

**Πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς.  
Μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ**

Γιαννετοπούλου Αγγελική  
Ειδική Παιδαγωγός-Λογοθεραπεύτρια  
[agiannet@primedu.uoa.gr](mailto:agiannet@primedu.uoa.gr)

**Περίληψη:** Η μελέτη περίπτωσης αφορά μαθητή της Α' τάξης δημοτικού σχολείου που εμφανίζει ειδική γλωσσική διαταραχή, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και μειωμένη μαθησιακή επίδοση. Για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης διαμόρφωσης συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη υιοθετήθηκε η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση, ως η πλέον κατάλληλη προσέγγιση για εφαρμογές σε σχολικό πλαίσιο και θεωρητικά τεκμηριωμένης αποτελεσματικότητας. Το πρόγραμμα ήταν εστιασμένο στη μείωση της υπερκινητικότητας και υλοποιήθηκε από τη δασκάλα του μαθητή. Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα βήματα που ακολουθούνται κατά τη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, η ιεράρχηση των στόχων για τη σταδιακή εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, η διαδικασία επιλογής των μέσων υλοποίησης του προγράμματος και η αξιολόγηση του προγράμματος. Τα συμπεράσματα στρέφονται γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση υψηλών επιπέδων κατάλληλων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τις συνθήκες που ευνοούν τη μείωση μη αποδεκτών συμπεριφορών από το σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς, ειδική γλωσσική διαταραχή

### Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και μαθησιακών δυσκολιών είναι περίπλοκη αφενός γιατί η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα διαταραχών που προκαλούν μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφετέρου επειδή η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ δεν επιτρέπει πάντα και με σαφήνεια να προσδιορίσουμε αν αποτελεί πρωτογενή διαταραχή ή συνοδό παράγοντα στις μαθησιακές δυσκολίες. Σε περιπτώσεις συνοσηρότητας η διαταραχή προσοχής δύναται να προκαλέσει αναγνωστικές δυσκολίες κυρίως σε θέματα κατανόησης (Catts & Kamhi, 1999). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας και κυρίως με την κεντρική ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών που αφορά την ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνει σε ένα ακουστικό ερέθισμα και να το κατανοεί ακόμη και όταν υπάρχουν και άλλα ακουστικά ερεθίσματα. Όταν η λειτουργία αυτή είναι ελλειμματική εμφανίζονται μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (Μανιαδάκη, 2001). Όταν τα παιδιά αυτά φοιτούν στο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα για να αποτραπεί η εκδήλωση πλήρους διαταραχής και η εμφάνιση

ποικίλων δευτερογενών συμπτωμάτων (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 2005). Οι σύγχρονες τάσεις στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση εμπλέκουν στο θεραπευτικό σχεδιασμό πρόσωπα από το περιβάλλον του παιδιού και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί πλέον σημαντικό μέρος της παρέμβασης. Σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση που διεξήχθη σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης στα προβλήματα συμπεριφοράς της σχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση αυξάνει την αποτελεσματικότητά της όταν συνδυάζεται με την εφαρμογή συμπεριφοριστικών τεχνικών στην τάξη (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Η ανάπτυξη του προγράμματος διαμόρφωσης συμπεριφοράς που παρουσιάζεται στη συνέχεια αφορά μαθητή με πρωτογενείς δυσκολίες λόγου, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες. Τα βήματα που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω ακολουθούν τις αρχές διαχείρισης συμπεριφοράς της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης και υλοποιήθηκαν από τη δασκάλα του μαθητή στη τάξη.

## Παρουσίαση

### *Παρουσίαση περιστατικού και εκτίμηση πλαισίου παρέμβασης*

Ο Χρήστος είναι 7 χρονών και παρακολουθεί στην Α' Δημοτικού.

1. Η δασκάλα από το Νοέμβριο έχει ήδη διαπιστώσει τη μεγάλη απόκλιση στις επιδόσεις που παρουσιάζει στην ανάγνωση και στη γραφή, δεν τον καταλαβαίνει όταν μιλάει και δείχνει κι αυτός να μην καταλαβαίνει τις οδηγίες που δίνονται στην τάξη. Έχει διαπιστώσει ότι δεν την παρακολουθεί, δείχνει αφηρημένος, στριφογυρνάει διαρκώς και σηκώνεται συχνά από την καρέκλα του. (Υπερκινητικότητα.) Δεν ολοκληρώνει καμία από τις ασκήσεις του βιβλίου ούτε στη Γλώσσα ούτε στα Μαθηματικά αλλά και με ιδιαίτερη βοήθεια μέσα στην τάξη δεν τα καταφέρνει. Χάνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να βρει το κατάλληλο βιβλίο και τετράδιο και συνήθως έχει χάσει τη γόμα ή το μολύβι του. Δυσκολεύεται να ολοκληρώσει εργασίες εκτός γραπτού λόγου π.χ. στα Τεχνικά, ενώ ο Γυμναστής «του βάζει πολύ συχνά τις φωνές» γιατί είναι ζωηρός και ενώ έχει καλή σωματική κατασκευή, «δεν κάνει τίποτε». Η μητέρα του Χρήστου λέει ότι η νηπιαγωγός της έλεγε ότι ήταν πολύ ζωηρός, δεν καθόταν μ' ένα παιχνίδι, έκανε τις δουλειές του γρήγορα, απρόσεχτα και ακατάστατα και πάντα όρθιος, ενώ σπάνια τις ολοκλήρωνε. Η μητέρα συμπληρώνει ότι θυμάται πως από μικρός ο Χρήστος δεν καθόταν στο καρότσι και από 9 μηνών τον φώναζε «Ταρζάν». Αργότερα, όταν βαφτίστηκε, ο πατέρας του άρχισε να τον φωνάζει «Χρηστάγκο» κατά τον Ουρακοτάγκο, και συνεχίζει ακόμα. (Τάσεις ετικετοποίησης από το κοινωνικό του περιβάλλον.) Ο Χρήστος δεν καθόταν να του ολοκληρώσουν ένα παραμύθι, στο σπίτι ξεχνούσε τις θέσεις των πραγμάτων και ενώ ψάχνει δεν το βλέπει που είναι, το δωμάτιο του είναι μονίμως ακατάστατο και φέρνει βόλτα στο σπίτι σαν σβούρα χωρίς να

κουράζεται ποτέ, ενώ πολλές φορές έχει πάθει σοβαρά ατυχήματα. Έχει σπάσει το δεξί του πόδι δύο φορές, μια φορά το χέρι του και μία φορά τον χτύπησε αυτοκίνητο ενώ έκανε ποδήλατο.(Η εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς έχει διάρκεια στο χρόνο και ένταση.)

2. Ο Χρήστος άργησε να μιλήσει και σήμερα ακόμη δε μιλάει καθαρά, οι ξένοι δεν τον καταλαβαίνουν και ειδικά από το τηλέφωνο δεν τον καταλαβαίνουν ούτε οι οικείοι του. Δυσκολεύεται να διηγηθεί ακόμη και πρόσφατα βιωματικά γεγονότα και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα ιδιαίτερα όταν απαιτούν χωρο-χρονική τοποθέτηση, δυσκολεύεται να προσδιορίσει το «πού», το «πότε» και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων. Δεν μπορεί να προγραμματίσει από πριν τη δράση του, δε σκέφτεται τι πρέπει να κάνει (παρορμητικότητα). Παρουσιάζει σοβαρότατες δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Σε δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού συνήθως αποτυγχάνει.(Συνοδά συμπτώματα.)

3. Ο Χρήστος έχει δικάναλη προσοχή (Jones, 1991) και εναλλάσσει το ακουστικό με το οπτικό κανάλι, για παράδειγμα διακόπτει τις δραστηριότητές του για να ακούσει προφορικές οδηγίες σχετικές με αυτό που κάνει και κοιτάει τον ομιλητή. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες σε ομάδα (αναπτυξιακή ηλικία 4 έως 5 ετών, ως προς την ποιότητα της προσήλωσης). Ο χρόνος που συγκεντρώνεται ποικίλλει ανάλογα με τη δραστηριότητα αλλά δεν ξεπερνά τα 12 λεπτά (αναπτυξιακή ηλικία, ως προς τη διάρκεια προσήλωσης προσοχής, περίπου 4 ετών).

4. Ο Χρήστος έχει καταλάβει ότι οι επιδόσεις του στο σχολείο δεν είναι ικανοποιητικές και αρνείται να διαβάσει στο σπίτι, κρύβεται ή μπαίνει κάτω από το τραπέζι, ισχυρίζεται ότι περιμένει τον μπαμπά από τη δουλειά και όταν τελικά καθίσει για μελέτη μετά από λίγο κουράζεται, σηκώνεται να πάει τουαλέτα ή να πιει νερό. Με το παραμικρό διακόπτει το διάβασμα, κάνει φωναχτά παρατηρήσεις στα παιδιά των από πάνω που παίζουν και μαλώνει το σκύλο του απέναντι που γαβγίζει, ακούει το ασανσέρ και τα τακούνια της διπλανής που ανοίγει την πόρτα.(Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.) Η μητέρα του προσπαθεί υπομονετικά να τον βοηθήσει στο διάβασμα αλλά ο χρόνος της είναι περιορισμένος, αν τον οριοθετήσει αυστηρά ο Χρήστος κλαίει και την παρακαλάει να τον αφήσει γιατί κουράστηκε. Έτσι αναλαμβάνει ο μπαμπάς του, ο οποίος όμως επιστρέφει γύρω στις 8:30 μ.μ. από τη δουλειά, τότε που ο Χρήστος είναι πράγματι κουρασμένος, γιατί δεν κοιμάται το μεσημέρι. Η μητέρα σχολιάζει ότι «ενώ κάθονται να διαβάσουν, στην πραγματικότητα παίζουν». (Χειρισμός του οικογενειακού περιβάλλοντος από το παιδί.) Το αποτέλεσμα είναι να κοιμάται αργά να μην μπορεί να ξυπνήσει το πρωί και τελευταία άρχισε να διαμαρτύρεται ότι τον πονάει η κοιλιά του ή το κεφάλι του ή το πρωί καθυστερεί πολύ να πιει το γάλα του.(Πρόδρομα στοιχεία σχολικής άρνησης.)

5. Η δασκάλα έχει συζητήσει πολλές φορές με τον Χρήστο και τον έχει παρακαλέσει να είναι προσεκτικός στο μάθημα να μην σηκώνεται από την καρέκλα, να ακούει με προσοχή τις οδηγίες που δίνει για τη συμπλήρωση των ασκήσεων κ.λπ. Επειδή οι νουθεσίες δεν έφεραν καμιά αλλαγή αποφάσισε να τον βάλει να κάθεται στα πρώτα θρανία και του είπε ότι αν σηκωθεί από την καρέκλα δε θα τον έπαιρνε μαζί στην εκδρομή. Ο Χρήστος το πρώτο δίωρο της γλώσσας τη στιγμή που πήγαινε να σηκωθεί θυμόταν την πιθανή στέρηση της εκδρομής και ξανακαθόταν. Την ώρα των Μαθηματικών δεν μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα σχεδόν καθόλου. (Αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος.) Η δασκάλα τον λυπήθηκε και τον πήρε στην εκδρομή.

6. Ο Χρήστος δεν εκφράζει επιθετικότητα, ούτε εμφανίζει ανυπακοή, δεν ενοχλεί τους άλλους όταν σηκώνεται, δεν είναι ιδιαίτερα διαταρακτικός.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να εκτιμήσουμε ότι εμφανίζει μια συμπεριφορά η οποία χρήζει παρέμβασης, αφού πληροί (Πίνακας 1) τα πέντε από τα έξι κριτήρια προσδιορισμού προβληματικής συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1984).

1. Συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος	+
2. Εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων	+
3. Βαθμός απόκλισης από το φυσιολογικό	+
4. Ένταση συναισθήματος	+
5. Αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος	+
6. Πιθανότητα αντιμετώπισης συνεπειών νόμου	-

Πίνακας 1: Εκτίμηση συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς

### Καθορισμός του προβλήματος

Ο Χρήστος εκδηλώνει διασπαστική-υπερκινητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ολοκληρώνει το 0% των ασκήσεων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά.

### Στοιχεία Από Το Ιστορικό

Κατά τη συνέντευξη παραβρίσκονταν και οι δύο γονείς.

### Οικογενειακό ιστορικό

Ο Χρήστος είναι το τρίτο παιδί 5μελούς οικογένειας.

Πατέρας: 40 ετών, πλασιέ ειδών περιπτέρου, απόφοιτος Γυμνασίου. Κατά τη συνέντευξη είναι ιδιαίτερα χαρούμενος και παρορμητικός (διακόπτει διαρκώς). Δείχνει να μην κατανοεί πτυχές του θέματος που συζητάμε. Παρουσίασε δυσκολίες μάθησης στο σχολείο. Ερώτημα για τον πατέρα: ΔΕΠ-Υ;

*Μητέρα:* 38 ετών, οικιακά, απόφοιτος Λυκείου δε συνέχισε σπουδές γιατί παντρεύτηκε. Δυναμική. Φροντίζει και περιποιείται πολύ τον εαυτό της.

*Αδελφός:* Γιώργος, 13 ετών, μαθητής Α' Γυμνασίου. Μεγάλες δυσκολίες στο Δημοτικό, κάπως «έστρωσε» στην ΣΤ' Τάξη. Τώρα οι καθηγητές τον έχουν στην «μπούκα» λέει ο πατέρας του, στο α' τρίμηνο έπεφτε κάτω από τη βάση σε 5 μαθήματα. Αδιάφορος για τα τεκταινόμενα στην οικογένεια, απείθαρχος, επιθετικός προς τη μικρότερη αδελφή και προσβλητικός προς το Χρήστο. Δύσκολα ελέγχεται η συμπεριφορά του και συνήθως οριοθετείται από τον πατέρα..

*Αδελφή:* Κατερίνα, 9 ετών, μαθήτρια Γ' Δημοτικού. Αρχικά περιγράφεται ως μέτρια μαθήτρια. Μετά από 4 μήνες η μητέρα ζητά να γίνει αξιολόγηση της Κατερίνας. (Συνοπτικά αποτελέσματα: Διάγνωση: Ειδική γλωσσική διαταραχή με ελλείψεις στο φωνολογικό της σύστημα, εξαιρετικά περιορισμένο λεξιλόγιο, αδυναμίες στη διήγηση και στην περιγραφή, σοβαρή διαταραχή στο γραπτό λόγο με δυσλεκτικού τύπου λάθη, ιδιαίτερα συνεσταλμένη, αγχωμένη με τις μαθησιακές της επιδόσεις. Εγκρίνεται από το ταμείο τους (ΙΚΑ) Λογοθεραπεία και Ειδική Διαπαιδαγώγηση. Αρχίζει Λογοθεραπεία και τη μελέτη της στο σπίτι αναλαμβάνει Ειδικός Παιδαγωγός.)

*Δεύτερος ξάδελφος του πατέρα:* «Ψυχική πάθηση» (χωρίς περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς), βρίσκεται εδώ και πάρα πολλά χρόνια υπό ψυχιατρική παρακολούθηση με φαρμακευτική αγωγή.

#### **Ατομικό ιστορικό**

Ο Χρήστος γεννήθηκε υπερπρόωρος, μετά από κύηση 6 μηνών, 1.100gr. και παρέμεινε σε θερμοκοιτίδα για 40 μέρες. Δε στάθηκε δυνατό να θηλάσει.

Τα ορόσημά του παρουσιάζουν καθυστέρηση: κάθισε 10 μηνών, περπάτησε 2 ετών, ομιλία: λέξεις 4 ετών (όχι καθαρά), μικρές προτάσεις 5 ετών, έλεγχος σφιγκτήρων 4 ετών. Δυσκολίες κατά την προ του ύπνου διαδικασία. Σύμφωνα με τον παιδίατρο οι αναπτυξιακές του καμπύλες ύψος και περίμετρος κεφαλής είναι στο Μ.Ο., ενώ το βάρος είναι στα κατώτατα φυσιολογικά όρια.

Στο νηπιαγωγείο δεν παρουσίασε προβλήματα προσαρμογής. Η νηπιαγωγός καθησύχαζε τους γονείς «ότι θα μεγαλώσει και θα μιλήσει», παραπονιόταν όμως ότι ήταν πολύ ζωηρός. Στο δημοτικό επίσης δεν παρουσίασε καμιά δυσκολία προσαρμογής αλλά αδυνατεί να παρακολουθήσει την προβλεπόμενη ύλη. Η δασκάλα σε συνεννόηση με το σχολικό σύμβουλο προτείνουν να επιστρέψει στο νηπιαγωγείο και να αξιολογηθεί από ψυχολόγο. Οι γονείς απορρίπτουν το ενδεχόμενο επιστροφής στο νηπιαγωγείο και ξεκινούν διαδικασία διερεύνησης των δυσκολιών που παρουσιάζει ο Χρήστος.

Από το ΙΚΑ διαγιγνώσκεται καθυστέρηση λόγου και εγκρίνεται λογοθεραπεία την οποία και ξεκινά αμέσως. Από τη λογοθεραπεύτρια

διαγιγνώσκεται: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή με ΔΕΠ-Υ Συνοπτικά τα αποτελέσματα λογοθεραπευτικής αξιολόγησης παρουσιάζονται παρακάτω:

- Κατανόηση λόγου 4 ετών
- Έκφραση: Φωνολογικός τομέας 3;6 ετών, σημασιολογικός 4 ετών, μορφοσυντακτικός 4 ετών, πραγματολογικός χωρίς διαταραχή.
- Φωνή: Λειτουργική δυσφωνία
- Οπτικοκινητικός συντονισμός 5 ετών
- Ρυθμός 4;6 ετών

Από τη Λογοθεραπεύτρια παραπέμπεται για:

-Ακουολογική εξέταση (αποτελέσματα Κ.Φ)

Ωτορινολαρυγγολογική εξέταση: (αποτελέσματα Κ.Φ)

Ψυχολογική εξέταση: Δ.Ν. 98 (στα πλαίσια του φυσιολογικού).

Νευρολογική αξιολόγηση: Γενικευμένη νευρολογική ανωριμότητα χωρίς οργανικά ευρήματα. Η Παιδονευρολόγος προτείνει φαρμακευτική αγωγή. (Η παραπομπή σε παιδονευρολόγο γίνεται μετά το ατύχημα με το αυτοκίνητο και ενώ το παιδί βρίσκεται ήδη σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα.)

**Τι θεωρούν οι γονείς ότι αποτελεί πρόβλημα για το παιδί τους.**

Η επίδοση στο σχολείο, η σχέση με το μεγαλύτερο αδελφό, το ότι είναι λαίμαργος αλλά δεν παίρνει βάρος, τα ατυχήματα.

#### **Καταγραφή Των Θετικών Στοιχείων Της Συμπεριφοράς**

Ο Χρήστος είναι πολύ ευγενικό παιδί, φιλότιμος, αγαπητός σε όλους, τρυφερός με τα ζώα, ήρεμος όταν βρίσκεται στη φύση. Είναι αλληλέγγυος προς τους φίλους του, προστατεύει όσους θεωρεί αδύναμους, λειτουργεί συμπιλιωτικά σε μικροκαυγάδες συνομήλικων. Δέχεται πρόθυμα τη βοήθεια των ενηλίκων και των συμμαθητών του, επιδεικνύει ενθουσιασμό και θέλει να επιτυγχάνει, ανταποκρίνεται θετικά στον έπαινο και έχει κίνητρα για μάθηση.

#### **Λειτουργική Περιγραφή Της Προβληματικής Συμπεριφοράς**

Την ώρα του μαθήματος ο Χρήστος εμφανίζει διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Συγκεκριμένα:

- Κουράζεται πολύ εύκολα και ρωτάει πότε είναι διάλειμμα.
- Την ώρα που η δασκάλα παραδίδει μάθημα και δίνει οδηγίες στριφογυρίζει στη θέση του. Μερικές φορές πέφτει από την καρέκλα.
- Κοιτάζει τι κάνουν οι άλλοι και δε γράφει τις δικές του εργασίες. Στο τέλος της διδακτικής ώρας συνήθως δεν έχει συμπληρώσει τίποτε στο βιβλίο.
- Αδυνατεί να αντιγράψει από τον πίνακα.
- Όταν οι συμμαθητές του εργάζονται ατομικά σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να κάνει τίποτε, ξανακάθεται και ξανασηκώνεται μετά από λίγο.
- Όταν η δασκάλα τον παίρνει κοντά της στην έδρα για να τον βοηθήσει κουνιέται διαρκώς, μπερδεύεται στα πόδια του, δείχνει να μην καταλαβαίνει ενώ προσπαθεί και σύντομα τα μάτια του στρέφονται αλλού.

## Ανάλυση Των Συνθηκών Κάτω Από Τις Οποίες Εμφανίζεται Η Προβληματική Συμπεριφορά

Τόσο η δασκάλα όσο και οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Valett «Κλίμακα αξιολόγησης υπερκινητικής συμπεριφοράς για γονείς και δασκάλους» (Valett, 1990).

Η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα του Χρήστου παρουσιάζεται πιο έντονα στο σχολείο τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά. Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς επιλέχθηκαν αυτά τα δύο μαθήματα στη διάρκεια των οποίων έγινε περιγραφική καταγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς από τη δασκάλα της τάξης. Η καταγραφή έγινε λεπτομερώς συμπληρώνοντας πρωτόκολλο καταγραφής (Καλαντζή-Αζίζη, 1985) σχεδιασμένο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διαταραχής για τέσσερις ημέρες και για τα δύο μαθήματα (Πίνακας 2). Στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα.

Η περιγραφές της δασκάλας ομαδοποιήθηκαν (χρησιμοποιώντας την πληροφορία «Ωρα») σε 10' για το μάθημα της γλώσσας και σε 15' για τα μαθηματικά). Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε από μία γραμμή βάσης (base line) (Buckley & Walker, 1978) για το αντίστοιχο μάθημα. (Γράφημα 1)

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όνομα:

Ημερομηνία:

Ημέρα:

Συμπεριφορά προς παρατήρηση: Το παιδί εγκαταλείπει τη θέση του.

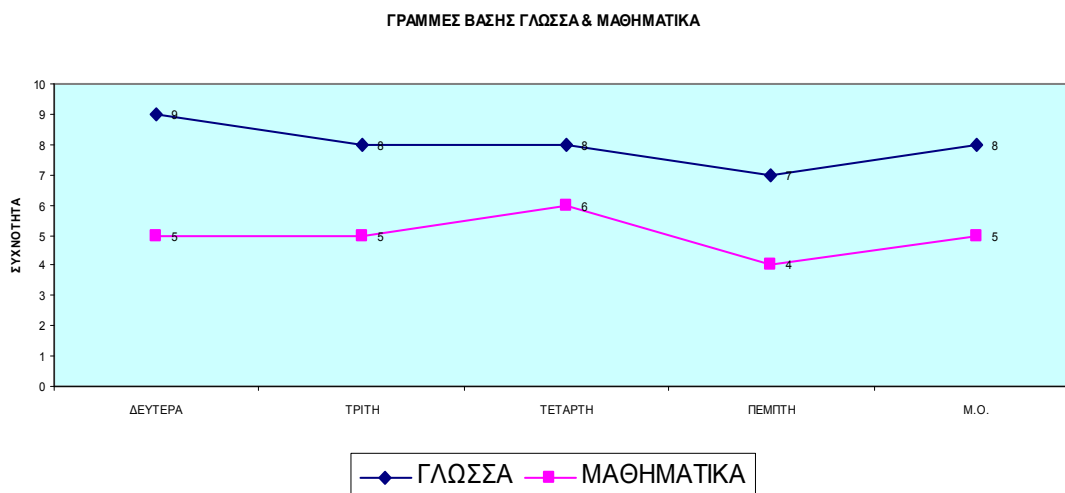
Συμπληρώθηκε από τον/την:

**Πριν** την εμφάνιση της συμπεριφοράς

**Μετά** την εμφάνιση της συμπεριφοράς

Ωρα	Πού ήταν η δασκάλα;	Τι έκανε η δασκάλα;	Τι έκαναν τα άλλα παιδιά;	Τι έκανε Το παιδί;	Τι έκανε η δασκάλα;	Πώς αντιδρά το παιδί;	Παρεμβαίνει άλλος ή άλλοι;

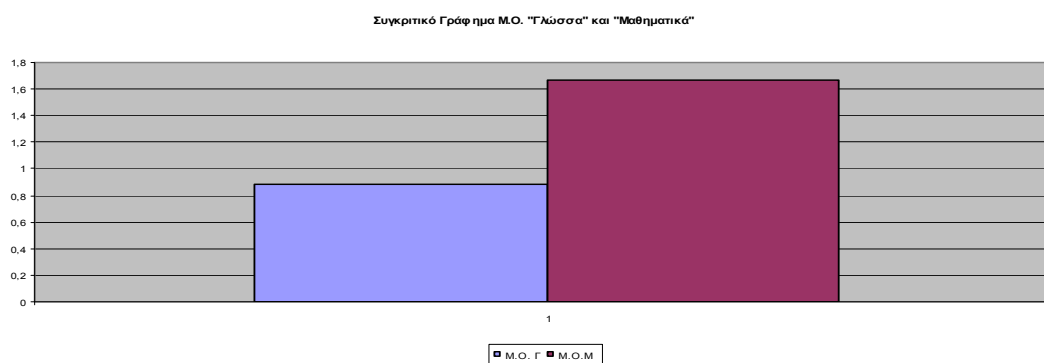
Πίνακας 2: Πρωτόκολλο καταγραφής συμπεριφοράς προς παρατήρηση.



**Γράφημα 1:** Σύγκριση γραμμών βάσης στο μάθημα της Γλώσσας και των μαθηματικών

Από τις γραμμές βάσεις αμέσως προκύπτει ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά εμφανίζεται πιο συχνά την ώρα της Γλώσσας επειδή, όμως, οι δυσκολίες του Χρήστου στα Μαθηματικά ήταν καθολικές (δεν έκανε καν την προσπάθεια που έκανε στη Γλώσσα) έγινε μια δεύτερη σύγκριση μεταξύ των Μ.Ο. της προβληματικής συμπεριφοράς για να αποφασιστεί σε ποιο μάθημα θα ξεκινήσει η παρέμβαση για διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. (Γράφημα 2)

Όπως διαπιστώνουμε από το παρακάτω γράφημα η εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι συχνότερη κατά την ώρα των Μαθηματικών. Συμπεριλαμβανομένου, μάλιστα του γεγονότος ότι η διδακτική ώρα στο μάθημα της γλώσσας είναι χρονικά διπλάσια μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια των Μαθηματικών ο Χρήστος καθόταν ελάχιστα στη θέση του.

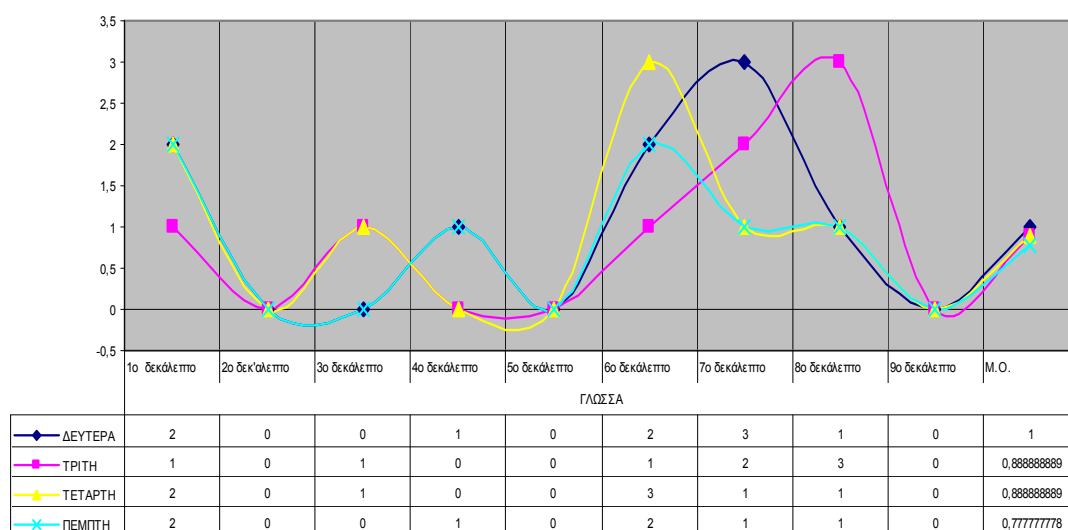


**Γράφημα 2 :** Σύγκριση μέσου όρου εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Και έτσι πράγματι συνέβαινε, όπως διαπιστώθηκε από την ποσοτικοποίηση που παρουσιάζεται αναλυτικά στα παρακάτω γραφήματα. Παρατηρούμε ότι στο μάθημα της Γλώσσας (Γράφημα 3) υπάρχουν



περιπτώσεις που συστηματικά δεν εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά (2<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> δεκάλεπτο μέτρησης). Οι βυθίσεις στη διακύμανση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς σχετίζονται με τη θέση της δασκάλας και με την εκτελούμενη από τους μαθητές δραστηριότητα. Με τα στοιχεία που μας δίνει η ανάλυση από την ποιοτική καταγραφή του πρωτοκόλλου παρατήρησης συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι ήδη υπάρχουσες νησίδες επιθυμητής συμπεριφοράς σχετίζονται με την παρουσία της δασκάλας κοντά του για να του υποδείξει ατομικές οδηγίες. Άνοδος των καμπυλών παρατηρείται κυρίως όταν οι συμμαθητές του εργάζονται ατομικά.

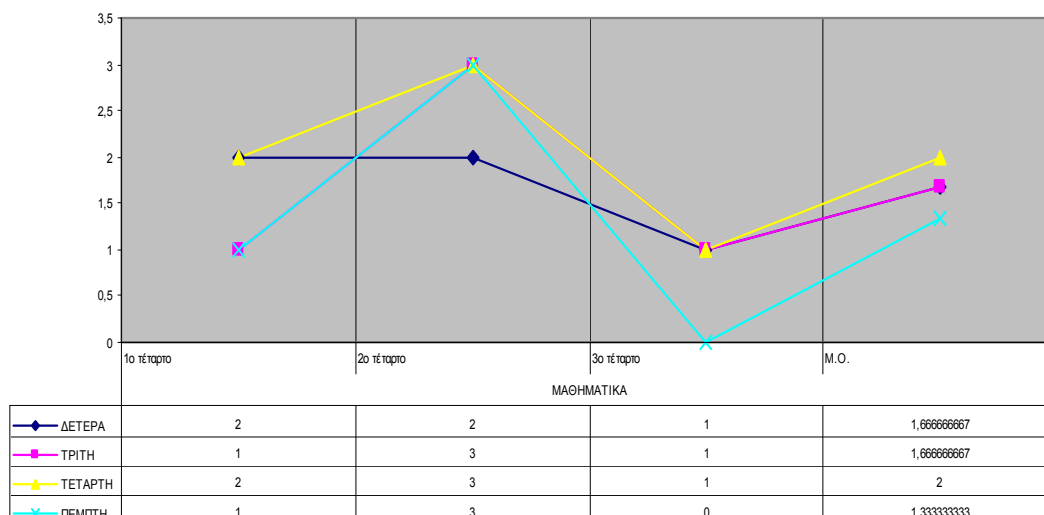


**Γράφημα 3 :** Διακύμανση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στη Γλώσσα.

Από την ανάλυση του πρωτοκόλλου παρατήρησης διαπιστώνουμε ότι στα Μαθηματικά η εκδήλωση επιθυμητής συμπεριφοράς είναι σπάνια. Κυρίως ο Χρήστος είναι όρθιος κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Γράφημα 4) και αδυνατεί να εργαστεί ατομικά.

Σύμφωνα με την παραπάνω αποσαφήνιση των συνθηκών αποφασίζεται να ξεκινήσει η παρέμβαση από το μάθημα της γλώσσας ώστε να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας για το Χρήστο.

Το πρόβλημα πρώτης προτεραιότητας τέθηκε ως εξής: Ο Χρήστος εγκαταλείπει τη θέση του την ώρα του μαθήματος της Γλώσσας. Ο στόχος της παρέμβασης καθορίστηκε η σταδιακή αύξηση του χρόνου παραμονής στη θέση του την ώρα της Γλώσσας.



**Γράφημα 4 :** Διακύμανση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στα Μαθηματικά.

### Σχεδιασμός Προγράμματος

Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί αρχικά για 2 εβδομάδες (10 εργάσιμες ημέρες), θα γίνει επαναξιολόγηση και στη συνέχεια ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας θα σχεδιαστεί παρέμβαση κατά την ώρα του μαθήματος.

#### α) Αλλαγή συνθηκών

Προκειμένου να βοηθηθεί ο Χρήστος ώστε να παραμένει στη θέση του προτείνονται στη δασκάλα του οι παρακάτω αλλαγές συνθηκών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος:

1. Η διάταξη των θρανίων στην τάξη ήταν σε σχήμα **T** ανά τρία θρανία. Αν και ο Χρήστος κάθεται μπροστά κοντά στον πίνακα και στην έδρα δε βλέπει καλά ούτε τον πίνακα ούτε την έδρα γιατί είναι στο πλάι (βλέπει παράθυρα και συμμαθητές). Έτσι προτείνεται να τοποθετηθούν τα θρανία σε σχήμα **Π** συν τρεις σειρές κάθετες προς τον πίνακα. Στην πρώτη σειρά να τοποθετηθεί ο Χρήστος. Η δασκάλα το υλοποιεί.

2. Ο Χρήστος να αλλάζει διπλανό σε τακτά χρονικά διαστήματα και να κάθεται κοντά του κάποιος από τους μαθητές που διακρίνεται για τις καλές του επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας ώστε να τον βοηθάει.

3. Επιλογή από τις ασκήσεις του βιβλίου με συστηματική ανατροφοδότηση και σταδιακή αύξηση ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού. Επιλογή ασκήσεων προτείνεται και για τα εβδομαδιαία επανορθωτικά φυλλάδια. Θα μειώνεται ο αριθμός των σειρών για ανάγνωση και αντιγραφή κατά την κρίση της δασκάλας. Η ορθογραφία θα ορίζεται από τη Λογοθεραπεύτρια. Θα διαφοροποιείται από αυτή των συμμαθητών του, θα σχετίζεται με το μάθημα και ο Χρήστος θα αξιολογείται για όσο διάστημα διαρκέσει το πρόγραμμα στην ιδιαίτερη ορθογραφία. Τις δύο πρώτες εβδομάδες υλοποιήθηκε σύμφωνα με τα παραπάνω στη συνέχεια ανέλαβε η δασκάλα να περιορίζει την ύλη της ορθογραφίας.

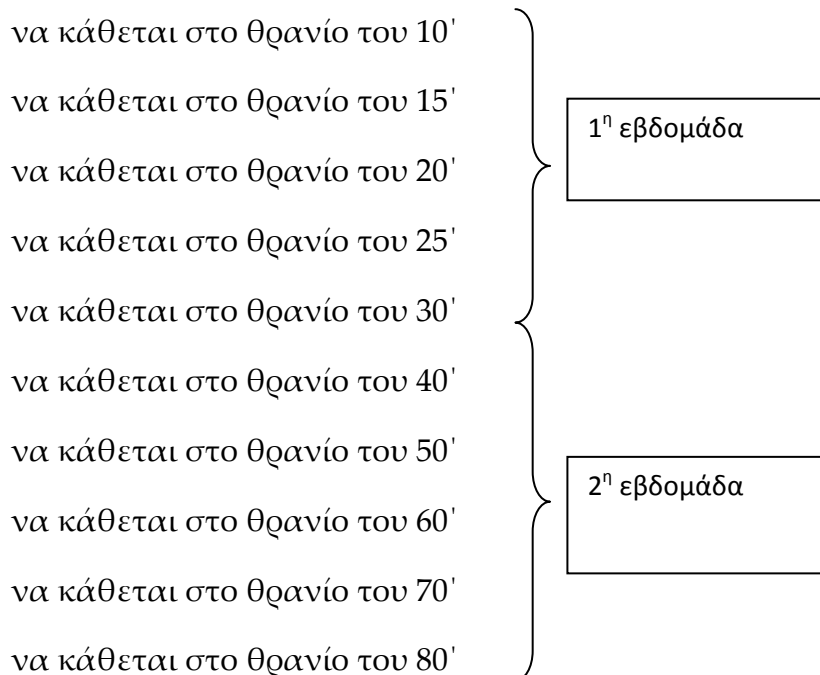
4. Ανάθεση υπευθυνοτήτων: α) Ο Χρήστος αναλαμβάνει να μοιράζει συχνά τα τετράδια στους συμμαθητές του. β) Να συντονίζει τη σειρά με την οποία ποτίζονται τα λουλούδια από τους συμμαθητές του διατηρώντας λίστα ονομάτων.

5. Με στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, που πρέπει να έχει ένας μαθητής, κάθε πρωί η δασκάλα αναλαμβάνει να κολλάει με Blu-Tack πάνω στο θρανίο του Χρήστου μια πλαστικοποιημένη μικρή «καρτέλα υπενθύμισης» με ζωγραφισμένες τις εικόνες ενός μολυβιού, μιας γόμας, μιας ξύστρας, σκίτσο με το εξώφυλλο από το βιβλίο της γλώσσας και σκίτσο με ένα τετράδιο. Στην άκρη της καρτέλας υπενθύμισης ζωγραφίστηκαν, χωρισμένα με μια γραμμή από τα υπόλοιπα, ένα μάτι και ένα αυτί. Κάτω από τα αντικείμενα έχει γραφτεί: ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ, κάτω από το μάτι και το αυτί έχει γραφτεί: ΠΡΟΣΕΧΩ.

6. Δημιουργία της «γωνιάς των εργασιών» όπου ανά τετράδες το ανώτερο θα πηγαίνουν τα παιδιά τα τελευταία 15' για να αλληλοβοηθηθούν στη συμπλήρωση των ασκήσεων του βιβλίου ή της φωτοτυπίας.

### β) Διατύπωση υποστόχων

Η ανάλυση του μακροπρόθεσμου στόχου: Σταδιακή αύξηση του χρόνου παραμονής του Χρήστου στη θέση του, αναλύθηκε σε επιμέρους στόχους ως εξής:



Τα βήματα αυτά, με μορφή υποστόχων, προσδιορίστηκαν ώστε να προσεγγίσει ο Χρήστος, σταδιακά και ρεαλιστικά την επιθυμητή συμπεριφορά, που είναι η παραμονή στο θρανίο καθ' όλη τη διδακτική ώρα. Επειδή αντιμετωπίζει, όμως, πολύ σοβαρές δυσκολίες κατά την ολοκλήρωση των εργασιών και πήγαινε το τελευταίο χρονικό διάστημα, (το οποίο όριζε η

δασκάλα) μέχρι τη λήξη της διδακτικής ώρας, στη «γωνιά των ασκήσεων» η εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς ίσχυε και γι' αυτήν τη θέση. Ένας δεύτερος λόγος της σταδιακής αυτής προσέγγισης ήταν η δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης της προόδου που παρέχει η διαβάθμιση αυτή για τον εκπαιδευτικό της τάξης

### γ) Επιλογή ενισχυτών

Η επιλογή ενισχυτών έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα του Χρήστου και τις προτιμήσεις του. Την πρώτη εβδομάδα χρησιμοποιήθηκε η μορφή Θετική Ενίσχυση (E+) και τη δεύτερη εβδομάδα η μορφή Μη Ενίσχυση, έμμεση τιμωρία με διακοπή του θετικού ενισχυτή (T-). Όσον αφορά το πρόγραμμα παροχής ενίσχυσης συνδυάστηκαν (Κολιάδης, 1996):

συνεχής, συστηματική ενίσχυση κάθε σωστής αντίδρασης (δίνει πολύ γρήγορη εξάρτηση αλλά πολύ γρήγορη απόσβεση).

μερική ενίσχυση με σταθερό χρονικό διάστημα (δίνει αργή απόσβεση αλλά αργή εξάρτηση).

Η συστηματική ενίσχυση του Χρήστου περιελάμβανε τη δυνατότητα επιλογής της ενίσχυσης από τον ίδιο σε προκαθορισμένο πλαίσιο αμοιβών. Οι ενισχυτές ορίστηκαν με βάση την επιλογή και ιεράρχησή τους από τον ίδιο το μαθητή (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Παράλληλα ελέγχθηκε διεξοδικά η δυνατότητα υλοποίησής τους από όσους εμπλέκονταν στο πρόγραμμα παροχής ενισχυτών και ύστερα οριστικοποιήθηκαν, σε συνεργασία με το παιδί, οι ενισχυτές όπως διαμορφώθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια. Για κάθε επιτυχημένη προσπάθεια του Χρήστου να παραμένει στη θέση του κατά το προσυνηνομημένο διάστημα κόλλαγε ο ίδιος ένα αστεράκι σε καρτέλα που είχε δημιουργηθεί γι' αυτό το σκοπό (Πίνακας 3).

Καθημερινά για κάθε αστεράκι (E+, συνεχής) παρεχόταν ενίσχυση ως εξής:

- Από τη δασκάλα: «Μπράβο Χρήστο»
- Από τη Λογοθεραπεύτρια: το απόγευμα της Δευτέρα και της Τετάρτης υπήρχαν προσυμφωνημένες δυνατότητες επιλογής της ενίσχυσης από τον ίδιο. Αν στην καρτέλα του υπήρχε αστεράκι δίπλα από την αντίστοιχη ημέρα της εβδομάδας (E+, συνεχής), μπορούσε να διαλέξει:
  - να παίξει με τη «μπόμπα Ροκεμον» ή να ψάξει στον κήπο για σαλιγκάρια να φτιάξουμε ποπ-κορν στην κουζίνα ή να φυτέψει ένα βολβό στον κήπο.

Από τους γονείς το απόγευμα της Τρίτης και της Πέμπτης: Αν υπήρχε αστεράκι δίπλα από την αντίστοιχη ημέρα στην καρτέλα του, ο Χρήστος μπορούσε να επιλέξει ένα από τα παρακάτω:

- τσιχλόφουσες ή μια σοκολάτα
- να φτιάξουμε ζελέ με τη μαμά ή ένα καινούριο αυτοκινητάκι

Στο τέλος της εβδομάδας, κάθε Παρασκευή (E+, σταθερό χρονικό διάστημα) δινόταν ενίσχυση ως εξής:

- Από τη δασκάλα: όσα αστεράκια κι αν είχε μαζέψει έπαιρνε μετάλλιο λέγοντάς του «Μπράβο Χρήστο. Παίρνεις μετάλλιο για την προσπάθειά σου! Την επομένη εβδομάδα θα παραμείνεις περισσότερη ώρα στο θρανίο σου. Είμαι σίγουρη ότι θα τα πας πολύ καλά!» (Τις δύο τελευταίες φράσεις έχει συμφωνηθεί να τις λέει αν δεν έχει μαζέψει τα 5 αστεράκια που ήταν η μάξιμουμ δυνατότητα).
- Από τους γονείς του για:
  - 1 αστεράκι: ένα κουτί μπισκοτάκια ΤΑΖ
  - 2 αστεράκια: μια καινούρια βιντεοταινία
  - 3 αστεράκια: πρόσκληση στον καλύτερο φίλο του να παίξουν
  - 4 αστεράκια: επίσκεψη στο «Αττικό Πάρκο»
  - 5 αστεράκια: ένα Σαββατοκύριακο στο χωριό με τον παππού και το σκύλο.

**Το φύλλο των επιτυχιών μου**



Δευτέρα		ή “μπόμπα” Ροκκετόπ ή ψάξιμο για σαλιγκάρια
Τρίτη		ή τσιχλόφουσκες ή σοκολάτα
Τετάρτη		ή ποπ-κορν ή φύτεμα βολβού
Πέμπτη		ή ζελέ ή καινούριο αυτοκινητάκι
Παρασκευή		μετάλλιο
	σύνολο	1 αστεράκι: ένα κουτί μπισκοτάκια ΤΑΖ 2 αστεράκια: μια καινούρια βιντεοταινία 3 αστεράκια: πρόσκληση στον καλύτερο φίλο του να παίξουν στο δωμάτιό του. 4 αστεράκια: επίσκεψη στο «Αττικό Πάρκο» 5 αστεράκια: ένα Σαββατοκύριακο στο χωριό με τον παππού και το σκύλο.

**Πίνακας 3:** Δείγμα Καρτέλας αμοιβών

Τη δεύτερη εβδομάδα του προγράμματος διαμόρφωσης συμπεριφοράς η καρτέλα παρουσιάστηκε από την αρχή συμπληρωμένη με όλα τα αστεράκια. Στόχος για τον Χρήστο ήταν να μην του ξεκολλήσει η δασκάλα κανένα αστεράκι (Τ-, σταθερό χρονικό διάστημα) Η παροχή των ενισχύσεων διαρθρώθηκε όπως και την πρώτη εβδομάδα.

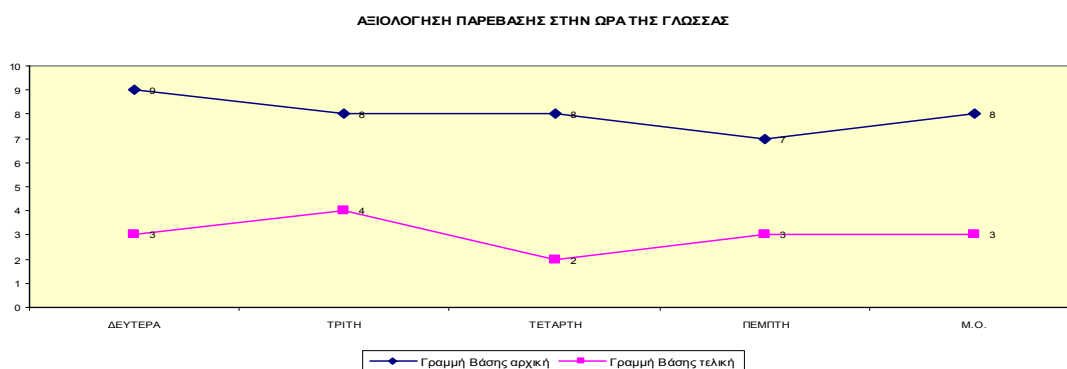
**δ) Επιλογή τρόπου καταγραφής της προόδου**

Η καταγραφή προόδου από τον ίδιο το Χρήστο γινόταν με το μέτρημα των αστεριών που είχε στην καρτέλα του. Οι ποσοτικές πληροφορίες της καρτέλας συγκεντρώθηκαν σ' ένα φύλλο καταγραφής προόδου και αναλύθηκαν για να συγκριθούν με τα δεδομένα της αρχικής καταγραφής.

## Αξιολόγηση

Η ανταπόκριση όλων για συμμετοχή ήταν θετική και της δασκάλας ιδιαίτερα βοηθητική αφού το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί στη σχολική τάξη. Η δασκάλα εμφανίστηκε πολύ ευαίσθητοποιημένη και αποφασισμένη να βοηθήσει ουσιαστικά το Χρήστο. Η συνεργασία της τόσο σ' αυτό το πρόγραμμα όσο και σε άλλα που ακολούθησαν ήταν άψογη και η δημιουργικότητά της εμπλούτισε το πρόγραμμα, αυτό κυρίως, που πραγματοποιήθηκε αργότερα και είχε στόχο την ολοκλήρωση ορισμένων από τις εργασίες του βιβλίου από το Χρήστο χωρίς βοήθεια.

Στο πρόγραμμα παρέμβασης μέσα στην τάξη που αναπτύχθηκε παραπάνω συγκρίθηκαν τα δεδομένα της αρχικής καταγραφής από την παρατήρηση με αυτά της καταγραφής μετά από την παρέμβαση για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της (Γράφημα 5)



**Γράφημα 5 :** Σύγκριση γραμμής βάσης πριν και μετά την παρέμβαση

Παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. της αρχικής καταγραφής ήταν 8 φορές και ο Μ.Ο. της επαναξιολόγησης ήταν 3 φορές. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος κρίθηκε θετικά και σχεδιάστηκε το επόμενο στάδιο «να παραμείνει στη θέση του κατά τη διάρκεια της ώρας των Μαθηματικών»).

Σε περίπτωση που επανεμφανιζόταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά η δασκάλα θα την αντιμετώπιζε σύμφωνα με την «τεχνική της πρόβλεψης της υποτροπής» από τη συστημική προσέγγιση (Molnar & Lindquist, 1999) ώστε να θεωρηθεί η επανεμφάνιση ως μέρος της κανονικής πορείας και όχι αποτυχία, να θεωρηθεί δηλαδή εξαίρεση και η αλλαγή της συμπεριφοράς που επιτεύχθηκε ως κανόνας.

## Συμπεράσματα

Η ενταξιακές προσπάθειες για το συγκεκριμένο μαθητή αποσκοπούν στη διαμόρφωση δόκιμων μορφών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη βελτίωση τόσο των ατομικών του δεξιοτήτων όσο και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, εκτός από το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε παραπάνω

- ένα πρόγραμμα παρέμβασης την ώρα των μαθηματικών

– ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο να φοράει τα γυαλιά του την ώρα του διαβάσματος.

– ένα πρόγραμμα παρέμβασης την ώρα της μελέτης στο σπίτι, το οποίο παρουσίασε πολλές διακυμάνσεις γιατί ο πατέρας έχοντας ο ίδιος παρόμοιες δυσκολίες ταυτίστηκε με το Χρήστο (Neuhaus, 1999) και προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τη δυσφορία του παιδιού κατά την ώρα της μελέτης, χωρίς όμως, αποτέλεσμα. Αδυνατούσε να διακρίνει την αναποτελεσματικότητά του και επέμενε για μακρύ χρονικό διάστημα να διαβάζει το Χρήστο στο σπίτι γεγονός που ήταν επιζήμιο για το παιδί. Μόνο προς το τέλος της σχολικής χρονιάς δέχτηκε να αναλάβει Ειδικός Παιδαγωγός τη μελέτη του Χρήστου.

– ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ολοκλήρωση των εργασιών του στο σχολείο, το οποίο συνεχίζεται και είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και συνδεδεμένο με τη μαθησιακή του βελτίωση.

Σήμερα ο Χρήστος παρακολουθεί τη Β' Δημοτικού έχει αναπτύξει ικανοποιητικά της βασικές δεξιότητες που απαιτούνται από ένα μαθητή αλλά παρουσιάζει ακόμα πολύ χαμηλή μαθησιακή επίδοση. Παρακολουθεί Λογοθεραπεία και Ειδικό Παιδαγωγικό (στο σχολείο δεν υπάρχει, προς το παρών, Τμήμα Ένταξης). Αναμένεται να συνεχίσει και για την επόμενη σχολική χρονιά και τα δύο αυτά υποστηρικτικά προγράμματα. Η αδελφή του ολοκλήρωσε το πρόγραμμα Λογοθεραπείας αλλά συνεχίζει Ειδικό Παιδαγωγικό. Ο μεγαλύτερος αδελφός επανέλαβε την Α' Γυμνασίου και δε δέχεται καμία βοήθεια. Στους γονείς προτάθηκε υποστήριξη από σύμβουλο οικογένειας αλλά μόνο η μητέρα παραβρίσκεται στις συνεδρίες.

Από την όλη μέχρι στιγμής πορεία του μαθητή και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη συνάγεται το συμπέρασμα ότι την κύρια αιτία αποτελούν τα προβλήματα λόγου και η χαμηλή μαθησιακή απόδοση που επιβαρύνουν αν όχι δημιουργούν την υπερκινητικότητα και την αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής (Rief, 1993). Σε κάθε περίπτωση κρίνουμε ότι η συνολική διαμόρφωση της συμπεριφοράς του Χρήστου είναι σύμφυτη της ακαδημαϊκής του επίδοσης και κάθε παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη θα πρέπει να διασφαλίζει την έννοια αυτόεκτίμησης και της αυτορρύθμισης για να είναι λειτουργική και αποτελεσματική.

Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι ότι σημαντικό μέρος της επιτυχίας του προγράμματος οφείλεται όχι μόνο στη διαβαθμισμένη και συστηματική παρέμβαση αλλά και στον προγραμματισμό και άμεση υλοποίηση αλλαγών στο περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται η προβληματική συμπεριφορά. Θεωρώντας ότι η ανεπιθύμητη για τον ενήλικα συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσα σε μια ανεπιθύμητη και δύσκολη για το παιδί κατάσταση, αυτή της μαθησιακής διαδικασίας, μεριμνήσαμε ώστε οι αλλαγές συνθηκών μέσα στην τάξη να προηγούνται σε υλοποίηση. Στόχος ήταν το πλαίσιο να διευκολύνει την εμφάνιση της θετικής

συμπεριφοράς που αναμένεται να εκδηλωθεί από την εφαρμογή του δομημένου προγράμματος. Με άλλα λόγια κάναμε εμείς αλλαγή της κατάστασης πριν ζητήσουμε από το μαθητή να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Αυτό συνέβη γιατί ένας άδηλος στόχος ήταν να διατηρηθεί ο ενθουσιασμός και η θέληση για επιτυχία (στοιχεία που είχαν καταγραφεί αρχικά ως θετικές συμπεριφορές) δεδομένου ότι είχαν αρχίσει να εμφανίζονται πρόδρομα στοιχεία σχολικής άρνησης. Ο μαθητής κατανόησε τις αλλαγές που έγιναν στην τάξη του για δική του διευκόλυνση, έδειξε εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα και ανακούφιση από το γεγονός ότι οι δυσκολίες του γίνονται κατανοητές από τους άλλους και του παρέχεται βοήθεια.

Το σύνολο των προσεγγίσεων διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα αντίστοιχα πεδία των κοινωνικοσυναισθηματικών και επικοινωνιακών στόχων του αναλυτικού προγράμματος που αποτελεί τη βασική συνθήκη/πλαίσιο που εντάσσονται οι εξατομικευμένες εφαρμογές προγραμμάτων τροποποίησης συμπεριφοράς. Οι λειτουργικές αναλύσεις συμπεριφοράς σε συνδυασμό με ένα κατάλληλο και ενισχυτικό μαθησιακό περιβάλλον αποσκοπούν στην καλύτερη μελέτη των προβληματικών συμπεριφορών αλλά κυρίως στην καλύτερη πρακτική εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησής τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία πρέπει να συμπεριληφθεί ενεργά η γνώση και η διάθεση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία ενός διευκολυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, γιατί τελικά μέσω των εκπαιδευτικών υλοποιείται το παιδαγωγικό ενέργημα και αναδύονται οι καλύτερες πρακτικές διδασκαλίας που στηρίζονται σε κλίμα ασφάλειας, κατανόησης και δημιουργικότητας, όπως διαφαίνεται από την έκβαση του περιστατικού που αναφερθήκαμε.

### Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Κ., και Βλάχου, Κ. (2004). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο* (77-131). Ελληνικά Γράμματα
- Buckley, N.K. & Walker H.M. (1978). *Modifying classroom behavior*. Research Press Company
- Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (1999). *Language and Reading Disabilities*. United States, Allyn and Bacon
- Jones, C. B. (1991). *Sourcebook for Children with Attention Deficit Disorder*. Communication Skill Builders
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Θέματα κλινικής Ψυχολογίας 2*. Αθήνα
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., Ευσταθίου, Γ. (2005) *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Ελληνικά Γράμματα
- Κολιάδης Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμ. Α', Αθήνα



- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στο Ε. Κάκουρος (επιμ.) *Το υπερκινητικό παιδί (47-74)*. Ελληνικά Γράμματα
- Molnar, A. & Lindquist B. (1999) *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα
- Neuhaus, C., (1999). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*. Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1984). *Στοιχεία κλινικής Ψυχολογίας*. Γρηγόρη, Αθήνα
- Rief, S.F. (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children*. San Francisco: Jossey-Bass
- Valett, R. E. (1990). *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*. Editorial Ciencel, Madrid