



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

Κατεύθυνση: Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των
διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που
χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη»**

Λαγκαδινού Γεωργία

**Επιβλέπων: Αναπλ. Καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Αναπτυξιακών Διαταραχών.
Κλινικός Ψυχολόγος Σαρρής Δημήτριος**

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Κατεύθυνση: Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

**«Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των
διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που
χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη»**

Λαγκαδινού Γεωργία

Επιβλέπων καθηγητής:

Σαρρής Δημήτριος,

Αναπλ. Καθηγητής Ειδικής Αγωγής
και Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Κλινικός Ψυχολόγος,

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Σαρρής Δημήτριος, Αναπλ. Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

2. Ζάραγκας Χαρίλαος, Καθηγητής -
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

3. Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας). Αξιοποιώντας μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, η μελέτη αναλύει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τις προσαρμογές που εφαρμόζουν, αλλά και τους πόρους ή τις επιμορφωτικές ανάγκες που αναγνωρίζουν. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και συσχετίσεις ανάμεσα σε παιδαγωγικές πρακτικές, προσωπικές αντιλήψεις, και παρατηρούμενες συμπεριφορές μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη θεμελιώδη σημασία της κατάλληλης επιμόρφωσης, της συνεργασίας με ειδικούς και της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αυξημένη κατανόηση της ΔΕΠΥ από την πλευρά του εκπαιδευτικού συνδέεται με μεγαλύτερη συχνότητα παρεμβάσεων και θετικότερη στάση απέναντι στις εφαρμοζόμενες μεθόδους. Η εργασία συνδέει τα ευρήματα με τη θεωρητική βιβλιογραφία γύρω από τις αναπτυξιακές διαταραχές, την παιδαγωγική ψυχολογία και την ανάγκη για ενταξιακές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, προτείνοντας παράλληλα κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και θεσμική ενίσχυση της υποστήριξης των μαθητών με ΔΕΠΥ.

***Λέξεις-κλειδιά:** ΔΕΠΥ, εκπαιδευτικοί, διδακτικές προσαρμογές, συνεργασία με ειδικούς, αναλυτικό πρόγραμμα, στάσεις εκπαιδευτικών, παιδαγωγική υποστήριξη, ενταξιακή εκπαίδευση, ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Abstract

This research study investigates the attitudes, perceptions, and teaching practices of primary education teachers regarding the support of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Utilizing a mixed-method approach, the study analyzes both quantitative and qualitative data from educators, focusing on the challenges they face, the instructional adaptations they implement, and the types of resources or training they identify as necessary. The findings reveal statistically significant differences and correlations among pedagogical practices, personal beliefs, and observed student behaviors, confirming the critical importance of appropriate teacher training, collaboration with specialists, and curriculum adaptation. Additionally, the results indicate that a higher level of teacher understanding of ADHD is associated with more frequent interventions and a more favorable evaluation of applied methods. The study links these outcomes to the theoretical literature on developmental disorders, educational psychology, and inclusive pedagogy, and it proposes directions for future research and institutional policy aimed at enhancing the educational support provided to students with ADHD.

Keywords: *ADHD, teachers, instructional adaptations, collaboration with specialists, curriculum adaptation, teacher attitudes, educational support, inclusive education, psychoeducational intervention, primary education*

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	3
Περιεχόμενα.....	4
Λίστα Διαγραμμάτων	6
Λίστα Πινάκων	7
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	8
1.1 Σκοπός της Μελέτης	8
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	9
1.3 Σημαντικότητα της μελέτης	9
1.4 Δομή της εργασίας	10
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο	11
2.1 Ορισμός και Ιστορική Εξέλιξη της ΔΕΠΥ	11
2.1.2 Εξελικτική πορεία της ΔΕΠΥ από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή..	12
2.1.3 Επιπολασμός και ηλικιακή εξέλιξη της ΔΕΠΥ	13
2.1.4 Ιστορική αναδρομή, επιπολασμός και ηλικιακή εξέλιξη της ΔΕΠΥ	15
2.2 Αιτιολογία και Νευροβιολογική Βάση της ΔΕΠΥ 2.2.1 Νευροαναπτυξιακά και εγκεφαλικά ευρήματα	16
2.2.2 Γενετικοί, περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες	18
2.3 Γνωστικό και Μαθησιακό Προφίλ των Μαθητών με ΔΕΠΥ 2.3.1 Ελλείμματα προσοχής και συγκέντρωσης	19
2.3.2 Δυσκολίες οργάνωσης, μνήμης εργασίας και σχολικής επίδοσης	21
2.3.3 Συννοσηρότητα με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές.....	23
2.4 Συναισθηματική και Κοινωνική Λειτουργία 2.4.1 Δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης	25
2.4.2 Επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση	26
2.4.3 Στερεότυπα, στίγμα και ενταξιακές προκλήσεις.....	28
2.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου	30
2.5.1 Παρατήρηση και πρώιμη ανίχνευση	30
2.5.2 Συνεργασία με την οικογένεια και τους ειδικούς.....	32
2.5.3 Συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση του ρόλου του παιδιού	34
2.6 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	35
2.6.1 Θεωρητικές βάσεις των παρεμβάσεων	35

2.6.2 Προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς	37
2.6.3 Παρεμβάσεις για την πρόληψη/αντιμετώπιση εξάρσεων	39
2.6.4 Οργάνωση φυσικού χώρου και τάξης	41
2.6.5 Τεχνολογικά εργαλεία και πολυτροπική διδασκαλία	43
2.6.6 Διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία	44
2.7 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....	46
2.7.1 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	46
2.7.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	48
2.7.3 Προσαρμογή στρατηγικών και διαφοροποιήσεις	49
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία.....	50
3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα	51
3.3 Ερευνητικά Εργαλεία	52
3.4 Δείγμα.....	53
3.5 Μεθοδολογία Ανάλυσης.....	53
3.6 Περιορισμοί της Έρευνας	54
Κεφάλαιο 4: Ανάλυση Δεδομένων	56
4.1 Ανάλυση Συχνοτήτων.....	56
4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία	56
4.1.2 Γνώση και Κατανόηση της ΔΕΠΥ	61
4.1.3 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι	62
4.1.4 Προκλήσεις και Ανάγκες.....	64
4.1.5 Συγκέντρωση και Προσοχή	65
4.1.6 Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα.....	66
4.1.7 Οργάνωση και Εκτέλεση Εργασιών	66
4.1.8 Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	67
4.2 Περιγραφικά Στατιστικά	68
4.3 Διαφοροποιήσεις	69
4.4 Συσχετίσεις.....	92
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	99
Βιβλιογραφία.....	103
Ξένη Βιβλιογραφία	103
Ελληνική Βιβλιογραφία	113
Παράρτημα.....	115

Λίστα Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.....	56
Διάγραμμα 2.....	57
Διάγραμμα 3.....	58
Διάγραμμα 4.....	59
Διάγραμμα 5.....	60
Διάγραμμα 6.....	62

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1	58
Πίνακας 2	60
Πίνακας 3	61
Πίνακας 4	63
Πίνακας 5	63
Πίνακας 6	64
Πίνακας 7	64
Πίνακας 8	65
Πίνακας 9	66
Πίνακας 10	66
Πίνακας 11	67
Πίνακας 12	67
Πίνακας 13	69
Πίνακας 14	70
Πίνακας 15	70
Πίνακας 16	72
Πίνακας 17	75
Πίνακας 18	77
Πίνακας 19	79
Πίνακας 20	80
Πίνακας 21	81
Πίνακας 22	82
Πίνακας 23	83
Πίνακας 24	85
Πίνακας 25	86
Πίνακας 26	87
Πίνακας 27	88
Πίνακας 28	89
Πίνακας 29	90
Πίνακας 30	91
Πίνακας 31	92
Πίνακας 32	98

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Σκοπός της Μελέτης

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αποτελεί μία από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με πολυπαραγοντική αιτιολογία και σημαντικό αντίκτυπο στη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Σαρρής, 2024; Sarris, 2025). Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί παράγοντες του σχολικού πλαισίου, καλούνται συχνά να υποστηρίξουν μαθητές με ΔΕΠΥ, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε επίπεδο επιμόρφωσης, διαθέσιμων πόρων και προσαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών (Sarris et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΕΠΥ, δίνοντας έμφαση σε πρακτικές προσαρμογής της διδασκαλίας, παιδαγωγικές δυσκολίες και θεσμικά εμπόδια. Επιδιώκεται η ανάδειξη συσχετίσεων μεταξύ της αυτοαντιλαμβανόμενης γνώσης των εκπαιδευτικών, της συχνότητας εφαρμογής εκπαιδευτικών προσαρμογών και της παρατήρησης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ στην τάξη.

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας επικεντρώνονται στην πολυδιάστατη κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ΔΕΠΥ στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, αποσκοπεί στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της ΔΕΠΥ, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που τη φέρουν και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θεωρούν κατάλληλες για την υποστήριξή τους. Παράλληλα, εξετάζει τις μεθόδους και τις προσαρμογές που εφαρμόζονται στην πράξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ. Επιπλέον, η έρευνα επιδιώκει να ανιχνεύσει τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις υποστηρικτικές ανάγκες που οι ίδιοι εντοπίζουν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάδειξη πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ κρίσιμων μεταβλητών, όπως οι στάσεις, οι πρακτικές και η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει η ΔΕΠΥ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη οργανώνεται γύρω από μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων που επιδιώκουν να αναδείξουν τις πολύπλευρες πτυχές της εκπαιδευτικής διαχείρισης της ΔΕΠΥ. Αρχικά, εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζουν σε μαθητές με ΔΕΠΥ, καθώς και ο βαθμός στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της συγκεκριμένης μαθησιακής ομάδας. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι κυριότερες δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διδακτική πράξη, με έμφαση στις προκλήσεις που αφορούν τη διαχείριση συμπεριφοράς και την εξατομικευμένη υποστήριξη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποδίδεται στους πόρους και τις μορφές υποστήριξης που θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως απαραίτητες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους, αναδεικνύοντας τις ανάγκες τους σε επίπεδο θεσμικής και επιμορφωτικής ενίσχυσης. Επιπλέον, διερευνάται εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ή συσχετίσεις μεταξύ παραμέτρων όπως οι στάσεις, η διδακτική εμπειρία, η ηλικία και η συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών. Συγχρόνως, μελετάται το κατά πόσο η συχνότητα εμφάνισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στους μαθητές επηρεάζει τις διδακτικές επιλογές και τις αντιλαμβανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχέσης μεταξύ παρατήρησης, εμπειρίας και παιδαγωγικής πρακτικής.

1.3 Σημαντικότητα της μελέτης

Η σημασία της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως κομβικού παράγοντα υποστήριξης των παιδιών με ΔΕΠΥ, προσφέροντας πολύτιμες ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βιώνουν τη διδασκαλία, αξιολογούν τις παρεμβάσεις και προσδιορίζουν τις ελλείψεις του θεσμικού πλαισίου (Sarris et al., 2024; Sarris et al., 2021). Όπως επισημαίνει ο Σαρρής (2020), η εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι ουδέτερη αλλά συνδέεται με την ψυχοκοινωνική κατανόηση των παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση και διαχείριση συμπεριφοράς.

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύοντας ζητήματα που αφορούν:

- ✓ την αποτελεσματικότητα ή μη των παιδαγωγικών στρατηγικών για τη ΔΕΠΥ,

- ✓ την ανάγκη αναπροσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος,
- ✓ τις προϋποθέσεις συνεργασίας σχολείου-ειδικών υποστηρικτικών δομών,
- ✓ και τον ρόλο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση νευροαναπτυξιακών προκλήσεων (Sarris et al., 2023; Sarris et al., 2024).

Όπως αναφέρει ο Σαρρής. (2025), οι ελλείψεις στη γνώση των εκτελεστικών λειτουργιών, της προσοχής και της γλωσσικής-επικοινωνιακής διάστασης της ΔΕΠΥ οδηγούν συχνά σε εκπαιδευτικές παρερμηνείες, υποστηρίζοντας την ανάγκη διεπιστημονικής επιμόρφωσης. Η έρευνα ενισχύει την κατανόηση αυτών των δυναμικών, προσφέροντας δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αναμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων κατάρτισης.

1.4 Δομή της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από πέντε κύρια κεφάλαια:

- Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή – Παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο, οι στόχοι και η σημασία της μελέτης.
- Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο – Αναλύονται οι βασικές έννοιες γύρω από τη ΔΕΠΥ, τα αίτια, οι επιπτώσεις και η εκπαιδευτική της διαχείριση.
- Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία – Περιγράφονται ο σχεδιασμός της έρευνας, η δειγματοληψία, τα εργαλεία και η στατιστική ανάλυση.
- Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα και Συζήτηση – Παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά ευρήματα.
- Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις – Συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική και τη μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Ορισμός και Ιστορική Εξέλιξη της ΔΕΠΥ

2.1.1 ΔΕΠΥ και διαγνωστικά κριτήρια

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αποτελεί μία από τις πλέον διερευνώμενες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με πρώιμη έναρξη και συχνά διαχρονική πορεία. Αναγνωρίζεται διεθνώς ως διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σταθερά πρότυπα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, τα οποία επηρεάζουν τη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία του παιδιού (Σαρρή, 2024).

Τα δύο βασικά διεθνή συστήματα ταξινόμησης, το DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022) και το ICD-11 (World Health Organization, 2019), παρέχουν σαφή και λειτουργικά διαγνωστικά κριτήρια. Το DSM-5-TR καθορίζει ότι η διάγνωση απαιτεί την παρουσία τουλάχιστον έξι συμπτωμάτων απροσεξίας ή/και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών, με έναρξη πριν από την ηλικία των 12 ετών. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι επίμονα και να προκαλούν σημαντική δυσλειτουργία σε δύο ή περισσότερα περιβάλλοντα.

Αντίστοιχα, το ICD-11 εισάγει τον όρο "Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα" και περιγράφει τρεις υποτύπους: κυρίως απρόσεκτος, κυρίως υπερκινητικός-παρορμητικός και μεικτός. Και στα δύο συστήματα, η αξιολόγηση της λειτουργικότητας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιβεβαίωση της διάγνωσης, ενισχύοντας την ανάγκη για πολυεπίπεδη κλινική παρατήρηση.

Σύμφωνα με τον Σαρρή (2024), η κλινική παιδοψυχολογική προσέγγιση τονίζει ότι η ΔΕΠΥ δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία απλή συμπεριφορική δυσκολία, αλλά ως σύμπλεγμα συμπτωμάτων που αντικατοπτρίζουν διαταραχές στην εκτελεστική λειτουργία, τη ρύθμιση κινήτρων και την αυτορρύθμιση. Η ύπαρξη πολυπαραγοντικών αιτίων καθιστά τη διαφοροδιάγνωση απαραίτητη, καθώς πολλές φορές συνυπάρχουν αγγώδεις διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικά ελλείμματα.

Ιδιαίτερα, μελέτες όπως αυτή του Sarris (2025) επισημαίνουν τη συσχέτιση της ΔΕΠΥ με διαταραχές λόγου και ομιλίας, εκτελεστικών λειτουργιών και άλλων νευροαναπτυξιακών παραμέτρων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι παιδιά με ΔΕΠΥ

εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, την ακουστική μνήμη και την προσοχή, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη για συνδυασμένη αξιολόγηση γνωστικών, γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών δεικτών.

Η κατανόηση των διαγνωστικών κριτηρίων από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που παρουσιάζουν συμπτώματα, στην αποφυγή στιγματιστικών χαρακτηρισμών και στη δημιουργία γεφυρών επικοινωνίας με τους ειδικούς. Η εναρμόνιση των συστημάτων DSM και ICD δεν προσφέρει απλώς εννοιολογική σαφήνεια αλλά ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών ψυχικής υγείας, οικογένειας και σχολείου, διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον πρόωμης παρέμβασης.

2.1.2 Εξελικτική πορεία της ΔΕΠΥ από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή

Η ΔΕΠΥ αναγνωρίζεται ως μια διαχρονική νευροαναπτυξιακή διαταραχή που κάνει την πρώτη της εμφάνιση στην παιδική ηλικία και μπορεί να επιμείνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Αν και η εκδήλωση των συμπτωμάτων διαφέρει μεταξύ των ηλικιακών σταδίων, ο βασικός πυρήνας των δυσκολιών –απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα– διατηρείται, επηρεάζοντας την καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου (Σαρρής, 2009).

Κατά την προσχολική ηλικία (3–5 ετών), παρατηρούνται συχνά αυξημένη κινητικότητα, δυσκολία στην αναμονή της σειράς και αυθόρμητη συμπεριφορά. Η υπερκινητικότητα σε αυτή τη φάση ενδέχεται να επικαλύπτεται με αναπτυξιακά φυσιολογικές συμπεριφορές, γεγονός που καθιστά την πρόωμη διάγνωση απαιτητική (Willcutt et al., 2012). Ο Σαρρής (2009) επισημαίνει πως κατά την πρόωμη παιδική ηλικία, η δυσκολία στη συγκέντρωση και ο έλεγχος παρορμήσεων σχετίζονται με ελλείμματα στη γνωστική ωρίμανση και με συναισθηματικές αστάθειες που ενδέχεται να προέρχονται από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον.

Στη σχολική ηλικία (6–12 ετών), η ΔΕΠΥ αποκτά περισσότερο λειτουργική βαρύτητα, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή πορεία. Οι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής, στην ολοκλήρωση καθηκόντων, καθώς και στην τήρηση μιας σταθερής ρουτίνας. Παράλληλα, η παρορμητικότητα εκδηλώνεται μέσω διακοπών

στη ροή της τάξης ή μέσω διαπροσωπικών δυσκολιών με συνομηλίκους (Barkley et al., 2006; Σαρρής, 2009).

Στην εφηβεία (13–18 ετών), ενώ τα εξωτερικά συμπτώματα της υπερκινητικότητας ενδέχεται να μειωθούν, οι εσωτερικές γνωστικές δυσκολίες παραμένουν. Οι έφηβοι με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να παρουσιάσουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, έντονο άγχος και αυξημένες αρνητικές σκέψεις. Η μελέτη των Sarris Giannouli και Alexoudi (2021) επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες συνυπάρχει συχνά η ΔΕΠΥ, εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα αρνητικών αυτόματων σκέψεων και υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς διαταραχές, επιβαρύνοντας έτσι περαιτέρω τη λειτουργικότητά τους.

Στην ενήλικη ζωή, τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ αναδιαμορφώνονται. Η υπερκινητικότητα συχνά αντικαθίσταται από εσωτερική ανησυχία, ενώ η παρορμητικότητα και η απροσεξία παραμένουν και εκδηλώνονται σε προβλήματα στη διαχείριση χρόνου, στη λήψη αποφάσεων, καθώς και σε επαγγελματικά και διαπροσωπικά πλαίσια (Kessler et al., 2006). Ο Σαρρής (2009) σημειώνει ότι χωρίς κατάλληλη παρέμβαση, οι ενήλικες με ΔΕΠΥ ενδέχεται να αναπτύξουν δευτερογενείς ψυχικές δυσκολίες, όπως άγχος ή κατάθλιψη, εξαιτίας της συνεχούς αίσθησης αποτυχίας και δυσκολίας προσαρμογής.

Η έγκαιρη αναγνώριση της ΔΕΠΥ και η παροχή συνεχούς υποστήριξης σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου και να μειώσουν τον κίνδυνο δευτερογενών διαταραχών. Η γνώση της εξελικτικής πορείας της διαταραχής είναι απαραίτητη για την ορθή εκπαιδευτική διαχείριση και την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή.

2.1.3 Επιπολασμός και ηλικιακή εξέλιξη της ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ αποτελεί μία από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με τον επιπολασμό της να εκτιμάται μεταξύ 5% και 7% στον μαθητικό πληθυσμό διεθνώς, σύμφωνα με μεγάλες μετα-ανασυνθέσεις και επιδημιολογικές έρευνες (Polanczyk et al., 2015). Τα ποσοστά αυτά παραμένουν αξιοσημείωτα σταθερά διαχρονικά, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαγνωστική εγκυρότητα και τη διαπολιτισμική ισχύ της διαταραχής.

Σύμφωνα τους Sarris et al. (2022), η πρόωμη ανίχνευση αναπτυξιακών ψυχοκινητικών καθυστερήσεων κατά την προσχολική ηλικία σχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση διαταραχών προσοχής και αυτορρύθμισης στη σχολική ηλικία, επισημαίνοντας τη ΔΕΠΥ ως μία από τις κυριότερες διαταραχές που αναδύονται εξελικτικά. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η παρακολούθηση της κινητικής και νευρογνωστικής ωρίμανσης κατά τα πρώτα σχολικά έτη μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην πρόωμη αναγνώριση παιδιών «σε κίνδυνο» για εκδήλωση μαθησιακών και συμπεριφορικών διαταραχών, όπως η ΔΕΠΥ.

Παρά την αντίληψη ότι η ΔΕΠΥ αφορά αποκλειστικά την παιδική ηλικία, ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι περίπου το 50–70% των παιδιών συνεχίζουν να εμφανίζουν συμπτώματα στην εφηβεία, ενώ το 35–60% διατηρούν λειτουργικές δυσκολίες και στην ενήλικη ζωή (Faraone et al., 2015). Η εξελικτική αυτή πορεία ενισχύει την ανάγκη για παρακολούθηση και υποστήριξη πέραν του παιδικού σταδίου, καθώς τα συμπτώματα ενδέχεται να αλλάξουν μορφή αλλά όχι απαραίτητα να υποχωρήσουν.

Παρατηρούνται επίσης σαφείς διαφοροποιήσεις στον επιπολασμό ως προς το φύλο, με την αναλογία αγοριών προς κορίτσια να φτάνει έως και το 3:1 (Ramtekhar et al., 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, τα κορίτσια εμφανίζουν πιο ήπιες ή εσωτερικευμένες μορφές συμπτωμάτων, οι οποίες συχνά παραβλέπονται ή παρερμηνεύονται ως έλλειψη ενδιαφέροντος (Quinn & Madhoo, 2014).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sarris et al. (2022), το σχολικό πλαίσιο, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις, αναδεικνύεται ως κρίσιμο περιβάλλον για την αναγνώριση της ΔΕΠΥ, καθώς οι απαιτήσεις για οργάνωση, συγκέντρωση και συμπεριφορική προσαρμογή καθιστούν τα συμπτώματα εμφανέστερα. Η παρακολούθηση παιδιών με πρώιμες κινητικές ή γνωστικές ασυμφωνίες συμβάλλει στην ανάπτυξη διαγνωστικών εργαλείων και στρατηγικών παρέμβασης με έμφαση στην πρόληψη.

Η κατανόηση της ηλικιακής εξέλιξης και των επιδημιολογικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ ενισχύει την ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση και πολυεπίπεδη αξιολόγηση, ιδιαίτερα σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση ερευνητικών ευρημάτων όπως αυτών των Sarris et al. (2022) στη σχολική πρακτική, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και

λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην πρόοδο και την ψυχοσυναισθηματική ευημερία των μαθητών.

2.1.4 Ιστορική αναδρομή, επιπολασμός και ηλικιακή εξέλιξη της ΔΕΠΥ

Η κατανόηση της ΔΕΠΥ έχει διαμορφωθεί σταδιακά μέσα από έναν αιώνα επιστημονικής διερεύνησης και κοινωνικής παρατήρησης. Οι πρώτες περιγραφές συμπεριφορών που σήμερα αποδίδονται στη ΔΕΠΥ εμφανίστηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα. Ο Still (1902) αναφέρθηκε σε παιδιά με «ανεπάρκεια ηθικού ελέγχου» που παρουσίαζαν παρορμητικότητα και δυσκολία στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους, χωρίς εμφανή νοητική υστέρηση. Κατά τη δεκαετία του 1930, εισάγεται ο όρος “minimal brain dysfunction”, ο οποίος αποτύπωνε την ιδέα μιας νευρολογικής βάσης των δυσκολιών, αν και χωρίς ακριβή εντοπισμό.

Κατά τη δεκαετία του 1960, η υπερκινητικότητα αναγνωρίζεται ως κύριο χαρακτηριστικό, με αποτέλεσμα την προσωρινή επικράτηση του όρου “Hyperkinetic Reaction of Childhood” (APA, 1968). Η στροφή προς τη γνωστική διάσταση της διαταραχής ξεκινά τη δεκαετία του 1980, με την τρίτη έκδοση του DSM (DSM-III), όπου καθιερώθηκε ο όρος “Attention Deficit Disorder” (ADD), με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Έκτοτε, με κάθε νέα έκδοση του DSM, τα κριτήρια γίνονται αυστηρότερα, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην παρουσία συμπτωμάτων αλλά και στην επιδείνωση της λειτουργικότητας (APA, 2013).

Παράλληλα, η επιστημονική έρευνα έχει συμβάλει καθοριστικά στη μετάβαση από ένα μοντέλο που παθολογικώς ενοχοποιούσε τη συμπεριφορά, σε ένα βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει τη ΔΕΠΥ ως αποτέλεσμα σύνθετων νευροαναπτυξιακών αλληλεπιδράσεων (Barkley, 2006).

Από επιδημιολογικής σκοπιάς, η ΔΕΠΥ είναι μία από τις συχνότερες ψυχικές διαταραχές στην παιδική ηλικία. Ο παγκόσμιος επιπολασμός της κυμαίνεται μεταξύ 5% και 7%, με διακυμάνσεις που σχετίζονται με τα διαγνωστικά κριτήρια και τη μεθοδολογία κάθε μελέτης (Polanczyk et al., 2015). Παρότι τα ποσοστά είναι συγκρίσιμα μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τον βαθμό ευαισθητοποίησης και διάγνωσης.

Η ηλικιακή πορεία της ΔΕΠΥ αποτυπώνει μια δυναμική αλλά επίμονη διαταραχή. Στην παιδική ηλικία, κυριαρχεί η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Με την είσοδο στην εφηβεία, τα εξωτερικευμένα συμπτώματα μπορεί να υποχωρήσουν, όμως η απροσεξία και οι εσωτερικές δυσκολίες επιμένουν ή εντείνονται, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων αυτορρύθμισης (Sibley et al., 2012). Στην ενήλικη ζωή, τα χαρακτηριστικά εκφράζονται συχνά μέσα από γνωστικές δυσκολίες, διαταραχές συναισθήματος και προκλήσεις στον εργασιακό και κοινωνικό τομέα, με ποσοστά διατήρησης της διαταραχής που κυμαίνονται από 35% έως 60% των διαγνωσμένων παιδιών (Faraone et al., 2015).

Αξίζει να σημειωθεί η διαφορά φύλου στην εμφάνιση της διαταραχής. Τα αγόρια διαγιγνώσκονται συχνότερα με ΔΕΠΥ, ειδικά όταν εκδηλώνουν υπερκινητικότητα, ενώ τα κορίτσια συχνά παραμένουν αδιάγνωστα λόγω πιο εσωτερικευμένης συμπτωματολογίας (Quinn & Madhoo, 2014). Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην ανάγκη για ευαισθητοποιημένη παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς όλων των φύλων και ηλικιών.

2.2 Αιτιολογία και Νευροβιολογική Βάση της ΔΕΠΥ

2.2.1 Νευροαναπτυξιακά και εγκεφαλικά ευρήματα

Η ΔΕΠΥ αναγνωρίζεται σήμερα ως μία πολυπαραγοντική νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία σχετίζεται με αλλοιώσεις σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη ρύθμιση της προσοχής, του αυτοελέγχου και της κινητικότητας. Οι εξελίξεις στη νευροαπεικόνιση έχουν επιτρέψει τη λεπτομερή χαρτογράφηση των εγκεφαλικών λειτουργιών που υπολείπονται ή παρουσιάζουν ασυμμετρίες σε άτομα με ΔΕΠΥ, συμβάλλοντας στην αποφυγή ερμηνειών που εστιάζουν αποκλειστικά στη συμπεριφορά ή την ανατροφή.

Τα πιο σταθερά ευρήματα από δομικές και λειτουργικές μελέτες δείχνουν μικρότερο συνολικό όγκο εγκεφάλου, ιδίως σε περιοχές όπως ο προμετωπιαίος φλοιός, ο βασικός γάγγλιον, η παρεγκεφαλίδα και το πρόσθιο φλοιώδες σύστημα προσοχής (Castellanos et al., 2002). Ο προμετωπιαίος φλοιός, γνωστός για τον ρόλο του στον σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων και την καταστολή παρορμήσεων, εμφανίζει καθυστερημένη ωρίμανση κατά 2-3 έτη στα παιδιά με ΔΕΠΥ, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους

(Shaw et al., 2007). Αυτή η αναπτυξιακή καθυστέρηση συσχετίζεται με τις δυσκολίες συγκέντρωσης και οργάνωσης που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή.

Μελέτες λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI) έχουν εντοπίσει χαμηλότερη ενεργοποίηση στον πρόσθιο φλοιό και στα δίκτυα προσοχής, ιδιαίτερα κατά την εκτέλεση απαιτητικών γνωστικών εργασιών. Το δίκτυο “default mode network”, το οποίο ενεργοποιείται κατά την κατάσταση ηρεμίας, παρουσιάζει δυσκολία απορύθμισης κατά τη μετάβαση σε απαιτητικές εργασίες, οδηγώντας στη συνεχή "απόσπαση" της σκέψης, ακόμη και σε απλές σχολικές δραστηριότητες (Sonuga-Barke & Castellanos, 2007).

Επιπλέον, η δοπαμινεργική και νοραδρενεργική δυσλειτουργία στον προμετωπιαίο φλοιό έχει επισημανθεί ως κρίσιμο νευροχημικό υπόβαθρο της ΔΕΠΥ. Η ανεπαρκής ρύθμιση των εν λόγω νευροδιαβιβαστών επηρεάζει την επεξεργασία ανταμοιβής, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και την επιμονή σε στόχους, οδηγώντας σε χαρακτηριστικά όπως η ανυπομονησία, η χαμηλή ανοχή στη ματαίωση και η ανάγκη για άμεση επιβράβευση (Arnsten & Rubia, 2012).

Οι Sarris et al. (2024) ενισχύουν αυτή την αντίληψη, αναδεικνύοντας πως η ψυχοκινητική ασυγχρονία σε παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να συνδέεται με νευροαναπτυξιακές διαφοροποιήσεις σε περιοχές του εγκεφάλου υπεύθυνες για τον κινητικό συντονισμό, την κοινωνική επεξεργασία και την αυτορρύθμιση. Η δυσλειτουργία αυτών των νευρωνικών κυκλωμάτων επιβαρύνει τη συμπεριφορική προσαρμογή και την κοινωνική επάρκεια, υποδεικνύοντας την ανάγκη για συνδυαστική εκτίμηση κινητικών και γνωστικών λειτουργιών.

Παράλληλα, οι Sarris et al. (2024), μέσα από τη χαρτογράφηση της εγκεφαλικής λειτουργίας σε πλαίσια νευροαποκατάστασης, επιβεβαιώνουν ότι τα βιοκινητικά χαρακτηριστικά και οι αισθητικοκινητικές επιδόσεις σχετίζονται στενά με την οργανική λειτουργία φλοιικών και υποφλοιωδών εγκεφαλικών δομών. Παρόλο που η μελέτη τους επικεντρώνεται σε ενήλικες με νευρολογικές βλάβες, τα ευρήματά τους υποστηρίζουν τη θέση ότι παρόμοιες περιοχές επηρεάζονται και στις αναπτυξιακές διαταραχές όπως η ΔΕΠΥ.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, παρόλο που τα νευροβιολογικά ευρήματα είναι καθοριστικά για την κατανόηση της διαταραχής, δεν χρησιμοποιούνται αυτά καθαυτά

για τη διάγνωση. Αντίθετα, ενισχύουν την αξιοπιστία των κλινικών παρατηρήσεων και υποστηρίζουν την ανάγκη για ένα πολυεπίπεδο μοντέλο αξιολόγησης. Για τον εκπαιδευτικό, η κατανόηση αυτών των νευροαναπτυξιακών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και καλύτερα σχεδιασμένες παρεμβάσεις μέσα στην τάξη.

2.2.2 Γενετικοί, περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες

Η αιτιολογία της ΔΕΠΥ αναγνωρίζεται σήμερα ως πολυπαραγοντική, με την αλληλεπίδραση γενετικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραμέτρων να διαμορφώνει το προφίλ κάθε ατόμου που εμφανίζει τη διαταραχή. Η διεπιστημονική προσέγγιση έχει αποκαλύψει ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός αιτιολογικός παράγοντας, αλλά ένα δυναμικό φάσμα παραγόντων κινδύνου που επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και τη γνωστική λειτουργία.

Σε γενετικό επίπεδο, οι μελέτες οικογενειών, διδύμων και υιοθετημένων παιδιών καταδεικνύουν υψηλό βαθμό κληρονομικότητας, ο οποίος εκτιμάται ότι φτάνει περίπου στο 74% (Faraone & Larsson, 2019). Τα παιδιά με γονείς ή αδέρφια που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης της διαταραχής, κάτι που υποδηλώνει την ύπαρξη ισχυρής γενετικής προδιάθεσης. Επιπλέον, γενετικές μελέτες συσχέτισαν τη ΔΕΠΥ με πολυμορφισμούς σε γονίδια που επηρεάζουν τη ντοπαμινεργική και νοραδρενεργική νευροδιαβίβαση, όπως τα γονίδια DRD4, DAT1 και SNAP25 (Franke et al., 2012).

Παρά τη γενετική ευαλωτότητα, η ΔΕΠΥ δεν αποτελεί μία «καταδικαστική» γενετική κατάσταση. Περιβαλλοντικοί παράγοντες, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της κύησης και της πρώιμης παιδικής ηλικίας, φαίνεται να ενισχύουν ή να αποδυναμώνουν την έκφραση της διαταραχής. Μεταξύ αυτών, η προγεννητική έκθεση σε νικοτίνη, αλκοόλ ή μόλυνση, η προωρότητα, το χαμηλό βάρος γέννησης και η περιγεννητική ασφυξία σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο για την εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΕΠΥ (Banerjee et al., 2007). Οι ίδιες οι συνθήκες του τοκετού και τα πρώιμα επεισόδια εγκεφαλικής υποξίας ή τραύματος έχουν επίσης συσχετιστεί με αναπτυξιακές δυσλειτουργίες των εκτελεστικών λειτουργιών, που σχετίζονται με τη διαταραχή.

Η μελέτη των Sarris et al. (2023) αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία των πρώιμων περιβαλλοντικών και διαπροσωπικών παραγόντων στην εξέλιξη των παιδιών με

πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες, επισημαίνοντας ότι η παροχή κατάλληλου ψυχοεκπαιδευτικού πλαισίου μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ενάντια σε ψυχοσυναισθηματικές επιπλοκές και συμπεριφορικές αποκλίσεις. Η έμφαση που δίνεται στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινωνικής κατανόησης υπογραμμίζει πόσο το περιβάλλον μπορεί να διαμορφώσει την έκβαση νευροαναπτυξιακών προφίλ, όπως και στη ΔΕΠΥ.

Οι κοινωνικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, αν και δεν θεωρούνται αιτιακοί με την αυστηρή έννοια, μπορούν να ενισχύσουν την ένταση και την έκφραση των συμπτωμάτων. Η ανεπαρκής γονεϊκή οριοθέτηση, η έντονη οικογενειακή αστάθεια, η έκθεση σε χρόνιο στρες ή κακοποιητικά περιβάλλοντα φαίνεται να επιβαρύνουν τη συμπεριφορική εικόνα του παιδιού και να ενισχύουν παρορμητικές ή αντιδραστικές αντιδράσεις (Johnston & Mash, 2001).

Οι Sarris et al. (2021), μέσα από τη μελέτη τους για την εκπαίδευση στην πανδημία, επισημαίνουν τη σημασία του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Υπογραμμίζουν ότι η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και η συνεργασία με την οικογένεια λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες έναντι της αποδιοργάνωσης, του άγχους και της ενίσχυσης συμπτωμάτων όπως η διάσπαση προσοχής και η απώλεια κινήτρου.

Επομένως, η αιτιολογία της ΔΕΠΥ δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα βιολογικό ή περιβαλλοντικό μοντέλο. Η διαταραχή αναδύεται μέσα από τη σύνθεση βιολογικών ευαλωτοτήτων και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων, που εκδηλώνονται διαφορετικά για κάθε παιδί. Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας αποτελεί απαραίτητο βήμα όχι μόνο για τους επαγγελματίες της υγείας αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα από ένα ευρύτερο αναπτυξιακό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

2.3 Γνωστικό και Μαθησιακό Προφίλ των Μαθητών με ΔΕΠΥ

2.3.1 Ελλείμματα προσοχής και συγκέντρωσης

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ, το οποίο επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό τη σχολική επίδοση και τη γενικότερη λειτουργικότητα του παιδιού, είναι οι δυσκολίες στην προσοχή και τη συγκέντρωση. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν παρουσιάζουν

απλώς μια γενικευμένη αδυναμία συγκέντρωσης, αλλά ένα ειδικό προφίλ απροσεξίας, το οποίο περιλαμβάνει αδυναμία διατήρησης της προσοχής για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, εύκολη διάσπαση από εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα και δυσκολία στη μετάβαση της προσοχής από το ένα ερέθισμα στο άλλο (Tamm et al., 2012).

Η προσοχή στα άτομα με ΔΕΠΥ εμφανίζεται ασταθής και ευμετάβλητη, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να παραμείνουν εστιασμένοι σε επαναλαμβανόμενες ή απαιτητικές γνωστικές δραστηριότητες, ακόμη και όταν αυτές αφορούν αντικείμενα ενδιαφέροντός τους. Αυτό δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρου ή νοητικών ικανοτήτων, αλλά σε δυσλειτουργίες των εκτελεστικών λειτουργιών, που σχετίζονται με την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την επίβλεψη της γνωστικής διαδικασίας (Brown, 2009). Ο όρος “εκτελεστικές λειτουργίες” περιγράφει τη νευροψυχολογική ικανότητα του ατόμου να ελέγχει συνειδητά τη συμπεριφορά του, να θέτει στόχους και να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες — ικανότητες που παρατηρούνται εξασθενημένες στη ΔΕΠΥ.

Ο Σαρρής (2021) τονίζει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γλωσσική οργάνωση και κατανόηση οδηγιών, γεγονός που επιβαρύνει τη λειτουργία της προσοχής. Τα γλωσσικά ελλείμματα, σε συνδυασμό με μειωμένες ικανότητες διατήρησης της ακουστικής προσοχής, περιορίζουν την ικανότητα των παιδιών να παρακολουθούν δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες, ιδίως σε περιβάλλοντα υψηλού ακουστικού φορτίου.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι δυσκολίες προσοχής αποτυπώνονται στην καθημερινή λειτουργία των μαθητών μέσα στην τάξη. Συχνά ξεχνούν οδηγίες, παραλείπουν βήματα κατά την εκτέλεση μιας εργασίας, διακόπτουν τις δραστηριότητές τους και εμφανίζουν έλλειψη επιμονής όταν η εργασία απαιτεί συνεχή γνωστική προσπάθεια. Δεν είναι σπάνιο να εκτελούν δραστηριότητες χωρίς να έχουν κατανοήσει πλήρως το ζητούμενο, ενώ η παρακολούθηση των μαθημάτων επηρεάζεται σημαντικά από εξωτερικά ερεθίσματα, όπως θόρυβοι, κίνηση ή ακόμη και σκέψεις που παρεμβαίνουν στην πορεία της εστίασης.

Σύμφωνα με τον Σαρρή (2020), οι δυσκολίες προσοχής δεν είναι μόνο συμπεριφορικής φύσης αλλά συσχετίζονται με νευροψυχολογικές λειτουργίες, όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ της ψυχοκινητικής διέγερσης και της αυτορρύθμισης. Η ψυχοκινητική ανησυχία και η ελλιπής οπτικοκινητική συντονιστικότητα επηρεάζουν τη δυνατότητα

των παιδιών να οργανώνουν και να επιβλέπουν τις πράξεις τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδιοργάνωση σε περιβάλλοντα με υψηλές απαιτήσεις συγκέντρωσης.

Η λειτουργική αυτή διάσταση των ελλειμμάτων προσοχής έχει σημαντικές συνέπειες για τη σχολική προσαρμογή. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά αξιολογούνται ως “αδιάφοροι”, “τεμπέληδες” ή “απρόσεκτοι”, χαρακτηρισμοί που προκύπτουν από λανθασμένες ερμηνείες της συμπεριφοράς τους (Loe & Feldman, 2007). Τέτοιες ερμηνείες όχι μόνο επιδεινώνουν τη σχολική εμπειρία τους, αλλά και διαβρώνουν την αυτοεκτίμηση και την εσωτερική παρακίνηση για μάθηση.

Ωστόσο, η προσοχή στα παιδιά με ΔΕΠΥ δεν είναι απλώς μειωμένη; είναι απορυθμισμένη. Μπορεί να παρατηρηθεί ακόμη και υπερ-συγκέντρωση (hyperfocus) σε δραστηριότητες με έντονο ενδιαφέρον ή άμεση ανταμοιβή, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το πρόβλημα έγκειται περισσότερο στη ρύθμιση και στη διαχείριση της προσοχής, παρά στην απουσία της (Hupfeld et al., 2019). Η διττή αυτή εικόνα καθιστά την εκπαιδευτική παρέμβαση σύνθετη αλλά και ουσιώδη, με έμφαση στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στη χρήση ενισχυτικών στρατηγικών.

Για τον εκπαιδευτικό, η αναγνώριση των γνωστικών αυτών προφίλ αποτελεί κλειδί για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενισχύουν τη συγκέντρωση και τη στοχοκατευθυνόμενη δράση, ενώ μειώνουν τους παράγοντες διάσπασης και γνωστικής επιβάρυνσης. Η χρήση διαλειμμάτων, η σαφής δομή των εργασιών και η οπτικοποίηση των οδηγιών είναι μόνο ορισμένα από τα μέσα που έχουν αποδειχθεί βοηθητικά.

2.3.2 Δυσκολίες οργάνωσης, μνήμης εργασίας και σχολικής επίδοσης

Πέρα από τις διαταραχές προσοχής, οι μαθητές με ΔΕΠΥ εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα σε γνωστικά πεδία που συνδέονται άμεσα με τη σχολική μάθηση και την αυτορρύθμιση, όπως η οργάνωση πληροφοριών, η μνήμη εργασίας και η ακαδημαϊκή επίδοση. Οι δυσκολίες αυτές, αν και συχνά παραμένουν αθέατες, έχουν βαρύνουσα σημασία για τη διαμόρφωση της μαθησιακής τους ταυτότητας και της ακαδημαϊκής πορείας.

Η οργάνωση της σκέψης και της εργασίας αποτελεί ένα από τα πιο διαρκή και επιβαρυντικά στοιχεία στο γνωστικό προφίλ των παιδιών με ΔΕΠΥ. Πολλοί μαθητές αδυνατούν να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν πολυβήματες δραστηριότητες, να τηρήσουν χρονικά όρια ή να οργανώσουν το σχολικό τους υλικό. Αυτό τους οδηγεί συχνά σε χαμηλότερη αποδοτικότητα, αίσθημα σύγχυσης και αυξημένο άγχος σε καθημερινές σχολικές απαιτήσεις (Langberg et al., 2012).

Η μελέτη των Sarris et al. (2021) σε μαθητές δημοτικού με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και παιδιά με ΔΕΠΥ, ανέδειξε ως κυρίαρχο στοιχείο την ανεπάρκεια στη λειτουργική μνήμη εργασίας. Όπως επισημαίνεται, «οι μαθητές δυσκολεύονται να συγκρατήσουν ταυτόχρονα πολλαπλές πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα», κάτι που επηρεάζει την ικανότητα ολοκλήρωσης εργασιών με βήματα ή την κατανόηση σύνθετων εντολών εντός της τάξης.

Η αδυναμία στη μνήμη εργασίας, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να διατηρεί και να επεξεργάζεται πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα με σκοπό την ολοκλήρωση ενός στόχου, επηρεάζει δραματικά κρίσιμες δεξιότητες, όπως η κατανόηση γραπτού λόγου, η επίλυση προβλημάτων ή η εκτέλεση οδηγιών πολλαπλών σταδίων (Martinussen et al., 2005). Το έλλειμμα αυτό δεν σχετίζεται με την καθαρή νοημοσύνη, αλλά με τη γνωστική διαχείριση της πληροφορίας σε πραγματικό χρόνο.

Αποτέλεσμα των παραπάνω γνωστικών δυσκολιών είναι η ασυνεπής και συχνά υπολειπόμενη σχολική επίδοση. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ διαθέτουν συχνά φυσιολογικό ή και υψηλό δείκτη νοημοσύνης, η μαθησιακή τους πορεία χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις και καθυστερήσεις, ιδιαίτερα σε περιοχές που απαιτούν συνεχόμενη γνωστική προσπάθεια, όπως τα μαθηματικά, η γραπτή έκφραση και η κατανόηση κειμένου (Mayes & Calhoun, 2007). Οι Sarris et al. (2021) τονίζουν επίσης ότι μαθητές με προφίλ ΔΕΠΥ εμφανίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου λόγω της μειωμένης ικανότητας οργάνωσης και ανάκλησης πληροφοριών, καθώς και στην κατανόηση κειμένου εξαιτίας της «γνωστικής κόπωσης» που προκύπτει από την προσπάθεια διατήρησης της εστίασης.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι εν λόγω δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονται αυτόματα με τη φαρμακευτική αγωγή, γεγονός που καθιστά την εκπαιδευτική

παρέμβαση και προσαρμογή ουσιώδη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η παροχή οπτικών στηριγμάτων, η χρήση τεχνικών εξωτερικής οργάνωσης (π.χ. πλάνα εργασίας) και η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών αποτελούν κρίσιμες στρατηγικές υποστήριξης.

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν στερούνται ικανοτήτων, αλλά παλεύουν με την πρόσβαση στις ικανότητές τους, λόγω εσωτερικών δυσκολιών διαχείρισης. Η ολιστική κατανόηση των γνωστικών αυτών εμποδίων από τον εκπαιδευτικό συνιστά ένα πρώτο και ουσιώδες βήμα για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που δεν περιορίζει, αλλά αναδεικνύει τις δυνατότητες του μαθητή.

2.3.3 Συννοσηρότητα με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές

Η ΔΕΠΥ σπανίως εμφανίζεται ως μία μεμονωμένη διαταραχή. Ένα από τα πλέον σημαντικά και ταυτόχρονα απαιτητικά στοιχεία για τη διαχείρισή της είναι η συχνή συννοσηρότητα με άλλες νευροαναπτυξιακές, ψυχολογικές και μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες επιβαρύνουν την εκπαιδευτική και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού και δυσχεραίνουν τη διάγνωση και την παρέμβαση.

Σε επίπεδο μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότερη συννοσηρότητα καταγράφεται με ειδικές μαθησιακές διαταραχές, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή γραπτής έκφρασης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, περίπου 25–40% των παιδιών με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ταυτόχρονα και κάποια μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (Willcutt et al., 2010). Οι δύο διαταραχές φαίνεται να μοιράζονται κοινές γνωστικές ρίζες, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη μνήμη εργασίας, τη φωνολογική επεξεργασία και την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών.

Αυτό εντείνει τη δυσκολία του παιδιού να αποκτήσει βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ η εκπαιδευτική απόδοση δεν μπορεί να ερμηνευθεί μονοδιάστατα. Ένα παιδί με ΔΕΠΥ και δυσλεξία, για παράδειγμα, ενδέχεται να εμφανίζει μειωμένη συγκέντρωση και παρορμητικότητα (χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ), αλλά και αργό ρυθμό ανάγνωσης ή φτωχή φωνολογική επίγνωση (χαρακτηριστικά της δυσλεξίας). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η διάγνωση της ΔΕΠΥ μπορεί να «σκεπάσει» άλλες γνωστικές δυσκολίες, οδηγώντας σε καθυστέρηση στην κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Πέραν των μαθησιακών δυσκολιών, η ΔΕΠΥ εμφανίζει συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές του ψυχοκοινωνικού φάσματος. Συγκεκριμένα:

- Η αγχώδης διαταραχή και η καταθλιπτική συμπτωματολογία καταγράφονται σε ποσοστά που κυμαίνονται από 20% έως και 30% των παιδιών με ΔΕΠΥ (Pliszka, 2015). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά αίσθημα αποτυχίας, μειωμένη αυτοεκτίμηση και υψηλή συναισθηματική ευαλωτότητα, στοιχεία που συνδέονται με την κοινωνική απόρριψη ή τη συχνή σχολική αποτυχία. Η μελέτη των Sarris et al. (2022) επιβεβαιώνει ότι η παρουσία ΔΕΠΥ σε μαθητές ενισχύει την πιθανότητα εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, γεγονός που επιβαρύνει περαιτέρω την ψυχική ανθεκτικότητα και εντείνει τα συναισθήματα απομόνωσης και άγχους.
- Η αντικοινωνική συμπεριφορά, η παραβατικότητα και η διαταραχή διαγωγής παρατηρούνται σε παιδιά, κυρίως αγόρια, με έντονο υπερκινητικό και παρορμητικό προφίλ. Η έλλειψη ορίων, η χαμηλή ανοχή στη ματαίωση και η δυσκολία αποδοχής αυθεντίας δημιουργούν προκλήσεις στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους στο σχολείο (Waschbusch, 2002).
- Αυξημένα ποσοστά συννοσηρότητας καταγράφονται επίσης με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), γεγονός που προκαλεί συχνές δυσκολίες διαφοροδιάγνωσης, ειδικά σε μικρότερες ηλικίες, όπου τα συμπτώματα μπορεί να επικαλύπτονται (Leitner, 2014). Οι Sarris et al. (2024) σημειώνουν ότι παιδιά με ΔΑΦ και ταυτόχρονη ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες σε τομείς αυτορρύθμισης και κοινωνικής ένταξης, οι οποίες οδηγούν συχνά σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και ματαίωση προσδοκιών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία πολυπαραγοντικής αξιολόγησης και εξατομικευμένης υποστήριξης.

Η συννοσηρότητα δεν αποτελεί μόνο διαγνωστική πρόκληση, αλλά και εκπαιδευτική πρόκληση, καθώς οι μαθητές αυτοί συχνά απαιτούν ταυτόχρονες και πολυδιάστατες παρεμβάσεις. Η ύπαρξη συννοσηρότητας εντείνει τη σοβαρότητα της διαταραχής, επηρεάζει το εύρος των εκδηλώσεων και επιμηκύνει την πορεία υποστήριξης.

Για τον εκπαιδευτικό, η επίγνωση της πιθανότητας συννοσηρότητας είναι θεμελιώδης. Η διαφοροδιάγνωση και ο διαχωρισμός των δυσκολιών είναι έργο διεπιστημονικής ομάδας, όμως η παρατηρητική ικανότητα του εκπαιδευτικού και η προσαρμοστικότητα

στην τάξη παίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της καθημερινότητας του μαθητή και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου που δεν τιμωρεί τη διαφορά, αλλά την ενσωματώνει.

2.4 Συναισθηματική και Κοινωνική Λειτουργία

2.4.1 Δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Η ΔΕΠΥ, αν και κατά κύριο λόγο κατατάσσεται ως νευροαναπτυξιακή διαταραχή, έχει σημαντικές επιπτώσεις και στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελούν έναν από τους πιο επιβαρυντικούς αλλά συχνά υποτιμημένους τομείς στη ζωή του μαθητή με ΔΕΠΥ, επηρεάζοντας τόσο τις σχέσεις με συνομηλίκους όσο και τη συνεργασία με ενήλικες.

Πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν κοινωνικά σήματα, να ρυθμίσουν την παρορμητικότητά τους κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων και να ανταποκριθούν με επάρκεια σε κοινωνικές καταστάσεις που απαιτούν αναμονή, διαπραγμάτευση ή συναισθηματική ενσυναίσθηση (Hoza, 2007). Οι παρορμητικές αντιδράσεις, οι συχνές διακοπές στη ροή της συζήτησης, αλλά και η αδυναμία παρακολούθησης άτυπων κοινωνικών κανόνων, οδηγούν συχνά σε συγκρούσεις, απόρριψη ή απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων.

Επιπλέον, οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα εναλλαγής προοπτικής και δυσκολία στην πρόβλεψη των συνεπειών των κοινωνικών τους ενεργειών (Marton et al., 2009). Δεν είναι σπάνιο να ερμηνεύουν λανθασμένα την πρόθεση των άλλων ή να αντιδρούν με υπερβολικό θυμό ή αμηχανία σε φαινομενικά ουδέτερες καταστάσεις. Αυτά τα στοιχεία συνδέονται άμεσα με τις εκτελεστικές λειτουργίες και την ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης, οι οποίες είναι συχνά επιβαρυνμένες στη ΔΕΠΥ.

Η κοινωνική απόρριψη δεν είναι απλώς μια παροδική εμπειρία; μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, την ψυχική υγεία και την πορεία ένταξης του παιδιού. Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν χρόνια κοινωνική απομόνωση και να αναπτύξουν συνοδευτικά προβλήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη ή παραβατική συμπεριφορά, ως αντίδραση στην επαναλαμβανόμενη απόρριψη (Mrug et al., 2012).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠΥ δεν οφείλονται σε έλλειψη επιθυμίας για επαφή, αλλά σε δυσκολία κοινωνικής αυτορρύθμισης. Πολλά παιδιά είναι ιδιαίτερα κοινωνικά και επιδιώκουν την αποδοχή και τη σύνδεση με άλλους, αλλά αδυνατούν να διατηρήσουν αυτές τις σχέσεις εξαιτίας της συμπεριφοράς τους. Αυτή η δυσαρμονία ενισχύει το αίσθημα αποτυχίας και οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο απόρριψης και συμπεριφορικής έντασης.

Η στάση των ενηλίκων —και ιδίως των γονέων— παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην κοινωνική πορεία του παιδιού. Όπως επισημαίνει και η μελέτη των Sarris et al. (2023), οι γονεϊκές στάσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία αποδοχής και ένταξης παιδιών με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο, καθιστώντας αναγκαία την ευαισθητοποίηση και τη συνεργασία με την οικογένεια.

Για τον εκπαιδευτικό, η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν αποτελεί απλώς συμπληρωματικό στόχο, αλλά κρίσιμο παράγοντα σχολικής ένταξης. Παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές, ειδικά όταν συνδυάζονται με δομημένα προγράμματα συνεργασίας μέσα στην τάξη και συντονισμένη παρέμβαση σχολείου και οικογένειας.

2.4.2 Επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί θεμελιώδη ψυχολογική διάσταση της προσωπικότητας και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, μέσα από τις εμπειρίες επιτυχίας, την αναγνώριση από το κοινωνικό περιβάλλον και την αίσθηση προσωπικής επάρκειας. Στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠΥ, οι συχνές αποτυχίες, οι διαρκείς επιπλήξεις και η κοινωνική απόρριψη διαμορφώνουν ένα περιβάλλον αρνητικής ανατροφοδότησης, το οποίο συχνά έχει βαθιά επίδραση στην αυτοαντίληψή τους.

Πολλοί μαθητές με ΔΕΠΥ αντιλαμβάνονται από μικρή ηλικία ότι “διαφέρουν”, καθώς δυσκολεύονται να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης, να ολοκληρώσουν εργασίες εγκαίρως ή να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους. Αυτές οι εμπειρίες οδηγούν συχνά σε αίσθηση ανεπάρκειας, εσωτερικευμένη ενοχή και, σε βάθος χρόνου, σε χαμηλή αυτοεκτίμηση (Slomkowski et al., 1995). Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο

όπου το παιδί υιοθετεί τον ρόλο του “αδύναμου μαθητή” ή του “προβληματικού παιδιού”, ερμηνεύοντας την απόρριψη όχι ως απόρριψη συγκεκριμένων συμπεριφορών, αλλά της προσωπικής του αξίας.

Η χρόνια αποτυχία και η αδυναμία ανταπόκρισης στις προσδοκίες των ενηλίκων ενισχύουν τον αρνητικό εσωτερικό διάλογο, περιορίζοντας το θάρρος για προσπάθεια και δημιουργώντας έναν αυτοεκπληρούμενο κύκλο μειωμένης επίδοσης. Η αυτοεκτίμηση πλήττεται όχι μόνο από την ακαδημαϊκή διάσταση, αλλά και από τη συγκριτική αποτυχία σε κοινωνικά πλαίσια, καθώς τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά απορρίπτονται από ομάδες συνομηλίκων, αισθάνονται λιγότερο “αρεστά” ή “ικανά”, και απομονώνονται.

Με δεδομένη τη συχνή συννοσηρότητα της ΔΕΠΥ με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, έχει ενδιαφέρον το ότι παιδιά με ΔΕΠΥ και/ή ΔΑΦ παρουσιάζουν κοινά μοτίβα χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα όταν αποτυγχάνουν να ενταχθούν σε κοινωνικές ομάδες ή όταν βιώνουν απόρριψη από συνομηλίκους. Η εσωτερίκευση του στίγματος επιδρά στην προσωπική τους αξία, ακόμη κι όταν οι γνωστικές τους ικανότητες δεν υπολείπονται του φυσιολογικού.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε, σε κάποιες περιπτώσεις, ως θύτες. Το χαμηλό self-concept συχνά συνδέεται με ανάγκη κοινωνικής αποδοχής ή επιβολής, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα που δεν παρέχουν θετική ενίσχυση της προσωπικότητας.

Εντούτοις, υπάρχουν ενδείξεις ότι με την κατάλληλη συναισθηματική υποστήριξη, η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΔΕΠΥ μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά. Το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, η στοχευμένη ενίσχυση της προσπάθειας (και όχι απλώς του αποτελέσματος), και η παροχή ευκαιριών επιτυχίας σε εναλλακτικά πλαίσια (τέχνες, αθλητισμός, ομαδικά έργα) μπορούν να συμβάλουν στην αναδόμηση της αυτοεικόνας του παιδιού (Bussing et al., 1998).

Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη συμπεριφορά του μαθητή, η ικανότητά του να αποφεύγει τους χαρακτηρισμούς και να

επικεντρώνεται στο δυναμικό του παιδιού, καθώς και η σταθερή, ενσυναισθητική του στάση, αποτελούν βασικά στοιχεία για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, όταν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως, μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό δείκτη δευτερογενών ψυχικών δυσκολιών, όπως καταθλιπτικές διαταραχές, αποφυγή σχολείου και εφηβική απόσυρση. Αντίθετα, η ενδυνάμωση της θετικής εικόνας εαυτού μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά και να ενισχύσει τόσο την εκπαιδευτική όσο και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ.

2.4.3 Στερεότυπα, στίγμα και ενταξιακές προκλήσεις

Παρά την ευρεία διάδοση της επιστημονικής γνώσης γύρω από τη ΔΕΠΥ, οι μαθητές που φέρουν αυτή τη διάγνωση συνεχίζουν να βρίσκονται αντιμέτωποι με στερεοτυπικές αντιλήψεις, κοινωνικό στίγμα και σημαντικές ενταξιακές προκλήσεις στον σχολικό χώρο. Οι παρανοήσεις γύρω από τη φύση της διαταραχής, η ταύτιση της ΔΕΠΥ με «κακή διαγωγή» ή «γονεϊκή ανεπάρκεια» και η έλλειψη ενημέρωσης συμβάλλουν σε μια συστηματική υποεκτίμηση και περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών.

Πολλοί μαθητές με ΔΕΠΥ χαρακτηρίζονται ως «ανυπάκουοι», «τεμπέληδες» ή «προβληματικοί» από το σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Haugen et al., 2017). Τέτοιες ταμπέλες δημιουργούν μια αρνητική προσδοκία, η οποία τείνει να αυτοεπιβεβαιώνεται: ο μαθητής λειτουργεί υπό το βάρος της χαμηλής προσδοκίας, αδυνατεί να ανταποκριθεί και τελικά ενισχύεται η εικόνα του «δύσκολου παιδιού». Το φαινόμενο αυτό έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως *stereotype threat*, δηλαδή η αρνητική επίδραση της επίγνωσης ενός κοινωνικού στερεότυπου στην απόδοση του ατόμου (Spencer et al., 2016).

Επιπλέον, το στίγμα που συνοδεύει τη διάγνωση της ΔΕΠΥ επεκτείνεται πέραν της εκπαιδευτικής απόδοσης, επηρεάζοντας τις κοινωνικές σχέσεις, τη συμμετοχή και την ψυχολογική ευημερία των παιδιών. Μαθητές με ΔΕΠΥ γίνονται συχνά στόχος χλευασμού ή αποδοκιμασίας από συνομηλίκους, ενώ διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια ή να αποκαλύψουν τη διάγνωσή τους, από φόβο απόρριψης. Αυτή η εσωτερίκευση του στίγματος έχει συσχετιστεί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική απόσυρση και αμυντικές συμπεριφορές (Mueller et al., 2012).

Η εμπειρία αυτή δεν είναι μοναδική για τη ΔΕΠΥ. Στην περίπτωση μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Asperger), παρατηρούνται παρόμοιες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού από συμμαθητές και διδάσκοντες, ειδικά όταν τα γνωρίσματα της διαταραχής παρερμηνεύονται ως έλλειψη προσπάθειας ή κοινωνική αδεξιότητα (Sarris et al., 2020). Σε σχετική έρευνα, οι Κωνσταντινίδη, Λαμπροπούλου και Φαρμάκη (2018) επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με αυτισμό σε δομές ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν πολυεπίπεδες ψυχοκοινωνικές ανάγκες, κυρίως εξαιτίας του κοινωνικού στίγματος και της ελλιπούς ενσυναίσθησης από τον σχολικό περίγυρο. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η επιτυχής ένταξη προϋποθέτει αλλαγή στάσεων όχι μόνο από τους μαθητές αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη διαφορετικότητα παίζουν κομβικό ρόλο στη δημιουργία κλίματος αποδοχής ή απόρριψης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Κωφίδου και Μαντζίκου (2016) αποκαλύπτει ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στα άτομα με αναπηρία ενισχύονται από την απουσία επιμόρφωσης και την κυριαρχία μιας ιατροκεντρικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν τις δυσκολίες σε προσωπικά ελλείμματα του μαθητή και όχι στο αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο επίπεδο της ένταξης, οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά βιώνουν αόρατα εμπόδια. Παρότι τυπικά φοιτούν σε γενικά σχολεία, η καθημερινή τους εμπειρία μπορεί να είναι εξαιρετικά απομονωτική. Η έλλειψη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η ακαμψία των πλαισίων αξιολόγησης και η συχνή χρήση πειθαρχικών πρακτικών υπονομεύουν την ισότιμη συμμετοχή τους. Πολλές φορές, οι ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα μιας νευροαναπτυξιακής ιδιαιτερότητας, αλλά ως προβλήματα συμπεριφοράς που απαιτούν “διόρθωση”.

Για τον εκπαιδευτικό, η πρόκληση έγκειται στο να αντισταθεί στα στερεότυπα, να αναγνωρίσει την ποικιλομορφία εντός της τάξης και να δημιουργήσει συνθήκες πραγματικής ένταξης, τόσο γνωστικής όσο και κοινωνικής. Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα στην ομάδα των μαθητών, η αποδοχή των διαφορών χωρίς στιγματισμό και η ενίσχυση της συνεργατικότητας αποτελούν ουσιαστικές στρατηγικές που μετακινούν το σχολείο από μια παραδοσιακή λογική συμμόρφωσης σε μια σύγχρονη προσέγγιση συμπερίληψης.

Η καταπολέμηση του στίγματος προϋποθέτει όχι μόνο την ενημέρωση, αλλά και τη συστηματική αναθεώρηση των αντιλήψεων που διακινούνται στο σχολικό πλαίσιο. Όσο η ΔΕΠΥ αντιμετωπίζεται ως προσωπικό ελάττωμα και όχι ως διαφοροποιημένη αναπτυξιακή πορεία, οι μαθητές που τη φέρουν θα συνεχίσουν να φέρουν το βάρος της παρεξήγησης και της απομόνωσης. Η εμπειρική μαρτυρία από ερευνητικά παραδείγματα, όπως το μελέτη περίπτωσης του Sarris et al. (2020), υπογραμμίζει τη σημασία της κουλτούρας αποδοχής και αναγνώρισης των διαφορών στην πράξη, και όχι μόνο σε επίπεδο δηλώσεων πολιτικής.

2.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου

2.5.1 Παρατήρηση και πρώιμη ανίχνευση

Η πρώιμη ανίχνευση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την έγκαιρη υποστήριξη των παιδιών και την πρόληψη δευτερογενών δυσκολιών, όπως η σχολική αποτυχία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η κοινωνική απομόνωση. Η διαδικασία της ανίχνευσης δεν προϋποθέτει διάγνωση, αλλά βασίζεται κυρίως στην επιστημονικά ενημερωμένη παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο φυσικό του περιβάλλον, κυρίως στην τάξη και στο παιχνίδι.

Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διακρίνει συμπεριφορές που αποκλίνουν από την αναπτυξιακή αναμενόμενη πορεία, όπως σταθερή παρορμητικότητα, έντονη κινητικότητα, φαινομενική αδυναμία συγκέντρωσης ή δυσκολία στην τήρηση οδηγιών, σε βαθμό που υπερβαίνει τη γενική ηλικιακή ανομοιογένεια. Αυτά τα πρώιμα σημάδια αποκτούν σημασία όταν είναι επίμονα, διαπερνούν διαφορετικά περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι) και επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού (Sayal et al., 2018).

Η εκπαιδευτική παρατήρηση, όταν βασίζεται σε συστηματικά εργαλεία, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διαδικασία ανίχνευσης. Ερωτηματολόγια όπως η ADHD Rating Scale IV, η Conners Teacher Rating Scale και η SWAN scale έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την καταγραφή συμπτωμάτων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αξιοποιώντας τη σχέση εγγύτητας και συνέχειας που διατηρεί με τον μαθητή (Wolraich et al., 2019). Παρόλο που τα εργαλεία αυτά δεν χρησιμοποιούνται για διάγνωση, μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες ενδείξεις προς περαιτέρω διερεύνηση από διεπιστημονική ομάδα.

Η πρόωμη ανίχνευση επιτρέπει την έγκαιρη διαμόρφωση εξατομικευμένων παιδαγωγικών στρατηγικών. Ακόμα και χωρίς επίσημη διάγνωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει παρεμβάσεις όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση βοηθητικών υλικών, η παροχή επιπλέον χρόνου και η ενίσχυση της θετικής ενίσχυσης, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά για τον μαθητή.

Ωστόσο, η παρατήρηση δεν αρκεί από μόνη της. Προϋποθέτει επαγγελματική κατάρτιση, επίγνωση της αναπτυξιακής ποικιλομορφίας και κυρίως αποφυγή πρόχειρων και αβάσιμων χαρακτηρισμών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εντοπίζει με ευαισθησία και επιστημονική ευθυκρισία τις δυσκολίες, όχι να αποδίδει “ταμπέλες” ή να προκαλεί στιγματισμό.

Σημαντικός παράγοντας είναι και η συνεργασία με την οικογένεια. Οι γονείς αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τη συμπεριφορά του παιδιού εκτός σχολείου. Η αμφίδρομη ενημέρωση, με τρόπο διακριτικό και υποστηρικτικό, ενισχύει την κοινή προσπάθεια έγκαιρης παρέμβασης και περιορίζει τους κινδύνους αποσταθεροποίησης του παιδιού τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο.

Η πρόωμη ανίχνευση δεν είναι απλώς τεχνική διαδικασία, αλλά παιδαγωγική στάση. Ο εκπαιδευτικός που βλέπει πίσω από τη συμπεριφορά, που αναζητά τα αίτια αντί να τιμωρεί τα συμπτώματα, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενεργοποίηση υποστηρικτικών μηχανισμών και τη δημιουργία ενός σχολείου που προλαμβάνει και δεν αρκείται στο να διαχειρίζεται.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεσματικής πρόωμης ανίχνευσης αποτελεί η εφαρμογή του εργαλείου PLAI σε παιδί με σύνδρομο Sotos, όπως περιγράφεται από τους Sarris et al. (2020). Η στοχευμένη παρατήρηση μέσω του PLAI επέτρεψε την έγκαιρη αναγνώριση ειδικών αναπτυξιακών αποκλίσεων και την άμεση παραπομπή σε υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η περίπτωση αυτή αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαιδευτικής παρατήρησης, ακόμη και σε διαταραχές με ασαφή ή ήπια αρχικά συμπτώματα, καθώς και την ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την έγκυρη ερμηνεία της παιδικής συμπεριφοράς.

2.5.2 Συνεργασία με την οικογένεια και τους ειδικούς

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά μέσα από το σχολικό περιβάλλον. Αντιθέτως, προϋποθέτει συστηματική, ισότιμη και στοχευμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογένειας και διεπιστημονικής ομάδας ειδικών. Η πολυπλοκότητα της ΔΕΠΥ και η ποικιλία στην έκφρασή της καθιστούν τη συνεργασία ως βασική αρχή της συμπεριληπτικής πρακτικής.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο κοινωνικό πυρήνα που έρχεται σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και έχει καθοριστική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του. Η ενίσχυση μιας συνεργατικής σχέσης με τους γονείς, βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την ανοιχτή επικοινωνία, βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει το παιδί πιο σφαιρικά και να σχεδιάσει παρεμβάσεις που είναι συνεπείς και αποτελεσματικές (Power et al., 2009).

Ταυτόχρονα, η υποστήριξη των γονέων αποτελεί συχνά αναγκαιότητα, καθώς πολλοί βιώνουν ενοχές, απογοήτευση ή εξουθένωση, λόγω της συνεχούς προσπάθειας διαχείρισης του παιδιού. Η επιμόρφωση και ενδυνάμωση των οικογενειών, μέσω ενημερωτικών δράσεων, ομάδων γονέων και παρεμβάσεων ενσυναίσθησης από το σχολείο, συμβάλλει στη διαμόρφωση συνεκτικών στρατηγικών υποστήριξης μεταξύ σχολείου και σπιτιού.

Εξίσου κρίσιμη είναι η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και της ειδικής αγωγής, όπως παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς. Οι επαγγελματίες αυτοί έχουν την ευθύνη για τη διάγνωση, την παρέμβαση και την παρακολούθηση του παιδιού. Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και ειδικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε διοικητικές ανταλλαγές εγγράφων, αλλά να περιλαμβάνει λειτουργική ανταλλαγή πληροφορίας και σχεδιασμό κοινών στόχων.

Η συμβολή της οικογένειας καθίσταται ακόμα πιο ουσιαστική όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να αξιολογήσει τις ανάγκες του μαθητή και να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους γονείς. Όπως καταδεικνύει η έρευνα του Μπικάκη (2017), πολλοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία της

επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, ακριβώς επειδή τους βοηθά να ενισχύσουν τη συνεργασία με γονείς και εξειδικευμένα στελέχη, καθιστώντας την υποστήριξη πιο στοχευμένη και λιγότερο αποσπασματική.

Επιπλέον, σε πρόσφατη μελέτη, ο Ζαφειριάδης (2024) τόνισε τη σημασία της ενεργού εμπλοκής της οικογένειας στη μαθησιακή πορεία των παιδιών με ΔΕΠΥ. Η συνεργασία αυτή δεν περιορίζεται σε απλές συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί έναν δομημένο και αμφίδρομο διάλογο, στον οποίο κάθε πλευρά αναλαμβάνει ρόλο συνδιαμορφωτή. Οι γονείς μετατρέπονται σε βασικούς συμμάχους του εκπαιδευτικού έργου, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και λαμβάνοντας καθοδήγηση για συνέργειες στην ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός στη διαμεσολάβηση αυτής της συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ παιδιού, οικογένειας και διεπιστημονικής ομάδας, αναγνωρίζοντας σημεία δυσκολίας, μεταφέροντας παρατηρήσεις από το σχολικό πλαίσιο και υλοποιώντας πρακτικές παρεμβάσεις στην καθημερινότητα της τάξης. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή του σε διεπιστημονικές συναντήσεις και συμβούλια ενισχύει την αποτελεσματικότητα των υποστηρικτικών πλαισίων.

Παρά τις προθέσεις, η συνεργασία αυτή συχνά σκοντάφτει σε δομικά και ψυχολογικά εμπόδια, όπως η έλλειψη κοινής γλώσσας, η περιορισμένη διαθεσιμότητα των εμπλεκόμενων ή η προκατάληψη απέναντι σε ειδικές παρεμβάσεις. Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας κατέδειξε ανάγλυφα τη σημασία αυτής της διασύνδεσης. Όπως τονίζουν οι Sarris et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την ανάγκη για σαφείς διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια, καθώς η επιτυχής συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες απαιτούσε συντονισμό, ευελιξία και εμπιστοσύνη μεταξύ σχολείου και γονέων.

Η υπέρβαση αυτών των εμποδίων απαιτεί καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης, που προτάσσει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών και αναγνωρίζει τη συμβολή του καθενός στο ευρύτερο σύστημα στήριξης του μαθητή. Η συνεργασία με την οικογένεια και τους ειδικούς δεν είναι απλώς επιθυμητή, αλλά αναγκαία. Αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο χτίζεται η λειτουργική ένταξη του μαθητή, η αποδοχή της

διαφορετικότητάς του και η υλοποίηση στοχευμένων, επιστημονικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα της ΔΕΠΥ.

2.5.3 Συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση του ρόλου του παιδιού

Η ουσιαστική ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον δεν αφορά μόνο τη γνωστική τους υποστήριξη, αλλά επεκτείνεται στην ενίσχυση του ψυχικού τους κόσμου, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και κυρίως του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συναισθηματική υποστήριξη δεν αποτελεί περιφερειακή παρέμβαση αλλά βασικό θεμέλιο της συμπερίληψης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας του παιδιού.

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ βιώνουν συχνά συναισθηματική αστάθεια, αίσθημα αποτυχίας, άγχος και συχνά απορρίπτονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι παροδικές. Εγγράφονται βαθιά στον ψυχισμό τους, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τη σχέση τους με τη μάθηση και την ομάδα (Barkley & Barkley, 1998). Η σχολική καθημερινότητα, όταν δεν είναι υποστηρικτική, ενδέχεται να μετατραπεί σε πεδίο διαρκούς έκθεσης στις αδυναμίες και τις απορρίψεις.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από μεταδότη γνώσης σε διαμεσολαβητή ασφάλειας και ενδυνάμωσης. Η ενσυναίσθηση, η κατανόηση της εσωτερικής εμπειρίας του παιδιού και η διατήρηση μιας σταθερής, φροντιστικής σχέσης διδάσκοντα-μαθητή λειτουργούν προστατευτικά έναντι της συναισθηματικής απορρύθμισης. Η αναγνώριση της προσπάθειας, η παροχή ευκαιριών για επιτυχία και η εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύουν το αίσθημα προσωπικής αξίας και συμβολής.

Κεντρικός άξονας της συναισθηματικής υποστήριξης είναι η ενίσχυση του ρόλου του παιδιού ως ενεργού μέλους της κοινότητας. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ χρειάζεται να βλέπουν τον εαυτό τους όχι μόνο ως δέκτες υποστήριξης, αλλά και ως φορείς ικανότητας, ευθύνης και επιλογών. Μέσα από μορφές συμμετοχής στη σχολική ζωή (ομαδικές δραστηριότητες, μαθητικά συμβούλια), ενδυναμώνονται η φωνή και η ταυτότητα του παιδιού ως μαθητή και πρόσωπο με ρόλο.

Επιπλέον, τεχνικές που βασίζονται στη θετική ψυχολογία, όπως η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας (*resilience*), η αναγνώριση των δυνατών σημείων του παιδιού

και η στοχευμένη ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων, μπορούν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις αρνητικές εμπειρίες (Nigg, 2017). Η δημιουργία χώρων ηρεμίας, οι ευκαιρίες έκφρασης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων (όπως τέχνη ή αφήγηση) και η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος συμβάλλουν στην αναδόμηση του συναισθηματικού εαυτού του παιδιού.

Η ενίσχυση του ρόλου του μαθητή προϋποθέτει, ωστόσο, πραγματική αναγνώριση των δυνατοτήτων του – όχι απλώς επιείκεια. Το παιδί με ΔΕΠΥ δεν έχει ανάγκη από “διευκολύνσεις” ή “καλοσύνη”, αλλά από δομές που αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του τρόπου σκέψης του και τις αξιοποιούν. Όταν ο μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και ικανός, η συμπεριφορά του, η προσπάθεια και η επίδοσή του αλλάζουν ριζικά.

Σε αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποκτά καθοριστική σημασία. Όπως αναφέρουν οι Καγκαρά και Τζιβινίκου (2019), η αξιοποίηση ψηφιακών πλατφορμών, όπως το Cisco Webex, επέτρεψε την ευρεία εξ αποστάσεως επιμόρφωση ειδικών παιδαγωγών σε θέματα συμπερίληψης και ενδυνάμωσης. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν όχι μόνο θεωρητική γνώση, αλλά και πρακτικά εργαλεία για την υποστήριξη του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών με ΔΕΠΥ, προωθώντας στρατηγικές ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και διαχείρισης του άγχους στην τάξη.

Η ενίσχυση του συναισθηματικού ρόλου του μαθητή δεν είναι απλώς μία επιπλέον διάσταση στην εκπαιδευτική παρέμβαση· αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη ουσιαστικής ένταξης και για τη μακροχρόνια ψυχοκοινωνική ευημερία του παιδιού με ΔΕΠΥ.

2.6 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

2.6.1 Θεωρητικές βάσεις των παρεμβάσεων

Η παρέμβαση σε μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορεί να στηρίζεται σε αποσπασματικές ή εμπειρικές προσεγγίσεις, αλλά απαιτεί ένα θεωρητικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, που να λαμβάνει υπόψη τη φύση της διαταραχής, τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού και τη σχολική του πραγματικότητα. Οι σύγχρονες παρεμβάσεις αντλούν στοιχεία από πολλαπλές θεωρητικές προσεγγίσεις, αντανakλώντας την πολυπαραγοντική αιτιολογία και έκφραση της ΔΕΠΥ.

Μία από τις βασικές θεωρητικές αφετηρίες είναι η νευροψυχολογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ΔΕΠΥ συνδέεται με δυσλειτουργίες στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου, όπως η αναστολή της παρόρμησης, η διατήρηση της προσοχής, η εργαζόμενη μνήμη και ο προγραμματισμός. Οι Barkley (1997) και συνεργάτες του ανέπτυξαν το μοντέλο της ανασταλτικής δυσλειτουργίας, σύμφωνα με το οποίο η παρεμβολή στην ικανότητα αυτορρύθμισης προκαλεί αλυσιδωτά προβλήματα στη συμπεριφορά, στη συναισθηματική έκφραση και στη μάθηση. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε αυτή τη θεώρηση δίνουν έμφαση στη δομημένη οργάνωση του περιβάλλοντος, στην εξωτερική υποστήριξη της συμπεριφοράς και στη σταδιακή εκμάθηση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης.

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στην τροποποίηση μη λειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς μέσω θετικής ενίσχυσης, ενίσχυσης της αυτοπαρατήρησης και εκμάθησης δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Οι παρεμβάσεις αυτής της κατεύθυνσης εφαρμόζονται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό πλαίσιο, με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από ενίσχυση θετικών μοντέλων και τη σταδιακή ενδυνάμωση της αυτονομίας του παιδιού (DuPaul & Stoner, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν και οι θεωρίες που προέρχονται από το πεδίο της κοινωνικογνωστικής μάθησης, όπως αυτή του Bandura (1986), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από παρατήρηση, μίμηση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η σχολική τάξη θεωρείται εδώ όχι απλώς ως περιβάλλον διδασκαλίας, αλλά ως κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης στάσεων και δεξιοτήτων. Οι παρεμβάσεις που εμπνέονται από αυτή την προσέγγιση αξιοποιούν συνεργατικές δραστηριότητες, μοντελοποίηση συμπεριφοράς, παιχνίδι ρόλων και ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής.

Πέρα από τα παραπάνω, στη σύγχρονη ειδική αγωγή αναδεικνύεται και η σημασία ψυχαναλυτικών και ψυχοεκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που εστιάζουν στην εσωτερική δυναμική του παιδιού και στη σημασία της φαντασίας και του συναισθηματικού συμβολισμού. Ο Σαρρής (2009, 2020) προτείνει παρεμβάσεις μέσα από το παιδικό παραμύθι και τη χρήση μαριονέτας ως εργαλεία προβολής και αναγνώρισης συναισθημάτων, ενίσχυσης της αυτοεικόνας και καλλιέργειας δεσμών ασφάλειας και αποδοχής. Τέτοιες παρεμβάσεις λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της

ψυχικής ανθεκτικότητας και μπορούν να ενσωματωθούν σε σχολικά περιβάλλοντα με δημιουργικό και παιδοκεντρικό τρόπο.

Επιπρόσθετα, η σύγχρονη παιδαγωγική, μέσα από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τονίζει τη σημασία της καθολικής προσβασιμότητας στη μάθηση και της προσαρμογής του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, χωρίς να στοχοποιεί ή να στιγματίζει. Οι Tomlinson (2014) και Florian & Black-Hawkins (2011) προτείνουν εκπαιδευτικά μοντέλα που επιτρέπουν στον μαθητή να επιλέγει, να αυτοκατευθύνεται και να ενδυναμώνεται, με βάση τις δυνατότητές του.

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη θετική ψυχολογία προσθέτουν μια ουσιαστική διάσταση, εστιάζοντας όχι μόνο στις ελλείψεις, αλλά και στις δυνατότητες, στα ενδιαφέροντα και στα προσωπικά πλεονεκτήματα του παιδιού. Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και του αισθήματος του «ανήκειν» αποτελούν κομβικά στοιχεία για την προώθηση της ευημερίας των παιδιών με ΔΕΠΥ σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Seligman et al., 2009).

2.6.2 Προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς

Τα προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς αποτελούν έναν από τους πιο διαδεδομένους τύπους παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΕΠΥ, κυρίως στον χώρο του σχολείου. Βασισμένα στις αρχές της συμπεριφορικής και γνωστικο-συμπεριφορικής θεωρίας, στοχεύουν στη βελτίωση λειτουργικών συμπεριφορών και στη μείωση προβληματικών αντιδράσεων, μέσα από τη χρήση ενίσχυσης, ποινών, καθοδήγησης και συστηματικής παρακολούθησης (Fabiano et al., 2009).

Κεντρικό χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων είναι η σαφής δομή: οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι, τα επιθυμητά αποτελέσματα καθορίζονται εκ των προτέρων και η ενίσχυση ή η συνέπεια εφαρμόζονται με συνέπεια και προβλεψιμότητα. Οι παρεμβάσεις εστιάζουν κυρίως στη διαχείριση της παρορμητικότητας, στην αύξηση της διάρκειας συγκέντρωσης και στην ενίσχυση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με το μοντέλο Daily Report Card (DRC), για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς θέτει καθημερινούς στόχους, όπως «ολοκληρώνει την

εργασία του», «σηκώνει το χέρι πριν μιλήσει», και αξιολογεί την πρόοδο με βάση ένα προκαθορισμένο σύστημα βαθμολόγησης. Οι γονείς ανταποκρίνονται με θετική ή αρνητική ενίσχυση στο σπίτι, διαμορφώνοντας ένα κοινό πλαίσιο συνέπειας και κατανόησης (Vannest et al., 2010).

Η χρήση ενίσχυσης, είτε θετικής (επιβράβευση), είτε αρνητικής (αφαίρεση προνομίων), είναι βασικός μηχανισμός σε αυτά τα προγράμματα. Ενισχύεται η συμπεριφορά που επιθυμούμε να επαναληφθεί, μέσα από άμεσα και απτά αποτελέσματα, όπως αυτοκόλλητα, πόντοι, επιλογές παιχνιδιού ή επιπλέον ελεύθερος χρόνος. Ιδιαίτερη σημασία έχει η προσαρμογή του συστήματος στις ανάγκες και το προφίλ του μαθητή, ώστε να διασφαλίζεται η εσωτερική παρακίνηση και όχι απλώς η εξωτερική συμμόρφωση.

Τα τελευταία χρόνια, προτείνεται ο εμπλουτισμός των παραδοσιακών συμπεριφορικών παρεμβάσεων με δημιουργικές και εκφραστικές τεχνικές, όπως η δραματοθεραπεία και το θεραπευτικό παιχνίδι, ειδικά σε μαθητές που παρουσιάζουν έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Οι παρεμβάσεις αυτές, σύμφωνα με τη συστηματική ανασκόπηση του Σαρρή (2025), συμβάλλουν σημαντικά στη ρύθμιση συναισθημάτων, στη μείωση επιθετικότητας και παρορμητικότητας και στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ενσωμάτωσή τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συμπεριφορικής παρέμβασης μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή και να υποστηρίξει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αυτοεκτίμησης, στοιχεία που είναι κρίσιμα για βιώσιμη αλλαγή στη συμπεριφορά (Sarris, 2025).

Παρότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τροποποίησης συμπεριφοράς, κυρίως στη μείωση των συμπτωμάτων ΔΕΠΥ και στη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής, έχει ασκηθεί και κριτική. Ορισμένοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι, αν η παρέμβαση περιορίζεται στην επιφανειακή αλλαγή της συμπεριφοράς, χωρίς παράλληλη ενίσχυση των εκτελεστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού, τότε ενδέχεται να οδηγήσει σε προσωρινά ή επιφανειακά αποτελέσματα (Pelham & Fabiano, 2008). Επιπλέον, η υπερβολική έμφαση στη συμμόρφωση μπορεί να αποδυναμώσει την αίσθηση αυτονομίας του παιδιού και να ενισχύσει τον εξωτερικό έλεγχο.

Για τον λόγο αυτό, τα σύγχρονα προγράμματα συνδυάζονται με στρατηγικές αυτορρύθμισης, καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής ενδυνάμωσης. Η εμπλοκή του παιδιού στη στοχοθεσία, η συζήτηση γύρω από τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, αλλά και η ανάπτυξη εσωτερικής παρακίνησης, αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για τη βιωσιμότητα της παρέμβασης. Σε αυτό το πλαίσιο, δραματοθεραπευτικές τεχνικές μπορούν να προσφέρουν ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο έκφρασης, ενισχύοντας τις προσπάθειες αυτορρύθμισης και ενδυνάμωσης του μαθητή με τρόπους που οι παραδοσιακές προσεγγίσεις αδυνατούν να επιτύχουν (Sarris, 2025).

Η συνεργασία με την οικογένεια και η διαφάνεια στη διαδικασία ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Όταν οι κανόνες είναι κοινοί, η ανατροφοδότηση συντονισμένη και η προσπάθεια αναγνωρίζεται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, δημιουργείται ένα οικοσύστημα υποστήριξης που μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην ανάπτυξη του παιδιού.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Χονδρομπίλα και Γιαβρίμη (2019), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπεριφορικής προσέγγισης και της συνεκπαίδευσης ως θεμέλια για την επιτυχημένη ενσωμάτωση μαθητών με ΔΕΠΥ στη γενική τάξη. Η έρευνα τους δείχνει ότι οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν στρατηγικές τροποποίησης συμπεριφοράς σε συνδυασμό με προσαρμογές στη διδασκαλία και τη διαχείριση τάξης, επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα, ιδίως όταν έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση και συνεργασία με ειδικούς.

Αυτή η σύνδεση θεωρίας και πρακτικής αναδεικνύει τη σημασία όχι μόνο της ύπαρξης προγραμμάτων, αλλά και της εκπαιδευτικής κουλτούρας μέσα στην οποία αυτά υλοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί εφαρμοστές μεθόδων, αλλά ουσιαστικοί διαμορφωτές ενός υποστηρικτικού πλαισίου που αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και αξιοποιεί προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς με ανθρωποκεντρική προσέγγιση.

2.6.3 Παρεμβάσεις για την πρόληψη/αντιμετώπιση εξάρσεων

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν συχνά εκρηκτικά επεισόδια ή εξάρσεις θυμού και έντονης συναισθηματικής απορρύθμισης, ως αποτέλεσμα της δυσκολίας τους να

ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους σε απαιτητικές ή ματαιωτικές καταστάσεις. Οι εξάρσεις αυτές δεν προκύπτουν τυχαία, αποτελούν έκφραση της νευροαναπτυξιακής δυσλειτουργίας και συχνά συνδέονται με αδυναμία αναστολής, μειωμένη ανοχή στη ματαίωση, υπερδιέγερση ή συσσωρευμένη απογοήτευση (Matthys et al., 2013).

Η πρόληψη των εξάρσεων αποτελεί πρώτη προτεραιότητα στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αντί να επικεντρωνόμαστε στην καταστολή του επεισοδίου όταν αυτό εκδηλωθεί, οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές στοχεύουν στην αναγνώριση και διαχείριση των προειδοποιητικών σημείων. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλά το παιδί και έχουν παρατηρήσει τα μοτίβα της συμπεριφοράς του μπορούν να παρέμβουν έγκαιρα, πριν η κρίση κορυφωθεί, αποφορτίζοντας την ένταση με τρόπο ήπιο και υποστηρικτικό.

Αποτελεσματικές τεχνικές πρόληψης, σύμφωνα με τον Katz (2000), περιλαμβάνουν:

- Δομημένες ρουτίνες, οι οποίες μειώνουν την αβεβαιότητα και προσφέρουν σταθερότητα.
- Ξεκάθαρα όρια και προσδοκίες, διατυπωμένα με θετικό και κατανοητό τρόπο.
- Εναλλακτικές επιλογές και βαθμούς ελευθερίας, ώστε να περιοριστεί η αίσθηση ελέγχου από το παιδί.
- Προκαταβολική προειδοποίηση για αλλαγές (*transition warnings*).
- Καθοδήγηση στη χρήση στρατηγικών αυτορύθμισης, όπως βαθιές αναπνοές, χρονομετρημένα διαλείμματα ή “ήσυχες γωνιές” (*calm corners*).

Όταν η έξαρση εκδηλωθεί, είναι κρίσιμη η μη-αντιδραστική στάση του εκπαιδευτικού. Αντί της τιμωρίας ή της αντιπαράθεσης, ο στόχος είναι η αποκατάσταση της ρύθμισης μέσα από ήπια και σταθερή παρουσία. Ο ενήλικας λειτουργεί ως ρυθμιστικό πρότυπο (*co-regulation*), παραμένοντας ήρεμος, αποφεύγοντας λεκτικές κλιμακώσεις και δίνοντας στο παιδί τον χώρο και τον χρόνο να αποφορτιστεί με ασφάλεια.

Η φάση μετά την έξαρση είναι εξίσου σημαντική. Η χρήση τεχνικών όπως η “επαναφορά στη σκέψη” (*think it through*), η καθοδηγούμενη αναστοχαστική συζήτηση και η συνεργατική επίλυση προβλήματος συμβάλλουν στη μακροπρόθεσμη μάθηση από την εμπειρία και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Το παιδί χρειάζεται

να κατανοήσει τι συνέβη, πώς επηρεάστηκε το ίδιο και οι άλλοι, και πώς μπορεί να διαχειριστεί παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον (Greene, 2009).

Οι παρεμβάσεις αυτές ενδυναμώνονται όταν εντάσσονται σε σχολικά πλαίσια θετικής διαχείρισης συμπεριφοράς (*Positive Behavior Interventions and Supports – PBIS*), όπου η σχολική κουλτούρα προάγει τη συμπερίληψη, τη συνεργασία και τη θετική αντιμετώπιση των δυσκολιών, αντί για την τιμωρητική ή στιγματιστική προσέγγιση.

Ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτό το πλαίσιο είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, όπως αναδεικνύεται στη μελέτη των Τζαμαλή και Σπυρόπουλου (2018). Οι συγγραφείς τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση για να εντοπίσουν έγκαιρα τους εκλυτικούς παράγοντες των εξάρσεων και να εφαρμόσουν στοχευμένες στρατηγικές πρόληψης και αποφόρτισης, βασισμένες σε σταθερή και εμπιστευτική σχέση με το παιδί. Η συστηματική παρουσία τους επιτρέπει την παρακολούθηση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή και την έγκαιρη παρέμβαση πριν την κορύφωση της κρίσης, ενισχύοντας τη συναισθηματική ασφάλεια και τη ρύθμιση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εξάρσεις δεν είναι “κακή συμπεριφορά”, αλλά μηχανισμοί επιβίωσης σε παιδιά που συχνά νιώθουν εκτός ελέγχου. Η κατανόηση αυτού του δεδομένου οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές, ανθρώπινες και παιδαγωγικά ωφέλιμες πρακτικές.

2.6.4 Οργάνωση φυσικού χώρου και τάξης

Η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών είναι σημαντική και συχνά υποτιμημένη, ειδικά στην περίπτωση παιδιών με ΔΕΠΥ. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ο χώρος της τάξης επηρεάζει όχι μόνο την προσβασιμότητα στη γνώση αλλά και την ικανότητα συγκέντρωσης, αυτορρύθμισης και συναισθηματικής σταθερότητας του μαθητή. Η οργάνωση του φυσικού χώρου αποτελεί, επομένως, ουσιώδες μέρος μιας αποτελεσματικής παρέμβασης.

Μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν αυξημένη ευαισθησία σε εξωτερικά ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά), γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη μείωση των περιβαλλοντικών περισπασμών. Η υπερβολική πληροφόρηση (π.χ., γεμάτοι πίνακες ανακοινώσεων, έντονα χρώματα, πολυθόρυβες περιοχές) μπορεί να αποσυντονίσει το

παιδί, ενισχύοντας την απόσπαση και μειώνοντας την ικανότητα συγκέντρωσης (Bodison & Parham, 2018).

Ένας κατάλληλα οργανωμένος χώρος για μαθητές με ΔΕΠΥ χαρακτηρίζεται από:

- Ξεκάθαρα οριοθετημένες περιοχές λειτουργίας (ομαδική εργασία, ατομική εργασία, χαλάρωση),
- Συνεπή και απλή διάταξη των επίπλων για την αποφυγή κυκλοφοριακής συμφόρησης και ακαταστασίας,
- Προβλεψιμότητα στη χωρική διάταξη, ώστε να ενισχύεται η ασφάλεια και ο αυτοέλεγχος,
- Ατομικό ή ημιδιαχωρισμένο θρανίο για μαθητές που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν κοντά σε άλλους,
- Οπτικά βοηθήματα οργάνωσης (π.χ., checklists, χρωματικές ενδείξεις, σύμβολα ρουτίνας).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διάθεση “χώρου ηρεμίας” ή “γωνιάς αποφόρτισης”, ένας ήρεμος, μη τιμωρητικός χώρος εντός ή πλησίον της τάξης, όπου το παιδί μπορεί να αποσυρθεί όταν αισθάνεται υπερδιέγερση ή έντονη συναισθηματική φόρτιση. Ο χώρος αυτός, όταν χρησιμοποιείται με σαφές πλαίσιο και συμφωνημένες οδηγίες, λειτουργεί ως μηχανισμός πρόληψης εξάρσεων και ως μέσο ενίσχυσης της αυτορρύθμισης (Koenig & Rudney, 2010).

Η οπτική σαφήνεια στον χώρο, με περιορισμένα και επιλεγμένα ερεθίσματα, βοηθά το παιδί να εστιάσει στην ουσία της εργασίας, χωρίς να εξαντλεί τα εκτελεστικά του αποθέματα προσπαθώντας να “φιλτράρει” τα άσχετα ερεθίσματα. Επιπλέον, η παρουσία ρουτίνας στον φυσικό χώρο ,π.χ., σταθερή θέση εργασιών, κοινά σύμβολα για τα υλικά, καθορισμένα σημεία συγκέντρωσης, ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και την αυτονομία του μαθητή.

Η ευελιξία είναι επίσης καθοριστική. Ο χώρος της τάξης πρέπει να επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους εργασίας και προσαρμογές χωρίς στιγματισμό. Για παράδειγμα, η δυνατότητα επιλογής θέσης ή στάσης (καθιστός, όρθιος, σε μπάλα ισορροπίας), ή η χρήση ακουστικών ακύρωσης θορύβου, προσφέρουν σημαντική ενίσχυση στους μαθητές που έχουν αυξημένη κινητική ή ακουστική ευαισθησία (Schilling et al., 2003).

Η συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στη διαμόρφωση του χώρου ,στο μέτρο του δυνατού, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση κυριότητας και τη συμμόρφωση στους κανόνες του περιβάλλοντος. Η τάξη δεν είναι απλώς φυσικός χώρος, αλλά παιδαγωγικό εργαλείο, και η οργάνωσή της μπορεί να γίνει σύμμαχος στη μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών με ΔΕΠΥ.

2.6.5 Τεχνολογικά εργαλεία και πολυτροπική διδασκαλία

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση μαθητών με ΔΕΠΥ, καθώς προσφέρει ευελιξία, εναλλαγή ερεθισμάτων και εξατομίκευση του ρυθμού μάθησης , στοιχεία ιδιαίτερα χρήσιμα για την κάλυψη των αναγκών τους. Παράλληλα, η πολυτροπική διδασκαλία, η οποία ενσωματώνει πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, ψηφιακό), δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες εμπλοκής και ενίσχυσης της προσοχής (Moreno & Mayer, 2007).

Τα τεχνολογικά εργαλεία, όταν εντάσσονται παιδαγωγικά και με σαφές πλαίσιο, μπορούν να λειτουργήσουν ως ρυθμιστές της προσοχής και ενισχυτές της εστίασης. Εφαρμογές υπενθύμισης, διαχείρισης χρόνου και οργάνωσης (όπως το Time Timer, το ClassDojo, ή το Forest), βοηθούν τους μαθητές να δομήσουν τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, λογισμικά όπως το Kurzweil 3000 ή το Read&Write υποστηρίζουν την ανάγνωση, κατανόηση και γραπτή έκφραση, ειδικά για μαθητές με συννοσηρές μαθησιακές δυσκολίες (Dell et al., 2012).

Η πολυτροπικότητα στην παρουσίαση του μαθησιακού περιεχομένου προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές πρόσληψης και έκφρασης, επιτρέποντας στον μαθητή να συνδεθεί με τη γνώση μέσω του καναλιού που του ταιριάζει καλύτερα. Για παράδειγμα, η συνδυαστική χρήση βίντεο, διαδραστικών χαρτών, ηχητικών αφηγήσεων, ψηφιακών παιχνιδιών και εργαλείων εννοιολογικής χαρτογράφησης ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού και μειώνει τη γνωστική κόπωση που συχνά συνοδεύει τη μονότροπη διδασκαλία (Karakos et al., 2022).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ ανταποκρίνονται θετικά σε περιβάλλοντα που προσφέρουν οπτική ανάδραση, αλληλεπιδραστικότητα και άμεση επιβράβευση, χαρακτηριστικά που ενσωματώνουν πολλά σύγχρονα εκπαιδευτικά

λογισμικά. Ωστόσο, η ανεξέλεγκτη χρήση τεχνολογίας μπορεί να επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς οι περιττές πληροφορίες ή η ελκυστικότητα των εργαλείων μπορεί να ενισχύσουν την απόσπαση (Langberg et al., 2012). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πρόθεση και η παιδαγωγική καθοδήγηση είναι ουσιώδεις στη χρήση της τεχνολογίας.

Η τεχνολογία προσφέρει επίσης δυνατότητες για αυτοέκφραση και δημιουργία, που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΔΕΠΥ. Η παραγωγή μικρών βίντεο, podcast, κόμικς ή ψηφιακών παρουσιάσεων επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και να παρουσιάσουν τη γνώση με τρόπους που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά σχολικά πρότυπα, συχνά πιο συμβατά με τα δυνατά τους σημεία.

Τέλος, η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων και πολυτροπικών πρακτικών στην τάξη δεν αφορά μόνο τη χρήση των μέσων αλλά και την ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του παιδιού και του ψηφιακού περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας ότι η χρήση της τεχνολογίας δεν απομονώνει, αλλά ενδυναμώνει τον μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη μάθηση.

2.6.6 Διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία

Η διδασκαλία που απευθύνεται σε μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορεί να βασίζεται σε ομοιογενή και άκαμπτα πρότυπα μετάδοσης της γνώσης. Αντιθέτως, προϋποθέτει μια ευέλικτη, εξατομικευμένη και παιδαγωγικά διαφοροποιημένη προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποίηση δεν είναι απλώς μια στρατηγική, αλλά μια στάση συμπερίληψης που επιδιώκει να απομακρυνθεί από το “ένα μοτίβο για όλους” και να μετατοπιστεί προς τη διδασκαλία για τη μάθηση όλων (Tomlinson, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η προσαρμογή πραγματοποιείται σε τρία βασικά πεδία: το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της μάθησης. Στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠΥ, αυτό μεταφράζεται σε:

- Προσαρμογή της ποσότητας ή της μορφής του υλικού, ώστε να είναι ελκυστικό και κατανοητό,

- Διαφοροποίηση της πορείας μάθησης, με ενδιάμεσες ερωτήσεις, κιναισθητικές δραστηριότητες και συχνή ανατροφοδότηση,
- Εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της κατανόησης (π.χ. μέσω εικόνας, βίντεο, προφορικής παρουσίασης ή εφαρμογής σε πραγματικό σενάριο).

Η εξατομίκευση πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα, εστιάζοντας στις ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Αυτό απαιτεί καθημερινή αξιολόγηση και παρακολούθηση της πορείας του παιδιού, διαμόρφωση ατομικών στόχων και χρήση προσαρμογών που δεν αλλοιώνουν το νόημα της διδασκαλίας αλλά ενισχύουν την πρόσβαση σε αυτή (Florian & Linklater, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν σημαίνει χαμηλότερες προσδοκίες. Αντιθέτως, θέτει υψηλές αλλά εφικτές προσδοκίες, προσαρμοσμένες στο στυλ μάθησης, στο προφίλ προσοχής και στα δυνατά σημεία του μαθητή. Η ενίσχυση της αυτονομίας, της επιλογής και της φωνής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία είναι κρίσιμη. Για μαθητές με ΔΕΠΥ, η δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας, τον ρυθμό ή το συνεργατικό σχήμα τους μειώνει την αίσθηση πίεσης και ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση (Sousa & Tomlinson, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών και για μαθητές που φέρουν σύνθετες ταυτότητες, όπως οι χαρισματικοί με ΔΕΠΥ, μια ομάδα που συχνά παραβλέπεται εκπαιδευτικά. Όπως τονίζουν οι Μωραΐτη και Νταλάκα (2020), απαιτούνται στοχευμένες παρεμβάσεις που να ενισχύουν τις γνωστικές τους δυνατότητες, ενώ ταυτόχρονα να στηρίζουν τις δυσκολίες συγκέντρωσης και αυτορρύθμισης. Οι στρατηγικές αυτές ενδυναμώνουν τον μαθητή συνολικά, προάγοντας μια ολιστική προσέγγιση μάθησης και συμπερίληψης.

Αντίστοιχα, η μελέτη των Ρήγα και Ρήγα (2019) προτείνει τη δημιουργία διαφοροποιημένων διδακτικών σεναρίων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού) για μαθητές με ΔΕΠΥ, ως παράδειγμα εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας στην πράξη. Μέσα από την ευελιξία στη διδασκαλία και την προσαρμογή των στόχων και των μέσων, αναδεικνύεται η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει συμπεριληπτικά, χωρίς να μειώνει το γνωστικό επίπεδο.

Η διαφοροποίηση ενισχύεται όταν συνδέεται με δομές υποστήριξης, όπως τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά πλάνα (IEPs), η συνεργασία με Ειδικούς Παιδαγωγούς

και η χρήση παιδαγωγικών μεθόδων βασισμένων σε στοιχεία τεκμηριωμένης πρακτικής. Ταυτόχρονα, η ενεργή παρατήρηση του παιδιού, η ευελιξία του σχεδιασμού και η διαρκής αναπροσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελούν κλειδιά επιτυχίας.

Συγχρόνως όμως είναι κρίσιμο η διαφοροποίηση να μην στιγματίζει. Οι προσαρμογές πρέπει να εντάσσονται ομαλά στην καθημερινή πρακτική, ώστε να μην απομονώνουν ή ξεχωρίζουν τον μαθητή, αλλά να λειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο φυσικής ποικιλίας. Η διδασκαλία που διαφοροποιεί δεν είναι διδασκαλία για «μαθητές με δυσκολίες», αλλά για μια τάξη που σέβεται τη διαφορετικότητα ως κανόνα.

2.7 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

2.7.1 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί το κρίσιμο σημείο εισόδου των παιδιών στο θεσμικό πλαίσιο της μάθησης και της κοινωνικής ένταξης. Ειδικά για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, η σχολική αυτή βαθμίδα έχει καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση, υποστήριξη και διαμόρφωση των πρώτων σχολικών εμπειριών, οι οποίες επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την αυτοαντίληψη, τη μαθησιακή στάση και τη συμπεριφορική τους ταυτότητα (DuPaul et al., 2009).

Η φύση της ΔΕΠΥ, με την έκδηλη παρορμητικότητα, την απόσπαση προσοχής και την κινητική ανησυχία, έρχεται σε σύγκρουση με τις απαιτήσεις του παραδοσιακού σχολικού μοντέλου, που συχνά βασίζεται στη στατικότητα, την πειθαρχία και τη μονότροπη μετάδοση γνώσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με ΔΕΠΥ να βιώνουν από πολύ νωρίς αρνητική ανατροφοδότηση, τιμωρίες και απορρίψεις, που ενδέχεται να εσωτερικεύσουν ως ένδειξη ανικανότητας ή «κακής» συμπεριφοράς (Pffiffer et al., 2018).

Παράλληλα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν σημαντικές ευκαιρίες παρέμβασης. Ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που έρχεται σε επαφή με τον μαθητή (συνήθως ένας βασικός δάσκαλος), επιτρέπει τη διαμόρφωση σταθερών σχέσεων εμπιστοσύνης, τη συστηματική παρατήρηση και την ευκολότερη εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, όταν

επιμορφώνονται κατάλληλα, μπορούν να λειτουργήσουν ως πρώτοι που εντοπίζουν τις δυσκολίες και είναι συντονιστές υποστηρικτικών δράσεων.

Ωστόσο, οι προκλήσεις παραμένουν σημαντικές. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανασφάλεια ή έλλειψη επαρκούς γνώσης για την αναγνώριση και διαχείριση της ΔΕΠΥ (Kos et al., 2006). Η επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαχείρισης συμπεριφοράς και συνεργασίας με τις οικογένειες είναι συχνά αποσπασματική και ανεπαρκής. Επιπλέον, η έλλειψη εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού, όπως σχολικών ψυχολόγων ή ειδικών παιδαγωγών, καθιστά το έργο των δασκάλων πιο απαιτητικό.

Η σχετική έρευνα των Γκόρια, Κόντρα και Παγανόπουλου (2017) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση, πρακτικά εργαλεία και στήριξη στη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη. Μέσα από ερωτηματολόγια, καταγράφηκε ότι πολλοί δάσκαλοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες αυτών των παιδιών χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και καθοδήγηση. Τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη ανάπτυξης ολιστικών στρατηγικών τάξης που να ενσωματώνουν και γνωστική και συναισθηματική στήριξη.

Παρόλα αυτά, αρκετές πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο έχουν ενισχύσει τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, η καθιέρωση οπτικών βοηθημάτων, οι σαφείς ρουτίνες και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς αποτελούν καλές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή και την αίσθηση επάρκειας των μαθητών.

Κρίσιμος παράγοντας αποτελεί η σχολική κουλτούρα. Όταν το σχολείο λειτουργεί με αρχές συνεργατικότητας, ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας, τότε οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν θετική σχέση με τη μάθηση και να δημιουργήσουν λειτουργικές κοινωνικές ταυτότητες από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια.

2.7.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σηματοδοτεί για όλους τους μαθητές μια περίοδο σημαντικών αλλαγών. Για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, η μετάβαση αυτή συχνά συνοδεύεται από ενίσχυση των προκλήσεων και μείωση της υποστηρικτικής δομής, καθιστώντας τη δευτεροβάθμια βαθμίδα κρίσιμο σημείο παρέμβασης και υποστήριξης (Evans et al., 2005).

Η φύση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –με την εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών, την αύξηση των απαιτήσεων για αυτόνομη μάθηση, την πίεση της αξιολόγησης και τις αυξημένες κοινωνικές προσδοκίες– προκαλεί γνωστική και συναισθηματική υπερφόρτωση στους μαθητές με ΔΕΠΥ. Τα παιδιά που μέχρι το Δημοτικό κατάφερναν να ανταποκριθούν με σποραδική υποστήριξη, συχνά εκδηλώνουν εντονότερες δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην οργάνωση του χρόνου, στην παραμονή στην εργασία και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Langberg et al., 2012).

Παράλληλα, ο κοινωνικός ρόλος της εφηβείας περιπλέκει τη διαχείριση της ΔΕΠΥ. Οι έφηβοι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν ταυτότητα, να ενταχθούν σε ομάδες συνομηλίκων και να διαχειριστούν αυξημένες απαιτήσεις αυτονομίας. Η δυσκολία στην αυτορρύθμιση και ο αυξημένος κίνδυνος για χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσουν σε απομόνωση, σχολική αποτυχία ή και εγκατάλειψη (Barkley et al., 2007). Η συννοσηρότητα με αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη ή προκλητική συμπεριφορά αυξάνει αισθητά σε αυτή τη φάση (Hinshaw & Ellison, 2015).

Η σχολική πραγματικότητα όμως συχνά δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες. Η μικρή διάρκεια επαφής μεταξύ μαθητή και κάθε εκπαιδευτικού, η προτεραιότητα στην ύλη και στις εξετάσεις, καθώς και η απουσία ενιαίας στρατηγικής παρέμβασης εντός του σχολείου, καθιστούν δυσκολότερη την υλοποίηση διαφοροποιημένων ή εξατομικευμένων πρακτικών.

Ωστόσο, υπάρχουν ελπιδοφόρες παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία:

- ✓ Προγράμματα εκπαίδευσης στις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η οργάνωση χρόνου, η χρήση ημερολογίου, η θέσπιση μικρών εφικτών στόχων,
- ✓ Συστηματική προσωπική καθοδήγηση (mentoring) ή σύνδεση με υποστηρικτικούς ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον,

- ✓ Συνεργασία με τους γονείς και την ειδική αγωγή, μέσω πλάνων υποστήριξης και τακτικής επικοινωνίας,
- ✓ Ψυχοεκπαίδευση και ενδυνάμωση του ίδιου του μαθητή, ώστε να γνωρίσει τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ και να αποκτήσει στρατηγικές αυτοδιαχείρισης.

Η επιτυχής φοίτηση των μαθητών με ΔΕΠΥ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προϋποθέτει μια ολοκληρωμένη και διαχρονική προσέγγιση, η οποία ξεκινά από την έγκαιρη ανίχνευση, συνεχίζεται με την παροχή υποστηρικτικών δομών και καταλήγει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης του εφήβου ως ικανού, ισότιμου και ενεργού υποκειμένου της μάθησης.

2.7.3 Προσαρμογή στρατηγικών και διαφοροποιήσεις

Η επιτυχής εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη διάγνωση ή την ύπαρξη ειδικής στήριξης, αλλά κυρίως από τη διάθεση και την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή. Η έννοια της προσαρμογής των στρατηγικών και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για μια παιδαγωγική που δεν επιδιώκει την ισότητα μέσω ομοιομορφίας, αλλά μέσω δίκαιης πρόσβασης και ουσιαστικής συμμετοχής (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Οι προσαρμογές αυτές δεν αφορούν απλώς την αφαίρεση εμποδίων, αλλά την ενεργή δημιουργία υποστηρικτικών συνθηκών που ενισχύουν τα δυνατά σημεία του παιδιού και αντιμετωπίζουν με παιδαγωγικό τρόπο τις δυσκολίες του. Για παράδειγμα, η παροχή επιπλέον χρόνου, η χρήση δομημένων φύλλων εργασίας, η σαφής παρουσίαση οδηγιών, αλλά και η διαφορετική μορφή αξιολόγησης (π.χ. προφορική αντί γραπτής) είναι απλές αλλά ουσιαστικές πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωση του γνωστικού και συναισθηματικού φορτίου για μαθητές με ΔΕΠΥ (Cole & Cawthon, 2015).

Σύμφωνα με το CAST (2018) η εφαρμογή στρατηγικών όπως:

- Κατακερματισμός σύνθετων εργασιών σε μικρότερα βήματα,
- Σταδιακή ενίσχυση και επανάληψη της πληροφορίας,
- Ενσωμάτωση κιναισθητικών και διαδραστικών δραστηριοτήτων,

- Καθιέρωση ρουτίνας και προβλεψιμότητας στο μάθημα, είναι πρακτικές διαφοροποίησης που ευνοούν όχι μόνο τους μαθητές με ΔΕΠΥ αλλά και ολόκληρη την τάξη, ακολουθώντας τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για τη μάθηση (Universal Design for Learning – UDL).

Η διαφοροποίηση δεν σημαίνει χαλάρωση των προσδοκιών, αλλά ευελιξία στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής φτάνει σε μαθησιακούς στόχους. Η δυνατότητα επιλογής του τρόπου προσέγγισης της εργασίας, η εναλλαγή ατομικής και ομαδικής εργασίας, και η ενθάρρυνση της αυτορύθμισης μέσω checklists ή εργαλείων αυτοπαρακολούθησης, ενδυναμώνουν την αυτονομία και την αίσθηση ελέγχου του μαθητή.

Καθοριστικής σημασίας είναι η συνεργασία με την οικογένεια, τους ειδικούς παιδαγωγούς και, όπου είναι δυνατόν, με τον ίδιο τον μαθητή, στη διαδικασία σχεδιασμού προσαρμογών. Όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του τρόπου μάθησής του, ενισχύεται η ενεργός εμπλοκή, η υπευθυνότητα και η αυτοεκτίμησή του (Reiber & McLaughlin, 2004).

Οι διαφοροποιήσεις δεν είναι πολυτέλεια ούτε ένδειξη ευνοϊκής μεταχείρισης, είναι απαραίτητες παιδαγωγικές πρακτικές που καθιστούν τη μάθηση προσβάσιμη, βιώσιμη και ουσιαστική για όλους τους μαθητές. Στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν περιορίζονται στη διαχείριση συμπεριφοράς, αλλά επεκτείνονται στον σχεδιασμό ενός περιβάλλοντος μάθησης που καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή και την ψυχοκοινωνική ευημερία.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, των γνώσεων και των αναγκών των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη, την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθώς και το βαθμό κατανόησης των χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ.

Βασικοί στόχοι της μελέτης είναι:

- Η καταγραφή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται για τη στήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ.
- Η αποτίμηση του επιπέδου γνώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΕΠΥ.
- Η καταγραφή των προκλήσεων και των εκπαιδευτικών αναγκών.
- Η αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών με ΔΕΠΥ, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Με γνώμονα το θεωρητικό πλαίσιο και τους σκοπούς της μελέτης, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ;
2. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα αυτών των προσεγγίσεων;
3. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠΥ;
4. Πώς επηρεάζει η εκπαίδευση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών τη γνώση και την κατανόηση της ΔΕΠΥ;
5. Ποιοι πόροι ή υποστηρικτικές στρατηγικές θεωρούνται πιο χρήσιμοι για τη βελτίωση των παρεμβάσεων;
6. Πώς διαφέρουν οι πρακτικές και οι ανάγκες ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια);

Αντίστοιχα, διατυπώθηκαν και οι ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετιζόμενα με τη ΔΕΠΥ θα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

H2: Η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου ή εμπειρίας θα σχετίζεται με αυξημένη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών.

H3: Η έλλειψη πόρων και επιμόρφωσης θα σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση προκλήσεων κατά τη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠΥ.

3.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων, δημιουργήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τη ΔΕΠΥ, και περιλαμβάνει τόσο κλειστές όσο και ανοικτές ερωτήσεις, επιτρέποντας την ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των απαντήσεων. Το εργαλείο περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες:

- Δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, τίτλοι σπουδών, χρόνια εμπειρίας)
- Γνώση και κατανόηση της ΔΕΠΥ
- Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές υποστήριξης
- Εκπαιδευτικές προκλήσεις και ανάγκες
- Εκτίμηση της συχνότητας εμφάνισης χαρακτηριστικών συμπεριφορών

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην τυποποιημένη κλίμακα ADHD Rating Scale-IV (DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid), η οποία αξιολογεί τη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV. Η κλίμακα περιλαμβάνει 18 ερωτήματα καταναμεμένα σε δύο υποκλίμακες:

- Απροσεξία: Ερωτήματα 1–9
- Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα: Ερωτήματα 10–18

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα κάθε συμπεριφοράς σε κλίμακα από 0 (ποτέ ή σχεδόν ποτέ) έως 3 (πολύ συχνά). Οι συνολικοί δείκτες που υπολογίστηκαν ήταν:

- Συνολικό Σκορ ADHD (0–54)
- Σκορ Απροσεξίας (0–27)
- Σκορ Υπερκινητικότητας/Παρορμητικότητας (0–27)

Η ελληνική έκδοση της κλίμακας είναι σταθμισμένη και παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

3.4 Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 83 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της ελληνικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω σκοπούμενης δειγματοληψίας (purposive sampling), καθώς το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά σε σχετικές επαγγελματικές ομάδες και δίκτυα εκπαιδευτικών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος περιλάμβαναν:

- ❖ Ποικιλία ηλικιακών ομάδων και ετών διδακτικής εμπειρίας
- ❖ Εκπαιδευτικούς από διάφορες ειδικότητες (π.χ. ΠΕ70, ΠΕ60, ΠΕ06, ΠΕ11)
- ❖ Ποσοστό με μεταπτυχιακή εξειδίκευση ή επιμορφωτική εμπειρία σε ΔΕΠΥ

3.5 Μεθοδολογία Ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, ακολουθώντας μία πολυεπίπεδη προσέγγιση που συνδυάζει περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική, μέσω της οποίας υπολογίστηκαν μέσοι όροι, ποσοστά και τυπικές αποκλίσεις, προκειμένου να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και οι κατανομές των απαντήσεων σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου. Για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων και ποσοστών, ώστε να

καταγραφεί η συχνότητα χρήσης εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι προκλήσεις και οι ανάγκες των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, έγινε υπολογισμός των τριών βασικών μεταβλητών που σχετίζονται με το ADHD Rating Scale-IV, ήτοι: το σκορ απροσεξίας, το σκορ υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας και το συνολικό σκορ ΔΕΠΥ. Οι μεταβλητές αυτές προέκυψαν μέσω άθροισης των απαντήσεων σε συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων που αντιστοιχούν στις δύο υποκλίμακες της κλίμακας, όπως αυτές ορίζονται από τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV.

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ ομάδων (π.χ. φύλο, επιμορφωτική εμπειρία, ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου), εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, συγκεκριμένα το κριτήριο Mann-Whitney U και το Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικότητας. Τέλος, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman για την ανίχνευση συσχετίσεων μεταξύ των σκορ των υποκλιμάκων ADHD και άλλων μεταβλητών, όπως η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο τίτλος σπουδών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η επιλογή των παραπάνω μεθόδων επέτρεψε την αξιόπιστη και ουσιαστική ανάλυση των δεδομένων, αναδεικνύοντας κρίσιμα ευρήματα για το πεδίο της εκπαιδευτικής διαχείρισης της ΔΕΠΥ.

3.6 Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τη σημασία και τη χρησιμότητα των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, ορισμένοι περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, η δειγματοληψία βασίστηκε σε μεθόδους ευκολίας και σκοπούμενης επιλογής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το δείγμα συγκροτήθηκε μέσω διαδικτυακής διανομής, γεγονός που ενδέχεται να ευνοεί τη συμμετοχή ατόμων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή εξοικείωση με το αντικείμενο της ΔΕΠΥ.

Επιπλέον, το εργαλείο συλλογής δεδομένων βασίζεται στην αυτοαναφορά των συμμετεχόντων, κάτι που εισάγει τον κίνδυνο υποκειμενικότητας. Οι απαντήσεις των

εκπαιδευτικών αποτυπώνουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες, χωρίς να ελέγχεται εξωτερικά η ακρίβεια ή η αντικειμενικότητά τους.

Ακόμη, δεν λήφθηκαν υπόψη ορισμένες σημαντικές μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν τα αποτελέσματα, όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (π.χ. πληθυσμιακή σύνθεση, βαθμός υποστήριξης, γεωγραφική περιοχή), ούτε και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ, όπως η ηλικία, η ύπαρξη διαγνώσεων ή οι συννοσηρότητες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών μέσω της κλίμακας ADHD Rating Scale-IV βασίζεται αποκλειστικά στην παρατήρηση των εκπαιδευτικών και όχι σε κλινική διάγνωση ή πολλαπλές πηγές πληροφόρησης. Ως εκ τούτου, η καταγραφή των συμπτωμάτων αντανακλά την εκπαιδευτική αντίληψη και όχι απαραίτητα τη διαγνωστική ακρίβεια.

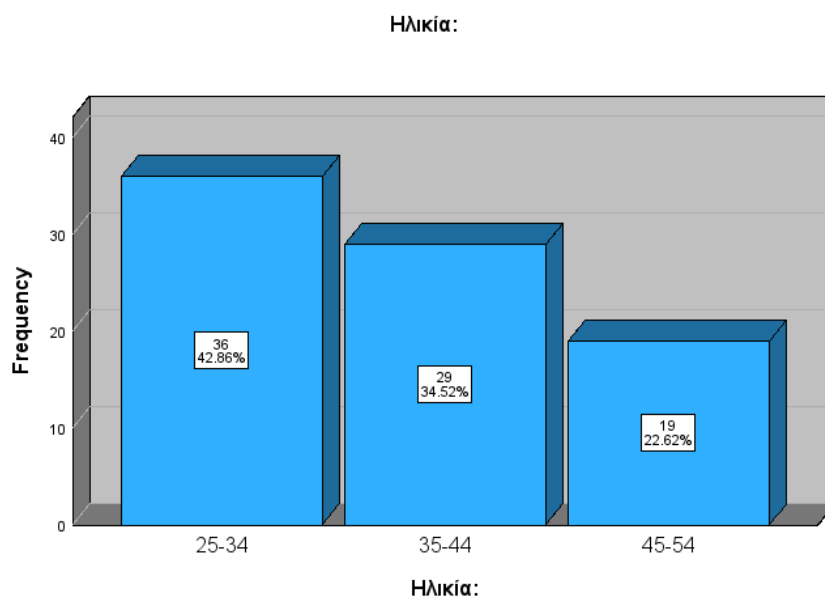
Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των πρακτικών, των αναγκών και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΕΠΥ, προσφέροντας αξιόπιστα δεδομένα για τη χάραξη επιμορφωτικών και παιδαγωγικών πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 4: Ανάλυση Δεδομένων

4.1 Ανάλυση Συχνοτήτων

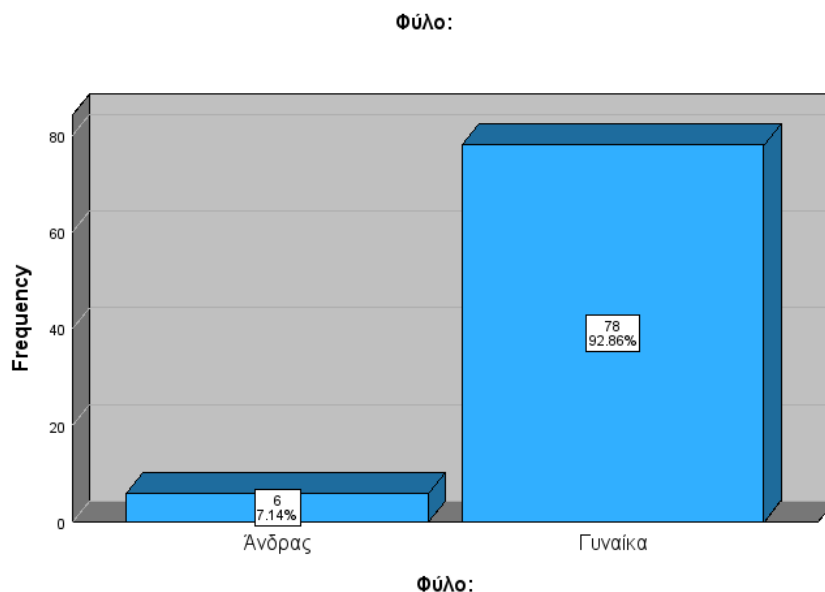
4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή ηλικία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην ομάδα 25-34 ετών, με ποσοστό 42,86%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 35-44 ετών με 34,52%, ενώ το μικρότερο ποσοστό καταγράφεται στην ομάδα 45-54 ετών, η οποία συγκεντρώνει το 22,62% του δείγματος. Παρατηρείται, επομένως, συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων στις νεότερες ηλικίες.



Διάγραμμα 1

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή φύλο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, οι οποίες αποτελούν το 92,86% του δείγματος. Αντίθετα, οι άνδρες αντιπροσωπεύουν μόλις το 7,14%. Παρατηρείται επομένως έντονη υπεροχή του γυναικείου φύλου στο σύνολο των συμμετεχόντων.



Διάγραμμα 2

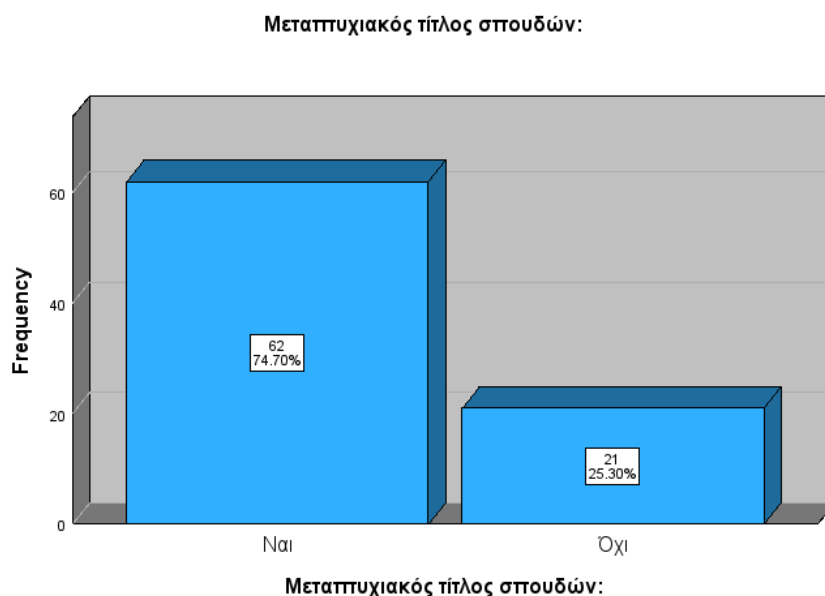
Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή βασικός τίτλος σπουδών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαθέτει Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΕ60), με ποσοστό 47,60%. Ακολουθεί το Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ70) με 27,40%, ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για τίτλους όπως Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής (7,10%), Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας (3,60%), και άλλοι λιγότερο συνηθισμένοι τίτλοι, όπως Καλών Τεχνών, Γερμανικής Φιλολογίας, Φυσικής Αγωγής και «Άλλο», με ποσοστά κάτω του 5%. Παρατηρείται, επομένως, σαφής υπεροχή των πτυχίων που σχετίζονται με την προσχολική και τη δημοτική εκπαίδευση.

Βασικός τίτλος σπουδών :	N	%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΕ60)	40	47.60%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ70)	23	27.40%
Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΕ61/ΠΕ71)	6	7.10%
Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ06)	3	3.60%
Πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας (ΠΕ07)	1	1.20%
Πτυχίο Καλών Τεχνών ή Σχολής Εικαστικών (ΠΕ08)	2	2.40%

Πτυχίο Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)	1	1.20%
Άλλο	4	4.80%

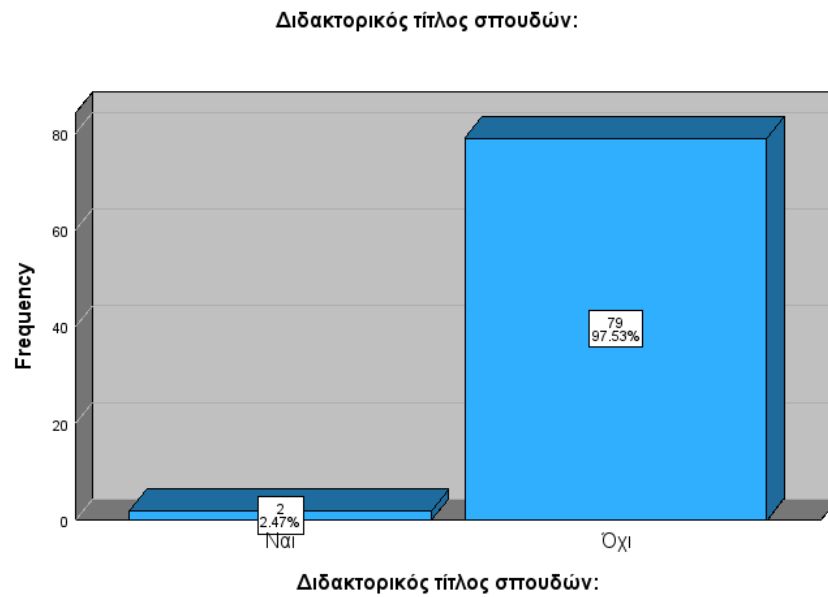
Πίνακας 1

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο, με ποσοστό 74,70%. Αντίθετα, το 25,30% δεν έχει αποκτήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Παρατηρείται, επομένως, υψηλό ποσοστό ατόμων με μεταπτυχιακή κατάρτιση στο δείγμα.



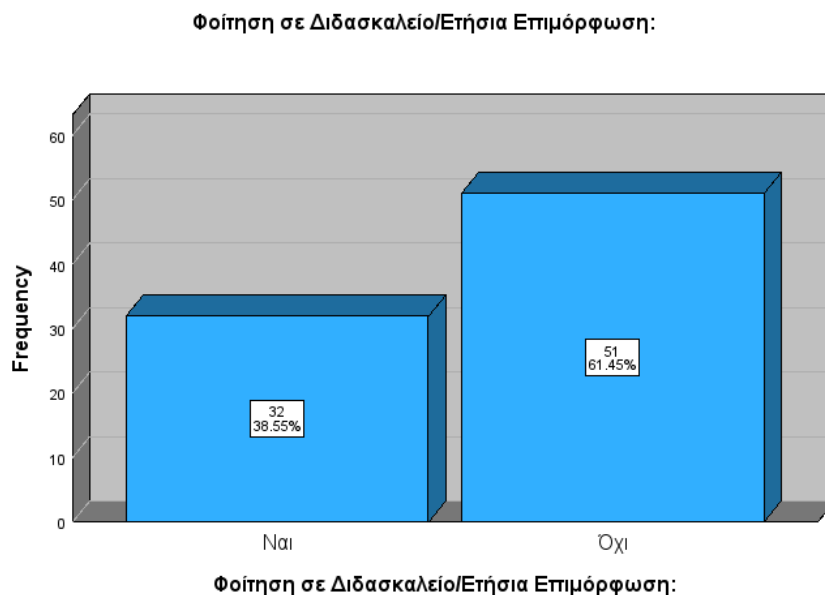
Διάγραμμα 3

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή διδακτορικός τίτλος σπουδών, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν διαθέτει διδακτορικό, με ποσοστό 97,53%. Μόλις το 2,47% έχει αποκτήσει διδακτορικό τίτλο. Παρατηρείται, επομένως, πολύ χαμηλό ποσοστό ατόμων με διδακτορικές σπουδές στο δείγμα.



Διάγραμμα 4

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή φοίτηση σε Διδασκαλείο ή ετήσια επιμόρφωση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (61,45%) δεν έχει παρακολουθήσει ανάλογο πρόγραμμα. Αντίθετα, το 38,55% έχει συμμετάσχει σε τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται, επομένως, ότι λιγότερο από τους μισούς συμμετέχοντες έχουν εμπλακεί σε επιμορφωτικές δράσεις αυτής της μορφής.



Διάγραμμα 5

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικός, η μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων έχει εμπειρία από 1 έως 5 έτη, με ποσοστό 38,10%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη εμπειρίας σε ποσοστό 32,10%, ενώ το 15,50% διαθέτει 11 έως 20 έτη εμπειρίας. Τέλος, ίσο ποσοστό (7,10%) καταγράφεται τόσο για συμμετέχοντες με λιγότερο από 1 έτος όσο και για όσους έχουν πάνω από 20 έτη εμπειρίας. Παρατηρείται, επομένως, συγκέντρωση του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος στα πρώτα έτη της επαγγελματικής τους πορείας.

Έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικός:	N	%
Λιγότερο από 1	6	7.10%
01-May	32	38.10%
06-Oct	27	32.10%
Nov-20	13	15.50%
Πάνω από 20	6	7.10%

Πίνακας 2

4.1.2 Γνώση και Κατανόηση της ΔΕΠΥ

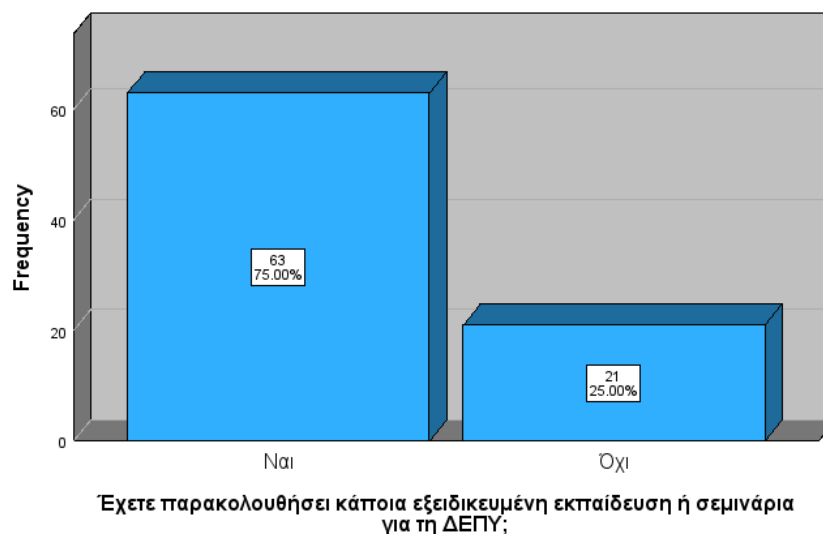
Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή «Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι κατανοεί τη ΔΕΠΥ καλά (36,90%) ή μέτρια (35,70%). Ακολουθεί το ποσοστό όσων θεωρούν ότι την κατανοούν πολύ καλά, με 16,70%. Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «λίγο» (8,30%) και «καθόλου» (1,20%). Παρατηρείται, συνεπώς, ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαθέτουν τουλάχιστον έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτοαντιλαμβανόμενης γνώσης σχετικά με τη ΔΕΠΥ.

Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ;	N	%
Καθόλου	100.00%	1.20%
Λίγο	700.00%	8.30%
Μέτρια	3000.00%	35.70%
Καλά	3100.00%	36.90%
Πολύ καλά	1400.00%	16.70%

Πίνακας 3

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή παρακολούθησης εξειδικευμένης εκπαίδευσης ή σεμιναρίων για τη ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (75,00%) έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Αντίθετα, το 25,00% δεν έχει λάβει μέρος σε κάποια αντίστοιχη εκπαιδευτική δράση. Παρατηρείται, επομένως, έντονο ενδιαφέρον και υψηλή συμμετοχή στην εξειδίκευση γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ.

Έχετε παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ;



Διάγραμμα 6

4.1.3 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία (69%) και χρησιμοποιεί συνεργατική μάθηση (60,7%). Επίσης, σε υψηλά ποσοστά καταγράφεται η χρήση δομημένου περιβάλλοντος (58,3%) και τεχνολογίας (52,4%). Αντιθέτως, οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό είναι τα οπτικά βοηθήματα, με το 45,2% να δηλώνει χρήση και το 54,8% όχι, καθώς και η ενεργητική συμμετοχή, η οποία παρουσιάζει ίση κατανομή (50% ναι – 50% όχι). Παρατηρείται αυξημένη ενσωμάτωση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με διαφοροποιήσεις ανάλογα με το είδος της πρακτικής.

Μεταβλητή	Ναι (%)	Όχι (%)
Χρήση τεχνολογίας	52.4	47.6
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	69	31
Δομημένο περιβάλλον	58.3	41.7
Ενεργητική συμμετοχή	50	50

Οπτικά βοηθήματα	45.2	54.8
Συνεργατική μάθηση	60.7	39.3

Πίνακας 4

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή «Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι εφαρμόζει προσαρμογές μερικές φορές (44,00%) ή συχνά (38,10%). Μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για τις απαντήσεις «πάντα» (6,00%) και «σπάνια» (9,50%), ενώ μόλις το 2,40% δηλώνει ότι δεν κάνει ποτέ καμία προσαρμογή. Παρατηρείται, επομένως, θετική τάση προς την ενσωμάτωση προσαρμογών στο διδακτικό υλικό για τη διευκόλυνση των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	N	%
Ποτέ	2	2.40%
Σπάνια	8	9.50%
Μερικές φορές	37	44.00%
Συχνά	32	38.10%
Πάντα	5	6.00%

Πίνακας 5

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή «Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αξιολογεί τις μεθόδους ως πολύ αποτελεσματικές (52,4%) ή πάρα πολύ αποτελεσματικές (16,7%). Ένα σημαντικό ποσοστό (26,2%) τις θεωρεί μέτριας αποτελεσματικότητας, ενώ μόλις το 3,6% τις αξιολογεί ως λίγο αποτελεσματικές και το 1,2% ως καθόλου. Συνεπώς, παρατηρείται γενικά θετική στάση ως προς την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων μεθόδων.

Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	N	%
Καθόλου	1	1.20%
Λίγο	3	3.60%
Μέτρια	22	26.20%
Πολύ	44	52.40%
Πάρα πολύ	14	16.70%

Πίνακας 6

4.1.4 Προκλήσεις και Ανάγκες

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με εμπόδια στην υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (70,2%) αναγνωρίζει τον περιορισμένο χρόνο για εξατομικευμένες παρεμβάσεις ως σημαντικό εμπόδιο. Ακολουθεί η δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς με 54,8%. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά αναφέρουν ως πρόβλημα την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης (25%) και την έλλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού (35,7%). Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν κυρίως πρακτικά και χρονικά εμπόδια, παρά ζητήματα κατάρτισης ή υλικών.

Μεταβλητή	Ναι (%)	Όχι (%)
Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις	70.2	29.8
Δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς	54.8	45.2
Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	25	75
Έλλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού	35.7	64.3

Πίνακας 7

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με τις ανάγκες υποστήριξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι αναγκαία τα εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας (65,5%), καθώς και περισσότερη συνεργασία με ειδικούς (59,5%). Αρκετοί επίσης αναγνωρίζουν την ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση (46,4%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό διατυπώνεται η ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (39,3%). Παρατηρείται, επομένως, έμφαση στην πρακτική και συνεργατική υποστήριξη, περισσότερο από ό,τι σε θεσμικές αλλαγές του προγράμματος σπουδών.

Μεταβλητή	Ναι (%)	Όχι (%)
Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση	46.4	53.6
Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας	65.5	34.5
Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος	39.3	60.7
Περισσότερη συνεργασία με ειδικούς	59.5	40.5

Πίνακας 8

4.1.5 Συγκέντρωση και Προσοχή

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με ενδείξεις συμπεριφοράς μαθητών με ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρατηρεί συχνά δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής στις εργασίες (52,4%), ενώ ένα 13,1% τις παρατηρεί πάντα και 31% μερικές φορές. Αντίστοιχα, για την τάση των μαθητών να χάνουν απαραίτητα αντικείμενα για τις εργασίες τους, το 45,2% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει συχνά, το 32,1% μερικές φορές και το 8,3% πάντα. Πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια». Παρατηρείται ότι χαρακτηριστικές δυσκολίες της ΔΕΠΥ, όπως η απόσπαση προσοχής και η απώλεια υλικών, εμφανίζονται συχνά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Μεταβλητή	Ποτέ (%)	Σπάνια (%)	Μερικές φορές (%)	Συχνά (%)	Πάντα (%)

Διατήρηση προσοχής στις εργασίες	1.2	2.4	31	52.4	13.1
Χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες	3.6	10.7	32.1	45.2	8.3

Πίνακας 9

4.1.6 Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με παρορμητική ή υπερκινητική συμπεριφορά μαθητών με ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρατηρεί ότι οι μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους ενώ θα έπρεπε να παραμείνουν καθιστοί συχνά (47,6%) ή πάντα (19%), ενώ μερικές φορές παρατηρείται από το 25% των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η διακοπή ή η παρεμβολή σε συζητήσεις αναφέρεται ως συχνή από το 47,6% και ως πάντα παρούσα από το 25% των συμμετεχόντων, με 19% να την εντοπίζει μερικές φορές. Παρατηρείται, επομένως, έντονη παρουσία συμπεριφορών παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Μεταβλητή	Ποτέ (%)	Σπάνια (%)	Μερικές φορές (%)	Συχνά (%)	Πάντα (%)
Σηκώνονται όταν πρέπει να παραμείνουν καθιστοί	1.2	7.1	25	47.6	19
Διακόπτουν ή πετάγονται σε συζητήσεις	1.2	7.1	19	47.6	25

Πίνακας 10

4.1.7 Οργάνωση και Εκτέλεση Εργασιών

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με οργανωτικές και κοινωνικές δυσκολίες μαθητών με ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρατηρεί συχνά δυσκολία στην οργάνωση εργασιών και δραστηριοτήτων (50%), ενώ το 14,3% την εντοπίζει πάντα και το 27,4% μερικές φορές. Όσον αφορά τη δυσκολία στη συνεργασία με άλλους, το 46,4% την παρατηρεί μερικές φορές, το 26,2% συχνά και το 7,1% πάντα. Μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια». Παρατηρείται,

συνεπώς, ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν συχνά προβλήματα στην οργάνωση και, σε μικρότερο βαθμό, στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Μεταβλητή	Ποτέ (%)	Σπάνια (%)	Μερικές φορές (%)	Συχνά (%)	Πάντα (%)
Δυσκολία στην οργάνωση εργασιών και δραστηριοτήτων	1.2	7.1	27.4	50	14.3
Δυσκολία στη συνεργασία με άλλους	3.6	16.7	46.4	26.2	7.1

Πίνακας 11

4.1.8 Διαπροσωπικές Σχέσεις

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με κοινωνικές και συμπεριφορικές προκλήσεις μαθητών με ΔΕΠΥ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι οι μαθητές εμφανίζουν μερικές φορές (50%) ή συχνά (25%) δυσκολία στη συνεργασία με άλλους, ενώ ένα 7,1% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει πάντα. Αντίστοιχα, ως προς την ανυπομονησία κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων, το 50% την παρατηρεί συχνά, το 28,6% μερικές φορές και το 13,1% πάντα. Τα ποσοστά για τις απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια» παραμένουν χαμηλά. Καταγράφεται συχνή παρουσία δυσκολιών στη συνεργασία και αυξημένη ανυπομονησία σε κοινωνικά πλαίσια, χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ.

Μεταβλητή	Ποτέ (%)	Σπάνια (%)	Μερικές φορές (%)	Συχνά (%)	Πάντα (%)
Δυσκολία στη συνεργασία με άλλους	1.2	16.7	50	25	7.1
Ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες	2.4	6	28.6	50	13.1

Πίνακας 12

4.2 Περιγραφικά Στατιστικά

Η περιγραφική στατιστική των μεταβλητών που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ αποκαλύπτει σημαντικές ενδείξεις για το επίπεδο εμφάνισης των σχετικών συμπτωμάτων στο δείγμα. Η υποκλίμακα της Απροσεξίας παρουσιάζει τιμές από 0 έως 27, με μέση τιμή 16,45 και τυπική απόκλιση 4,699, γεγονός που υποδηλώνει μέτρια προς υψηλή παρουσία συμπτωμάτων απροσεξίας. Η αρνητική τιμή της ασυμμετρίας (-0,379) δείχνει ελαφρά μετατόπιση των τιμών προς τα υψηλότερα σκορ, ενώ η θετική κύρτωση (1,237) φανερώνει συγκέντρωση των τιμών γύρω από τον μέσο όρο, με περιορισμένο αριθμό ακραίων τιμών.

Παρόμοια εικόνα προκύπτει και για την υποκλίμακα της Υπερκινητικότητας, η οποία εμφανίζει μέση τιμή 16,77 και τυπική απόκλιση 5,081, με τις τιμές ασυμμετρίας (-0,317) και κύρτωσης (1,04) να επιβεβαιώνουν τη συγκέντρωση των σκορ κοντά στον μέσο όρο και τη μικρή τάση προς υψηλότερες τιμές.

Το συνολικό σκορ της ΔΕΠΥ, το οποίο προκύπτει από το άθροισμα των δύο υποκλιμάκων, κυμαίνεται από 0 έως 54, με μέση τιμή 33,23 και τυπική απόκλιση 9,38. Η αρνητική ασυμμετρία (-0,346) και η αυξημένη κύρτωση (1,495) φανερώνουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται σε τιμές πάνω από τον μέσο όρο και λιγότερο συχνά εμφανίζονται ακραίες αποκλίσεις.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι στο δείγμα καταγράφονται σαφώς εκδηλωμένα χαρακτηριστικά απροσεξίας και υπερκινητικότητας, με τα σκορ να συγκεντρώνονται σταθερά σε ενδιάμεσα έως υψηλά επίπεδα, γεγονός που υποδηλώνει την αξιοσημείωτη παρουσία συμπτωμάτων που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ.

Descriptive Statistics	Υποκλίμακα Απροσεξίας	Υποκλίμακα Υπερκινητικότητας -	Συνολικό_Σκορ_ADHD
Range	27.00	27.00	54.00
Minimum	0.00	0.00	0.00
Maximum	27	27	54
Mean	16.45	16.77	33.23

Std. Deviation	4.699	5.081	9.38
Skewness	-0.379	-0.317	-0.346
Kurtosis	1.237	1.04	1.495

Πίνακας 13

4.3 Διαφοροποιήσεις

Η μεταβλητή «Παρατηρείτε οι μαθητές να χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες τους, όπως βιβλία ή σημειώσεις» διαφοροποιείται βάσει της μεταβλητής «Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών» καθώς και της μεταβλητής «Έχετε παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ». Συγκεκριμένα, από τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο περιπτώσεις, με τιμές $U = 498$, $Z = -2.128$, $p = 0.033$ και $U = 473$, $Z = -1.997$, $p = 0.046$ αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η συχνότητα με την οποία παρατηρούνται δυσκολίες στην οργάνωση υλικών από τους μαθητές σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές ή αν έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με τη ΔΕΠΥ. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές υποδηλώνουν ότι τα δύο αυτά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ή εντοπίζουν τέτοιες συμπεριφορές στους μαθητές τους.

Grouping Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:	Variable: Έχετε παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ;	Παρατηρείτε οι μαθητές να χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες τους, όπως βιβλία ή σημειώσεις;
Mann-Whitney U	498	473
Wilcoxon W	2451	704

Z	-2.128	-1.997
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.033	0.046

Πίνακας 14

Η μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)» διαφοροποιείται βάσει της μεταβλητής «Φοίτηση σε Διδασκαλείο/Ετήσια Επιμόρφωση». Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες, με τιμές $U = 642,5$, $Z = -1.966$ και $p = 0.049$. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάγκη για εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας επηρεάζεται από το αν έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο ή ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η εμπειρία επιμόρφωσης φαίνεται να διαφοροποιεί την αντίληψη για την αναγκαιότητα τέτοιων υποστηρικτικών πόρων στην εκπαιδευτική πρακτική με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Grouping Variable: Φοίτηση σε Διδασκαλείο/Ετήσια Επιμόρφωση:	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)
Mann-Whitney U	642.5
Wilcoxon W	1968.5
Z	-1.966
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.049

Πίνακας 15

Η μεταβλητή «Έχετε παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ» φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά μια σειρά από κρίσιμες μεταβλητές που σχετίζονται με τη γνώση, τις προκλήσεις και την εκπαιδευτική πρακτική των

εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξής μεταβλητές:

Η αντίληψη των συμμετεχόντων για το πόσο καλά κατανοούν τη ΔΕΠΥ διαφοροποιείται έντονα ($U = 281,5$, $Z = -4.09$, $p < .001$), υποδεικνύοντας ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης. Παρόμοια, όσον αφορά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρατηρείται σημαντική διαφορά ($U = 462$, $Z = -2.748$, $p = 0.006$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η σχετική επιμόρφωση συμβάλλει στη μείωση της αίσθησης ανεπάρκειας.

Επιπλέον, διαφοροποίηση παρατηρείται και στην αντίληψη για την ανάγκη πρόσθετης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ($U = 357$, $Z = -3.641$, $p < .001$), όπου οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη σχετική επιμόρφωση εκφράζουν ισχυρότερη ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση. Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στη συχνότητα με την οποία παρατηρούνται παρορμητικές συμπεριφορές, όπως η διακοπή συζητήσεων ($U = 446,5$, $Z = -2.382$, $p = 0.017$) και η ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες ($U = 422$, $Z = -2.685$, $p = 0.007$), με τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται πιο ευαίσθητοι στην αναγνώριση τέτοιων συμπεριφορών.

Τέλος, σημαντική διαφορά καταγράφεται και στη υποκλίμακα Απροσεξίας ($U = 440$, $Z = -2.299$, $p = 0.022$), γεγονός που δείχνει ότι η παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης σχετίζεται με αυξημένη ικανότητα εντοπισμού συμπτωμάτων απροσεξίας στους μαθητές. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ επηρεάζουν θετικά την αντίληψη, την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ, ενώ μειώνουν την αίσθηση επαγγελματικής ανετοιμότητας.

Grouping Variable:	Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε	Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να	Παρατηρείτε οι μαθητές να διακόπτουν τους	Παρατηρείτε οι μαθητές να εκδηλώνουν	Υποκλίμακα Απροσεξίας
Έχετε παρακολουθήσει κάποια						

εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ;	είτε τη ΔΕΠΥ;	ζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης)	βελτιώσετε την εκπαιδευτική ή σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση)	άλλους ή να πετάγονται σε συζητήσεις;	ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες;	
Mann-Whitney U	281.5	462	357	446.5	422	440
Wilcoxon W	512.5	2478	2373	677.5	653	671
Z	-4.09	-2.748	-3.641	-2.382	-2.685	-2.299
Asymp. Sig. (2-tailed)	<.001	0.006	<.001	0.017	0.007	0.022

Πίνακας 16

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίζετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Χρήση τεχνολογίας)» διαφοροποιεί σημαντικά μια σειρά από μεταβλητές που αφορούν τόσο τις στρατηγικές υποστήριξης όσο και την παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠΥ. Από τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξής μεταβλητές:

Η χρήση τεχνολογίας σχετίζεται θετικά με τη συχνότερη εφαρμογή άλλων υποστηρικτικών μεθόδων, όπως η ενεργητική συμμετοχή ($U = 624$, $Z = -2.659$, $p = 0.008$) και τα οπτικά βοηθήματα ($U = 637.5$, $Z = -2.379$, $p = 0.017$). Αυτό υποδηλώνει

ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν την τεχνολογία στην τάξη τείνουν να εφαρμόζουν και άλλες πολυτροπικές και ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Επιπλέον, παρατηρείται σημαντική διαφορά στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των μεθόδων ($U = 662, Z = -2.371, p = 0.018$), καθώς και στην εκφρασμένη ανάγκη για εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας ($U = 661, Z = -2.104, p = 0.035$). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνολογία φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο τόσο την αξία όσο και την ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη σε επίπεδο μέσων και πόρων.

Σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται και στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν υπερκινητική συμπεριφορά, όπως η συχνότητα με την οποία οι μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους σε ακατάλληλες στιγμές ($U = 564, Z = -2.844, p = 0.004$). Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές καταγράφονται στην υποκλίμακα Απροσεξίας ($U = 588.5, Z = -2.622, p = 0.009$), στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα ($U = 537, Z = -3.077, p = 0.002$), καθώς και στο συνολικό σκορ ΔΕΠΥ. Αυτό φανερώνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τεχνολογικά μέσα στην πρακτική τους, παρουσιάζουν αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης ή παρατηρούν συχνότερα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση τεχνολογίας συνδέεται όχι μόνο με πιο σύνθετες και πλούσιες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και με αυξημένη ευαισθητοποίηση ως προς τις δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠΥ και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Grou ping Varia ble: Ποιες από τις παρα κάτω	Ποιες από τις παρακά τω μεθόδο υς χρησιμ οποιείτ ε συχνά	Ποιες από τις παρακά τω μεθόδ ους χρησι μοποι	Πόσο αποτε λεσμα τικές θεωρεί τε ότι είναι οι παραπ	Τι είδους υποστήρι ξη ή πόροι θα σας βοηθούσ αν να βελτιώσε τε την	Πόσο συχνά οι μαθη τές σηκ ώνον ται	Υποκλί μακα Απρ οσεξ ίας	Υποκλί μακα Υπερκι νητικότ ητας -	Συνολικό _Σκορ_A DHD
--	--	--	--	---	--	--------------------------------------	---	----------------------------

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ; (Χρήση τεχνολογίας)	για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ;(Ενεργητική συμμετοχή)	είτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ;(Οπτικά βοηθήματα)	άνω μέθοδοι;	εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς μαθητές;(Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)	από τη θέση τους σε κατάσταση όπου αναμένεται να παραμείνουν κατιστοί;			
Mann - Whitney U	628	624	637.5	662	661	564	588.5	537
Wilcoxon W	1448	1444	1457.5	1482	1481	1384	1408.5	1357
Z	-2.606	-2.659	-2.379	-2.371	-2.104	-2.844	-2.622	-3.077
Asym p.	0.009	0.008	0.017	0.018	0.035	0.004	0.009	0.002

Sig. (2- tailed)								
----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 17

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Διαφοροποιημένη διδασκαλία)» διαφοροποιεί σημαντικά μια σειρά από μεταβλητές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική, την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ ($U = 447,5$, $Z = -3.201$, $p = 0.001$). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να προχωρούν συχνότερα σε προσαρμογές του υλικού, γεγονός που συνάδει με τη λογική της εξατομίκευσης.

Επιπλέον, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων ($U = 518$, $Z = -2.501$, $p = 0.012$), καθώς όσοι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία τείνουν να αξιολογούν τις μεθόδους αυτές ως περισσότερο αποτελεσματικές. Παράλληλα, εμφανίζονται διαφοροποιήσεις και στις εκτιμώμενες προκλήσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, όπως ο περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις ($U = 575$, $Z = -2.187$, $p = 0.029$) και η έλλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού ($U = 574$, $Z = -2.098$, $p = 0.036$), όπου οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένες προσεγγίσεις φαίνεται να αναγνωρίζουν εντονότερα τα πρακτικά εμπόδια στην εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών.

Τέλος, καταγράφεται σημαντική διαφορά και στην αντίληψη για την ανάγκη καλύτερης προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ($U = 577$, $Z = -2.024$, $p = 0.043$), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους αντιλαμβάνονται την υπάρχουσα δομή του αναλυτικού ως περιοριστική για την πλήρη υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνδέεται με μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ, πιο συχνή εφαρμογή υποστηρικτικών παρεμβάσεων, καθώς και εντονότερη επίγνωση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην πράξη.

Grouping Variable: Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ; (Διαφοροποιημένη διδασκαλία)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις)	Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Ελλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού)	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική ή σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Mann-Whitney U	447.5	518	575	574	577
Wilcoxon W	798.5	869	926	925	928
Z	-3.201	-2.501	-2.187	-2.098	-2.024
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.001	0.012	0.029	0.036	0.043

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Δομημένο περιβάλλον)» διαφοροποιεί σημαντικά διάφορες άλλες μεταβλητές που αφορούν τόσο τις διδακτικές πρακτικές όσο και την αναγνώριση χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ στους μαθητές. Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επτά μεταβλητές, με τις τιμές p να κυμαίνονται από 0.018 έως 0.038.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συχνά δομημένο περιβάλλον φαίνεται να εφαρμόζουν πιο συχνά οπτικά βοηθήματα ($U = 654,5$, $Z = -2.136$, $p = 0.033$) και να πραγματοποιούν προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ ($U = 642$, $Z = -2.11$, $p = 0.035$). Επίσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις εφαρμοζόμενες μεθόδους ως πιο αποτελεσματικές ($U = 620$, $Z = -2.36$, $p = 0.018$), γεγονός που δείχνει αυξημένη εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική αξία της οργάνωσης και της συνέπειας στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, παρατηρείται σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές εκδηλώνουν ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες ($U = 646,5$, $Z = -2.077$, $p = 0.038$), καθώς και σε ψυχοεκπαιδευτικούς δείκτες, όπως η υποκλίμακα Απροσεξίας ($U = 612,5$, $Z = -2.233$, $p = 0.026$), η υποκλίμακα Υπερκινητικότητα ($U = 627,5$, $Z = -2.096$, $p = 0.036$) και το συνολικό σκορ ΔΕΠΥ ($U = 607,5$, $Z = -2.272$, $p = 0.023$). Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν συστηματικά ένα δομημένο περιβάλλον όχι μόνο εφαρμόζουν ευρύτερο φάσμα υποστηρικτικών πρακτικών, αλλά και είναι πιθανότερο να εντοπίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια χαρακτηριστικές συμπεριφορές των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Συνολικά, η χρήση δομημένου περιβάλλοντος στην τάξη φαίνεται να συνδέεται με μια πιο εντατική και στοχευμένη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συνοδεύεται από αυξημένη παρατηρητικότητα, διαφοροποίηση στη διδασκαλία και θετική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων μεθόδων.

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Grouping Variable: Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ; (Δομημένο περιβάλλον)	Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ; (Οπτικά βοηθήματα)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ ;	Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Παρατηρείτε οι μαθητές να εκδηλώνουν ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες;	Υποκλίμακα Απροσεξία	Υποκλίμακα Υπερκινητικότητας	Συνολικό_Σκορ_ADHD
Mann-Whitney U	654.5	642	620	646.5	612.5	627.5	607.5
Wilcoxon W	1284.5	1272	1250	1276.5	1242.5	1257.5	1237.5
Z	-2.136	-2.11	-2.36	-2.077	-2.233	-2.096	-2.272
Asymp. Sig.	0.033	0.035	0.018	0.038	0.026	0.036	0.023

(2-tailed)							
------------	--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 19

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Ενεργητική συμμετοχή)» διαφοροποιεί σημαντικά δύο άλλες μεταβλητές που σχετίζονται τόσο με τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και με τις ανάγκες τους για υποστήριξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη των συμμετεχόντων για το πόσο καλά κατανοούν τη ΔΕΠΥ ($U = 637$, $Z = -2.156$, $p = 0.031$), καθώς και στην αναγκαιότητα για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ($U = 693$, $Z = -1.999$, $p = 0.046$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συχνά ενεργητική συμμετοχή στις διδακτικές τους πρακτικές δηλώνουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της ΔΕΠΥ, γεγονός που υποδηλώνει ότι η χρήση πιο συμμετοχικών και εμπλεκόμενων μεθόδων συνδέεται με μεγαλύτερη εξοικείωση και επάρκεια γύρω από το φάσμα της διαταραχής. Παράλληλα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν εντονότερη ανάγκη για βελτιωμένες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, πιθανώς επειδή αντιλαμβάνονται πιο καθαρά τους περιορισμούς που αυτό επιβάλλει στην εφαρμογή διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων πρακτικών.

Συνολικά, προκύπτει ότι η συχνή εφαρμογή ενεργητικής συμμετοχής δεν αποτελεί μόνο διδακτική επιλογή, αλλά και ένδειξη ευρύτερης παιδαγωγικής ευαισθητοποίησης, καθώς συνδέεται με υψηλότερη αυτοαντιλαμβανόμενη γνώση της ΔΕΠΥ και με κριτική στάση απέναντι στις δομές του υπάρχοντος αναλυτικού πλαισίου.

Grouping Variable: Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ;(Ενεργητική συμμετοχή)	Πόσο πιστεύετε καλά ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους
--	---	--

		μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Mann-Whitney U	637	693
Wilcoxon W	1498	1596
Z	-2.156	-1.999
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.031	0.046

Πίνακας 20

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Οπτικά βοηθήματα)» διαφοροποιεί σημαντικά τρεις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ ($U = 592,5$, $Z = -2.731$, $p = 0.006$), στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των μεθόδων ($U = 628,5$, $Z = -2.416$, $p = 0.016$) και στην εκφρασμένη ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ($U = 619$, $Z = -2.709$, $p = 0.007$).

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συστηματικά οπτικά βοηθήματα προβαίνουν πιο συχνά και σε προσαρμογές του διδακτικού υλικού, γεγονός που συνάδει με μια ευρύτερη προσέγγιση διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας. Παράλληλα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκτιμούν τις μεθόδους αυτές ως πιο αποτελεσματικές, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις στρατηγικές που βασίζονται στην ενίσχυση της οπτικής κατανόησης. Τέλος, εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, πιθανόν διότι αντιλαμβάνονται περιορισμούς που δυσχεραίνουν την πλήρη εφαρμογή τέτοιων πρακτικών.

Η χρήση οπτικών βοηθημάτων συνδέεται με μια ευρύτερη παιδαγωγική προσέγγιση που περιλαμβάνει διαφοροποιήσεις, αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και αναγνώριση των δομικών αλλαγών που απαιτούνται στο αναλυτικό πλαίσιο, ώστε να υποστηριχθούν ουσιαστικά οι μαθητές με ΔΕΠΥ.

Grouping Variable: Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ;(Οπτικά βοηθήματα)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Mann-Whitney U	592.5	628.5	619
Wilcoxon W	1673.5	1709.5	1700
Z	-2.731	-2.416	-2.709
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.006	0.016	0.007

Πίνακας 21

Η μεταβλητή «Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ (Συνεργατική μάθηση)» διαφοροποιεί σημαντικά δύο μεταβλητές που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μεθόδων και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των παραπάνω μεθόδων ($U = 563$, $Z = -2.793$, $p = 0.005$) και στην ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ($U = 633$, $Z = -2.257$, $p = 0.024$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συχνά συνεργατική μάθηση αξιολογούν τις διδακτικές μεθόδους ως πιο αποτελεσματικές, γεγονός που πιθανώς αντανακλά την εμπειρική τους επιβεβαίωση της αξίας της συνεργασίας στη μάθηση, ιδίως για μαθητές με ΔΕΠΥ. Παράλληλα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τους περιορισμούς του αναλυτικού

προγράμματος, εκφράζοντας την ανάγκη για αλλαγές που θα διευκολύνουν την ενσωμάτωση τέτοιων παιδαγωγικών πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία. Η εφαρμογή συνεργατικής μάθησης συνδέεται με θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων και αυξημένη επίγνωση των θεσμικών προσαρμογών που απαιτούνται για την ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον.

Grouping Variable: Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά για να υποστηρίξετε μαθητές με ΔΕΠΥ;(Συνεργατική μάθηση)	Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Mann-Whitney U	563	633
Wilcoxon W	1124	1194
Z	-2.793	-2.257
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.005	0.024

Πίνακας 22

Η μεταβλητή «Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ (Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις)» διαφοροποιεί σημαντικά τρεις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την αντίληψη, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη για το πόσο καλά κατανοούν τη ΔΕΠΥ ($U = 517,5$, $Z = -2.022$, $p = 0.043$), στη δυσκολία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών ($U = 556,5$, $Z = -2.054$, $p = 0.040$) και στην ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ($U = 535$, $Z = -2.342$, $p = 0.019$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασική πρόκληση τον περιορισμένο χρόνο για εξατομικευμένες παρεμβάσεις, τείνουν να αισθάνονται λιγότερο επαρκείς ως προς την κατανόηση της ΔΕΠΥ, γεγονός που πιθανώς συνδέεται

με την έλλειψη χρόνου για επιμόρφωση ή ενσυναίσθηση των αναγκών των μαθητών. Παράλληλα, οι ίδιοι αναφέρουν πιο έντονα τη δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς, στοιχείο που ενισχύει την εικόνα ενός απαιτητικού πλαισίου διδασκαλίας χωρίς επαρκείς συνθήκες υποστήριξης.

Επιπλέον, εκφράζουν με σαφήνεια την ανάγκη για προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, υποδηλώνοντας ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν διευκολύνει την εξατομικευμένη προσέγγιση και την ευέλικτη υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ. Η εμπειρία περιορισμένου χρόνου φαίνεται να συνδέεται με χαμηλότερη αυτοαντιλαμβανόμενη επάρκεια, αυξημένες παιδαγωγικές δυσκολίες και έντονη ανάγκη για θεσμικές αλλαγές, ώστε να καταστεί δυνατή η πιο ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Grouping Variable: Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις)	Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ;	Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς)	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Mann-Whitney U	517.5	556.5	535
Wilcoxon W	817.5	2326.5	860
Z	-2.022	-2.054	-2.342
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.043	0.04	0.019

Πίνακας 23

Η μεταβλητή «Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ (Δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς)» διαφοροποιεί σημαντικά δύο μεταβλητές που σχετίζονται με την παιδαγωγική πρακτική και τις ανάγκες υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών στο διδακτικό υλικό ($U = 661$, $Z = -2.066$, $p = 0.039$) και στην ανάγκη για περισσότερη συνεργασία με ειδικούς ($U = 680$, $Z = -2.051$, $p = 0.040$).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη διαχείριση της συμπεριφοράς ως σημαντική πρόκληση είναι πιο πιθανό να προβαίνουν σε προσαρμογές του διδακτικού υλικού για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ. Αυτό πιθανόν αποτελεί στρατηγική προσαρμογής απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Επιπλέον, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν με μεγαλύτερη ένταση την ανάγκη για συνεργασία με ειδικούς, αναγνωρίζοντας πως η αντιμετώπιση σύνθετων συμπεριφορικών δυσκολιών ξεπερνά τις δυνατότητες της ατομικής εκπαιδευτικής παρέμβασης και απαιτεί διαθεματική υποστήριξη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εμπειρία δυσκολιών στη διαχείριση της συμπεριφοράς σχετίζεται τόσο με αυξημένες προσπάθειες για προσαρμογή της διδασκαλίας, όσο και με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για εξωτερική ενίσχυση και συνεργασία με επαγγελματίες που εξειδικεύονται στη ΔΕΠΥ.

Grouping Variable:	Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς μαθητές;(Περισσότερη συνεργασία με ειδικούς)
Mann-Whitney U		661	680
Wilcoxon W		1742	1421

Z	-2.066	-2.051
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.039	0.04

Πίνακας 24

Η μεταβλητή «Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ (Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης)» διαφοροποιεί σημαντικά τρεις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική, τις ανάγκες επαγγελματικής υποστήριξης και τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών στο διδακτικό υλικό ($U = 457, Z = -2.280, p = 0.023$), στην ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση ($U = 357, Z = -3.641, p < .001$) και στην παρατήρηση απροσεξίας, όπως η απώλεια υλικών (π.χ. βιβλίων ή σημειώσεων) ($U = 477.5, Z = -2.035, p = 0.042$).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης ως βασικό εμπόδιο στην εργασία τους με μαθητές με ΔΕΠΥ, τείνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά προσαρμογές στο διδακτικό υλικό, πιθανώς ως προσπάθεια αντιστάθμισης της εκπαιδευτικής αβεβαιότητας με πρακτικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, εκφράζουν έντονα την ανάγκη για πρόσθετη επιμόρφωση, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σύνδεση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης επαγγελματικής ανεπάρκειας και της επιθυμίας για ενίσχυση των γνώσεών τους.

Επιπλέον, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατηρούν συχνότερα συμπεριφορές απροσεξίας, όπως το να χάνουν οι μαθητές υλικά απαραίτητα για την εργασία τους. Αυτό ενδέχεται να αντανάκλα μεγαλύτερη ευαισθησία στην αναγνώριση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ ή εντονότερη αλληλεπίδραση με τέτοιες δυσκολίες στην πράξη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η αντιλαμβανόμενη έλλειψη κατάρτισης δεν περιορίζεται μόνο σε ένα αίσθημα επαγγελματικής ανεπάρκειας, αλλά συνοδεύεται από μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση, εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αυξημένη παρατήρηση συμπτωμάτων ΔΕΠΥ στη σχολική καθημερινότητα.

Grouping Variable: Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση)	Παρατηρείτε οι μαθητές να χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες τους, όπως βιβλία ή σημειώσεις;
Mann-Whitney U	457	357	477.5
Wilcoxon W	688	2373	708.5
Z	-2.28	-3.641	-2.035
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.023	<.001	0.042

Πίνακας 25

Η μεταβλητή «Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ (Έλλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού)» διαφοροποιεί σημαντικά τη μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά με τιμές $U = 585$, $Z = -2.55$, $p = 0.011$.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού και πόρων ως σημαντική πρόκληση στην εργασία τους με μαθητές με ΔΕΠΥ, είναι επίσης εκείνοι που εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη για εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας. Η σύνδεση αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς η απουσία επαρκών υλικών περιορίζει την εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών, οδηγώντας σε αυξημένη αναζήτηση υποστήριξης. Το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι η έλλειψη υλικών υποδομών δεν αντιμετωπίζεται παθητικά, αλλά συνοδεύεται από ενεργό αίτημα των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση

της κατάστασης μέσω της διάθεσης εξειδικευμένων και κατάλληλων διδακτικών εργαλείων.

Grouping Variable: Οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν εργάζεστε με μαθητές με ΔΕΠΥ;(Ελλειψη κατάλληλων πόρων και υποστηρικτικού υλικού)	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)
Mann-Whitney U	585
Wilcoxon W	2070
Z	-2.55
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.011

Πίνακας 26

Η μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση)» διαφοροποιεί σημαντικά τη μεταβλητή «Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, με τιμές $U = 589$, $Z = -2.594$, $p = 0.009$.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι δεν κατανοούν σε βάθος τη ΔΕΠΥ είναι εκείνοι που εκφράζουν πιο έντονα την ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Η σχέση αυτή είναι ενδεικτική της σύνδεσης μεταξύ του επιπέδου αυτοαντιλαμβανόμενης γνώσης για τη ΔΕΠΥ και της αναγνώρισης της ανάγκης για επαγγελματική ενίσχυση. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο καταρτισμένοι φαίνεται να είναι πιο πρόθυμοι ή περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το αίσθημα επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη ΔΕΠΥ δεν είναι δεδομένο, και εκείνοι που το

στερούνται εκφράζουν ενεργά την ανάγκη για ενίσχυση μέσω στοχευμένων μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης.

a Grouping Variable: Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση)	Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ;
Mann-Whitney U	589
Wilcoxon W	1369
Z	-2.594
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.009

Πίνακας 27

Η μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)» διαφοροποιεί σημαντικά τη μεταβλητή «Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ». Σύμφωνα με τη μη παραμετρική δοκιμή Mann-Whitney U, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά με τιμές $U = 482,5$, $Z = -3.199$, και $p = 0.001$.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συχνότερα προσαρμογές στο διδακτικό υλικό είναι εκείνοι που εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας. Η σχέση αυτή φανερώνει ότι η εμπειρία της προσαρμογής του υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη συνοδεύεται από επίγνωση των ελλείψεων σε υποστηρικτικούς πόρους και της ανάγκης για πιο στοχευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά μέσα. Οι εκπαιδευτικοί που καταβάλλουν προσπάθειες να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ φαίνεται να αναγνωρίζουν πιο έντονα τα εμπόδια που δημιουργεί η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για οργανωμένη και ουσιαστική υποστήριξη της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Grouping Variable: Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας)	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;
Mann-Whitney U	482.5
Wilcoxon W	917.5
Z	-3.199
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.001

Πίνακας 28

Η μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)» διαφοροποιεί σημαντικά τη μεταβλητή «Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, με τιμές $U = 632$, $Z = -2.076$, και $p = 0.038$.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν συχνότερα δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠΥ είναι και εκείνοι που εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές και συνεργατικές προκλήσεις που εμφανίζουν οι μαθητές με ΔΕΠΥ ενδέχεται να μην υποστηρίζονται επαρκώς από την υπάρχουσα δομή του προγράμματος σπουδών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν απαραίτητες θεσμικές αλλαγές. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εμπειρική παρατήρηση δυσκολιών στη συνεργασία οδηγεί σε αυξημένη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη αναθεώρησης του αναλυτικού πλαισίου, προκειμένου αυτό να γίνει πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Grouping Variable: Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)	Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;
Mann-Whitney U	632
Wilcoxon W	1193
Z	-2.076
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.038

Πίνακας 29

Η μεταβλητή «Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές (Περισσότερη συνεργασία με ειδικούς)» διαφοροποιεί σημαντικά δύο μεταβλητές που σχετίζονται με την παρατήρηση χαρακτηριστικών συμπεριφορών της ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Mann-Whitney U, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους στις εργασίες της τάξης ($U = 635,5$, $Z = -2.153$, $p = 0.031$) όσο και στη συχνότητα με την οποία διακόπτουν τους άλλους ή πετάγονται σε συζητήσεις ($U = 638,5$, $Z = -2.067$, $p = 0.039$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν συχνότερα συμπτώματα απροσεξίας και παρορμητικότητας είναι και εκείνοι που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για περισσότερη συνεργασία με ειδικούς. Η σχέση αυτή υποδηλώνει ότι όσο πιο έντονα εμφανίζονται συμπεριφορές που συνδέονται με τη ΔΕΠΥ στην τάξη, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η υποστήριξη από ειδικούς (όπως ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς ή συμβούλους) είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εμπειρική επαφή με τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ ενισχύει την ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών υπερβαίνει τα όρια των ατομικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Grouping Variable: Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Περισσότερη συνεργασία με ειδικούς)	Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους στις εργασίες της τάξης;	Παρατηρείτε οι μαθητές να διακόπτουν τους άλλους ή να πετάγονται σε συζητήσεις;
Mann-Whitney U	635.5	638.5
Wilcoxon W	1230.5	1233.5
Z	-2.153	-2.067
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.031	0.039

Πίνακας 30

Η μεταβλητή «Ηλικία» διαφοροποιεί σημαντικά δύο μεταβλητές που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική και τις ανάγκες υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως προς τη ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μη παραμετρικής δοκιμής Kruskal-Wallis, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή «Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ» ($H = 7.221$, $df = 2$, $p = 0.027$), καθώς και στη μεταβλητή «Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος» ($H = 7.382$, $df = 2$, $p = 0.025$).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συχνότητα εφαρμογής προσαρμογών διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να αντανακλά διαφορές στη διδακτική τους προσέγγιση, στην επιμόρφωσή τους ή και στη σχετική τους ευελιξία στη χρήση εξατομικευμένων πρακτικών. Παράλληλα, διαφοροποίηση εντοπίζεται και στην αντίληψη για την αναγκαιότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, υποδεικνύοντας ότι η ηλικία επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο ικανοποιητικό ή περιοριστικό για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ηλικία αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τον τρόπο εφαρμογής προσαρμογών και με τη στάση απέναντι στις θεσμικές αλλαγές που απαιτούνται, ώστε να ενισχυθεί ουσιαστικά η εκπαιδευτική πρακτική για μαθητές με ΔΕΠΥ.

Grouping Ηλικία:	Variable: Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σας βοηθούσαν να βελτιώσετε την εκπαιδευτική σας πρακτική με αυτούς τους μαθητές;(Καλύτερη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος)
Kruskal-Wallis H	7.221	7.382
df	2	2
Asymp. Sig.	0.027	0.025

Πίνακας 31

4.4 Συσχετίσεις

Οι συσχετίσεις που προκύπτουν από τη μη παραμετρική ανάλυση Spearman καταδεικνύουν ένα συνεκτικό και ουσιαστικό μοτίβο σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη συμπεριφορική εικόνα των μαθητών με ΔΕΠΥ. Η μεταβλητή «Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ» σχετίζεται θετικά με τη «Συχνότητα προσαρμογών στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ», γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαντιλαμβανόμενης γνώσης, τόσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το υλικό για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Η ίδια μεταβλητή σχετίζεται θετικά και με την αντίληψη της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων μεθόδων, ενώ αυξημένα επίπεδα κατανόησης συνοδεύονται επίσης από αυξημένη παρατήρηση χαρακτηριστικών όπως δυσκολίες στην οργάνωση, στη συνεργασία και ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και από υψηλότερες τιμές στις υποκλίμακες απροσεξίας και υπερκινητικότητας.

Παράλληλα, η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προσαρμογές στο διδακτικό υλικό σχετίζεται θετικά όχι μόνο με την αντίληψη αποτελεσματικότητας των μεθόδων, αλλά και με την αυξημένη παρατήρηση χαρακτηριστικών συμπεριφορών των μαθητών που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ, όπως η απώλεια υλικών, η υπερκινητικότητα, οι διακοπές στις συζητήσεις, η αδυναμία συνεργασίας και οργάνωσης, καθώς και η

εκδήλωση ανυπομονησίας. Επιπλέον, όσο συχνότερα εφαρμόζονται οι προσαρμογές, τόσο υψηλότερα τείνουν να είναι τα σκορ στις υποκλίμακες απροσεξίας και υπερκινητικότητας, αλλά και στο συνολικό σκορ ΔΕΠΥ, στοιχείο που καταδεικνύει ότι οι προσαρμογές συνδέονται με αυξημένη ευαισθησία στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της διαταραχής.

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει και η μεταβλητή «Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι», η οποία σχετίζεται θετικά τόσο με τις παρατηρούμενες δυσκολίες των μαθητών όσο και με τις ψυχομετρικές υποκλίμακες. Εκείνοι που εκτιμούν τις μεθόδους ως αποτελεσματικές φαίνεται να είναι οι ίδιοι που αναγνωρίζουν πιο έντονα συμπεριφορές όπως η απώλεια υλικών, η διακοπή συζητήσεων, η αδυναμία συνεργασίας και οργάνωσης, αλλά και η υπερβολική κινητικότητα και ανυπομονησία των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η θετική αξιολόγηση των μεθόδων δεν είναι θεωρητική, αλλά εδράζεται σε καθημερινή εμπειρία και παρατήρηση.

Επιπλέον, οι παρατηρούμενες συμπεριφορές μεταξύ τους παρουσιάζουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις. Για παράδειγμα, η απώλεια αντικειμένων συνδέεται με δυσκολία συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα, διακοπή συζητήσεων και αδυναμία οργάνωσης. Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές δυσκολεύονται να παραμείνουν καθιστοί σχετίζεται θετικά με όλες σχεδόν τις υπόλοιπες συμπεριφορικές ενδείξεις, ενώ η ανυπομονησία και η παρεμβατική συμπεριφορά σε ομαδικά πλαίσια συνδέονται άμεσα με τη δυσκολία συνεργασίας και οργάνωσης. Αυτές οι συσχετίσεις δείχνουν ότι τα επιμέρους συμπτώματα δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν την κλινική εικόνα της ΔΕΠΥ.

Τέλος, οι δύο υποκλίμακες απροσεξίας και υπερκινητικότητας εμφανίζουν πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους και, όπως αναμενόταν, με το συνολικό σκορ ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα, το συνολικό σκορ σχετίζεται σε υψηλό βαθμό τόσο με την απροσεξία όσο και με την υπερκινητικότητα, ενώ συσχετίζεται θετικά και με σχεδόν όλες τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές. Αυτό ενισχύει την εγκυρότητα των επιμέρους δεικτών και επιβεβαιώνει ότι η συχνή παρατήρηση συγκεκριμένων συμπτωμάτων στην τάξη αποτελεί ισχυρό δείκτη υψηλού επιπέδου δυσκολίας στο ευρύτερο φάσμα της ΔΕΠΥ.

Συνοψίζοντας, οι θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κατανόησης της ΔΕΠΥ, της εφαρμογής προσαρμογών, της αντίληψης

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των παρατηρούμενων δυσκολιών των μαθητών, αποτυπώνουν ένα συνεκτικό προφίλ ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν συχνότερα τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ είναι εκείνοι που προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό, εκτιμούν τις μεθόδους ως χρήσιμες και αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους, γεγονός που αναδεικνύει τη στενή σύνδεση μεταξύ παρατήρησης, γνώσης και παιδαγωγικής πράξης.

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Correlations	Spearman's rho	Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ;	Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους στις εργασίες της τάξης;	Παρατηρείτε οι μαθητές να χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες τους, όπως βιβλία ή σημειώσεις;	Πόσο συχνά οι μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους σε καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνουν καθιστοί;	Παρατηρείτε οι μαθητές να διακόπτουν τους άλλους ή να πετάγουν σε συζητήσεις;	Πόσο συχνά οι μαθητές έχουν δυσκολία να οργανώσουν τις εργασίες τους και τις δραστηριότητες;	Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;	Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;	Παρατηρείτε οι μαθητές να εκδηλώνουν ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες;	Υποκλίμακα Απροσεξίας	Υποκλίμακα Υπερκινητικότητας -
Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ;	Correlation Coefficient	.363**												
	Sig. (2-tailed)	<.001												
Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι;	Correlation Coefficient	.334**	.394**											
	Sig. (2-tailed)	0.002	<.001											

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Παρατηρείτε οι μαθητές να χάνουν πράγματα απαραίτητα για τις εργασίες τους, όπως βιβλία ή σημειώσεις;	Correlation Coefficient	.267*		.253*	.347**								
	Sig. (2-tailed)	0.015		0.02	0.001								
Πόσο συχνά οι μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους σε καταστάσεις όπου αναμένεται να παραμείνουν καθιστοί;	Correlation Coefficient	.226*			.286**	.319**							
	Sig. (2-tailed)	0.04			0.008	0.003							
Παρατηρείτε οι μαθητές να διακόπτουν τους άλλους ή να πετάγονται σε συζητήσεις;	Correlation Coefficient				.298**	.335**	.564**						
	Sig. (2-tailed)				0.006	0.002	<.001						
Πόσο συχνά οι μαθητές έχουν δυσκολία να οργανώσουν τις εργασίες τους και τις δραστηριότητες;	Correlation Coefficient	.221*			.314**	.378**	.519**	.497**					
	Sig. (2-tailed)	0.045			0.004	<.001	<.001	<.001					

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;	Correlation Coefficient					.286**	.499**	.344**	.586**					
	Sig. (2-tailed)					0.008	<.001	0.001	<.001					
Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;	Correlation Coefficient	.232*			.215*	.365**	.368**	.333**	.435**	.845**				
	Sig. (2-tailed)	0.035			0.05	<.001	<.001	0.002	<.001	<.001				
Παρατηρείτε οι μαθητές να εκδηλώνουν ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες;	Correlation Coefficient	.299**	.310**	.226*		.290**		.264*			.297**			
	Sig. (2-tailed)	0.006	0.004	0.039		0.008		0.015			0.006			
Υποκλίμακα Απροσεξίας	Correlation Coefficient	.291**		.252*	.225*		.450**	.386**	.448**	.419**	.396**	.303**		
	Sig. (2-tailed)	0.008		0.021	0.04		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	0.005		
Υποκλίμακα Υπερκινητικότητας -	Correlation Coefficient	.330**	.244*	.316**		.297**	.443**	.294**	.408**	.337**	.327**	.354**	.772**	

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

	Sig. (2-tailed)	0.002	0.026	0.003		0.006	<.001	0.007	<.001	0.002	0.002	<.001	<.001	
Συνολικό_Σκορ_ADH D	Correlation Coefficient	.332**		.306**		.238*	.464**	.350**	.443**	.389**	.371**	.329**	.949**	.925**
	Sig. (2-tailed)	0.002		0.005		0.029	<.001	0.001	<.001	<.001	<.001	0.002	<.001	<.001

Πίνακας 32

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην αποτύπωση των στάσεων, των πρακτικών και των αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και υποστήριξη μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Βασισμένη σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που ανέδειξε τις πολυδιάστατες εκφάνσεις της ΔΕΠΥ και την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής της αντιμετώπισης (Αναγνωστόπουλος & Καραδήμα, 2015; Barkley, 2014; Σαρρής, 2024), η έρευνα ανέλυσε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πρακτική, την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις υποστηρικτικές δομές που θεωρούν αναγκαίες.

Ένα από τα κεντρικά ευρήματα αφορά τον ρόλο της συνεργατικής μάθησης ως διδακτικής στρατηγικής. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνά τη συνεργατική μάθηση όχι μόνο θεωρούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές, αλλά και εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις θέσεις των Johnson & Johnson (1999), Slavin (2014) και Σαρρή (2024), οι οποίοι επισημαίνουν τη σημασία της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης σε περιβάλλοντα ομαδικής και βιωματικής μάθησης για παιδιά με γνωστικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Η εφαρμογή δημιουργικών και συμβολικών εργαλείων, όπως το παραμύθι και η μαριονέτα, ενισχύει την εμπλοκή των παιδιών και υποστηρίζει την αυτορρύθμιση, έναν πυρήνα δυσκολίας στα παιδιά με ΔΕΠΥ.

Η έλλειψη χρόνου για εξατομικευμένες παρεμβάσεις αναδείχθηκε ως μία από τις κυριότερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών. Εκείνοι που τη βιώνουν έντονα αναφέρουν μειωμένη κατανόηση της διαταραχής, αυξημένες δυσκολίες συμπεριφορικής διαχείρισης και μεγαλύτερη ανάγκη για προσαρμογές στο πρόγραμμα. Η σχέση αυτή ενισχύει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Zentall, 2005; Sarris et al., 2024), όπου υποστηρίζεται ότι ο περιορισμένος χρόνος επιδρά αρνητικά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιολογεί και να παρεμβαίνει ολιστικά, αλλά και να αξιοποιεί εργαλεία όπως το παιδικό σχέδιο και η ψυχοκινητική προσέγγιση, που λειτουργούν διαγνωστικά και υποστηρικτικά για παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες (Σαρρής, 2020).

Η πρόκληση της διαχείρισης της συμπεριφοράς εμφανίστηκε επίσης καθοριστική. Οι εκπαιδευτικοί που τη δηλώνουν εμφανίζουν αυξημένη διάθεση για προσαρμογές στο υλικό και συνεργασία με ειδικούς. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τη θέση των Sarris et al. (2024), που αναφέρουν ότι η ψυχοκινητική αδεξιότητα, η οποία συχνά συνυπάρχει με τη ΔΕΠΥ, επηρεάζει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και τις κοινωνικές δεξιότητες, απαιτώντας πιο συντονισμένες και πολυεπίπεδες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η διαχείριση της συμπεριφοράς δεν είναι απομονωμένο ζήτημα πειθαρχίας, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα λειτουργικών και συναισθηματικών μεταβλητών.

Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα ότι η αντίληψη ελλιπούς επαγγελματικής κατάρτισης συνοδεύεται από αυξημένη ανάγκη για επιμόρφωση, παρατήρηση έντονων συμπτωμάτων και συχνές προσαρμογές στο διδακτικό υλικό. Αυτό επιβεβαιώνει πως η θεωρητική κατάρτιση σχετίζεται άμεσα με την εμπειρική αναγνώριση της ΔΕΠΥ, και τονίζει την ανάγκη για οργανωμένα και βιωματικά επιμορφωτικά προγράμματα, όπως αυτά που προτείνει ο Σαρρής (2024) μέσα από ψυχοεκπαιδευτικά μοντέλα παρέμβασης που συνδέουν θεωρία, πρακτική και καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

Η απουσία εξειδικευμένων εργαλείων και υλικών εκδηλώθηκε ως σοβαρή δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την απουσία αυτή επιζητούν περισσότερο την προμήθεια ειδικών μέσων. Η ανάγκη αυτή αντανakλά τις θέσεις του Σαρρή (2021), όπου υποστηρίζεται ότι οι διαταραχές λόγου και επικοινωνίας, οι οποίες είναι συχνές σε παιδιά με ΔΕΠΥ, απαιτούν προσεκτικά διαμορφωμένα διδακτικά σενάρια, συμβολική προσέγγιση και συστηματική διαγνωστική παρατήρηση.

Η συσχέτιση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη γνώση της ΔΕΠΥ και τη χρήση προσαρμογών ή την εκτίμηση των διδακτικών μεθόδων ενισχύει την άποψη ότι η γνώση δεν είναι απλώς θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά εργαλείο δράσης και ενεργοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν καλύτερα τη ΔΕΠΥ παρατηρούν περισσότερο τις συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, δείγμα αυξημένης ευαισθησίας. Το εύρημα συνδέεται με τα πορίσματα των Vrakas, Giannouli & Sarris (2022), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τη φύση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠΥ παρουσιάζουν αυξημένη δυνατότητα πρώιμης ανίχνευσης θυματοποίησης, άρα και καλύτερη παιδαγωγική παρέμβαση.

Η διαπίστωση ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ συμπτωμάτων, όπως απροσεξία, ανυπομονησία, και αδυναμία συνεργασίας, ενισχύει τη θεωρητική συνοχή των γνωστικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ, επιβεβαιώνοντας τα όσα επισημαίνονται από την American Psychiatric Association (2013) που εξετάζει τη σχέση εκτελεστικών λειτουργιών, γλωσσικών ελλειμμάτων και ΔΕΠΥ, δείχνοντας πως η διαταραχή συνδέεται με ποικίλες διαστάσεις λειτουργικότητας ήδη από την προσχολική ηλικία.

Τέλος, η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών στάσεων και πρακτικών βάσει ηλικίας συνδέεται ενδεχομένως με μεταβλητές όπως η εκπαιδευτική εμπειρία και η διαγενεακή παιδαγωγική κουλτούρα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις σύγχρονες θεωρίες και μεθόδους ένταξης, ενώ οι εμπειρότεροι να στηρίζονται περισσότερο στη διαχείριση της τάξης. Οι διαπιστώσεις αυτές συμβαδίζουν με τις παρατηρήσεις των Sarris Giannouli & Alexoudi (2021), που καταγράφουν διαφοροποιήσεις στη στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας, της επιμόρφωσης και της τεχνολογικής εξοικείωσης.

Συνοψίζοντας, η έρευνα ανέδειξε ένα προφίλ εκπαιδευτικών που, ενώ αναγνωρίζουν τις προκλήσεις, εμφανίζουν υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης, αναστοχασμού και παιδαγωγικής υπευθυνότητας. Η συστηματική τους προσπάθεια για προσαρμογές, η κριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα και η επιμονή για υποστήριξη υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα έχει τη δυναμική να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ, υπό την προϋπόθεση θεσμικής αναγνώρισης και ενίσχυσης.

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε διαχρονικές μελέτες (longitudinal studies) που να αποτυπώνουν την εξέλιξη των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου, σε συνάρτηση με την επιμόρφωσή τους και τις θεσμικές αλλαγές. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να φωτίσει πώς η συστηματική επαφή με μαθητές με ΔΕΠΥ και η σταδιακή εφαρμογή υποστηρικτικών παρεμβάσεων μετασχηματίζουν την παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην εμπειρία, την ψυχολογική ενδυνάμωση του διδάσκοντος και την αποτελεσματικότητα της τάξης ως

ολότητας, αξιοποιώντας μικτές μεθοδολογίες και στοιχεία από την ψυχοδυναμική προσέγγιση.

Επιπλέον, προτείνεται η επέκταση της ερευνητικής εστίασης σε άλλες συνιστώσες του σχολικού οικοσυστήματος, όπως είναι οι γονείς και οι συμμαθητές των παιδιών με ΔΕΠΥ, ώστε να κατανοηθεί πιο σφαιρικά ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι παράγοντες του περιβάλλοντος με τα χαρακτηριστικά της διαταραχής. Θα είχε ιδιαίτερη αξία μια μελέτη που θα διερευνούσε τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών πρακτικών όχι μόνο στις σχολικές επιδόσεις αλλά και στην αυτοεκτίμηση, στη συναισθηματική ευημερία και στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ΔΕΠΥ, καθώς οι μεταβλητές αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενταξιακή τους πορεία (Sarris et al., 2024; Vrakas et al., 2022). Τέτοιου είδους πολυεπίπεδη ανάλυση θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για τον σχεδιασμό ολοκληρωμένων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). APA.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; DSM-5). APA.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.

Arnsten, A. F., & Rubia, K. (2012). Neurobiological circuits regulating attention, cognitive control, motivation, and emotion: disruptions in neurodevelopmental psychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 356-367.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.

Banerjee, T. D., Middleton, F., & Faraone, S. V. (2007). Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. *Acta paediatrica*, 96(9), 1269-1274.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford press.

Barkley, R. A. (2006). A handbook for diagnosis and treatment. *New York: Guilford Publications*, 3-75.

Barkley, R. A., & Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (Vol. 2). New York: Guilford press.

Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*, 45(2), 192-202.

Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2007). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford press.

Bodison, S. C., & Parham, L. D. (2018). Specific sensory techniques and sensory environmental modifications for children and youth with sensory integration

difficulties: A systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 7201190040p1-7201190040p11.

Brown, T. E. (2009). *ADHD comorbidities: Handbook for ADHD complications in children and adults*. American Psychiatric Pub.

Bussing, R., Zima, B. T., Perwien, A. R., Belin, T. R., & Widawski, M. (1998). Children in special education programs: attention deficit hyperactivity disorder, use of services, and unmet needs. *American Journal of Public Health*, 88(6), 880-886.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

Castellanos, F. X., Lee, P. P., Sharp, W., Jeffries, N. O., Greenstein, D. K., Clasen, L. S., ... & Rapoport, J. L. (2002). Developmental trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Jama*, 288(14), 1740-1748.

Charnpatsis, C., Sarris, D., Zaragas, H., & Papadimitropoulou, P. (2023). Case study: A psychoeducational intervention program in children with deafblindness. *European Journal of Special Education Research*, 9(1). <https://doi.org/10.46827/ejse.v9i1.4704>

Christopoulou, F., Sarris, D., Papadimitropoulou, P., & Vlotinou, P. (2023). Attitudes of parents of children with disabilities towards inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 9(2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v9i2.4749>

Cole, E. V., & Cawthon, S. W. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163-179.

Dell, A. G., Newton, D. A., & Petroff, J. G. (2012). Assistive technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities. (*No Title*).

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, 50(1), 35-42.

- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of attention disorders*, 13(3), 234-250.
- Evans, S. W., Langberg, J., Raggi, V., Allen, J., & Buvinger, E. C. (2005). Development of a school-based treatment program for middle school youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(1), 343-353.
- Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review*, 29(2), 129-140.
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological medicine*, 36(2), 159-165.
- Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry*, 24(4), 562-575.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386.
- Franke, B., Faraone, S. V., Asherson, P., Buitelaar, J., Bau, C. H. D., Ramos-Quiroga, J. A., ... & Reif, A. (2012). The genetics of attention deficit/hyperactivity disorder in adults, a review. *Molecular psychiatry*, 17(10), 960-987.
- Giannouli, V., Sarris, D., & Alexoudi, P. (2021). Anxiety disorders and the frequency of negative thoughts: A comparative study in children with and without special learning disabilities. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 143–168.
- Giannouli, V., Sarris, D., & Papadopoulou, M. (2021). Distance education in the pandemic era: The views of Greek general and special education teachers of secondary education regarding readiness, challenges and the post-COVID educational practices. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 169–194.

Greene, R. W. (2009). *Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Simon and Schuster.

Haugen, P. T., McCrillis, A. M., Smid, G. E., & Nijdam, M. J. (2017). Mental health stigma and barriers to mental health care for first responders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of psychiatric research*, 94, 218-229.

Hinshaw, S. P., & Ellison, K. (2015). *ADHD: What Everyone Needs to Know®*. Oxford University Press.

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 655-663.

Hupfeld, K. E., Abagis, T. R., & Shah, P. (2019). Living “in the zone”: hyperfocus in adult ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11, 191-208.

Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical child and family psychology review*, 4, 183-207.

Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., & Yıldırım, İ. (2022). The effect of game-based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 207-222.

Katz, R. C. (2000). The explosive child: A new approach for understanding and parenting easily frustrated and "chronically inflexible" children. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 117.

Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., ... & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of psychiatry*, 163(4), 716-723.

Koenig, K. P., & Rudney, S. G. (2010). Performance challenges for children and adolescents with difficulty processing and integrating sensory information: A systematic review. *The american journal of occupational therapy*, 64(3), 430-442.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.

Langberg, J. M., Epstein, J. N., Becker, S. P., Girio-Herrera, E., & Vaughn, A. J. (2012). Evaluation of the homework, organization, and planning skills (HOPS) intervention for middle school students with attention deficit hyperactivity disorder as implemented by school mental health providers. *School psychology review*, 41(3), 342-364.

Leitner, Y. (2014). The co-occurrence of autism and attention deficit hyperactivity disorder in children—what do we know?. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 268.

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654.

Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 44(4), 377-384.

Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., & Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37(1), 107-118.

Matthys, W., Vanderschuren, L. J., & Schutter, D. J. (2013). The neurobiology of oppositional defiant disorder and conduct disorder: Altered functioning in three mental domains. *Development and psychopathology*, 25(1), 193-207.

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 13(6), 469-493.

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational psychology review*, 19, 309-326.

Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-

deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 40, 1013-1026.

Mueller, A. K., Fuermaier, A. B., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD attention deficit and hyperactivity disorders*, 4, 101-114.

Nigg, J. T. (2017). *Getting ahead of ADHD: what next-generation science says about treatments that work? And how you can make them work for your child*. Guilford Publications.

Pelham Jr, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184-214.

Pfiffner, L. J., Rooney, M. E., Jiang, Y., Haack, L. M., Beaulieu, A., & McBurnett, K. (2018). Sustained effects of collaborative school-home intervention for attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(4), 245-251.

Pliszka, S. R. (2015). Comorbid psychiatric disorders in children with ADHD.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, 56(3), 345-365.

Power, T. J., Soffer, S. L., Mautone, J. A., Costigan, T. E., Jones, H. A., Clarke, A. T., & Marshall, S. A. (2009). An analysis of teacher investment in the context of a family-school intervention for children with ADHD. *School Mental Health*, 1, 107-117.

Quinn, P. O., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis. *Prim Care Companion CNS Disord*, 16(3), PCC-13r01596. Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A., & Todd, R. D. (2010). Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: Implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 217-228. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.011>

Reiber, C., & McLaughlin, T. F. (2004). Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*, 19(1), 1-13.

Sarris, D. (2025). Therapeutic approaches through play and drama for children and adolescents with psychosocial problems: A systematic review. *European Journal of Special Education Research*, 11(4). : <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v11i4.6063>

Sarris, D., Charmpatsis, C., Katsarou, V., Mavropalias, T., Efthymiou, E., Travlos, K., ... & Papadimitropoulou, P. (2024). Developmental coordination disorder and social competence in preschool children. *European Journal of Special Education Research*, 10(6). <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i6.5504>

Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Papadimitropoulou, P., & Christodoulou, P. (2020). Case study of child with Asperger syndrome. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 1(1), 33–43. https://doi.org/10.ijrehc.com/doc/ijrehc01_04.pdf

Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150–159. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>

Sarris, D., Christodoulou, P., Christopoulou, F., Zaragas, H., & Christopoulou, E. (2020). Pilot implementation of the curriculum “Promoting Learning Through Active Interaction” (PLAI) in a child with Sotos Syndrome. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.17>

Sarris, D., Kiriakos, T., Travlos, K., Siafaka, V., Skordilis, E., Christopoulou, F., ... & Thanou, E. (2024). Factors influencing the social-emotional behavior of children with autism: The influence of psychomotor clumsiness. *European Journal of Special Education Research*, 10(7). <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i7.5639>

Sarris, D., Tsodoulos, K., Skordilis, E., Zaragas, H., Koutras, V., Papadimitropoulou, P., & Chatzipetrou, P. (2024). Factors influencing self-esteem in children with autism: The role of psychomotor clumsiness. *European Journal of Special Education Research*, 10(8). <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i8.5736>

- Sarris, D., Vrakas, G., & Papadimitropoulou, P. (2023). School bullying in high school students, prevention and coping strategies. *European Journal of Education Studies*, 10(7). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i7.4856>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The lancet psychiatry*, 5(2), 175-186.
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F. F., & Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 534-541.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., Blumenthal, J., Lerch, J. P., Greenstein, D. E. E. A., ... & Rapoport, J. L. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the national academy of sciences*, 104(49), 19649-19654.
- Sibley, M. H., Pelham Jr, W. E., Molina, B. S., Gnagy, E. M., Waschbusch, D. A., Garefino, A. C., ... & Karch, K. M. (2012). Diagnosing ADHD in adolescence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(1), 139.
- Slomkowski, C., Klein, R. G., & Mannuzza, S. (1995). Is self-esteem an important outcome in hyperactive children?. *Journal of abnormal child psychology*, 23, 303-315.
- Sofologi, M., Chatzikyriakou, G., Patsili, C., Chatzikyriakou, M., Papantoniou, A., Dinou, M., Rachanioti, E., Sarris, D., Zaragas, H., Kougioumtzis, G., Katsarou, D., Moraitou, D., & Papantoniou, G. (2025). Evaluating the pattern of relationships of speech and language deficits with executive functions, attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and facets of giftedness in Greek preschool children. A preliminary analysis. *Behavioral Sciences*, 15(2), 136. <https://doi.org/10.3390/bs15020136>
- Sonuga-Barke, E. J., & Castellanos, F. X. (2007). Spontaneous attentional fluctuations in impaired states and pathological conditions: a neurobiological hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 31(7), 977-986.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.

Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, 67(1), 415-437.

Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *Lancet*.

Tamm, L., Narad, M. E., Antonini, T. N., O'brien, K. M., Hawk Jr, L. W., & Epstein, J. N. (2012). Reaction time variability in ADHD: a review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 500-508.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Tsiakiri, A., Plakias, S., Karakitsiou, G., Nikova, A., Christidi, F., Kokkotis, C., ... & Vlotinou, P. (2024). Mapping the landscape of biomechanics research in stroke neurorehabilitation: A bibliometric perspective. *Biomechanics*, 4(4), 664–684. <https://doi.org/10.3390/biomechanics4040048>

Vannest, K. J., Davis, J. L., Davis, C. R., Mason, B. A., & Burke, M. D. (2010). Effective intervention for behavior with a daily behavior report card: A meta-analysis. *School psychology review*, 39(4), 654-672.

Vrakas, G., Giannouli, V., Pavlidis, G., & Sarris, D. (2022). Victimization of students with learning disabilities or ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 115–129.

Vrakas, G., Giannouli, V., & Sarris, D. (2022). Relation between self-concept –self-esteem of high school students with learning difficulties and participation in bullying. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 142–157.

Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive-impulsive-attention problems and conduct problems. *Psychological bulletin*, 128(1), 118.

Willcutt, E. G., Nigg, J. T., Pennington, B. F., Solanto, M. V., Rohde, L. A., Tannock, R., ... & Lahey, B. B. (2012). Validity of DSM-IV attention deficit/hyperactivity

disorder symptom dimensions and subtypes. *Journal of abnormal psychology*, 121(4), 991.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Duncan, L., Smith, S. D., Keenan, J. M., Wadsworth, S., ... & Olson, R. K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(7), 533-544.

Wolraich, M. L., Hagan Jr, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., ... & Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *pediatrics*, 144(4), e20192528.

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. <https://icd.who.int/en>

Zakopoulou, V., Boukouvala, M., Tziakis, N., Vellis, P., Christodoulides, P., Dimakopoulos, G., ... & Mavreas, V. (2021). Children ‘at risk’ of specific learning disorder: Individualized diagnostic profiles and interventions. *Acta Scientific Neurology*, 4(2), 25–41.

Zakopoulou, V., Christodoulides, P., Koutsobina, V., Anagnostou, N., Vergou, M., & Sarris, D. (2022). Psychomotor development disorders in the early diagnosis and intervention in specific learning disorder. A case study. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 4(03), 19–32. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume04Issue03-03>

Zaragas, H., Fragkomichelaki, O., Geitona, M., Sofologi, M., Papantoniou, G., Sarris, D., ... & Papadimitropoulou, P. (2023). The effects of physical activity in children and adolescents with developmental coordination disorder. *Neurology International*, 15(3), 804–820. <https://doi.org/10.3390/neurolint15030051>

Ελληνική Βιβλιογραφία

ΓΚΟΡΙΑ, Ε., ΚΟΝΤΡΑ, Α., & ΠΑΓΑΝΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2017). Πως να υποστηρίξεις ένα παιδί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΔΕΠΥ στην τάξη: Έρευνα με ερωτηματολόγιο.

ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ, Κ. (2024). Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1), 99-115.

Καγκαρά, Δ., & Τζιβνίκου, Σ. (2019). Σύγχρονη εξ'αποστάσεως εξειδικευμένη επιμόρφωση ειδικών παιδαγωγών με την ηλεκτρονική πλατφόρμα Cisco Webex. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(2Α), 178-189.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ, Λ., ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε., & ΦΑΡΜΑΚΗ, Γ. (2018). Διερεύνηση βιοψυχοκοινωνικών αναγκών σε παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής.

Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β',(2), 4-25.

Μπικάκης, Ι. (2017). Οι λόγοι που οι καθηγητές Α & Β βάρθμιας εκπαίδευσης επιμορφώνονται στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 781-798.

Μωραΐτη, Α., & Νταλάκα, Β. (2020). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην ομαλή ένταξη χαρισματικών με διάγνωση ΔΕΠΥ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 91-98.

Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2019). Διαφοροποιημένο Διδακτικό Σενάριο στα Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού σε μαθητές με ΔΕΠΥ. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 3, 521-528.

Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού: Αντιμέτωση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. ISBN: 978-960-190-432-0

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Σαρρής, Δ. (2020). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ο ρόλος του παιδικού σχεδίου και της ψυχοκινητικότητας παιδιών με και χωρίς τυπική ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 978-960-635-238-6

Σαρρής, Δ. (2021). *Διαταραχές γραπτού-προφορικού λόγου και επικοινωνίας σε παιδιά με και χωρίς τυπική ανάπτυξη: Κλινικές, νευροαναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές αξιολογήσεις*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 978-960-635-364-2

Σαρρής, Δ. (2024). *Εισαγωγή στην Κλινική Παιδοψυχολογία και Ψυχοπαθολογία: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση – Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 978-960-635-702-2

Σαρρής, Δ., Βασιλόπουλος, Σ., & Κατσαρού, Β. Δ. (Επιμ.). (2024). *Θέματα Κλινικής, Αναπτυξιακής, Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζαμαλή, Α., & Σπυρόπουλος, Τ. (2018). Σχέδιο Ερευνητικής Πρότασης για τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ από τους Εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1068-1087.

Χονδρομπίλας, Γ., & Γιαβρίμης, Π. (2019). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 902-910.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο: Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ

Αγαπητέ/ή εκπαιδευτικέ/ή,

Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη. Οι απαντήσεις σας θα βοηθήσουν στην κατανόηση των πρακτικών που εφαρμόζονται και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Ενότητα 1: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Ηλικία: (Επιλέξτε μία)

- ☐ Κάτω από 25
- ☐ 25–34
- ☐ 35–44
- ☐ 45–54
- ☐ 55+

2. Φύλο: (Επιλέξτε μία)

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο: _____

3. Βασικός τίτλος σπουδών: (Επιλέξτε μία)

- ☐ Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΕ60)
- ☐ Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
- ☐ Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΕ61/ΠΕ71)
- ☐ Πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ06)
- ☐ Πτυχίο Θεατρικών Σπουδών (ΠΕ91.01)
- ☐ Πτυχίο Γαλλικής Φιλολογίας (ΠΕ05)
- ☐ Πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας (ΠΕ07)
- ☐ Πτυχίο Καλών Τεχνών ή Σχολής Εικαστικών (ΠΕ08)
- ☐ Πτυχίο Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)
- ☐ Άλλο: _____

4. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

5. Διδακτορικός τίτλος σπουδών:

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

6. Φοίτηση σε Διδασκαλείο/Ετήσια Επιμόρφωση:

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

7. Έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικός:

- ☐ Λιγότερο από 1
- ☐ 1–5
- ☐ 6–10
- ☐ 11–20
- ☐ Πάνω από 20

Ενότητα 2: Γνώση και Κατανόηση της ΔΕΠΥ

8. Πόσο καλά πιστεύετε ότι κατανοείτε τη ΔΕΠΥ; (Κλίμακα 1–5)

- 1 ☐ Καθόλου — 5 ☐ Πολύ καλά

9. Έχετε παρακολουθήσει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση ή σεμινάρια για τη ΔΕΠΥ;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Ενότητα 3: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

10. Ποιες από τις παρακάτω μεθόδους χρησιμοποιείτε συχνά; (Επιλέξτε όλες όσες ισχύουν)

- ☐ Δομημένο περιβάλλον
- ☐ Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

- ☐ Οπτικά βοηθήματα
- ☐ Χρήση τεχνολογίας
- ☐ Ενεργητική συμμετοχή
- ☐ Συνεργατική μάθηση

11. Πόσο συχνά εφαρμόζετε προσαρμογές στο διδακτικό υλικό για μαθητές με ΔΕΠΥ; (*1=Ποτέ – 5=Πολύ συχνά*)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι οι παραπάνω μέθοδοι; (*1=Καθόλου – 5=Πολύ αποτελεσματικές*)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ενότητα 4: Προκλήσεις και Ανάγκες

13. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε; (*Επιλέξτε όλες όσες ισχύουν*)

- ☐ Δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς
- ☐ Έλλειψη κατάλληλων πόρων
- ☐ Περιορισμένος χρόνος για εξατομικευμένες παρεμβάσεις
- ☐ Έλλειψη επαρκούς κατάρτισης
- ☐ Άλλο: _____

14. Τι είδους υποστήριξη θα σας βοηθούσε; (*Επιλέξτε όλες όσες ισχύουν*)

- ☐ Πρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση
- ☐ Εξειδικευμένα εργαλεία και μέσα διδασκαλίας
- ☐ Συνεργασία με ειδικούς
- ☐ Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος
- ☐ Άλλο: _____

Ενότητα 5: Συγκέντρωση και Προσοχή

15. Πόσο συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Παρατηρείτε να χάνουν συχνά αντικείμενα όπως βιβλία ή σημειώσεις;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ενότητα 6: Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα

17. Πόσο συχνά οι μαθητές σηκώνονται από τη θέση τους απροειδοποίητα;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

18. Διακόπτουν συχνά συζητήσεις ή μιλούν εκτός σειράς;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ενότητα 7: Οργάνωση και Εκτέλεση Εργασιών

19. Δυσκολεύονται να οργανώσουν τις εργασίες τους;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. Δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άλλους;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ενότητα 8: Διαπροσωπικές Σχέσεις

21. Πόσο συχνά δυσκολεύονται οι μαθητές να συνεργαστούν;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22. Δείχνουν ανυπομονησία σε ομαδικές δραστηριότητες;

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ενότητα 9: Παρατήρηση Συμπεριφοράς Μαθητών

23. Παρακαλώ σημειώστε τη συχνότητα των παρακάτω συμπεριφορών την τελευταία εβδομάδα:

(0 = Σχεδόν ποτέ, 1 = Σπάνια, 2 = Αρκετές φορές, 3 = Πολύ συχνά)

Περιγραφή Συμπεριφοράς	0	1	2	3

Λαγκαδινού Γεωργία, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για Μαθητές με ΔΕΠΥ: Ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη

Δεν εστιάζει σε λεπτομέρειες / κάνει λάθη απροσεξίας	☐	☐	☐	☐
Κουνάει χέρια/πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα	☐	☐	☐	☐
Δεν δίνει προσοχή για πολλή ώρα	☐	☐	☐	☐
Σηκώνεται σε ακατάλληλες στιγμές	☐	☐	☐	☐
Δεν ολοκληρώνει εργασίες	☐	☐	☐	☐
Δυσκολεύεται στην οργάνωση	☐	☐	☐	☐
Είναι "στον κόσμο του"	☐	☐	☐	☐
Μιλάει πάρα πολύ	☐	☐	☐	☐
Χάνει αντικείμενα	☐	☐	☐	☐
Διακόπτει άλλους	☐	☐	☐	☐
Διασπάται από εξωτερικά ερεθίσματα	☐	☐	☐	☐
Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του	☐	☐	☐	☐
Ξεχνάει υποχρεώσεις ή θέματα	☐	☐	☐	☐