



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**<< ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ – ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ
ΤΗ ΔΕΠΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ . ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ >>**

**<< WHAT DO TEACHERS KNOW ABOUT CHILDREN WITH ADHD
AT PRESCHOOL AGE? QUESTIONNAIRE SURVEY >>**



ΠΡΙΝΤΕΖΗΣ ΛΕΩΝΙΔΑΣ 1640

ΚΟΝΔΥΛΑΡΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ 1722

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΠΑΤΡΑ 2019 - 2020

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
SUMMARY.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	5
1.1. ΔΕΠΥ.....	5
1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΠΥ.....	6
1.3. ΥΠΟΤΥΠΟΙ ΔΕΠΥ.....	7
1.4. ΑΙΤΙΑ ΔΕΠΥ.....	8
1.5. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ	9
1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΠΥ	10
1.7. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΔΕΠΥ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	11
2.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	11
2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	11
2.3 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	15
2.4 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	16
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	16
3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	16
3.2. ΔΕΙΓΜΑ	17
3.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ.....	17
3.4. ΌΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....	18
3.5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	19
4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ.....	19
4.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ - ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	39
5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ.....	43
5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	44
5.4. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ	44
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	45

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ακόλουθη πτυχιακή εργασία σχετίζεται με τη βιβλιογραφική και ερευνητική μελέτη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην προσχολική ηλικία.

ΣΚΟΠΟΣ: Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στην αναζήτηση των απόψεων των παιδαγωγών και των νηπιαγωγών όσον αφορά την ΔΕΠΥ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε πάνω σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε σε παιδαγωγούς και νηπιαγωγούς. Οι παραπάνω έδωσαν τις απαντήσεις ανώνυμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικής SPSS ώστε να γίνει η επεξεργασία τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την σημαντικότητα της ενημέρωσης των παιδαγωγών και των νηπιαγωγών αναφορικά με την ΔΕΠΥ.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, Νευροσυμπεριφορική Διαταραχή, Αίτια, Μαθησιακές Δυσκολίες, Υπερκινητικό Σύνδρομο.

SUMMARY

INTRODUCTION: The following dissertation is about the bibliographic and research study of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

PURPOSE: Goal of this dissertation is the opinions' research from the teachers concerning ADHD.

METHODOLOGY: This research was based on a questionnaire survey, which was given to preschool teachers who answered it anonymously. The results of the research were analyzed at SPSS statistical software.

RESULTS: The research's results showed that the teachers must be more informed about ADHD.

KEY WORDS: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Neurobehavioral Disorder, Causes, Learning Disability, Hyperactive Syndrome.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η οποία διεθνώς είναι γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες διαταραχές σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Με βάση τις επικρατέστερες απόψεις, η ΔΕΠΥ αποτελεί ένα σύνδρομο οργανικής αιτιολογίας, της οποίας τα συμπτώματα απαντώνται στον τομέα της συμπεριφοράς και έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την ανικανότητα αναστολής των παρορμητικών αντιδράσεων. Επομένως, προκαλούνται πολλές δυσκολίες λόγω των συμπτωμάτων αυτών, τόσο στο παιδί, όσο και στον περίγυρό του.

Η ΔΕΠΥ αποτελεί μία από τις πιο πολυσυζητημένες και τεκμηριωμένες διαταραχές και έχει μελετηθεί ιδιαίτερος σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρ' όλα αυτά μέχρι και σήμερα, προκαλεί ακόμα πολλά ερωτήματα σχετικά με την αιτιολογία και τον τρόπο αντιμετώπισής της και συνεχίζει να υποδιαγιγνώσκεται στην Ελλάδα και σε διάφορες άλλες χώρες (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητας, αποτελεί μία νευροβιολογική διαταραχή που προξενεί αδυναμία στη συγκέντρωση, στη προσοχή, στη μνήμη καθώς και υπερκινητικότητα και παρορμητική- μη αποδεκτή συμπεριφορά σε επίπεδο που δε συνάδει με την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού.

Ένα από τα δευτερογενή προβλήματα που συνυπάρχουν στη ΔΕΠΥ, είναι οι μαθησιακές διαταραχές, τις οποίες κατά βάση επιφέρει η δυσκολία στη διατήρηση της προσοχής του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης είναι η ικανότητα να διατηρείται η προσοχή. Ένα παιδί δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να μάθει το οτιδήποτε, όταν αδυνατεί να μείνει προσηλωμένο και συγκεντρωμένο σε ερεθίσματα που ακούει, βλέπει ή αισθάνεται. Συνεπώς, απαραίτητη συνθήκη προκειμένου να καταστεί το παιδί ικανό στη μάθηση είναι η προσοχή. Όταν όμως διαταράσσεται, δημιουργεί μεγάλες ελλείψεις σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΠΥ

Τα χαρακτηριστικά ή πυρηνικά, όπως λέγονται, συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η διάσπαση προσοχής:

Σχετικά με την υπερκινητικότητα, το παιδί με ΔΕΠΥ χαρακτηρίζεται από έντονη ενεργητικότητα, που φαίνεται άσκοπη, μεταπηδά από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, κινείται συνέχεια, είναι ανυπόμονο, κάνει συχνά ζημιές, δυσκολεύεται να δεχθεί κανόνες και είναι υπερβολικά κινητικό, ακόμα κι όταν κοιμάται. Ακόμα, αδυνατεί να παραμείνει σταθερό στο μέρος που βρίσκεται και κινεί με νευρικότητα τα πόδια και τα χέρια του. Επίσης, τρέχει ανεξέλεγκτα και σκαρφαλώνει στο χώρο που βρίσκεται, ενώ πολλές φορές ομιλεί συνεχώς και ακατάπαυστα. Τέλος, διακρίνεται από αδεξιότητα και ακαταστασία και πολλές φορές προκαλεί ζημιές και αναστάτωση στο μέρος το οποίο βρίσκεται (Μάνος 1992).

Σε ό,τι αφορά την παρορμητικότητα, το υπερκινητικό παιδί, λειτουργεί απερίσκεπτα. Επιπλέον, παρουσιάζει σοβαρές μεταπτώσεις στη συμπεριφορά του, αδυνατεί να έχει οργάνωση και τάξη στις δραστηριότητές του, που δε προκαλείται από νοητική υστέρηση και συνεχώς διακόπτει το μάθημα, μη περιμένοντας τη σειρά του. Επιπρόσθετα, ενεργεί πριν του δοθούν οδηγίες σε διάφορες δραστηριότητες και αποκρίνεται πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης που του τίθεται. Ακόμα, πολλές φορές αποζητά προκλητικά την προσοχή των γύρω του, ενώ δεν αντιλαμβάνεται τις επιπτώσεις της λανθασμένης συμπεριφοράς του. Τέλος, το παιδί δεν κατανοεί τον κίνδυνο και εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα επιρρεπές σε ατυχήματα.

Αναφορικά με τη διάσπαση προσοχής, το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες συγκέντρωσης σε δραστηριότητες-εργασίες κατάλληλες για την ηλικία του, φαίνεται να μην δείχνει πάντα ενδιαφέρον σε αυτά που του λένε, δεν εστιάζει σε λεπτομέρειες, ενώ αρκετές φορές ξεχνά ή χάνει τα πράγματά του. Η αδυναμία συγκέντρωσης σχετίζεται τόσο με τα μαθήματα όσο και σε «ευχάριστες» δραστηριότητες, όπως τα ομαδικά παιχνίδια, οι κατασκευές, τα παζλ, η ζωγραφική κ.α. Αυτό όμως, δεν φαίνεται να ισχύει στην τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, καθώς ακόμα και τα παιδιά με διάσπαση προσοχής διατηρούν σε αυτά τη συγκέντρωσή τους.

Τα πρωταρχικά σημάδια της ΔΕΠΥ γίνονται αντιληπτά ήδη από τους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν ανησυχία στο οικογενειακό περιβάλλον του. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να επισημάνουν την ύπαρξη της διαταραχής, σε σημαντικό βαθμό απουσιάζουν. Πολλές έρευνες ωστόσο, έχουν φτάσει στο συμπέρασμα πως το ποσοστό της τάξεως του 60% των παιδιών με ΔΕΠΥ, είχαν χαρακτηριστεί ως δύσκολα μωρά, γιατί παρουσίαζαν μεγάλη ανησυχία στη βρεφική ηλικία.

Σχετικά με την ηλικία αυτή παρουσιάζαν διατροφικά προβλήματα, μη σταθερό ωράριο ύπνου, διαταραχές στη μετάβαση και στη λήψη στερεάς τροφής από το γάλα, εμφανίζουν υπερδραστήρια επίπεδα κινητικότητας ενώ συχνά κλαίνε χωρίς λόγο. Ακόμα, είχαν καθυστέρηση λόγου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ καθυστέρησαν αποκτήσουν τον έλεγχο των σφυγκτών τους.

Κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας αρχίζουν να παρουσιάζονται τα πρωταρχικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές κατά τη περίοδο αυτή τα παιδιά εμφανίζουν αδεξιότητα και προβλήματα στον συντονισμό και συγχρονισμό των κινήσεών. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι γονείς να ασκούν αμέριστη προσοχή και επίβλεψη καθώς λόγω της παρορμητικότητά τους είναι περισσότερο επιρρεπή σε ατυχήματα σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Συνήθως αδιαφορούν για τους κανόνες που τίθενται από τους γονείς ή τους νηπιαγωγούς. Τέλος εμφανίζουν διαταραχές στην άρθρωση και στη δομή του προφορικού λόγου.

1.3. ΥΠΟΤΥΠΟΙ ΔΕΠΥ

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR του αμερικανικού εγχειριδίου διάγνωσης ψυχικών διαταραχών, η ΔΕΠΥ έχει ενταχθεί μαζί με την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και τη Διαταραχή της Διαγωγής στις << Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς >> και γενικότερα στις << Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά την βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία >>. Για να διαγνωσθεί ένα παιδί με τη διαταραχή πρέπει να έχουν γίνει εμφανή τα συμπτώματά της, προτού κλείσει το έβδομο έτος της ηλικίας του και πρέπει να διαρκέσουν το λιγότερο ένα εξάμηνο. Επιπλέον, τα συμπτώματα αυτά δε πρέπει να ταυτίζονται με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, πρέπει όμως να επιφέρουν σοβαρά προβλήματα στη λειτουργικότητά του σε δύο ή περισσότερα πλαίσια (π.χ. σχολείο, σπίτι). Τέλος, προκειμένου να ενταχθεί το παιδί σε έναν από τους υπότυπους της διαταραχής, είναι αναγκαίο να πληροί έξι ή περισσότερα χαρακτηριστικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Η ΔΕΠΥ χωρίζεται σε 3 υπότυπους, ανάλογα με τη συμπτωματολογία. Πρώτος είναι ο απρόσεκτος τύπος (innatentive type), δεύτερος ο υπερδραστήριος-παρορμητικός τύπος (hyperactive-impulsive type) και τρίτος ο συνδυασμένος τύπος.

Χαρακτηριστικά Απρόσεκτου Τύπου:

Ο απρόσεκτος τύπος της ΔΕΠΥ περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Καταρχάς, παρουσιάζεται συχνή αποσυγκέντρωση της προσοχής σε λεπτομέρειες ή λάθη απροσεξίας σε εργασίες που του ανατίθενται στο σχολείο και δυσκολία διατήρησης προσοχής σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι). Επιπλέον, πολλές φορές φαίνεται να μην ανταποκρίνεται όταν του ομιλούν ενώ εμφανίζει δυσκολία στην εκτέλεση οδηγιών - εντολών και αποτυγχάνει να διεκπεραιώσει σχολικές εργασίες χωρίς αυτό να σημαίνει πως ευθύνεται η εναντιωματική συμπεριφορά ή η λανθασμένη αντίληψη οδηγιών - εντολών που καλείται να εκτελέσει. Επιπρόσθετα, πολλές φορές εξωτερικά ερεθίσματα αποσπών τη προσοχή του και δείχνει να έχει έλλειψη ενδιαφέροντος σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν έντονη πνευματική προσπάθεια. Τέλος, αντιμετωπίζει δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων και εργασιών, πολλές φορές ξεχνά δραστηριότητες της καθημερινότητάς του και συχνά χάνει απαραίτητα αντικείμενα για διάφορες δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία κ.α.).

Χαρακτηριστικά Υπερδραστηριου-Παρορμητικού Τύπου:

Τα κριτήρια που απαιτούνται για να ενταχθεί ένα παιδί στον υπερδραστήριο-παρορμητικό τύπο είναι τα εξής. Αρχικά παρουσιάζει δυσκολία στο να παραμείνει στη θέση του σε περιπτώσεις που το απαιτούν (π.χ. τάξη), ενώ προκαλεί ταραχή κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων. Ακόμα, εμφανίζει μη αποδεκτές συμπεριφορές (π.χ. σκαρφάλωμα) σε περιστάσεις που δεν αρμόζουν, πολλές φορές αδυνατεί να συμμετέχει ή να παίξει με ησυχία σε δραστηριότητες στον έλευθερο χρόνο του και δίνει την εντύπωση ότι δρα σαν <<κινούμενη μηχανή>> ενώ κινείται υπερδραστήρια. Επίσης, συμπεριφέρεται υπερκινητικά στη θέση του (π.χ. νευρική κίνηση χεριών και ποδιών), μιλά διαρκώς και ακατάπαυστα και δε περιμένει να έρθει η σειρά του. Τέλος απαντά γρήγορα πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης και παρεμβάλεται σε συζητήσεις και δραστηριότητες άλλων.

Ο **Συνδυασμένος Υπότυπος** της ΔΕΠΥ περιλαμβάνει χαρακτηριστικά από τους άλλους 2 τύπους.

1.4. ΑΙΤΙΑ ΔΕΠΥ

Έχουν παρατηρηθεί σημαντικές διαφορές σε κάποιες περιοχές νοητικής λειτουργίας και ειδικότερα σε νευροψυχολογικές μετρήσεις εκτελεστικών λειτουργιών, ανάμεσα σε παιδιά με ΔΕΠΥ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Tannock, 1998). Σύμφωνα με μελέτες των Tant και Douglas (1982) εντοπίστηκε ότι τα παιδιά που εμφανίζουν τη διαταραχή, αντιμετωπίζουν

ιδιαίτερες δυσκολίες όταν καταπιάνονται με δραστηριότητες που προϋποθέτουν δεξιότητες οργάνωσης και σύνθετες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Οι στρατηγικές που ακοκολουθούν δεν χαρακτηρίζονται από σωστή οργάνωση, είναι κατά κύριο λόγο παρορμητικές και συχνά δεν επιφέρουν σωστά αποτελέσματα (Zentall, 1998).

Τα αίτια της ΔΕΠΥ κατηγοριοποιούνται σε οργανικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Οργανικοί παράγοντες: Προ-περι-μεταγεννητικοί, γενετικοί, εγκεφαλική δυσλειτουργία ή εγκεφαλικές βλάβες, διαίτα – αλλεργίες. Όσον αφορά την εγκεφαλική δυσλειτουργία, εμφανίζεται μικρή δραστηριότητα στις εγκεφαλικές περιοχές των παιδιών με τη διαταραχή που ευθύνονται για την προσοχή. Ακόμα, είναι πιθανό να παρουσιάζονται ανισορροπίες στους νευροδιαβιβαστές, δηλαδή τους χημικούς «αγγελιοφόρους» του εγκεφάλου. Μεγάλη μερίδα ειδικών έχει την πεποίθηση ότι η γενετική σχετίζεται με τη διαταραχή διότι η ΔΕΠΥ πολύ συχνά κληρονομείται, καθώς ένα ποσοστό της τάξεως του 76% των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν συνήθως ένα συγγενικό πρόσωπο που έχει εμφανίσει τη διαταραχή. Παρ'όλες τις μελέτες που έχουν υλοποιηθεί όμως, δεν έχει καταστεί με σαφήνεια η αιτία πρόκλησης των ανωμαλιών αυτών.

Περιβαλλοντικοί - ψυχοκοινωνικοί παράγοντες: Ψυχοπαθολογική διαταραχή γονέων (κατάθλιψη), ψυχοκοινωνική αποστέρηση, χαμηλό μορφωτικό – οικονομικό επίπεδο οικογένειας, μη άριστες κληρονομικές, περιγεννητικές και νεογνικές συνθήκες. Επίσης, οι πιο διαδεδομένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες που είναι πιθανό να προκαλέσουν τη διαταραχή είναι η ενδομήτρια έκθεση σε εξαρτησιογόνες ουσίες όπως τα ναρκωτικά, το κάπνισμα και το αλκοόλ, το άγχος και η αυξημένη αρτηριακή πίεση κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, το χαμηλό βάρος του εμβρύου και προωρότητα της γέννησης. Τέλος με βάσει τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από έρευνα που έγινε σε υιοθετημένα παιδιά, τα οποία είχαν βιώσει σημαντικές απώλειες και στερήσεις κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους, σχετίζονται αιτιολογικά με τη ΔΕΠΥ.

1.5. ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Η ΔΕΠΥ σε ποσοστό της τάξεως του 65% είναι πιθανό να συννοσηρεί και με άλλες ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές. Κάποιες απ'αυτές είναι η διαταραχή του λόγου (language disorder), η εναντιωματική προκλητική διαταραχή (oppositional disorder), οι μαθησιακές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι αγχώδεις και συναισθηματικές διαταραχές και το σύνδρομο Tourette που χαρακτηρίζεται από διαταραχή κινητικών ή φωνητικών μυοσπασμάτων (τικς).

1.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΠΥ

Οι δεξιότητες που χρειάζονται σε κάποιον για να επικοινωνήσει με τους άλλους, περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συζήτησης (π.χ. να μη διακόπτει), τη γλώσσα του σώματος (π.χ. οπτική επαφή, εκφράσεις προσώπου) και τις κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το παιδί με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζει προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς διακόπτει ή μιλά ακατάπαυστα, έχει προβλήματα στην εναλλαγή σειράς μες στον διάλογο και παρουσιάζει θορυβώδη συμπεριφορά. Ακόμα, είναι δυνατόν να επηρεαστούν οι μη λεκτικές δεξιότητες, π.χ. μη διατήρηση βλεμματικής επαφής, η απόσπαση της προσοχής του και δείχνει πως έχει έλλειψη ενδιαφέροντος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα με τον περίγυρό του. Τέλος, αδυνατεί και θεωρεί πολύ δύσκολο να βρει σωστές λύσεις σε διάφορα προβλήματα αλλά και να αντιληφθεί τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.

1.7. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΔΕΠΥ

Η θεραπεία αυτής της διαταραχής είναι πολύπλευρη. Αν η ΔΕΠΥ διαγνωσθεί νωρίς και η θεραπεία ξεκινήσει εγκαίρως, είναι πιθανό να ενισχύσει τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στο καθημερινό περιβάλλον του, καθώς και την απόδοσή του στις δραστηριότητες που του ανατίθενται, αξιοποιώντας τις δυνατότητές του στο έπακρον. Σε πρωταρχικό στάδιο (κυρίως στις σοβαρές και μέτριες μορφές) χορηγείται φαρμακευτική αγωγή. Τα Ritalin, Dexedrine, και Cylert αποτελούν τα πιο συνηθισμένα διεγερτικά φάρμακα που χορηγούνται σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2000).

Επιπρόσθετα, δοκιμάζονται ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για την καταπολέμηση των δυσκολιών του παιδιού με τη συμβολή των γονέων, των εκπαιδευτικών, ακόμα και του ίδιου του παιδιού. Επιπλέον, για να αντιμετωπιστούν κάποια πρακτικά προβλήματα εφαρμόζονται κάποιες τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς. Σαν στόχοι τίθενται η ενίσχυση της προσεκτικής και ελεγχόμενης συμπεριφοράς και η βελτίωση της κινητικότητας (Taylor 1992). Οι τεχνικές αλλαγής της συμπεριφοράς αποσκοπούν στην αύξηση των επιθυμητών και ενδεχομένως την ανάπτυξη καινούριων και πιο λειτουργικών μορφών συμπεριφοράς που δεν προϋπήρχαν στο παιδί αλλά και στην

εξομάλυνση των μη επιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σύμφωνα με την Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, I.D.E.A. (Individuals with Disabilities Education Act) ο όρος που περιγράφει τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ο εξής: « οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Kavale & Forness, 2000).

2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στις μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνονται παιδιά που πολλές φορές παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό φυσιολογική συμπεριφορά, όμως αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς. Για παράδειγμα πολλά παιδιά δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αντιληφθούν το νόημα το περιεχόμενο του αναγνωστικού κειμένου, ενώ δε παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Παρουσιάζουν επίσης, ελλείμματα στην εκτέλεση προφορικών οδηγιών καθώς και στη κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή τους.

Επιπλέον, κάποιες άλλες κατηγορίες παιδιών, παρόλο που δεν εμφανίζουν χαμηλή νοημοσύνη ή βαρικοϊα καθυστερούν να αναπτύξουν λόγο. Ακόμα, υπάρχουν παιδιά τα οποία, παρ'όλο που είναι τυπικής ανάπτυξης και δε παρουσιάζουν κάποια νοητική υστέρηση, εμφανίζουν δυσκολία στην

αφομοίωση νέων γνώσεων με βάση τις κλάσσιες εκπαιδευτικές μεθόδους. Τέλος, κάποια παιδιά αν και η όρασή τους δεν αντιμετωπίζει διαταραχή, έχουν αδυναμία να κατανοήσουν οπτικά ερεθίσματα (Παντελιάδου, 2000).

Αναφορικά με τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών, οι απόψεις δίστανται καθώς πολλοί επιστήμονες έχουν την άποψη πως οι δυσκολίες μάθησης σχετίζονται μόνο με αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η δυσκολία στην ανάγνωση μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως αυτές της δυσορθογραφίας, της δυσγραφίας ή της δυσαριθμίας, καθώς και ελλείμματα στη μνήμη, στη προσοχή, στην κινητικότητα και την αντιληπτικότητα, τα οποία οφείλονται σε αναπτυξιακές διαταραχές.

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η αδικαιολόγητα χαμηλή επίδοση των παιδιών στο σχολείο, καθώς εμφανίζουν φυσιολογικά επίπεδα νόησης σύμφωνα με την ηλικία τους και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους δίνονται ενώ οι αισθητηριακές τους ικανότητες είναι επαρκείς (ικανοποιητική όραση - ακοή). Επιπλέον, εμφανίζουν μη αποδεκτές και ακανόνιστες συμπεριφορές και η εξέλιξη των διαφόρων ικανοτήτων τους παραμένει στάσιμη (Στασινός, 2009).

Αναλυτικότερα, κάποια από τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα ακόλουθα. Αρχικά, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποθήκευση αλληλουχιών, όπως να αποστηθίσουν τις μέρες της βδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να εντοπίζουν ένα λήμμα στο λεξικό, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να δένουν τα κορδόνια τους κ.λπ. Επίσης, δυσκολεύονται να ταξινομήσουν, να αποθηκεύουν, να ξεδιαλέγουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες που δέχεται ο εγκέφαλός τους, ενώ παρουσιάζουν <<έλλειψη στοχαστικότητας>>, αποκρίνονται δηλαδή πολύ γρήγορα σε ερωτήματα και προβλήματα και συνήθως απαντούν λανθασμένα, αφού δεν έχουν οργανώσει τη σκέψη τους. Είναι επόμενο, ένα παιδί που δρα παρορμητικά να διασπάται η προσοχή του, να μην διαθέτει τις απαραίτητες γνωστικές λειτουργίες που θα τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί και να οργανώσει τα ερεθίσματα που δέχεται και να τα επαναφέρει στη μνήμη του όταν απαιτείται. (Μαρία Μίχου, Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, 1988).

Ακόμα, έχουν <<ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά>> που σε σχέση με τα άλλα παιδιά είναι πολύ μεγαλύτερη σε βαθμό, διάρκεια και συχνότητα. Δείχνουν ιδιαίτερη δυσκολία στο να οργανώσουν με σωστό τρόπο την τσάντα τους, την ντουλάπα τους, τα παιχνίδια τους, το δωμάτιο τους, ακόμα και τη μέθοδο διαβάσματος και μελέτης τους. Επιπλέον, προβληματίζονται ιδιαίτερα όταν χρειαστεί να λάβουν και να επεξεργαστούν ένα μήνυμα μέσω τηλεφώνου καθώς απαιτείται να ακούν και να γράφουν παράλληλα και γρήγορα, ενώ η προσοχή τους διατηρείται για μικρό χρονικό διάστημα και αυτό έχει ως συνέπεια να δείχνουν σημάδια κόπωσης πολύ πιο γρήγορα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μηχανισμός του

εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνος στο να φιλτράρει τις πληροφορίες και να ξεδιαλέγει τις ουσιώδεις πληροφορίες δεν λειτουργεί ικανοποιητικά (S. Smith, Απόψεις, 1990). Συνεπώς, ταυτόχρονα με την δασκάλα που παραδίδει, δίνει σημασία και στους θορύβους έξω από την τάξη.

Επιπρόσθετα, μερικά από τα παιδιά με τη διαταραχή είναι πιθανό να είναι πολύ ικανά σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς και να δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε άλλους ή να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν οι οδηγίες που τους δίνονται είναι σύνθετες. Ακόμα, παρουσιάζουν μεγάλη ευχέρεια στην αποστήθιση του τηλεοπτικού προγράμματος, αυτό δε σημαίνει όμως πως μπορούν να ορθογραφούν απλές λέξεις, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό έχει ως αντίκρουσμα να χαρακτηρίζονται από απογοήτευση και απροθυμία σε εργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη τάξη ενώ σε περιπτώσεις άγχους και στρες δείχνουν να <<χάνονται>>. Παράλληλα, πολλά από αυτά χαρακτηρίζονται ως <<ζημιάρικα παιδιά>> λόγω της ανώριμης υπερκινητικότητάς τους και των αδέξιων κινήσεών τους, δεν αποστηθίζουν εύκολα ορισμούς, μάχες, ημερομηνίες, ονόματα κ.α. και αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη και τη κατανόηση γραφημάτων. Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον J. Piaget η συγκεκριμένη σκέψη προηγείται της αφηρημένης. Λόγω όμως, αναπτυξιακής καθυστέρησης του κεντρικού νευρικού συστήματος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η μετάβαση από το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, σε αυτό της αφηρημένης σκέψης καθυστερεί περισσότερο από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό υπαγόρευσης της δασκάλας καθώς γράφουν πιο αργά, δεν αντιγράφουν σωστά τις πληροφορίες από τον πίνακα και κρατάνε με λάθος τρόπο το μολύβι τους ή με πολύ δύναμη, κάτι το οποίο τους προκαλεί πόνο στο χέρι (Φλωράτου 1992).

Ακολουθούν τα ειδικά χαρακτηριστικά σχετικά με την ανάγνωση. Κατ' αρχάς, υπάρχει καθυστέρηση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτό συμβάλλει το επίπεδο δυσκολίας του αναγνωστικού κειμένου αλλά και η βοήθεια που παρέχεται από τους γονείς ή τον δάσκαλο. Ο ρυθμός της μάθησής τους είναι σταθερός αλλά πιο αργός από αυτόν των συμμαθητών του. Επίσης, εμφανίζονται να κομπιάζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εκτός κι αν τους χορηγηθεί ένα <<ειδικό πρόγραμμα>> αντιμετώπισης δυσκολιών, ενώ είναι φυσικό να δυσκολεύονται στη μελέτη των μαθημάτων τους καθώς η αντίληψη του νοήματος του κειμένου είναι ελλιπής, ενώ υπάρχει δυσκολία στη διατήρηση της σειράς της ανάγνωσης. Ακολουθώντας, αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν πρέπει να συνεχίσουν στην επόμενη γραμμή του κειμένου, χρησιμοποιούν λανθασμένα τη προσωδία της φωνής τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ή και καθόλου και πολλές φορές μπερδεύουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. γ-χ τ-π). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δε χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό, θαυμαστικό) εκεί που πρέπει, ή τα χρησιμοποιούν λάθος με αποτέλεσμα να χάνεται το νόημα

της πρότασης, ενώ συχνά συγχέουν τα γράμματα των λέξεων που διαβάζουν, όπως σε περιπτώσεις που αντί να διαβάσουν <<στο>> διαβάζουν <<τος>>. Τέλος εικάζουν λέξεις καθώς, την ώρα που διαβάζουν, παρασύρονται από κάποια συλλαβή ή γράμματα που τους είναι οικεία, δηλαδή βλέπουν λιβάδι και λένε λιμάνι, ενώ σε περίπτωση που διασπαστεί η προσοχή τους από κάποιο εξωτερικό ερέθισμα και χάσουν το σημείο όπου διάβαζαν, θα δυσκολευτούν να επανέλθουν. (Φλωράτου 1992).

Στη συνέχεια, παραπέμπονται τα ειδικά χαρακτηριστικά στην γραφή και στην ορθογραφία. Πιο αναλυτικά, αμελούν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις (π.χ. γράφουν χρι αντί για χέρι), προσθέτουν γράμματα, συλλαβές ή λέξεις όταν δε χρειάζεται (π.χ. τραπεπέξι αντί για τραπέξι) και πολλές φορές αλλάζουν κάποια γράμματα σε ορισμένες λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. κ-χ. Ομοίως, εφαρμόζουν λανθασμένα τα κεφαλαία γράμματα είτε τα αντικαθιστούν με μικρά, ενώ δε πρέπει (π.χ. σήμερα Έφαγα μπισκότα), ενώ η χρησιμοποίηση των σημείων στίξης κατά τη γραφή είναι ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό παραλείπουν τους τόνους στις λέξεις ή τους εφαρμόζουν λανθασμένα (π.χ. σχολειο ή σχόλειο).

Επιπρόσθετα, η δομή των προτάσεων πολλές φορές δεν είναι σωστή, ενώ το λεξιλόγιό τους είναι ελλιπές και τα κενά μεταξύ των λέξεων που γράφουν είναι πολύ μικρά ή ακόμα και ανύπαρκτα (π.χ. Χθεςέκανε πολύκρύο). Ακόμα, όταν καλούνται να γράψουν μία έκθεση (σκέφτομαι και γράφω) ο λόγος τους χαρακτηρίζεται <<τηλεγραφικός>> και το νόημα της είναι απλοποιημένο και πολλές φορές είναι εκτός θέματος. Παράλληλα, τα γράμματά τους παρουσιάζονται δυσανάγνωστα, τα οποία χειροτερεύουν περισσότερο όταν επέρχεται κόπωση, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και στους πιο απλούς κανόνες ενώ είναι πιθανό να συγχέουν τα μέρη του λόγου ακόμα και σε μεγάλη ηλικία.

Τέλος, παρόλο που φαίνεται να γνωρίζουν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, δε σημαίνει κι ότι θα τις γράψουν σωστά, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη γενίκευση κανόνων όπως στη περίπτωση των ρημάτων σε –ώνω τα οποία διατηρούν το <<ω>> σε όλους τους χρόνους και στις ομόριζες λέξεις.

Κλείνοντας, στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται και δυσκολίες στην οπτική αντίληψη οι οποίες παίζουν κομβικό ρόλο ώστε να καταστούν τα παιδιά ικανά για ανάγνωση. Αν η ικανότητα της οπτικής αντίληψης είναι διαταραγμένη δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν μεταξύ αριθμών, γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων και γεωμετρικών σχημάτων.

Επιπλέον, περιλαμβάνονται οι δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη. Ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα περιστατικών που παραπέμπονται στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) αποτελεί αυτό των

μαθησιακών δυσκολιών που προκαλεί προβλήματα στη γλώσσα, τα οποία εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα αυτά αφορούν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο και είναι πιθανό να επιμείνουν μέχρι και την ενηλικίωση του παιδιού (Πόρποδας, 2010).

2.3 ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Μία από τις επικρατέστερες απόψεις για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι υπάρχουν νευροψυχολογικές, γενετικές και γνωσιακές προσεγγίσεις οι οποίες δρούν συμπληρωματικά και προκαλούν τη διαταραχή (Φλωράτου, 1992)

Οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών προκαλούνται από βιοχημικές επιπλοκές, γενετικές αλλοιώσεις, και προ-γεννητικές συγκυρίες (π.χ. ιογενείς λοιμώξεις κατά την εγκυμοσύνη, νεφρική ανεπάρκεια, μολυσματικές ασθένειες, διαβήτη, συγκινησιακές καταστάσεις, υποθυρεοειδισμός, ακτινοβολία Χ, φαρμακευτικές και εξαρτησιογόνες ουσίες, ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα). Ακόμα, ένας άλλος λόγος είναι τα περιγεννητικά αίτια: Από την 28η εβδομάδα της εξωμήτριας ζωής, και κυρίως κατά την ώρα του τοκετού: επιπλοκές στη γέννα, ανοξία νεογνού, εγκεφαλική κάκωση, ενδοκρανιακή αιμορραγία κ.λ.π.

Τέλος, μία άλλη συνθήκη που προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες είναι οι μεταγεννητικοί παράγοντες που οφείλονται σε φλεγμονές και όγκους στον εγκέφαλο, σε μικροτραυματισμούς στο κεφάλι, από την κακή διατροφή που προκαλεί καθυστέρηση στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και από εγκεφαλίτιδα, μηνιγγίτιδα, επιληψίες κ.λ.π (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται και σε φυσικούς παράγοντες κάποιοι από τους οποίους είναι οι φυσικές μειονεξίες, όπως οι διαταραχές των αισθήσεων (ώραση, ακοή) που μπορούν να επιφέρουν προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου, στην ικανότητα της ανάγνωσης και υπάρχει πιθανότητα να προκαλέσουν στο παιδί επιθετικότητα και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά.

Επιπλέον, η εξελικτική ανωριμότητα και οι χρόνιες ασθένειες προκαλούν σοβαρά προβλήματα στη μάθηση του παιδιού. Ακόμα, προξενούνται διαταραχές στις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (π.χ. στη προσοχή και τη μνήμη) λόγω διαταραγμένου και ασταθή ύπνου και κακών διατροφικών συνθηκών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι νοητικές λειτουργίες σχετίζονται με την δραστηριότητα του εγκεφάλου (Μήτσιου, 2008).

Οι γνωστικές δυσκολίες ενός παιδιού με εγκεφαλική δυσλειτουργία γίνονται αντιληπτές κατά τον πρώτο καιρό φοίτησής του στο σχολείο, όπου παρουσιάζονται και τα πρώτα ελλείμματα και οι πρώτες δυσκολίες. Τα

προβλήματα αυτά δεν είχαν γίνει εμφανή πριν το ξεκίνημα της φοίτησής του (Παντελιάδου, 2000).

2.4 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ευρήματα που συλλέξαμε από το ερωτηματολόγιο δώσαν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Πώς διαχειρίζεται ο παιδαγωγός – νηπιαγωγός το παιδί με ΔΕΠΥ μες στην τάξη;
- 2) Πώς αλλάζει ο παιδαγωγός – νηπιαγωγός τη παράδοση του μαθήματος στην τάξη όπου φοιτά ένα παιδί με ΔΕΠΥ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ύστερα από προ συνεννόηση με την υπεύθυνη καθηγήτρια κ. Κασταμονίτη, δημιουργήθηκε ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι), το οποίο και χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς νηπιακής ηλικίας. Μέσω του ερωτηματολογίου αξιολόγησης ο ερευνητής θα μελετούσε τις γνώσεις των παιδαγωγών για τα παιδιά με ΔΕΠΥ αλλά και τις γνώσεις τους για την ίδια την διαταραχή.

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν η δειγματοληπτική έρευνα και τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο σύμφωνα με τους (Wilson & Mclean, 1994) είναι ένα πολύ διαδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο μπορεί να παραδοθεί και να συμπληρωθεί με ή χωρίς την παρουσία του ερευνητή.

3.2. Δείγμα

Ο Παρασκευόπουλος (1984) αναφέρει ότι πληθυσμός είναι ένα ευρύτερο σύνολο ομοειδών περιπτώσεων, ενώ οι Berthouex και Brown (2002) αναφέρουν ότι πληθυσμός είναι ένα μεγάλο σύνολο N παρατηρήσεων ή τιμών δεδομένων. Ο καθορισμός του πληθυσμού εξαρτάται συνήθως από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας και από τα υλικο-τεχνικά εμπόδια που προκύπτουν (Javeau, 1996).

Ο πληθυσμός, τα μέλη του οποίου αποτελούν υποκείμενα της έρευνας είναι οι 100 νηπιαγωγοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Κριτήρια απόρριψης κάποιου υποκειμένου για την συμμετοχή στο δείγμα δεν υπήρχαν.

3.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Πειράματος

Η διαδικασία συλλογής του δείγματος έγινε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Για την δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο φόρμες Google (<https://forms.google.com>).

Ο ερευνητής μετέφερε στην ηλεκτρονική φόρμα τις ερωτήσεις με τις αντίστοιχες απαντήσεις. Κάθε ερώτηση ήταν υποχρεωτική προς απάντηση ώστε να μπορέσει κάποιος να ολοκληρώσει το ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαγόρευε την ήδη υπάρχουσα αποστολή από τον ίδιο αριθμό e mail. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη διδασκαλίας, τόπος εργασίας. Η δεύτερη ενότητα αφορά τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν οι νηπιαγωγοί - παιδαγωγοί να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Το δείγμα της έρευνας είναι 100 νηπιαγωγοί - παιδαγωγοί.

3.4. Όργανα Μέτρησης

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), η επιλογή του είδους στατιστικής μεθόδου γίνεται με βάση το είδος των μεταβλητών, τους σκοπούς της έρευνας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία σε παρόμοιες έρευνες. Η στατιστική ανάλυση που επιλέχτηκε είναι η **Περιγραφική στατιστική**.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1984), η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων.

Γίνεται ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και εξάγονται πίνακες και γραφήματα μέσω στατιστικών προγραμμάτων.

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 2. Καταχωρήθηκαν τα δεδομένα στο πρόγραμμα, κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα μέσω της περιγραφικής στατιστικής, όπου παρουσιάζονται γραφήματα και ραβδογράμματα. Επίσης χρησιμοποιήθηκε και η επαγωγική στατιστική όπου γίνεται συσχέτιση ερωτήσεων για πιο εξειδικευμένα συμπεράσματα.

3.5. Διαδικασία Μέτρησης

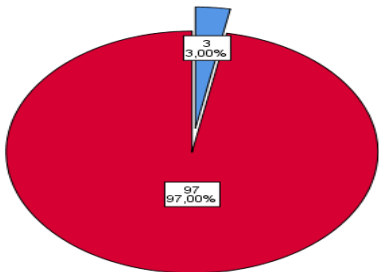
Η συλλογή και η επεξεργασία του δείγματος διήρκεσε περίπου δύο μήνες από τον Οκτώβριο του 2019 έως τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους. Οι απαντήσεις των

ερωτηματολογίων έρχονταν στο email του ερευνητή και μέσω της εφαρμογής γινόταν ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στην συνέχεια αναλύθηκαν μέσω στατιστικού προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

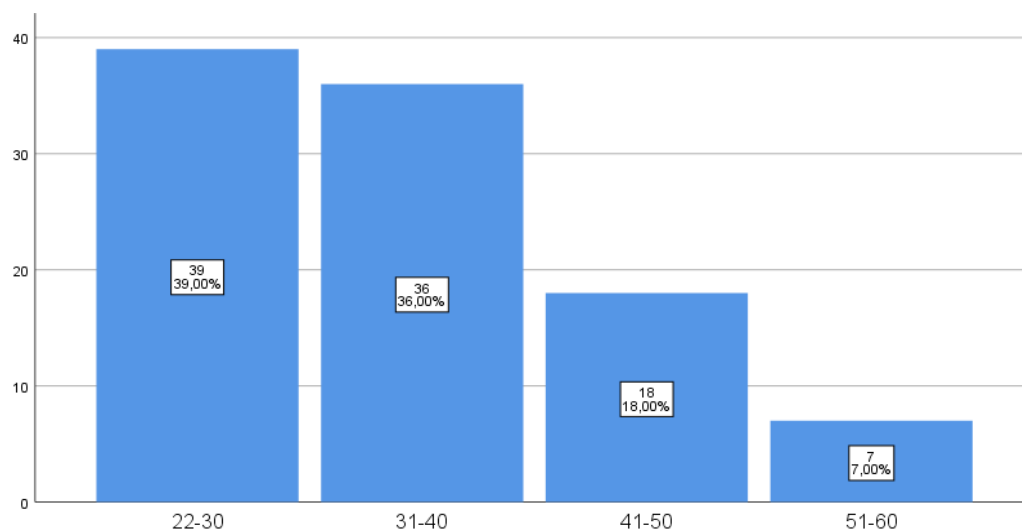
4.1 Ανάλυση περιγραφικών στοιχείων ερωτηθέντων

■ ΑΝΔΡΑΣ
■ ΓΥΝΑΙΚΑ



Γράφημα 1: Φύλο

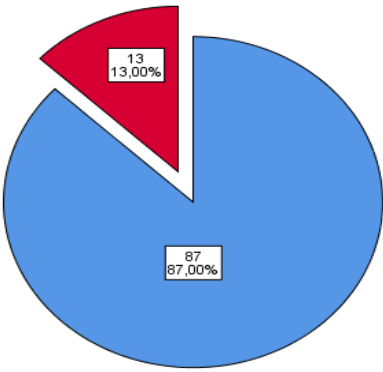
Το 97% του δείγματος είναι γυναίκες και το 3% είναι άνδρες όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 1.



Γράφημα 2: Ηλικία

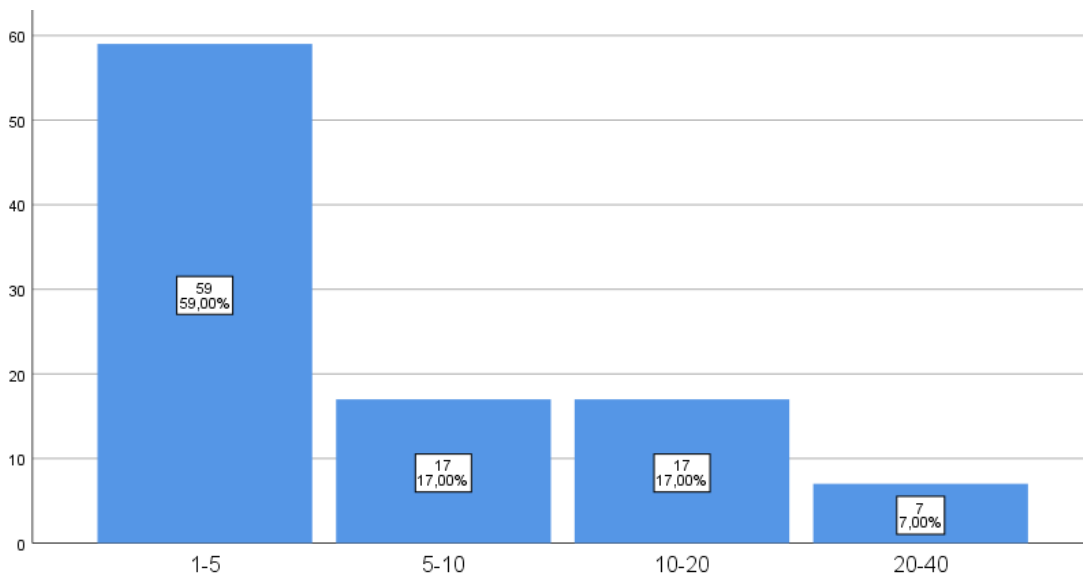
Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων το 39% του δείγματος είναι από 22 έως 30 ετών, το 36% είναι 31-40 ετών, το 18% είναι 41 έως 50 ετών, και το 7% είναι 51 έως 60 ετών, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 2.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ - ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
 ΑΓΩΓΗΣ
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ



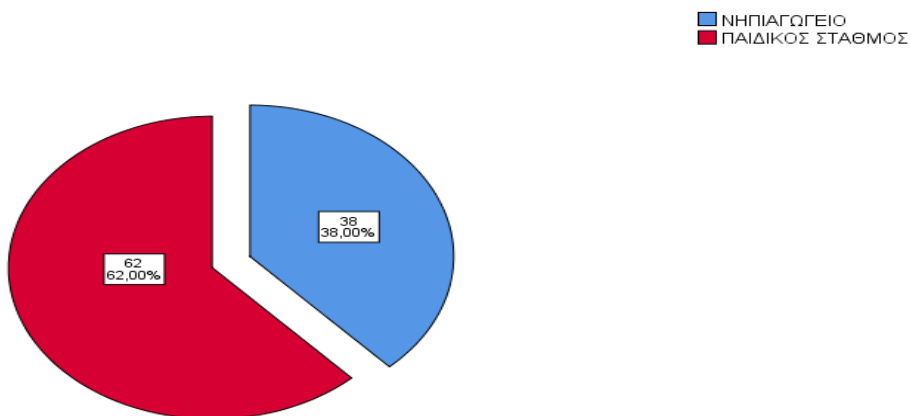
Γράφημα 3: Επίπεδο εκπαίδευσης

Το 87% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών-προσχολικής αγωγής και το 13% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 3.



Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας

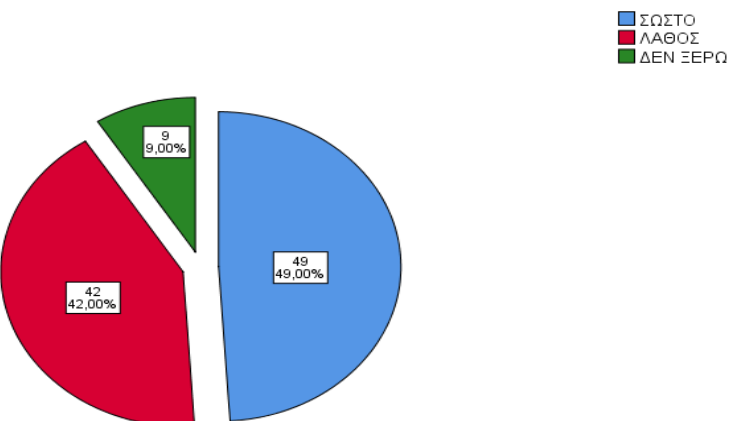
Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας προκύπτει πως το 59% έχουν από 1 έως 5 έτη. Το 17% από 5 έως 10 έτη, το 17% από 10 έως 20 έτη, και το 7% από 20 έως 40 έτη προϋπηρεσίας, όπως φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα. (Γράφημα 4).



Γράφημα 5: χώρος εργασίας

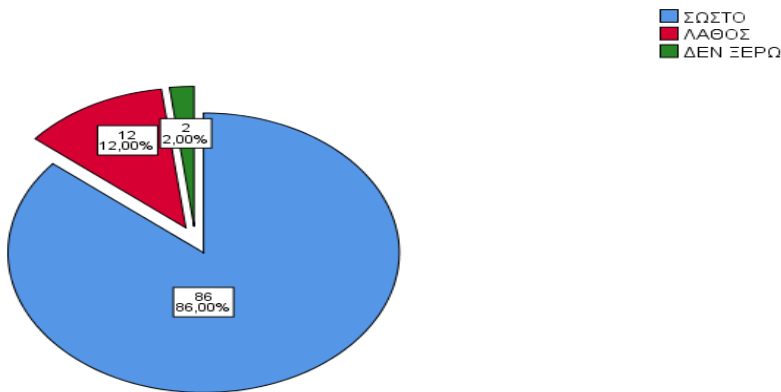
Όσον αφορά την ερώτηση για το χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών το 38% των ερωτηθέντων απάντησαν πως εργάζονται σε νηπιαγωγείο και το 62% σε παιδικό σταθμό, όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα. (Γράφημα 5).

Στις επόμενες ερωτήσεις οι παιδαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις γνώσεις τους για την διαταραχή καθώς και για τα παιδιά με ΔΕΠΥ.



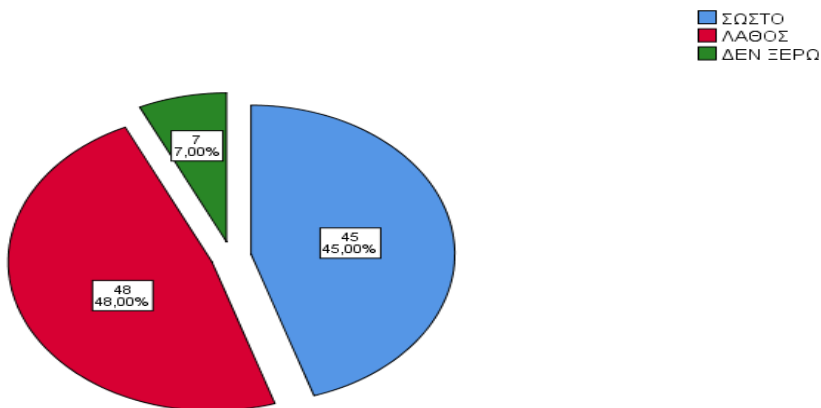
Γράφημα 6: Πρέπει το παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται πάντα κοντά στο δάσκαλο;

Το 49% των ερωτηθέντων απαντούν πως το παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται πάντα κοντά στο δάσκαλο, το 42% απαντούν το αντίθετο, και το 9% δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν, όπως φαίνεται στο γράφημα 6.



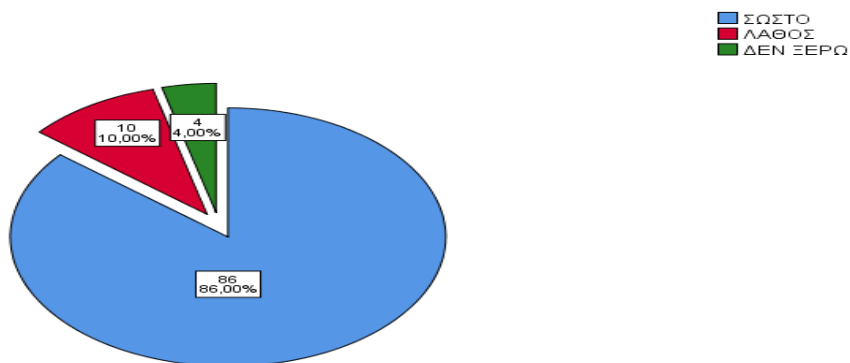
Γράφημα 7: Το παιδί πρέπει να βρίσκεται μακριά από ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή;

Το 86% των ερωτηθέντων απαντούν πως είναι σωστό το παιδί να βρίσκεται μακριά από ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή, το 12% το θεωρούν λάθος, και το 2% δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν τι θα ήταν καλύτερο για ένα παιδί με ΔΕΠΥ. (Γράφημα 7).



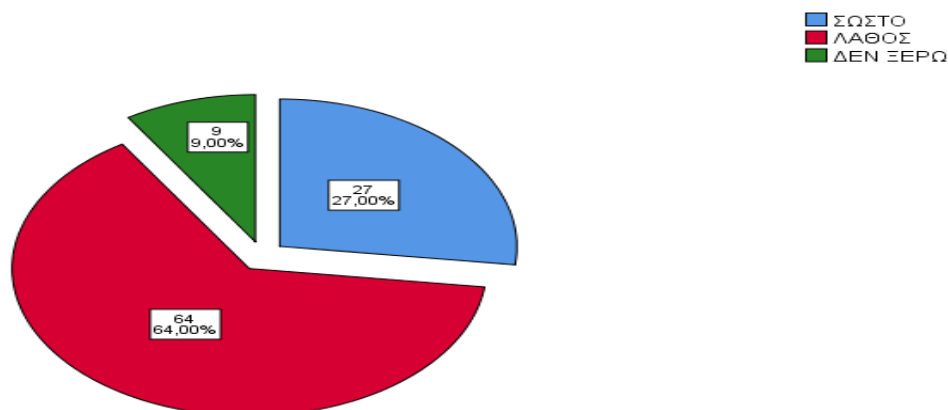
Γράφημα 8: Κρίνετε απαραίτητη τη μείωση της κινητικότητας μέσα στην τάξη;

Σε επόμενη ερώτηση το 45% των ερωτηθέντων θεωρούν λάθος την μείωση της κινητικότητας μέσα στην τάξη, το 48% το θεωρούν σωστό, και το 7% απαντούν πως δεν ξέρουν (Γράφημα 8).



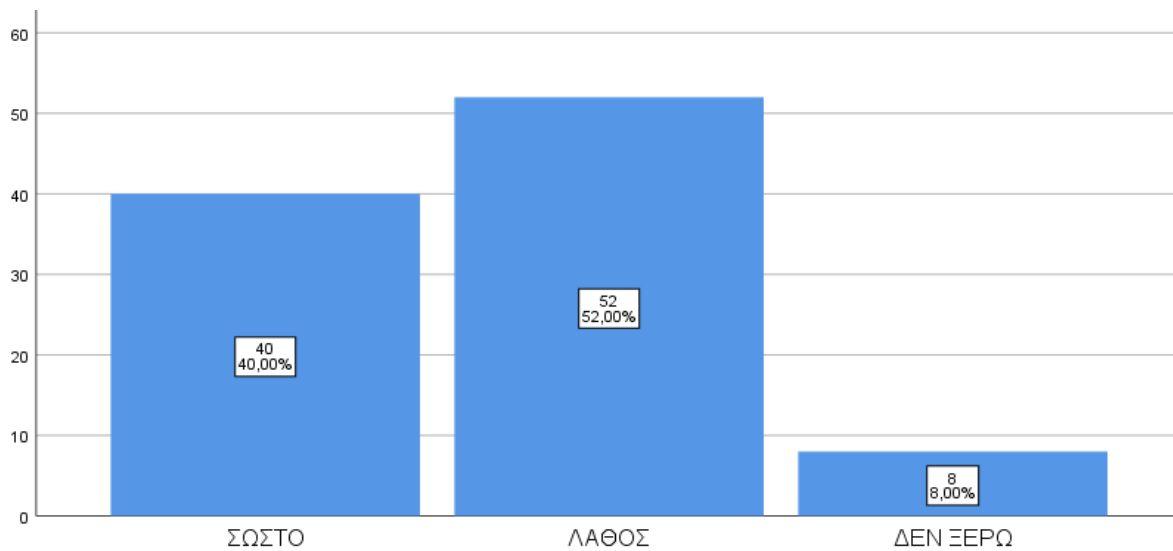
Γράφημα 9: Πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ;

Το 86% των ερωτηθέντων απαντούν πως είναι σωστό να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, το 10% θεωρούν ότι είναι λάθος, και το 4% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 9).



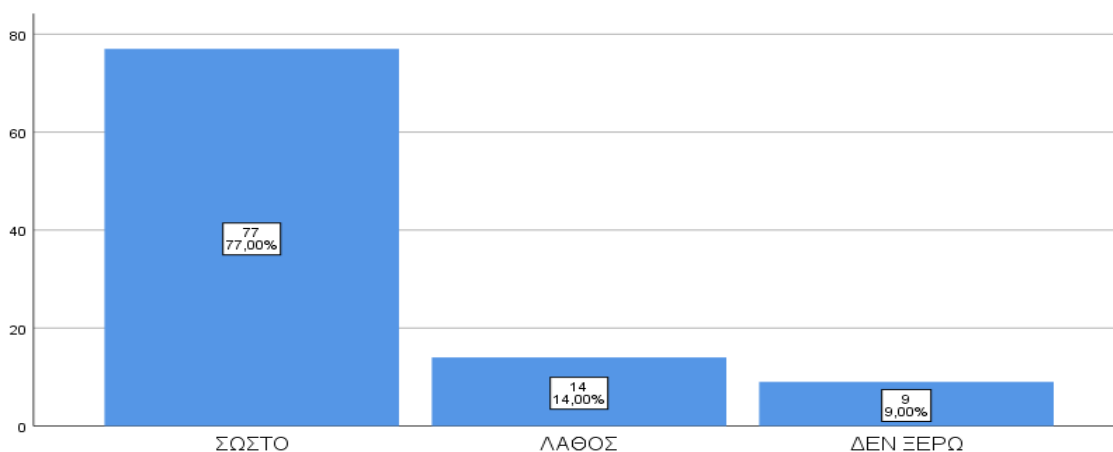
Γράφημα 10: Το παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από ένα συμμαθητή με ΔΕΠΥ;

Το 27% των ερωτηθέντων θεωρούν σωστό πως ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από ένα συμμαθητή με ΔΕΠΥ, το 64% το θεωρούν λάθος και το 9% απαντούν πως δεν ξέρουν (Γράφημα 10).



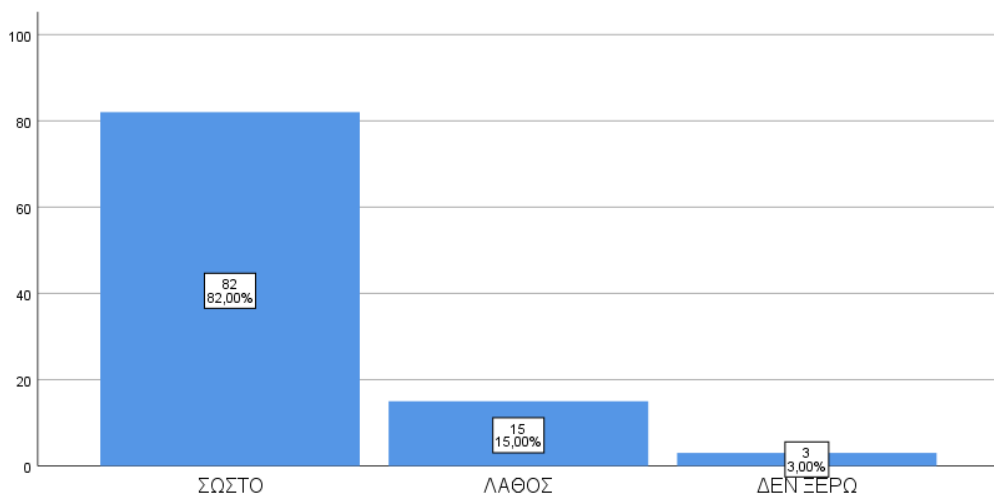
Γράφημα 11: Ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται σε έναν χώρο με περιορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα;

Σε επόμενη ερώτηση το 40% των ερωτηθέντων απαντούν πως ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται σε έναν χώρο με περιορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, το 52% απαντούν πως είναι λάθος, και το 8% δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 11).



Γράφημα 12: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι χρήσιμη η τροποποίηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ

Το 77% απαντούν πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι χρήσιμη η τροποποίηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ, ενώ το 14% απαντούν το αντίθετο, και το 9% δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν (γράφημα 12).



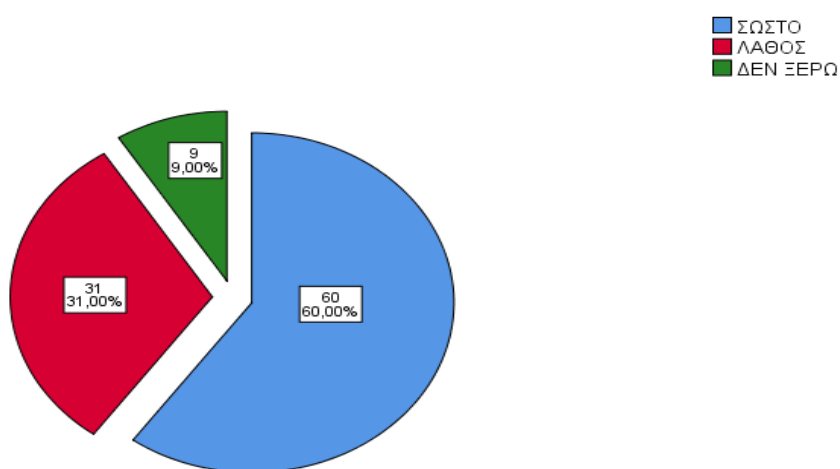
Γράφημα 13: Είναι σωστό προκειμένου να υπάρξουν νέες λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς από το παιδί να ενισχύεται θετικά στις σωστές συμπεριφορές και να επιπλήττεται στα αρνητικές του συμπεριφορές;

Το 82% του δείγματος απαντούν πως είναι σωστό να ενισχύεται θετικά στις σωστές συμπεριφορές και να επιπλήττεται στα αρνητικές του συμπεριφορές προκειμένου να υπάρχουν νέες λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς, ενώ το 15% πιστεύουν πως είναι λάθος. Το 3% απαντούν πως δεν ξέρουν (γράφημα 13).



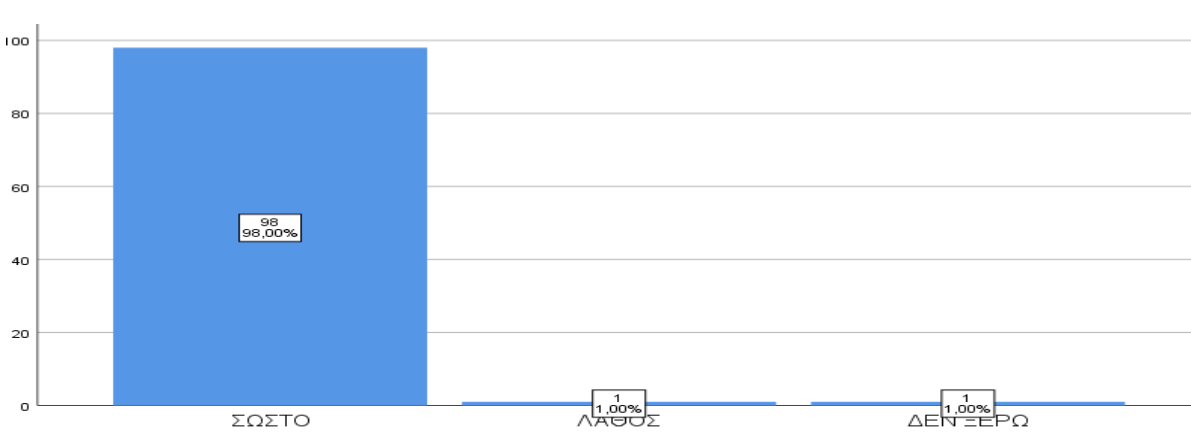
Γράφημα 14: Προκειμένου να διατηρείται η προσοχή του, το παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να κάνει περισσότερα διαλλείματα κατά τη διάρκεια της ημέρας προκειμένου να ξεκουράζεται;

Το 87% των ερωτηθέντων απαντούν πως το παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να κάνει περισσότερα διαλλείματα κατά τη διάρκεια της ημέρας προκειμένου να ξεκουράζεται, το 8% θεωρούν ότι είναι λάθος και το 5% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 14).



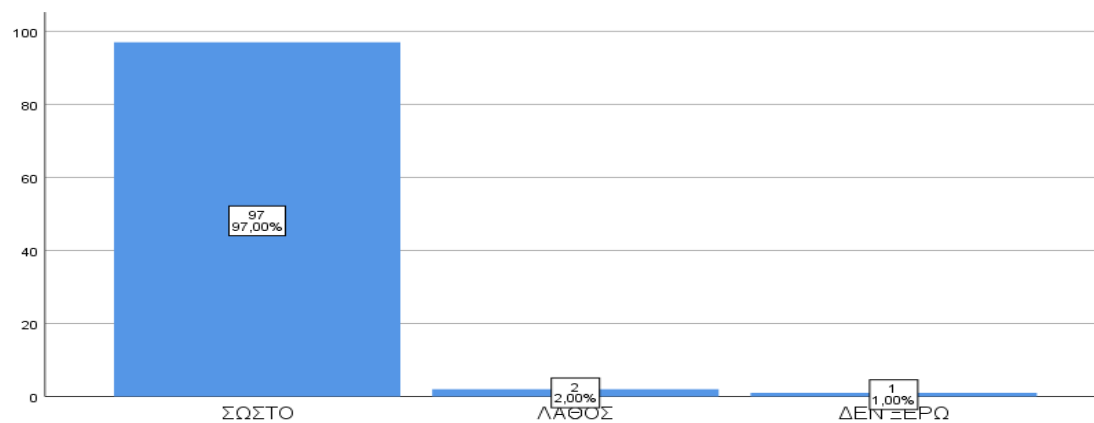
Γράφημα 15: Για να μειωθεί η υπερκινητικότητα και να αυξηθεί η προσοχή του χρειάζεται να υπενθυμίζουν στο παιδί με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική;

Το 60% θεωρούν σωστό πως για να μειωθεί η υπερκινητικότητα και να αυξηθεί η προσοχή του χρειάζεται να υπενθυμίζουν στο παιδί με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική, το 31% το θεωρούν λάθος, ενώ το 9% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 15).



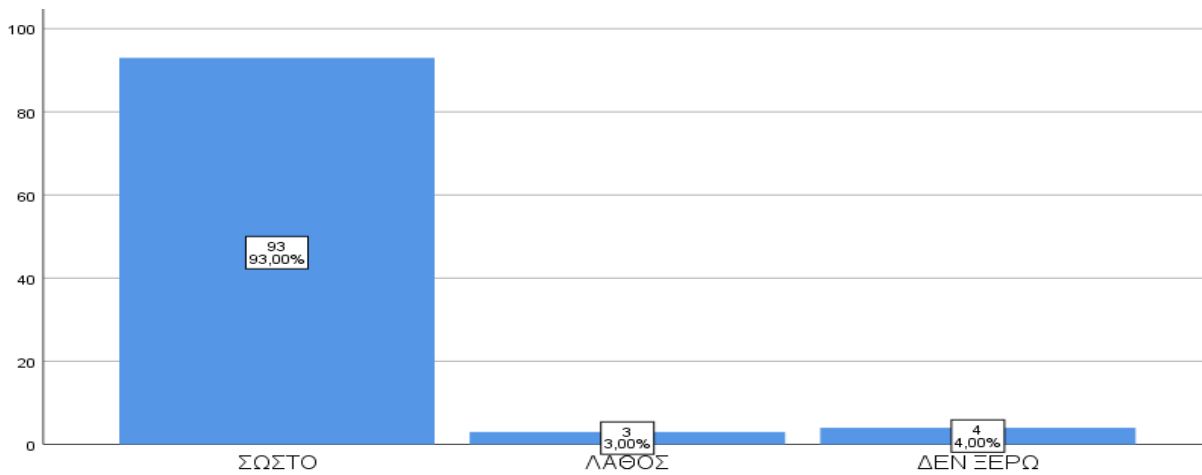
Γράφημα 16: Είναι σωστή η ύπαρξη κινήτρων για να αυξηθεί η προσοχή του παιδιού;

Το 98% των ερωτηθέντων θεωρούν σωστή την ύπαρξη κινήτρων για να αυξηθεί η προσοχή του παιδιού, μόλις το 1% το θεωρούν λάθος και το 1% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 16).



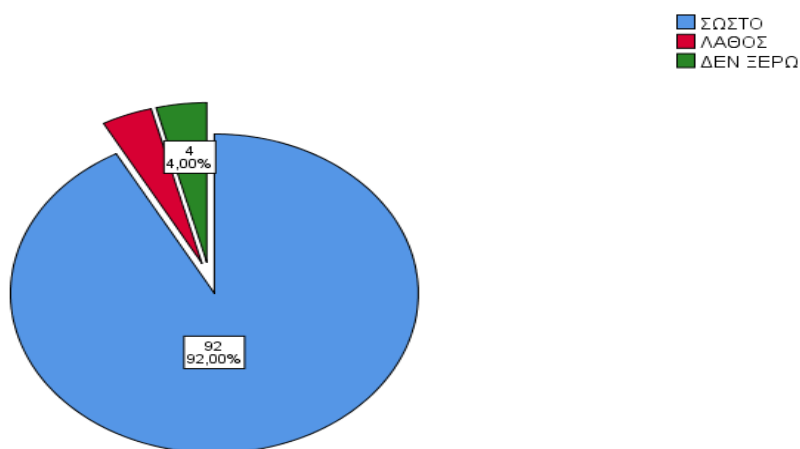
Γράφημα 17: Είναι σωστό πως για να αποφευχθεί η διάσπαση προσοχής του παιδιού πρέπει να χρησιμοποιεί απλές και κατανοητές προτάσεις;

Το 97% των ερωτηθέντων απαντούν ότι είναι σωστό πως για να αποφευχθεί η διάσπαση προσοχής του παιδιού πρέπει να χρησιμοποιεί απλές και κατανοητές προτάσεις, μόλις το 2% το θεωρούν λάθος και το 1% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 17).



Γράφημα 18: Ο τόνος του παιδαγωγού πρέπει να είναι φιλικός και προσιτός προς το παιδί προκειμένου να ενισχυθεί η προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ και να μειωθούν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές;

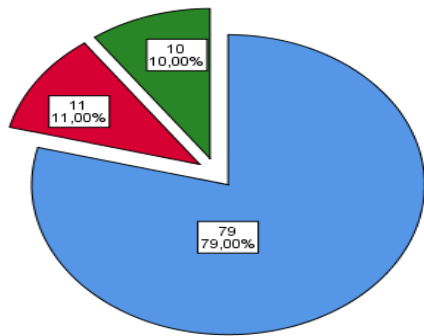
Το 93% θεωρούν πως ο τόνος της φωνής του παιδαγωγού πρέπει να είναι φιλικός και προσιτός προς το παιδί προκειμένου να ενισχυθεί η προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ και να μειωθούν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές, το 3% θεωρούν πως είναι λάθος, και το 4% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 18).



Γράφημα 19: Ο παιδαγωγός πρέπει να διατηρεί αργό και καθαρό ρυθμό ομιλίας προκειμένου να κεντρίσει την προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ;

Το 92% απαντούν πως ο παιδαγωγός πρέπει να διατηρεί αργό και καθαρό ρυθμό ομιλίας προκειμένου να κεντρίσει την προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ, το 4% θεωρούν ότι είναι λάθος, και το 4% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 19).

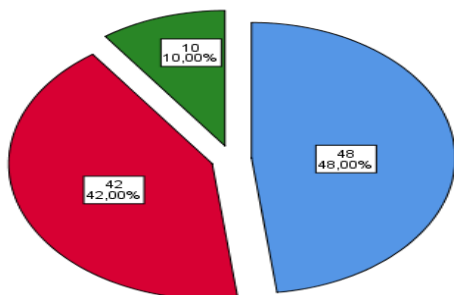
ΣΩΣΤΟ
ΛΑΘΟΣ
ΔΕΝ ΞΕΡΩ



Γράφημα 20: Είναι σωστή η ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδί με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του;

Το 79% θεωρούν σωστό την ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδί με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του, το 11% το θεωρούν λάθος, και το 10% απαντούν πως δεν ξέρουν (Γράφημα 20).

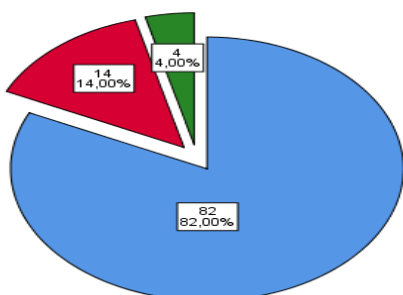
ΣΩΣΤΟ
ΛΑΘΟΣ
ΔΕΝ ΞΕΡΩ



Γράφημα 21: Είναι απαραίτητο να υπάρχει ησυχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

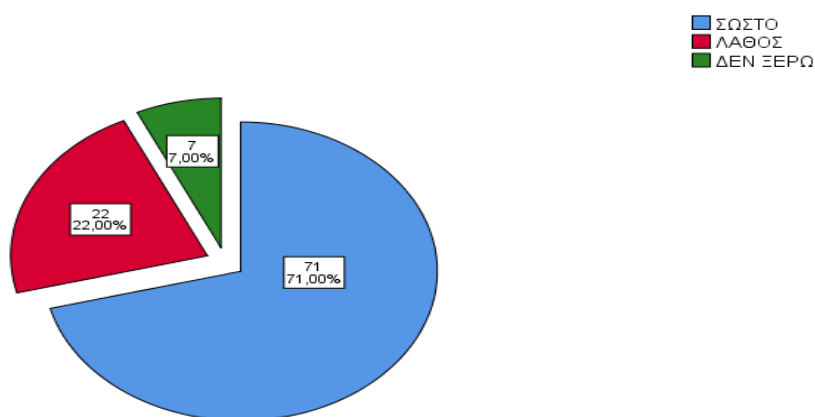
Το 48% των ερωτηθέντων δηλώνουν πως είναι σωστό να υπάρχει ησυχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 42% το θεωρούν λάθος, και το 10% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 21).

ΣΩΣΤΟ
ΛΑΘΟΣ
ΔΕΝ ΞΕΡΩ



Γράφημα 22: Είναι σωστό να υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες και οδηγίες προκειμένου το παιδί να κατανοεί το τι του ζητείται;

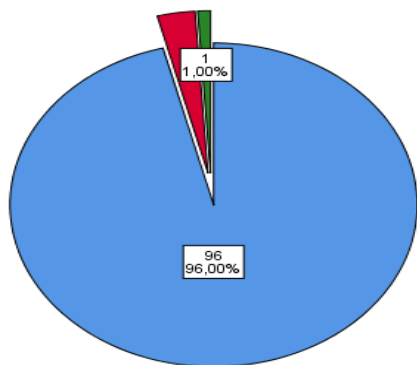
Το 82% των ερωτηθέντων απαντούν πως είναι σωστό να υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες και οδηγίες προκειμένου το παιδί να κατανοεί το τι του ζητείται, το 14% θεωρούν ότι είναι λάθος και το 4% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 22).



Γράφημα 23: Η ματαίωση σε ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα έχει αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη;

Το 71% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι η ματαίωση σε ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα έχει αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη, το 22% θεωρούν ότι είναι λάθος και το 7% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 23).

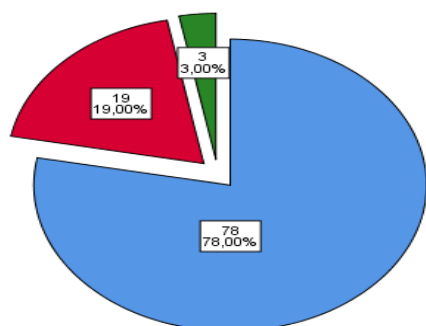
■ ΣΩΣΤΟ
■ ΛΑΘΟΣ
■ ΔΕΝ ΞΕΡΩ



Γράφημα 24: Θεωρείτε πως η εκάστοτε δραστηριότητα που ανατίθεται στο παιδί, πρέπει να χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες και να μην παρουσιάζεται στο σύνολό της, προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας;

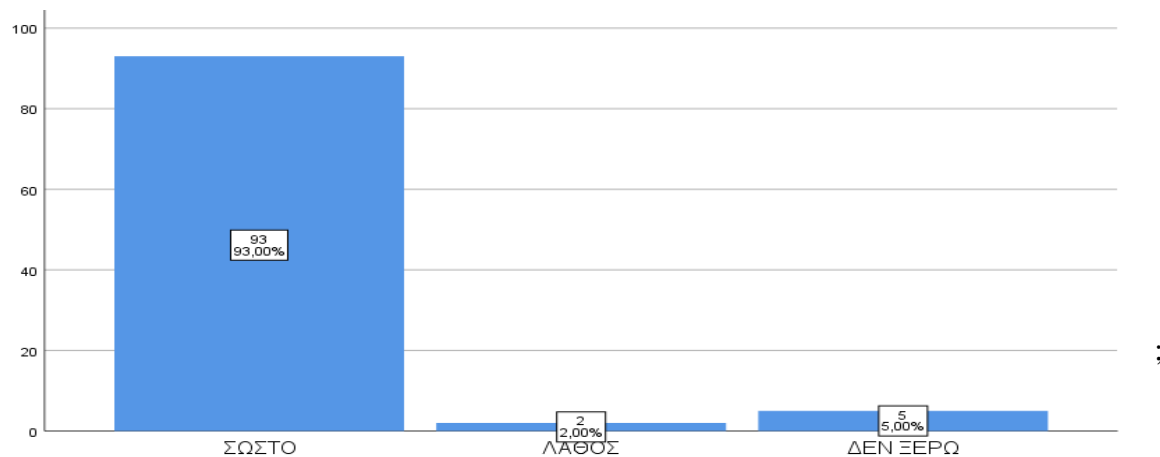
Το 96% των ερωτηθέντων θεωρούν πως η εκάστοτε δραστηριότητα που ανατίθεται στο παιδί πρέπει να χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες και να μην παρουσιάζεται στο σύνολό της, προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας, ενώ μόλις το 3% το θεωρούν λάθος και το 1% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 24).

■ ΣΩΣΤΟ
■ ΛΑΘΟΣ
■ ΔΕΝ ΞΕΡΩ



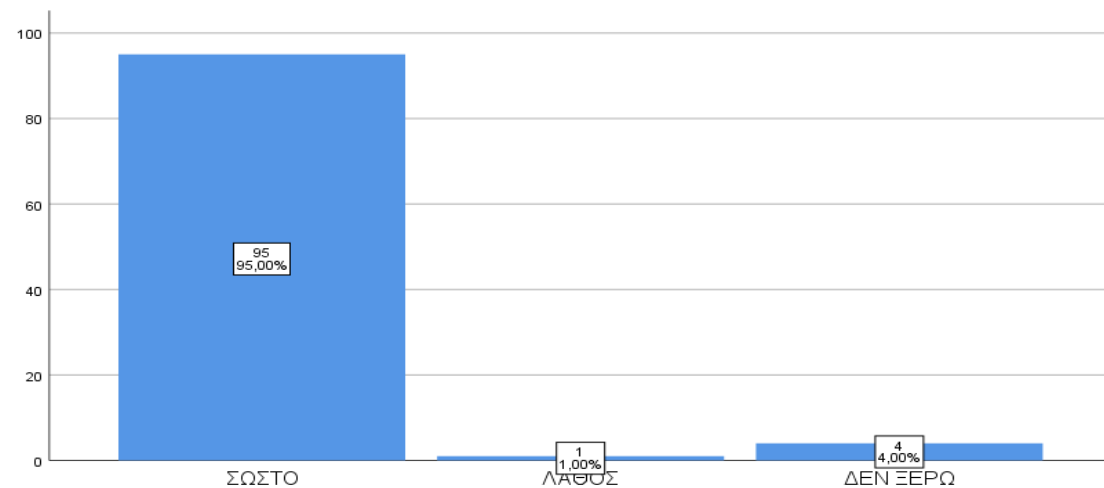
Γράφημα 25: Κρίνετε αναγκαίο πως η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

Το 78% θεωρούν σωστό πως η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το 19% πιστεύουν πως είναι λάθος και το 3% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 25).



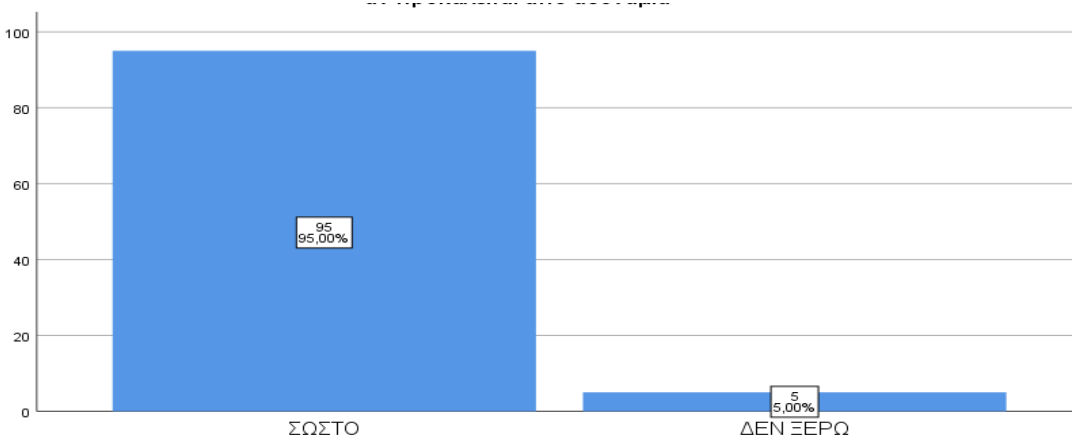
Γράφημα 26: Είναι κατά τη γνώμη σας σημαντική η οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν το καθημερινό πρόγραμμα και να τα βοηθά προκειμένου να μη ξεφεύγουν απ' αυτό ;

Το 93% θεωρούν πως είναι σωστή η οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν το καθημερινό πρόγραμμα και να τα βοηθά προκειμένου να μη ξεφεύγουν απ' αυτό, μόλις το 2% πιστεύουν το αντίθετο και το 5% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 26).



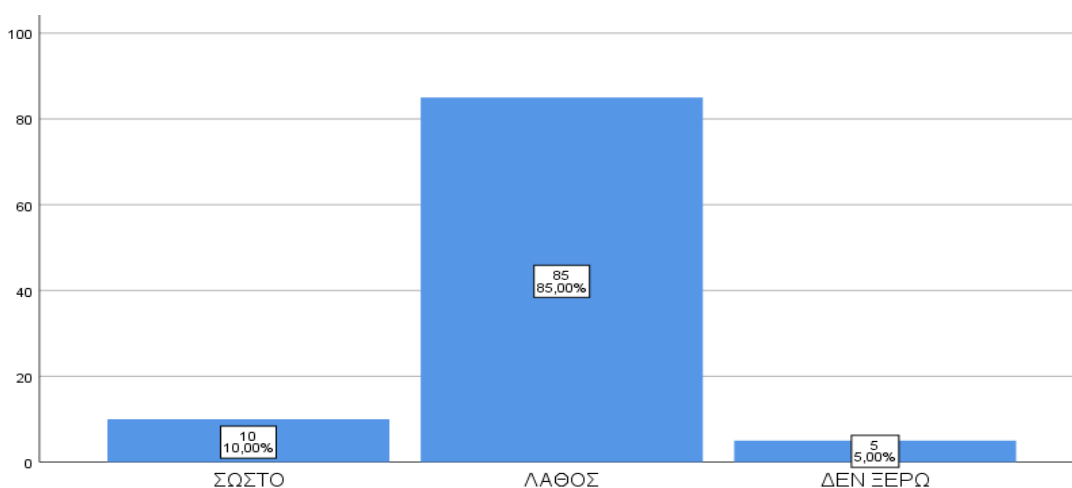
Γράφημα 27: Ο παιδαγωγός πρέπει να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ;

Το 95% των ερωτηθέντων απαντούν πως είναι σωστό ο παιδαγωγός να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ, ενώ το 1% απαντούν πως είναι λάθος και το 4% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 27).



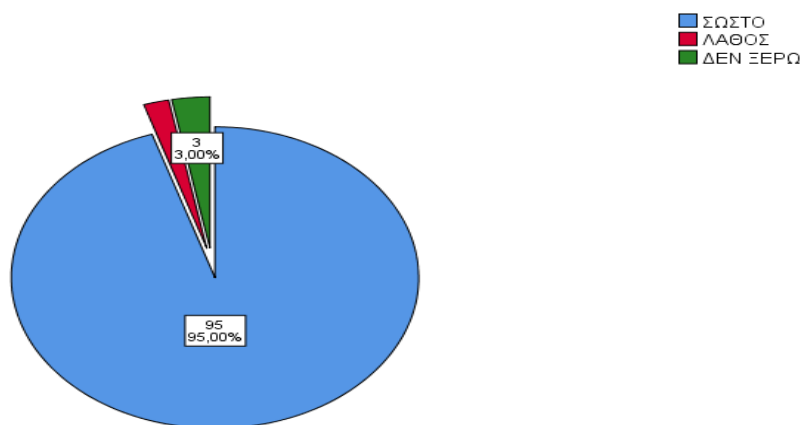
Γράφημα 28: Θεωρείτε πως ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί αν η συμπεριφορά του παιδιού είναι απλά αντιδραστική ή αν προκαλείται από αδυναμία του να την ελέγξει λόγω της ΔΕΠΥ;

Το 95% θεωρούν σωστό πως ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί αν η συμπεριφορά του παιδιού είναι απλά αντιδραστική ή αν προκαλείται από αδυναμία, ενώ το 5% απαντούν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 28).



Γράφημα 29: Είναι κατά τη γνώμη σας σωστή η επιβολή τιμωρίας από τον παιδαγωγό;

Το 85% των ερωτηθέντων απαντούν πως είναι λάθος η τιμωρία από τον παιδαγωγό, μόλις το 10% το θεωρούν σωστό και το 5% δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν (Γράφημα 29).



Γράφημα 30: Θεωρείτε πως θα βοηθούσε η καταγραφή παράξενων συμπεριφορών που παρουσιάζει το παιδί;

Το 95% των ερωτηθέντων θεωρούν πως θα βοηθούσε η καταγραφή παράξενων συμπεριφορών που παρουσιάζει το παιδί, το 2% το θεωρούν λάθος και το 3% δεν γνωρίζουν (Γράφημα 30).

4.2. Συσχετίσεις των ερωτήσεων - Ποιοτική ανάλυση

Σε συνέχεια των μετρήσεών μας αποφασίσαμε να συσχετίσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για να δούμε αν τελικά υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κάποιων μεταβλητών.

A. Συσχέτιση ετών διδασκαλίας με την θετική ή αρνητική επίπληξη στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές αντίστοιχα

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και της θετικής ή αρνητικής επίπληξης στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές.

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και της θετικής ή αρνητικής επίπληξης στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές.

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και της θετικής ή αρνητικής επίπληξης στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές.

	θετική ή αρνητική επίπληξη στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές αντίστοιχα
	Sig
Έτη διδασκαλίας	0,000

Πίνακας 1: Συσχέτιση ετών διδασκαλίας με την θετική ή αρνητική επίπληξη στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές αντίστοιχα

B. Συσχέτιση ετών διδασκαλίας για το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ;

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ;

	πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ;
	Sig
Έτη διδασκαλίας	0,000

Πίνακας 2: Συσχέτιση ετών διδασκαλίας με το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ

Γ. Συσχέτιση ετών διδασκαλίας για το αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ.

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ.

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ.

	ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ
	Sig
Έτη διδασκαλίας	0,000

Πίνακας 3: Συσχέτιση ετών διδασκαλίας για το αν ένα παιδί με ΔΕΠΥ πρέπει να βρίσκεται μακριά από έναν συμμαθητή με ΔΕΠΥ

Δ. Συσχέτιση ετών διδασκαλίας με την υπενθύμιση σε παιδί με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας με την υπενθύμιση σε παιδί με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας με την υπενθύμιση σε παιδί με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική.

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και την υπενθύμισης σε παιδιά με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική.

	υπενθύμιση σε παιδιά με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική
	Sig
Έτη διδασκαλίας	0,000

Πίνακας 4: Συσχέτιση ετών διδασκαλίας με την υπενθύμιση σε παιδιά με ΔΕΠΥ κάτω από ποιες συνθήκες η συμπεριφορά του είναι δυσλειτουργική

Ε. Συσχέτιση ηλικίας με την ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας με την ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας με την ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τη ηλικίας και της ύπαρξης υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του

	ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του
	sig
Ηλικία	0,000

Πίνακας 5: Συσχέτιση ηλικίας με την ύπαρξη υλικών ενισχυτών σε παιδιά με ΔΕΠΥ, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει το στόχο του

ΣΤ. Συσχέτιση ηλικίας με την ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας με την ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας με την ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη

Προκύπτει πως $p=0.000<0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τη ηλικίας και της ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη

	ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη
	sig
Ηλικία	0,000

Πίνακας 6: Συσχέτιση ηλικίας με την ματαίωση ως αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στην τάξη

Z. Συσχέτιση ηλικίας στο αν η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας αν η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

H1: υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας αν η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

Προκύπτει πως $p=0.000 < 0.05$ επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση υπάρχει εξάρτηση μεταξύ τη ηλικίας και αν η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα

	Η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα
	sig
Ηλικία	0,000

Πίνακας 7: Συσχέτιση ηλικίας στο αν η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί πολύ προσεκτικό προγραμματισμό, έρευνα των διαδικασιών εφαρμογής στην τάξη και συνεχή αξιολόγηση. Ο αποτελεσματικός προγραμματισμός της ένταξης μεταξύ άλλων προϋποθέτει: μικρό αριθμό μαθητών στην τάξη, καλό εξοπλισμό σε επίπεδο χώρων και προσωπικού, εφαρμογή συνεργατικών ενταξιακών μορφών διδασκαλίας, με πολυπλοκότερη την ομαδική-συνεργατική διδασκαλία, προετοιμασία για την κοινή υποστήριξη, συνοδευτική συμβουλευτική για τους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές και πιστοποίηση της ικανότητας των δασκάλων της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Πέννα (2008), σημαντικότεροι παράγοντες επίδρασης στο αίσθημα αποδοχής των παιδιών από τους δασκάλους αναδείχθηκαν η επάρκεια του διδακτικού χρόνου καθώς και η παρακολούθηση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών. Για μια επιτυχημένη προσπάθεια ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, είναι απαραίτητο, οι δάσκαλοι να έχουν και επιστημονική κατάρτιση σε θέματα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και επαγγελματική δεξιότητα και πίστη σε αυτό που κάνουν. Οι δάσκαλοι αυτοί πρέπει να έχουν υπόψη τους ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για όλους τους μαθητές που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να έχουν τη διάθεση να πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και ένα νέο τρόπο σκέψης με διάφορες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες μάθησης ή και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να φροντίσουν για την αλλαγή των πεποιθήσεων αλλά και των στάσεων τόσο των συμμαθητών της τάξης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και των γονέων τους για να αποφευχθούν οι περιπτώσεις περιθωριοποίησής τους από αυτούς.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη με το σχεδιασμό και την εφαρμογή Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού Μ., et. al.,2006). Οι Μιχαλιάδου – Τσιατσούλη (2012) στην έρευνα τους που αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μαθήτριας της Β΄ Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) υποστηρίζουν ότι η εξατομίκευση θεωρείται η ορθή αφετηρία αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ, μέσα και έξω από την τάξη, η οποία σε συνδυασμό με τη θεωρητική και πρακτική τεχνογνωσία μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, όπως αποτυπώνεται στην έρευνα των Ζονίου-Sideri and Vlachou (2006) πιστεύουν πως η εξατομικευμένη εκπαίδευση είναι ανώτερη από αυτή που ενδεχομένως θα μπορούσαν οι ίδιοι να προσφέρουν.

Η θέση που κάθεται ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία με τον δάσκαλο. Η καλύτερη θέση για το παιδί αυτό είναι στα

μπροστινά θρανία, κοντά στην έδρα του δασκάλου, ώστε να βρίσκεται στη συνεχή εποπτεία του. Ο δάσκαλος θα πρέπει επίσης να φροντίσει ώστε το παιδί να κάθεται και να έχει το σώμα του τη σωστή θέση, να μην έχει δηλαδή τη δυνατότητα να σκύβει, να στριφογυρίζει ή να βάζει τα πόδια του πάνω στη καρέκλα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Η θέση αυτή θα πρέπει να βρίσκεται σχετικά μακριά από διάφορες πηγές οι οποίες μπορούν εύκολα να προκαλέσουν διάσπαση της προσοχής των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, όπως για παράδειγμα οι πόρτες, τα παράθυρα, τα κλιματιστικά κ.α. Ο χώρος λοιπόν στον οποίο δραστηριοποιείται το παιδί αυτό θα πρέπει να είναι λιτός και όσο το δυνατόν απαλλαγμένος από περιττά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Με βάση τα αποτελέσματα της ερευνάς μας παρατηρούμε ότι το 86% των ερωτηθέντων θεωρεί πως είναι σωστό το παιδί να βρίσκεται μακριά από ερεθίσματα που αποσπούν την προσοχή μέσα στην τάξη. Συνεπώς τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι κοντινοί συμμαθητές θα πρέπει να είναι ανεκτικοί, υποστηρικτικοί και να χαρακτηρίζονται από συγκέντρωση στο μαθησιακό στόχο. Η διάταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ σε κυκλικές, ξεχωριστές ομάδες, δε διευκολύνει τη συγκέντρωσή τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μας, το 64% των ερωτηθέντων θεωρούν σωστό πως ένα παιδί με ΔΕΠΥ δεν πρέπει να βρίσκεται μακριά από ένα συμμαθητή με ΔΕΠΥ ή από τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Το 82% του δείγματος απάντησαν πως είναι σωστό να ενισχύεται θετικά στις σωστές συμπεριφορές ένα παιδί με ΔΕΠΥ και να επιπλήττεται στα αρνητικές του συμπεριφορές προκειμένου να υπάρχουν νέες λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συζητήσει με το παιδί και να προσπαθήσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συναίνεσή του. Πολλές φορές τα παιδιά δεν συνειδητοποιούν πόσο άσχημα η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους άλλους ή πάλι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν να την αλλάξουν δίχως να βοηθηθούν από κάποιον άλλο. Υπάρχουν δάσκαλοι και καθηγητές που δεν συνηθίζουν να αμείβουν την καλή επίδοση των παιδιών στα μαθήματα κι ακόμα περισσότερο, δεν συνηθίζουν να αμείβουν την καλή συμπεριφορά των μαθητών. Συχνά τονίζουν και μάλιστα τιμωρούν την ανεπιθύμητη μορφή συμπεριφοράς και δεν φροντίζουν να βρουν ευκαιρίες να αμείψουν τη προσπάθεια και τη στιγμιαία έστω, καλή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, δεν φροντίζουν «να πιάσουν» το παιδί σε καλές στιγμές και να το επαινέσουν. Όπως έχει ήδη τονιστεί, όσα προβλήματα και αν εμφανίσει το παιδί, έχει κάποιο θετικό στοιχείο συμπεριφοράς για το οποίο μπορεί να επαινεθεί (Πολυχρονοπούλου, 2007). Η επιλογή των ενισχυτών έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος. Ένας αποτελεσματικός ενισχυτής είναι αυτός που έχει ιδιαίτερη αξία για το παιδί. Εξαιτίας της ελλειμματικής εσωτερικής κινητοποίησής τους τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ανάγκη από εξωτερικούς ενισχυτές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει τι είναι αυτό που το παιδί θα ήθελε πολύ. Άλλες φορές πρόκειται για ένα αντικείμενο (π.χ. παιχνίδι), άλλες φορές για κάποιο

προνόμιο. Το είδος των ενισχυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία και την προσωπικότητά του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Τα κίνητρα αποτελούν έναν από τους παράγοντες στους οποίους αποδίδεται μεγάλη προγνωστική ισχύς για την ερμηνεία των διαφορών στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ο ρόλος των κινήτρων στη συμπεριφορά παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει ήδη μελετηθεί τα προηγούμενα χρόνια από την Douglas (1989), η οποία επισήμανε την ευπάθεια των κινήτρων που χαρακτηρίζει τα παιδιά αυτά, ειδικότερα σε συνθήκες κατά τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπα με απαιτητικά έργα και ελάχιστη ενίσχυση ή απουσία ενίσχυσης (Carlson & Tamm, 2000). Τα αποτελέσματα ερευνών που εστιάζονται στο σύστημα πεποιθήσεων και κινήτρων των παιδιών αυτών προτείνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των κινήτρων τους, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην αναποτελεσματική ρύθμιση της διέγερσης (Börger, Van der Meere, Ronner, Alberts, Geuze, & Bogte, 1999), την αδυναμία διατήρησης της ετοιμότητας για δράση σε καταστάσεις ματαίωσης (Richer, 1993), τους στόχους επίδοσης που υιοθετούν τα παιδιά αυτά και τις ασθενείς πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Dunn & Shapiro, 1999), την εξωτερική έδρα ελέγχου, τη χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες (Hoza, & Pelham, 1995), την ελλιπή αυτο-ρύθμιση και επιμονή ως προς την επίτευξη στόχων (Barkley, 1997), όπως επίσης και τις ασυνήθιστα υψηλές απαιτήσεις επανατροφοδότησης (Brim & Whitaker, 2000). Και στην δική μας έρευνα το 98% των ερωτηθέντων θεωρούν σωστή την ύπαρξη κινήτρων για να αυξηθεί η προσοχή του παιδιού.

Ο ενθουσιασμός του δασκάλου ο οποίος εκδηλώνεται και στον επιτονισμό της φωνής του, είναι από τα πιο κρίσιμα συστατικά επιτυχίας ενός προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠΥ. Ευνόητο είναι ότι ο βαθμός αποδοχής του προγράμματος από το δάσκαλο, που επηρεάζει τη στάση του προς αυτό, επηρεάζει και τη διδακτική του απόδοση. Αυτός είναι ο λόγος που ο Blagg (1991) χρησιμοποίησε πολλαπλές μετρήσεις στάσεων και απόψεων των καθηγητών που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή του προγράμματος του Feuerstein ως κριτήριο επιτυχίας του προγράμματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Το 93% των ερωτηθέντων στην ερευνά μας, θεωρούν πως ο τόνος του παιδαγωγού πρέπει να είναι φιλικός και προσιτός προς το παιδί προκειμένου να ενισχυθεί η προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ και να μειωθούν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Επιπλέον το 92% απαντούν πως ο παιδαγωγός πρέπει να διατηρεί αργό και καθαρό ρυθμό ομιλίας προκειμένου να κεντρίσει την προσοχή του παιδιού με ΔΕΠΥ.

Για να ανταπεξέλθει στην τάξη, το παιδί με ΔΕΠΥ συχνά χρειάζεται να μάθει τεχνικές για να ελέγχει την προσοχή και τη συμπεριφορά του. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πώς να χειριστεί και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του παιδιού, π.χ. επιβραβεύοντας και ενθαρρύνοντάς το. Επιπροσθέτως, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει χρησιμοποιώντας σωστές διδακτικές τεχνικές με έμφαση στους κανόνες, στην οργάνωση, στις σταθερές συνήθειες, λέγοντας στους μαθητές από πριν τι πρόκειται να μάθουν, δίνοντας γραπτές αλλά και προφορικές οδηγίες,

επανεξετάζοντας τις οδηγίες, καταγράφοντας τα βιβλία και το υλικό που θα χρειαστούν οι μαθητές για μια εργασία, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό κλπ. Όλες αυτές οι μέθοδοι μπορεί να διευκολύνουν τους αποδιοργανωμένους μαθητές με ελλειμματική προσοχή να ανταπεξέλθουν στο σχολείο και να τους βοηθήσουν να πετύχουν. (Πατσίδου, 2000). Από την ερευνά μας παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα σε αυτούς τους μεταβλητές συμφωνούν με την βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα το 48% των ερωτηθέντων δηλώνουν πως είναι σωστό να υπάρχει ησυχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 82% των ερωτηθέντων θεωρούν πως είναι σωστό να υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες και οδηγίες προκειμένου το παιδί να κατανοεί το τι του ζητείται, το 96% των ερωτηθέντων θεωρούν πως η εκάστοτε δραστηριότητα που ανατίθεται στο παιδί πρέπει να χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες και να μην παρουσιάζεται στο σύνολό της, προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας, το 78% θεωρούν σωστό πως η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το 93% θεωρούν πως είναι σωστή η οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν το καθημερινό πρόγραμμα και να τα βοηθά προκειμένου να μη ξεφεύγουν απ' αυτό.

Τέλος με βάση την συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές στην ερευνά μας, παρατηρούμε πως υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ετών διδασκαλίας και της θετικής ή αρνητικής επίπληξης στις θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές, μεταξύ των ετών διδασκαλίας και για το αν πρέπει να βελτιωθεί η προσεκτική και ελεγχόμενη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ.

5.2. Συμπεράσματα Ευρημάτων

Μέσα από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου γίνεται φανερός ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί – νηπιαγωγοί διαχειρίζονται ένα παιδί με ΔΕΠΥ στη τάξη και ο τρόπος που παραδίδει το μάθημα ώστε να γίνει κατανοητό από αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι παιδαγωγοί τοποθετούν το παιδί μες στη τάξη σε ένα σημείο κοντά σε αυτούς και κυρίως μακριά από ερεθίσματα, τα οποία συμβάλουν σημαντικά στη διάσπαση της προσοχής τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να ελέγχεται η συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, να τροποποιείται όποτε είναι ανάρμοστη, αλλά και να του υπενθυμίζεται τότε και κάτω από ποιες συνθήκες είναι δυσλειτουργική. Προκειμένου να υπάρξουν νέες λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς από το παιδί, πολλοί είναι οι αυτοί που το ενισχύουν θετικά στις σωστές συμπεριφορές και το επιπλήττουν στις αρνητικές. Ακόμα, πολλοί παιδαγωγοί επιλέγουν την ύπαρξη κινήτρων για την αύξηση της προσοχής του παιδιού, αλλά επιλέγουν απλές και κατανοητές προτάσεις για την αποφυγή της διάσπασης της προσοχής, κατά τις οποίες ο τόνος του παιδαγωγού είναι φιλικός, προσιτός και με αργό ρυθμό ομιλίας. Επίσης, αρκετοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν υλικούς ενισχυτές προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, ενώ δεν ματαιώνουν ούτε επιβάλλουν

κάποιο είδος τιμωρίας στο παιδί με τη διαταραχή, καθώς είναι πιθανό να έχει αντίκτυπο στην επίδοσή του μες στη τάξη.

Στο παιδί με ΔΕΠΥ η παράδοση και ο τρόπος του μαθήματος μπορεί να αλλάξει ώστε να συμβάλλει σημαντικά στην επίδοσή του. Αρχικά, προκειμένου να διατηρηθεί η προσοχή του το παιδί με ΔΕΠΥ μπορεί να κάνει παραπάνω διαλείμματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να ξεκουράζεται, ενώ μπορούν να δοθούν και απλοί και συγκεκριμένοι κανόνες και οδηγίες για να γίνει πιο εύκολα κατανοητό το τι του ζητείται. Επιπρόσθετα, κάποιες από τις δραστηριότητες που ανατίθεται στο παιδί, μπορούν να χωρίζονται σε μικρότερες ενότητες και να μην παρουσιάζονται στο σύνολό τους, προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας, ενώ η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού υλικού από τον παιδαγωγό μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού με ΔΕΠΥ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τέλος, σημαντική αποδεικνύεται η οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν το καθημερινό πρόγραμμα και να τα βοηθά προκειμένου να μη ξεφεύγουν απ' αυτό αλλά και η καταγραφή παράξενων συμπεριφορών που παρουσιάζει το παιδί.

5.3. Ερευνητικοί Περιορισμοί

Οι ερευνητικοί περιορισμοί δεν ήταν δυνατόν να εξαλειφθούν πλήρως. Αρχικά το δείγμα της εργασίας ήταν μικρό και δεν μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε με περισσότερη λεπτομέρεια όλες τις μεταβλητές που θα είχαν αξία για την παρούσα μελέτη. Επιπλέον, εξαιτίας του μικρού δείγματος δεν γινόταν να γίνει συσχέτιση και τα αποτελέσματα έπρεπε να αξιολογηθούν αθροιστικά ώστε να έχει κάποια ερευνητική αξία το αποτέλεσμα.

5.4. Συστάσεις Για Μελλοντικές Μελέτες

Οι συστάσεις που προτείνονται για μελλοντικές μελέτες, με βάση την παρούσα έρευνα είναι η περεταίρω διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών ή μη μεταβλητών, λαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα ατόμων για πιο εμφανή αποτελέσματα. Επιπλέον από το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας φαίνεται πόσο σημαντικό θέμα είναι για τους δασκάλους η διαταραχή ΔΕΠΥ και τον προβληματισμό που επικρατεί όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να δράσει ο κάθε ένας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Börger, N., Van der Meere, J., Ronner, A., Alberts, E., Geuze, R., & Bogte, H. (1999). Heart rate variability and sustained attention in ADHD children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 25–33.
- Brim, S. A., & Whitaker, D. P. (2000). Motivation and students with attention deficit hyperactivity disorder. *Preventing School Failure*, 44 (2), 57–61
- Carlson, C. L., & Tamm, L. (2000). Responsiveness of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder to reward and response cost: differential impact on performance and motivation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (1), 73-83.
- Colin Terrell & Dr Terry Passenger. Μάθετε για την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τον αυτισμό, τη δυσλεξία & τη δυσπραξία. Ιατρικές εκδόσεις: π. Χ. Πασχαλίδης
- Douglas, V. I. (1989). Can Skinnerian theory explain attention deficit disorder? A reply to Barkley. In L. M. Bloomingdale & J. Sergeant (Eds.), *Attention deficit disorder: Current concepts and emerging trends in attentional and behavioral disorders of childhood* (pp. 235-254). Elmsford, NY: Pergamon
- Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23 (3), 327–344
- Hoza, B., & Pelham, W. E. (1995). Social-cognitive predictors of treatment response in children with ADHD. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14 (1), 23–35.
- Richer, J. (1993). Avoidance behavior, attachment and motivational conflict. *Early Child Development and Care*, 96, 7–18.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379-394
- Γεωργοπούλου Σ.(2012) Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία, Εκδότης: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ
- Δαρδανός. Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). «The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research», in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, Volume 14.

Δροσινού, Μ. (2012β). Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό Αντικείμενο ΕΑΕ04. Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή. Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Καλαμάτα.

Κάκουρος Ε., Παπαηλιού Χ., Μπαδικιάν Μ., (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 41

Κάκουρος, Ε. & Κ. Μανιαδάκη. (2005). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέρτικα Τρίγκα, Ε. Δ. Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα παιδιών και εφήβων. Εκδόσεις: ΠΛΟΗΓΟΣ

Μήτσιου-Δάκτυλα , Γλ. (2008). «Νευροψυχολογία Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξία- Πρόγνωση και Αντιμετώπιση». Αθήνα:

Μιχαλιάδου, Α., & Τσιατσούλη, Α. (2012). Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πρόγραμμα Παρέμβασης - Υποστήριξη.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πατσίδου Μ., (2000), Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις σε Μαθητές με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Πέννα, Α. (2012). Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητά τους να εργαστούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετικές μορφές συνεργατικής οργάνωσης . 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πόρποδας , Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της». Εκδότης: Κ.Δ Πόρποδας Πάτρα.

Πόρποδας , Κ. (2010). «Η ανάγνωση». Εκδότης: Κ.Δ Πόρποδας. Πάτρα. Στασινός ,Π. Δ. (2009). «Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας». Εκδόσεις: Gutenberg

Φλωράτου, Μ. Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Εκδόσεις Οδυσσέας: 9η έκδοση