

Επιμορφωτικές Προτάσεις
Από Εκπαιδευτικούς της πράξης
προς Εκπαιδευτικούς της τάξης

Προκόπης Η. Μανωλάκος
Επιμέλεια

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ
ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

ΠΡΟΚΟΠΗΣ Η. ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ
επιμέλεια

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2009

ΠΡΟΚΟΠΗΣ ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ

Επιμορφωτικές Προτάσεις από Εκπαιδευτικούς της πράξης προς
Εκπαιδευτικούς της τάξης.

ISBN 978-960-931670-5

Copyright: © ΠΡΟΚΟΠΗΣ ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ (επιμέλεια)

Πρώτη έκδοση: Δεκέμβριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	1
Το περιεχόμενο του Συλλογικού έργου.....	5
Υπονοούμενες απαγορεύσεις ή Πώς αποτρέπουμε την προσέγγιση και τη φυσική επαφή δίχως ρητές εντολές.....	13
Μελπομένη (Μελίνα) Βέργη. Βιβλιογραφία.....	23
Η χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση των Σχολικών μονάδων.	25
Ράλια Θωμά	
1. Εισαγωγή.....	25
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	26
2.1 Σχολική αποτελεσματικότητα:	26
2.2 Νέες τεχνολογίες	27
2.3 Θεωρία της καταναεμημένης γνώσης (distributed cognition)	28
3. Η χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση των Σχολικών μονάδων...	31
4. Συμπεράσματα – Προτάσεις – Προοπτικές	38
Βιβλιογραφία.....	41
Πειθαρχία και συναισθηματική αγωγή ως γέφυρες για την ομαλή μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη.....	45
Μαρία Κουτή Βιβλιογραφία.....	56
Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη γνωστική και Διαπολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών	59
Παναγιώτης Κοφινάκος. Περίληψη	59

Εισαγωγή	59
1. Διδασκαλία ξένης γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.....	61
1.1 Τι είναι Κουλτούρα;	64
1.2 Αρχές της Διαπολιτισμική Παιδαγωγικής	65
1.3 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.	67
2. Εκπαιδευτικό υλικό.....	69
2.1 Επιλογή του Υλικού	69
2.2 Το Διαδίκτυο και οι Ταινίες	71
Συμπεράσματα	73
Βιβλιογραφία.....	74
 Χαρισματικοί μαθητές.....	 77
Προκόπης Μανωλάκος.	
Περίληψη	77
Ορισμός. Γενικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών.	78
Η ελληνική πραγματικότητα.....	86
Παρατηρήσεις ή “παράδοξα”:	87
Τρόποι στήριξης των χαρισματικών παιδιών.....	89
Τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών	90
Βιβλιογραφία	93
 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Στρατηγικές οργάνωσης του σχολικού χώρου και της τάξης.	 97
Αδριανός Γ. Μουταβελής.	
Περίληψη	97
Εισαγωγή	98
Διάγνωση ΔΕΠ-Υ, συνεργασία με την οικογένεια.....	99
Στρατηγικές Παρέμβασης. Εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με θέματα ΔΕΠ-Υ.....	 101
Στρατηγικές στο επίπεδο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	 102

Στρατηγικές σχετικές με το σχολικό χώρο και το διάλειμμα.....	104
Στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη.....	106
Α. Στρατηγικές μείωσης διασπαστών στην τάξη	106
Β. Στρατηγικές εστίασης της προσοχής σε συγκεκριμένο γνωστικό έργο	108
Στρατηγικές διδασκαλίας.....	111
Α. Στρατηγικές σχετικές με τη διαδικαστική γνώση.....	113
Β. Στρατηγικές σχετικές με τη δηλωτική γνώση.....	114
Εν κατακλείδι.....	117
Βιβλιογραφία.....	118

Εκπαίδευση για την Ειρήνη: παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές... 122

Βαλάντης Παπαθανασίου.

Περίληψη	122
Εισαγωγή	123
Κινήματα για την ειρήνη: σκοποί και επιδιώξεις	124
Σύνδεση της ειρήνης με την εκπαίδευση	125
Θεωρητική θεμελίωση της εκπαίδευσης για την ειρήνη	126
Εκπαίδευση για την ειρήνη και άλλες σύγχρονες τάσεις στις επιστήμες της αγωγής.....	128
Α. Εκπαίδευση για την ειρήνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση	128
Β. Εκπαίδευση για την ειρήνη και ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	129
Γ. Εκπαίδευση για την ειρήνη και αγωγή υγείας.....	130
Δ. Εκπαίδευση για την ειρήνη και περιβαλλοντική εκπαίδευση	131
Εκπαίδευση για την ειρήνη, ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.....	132
Το σχολείο ως φορέας προαγωγής της ειρήνης	134
Χαρακτηριστικά του σχολείου που προάγει την ειρήνη.....	136
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της ειρήνης.....	136

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Στρατηγικές οργάνωσης του σχολικού χώρου και της τάξης.

Αδριανός Γ. Μουταβελής
Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

*“Κάθε άνθρωπος είναι όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι,
όπως μερικοί άνθρωποι, όπως κανένας άλλος άνθρωπος.”*
(Kluckhohn & Murray, 1953)

Περίληψη

Συχνά, μέσα στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας αντιμετωπίζονται θέματα ΔΕΠ-Υ, τα οποία διαταράσσουν τη διδακτική πράξη και αποσυντονίζουν την ομάδα της τάξης. Μερικές φορές, η έλλειψη αποτελεσματικού πλαισίου στήριξης του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με το μειωμένο επίπεδο συνεργασίας με την οικογένεια δημιουργεί δυσλειτουργία στη σχολική κοινότητα και κόπωση του εκπαιδευτικού. Η παρούσα μελέτη, αρχικά, διερευνά στρατηγικές οργάνωσης του σχολικού χώρου και της τάξης με μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Επίσης, δίνεται έμφαση στον περιορισμό των διασπαστών και στην εστίαση της προσοχής με σκοπό τη προσέγγιση θεμάτων δηλωτικής και διαδικαστικής γνώση εντός της σχολικής τάξης. Οι παρούσες στρατηγικές, καίτοι εστιάζουν στο μαθητή με

ΔΕΠ-Υ, δίνουν επίσης έμφαση στη δυνατότητα εφαρμογής τους στο σύνολο της σχολικής τάξης χωρίς ταυτόχρονα να μειώνεται η ποιότητα εκπαίδευσης και να υποτιμάται το γνωστικό επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, στρατηγικές παρέμβασης, σχολική τάξη

Εισαγωγή

Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός. Έτσι, συζητώντας σε μία τάξη για ένα θέμα, αυτό αναμένεται να γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από κάθε μαθητή (Skinner, 1968· Μέλλον, 2007). Για παράδειγμα, όταν ο δάσκαλος ζητά: «λύστε στο τετράδιό σας το παρακάτω πρόβλημα», η προσπάθεια για τη λύση του προκαλεί θετική υπερδιέγερση σε κάποια παιδιά, αγχώνει ίσως, προκαλεί δυσθυμία σε άλλα παιδιά, αναταράσσει κάποια άλλα... Κάποιος, ίσως μαθητής εμφανίζει ιδιαίτερα έντονες συμπεριφορές, σηκώνεται όρθιος, μιλά ακατάπαυστα, ενοχλεί τους συμμαθητές τους. Όταν μάλιστα αυτή η συμπεριφορά γίνεται ιδιαίτερα έντονη και εμφανίζεται πολύ συχνά, υπάρχει περίπτωση, ο ανωτέρω μαθητής να χαρακτηριστεί από τον εκπαιδευτικό ως «υπερκινητικός».

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -

Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αφορά σε μία εγγενή διαταραχή, ένα ψυχιατρικό

σύνδρομο¹ με συνακόλουθες επιπτώσεις στην καθημερινότητα του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Σχετίζεται με

¹ Το σύνδρομο, ως έννοια είναι ιατρικός όρος, ο οποίος αφορά σε ένα σύνολο συμπτωμάτων που έχουν την τάση να εμφανίζονται μαζί.

εξωτερικευμένα προβλήματα στη συμπεριφορά², τα οποία προκαλούν σημαντική έκπτωση στην κοινωνική συνδιαλλαγή και τη σχολική λειτουργικότητα του παιδιού. Ένα παιδί με διάγνωση ΔΕΠ-Υ εμφανίζει συνήθως υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα ή και απροσεξία για μεγάλο χρονικό διάστημα (τουλάχιστον 6 μήνες) και σε τουλάχιστον δύο πλαίσια (π.χ. σχολείο και σπίτι) (APA, 2000).

Το παιδί αντιμετωπίζει ζητήματα χαμηλής λειτουργικότητας της προσοχής, που συχνά συνοδεύουν χαμηλή σχολική επίτευξη και έντονη, ίσως και βίαιη συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά έχουν έντονα προβλήματα στο σχολείο (Pfiffner & Barkley, 1990). Η παρούσα μελέτη εστιάζει κυρίως στις στρατηγικές παρέμβασης σε θέματα προσοχής, ενώ για τα ζητήματα συμπεριφοράς, προτείνονται γνωστικά-συμπεριφορικά προγράμματα παρέμβασης (βλ. Μουταβελής, 2009α) τα οποία δεν αναλύονται εδώ.

Διάγνωση ΔΕΠ-Υ, συνεργασία με την οικογένεια

Σχετικά με την παραπάνω άποψη του εκπαιδευτικού που θεωρεί το μαθητή του ως «υπερκινητικό», θα πρέπει ίσως να ειπωθεί ότι η άποψή του είναι βαρύνουσας σημασίας. Ως επιστήμονας, με θεωρητικές βάσεις έχει ασχοληθεί σε πρακτικό επίπεδο με πλήθος παιδιών. Συνάμα, αποτελεί πρόσωπο αναφοράς, «σημαντικό άλλο», με αποτέλεσμα, να

2 Τα εξωτερικευμένα προβλήματα στη συμπεριφορά ενός παιδιού, όπως εριστική διάθεση, τάση για καταστροφή, άσκηση βίας, περιφρόνηση και χλευασμός, αφορούν σε ζητήματα κατά τα οποία η συμπεριφορά του παιδιού δημιουργεί κυρίως πρόβλημα στο περιβάλλον του.

προσπαθεί το παιδί, να εκπληρώνει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού του (Μουταβελής, 2009α).

Από την άλλη, η άποψη του εκπαιδευτικού μάλλον δεν αρκεί. Για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ απαιτείται διεπιστημονική ομάδα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες), με σκοπό να σταθμίσει κατά πόσο τα συμπτώματα σχετίζονται με τα αντίστοιχα κριτήρια (Suzuki, Alexander, Lin, & Duffy, 2007· Magyary, & Brandt 2002). Κι αυτό γιατί η ΔΕΠ-Υ αφορά σε έκπτωση της λειτουργικότητας σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (π.χ. σχολείο, οικογένεια).

Έτσι, η διεπιστημονική ομάδα συνήθως διαθέτει τουλάχιστον τις ειδικότητες του εκπαιδευτικού, του κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου. Επίσης, επειδή αποτελεί θέμα της ψυχιατρικής η αντίστοιχη ειδικότητα μοιάζει να είναι απαραίτητη. **Το εύρος της διεπιστημονικής ομάδας αλλά και των πηγών πληροφόρησης** αυξάνει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της διάγνωσης.

Ταυτόχρονα, σε πρακτικό επίπεδο, **οι διεπιστημονικές ομάδες είναι λιγοστές** και συχνά πλημμελώς στελεχωμένες, ώστε να στηρίζουν αποτελεσματικά τη διάγνωση και κυρίως τον σχεδιασμό Ειδικού Εξατομικευμένου Προγράμματος (ΕΕΠ) αλλά και την καθοδήγηση της παρέμβασης στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο.

Επίσης, σε πλήθος περιπτώσεων παιδιών με ΔΕΠ-Υ, η οικογένεια αδυνατεί να στηρίξει τα ζητήματα, με αποτέλεσμα είτε να είναι απύσχα είτε να χαρακτηρίζεται από το σχολείο και τους ειδικούς ως «μη συνεργάσιμη». Αυτό συμβαίνει συνήθως, γιατί:

1. Η ΔΕΠ-Υ θεωρείται εγγενής διαταραχή. Έτσι, μερικές φορές και οι γονείς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ζητήματα ψυχοπαθολογίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).
2. Συχνά, η δυναμική συμπεριφορά του παιδιού, προκαλεί κόπωση στους γύρω του και κυρίως στα μέλη της οικογένειάς του.
3. Η επαφή με το σχολικό πλαίσιο, πολλές φορές ματαιώνει τους γονείς. Τις περισσότερες φορές καλούνται από τους εκπαιδευτικούς για τη συμπεριφορά του παιδιού τους για την οποία αισθάνονται υπόλογοι.

Μπορεί να ειπωθεί, ότι η βελτίωση της συνεργασίας με το σχολείο προάγει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και απενοχοποιεί την οικογένεια.

Από τα παραπάνω, συνάγεται, ότι σε πολλές περιπτώσεις, η στήριξη από διεπιστημονικές ομάδες και την οικογένεια δεν είναι αντίστοιχη του εύρους των θεμάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μοιάζει απαραίτητο να ενισχυθεί η σχολική κοινότητα με επιπλέον τεχνογνωσία στρατηγικών παρέμβασης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Στρατηγικές Παρέμβασης. Εκπαιδευτικό πλαίσιο για μαθητές με θέματα ΔΕΠ-Υ

Η εκπαιδευτική έρευνα πιστοποιεί ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο ταιριάζει περισσότερο σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι η **σχολική τάξη του κοινού σχολείου** (Sava, 2000). Εκεί, μπορεί τυχόν να λαμβάνει υποστήριξη ειδικής αγωγής από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Η συμβολή του τελευταίου είναι καθοριστική:

1. Προσφέρει συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα σχετικά με ζητήματα που άπτονται της θεματικής της ΔΕΠ-Υ.
2. Συνεργάζεται περισσότερο με τον εκπαιδευτικό της τάξης με το παιδί με ΔΕΠ-Υ και το Διευθυντή του σχολείου καθορίζοντας το πρόγραμμα του παιδιού.
3. Έχει τη δυνατότητα εφαρμογής ΕΕΠ που σκοπεύει στην άμβλυνση των θεμάτων του μαθητή με ΔΕΠ-Υ σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς του.
4. Έχει την ευελιξία να προσφέρει εξατομικευμένο πλαίσιο μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύοντας το μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο γνωστικό τομέα.
5. Μπορεί να εφαρμόσει πρόγραμμα υποστήριξης στο παιδί και εντός της κοινής τάξης των συμμαθητών του με τη μορφή συνδιδασκαλίας.

Επίσης, χρήζει μνείας ότι η προτροπή γονέων του σχολείου και σπανιότερα μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας πως «αυτό το παιδί είναι ειδικό» και «πρέπει να φοιτήσει σε Ειδικό Σχολείο», συχνά, **είναι εντελώς αντιεπιστημονική και αντιδεοντολογική**. Ίσως, δεν έχει παρά μόνο έναν σκοπό: να απομακρύνει το παιδί από το σχολείο και από «τα δικά μας, φυσιολογικά παιδιά».

Στρατηγικές στο επίπεδο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

1. Πολύ συχνά, μια δυναμική συμπεριφορά ενός μαθητή που φτάνει να γίνεται βίαια προς συμμαθητές του δημιουργεί ζητήματα σε όλη τη σχολική κοινότητα (Αγγελή, & Βλάχου 2004). Αυτό, συχνά μετατρέπει τη

σχολική μονάδα και δη τον Διευθυντή, υπόλογο απέναντι σε άλλους γονείς μαθητών ή και τη δικαιοσύνη. Η θέση του Διευθυντή μοιάζει να είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Έτσι, απαιτείται καλή σχέση με τους γονείς, διατήρηση των ισορροπιών, διαρκής παρακολούθηση του ζητήματος και να **αποδεικνύεται διαρκώς και προς όλους το υψηλό ενδιαφέρον** του συνόλου της σχολικής μονάδας για το θέμα.

2. **Δηλώνει διαθέσιμος και υποστηρίζει** χωρίς να ποδηγετεί τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού. Είναι γνώστης του θέματος, πληροφορείται από τον εκπαιδευτικό για τις προσπάθειές του, καθοδηγεί και συμβουλεύει για τις κινήσεις του και σε συνεργασία καθορίζουν το πλαίσιο των προσπάθειών τους.
3. Προσπαθεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο **να πείσει τους γονείς** να παραπέμψουν το θέμα σε διεπιστημονικές ομάδες.
4. **Η καταγραφή των γεγονότων** που αφορούν αυτές τις συμπεριφορές, την αντιμετώπισή τους, την τυχόν επαφή με ειδικούς ή τον σχολικό σύμβουλο αποδεικνύει το υψηλό ενδιαφέρον του σχολείου καθώς και την εμπλοκή των θεσμών. Αυτή η αναλυτική καταγραφή αποδεικνύει ταυτόχρονα στο γονέα του μαθητή που τυχόν δεν αποδέχεται τα γεγονότα, το πλήθος και τη έντασή τους. Συμβάλλει έτσι σε κάποιες περιπτώσεις στο να πειστεί ο γονέας του παιδιού να ενδιαφερθεί για το θέμα. Αυτή η καταγραφή μπορεί να

- γίνει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ίσως στο Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής τους σχολείου.
5. Σε συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων εντάσσει όχι μόνο τυπικά θέματα λειτουργίας αλλά και συγκεκριμένα ζητήματα διαφορετικότητας που απασχολούν εκπαιδευτικούς και μαθητές. Προσπαθεί έτσι, **να εμπλέξει και τους άλλους εκπαιδευτικούς**, ώστε ως κοινότητα να έχουν κοινή άποψη και συμμετοχή στην παρέμβαση.
 6. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αποφασίζει και ζητά την **εμπλοκή του σχολικού συμβούλου ή των θεσμών της ειδικής αγωγή και εκπαίδευσης** (3^ο και 4^ο επίπεδο Πρωτόκολλου Συνεργασίας, βλ. Μουταβελής, 2009β).

Στρατηγικές σχετικές με το σχολικό χώρο και το διάλειμμα

Πολλές φορές δυναμικές συμπεριφορές εμφανίζονται εκεί όπου δεν υπάρχει ξεκάθαρα δομημένο πλαίσιο αναφοράς (APA, 2000). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος διαπιστώνεται πλήθος τέτοιων συμπεριφορών. Ο μαθητής με θέματα ΔΕΠ-Υ, τυχόν εμπλέκεται σε διαπληκτισμούς, προκαλεί και δέχεται τις προκλήσεις των συμμαθητών του με ιδιαίτερα χαμηλή ανοχή απέναντί τους. Σε αυτή την περίπτωση, μοιάζει απαραίτητο να συζητηθούν μέτρα και να δρομολογηθούν παρεμβάσεις, οι οποίες σκοπεύουν στην ασφάλεια των μαθητών στον ευρύτερο χώρο του σχολείου.

Συνάμα, ένας εκπαιδευτικός έχει ηθικές αναστολές στο να λάβει άμεσα μέτρα σε μία έντονη συμπεριφορά. Το να σταματήσει με δυναμικό τρόπο ένα παιδί που ασκεί βία σε ένα

άλλο, δε συνάδει με τις έννοιες της παιδαγωγικής και μοιάζει να ακυρώνει το έργο του Δασκάλου. Όμως, από την άλλη, σε κάθε περίπτωση αποτελεί πρώτιστο καθήκον του σχολείου η διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής ακεραιότητας των μαθητών. Μια βίαιη συμπεριφορά σε εξέλιξη, για παράδειγμα ένας έντονος διαπληκτισμός των παιδιών, ένας αυτοτραυματισμός (π.χ. ένα παιδί που χτυπά το κεφάλι του στον τοίχο), είναι ηθικά αναγκαίο και πρέπει να σταματήσει με κάθε τρόπο, το δυνατόν συντομότερα.

Έτσι, συστήνεται:

1. **Αύξηση της εφημερίας των εκπαιδευτικών.** Η λειτουργική εφημερία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μειώνει αποτελεσματικά τα γεγονότα. Ένας από την ομάδα των εφημερευόντων, κάθε φορά διαφορετικός, ορίζεται υπεύθυνος επιτήρησης του συγκεκριμένου παιδιού. Καθήκον του είναι να επιτηρεί διακριτικά και να επεμβαίνει πριν συμβούν έντονα γεγονότα.
2. **Εξακριβώνεται ότι δεν υπάρχουν «τυφλά σημεία» επιτήρησης στον χώρο.** Συχνά, επιθετικές συμπεριφορές συμβαίνουν σε χώρους πίσω από διδακτήρια, σκάλες, όπου δεν υπάρχει ορατότητα από τους εφημερευόντες.
3. Συχνά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η απουσία δομημένης δραστηριότητας καθώς και η πληθώρα των ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αποσυντονίζουν το παιδί με ΔΕΠ-Υ. Έτσι, η **οργάνωση και επίβλεψη ομαδικών παιχνιδιών** από

εκπαιδευτικούς διευκολύνει στην εκτόνωση αλλά και στην ομαλή αλληλεπίδραση του συνόλου των παιδιών.

4. Πλήθος συμβάντων λαμβάνουν χώρα όταν χτυπά το κουδούνι για τη λήξη του διαλείμματος και τα παιδιά τρέχουν ασυνόδευτα προς τις σκάλες. Έτσι, πολλά σχολεία, με σκοπό τη μείωση αυτών των θεμάτων, συνηθίζουν με το χτύπημα του κουδουνιού για μάθημα, να παρατάσσουν τα παιδιά και αυτά, **να μπαίνουν στις αίθουσες με σειρά συνοδεία του εκπαιδευτικού τους.**

Στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η χαμηλή λειτουργικότητα της γνωστικής διαδικασίας της προσοχής (Κουμπιάς, 2002). Συγκεκριμένα, σε σχέση με τους συνομήλικους τους διασπάται ευκολότερα και συχνότερα η προσοχή τους από διάφορα ερεθίσματα, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύεται η εστίασή τους για αρκετό χρονικό διάστημα σε μια συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία ή έργο. Έτσι, η παρέμβαση στην τάξη σε διδακτικό επίπεδο καθορίζεται από τα παραπάνω δύο θέματα, τη **μείωση των διασπαστών** και την ταυτόχρονη **εστίαση σε συγκεκριμένο έργο.**

Α. Στρατηγικές μείωσης διασπαστών στην τάξη

1. Αρχικά, διάταξη της τάξης με παραδοσιακούς τρόπους και λιγότερο σύμφωνα με τις επιταγές της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η τελευταία αυξάνει την αλληλεπίδραση των μαθητών, κάτι που είναι ιδιαίτερα θετικό, από την άλλη όμως φέρει εγγενώς δύο μειονεκτήματα. Συνήθως, απαιτεί περισσότερο

διδασκτικό χρόνο από μια άλλη προσέγγιση και επιπλέον, αυξάνει τα επίπεδα ηχητικής όχλησης στην τάξη, κάτι που λειτουργεί ως διασπαστικό ερεθίσμα. Επίσης, η παρούσα διάταξη, αν δεν γίνει σχετική πρόβλεψη δυσκολεύει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στο να επιτηρούν το χώρο, να βλέπουν γύρω τους τις άλλες ομάδες και τον συμμαθητή τους που μιλά, καθώς και τον πίνακα.

2. Το οπτικό πεδίο του μαθητή με ΔΕΠ-Υ είναι ωφέλιμο να είναι περιορισμένο σε χώρο που προσφέρει λίγα διασπαστικά οπτικά ερεθίσματα. Έτσι, για παράδειγμα, διατηρείται ο τοίχος του πίνακα σχετικά καθαρός και χρησιμοποιούνται οι υπόλοιποι για εικόνες και εργασίες. Το παιδί βρίσκεται στο πρώτο θρανίο με πρόσωπο τον πίνακα, χωρίς την παρεμβολή άλλων συμμαθητών, μακριά από παράθυρα και αντικείμενα (π.χ. έδρα, βιβλιοθήκη). Από την άλλη, η αίθουσα ίσως δεν πρέπει να διαφοροποιείται έντονα από τις άλλες του σχολείου· όλοι αγαπούν να εργάζονται σε ένα όμορφα διακοσμημένο περιβάλλον.

Η χωροδιάταξη της τάξης επιτρέπει μια γωνιά χαλάρωσης όπου κάποιο παιδί μπορεί να ασχοληθεί για παράδειγμα με ζωγραφική σε μικρότερη τάξη ή με βιβλία σε μεγαλύτερη. Αυτή η γωνιά, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί με ΔΕΠ-Υ όταν ολοκληρώνει το έργο που του έχει ανατεθεί να βρεθεί. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα παιδιά με θέματα αυτισμού, έχουν ως κοινό την χαμηλή λειτουργικότητα της γνωστικής διαδικασίας της προσοχής. Έτσι, τεχνογνωσία από προγράμματα παρέμβασης αυτισμού διευκολύνει αντίστοιχα

προγράμματα παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα η μείωση των διασπαστών σχετίζεται με τη δομημένη διδασκαλία κατά TEACCH (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004). Η λογική είναι κοινή. Σκοπός είναι ο περιορισμός των ερεθισμάτων μέσω της χωροδιάταξης της τάξης που ως σημείο αναφοράς έχει το παιδί (Flick, 1998) και ο περιορισμός του εύρους των ερεθισμάτων που αυτό δέχεται (Sava, 2000). Έτσι προτείνεται:

3. εκεί. Η γωνιά χαλάρωσης συνδέεται αργότερα με το γνωστικό αντικείμενο. Για παράδειγμα μπορεί να ανατεθεί στο παιδί να εμπλουτίσει την εργασία του με πληροφορίες κάποιας πηγής.
4. Σε γενικές γραμμές, είναι λειτουργικό να μην αισθάνεται το παιδί ως φυλακισμένο στη θέση του. Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα να του επιτρέπεται να βρίσκεται κοντά στο θρανίο του και να εργάζεται όρθιος ή να ανακάθεται στην καρέκλα του.
5. Στην προσπάθεια μείωσης των ερεθισμάτων, στο θρανίο επιτρέπεται να βρίσκονται μόνο τα απαραίτητα αντικείμενα για την εργασία εκείνης της στιγμής. Για τη διευκόλυνση αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει εκ των προτέρων ποια χρειάζονται (π.χ. «βγάλτε το κόκκινο τετράδιο, ένα μολύβι και μια γόμα»).

Β. Στρατηγικές εστίασης της προσοχής σε συγκεκριμένο γνωστικό έργο

1. Όταν δίνονται οδηγίες, προτείνεται, ο εκπαιδευτικός να είναι άμεσα **ορατός** από το μαθητή.
2. Όταν απευθύνεται ο λόγος στο συγκεκριμένο μαθητή δίνονται **έντονα λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα**

ώστε να εστιάζουν την προσοχή του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να ξεκινά με το όνομα του μαθητή και κατ' επέκταση να τον κοιτά, να τον πλησιάζει, ή και να τον ακουμπά καθώς του απευθύνει το λόγο.

3. Ο λόγος, γραπτός και κυρίως προφορικός, ο οποίος απευθύνεται στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ, προτείνεται αρχικά να βασίζεται σε **σύντομες, απλές κύριες προτάσεις με απλή συντακτική δομή**. Οι δευτερεύουσες προτάσεις καθώς και η σύνθετη σύνταξη λειτουργούν ως πολλαπλά ερεθίσματα, τα οποία συχνά δυσκολεύουν στη διαχείρισή τους, αποπροσανατολίζοντας το μαθητή από το ουσιώδες των εννοιών που αποσκοπεί να δώσει η πρόταση.
4. Αντίστοιχες νόρμες ακολουθούν οι γραπτές εργασίες, οι οποίες κατ' επέκταση χρησιμοποιούν κλειστού τύπου ερωτήσεις ή ανοιχτού τύπου που απαιτούν μικρές απαντήσεις.
5. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται στη διαχείριση του χώρου του. Έτσι, η τακτοποίηση και οριοθέτηση του οργανικού του χώρου είναι απαραίτητη. Σε αυτή την προσπάθεια είναι λειτουργική η αυστηρή οργάνωση συγκεκριμένων θέσεων για τα αντικείμενα της τάξης (βιβλία, τετράδια, εποπτικά, χώροι ανάρτησης εργασιών κτλ).
6. Η χρήση των τετραδίων με χρώμα που το κάθε ένα αφορά σε ένα θέμα (π.χ. κόκκινο για την ορθογραφία, πράσινο για τα μαθηματικά) λειτουργεί ως οπτικό ερέθισμα έντονης σηματοδότησης και εστίασης της

προσοχής. Έτσι, ως τεχνική είναι ιδιαίτερα λειτουργική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τάξεις με παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αντίθετα, καίτοι, τετράδια, μολύβια, αντικείμενα της σχολικής τσάντας με έντονες παραστάσεις (π.χ. γόμες-αυτοκινητάκια) είναι χαρούμενα και όμορφα, ταυτόχρονα λειτουργούν ως διασπαστές και προτείνεται να μη χρησιμοποιούνται από την ομάδα. Προτείνεται επίσης, εκτός της χρήσης απλών, μονόχρωμων λειτουργικών αντικειμένων και η ύπαρξη επιπλέον τέτοιων στην τσάντα (π.χ. τρία ίδια ξυσμένα απλά μολύβια). Έτσι, το παιδί δεν έχει τη δικαιολογία να ασχολείται διαρκώς με χρονοβόρες, διασπαστικές διαδικασίες (π.χ. συνέχεια ξύνει το μολύβι).

7. Η δυσκολία εστίασης και διατήρησης της προσοχής έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να δυσκολεύεται στη διευθέτηση της σχολικής εργασίας για το σπίτι. Συχνά δεν γνωρίζει τι δουλειά έχει, σε ποια σελίδα βρίσκεται το μάθημα. Μια τεχνική που αμβλύνει τα ανωτέρω είναι η διατήρηση ενός συγκεκριμένου, διακριτού χώρου στον πίνακα (π.χ. στην άκρη αριστερά), όπου ο εκπαιδευτικός καταγράφει για όλους τους μαθητές, τι έχουν να κάνουν στο σπίτι. Σε κάθε μάθημα εμπλουτίζεται ο κατάλογος, ενώ οι μαθητές καταγράφουν σε ένα συγκεκριμένο τετράδιο, το οποίο υπάρχει δυνατότητα να ελεγχθεί από τον εκπαιδευτικό.
8. Επίσης, συχνά χρησιμοποιούνται συνδετήρες, ή μεγάλα αυτοκόλλητα χαρτάκια (post-it). Κάθε μάθημα με διαφορετικό, ίδιο χρώμα, π.χ. πράσινο τετράδιο

μαθηματικών και πράσινο post-it για το βιβλίο τους. Σκοπός, είναι η άμεση σηματοδότηση του χώρου όπου βρίσκεται το μάθημα της ημέρας στο βιβλίο του μαθητή.

Στρατηγικές διδασκαλίας

Στρατηγικές εστιασμένες στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες με προσανατολισμό την εφαρμογή τους στο σύνολο των μαθητών της τάξης.

Αποτελεί κοινή ομολογία της εκπαιδευτικής κοινότητας, ότι τα νέα ΔΕΠΣ-ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια που τα στηρίζουν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά, υψηλότερων προσδοκιών σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Τώρα, ο εκπαιδευτικός καλείται να ακολουθήσει ένα γοργό, γνωστικά υπερφορτωμένο, επίπονο προγραμματισμό ή να κάνει εκπτώσεις στις απαιτήσεις του, στηριζόμενος όμως αποκλειστικά στην πείρα του και τις προσωπικές δυνατότητές του να αναλάβει το «εκπαιδευτικό ρίσκο».

Έτσι, όλο και μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών αναμένεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στη σχολική καθημερινότητα. Όλο και περισσότερα παιδιά δεν θα τα καταφέρνουν στα μαθήματα. Μοιάζει, το εκπαιδευτικό μας σύστημα να παράγει και να αυξάνει τα ποσοστά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτελεσματικό, συναισθηματικά ενισχυτικό γι' αυτούς τρόπο, θα προσπαθήσουν να αντλήσουν το ενδιαφέρον του περιβάλλοντός τους με εναλλακτικό τρόπο, δημιουργώντας

συχνά, θέματα συμπεριφοράς, τα οποία με τη σειρά τους θα δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο δομείται και διαρκώς ενδυναμώνεται ένας ανατροφοδοτικός κύκλος μειωμένης γνωστικής επεξεργασίας και αρνητικών συμπεριφορών (Μουταβελής & Θώδη, 2004). Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα πέρα από την χαμηλή αποτελεσματικότητα σε γνωστικό επίπεδο μοιάζει να οξύνει επίσης ζητήματα που άπτονται της διασπαστικής συμπεριφοράς.

Τα ανωτέρω, ισχύουν εντονότερα για μαθητές που **παρουσιάζουν ήδη** θέματα ειδικής αγωγής και κυρίως για αυτούς με ζητήματα ΔΕΠ-Υ, οι οποίοι τώρα πια, δυσκολεύονται εντονότερα στην σχολική καθημερινότητά τους. Πλέον, ο εκπαιδευτικός της τάξης **διαθέτει λιγότερο χρόνο** να ασχοληθεί εξατομικευμένα μαζί τους, όπως επίσης και με τα άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι, οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη θα πρέπει εκ των προτέρων να είναι καλά οργανωμένες **να εστιάζουν στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες αλλά ταυτόχρονα να αφορούν ή δυνατόν στο σύνολο των μαθητών της τάξης.**

Επίσης, μέσα από τη θεωρία του Μοντέλου Επεξεργασίας Πληροφοριών (Κολιάδης, 2002· Βοσνιάδου, 2004), η γνώση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε:

1. **Διαδικαστική γνώση** (procedural knowledge), η οποία αφορά σε αυτοματοποιημένες εμπειρίες και συμπεριφορές (π.χ. οδήγηση, προπαίδεια).
2. **Δηλωτική γνώση** (declarative knowledge), η οποία αφορά σε μνήμη επεισοδίων (τι έκανα χτες το πρωί;),

σημασιολογική μνήμη (γνώσεις, ιδέες, σχέσεις, πληροφορίες...) ή μνήμη γνώσεων (εγκυκλοπαιδικές γνώσεις).

A. Στρατηγικές σχετικές με τη διαδικαστική γνώση

Οι στρατηγικές που εστιάζουν στην διευκόλυνση της διαδικαστικής γνώσης στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, λαμβάνουν υπόψη τους ότι η εγγενής χαμηλή λειτουργικότητα της προσοχής επηρεάζει έντονα και τις άλλες γνωστικές διαδικασίας (αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση, συνοχή, ανάσυρση), καθώς και το σύνολο των δομικών μερών της μνήμης (π.χ. μακρόχρονη μνήμη) και κυρίως τη μνήμη εργασίας. Έτσι, προτείνεται:

- Η προτυποποίηση από τον εκπαιδευτικό της διαδικασίας.
- Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου, ώστε να ενεργοποιηθεί πληθώρα εγκεφαλικών κέντρων.
- Η επανάληψη της διαδικασίας σε ένα πλαίσιο και η γενίκευσή της σε άλλα ώστε να ενισχυθούν οι εγκεφαλικές συνάψεις.
- Ο εκπαιδευτικός, λειτουργεί ως καθοδηγητής και διευκολυντής της νέας γνώσης. Δηλώνει την παρουσία του, χωρίς να ποδηγετεί. Εμπιστεύεται το μαθητή και στηρίζει τη διδασκαλία στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του τελευταίου. Αποσύρεται σταδιακά από το προσκήνιο της διαδικασίας δίνοντας ταυτόχρονα προβάδισμα στο μαθητή.

Η **λεκτική αυτοκαθοδήγηση** (Melchenbaum & Goodman, 1971) αποτελεί στρατηγική, η οποία πηγάζει από την εκπαιδευτική έρευνα για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Βασίζεται στις ανωτέρω προδιαγραφές και ακολουθεί πέντε στάδια. Η διαδικασία που τη στηρίζει, περιγράφεται μέσα από το παράδειγμα μιας διαίρεσης:

1. *Ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης.* Εκτελεί τη διαίρεση και περιγράφει φωναχτά τις σκέψεις του.
2. *Ετεροκαθοδήγηση.* Ο μαθητής εκτελεί την ίδια διαίρεση με την καθοδήγηση του δασκάλου.
3. *Λεκτική αυτοκαθοδήγηση.* Ο μαθητής εκτελεί την ίδια διαίρεση περιγράφοντας φωναχτά τις ενέργειες του.
4. *Σιωπηλή αυτοκαθοδήγηση.* Ο μαθητής εκτελεί την ίδια διαίρεση ψιθυρίζοντας τις ενέργειές του.
5. *Εσωτερική αυτοκαθοδήγηση.* Ο μαθητής εκτελεί άλλη μια φορά την ίδια διαίρεση επαναλαμβάνοντας από μέσα του.

B. Στρατηγικές σχετικές με τη δηλωτική γνώση

Οι στρατηγικές που σκοπό έχουν να στηρίζουν το μαθητή με ΔΕΠ-Υ στην εκμάθηση της δηλωτικής γνώσης λαμβάνουν υπόψη τους τη μαθησιακή του ιδιαιτερότητα σχετικά με τα χαμηλά επίπεδα λειτουργικότητας της προσοχής, έτσι:

1. Ο **εννοιολογικός χάρτης**, διευκολύνει όταν χρησιμοποιηθεί σε τάξη με μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Αποτελεί ένα σχεδιάγραμμα των βασικών εννοιών του διδακτικού

αντικείμενου, συνδεδεμένες μεταξύ τους, με στοιχεία οργάνωσης και ιεραρχίας χρόνου και χώρου (Ματσαγγούρας, 1998· Μουταβελής, 2008). Ταιριάζει ιδιαίτερα σε διδακτικά αντικείμενα θεωρητικής κατεύθυνσης (π.χ. ιστορία, θρησκευτικά) ή στο θεωρητικό μέρος των θετικών επιστημών. Έτσι, για παράδειγμα, ένα πρόβλημα στα μαθηματικά ή η διαδικασία ενός πειράματος, είναι δυνατόν να παραστεί ως εννοιολογικός χάρτης (Κουλουμπαρίτη, 1997· Μουταβελής, 2008).

Η χρήση του εννοιολογικού χάρτη είναι ιδιαίτερα λειτουργική για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, κι αυτό γιατί:

- Η κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη στηρίζεται στην σηματοδότηση των λέξεων κλειδιών του κειμένου, τα οποία λειτουργούν ως έντονα ερεθίσματα εστίασης της προσοχής.
- Απουσιάζουν περιττές πληροφορίες, οι οποίες σε ένα μεγάλο κείμενο λειτουργούν συχνά, ως διασπαστές της προσοχής.

Για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

- Εντοπίζονται οι λέξεις κλειδιά του κειμένου.
- Κατασκευάζονται οι διακλαδώσεις με τις βασικές έννοιες.
- Ενοποιούνται οι έννοιες.
- Αντικαθιστούνται όσες έννοιες μπορούν να γίνουν σχήματα, εικόνες, γραφήματα.

Ο εννοιολογικός χάρτης, ως εναλλακτική λύση στο συνεχές κείμενο είναι ελκυστικός και εύχρηστος,

κυρίως, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία, στις περισσότερες των περιπτώσεων, έχουν ήδη ματαιωθεί από τη χρονοβόρα, κουραστική και ατελέσφορη χρήση του σχολικού κειμένου (Μουταβελής, 2008).

2. Στα πλαίσια της **διαφοροποιημένης διδασκαλίας**, εκτενή ή δυσνόητα κείμενα σε **κάθε μάθημα**, είναι δυνατόν, να δίνονται στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ επεξεργασμένα από πριν. Συγκεκριμένα, τα κείμενα των σχολικών βιβλίων με τις εικόνες τους βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή. Ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να τα εκτυπώσει και να τα αποδώσει στο μαθητή ή στο σύνολο της τάξης αφού τα επεξεργαστεί ως εξής:

- κρατά τα βασικά σημεία του κειμένου,
- προσθέτει σημεία που θεωρεί διευκολυντικά,
- απλοποιεί το λεξιλόγιο και τη σύνταξή του,
- τοποθετεί σε χρονολογική σειρά τα γεγονότα που συνθέτουν το κείμενο αποφεύγοντας ίσως χρονικές επιστροφές όπως στην in media res συγγραφή,
- αφαιρεί ή προσθέτει εικόνες που σκοπό έχουν την κατανόηση,
- αφαιρεί ή προσθέτει απλές ερωτήσεις και εργασίες.

Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι ιδιαίτερα δυναμική και κατά την άποψη μας αποτελεί **στρατηγική του μέλλοντος**. Τότε που το σχολικό εγχειρίδιο θα είναι πραγματικά ενδεικτικό και δεν θα είναι μόνο ένα για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Όταν,

κάθε εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα και θα καλείται να κάνει χρήση πολλών πηγών σε ηλεκτρονική μορφή, από τις οποίες επιλεκτικά θα μπορεί να χρησιμοποιήσει σημεία δημιουργώντας έτσι, το δικό του πρωτότυπο υλικό, ταιριαστό για τη συγκεκριμένη τάξη και τον κάθε μαθητή του ξεχωριστά.

Εν κατακλείδι

Η ΔΕΠ-Υ και οι συμπεριφορές με τις οποίες συχνά συνοδεύεται αποτελεί ένα προκλητικό πεδίο εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνάμα, θεωρείται δεδομένο το γεγονός φοίτησης των μαθητών στο κοινό σχολείο καθώς και η αναμενόμενη αύξησή τους. Έτσι, είναι ίσως αποτελεσματική η προετοιμασία της σχολικής κοινότητας με τεχνογνωσία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προτείνεται να στηρίζεται στη συνεργασία της ευρύτερης σχολικής κοινότητας με τους υποστηρικτικούς θεσμούς της ειδικής αγωγής. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται στρατηγικές παρέμβασης, οι οποίες θα υφίσταται η δυνατότητα εφαρμογής τους στην κοινή τάξη. Στρατηγικές, οι οποίες θα είναι εκ των προτέρων καλά οργανωμένες, θα εστιάζουν στις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή με ΔΕΠ-Υ χωρίς όμως να υποτιμούν τις δυνατότητες των συμμαθητών του.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author
- Flick, G., (1998). Managing ADHD in the classroom minus medication. *The Education Periodicals*, 63,9, 51-57.
- Magyary, D. & Brandt, P. (2002). A decision tree and clinical paths for the assessment and management of children with ADHD. *Issues in Mental Health Nursing*, 23, 553-566.
- Melchenbaum D. H., & Goodman J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Abnormal Psychology*. 77, 115-26.
- Mesibov G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Murray, H. A., & Kluckhohn, C. (1953). *Personality in Nature, Society, and Culture*. New York: A.A. Knopf.
- Pfiffner, L. J., & Barkley, R. A. (1990). Educational placement and classroom management. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. (pp. 498–539). New York: Guilford.
- Sava, F. (2000). Is Attention Deficit Hyperactivity Disorder an exonerating construct? Strategies for school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 149-157.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Suzuki, L., Alexander, C., Lin, P. & Duffy, K. (2006). Psychopathology in the Schools: Multicultural Factors that Impact Assessment and Intervention, *Psychology in the Schools*, 43, 4, 429-438.
- Αγγελή, Κ. & Βλάχου, Μ. (2004). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σ. 223-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βοσνιάδου, Σ., (1998). *Γνωσιακή ψυχολογία. Ψυχολογικές Μελέτες και Δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. (2004). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Στο Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σ. 223-253). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997) Γραφικές Αναπαραστάσεις – Εννοιολογικός Χάρτης: Όταν οι Γνώσεις Γίνονται Ευέλικτα Νοητικά Σχήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 68-74.

- Κουμπιάς, Ε. (2002). *Αναγνωστική Ικανότητα και Προβλήματα Προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέλλον, Ρ. (2007). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τόπος
- Μουταβελής, Α. (2008). *Πρακτικά συμποσίου: «Σύγχρονες τάσεις και δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική»*. Εκδόσεις Διάπλαση, Αθήνα.
- Μουταβελής, Α. (2009)α. Παράδειγμα εξωτερικευμένου προβλήματος συμπεριφοράς. Μελέτη περίπτωσης ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το Πρόγραμμα Λειτουργικής Ανάλυσης και Διαμόρφωσης Συμπεριφοράς και την Οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Κολιάδης Ε. (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουταβελής, Α. (2009)β. *Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών: Ένα παράδειγμα για την αντιμετώπιση της κρίσης, μέσα από τη συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. Ανακτημένο Ιούλιο 26, 2009, από <http://2grpe-peiraia.att.sch.gr/sym9peir/>.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μάθηση και*

διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης», τόμος Β΄, 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.