

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Ναυσικά-Μαρία Φρόνιμου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αθηνά Φυτίκα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2024

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Ναυσικά-Μαρία Φρόνιμου

Επιτροπή αξιολόγησης:

- 1. Αθηνά Φυτίκα, Καθηγήτρια**
- 2. Μίτση Ακογιούνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια**
- 3. Χάρης Ράπτης, Επίκουρος Καθηγητής**

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2024

Τίτλος: Διδακτικές Προσεγγίσεις του Πιάνου σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

© 2024 Ναυσικά-Μαρία Φρόνιμου

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα. Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

*Στους μαθητές που συμμετείχαν
και έκαναν τις δυσκολίες τους μουσική!*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτή την ερευνητική εργασία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς όσες και όσους συνεισέφεραν στην ολοκλήρωση της. Ξεκινώντας από την επιλογή του θέματος, τη διαμόρφωση και την εφαρμογή, μέχρι τη συγγραφή και την παρουσίαση.

Οφείλω λοιπόν ένα μεγάλο *Ευχαριστώ*:

Στην κυρία *Αθηνά Φυτίκα* επιβλέπουσα της εργασίας αυτής, για την ενθάρρυνσή της να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε πάνω στο πεδίο αυτό, καθώς και την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή της για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Στην κυρία *Μίτση Ακογιούνoglou* για την υποστήριξή της σε ό,τι την χρειάστηκα, τη βοήθειά της στο ερευνητικό κομμάτι και την πεποίθησή της ότι θα τα καταφέρω.

Στον κύριο *Χάρη Ράπτη* για όλη την υποστήριξη και την βοήθεια στη συγγραφή του κειμένου με τις πολύτιμες παρατηρήσεις του.

Στην κυρία *Ζωή Διονυσίου* για την ενθάρρυνση και την πολύτιμη βοήθεια της κάθε φορά που τη χρειαζόμουν.

Στο *Νίκο Μολδοβάνο* πρόεδρο του *Σωματείου Ψυχολόγων Κέρκυρας*, για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε μέσα από την πολύτιμη βοήθειά του ώστε να κοινοποιηθεί η παρούσα πρόταση διδασκαλίας και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των οικογενειών τους.

Στη *Μάγδα Χαλικιά* και την *Ειρήνη Πουλιάση*, τις δύο εξαιρετικές εργοθεραπεύτριες, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και εκείνες, κοινοποιώντας την πρότασή μου, αλλά και για όλη την βοήθεια που μου προσέφεραν. Η αγάπη για τη δουλειά τους και η εξαιρετική συνεργασία που είχαμε καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής, με δίδαξαν πολλά σε επιστημονικό και σε προσωπικό επίπεδο.

Η εργασία αυτή θα ήταν μόνο μια ιδέα χωρίς *τους έξι υπέροχους μαθητές* οι οποίοι ήρθαν να διδαχθούν πιάνο, αλλά αυτά που με δίδαξαν εκείνοι, η δύναμη που μου μετέδωσαν μέσα από την προσπάθεια, τη θέληση και την επιμονή τους, ήταν ασύγκριτα περισσότερα. Σε αυτούς είναι αφιερωμένη η εργασία αυτή!

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω *στους γονείς των παιδιών αυτών* οι οποίοι πιστεύοντας στις δυνατότητες των παιδιών τους με εμπιστεύτηκαν και εξακολουθούν να με εμπιστεύονται.

Τέλος τίποτα απ' όλα αυτά δεν θα είχε γίνει χωρίς την υποστήριξη του *Θόδωρου* που με όλη του την αγάπη και την υπομονή στάθηκε δίπλα μου σε όλη αυτή την πορεία! Ευχαριστώ!

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι το ατομικό μάθημα του πιάνου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα παιδιά με Διαταραχές της Προσοχής και της Δραστηριότητας/Υπερκινητικού Τύπου και ΔΕΠ-Υ. Το δείγμα της εργασίας αποτελείται από έξι περιπτώσεις μαθητών με τις παραπάνω διαγνώσεις. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας του πιάνου για παιδιά με τα συγκεκριμένα μαθησιακά προφίλ. Κάποια από τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: Πώς το ατομικό μάθημα του πιάνου μπορεί να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται στους συγκεκριμένους μαθητές; Πώς προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός ένα τέτοιο μάθημα; Με ποια κριτήρια ένα τέτοιο μάθημα είναι λειτουργικό; Για την εφαρμογή της έρευνας καταρτίστηκε διδακτικό σενάριο επτά μαθημάτων διάρκειας 45 λεπτών. Τα μαθήματα διεξήχθησαν σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με μαγνητοσκόπηση και αναλύθηκαν πολυτροπικά. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, καθώς και έγγραφη συναίνεση από τους γονείς των μαθητών. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους γονείς και τις εργοθεραπεύτριες των μαθητών. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν την αξία της διεπιστημονικότητας και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το περιβάλλον των μαθητών (γονείς, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κλπ.), καθώς και τις δυνατότητες και τα μέσα που διαθέτει το μάθημα της μουσικής και ειδικότερα το ατομικό μάθημα του πιάνου για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθήματος. Ακόμη αναδείχθηκαν οι τρόποι προσέγγισης της εκπαιδευτικού, η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα, αλλά και το πώς η λειτουργικότητα του μαθήματος φαίνεται να επηρεάζει την πορεία του μαθητή προς τον προσωπικό του στόχο.

Λέξεις Κλειδιά : μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, ατομικό μάθημα πιάνου, διαφοροποιημένη διδασκαλία, άτυπη μάθηση, διεπιστημονικότητα

TEACHING APPROACHES ON THE PIANO LESSON FOR CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Abstract

The object of this study is the individual piano lesson for children with learning difficulties, specifically children with Attention and Activity/Hyperactivity Disorders and ADHD. The sample of the work consists of six cases of students with the above diagnoses. The purpose of this work is to investigate the possibility of creating an integrated piano teaching proposal for children with specific learning profiles. Some of the research questions that were raised were: how can the individual piano lesson be organized in such a way as to address this child? How does the teacher approach such a lesson? What are the criteria that make such a course functional? For the implementation of the research, a teaching script was drawn up for seven 45-minute lessons. The lessons were held in a suitably designed space. Data was collected by videotaping and analyzed in various ways. To conduct the research, permission was given by the Ethics Committee of the Ionian University as well by the student's parents. The application was carried out in collaboration with the student's parents and occupational therapists. The findings of the study highlighted the value of interdisciplinarity and the cooperation between the teacher and the student's environment (parents, occupational therapists, speech therapists, etc.) as well as the possibilities and means available to the music lesson and in particular the individual piano lesson for the shaping an inclusive course. The teacher's ways of approaching, the response of the students to the course, and how the functionality of the course affects the student's path towards his personal goal were also highlighted.

Keywords: learning disabilities, attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), individual piano lesson, responsive pedagogy, rote learning, interdisciplinarity.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1: Ορισμός της ΔΕΠ-Υ.....	11
1.1 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ και τρόποι διάγνωσης.....	11
1.2 ΔΕΠ-Υ και Συννοσηρότητα.....	14
1.3 ΔΕΠ-Υ και λειτουργικές συνεπειες.....	16
1.4 Αιτιοπαθογένεση της ΔΕΠ-Υ.....	20
1.5 Θεωρίες για την κατανόηση και την ερμηνεία της ΔΕΠ-Υ.....	22
1.5.1 Θεωρία της Δυσλειτουργίας του Εκτελεστικού Ελέγχου.....	23
1.5.2 Το Γνωστικό -Ενεργητικό Μοντέλο.....	24
1.5.3 Η Υπόθεση της Αποστροφής Αναμονής και οι Θεωρίες της Διπλής Οδού.....	25
1.5.4 Η Δυναμική Αναπτυξιακή Θεωρία.....	25
Κεφάλαιο 2: Διδακτικές προσεγγίσεις σε άτομα με ΔΕΠ-Υ.....	26
2.1 ΔΕΠ-Υ: διδασκαλία και πρακτικές παρέμβασης.....	26
Κεφάλαιο 3: ΔΕΠ-Υ και Μουσική Διδασκαλία.....	32
1. ΔΕΠ-Υ και μουσική.....	32
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....	35
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	35
4.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	35
4.3 Δειγματοληψία.....	37
4.4 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων.....	38
4.4.1 Ερευνητικά εργαλεία.....	38
4.4.2 Τρόπος Ανάλυσης Δεδομένων.....	38
4.5 Περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης.....	39
4.6 Χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.....	40
4.7 Αξιοπιστία της έρευνας.....	40
4.8 Περιορισμοί στην έρευνα.....	41
4.9 Ζητήματα δεοντολογίας.....	41
Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Δεδομένων.....	42
5.1 Οι θεματικές και τα δεδομένα.....	42
1) Η συνάντηση της ΔΕΠ-Υ με το μάθημα του πιάνου.....	43
2) Συνομιλίες, αποκρίσεις και επικοινωνίες.....	44
3) Η διαδικασία της μάθησης.....	49
α) Παρατηρήσεις σε μουσικό επίπεδο και επίπεδο τεχνικής του οργάνου.....	49
β) Παρατηρήσεις σε μουσικό επίπεδο πάνω στην εκπαιδευτική παρέμβαση.....	51
γ) Τα μέσα.....	58
4) Η διαδικασία της διδασκαλίας.....	66
α) Παρέμβαση σε Ακαδημαϊκό επίπεδο.....	66
β) Τεχνικές Παρέμβασης από Γνωσιολογικό και Συμπεριφοριστικό Πλαίσιο και Θετική Διδασκαλία.....	68

γ) Συναισθηματικές Καταστάσεις της Εκπαιδευτικού.....	69
5) Χτίζοντας τη σχέση μαθητή-δασκάλας.....	72
Κεφάλαιο 6: Επίλογος.....	73
6.1 Συμπεράσματα.....	73
6.2 Προτάσεις.....	76
Βιβλιογραφία.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	82
Παράρτημα 1: Διδακτικό Σενάριο.....	82

Εισαγωγή

Η μαθησιακές δυσκολίες είναι μια συνθήκη με την οποία έρχονται αντιμέτωποι πολλοί άνθρωποι ήδη από την παιδική τους ηλικία. Σε κάποιες περιπτώσεις η διάγνωση δίνεται εγκαίρως και έτσι οι πιθανότητες ρύθμισης μέσω της έγκαιρης παρέμβασης είναι αυξημένες. Στις περιπτώσεις μη έγκαιρης ή και καθόλου διάγνωσης οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα είναι μεγάλες με άμεσο αντίκτυπο στον ψυχισμό τους. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι δυσκολίες όπως η Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας ή η ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαφόρων εκτάκτων συνθηκών στη ζωή των ανθρώπων όπως ένα τραυματικό γεγονός, αλλά και αποτέλεσμα μιας κουραστικής ημέρας. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναφερθεί ότι καταστάσεις σαν κι αυτές δυνάμει μπορούν να τις βιώσουν όλοι.

Ένα μάθημα ατομικού πιάνου είναι μια διδακτική συνθήκη στην οποία οι μαθητές έρχονται συνήθως από επιλογή δική τους ή των γονιών τους, μαζί με τις προσωπικές τους δυσκολίες, μόνιμες ή παροδικές. Είναι επίσης ένα διδακτικό πλαίσιο επισκιασμένο από διακρίσεις σχετικά με το ταλέντο και την εξαντλητική αυστηρότητα η οποία προκύπτει από απαρχαιωμένες παιδαγωγικές μεθόδους. Κύριο μέλημα αυτής της εργασίας είναι σε πρώτο επίπεδο, μέσα από την παιδαγωγική έρευνα να μελετήσει όλες τις παραμέτρους ενός τέτοιου μαθήματος καθώς και το αν μπορεί μέσα από την έρευνα να προκύψει μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας. Σε δεύτερο επίπεδο αποσκοπεί να φανερώσει κατά πόσο μάθημα του ατομικού πιάνου μπορεί να είναι μια διδακτική συνθήκη στην οποία ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει με όλες του τις ευκολίες και τις δυσκολίες, να μάθει και να εξελιχθεί.

Α' Μέρος : Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Ορισμός της ΔΕΠ-Υ

1.1 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ και τρόποι διάγνωσης

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ή όπως αποκαλείται διεθνώς, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), αποτελεί μια από τις πιο συχνές συμπεριφορικές, νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Πρόκειται για μία χρόνια κατάσταση, κατά την οποία πολλά παιδιά και έφηβοι συνεχίζουν να εκδηλώνουν τα συμπτώματα και τις λειτουργικές δυσκολίες της διαταραχής και κατά την ενηλικίωση, κάτι το οποίο έχει διαπιστωθεί σε ποσοστό 60-80% των διαγνώσεων (Sedgwick et al. 2019· Danielson et al., 2022). Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται σύμφωνα με συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια που αναφέρονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA). Σύμφωνα με την αναθεώρηση της τελευταίας έκδοσης DSM-5 (2013), την DSM-5 TR (2022), η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ έχει ως βασική προϋπόθεση το άτομο να πληροί τουλάχιστον έξι από τα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας τους τελευταίους έξι μήνες σε βαθμό μη αναμενόμενο για το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Για τους εφήβους και τους ενηλίκους (17 ετών και άνω) απαιτούνται τουλάχιστον 5 από τα συμπτώματα. Τα συμπτώματα, τα οποία τυπικά ξεκινούν πριν από την ηλικία των 12 ετών, έχουν αρνητική επίδραση στην καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο και εκδηλώνονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία κινείται το άτομο όπως στο σπίτι ή στο σχολείο (APA, 2013 και 2022).

Τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται σε ένα επίμονο μοτίβο και είναι ικανά να επηρεάσουν τον εκτελεστικό έλεγχο ή την ανάπτυξη του ατόμου. Με βάση το DSM-V TR (2022) τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η είναι: διάσπαση προσοχής και/ ή η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα.

Η διάσπαση της προσοχής - όταν δεν είναι απόρροια ελλιπούς κατανόησης του στόχου- εκδηλώνεται ως αποπροσανατολισμός από το αυτόν, αποτυχία στην τήρηση οδηγιών ή στην ολοκλήρωση της εργασίας, δυσκολία στη συγκεντρωση και στην οργάνωση. Πιο συγκεκριμένα στα παιδιά συναντάται αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί, εύκολη διάσπαση, δυσκολία συγκέντρωσης και στους εφήβους αδυναμία εκπλήρωσης ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, εύκολη διάσπαση, δυσκολίες στην επικοινωνία, διαταραχή της διάθεσης.

Η υπερκινητικότητα εκδηλώνεται ως υπερβολική κινητική δραστηριότητα όταν δεν απαιτείται ή ως υπερβολική ταραχή. Ένα άτομο με υπερκινητικότητα μπορεί να παράγει μηχανικά χτυπήματα ή να μιλάει ακατάπαυστα. Στους ενήλικους η υπερκινητικότητα μπορεί να εκδηλωθεί ως υπερβολική ανησυχία ενώ παράλληλα μπορεί να εκδηλώνουν συμπεριφορές που είναι κουραστικές για τον περίγυρό τους.

Η παρορμητικότητα εκδηλώνεται με βιαστικές στιγμιαίες απερίσκεπτες ενέργειες που δύνανται να βλάψουν το άτομο. Η παρορμητικότητα μπορεί επίσης να αντανakλά την επιθυμία για άμεση αμοιβή ή την έλλειψη ικανότητας αναστολής της αναμονής¹. Παρορμητικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν ως παρεμβατικότητα (πχ. το να παρεμβαίνει κανείς σε μια συζήτηση διακόπτοντας τους άλλους συνέχεια) και / ή με το να παίρνει σημαντικές αποφάσεις χωρίς να αναλογιστεί τις μακροχρόνιες συνέπειες. (APA, 2022, σελ.70)

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που εμφανίζουν στοιχεία παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας έχουν χαμηλό αυτοέλεγχο, δυσκολία να περιμένουν τη σειρά τους και λεκτική αδιακρισία. Οι έφηβοι παρουσιάζουν κι εκείνοι χαμηλό αυτοέλεγχο, συχνή εμπλοκή σε σεξουαλικές δραστηριότητες υψηλού κινδύνου, υποκειμενικό αίσθημα και κατάχρηση ουσιών. (Πεχλιβανίδης και συνεργάτες, 2012, σ. 563-564)

Κάτι το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη είναι ότι η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ διαφοροποιείται ανάλογα με τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Ακριβώς επειδή η διαταραχή είναι παρούσα σε παραπάνω από μια περιστάσεις (σπίτι σχολείο, εργασία), για να γίνει με ακρίβεια η επιβεβαίωση των βασικών συμπτωμάτων που εκδηλώνει το άτομο μεταξύ των περιστάσεων αυτών θα πρέπει οπωσδήποτε να ληφθεί υπόψη η γνώμη των ατόμων που το έχουν δει στις περιστάσεις αυτές.

Τυπικά τα συμπτώματα διαφέρουν ανάλογα με την κάθε συνθήκη. Επίσης οι ενδείξεις της διαταραχής μπορεί να είναι ελάχιστες ή να μην υπάρχουν όταν το άτομο παίρνει συχνές ανταμοιβές για σωστές συμπεριφορές, είναι υπό στενή επιτήρηση, ακολουθεί ένα σενάριο, όταν

¹ βλ. κεφ. 1.6 Θεωρίες για την κατανόηση και την ερμηνεία της ΔΕΠ-Υ :1.6.3 Η Υπόθεση της Αποστροφής Αναμονής και οι Θεωρίες της Διπλής Οδού.

εμπλέκεται σε δραστηριότητες που του κινούν το ενδιαφέρον, έχει συνεχώς εξωτερικά ερεθίσματα (πχ.κινητό ή τάμπλετ) ή βρίσκεται σε συνθήκη «ένανς προς έναν» (πχ. Όπως στο γραφείο ενός γιατρού ή σε ένα ιδιαίτερο μάθημα) (APA, 2022).

Έρευνες στον πληθυσμό δείχνουν ότι η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται στο 7,2% των παιδιών παγκοσμίως. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ ανέρχεται σε 3–7% ή σε 1–2% ανάλογα με την τον βαθμό εφαρμογής των κριτηρίων του Diagnostic and Statistical Manual ή αυτών του International Classification of Diseases (ICD-11), αντίστοιχα. Για τη ΔΕΠ-Υ παρατηρείται και διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα. Η αναλογία αρσενικού-θηλυκού κυμαίνεται περίπου 1:2 στα παιδιά και 1,6:1 στους ενήλικες . Οι γυναίκες είναι πιθανότερο σε σχέση με τους άντρες να παρουσιάσουν πρώιμα χαρακτηριστικά του απρόσεκτου τύπου. Η διαφορά στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ μπορεί να οφείλεται σε γενετικές και γνωσιακές ασυνέπειες ανάμεσα στα φύλα (APA, 2022).

Στην Ελλάδα αρμόδια κέντρα για την αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Στην δικαιοδοσία των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εμπίπτουν περιπτώσεις παιδιών μέχρι την ηλικία των 18 ετών και ενηλίκων μέχρι την ηλικία των 30 ετών εφόσον η διάγνωση είχε δοθεί όταν το άτομο βρισκόταν σε αναπτυξιακή ηλικία. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διενεργούν ατομικές αξιολογήσεις και εκδίδουν αξιολογικές εκθέσεις στις εξής περιπτώσεις: α) κατόπιν αιτήματος των γονέων ή κηδεμόνων προς το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα. β) ύστερα από τεκμηριωμένη εισήγηση της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) ή του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. γ) στις περιπτώσεις που διαπιστώνεται σχετική ανάγκη από τις δράσεις διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών.Για την αξιολόγηση και την έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης απαιτείται η συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων η οποία δηλώνεται εγγράφως.

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δεν έχουν αρμοδιότητα διάγνωσης για τη ΔΕΠ-Υ γιατί δεν διαθέτουν παιδοψυχιατρική στελέχωση. Διαγνώσεις για την ΔΕΠ-Υ πραγματοποιούνται από εξειδικευμένους ψυχιάτρους και παιδοψυχιάτρους σε δημόσιες ή ιδιωτικές δομές. Εφόσον ένα παιδί αξιολογηθεί με εικόνα ΔΕΠ-Υ παραπέμπεται σε παιδοψυχίατρο από τον οποίο γίνεται και η τελική διάγνωση. Το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δύναται να ζητήσει επαναξιολόγηση της διάγνωσης τηρώντας πάλι την ίδια διαδικασία . Επιπροσθέτως με τον ορισμό και την περιγραφή της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής, κατατίθενται και προτάσεις για την υποστήριξή του. Ακόμα, προτείνεται το σχολικό πλαίσιο στο οποίο είναι προτιμότερο να φοιτήσει ο μαθητής

(ειδικό σχολείο, Τμήμα Ένταξης, παράλληλη στήριξη) και ένα Εκπαιδευτικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για τον εκπαιδευτικό, στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή (Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021). Σε ορισμένες βαριές περιπτώσεις οι οποίες έχουν αξιολογηθεί ανάλογα από ειδικούς ψυχιάτρους, προτείνεται φαρμακευτική αγωγή. Τα πιο διαδεδομένα φάρμακα είναι η βραδείας αποδέσμευσης μεθυλφαινιδάτη και η ατομοξετίνη.

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ ήδη από το 2008 , θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 3699, 2/10/2008, Άρθρο 3). Η διεθνής στάση σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων αυτών είναι βασισμένη στην ιδέα της Συμπερίληψης, και ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Inclusive Pedagogy). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, σύμφωνα με το European Agency for Development in Special Needs Education (2003) “ ο τομέας της ειδικής αγωγής είναι αναπόσπαστο και οργανικό τμήμα της γενικής εκπαίδευσης . Η ισχύουσα νομοθεσία προωθεί την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και προβλέπει τη δημιουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, στελεχωμένες από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειριστούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς” (σ. 63).

1.2 ΔΕΠ-Υ και Συννοσηρότητα

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ πάσχουν από υψηλό ποσοστό συννοσηροτήτων. Η εμφάνιση των συννοσηροτήτων είναι πιο συχνή στις γυναίκες παρόλο που η διαταραχή είναι συχνότερη στους άνδρες. Στα παιδιά στο 65% εντοπίζονται μια ή περισσότερες συννοσηρότητες.

Η Διαταραχή Εναντιωματικής Προκλητικής Συμπεριφοράς (Oppositional Disorder) συνυπάρχει στα μισά περίπου παιδιά του συνδυαστικού τύπου της ΔΕΠ-Υ και περίπου στο ένα τέταρτο των παιδιών του απρόσεκτου τύπου. Άλλες συννοσηρές διαταραχές είναι: η Διαταραχή του Λόγου (language disorder), οι Αγχώδεις και Συναισθηματικές Διαταραχές, το Σύνδρομο Tourette, η Διαταραχή Κινητικών ή Φωνητικών Μυοσπασμάτων (tics), οι Ειδικές Μαθησιακές και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διανοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή, Διαταραχή Προσωπικότητας και Διαταραχή Χρήσης Ουσιών. Αν και η διαταραχή της χρήσης ουσιών συναντάται πιο συχνά ανάμεσα στους ενήλικες με ΔΕΠ-Υ στο γενικό πληθυσμό, η διαταραχή απαντάται μόνο σε μια μειοψηφία των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ.

Η Διαταραχή Συμπεριφοράς συνυπάρχει περίπου στο ένα τέταρτο των παιδιών και των εφήβων που εμφανίζουν των συνδυασμένο τύπο κάτι το οποίο εξαρτάται από την ηλικία και την περίσταση. Στους ενήλικες Διαταραχές Συμπεριφοράς μεταξύ των οποίων και η Αντικοινωνική Διαταραχή Συμπεριφοράς, μπορούν επίσης να συνυπάρχουν με τη ΔΕΠ-Υ. (APA, 2022, σ.75· Πεχλιβανίδης και συνεργάτες, 2012, σ. 563-564).

Τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι με Διαταραχή Απορρύθμισης της Διάθεσης παρουσιάζουν συμπτώματα τα οποία πληρούν τα κριτήρια της ΔΕΠ-Υ ενώ αντίστοιχα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ - σε ένα μικρότερο ποσοστό- έχουν συμπτώματα που πληρούν τα κριτήρια της Διαταραχής Απορρύθμισης της Διάθεσης.

Οι Διαταραχές Άγχους, η Μείζονα Καταθλιπτική Διαταραχή, η Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή και η Διαλείπουσα Εκρηκτική Διαταραχή εμφανίζεται σε μια μειοψηφία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ αλλά συχνότερα από ότι στο γενικό πληθυσμό.

Το 25-50% των ατόμων με ΔΕΠ-Υ αναφέρουν δυσκολίες ύπνου. Οι συννοσηρικές Διαταραχές Ύπνου όπως η Διαταραχή Υπερυπνίας συνδέονται με τη ΔΕΠ-Υ καθώς πολλά άτομα αναφέρουν υπνηλία κατά τη διάρκεια της ημέρας σε βαθμό που πληροί τα κριτήρια της υπερυπνίας. Έρευνες έχουν δείξει συσχέτιση της ΔΕΠ-Υ με Αϋπνία, Διαταραχή του Κιρκάδιου Ρυθμού Ύπνου-Εγρήγορσης, Διαταραχή της Αναπνοής στον Ύπνο και Σύνδρομο Ανήσυχων Ποδιών. Έχει βρεθεί ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν αυξανόμενα επίπεδα διαφόρων ιατρικών καταστάσεων, ιδίως αλλεργίες, αυτοάνοσα νοσήματα καθώς και επιληψία (APA, 2022, σ.75).

Μια διαταραχή που σχετίζεται πιθανόν με τη ΔΕΠ-Υ είναι η Ψυχαναγκαστική Διαταραχή Αγορών, Compulsive Buying-Shopping Disorder (CBSD) η οποία αν και δεν είχε συμπεριληφθεί στο DSM-V (APA, 2013) ούτε στο ICD-11 (WHO, 2022) ως ξεχωριστή διαταραχή (Müller et al., 2021) αλλά ούτε στο DSM-V TR και στην ετήσια επιθεώρηση του ICD-11 για το 2024, η σύγχρονη βιβλιογραφία και μακροχρόνιες έρευνες κάνουν αναφορά σε αυτή.

Ως παράγοντες κινδύνου της διαταραχής θεωρείται η κατάθλιψη η οποία μπορεί να οδηγήσει σε εθισμό και αντίστροφα ο εθισμός μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη (Lejoyeux et al., 2010).

Πρόσφατη έρευνα έδειξε πιο συγκεκριμένα ότι οι καταναγκαστικοί αγοραστές βιώνουν διαταραχές διάθεσης, άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα και ΔΕΠ-Υ σε όλη τους τη ζωή (Black, 2022). Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας μελέτης και άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες όπως η μοναξιά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος, συνδέονται θετικά με τον εθισμό στο Διαδίκτυο και τις καταναγκαστικές αγορές μέσω Διαδικτύου (Suresh et al., 2019· Rachubińska et al., 2024).

1.3 ΔΕΠ-Υ και λειτουργικές συνέπειες

Η μεγάλη δυσκολία της ΔΕΠ-Υ είναι ότι επηρεάζει σημαντικά τη ζωή του ατόμου. Δημιουργεί δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου² γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ζωή των παιδιών και των εφήβων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, και έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση ακραίων μορφών συμπεριφοράς και χαμηλή ποιότητα ζωής σε σχέση με τα άτομα που δεν αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Κάποιες από τις συνέπειες αυτές έχουν συνδεθεί με συγκεκριμένο τύπο της ΔΕΠ-Υ. για παράδειγμα οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η χαμηλή και ελλειμματική απόδοση ως προς το ακαδημαϊκό επίτευγμα και τα προβλήματα στο σχολείο έχουν συνδεθεί περισσότερο με τον απρόσεκτο τύπο, ενώ η κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους και ο τυχαίος τραυματισμός απαντώνται συχνότερα σε άτομα με υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα.

Οι λειτουργικές συνέπειες συχνά εκθέτουν το άτομο καθώς η ανεπαρκής ή ασταθής συμμετοχή σε εργασίες που απαιτούν διαρκή προσπάθεια ερμηνεύονται από τρίτους ως ραθυμία, ανευθυνότητα ή αποτυχημένη συνεργασία (APA,2022).

Η ΔΕΠ-Υ στους ενήλικες έχει ως συνέπεια την έλλειψη εργασιακής σταθερότητας, την χαμηλή επαγγελματική απόδοση, μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας καθώς και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Κατά μέσο όρο τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αποκτούν λιγότερη εκπαίδευση, φτωχότερες επαγγελματικές επιδόσεις και μειωμένες πνευματικές επιδόσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αν και σε αυτό υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα. Σε αυτή τη σοβαρή μορφή η διαταραχή επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική την οικογενειακή και τη σχολική/επαγγελματική προσαρμογή. Οι οικογενειακές σχέσεις μπορεί να χαρακτηρίζονται από διχόνοια κι αρνητικές αλληλεπιδράσεις.

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους.

Τα παιδιά και οι ενήλικες με ΔΕΠ-Υ διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποφέρουν από ψυχολογικό τραύμα και να αναπτύξουν μελλοντικά σύνδρομο μετατραυματικού στρες.

Τα τροχαία ατυχήματα και οι παραβάσεις είναι πιο συχνά σε οδηγούς με ΔΕΠ-Υ. Άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν υψηλότερο συνολικά ποσοστό θνησιμότητας κυρίως λόγω των ατυχημάτων και

² βλ. κεφ. 1.6 Θεωρίες για την κατανόηση και την ερμηνεία της ΔΕΠ-Υ :1.6.1 Θεωρία της Δυσλειτουργίας του Εκτελεστικού Ελέγχου.

των τραυματισμών. Επίσης μπορεί να υπάρχει αυξημένη πιθανότητα παχυσαρκίας και υπέρτασης ανάμεσα στα άτομα με ΔΕΠ-Υ (APA, 2022,73) .

Η ΔΕΠ-Υ έχει τις απαρχές της στην παιδική ηλικία. Συχνά για το περιβάλλον ενός παιδιού είναι δύσκολο να αντιληφθεί και να διακρίνει πότε η συμπεριφορά που εκδηλώνεται από το παιδί είναι φυσιολογική σε σχέση με το αναπτυξιακό του στάδιο και πότε αποκλίνει από τα προσδοκώμενα για την ηλικία του. Αν λάβουμε ως δεδομένο ότι πολλά συμπτώματα υπάρχουν ήδη πριν την ηλικία των δώδεκα ετών, τα στοιχεία που αντλούμε από την παιδική ηλικία του ατόμου για την κλινική του εικόνα, είναι ιδιαίτερης σημασίας. Αν και η ενήλικη ανάκληση των συμπτωμάτων αυτών είναι συνήθως αναξιόπιστη, έχει μεγάλο όφελος για την απόκτηση βοηθητικών πληροφοριών σχετικά με το άτομο. Η ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να διαγνωστεί χωρίς καθόλου συμπτώματα πριν την ηλικία των δώδεκα. Όταν συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται μετά την ηλικία των δεκατριών ετών είναι πιο πιθανό να εξηγούνται από κάποια άλλη ψυχική διαταραχή ή είναι αποτέλεσμα της χρήσης ουσιών (APA,2022)

Ως εκ τούτου είναι ιδιαίτερως σημαντική η διάκριση ανάμεσα στα συμπτώματα της διαταραχής και στη φυσική υπερκινητικότητα και διασπαστική συμπεριφορά κυρίως στα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Η προσοχή ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού είναι δυνατόν να διασπάται, να είναι υπερδραστήριο και να κάνει φασαρία στην τάξη.

Κυρίως κατά την προσχολική ηλικία η έντονη κινητική δραστηριότητα, ο παρορμητισμός, περιορισμένη δυνατότητα συγκέντρωσης είναι χαρακτηριστικά της πλειοψηφίας των παιδιών. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι κάποιες μεμονωμένες συμπεριφορές που ταξινομούνται σαν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ στο DSM IV παρατηρούνται στο 40% των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Egger et al., 2006· Smidts et al.,2007). Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος το περιβάλλον του, η οικογένεια, οι δάσκαλοι, να συγχέουν ένα τυπικώς αναπτυσσόμενο ζωηρό παιδί με ένα υπερκινητικό παιδί που αντιμετωπίζει ΔΕΠ-Υ (Pineda et al., 1999).

Η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και στα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ είναι ότι τα πρώτα είναι σε θέση να ελέγξουν την παρόρμηση τους όταν οι συνθήκες το απαιτούν, όπως πχ. οι συνθήκες μιας τάξης. Ενώ τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται ιδιαίτερα στον έλεγχο της παρόρμησης τους, στον περιορισμό των κινήσεων τους και στη διατήρηση της προσοχής τους για πολλή ώρα σε μία δραστηριότητα και αυτό αποδεικνύεται καθώς δεν συμμορφώνονται σε κάποιους κανόνες ακόμα και αν ξέρουν ότι θα έχουν επιπτώσεις. Αυτό δεν γίνεται επειδή δεν θέλουν ή από έλλειψη σεβασμού προς τους συνομηλίκους, τους γονείς ή τους δασκάλους, αλλά επειδή αδυνατούν να ελέγξουν αυτές τις λειτουργίες της συμπεριφοράς τους.

Άλλα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη ΔΕΠ-Υ (DSM-V TR)

Αν και δεν ανήκουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, μπορούν ωστόσο να παρατηρηθούν καθυστερήσεις στη γλωσσική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη.

Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιάζουν νευρογνωστικά ελλείμματα σε διάφορες περιοχές όπως στη μνήμη εργασίας, τήρηση σειράς, μεταβλητότητα στο χρόνο αντίδρασης, αναστολή της απόκρισης, επαγρύπνηση και στο σχεδιασμό προγράμματος. Αυτά βέβαια τα χαρακτηριστικά δεν είναι επαρκή για να χρησιμεύσουν ως διαγνωστικοί δείκτες.

Αν και η ΔΕΠ-Υ δεν συνδέεται με ιδιαίτερα σωματικά χαρακτηριστικά ποσοστά μικρών φυσικών ανωμαλιών είναι αυξημένα (πχ. Υπερτελορισμός :μεγάλη απόσταση ανάμεσα στα μάτια παρατηρείται συχνά σε άτομα με σύνδρομο Down, πολύ τοξοτός ουρανίσκος, χαμηλά τοποθετημένα αυτιά.). Μπορεί να υπάρξουν καθυστερήσεις στη λεπτή κινητικότητα και άλλα νευρολογικά λεπτά σημεία.

Να σημειωθεί ότι η έντονη συνυπαρχουσα αδεξιότητα και καθυστερήσεις στην κινητικότητα θα πρέπει να προσδιορίζονται ξεχωριστά (πχ. αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού).

Παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με γνωστή αιτία, μπορεί συχνά να παρουσιάζουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ. Αυτά τα παιδιά θα πρέπει να λάβουν διάγνωση ΔΕΠ-Υ αν η συμπτωματολογία τους πληροί όλα τα κριτήρια.

Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ανάμεσα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, κυρίως στην προσχολική ηλικία παρατηρούνται ποσοτικές διαφορές σε επίπεδο κίνησης και ποιοτικές διαφορές σε επίπεδο συμπεριφοράς. Τέτοιες διαφορές είναι :

1. Ο βαθμός ελέγχου της κινητικότητας στις διαφορετικές περιστάσεις. Συνήθως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν πολύ χαμηλό βαθμό ελέγχου της κινητικότητας τους (Κάκουρος & συνεργάτες, 2000). Συχνά ακόμη κι όταν από το πλαίσιο ορίζεται να παραμείνουν στη θέση τους (όπως πχ. το πλαίσιο μιας τάξης) εκείνα αδυνατούν να πειθαρχήσουν ακόμη κι αν γνωρίζουν ότι θα έχουν επιπτώσεις γι αυτό (Barkley, 2005). Ακόμη και στις περιπτώσεις που λόγω ισχυρού κινήτρου παραμένουν στη θέση τους μπορεί κανείς να τα δει να δυσφορούν μετά από λίγο, ή να κινούν τα πόδια και τα χέρια κάνοντας μηχανικές κινήσεις προσπαθώντας να εκτονώσουν την ανάγκη τους για κίνηση (Wright et al., 2009).
2. Βασική είναι η διαφορά στην ποιότητα της κινητικότητας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συγκριτικά με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αδρή και τη λεπτή κινητικότητα αυτό εκδηλώνεται με

το συχνό πέσιμο με τις συχνές ζημιές με δυσκολίες και δραστηριότητες όπως το ποδήλατο το δέσιμο των κορδονιών ο χειρισμός του ψαλιδιού (Fliers et al., 2008).

3. Οι διαταραχές του ύπνου είναι ένας άλλος τομέας στον οποίο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαφέρουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά έχει βρεθεί τότε το 56% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν διαταραχές στην ποιότητα και τη διάρκεια του ύπνου σε σύγκριση με το 23% τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών σύμφωνα με έρευνες βασικά στοιχεία του ύπνου των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η μειωμένη διάρκεια, οι συχνές άπνοιες η έντονη κινητικότητα στα πόδια και η συχνή διακοπή του ύπνου κατά τη διάρκεια της νύχτας συχνά τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν υψηλά ποσοστά υπνηλίας κατά τη διάρκεια της ημέρας. (Andreou et al., 2003) (Cohen- Zion et al., 2004· Cortese et al., 2006)
4. Σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και προβλήματα φωνολογικού συντακτικού και πραγματολογικό τομέα αυτές οι δυσκολίες είναι σπάνιο να εντοπιστούν σε περιπτώσεις απλώς ζωνών παιδιών έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συχνότητα εμφάνισης αυτών των δυσκολιών στη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καθιστά ένα από τα βασικότερα συνοδά προβλήματα των παιδιών αυτών. (Agapitou et al., 2008· Baker et al., 1992· Mathers, 2006)
5. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ η παρατεταμένη συγκέντρωση είναι εξαρχής ελλειμματική. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί η συγκέντρωση για πολλή ώρα σε ένα πράγμα σε μία δραστηριότητα. (Μανιαδάκη, 2012)
6. *Η προσοχή θεωρείται μία γνωστική λειτουργία με βιολογική βάση. Η απόδοση του κάθε ατόμου σε μία δραστηριότητα όπου χρειάζεται προσοχή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται αυτή η δραστηριότητα (Ruff et al., 1998). Το παραπάνω ισχύει και για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ με τη μόνη διαφορά ότι είναι πολύ πιο ευαίσθητα από τους συνομηλίκους τους και έχουν πολύ πιο έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις οι οποίες επηρεάζουν η συγκέντρωσή τους σε μία δραστηριότητα. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται υψηλό κίνητρο και ανταμοιβή. Το ισχυρό κίνητρο και η ενθάρρυνση των παιδιών αυτών για συμμετοχή σε δραστηριότητες αλλά και η εμφάνιση του να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε αυτές μέσω της ανταμοιβής είναι αυτά που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από την απόδοσή τους. Το τυπικώς αναπτυσσόμενο παιδί σίγουρα θα δράσει όταν έχει κίνητρο και φυσικά θα ανταποκριθεί στην ενθάρρυνση*

αλλά δεν είναι πάντα απαραίτητες προϋποθέσεις για την συγκέντρωση του σε μία δραστηριότητα (Μανιαδάκη, 2012).

7. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά εμφανίζουν προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά σαν απορία τις δυσκολίες τους να ανταποκριθούν ισάξια με τους συνομηλίκους τους οι ίδιες δραστηριότητες. Έτσι συχνά ίσως πληγώνονται καθώς δέχονται παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά τους η επίκριση από το περιβάλλον η εκδήλωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς διαφέρει σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με ένα τυπικό αναπτυσσόμενο παιδί. Τα παιδιά αυτά συνήθως θυμώνουν έντονα για ασήμαντους λόγους και ο θυμός τους περνάει δύσκολα. Επίσης θυμώνουν αρκετά πιο συχνά από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. (Barkley, 2006)

1.4 Αιτιοπαθογένεση της ΔΕΠ-Υ

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα έρευνες έδειξαν σημαντικές ομοιότητες ανάμεσα στα συμπτώματα των ατόμων με ΔΕΠ-Υ και ατόμων που είχαν υποστεί βλάβη ή τραυματισμό στο μετωπιαίο λοβό και πιο συγκεκριμένα στον προμετωπιαίο φλοιό του εγκεφάλου. Τα κοινά συμπτώματα των παιδιών και των ενηλίκων με βλάβη με τα αντίστοιχα παιδιά και ενήλικες με ΔΕΠ-Υ ήταν ελλείμματα στη συντηρούμενη προσοχή, στον ανασταλτικό έλεγχο, στη ρύθμιση του συναισθήματος και των κινήτρων και στην ικανότητα για διαχρονική οργάνωση της συμπεριφοράς (Μανιαδάκη & συνεργάτες, 2016).

Και άλλες αποδείξεις υποστηρίζουν αυτή τη νευροβιολογική βάση της ΔΕΠ-Υ, όπως η πρόωπη εμφάνιση των συμπτωμάτων της, η σχετική επιμονή των συμπτωμάτων αυτών στο χρόνο, η συχνή συνύπαρξή της με άλλες διαταραχές που έχουν επίσης νευροβιολογική βάση (Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, ΔΑΦ, Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού των Κινήσεων) και η σε μεγάλο βαθμό βελτίωση που παρουσιάζουν συνήθως άτομα με ΔΕΠ-Υ στα οποία έχει χορηγηθεί σχετική φαρμακευτική αγωγή.

Αν και υποθέσεις για την νευροβιολογική βάση της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται από τις πρώτες επιστημονικές αναφορές ήδη από τον 18ο αιώνα, η επιστημονική κοινότητα δηλώνει με σαφήνεια αυτή την ευρέως αποδεκτή άποψη για την αιτιολογία της διαταραχής μόλις πρόσφατα με την έκδοση του DSM-5 και την ένταξη της ΔΕΠ-Υ στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Σήμερα, είμαστε πια σε θέση να γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, με γενετικό υπόβαθρο, εκδήλωση

της οποίας είναι το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων της γενετικής προδιάθεσης και μιας σειράς περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη δομή και λειτουργία πολλών διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου. Εξαιτίας αυτού είναι κοινά αποδεκτό ότι η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από ετερογένεια ως προς την αιτιολογία της, καθώς, ακόμα και η κάθε ομάδα παραγόντων ξεχωριστά που οδηγεί στη ΔΕΠ-Υ, είναι ετερογενής ως προς την φύση της. (Μπιτσάκου, 2012· Sonuga-Barke et al., 2010 στο Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016, 154-155)

1) Γενετικοί και Παράγοντες φυσιολογίας

Η κληρονομικότητα στη ΔΕΠ-Υ αγγίζει κατά προσέγγιση το 74%. Μελέτες συσχέτισης ευρείας κλίμακας γονιδιώματος εντόπισαν σημαντικά ευρήματα σε περιοχές του εγκεφάλου που είναι ρυθμιστικές για τη ΔΕΠ-Υ αλλά κατέληξαν στο ότι δεν υπάρχει ένα γονίδιο συγκεκριμένα για τη ΔΕΠ-Υ. Οπτικές και ακουστικές βλάβες, μεταβολικές ανωμαλίες και διατροφικές ελλείψεις πρέπει να θεωρηθούν σαν πιθανές επιρροές σχετιζόμενες με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ επίσης είναι αυξημένη σε άτομα με ιδιοπαθή επιληψία.

2) Παράγοντες σχετιζόμενοι με τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου/Ιδιοσυγκρασιακοί

Η ΔΕΠ-Υ συνδέεται με μειωμένη ικανότητα αναστολής της ακατάλληλης συμπεριφοράς, επίπονος έλεγχος ή περιορισμός, αρνητικό συναισθηματισμός και/ή την αυξημένη αναζήτηση για το καινούριο. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να δείχνουν μια προδιάθεση στα παιδιά για εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ αλλά δεν φανερώνουν απαραίτητα τη διαταραχή.

3) Περιβαλλοντικοί Παράγοντες:

α) Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Το χαμηλό σωματικό βάρος κατά τη γέννηση και ο βαθμός προωρότητας ενέχουν έναν μεγαλύτερο κίνδυνο για ΔΕΠ-Υ. Όσο μικρότερο το σωματικό βάρος τόσο μεγαλύτερος ο κίνδυνος. Κάποιες λίγες περιπτώσεις μπορεί να σχετίζονται και με πτυχές της διατροφής. Έκθεση σε νευροτοξίνες όπως ο μόλυβδος, λοιμώξεις όπως η εγκεφαλίτιδα, και η έκθεση σε αλκοόλ κατά τη διάρκεια της κύησης έχει συσχετιστεί με επακόλουθη ΔΕΠΥ, αλλά δεν είναι γνωστό εάν αυτή η συσχέτιση είναι αιτιολογική.

β) Ψυχοκοινωνικοί

Η αλληλεπίδραση με τα οικογενειακά μοτίβα στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι απίθανο να προκαλέσουν ΔΕΠ-Υ αλλά μπορεί να επηρεάσουν την πορεία της ή να συμβάλλουν στη δευτερογενή ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (APA, 2022).

Κίνδυνοι και προγνωστικοί παράγοντες

Η ΔΕΠ-Υ είναι ένας παράγοντας κινδύνου για αυτοκτονικό ιδεασμό και συμπεριφορά στα παιδιά. Ομοίως στους ενήλικες η ΔΕΠ-Υ συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο απόπειρας αυτοκτονίας όταν υπάρχει συννοσηρότητα με διαταραχές διάθεσης, συμπεριφοράς και χρήσης ουσιών. Οι σκέψεις αυτοκτονίας είναι πιο συχνές στον πληθυσμό με ΔΕΠ-Υ απ' ότι στις ομάδες ελέγχου ατόμων χωρίς ΔΕΠ-Υ. Λόγω της ΔΕΠ-Υ ήταν προβλεπόμενες οι αυτοκτονικές σκέψεις στους στρατιώτες του Αμερικανικού Στρατού.

1.5 Θεωρίες για την κατανόηση και την ερμηνεία της ΔΕΠ-Υ

Στην προσπάθειά τους η μελετητές να προσεγγίσουν θεωρητικά τη ΔΕΠ-Υ διαμόρφωσαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα το καθένα από τα οποία επιχείρησε να περιγράψει και να συμπεριλάβει όλους τους παράγοντες ο αιτιοπαθογένεσης της. Κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό να καλυφθεί από ένα και μοναδικό μοντέλο έτσι προέκυψαν πολλά διαφορετικά μοντέλα που προσέγγιζαν τη ΔΕΠ-Υ από διαφορετικές σκοπιές. Τα μοντέλα αυτά επειδή ακολούθησαν μια πορεία εξέλιξης, κάποια έδιναν την εντύπωση ότι το ένα να αποτελεί τη συμπλήρωση-διόρθωση του προηγούμενου ενώ κάποια από αυτά ήταν και συνδυασμοί των προηγούμενων. Σε κάθε περίπτωση το ότι ένα μοντέλο από μόνο του δεν είναι ικανό να περιγράψει το σύνολο μορφών εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ επιβεβαιώνει την πολυμορφία της διαταραχής.

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική θεώρηση της ΔΕΠ-Υ έχει μετατοπιστεί από το ότι πρόκειται για μια διαταραχή της προσοχής, προς την άποψη ότι πρόκειται για μια διαταραχή στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, κάτι που σημαίνει μη αποτελεσματική χρήση των μηχανισμών που επιτρέπουν στην συμπεριφορά να προσαρμόζεται κατάλληλα στο εκάστοτε περιβάλλον (Barry et al., 2003)

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι ειδικοί στρέφονται πια στη μελέτη του ρόλου των κινήτρων και της αμοιβής μια και η περισσότερες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, υποστηρίζουν, ότι η ΔΕΠ-Υ έχει σχέση με ιδιαιτερότητες στον τρόπο αντίληψης της αμοιβής και της τιμωρίας καθώς και στην επίδραση αυτών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ανάλογα με τον τρόπο, τη συχνότητα, την ένταση και το χρονικό διάστημα που αυτές παρέχονται.

Οι τέσσερις επικρατούσες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στην φύση της ΔΕΠ-Υ είναι οι παρακάτω.

1.5.1 Θεωρία της Δυσλειτουργίας του Εκτελεστικού Ελέγχου

Η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώθηκε τον Russell Barkley (1997c) και μέχρι πρόσφατα ήταν η επικρατούσα προσπάθεια περιγραφής της διαταραχής.

Ο εκτελεστικός έλεγχος ορίζεται ως ικανότητα ρύθμισης και διατήρησης κατάλληλης συμπεριφοράς για την ευέλικτη επιδίωξη μελλοντικών στόχων. Περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες «ανώτερης τάξης» όπως είναι ο προγραμματισμός, η σειροθέτηση, ο συλλογισμός, η διατήρηση της προσοχής σε μία δραστηριότητα, η αναπαραστατική μνήμη, η αναστολή των ακατάλληλων και η επιλογή των κατάλληλων μορφών συμπεριφοράς. Στην πρόσφατη αναθεώρηση του ο Barkley(2012), σχετικά με τον ορισμό του Εκτελεστικού Ελέγχου, συμπεριέλαβε σε αυτόν συναισθηματικές και κοινωνικές πέραν των γνωστικών παραμέτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Δυσλειτουργίας του Εκτελεστικού Ελέγχου η δυσκολία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς προέρχεται από ένα κεντρικό έλλειμμα: τη μειωμένη ικανότητα αναστολής της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην αναστολή μιας αυθόρμητης ακατάλληλης αντίδρασης για χάρη μιας πιο κατάλληλης εναλλακτικής αντίδρασης και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη γνωστική ευελιξία.

Συγκεκριμένα ο Barkley υποστηρίζει ότι τα ελλείμματα εντοπίζονται σε τέσσερις γνωστικούς μηχανισμούς του εκτελεστικού ελέγχου α) την αναπαραστατική μνήμη β) την εσωτερίκευση του λόγου, γ) την αυτορρύθμιση του συναισθήματος, της κινητοποίησης και της διέγερσης και δ) την αναλυτική και συνθετική ικανότητα.

Η θεωρία αυτή (όπως και καμία απ' όσες έχουν διατυπωθεί μέχρι στιγμής) δεν έχει τη δυνατότητα να εξηγήσει πλήρως το σύνολο των συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τη ΔΕΠ-Υ. Τα ελλείμματα του Εκτελεστικού Ελέγχου να μεν σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ αλλά φάνηκε ότι αποτελούν μόνο ένα από τα διάφορα σημαντικά ελλείμματα που συνθέτουν τη συνολική νευροψυχολογική αιτιολογία της διαταραχής αυτής της. Επίσης αυτά τα ελλείμματα αυτά δεν αφορούν αποκλειστικά στη ΔΕΠ-Υ καθώς είναι παρόντα και σε άλλες διαταραχές όπως η Διαταραχή Διαγωγής ή Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η Δυσλειτουργία του Εκτελεστικού Ελέγχου, όπως έχει επίσης διαπιστωθεί δεν είναι παρούσα σε όλες τις περιπτώσεις των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Κάτι άλλο το οποίο σημειώνεται, είναι η πιθανότητα τα ελλείμματα του εκτελεστικού ελέγχου να σχετίζονται κυρίως με τη διάσταση της απροσεξίας και όχι με τις διαστάσεις της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας .

1.5.2 Το Γνωστικό -Ενεργητικό Μοντέλο

Το Γνωστικό - Ενεργητικό Μοντέλο (Cognitive- Energetic Model) προτάθηκε από τον Joe Sergeant και τους συνεργάτες του (Sergeant et al., 1999). Με αφετηρία στη διαπίστωση ότι τα ελλείμματα αναστολής της ακατάλληλης συμπεριφοράς, δεν σχετίζονται μονάχα με τη ΔΕΠ-Υ, αλλά είναι παρόντα και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές θεώρησαν ότι ήταν χρήσιμο να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τα κεντρικά ελλείμματα της διαταραχής. Το μοντέλο αυτό βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της επεξεργασίας των πληροφοριών και πιο συγκεκριμένα σε έρευνες που είχαν χρησιμοποιήσει το Γνωστικό-Ενεργητικό Μοντέλο του Sanders (1983).

Κεντρικό έλλειμμα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, είναι η δυσλειτουργία στην ενεργειακή κατάσταση διέγερσης και ενεργοποίησης.

Σύμφωνα με το Γνωστικό-Ενεργειακό Μοντέλο, ο ρυθμός παρουσίασης των δραστηριοτήτων επηρεάζει το βαθμό ενεργοποίησης του ατόμου. Όταν ο ρυθμός είναι αργός επιφέρει υπο-ενεργοποίηση και το άτομο με ΔΕΠ-Υ αντιδρά αργά κάνοντας πολλά λάθη. Όταν ο ρυθμός είναι γρήγορος το άτομο υπερ-ενεργοποιείται με αποτέλεσμα οι αντιδράσεις του να είναι γρήγορες επίσης με πολλά λάθη. Υποστηρίζεται ότι ο μέτριος ρυθμός αυξάνει την απόδοση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ.

Δεδομένου ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν στο βέλτιστο επίπεδο ενεργειακής κατάστασης χρειάζεται διαρκώς να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα.

Σημαντική είναι η διαπίστωση του Sonuga-Barke και των συνεργατών του (2010) ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ στην προσπάθεια τους να αντισταθμίσουν την υποδιέγερση αναζητούν την επιπρόσθετη διέγερση είτε διαλέγοντας την εναλλακτική με τα περισσότερα ερεθίσματα (εφόσον αυτή υπάρχει), είτε μετατοπίζοντας την προσοχή τους σε ερεθίσματα που τους διεγείρουν περισσότερο από την δραστηριότητα στην οποία χρειάζεται να ανταποκριθούν.

Το υψηλό κίνητρο και προσμονή αμοιβής επηρεάζουν την ενεργειακή απόδοση των ατόμων με ΔΕΠ-Υ και βελτιώνουν την απόδοσή τους (Andreou et al., 2007) καθώς συνδέονται στενά με την προσπάθεια (Sergeant, 2005). Αυτή είναι και πιο σπουδαία διαπίστωση που αναδεικνύει την αξία του μοντέλου αυτού.

Οι αδυναμίες που παρουσιάζει το μοντέλο αφορούν στον ορισμό και την αξιολόγηση του βέλτιστου ενεργειακού επιπέδου το οποίο εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση και από

παράγοντες που έχουν να κάνουν με το κάθε άτομο ξεχωριστά.

1.5.3 Η Υπόθεση της Αποστροφής Αναμονής και οι Θεωρίες της Διπλής Οδού

Την Υπόθεση της Αποστροφής Αναμονής διατύπωσαν ο Edmund Sonuga-Barke και οι συνεργάτες του (1992) όπως και την αναθεώρηση της (Sonuga-Barke et al., 2008)

. Η παρούσα θεωρία είναι μια από τις θεωρίες που επικεντρώνονται στο ρόλο των κινήτρων στην εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα άτομα με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσλειτουργία στην αντίληψη της ετεροχρονισμένης αμοιβής.

Ένα άλλο βασικό σημείο το οποίο υποστηρίζει η παρούσα θεωρία είναι η διατύπωση ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι μια λειτουργική αντίδραση του ατόμου προκειμένου να αποφύγει την αναμονή που του προκαλεί αποστροφή.

Το «Μοντέλο της Διπλής Οδού» (*Dual Pathway Model*) αποτελεί την εξέλιξη της Υπόθεσης της Αποστροφής Αναμονής και υποστηρίζει την ύπαρξη δύο οδών ανάμεσα στο νευροβιολογικό υπόβαθρο της διαταραχής.

Η πρώτη οδός είναι γνωστική και περιλαμβάνει δυσλειτουργίες του εκτελεστικού ελέγχου. Αυτή η οδός οδηγεί σε έναν τύπο ΔΕΠ-Υ που ονομάζεται *κατηγορικός* βάσει του οποίου οι δυσκολίες αφορούν στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς γενικότερα.

Η δεύτερη οδός σχετίζεται με τα κίνητρα και επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης της αμοιβής. Η οδός αυτή οδηγεί σε ένα τύπο ΔΕΠ-Υ που ονομάζεται *διαστασιακός*. Τα άτομα που εκδηλώνουν τον συγκεκριμένο τύπο, έχουν κατα κύριο λόγο στοιχεία που έχει ο γενικός πληθυσμός. Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν είναι στην επίδοση σε καταστάσεις αναμονής (Μανιαδάκη, Κάκουρος, 2016). Έτσι σύμφωνα με τον Sonuga-Barke (2015), τα άτομα με ΔΕΠ-Υ που εμφανίζουν αυτό το νευροψυχολογικό προφίλ, εκδηλώνουν συμπτώματα της διαταραχής μόνο όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με καταστάσεις αναμονής.

1.5.4 Η Δυναμική Αναπτυξιακή Θεωρία

Η Δυναμική Αναπτυξιακή Θεωρία προτάθηκε από το Sagvolden και τους συνεργάτες του (Sagvolden et al., 2005) και προτείνει δύο συμπεριφορικούς μηχανισμούς που έχουν σχέση με τις διαδικασίες μάθησης και εξηγούν πολλά από τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ.

Ο πρώτος έχει να κάνει με τη δυσλειτουργική αντίληψη της ενίσχυσης μια νέας συμπεριφοράς, και ο δεύτερος με την ελλειμματική απόσβεση της ακατάλληλης

συμπεριφοράς. Η βασική υπόθεση στην οποία βασίστηκε η εν λόγω θεωρία, αφορά στο πολύ σημαντικό για τη μάθηση χρονικό διάστημα, που μεσολαβεί μεταξύ της αντίδρασης και της ενίσχυσης, το οποίο είναι αρκετά μικρότερο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Μανιαδάκη και συνεργάτες 2016, σ. 193). Έτσι σχετικά με τον πρώτο μηχανισμό προκύπτει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όταν δέχονται ισχυρή, συχνή και άμεση ενίσχυση στη νέα συμπεριφορά τους οι διαφορές τους με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά είναι μηδαμινές.

Ο δεύτερος μηχανισμός αφορά στην απόσβεση. Απόσβεση μιας συμπεριφοράς συμβαίνει όταν παύει να δίνεται ενίσχυση για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και με τον καιρό σταματά και η συμπεριφορά αυτή. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να υπάρχει έλλειμμα στη λειτουργία της απόσβεσης, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να συντηρούν τις κοινωνικά ακατάλληλες και τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Μανιαδάκη και συνεργάτες 2016, σ.194).

Κεφάλαιο 2: Διδακτικές προσεγγίσεις σε άτομα με ΔΕΠ-Υ

2.1 ΔΕΠ-Υ: διδασκαλία και πρακτικές παρέμβασης

Η εκπαίδευση σε γενικές γραμμές δεν προσφέρει την ποιότητα που θα περίμενε κανείς στα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σύμφωνα με έκθεση του Δικτύου Ειδικών στις Κοινωνικές Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (NESSE) προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερο πιθανό να αποκτήσουν προσόντα ακαδημαϊκού επιπέδου και έτσι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο να μπου και να παραμείνουν στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά για την Ελλάδα το ποσοστό εργασίας των ατόμων με αναπηρία αντιστοιχεί στο 36% , ενώ το ποσοστό των νέων με αναπηρίες που δεν εργάζονται ούτε έχουν μορφωθεί ή εκπαιδευτεί αντιστοιχεί στο 54% (Jordan et al.,2018, 2).

Η συμπερίληψη είναι μια υψηλών ιδανικών φιλοσοφία που σχετίζεται με την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τη συμμετοχή όλων των μελών μιας κοινωνίας - και στην περίπτωση του σχολείου- μιας τάξης, ανεξαρτήτως δυσκολιών και ανεξαρτήτως εκπαιδευτικών αναγκών, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κύριος στόχος της συμπεριληπτικής λογικής και εκπαίδευσης είναι εξάλειψη φαινομένων αποκλεισμού και ισότιμη αντιμετώπιση όλων. Όμως, σε αντίθεση με το κείμενο σχετικά με τον ορισμό της συμπερίληψης στην Ελλάδα, του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ανάπτυξης στην Ειδική Αγωγή στη

ελληνική πραγματικότητα υπάρχει απόσταση μεταξύ της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Zoniou-Sideri et al., 2006, σ. 279-291).

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ισχύουν οι προβλέψεις του νόμου 3699/2008 και αυτές είναι : η φοίτηση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με ή χωρίς παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η φοίτηση σε Τμήματα Ένταξης εντός του σχολείου γενικής εκπαίδευσης και σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η απόφαση σχετικά με το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθορίζεται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού όπως εκείνες καθορίζονται από την ειδική διάγνωση που έχει εκδώσει το αρμόδιο Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) αλλά και από τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πολύ πιθανόν να χρειαστούν κάποια μορφή παρέμβασης καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συνοδά μαθησιακά προβλήματα εξαιτίας των οποίων -αναλόγως το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν- πιθανόν να χρειαστούν κάποιου είδους ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη . Η παρέμβαση σε μια τυπική τάξη είναι η καλύτερη και πιο ενδεδειγμένη εκπαιδευτική λύση για τα παιδιά και τους εφήβους με ΔΕΠ-Υ καθώς μέσω της συνδιδασκαλίας με παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τους δίνεται η δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση και συμπεριφορά η οποία θα είναι πολύτιμη για την αλληλεπίδραση και συμπεριφορά τους στην κοινωνία μετέπειτα. Για την αντιμετώπιση όλων των παραπάνω θα πρέπει να δίνεται έμφαση σε παρεμβάσεις για μακρόχρονη αντιμετώπιση της διαταραχής (Hinshaw, 1994). Η ένταξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης προτείνεται μόνο σε περιπτώσεις, που η όποια αποτυχημένη παρέμβαση στην τυπική τάξη έχει υποστεί αναθεώρηση και παρόλα αυτά το παιδί με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται πάρα πολύ. Ως εκ τούτου μια συμπεριληπτική τάξη και η συνδιδασκαλία είναι το ιδανικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αλλά και παιδιών με ειδικές δεξιότητες εν γένει.

Συζητώντας για πρακτικές παρέμβασης αξίζει κανείς να ανατρέξει σε πλαίσια πέραν του διδακτικού όπως είναι το πλαίσιο της ψυχολογίας από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών των παιδιών και κυρίως των παιδιών με ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ. Αν ανατρέξουμε στο θεραπευτικό πλαίσιο οι συνηθέστερες θεραπευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι: φαρμακολογικές, ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές.

Για να είναι μια παρέμβαση αποτελεσματική χρειάζεται διεπιστημονική συνεργασία των ειδικών ψυχικής υγείας, των ειδικών θεραπειών, των ιατρών, των παιδαγωγών και της οικογένειας καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν με εντελώς προσωπικό και

μοναδικό τρόπο το καθένα τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη διάγνωσή τους ακόμη κι αν πρόκειται για ίδιες διαγνώσεις με κοινά χαρακτηριστικά. (Κάκουρος & συνεργάτες, 2000 · Μάσχα & συνεργάτες, 2012).

Έχει βρεθεί ότι στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά με τη διαταραχή αντιμετωπίζουν κυρίως προβλήματα που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους αλλά και προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών είναι οι συμπεριφορικές, οι γνωσιο – συμπεριφορικές, η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και οι ακαδημαϊκές (DuPaul et al., 2006) .

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί συμπληρωματικά ως μέρος της παρέμβασης σε διδακτικό επίπεδο. Για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της τάξης προτείνεται συνήθως εφαρμογή συμπεριφορικών και γνωσιακών προγραμμάτων και τεχνικών παρέμβασης. Επίσης προτείνονται τροποποιήσεις στη δομή των μαθημάτων, του σχολικού έργου και της τάξης (Μάσχα & συνεργάτες, 2012, 306).

Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας εφαρμόστηκαν στοιχεία των παρεμβάσεων από τρία διαφορετικά πλαίσια όπως παρουσιάζονται από τους Μάσχα & συνεργάτες (2012).

Συγκεκριμένα οι πρακτικές από το πλαίσιο της ψυχολογίας (γνωσιακή και συμπεριφοριστική θεωρία) αξιοποιήθηκαν για την προσέγγιση της εκπαιδευτικού σε επίπεδο επικοινωνίας και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σε ακαδημαϊκό επίπεδο συνδυασμένα με καλές πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμοστεί στη διδασκαλία της μουσικής και των μουσικών οργάνων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλλά προέκυψαν και νέες προτάσεις διδασκαλίας μέσα από την εφαρμογή ³.

Πρόταση των Μάσχα & συνεργατών (2012) για την διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ πάνω στην οποία βασίστηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση.

α) Πρακτικές παρέμβασης βασισμένες στο συμπεριφορικό μοντέλο

Στα συμπεριφορικά προγράμματα παρέμβασης αρχικά ακολουθείται μια διαδικασία καταγραφής των *Λειτουργιών Ανάλυσης Συμπεριφοράς* . Πρόκειται στην ουσία για μια αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται μέσω μιας- σε βάθος- παρατήρησης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον η οποία ονομάζεται *Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς* (ΛΑΣ).

³ βλ. Β' Μέρος Ερευνητική Εργασία, υποκεφάλαιο 5.1 Οι θεματικές και τα δεδομένα

Σε αυτή τη διαδικασία ορίζονται με σαφήνεια οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και στη συνέχεια είτε ο δάσκαλος είτε ο ειδικός δάσκαλος τις καταγράφουν σε ειδική φόρμα παρατήρησης. Αυτά που παρατηρούνται είναι το ποτέ εκδηλώνεται η συμπεριφορά, τα ερεθίσματα που προηγήθηκαν και εκείνα που ακολούθησαν μετά τη συμπεριφορά, η πιθανή λειτουργία της συμπεριφοράς και στοιχεία ακριβείας όπως η ώρα και το πλαίσιο που εκδηλώθηκε η συμπεριφορά αν π.χ. Ήταν στην αρχή της μέρας στο τέλος σε δομημένες ή αδόμητες δραστηριότητες.

Μόλις φανούν οι λόγοι που ευθύνονται για τις δυσκολίες συμπεριφοράς και κατανοηθούν σχεδιάζεται το αντίστοιχο θεραπευτικό πρόγραμμα με στόχο την καλλιέργεια μιας λειτουργικής συμπεριφοράς που θα αντικαταστήσει την προβληματική.

Τεχνικές που βασίζονται στην τροποποίηση των ερεθισμάτων που ακολουθούν μία συμπεριφορά και έχουν ως στόχο τη μείωση και την αντικατάσταση της με κάποια λειτουργική είναι:

η απόσβεση, όπου εντοπίζεται το επακόλουθο ερέθισμα που ενισχύει την προβληματική συμπεριφορά και δεν παρέχεται πλέον.

η διαφορική ενίσχυση, όπου ενισχύεται μία θετική συμπεριφορά εις βάρος της αρνητικής που μπαίνει σε απόσβεση

το κόστος των δράσεων η επιβολή συνέπειας, όπου το παιδί χάνει κάποιο προνόμιο όταν παρουσιάσει την αρνητική συμπεριφορά

Άλλες στρατηγικές όπως ο έπαινος του παιδιού σε μία καλή συμπεριφορά, η αναγνώριση μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς, ο καθορισμός με σαφήνεια των κανόνων, των οδηγιών, των προσδοκιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η χρήση timeout, και οι συχνές επαναφορές, έχουν αποδειχθεί μέθοδοι με μεγάλη επιτυχία βελτίωσης των διασπαστικών συμπεριφορών. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αισθάνονται καλύτερα όταν γνωρίζουν με ακρίβεια τι περιμένουν οι άλλοι από αυτά τόσο σε επίπεδο σχολικό ακαδημαϊκό όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς που μπορεί να εφαρμοστεί στην προσχολική αγωγή και στη σχολική τάξη ακολουθεί τις εξής βασικές αρχές (Μάσχα & συνεργάτες, 2012, 309-313) :

1. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να ανταποκρίνονται άμεσα στη συμπεριφορά του παιδιού, επιβάλλοντας τις κατάλληλες συνέπειες.

2. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι αν μην να παραβλέπουν τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά να ανταποκρίνονται όσο συχνότερα γίνεται με επαναφορές, και διαφορεική ενίσχυση.
3. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να παρέχουν όσο γίνεται πιο ξεκάθαρες και κατάλληλες ενισχύσεις.
4. Οι γονείς μπορούν να έχουν το ρόλο αρωγού στη διαδικασία παροχής ενίσχυσης ή επιβολής συνέπειας.
5. Οι αμοιβές είναι πιο σημαντικές από τις ποινές.
6. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να είναι οι ίδιοι συνεπείς
7. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι σε θέση να προνοούν για πιθανά μελλοντικά προβλήματα.
8. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρούν μια μακρόχρονη προοπτική
9. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν συχνά την πρακτική της “συγχώρεσης”

Οι κύριες γνωσιακές- συμπεριφορικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον είναι οι εξής (Μάσχα & συνεργάτες , 2012, 313-316):

- α) Η “εκπαίδευση αυτοκαθοδήγησης”, όπου κύριος στόχος είναι να διδαχθεί το παιδί να δίνει στον εαυτό του τις κατάλληλες λεκτικές οδηγίες για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς
- β) Η εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Τέτοια προβλήματα είναι οι τυχόν διαφορές με τους συνομηλίκους ή συμμετοχή/λειτουργικότητα σε ομαδικές δραστηριότητες κλπ.
- γ) Η αυτοπαρατήρηση, η οποία επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής να είναι σε θέση να μπορεί να διακρίνει τη συμπεριφορά του, ή τη συμμετοχή του σε μια ομάδα και των τρόπο που αλληλεπιδράσε με τα υπόλοιπα μέλη.
- δ) Η αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση. Οι διαδικασίες αυτοελέγχου με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση έχουν αναπτυχθεί ώστε να μεταφέρουν την ευθύνη από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, όσον αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Οι Rhode, Morgan & Young (1983) παρουσίασαν ένα ενδιαφέρον μοντέλο : Ο μαθητής και ο δάσκαλός του βαθμολογούν ταυτόχρονα την καταλληλότητα μιας συμπεριφοράς του μαθητή σε

μια κλίμακα από το 1 ως το 5. Οι μαθητές κερδίζουν βαθμούς τόσο για την κατάλληλη συμπεριφορά όσο και για την επίτευξη σχετικής συμφωνίας με την αξιολόγηση του δασκάλου. Βαθμιαία οι συχνότητα βαθμολόγησης από τον εκπαιδευτικό μειώνεται με στόχο την ενίσχυση της ανεξαρτησίας του μαθητή, καθώς και της δυνατότητας, του να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του.

ε) Η “εκπαίδευση στη συνέπεια”, κατά την οποία αυξάνεται η συμφωνία ανάμεσα στο τι λέει ένα άτομο και στο τι κάνει ή πρόκειται να κάνει.

στ) Η “εκπαίδευση συναισθημάτων”, με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού για αναγνώριση της φύσης των δικών του συναισθηματικών εμπειριών, όπως και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και για βελτίωση της ικανότητας για κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά).

β) Παρεμβάσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Μάσχα & συνεργάτες , 2012, 316 -320):

1)Μείωση του σχολικού έργου.

2)Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας

α) *Η επιλογή θέματος ή δραστηριοτήτων που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών (ακόμη και αγαπημένοι χαρακτήρες κόμικ μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα).*

β) *Την εναλλαγή του τρόπου παρουσίασης του υλικού της διδασκαλίας και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.*

γ) *Την ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών με συχνές ερωτήσεις αλλά και δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιούν στα πλαίσια του μαθήματος. (ρόλος βοηθού της δασκάλας)*

δ) *Η συχνή εναλλαγή δραστηριοτήτων από ενεργητικές σε παθητικές.*

ε) *Την παροχή κάποιας δυνατότητας επιλογής δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτυχθεί η ανεξαρτησία των παιδιών και να παραμείνει υψηλό το ενδιαφέρον.*

στ) *Την καθιέρωση μικρών διαλειμμάτων που να περιλαμβάνουν φυσικές ή χαλαρωτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί η κούραση και η μονοτονία (πχ. ζωγραφική, μουσική ή πλαστελίνη).*

3. Καθορισμός σαφών κανόνων.

4. Αυτοπαρατήρηση (του εκπαιδευτικού)

5. Έλεγχος της συχνότητας των προτροπών

6. Τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης
7. Προσαρμογή του τρόπου παρουσίασης των εργασιών
8. Διατήρηση σταθερής δομής και προβλεψιμότητας στο πρόγραμμα της τάξης.
9. Συνεργασία με τους ειδικούς και την οικογένεια.
10. Ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

Κεφάλαιο 3: ΔΕΠ-Υ και Μουσική Διδασκαλία

1. ΔΕΠ-Υ και μουσική

Έρευνες έδειξαν ότι η μουσική εξάσκηση, συνδέεται με τη διεύρυνση των διανοητικών ικανοτήτων στα παιδιά και ότι η τυπική μουσική εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στον αυτοέλεγχο στη γνώση και στα επιτεύγματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Schellenberg, 2011).

Βασιζόμενοι σε αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε να υποθέσουμε α) ότι οι μαθητές που διδάσκονται μουσική θα μπορούσαν να επιτύχουν πιθανόν μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από τους υπόλοιπους και β) ότι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ στο μάθημα της μουσικής πιθανόν να εμφανίζει, λόγω του αντικειμένου, λιγότερο τις τυπικές εκδηλώσεις της διαταραχής.

Η τελευταία αυτή η διαπίστωση μπορεί να σημαίνει πολλά για το μάθημα της μουσικής και τις δυνατότητες αυτορρύθμισης του μαθητή αλλά και το κίνητρο που ενδεχομένως να του παρέχει η ίδια η εμπλοκή με το αντικείμενο.

Ήδη από τις Θεωρίες για την κατανόηση και την ερμηνεία της ΔΕΠ-Υ γνωρίζουμε την αξία του κινήτρου στους μαθητές που αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή. Καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στην ενασχόληση με την εκπαίδευση, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να ενσωματώσουν τις προτιμήσεις των παιδιών στο μάθημα προκειμένου να αυξάνεται η επίδοσή τους (Temmerman, 2000).

Το μάθημα της μουσικής μέσα από τις πολλαπλές του εκφάνσεις παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν το πλαίσιο που τους ταιριάζει. Ένα παιδί που ξεκινάει μουσική μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικά διδακτικά πλαίσια όπως το ατομικό μάθημα οργάνου, το ατομικό τραγούδι, η συμμετοχή σε μουσικό σύνολο όπως μια μαθητική χορωδία ή μια

ορχήστρα. Επίσης μπορεί να επιλέξει και τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα εκτός διδακτικού πλαισίου όπως μια χορωδία ή μια μπάντα. Ακόμα δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα επιλογής οργάνου κάτι το οποίο συχνά είναι καθοριστικό για την μουσική του εξέλιξη καθώς οι μαθητές σπανίως συνεχίζουν να μελετούν και να ασχολούνται με ένα όργανο που δεν τους αρέσει. Ως εκ τούτου το πλαίσιο της μουσικής παρέχει τη δυνατότητα της επιλογής γεγονός πολύ σημαντικό για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Ο Jones (2009) διαπίστωσε ότι οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε ομαδικό μάθημα ασχολούνται περισσότερο με την διαδικασία όταν τους δίνεται η ελευθερία να επιλέξουν οι ίδιοι τα μέλη της ομάδας τους, σε σύγκριση με τη συμμετοχή τους σε ομάδες που έχουν διαμορφωθεί από τους δασκάλους. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα συνεργασίας που προσφέρει η φύση τη μουσικής κάτι τέτοιο είναι σημαντικό να εφαρμοστεί σε τάξης που συμμετέχουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Η ίδια έρευνα ανέδειξε ότι εκτός της επιλογής συνεργατών, η δυνατότητα των παιδιών να επιλέγουν σχετικά με τα θέματα μελέτης, τα υλικά που χρησιμοποιούν στο μάθημα και τις στρατηγικές που ακολουθούνται (π.χ. σειρά δραστηριοτήτων), τα βοηθά στην ανάπτυξη κινήτρων για την ολοκλήρωση της εργασίας τους και τους δίνει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης καθώς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πάνω στη διεξαγωγή του μαθήματος (Jones, 2009). Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική και προσφέρει χρήσιμη πληροφορία για πρακτική εφαρμογή σε τάξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ, δεδομένης της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην ολοκλήρωση του έργου που αναλαμβάνουν. Ο Temmerman (2000) διαπίστωσε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής γνωρίζουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των μαθητών τους και να τους επιτρέπουν να εργαστούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα της μουσικής.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο μελετά η παρούσα εργασία είναι το ατομικό μάθημα του πιάνου. Αναφορικά με την δυνατότητα επιλογής των μέσων και του υλικού το μάθημα του πιάνου προσεγγίζεται συμπεριληπτικά μπορεί να καταρτιστεί έτσι ώστε να απευθύνεται στο μοναδικό προφίλ του κάθε μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια συμπεριληπτική διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στη διαφοροποιημένη μάθηση κατά την οποία η ύλη και οι στόχοι του μαθήματος προσαρμόζονται στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή (Ζαχαροπούλου & συνεργάτες, 2022·Οικονομίδου-Σταύρου, 2009 στο Διονυσίου, 2024) .

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως οι Διαταραχές της Προσοχής και της Δραστηριότητας και η ΔΕΠ-Υ, αντιμετωπίζουν παθολογίες και άλλες συννοσηρές καταστάσεις , που συχνά επηρεάζουν την κινητικότητα τους, το συντονισμό τους, τη αισθητηριακή τους ανταπόκριση. Οι ίδιοι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη μνήμη τους, με την πράξη

(ιδέα, σχεδιασμός και εκτέλεση). Όλες οι παραπάνω καταστάσεις έχουν αντίκτυπο στη λειτουργική συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Η Kowalski (2007) μέσα από την έρευνα της, υπό την ιδιότητα της εργοθεραπεύτριας και δασκάλας πιάνου προτείνει την πολυαισθητηριακή προσέγγιση ως έναν αποτελεσματικό και ενδεδειγμένο τρόπο μάθησης σε μαθητές με ειδικές δεξιότητες, καθώς και τη χρήση σωματικών ασκήσεων που μπορούν να ενταχθούν στο μάθημα της μουσικής για την βοήθεια της κινητικότητας, την οργάνωση της κίνησης και τη ρύθμιση των επιπέδων ενέργειας των μαθητών. Στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης προτείνει τη χρήση μαγνητικών συμβόλων μουσικής σημειογραφίας, τη χρήση των κατασκευών, και την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της πληροφορίας π.χ. οι νότες μπορούν να γραφούν στον πίνακα και παράλληλα να επισημανθούν πάνω στα πλήκτρα με αυτοκόλλητα ή με lego κ.ο.κ.

Η διδασκαλία του ατομικού μαθήματος του πιάνου αντλεί τις μεθόδους της από διαφορετικά πλαίσια .

Μέσα στο τυπικό διδακτικό πλαίσιο του ατομικού μαθήματος του πιάνου, μπορεί να ενταχθεί η μιμητική μάθηση/rote learning ή αλλιώς εκμάθηση με το αυτί (Φυτίκα, 2024). Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας, μπορεί να ωφελήσει ιδιαίτερα μαθητές με ασθενή μνήμη ή να δώσει κίνητρο και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση μέσω της αμεσότητας ενός μουσικού αποτελέσματος. Επίσης μπορεί να ωφελήσει μαθητές με προβλήματα στην όραση ή δυσλεξία παρακάμπτοντας τις καθυστερήσεις στην εκτέλεση που μπορεί να τους επιφέρουν οι δυσκολίες στη μουσική ανάγνωση.

Η διδασκαλία του μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι μια διαδικασία που έχει πολλά οφέλη για μαθητές με δυσκολίες καθώς δίνει πολλαπλές ευκαιρίες για εμπλοκή του μαθητή και συνδιοργάνωση της δράσης και ενισχύει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από την προσωπική δημιουργία. Σχετικά με τα οφέλη του αυτοσχεδιασμού έρευνες έδειξαν ότι η ένταξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη διδασκαλία της μουσικής αυξάνει την κριτική σκέψη και αντίληψη (Koutsoupidou et al., στο Φυτίκα 2024) ενισχύει την κατανόηση λεπτών μουσικών εννοιών (Wing et al., στο Φυτίκα 2024) και συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του άγχους της μουσικής εκτέλεσης (Allen, 2013 στο Φυτίκα 2024).

Σε ένα εντελώς προσωπικά διαμορφωμένο πλάνο μαθήματος ο δάσκαλος του πιάνου μπορεί να εντάξει ασκήσεις σωματικών κρουστών που μπορεί να λειτουργήσουν εκτός από την εκμάθηση του ρυθμού και στην ενίσχυση της μνήμης αλλά και στη ρύθμιση της ενέργειας των μαθητών, το τραγούδι, όργανα τάξης και αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών όπως παιχνίδια τους αλλά και να αξιοποίηση διαθεματικά τη ζωγραφική.

Τα η ευελιξία των μέσων και των μεθόδων της διδασκαλίας της μουσικής και του ατομικού μαθήματος του πιάνου οργανωμένες σε διδακτικές πρακτικές και πρακτικές παρέμβασης για μαθητές με ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια πρόταση διδασκαλίας. Στο αν είναι κάτι τέτοιο είναι εφικτό διερευνά η παρούσα εργασία.

Β' Μέρος : Ερευνητική Εργασία

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας του πιάνου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί η μεταφορά διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα του πιάνου με στόχο την οργάνωσή τους σε μια τελική πρόταση διδασκαλίας.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Πώς προσεγγίζει ο δασκαλος του πιάνου το μάθημα με παιδιά με Διαταραχή Προσοχής και της Δραστηριότητας/Υπερκινητικού Τύπου και ΔΕΠ-Υ. Ποιες στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν;
- 2) Πώς χρησιμοποιούνται τεχνικές από άλλα διδακτικά και μη πλαίσια στο ατομικό μάθημα του πιάνου;
- 3) Πώς ανταποκρίνεται ο μαθητής στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος του πιάνου σε ατομικό, μουσικό και διαπροσωπικό επίπεδο.
- 4) Η διερεύνηση των κριτηρίων αξιολόγησης της λειτουργικότητας του μαθήματος πιάνου παιδιών με προβλήματα προσοχής και ΔΕΠ-Υ.

4.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η εργασία μεθοδολογικά είναι μια Πιλοτική Συλλογική Μελέτη Περίπτωσης. Η μελέτη αυτή διεξήχθη μέσα από δομημένη παρέμβαση στο διδακτικό πλαίσιο του ατομικού μαθήματος πιάνου.

Η Μελέτη Περίπτωσης είναι ερευνητική μεθοδολογία που επιτρέπει την ολιστική εξέταση ενός φαινομένου. Ο όρος «περίπτωση» αναφέρεται είτε σε ατομική περίπτωση είτε σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ή πτυχών ενός θέματος/προβλήματος. Ο Stake (1995) αναφέρεται στη συλλογική ή πολλαπλή μελέτη περίπτωσης. Στη συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι σημαντικό να αναλυθούν πρώτα τα δεδομένα που αφορούν σε καθεμία περίπτωση ξεχωριστά και στη συνέχεια να επιχειρηθεί ανάλυση και σύγκριση των περιπτώσεων (Crowe et al., 2011).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία συλλογική μελέτη περίπτωσης και αφορά στη μελέτη έξι περιπτώσεων εκ των οποίων η μια διαφοροποιείται αρκετά και αποτελεί την ακραία περίπτωση της έρευνας που θα διαδραματίσει ρόλο στη εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τον May (1993) η μελέτη περίπτωσης βασίζεται κυρίως στην δημιουργία και υποστήριξη- μέσα από τα δεδομένα- μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μιας θεωρίας, αναδεικνύοντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο. Στην περίπτωση της διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στο όργανο του πιάνου η υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι περιορισμένη στο πλαίσιο των καλών πρακτικών, οι οποίες στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους αφορούν γενικά για πρακτικές εφαρμογές στη διδασκαλία μουσικών οργάνων συμπεριλαμβανομένου και του πιάνου. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική στρατηγική θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς η εργασία αυτή φιλοδοξεί, μέσα από την εφαρμογή να προτείνει μια μέθοδο για τη διδασκαλία του πιάνου και δεν επικεντρώνεται τόσο στην επαλήθευση κάποιας θεωρίας όσο στην δημιουργία μιας ενδεικτικής διδακτικής πρότασης μέσα από αυτή.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση του μαθήματος του ατομικού πιάνου σε παιδιά μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον ορισμό του Thomas (2011), οι μελέτες περίπτωσης, είναι αναλύσεις προσώπων, γεγονότων, αποφάσεων, περιόδων, έργων, πολιτικών, ιδρυμάτων ή άλλων συστημάτων που μελετώνται ολιστικά από μία ή περισσότερες μεθόδους. Ένας ακόμη λόγος που η μελέτη περίπτωσης θεωρήθηκε καταλληλότερο μοντέλο για την συγκεκριμένη έρευνα είναι πως μια εκπαιδευτική κατάσταση δε μπορεί να γίνει κατανοητή αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει. (May, 1993, στο Αντωνιάδου & Σβολόπουλος, 2008)

4.3 Δειγματοληψία

Για την επιλογή του δείγματος η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε 2 εργοθεραπεύτριες. Το δείγμα είναι εστιασμένο σε παιδιά με διαταραχές της προσοχής και της κίνησης. Οι εργοθεραπεύτριες διαμοίρασαν στους γονείς των παιδιών με αντίστοιχες διαγνώσεις το ενημερωτικό έντυπο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια. Σε κάποιες περιπτώσεις η ενημέρωση έγινε με προφορικό τρόπο κι έτσι η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μορφή χιονοστιβάδας.

Στη συγκεκριμένη εργασία το δείγμα αποτελείται από έξι αγόρια. Τα πέντε εξ αυτών είναι ηλικίας 6-7 ετών και το έκτο είναι 10 ετών, τα οποία εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Πρόκειται για παιδιά με διαγνώσεις F.90 Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας και F.90,1 Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας Υπερκινητικού τύπου σύμφωνα με τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας ICD-11 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2022) , και ΔΕΠ-Υ.

Ο κάθε μαθητής εμφάνιζε το δικό του μοναδικό προφίλ ως προς τον τρόπο εκδήλωσης της συμπτωματολογίας των προαναφερόμενων διαγνώσεων.

Παρακάτω περιγράφονται στο σύνολό τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Συγκεκριμένα: από τους έξι μαθητές του δείγματος ο ένας εμφάνιζε στοιχεία ΔΕΠ-Υ, δυσκολίες στην όραση και σωματικό πόνο στα οποία συνέτεινε και η *Νευροϊνωμάτωση*⁴- παθολογίας με την οποία είχε διαγνωστεί. Οι τέσσερις από τους έξι μαθητές εμφάνιζαν *υπερκινητικότητα* και έντονη *παρόρμηση*. Οι τρεις μαθητές είχαν δυσκολίες οργάνωσης του κινητικού συντονισμού.

Ένας μαθητής εμφάνιζε στοιχεία δυσπραξίας (*πράξη= ιδεασμός-σχεδιασμός-εκτέλεση*). Οι τέσσερις εμφάνιζαν *δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα*. Οι δύο εμφάνιζαν *ακουστική υπεραποκριτικότητα*. Επίσης ένας μαθητής εμφάνιζε εναντιωματική συμπεριφορά.

Η ιδιαίτερη εκδήλωση των παραπάνω χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αναφέρεται στην ανάλυση των δεδομένων.

⁴ Συχνά αναφέρεται ως Περιφερική Νευροϊνωμάτωση ή νόσος von Recklinghausen. Η νευροϊνωμάτωση τύπου I (NFI) είναι μια από τις πιο κοινές ιατρικές καταστάσεις που κληρονομούνται στον ανθρώπινο πληθυσμό συνήθως κληρονομείται ως αυτοάνοσο νόσημα και επηρεάζει κατά προσέγγιση 1 στα 3500 άτομα ανά τον κόσμο χωρίς εμφανή εθνοτική προτίμηση. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του είναι τα νευροϊνώματα, οι *cafe-au-lait* κηλίδες, τα οζίδια Lisch της ίριδας, αν και πολλές άλλες κλινικές εκδηλώσεις σχετίζονται επίσης με αυτήν την πάθηση (Viskochil et.al.,1993).

4.4 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

4.4.1 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν ήταν η βιντεοσκόπηση, η συμμετοχική και το ημερολόγιο του ερευνητή. Η βιντεοσκόπηση προσφέρει συνολική εικόνα της δράσης των συμμετεχόντων. Επίσης η βιντεοσκόπηση ως εργαλείο επιτρέπει και σε μη συμμετοχικό ερευνητή να έχει πρόσβαση εκ των υστέρων στη διαδικασία. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ένας δύσκολος τρόπος συλλογής δεδομένων καθώς ο ερευνητής είναι σε τόπο και σε χρόνο συμμετοχός και συνδιαμορφωτής της δράσης. Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια ήταν παράλληλα η εκπαιδευτικός, επίσης εφόσον πρόκειται για ατομικό μάθημα ήταν ο ένας από τους δύο συμμετέχοντες.

Εδώ το εργαλείο της βιντεοσκόπησης αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρηστικό καθώς η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον μαθητή και τον εαυτό της ως μέρος της διαδικασίας.

Το ημερολόγιο του ερευνητή είναι ένα εργαλείο που βοηθάει ιδιαίτερα στον αναστοχασμό και επιτρέπει στον ερευνητή να λειτουργήσει κριτικά πάνω στην ίδια τη διαδικασία. Εδώ χρησιμοποιήθηκε ενισχυτικά.

Μια ανάγκη που δημιουργήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η δημιουργία μαθησιακού και ψυχολογικού προφίλ του κάθε μαθητή ώστε να μπορέσει να σχεδιαστεί η παρέμβαση εξατομικευμένα για το κάθε παιδί. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο για τη συλλογή των παραπάνω στοιχείων και τη δημιουργία του προφίλ των μαθητών. Στην ερευνήτρια δόθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους γονείς με βασικές ερωτήσεις που αφορούσαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού αλλά και πιο στοχευμένες ερωτήσεις σχετικά με το αναπτυξιακό του προφίλ.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν επίσης και στις εργοθεραπεύτριες των παιδιών - κατόπιν συναίνεσης των γονέων. Τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν ώστε να γίνει μια ποιοτική αξιολόγηση του εκάστοτε παιδιού.

4.4.2 Τρόπος Ανάλυσης Δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε επαγωγική θεματική ανάλυση καθώς οι κωδικοί και οι θεματικές προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα βήματα των Braun και Clarke (2006) που προτείνουν για τη θεματική ανάλυση δεδομένων. Αυτά είναι : η εξοικείωση με τα δεδομένα, η δημιουργία κωδικών, η αναζήτηση θεματικών , η επανεξέταση των θεματικών, ο ορισμός και η ονομασία των θεματικών και η παράθεση των ευρημάτων της έρευνας.

Αντίστοιχα θεματικά μετεγράφησαν και οι βιντεοσκοπήσεις ακολουθώντας τη μεταγραφή οπτικών δεδομένων όπως την προτείνουν οι Heath et al.(2010) και αναλύθηκαν πολυτροπικά.

4.5 Περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης

Για την υλοποίηση της παρέμβασης έγινε μια στοχευμένη επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων, καλών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας εμπνευσμένων από τις παρεμβάσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο που προτείνονται από την βιβλιογραφία με κύριο άξονα την πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Για την εφαρμογή της έρευνας σχεδιάστηκε διδακτικό σενάριο 7 μαθημάτων των 45 λεπτών. Η διαμόρφωση των στόχων ακολούθησε τη στοχοθεσία του Bloom (Bloom, B. S., 1969·Anderson, L. W. et al., 2001) .

Σκοπός του Διδακτικού Σεναρίου ήταν να καταφέρουν τα παιδιά με Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας F90, Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας υπερκινητικού τύπου F90.1 και ΔΕΠ-Υ, να παρακολουθήσουν το ατομικό μάθημα πιάνου προσαρμοσμένο στο μοναδικό μαθησιακό προφίλ του καθενός ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό έγινε χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με πρακτικές από το τυπικό και το μη τυπικό πλαίσιο μάθησης.

Σχετικά με τις δραστηριότητες προθέρμανσης - οργάνωσης των άνω άκρων και κορμού, οι εργοθεραπευτικές κατευθύνσεις λειτούργησαν ενισχυτικά - συμβουλευτικά στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

Οι εργοθεραπεύτριες συνέβαλαν στην διαμόρφωση του χώρου, καθώς είναι σε θέση να πραγματοποιούν και εργονομικές προσαρμογές χώρων (ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού) και βοήθησαν καθοδηγητικά στη συγκέντρωση του απαραίτητου εξοπλισμού. Έτσι διαμορφώθηκε κατάλληλα ο χώρος των μαθημάτων με επιλογή συγκεκριμένου χρωματολογίου (χρώματα απαλά - γήινα ώστε να αποφεύγεται η επιπρόσθετη ένταση) παράλληλα όμως και αποχρώσεις θερμές - πιο έντονες όπου χρειάζεται να εστιαστεί παραπάνω η προσοχή των παιδιών. Αφαιρέθηκαν από το χώρο όλα τα περιττά αντικείμενα (καρέκλες, κρεμάστρες, διακοσμητικά κ.α.) και όλα τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα τοποθετήθηκαν

σε ντουλάπια. Ορίστηκε συγκεκριμένο σημείο χαλάρωσης - “αποφόρτισης” στο δωμάτιο με μαξιλάρες στο πάτωμα. Για το κάθε μάθημα ο χώρος είχε μόνο τα απαραίτητα για τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Το όργανο που επιλέχθηκε ήταν Digital Piano Kawai (τύπου Clavinova) η επιλογή του οποίου υποδείχθηκε από τα προφίλ του δείγματος καθώς υπήρχαν περιπτώσεις ακουστικής υπεραποκριτικότητας και δυσκολίας ελέγχου της κίνησης, στις οποίες η δυνατότητα ρύθμισης της έντασης που προσφέρει το συγκεκριμένο όργανο ήταν πολύ σημαντική. Αγοράστηκε ο κατάλληλος εξοπλισμός προκειμένου να ανταποκρίνεται στις γενικές και ειδικές ανάγκες του δείγματος. Για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε μαγνητικός πίνακας μαρκαδόρου, μαγνητικά μουσικά σύμβολα / παιχνίδια - υλικά τα οποία θα ενίσχυαν την διαδραστικότητα (π.χ. το παιχνίδι Pop It, λάστιχα γυμναστικής, μπάλες βόλεϊ, μπαλάκια τένις κ.α)

4.6 Χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας

Η παρέμβαση ήταν αρχικά προγραμματισμένη να πραγματοποιηθεί κατά την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2022 αλλά δεν τηρήθηκε το αρχικό χρονοδιάγραμμα εξαιτίας εκτάκτων συνθηκών όπως ασθένεια από τη νόσο covid-19, ταξίδια μαθητών για θεραπείες χρόνιων παθήσεων. Επίσης μαθήματα χάθηκαν και εξαιτίας των ίδιων των δυσκολιών του προφίλ των μαθητών που δεν τους επέτρεψαν σε κάποιες περιπτώσεις τη συμμετοχή σε δραστηριότητες (π.χ. κάποιιοι μαθητές περνούσαν φάσεις tantrum και οι γονείς προτιμούσαν να μην τα απασχολούν εκείνες τις ημέρες). Αξιοποιήθηκε η θερινή περίοδος και τα μαθήματα ολοκληρώθηκαν τον Ιούλιο του 2022. Ο σχεδιασμός προέβλεπε μαθήματα των 45 λεπτών σε εβδομαδιαία βάση. Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας έχει υπολογιστεί στα 7 μαθήματα με τον κάθε μαθητή, διάστημα που υπολογίζεται γύρω στις επτά με εννιά εβδομάδες κάτι που δεν έγινε απ' όλους καθώς δύο μαθητές διέκοψαν νωρίτερα.

4.7 Αξιοπιστία της έρευνας

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας έχει προβλεφθεί η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής των δεδομένων ώστε να επιτευχθεί η *τριγωνοποίηση* (triangulation) (Denzin, N. K., 2012 & 1978) μεθόδων και δεδομένων. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα η συλλογή των δεδομένων έγινε με τουλάχιστον τρεις τρόπους ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των

αποτελεσμάτων μέσω των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν η βιντεοσκόπηση, το ημερολόγιο του ερευνητή και η συμμετοχική και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας σημαντική ήταν η συμβολή των εργοθεραπευτριών των παιδιών, οι οποίες έπαιζαν ένα διακριτικό συμβουλευτικό ρόλο στη διαμόρφωση-δόμηση της παρέμβασης. Παράλληλα το θεραπευτικό πρίσμα της ανωτέρω ειδικότητας προσέδωσε στην έρευνα έναν δημιουργικό διάλογο γεμάτο ιδέες και απόψεις, οι οποίες λειτούργησαν ενισχυτικά στις πτυχές της παρέμβασης και της δράσης των υποκειμένων.

4.8 Περιορισμοί στην έρευνα

Ένα βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν ο χρόνος διεξαγωγής της καθώς ήταν πολύ περιορισμένος και σε συνδυασμό με την έκτακτη συνθήκη της πανδημίας από τη νόσο covid-19 επήλθαν καθυστερήσεις στην συνέχεια και τη ροή των μαθημάτων. Κάτι τέτοιο είχε άμεσο αντίκτυπο στους χρόνους συγγραφής και παράδοσης της εργασίας αλλά και στην συνέχεια του μαθησιακού αποτελέσματος καθώς τα παιδιά χάνοντας την εβδομαδιαία επαφή επανέρχονταν σε αρχικότερα στάδια σε ότι αφορά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε αρχικότερα επίπεδα επέστρεφε και η σχέση με την εκπαιδευτικό, καθώς επρόκειτο για μια σχέση που είχε λίγο χρόνο να αναπτυχθεί, και οι καθυστερήσεις είχαν άμεσο αντίκτυπο σε αυτή.

Άλλοι περιορισμοί αφορούσαν στο δείγμα της έρευνας υπάρχουν καθώς αποτελείται από μαθητές του ίδιου φύλου (αγόρια), της ίδιας εθνικότητας και καταγωγής, οι οποίοι επιλέχθηκαν από δύο μόνο εργοθεραπευτήρια της ίδιας περιοχής.

Περιορισμό στην έρευνα έθεσε και ο άνισος αριθμός παρακολούθησης των μαθημάτων καθώς 2 μαθητές σταμάτησαν τα μαθήματα πριν την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου. Ο ένας εκ των δύο ολοκλήρωσε λόγω του προγράμματος των γονέων του, το οποίο ήταν ασύμβατο με τις ώρες των μαθημάτων⁵. Ο δεύτερος μαθητής σταμάτησε εξαιτίας μιας έκρυθμης δικής του περιόδου κατά την οποία εμφάνιζε δυσκολίες στην συμμετοχή του, σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητάς του.

4.9 Ζητήματα δεοντολογίας

⁵ Ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν στο κέντρο της πόλης ώστε να μην θέτει περιορισμούς στη μετακίνηση των μαθητών αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση σύμφωνα με τους γονείς το πρόγραμμά τους ήταν ασύμβατο με τους χρόνους τους μαθήματος κάτι το οποίο διαπιστώθηκε ένα μέσω των μαθημάτων.

Για την υλοποίησης της παρέμβασης ζητήθηκε και ελήφθη έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας (Ε.Η.ΔΕ) του Ιονίου Πανεπιστημίου τον Φεβρουάριο του 2022. Στην Ε.Η.ΔΕ κατατέθηκαν μαζί με την Αίτηση Έγκρισης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, ένα ερωτηματολόγιο της Ε.Η.ΔΕ προς την ερευνήτρια σχετικά με την έρευνα, το Έντυπο Ενημερωμένης Συγκατάθεσης όπως αυτό διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια με βάση το πρότυπο της Ε.Η.ΔΕ. Επισυνάφθηκε επίσης το ενημερωτικό έντυπο που είχε καταρτίσει η ερευνήτρια το οποίο έστειλε στις εργοθεραπεύτριες.

Οι γονείς ενημερώθηκαν για την έρευνα και τις λεπτομέρειες σχετικά με αυτή από τα ενημερωτικά έντυπα που περιέγραφαν τη διαδικασία και στάλθηκαν σε αυτούς ηλεκτρονικά από τις εργοθεραπεύτριες. Στη συνέχεια ήρθαν σε επαφή με την ερευνήτρια τα στοιχεία της οποίας είχαν στη διάθεσή τους μέσω του ενημερωτικού εντύπου αλλά και μέσω των εργοθεραπευτριών και κανονίστηκε συνάντηση όπου τους εξηγήθηκε αναλυτικά ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας, ο σκοπός και οι διαδικασίες. Τέλος τους δόθηκε το έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης το οποίο τους ζητήθηκε να διαβάσουν με προσοχή και να επιστρέψουν υπογεγραμμένο ή μη σε περίπτωση που υπήρχε η όποια ένσταση/αμφιβολία. Διευκρινίστηκε και επισημάνθηκε το δικαίωμα υπαναχώρησης ανά πάσα στιγμή.

Επισημάνθηκε επίσης στους γονείς η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων που θα συλλεχθούν, η διατήρηση της ανωνυμίας και η χρήση ψευδώνυμου και υποδείχθηκαν και οι σχετικές παράγραφοι στο Έντυπο Ενημερωμένης Συγκατάθεσης.

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Δεδομένων

5.1 Οι θεματικές και τα δεδομένα

Η καταγραφή των δεδομένων της βιντεοσκόπησης έγινε σε πίνακες με κλείδες παρατήρησης σχετικά με την λεκτική επικοινωνία, τη μη λεκτική επικοινωνία και την διάδραση. Από την ανάλυση των οποίων προέκυψαν 154 κωδικοί. Μη αριθμημένοι κωδικοί προέκυψαν και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Οι κωδικοί χωρίστηκαν σε πέντε μεγάλες θεματικές με τους εξής τίτλους:

Τρόποι Εκδήλωσης των Κυρίων Χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ στο Δείγμα

Ανταπόκριση στο μάθημα και Επικοινωνία

Περιεχόμενο Μαθήματος και Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Εκπαιδευτικός

Δημιουργία Θετικού Κλίματος Επικοινωνίας

1) Η συνάντηση της ΔΕΠ-Υ με το μάθημα του πιάνου

Η διάσπαση της προσοχής εκδηλωνόταν μέσω διασπαστικών συμπεριφορών, αδυναμίας σε μεγάλο βαθμό παρακολούθησης των οδηγιών και των δραστηριοτήτων, και συναισθηματική αναστάτωση που οδηγούσε σε άγχος και ανησυχία. Πολλές φορές η διάσπαση εκδηλωνόταν συνειρμικά: ο μαθητής με αφορμή κάτι που λέχθηκε διέκοπτε και έλεγε μια ιστορία. Κάποιες φορές πίσω από μια τέτοια διασπαστική συμπεριφορά μπορούσε κανείς να διακρίνει και μια προσπάθεια του μαθητή για επικοινωνία και αποδοχή. Ο Ωρίωνας μοιραζόταν ιστορίες προσωπικές, (π.χ. ιστορίες από το σχολείο ή από τη βόλτα με τους γονείς) και ζητούσε και την άποψη της εκπαιδευτικού για πράγματα που είχαν συμβεί «Έκανε τώρα καλά ο μπαμπάς που δεν μου πήρε τους κρυστάλλους; Εγώ μόνο τα πόδια μου έβαλα δεν μπήκα μέσα στη θάλασσα...». Ο Αρτέμης είχε ιδιαίτερη αγάπη για τη μυθολογία και έβλεπε βίντεο σχετικά με τους «Θεούς του Ολύμπου». Σε κάθε μάθημα έλεγε και από κάτι καινούργιο που είχε μάθει θέλοντας να δείξει τις γνώσεις του και να τις μοιραστεί με την εκπαιδευτικό.

Η υπερκινητικότητα εκδηλωνόταν σε πολλά επίπεδα: κινητικότητα στο βλέμμα, κινητικότητα στο σώμα, κινητικότητα στα χέρια, κινητικότητα στη σκέψη. Εκδηλωνόταν επίσης με νευρικότητα στις κινήσεις του σώματος και νευρικότητα στις κινήσεις των δακτύλων στο πιάνο. Οι περισσότεροι μαθητές παρουσίαζαν έντονη ανάγκη απασχόλησης των δακτύλων. Άλλος τρόπος εκδήλωσης της υπερκινητικότητας στο δείγμα ήταν αδυναμία ελέγχου και εκτόνωσης της ενέργειας εξωτερίκευση ενέργειας με άναρχες κινήσεις και μη συμβατική κινησιολογία πιάνου, όπως το μάθημα σε κίνηση και στάση παιχνιδιού στα γόνατα ή όρθια .



εικ i, εικ.ii, Μη συμβατική κινησιολογία πιάνου λόγω υπερκινητικότητας

Στις περιπτώσεις των υπερκινητικών μαθητών στα πρώτα μαθήματα ο χρόνος της αναμονής και της παρακολούθησης των οδηγιών του μαθήματος ήταν μικρότερος σε σχέση με το χρόνο των διασπαστικών συμπεριφορών. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι υπερκινητικότητα πολλές φορές προέκυπτε και από το έντονο ενδιαφέρον ενός μαθητή για τη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχε και από ενθουσιασμό ή ανυπομονησία. Επίσης κάποιες φορές η υπερκινητικότητα προέκυπτε και από την προσπάθεια αυτορρύθμισης των μαθητών. Οι μαθητές λόγω κινήτρου συμμετοχής στη διαδικασία προσπαθούσαν να αυξήσουν το χρόνο αναμονής τους και τη συγκέντρωσή τους ενώ την ίδια στιγμή αύξανε η ανάγκη τους για κίνηση. Χαρακτηριστική εικόνα ήταν ο μαθητής να παίζει και να συγκεντρώνεται στα δάχτυλα ενώ το σώμα χάνει τη στάση του και τα πόδια κινούνται.



εικ iii. Αύξηση της υπερκινητικότητας λόγω προσπάθειας συγκέντρωσης

Η παρόρμηση εκφραζόταν μέσω της ανεξέλεγκτης κίνησης είτε πάνω στο όργανο είτε σε όρθια θέση. Εδώ χρειάζεται να αναφερθεί ότι η παρόρμηση ήταν το μόνο χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ πάνω στο οποίο οι μαθητές δεν μπορούσαν να αυτορυθμίζονται συγκριτικά με την διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Η παρόρμηση ήταν μια συνθήκη η οποία ήταν ικανή να αποδιοργανώσει πλήρως το μαθητή.

2) Συνομιλίες, αποκρίσεις και επικοινωνίες

Στο κομμάτι της ανταπόκρισης του μαθητή στο μάθημα φάνηκε ότι οι διακυμάνσεις στην αυτοπεποίθηση είχαν αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών αλλά και το αντίστροφο. Η υψηλή αυτοπεποίθηση είχε ως αποτέλεσμα την καλή απόδοση και η χαμηλή αυτοπεποίθηση τη χαμηλή απόδοση αντίστοιχα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος υψηλή και χαμηλή σχετίζεται με το επίπεδο και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και όχι με την αρτιότητα της εκτέλεσης ή την ορθότητα της απάντησης. Οι διακυμάνσεις στην αυτοπεποίθηση φάνηκε να επηρεάζουν την εξοικείωση με το παιδαγωγικό υλικό και τη διαδικασία αλλά και το αντίστροφο. Ο βαθμός

εξοικείωσης του μαθητή μπορούσε να επηρεάσει την αυτοπεποίθηση του μέσω της απόδοσης και όχι μόνο, καθώς οι μαθητές πριν αποκτήσουν *εξοικείωση* φάνηκε να διακατέχονται από *ανησυχία* η οποία με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη της εξοικείωσης αντικαθίστατο από *θάρρος, δημιουργικότητα, ανάπτυξη φαντασίας, ευχαρίστηση και απόλαυση*. Όλοι οι μαθητές φάνηκε να εξοικειώνονται με το υλικό και τη διαδικασία, ο καθένας σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό. Εξάιρεση ίσως αποτελεί η περίπτωση του Κωστή ο οποίος παρουσίασε μια πρόοδο αλλά στην πορεία φάνηκε να οπισθοδρομεί ως προ την εξοικείωση λόγω του *tantrum* στο οποίο βρισκόταν εξαιτίας της οποίας διέκοψε νωρίτερα τα μαθήματα.

Η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα φάνηκε να επηρεάζεται σημαντικά από τον *φόβο αποτυχίας* και την *ανασφάλεια*. Ο Τζέιμς φάνηκε να *διεκπεραιώνει γρήγορα* το ζητούμενο και σωστά αλλά για μόνο μια φορά και στη συνέχεια να *εστιάζει αλλού* προκειμένου να αποφύγει την επανάληψη από τον φόβο του μήπως κάνει λάθος (παρότι είχε ήδη εκτελέσει σωστά αυτό που είχε διδαχθεί). Ο Αρτέμης *κωλυσιεργούσε* κάνοντας ερωτήσεις εκτός δραστηριότητας ή ξεκινούσε να λέει ιστορίες για τους «Θεούς του Ολύμπου» που ήταν το αγαπημένο του θέμα. Ο Πάνος που αποτελεί την ακραία τιμή του δείγματος, επαναλάμβανε κάτι που μπορεί να είχε διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα και μιλούσε γι αυτό καθώς η κάθε *νέα πληροφορία* φάνηκε να του δημιουργεί *ανασφάλεια*. Συχνά έφτιαχνε τραγούδια και λογοπαίγνια με βωμολοχίες στις οποίες έβαζε «μπιπ» (γιατί δεν επιτρέπονταν στο μάθημα) αλλά το έκανε στα πλαίσια του αστείου προκειμένου να αποφύγει την επαφή με το καινούριο.



εικ. iv, v Διασπαστική συμπεριφορά μαθητών λόγω υπερκινητικότητας.

Ο Τεό εμφάνιζε διασπαστική συμπεριφορά χτυπώντας άναρχα τα πλήκτρα, σηκώνόταν από τη θέση του ανέβαινε όρθιος στο σκαμπό του πιάνου, πατούσε το πιάνο με τα πόδια.

Ενώ ο Κωστής συχνά φαινόταν να αδιαφορεί.

Η *επίτευξη του στόχου* φάνηκε να επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις στην αυτοπεποίθηση, τον φόβο αποτυχίας και την ανασφάλεια. Οι μαθητές έδειχναν ανυπομονησία προκειμένου να επιτύχουν το ζητούμενο. Όταν τα κατάφερναν ο ενθουσιασμός, η χαρά, η ανακούφιση και η αποφόρτιση από την όποια ανησυχία ήταν εμφανής. Στην περίπτωση μη επίτευξης του στόχου παρουσίαζαν *αίσθημα μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας, απογοήτευση και συχνά απόσυρση από τη δράση.*

Η *περιέργεια για το υλικό* φάνηκε να λειτουργεί ως *κίνητρο* κάτι που τις περισσότερες φορές φορές μεταφράζονταν σε *αύξηση των χρόνων αναμονής και αύξηση της συγκέντρωσης των μαθητών.*

Η *κούραση* φάνηκε τις περισσότερες φορές να επιφέρει *απόσυρση από τη δράση και διασπαστική συμπεριφορά.* Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές, πλην ενός, φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο και να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Η *ενεργός συμμετοχή* παρατηρήθηκε μέσα από τις *πρωτοβουλίες των μαθητών* να εντάξουν κάτι δικό τους στις δραστηριότητες, την έκφραση της προσωπικής τους γνώμης για τις δραστηριότητες προτείνοντας αλλαγές και τη συνδιαμόρφωση των δράσεων. Στο σημείο αυτό ενθαρρύνθηκε η ενεργός συμμετοχή και από την εκπαιδευτικό δίνοντας τους επιλογές και το χώρο για τις δικές τους προτάσεις και τη δική τους δημιουργία καθώς η ανεξαρτησία των μαθητών και η συμμετοχή τους στη δράση είναι μεγάλης αξίας για την ανακάλυψη και την απόκτηση της προσωπικής σχέσης των μαθητών με τη μουσική.

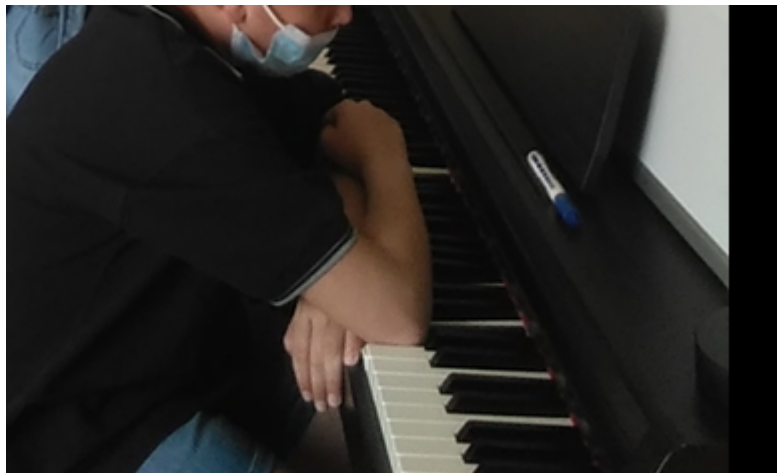
Η ενεργοποίηση αυτή των μαθητών και η εμπλοκή τους με τη διαδικασία φάνηκε να τους δίνει κίνητρο συμμετοχής κάτι το οποίο φάνηκε μέσα από τις προσπάθειες *αυτορρύθμισης* τους. Η *αυτορρύθμιση* των μαθητών φάνηκε μέσα από την αυτοοριοθέτηση, την αναγνώριση από τους μαθητές προσωπικών τους αναγκών όπως η κούραση, αλλά και μέσα από την προσπάθεια ελέγχου της παρόρμησης και της κίνησης κάτι που αρκετές φορές οδηγούσε σε μεγαλύτερη ανάγκη για κίνηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτορρύθμισης είναι το παρακάτω: Η ΔΕΠ-Υ του Πάνου ήταν αποτέλεσμα της *Νευροϊνωμάτωσης* που καταπονούσε το σώμα του και μεταξύ άλλων παρουσίαζε εναντιωματική συμπεριφορά και βωμολοχίες. Αν και στα μαθήματα του πιάνου δεν παρουσίασε ιδιαίτερη εναντίωση στη δασκάλα ή τη διαδικασία παρόλα αυτά τις φορές που έφτανε σε σημείο εσωτερικής και εξωτερικής δυσκολίας που του προκαλούσε θυμό ή έφτανε σε σημείο να μιλήσει άσχημα, έδειχνε αυτοσυγκράτηση και ενημέρωνε τη δασκάλα ότι αυτό που πρόκειται να του συμβεί είχε να κάνει με τη δυσκολία που αντιμετώπιζε «Ε δε..δε

(καικαιδίζει) δεν έχει να κάνει με σένα α-απλώς δεν μπορώ τώρα (βωμολοχία που διακόπτεται) πιάστηκα σου λέω! », « Η (βωμολοχία) η γιαγιά φταίει . Δεν με πήρε μαζί της στον Αχέροντα γιατί την έβρισα και έχω στεναχωρηθεί (βωμολοχία)» . Ο Πάνος ήταν σε ψυχοθεραπεία και είχε δουλέψει τρόπους αυτορρύθμισης αλλά σύμφωνα με τη μητέρα το μάθημα του πιάνου του έδωσε κίνητρο και ένιωθε την ανάγκη να παρουσιάζει καλή εικόνα.

Σχετικά με την επικοινωνία των μαθητών με τη δασκάλα αυτή διακρίθηκε σε *λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία*. Σε *μη λεκτικό* επίπεδο παρατηρήθηκαν η *βλεμματική επικοινωνία* και η *στάση του σώματος*. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρχε *οπτική επαφή* με τη δασκάλα όταν εκείνη ζητούσε ή εξηγούσε κάτι από τους μαθητές. *Μη οπτική επαφή* παρατηρούνταν σε περιπτώσεις που οι μαθητές είχαν εστιάσει αλλού την προσοχή τους και αγνοούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, είτε ένιωθαν συστολή (κάτι που συνέβαινε σπάνια και κυρίως στα πρώτα μαθήματα) είτε από προσπάθεια αυτορρύθμισης. Μια τέτοια περίπτωση ήταν ο Τζέιμς, που άκουγε το ζητούμενο αλλά προσπαθούσε να μην πάνει να κοιτάζει τα χέρια του και το πιάνο προκειμένου να μην χάσει τη θέση των χεριών και να μην διασπαστεί η προσοχή του ενώ το σώμα κινούνταν. Ο Τζέιμς παρουσίαζε έντονη υπερκινητικότητα, η οποία ήταν ικανή να του επηρεάσει την απόδοση. Για το λόγο αυτό, εστίαζε έντονα με το βλέμμα του στο σημείο ενδιαφέροντος και διαμαρτυρόταν με τις συμπληρωματικές οδηγίες και την προσπάθεια επαναφορών της εκπαιδευτικού στην προσπάθεια του να αυτορυθμιστεί. Συγκεκριμένα ο Τζέιμς στο τέταρτο μάθημα σε διαμαρτυρία προς την εκπαιδευτικό για μια υπόδειξη που του έκανε αναφέρει: *«Έλα κυρίααα! Ναι, ναι θα το κάνω, το ξέρω. Να τώρααα! Μη μου λέτε!!»*.

Σχετικά με τη *στάση του σώματος* το σώμα των μαθητών ήταν τις περισσότερες φορές σε κίνηση πλην μιας περίπτωσης μαθητή που δεν παρουσίαζε υπερκινητικότητα. Αυτός ο μαθητής αποτελούσε την εξαίρεση καθώς το σώμα του ήταν κυρίως σε κατάσταση αναμονής. Κάποιοι από τους μαθητές ακουμπούσαν την εκπαιδευτικό και είχαν σωματική επαφή είτε από προσπάθεια ελέγχου της κίνησης, είτε από υπερκινητικότητα, είτε για να αισθανθούν ασφάλεια. Σε δύο περιπτώσεις οι μαθητές απέφευγαν το σωματικό το άγγιγμα (π.χ. τυχαίο άγγιγμα του χεριού) αλλά και του οργάνου. Οι δύο αυτοί μαθητές παρουσίαζαν επίσης ακουστική υπεραποκριτικότητα κάτι το οποίο φάνηκε να εντείνει το δισταγμό στο άγγιγμα που ήδη είχαν. Ο ένας εκ των δύο λόγω παθολογίας εκτός από αποφυγή στο άγγιγμα είχε και αδυναμία ελέγχου της κίνησης γεγονός που του προκαλούσε και φόβο. Ο δισταγμός και ο φόβος για το άγγιγμα επηρέασε και τις δραστηριότητες σωματικών κρουστών (body percussion) σε αυτούς τους δύο μαθητές.

Πολλές φορές οι μαθητές εξέφραζαν τη διαφωνία ή την συγκατάθεση τους με νεύματα του κεφαλιού. Αυτό συνήθως συνέβαινε στις περιπτώσεις που ήθελαν να εκφράσουν συναισθήματα που τα δυσκόλευαν στη λεκτική ανταπόκριση, όπως ο θυμός και η άρνηση (σταυρωμένα χέρια και νεύμα του κεφαλιού) ή η συστολή (σκυμμένο κεφάλι και θετικό νεύμα) αλλά και αμηχανία ή απογοήτευση.



εικ. vi Ο μαθητής βιώνει απογοήτευση και αρνείται να συνεχίσει τη δραστηριότητα.

Σε λεκτικό επίπεδο οι μαθητές ανταποκρίνονταν είτε θετικά απαντώντας στις ερωτήσεις ή ρωτώντας για τυχόν απορίες πάνω στις οδηγίες που τους δίνονταν, είτε εξέφραζαν κάποια γνώμη πάνω στη διαδικασία και κάποιο συναίσθημα, είτε αρνητικά εκφράζοντας ευγενικά την άρνηση τους ή την αντίστασή τους για κάτι. Υπήρξε και μια περίπτωση παιδιού στην οποία η άρνηση εκφράζονταν με εναντίωση, επιθετικό λόγο και βωμολοχίες.

Η λεκτική επικοινωνία των μαθητών ήταν σε κάποιες περιπτώσεις επηρεασμένη από το προφίλ του κάθε μαθητή. Ο Ωρίωνας ήταν η περίπτωση ενός παιδιού με καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου. Αρκετές από τις λέξεις που έλεγε δεν ήταν εύκολα αντιληπτές. Ο Ωρίωνας έκανε μεγάλη προσπάθεια να επικοινωνήσει με αποτέλεσμα να είναι ιδιαιτέρως επικοινωνιακός αν και όχι πάντα αντιληπτός. Ο Τεό ήταν περίπτωση παιδιού με φωτογραφική μνήμη, πολύ καλός στην μίμηση και την εφαρμογή σύντομων οδηγιών αλλά με ιδιαιτέρως σύντομη λεκτική επικοινωνία και προβλήματα στην μεταγνώση. Απαντούσε ελάχιστα και σποραδικά κυρίως μιμούνταν με οπτική παρατήρηση. Έτσι η επικοινωνία του ήταν στιγμιαία και σύντομη χωρίς σύνδεση με τη ροή και τη δομή του μαθήματος.

3) Η διαδικασία της μάθησης

α) Παρατηρήσεις σε μουσικό επίπεδο και επίπεδο τεχνικής του οργάνου

Οι μαθητές σε μουσικό επίπεδο και επίπεδο τεχνικής του οργάνου κατάφεραν να κάνουν *χρήση και των δύο χεριών* στη μουσική εκτέλεση, είτε μεμονωμένα είτε μαζί. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρήση και των δύο χεριών ακόμη και μεμονωμένα σε μαθητές με δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό, τις περισσότερες φορές αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές και συχνά είναι δυνατόν να εμφανίσουν και άμεσες ματαιώσεις.

Σε μια περίπτωση ο μαθητής κατάφερε να επικεντρωθεί στην εκτέλεση του πιάνου πάνω στην *ανεξαρτησία των χεριών* που διαφάνηκε μέσα από την έντονη κινητικότητα του, ότι μπορεί να το κατακτήσει. Ο συγκεκριμένος μαθητής -αν και δεν ήταν αμφιδέξιος- ήδη από τα πρώτα μαθήματα με το ένα χέρι έπαιζε στο πιάνο και με το άλλο έπαιζε με τα δάχτυλά του με το μανίκι της δασκάλας, έγραφε στον πίνακα ή έπινε νερό. Η ιδιαίτερη αυτή δεξιότητα οργανώθηκε στο πιάνο μέσα από μια πολύ απλή συνοδεία δύο νοτών στο αριστερό χέρι πάνω σε μια ήδη γνωστή μελωδία που έπαιζε καλά με το δεξί. Το ζήτημα στην περίπτωση του ήταν ο συγχρονισμός. Ο συγκεκριμένος μαθητής μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες μπόρεσε σε σύντομο χρονικό διάστημα να παίξει με τα δύο χέρια ταυτόχρονα και συγχρονισμένα.

Οι περισσότεροι μαθητές έμαθαν *τεχνικές εκτέλεσης* στο πιάνο όπως είναι το *κλάστερ* και το *γκλισάντο*, οι οποίες στη σύγχρονη παιδαγωγική χρησιμοποιούνται ευρέως στα πρωταρχικά στάδια εκμάθησης του οργάνου ως μέσα εξερεύνησης του ηχοχρώματος και των δυνατοτήτων του οργάνου και των διαφορετικών δυναμικών. Η εκμάθηση τέτοιων τεχνικών προσφέρεται για μικρές ηλικίες και μαθητές με δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα καθώς οι συγκεκριμένες τεχνικές βασίζονται κυρίως στην αδρή κινητικότητα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έδειξαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία (πλην της έντασης του ήχου για κάποιους στα κλάστερ).

Οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις *μουσικής σημειογραφίας* και *μουσικής ορολογίας*, ο καθένας σε διαφορετικό επίπεδο, καθώς είχαν διαφορετικού χρόνου εκμάθησης. *Απομνημόνευσαν και εσωτερίκησαν μελωδίες που έμαθαν με το αυτί (rote learning)* και ήταν σε θέση να τις παίζουν και μόνοι τους στο σπίτι.

Έμαθαν ποια είναι η *σωστή στάση του σώματος και των δακτύλων στο πιάνο* κάτι το οποίο δεν κατακτήθηκε από όλους, καθώς η σωματοποίηση/ενσωμάτωση της κινησιολογίας του οργάνου για τους συγκεκριμένους μαθητές απαιτούσε παραπάνω χρόνο και κάποιες φορές ειδική μεταχείριση. Για την ενσωμάτωση/σωματοποίηση της κινησιολογίας του πιάνου η εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με τις εργοθεραπεύτριες προκειμένου να υπάρχει κοινή στοχοθεσία. Ορισμένοι

από τους μαθητές εμφάνιζαν δυσκολίες στην κεντρική σταθερότητα του κορμού με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η στάση του σώματος στο σκαμπό όπως για παράδειγμα ο Πάνος ο οποίος πολλές φορές προσέρχονταν στο μάθημα φορώντας κηδεμόνα- ειδική ζώνη υποστήριξης του κορμού εξαιτίας της νευροϊνωμάτωσης. Για τον Πάνο δεν προτάθηκαν ασκήσεις, αλλά απαιτούνταν διακοπή του μαθήματος και ξεκούραση όσο συχνά το επέβαλε η συνθήκη. Για τους υπόλοιπους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολία στην λεπτή και την αδρή κινητικότητα στη διάρκεια προσοχής τους και άλλες συμπεριφορικές δυσκολίες, μέσω του μαθήματος του πιάνου τους δόθηκε η ευκαιρία να αναδύσουν ορισμένες δεξιότητες στο βαθμό του εφικτού. Τέτοια ήταν η περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος είχε την τάση να κάνει τα χέρια του «μπουνίτσες» εξαιτίας μιμητικής συμπεριφοράς που απέκτησε από τη θέαση κινουμένων σχεδίων. Η εργοθεραπεύτρια υπέδειξε συγκεκριμένες κινήσεις οι οποίες εντάχθηκαν στις ασκήσεις⁶.

Πέραν των όσων κατέκτησαν πάνω στη τεχνική και τις μουσικές γνώσεις οι μαθητές εμφάνιζαν αρκετές δυσκολίες οι οποίες σχετίζονταν με το μαθησιακό προφίλ του καθενός και αρκετές ήταν κοινές.

Παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη μνήμη των μαθητών. Συγκεκριμένα υπήρχαν μαθητές με *μειωμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη* η οποία επηρέαζε την εκμάθηση και απομνημόνευση της μουσικής σημειογραφίας, τη μιμητική διδασκαλία (rote learning) η οποία εφαρμόστηκε για την εκμάθηση μελωδιών, τραγουδιών, και ασκήσεων σωματικών κρουστών (body percussion). Κάποιοι μαθητές είχαν μετρίως επαρκή μακροπρόθεσμη μνήμη η οποία επηρέαζε την μεταγνώση, την εσωτερίκευση, την ανάκληση της πληροφορία και το συσχετισμό της με τις υπόλοιπες πληροφορίες του μαθήματος.

Ακόμη, υπήρχαν δυσκολίες οι οποίες σχετίζονταν με *την τήρηση και την εκμάθηση του ρυθμού*.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με υπερκινητικά και παρορμητικά στοιχεία έδειξαν να δυσκολεύονται στη διατήρηση του tempo έχοντας σχεδόν πάντα την τάση να το αυξάνουν γρήγορα και απότομα. Μαθητές με διαταραχή συντονισμού παρουσίασαν δυσκολία στην μίμηση ρυθμικών σχημάτων.

Μια προαναφερόμενη δυσκολία είναι η *ακουστική υπεραποκριτικότητα* την οποία παρουσίαζαν δύο από τους μαθητές. Συγκεκριμένα εμφάνιζαν ευαισθησία στις υψηλές συχνότητες και την δυνατή ένταση του ήχου. Η *ακουστική υπεραποκριτικότητα* η οποία ήταν κυρίως χαρακτηριστικό

⁶Προσαρμοσμένες ασκήσεις για αλλαγή της στάσης του χεριού.

1)Ο μαθητής τοποθετεί τα χέρια στην ενδεδειγμένη θέση στο πιάνο. Σταδιακά τεντώνει τα δάχτυλα χωρίς να τα απομακρύνει από τα πλήκτρα σηκώνοντας τους καρπούς και τα στρογγυλεύει κατεβάζοντας τον καρπό και φέρνοντάς τον στην σωστή θέση (Επαναληψη).

2)Ο μαθητής τοποθετεί τα χέρια με ανοιχτές τις παλάμες πάνω στα τρία μαύρα πλήκτρα. Σιγα σιγα μαζεύει τα δάχτυλα, μέχρι τα τρία μεσαία δάχτυλα να βρουν τα τρία πλήκτρα (Επανάληψη).

3)Η τεχνική κλάστερ.

του προφίλ τους, τους δημιουργούσε δυσκολία στην εξοικείωση και την αυθόρμητη εκτέλεση του οργάνου καθώς υπήρχε ο φόβος της ενόχλησης ο οποίος οδηγούσε σε διστακτικό παίξιμο και συστολή. Με την πάροδο του χρόνου και την εξοικείωση με το όργανο και τις δυνατότητες του, η συστολή και ο δισταγμός περιορίστηκαν.

Μια σημαντική μουσική παρατήρηση σχετίζεται με τη συχνή συστολή των μαθητών στο τραγούδι *η συστολή στο τραγουδιστικό κομμάτι*.

Στα πλάνα μαθήματος του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου η εκμάθηση του τραγουδιού δεν συμπεριλήφθηκε ως ξεχωριστή δραστηριότητα αλλά αποτέλεσε τμήμα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης που εφαρμόστηκε. Συγκεκριμένα η φωνή χρησιμοποιήθηκε στο τραγούδισμα των νοτών της μελωδίας που οι μαθητές είχαν διδαχθεί με το αυτί, αλλά και για να τραγουδήσουν οι μαθητές το κομμάτι με στίχους. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν ελάχιστα στην ανωτέρω δραστηριότητα ενώ για τον έναν και μοναδικό μαθητή ο οποίος έδειξε ενδιαφέρον, επιλέχθηκε το τραγούδι των νοτών και όχι με στίχους, λόγω δυσκολιών που αντιμετώπιζε στην εκφορά του λόγου⁷. Οι μαθητές έδειχναν συστολή και ήταν επιφυλακτικοί στο να τραγουδήσουν. Η εκπαιδευτικός προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη διαδικασία χρησιμοποίησε στοχευμένα τραγούδια-κίνητρα τα οποία ενδιέφεραν τα παιδιά (η εκπαιδευτικός είχε πάρει αυτή την πληροφορία από την συνέντευξη με τους γονείς) τα οποία έπαιζε στο πιάνο αλλά εκείνα σπανίως ανταποκρίνονταν. Ορισμένες φορές τους προκαλούσε έκπληξη να ακούν ένα γνωστό τραγούδι στο πιάνο με άλλο ηχόχρωμα από το οικείο, έτσι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε τα αγαπημένα τραγούδια των παιδιών στη γνώριμη εκδοχή τους στο Youtube. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές συχνότερα χόρευαν με τα τραγούδια παρά τα τραγουδούσαν.

β) Παρατηρήσεις σε μουσικό επίπεδο πάνω στην εκπαιδευτική παρέμβαση

Το μάθημα του πιάνου ως μέσω αυτορρύθμισης και βελτίωσης των δυσκολιών των μαθητών.

Πάντα σε συνεργασία με τις εργοθεραπεύτριες και με εξατομικευμένη σύσταση για τον κάθε μαθητή η εκπαιδευτικός ενέταξε στο μάθημα, ασκήσεις/δραστηριότητες, για οργάνωση και εκτόνωση της κίνησης (σε όποιο σημείο του μαθήματος κρινόταν απαραίτητο) αναλόγως τα επίπεδα διέγερσης των μαθητών.

⁷ Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής ήταν προς αναζήτηση νέας λογοθεραπευτριας. Αν στη διεπιστημονική ομάδα συμμετείχε και η λογοθεραπεύτρια του μαθητή θα μπορούσε να γίνει μια συνδιαμόρφωση της δραστηριότητας με στίχους που θα είχε προτείνει η ίδια και η διδασκαλία του τραγουδιού να γίνει πάνω σε αυτούς. Η πρόταση της εργοθεραπευτριας η οποία και ακολουθήθηκε ήταν να διδαχθεί η απλούστερη μορφή του τραγουδιού κι έτσι επιλέχθηκε το τραγούδι με τις νότες της μελωδίας.



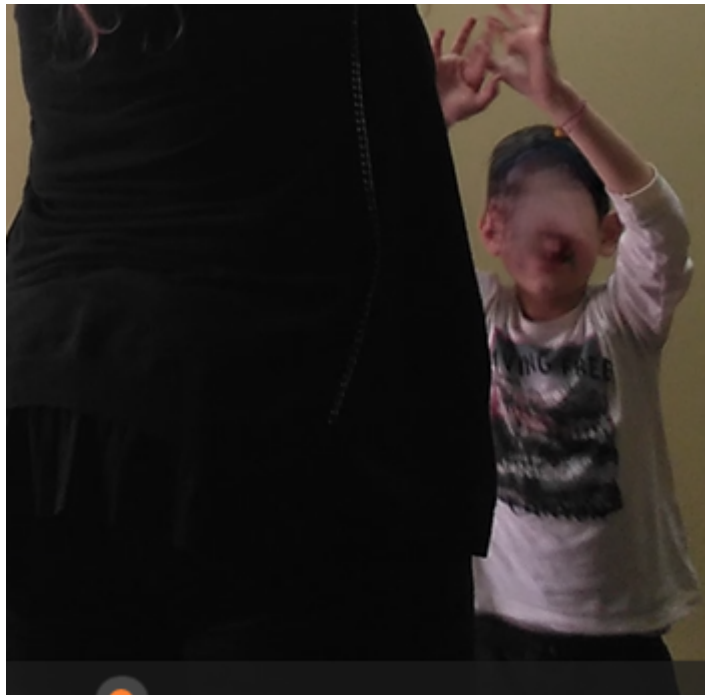
εικ. vii, viii Χρήση λάστιχων γυμναστικής για ασκήσεις στρέψιγκ.

Τέτοιες μεταξύ άλλων ήταν ασκήσεις με λάστιχα γυμναστικής όπως φαίνεται στις εικόνες πάνω,



εικ. ix, x «Πως πετάει ο κακός ο δράκος» δραματοποίηση της ζωγραφιάς πριν τον μουσικό αυτοσχεδιασμό της απο το μαθητή.

κίνηση πάνω στη δραστηριότητα, όπως η σωματική αναπαράσταση μιας εικόνας πριν γίνει μουσικός αυτοσχεδιασμός όπως φαίνεται στις παραπάνω εικόνες,



εικ. xi Ο μαθητής χορεύει το αγαπημένο του τραγούδι.

ο χορός,



εικ.xii Άσκηση σωματικών κρουστών (body percussion) για ενεργοποίηση μαθητή με χαμηλό επίπεδο διέγερσης.

τα σωματικά κρουστά (body percussion),



εικ. xiii Οποιος πιάνει τη μπάλα λέει/τραγουδάει και την επόμενη νότα

η χρήση της μπάλας για την εκμάθηση των νοτών.

Με αυτόν τον τρόπο, μαθητές με αυξημένο επίπεδο διέγερσης μέσα από το χορό ή μέσα από έντονη σωματική δραστηριότητα (δραματοποίηση ζωγραφιάς) είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν ενδεδειγμένα την ενέργειά τους. Μαθητές με χαμηλό επίπεδο διέγερσης μέσα από ασκήσεις με τα λάστιχα γυμναστικής και μέσα από την εκμάθηση των νοτών με τη μπάλα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν το σώμα τους και να είναι πιο αποδοτικοί. Τα σωματικά κρουστά είναι μια δραστηριότητα η οποία εφαρμόστηκε και στις δύο περιπτώσεις: υπό και υπέρ διέγερσης, καθώς μπορούσε να προσαρμοστεί ανάλογα με την ενέργεια των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση ήταν ιδιαίτερης αξίας για τους συγκεκριμένους μαθητές καθώς λειτούργησε σε όλους και φάνηκε να ρυθμίζει την ενέργεια ενώ παράλληλα οι μαθητές φάνηκε να διασκεδάζουν⁸.

Σημαντική σημείωση είναι το γεγονός ότι οι ασκήσεις εκτόνωσης της ενέργειας δεν λειτούργησαν σε όλους τους μαθητές με υπερδιέγερση το ίδιο, καθώς κάποιοι φάνηκε πως αντί να εκτονώνονται, υπερδιεγείρονταν περισσότερο. Στην περίπτωση αυτή επιλέχθηκαν ως μέσα χαλάρωσης αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών, όπως η ζωγραφική ή η απλή χαλάρωση

⁸ Οι ασκήσεις που αναφέρονται εδώ είναι ενδεικτικές και είναι μερικές από τις ασκήσεις οι οποίες εφαρμόστηκαν. Για τους σκοπούς της ενεργοποίησης ή της εκτόνωσης της κίνησης επιλέχθηκαν απλές κινήσεις που οι μαθητές έκαναν στην καθημερινότητά τους και αποφεύχθηκε οτιδήποτε μπορούσε να τους επιβαρύνει.

για λίγα λεπτά στο σημείο ξεκούρασης. Στους μαθητές με χαμηλό επίπεδο διέγερσης και μειωμένη σωματική αντοχή, οι ασκήσεις με τα λάστιχα δεν ήταν ευχάριστες. Στις περιπτώσεις αυτές λειτούργησαν ιδανικά τα σωματικά κρουστα. Η χρήση της μπάλας σαν βιωματική δραστηριότητα και ως προς τον γνωσιολογικό στόχο (να μάθουν τις νότες) ήταν αποτελεσματική και αγαπημένη των μαθητών. Εντούτοις η χρήση της μπάλας για ρύθμιση ενέργειας (ενεργοποίηση) ειδικά από μαθητές που έχουν αδυναμία ελέγχου της κίνησης έδειχνε αποδιοργανωτική.

Το μάθημα του πιάνου ως κίνητρο για εμπλοκή των μαθητών

Η μουσικά οργανωμένη εκτέλεση στο πιάνο φάνηκε να δίνει κίνητρο στους μαθητές για εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή στο μάθημα κάτι το οποίο φάνηκε και από τα επίπεδα αυτορρύθμισης της διάσπασης προσοχής και της υπερκινητικότητας κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης. Με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές εμφάνιζαν σε μικρότερο βαθμό διασπαστικές συμπεριφορές την στιγμή εκτέλεσης του οργάνου σε σχέση με τα πρώτα μαθήματα, αλλά και σε σχέση με τις εκτός οργάνου δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα:

Η διαδικασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού, φάνηκε να βρίσκει ανταπόκριση από τους μαθητές, κάτι το οποίο είχε ως αποτέλεσμα μαθητές με μικρούς χρόνους αναμονής να παραμένουν προσηλωμένοι στην δραστηριότητα και στη θέση τους και όσο χρόνο απαιτούσε για την ολοκλήρωσή της η δραστηριότητα.

Οι μαθητές διδάχθηκαν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, αυτοσχεδιασμό σε μουσικό σύνολο, και αυτοσχεδιασμό με διαθεματική προσέγγιση.

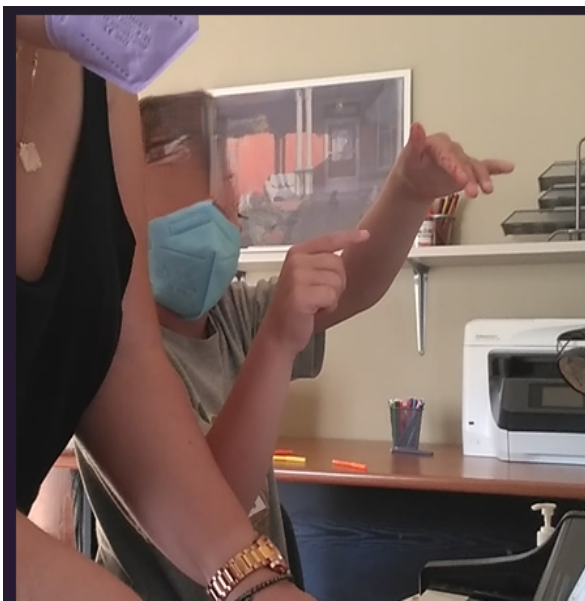
Ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός διδάχθηκε στους μαθητές με απλές οδηγίες-εμπνεύσεις με φράσεις όπως “να παίξουν αργά ή γρήγορα βήματα στο πιάνο”, “να παίξουν σε διαφορετικές δυναμικές” κλπ. Το κίνητρο που έδινε ο αυτοσχεδιασμός στους μαθητές ήταν ισχυρό και αυτό αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση του Πάνου.

Οι χρόνοι αναμονής του Πάνου, υπαγορεύονταν από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε σωματικά εξαιτίας της παθολογίας του. Οι δραστηριότητες του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ήταν οι μόνες τις οποίες κατάφερνε να ολοκληρώσει χωρίς να παρουσιάσει σε κάποιο βαθμό εναντιωματική συμπεριφορά. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τις δραστηριότητες αυτές στοχευμένα στην περίπτωση του Πάνου και προσπάθησε μέσα σε αυτές να εντάξει μεγάλο μέρος της ύλης του διδακτικού σεναρίου. Τις χρησιμοποίησε επίσης και ως δραστηριότητες χαλάρωσης και αποφόρτισης του συγκεκριμένου μαθητή.

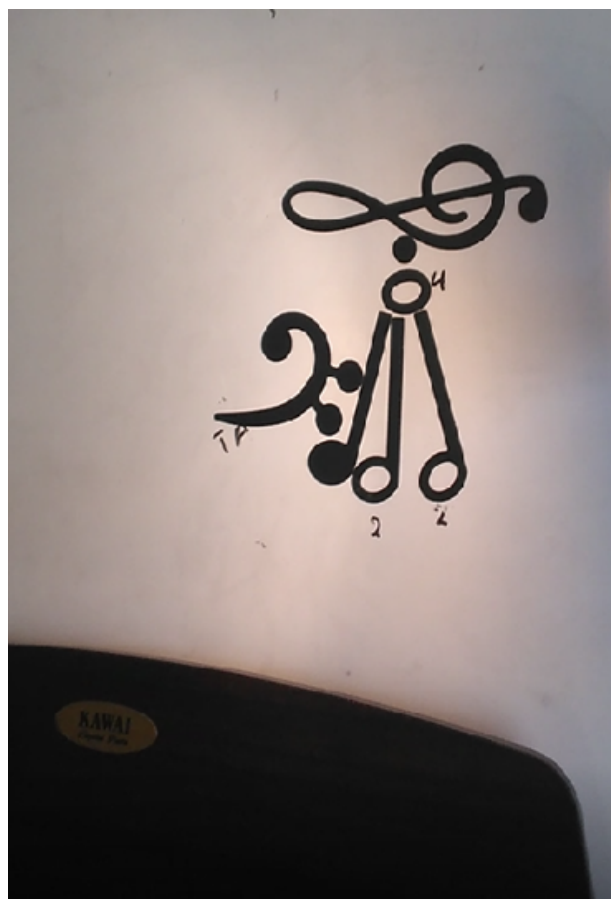
Ο αυτοσχεδιασμός με διαθεματική προσέγγιση έγινε μέσα από τις ζωγραφιές των ίδιων των μαθητών. Η ζωγραφική αξιοποιήθηκε πολλαπλά καθώς φάνηκε να δίνει ιδιαίτερο κίνητρο εμπλοκής στους μαθητές και να ρυθμίζει τα επίπεδα διέγερσης τους. Έτσι η δραστηριότητα της ζωγραφικής αξιοποιήθηκε ως χρόνος χαλάρωσης και ως ευκαιρία για την εκμάθησης της τυπικής σημειογραφίας π.χ. οι μαθητές στη ζωγραφική τους έπρεπε να συμπεριλάβουν και κάποια σύμβολα μουσικής σημειογραφίας που είχαν διδαχθεί και να τα «κρύψουν» μέσα σε αυτή. Στη συνέχεια η ζωγραφιά τους αξιοποιούνταν διαθεματικά. Οι μαθητές, μπορούσαν να δραματοποιήσουν την εικόνα, να φτιάξουν μια ηχοϊστορία πάνω σε αυτή (με ήχους της φωνής, του πιάνου και άλλων ηχογόνων αντικειμένων) ή να την αξιοποιήσουν ως γραφική παρτιτούρα χρησιμοποιώντας και τα σύμβολα της τυπικής σημειογραφίας ως οδηγίες για τον τρόπο εκτέλεσης.



εικ. xiv, xv Ένταξη μουσικών συμβόλων στη ζωγραφική του μαθητή



εικ. xvi, xvii Η ζωγραφιά του μαθητή (αριστερά), Ο μαθητής αναπαριστά τον ήχο με το χέρι και τη φωνή (δεξιά).



εικ. xviii «Η χοντρή κυρία με το καπέλο» ονομασία που έδωσε ο μαθητής στην εικόνα πάνω στην οποία αυτοσχεδίασε.

Επίσης οι μαθητές εκτός από τις ζωγραφιές τους, έφτιαχναν εικόνες με τα μαγνητικά μουσικά σύμβολα πάνω στις οποίες αυτοσχεδίαζαν.

Ο αυτοσχεδιασμός σε μουσικό σύνολο (ο μαθητής παίζει μαζί με την εκπαιδευτικό) διδάχθηκε και με συνοδεία της εκπαιδευτικού πάνω στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό των μαθητών αλλά και με απλή οδηγία όπως εκτέλεση στα μαύρα ή τα άσπρα πλήκτρα ή εκτέλεση σε συγκεκριμένες νότες, που είχαν επισημανθεί με χρώματα, με αυτοκόλλητα, φιγούρες (παιχνίδια των μαθητών). Η συνοδεία της εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού αλλά και στην εκτέλεση μελωδικών σχημάτων (είτε τις είχαν διδαχθεί με το αυτί είτε τις διάβαζαν μέσα από το βιβλίο) φάνηκε να δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας στους συγκεκριμένους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα στον αυτοσχεδιασμό όταν έπαιζαν μόνοι τους έπαιζαν για λίγο και σταματούσαν. Με τη συνοδεία έδειχναν να το ευχαριστούνται καθώς σε πολλές περιπτώσεις ζητούσαν να το επαναλάβουν ή δεν ήθελαν να σταματήσουν. Στην αναπαραγωγή μελωδικών σχημάτων όταν οι μαθητές έπαιζαν χωρίς συνοδεία τα ενδεχόμενα λάθη τους στις μελωδίες (π.χ. λάθος νότες, λάθος ρυθμός) τους απογοήτευαν και τις περισσότερες φορές αποσύρονταν από το παίξιμο. Όταν έπαιζαν σε συνοδεία τις περισσότερες φορές συνέχιζαν να προσπαθούν πολλές φορές αγνοώντας τα λάθη ή διορθώνοντας τα. Η συνοδεία -ιδίως στην εκτέλεση μελωδικών σχημάτων- προσέθετε έναν βαθμό δυσκολίας, κυρίως στο συγχρονισμό του μαθητή και τις εκπαιδευτικού και οι μαθητές έκαναν περισσότερα λάθη από' όταν έπαιζαν μόνοι τους. Παρά το γεγονός αυτό οι μαθητές δεν φάνηκε να πτοούνται και να αποσύρονται, αντιθέτως συνέχιζαν να παίζουν είτε αγνοώντας είτε διορθώνοντας τα λάθη τους.

γ) Τα μέσα

Οι δυνατότητες του πιάνου ως όργανο πρώτης προσέγγισης στη μουσική δημιουργία.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του πιάνου είναι ότι μπορεί ένας αρχάριος μαθητής να έχει ένα άμεσο και ικανοποιητικό ακουστικό αποτέλεσμα. Ο μαθητής στο πιάνο μπορεί να παίζει με απλές οδηγίες μια μελωδία που να ακούγεται σωστή κι αυτό να του δώσει κίνητρο και να τον ενθαρρύνει, καθώς αυτό, δεν απαιτεί ο μαθητής να έχει ήδη ενσωματώσει/σωματοποιήσει τη σωστή κινησιολογία του οργάνου όπως θα χρειαζόταν στην περίπτωση του βιολιού ή να έχει μάθει να ελέγχει σωστά την αναπνοή του και να αναπαράγει ήχο με τα χείλη όπως στην περίπτωση του όμποε και φυσικά δεν χρειάζεται να το κουρδίσει.

Το μέγεθος του οργάνου και οι διαστάσεις του πληκτρολογίου έδιναν τη δυνατότητα στους περισσότερους μαθητές να εκτονώνουν την έντονη ανάγκη για απασχόληση των δακτύλων που εκδήλωναν και χώρο για κίνηση των χεριών. Στον αντίποδα αυτού οι μαθητές διεγείρονταν τόσο πολύ από τη δυνατότητα αυτή και από τους ήχους που πειραματιζόνταν και εκτός πλαισίου οδηγιών μαθήματος εμφανίζοντας διασπαστική συμπεριφορά.

Στην παρούσα μελέτη το όργανο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ψηφιακό πιάνο τύπου Clavinova. Το ψηφιακό όργανο επιλέχθηκε αντί του φυσικού οργάνου αρχικά λόγω του χώρου καθώς τα μαθήματα θα ήταν κυρίως μεσημεριανά και ο χώρος βρισκόταν σε πολυκατοικία. Η επιλογή του ψηφιακού οργάνου αποδείχθηκε ιδανική για τους συγκεκριμένους μαθητές από την άποψη της ρύθμισης της έντασης του ήχου. Η δυνατότητα αυτή την οποία δεν θα έδινε ένα φυσικό όργανο ήταν σημαντική κυρίως στις περιπτώσεις ηχοευαισθησίας όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ρυθμίσουν την ένταση σε επίπεδα ανεκτά για τους ίδιους κι η δυσκολία που αντιμετώπιζαν να μην αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Εντούτοις τα κουμπιά των ρυθμίσεων φάνηκε να λειτουργούν διασπαστικά καθώς οι μαθητές πειραματιζόταν με αυτά και έπαυαν να εστιάζουν στο μάθημα. Στις περιπτώσεις αυτές η δυνατότητα απενεργοποίησης του οργάνου ήταν εξίσου σημαντική καθώς μπορούσε να σταματήσει το ερέθισμα και ως εκ τούτου να θέσει όριο στη διασπαστική συμπεριφορά. Η κινησιολογία του οργάνου ως προς τη θέση και τη στάση του σώματος δεν λειτούργησε με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές που εμφάνιζαν υπερδιέγερση και υπερκινητικότητα αντιμετώπιζαν δυσκολία με τη σωστή στάση στο πιάνο. Η καθιστή θέση τους περιόριζε και οι χρόνοι αναμονής τους στη σωστή θέση ήταν πολύ μικροί. Για το λόγο αυτό τοποθετήθηκαν στα πόδια του σκαμπό λάστιχα γυμναστικής ώστε οι μαθητές να εκτονώνουν την ενέργειά τους πατώντας με τα πόδια τα λάστιχα και πιέζοντάς τα προς τα κάτω. Η προσαρμογή αυτή δεν λειτούργησε για όλες τις περιπτώσεις υπερδιέγερσης καθώς κάποιοι μαθητές φάνηκε να υπερδιεγείρονται περισσότερο και να εστιάζουν στα λάστιχα. Στον αντίποδα αυτού μαθητές με υποδιέγερση ή με σωματικό πόνο δεν φάνηκε να ενοχλούνται από τη θέση. Ειδικά μετά από δραστηριότητες σωματικά έντονες εξέφραζαν ανακούφιση όταν κάθονταν ξανά στο σκαμπό του πιάνου.

Χρήση των προσωπικών παιχνιδιών του μαθητή ως κίνητρο

Οι περισσότεροι μαθητές είχαν ιδιαίτερη σύνδεση με τα παιχνίδια τους όπως η πλειοψηφία των παιδιών. Τα παιχνίδια στο μάθημα του πιάνου χρησιμοποιήθηκαν ως «παρατηρητές» κάνοντας συντροφιά στους μαθητές, αλλά και ως μέρος του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση κρίθηκε απαραίτητο να τους δοθεί ένας ρόλος καθώς (εφόσον υπήρχαν στο μάθημα) μπορούσαν να αποτελέσουν διασπαστικές συμπεριφορές. Στόχος ήταν να μετατραπούν από μέσω διάσπασης σε μέσω ρύθμισης της προσοχής του μαθητή. Ενδεικτική ήταν η περίπτωση του Τεό ο οποίος είχε ιδιαίτερη σύνδεση με τα παιχνίδια του (όπως συμβαίνει στην πλειοψηφία των παιδιών). Έκρυβε τα παιχνίδια του στις τσέπες του (προκειμένου να μην τον δει η μητέρα του) και τα έφερνε να τα δείξει στην εκπαιδευτικό και να παίζει στο μάθημα. Αν η

μητέρα στο μεταξύ ανακάλυπτε τις προθέσεις του, του τα έπαιρνε και ο μαθητής ξεκινούσε το μάθημα με συναισθηματική αναστάτωση γεγονός που του ενίσχυε τη διασπαστική συμπεριφορά. Με τη συναίνεση της μητέρας, η εκπαιδευτικός κι ο μαθητής συναποφάσισαν τα παιχνίδια να λειτουργούν ως συντροφιά την ώρα του μαθήματος και με αυτή την προϋπόθεση πολλές φορές συμμετείχαν και στο μάθημα.



Εικ. xix Το αυτοκινητάκι «κάνει παρέα» στο μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η ένταξη των παιχνιδιών των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος γινόταν με ποικίλους τρόπους. Τα παιχνίδια λειτουργούσαν ως έμπνευση για τη δημιουργία μιας ζωγραφιάς ή μιας ιστορίας που, ως επί το πλείστον, αξιοποιούνταν ως υλικό μουσικού αυτοσχεδιασμού όπως στην εικόνα κάτω αριστερά που ο μαθητής σε ζωγραφιά εμπνευσμένη από τα παιχνίδια του, έφτιαξε μια δική του ιστορία την «Ιστορία του Καλού και του Κακού Δράκου» πάνω στην οποία αυτοσχεδίασε ηχητικά και τη δραματοποίησε. Τα παιχνίδια συμμετείχαν και ως μέσα για ηχητική εξερεύνηση του οργάνου στο πιάνο. Όπως στην εικόνα αριστερά που ο μαθητής εξερευνά ηχητικά το πιάνο παίζοντας τα βήματα του ρινόκερου χρησιμοποιώντας δύο πλαστικούς ρινόκερους από τη συλλογή του.



εικ. xx,xxi «Ο αυτοσχεδιασμός του «Καλού και του Κακού δράκου» (αριστερά), «Τα βήματα του ρινόκερου» (δεξιά)



εικ.xxii Οι φιγούρες super zings έχουν «προσγειωθεί» στο πιάνο τυχαία και χρειάζεται να τοποθετηθούν στα αντίστοιχα πλήκτρα που δείχνουν οι εικόνες του βιβλίου.

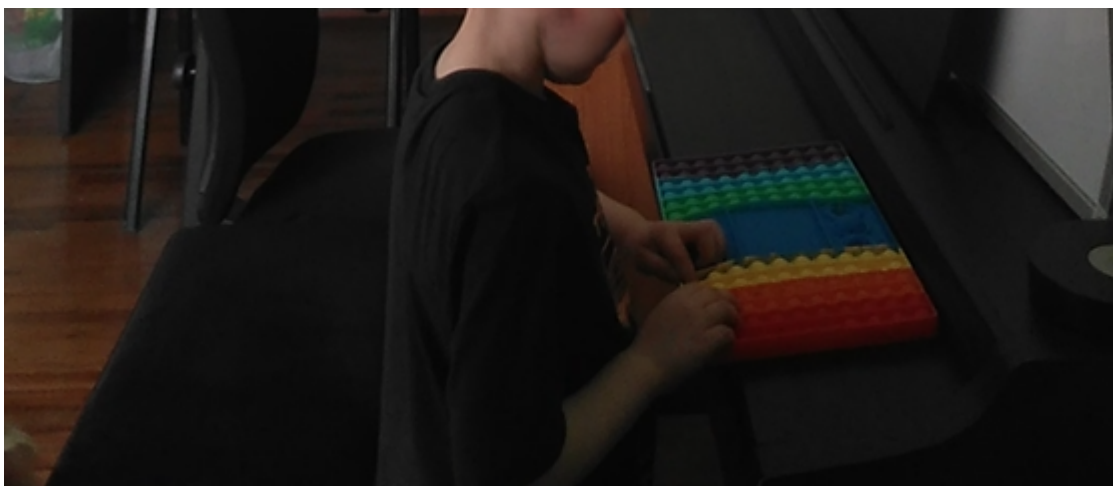
Τα παιχνίδια των μαθητών φάνηκε να λειτουργούν ενισχυτικά ως κίνητρο εμπλοκής τους όχι μόνο στον αυτοσχεδιασμό και σε άλλες δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στην παραπάνω εικόνα

όπου οι φιγούρες super zings χρησιμοποιήθηκαν για να αντιστοιχίσει ο μαθητής τα πλήκτρα των εικόνων με τα πλήκτρα του πιάνου.

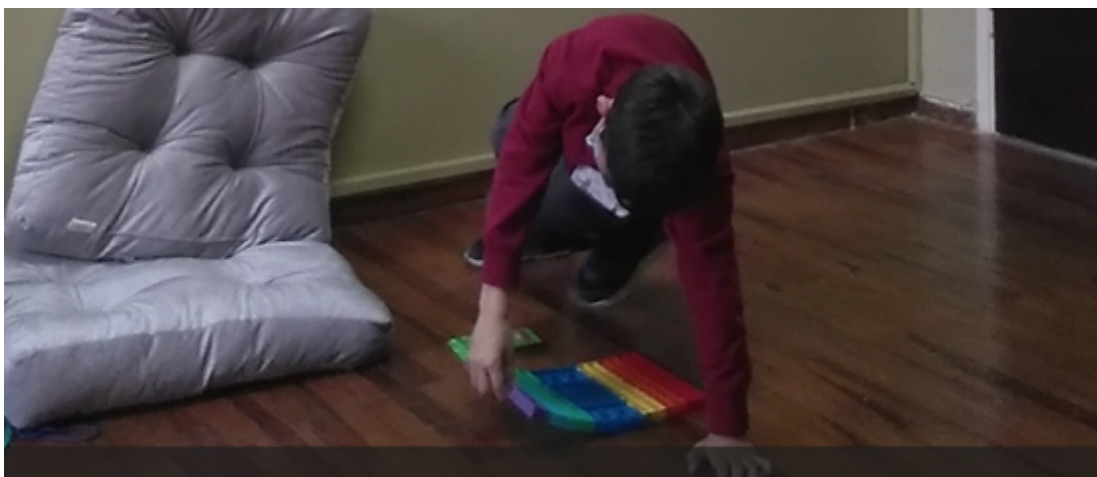
Χρήση άλλων παιχνιδιών ως μέσων ανάπτυξης δεξιοτήτων και ως μέσων χαλάρωσης των μαθητών

Πέραν της ένταξης των προσωπικών παιχνιδιών των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος η εκπαιδευτικός έκρινε σκόπιμο να εντάξει κι άλλα παιχνίδια-αντικείμενα στο μάθημα. Ένα από αυτά ήταν το Pop It, μια επιφάνεια διπλής όψης την οποία ο μαθητής μπορούσε να πιέζει και να δημιουργείται αντίστοιχη επιφάνεια από την άλλη πλευρά.

Το παιχνίδι αυτό ήταν ιδανικό για την εξάσκηση της σωστής στάσης του χεριού και της κίνησης των δακτύλων, ιδίως σε μαθητές που εμφάνιζαν δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα.



εικ.xxiii Χρήση παιχνιδιού Pop It για Εξάσκηση των δακτύλων σε μαθητή με δυσκολία στην λεπτή κινητικότητα.



Εικ. xxiv Χρήση παιχνιδιού Pop It ως μέσο χαλάρωσης την ώρα του διαλείμματος.

Η χρήση των μαγνητικών συμβόλων και του μεταλλικού πίνακα μαρκαδόρου ως μέρος της πολυαισθητηριακής προσέγγισης .

Όπως υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία⁹ η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι ενδεδειγμένη για μαθητές με προβλήματα προσοχής και ΔΕΠ-Υ. Η ίδια η εκτέλεση του οργάνου από μόνη της αποτελεί μια πολυαισθητηριακή εμπειρία καθώς εμπλέκονται η αφή, η ακοή και η όραση μαζί.

Το ίδιο και δραστηριότητες όπως τα σωματικά κρουστά ή το τραγούδι. Στη εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας στην τυπική διδασκαλία οι μαθητές διδάσκονται τα μουσικά σύμβολα κυρίως μέσω της ανάγνωσης. Για να μπορέσουν οι μαθητές να φτάσουν στην μουσική εκτέλεση μέσω της μουσικής ανάγνωσης, χρειάζεται να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη λειτουργία των μουσικών συμβόλων, να τα απομνημονεύσουν και να μπορούν να τα αποτυπώσουν γραπτά και μουσικά. Στην παρούσα μελέτη κάποιοι μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα μνήμης, δυσκολία μεταξύ άλλων στην λεπτή κινητικότητα και κάποιοι από αυτούς προβλήματα στη μεταγνώση.

Έτσι κρίθηκε σκόπιμη η χρήση μαγνητικών μουσικών συμβόλων τα οποία οι μαθητές ήταν σε θέση να τα κρατήσουν, να τα ψιλαφήσουν, να τα κολλήσουν στον πίνακα, να τους βρουν τη θέση πάνω στο πεντάγραμμο, αλλά ακόμα και να τα τοποθετήσουν πάνω στη ζωγραφιά τους και να αποτυπώσουν το σχήμα τους.

⁹ Βλέπε Κεφάλαιο 3: ΔΕΠ-Υ και Μουσική



εικ. xxv Σετ μαγνητικών μουσικών συμβόλων.

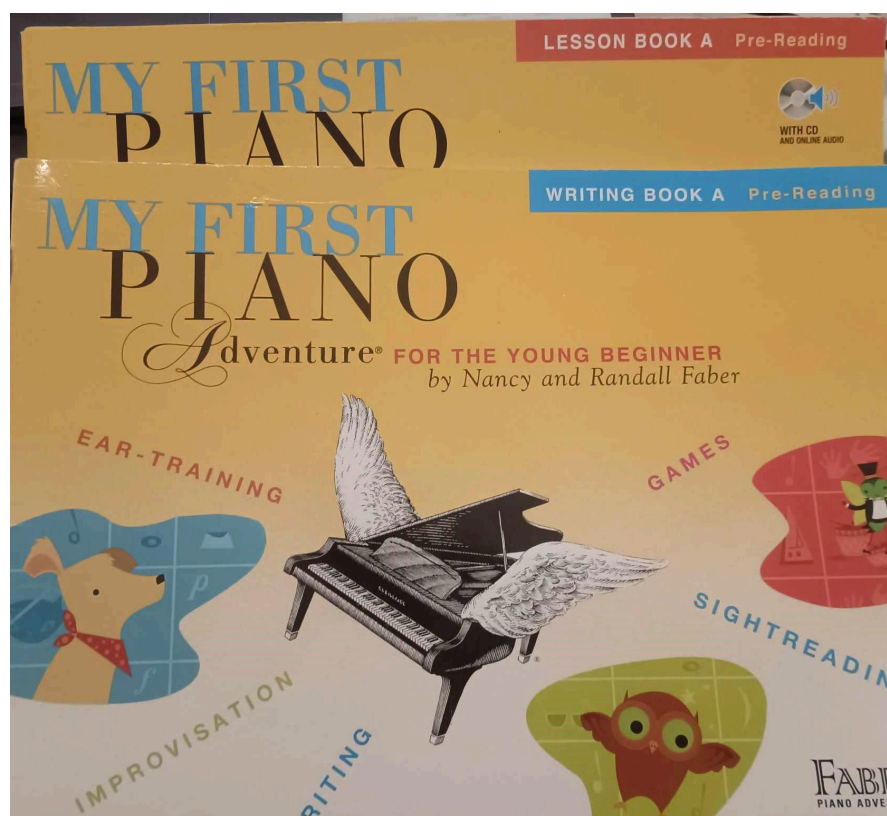
Πράγματι, η χρήση των μαγνητικών συμβόλων είχε πολύ καλά αποτελέσματα στην εκμάθηση και απομνημόνευση στοιχείων της μουσικής σημειογραφίας από τους μαθητές. Επίσης, φάνηκε να λειτουργούν ως κίνητρο στους μαθητές καθώς δεν έχαναν την ευκαιρία να τα αγγίξουν και να τα χρησιμοποιήσουν ποικιλοτρόπως. Τέλος πρόκειται για ένα αρκετά εύχρηστο υλικό καθώς πιάνουν πολύ λίγο χώρο σε σχέση με τα τρισδιάστατα αντικείμενα όπως οι κατασκευές και τα παιχνίδια, και μπορούν να αποθηκευτούν πολύ εύκολα ή να τοποθετηθούν σε ένα σημείο το ένα πάνω στο άλλο καθώς πρόκειται για μαγνήτες. Ο μεταλλικός πίνακας μαρκαδόρου ήταν επίσης μια πολύ πρακτική επιλογή καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τους μαγνήτες και με τους μαρκαδόρους και οι δυο αγαπημένες επιλογές των παιδιών και κίνητρα για δράση. Η πρακτικότητα και η τάξη στον χώρο διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων πόσο μάλλον σε τάξεις που συμμετέχουν μαθητές με προβλήματα προσοχής και ΔΕΠ-Υ.

Η κάμερα του κινητού ως μέσο παρατήρησης και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η κάμερα του κινητού που χρησιμοποιούνταν, για τις μαγνητοσκοπήσεις, δεν ήταν δυνατόν να περάσει απαρατήρητη από τα παιδιά. Έτσι πολλές φορές οι μαθητές κοιτούσαν τον εαυτό τους, έκαναν μορφασμούς και ήθελαν να την κλείσουν και να την ξανανοίξουν. Προκειμένου να

αποσπά την προσοχή των μαθητών για μη ωφέλιμους για εκείνους λόγους, μετατράπηκε από την εκπαιδευτικό σε παιδαγωγικό εργαλείο. Λειτουργούσε είτε σαν καθρέφτης ώστε ο μαθητής να βελτιώνει τη στάση ή την κίνησή του είτε ως μέσω αναπαραγωγής που ο μαθητής είχε την ευκαιρία να δει τον εαυτό του να παίζει μουσική. Έτσι η κάμερα εντάχθηκε πλήρως μέσα στη μαθησιακή διαδικασία κυρίως ως μέσο αυτοπαρατήρησης και έπαιξε να λειτουργεί ως διασπαστικός παράγοντας .

Το έντυπο παιδαγωγικό υλικό

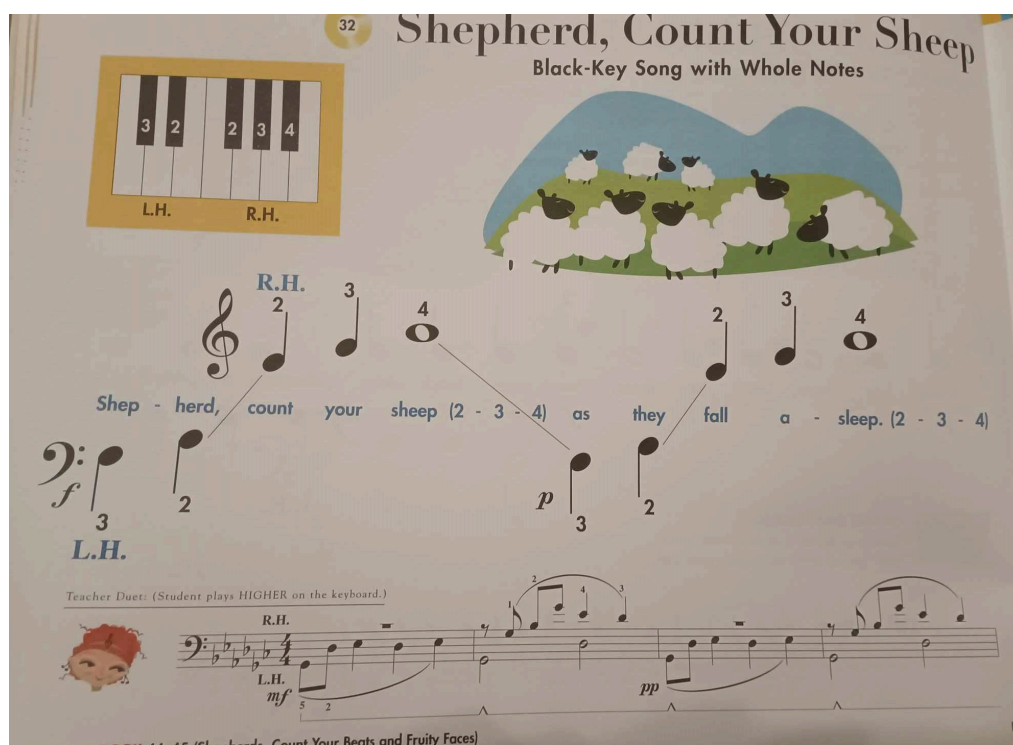
Για το τυπικό ως ένα βαθμό τμήμα της μουσικής διδασκαλίας επιλέχθηκε η μέθοδος *My First Piano Adventures for the younger beginner*, των Nancy Faber & Randall Faber : Lesson Book A και Writing Book A.



εικ.xxvi *My First Piano Adventures for the younger beginner*, των Nancy Faber & Randall Faber : Lesson Book A και Writing Book A.

Η προσέγγιση της μεθόδου αυτής (στο πρώτο βιβλίο) βασίζεται στη μουσική ανάγνωση και εκτέλεση προ-πενταγράμμου (prestaff) η οποία δεδομένης της ηλικίας των μαθητών, του χρονοδιαγράμματος των μαθημάτων και του αισθήματος μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας το οποίο διακατείχε το σύνολο των μαθητών κρίθηκε κατάλληλη καθώς ανταποκρινόταν στις ανάγκες και την στοχοθεσία του διδακτικού σεναρίου. Η μέθοδος αυτή μέσα από την εκμάθηση

της μουσικής σημειογραφίας πριν από το πεντάγραμμο είναι δομημένη έτσι ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να διαβάσει και να παίξει ένα μουσικό κομμάτι από τα πρώτα κιόλας μαθήματα. Πολύ σημαντικό είναι και το μέρος του δασκάλου που συμπεριλαμβάνεται κι έτσι ο μαθητής μέσα από την πλαisiώση της μουσικής συνοδείας νιώθει ήδη από τα πρώτα του βήματα ότι είναι σε θέση να διαβάσει και να παίξει κάτι μουσικά ολοκληρωμένο.



εικ.xxvii Σημειογραφία για μουσική ανάγνωση προ-πενταγράμμου

4) Η διαδικασία της διδασκαλίας

α) Παρέμβαση σε Ακαδημαϊκό επίπεδο

Σε σχέση με την παρέμβαση σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε την *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* σε δύο επίπεδα: σε πρώτο επίπεδο με την *Προσαρμογή Δραστηριοτήτων* και σε δεύτερο με την *Προσαρμογή του Τρόπου Διδασκαλίας*.

Η *Προσαρμογή των Δραστηριοτήτων* βασίστηκε στην ιδιαίτερη συνθήκη του μαθήματος και το προφίλ του κάθε παιδιού Έτσι έγινε παραλλαγή δραστηριοτήτων σε μια πιο απλή εκδοχή τους ή αντικαταστάθηκαν από άλλες ευκολότερες λόγω κούρασης του μαθητή. Αντικατάσταση δραστηριότητας έγινε και λόγω υπερδιέγερσης του μαθητή. Το υλικό της δραστηριότητας πολλές φορές τροποποιήθηκε με βάση τα επίπεδα επικοινωνίας του μαθητή καθώς σε λιγότερο επικοινωνιακό μαθητή χρειάστηκε να δοθούν περισσότερα παραδείγματα ή σε άλλη περίπτωση

η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε αντί για το μουσικό υλικό που είχε προβλεφθεί για το μάθημα, μια γνωστή ή προσφιλή μελωδία στο μαθητή προκειμένου να τραβήξει την προσοχή του και να του δώσει ισχυρότερο κίνητρο. Ένα άλλο παράδειγμα προσαρμογής εφαρμόστηκε σε μαθητή με στοιχεία δυσπραξίας όταν πάνω στον ίδιο γνωσιολογικό στόχο πραγματοποιήθηκε γρήγορη εναλλαγή διαφορετικών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με σύντομες και απλές οδηγίες. Σε άλλη περίπτωση για καλύτερη κατανόηση ενός ρυθμικού σχήματος, εφαρμόστηκε μια πολυαισθητηριακή παραλλαγή της δραστηριότητας του ρυθμού. Ενώ αρχικά ζητήθηκε να αναπαράγει ένα ρυθμικό σχήμα που του υποδείχθηκε άτυπα (με το αυτί) από την εκπαιδευτικό με χτύπους χεριών και στη συνέχεια να το παίζει στο πιάνο σε μια νότα, η δραστηριότητα επεκτάθηκε και ο μαθητής αναπαρήγαγε το ρυθμικό σχήμα με βήματα, με τη φωνή. Στη συνέχεια αυτοσχεδίασε μελωδίες με το ίδιο ρυθμικό σχήμα το οποίο αναπαρέστησε και με μαγνητικά μουσικά σύμβολα στον πίνακα.

Σε δεύτερο επίπεδο η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* εφαρμόστηκε και ως προς την *Προσαρμογή του Τρόπου Διδασκαλίας* ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Έτσι, ανάλογα με τους χρόνους ανταπόκρισης του μαθητή (οι οποίοι διέφεραν ακόμη και στο ίδιο άτομο τις διαφορετικές ημέρες) οι συχνές επαναφορές¹⁰ και επανάληψη της οδηγίας φάνηκε να είναι αποτελεσματική. Η επαναληπτικότητα της ίδιας πληροφορίας μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ασθενή βραχυπρόθεσμη μνήμη, όπου το βίωμα είναι πιο σημαντικό από την ίδια την πληροφορία και μέσω αυτού απομνημονεύουν και ενσωματώνουν/σωματοποιούν την γνώση.

Στις περιπτώσεις των υπερκινητικών και παρορμητικών μαθητών η εκπαιδευτικός ενέταξε έκτακτες δραστηριότητες που είχαν σαν σκοπό να οργανώσουν και να νοηματοδοτήσουν, την κινητικότητα (μυαλού, σώματος και συναισθήματος) και την κίνηση (εμφανή σωματική κίνηση) που εμφάνιζε την τρέχουσα στιγμή ο μαθητής. Τέτοιες ήταν ασκήσεις body percussion ή η παρότρυνση του μαθητή να αυτοσχεδιάσει ελεύθερα στο πιάνο με συνοδεία εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια μέσα από τη διαδικασία αυτή (στις περιπτώσεις που αυτό ήταν εφικτό) ορίζονταν και στόχοι (ανταλλαγή ρόλων στο body percussion ρυθμικές προτάσεις του μαθητή, ή αυτοσχεδιασμός σε διαφορετικές περιοχές, με διαφορετικές δυναμικές ή με πολύ μικρές παραλλαγές).

Μια πολύ σημαντική προσαρμογή ήταν η οργάνωση του υλικού με στόχο την ανεξαρτητοποίηση του μαθητή.

¹⁰ Ο όρος *επαναφορά*, εδώ, έχει την έννοια της επαναφοράς της προσοχής του μαθητή στη δραστηριότητα όταν αυτή έχει χαθεί ή όταν υπάρχει διασπαστική συμπεριφορά. Από την εκπαιδευτικό στην παρούσα μελέτη οι επαναφορές ήταν είτε προφορικές, είτε επιχειρούνταν μέσα από τη μουσική δράση ως αντιπερισπασμοί για να τραβήξουν την προσοχή του μαθητή, όταν αυτό προφορικά δεν ήταν εφικτό.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτέλεσε ο Τζέιμς, μαθητής με πολύ καλή γνωστική λειτουργία στον οποίο η υπερκινητικότητα του προκαλούσε αποδιοργάνωση και είχε χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας με αποτέλεσμα να μην τολμά και να επιδίδεται σε διασπαστικές συμπεριφορές. Η εκπαιδευτικός έδειχνε με το δάχτυλό της κάποια πλήκτρα και του ζητούσε να παίζει δύο φορές το καθένα ώστε να ακουστεί “μια κρυμμένη μελωδία” (στην προκειμένη περίπτωση το *Φεγγαράκι μου Λαμπρό*). Ο Τζέιμς ενώ κινούνταν διαρκώς, ανταποκρινόταν στις οδηγίες της δασκάλας σχετικά γρήγορα. Οι ήχοι του ήταν δυνατοί και έπαιζε στο πιάνο με νευρική συμπεριφορά. Προκειμένου να ανεξαρτητοποιηθεί ο μαθητής, η εκπαιδευτικός σχημάτισε στα πλήκτρα αριθμούς. Ο Τζέιμς ζήτησε από την εκπαιδευτική να του ξαναδείξει σε ποια πλήκτρα να παίζει παρά την παρουσία των αριθμών και στη συνέχεια ασχολήθηκε με το αν σβήστηκαν. Ζήτησε το μαρκαδόρο να τους ξαναγράψει (κωλυσιεργούσε προκειμένου να μην παίζει καθώς φοβόταν την αποτυχία). Στο τέλος ανταποκρίθηκε και συγκεντρώθηκε πάνω στη διαδικασία επιτυχώς. Ο Τζέιμς συνέχισε και έπαιξε την υπόλοιπη μελωδία χωρίς την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής. Τέλος βοήθησε στο σβήσιμο των αριθμών από τα πλήκτρα και συνέχισε να παίζει χωρίς αυτούς.

β) Τεχνικές Παρέμβασης από Γνωσιολογικό και Συμπεριφοριστικό Πλαίσιο και Θετική Διδασκαλία

Λαμβάνοντας υπόψη το ψυχολογικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών και βασιζόμενη στις βασικές θεωρίες για την κατανόηση της ΔΕΠ-Υ (βλ. υποκ. 1.5) που επισημαίνουν μεταξύ άλλων τη σημασία των κινήτρων, της ενίσχυσης και της ανταμοιβής, η εκπαιδευτικός ενέταξε τεχνικές παρέμβασης και από άλλα πλαίσια όπως το Γνωσιολογικό και Συμπεριφοριστικό Πλαίσιο και καλές πρακτικές που ακολουθούν το μοντέλο της θετικής διδασκαλίας.

Έτσι δόθηκε βάση στην *ενθάρρυνση* των μαθητών να δοκιμάζουν τις δραστηριότητες και να συμμετέχουν σε αυτές κυρίως όταν εκείνοι διακατέχονταν από το αίσθημα του φόβου της αποτυχίας. Η *θετική ανταπόκριση και η αποδοχή* του μαθητή ακόμη κι όταν εκείνος δεν είχε ένα θετικό αποτέλεσμα φάνηκε να είναι καθοριστικής σημασίας για την παραμονή του στη δραστηριότητα και την εκ νέου προσπάθεια.

Η *ενίσχυση και η επιβράβευση* απλώς και μόνο της προσπάθειας φάνηκε να δίνει αυτοπεποίθηση στο μαθητή και να λειτουργεί ως κίνητρο για τη συστηματική συμμετοχή του στη μουσική πράξη. Καθώς το δείγμα αποτελείται από ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ η *παραχώρηση του χρόνου* στον κάθε μαθητή ακόμη κι αν αυτό σήμαινε τροποποίηση ή παράλειψη δραστηριοτήτων θεωρήθηκε και αποδείχθηκε απαραίτητη. Καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν αλλά ο καθένας με το δικό του ρυθμό.

Πολύ σημαντική για τη διαδικασία του μαθήματος είναι η οριοθέτηση καθώς δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας τόσο για την εκπαιδευτικό αλλά όπως αποδείχθηκε πολύ περισσότερο για τους μαθητές.

Μια τεχνική που δίνει το χρόνο στον μαθητή όχι μόνο να μάθει αλλά και να διορθώσει από μόνος του μια διασπαστική συμπεριφορά είναι η *απόσβεση της διασπαστικής συμπεριφοράς* και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς (π.χ. της συμμετοχής στη δραστηριότητα) από την εκπαιδευτικό κάτι το οποίο εφαρμόστηκε.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν ο Πάνος.

Ο Πάνος είναι 10 ετών και πάσχει από Νευροϊνωμάτωση μια σπάνια πάθηση του νευρικού συστήματος που στην περίπτωσή του, του επηρεάζει την όραση, τη στάση του σώματος, την κινητικότητα, και του προκαλεί πόνο. Έχει ακόμα διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ εξαιτίας αυτής.

Παρουσιάζει εναντιωματική συμπεριφορά στο σχολείο και έντονη βωμολοχία.

Ο Πάνος είναι ένα παιδί το οποίο ήρθε με πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση και φοβόταν να παίζει οτιδήποτε στο πιάνο καθώς είχε μεταξύ άλλων και έντονη ακουστική υπεραποκριτικότητα. Η παραμικρή ενθάρρυνση απορρίπτονταν από τον ίδιο και στα πρώτα 2 μαθήματα πέραν κάποιων αδρών κινήσεων του χεριού στο πιάνο δεν είχε κανένα άλλο αποτέλεσμα. Η εκπαιδευτικός αρχικά οριοθέτησε το χρόνο και την συνθήκη του μαθήματος τέτοια ώστε να υπάρχουν ωφέλιμα 5 λεπτά μαθήματος στην διάρκεια της συνάντησης που υπήρχε κυρίως άρνηση και ανασφάλεια. Αρχικά ενθαρρύνθηκε απλώς και μόνο η προσπάθεια του Πάνου να παίζει οτιδήποτε στο πιάνο συμπεριφορά στην οποία φάνηκε να ανταποκρίνεται. Αρχικά ξεκίνησε διστακτικά να αυτοσχεδιάζει ελεύθερα ενώ η εκπαιδευτικός απλά συνόδευε πλαισιώνοντας αρμονικά τυχαίο παίξιμο. Η παραμικρή προσπάθεια της εκπαιδευτικού ένταξης της όποιας μουσικής πληροφορίας ακόμα και για την διαπίστωση προϋπάρχουσας γνώσης απορρίπτονταν ενώ ο ίδιος προσπαθούσε να πάρει αποδοχή μέσω βωμολογιών που έλεγε χάριν αστεϊσμού. Η απόσβεση των συμπεριφορών αυτών και η ενίσχυση της συμμετοχής και της καλής επικοινωνίας είχαν ως αποτέλεσμα τα ωφέλιμα πεντάλεπτα να εξελιχθούν σε μαθήματα είκοσι λεπτών με μικρά διαλείμματα ξεκούρασης λόγω του σωματικού πόνου. Οι εναντιωματική συμπεριφορά και οι βωμολοχίες αυτορρυθμίζονταν από τον ίδιο ζητώντας χρόνο προκειμένου να ρυθμίσει τον εκνευρισμό του.

γ) Συναισθηματικές Καταστάσεις της Εκπαιδευτικού

Οι κωδικοί στη θεματική αυτή προέκυψαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού πάνω στο οποίο η παρατήρηση λειτούργησε επικουρικά. Για την εκπαιδευτικό ήταν η πρώτη φορά που

κλήθηκε να διδάξει άτομα με προβλήματα Προσοχής και ΔΕΠ-Υ. Πριν δομήσει τα μαθήματα και την εκπαιδευτική παρέμβαση είχε μελετήσει τη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα αλλά και σχετικά με το ιδιαίτερο προφίλ του κάθε μαθητή για το οποίο είχε λάβει αναλυτική ενημέρωση από τους γονείς και τη διεπιστημονική ομάδα (εργοθεραπεύτριες). Κατά το διάστημα της προετοιμασίας του χώρου και της κατάρτισης του διδακτικού σεναρίου η εκπαιδευτικός είχε *προσμονή* και *αγωνία* σε ήπιο βαθμό για την έναρξη της διαδικασίας των μαθημάτων. Με την έναρξη των μαθημάτων ο βαθμός δυσκολίας που προέκυπτε από τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών δημιούργησε συναισθήματα *ανασφάλειας* και *φόβου ανεπάρκειας* της εκπαιδευτικού ο οποίος προέκυψε από την δυσκολία που αντιμετώπισε στην οριοθέτηση του μαθήματος και των μαθητών. Η στοχοθεσία του μαθήματος προσαρμοζόταν ανάλογα με τους χρόνους εκμάθησης του κάθε παιδιού γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις σήμαινε μεγάλη απόκλιση από το αρχικό πλάνο. Επίσης οι δυσκολίες των μαθητών κάποιες φορές επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χάνεται σημαντικός χρόνος από το μάθημα αν όχι ο περισσότερος. Αυτές οι δύο συνθήκες -ειδικά στα πρώτα μαθήματα- δημιουργούσαν αίσθημα *ματαίωσης* και *ανασφάλειας* στην εκπαιδευτικό σχετικά με το αν εφαρμόζε τη σωστή προσέγγιση και αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις από τη διαδικασία των μαθημάτων. Σε αυτό βοήθησαν οι συζητήσεις σχετικά με αυτούς τους προβληματισμούς με την επόπτρια της εργασίας αλλά και με τη διεπιστημονική ομάδα που παρακολουθούσε του μαθητές, οι οποίες (συζητήσεις) ενθάρρυναν και ενίσχυσαν την εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσει να συνεχίσει με μεγαλύτερη *αυτοπεποίθηση* τα μαθήματα, αλλά και διορθώσει ή να τροποποιήσει τη μέθοδο διδασκαλίας σε κάποιο μαθητή ή να εφαρμόσει μια καλύτερη προσέγγιση στις περιπτώσεις που κρίθηκε απαραίτητο.

Ένα παράδειγμα τέτοιου προβληματισμού ήταν η περίπτωση του Κωστή. Ο Κωστής έδειχνε να συμμετάσχει στα μαθήματα διαδικαστικά ενώ το βλέμμα του και κατ' επέκταση η προσοχή του φαίνονταν να μην είναι εστιασμένα στο μάθημα. Άλλοτε ήταν υποτονικός και άλλοτε είχε έντονη υπερκινητικότητα. Έδειχνε σαν να είναι διαρκώς απογοητευμένος και προβληματισμένος με κάτι. Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε τροποποιώντας τις δραστηριότητες να τις κάνει πιο δημιουργικές, πιο διασκεδαστικές και να εντάξει και περισσότερες σωματικές ασκήσεις. Παρά τις τροποποιήσεις, η ανταπόκριση του Κωστή στο μάθημα παρέμενε η ίδια. Λόγω αυτού η εκπαιδευτικός ένιωθε απογοήτευση και αισθάνονταν να ακυρώνεται ο ρόλος της. Κάτι το οποίο φρόντιζε να μην γίνεται αντιληπτό από το μαθητή. Συζητώντας με την η εργοθεραπεύτρια του Κωστή την περίπτωση αυτή, εκείνη της πρότεινε να τον εμπλέξει περισσότερο στη διαδικασία ρωτώντας τι θα του άρεσε κάθε φορά ώστε να συνδιαμορφώνουν τη δράση. Η προσέγγιση αυτή

είχε ως αποτέλεσμα ο Κωστής να εμπιστευτεί περισσότερο τη δασκάλα λέγοντας της ότι θα ήθελε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα αλλά ότι του λείπουν οι φίλοι του και θέλει να περνάει χρόνο χωρίς να κάνει μαθήματα γενικότερα. Τελικά η συνδιαμόρφωση της δράσης λειτούργησε θετικά ως προς την σχέση του Κωστή με τη δασκάλα αλλά δεν κατέστη αρκετή ώστε να πείσει τον Κωστή να συμμετάσχει περισσότερο στο μάθημα. Ο Κωστής διέκοψε τα μαθήματα πριν την ολοκλήρωση του σεναρίου ενώ η μητέρα ενημέρωσε την εκπαιδευτικό ότι περνούσε μια φάση κατά την οποία δεν ήθελε να πάει στο σχολείο, ούτε στις συνεδρίες με την εργοθεραπεύτρια και γενικά στα μαθήματα. Επίσης σύμφωνα με τη μητέρα ίσως να έπαιξε ρόλο και η άσχημη σχέση του Κωστή με τη δασκάλα της μουσικής στο σχολείο. Ο Κωστής εξέφρασε στη δασκάλα την επιθυμία να συνεχίσει κάποια στιγμή αργότερα όταν θα είναι πιο ήρεμος κάτι το οποίο δεν έγινε. Η εκπαιδευτικός παρότι αντιλαμβανόταν ότι η μη ενεργός συμμετοχή του Κωστή είχε να κάνει σε μεγαλύτερο βαθμό με την φάση στην οποία βρισκόταν διακατέχονταν έντονα από το συναίσθημα της ανεπάρκειας.

Ένα άλλο παράδειγμα ήταν η περίπτωση του Τζέιμς ο οποίος από τα σαράντα λεπτά του μαθήματος στα πρώτα μαθήματα ξεκίνησε με είκοσι λεπτά αποσπασματικής συμμετοχής και όλη την υπόλοιπη ώρα εμφάνιζε διασπαστική συμπεριφορά και άναρχη κίνηση χωρίς κάποια διαμαρτυρία και με πολύ καλή διάθεση, απλά ήταν αδύνατο αν συμμετέχει οργανωμένα στις δραστηριότητες. Ο Τζέιμς καθόλη τη διάρκεια της κινητικότητας του έδειχνε να αντιλαμβάνεται πλήρως το κάθε ζητούμενο και να απομνημονεύει την πληροφορία, αλλά αισθανόταν ακύρωση των προσπαθειών του αν δεν μπορούσε να κάνει κάτι τέλεια με την πρώτη. Η εργοθεραπεύτρια του Τζέιμς σε συνάντηση με την εκπαιδευτικό, της επεσήμανε την πολύ καλή γνωστική του λειτουργία και την άριστη βραχυπρόθεσμη μνήμη του, κάτι το οποίο δημιουργούσε τελειομανία στον Τζέιμς, σε σημείο να διστάζει να δοκιμάσει να παίξει κάτι δεύτερη φορά μήπως ακουστεί λάθος. Η δασκάλα χρησιμοποίησε την ενίσχυση και την επιβράβευση στο Τζέιμς με σκοπό να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του και να του δώσει κίνητρο να προσπαθήσει. Η ενίσχυση και η επιβράβευση φάνηκε να έχουν αποτέλεσμα καθώς αύξησαν τους χρόνους αναμονής του Τζέιμς στις δραστηριότητες, σε σημείο που να μην σταματάει να παίξει κάτι μέχρι να ακουστεί τέλεια ξεκινώντας το ξανά και ξανά από την αρχή. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός ήρθε αντιμέτωπη και με την πρόκληση της εμμονής, μια κατάσταση από την οποία ο μαθητής εξήλθε γρήγορα. Η *ικανοποίηση* και η *χαρά* της εκπαιδευτικού ήταν μεγάλη καθώς η προσέγγισή της φάνηκε να αποδίδει και να αυξάνει σημαντικά τη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα και την εμπλοκή του στη διαδικασία.

Ένα άλλο συναίσθημα της εκπαιδευτικού ήταν η *συγκίνηση* η οποία προέκυπτε από την πρόοδο αλλά και από τη ίδια την προσπάθεια των μαθητών. Ένα παράδειγμα ήταν ο Ωρίωνας ο οποίος

εμφάνιζε δυσπραξία (δυσκολία στον ιδεασμό, την οργάνωση και την εκτέλεση της πράξης) και πολύ ασθενή βραχυπρόθεσμη μνήμη. Του άρεσε όμως πολύ η μουσική και ήθελε να γίνει «καλός». Μετά από αρκετά μαθήματα κατάφερε να απομνημονεύσει μια μελωδία που είχε διδαχθεί με το αυτί. Αισθάνθηκε τέτοια ικανοποίηση που ζήτησε από την εκπαιδευτικό να τηλεφωνήσει στη μαμά του και της ανακοίνωσε ότι «τα κατάφερε» επίσης ζήτησε από την εκπαιδευτικό να πάρει το μπαμπα του να του πει «Και εκείνη» ότι έχει ταλέντο.

5) Χτίζοντας τη σχέση μαθητή-δασκάλας

Όπως υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία¹¹ και όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, το καλό κλίμα στο μάθημα, η αποδοχή του μαθητή μέσα από την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και την απόσβεση των αρνητικών, είναι ιδιαίτερος σημαντικός για μαθητές με προβλήματα Προσοχής και ΔΕΠ-Υ, καθώς η μη αποδοχή και η επικριτική στάση τους απορρυθμίζουν σημαντικά και ενισχύεται η διασπαστική συμπεριφορά. Επομένως η *Δημιουργία Θετικού Κλίματος Επικοινωνίας* ήταν ένας βασικός στόχος. Το κλίμα αυτό καλλιεργήθηκε σταδιακά και καθοριστικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η δεκτικότητα και η συγκατάβαση από τη δασκάλα και όλη η φιλοσοφία της *θετικής διδασκαλίας* βάσει της οποίας δομήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Το θετικό κλίμα εδώ φάνηκε να είναι αποτέλεσμα της *οικειότητας*, της *εμπιστοσύνης* και της *αποδοχής* που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους μαθητές και την εκπαιδευτικό.

Η *οικειότητα* φάνηκε να αναπτύσσεται κυρίως μέσα από την επικοινωνία καθώς συχνά οι μαθητές μοιράζονταν δικές τους ιστορίες ή ανησυχίες με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός έκρινε απαραίτητο να δοθεί χώρος και χρόνος στους μαθητές για αυτή την επικοινωνία καθώς φάνηκε οι μαθητές να την έχουν ανάγκη καθώς ρυθμίζονταν συναισθηματικά και αυτό τους βοηθούσε στη συγκέντρωση. Επίσης με αυτόν τον τρόπο ενισχύονταν η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και η ανάπτυξη σχέσης *εμπιστοσύνης*. Οι μαθητές φάνηκε να εμπιστεύονται τη δασκάλα καθώς υπήρχαν φορές που της ζητούσαν να μεσολαβήσει προκειμένου να πείσει τους γονείς για πράγματα που ήθελαν οι ίδιοι π.χ. «Θα πεις στο μπαμπά να με πάει στη γιαγιά μετά;» «Θα πεις στο μπαμπά και εσύ ότι έχω ταλέντο;». Επίσης φάνηκε να τρέφουν συναισθήματα συμπάθειας προς την εκπαιδευτικό π.χ. «Να έρθεις το βράδυ στο σπίτι να φάμε και αύριο να έρθεις και στο πάρτι ενός φίλου μου». Ο Πάνος ο οποίος αποτελεί και την ακραία τιμή του δείγματος διέκοψε το μάθημα και έκλεισε την κάμερα (γιατί γνώριζε ότι

¹¹ Βλ Παραπάνω Κεφ. 1.5 Θεωρίες για την κατανόηση της ΔΕΠ-Υ & Κεφ. 2. Διδακτικές Προσεγγίσεις σε άτομα με ΔΕΠ-Υ

είχε το δικαίωμα να τη δει η μητέρα του αν ήθελε «Για να μην το δει η μάνα μου») προκειμένου να εκμυστηρευτεί στη δασκάλα το λόγο που δεν μπορεί να λειτουργήσει στο μάθημα (τσακωμός με τη γιαγιά). Ως δείγμα *οικειότητας* θα μπορούσε να θεωρηθεί και η σωματική επαφή (ο μαθητής ακουμπά, πέφτει πάνω στη δασκάλα) γεγονός που παρατηρήθηκε σε τρεις μαθητές με υπερκινητικότητα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κάτι το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις είχε να κάνει με αντανakλαστικό προκειμένου να ελέγξουν την κινητικότητα τους. Σε μια περίπτωση φάνηκε ότι ο μαθητής ακουμπούσε πάνω στη δασκάλα προκειμένου να νιώσει ασφάλεια.

Σωματική επαφή παρατηρήθηκε και σε περιπτώσεις διαχυτικότητας με αγκαλιά προς έκφραση συμπάθειας από τους μαθητές προς τη δασκάλα.

Σχετικά με την *αποδοχή* όλοι οι μαθητές φάνηκε να την αποζητούν. Μια προσπάθεια για αποδοχή είναι εμφανής και στο παραπάνω παράδειγμα με τον Πάνο (ακραία τιμή) ο οποίος ήθελε να εξηγήσει για ποιο λόγο δεν μπορούσε να συμμετάσχει στο μάθημα. Άλλοι μαθητές φρόντιζαν να είναι συνεπείς στις συμφωνίες και στη συνθηκολόγηση πάνω στο μάθημα όταν κάτι τους δυσκόλευε ή ήθελαν να τα παρατήσουν.

Ένας διαφορετικός τρόπος προσπάθειας για αποδοχή ήταν η περίπτωση του Χάρη που δυσκολεύονταν σε μια δραστηριότητα και ήθελε να κάνει μια δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού που είχε κάνει στο προηγούμενο μάθημα. Προκειμένου να εξασφαλίσει την αποδοχή της εκπαιδευτικού δεν το ζήτησε ευθέως, αλλά άρχισε να της λέει στο αυτί (κρυφά) μια “μυστική” ιστορία και το πως σκόπευε να αυτοσχεδιάσει/αποδώσει τους ήχους, εντάσσοντάς την μέσα στο παιχνίδι του προκειμένου να μην του πει όχι. Ίσως εδώ να διακρίνεται και μια μικρή προσπάθεια χειραγώγησης/καθοδήγησης του μαθήματος από το μαθητή αλλά η δημιουργικότητα και η ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης αξιολογήθηκαν ως πιο σημαντικές.

Το καλό κλίμα στο μάθημα, η άνεση, η οικειότητα, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή είχαν σαν αποτέλεσμα σε γενικές γραμμές την καλή συνεργασία δασκάλας μαθητών.

Κεφάλαιο 6: Επίλογος

6.1 Συμπεράσματα

Κάτι το οποίο είναι ήδη γνωστό και η παρούσα μελέτη το επιβεβαιώνει είναι, ότι μαθητές με κοινές διαγνώσεις ακόμη και με κοινές συννοσηρότητες, παρουσιάζουν της δική τους προσωπική εκδήλωση της διαταραχής, η οποία σε συνδυασμό με τον ιδιοσυγκρασιακό και τον περιβαλλοντικό παράγοντα διαμορφώνουν ένα μοναδικό προφίλ για τον κάθε μαθητή. Κατά συνέπεια και απαντώντας στο σκοπό της εργασίας αυτής που ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα

δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας του πιάνου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η παρούσα μελέτη δεν μπορεί να προτείνει μια πρόταση διδασκαλίας που να καλύπτει όλα τα προφίλ των παιδιών που έχουν κοινές διαγνώσεις και χαρακτηριστικά με τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Είναι σε θέση όμως να προτείνει τρόπους και στρατηγικές δόμησης των μαθημάτων ώστε να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πως προσεγγίζει ο δάσκαλος του πιάνου το μάθημα με παιδιά με Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας/Υπερκινητικού Τύπου και ΔΕΠ-Υ και ποιές στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα αυτή, ήδη από το αρχικό στάδιο της δόμησης της παρέμβασης, προέκυψε η ανάγκη συνεργασίας της εκπαιδευτικού με τις εργοθεραπεύτριες και τους γονείς. Μέσα από την εφαρμογή αναδείχθηκε η αξία της διεπιστημονικότητας και της συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον, ως προσέγγισης απαραίτητης και πολύ σημαντικής για όλους τους μαθητές· πολλώ δε μάλλον για παιδιά με ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Breen et. al., 1990· Greene et al., 2001 στο Κάκουρος & συνεργάτες, 2000· Μάσχα & συνεργάτες, 2012).

Σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης επισημάνθηκαν οι δυνατότητες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως συμπεριληπτικής διδακτικής προσέγγισης που παρέχει την ευελιξία για προσαρμογή του υλικού, του τρόπου διδασκαλίας και δίνει την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και να έχει ίση ευκαιρία στη μάθηση.

Σχετικά με την προσέγγιση ενός τέτοιου μαθήματος είναι πολύ σημαντική είναι η ενσωμάτωση στην παιδαγωγική προσέγγιση της εκπαιδευτικού, στρατηγικών και τρόπων επικοινωνίας από το πλαίσιο της ψυχολογίας. Με βάση τη βιβλιογραφία η χρήση πρακτικών από το γνωσιολογικό και το συμπεριφοριστικό πλαίσιο (αμοιβές, διαφορική ενίσχυση, απόσβεση κλπ.) και από παρεμβάσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο, προτείνεται σε περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ όπως οι μαθητές της παρούσας εργασίας (DuPaul et al., 2006).

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εδώ η ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στο μάθημα έγινε με δύο τρόπους: αρχικά μέσα από την συμπεριφορά της δασκάλας και του τρόπου οριοθέτησης και επικοινωνίας, δηλαδή την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας με βάση τις πρακτικές παρέμβασης από το πλαίσιο της ψυχολογίας. Στη συνέχεια με τροποποίηση του υλικού και της δομής του μαθήματος με στοιχεία από τις πρακτικές παρέμβασης σε ακαδημαϊκό επίπεδο ώστε το ζητούμενο κάθε φορά να προσαρμόζεται στα μέτρα και τις δυνατότητες των μαθητών. Η ενσωμάτωση των πρακτικών αυτών αποδείχθηκε ιδιαιτέρως σημαντική για την συναισθηματική πλαισίωση μαθητών, για την κατανόηση των ορίων του

μαθήματος, αλλά και την προσωπική τους εξέλιξη μέσα από την κατάκτηση στόχων και την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν-έχουν τη δυνατότητα. Επίσης συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και την εξέλιξη της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού. Η χρήση των πρακτικών αυτών αποδείχθηκε πολύ σημαντική και για έναν ακόμη λόγο. Η εκπαιδευτικός από την ιδιότητα της μπορεί να αντιμετωπίσει τις συμπεριφορές των μαθητών που είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής αναστάτωσης στα πλαίσια του μαθήματος και καθυστερητικά. Σε μαθητές όπως οι συμμετέχοντες της παρούσας εργασίας των οποίων η ψυχολογία είναι ευμετάβλητη καθώς βάλλεται διαρκώς από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι πρακτικές από το πλαίσιο της ψυχολογίας και των παρεμβάσεων σε ακαδημαϊκό επίπεδο αποτέλεσαν, σημαντικό εφόδιο για την εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο του ατομικού μαθήματος του πιάνου σε ατομικό (κινητικότητα, προσοχή, συγκέντρωση, αυτορρύθμιση, αυτοπεποίθηση) , μουσικό και διαπροσωπικό επίπεδο σημειώθηκαν σημαντικές παρατηρήσεις. Καθώς η ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα φάνηκε να μην εξαρτάται τόσο από τις δυσκολίες τους αυτές καθαυτές, όσο από την συναισθηματική απορρύθμιση που τους επέφεραν, η εκπαιδευτικός εδώ έθεσε ως στόχο τη Δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας κάτι που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Μάσχα & συνεργάτες, 2012). Αυτό το οποίο φάνηκε είναι πως αποτελεί βασική προϋπόθεση για την όσο το δυνατό ομαλότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Σίγουρα κάτι τέτοιο αποτέλεσε πρόκληση καθώς δοκιμάστηκε και η ικανότητα της εκπαιδευτικού να τηρήσει τα όρια του μαθήματος αλλά και η δυνατότητα των μαθητών να τα σεβαστούν πάντα καθώς δεν ήταν θέμα πρόθεσης ή καλής διάθεσης από την πλευρά τους αλλά θέμα αυτορρύθμισης και αντοχών. Σε αυτό βοήθησε και το γεγονός πως η ίδια η μουσική πράξη φάνηκε να λειτουργεί ως κίνητρο για τους μαθητές και το κίνητρο οδηγούσε σε προσπάθειες αυτορρύθμισης της διασπαστικής συμπεριφοράς. Πρακτικές της μουσικής εκτέλεσης, όπως ο αυτοσχεδιασμός και η εκτέλεση με συνοδεία της εκπαιδευτικού φάνηκε να ενισχύουν το εσωτερικό κίνητρο, να προσφέρουν ευχαρίστηση και να αυξάνουν τους χρόνους αναμονής, ακόμη και σε μαθητές με έντονη σωματική δυσκολία και εναντιωματική συμπεριφορά. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει και να συμπληρώσει τη βιβλιογραφία όπου ο αυτοσχεδιασμός φαίνεται να αυξάνει την κριτική σκέψη και αντίληψη (Koutsoupidou et al., στο Φυτίκα 2024) ενισχύει την κατανόηση λεπτών μουσικών εννοιών (Wing et al., στο Φυτίκα 2024) και συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του άγχους της μουσικής εκτέλεσης (Allen, 2013 στο Φυτίκα 2024). Ο χρόνος φάνηκε να λειτουργεί κυρίως θετικά σε κάθε περίπτωση ως προς την ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα και την δόμηση του θετικού κλίματος επικοινωνίας .

Πολύ σημαντικό εύρημα της μελέτης αυτής είναι η διαπίστωση πως το ατομικό μάθημα του πιάνου, παρέχει πολύτιμα εργαλεία για τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως η δυνατότητα αξιοποίησης της κινήσιολογίας και της πιανιστικής τεχνικής για τη βελτίωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του κάθε μαθητή μέσω της διεπιστημονικότητας. Ή η διαπίστωση ότι η άτυπη μάθηση ως μιμητική διδασκαλία/rote learning αλλά και ο αυτοσχεδιασμός μπορούν να λειτουργήσουν ως πλαίσιο διαφοροποιημένης/συμπεριληπτικής διδακτικής προσέγγισης καθώς προσδίδουν μεγάλη ευελιξία στο μάθημα.

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα η διερεύνηση των κριτηρίων αξιολόγησης της λειτουργικότητας του μαθήματος πιάνου παιδιών με προβλήματα προσοχής και ΔΕΠ-Υ προέκυψε από τον αναστοχασμό πάνω στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα μέσα από ερωτήσεις και σύντομες ασκήσεις αξιολόγησης και αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές για το καθορισμένο χρονικό διάστημα. Προέκυψαν τα εξής: Σε επίπεδο γνώσεων μουσικής σημειογραφίας και μουσικών εννοιών, φάνηκε ό,τι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν αλλά με τον δικό τους προσωπικό ρυθμό μέσω της προσαρμογής του μαθήματος και του τρόπου διδασκαλίας. Σε επίπεδο τεχνικής το μάθημα του πιάνου: α) μπορεί να είναι λειτουργικό ως προς την εξέλιξη των δυνατοτήτων των μαθητών μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση και β) ως προς την κατάκτηση της πιανιστικής τεχνικής μπορεί να είναι λειτουργικό μέχρι το βαθμό που το επιτρέπουν οι περιορισμοί του κάθε μαθητή. Σε επίπεδο επικοινωνίας, φάνηκε ό,τι μάθημα μπορεί να είναι λειτουργικό και σε αυτό έπαιξε μεγάλο ρόλο η εξοικείωση και το θετικό κλίμα της επικοινωνίας. Σε επίπεδο αυτορρύθμισης των δυσκολιών των μαθητών, το μάθημα ήταν λειτουργικό καθώς δίνει ισχυρά κίνητρα για εμπλοκή των μαθητών, αλλά μέχρι το βαθμό που το επέτρεπαν οι περιορισμοί τους.

6.2 Προτάσεις

Καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν παιδιά συγκεκριμένης ηλικίας και όλα αρχάρια στη γνώση της μουσικής και του οργάνου, μια πρόταση θα ήταν η εφαρμογή να επεκταθεί σε πιο προχωρημένα επίπεδα μαθητών και ίσως να είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση μαθητών που έχει εφαρμοστεί η συγκεκριμένη προσέγγιση από την αρχή των μαθημάτων της μουσικής και του οργάνου σε σύγκριση με μαθητές που ξεκίνησαν την τυπική μουσική διδασκαλία .

Βιβλιογραφία

- Agapitou, P., & Andreou, G. (2008). Language deficits in ADHD preschoolers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13 (1), 39-49.
- Αδαμοπούλου, Μ., & Δούμα, Ε. (2016). Η επίδραση της μουσικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) : Μελέτη περίπτωσης – Μια παιδαγωγική αντιμετώπιση. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επίμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.273-285). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.954>
- Allen, R. (2013). Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music*, 41(1), 75-88. <https://doi.org/10.1177/0305735611415750>
- American Psychiatric Association. (2022). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.), 68-75.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andreou, G., Karapetsas, A., Agapitou, P., & Gourgoulisanis, K. (2003). Verbal intelligence and sleep disorders in children with ADHD. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 1283-1288.
- Αντωνιάδου, Β. & Σβολόπουλος, Β. (2008). Η Στρατηγική της Ποιοτικής Έρευνας και η Λήψη Αποφάσεων σε ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναυπλιο.
- Baker, L., & Cantwell, D. (1992). Attention deficit disorder in speech/language disorders. *Comprehensive Mental Health Care*, 2 (1), 3-16.
- Barkley, R. A. (2012). Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved. The Guilford Press 1(1), 75-88 doi:10.1037/0009.121.1.6
- Barkley, R.A. (2005). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. *Psychol Bull.* 121(1):65-94. doi: 10.1037/0033-2909.121.1.65. PMID: 9000892.
- Barry, R. J., Clarke, A. R., & Johnstone, S. J. (2003). A review of electrophysiology in attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Qualitative and quantitative electroencephalography. *Clinical neurophysiology : official journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 114(2), 171–183. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(02\)00362-0](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(02)00362-0)

- Black D. W. (2022). Compulsive shopping: A review and update. *Current opinion in psychology*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101321>
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals : Handbook I, Cognitive domain*. McKay.
- Braswell, L., & Bloomquist, M. L. (1991). *Cognitive-behavioral therapy with ADHD children: Child, family, and school interventions*. Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Breen, M. J., & Altepeter, T. S. (1990). Situational variability in boys and girls identified as ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 46(4), 486-490. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199007\)46:4<486::AID-JCLP2270460417>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199007)46:4<486::AID-JCLP2270460417>3.0.CO;2-#)
- Cohen-Zion, M., & Ancoli-Israel, S. (2004). Sleep in children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A review of naturalistic and stimulant intervention studies. *Sleep Medicine Reviews*, 8, 379-402.
- Cortese, S., Konofal, E., Yaterman, N., Mouren, M.C., & Lecendreux, M. (2006). Sleep and alertness in children with attention-deficit/hyperactivity disorder : A systematic review of literature. *Sleep*, 29 (4), 504-511
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC medical research methodology*, 11(1), 100.
- Danielson, M. L., Holbrook, J. R., Bitsko, R. H., Newsome, K., Charania, S. N., McCord, R. F., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2022). State-Level Estimates of the Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016 to 2019. *Journal of attention disorders*, 26(13), 1685–1697. <https://doi.org/10.1177/10870547221099961>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* Second edition. McGraw-Hill.
- Διονυσίου, Ζωή (2024). Μουσική Παιδαγωγική: Απόψεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. Ψηφιακά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα, Κάλλιπος
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35–42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 134960/Δ3/2021, 5009/Β/27-10-2021, Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων

Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Νόμος 4823/2021, Αρ. Φύλλου 136/Α, 3-8-2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, Νόμος 3699 του 2008, Αρ. Φύλλου 199, 2-10-2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες.
<https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidikiekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008>

Egger, H., Kondo, D., & Angold, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool attention-deficit/hyperactivity disorder: A review. *Infants and Young Children*, 19(2), 109-122

Epstein J.N., Loren R.E.A. (2013). Changes in the definition of ADHD in DSM-5: Subtle but important. *Neuropsychiatry (London)*, 3(5), 455–458.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3955126/1>

Ζαχαροπούλου, Κ., Κωνσταντινίδης, Α. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο (2η Έκδοση)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.

Fliers, E., Rommelse, N., Vermeulen, S.H., Altink, M., Buschgens, C.J., Faraone, S.V., Sergeant, J.A., Franke, B., & Buitelaar, G.K. (2008). Motor coordination problems in children and adolescents with ADHD rated by parents and teachers: effects of age and gender. *Journal of Neural Transmission*, 115, 211-220.

Fontana, D. (1996). Η μάθηση. Στο Μ. Λώμη (Επιμ.), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (3η εκδ., σελ. 212-222). Σαββάλας.

Harwood, T. M., & Beutler, L. E. (2001). Commentary on Greene and Ablon: What does the MTA study tell us about effective psychosocial treatment for ADHD?. *Journal of clinical child psychology*, 30(1), 141–143.
https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_18

Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Sage.

Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483326740>

Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Kowalski, K. Z. (2007). *Playing It Their Way: An Innovative Approach to Teaching Piano to Individuals with Physical or Mental Disabilities*. Mouse Box Books.
- Lejoyeux, M., & Weinstein, A. (2010). Compulsive buying. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 248-253. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.493590>.
- Lincoln, Y.S. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. J.Smart, & W. Tierney (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press.
- Μάσχα, Κ., & Καραδήμας, Ε. (2012). Τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στα πλαίσια της προσχολικής και σχολικής αγωγής. Στο Ε. Κακούρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.Εκδ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σ. 303-328). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Mathers, M.E., (2006). Aspects of language in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9 (3), 523-533.
- Meijer, J.W. (Ed.). (2003) European Agency for Development in Special Needs Education. Country Descriptions Greece., *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. 63-65.
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf
- Miranda, A., & Presentación, M. J. (2000). Efficacy of cognitive-behavioral therapy in the treatment of children with ADHD, with and without aggressiveness. *Psychology in the Schools*, 37(2), 169-182.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<169::AID-PITS8>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<169::AID-PITS8>3.0.CO;2-8)
- Müller, A., Laskowski, N. M., Trotzke, P., Ali, K., Fassnacht, D. B., de Zwaan, M., Brand, M., Häder, M., & Kyrios, M. (2021). Proposed diagnostic criteria for compulsive buying-shopping disorder: A Delphi expert consensus study. *Journal of behavioral addictions*, 10(2), 208-222. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00013>
- Οικονομίδου-Σταύρου, Ν. (2009). Σχεδιάζοντας ένα σύγχρονο, ανοιχτό και διαπραγματεύσιμο αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 297-318). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.
<https://www.adhdhellas.org/component/k2/item/116-arthro-gia-ti-depy-enilikon>

- Pineda, D., Ardila, A., Rosselli, M., Arias, B.E., Henao, G.C., Gomez, L.F., Mejla, S.E., & Miranda, M.L. (1999). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in 4 to 17 year old children in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 455-462
- Rachubińska, K., Cybulska, A.M., Szylińska, A., Kupcewicz, E., Ćwiek, D., Walaszek, I., Grochans, E. Psychosocial Functioning of Individuals at Risk of Developing Compulsive Buying Disorder. *J Clin Med*. 2024 Feb 27;13(5):1339. doi:10.3390/jcm13051339. PMID: 38592171; PMCID: PMC10931809.
- Ruff, H., Capozzoli, M., & Weissberg, P. (1998). Age, individuality and context as factors in sustained visual attention during the preschool years. *Developmental Psychology*, 34 (3), 454-464.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H., & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *The Behavioral and brain sciences*, 28(3), 397–468. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000075>
- Schellenberg, E. & Weiss, Michael. (2013). Music and Cognitive Abilities. 10.1016/B978-0-12-381460-9.00012-2.
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: a qualitative investigation of successful adults with ADHD. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, 11(3), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Sergeant, J. A., Oosterlaan, J., & van der Meere, J. (1999). Information processing and energetic factors in attention-deficit/hyperactivity disorder. In *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 75-104). Boston, MA: Springer US.
- Sergeant, J. A. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: a critical appraisal of the cognitive-energetic model. *Biological psychiatry*, 57(11), 1248-1255.
- Smidts, D.P., & Oosterlaan, J. (2007). How common are symptoms of ADHD in typically developing preschoolers? A study prevalence rates nad prenatal/demographic risk factors, *Cortex*, 43, 710-717
- Sonuga-Barke, E. J., Sergeant, J. A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: nosologic and diagnostic implications. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(2), 367–ix. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Suresh, A.S., Biswas, A. A study of interrelation of psychological factors and demographic variables and its impact on compulsive buying behavior: A Marketing Perspective. *JBRMR*, 2019, 13, 58–69. <https://doi.org/10.24052/JBRMR/V13IS03/ART-06>

- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Education*, 17(1), 51-60
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17, 511- 521.
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Viskochil, D., White, R., Cawthon, R., The neurofibromatosis type 1 gene. *Annual Review of Neuroscience*, 16 (1993), pp. 183-205.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ne.16.030193.001151>
- Φυτίκα, Α. (2024). Παιδαγωγική του πιάνου [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-959>
- World Health Organization (2022) World Health Day 2022.
<https://www.who.int/campaigns/world-health-day/2022>
- Wing, C. K., Piaw, C. Y., & Chang, P. K. (2014). Effects of aural-imitative and aural-motivic analyses on higher-order thinking skill and creative musical product in improvisation. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 5130-5134.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1086>.
- Wright, C., Shelton, D., & Wright, M. (2009). A contemporary review of the assessment, diagnosis and treatment of ADHD. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 14 (2), 199-214
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Διδακτικό Σενάριο

Για την εφαρμογή της έρευνας σχεδιάστηκε διδακτικό σενάριο 7 μαθημάτων. Η διαμόρφωση των στόχων ακολούθησε τη στοχοθεσία του Bloom.

Σκοπός του Διδακτικού Σεναρίου ήταν να καταφέρουν τα παιδιά με Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας F90, Διαταραχή της Προσοχής και της Δραστηριότητας υπερκινητικού τύπου F90.1 και ΔΕΠ-Υ να παρακολουθήσουν το ατομικό μάθημα πιάνου προσαρμοσμένο στο

μοναδικό μαθησιακό προφίλ του καθενός ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό έγινε χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με πρακτικές από το τυπικό και το μη τυπικό πλαίσιο μάθησης. Η κινησιολογία και οι ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης ήταν συγκεκριμένες για τον ιδιαίτερο τύπο της κίνησης του κάθε μαθητή και υποδείχθηκαν από τη διεπιστημονική ομάδα (εργοθεραπεύτριες).

Στόχοι

Γνωσιολογικοί

- Να γνωρίσουν το πιάνο και να το εξερευνήσουν ηχητικά
- Να βιώσουν την ισορροπημένη και τη βέλτιστη στάση του χεριού και του σώματος
- Να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της τεχνικής του οργάνου (εργονομική κινησιολογία κλπ)
- Εισαγωγή στο μουσικό γραμματισμό.
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά ρυθμικά σχήματα.
- Να εξερευνήσουν τις αυτοσχεδιαστικές ικανότητες τους μέσα από δομημένο και μη δομημένο υλικό.

Ψυχοκινητικοί

- Να καταφέρουν να αναπτύξουν βασικά στοιχεία τεχνικής του οργάνου (εργονομική κινησιολογία κλπ) με έναν φυσικά σωματοποιημένο τρόπο.
- Να μπορούν να αναπαράγουν τα διαφορετικά ρυθμικά σχήματα με τη φωνή, με το σώμα (body percussion, βηματισμός κλπ.) και να τα παίζουν στο πιάνο.
- Να μπορούν να παίζουν διαβάζοντας τη μουσική σημειογραφία.
- Να μπορούν να απομνημονεύουν μελωδίες και να τις παίζουν χωρίς τη χρήση οδηγού (ενίσχυση της μνήμης)
- Να είναι μπορούν να αυτοσχεδιάζουν/ να δημιουργούν οι ίδιοι τη δική τους μουσική (να είναι δλδ σε θέση να κάνουν χρήση των μουσικών στοιχείων που έμαθαν)

Συναισθηματικοί

- Να ρυθμίζουν το συναίσθημα τους μέσα από την διαδικασία του μαθήματος (μικρές ανταμοιβές)
- Να λάβουν ικανοποίηση και χαρά
- Να ελαχιστοποιηθούν οι τυχόν αρνητικές εμπειρίες από τη συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες
- Να νιώσουν αυτοπεποίθηση

- Να αναπτύξουν καλή σχέση με την εκπαιδευτικό
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο της λειτουργικότητας του μέσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο (διάσπαση, υπερκινητικότητα, παρόρμηση)

Υλικά Τάξης :

Ψηφιακό πιάνο τύπου Clavinova

Μαγνητικά μουσικά σύμβολα

Μεταλλικός πίνακας μαρκαδόρου

Χρώματα παστέλ, ξύλινα , μαρκαδόροι

Λευκές κόλλες χαρτιού

Μπάλα βόλεϊ

Λάστιχα Γυμναστικής

Pop it (παιχνίδι με ζάρια)

Παιχνίδια των παιδιών (τα οποία είχαν μαζί τους σε κάποια μαθήματα)

Μάθημα 1ο

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς

Δραστηριότητα 1η (10')

Εξερεύνηση - γνωριμία με το όργανο. Ο μαθητής πειραματίζεται στα πλήκτρα. Σταδιακή οργάνωση του πειραματισμού (λευκά πλήκτρα: ο μαθητής καθοδηγείται άτυπα να παίζει από 2 φορές κάποια πλήκτρα και ακούγεται μελωδία έκπληξη πχ. φεγγαράκι μου λαμπρό, μαύρα πλήκτρα : πειραματίζεται ελεύθερα και η δασκάλα συνοδεύει κι έτσι δημιουργείται ένα πεντατονικό κομμάτι).

Δραστηριότητα 2η (5')

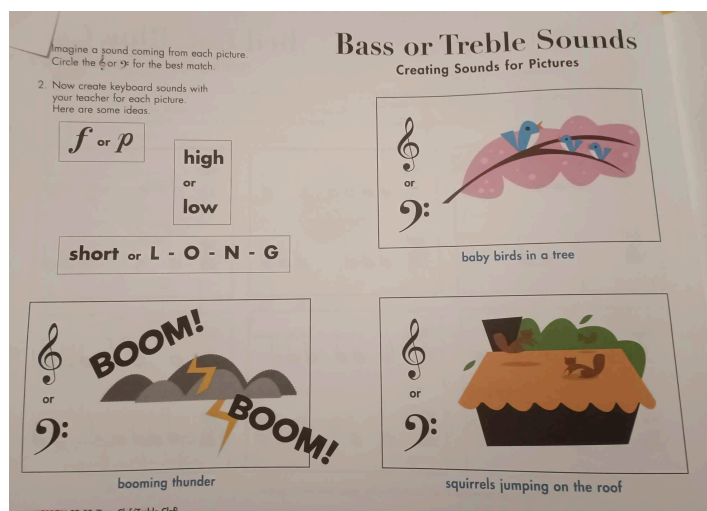
Εξερευνώντας το ρυθμό. Δραστηριότητα body percussion.

Διάλειμμα (5')¹²

Δραστηριότητα 3η (10')

Ταυτοποίηση περιοχών του πιάνου : Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τα κλειδιά σολ και φα και μαθαίνει σε ποιες περιοχές τους πιάνου αντιστοιχούν . Στον πίνακα που βρίσκεται ακριβώς πάνω από το πιάνο τοποθετεί τους μαγνήτες στις αντίστοιχες πλευρές. Ακολουθεί παραλλαγή δραστηριότητας από τη μέθοδο My First Piano Adventures Lesson Book A. Δίνονται εικόνες και ο μαθητής καλείται να τις ζωντανέψει ηχητικά αυτοσχεδιάζοντας αρχικά με το σώμα και τη φωνή και στη συνέχεια παίζοντας σε διαφορετικές περιοχές του πιάνου ώστε να τις αναπαραστήσει: πχ κεραυνός (κλειδί φα), πουλάκια (κλειδί σολ) κλπ.

\



εικ.xxviii Εικόνα από τη μέθοδο My First Piano Adventures που αποτέλεσε έμπνευση για τη 3η δραστηριότητα του μαθήματος

Δραστηριότητα 4η (5'-10')

Ζωγραφική : Ο μαθητής καλείται να ζωγραφίσει σε ελεύθερο θέμα και να εντάξει στη ζωγραφιά τα σύμβολα των κλειδιών Σολ και Φα. Μπορεί βοηθητικά να χρησιμοποιήσει και τους μαγνήτες.

Μάθημα 2ο

¹² Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι μαθητές μπορούσαν να καθίσουν στο σημείο χαλάρωσης, να φάνε , ή να ζωγραφίσουν. Στα διαλείμματα αποφεύχθηκαν έντονες δραστηριότητες καθώς είχαν την σημασία της αποφόρτισης. Οι χρόνοι των διαλειμμάτων είναι ενδεικτικοί. Κατά την εφαρμογή τα διαλείμματα γινόντουσαν με βάση τις ανάγκες του μαθήματος. Σίγουρα είχε προβλεφθεί το βασικό στη μέση των δραστηριοτήτων.

Προθέρμανση (5'):

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Δραστηριότητα 1η (10')

Σημειογραφία (εκμάθηση του τετάρτου και των ογδών με τα και τι-τι), αρχικά με αντιστοιχία των μαγνητικών συμβόλων σε ζωγραφισμένα κουτάκια στον πίνακα.

Δραστηριότητα 2η (10')

Διδασκαλία άτυπη μελωδίας στα μαύρα πλήκτρα που αποτελείται πάλι από όγδοα και τέταρτα. Ο μαθητής συνοδεύει και με τη φωνή τραγουδώντας τα και τι-τι αντίστοιχα και παίζει από συνοδεία της δασκάλας.

Διάλειμμα (5')

Δραστηριότητα 3η (15')

Ζωγραφική : Ο μαθητής ζωγραφίζει ελεύθερα αλλά μέσα στη ζωγραφιά του θα πρέπει να εντάξει και τα μουσικά σύμβολα τα και τι-τι. Τα μαγνητικά σύμβολα θα τον βοηθήσουν στο σχηματισμό τους.

Μάθημα 3ο

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Πλάνο μαθήματος (μάθημα πάνω στη ζωγραφιά)

Δραστηριότητα 1η (10')

Αυτοσχεδιασμός στο Ντο-Ρε -Μι

Στη δραστηριότητα αυτή στόχος είναι η εκμάθηση κι η εξοικείωση του μαθητή με τις τρεις πρώτες νότες και η ικανοποίηση ότι παίζει ένα δικό του ολόκληρο κομμάτι μέσω του αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός νοηματοδοτείται με την αντίστοιχη συνοδεία από τη

δασκάλα. Χρήση στίχων (πχ. Ντο-Ρε-Μι , Ντο-Ρε-Μι πέφτει πέφτει η βροχή, Μι-Ρε-Ντο, Μι-Ρε-Ντο θα βραχώ θα βραχώ)

Μάθημα 4ο

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Δραστηριότητα 1η (5')

Διδασκαλία drum set με όγδοα και τέταρτα και εκμάθηση τους μέσω body percussion (λέγοντας τα και τι-τι).

Δραστηριότητα 2η (10') Δραστηριότητα με παιχνίδια του μαθητή

Στο μαθητή ζητήθηκε να χρησιμοποιήσει τα παιχνίδια (φιγούρες,δεινόσαυροι, αυτοκινητάκια κλπ) που είχε φέρει μαζί του. Τοποθετήθηκαν 2 φιγούρες στα 2 ντο μιας οκτάβας και στη συνέχεια η δασκάλα τοποθετούσε τις υπόλοιπες φιγούρες σε κάποιο από τα ενδιάμεσα πλήκτρα. Ο μαθητής έπρεπε να βρει τη νότα στην οποία καθόταν η κάθε φιγούρα.

Διάλειμμα (5')

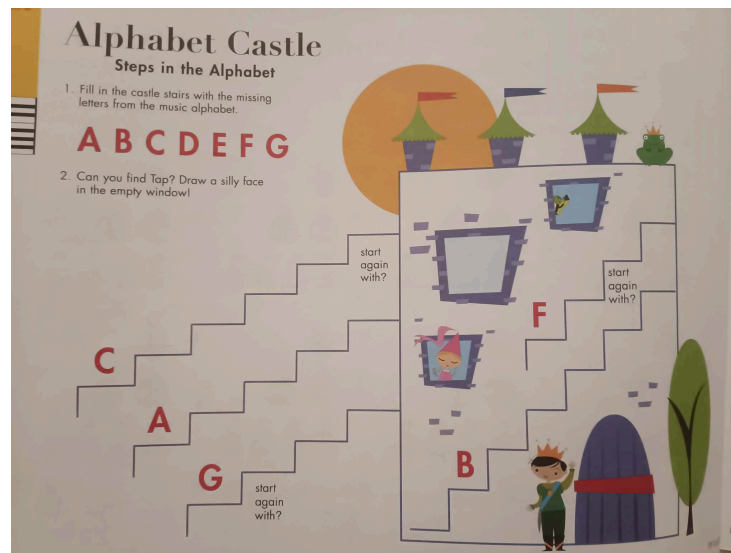
Δραστηριότητα 4η (5'-10')

Κρυμμένα σύμβολα

(δραστηριότητα αξιολόγησης με στόχο την ενίσχυση της μνήμης)

Η δασκάλα κρατάει κρυμμένα πίσω της κάποια μαγνητικά σύμβολα τα οποία τα δείχνει στο μαθητή για λίγα δευτερόλεπτα και μετά τα κρύβει. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τα σύμβολα αυτά σε μια καρτέλα στην οποία υπάρχουν τυπωμένα και να πει πως λέγεται το καθένα και τι συμβολίζει.

Φύλλο εργασίας: Άσκηση: μια σκάλα ζωγραφισμένη που πάνω σε κάποια από τα σκαλιά υπάρχουν κάποιες νότες και ο μαθητής συμπληρώνει τις πριν και τις μετά στη σειρά.



εικ.xxix Εικόνα από τη μέθοδο My First Piano Adventures που αποτέλεσε έμπνευση για τη το φύλλο εργασίας του μαθήματος

Μάθημα 5ο

Πλάνο μαθήματος (μάθημα πάνω στη ζωγραφιά)

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Δραστηριότητα 1η (15')

Ζωγραφική : Ο μαθητής ζωγραφίζει ελεύθερα αλλά μέσα στη ζωγραφιά του θα πρέπει να εντάξει και τα μουσικά σύμβολα τα και τι-τι. Τα μαγνητικά σύμβολα θα τον βοηθήσουν στο σχηματισμό τους.

Διάλειμμα (5')

Δραστηριότητα 2η (15')

Αυτοσχεδιασμός : Ο μαθητής παίρνει τη ζωγραφιά του και προσπαθεί να την ζωντανέψει με ήχους αυτοσχεδιάζοντας αλλά τα μουσικά σύμβολα θα πρέπει να τα αναπαραστήσει λέγοντας τα και τι-τι αντίστοιχα.

Γίνεται σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση : ο μαθητής τοποθετεί στη σωστή μεριά του πίνακα τα κλειδιά σολ και φα (μαγνήτες) και αποφασίζει κάθε φορά σε ποια περιοχή θα κάνει τον αυτοσχεδιασμό του.

Μάθημα 6ο

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Δραστηριότητα 1η (5')

Σημειογραφία (επανάληψη και ανασκόπηση της μέχρι τώρα γνώσης). Χρησιμοποιούνται οι ζωγραφιές του μαθητή τις οποίες συγκεντρώνει σε έναν φάκελο από την αρχή των μαθημάτων (υλικό) και τα μαγνητικά σύμβολα του πίνακα. Προϋπάρχουσα γνώση: ο μαθητής έχει έρθει σε επαφή με το τέταρτο και τα όγδοα γνωρίζει κλειδί σολ και κλειδί φα (ως σύμβολα περιοχών στο

πιάνο/ηχοχρώματος).

Δραστηριότητα 2η (10')

Νότες. Προϋπάρχουσα γνώση: ο μαθητής γνωρίζει ήδη τις νότες ονομαστικά. Η δασκάλα του ζητά να σχεδιάσει στον πίνακα μια σκάλα με 8 σκαλιά. Η δασκάλα συμπληρώνει κάποιες νότες στα σκαλιά και ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις νότες που λείπουν. (Τέτοια άσκηση δόθηκε και σαν φύλλο εργασίας για το σπίτι). Στη συνέχεια ο μαθητής τις παίζει στο πιάνο με συνοδεία της δασκάλας και τις τραγουδάει ανεβαίνοντας και κατεβαίνοντας την κλίμακα ντο.

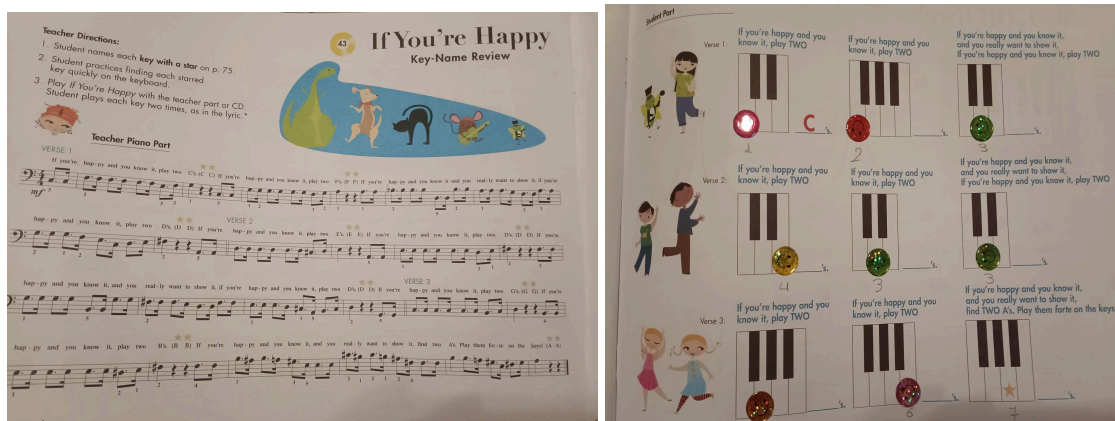
Διάλειμμα (5')

Δραστηριότητα 3η (5')

Χρήση μπάλας για εκμάθηση νοτών (ο μαθητής πετάει τη μπάλα στη δασκάλα και αντίστροφα και κάθε φορά που κάποιος πιάνει τη μπάλα λέει την επόμενη νότα)

Δραστηριότητα 4η (10')

Δραστηριότητα εμπνευσμένη από τη μέθοδο My First Piano Adventures, Lesson Book A, σελ. 74-75. Παραλλαγή του τραγουδιού “Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ /If you are happy and you know it clap your hands”. Η δασκάλα παίζει τη μελωδία και στο σημείο που το τραγούδι σταματάει για να χτυπήσει ο μαθητής χέρια πόδια κλπ. Ο μαθητής παίζει δύο φορές μια νότα κάθε φορά. Η νότα αυτή αναπαρίσταται στο βιβλίο με εικονίδιο που δείχνει το πλήκτρο με ένα αστεράκι έτσι ώστε ο μαθητής να τη βρει στο πιάνο. Για βοήθεια του μαθητή και απομνημόνευση της θέσης και του ονόματος της νότας τα λόγια άλλαξαν κι αντί για “χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ” έγιναν “τραγουδώ κι απ' τη χαρά μου παίζω ντο”.



εικ. xxxi,xxxii Εικόνα από τη μέθοδο My First Piano Adventures που αποτέλεσε έμπνευση για τη 4η δραστηριότητα του μαθήματος

Μάθημα 7ο

Προθέρμανση (5') :

Ασκήσεις προθέρμανσης χεριών και σώματος /ασκήσεις οργάνωσης της κίνησης/ ασκήσεις χαλάρωσης με μουσική υπόκρουση ή χωρίς.

Πλάνο μαθήματος (μάθημα αξιολόγησης)

Δραστηριότητα 1η (15')

Ταυτοποίηση περιοχών του πιάνου : Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τα κλειδιά σολ και φα και μαθαίνει σε ποιες περιοχές τους πιάνου αντιστοιχούν . Στον πίνακα που βρίσκεται ακριβώς πάνω από το πιάνο τοποθετεί τους μαγνήτες στις αντίστοιχες πλευρές. Ακολουθεί παραλλαγή δραστηριότητας από τη μέθοδο My First Piano Adventures Lesson Book A. Δίνονται εικόνες και ο μαθητής καλείται να τις ζωντανέψει ηχητικά αυτοσχεδιάζοντας αρχικά με το σώμα και τη φωνή και στη συνέχεια παίζοντας σε διαφορετικές περιοχές του πιάνου ώστε να τις αναπαραστήσει: πχ κεραυνός (κλειδί φα), πουλάκια (κλειδί σολ) κλπ.

Δραστηριότητα 2η (10')

Αυτοσχεδιασμός στο Ντο-Ρε -Μι

Στη δραστηριότητα αυτή στόχος είναι η εκμάθηση κι η εξοικείωση του μαθητή με τις τρεις πρώτες νότες και η ικανοποίηση ότι παίζει ένα δικό του ολόκληρο κομμάτι μέσω του αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός νοηματοδοτείται με την αντίστοιχη συνοδεία από τη

δασκάλα. Χρήση στίχων (πχ. Ντο-Ρε-Μι , Ντο-Ρε-Μι πέφτει πέφτει η βροχή, Μι-Ρε-Ντο, Μι-Ρε-Ντο θα βραχώ θα βραχώ)

Διάλειμμα (5')

Δραστηριότητα 3η (10')

Ανάκληση μελωδιών που ο μαθητής είχε διδαχθεί με το αυτί. Εκτέλεση με συνοδεία της δασκάλας