προσέγγιση όταν έχεις ένα παιδί τόσο ανώριμο που δεν είναι έτοιμο να πάει στην Α Δημοτικού και ένας εκπαιδευτικός θα του στερούσε τη γυμναστική ή τους υπολογιστές που του άρεσαν για να το διαπαιδαγωγήσει. Δε θεωρώ ότι σαν ενδεχόμενη τιμωρία της στέρησης αυτού που μου αρέσει θα με διαπαιδαγωγήσει σωστά σε αυτή την ηλικία που ο Γ. ήταν ανώριμος. Γιατί δεν μπορούσε να καταλάβει, νόμιζε ότι τον τιμωρούσε. Άρα και δεν την ήθελε μετά και άρα είχε και θέμα. Ε με τα χρόνια που και ο Γ. ωρίμασε, δεν ξέρω αν τον έστρωσε αυτή η συμπεριφορά, είχαμε και καλύτερη επικοινωνία. Πολλές φορές βέβαια δεν είχαμε και καθόλου.

Σ: Έχετε παρακολουθήσει βελτίωση στη συμπεριφορά και ελάττωση των συμπτωμάτων;

Ε3: Στη συμπεριφορά έχω δει βελτίωση αρκετή, αλλά δεν έχει να κάνει μόνο με το Γ., είχε να κάνει με το ότι η συμπεριφορά του ήταν πιο ανάρμοστη και πιο υπερκινητική ίσως γιατί έλειπα εγώ, που απουσίαζα πάρα πολύ με το να εργάζομαι και να με απορροφάει η δουλειά. Οπότε από τη στιγμή που έκατσα με το Γ. εγώ, εκείνος ηρέμησε πιο πολύ, άλλαξε η συμπεριφορά του, αισθάνθηκε ασφάλεια ότι η

μητέρα του είναι εδώ. Ήρθαμε πιο κοντά, δηλαδή θεωρώ ότι πρωταρχικό ρόλο στην κατάσταση του Γ. πιστεύω έπαιξε το ότι έλειπα εγώ με το να δουλεύω. Από 20 μερών εγώ δούλευα. Δεν μπορούσε να καλυφθεί αυτό. Μετά όμως ήταν πιο ήρεμος στο κομμάτι αυτό, ηρέμησε. Ντάξει το μαθησιακό παραμένει. Ο Γ. πήγε όπως ήταν, πιστεύω δεν είναι έτοιμος και για την Δ' Δημοτικού. Αν το καλοκαίρι κάνουμε κάποια μαθήματα, ειδική διαπαιδαγώγηση για να μπορέσουμε να προλάβουμε την Δ' αυτό θα είναι σίγουρα καλό.

Σ: Υπάρχει βελτίωση και στο μαθησιακό κομμάτι ως αποτέλεσμα της ελάττωσης των συμπτωμάτων; Τα προηγούμενα χρόνια.

Ε3: Αυτή είναι δύσκολη ερώτηση να την απαντήσω εγώ καθώς δεν ήμουν εκείνη που τον διάβαζε, ούτε βρισκόμουν και στο σχολείο φυσικά. Όταν θέλει να γράφει καλά γράμματα θα γράφει καλά γράμματα. Αυτό που προηγουμένως δεν ήξερα είναι ότι η ιστορία που δεν την αποστηθίζει τόσο εύκολα, αλλά με κάποια γραφικά με κάποια πιο ειδικά πράγματα μπορεί λίγο να την εμπεδώσει και να την καταλάβει και να του αρέσει. Αυτό, στο μαθησιακό είναι πίσω ο Γ. Είναι μία μεμονωμένη περίπτωση που ο Γ. θέλει πολύ συγκεκριμένα πράγματα για να μπορέσει να πάει παρακάτω. Αλλά έχει καταφέρει και κάποια πράγματα. Τουλάχιστον για την ηλικία που έχει όσον αφορά την ωριμότητα γιατί η πραγματική ηλικία δε συμβαδίζει με την ωριμότητα του. Οπότε και εγώ δεν έχω τρελές απαιτήσεις, γιατί ξέρω τι έχω να αντιμετωπίσω για το επίπεδο του Γ.

Σ: Ποιες οι προσδοκίες σας από το παιδί σας; Αυτό που πήγατε να αρχίσετε τώρα.

Ε3: Οι προσδοκίες για το παιδί μου είναι να είναι πάντα καλά, να είναι ευτυχισμένο, να περνάει όμορφα και να βρει αυτό που του αρέσει να κάνει, αυτό που θέλει. Σίγουρα θα του δώσεις και τα πατήματα και τα ερεθίσματα και όλα αυτά που πρέπει να έχει για να πάει παρακάτω. Αλλά είναι και να θέλει στο παιδί να θέλει να συνεργαστεί. Γιατί ίσως οι προσδοκίες οι δικές μου να μη συμβαδίζουν με του Γ. Οπότε οι προσδοκίες δεν είναι δικές μου, είναι του παιδιού. Εγώ απλά θα του δώσω κάποια ερεθίσματα, αυτό. Για το παιδί μου το κυριότερο είναι να είναι ευτυχισμένο και να είναι καλός άνθρωπος, να έχει καλή συμπεριφορά. Το μαθησιακό δεν έχει

πάντα να κάνει. Το σημαντικότερο είναι να είσαι καλός άνθρωπος, εργατικός. Αυτές είναι οι προσδοκίες μου.