



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχεδιασμός και Εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος αυτορύθμισης σε μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

POST GRADUATE THESIS

**Design and Implementation of a pilot self-regulation program for a pupil with autistic spectrum disorder in the context of inclusive education**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ιωάννα Κατσινέλη

Ioanna Katsineli

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Design and implementation of a pilot self-regulation program for a pupil with autistic spectrum disorder in the context of inclusive education**

IOANNA KATSINELI

20040

ioannakatsineli@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

TRIFENI SIDHROPOULOU

AIGALEO 2022

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κατσινέλη Ιωάννα του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 20040 φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κατσινέλη Ιωάννα

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλλαν στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά την επιβλέπουσα μου κ. Παρασκευή Φώτη για την καθοδήγηση και την υποστήριξή της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένεια του μαθητή, στον οποίο στηρίχθηκε η πιλοτική έρευνα, για την εμπιστοσύνη και την παραχώρηση των πληροφοριών, τη συνάδελφο Μαρία Αλεξίου που χωρίς την πολύτιμη βοήθειά της δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το ερευνητικό κομμάτι καθώς και τη φίλη και συνάδελφο Τζένη Ηλιοπούλου για την υποστήριξη και τη βοήθειά της.

Τέλος, την οικογένειά μου, για την κατανόηση και την υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.



Στα παιδιά μου,

Βασίλη & Μανώλη

«Έχεις τα πινέλα, έχεις τα χρώματα, ζωγράφισε τον παράδεισο και μπες μέσα»

Ν Καζαντζάκης, Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, (1954)

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παρούσα πιλοτική μελέτη, διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός πρωτοκόλλου αυτορύθμισης, σε μαθητή με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και στοιχεία Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας/Παρόρμησης. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του πρωτοκόλλου The Zones of Regulation™ curriculum το οποίο έχει αναπτυχθεί από την εργοθεραπεύτρια Leah Kuypers και συνδυάζει τη Γνωσιακή-Συμπεριφορική προσέγγιση με αισθητηριακές τεχνικές για να πετύχει την αυτορύθμιση του μαθητή μέσα στο Συμπεριληπτικό πλαίσιο του Γενικού σχολείου.

**Σκοπός:** Η βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του μαθητή και όλων των επιμέρους δεξιοτήτων που περικλείονται σε αυτήν, τα οποία αφορούν στη σχολική, συναισθηματική, κοινωνική επάρκεια και τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, ειδικότερα τις δεξιότητες Υπερκινητικότητας/Προσοχής.

**Μέθοδος:** Χρησιμοποιήθηκε μικτός τύπος ποιοτικής ανάλυσης, με χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων, δομημένης συνέντευξης των γονέων και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης καθώς και τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας. Η διάρκεια της έρευνας ήταν 16 εβδομάδες οι οποίες αντιστοιχούν σε 33 μαθήματα/συναντήσεις.

**Αποτελέσματα:** Παρατηρήθηκε ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών του μαθητή και τροποποίηση των αντίστοιχων αρνητικών. Σημαντική ήταν η βελτίωση στον τομέα της συναισθηματικής επάρκειας και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή. Συγκεκριμένα στη δεξιότητα του αυτοελέγχου μετακινήθηκε από τη χαμηλή στη μέση επίδοση και της υπερκινητικότητας από την υψηλή στη μέση. Χαμηλή πτώση παρατηρήθηκε στη σχολική και κοινωνική επάρκεια οι οποίες όμως παρέμειναν στη μέση επίδοση. Οι υπόλοιπες δεξιότητες δε μεταβλήθηκαν.

**Συμπεράσματα:** Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Περαιτέρω έρευνες είναι χρήσιμο να διεξαχθούν για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτορύθμιση, αυτορυθμιζόμενη μάθηση, αυτιστικό φάσμα, γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, αισθητηριακές τεχνικές, μελέτη περίπτωσης.

## **Abstract**

**Introduction:** This pilot study investigates the effectiveness of implementing a self-regulatory protocol in a student with high-functioning autism and evidence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. For this purpose, techniques of The Zones of Regulation™ curriculum protocol were used, which has been developed by occupational therapist Leah Kuypers and combines the Cognitive-Behavioral approach with sensory techniques to achieve student self-regulation within the Inclusive context of the general school.

**Purpose:** Improving the psychosocial adjustment of the student and all the sub-skills included in it, which relate to school, emotional, social adequacy and the reduction of problem behaviors, in particular the Hyperactivity / Attention skills.

**Method:** A mixed type of qualitative analysis was used, using weighted questionnaires, structured interview of parents and teacher parallel support as well as participatory observation of the researcher. The duration of the research was 16 weeks which corresponds to 33 courses / meetings.

**Results:** Reinforcement of the student's positive behaviors and modification of the corresponding negatives were observed. The improvement in the field of emotional competence and in the reduction of the student's behavioral problems was important. Specifically in the skill of self-control moved from low to medium performance and hyperactivity from high to medium. A low decline was observed in school and social adequacy, which, however, remained in average performance. The other skills did not change.

**Discussion:** The results of the research are encouraging in terms of the effectiveness of the method. Further research is useful to draw safer conclusions.

**Key words:** self-regulation, self-regulated learning, autistic spectrum, cognitive-behavioral therapy, sensory techniques, case study.



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	vii
Abstract .....	viii
Συνομογραφίες .....	xi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή .....	2
Κεφάλαιο 2. Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ) .....	4
2.1 Ορισμός & Διαγνωστικά κριτήρια .....	4
2.2 Αίτια και επιδημιολογία.....	5
2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Α.Φ .....	6
2.4 Ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών στο αυτιστικό φάσμα .....	7
Κεφάλαιο 3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	10
3.1 Η έννοια και οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης ..	10
3.2 Οι προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος .....	11
Κεφάλαιο 4. Αυτορύθμιση .....	12
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	12
4. 2 Αυτορύθμιση στα παιδιά .....	14
4.3 Αυτορυθμιζόμενη μάθηση .....	15
4.4 Τα επιμέρους στάδια της αυτορύθμισης .....	17
4.4.1 Αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring) .....	17
4.4.2 Αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) .....	19
4.5 Διεργασίες που σχετίζονται με την αυτορύθμιση .....	19
4.5.1 Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στην αυτορύθμιση .....	19
4.5.2.Αισθητηριακή επεξεργασία και αυτορύθμιση .....	20
4.5.3 Οι Επιτελικές λειτουργίες σε σχέση με τις λειτουργίες αυτορύθμισης .....	21
Κεφάλαιο 5. Το πρωτόκολλο “The Zones of Regulation®” .....	22

5.1 Θεωρητική τεκμηρίωση και ερευνητικά δεδομένα.....	22
5.2 Περιγραφή της μεθόδου .....	24
Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία έρευνας .....	27
6.1 Συμμετέχων και πλαίσια εφαρμογής.....	27
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις .....	28
6.3 Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	30
Κεφάλαιο 7. Στάδια εφαρμογής.....	33
7.1 Συλλογή δεδομένων .....	33
7.2 Παρέμβαση .....	36
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα-Συζήτηση.....	41
8.1 Αποτελέσματα εργαλείων συλλογής δεδομένων.....	41
8.2 Συζήτηση .....	49
8.3 Περιορισμοί έρευνας-Μελλοντικές προτάσεις.....	51
Αναφορές.....	53
Πηγές Εικόνων .....	66
Παράρτημα .....	68
A. Ερωτηματολόγιο δομημένης συνέντευξης γονέων και εκπαιδευτικού .....	68
B. Αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων.....	72

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>ΔΑΦ</b>	Autistic Spectrum Disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
<b>DSM</b>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	Διαγνωστικό και Στατιστικό εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
<b>CBT</b>	Cognitive Behavioral Therapy	Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία
<b>ZRC</b>	The Zones of Regulation™ curriculum	Το πρωτόκολλο «Ζώνες αυτορύθμισης»
<b>ΔΜΠ</b>	Exploratory Case Study	Διερευνητική Μελέτη Περίπτωσης
<b>ΕΠΣ</b>	Parallel Support Teacher	Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης
<b>SDQ</b>	Strengths and Difficulties Questionnaire	Ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	Διεθνής Οργανισμός Ενωμένων Εθνών
<b>ΔΕΠ-Υ</b>	Attention Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
<b>ΥΠ-ΠΑ</b>	Hyperactivity-Impulse	Υπερκινητικότητα-Παρόρμηση
<b>ΔΕΠ</b>	Attention Deficit Disorder	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής
<b>ΕΨΠ</b>	Psychosocial Adjustment Questionnaire	Ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία, είναι μία μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Υψηλής Λειτουργικότητας, που φοιτά σε τάξη Γενικού σχολείου με παράλληλη εκπαιδευτική στήριξη. Με γνώμονα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε παρέμβαση βασισμένη σε ένα πρωτόκολλο αυτορύθμισης που στηρίζεται κυρίως στη θεωρία της Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Θεραπείας (ΓΣΘ) - Cognitive Behavioral Therapy (CBT) αλλά χρησιμοποιεί και Τεχνικές Αισθητηριακής Ρύθμισης (Sensory Regulation Techniques).

Η επιλογή του θέματος αντλήθηκε από το προσωπικό μου ενδιαφέρον. Εργαζόμενη, σχεδόν 20 χρόνια, ως εργοθεραπεύτρια, έχω αντιμετωπίσει πολλές φορές τα αιτήματα, κυρίως των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, για εύρεση μεθόδων αντιμετώπισης των συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη τόσο για τους ίδιους στην ισότιμη ένταξή τους στο Γενικό σχολείο, όσο και για το σύνολο της τάξης τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο πρωτόκολλο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ερευνητικά στην Ελλάδα και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς του αποτελεί τον κύριο στόχο της συγκεκριμένης έρευνας.

Στα πρώτα κεφάλαια, από το 1<sup>ο</sup> έως το και το 4<sup>ο</sup>, αναλύονται οι θεωρητικές βάσεις της έρευνας. Περιλαμβάνουν σημαντικές έννοιες και πληροφορίες για το αυτιστικό φάσμα, την έως σήμερα διαδρομή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις προϋποθέσεις ευόδωσής της, τους εμπλεκόμενους μηχανισμούς της αυτορρύθμισης, τα επιμέρους στάδια της και τις διεργασίες που σχετίζονται με αυτήν.

Από το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο έως και το 7<sup>ο</sup> περιγράφεται η μέθοδος, τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που την υποστηρίζουν, η μεθοδολογία της έρευνας και τα στάδια εφαρμογής της.

Τέλος, στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τίθενται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες διερεύνησης της συγκεκριμένης μεθόδου αυτορύθμισης.

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών αποτελούν μία από τις βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης σε 600 εκπαιδευτικούς, αναδεικνύει τα προβλήματα συμπεριφοράς να υπερέχουν σε ποσοστό 89,1% έναντι των μαθησιακών δυσκολιών με 83,3% και τη μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών με ποσοστό 75,9%. (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006). Διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν τα ίδια ευρήματα (Κουρκούτας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές οι συμπεριφορές υπονομεύουν τη λειτουργία της τάξης και προσβάλλεται η επαγγελματική καθώς και η προσωπική τους ταυτότητα (Κυργιάκου, 2001). Επί προσθέτως, δεν έχουν τις γνώσεις να διαχειριστούν, μέσα στην σχολική τάξη, τα προβλήματα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να υιοθετούν αρνητικές και τιμωρητικές τεχνικές (George, George, Gersten, & Grosenick, 1995).

Η μετάδοση της γνώσης και η παροχή της κατάλληλης υποστήριξης σε μαθητές με δυσκολίες συναισθηματικής και συμπεριφορικής αυτορύθμισης αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό (Agran, και συν., 2005). Το σχολείο αναπτύσσει δυναμικές αλληλεπίδρασης οι οποίες μπορούν να δράσουν αρνητικά στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα, να τα παγιώσουν ή ακόμη και να τα προκαλέσουν. Αυτό ισχύει τόσο για την προσχολική όσο και για τη σχολική και εφηβική ηλικία (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000).

Ειδικά οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, δυσκολεύονται να ενταχθούν και να συμπεριληφθούν στη γενική εκπαίδευση εξαιτίας της μειωμένης ικανότητάς τους να λειτουργούν αυτόνομα μέσα σε μία σχολική τάξη (Quale, 2019).

Η αυτορύθμιση περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως κατανόηση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος, διαρκή έλεγχο της συμπεριφοράς των σκέψεων και των στρατηγικών τους, κατανόηση των αποτελεσματικών ή μη χειρισμών, ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και την ικανότητα να τροποποιούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να επιτύχουν το στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Πλήθος ερευνών θεωρούν αποτελεσματική την ανάπτυξη στρατηγικών αυτορύθμισης σε όλους τους μαθητές (Skibbe, Phillips, Day, Brophy-Herb, & Connor, 2012) και ιδιαίτερα σε αυτούς που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα καθώς η σχολική τάξη αποτελεί για

εκείνους ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα που δυσκολεύονται να διαχειριστούν (Powell, 2013).

Παρόλα αυτά, περιορισμένες είναι οι έρευνες ως προς την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών παρέμβασης που βοηθούν τους μαθητές να αυτοπαρατηρούνται, να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους και να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές επίλυσης τους (Kuypers, 2011 ; Garland, 2014).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την αποτελεσματικότητα ενός πρωτοκόλλου τεχνικών αυτορύθμισης και ευελπιστώ να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω μελέτη στο συγκεκριμένο τομέα.

## Κεφάλαιο 2. Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ)

### 2.1 Ορισμός & Διαγνωστικά κριτήρια

Ο όρος αυτισμός στη βιβλιογραφία συναντάται πρώτη φορά από τον Kanner και τον Asperger στις αρχές του 1940, προέρχεται από την ελληνική λέξη “εαυτός” (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V), 2013), ο αυτισμός είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και περιλαμβάνει επαναληπτικές και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες.

Πρόκειται για μία διαταραχή, που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα λόγω της πολύπλοκης φύσης της, της ανομοιογένειας της και της δυσκολίας τόσο στην πρόγνωση όσο και στη διάγνωση και την αντιμετώπιση της (Itzchak & Zachor, 2009 ; Newschaffer, et al., 2007). Ονομάζεται διαταραχή φάσματος γιατί τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν έχουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Belmonte, και συν., 2004).

Τα διαγνωστικά κριτήρια αναθεωρούνται ανάλογα με τα επιστημονικά δεδομένα, έτσι με το DSM-V, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)-Autistic Spectrum Disorder (ASD), περιλαμβάνει 7 διαγνωστικά κριτήρια που χωρίζονται σε 2 ομάδες.

- “Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ποικίλα πλαίσια”
- “Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες”. Για πρώτη φορά συμπεριλαμβάνονται οι αισθητηριακές δυσκολίες.

Ελέγχεται η συν-νοσηρότητα, η ύπαρξη ή μη νοητικής υστέρησης, γλωσσικής διαταραχής, ιατρικού ιστορικού, κληρονομικότητας και περιβάλλοντος, άλλοι νευροαναπτυξιακοί παράγοντες, ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Filipek, et al., 2000).

Σημαντικό στοιχείο, είναι η πρώιμη έναρξη των συμπτωμάτων τα οποία εντοπίζονται από τους 36 μήνες, παρόλο που οι νέες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν ενδείξεις σε κάποια βρέφη ηλικίας 8 μηνών. Αυτά επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού και δεν εξηγούνται από άλλη διαταραχή (Itzchak & Zachor, 2009).

Η διάγνωση του αυτισμού είναι δύσκολη λόγω ελλείψεων βιολογικών-γενετικών στοιχείων κι έτσι βασίζεται στην κλινική εικόνα, με όλα τα αρνητικά στοιχεία της υποκειμενικότητας του κάθε ειδικού, στο ιστορικό του παιδιού καθώς και στα γνωστικά ελλείμματα που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή (Grether, 2006 · Καλύβα, 2005).

## 2.2 Αίτια και επιδημιολογία

Παλαιότερα ταύτιζαν τη διαταραχή του αυτισμού με τη σχιζοφρένεια ή τη νοητική υστέρηση, σήμερα όμως υπάρχουν αποδείξεις ότι είναι μια οργανική και όχι ψυχολογική διαταραχή η οποία είναι ισόβια και παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Faherty, 2003).

Έρευνες σε μονοζυγωτικά δίδυμα δείχνουν ξεκάθαρα την εμπλοκή του γενετικού παράγοντα αφού παρουσιάζεται σε ποσοστό πάνω από 90% σε σύγκριση με τα διζυγωτικά δίδυμα (Gerner & Feron, 2009). Πολλά στοιχεία δείχνουν αλλοιώσεις στο κεντρικό νευρικό σύστημα, στην παρεγκεφαλίδα, στον πρόσθιο και κροταφικό λοβό (Schroeder, Desrocher, Bebko, & Cappadocia, 2010). Είναι μια γενετική διαταραχή που εντοπίζεται σε πάνω από είκοσι χρωμοσώματα και γι αυτό υπάρχει μεγάλη ανάγκη για έρευνα (Belmonte, et al., 2004 ; Hughes, 2008 ; Schroeder, Desrocher, Bebko, & Cappadocia, 2010). Όμως η εκπαίδευση και το κατάλληλο περιβάλλον αξιοποιεί στο έπακρο τις γενετικές προδιαγραφές και το δυναμικό του κάθε ατόμου (Frith, 2009).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη αύξηση των παιδιών που παίρνουν τη διάγνωση του αυτισμού (Gerner & Feron, 2009 ; Honda, Shimizu, Imai, & Nitto, 2005 ; Leonard, et al., 2010). Σε πρόσφατες έρευνες φαίνεται ότι ο αυτισμός αφορά στο 7,6/1000 άτομα του παγκόσμιου πληθυσμού και το 80% των ατόμων που ανήκουν σε αυτό το φάσμα είναι άρρενες (ποσοστό 4,3/1) (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020). Συνυπάρχει νοητική υστέρηση σε ποσοστό 45-50% και συνδέεται με ψυχιατρικά προβλήματα (κατάθλιψη, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα), προβλήματα συμπεριφοράς και άλλες μη τυπικές καταστάσεις, όπως (προβλήματα ύπνου, σίτισης κ α) (Newschaffer, και συν., 2007 ; Rutter, 2002 ; Brandley, et al., 2014).

Στην Ελλάδα, πρόσφατη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2019 από την Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της Β΄ Παιδιατρικής Κλινικής του Εθνικού & Καποδιστριακού



Πανεπιστημίου Αθηνών (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής, 2020) σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, τα οποία σύμφωνα με βιβλιογραφικά δεδομένα αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα. Με κάλυψη πληθυσμού 88,1% και τη συμμετοχή 62 Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) της χώρας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο επιπολασμός είναι 1,15% και η αναλογία αγοριών κοριτσιών είναι 4,14/1 με τα αγόρια να υπερτερούν. Η διακύμανση της διασποράς είναι μεγάλη στους 54 νομούς καθώς κυμαίνεται από 0,31% έως 2,59%. Η συνηθέστερη ηλικία διάγνωσης είναι το τέταρτο έτος.

### 2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Α.Φ

Οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό σχετίζονται με διάφορους τομείς όπως είναι η επικοινωνία, η σκέψη, το συναίσθημα, το παιχνίδι, ο λόγος, οι κινητικές δεξιότητες και οι αισθητηριακές λειτουργίες (Garland, 2014). Συγκεκριμένα συχνά εμφανίζουν:

- **Εμμονές, στερεοτυπίες.**
- **Δυσκολίες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, τάση για απομόνωση, μη ποιοτική βλεμματική επαφή, έλλειψη χειρονομιών και μειωμένη μη λεκτική επικοινωνία. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας και τους κοινωνικούς άγραφους κανόνες.
- **Συγκεκριμένη σκέψη**, δυσκολία αντίληψης συμβολισμών ή αφηρημένων εννοιών.
- Μειωμένη ικανότητα **ενσυναίσθησης** και κατανόησης του αντίκτυπου της συμπεριφοράς τους στους άλλους. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων, για αυτό το λόγο οι αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους είναι ακραία και πολλές φορές μοιάζουν αναίτια (Faherty, 2003).
- Εμμονή στην ομοιότητα και τη **ρουτίνα**, μικρή ανοχή στις αλλαγές.
- Ασυνήθιστο ρυθμό **ομιλίας** με απουσία χρωματισμού, μειωμένη κατανόηση των μεταφορών στο λόγο και τάση να ερμηνεύουν κυριολεκτικά τις λέξεις.
- Αδυναμία **γενίκευσης**.
- Αδυναμία κατανόησης της **ιεραρχίας** (σε σχέση με την ηλικία και τη θέση εξουσίας) που έχει σαν αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους να εκλαμβάνεται ως αγένεια (Faherty, 2003 · Αλεξάνδρου, 2007).

- Έλλειψη **δημιουργικότητας** στο παιχνίδι και τάση να ακολουθεί ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο.
- Δυσκολίες **κινητικού** συντονισμού, αποφυγή εμπλοκής σε κινητικές δραστηριότητες.
- **Αισθητηριακές** δυσλειτουργίες (Faherty, 2003).

Συνήθως συνυπάρχει χαμηλή αυτοεικόνα και έντονη ευαισθησία στην αρνητική κριτική. Μερικές φορές, εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε σχέση με το γενικό δείκτη νοημοσύνης σε κάποιους τομείς, όπως τα μαθηματικά, η μουσική, η ζωγραφική κ.α. σε ποσοστό 1/10 (Howlin, 1998).

Συχνά, σε μαθητές που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, συνυπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία (δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, συναντάται σε μεγαλύτερο ποσοστό η διάσπαση της προσοχής, η έλλειψη οργάνωσης, η δυσκολία στη διαχείριση του λάθους και της ματαίωσης καθώς και η επίλυση προβλημάτων (Αλεξάνδρου, 2007).

Καθώς λοιπόν, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις νόρμες της ομάδας, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αλλά και στην εφηβεία μπορεί να προκύψουν φαινόμενα περιθωριοποίησης ή και εκφοβισμού από τους συμμαθηλικούς τους (Miell & Dallos, 2011 ; Harpe, 1999).

## 2.4 Ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών στο αυτιστικό φάσμα

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος χωρίς να εμφανίζει διαπροσωπικές ή ενδοπροσωπικές δυσκολίες (Lubby, Belden, Si, Tandon, & Spitznagel, 2009 ; Meltzer, Gatward, Goodman, & Ford, 2003).

Οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες, αφορούν στο πως κάποιος σκέφτεται και αισθάνεται για τον εαυτό του (Herbert, 1998), ενώ οι διαπροσωπικές σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές που βοηθούν το παιδί να εντάσσεται ομαλά στα πλαίσια που συμμετέχει (σχολείο, οικογένεια κ.α.) και να αναπτύσσει λειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους συναλλάσσεται μέσα σε αυτά (οικογένεια, φίλοι, αδέρφια, εκπαιδευτικοί κ.α.) (Baker, 1999 ; Feldman, 2009).

Η αδυναμία ένταξης στο πλαίσιο χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Laghi, et al., 2013). Η προσαρμογή, ορίζεται ως «η διατήρηση μιας ενιαίας συνοχής και οργάνωσης κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέλος ενός ευρύτερου συστήματος» (Τρίγκα, 2011).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σχετίζεται με την συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των οποίων η έλλειψη μπορεί να οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς και σχολική αποτυχία (Miell & Dallos, 2011).

**Η συναισθηματική επάρκεια**, αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα αλλά και να τα διακρίνει στους άλλους. Όλα αυτά έχοντας υπόψιν κάθε φορά τις συνθήκες του εκάστοτε πλαισίου. Καθώς τα παιδιά, κατανοούν και προσδιορίζουν τον εαυτό τους μέσα από τα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα αποδοχής ή αποδοκμασίας του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, η συναισθηματική επάρκεια σχετίζεται με δεξιότητες διαχείρισης θυμού, άγχους, φόβου και άλλων δυσλειτουργικών συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνας, 2008).

**Η κοινωνική επάρκεια**, είναι μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες συμπεριφορές αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Περιλαμβάνει γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνας, 2008). Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2002), η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με την ικανότητα της κοινωνικής προοπτικής, δηλαδή της δεξιότητας κατανόησης του τρόπου σκέψης και των συναισθημάτων των άλλων και αποτελείται από:

- Την αντίληψη των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου.
- Την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.
- Την ικανότητα προφορικής περιγραφής των συναισθημάτων.
- Την ενσυναίσθηση.
- Την κατανόηση μη λεκτικών σημάτων (έκφραση προσώπου, στάση σώματος κ α).
- Την αντίληψη της αλλαγής των συναισθημάτων των άλλων από την έκφραση των ατομικών συναισθημάτων.

- Την κατανόηση άλλων συμπεριφορών και σκέψεων μέσα από τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει το άτομο.
- Την επίγνωση των επιτρεπόμενων συναισθηματικών εκφράσεων ανάλογα με το πλαίσιο.
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορύθμισης (Cole & Cole, 2002).

Επιπλέον, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, μη μπορώντας επαρκώς να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα από τη βρεφική ηλικία, στερούνται και την ενεργοποίηση σωματικών συμπτωμάτων όπως η καρδιακή λειτουργία, η ενεργοποίηση του γαστρικού συστήματος, η λειτουργία υποθαλάμου και παρεγκεφαλίδας κι έτσι δυσκολεύονται να πάρουν ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Garland, 2014).

## Κεφάλαιο 3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

### 3.1 Η έννοια και οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργήθηκε η ανάγκη τερματισμού της ασυλοποίησης και του ιδρυματισμού που υφίσταντο οι μαθητές με αναπηρία έως τότε, με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση να αναδύονται στη σύγχρονη εποχή (Στασινός, 2016). Παρόλα αυτά, στην πορεία των χρόνων υπήρξε χάσμα ανάμεσα στην Ειδική και τη Γενική αγωγή, το οποίο δυσχεραίνει την κοινωνική ενσωμάτωση και ευνοεί το ρατσισμό (Αγγελίδης, 2011).

Στη σύγχρονη εποχή, επικρατεί το κοινωνικό μοντέλο, σε αντίθεση με το ιατρικό, όπου η αναπηρία δεν είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό που πρέπει να αλλάξει, αλλά αποτελεί μία κοινωνικοπολιτική κατασκευή (Guangjun, Yang, & Yan, 2017). Η κοινωνία είναι υποχρεωμένη να παύσει τους περιορισμούς που αποκλείουν τα άτομα από την κοινωνική και πολιτική ζωή (Oliver, 2009 . Σούλης, 2013).

Το κίνημα των αναπήρων, αλλά και οι παγκόσμιες διασκέψεις του διεθνούς οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (UNESCO, 1990 ; UNESCO, 2015) συνέβαλλαν στο σχηματισμό της ιδέας, μιας νέας μορφής εκπαίδευσης.

Όλα τα άτομα ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, φυλής, καταγωγής, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών και άλλων πεποιθήσεων, καθώς και άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, αυτόχθονες, παιδιά και νέοι ευάλωτων πληθυσμών, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε συμπεριληπτική, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Αγγελίδης, 2011).

Στην Ελλάδα το 2008 (Νόμος 3699/2008, 2008) προβλέπεται η συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες δυσκολίες στο γενικό σχολείο, η παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό ή κατά περίπτωση από ειδικό βοηθητικό προσωπικό και η φοίτηση σε τμήματα ένταξης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012 ` e-nomothesia.gr).

Τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μιμούνται κοινωνικά αποδέκτες συμπεριφορές και αντίστοιχα οι τυπικά εξελισσόμενοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό, αναπτύσσοντας αλληλεγγύη και αλληλοϋποστήριξη (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). Επί προσθέτως, οι μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν σε συναισθηματικό επίπεδο και να ενισχύσουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεικόνα τους (Σούλης, 2013). Η συμμετοχή τους σε μια κοινότητα της πραγματικής ζωής τους δίνει τη δυνατότητα σύναψης φιλικών σχέσεων και το αίσθημα του «ανήκειν» (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007).

### 3.2 Οι προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος

Η συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των ατόμων με ή χωρίς αναπηρία είναι μονόδρομος σε μια κοινωνία δικαίου και απαιτεί αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων απέναντι στη διαφορετικότητα (Liasidou, 2012).

Η ενταξιακή πολιτική, είναι ένα βαθιά ηθικό και πολιτικό ζήτημα, καθώς η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο κοινωνικό αγαθό και η άρνηση συμμετοχής των αναπήρων σε αυτό παραβιάζει τα δικαιώματά τους (Ainscow, 2005). Αποσκοπεί στην αποδοχή της μοναδικότητας και της ποικιλομορφίας του κάθε ατόμου σε όλες τις κοινωνικές δομές και όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, έχει άμεση συσχέτιση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και το σεβασμό. (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012 ; Πατσίδου- Ηλιάδου, 2011).

Η συμπερίληψη, δε θεωρείται ένα εύκολο εγχείρημα, καθώς απαιτεί πολλές ριζικές αλλαγές (Manropalias & Anastasiou, 2016) σε αξίες και πεποιθήσεις (Booth & Ainscow, 2002) καθώς και κοινό σχεδιασμό τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο κοινωνικού συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012) για να επιτευχθεί.

Σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, ένα ανοικτό σχολείο στην κοινωνία προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (UNESCO, 2015 ; Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008), αλλαγές σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος (Σούλης, 2013) τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών (Norwich, 2000 ; Avramidis & Kaliva, 2007 ; Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007 ; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) όσο και σχολικής ηγεσίας (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013 ; Πατσίδου- Ηλιάδου, 2011).

## Κεφάλαιο 4. Αυτορύθμιση

Η αυτορύθμιση, μπορεί να είναι μια συνειδητή ή μια ασυνείδητη συνεχής διαδικασία (Karhoff, 2017). Είναι μια δέσμη ικανοτήτων, που αναπτύσσεται με την ωριμότητα και ωθεί το άτομο να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Kuypers, 2011 ; Nelson, και συν., 1990).

Οι μαθητές που δυσκολεύονται να αυτορυθμιστούν, αναπτύσσουν ακατάλληλες συμπεριφορές (Pelcro & Reed-Victor, 2007) οι οποίες είναι δυσλειτουργικές τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συμμαθητές τους (Carver & Scheier, 1998). Αντίθετα, οι μαθητές με επαρκή αυτορύθμιση έχουν αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες μέσω της διαδικασίας της αυτό-παρακολούθησης και του αναλυτικού τρόπου σκέψης με αποτέλεσμα τη στοχευμένη δράση (Perry & Vandekamp, 2000).

### 4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος αυτορύθμιση, χρησιμοποιείται σε ποικίλους κλάδους της ψυχολογίας (γνωσιακή, εκπαιδευτική, κλινική, κοινωνική, αναπτυξιακή, ψυχολογία της προσωπικότητας) χωρίς όμως να υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός. Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και το περιβάλλον του για να επιτύχει το στόχο του. (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002).

Η αρχική ιδέα της αυτορύθμισης, έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κυβερνητικής του Wiener (Wiener, 1961). Πρώτος αναφέρει τα κύρια συστατικά των προσαρμοζόμενων συστημάτων, όπου ξεκινούν από το στόχο, παρακολουθούν την τρέχουσα κατάσταση, τη συγκρίνουν με την επιδιωκόμενη, δρουν κατά το δοκούν και αφού δουν το αποτέλεσμα εισπράττουν αρνητική ή θετική ανατροφοδότηση.

Οι άνθρωποι, διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους βάσει της ανατροφοδότησης που εισπράττουν. Η έλλειψη της, οδηγεί σε ομοιόσταση της συμπεριφοράς, δηλαδή στασιμότητα και έλλειψη δράσης (Bandura, 1988). Η θετική ανατροφοδότηση, λειτουργεί τόσο για την αποφυγή αρνητικών καταστάσεων, όσο και στη δημιουργία νέων στόχων και κινήτρων (Sheirer & Carver, 1988).

Οι προϋποθέσεις λειτουργίας της θετικής ανατροφοδότησης αφορούν:

A. στη δυνατότητα σχηματισμού νοητικής αναπαράστασης της εκτιμώμενης έκβασης βάσει προηγούμενων εμπειριών,

B. στη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης με κριτήριο το προσωπικό σύστημα αξιών,

Γ. στην κρίση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών που βασίζεται στην ανατροφοδότηση από τον εαυτό αλλά και από τους άλλους,

Δ. στη δυνατότητα απολογισμού και κρίσης των διαδικασιών που ακολούθησε, δηλαδή χρήση των μεταγνωστικών λειτουργιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Οι Sheirer & Carver (1988) συνδέουν το θυμικό με τη διαδικασία της παρακολούθησης και υποστηρίζουν ότι «συμβάλλει στη συνειδητή αυτορύθμιση του ατόμου» η οποία βοηθά όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα των πράξεων αλλά και ως προς τις επιπτώσεις στο περιβάλλον του ατόμου. Έτσι οι πληροφορίες αυτές, βοηθούν να καταλάβει πόσο κοντά ή μακριά είναι από το στόχο και τον επαναπροσδιορισμό του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Όταν ο στόχος που τίθεται, είναι πολύ υψηλός ή υπάρχει κοινωνική σύγκριση και οι επιδόσεις αποκλίνουν από τις επιθυμητές, τότε δημιουργείται αρνητικό θυμικό και μειωμένη απόδοση (Higgins & Silberman, 1998 ; Yack, 2016). Οι αρνητικές επιδόσεις, μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σε αύξηση της προσπάθειας, ενώ αντίθετα σε άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα σε απάθεια και παραίτηση (Bandura, 1988). Το 1998 οι Carver & Scheier περιγράφουν την παθητική στάση κάποιων ατόμων που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και αδυνατούν να δράσουν για να αλλάξουν την κατάσταση, χωρίς να αποδεσμεύονται από το στόχο αλλά και χωρίς να κάνουν προσπάθεια για την επίτευξή του (Carver & Scheier, 1998 ; Kopp, 1982).

Η αυτορύθμιση, ελέγχει τη δράση και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά ανάλογα με τις προτεραιότητες που θέτει το ίδιο το άτομο στον εαυτό του (Shore, 1994). Η έμφαση, δίνεται στον έλεγχο του εαυτού για να ταιριάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με το περιβάλλον του. Αυτό, προϋποθέτει τόσο γνωστικό, όσο και μεταγνωστικό έλεγχο, χρήση στρατηγικών, δηλαδή μεταγνωστικών δεξιοτήτων, έλεγχο συναισθημάτων και κινήτρων. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995). Αποτελεί μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία ενεργοποιείται όταν είναι αναγκαία η δράση για να ανταποκριθεί το άτομο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Zimmerman, 1998). Τα χαρακτηριστικά της δράσης, εξαρτώνται από το περιβάλλον, το πλαίσιο αναφοράς, το στόχο τις δυνατότητες και τις προσδοκίες του ατόμου. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).



## 4. 2 Αυτορύθμιση στα παιδιά

Η στοχοθεσία και ο αυτοέλεγχος είναι δύο από τα κύρια σημεία της αυτορύθμισης (Bandura, 1988). Τα παιδιά υστερούν σε αυτά καθώς δεν έχουν εδραιωμένες ισχυρές εσωτερικευμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού τους λόγω αναπτυξιακής ανωριμότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Ο Bowlby, το 1953, υποστήριξε ότι το παιδί αναπτύσσει "εσωτερικά μοντέλα διεργασίας" των σχέσεών του με τα πρόσωπα δεσμού. Δηλαδή νοητικές αναπαραστάσεις συναισθημάτων όπου στο μέλλον θα καθορίσουν τη συμπεριφορά του (Τσιάντης & Δραγώνα, 1999). Σύμφωνα με τον Bowlby, οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα ψυχοβιολογικό (νευρικό) σύστημα, το σύστημα δημιουργίας δεσμού, που τους παρακινεί να αναζητήσουν εγγύτητα, η οποία τους προκαλεί συναισθήματα ανακούφισης και ευχαρίστησης. Ανάλογα με την ανταπόκριση, τη διαθεσιμότητα και το συναισθηματικό δεσμό του ατόμου φροντίδας, αναπτύσσονται θετικές ή αρνητικές νοητικές διεργασίες για τον εαυτό και για τους άλλους (Ζερβάνος, 2009). Κατά τη διάρκεια του δευτέρου έτους της ζωής του, το βρέφος αρχίζει να εσωτερικεύει τον εξωτερικό κόσμο και αποκτά σταθερότητα κυρίως μέσω της μητέρας ή τροφού παρά από τις μεταβολές του περιβάλλοντος. Το θυμικό του, ακολουθεί εκείνο της μητέρας/τροφού και των γονέων γενικότερα και αναπτύσσονται αρνητικά ή θετικά συναισθήματα μέσω της ικανοποίησης και ανταπόκρισης των αναγκών του (Higgins & Silberman, 1998). Αυτό, μακροπρόθεσμα το βοηθάει να εσωτερικεύσει αξίες και κοινωνικούς κανόνες και κατά συνέπεια επηρεάζει την αυτορύθμιση και την αυτόνομη λειτουργία του ατόμου (Shore, 1994 ; Keller, 2008).

Οι μαθητές που μπορούν να αυτορυθμιστούν επαρκώς, διασπώνται λιγότερο από άλλα ερεθίσματα μέσα στην τάξη, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, ακούν και ακολουθούν τους κανόνες, αλληλεπιδρούν ικανοποιητικά με τους συμμαθητές τους και συγκεκριμένα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Skibbe, Phillips, Day, Brophy-Herb, & Connor, 2012 ; Powell, 2013). Επιπλέον, η αυτορύθμιση σχετίζεται ερευνητικά με την ικανοποίηση και το αυξημένο κίνητρο καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται αποδοτικότερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Agran, και συν., 2005) και παίρνουν θετική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και τους γονείς (Liew, McTigue, Barrois, & Huggers, 2008).

### 4.3 Αυτορυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτορύθμιση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ταυτίζεται με τη συν-ρύθμιση, όπου τα άτομα που αλληλεπιδρούν, ελέγχουν, εκτός από τον εαυτό τους και τις γνωστικές και θυμικές καταστάσεις των άλλων (Agran, et al., 2005).

Αυτές οι ικανότητες, ξεκινούν από την πρώτη σχολική ηλικία να εγκαθιδρύονται και συνεχίζουν να αναπτύσσονται, καθώς καλλιεργούνται με την πάροδο του χρόνου οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η Αυτορυθμιζόμενη μάθηση κατά τον Zimmerman (1998) (Εικ.1), περιλαμβάνει τρεις επαναλαμβανόμενες κυκλικές φάσεις. Τη φάση πρόνοιας, τη φάση βουλευτικού ελέγχου και τέλος τον αναστοχασμό (Zimmerman, 1998).

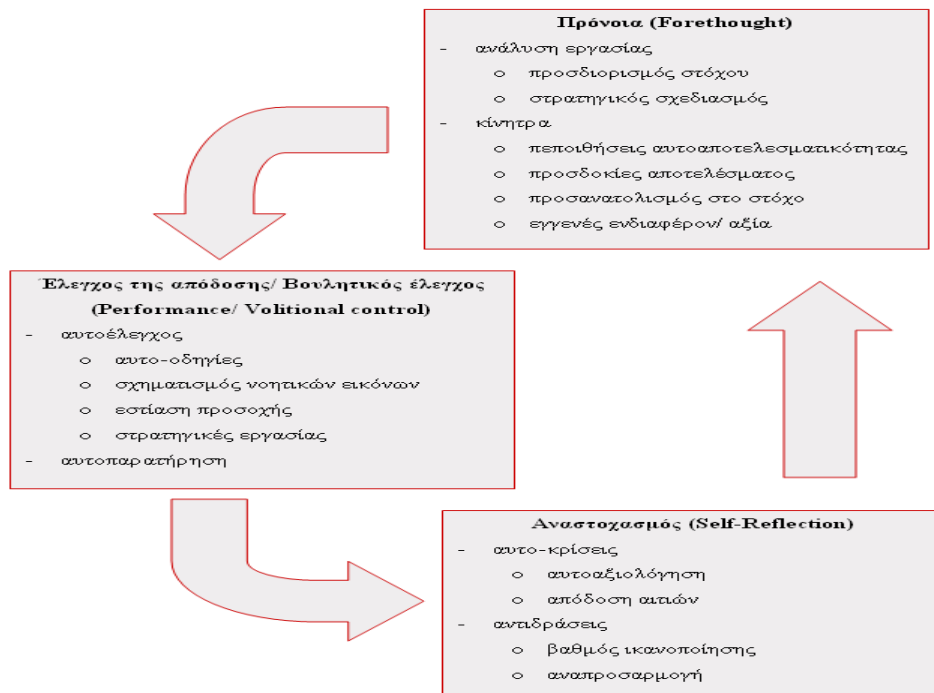
Στην αρχική φάση, γίνεται η ανάλυση του έργου με τον προσδιορισμό των στόχων και το σχεδιασμό επίτευξής τους. Αυτό το στάδιο, περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τον προσανατολισμό στο στόχο και τα ενδιαφέροντα-αξίες σε σχέση με αυτόν.

Στη δεύτερη φάση, που ουσιαστικά αναφέρεται στην εκτέλεση του στόχου, γίνεται:

A. ο αυτοέλεγχος, που περιλαμβάνει τις οδηγίες που δίνει το ίδιο το άτομο στον εαυτό του, τις στρατηγικές του τρόπου εργασίας, το σχηματισμό νοητικών εικόνων και την εστίαση της προσοχής.

B. η αυτοπαρακολούθηση, που περιλαμβάνει την αυτοκαταγραφή (καταγράφονται οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα από τον ίδιο) και τη μεταγνωστική παρακολούθηση. Η προσοχή, είναι εστιασμένη στο έργο και χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως, η αναζήτηση βοήθειας ή τροποποίηση των στρατηγικών ή και στόχων.

Στην Τρίτη φάση του αναστοχασμού, περιλαμβάνεται η κρίση του έργου και η αντίδρασή του ατόμου σε σχέση με αυτό. Στην κρίση, γίνεται η αυτοαξιολόγηση και αποδίδονται οι αιτιώδεις σχέσεις σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του. Οι αντιδράσεις, περιλαμβάνουν το βαθμό ικανοποίησης σύμφωνα με τους στόχους και εξάγονται συμπεράσματα που μπορεί να οδηγήσουν σε αναπροσαρμογή. Εδώ, εντοπίζονται λανθασμένες τεχνικές και υψηλοί στόχοι τα οποία οδηγούν σε πιθανή τροποποίηση (Zimmerman, 1998).



**Εικόνα 1.** Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση κατά Zimmerman.

Οι κύκλοι, μπορεί να ξεκινούν από την αρχή και να συνεχίζονται κάθε φορά που τίθενται νέοι στόχοι ή δοκιμάζονται άλλες στρατηγικές. Ο διαχωρισμός σε φάσεις είναι τεχνητός, γιατί κάθε μία μπορεί να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά από τις άλλες. Οι διαδικασίες της αυτορύθμισης, μπορεί να είναι συνειδητές, αλλά ένα μεγάλο μέρος τους είναι ασυνείδητο, όπως είναι αυτό των μεταγνωστικών εμπειριών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η αυτορύθμιση, περιλαμβάνει πολλά επιμέρους στοιχεία, τα οποία μεταβάλλονται και αναπτύσσονται, ανάλογα με τις συνθήκες του έργου, την κατάσταση του ατόμου και του περιβάλλοντος (Bordner, 2021 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Οι παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη της ,επικεντρώνονται σε κάποιες από αυτές τις παραμέτρους, οι οποίες κυρίως είναι: η διδασκαλία και η εξάσκηση σε στρατηγικές, η χρήση της ανατροφοδότησης, η αυτό-παρακολούθηση, ο αναστοχασμός και η κοινωνική υποστήριξη (Zimmerman, 1998).

Οι κύριες παραδοχές κατά Zimmerman είναι:

- Όταν διδάσκονται συστηματικά, στρατηγικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα από τους μαθητές, τότε η αυτορύθμιση, διευκολύνεται και η αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνεται, καθώς κατά την εφαρμογή τους, ο μαθητής εισπράττει τα αποτελέσματα.

- Όταν οι τεχνικές εξασκούνται και ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματά τους, τότε προάγεται η μάθηση και αυξάνονται τα κίνητρά τους.
- Η αυτό-παρακολούθηση, είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της αυτορύθμισης σε όλα τα στάδια του έργου, από την έναρξη έως και την αξιολόγησή του. Οι πληροφορίες που δίνει, αφορούν στις απαιτήσεις του έργου, την αποτελεσματικότητα του στρατηγικού σχεδίου και τους πιθανούς τρόπος τροποποίησής τους. Επίσης, ανατροφοδοτεί το άτομο με την παρακολούθηση του ρυθμού του έργου.
- Η κοινωνική υποστήριξη (από δασκάλους, συμμαθητές, γονείς), είναι σημαντική για τη λαμβάνουσα θετική ενίσχυση, αλλά εξίσου σημαντική, είναι και η απόσυρσή της, με σκοπό την αυτονόμηση του μαθητή. Η απόσυρση, μπορεί να γίνει σταδιακά με χρήση υποστηρικτικών μηχανισμών ή μοντέλων εργασίας (έναν άλλος μαθητής λειτουργεί ως μοντέλο επιθυμητής συμπεριφοράς). Έμμεση διδασκαλία και το μοντέλο χρήσης της, είναι αποτελεσματικά, όταν διδάσκεται μία συγκεκριμένη τεχνική.
- Ο αναστοχασμός και η αυτό-αξιολόγηση, είναι απαραίτητα συστατικά της αυτορύθμισης. Βοηθούν σημαντικά, να υπάρξει ρεαλιστική εικόνα της κατάστασης και να αποφευχθούν δυσλειτουργικά πρότυπα σκέψης, όπως παράλογα αυστηρή ή επιεικής αίσθηση επίτευξης του έργου και αιτιακών αποδόσεων. Έτσι, το άτομο προσαρμόζει το αποτέλεσμα σε πραγματικές συνθήκες και γεγονότα (Zimmerman, 1998).

Όλα αυτά, βοηθούν στη μετάβαση του μαθητή, από την εξωτερική στην εσωτερική ρύθμιση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

## 4.4 Τα επιμέρους στάδια της αυτορύθμισης

### 4.4.1 Αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring)

Η έρευνες στα αίτια της αλλαγής της συμπεριφοράς, είναι πολύ χρήσιμες στην ειδική αγωγή, καθώς βοηθούν στον εντοπισμό τεχνικών αυτοδιαχείρισης, σε προβλήματα που συχνά συναντώνται σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η απουσία γενίκευσης και το χαμηλό κίνητρο εμπλοκής (Nelson, et al., 1990).

Η αυτοπαρακολούθηση, αναφέρεται σε δύο συνιστώσες. Στην πρώτη, γίνεται η παρατήρηση και η καταγραφή της συμπεριφοράς από το άτομο (Cole & Gardner, 1988)

και στη δεύτερη, η εκτίμηση και η κατηγοριοποίησή της με βάση κάποια κριτήρια (Odom, et al., 2003 ; O'Reilly, Lancioni, Gardiner, Tiernan, & Lacy, 2002 ; Todd & Reid, 2006 ; Wilkinson, 2008).

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι αρκεί μόνο η αυτοπαρακολούθηση για να αλλάξει η συμπεριφορά ενός ατόμου (Garland, 2014). Πολλές έρευνες έχουν γίνει, για να διερευνηθεί ο μηχανισμός που οδηγεί σε αυτές τις αλλαγές. Οι επικρατέστερες είναι οι εξής τρεις:

- ❖ Με βάση τις μεταγνωστικές λειτουργίες, η θεωρία υποστηρίζει ότι αρκεί απλώς και μόνο να παρατηρεί κάποιος τη συμπεριφορά του, για να οδηγήσει σε αλλαγές σε αυτήν, καθώς ελέγχεται από εσωτερικές γνωστικές διεργασίες (Turk, Meichenbaum, & Genest, 1983 ; Snyder, 1987).
- ❖ Η δεύτερη εξήγηση, συνδυάζει γνωστικές και συμπεριφορικές λειτουργίες. Δηλαδή, η αυτοπαρακολούθηση καταλήγει σε αυτοεκτίμηση (το άτομο κρίνει την συμπεριφορά του), που με τη σειρά της, καταλήγει ανάλογα σε ενδυνάμωση της ή σε αρνητική κριτική. Έτσι, ανάλογα, τροποποιεί τη συμπεριφορά (Spates & Kanfer, 1977).
- ❖ Τέλος, η Rachlin, (1974) και οι Nelson & Hayes, (1981) πρότειναν μια τρίτη εξήγηση, η οποία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες. Υποστηρίζουν, ότι η συμπεριφορά αλλάζει μέσω μιας ολόκληρης διαδικασίας αυτοπαρακολούθησης που περιλαμβάνει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα σχόλια των συμμαθητών κ.α.

Είναι σημαντικό, να γνωρίζουμε αν η αυτοπαρακολούθηση, μπορεί να γίνει μια αυτοδιαχειριζόμενη διαδικασία και να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί (Agran, και συν., 2005).

Η συστηματική ανασκόπηση 27 ερευνών (Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993), η οποία εξέτασε την αυτοπαρακολούθηση μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της, στη διαχείριση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών, συμπεριφορών που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία (πχ διατήρηση προσοχής, χρόνος ολοκλήρωσης δραστηριότητας) και την κοινωνική προσαρμογή (Suk-Hyang, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008 ). Φαίνεται, πως οι μαθητές, μπορούν με την αυτοπαρακολούθηση να συλλέγουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν για να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους

μέσα στην τάξη (Holifield, Goodman, Hazelkorn, & Heflin, 2010 ; Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993).

#### 4.4.2 Αυτοαξιολόγηση (self-evaluation)

Η αυτοαντίληψη, διακρίνεται σε αυτή που αφορά στο ίδιο το άτομο, τις επιδόσεις του, την εμφάνισή του (ανεξάρτητη αυτοαντίληψη/αυτοαξιολόγηση) και σε αυτή που σχετίζεται με την αλληλεπίδρασή του (αλληλοεξαρτώμενη) (Marcic & Grum, 2011), όπου το άτομο, συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους και από τις πράξεις και αντιδράσεις τους, διαμορφώνει την αυτοεικόνα του. Αυτό ονομάζεται, «καθρεπτιζόμενος εαυτός» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, ο μαθητής αξιολογεί όλα όσα έχει καταγράψει μετά την αυτοπαρακολούθησή του και συγκρίνει με την επιθυμητή συμπεριφορά στόχο. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσονται τα γνωστικά σχήματα, που τον βοηθούν να διαμορφώσει την αντίληψη του εαυτού του και λαμβάνει ανατροφοδότηση (Holifield, Goodman, Hazelkorn, & Heflin, 2010).

### 4.5 Διεργασίες που σχετίζονται με την αυτορύθμιση

#### 4.5.1 Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στην αυτορύθμιση

Η μεταγνώση, αφορά στην προϋπάρχουσα αποθηκευμένη γνώση, που ανακαλείται από τη μακρόχρονη μνήμη (Ευκλείδη, 2001), από το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους, τις σχέσεις τους με το έργο και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Έτσι περιλαμβάνει, γνώσεις, πεποιθήσεις και θεωρίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες, αποτελούν την ενημερότητα του ατόμου για τους στόχους και τους υποστόχους του έργου, την αναγνώριση της δυσκολίας του, την αντίληψη της οικειότητας με αυτό, την καταγραφή του χρόνου ενασχόλησης, την ομαλή έκβαση, την ικανοποίηση και άλλα στοιχεία που κρατούν ενήμερο το άτομο σε σχέση με τη διαδικασία εξέλιξής του (Veenman & Elshout, 1999).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες, είναι στρατηγικές και διαδικασίες που εκτελούνται σκόπιμα για να ρυθμιστεί η δράση και η συμπεριφορά (Μακρής, 2014). Αυτές, καλλιεργούνται με την άσκηση και συμβαίνουν σε συνειδητό επίπεδο. Μπορούν να αυτοματοποιηθούν μέσα από την επανάληψη και να μεταλλαχθούν σε ασυνείδητες διαδικασίες

(Ρούσσος, 2011). Με αυτές, ελέγχονται οι απαιτήσεις του έργου, σχεδιάζονται οι ενέργειες για τη λύση του, παρακολουθείται η εκτέλεση του σχεδίου, παίρνονται αποφάσεις για αλλαγές όπως η διακοπή ή επαναρρύθμιση και αξιολογείται το αποτέλεσμα σύμφωνα με τον αρχικό στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Από τη μελέτη των Veenman & Beishuizen (2004) για τη σχέση της νοημοσύνης με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, προκύπτει ένα ποσοστό 13% των επιδόσεων να οφείλεται στο νοητικό πηλίκο, 16,3% σε μεταγνωστικές δεξιότητες και 17,2% στο συνδυασμό αυτών των δύο παραγόντων (Veenman & Beishuizen, 2004).

Μία από τις βασικές διεργασίες της μεταγνώσης είναι η θεωρία του νου (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2002), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, να κατανοεί τη διαφορετικότητα των συναισθημάτων και των σκέψεών του από αυτά των άλλων ανθρώπων (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985). Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, την κατακτούν περίπου στα τέσσερα έτη, ενώ έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσεται στα βρέφη από τους εννέα μήνες. Η αδυναμία του παιδιού σε αυτόν τον τομέα, μπορεί να είναι μία ένδειξη, ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού (Belmonte, και συν., 2004 ; Brandley, και συν., 2014). Αυτό υποστηρίζεται από δεδομένα ερευνών, που δείχνουν ότι τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα ,έχουν μεγαλύτερα ποσοστά λανθασμένης αντίληψης για τον τρόπο σκέψης των άλλων σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Τα προβλήματα που σχετίζονται με τη θεωρία του νου, μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση των μαθητών (Gerper & Feron, 2009).

#### 4.5.2. Αισθητηριακή επεξεργασία και αυτορύθμιση

Με τον όρο αισθητηριακή επεξεργασία, αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο το περιφερικό και κεντρικό νευρικό σύστημα διαχειρίζονται τις πληροφορίες των αισθητηριακών εισερχομένων. Η αντίδραση του ατόμου, εξαρτάται από την αισθητηριακή ουδό που είναι το σημείο συσσώρευσης των αισθητηριακών ερεθισμάτων τα οποία ενεργοποιούν το κεντρικό νευρικό σύστημα (Κυργέρς, 2011).

Όταν ένα ερέθισμα γίνεται αντιληπτό από τον εγκέφαλό μας, συμβαίνουν κάποιες διαδικασίες που συμβάλλουν στην επεξεργασία του. Αυτές είναι, ο εντοπισμός του ερεθίσματος, η επεξεργασία, η ρύθμιση, η ολοκλήρωση, η οργάνωση και τέλος ο σχεδιασμός και η οργάνωση της συμπεριφοράς που καταλήγουν σε προσαρμοστική αντίδραση,

δηλαδή κατάλληλη κάθε φορά αντίδραση, ανάλογα με τις απαιτήσεις του πλαισίου (Garland, 2014).

Η αισθητηριακή ολοκλήρωση, συμβαίνει αυτόματα μέσω των υποδοχέων (δέρμα, έσω αυτί, μυς, αρθρώσεις, μάτια αυτιά, στόμα, μύτη). Η διαδικασία αυτή, ξεκινά από την προγεννητική περίοδο και ολοκληρώνεται στην εφηβεία. Για τα τυπικώς εξελισσόμενα παιδιά, γίνεται αυτόματα μέσα από το παιχνίδι και τις αδόμητες δραστηριότητες ως ωρίμανση της εγκεφαλικής λειτουργίας καθώς μαθαίνει να συγκεντρώνεται στο σημαντικό ερέθισμα και φιλτράρει τα ασήμαντα (Gal, Dyck, & Passmore, 2010).

Οι δυσκολίες της αισθητηριακής επεξεργασίας, εξηγούν πολλές αποδιοργανωτικές συμπεριφορές των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα (Garland, 2014). Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία, χρειάζονται μία εξατομικευμένη αισθητηριακή δίαιτα, με λήψη των κατάλληλων αισθητηριακών εισερχομένων, με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθιστά λιγότερο πιθανή την εμπλοκή τους σε αποδιοργανωτικές συμπεριφορές (Karhoff, 2017) που μπορεί να επηρεάσουν την κοινωνικοποίηση και την καθημερινότητα τους (Kuypers, 2011).

#### 4.5.3 Οι Επιτελικές λειτουργίες σε σχέση με τις λειτουργίες αυτορύθμισης

Οι επιτελικές λειτουργίες, είναι απαραίτητες για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, καθότι περιλαμβάνουν το σχεδιασμό της πράξης, τον έλεγχο της παρόρμησης, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την επίλυση προβλήματος, την προσοχή (Harris, Graham, Reid, McElroy, & Hamby, 1994), την ικανότητα εναλλαγής δραστηριοτήτων (Μπαμπλέκου, 2003) και την ικανότητα εμπλοκής σε νέες δραστηριότητες (Ρούσσος, 2014 · Σαμαρτζή, 1995 ; Belmonte, και συν., 2004 · Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008).

Τα άτομα με αυτισμό, συχνά δυσκολεύονται στις δεξιότητες επιτελικών λειτουργιών (με διαβαθμίσεις στη μορφή και την ένταση) (Feldman, 2009).

Γενικά, υποστηρίζεται ότι η θεωρία της εκτελεστικής λειτουργικότητας και η θεωρία του νου μπορεί να συνυπάρχουν. Οι Zelazo, Jacques, Burack, & Frye, (2002) εισήγαγαν τη θεωρία “Cognitive Complexity and Control Theory”, όπου τα δύο αυτά μοντέλα συνδυάζονται και υποστηρίζουν, ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες, προαπαιτούνται για τη θεωρία του νου και το αντίστροφο, χωρίς τη θεωρία του νου δεν υφίστανται εκτελεστικές ικανότητες. Αυτό στηρίζεται στον κοινό παρονομαστή των δύο αυτών δεξιοτήτων, που είναι η χρήση πιο σύνθετων λειτουργιών σκέψης (Agran, et al., 2005 ; Ganz & Sigafos, 2005).



## Κεφάλαιο 5. Το πρωτόκολλο “The Zones of Regulation®”

### 5.1 Θεωρητική τεκμηρίωση και ερευνητικά δεδομένα

Το πρωτόκολλο “The Zones of Regulation®” βασίζεται σε τεχνικές της Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Θεραπείας (ΓΣΘ)-Cognitive Behavioral Therapy (CBT), η οποία υποστηρίζεται επαρκώς από ερευνητικά δεδομένα (Dobson & Dozois, 2010).

Η ΓΣΘ, σχετίζεται με τον τρόπο που οι σκέψεις μας επηρεάζουν τις πράξεις και τα συναισθήματά μας (Τάνταρος, 2014). Εξετάζει τον τρόπο, που κάποια συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές (Attwood, 2013). Χρησιμοποιείται με επιτυχία σε παιδιά, για την αναγνώριση των συναισθημάτων (Bauminger, 2007), τη βελτίωση συμπεριφορών (Rotheram-Fuller & MacMullen, 2011) καθώς και την αύξηση δεξιοτήτων αυτορύθμισης και αυτοελέγχου (Schonert-Reichi, et al., 2015). Η συναισθηματική ρύθμιση, συνεπάγεται αντίστοιχα και τη συμπεριφορική, αφού τα συναισθήματα ορίζουν και τη συμπεριφορά μας κατά κύριο λόγο (Lalor, 2020).

Λίγα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, η οποία δημιουργήθηκε για να βοηθήσει στην αυτορύθμιση και τον αυτοέλεγχο μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες (Kuypers, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες, συμπέραναν μετά την εφαρμογή του πρωτοκόλλου, μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Lalor, 2020), αύξηση του αυτοελέγχου (Ochocki, et al., 2020), αποτελεσματικότερη αυτορύθμιση (Bordner, 2021 ; Yack, 2016), εδραίωση κερτημένων γνώσεων εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Sanger, 2020), μείωση της λεκτικής επαναφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο προς μελέτη αντικείμενο (Ostrander, 2019 ; Quale, 2019), μετακίνηση μαθητών από την ομάδα υψηλού σε χαμηλού κινδύνου (Conklin & Jairam, 2021), ενώ δεν καταγράφονται αρκετά στοιχεία σε σχέση με τη διατήρηση αυτών των κερτημένων σε βάθος χρόνου.

Δύο έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών, με διαβαθμισμένο ερωτηματολόγιο και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου να βοηθάει τους μαθητές να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Kisiel, 2019), έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν θετικές αλλαγές στους μαθητές, ενώ εκείνοι δεν διέκριναν τις αλλαγές αυτές στον εαυτό τους (Mutter, 2016).

Άλλες έρευνες, που εξέτασαν τα εννέα πρώτα μαθήματα του πρωτοκόλλου, κατέληξαν, ότι υπήρξε αύξηση της συγκέντρωσής στο αντικείμενο μελέτης των μαθητών και

μείωση της απασχόλησής τους με άλλες δραστηριότητες εκτός αντικειμένου (Jones, 2019 ; McQuaid, 2018).

Η Hoffman (2018), ερεύνησε την αποτελεσματικότητα του πρωτοκόλλου μέσα στη σχολική τάξη σε τέσσερις μαθητές, όπου ο ένας αντιμετώπιζε συναισθηματικού τύπου διαταραχή, ο δεύτερος ψυχαναγκαστική διαταραχή, ο τρίτος δυσκολίες παρόρμησης και διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές του και ο τέταρτος προερχόμενος από επιβαρυσμένο περιβάλλον εμφάνιζε υποτονικότητα και μελαγχολία. Χρησιμοποίησε το πρώτο μέρος της μεθόδου των εννέα μαθημάτων, που περιλαμβάνουν διάκριση των συναισθημάτων στον εαυτό, των διαφορετικών προοπτικών τους, της αναμενόμενης κοινωνικής συμπεριφοράς και των αιτίων πυροδότησης συναισθηματικών διαταραχών (Kuyper & Winner, 2011). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής διαπιστώθηκε μείωση των καθημερινών προβληματικών συμπεριφορών.

Η Munro (2017), επίσης, διεξήγαγε έρευνα με βάση το πρωτόκολλο, χρησιμοποιώντας την παρατήρηση και συγκεκριμένες εργασίες από τους μαθητές για να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητά του. Συμπέρανε, ότι η προσοχή των μαθητών δεν βελτιώθηκε, αλλά τους βοήθησε να επαναφέρουν πιο γρήγορά την εστίασή τους στο αντικείμενο της εργασίας τους, καθώς και μειώθηκε ο χρόνος των διασπαστικών συμπεριφορών. Τέλος, διαπίστωσε βελτίωση στο χρόνο που χρειάζονταν για την οργάνωσή τους.

Επιπρόσθετα, στη συστηματική έρευνα των Romanowycz, Azar, Dang & Fan (2021) εντοπίστηκαν σε αρκετές μελέτες στοιχεία αναξιοπιστίας, όπως η χρήση μη σταθμισμένων εργαλείων, αλλά και ασυμφωνία μεταξύ τους ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου με θετική όμως τάση.

Συμπερασματικά, στην πλειοψηφία των ερευνών, προκύπτει βελτίωση σε ποικίλους τομείς από την ποιοτική ανάλυση, αλλά δεν υπάρχουν αρκετά ποσοτικά δεδομένα για να υποστηριχθούν και αρκετά στοιχεία για την εξαγωγή επαρκών συμπερασμάτων (Karhoff, 2017 ; Dunn, 2019).

Περαιτέρω ερευνητικά δεδομένα έγκυρων ερευνών είναι χρήσιμο να συλλεχθούν για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

## 5.2 Περιγραφή της μεθόδου

Το πρωτόκολλο «Ζώνες αυτορύθμισης» (The Zones of Regulation™ curriculum) είναι μία Γνωσιακή/Συμπεριφορική προσέγγιση η οποία αναφέρεται σε μαθήματα και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί από την Leah Kuypers, εξειδικευμένη εργοθεραπεύτρια, με σκοπό να αποκτήσει ο μαθητής δεξιότητες αυτορύθμισης, όπως συναισθηματικό έλεγχο, αισθητηριακή ρύθμιση (Garland, 2014), βελτίωση επιτελικών λειτουργιών (Quale, 2019) και αλλαγή του τρόπου σκέψης τους (Karhoff, 2017). Είναι ιδανικό για παιδιά με διαταραχές αναπτυξιακής και κυρίως παιδιών με ΔΑΦ αφού οι δυσκολίες αυτορύθμισης απαντώνται συχνότερα σε αυτόν το μαθητικό πληθυσμό (Kuypers, 2011.; Powell, 2013 ; Sanger, 2020).

Περιλαμβάνει, 18 μαθήματα, μέρη των οποίων μεταφράστηκαν και τροποποιήθηκαν, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή σύμφωνα με τις οδηγίες του πρωτοκόλλου, το οποίο δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων, καθώς και ελεύθερης μετάφρασης των εντύπων, αφού δεν υπάρχει αντίστοιχη μετάφραση στην Ελληνική γλώσσα.

Η μέθοδος χωρίζεται σε Α' και Β' μέρος όπου το κάθε ένα περιλαμβάνει εννέα μαθήματα.

Στο Α' μέρος, γίνεται η επεξήγηση των τεσσάρων χρωματικών ζωνών (μπλε, πράσινη, κίτρινη, κόκκινη), όπου οι μαθητές μέσω μαθημάτων και δραστηριοτήτων, αρχικά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν το συναίσθημά τους κι έπειτα να το κατατάσσουν στη ζώνη που ανήκει (Εικ.2). Συγκεκριμένα, η μπλε ζώνη αντιπροσωπεύει την υποτονικότητα, η πράσινη την κατάσταση όπου κάποιος είναι συγκεντρωμένος και ρυθμίζει επαρκώς το συναίσθημά του, η κίτρινη ζώνη αναφέρεται σε συναισθήματα όπου ο έλεγχος της κατάστασης αρχίζει να χάνεται και η κόκκινη ζώνη αντιπροσωπεύει την απώλεια του ελέγχου του συναισθήματος και της συμπεριφοράς.

Έπειτα, καλούνται να απαντήσουν αν ταιριάζει ή όχι με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και του κοινωνικού πλαισίου και πως αυτό μπορεί να επηρεάζει το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των άλλων. Ο μαθητής, κατανοεί, ότι όλες οι ζώνες υπάρχουν στην καθημερινότητα του κάθε ατόμου, αλλά κάθε μία είναι συμβατή με συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, μαθαίνει τη διαφορά σκέψης και συναισθήματος.

The ZONES of Regulation - Οι Ζώνες της αυτορρύθμισης

<p><b>Μπλε ζώνη</b>                  Λυπημένος                  Άρρωστος                  Κουρασμένος                  Βαριεστημένος</p> <p>Κινούμαι αργά</p>	<p><b>Πράσινη ζώνη</b>                  Χαρούμενος                  Ήρεμος                  Αισθάνομαι ΟΚ                  Συγκεντρωμένος</p> <p>Έτοιμος να μάθω</p>	<p><b>Κίτρινη ζώνη</b>                  Απογοητευμένος                  Ανήσυχος/κινούμαι                  χωρίς λόγο                  Κάνω γκριμάτσες                  Ενθουσιασμένος</p> <p>Αρχίζω να χάνω τον έλεγχο</p>	<p><b>Κόκκινη ζώνη</b>                  Θυμωμένος                  Τρομοκρατημένος                  Φωνάζω/Χτυπάω                  Ενθουσιασμένος</p> <p>Έχω χάσει τον έλεγχο</p>

**Εικόνα 2.** Οι ζώνες της αυτορρύθμισης και τα βασικά συναισθήματα τους. These materials are not for public distribution. Adapted from The Zones of Regulation®, a curriculum by Leah Kuypers. Copyright © 2011 Think Social Publishing, Inc. All Rights Reserved. www.socialthinking.com

Στο Β' μέρος της μεθόδου, οι μαθητές καταγράφουν το συναίσθημά τους και το κατατάσσουν σε ζώνες (Εικ.3), προσπαθώντας να εντοπίσουν παράλληλα τους πυροδοτές (triggers), οι οποίοι τους προκαλούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

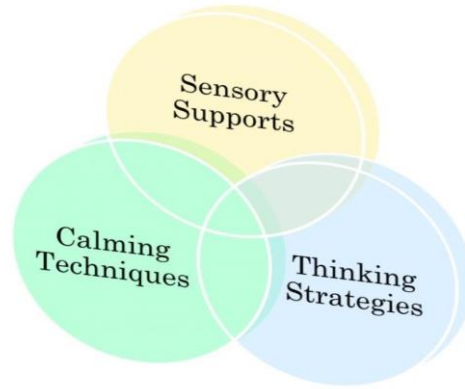
The ZONES of Regulation™ Reproducible N

's **ZONES** Across the Day:

Κόκκινη														
Κίτρινη														
Πράσινη														
Μπλε														

**Εικόνα 3.** Διάγραμμα αυτοκαταγραφής στη σχολική τάξη. These materials are not for public distribution. Adapted from The Zones of Regulation®, a curriculum by Leah Kuypers. Copyright © 2011 Think Social Publishing, Inc. All Rights Reserved. www.socialthinking.com

Έπειτα, προσπαθούν με αισθητηριακά βοηθήματα, τεχνικές χαλάρωσης και στρατηγικές σκέψεις, όπου καλούνται “εργαλεία”(Εικ.4), να αλλάξουν ή να διατηρήσουν το αναμενόμενο επίπεδο (ζώνη), να μάθουν δηλαδή, να χρησιμοποιούν στρατηγικές που θα ρυθμίζουν το επίπεδο ενεργητικότητας και να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.



**Εικόνα 4.** Τα τρία είδη των “εργαλείων” αυτορύθμισης. These materials are not for public distribution. Adapted from The Zones of Regulation®, a curriculum by Leah Kuypers. Copyright © 2011 Think Social Publishing, Inc. All Rights Reserved. www.socialthinking.com

Ο μαθητής, καταγράφει μετά τη χρήση τους και κρίνει την αποτελεσματικότητά των “εργαλείων” (Εικ.5).

Tools I Can Try:	Did It Work?:														
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													
	Yes	No													

**Εικόνα 5.** Έντυπο καταγραφής της αποτελεσματικότητας των “εργαλείων”. These materials are not for public distribution. Adapted from The Zones of Regulation®, a curriculum by Leah Kuypers. Copyright © 2011 Think Social Publishing, Inc. All Rights Reserved. www.socialthinking.com

Σημαντικό στοιχείο της χρήσης του πρωτοκόλλου, είναι να παρέχονται σαφείς και κατανοητές οδηγίες για τη μέθοδο και την ορολογία της, σε όλους τους εμπλεκόμενους. Να σημειωθεί, ότι η γενίκευση, διευκολύνει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα μπορεί ο μαθητής να εξασκείται στις δεξιότητες αυτορύθμισης (Kuypers, 2011).

## Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα, είναι μία διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study), που σκοπός της είναι να λειτουργήσει πιλοτικά για άλλες μελέτες, θέτοντας υποθέσεις και διατυπώνοντας ερευνητικά ερωτήματα (Yin, 2000).

Είναι ποιοτική, με κύρια χαρακτηριστικά, την εμβάθυνση σε ένα ζήτημα, την απουσία μεγάλου δείγματος και την αμεσότητα της επαφής με το προς διερεύνηση υποκείμενο. Βοηθάει, στην εις βάθος κατανόηση των συμπεριφορών, των συναισθημάτων, των κινήτρων και βασίζεται στην παρατήρηση και την ερμηνεία (Munro, 2017).

### 6.1 Συμμετέχων και πλαίσια εφαρμογής

#### Ο συμμετέχων

Η έρευνα, αφορά στον Γιάννη, μαθητή της Β' τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου (επτά ετών). Ο Γ. υποστηρίζεται από δάσκαλο παράλληλης στήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της προηγούμενης και της φετινής σχολικής χρονιάς. Έχει διαγνωστεί με ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας με έντονα στοιχεία ΔΕΠ-Υ. Παρακολουθεί πρόγραμμα παρέμβασης ειδικών θεραπειών (εργοθεραπεία, λογοθεραπεία) από την ηλικία των τριών ετών, όπου παρουσίαζε δυσκολίες λόγου και επικοινωνίας, αλλά και ελλείμματα κινητικού συντονισμού με όλες τις επιμέρους δυσκολίες. Έχει παρουσιάσει βελτίωση στους τομείς που προαναφέρθηκαν, αλλά παραμένουν ελλείψεις συναισθηματικής, συμπεριφορικής και αισθητηριακής ρύθμισης, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία οδήγησαν στο να κριθεί κατάλληλος για τη συμμετοχή του στην έρευνα.

Τα προβλήματα που εντοπίζονταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αφορούσαν: στην ομιλία του μαθητή χωρίς να ζητήσει άδεια, στην περιορισμένη συμμετοχή του σε δραστηριότητες με οδηγίες, τη δυσκολία του να ακολουθήσει τις δραστηριότητες της τάξης και να συμμορφωθεί σε υποδείξεις. Επί προσθέτως, είχε ξεσπάσματα θυμού, τα οποία εξέφραζε με λεκτικές προσβολές και προκλητική συμπεριφορά.

#### Τα πλαίσια εφαρμογής

Τα κυρίως πλαίσια εφαρμογής ήταν δύο. Το ένα, αφορούσε στη συμμετοχή του μαθητή σε συνεδρίες εργοθεραπείας με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα διάρκειας 45 λεπτών

η κάθε μία. Εκεί, γίνονταν η εισήγηση του κάθε μαθήματος από την ερευνήτρια και η προετοιμασία του μαθητή για την εφαρμογή των κεκτημένων γνώσεων μέσα στη σχολική τάξη.

Το άλλο, ήταν η σχολική τάξη, εκεί γίνονταν η κύρια εφαρμογή της μεθόδου, με τη βοήθεια και επίβλεψη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Τέλος, υπήρχε άτυπη κατά περίπτωση εφαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή κυρίως για την εμπέδωση και τη γενίκευση της μεθόδου.

## **6.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν:

- ❖ Δυσκολία ένταξης μαθητών με διαταραχές συναισθήματος, συμπεριφοράς και προσοχής, στη μαθησιακή διαδικασία (Döpfner, Steinhausen, Coghill, Dalsgaard, & Poole, 2006).
- ❖ Μεγαλύτερη αποδοχή, συμπερίληψη και ένταξη μαθητών με ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Harris, Graham, Reid, McElroy, & Hamby, 1994).
- ❖ Οι μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό διαταραχών συναισθήματος, συμπεριφοράς και επιτελικών λειτουργιών (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής, 2020).
- ❖ Ισχυρή σύνδεση της ακαδημαϊκής επάρκειας με τις δεξιότητες αυτορύθμισης (Kopp, 1982).
- ❖ Ελλείμματα δεξιοτήτων αυτορύθμισης σε μαθητές του αυτιστικού φάσματος (Agran, και συν., 2005).
- ❖ Δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών με ελλείμματα δεξιοτήτων αυτορύθμισης (Στασινός, 2016).
- ❖ Αποδιοργάνωση του συνόλου της τάξης και κατ' επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας ακόμη και με την ύπαρξη ενός μαθητή με ελλείψεις αυτορύθμισης της συμπεριφοράς (Quale, 2019).
- ❖ Η ανάγκη για εξεύρεση αποτελεσματικών μεθόδων ρύθμισης των παραπάνω δυσκολιών (Kuypers, 2011).

Τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, αφορούν στον κύριο σκοπό της, ο οποίος είναι η βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του μαθητή και των επιμέρους τομέων της, που συνοψίζονται στην ικανότητα του μαθητή:

- Να βελτιώσει την κοινωνική του επάρκεια
- Να βελτιώσει τη σχολική του επάρκεια
- Να αυξήσει τη συναισθηματική του επάρκεια
- Να μειώσει τις προβληματικές συμπεριφορές
- Να αυξήσει το χρόνο συγκέντρωσης της προσοχής
- Να μειώσει την υπερκινητικότητα/Παρόρμηση

Έτσι σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους διαμορφώνονται οι εξής υποθέσεις:

Ο μαθητής αναμένεται:

Υπόθεση 1<sup>η</sup>

Να βελτιώσει τις δεξιότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους.

Υπόθεση 2<sup>η</sup>

Να καταγράφει επαρκώς το επίπεδο της συναισθηματικής του κατάστασης και να το κατατάσσει σε ζώνες σύμφωνα με το πρωτόκολλο.

Υπόθεση 3<sup>η</sup>

Να αναγνωρίζει τις καταστάσεις που η συμπεριφορά του δεν ταιριάζει με το κοινωνικό πλαίσιο.

Υπόθεση 4<sup>η</sup>

Να χρησιμοποιεί με λειτουργικό τρόπο κάποια εργαλεία αυτορύθμισης.

Υπόθεση 5<sup>η</sup>

Να παρουσιάσει κάποια βελτίωση στους τομείς των διερευνητικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν μέσα στην τάξη μετά από την εφαρμογή του πρωτοκόλλου αυτορύθμισης.

Υπόθεση 6<sup>η</sup>

Να παρουσιάσει κάποια βελτίωση στους τομείς των διερευνητικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν στο ευρύτερο οικογενειακό του περιβάλλον μετά από την εφαρμογή του πρωτοκόλλου αυτορύθμισης.



### 6.3 Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι μικτού τύπου (mixed-method), με χρήση ερωτηματολογίων, δομημένης συνέντευξης και συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης του μαθητή. Αυτό, προσφέρει καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού αντικειμένου, ολιστικότερη προσέγγιση και αυξημένη εσωτερική εγκυρότητα (Yin, 2000).

#### A. Ερωτηματολόγια

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια έγκυρα, αξιόπιστα, (δηλαδή έχουν τα ίδια αποτελέσματα ακόμα κι αν χρησιμοποιηθούν σε άλλες περιστάσεις όταν το προς διερεύνηση αντικείμενο είναι το ίδιο) (Robson, 2010) και σταθμισμένα στον Ελληνικό πληθυσμό. Ένα για γονείς και δύο για εκπαιδευτικούς, τα οποία συμπληρώθηκαν αρχικά πριν την έναρξη της εφαρμογής του πρωτοκόλλου και στη λήξη του ερευνητικού προγράμματος για να μπορούν να συγκριθούν και να εξαχθούν τα συμπεράσματα. Παρόμοια ψυχομετρικά εργαλεία που βασίζονται σε απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται εκτεταμένα σε ερευνητικό επίπεδο και θεωρούνται έγκυρα και αξιόπιστα (Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish, 1990).

#### ❖ Ερωτηματολόγιο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής-ΕΨΠ

Το «Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Παιδικής Ηλικίας» δημιουργήθηκε από τους Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνά (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνας, 2008). Είναι κλίμακα ανίχνευσης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και απευθύνεται σε ηλικίες 7-12 ετών.

Περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις υποκλίμακες:

- Κοινωνική Επάρκεια , περιλαμβάνει τις Ηγετικές Ικανότητες & Δεξιότητες Διεκδίκησης, τη Διαπροσωπική Επικοινωνία και τη Συνεργασία με τους Συνομηλίκους.
- Σχολική Επάρκεια, περιλαμβάνει τα Κίνητρα, την Οργάνωση/Σχεδιασμό, τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και τη Σχολική Προσαρμογή.

- Συναισθηματική Επάρκεια, αποτελείται από τον Αυτοέλεγχο, τη Διαχείριση Συναισθημάτων, τη Διαχείριση Στρες και την Ενσυναίσθηση.
- Προβλήματα Συμπεριφοράς, περιλαμβάνει τη Διαπροσωπική Προσαρμογή, την Ενδοπροσωπική Προσαρμογή και την Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης.

Το συγκεκριμένο εργαλείο, είναι το πρώτο σταθμισμένο στον ελληνικό χώρο που εξετάζει τις παραπάνω μεταβλητές. Η εγκυρότητα εξωτερικού κριτηρίου (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011) αλλά και εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) είναι ικανοποιητική (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008β). Συμπληρώθηκε από την Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, στην αρχή και στη λήξη του προγράμματος.

#### ❖ Ερωτηματολόγιο Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)-IV

Το ερωτηματολόγιο «Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)- IV» (ADHD Scale –IV) δημιουργήθηκε από τους DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, (2016), μεταφράστηκε από το Ινστιτούτο Έρευνας & Θεραπείας της Συμπεριφοράς, Τμήμα Παιδιών & εφήβων και προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε στα Ελληνικά από τους Καλαντζή – Αζίζι, Αγγελή, & Ευσταθίου, (2012). Είναι κλίμακα εκτίμησης που βασίζεται στα κριτήρια του DSM-IV, (2013) και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-18 ετών (Δώνη & Γιώτσα, 2019). Αποτελείται από 18 ερωτήσεις για εκπαιδευτικούς και 18 για γονείς οι οποίες περιγράφουν τη συμπεριφορά του παιδιού στα αντίστοιχα περιβάλλοντα. Αξιολογείται, η Ελλειμματική Προσοχή και η Υπερκινητικότητα/Παρόρμηση (Καλαντζή-Αζίζι, 2012 ; Döpfner, Steinhausen, Coghill, Dalsgaard, & Poole, 2006). Συμπληρώθηκε από τους γονείς και την εκπαιδευτικό στην αρχή και τη λήξη του προγράμματος.

#### **B. Δομημένη συνέντευξη**

Έγινε με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ΕΔΔ-SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997) (βλ. Παράρτημα Α), το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί για τον Ελλαδικό χώρο (Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου,

Κιοσέογλου, & Παπαγεωργίου, 2002). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου καθώς και η στάθμισή του στον Ελληνικό πληθυσμό για τις ηλικίες 11-17 έχουν υποστηριχτεί από έρευνες (Giannakopoulos, και συν., 2013 ; Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998) αλλά όχι για τις ηλικίες 4-17 ετών στις οποίες ανήκει ο μαθητής που βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο δομημένης συνέντευξης.

Αποτελείται από πέντε υποενότητες: Κλίμακα Συναισθηματικών Δυσκολιών, Δυσκολιών Συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητας/Διάσπασης της προσοχής και Σχέσεων με Συνομηλίκους. Η συνέντευξη με τους γονείς και την εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε πριν και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

**Γ. Δομημένη-Συμμετοχική Παρατήρηση,** όπου η ερευνήτρια παρατηρούσε και κατέγραφε καθώς συγχρόνως συμμετείχε σε όλη τη διαδικασία.

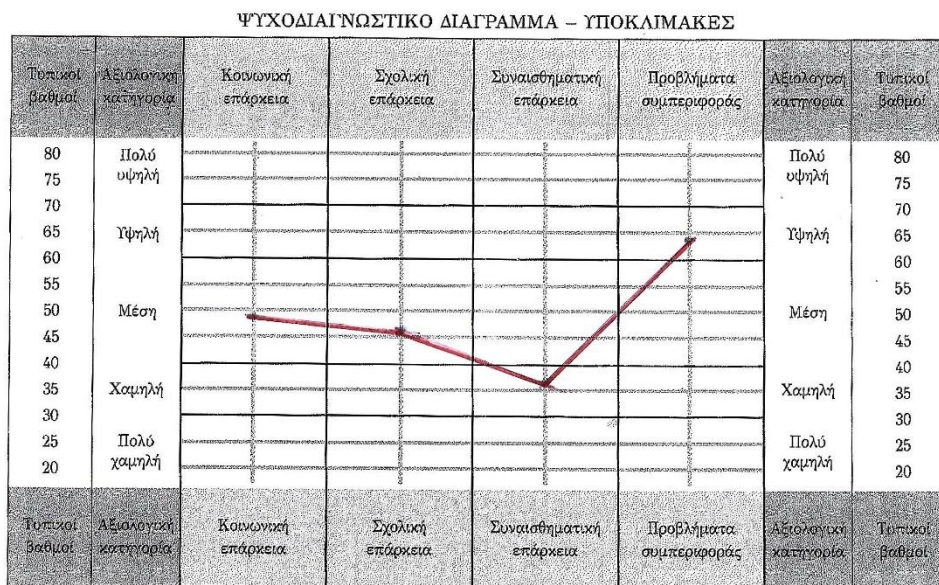
## Κεφάλαιο 7. Στάδια εφαρμογής

### 7.1 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε στην συνέντευξη των γονέων, της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συνεδριών εργοθεραπείας καθώς και στα σταθμισμένα ερωτηματολόγια ADHD Scale –IV και «ερωτηματολόγιο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής» όπως περιγράφονται στην ενότητα 6.3 της παρούσας εργασίας.

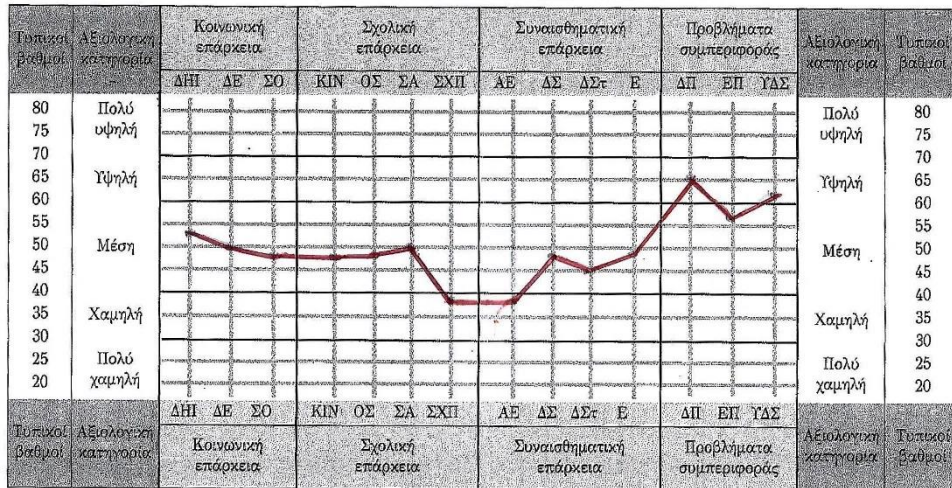
#### Δεδομένα προ παρέμβασης από τα ερωτηματολόγια

Από το ερωτηματολόγιο ΨΚΠ Παιδιών Προσχολικής και Παιδικής Ηλικίας προκύπτει μεσαία επίδοση στην Κοινωνική και Σχολική Επάρκεια, χαμηλή επίδοση στη Συναισθηματική Επάρκεια και υψηλή στα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Εικ.6). Ειδικότερα (Εικ.7), χαμηλό σκορ έχει στη Σχολική Προσαρμογή και τον Αυτοέλεγχο ενώ υψηλό σκορ εμφανίζει στα Προβλήματα Συμπεριφοράς, στη Διαπροσωπική Προσαρμογή και στην Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης.



**Εικόνα 6.** Διάγραμμα των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής πριν την παρέμβαση.

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ



ΔΗΙ = Δεξιότητες διενδίδησης / Ηγετικές ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνηση, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης.

Εικόνα 7. Ανάλυση των επιμέρους δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής πριν την παρέμβαση.

Σύμφωνα, με την Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)- IV» (ADHD Scale –IV), τόσο οι γονείς όσο και η εκπαιδευτικός κατατάσσουν το μαθητή εντός κλίμακας ΔΕΠ-Υ με προεξάρχουσα την Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα (Πίν. 1.).

Πίνακας 1. Δεδομένα προ παρέμβασης από το ερωτηματολόγιο ΔΕΠ-Υ-IV.

	Ελλειμματική Προσοχή	Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα	Συνολική Βαθμολογία
Γονείς προ παρέμβασης	84η	84η	88η
Εκπαιδευτικός προ παρέμβασης	70η	80η	80η

Δεδομένα προ παρέμβασης από τις συνεντεύξεις

Από τις δομημένες συνεντεύξεις ,τόσο των γονέων όσο και της εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι ο Γ. έχει αρκετές δυσκολίες στη συγκέντρωση, τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές σχέσεις και τον έλεγχο των συναισθημάτων, τα οποία του δημιουργούν ανησυχία και αναστάτωση (Πίν. 2). Αυτά ισχύουν για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, οι παραπάνω δυσκολίες αποτελούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό εμπόδιο στην καθημερινή του ζωή στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους και

σε μικρότερο βαθμό στη σχολική μάθηση. Επίσης οι δυσκολίες αυτές είναι εις βάρος της υπόλοιπης τάξης.

Οι γονείς συμφωνούν, ότι τα συμπεριφορικά του εξερχόμενα αποτελούν εμπόδιο αρκετές φορές στη ζωή στο σπίτι, τις φιλίες, τη σχολική μάθηση και την ψυχαγωγία. Είναι επίσης, εις βάρος της οικογένειάς του.

Οι γονείς, δεν εντοπίζουν θετικά στοιχεία του παιδιού, σε σχέση με την εκπαιδευτικό, η οποία θεωρεί ότι είναι συμπαθής στους συμμαθητές του και πρόθυμος να βοηθήσει, ειδικά τα μικρότερα παιδιά.

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα της δομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και γονέων σε σχέση με τη τα χαρακτηριστικά που δήλωσαν ότι ισχύουν σίγουρα.

	<b>Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης</b>	<b>Γονείς</b>
<b>Αρνητικές Συμπεριφορές</b>		
Ανήσυχος ή και υπερδραστήριος, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος, ακίνητος για πολύ ώρα	✓	
Συχνά έχει ξεσπάσματα νευρών ή είναι ευέξαπτος	✓	✓
Τον απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος	✓	✓
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος, έχει νευρικότητα	✓	✓
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	✓	
Η προσοχή του διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	✓	
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του	✓	
<b>Θετικές Συμπεριφορές</b>		
Είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στενοχωρημένος ή άρρωστος	✓	
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	✓	
Είναι καλός με τα μικρότερα παιδιά	✓	

### Δεδομένα προ παρέμβασης από τη συμμετοχική παρατήρηση

Σύμφωνα με τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά εξερχόμενα καθώς και την αλληλεπίδρασή του, ο Γ. παρουσιάζει «προκλητική» συμπεριφορά, κυρίως λεκτική τόσο σε ενήλικες όσο και σε συνομηλίκους του χωρίς προφανή λόγο. Δυσκολεύεται να διατηρήσει για ικανοποιητικό χρόνο την προσοχή του, καθώς και να ελέγξει τα επίπεδα ενεργητικότητάς του. Εμφανίζει μικρή ανοχή στη ματαίωση, δυσκολία μετάβασης από και προς το χώρο αναμονής αλλά και από τη μία δραστηριότητα σε άλλη. Το συναίσθημά του είναι ασταθές και ακραίο στην εκδήλωσή του και είναι συχνά ανήσυχος καθώς «μηρυκάζει» τα ίδια θέματα.

### 7.2 Παρέμβαση

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα από 1 Σεπτεμβρίου 2021 έως 22 Δεκεμβρίου 2022. Σε δεκαέξι εβδομάδες πραγματοποιήθηκαν 33 συναντήσεις/μαθήματα παρέμβασης (Πίνακας 3.). Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 45 λεπτών με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα.

Πίνακας 3. Συναντήσεις/Μαθήματα ανά μήνα

Μήνας	Συναντήσεις/Μαθήματα
Σεπτέμβριος	9
Οκτώβριος	8
Νοέμβριος	9
Δεκέμβριος	7
<b>Σύνολο</b>	<b>33</b>

Δόθηκαν ενημερωτικά έντυπα στους γονείς του μαθητή καθώς και στην εκπαιδευτικό όπου είναι η παράλληλη στήριξη του Γ. Τα έντυπα περιλάμβαναν οδηγίες για τη μέθοδο, ένα συνοπτικό χρονοδιάγραμμα και γλωσσάρι επεξήγησης των βασικών όρων που θα χρησιμοποιούσαμε. Αρχικά, συμπληρώθηκαν τα έγγραφα συγκατάθεσης γονέων μετά από διευκρινιστική συνάντηση μαζί τους σχετικά με τη διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

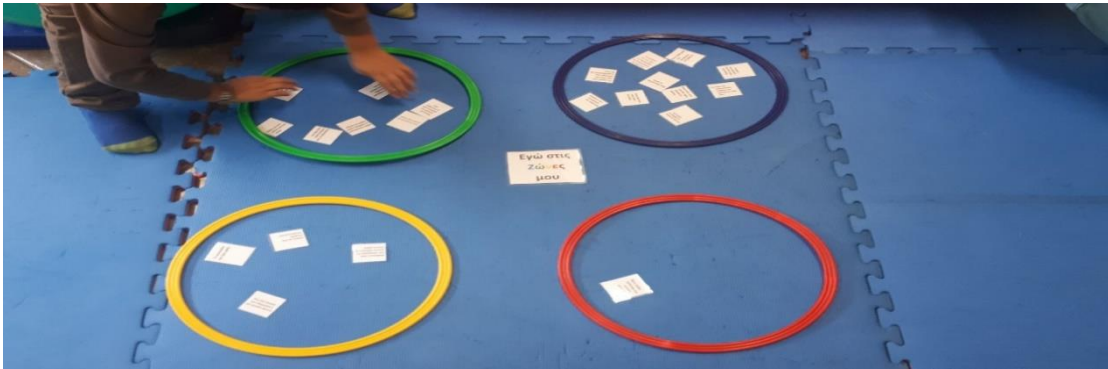
Μετά από κάθε συνάντηση/μάθημα με τον μαθητή, τα εμπλεκόμενα πρόσωπα εφοδιάζονταν με το υλικό της συνάντησης, πληροφορίες για τους στόχους, κάποια δραστηριότητα που μπορούσε να συνεχίσει εκτός μαθήματος και υπήρχε η προτροπή να συνεχίζουν να ενισχύουν την προσπάθεια με διάφορους κάθε φορά τρόπους και οδηγίες.

Την πρώτη εβδομάδα, έγινε η συλλογή των στοιχείων της αρχικής εικόνας του μαθητή με τη χρήση των ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις της δομημένης συνέντευξης.

Συνοπτικά, περιγράφονται στο παρόν υποκεφάλαιο τα μαθήματα και οι δραστηριότητες που αντλήθηκαν από τη συγκεκριμένη μέθοδο και χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (Πίν. 4), ενώ αναλυτικότερη περιγραφή τους και πρόσθετο υλικό υπάρχει στο παράρτημα (βλ. Παράρτημα Β).

### Μαθήματα 1-3

Στα μαθήματα 1-3, διδάχθηκε η αναγνώριση των συναισθημάτων, ο διαχωρισμός τους σε ζώνες και έγινε η εμπέδωση αυτών των δεξιοτήτων με ποικιλία βιωματικών και οπτικοακουστικών δραστηριοτήτων (Εικ.8).



**Εικόνα 8.** Βιωματική δραστηριότητα εμπέδωσης των ζωνών αυτορύθμισης.

### Μαθήματα 4-5

Στα μαθήματα 4-5, έγινε η διάκριση των σκέψεων από τα συναισθήματα και η αναγνώρισή τους, τόσο στον εαυτό όσο και στους άλλους. Έτσι, μιλήσαμε για συμπεριφορά που ταιριάζει σε μια κατάσταση και συμπεριφορά που δεν ταιριάζει καθώς και πως αυτή επηρεάζει τους άλλους.

### Μαθήματα 6-7

Εδώ, ο μαθητής έμαθε να αναγνωρίζει τα σημάδια των συναισθημάτων στο πρόσωπο και το σώμα του. Κατασκευάστηκε ντοσιέ ανά χρώμα και συναίσθημα με δικές του φωτογραφίες.



### Μαθήματα 8-9

Στο 8<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> μάθημα ξεκίνησε η διαδικασία της αυτοκαταγραφής μαζί με τον εντοπισμό των πυροδοτών που ενεργοποιούν την κίτρινη, κόκκινη και μπλε ζώνη, μέσα στη σχολική τάξη αλλά και κατά τη διάρκεια των συνεδριών εργοθεραπείας.

### Μαθήματα 10-14

Στα μαθήματα 10-14, εισήχθησαν και άρχισαν να χρησιμοποιούνται τα αισθητηριακά, γνωστικά εργαλεία και οι τεχνικές χαλάρωσης που επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο μαθητή. Για παράδειγμα, όταν ήταν θυμωμένος, έπρεπε να αναγνωρίσει ότι βρίσκεται στην κόκκινη ζώνη και να χρησιμοποιήσει ένα συγκεκριμένο εργαλείο για να ρυθμίσει τα αρνητικά του συναισθήματα.

### Μαθήματα 15-18

Στα μαθήματα 15-18, σταδιακά, ταυτόχρονα με την καταγραφή, εισάγονταν ανά εβδομάδα τα εργαλεία. Ο μαθητής αξιολογούσε τον τρόπο χρήσης και την αποτελεσματικότητά τους. Την 11<sup>η</sup> εβδομάδα χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά (χρήση εργαλειοθήκης).

Τέλος, από τη 12<sup>η</sup> έως τη 15 εβδομάδα συνέχισε να τα χρησιμοποιεί και να τα καταγράφει.

Τη 16<sup>η</sup> εβδομάδα συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια επαναξιολόγησης και έγιναν οι δομημένες συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικού.

Η συμμετοχή του Γ. κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του πρωτοκόλλου ήταν αξιοσημείωτη. Από την αρχή φάνηκε να εμπεδώνει όλα όσα μάθαινε και γενίκευε τη γνώση χρησιμοποιώντας την ορολογία των ζωνών. Σε γενικές γραμμές, συνεργάζονταν και προσπαθούσε να ανταποκριθεί τις περισσότερες φορές σε αυτό που του ζητούσε η ερευνήτρια ή η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Είχε ενθουσιασμό καθώς πριν από την εισήγηση κάθε μαθήματος αλλά και για την εμπέδωσή τους χρησιμοποιήθηκαν βίντεο που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντά του, διαδραστικά παιχνίδια, χρήση ταμπλέτας, ζωγραφική, κατασκευές και ανέμενε με ενθουσιασμό το μάθημα που θα έπαιρνε τα εργαλεία που θα τον βοηθούσαν στην αισθητηριακή ρύθμιση. Κάποιες φορές, εξέφρασε δυσαρέσκεια για τα μαθήματα που έπρεπε να επαναληφθούν για εμπέδωση, όμως πλαισιώθηκαν μέσα στο ίδιο το πρωτόκολλο οι αντιδράσεις του και αυτό βοήθησε στη γενίκευσή τους

**Πίνακας 4.** Χρονοδιάγραμμα Παρέμβασης

<b>Εβδομάδες</b>	<b>Μαθήματα</b>	<b>Ενέργεια εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</b>	<b>Ενέργεια γονέων</b>
1η	Συλλογή δεδομένων	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων και συνέντευξη	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων και συνέντευξη
2 <sup>η</sup>	1 <sup>ο</sup> Οι ζώνες των συναισθημάτων	Ενημερώθηκε για το μάθημα 1 Χρήση ορολογίας στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 1 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
3 <sup>η</sup>	2 <sup>ο</sup> & 3 <sup>ο</sup> Εμπέδωση των ζωνών	Ενημερώθηκε για τα μαθήματα 2 & 3 Χρήση ορολογίας στην τάξη	Ενημερώθηκε για τα μαθήματα 2 & 3 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
4 <sup>η</sup>	4 <sup>ο</sup> Συμπεριφορές που ταιριάζουν	Ενημερώθηκε για το μάθημα 4 Χρήση ορολογίας στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 4 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
5 <sup>η</sup>	5 <sup>ο</sup> Πως η συμπεριφορά μου επηρεάζει τους άλλους	Ενημερώθηκε για το μάθημα 5 Χρήση ορολογίας στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 5 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
6 <sup>η</sup>	6 <sup>ο</sup> & 7 <sup>ο</sup> Πως μοιάζω σε κάθε ζώνη	Ενημερώθηκε για το μάθημα 6 & 7 Χρήση ορολογίας στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 6 & 7 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
7 <sup>η</sup>	8 <sup>ο</sup> & 9 <sup>ο</sup> Καταγραφή συναισθημάτων και πυροδοτών	Καταγραφή των συναισθημάτων και των πυροδοτών στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 8 & 9 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
8 <sup>η</sup>	10 <sup>ο</sup> Τα αισθητηριακά εργαλεία	Καταγραφή συναισθημάτων & Πυροδοτών Χρήση αισθητηριακών εργαλείων στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 10 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
9 <sup>η</sup>	11 <sup>ο</sup> Εργαλεία χαλάρωσης	Καταγραφή συναισθημάτων & Πυροδοτών Χρήση εργαλείων χαλάρωσης στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 11 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
10 <sup>η</sup>	12 <sup>ο</sup> Εργαλεία σκέψης	Καταγραφή συναισθημάτων & Πυροδοτών Χρήση εργαλείων σκέψης στην τάξη	Ενημερώθηκαν για το μάθημα 12 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
11 <sup>η</sup>	13 <sup>ο</sup> & 14 <sup>ο</sup>		Ενημερώθηκαν για τα μαθήματα 13-14

	Χρήση της εργαλειοθήκης	Χρήση εργαλειοθήκης και καταγραφή συναισθημάτων	Χρήση ορολογίας στο σπίτι
12 <sup>η</sup>	15 <sup>ο</sup> -16 <sup>ο</sup> -17 <sup>ο</sup> - 18 <sup>ο</sup> Εμπέδωση, καταγραφή και χρήση εργαλείων	Εμπέδωση, καταγραφή και χρήση εργαλείων	Ενημερώθηκαν για τα μαθήματα 15-16-17-18 Χρήση ορολογίας στο σπίτι
13 <sup>η</sup>	Ανατροφοδότηση	«	Ενημερώθηκαν για τη διαδικασία
14 <sup>η</sup>	Ανατροφοδότηση	«	«
15 <sup>η</sup>	Ανατροφοδότηση	«	«
16 <sup>η</sup>	Συλλογή δεδομένων επαναξιολόγησης	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων επαναξιολόγησης και συνέντευξη	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων επαναξιολόγησης και συνέντευξη

## Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα-Συζήτηση

### 8.1 Αποτελέσματα εργαλείων συλλογής δεδομένων

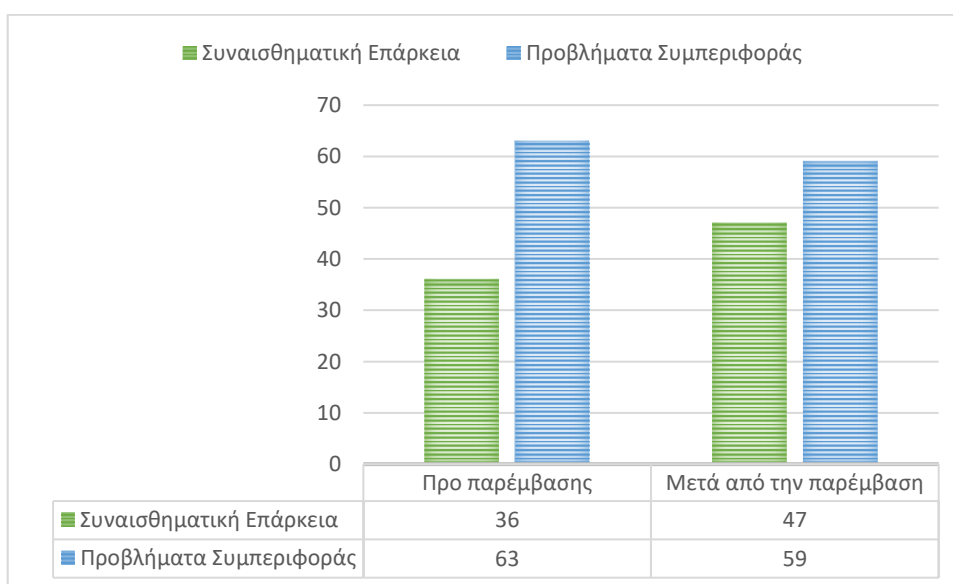
#### Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ΨΚΠ

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παρουσιάζονται παρακάτω με πέντε γραφήματα.

#### Τομείς βελτίωσης

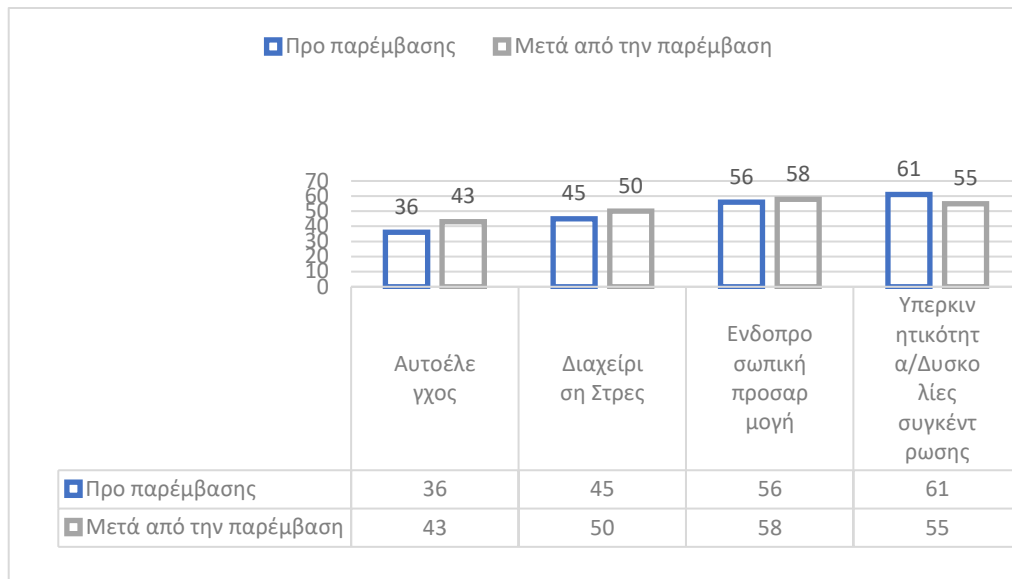
Σύμφωνα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μετά από την παρέμβαση, ο μαθητής, βελτιώθηκε στον τομέα της συναισθηματικής επάρκειας και μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Τομείς που βελτιώθηκαν



Οι επιμέρους τομείς που βελτιώθηκαν είναι, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση του στρες, η ενδοπροσωπική προσαρμογή και η μείωση της υπερκινητικότητας και των δυσκολιών συγκέντρωσης (Γράφημα 2).

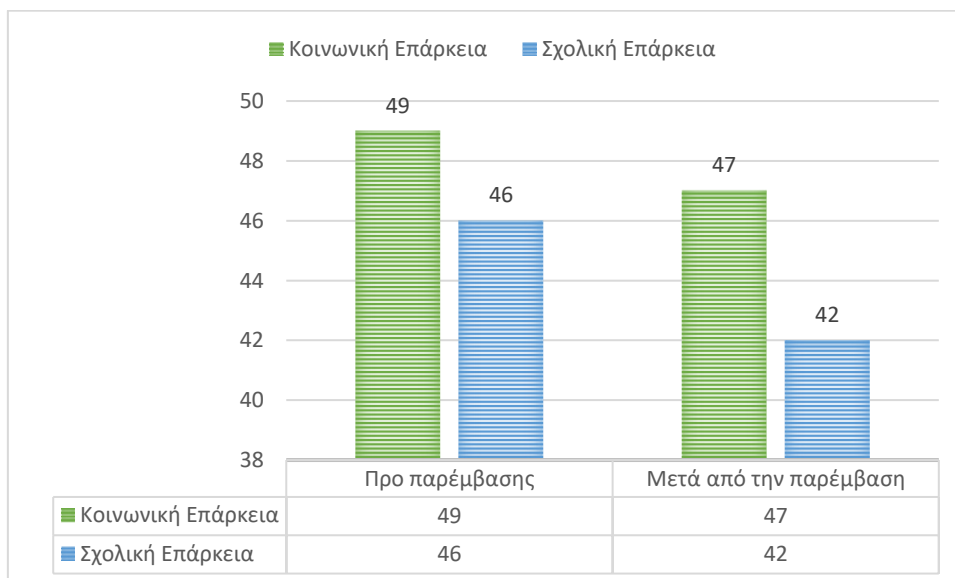
**Γράφημα 2.** Επιμέρους τομείς που βελτιώθηκαν



Τομείς πτώσης

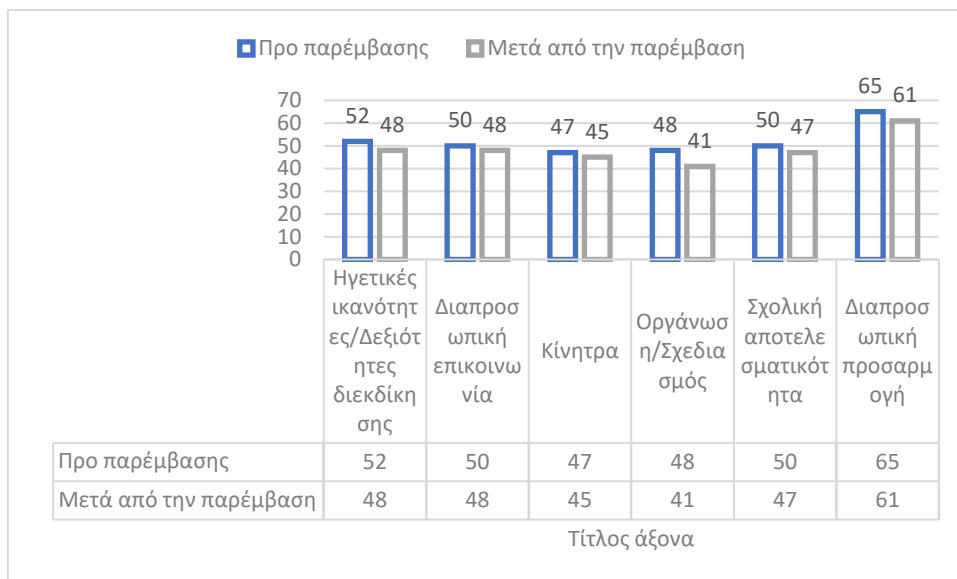
Στους τομείς που δε βελτιώθηκε αλλά αντίθετα παρουσίασε πτώση, είναι αυτός της κοινωνικής αλλά και της σχολικής επάρκειας (Γράφημα 3).

**Γράφημα 3.** Τομείς πτώσης



Στους επιμέρους τομείς που παρουσίασαν πτώση, ανήκουν οι Ηγετικές Δεξιότητες/Δεξιότητες Διεκδίκησης, η Διαπροσωπική Επικοινωνία, τα Κίνητρα, η Οργάνωση/Σχεδιασμός, η Σχολική Αποτελεσματικότητα και η Διαπροσωπική Προσαρμογή (Γράφημα 4).

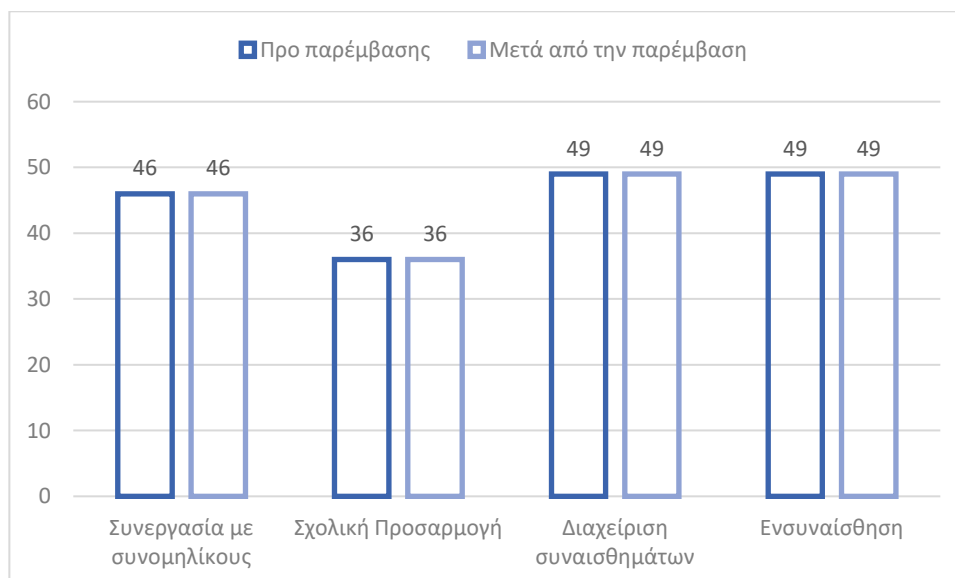
**Γράφημα 4.** Επιμέρους τομείς που παρουσίασαν πτώση.



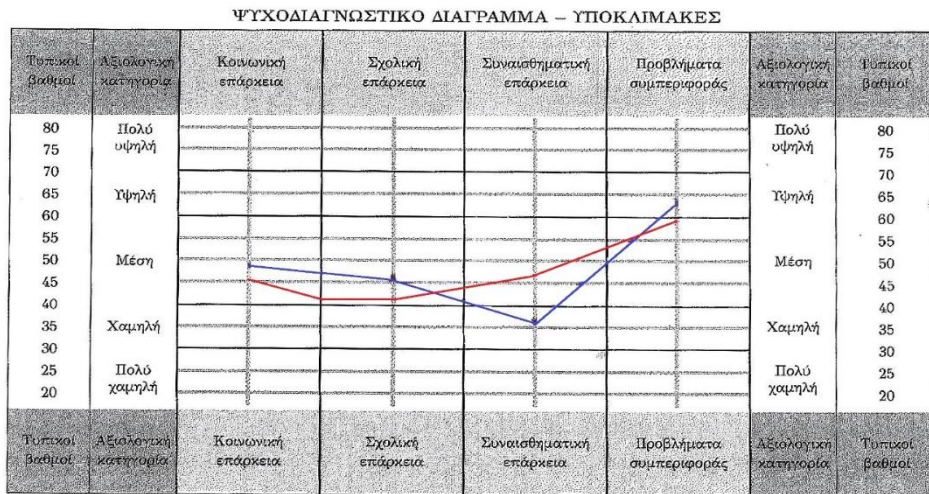
### Τομείς που δε μεταβλήθηκαν

Στους επιμέρους τομείς που δεν παρουσίασαν μεταβολή συγκαταλέγονται αυτοί της συνεργασίας με συνομηλίκους, της σχολικής προσαρμογής, της διαχείρισης συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης (Γράφημα 5).

**Γράφημα 5.** Επιμέρους τομείς που δε μεταβλήθηκαν



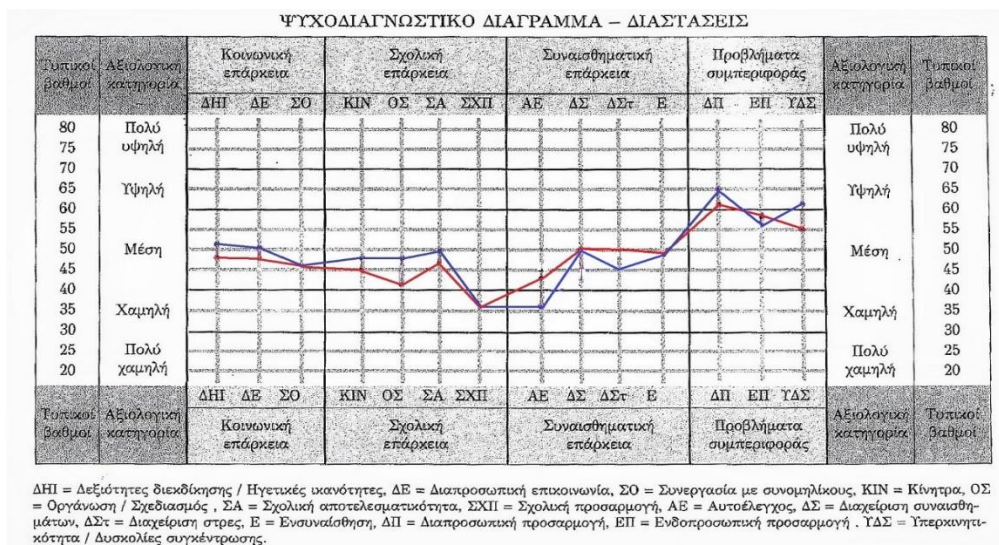
Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι στους βασικούς τομείς βελτίωσης παρατηρείται για τη συναισθηματική επάρκεια αλλαγή του μαθητή από τη χαμηλή επίδοση στη μεσαία και για τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλαγή από την υψηλή επίδοση στη μεσαία (Εικ.9).



**Εικόνα 09:** Σύγκριση των βασικών τομέων δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής μετά την παρέμβαση (κόκκινη γραμμή) σε σχέση με τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση (μπλε γραμμή).

Αντίθετα για τους τομείς που δε βελτιώθηκαν, οι επιδόσεις του παρέμειναν στη μέση επίδοση, τόσο για την κοινωνική όσο και για την σχολική επάρκεια.

Όσο αφορά στους επιμέρους τομείς (Εικ. 10), παρατηρείται αλλαγή του αυτοελέγχου από τη χαμηλή στη μέση επίδοση και της υπερκινητικότητας από την υψηλή στη μέση. Στους τομείς πτώσης παρέμεινε στην ίδια επίδοση όπως και στην αρχική αξιολόγηση.



**Εικόνα 10.** Σύγκριση των επιμέρους δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής μετά την παρέμβαση (κόκκινη γραμμή) σε σχέση με τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση (μπλε γραμμή).

## Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τον πίνακα βέλτιστων τιμών ουδών των υποκλιμάκων και της συνολικής βαθμολογίας σε Ελληνικό κλινικό δείγμα για γονείς και εκπαιδευτικούς προκύπτουν τα παρακάτω (Πίν. 5):

### Ελλειμματική Προσοχή (ΕΠ)

Η βαθμολογία της εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα Ελλειμματικής Προσοχής τοποθετούν το μαθητή στην 70<sup>η</sup> θέση τόσο προ της παρέμβασης όσο και μετά, αυτό δείχνει την παρουσία συμπτωμάτων ΔΕΠ αφού οι τιμές είναι ανώτερες από την τιμή ουδού για τον αποκλεισμό της.

Οι γονείς τοποθετούν το μαθητή στην 84<sup>η</sup> θέση προ παρέμβασης και στην 75<sup>η</sup> μετά από αυτήν. Οι τιμές αυτές είναι χαμηλότερες από την τιμή ουδού για τον αποκλεισμό της ΔΕΠ οπότε δείχνει την απουσία ύπαρξής της. Όμως από τις τιμές φαίνεται η αύξηση της προσοχής μετά την παρέμβαση.

### Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα (ΥΠ-ΠΑ)

Η εκπαιδευτικός κατατάσσει τον μαθητή στην 80<sup>η</sup> θέση προ παρέμβασης και στην 75<sup>η</sup> μετά από αυτήν. Και στις δύο περιπτώσεις η τιμή είναι ανώτερη της τιμής ουδού κι έτσι επιβεβαιώνεται η ύπαρξή της ΥΠ-ΠΑ, η οποία όμως είναι μειωμένη κατά 5 μονάδες μετά την παρέμβαση.

Σύμφωνα με τους γονείς, η ΥΠ-ΠΑ του παιδιού βρίσκεται στην 84<sup>η</sup> θέση προ παρέμβασης και αυξήθηκε στην 91<sup>η</sup> μετά την παρέμβαση. Και στις δύο περιπτώσεις επιβεβαιώνεται η ύπαρξη Υπερκινητικότητας και Παρόρμησης.

**Πίνακας 5.** Συγκριτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου ΔΕΠ-Υ προ και μετά της παρέμβασης για γονείς και εκπαιδευτικό.

	<b>Ελλειμματική Προσοχή</b>	<b>Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα</b>	<b>Συνολική Βαθμολογία</b>
Γονείς προ παρέμβασης	84η	84η	88η
Γονείς μετά παρέμβασης	75η	91η	88η
Εκπαιδευτικός προ παρέμβασης	70η	80η	80η
Εκπαιδευτικός μετά παρέμβασης	70η	75η	75η



### Συνολική Βαθμολογία

Η συνολική βαθμολογία των γονέων βρίσκεται στην 88<sup>η</sup> θέση προ και μετά παρέμβασης, ενώ της εκπαιδευτικού στην 80<sup>η</sup> θέση πριν και μειώθηκε στην 75<sup>η</sup> μετά την παρέμβαση. Τόσο αυτή των γονέων όσο και της εκπαιδευτικού είναι ανώτερη της ουδού αποκλεισμού.

Από τα παραπάνω προκύπτει η παρουσία της ΔΕΠ-Υ μεικτού τύπου με προεξάρχουσα την Υπερκινητικότητα/Παρόρμηση για γονείς και για εκπαιδευτικούς.

Παρατηρείται ασυμφωνία ως προς τα αποτελέσματα της παρέμβασης καθώς οι γονείς παρατηρούν μείωση της ΕΠ μετά την παρέμβαση αλλά αύξηση της Υπερκινητικότητας με το συνολικό αποτέλεσμα να παραμένει το ίδιο.

Η εκπαιδευτικός από την άλλη βλέπει σταθερότητα στην υποκλίμακα ΕΠ και μείωση στην υποκλίμακα ΥΠ-ΠΑ καθώς και στο σύνολο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η υποκλίμακα ΕΠ των γονέων και η συνολική βαθμολογία παρουσιάζουν χαμηλή κλινική χρησιμότητα για τη διαφοροποίηση της ομάδας παιδιών με ΔΕΠ-Υ από την ομάδα ελέγχου και αντίστοιχα αυτή της ΥΠ-ΠΑ οριακή. Έτσι θα πρέπει να χρησιμοποιείται με επιφύλαξη.

Αντίθετα, οι υποκλίμακες των εκπαιδευτικών αλλά και η συνολική βαθμολογία παρουσιάζει υψηλή κλινική χρησιμότητα (Καλαντζή-Αζίζι, 2012). Έτσι, σημαντική για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση μείωσης των συμπτωμάτων υπερκινητικότητας-Παρόρμησης μετά την παρέμβαση από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης,

### **Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης**

Από τη δομημένη συνέντευξη γονέων και εκπαιδευτικού με βάση το ερωτηματολόγιο SDQ μετά την παρέμβαση προκύπτουν τα παρακάτω (Πίν. 6):

Οι γονείς, αναφέρουν ότι τα προβλήματα του παιδιού τους βελτιώθηκαν λίγο. Οι ίδιοι έχουν βοηθηθεί αρκετά με την πληροφόρηση που τους έχει δοθεί και τα προβλήματά τους έχουν γίνει αρκετά πιο υποφερτά. Δηλώνουν μικρή βελτίωση στους τομείς της συγκέντρωσης, συμπεριφοράς, κοινωνικών σχέσεων και συναισθημάτων.

Η ΕΠΣ αναφέρει, ότι η συμπεριφορά του παιδιού είναι λίγο καλύτερη μετά από την παρέμβαση και η ίδια έχει βοηθηθεί αρκετά στη διαχείρισή του. Ο μαθητής συνεχίζει να παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες που τον αναστατώνουν και αποτελούν μικρό εμπόδιο

στην καθημερινή του ζωή σε σχέση με τους συνομηλίκους του και μεγαλύτερο εμπόδιο στη σχολική μάθηση. Οι δυσκολίες αυτές θεωρεί ότι είναι εις βάρος της υπόλοιπης τάξης.

**Πίνακας 6.** Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης ΕΠΣ και γονέων, με βάση το ερωτηματολόγιο SDQ, μετά την παρέμβαση.

	<b>Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης</b>	<b>Γονείς</b>
<b>Αρνητικές Συμπεριφορές</b>		
Ανήσυχος ή και υπερδραστήριος, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος, ακίνητος για πολύ ώρα		✓
Τον απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος	✓	
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά		✓
Η προσοχή του διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί		✓
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του	✓	
<b>Θετικές συμπεριφορές</b>		
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά	✓	✓
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	✓	✓
Είναι καλός με τα μικρότερα παιδιά	✓	✓
Είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στενοχωρημένος ή άρρωστος	✓	✓
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	✓	✓

Σύμφωνα με τον συγκριτικό πίνακα (Πίν. 7), η ΕΠΣ υποστηρίζει ότι έχουν μειωθεί οι αρνητικές συμπεριφορές και έχουν αυξηθεί οι θετικές. Οι γονείς παρατήρησαν κάποιες θετικές συμπεριφορές και εστιάζουν τώρα περισσότερο στις αρνητικές συμπεριφορές της ΔΕΠ-Υ ενώ δε βλέπουν να υπάρχει τόσο μεγάλη ανησυχία και θυμός.

**Πίνακας 7.** Συγκριτικός πίνακας δομημένου ερωτηματολογίου γονέων και εκπαιδευτικού πριν και μετά την παρέμβαση.

	<b>ΕΠΣ προ παρέμβασης</b>	<b>ΕΠΣ μετά παρέμβασης</b>	<b>Γονείς προ παρέμβα- σης</b>	<b>Γονείς μετά παρέμβα- σης</b>
<b>Αρνητικές συμπεριφορές</b>				
Ανήσυχος ή και υπερδρασ- τήριος, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος, ακί- νητος για πολύ ώρα	✓			✓
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	✓		✓	
Τον απασχολεί το παραμι- κρό, συχνά φαίνεται ανή- συχος	✓	✓	✓	
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ή- συχος, έχει νευρικότητα	✓		✓	
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊ- δεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	✓			✓
Η προσοχή του διασπά- ται εύκολα, δυσκολεύε- ται να συγκεντρωθεί	✓			✓
Σε καινούριες καταστά- σεις είναι νευρικός ή δεί- χνει συμπεριφορά προ- σκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του	✓	✓		
<b>Θετικές συμπεριφορές</b>				
Είναι πρόθυμος να βοη- θήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατω- μένος, στενοχωρημένος ή άρρωστος	✓	✓		
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	✓	✓		
Είναι καλός με τα μικρό- τερα παιδιά		✓		✓
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά		✓		✓
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο		✓		✓

### **Αποτελέσματα Συμμετοχικής Παρατήρησης**

Η ερευνήτρια, παρατήρησε, ότι ο μαθητής βελτιώθηκε στην αναγνώριση των συναισθημάτων τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους. Εξέφραζε με λέξεις τη συναισθηματική του κατάσταση και μπορούσε να εκτιμήσει το αντίκτυπο της συμπεριφοράς του (γνωστική ενσυναίσθηση) παρόλο που δεν ενδιαφέρονταν για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (συναισθηματική ενσυναίσθηση) το οποίο αποτελεί μία από τις πιο κοινές δυσκολίες ατόμων με ΔΑΦ αλλά τον ενδιέφερε το αντίκτυπο της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων στη δική του κατάσταση. Όπως για παράδειγμα αν προκαλούσε θυμό σε κάποιον αναγνώριζε ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε τιμωρία για εκείνον.

Άρχισε να αναζητά εργαλεία ρύθμισης κατά τη διάρκεια των συνεδριών, οργανώθηκε σε σχέση με το χρόνο και το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων και αυξήθηκε η συνεργασία του καθώς μειώθηκε η διάθεσή του για πρόκληση.

## **8.2 Συζήτηση**

Σκοπός της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος αυτορύθμισης και η περιγραφή του τρόπου εφαρμογής του, καθώς λίγα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα παρόμοιων μεθόδων.

Έτσι, αναλύθηκε η αρχική αξιολόγηση, η παρέμβαση και η επαναξιολόγηση. Χρησιμοποιήθηκε ένα εύρος εργαλείων συλλογής για να υπάρχουν αρκετά στοιχεία σύγκρισης.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση αυτή είναι εφικτή ως προς την υλοποίησή της αλλά και την αποδοχή της από τους συμμετέχοντες, καθώς αξιολογήθηκε θετικά από όλους τους εμπλεκόμενους και κυρίως από τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος ακόμη και αρκετές εβδομάδες μετά την παρέμβαση, συνέχισε να χρησιμοποιεί την ορολογία και να δείχνει ενδιαφέρον για να δοκιμάσει νέα εργαλεία. Η συστηματοποίηση των συναισθημάτων και ο διαχωρισμός τους σε ζώνες, ταίριαξε με τον συστηματικό τρόπο σκέψης του Γ. Τον βοήθησε να καταλαβαίνει τη δική του συμπεριφορά, από που προέρχεται και γιατί οι άλλοι άνθρωποι αντιδρούν σε αυτό.

Σε σχέση με το βασικό αρχικό ερευνητικό ερώτημα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, φαίνεται ότι η μέθοδος είναι αποτελεσματική, αφού σε δύο κύριους τομείς, οι δεξιότητες του μαθητή βελτιώθηκαν σημαντικά.

- Η Συναισθηματική του Επάρκεια μετακινήθηκε από το χαμηλό στο μέτριο επίπεδο. Σε αυτήν περιλαμβάνεται, ο αυτοέλεγχος και η Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης.
- Τα προβλήματα συμπεριφοράς κατέβηκαν από το υψηλό στο μέτριο επίπεδο.

Άλλες δεξιότητες που βελτιώθηκαν λιγότερο αλλά παρέμειναν στο μεσαίο επίπεδο είναι η διαχείριση του στρες και η ενδοπροσωπική προσαρμογή.

Τα αποτελέσματα, περιλαμβάνουν δύο κύριους τομείς που παρουσίασαν μικρή πτώση, παραμένοντας όμως στη μεσαία κατηγορία.

- Η κοινωνική επάρκεια, με πτωτικές υποκατηγορίες τις Ηγετικές Δεξιότητες/Δεξιότητες Διεκδίκησης και τη Διαπροσωπική Επικοινωνία,
- Η σχολική επάρκεια, με επιμέρους κατηγορίες τα Κίνητρα, την Οργάνωση/Σχεδιασμό, τη Σχολική Αποτελεσματικότητα και τη Διαπροσωπική Προσαρμογή.

Κάποιες άλλες κατηγορίες, έμειναν αμετάβλητες (Συνεργασία με συνομηλίκους, Σχολική Προσαρμογή, Διαχείρισης Συναισθημάτων και Ενσυναίσθηση).

Σε σχέση με τα ερωτήματα βελτίωσης των δεξιοτήτων της ΔΕΠ-Υ, παρατηρήθηκε βελτίωση κυρίως στην ΥΠ-ΠΑ από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Οι γονείς δεν παρατήρησαν μεταβολή, αλλά παρουσιάζουν στη στάθμιση του εργαλείου χαμηλή κλινική χρησιμότητα.

Με βάση τις συνεντεύξεις, υπάρχει μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αύξηση κάποιων θετικών. Από τη συμμετοχική παρατήρηση, είναι ξεκάθαρη η βελτίωση στη συναισθηματική αναγνώριση στον εαυτό του και στους άλλους, είναι επαρκής η ικανότητά του να καταγράφει τα συναισθήματά του και να τα κατατάσσει σε ζώνες, αναγνωρίζει τις συμπεριφορές του που δεν ταιριάζουν με το κοινωνικό πλαίσιο.

Η ικανότητα του να χρησιμοποιεί εργαλεία για την αυτορύθμιση του, δεν έφτασε σε σημείο ανεξάρτητης επιλογής και χρήσης άρα κατακτήθηκε εν μέρη. Παρουσίασε βελτίωση σε κάποια από τα διερευνητικά ερωτήματα και κατάφερε να γενικεύσει κάποια στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Συμπερασματικά, η εξάσκηση σε δεξιότητες αυτορύθμισης φαίνεται, από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΑΦ αλλά κι εκείνους με ΔΕΠ-Υ να έχουν πιο ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσα σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο. Σημαντική είναι η συνεισφορά των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, όπου έχοντας τα κατάλληλα εργαλεία μπορούν να επεμβαίνουν και να βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές.

Τέλος, τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες για τα οφέλη της εκμάθησης της αυτορύθμισης και του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου όπου τα ποιοτικά δεδομένα δείχνουν βελτίωση αλλά δεν υπάρχουν αρκετά ποσοτικά δεδομένα για την τεκμηρίωση της θετικής τάσης.

### 8.3 Περιορισμοί έρευνας-Μελλοντικές προτάσεις

Το βασικό μειονέκτημα κάθε μελέτης περίπτωσης, είναι ο περιορισμός της γενίκευσης των αποτελεσμάτων λόγω της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων και της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου, το οποίο θεωρείται αρνητικό για τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Burawoy, 1998). Έτσι, είναι χρησιμότερες για τη διαμόρφωση μελλοντικών υποθέσεων παρά για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Yin, 2000).

Η παρούσα έρευνα, είναι πιλοτική και είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται σε Ελληνικό πληθυσμό, η απουσία παρόμοια έρευνας καθιστά αδύνατη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει στον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων από πρότερη εμπειρία κατά την εφαρμογή της.

Η φύση της διάγνωσης του αυτισμού από μόνη της, είναι ένας περιοριστικός παράγοντας αφού συχνά άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν αντίσταση στην αλλαγή και δυσκολίες τροποποίησης της συμπεριφοράς αλλά και περιόδους υποτροπής χωρίς προφανή λόγο.

Επίσης, η ύπαρξη ατόμου παράλληλης στήριξης, δεν ευνοεί τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε άλλο πλαίσιο και κάποιες από τις αλλαγές που προέκυψαν θα μπορούσαν να οφείλονται στην εστίαση των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες συμπεριφορές ή σε συγκυριακές καταστάσεις που συνέπεσαν με την περίοδο της έρευνας.

Είναι πιθανό τέλος, κάποιες προβληματικές συμπεριφορές να αυξήθηκαν στην προσπάθεια του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παρέμβασης, όπως η ενασχόλησή του με την αυτοκαταγραφή. Αντίστοιχα, η ανάγκη για βελτίωση ίσως καθοδηγεί

σε θετικότερες απαντήσεις και μεγαλύτερη προσοχή σε θετικές συμπεριφορές του μαθητή από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία.

Η πιλοτική αυτή έρευνα, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης μεθόδου σε μεγαλύτερο και τυχαίο δείγμα πληθυσμού με χρήση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ή σε διαφορετικό πληθυσμό κυρίως εφήβους των οποίων το κίνητρο είναι υψηλότερο.

Άλλες έρευνες, θα μπορούσαν να έχουν στόχο τη γενίκευση και τη συντήρηση των κερτημένων δεξιοτήτων, εφαρμόζοντας τη μέθοδο σε μεγαλύτερο χρονικό πλαίσιο ή να ασχοληθούν εκτεταμένα με μία μόνο προβληματική συμπεριφορά.

Άλλες μέθοδοι σχετικές με την αυτορύθμιση θα ήταν ωφέλιμο να διενεργηθούν μόνες τους ή συγκριτικά με την παρούσα μέθοδο.

## Αναφορές

- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using Self-Monitoring to Increase Following-Direction Skills of Students with moderate to Severe Disabilities in General Education. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), σσ. 3-13.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems, what are the levers for change? *Journal of Educational Change*(6), σσ. 109-124.
- Anderson, C., Klassen, R., & Georgiou, G. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International, 28*(2), σσ. 131-147.
- Attwood, T. A. (2013). Expressing and enjoying love and affection: A cognitive-behavioral program for children and adolescents with high functioning ASD. Στο S. Scarpa, W. Williams, & T. Attwood, *CBT for children and adolescents with high-functioning ASD*.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), σσ. 367-389.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Baker, J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The elementary school journal, 100*(1), σσ. 57-70.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. Στο V. Hamilton, G. Bower, & N. Frijda, *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (σσ. 37-61). The Netherlands: Springer, Dordrecht.
- Barkley, R., Fischer, M., Edelbrock, C., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition, 1*(21), σσ. 37-46.
- Bauminger, N. (2007). Brief report: Individual social-multi-modal intervention for HFASD. *Journal of autism and developmental disorders, 37*(8), σσ. 1593-1604.



- Belmonte, M., Cook, E., Anderson, G., Rubenstein, J., Greenough, W., Beckel-Mitchener, A., . . . Tierney, E. (2004). Autism as a disorder of neural information processing: directions for research and targets for therapy. *Molecular Psychiatry*, *9*, σσ. 646-663.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bordner, N. (2021). The Effects of the Zones of Regulation® Curriculum Through Video Sessions on Improving First Grade Students' Knowledge of Self-Regulation Skills. *Doctoral dissertation, The Ohio State University*.
- Brandley, C., Carpenter, L., Sergi, S., Jenner, W., Charles, J., & King, L. (2014). The High Prevalence of Autism Spectrum Disorders Among Children with Intellectual Disabilities. *2014 International Meeting for Autism Research*.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, *16*(1), σσ. 4-33.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Τόμ. β). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cole, P., & Gardner, J. (1988). Effects of Goal-Setting on the Discrimination Learning of Children who are Retarded and Children who are Nonretarded. *Education and Training in Mental Retardation. Division on Autism and Developmental Disabilities*, *23*(3), σσ. 192–201.
- Conklin, M., & Jairam, D. (2021). The Effects of Co-Teaching Zones of Regulation on Elementary Students's Social, Emotional, and Academic Risk Behaviors. *Advanced Journal of Social Science*, *8*(1), σσ. 171-192.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V). (2013). Washington: American Psychiatric Association.
- Dobson, K., & Dozois, D. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. Στο K. Dobson, *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (σσ. 3-38). Guilford Press.
- Döpfner, M., Steinhausen, H.-C., Coghill, D., Dalsgaard, S., & Poole, L. (2006). Cross-cultural reliability and validity of ADHD assessed by the ADHD Rating Scale in a pan-European study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*(15).

- Dunn, M. E. (2019). The Impact of a Social Emotional Learning Curriculum on the Social-Emotional Competence of Elementary-Age Students. *Doctoral dissertation, Clemson University.*
- DuPaul, G., Power, T., Anastopoulos, A., & Reid, R. (2016). *ADHD rating scale? 5 for children and adolescents: checklists, norms, and clinical interpretation.* Guilford Publications.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*(45), σσ. 207-210.
- e-nomothesia.gr.* (2020). Ανάκτηση 07 15, 2021, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>
- Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα.* . Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη* (Τόμ. Α'). (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ., & Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Filipek, P., Accardo, P., Ashwal, S., Baranek, G., Cook, E., Dawson, G., . . . Volkmar, F. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. *Neurology*(55), σσ. 468-479.
- Frey, J. (Συγγραφέας), & Frey, J. (Σκηνοθέτης). (2016). *The present* [Ταινία]. Ανάκτηση 10 3, 2021, από [https://www.youtube.com/watch?v=bi-QL\\_iePNY](https://www.youtube.com/watch?v=bi-QL_iePNY)
- Frith, U. (2009). *Αυτισμός-Εξηγώντας το αίτιο.* (Κ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gal, E., Dyck, M., & Passmore, A. (2010). Relationships between stereotyped movements and sensory processing disorders in children with and without developmental or sensory disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), σσ. 453-461.
- Ganz, J., & Sigafoos, J. (2005). Self-monitoring: Are Young Adults with MR and Autism able to Utilize Cognitive Strategies Independently? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), σσ. 24-33.
- Garland, T. (2014). *Self-Regulation Interventions and Strategies: Keeping the Body, Mind & Emotions on Task in Children with Autism, ADHD or Sensory Disorders.* PESI Publishing & Media.
- George, N., George, M., Gersten, R., & Grosenick, J. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), σσ. 227-236.

- Gepner, B., & Feron, F. (2009). Autism: A world changing too fast for a miswired brain? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*(33), σσ. 1227-1242.
- Giannakopoulos, G., Dimitrakaki, C., Papadopoulou, K., Tzavara, C., Kolaitis, G., Ravens-Sieberer, U., & Tountas, Y. (2013). Reliability and validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire in Greek adolescents and their parents. *Health*.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), σσ. 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*(7), σσ. 125-130.
- Grether, J. (2006). Epidemiology of Autism: Current controversies and research directions. *Clinical Neuroscience Research*, 6, σσ. 119-126.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Happe, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Science*, 3(6), σσ. 216-222.
- Harris, K., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), σσ. 121–139.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας* (Τόμ. 1α). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Higgins, E. T., & Silberman, I. (1998). Development of regulatory focus: Promotion and prevention as ways of living. Στο J. Heckhausen, & C. S. Dweck, *Motivation and self-regulation across life span* (σσ. 78-113). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Higgins, E., & Silberman, I. (1998). Development of regulatory focus: Promotion and prevention as ways of living. Στο J. Heckhausen, & C. Dweck, *Motivation and self-regulation across the life span* (σσ. 78-113). Cambridge University Press.
- Hoffman, J. (2018). The Effects of Implementing a Zones of Regulation Curriculum in a Third Grade Classroom. *Dissertations, Theses, and Projects*. 62. Ανάκτηση 12 29, 2021, από <https://red.mnstate.edu/thesis/62>

- Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. (2010). Using Self-Monitoring to Increase Attending to Task and Academic Accuracy in Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), σσ. 230–238.
- Honda, H., Shimizu, Y., Imai, M., & Nitto, Y. (2005). Cumulative incidence of childhood autism: a total population study of better accuracy and precision. *Developmental Medicine and Child Neurology*,.
- Howlin, P. (1998). Psychological and educational treatments for autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(3), σσ. 307-322.
- Hughes, R. J. (2008). A review of recent reports on autism: 1000 studies published n 2007. *Epilepsy & Behavior*, 13, σσ. 425-437.
- Itzachak, E., & Zachor, D. (2009). Changes in Autism Classification with Early Interventions Predictors and Outcomes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), σσ. 967-976.
- Jones, J. (2019). Increasing Self-Monitoring Effectiveness Using Heart Rate Zone Notifications and the Zones of Regulation®. *Doctoral dissertation, University of Cincinnati*.
- Karhoff, L. (2017). The Impact of a Self-Regulation Program on Problem Behaviors of One Elementary Student. *Doctoral dissertation, Minot State University*).
- Keller, J. (2008). On the development of regulatory focus: The role of parenting styles. *European Journal of Social Psychology*(38), σσ. 354-364.
- Kisiel, K. (2019). Teacher Perceptions of Effectiveness of the Zones of Regulation. *Southern Connecticut State University*.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. . *Developmental Psychology*, σσ. 199–214.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece Factors influencing Greek teachers ' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), σσ. 413-421.
- Kuypers, L. (2011). *The Zones of Regulation: A Self-Regulation Curriculum*. Think Social Publishing, Inc.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), σσ. 27-35.

- Laghi, F., Baiocco, R., Cannoni, E., Di Norcia, A., Baumgartner, E., & Bombi, A. (2013). Friendship in children with internalizing and externalizing problems: A preliminary investigation with Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships. *Children and Youth Services Review*(35), σσ. 1095-1100.
- Lalor, A. (2020). An evaluation of the effectiveness of the Zones of Regulation cognitive behavioural intervention on emotional regulation outcomes for school aged children with Autism Spectrum Disorders in Ireland.
- Leonard, H., Dixon, G., Whitehouse, A., Bourke, J., Nassar, N., Bower, C., . . . Aiberti, K. (2010). Unpacking the complex nature of the autism epidemic. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), σσ. 548-554.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), σσ. 168-184.
- Liew, J., McTigue, E., Barrois, L., & Hughers, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early childhood research quarterly*, 23(4), σσ. 515-526.
- Lubby, J., Belden, A., Si, X., Tandon, M., & Spitznagel, E. (2009). Preschool depression: homotypic continuity and course over 24 months. *Archives of General Psychiatry*, 66(8), σσ. 897-905.
- Marcic, R., & Grum, D. (2011). Gender differences in self-concept and self-esteem components. *Studia Psychologica*, 53(4), σ. 373.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*(60), σσ. 224-233.
- McQuaid, E. (2018). Feasibility study: Implementing the zones of regulation® curriculum at a whole-class level. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(4).
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., & Ford, T. (2003). Mental health of children and adolescents in Great Britain. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), σσ. 185-187.
- Miell, D., & Dallos, R. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις, μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση*. (Α. Γκαρή, Επιμ.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

- Munro, K. (2017). The efficacy of zones of regulation in teaching grade 3 and 4 students self-regulation skills. *Doctoral dissertation, City University of Seattle*. Ανάκτηση 12 29, 2021, από <http://hdl.handle.net/20.500.11803/650>
- Mutter, C. (2016). The Use of the Zones of Regulation® in an Elementary School: Student and Teacher Perceptions. *Occupational Therapy: Student Scholarship & Creative Works*.
- Nelson, R., & Hayes, S. (1981). Theoretical Explanations for Reactivity in Self-Monitoring. *Behavior Modification*, 5(1), σσ. 3-14.
- Nelson, T., Dunlosky, J., White, D., Steinberg, J., Towners, B., & Anderson, D. (1990). Cognition and metacognition at extreme altitudes on Mount Everest. *Journal of Experimental Psychology*, 119(4), σσ. 367-374.
- Newschaffer, C., Croen, L., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J., Levy, S., . . . Windham, G. (2007). The epidemiology of Autism Spectrum Disorders. , 7(53),. *Annual Review Public Health*(28), σσ. 235-238.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. Στο Η. Daniels (Επιμ.), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* (σσ. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Ochocki, S., Frey, A., Patterson, D., Herron, F., Beck, N., & Dupper, D. (2020). Evaluating the Zones of Regulation® intervention to improve the self-control of elementary students. *International Journal of School Social Work*,, 5(2).
- Odom, S., Brown, W., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L., & Strain, P. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), σσ. 166-175.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. (Δ. Ασημακοπούλου, Επιμ., & Θ. Μπεκερίδου, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- O'Reilly, M., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a Problem-Solving Approach to Teach Classroom Skills to a Student with Moderate Intellectual Disabilities within Regular Classroom Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), σσ. 95-104.

- Ostrander, A. (2019). Using the Zones of Regulation with A Kindergartener and Fourth Grader. *Dissertations, Theses, and Projects*. 257. Ανάκτηση 12 29, 2021, από <https://red.mnstate.edu/thesis/257>
- Pelcro, L., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative. Education for Children and Youth*, 51(3), σσ. 36-42.
- Perry, N., & Vandekamp, K. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), σσ. 821-843.
- Powell, M. (2013). *Implementing the Alert Program for Self-Regulation through the Response to Intervention Model with Selected At Risk Children: Collaborating with Elementary Education Teachers to Identify Effective Strategies for Improving Students' Readiness to Learn*. Thesis, East Carolina University, Occupational Therapy.
- Prater, M., Temple, J., Miller, S., Joy , R., & Chilman, B. (1991). Self-monitoring of on-task behavior by adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), σσ. 164-177.
- Quale, M. (2019). Effectiveness of Components of the Zones of Regulation on Student Behaviors. *Doctoral dissertation, Minot State University*.
- Rachlin, H. (1974). Self Control. *Behaviorism*, 2(1), σσ. 94-107.
- Rhode, G., Morgan, D., & Young, K. (1983). GENERALIZATION AND MAINTENANCE OF TREATMENT GAINS OF BEHAVIORALLY HANDICAPPED STUDENTS FROM RESOURCE ROOMS TO REGULAR CLASSROOMS USING SELF-EVALUATION PROCEDURES. *Journal of applied behavior analysis*, 16(2).
- Robson, C. (2010). *Real-World Research—A Tool for Social Scientists and Professional Researchers* (1993 εκδ.). (V. Dalakou, & K. Vasilikou, Μεταφρ.) Athens: Gutenberg.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), σσ. 443-471.
- Romanowycz, L., Azar, Z., Dang, H., & Fan, Y. (2021). The effectiveness of the Zones of Regulation curriculum in improving self-regulation and/or behaviour in students. *The Allied Health Scholar*, 2(2).

- Rotheram-Fuller, E., & MacMullen, L. (2011). Cognitive-behavioral therapy for children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools, 48*(3), σσ. 263-271.
- Rutter, M. (2002). Critical Notice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(3), σσ. 409-411.
- Sanger, K. (2020). Zones of Regulation® for Preschool Students: An Intensive Skills Training Intervention Model. *μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή*. University of Cincinnati.
- Schonert-Reichi, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental psychology, 51*(1).
- Schroeder, J., Desrocher, M., Bebko, J., & Cappadocia, M. (2010). The neurobiology of autism: Theoretical applications. *Research in Autism Spectrum Disorders, σσ. 555-564*.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*(15), pp. 173-177.
- Sheirer, M. F., & Carver, C. S. (1988). A Model of Behavioral Self-Regulation: Translating Intention into Action. *Advances in Experimental Social Psychology*(21), σσ. 303-346.
- Shore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Skibbe, L., Phillips, B., Day, S., Brophy-Herb, H., & Connor, C. (2012). Children's early literacy growth in relation to classmates' self-regulation. *Journal of educational psychology, 104*(3), σ. 541.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances, private realities: The psychology of self-monitoring*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Spates, C., & Kanfer, F. (1977). Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of a multistage self-regulation model. *Behavior Therapy, 8*(1), σσ. 9-16.
- Suk-Hyang, L., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., & Little, T. (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *The Journal of Special Education, 42*(2).



- Thanos, T., Kourkoutas, I., & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. *International Conference of the Stress and Anxiety Research Society*.
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 21(3), σσ. 167-176.
- Turk, D., Meichenbaum, D., & Genest, M. (1983). *Pain and behavioral medicine: A cognitive-behavioral perspective*. Guilford Press.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs*. UNESCO, for the Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All. New York.
- UNESCO. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all and Education 2030 Framework for Action*. UNESCO, Paris.
- Veenman, M., & Beishuizen, J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*(14), σσ. 621-640.
- Veenman, M., & Elshout, J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*(XIV), σσ. 509-523.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on Self-Monitoring as a Behavior Management Technique in Special Education Classrooms: A Descriptive Review. *Remedial and Special Education*, 14(2), σσ. 38-56.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (2nd εκδ.). Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.
- Wilkinson, L. (2008). Self-Management for Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), σσ. 150-157.
- Williams, M. &. (1994). «How does your engine run?» *A leader's guide to the alert program for self-regulation*. TherapyWorks.
- Yack, L. (2016). Intervention to increase self-regulation in kindergarten students. *Saint Joseph's University*.

- Yin, R. (2000). Case Study Evaluations: A Decade of Progress. Στο D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan, *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (σσ. 185-194). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Zelazo, D., Jacques, S., Burack, J., & Frye, D. (2002). The relation between theory of mind and rule use: evidence from persons with autism-spectrum disorders. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(2).
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Στο D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (σσ. 1-19). New York: Guilford.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*(10), σσ. 4-5.
- Αλεξάνδρου, Σ. (2007). *Το παιδί στο φάσμα*. Αθήνα: Προσέγγιση παιδιού εφήβου οικογένειας.
- Δερμιτζάκη, Ε., & Ευκλείδη, Α. (2002). Η δομή γνωστικών και θυμικών παραγόντων που συνδέονται με τη γνωστική επίδοση στη γλώσσα και στα μαθηματικά. *Ψυχολογία. Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*(9), σσ. 58-74.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(9), σσ. 164-204.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής. (2020). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Τα ευρήματα της πρώτης Εθνικής Επιδημιολογικής Έρευνας που πραγματοποιείται στη χώρα μας. Αθήνα. Ανάκτηση 11 21, 2021, από [https://www.uoa.gr/fileadmin/user\\_upload/PDF-files/anakoinwseis/genikes\\_anakoinwseis/2020/2409\\_deltio\\_tyroy\\_ereyna\\_aytis\\_mou.pdf](https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/genikes_anakoinwseis/2020/2409_deltio_tyroy_ereyna_aytis_mou.pdf)
- Ευκλείδη, Α. (2001). Είναι το μεταγινώσκειν καθοριστικός παράγοντας της αυτορύθμισης;. *Προσκεκλημένη εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. (2013). Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική.

- Ανάκτηση 07 19, 2021, από <https://docplayer.gr/3111139-Vasikes-arhes-gia-tin-proothisi-roiotikis-entaxiakis-ekpaideysis-protaseis-gia-praktiki.html>
- Ζερβάνος, Κ. (2009). *Τα οικογενειακά συστήματα, Εισαγωγή στη θεωρία Bowen*. Αθήνα: Αίολος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. 65-92. Αθήνα: Πεδίο.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. Α. (2012). *Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 7, σσ. 17-32.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, σσ. 488-505.
- Μακρής, Ν. (2014). Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης για τη συνείδηση. Στο Συλλογικό, & Π. Ρούσσο (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία: ανώτερες γνωστικές διεργασίες* (σσ. 249-273). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, Επιστημονικές εκδόσεις.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης, γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (2002). Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, R.: Strengths and Difficulties Questionnaire). Στο Α. Σταλικά, Π. Ρούσση, & Σ. Τριλίβα, *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σσ. 411-413). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νόμος 1143/1981. (1981). ΦΕΚ. 80/A/31-3-1981 Περὶ Ειδικῆς Αγωγῆς, Ειδικῆς Επαγγελματικῆς Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως καὶ Κοινωνικῆς Μεριμνῆς τῶν αποκλινόντων ἐκ τοῦ φυσιολογικοῦ ἀτόμων καὶ ἄλλων τινῶν εκπαιδευτικῶν διατάξεων. Ανάκτηση 07 08, 2021, ἀπὸ <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekraideuse/n-1143-1981.html>
- Νόμος 3699/2008. (2008). ΦΕΚ. 199/A/2-10-2008, Ειδικὴ Αγωγή καὶ Εκπαίδευση ἀτόμων με ἀναπηρία ἢ με εἰδικές εκπαιδευτικές ἀνάγκες. Ανάκτηση 07 08, 2021, ἀπὸ <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/137-n3699-2008-nomos-eidikhs-agwghs-fek-199-2008>
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση τῆς πορείας τῶν νομοθετικῶν ἀλλαγῶν τριάντα χρόνια μετὰ τὴν ψήφιση τοῦ πρώτου νόμου γιὰ τὴν εἰδικὴ ἀγωγή στὴν Ελλάδα. Στὸ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία καὶ εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Πασιδίου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Ἡ προοπτικὴ τῆς Συνεκπαίδευσης στὴν Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικῶν καὶ μαθητῶν*. Θεσσαλονίκη: Αφοὶ Κυριακίδη.
- Ρούσσο, Π. (2011). *Γνωστικὴ ψυχολογία: οἱ βασικὲς γνωστικὲς διεργασίες*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ, ἐπιστημονικὲς ἐκδόσεις.
- Ρούσσο, Π. (2014). Λύση Προβλημάτων. Στὸ Σ. ἔργο, & Π. Ρούσσο (Επιμ.), *Γνωστικὴ ψυχολογία: Ἀνώτερες γνωστικὲς διεργασίες* (σσ. 83-118). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ, Ἐπιστημονικὲς ἐκδόσεις.
- Σαμαρτζή, Σ. (1995). *Εἰσαγωγή στὶς γνωστικὲς λειτουργίες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σερετόπουλος, Κ., Λάμνισος, Δ., & Γιαννακού, Κ. (2020, Μάρτιος). Ἡ ἐπιδημιολογία τῶν διαταραχῶν τοῦ φάσματος τοῦ ἀυτισμοῦ. *Ἀρχεῖα Ἑλληνικῆς Ἰατρικῆς*.
- Σούλης, Σ. Π. (2013). *Εκπαίδευση καὶ ἀναπηρία*. Αθήνα: Ἐθνικὴ Ὀμοσπονδία ἀτόμων με ἀναπηρία.
- Στασινός, Δ. (2016). *Ἡ εἰδικὴ ἐκπαίδευση 2020: Γιὰ μὴ συμπεριληπτικὴ ἢ ολικὴ ἐκπαίδευση στὸ νέο ψηφιακὸ σχολεῖο με ψηφιακοὺς πρωταθλητὲς*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάνταρος, Σ. (2014). Θεωρίες Γνωστικῆς Ανάπτυξης. Στὸ Συλλογικόν, & Π. Ρούσσο (Επιμ.), *Γνωστικὴ Ψυχολογία: Ἀνώτερες γνωστικὲς διεργασίες* (σσ. 165-193). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, Ἐπιστημονικὲς ἐκδόσεις.

- Τρίγκα, Ε. (2011). Διαστάσεις προσωπικότητας, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε μαθητές τμημάτων ένταξης. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών -ΕΚΠΑ.
- Τσιάντης, Γ., & Δραγώνα, Θ. (1999). *Μωρά και μητέρες, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα.
- Χατζηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνας, Κ. (2008). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Παιδικής Ηλικίας. *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ*.
- Χατζηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνας, Κ. (2008β). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Οδηγός εξεταστή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ:ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ειδικό τεύχος: Θέματα ανάπτυξης παιδιού και εφήβου, 18(4)*, σσ. 503-524.

## Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά Zimmerman. Ανακτήθηκε 26/01/2022

<https://kostaskatsoulas.blogspot.com/2012/11/web-20.html>

Εικόνα 2: Οι ζώνες της αυτορρύθμισης και τα βασικά συναισθήματά τους.

Kuypers, L. (2011). *The Zones of Regulation: A Self-Regulation Curriculum*. Think Social Publishing, Inc.

Εικόνα 3: Διάγραμμα αυτοκαταγραφής στη σχολική τάξη.

Kuypers, L. (2011). *The Zones of Regulation: A Self-Regulation Curriculum*. Think Social Publishing, Inc.

Εικόνα 4: Τα τρία είδη των "εργαλείων" αυτορρύθμισης.

Kuypers, L. (2011). *The Zones of Regulation: A Self-Regulation Curriculum*. Think Social Publishing, Inc.

Εικόνα 5: Έντυπο καταγραφής της αποτελεσματικότητας των “εργαλείων”.

Kuypers, L. (2011). The Zones of Regulation: A Self-Regulation Curriculum. Think Social Publishing, Inc.

Εικόνα 6 Διάγραμμα των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής πριν την παρέμβαση. Προσωπικό αρχείο.

Εικόνα 7: Ανάλυση των επιμέρους δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής πριν την παρέμβαση. Προσωπικό αρχείο.

Εικόνα 8: Βιωματική δραστηριότητα εμπέδωσης των ζωνών αυτορύθμισης. Προσωπικό αρχείο.

Εικόνα 9: Σύγκριση των βασικών τομέων δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής μετά την παρέμβαση (κόκκινη γραμμή) σε σχέση με τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση (μπλε γραμμή).

Εικόνα 10: Σύγκριση των επιμέρους δεξιοτήτων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής μετά την παρέμβαση (κόκκινη γραμμή) σε σχέση με τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση (μπλε γραμμή).

## Παράρτημα

### Α. Ερωτηματολόγιο δομημένης συνέντευξης γονέων και εκπαιδευτικού

#### Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-HeI)

Γ 4-17

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασισμένοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Όνομα του παιδιού: .....

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: .....

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά λέει ψέμματα ή εξασατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

**Παρακαλούμε γυρίστε σελίδα-υπάρχουν μερικές ερωτήσεις ακόμη**

Συνολικά, νομίζετε ότι αυτό το παιδί έχει δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναίσθημα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εάν έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

• Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του παιδιού στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Οι δυσκολίες είναι βάρος για σας ή γενικά για την τάξη;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Υπογραφή.....

Ημερομηνία .....

Δάσκαλος/Καθηγητής Τμήματος, Υπεύθυνος Τάξης, Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης, Άλλος (παρακαλώ προσδιορίστε):

**Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια**

© Robert Goodman, 2005



## Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-HeI)

Δ 4-17

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθήσει αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασισμένοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Όνομα του παιδιού: .....

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: .....

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναγωρημένος, άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

**Παρακαλούμε γυρίστε σελίδα-υπάρχουν μερικές ερωτήσεις ακόμη**

Συνολικά, νομίζετε ότι αυτό το παιδί έχει δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναίσθημα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εάν έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

• Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο από μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή του παιδιού στις παρακάτω περιοχές;

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Οι δυσκολίες είναι βάρος για σας ή γενικά για την τάξη;

Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Υπογραφή.....

Ημερομηνία .....

Δάσκαλος/Καθηγητής Τμήματος, Υπεύθυνος Τάξης, Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειάρχης, Άλλος (παρακαλώ προσδιορίστε):

**Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια**

© Robert Goodman, 2005

## **B. Αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων**

### **A' ΜΕΡΟΣ**

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει εννέα μαθήματα που σκοπό έχουν να γνωρίσει ο μαθητής τη μέθοδο, να εξοικειωθεί με τα συναισθήματά του καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, τις ζώνες, να κατανοήσει πως θα βοηθηθεί από αυτές και με ποιο τρόπο.

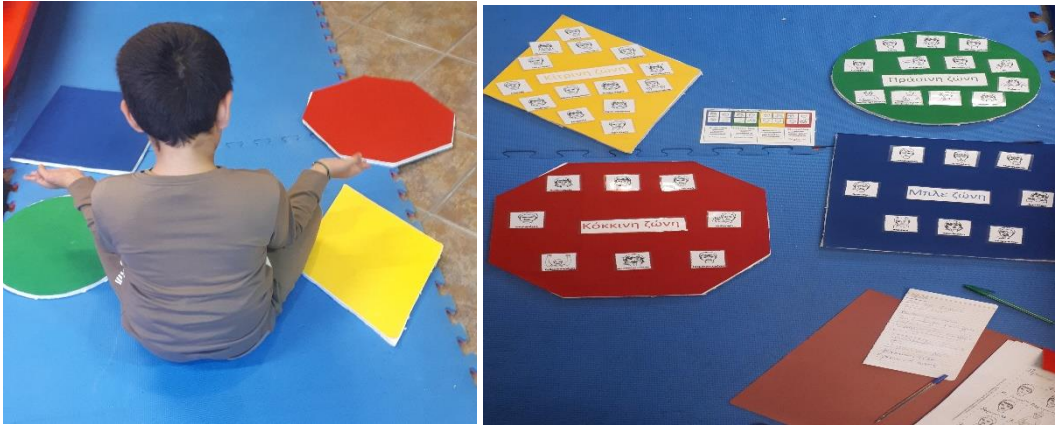
#### **1ο μάθημα**

Αρχικά αξιολογήθηκε η γνώση του μαθητή σε σχέση με την αναγνώριση των συναισθημάτων που περιγράφει το πρωτόκολλο. Ο Γ. αναγνωρίζει τα περισσότερα συναισθήματα λόγω της παρακολούθησης συνεδριών ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης για διάστημα ενός χρόνου με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα το οποίο συνεχίζεται έως και σήμερα.

Έτσι, συζητήθηκαν και αναλύθηκαν οι απορίες του σε σχέση με τα συναισθήματα που δεν ήταν εξοικειωμένος. Για παράδειγμα, δε γνώριζε το συναίσθημα της αμηχανίας και τη διαφορά του φοβισμένου με του τρομοκρατημένου. Στη συνέχεια χωρίσαμε τα συναισθήματα σε ζώνες, τα οποία τοποθέτησε ο μαθητής κοιτώντας τις οδηγίες, πάνω σε προκατασκευασμένα σχήματα τεσσάρων χρωμάτων. Έγινε η επεξήγηση των ζωνών και η χρήση τους για την περιγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων μας. Δόθηκε έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος για την κατανόηση της κάθε ζώνης.

Στο τέλος, ο μαθητής προσπάθησε να μαντέψει το συναίσθημα της ερευνήτριας και να το κατατάξει στην κατάλληλη ζώνη. Αντίστοιχα, ο μαθητής δείχνει με μη λεκτικό τρόπο το συναίσθημά του και η ερευνήτρια κλήθηκε να το αναγνωρίσει.

Ο μαθητής, πήρε μαζί του έντυπο με τα συναισθήματα κάθε ζώνης και προτάθηκε να συνεχίσει το παιχνίδι αναγνώρισης τους με άλλα πρόσωπα.



Εικόνα 1. Διάκριση των συναισθημάτων σε ζώνες. Προσωπικό αρχείο.

## 2ο & 3ο μάθημα

Στη δεύτερη και τρίτη συνάντηση ουσιαστικά έγινε επανάληψη και εμπέδωση του πρώτου μαθήματος με παιγνιώδη τρόπο.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι κάρτες bingo του πρωτοκόλλου, ένα αντιγράφο των καρτών των συναισθημάτων, ένα κουτί για να τοποθετηθούν και μολύβια σε τέσσερα χρώματα.

Ο μαθητής έπαιρνε στην τύχη μια κάρτα ενός συναισθήματος και προσπαθούσε να το εντοπίσει στο φυλλάδιό του (bingo), όταν το έβρισκε, το χρωμάτιζε με το αντίστοιχο χρώμα της ζώνης που ανήκει. Ο Γ. βρήκε το παιχνίδι διασκεδαστικό και φάνηκε να έχει εμπέδωσε την πλειοψηφία των συναισθημάτων και τις ζώνες που ανήκουν. Η μεγαλύτερη δυσκολία του εντοπίστηκε στον εντοπισμό της κίτρινης ζώνης.



Εικόνα 2. Εμπέδωση των δραστηριοτήτων με παιγνιώδη τρόπο. Προσωπικό αρχείο.

#### 4ο & 5ο μάθημα

Στο τέταρτο μάθημα, ο μαθητής εμβάθυνε περισσότερο στη σχέση των δικών του συναισθημάτων και συμπεριφορών με τα αντίστοιχα των άλλων ανθρώπων που καλείται να αλληλεπιδράσει. Συζητήθηκε, ο τρόπος που η συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει και να επηρεάσει τα συναισθήματα ενός άλλου καθώς και τις ζώνες του.

Η διαδικασία περιλάμβανε την παρακολούθηση μιας μικρού μήκους ταινίας με χαρακτήρες που εναλλάσσουν συναισθήματα καθώς αλληλεπιδρούν. Ο Γ. κλήθηκε να εντοπίσει σε ποια ζώνη βρίσκεται ο ήρωας σε κάθε στιγμή καθώς και πως όταν ο ένας αλλάζει ζώνη επηρεάζει τη ζώνη του άλλου. Έγινε εισαγωγή των εννοιών «Συμπεριφορές που ταιριάζουν και συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν».

Το βίντεο που επιλέχθηκε, είναι μικρής διάρκειας επεισόδιο ταινίας Disney. Με την εφαρμογή Ed puzzle έγινε εισαγωγή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής το οποίο ενίσχυσε το ενδιαφέρον του μαθητή.

Στην 5<sup>η</sup> συνάντηση, συζητήθηκαν οι ζώνες μέσω πιθανών σεναρίων. Στο πάτωμα τοποθετήθηκαν τέσσερα στεφάνια αντίστοιχα με τα χρώματα των ζωνών αυτορύθμισης. Δόθηκε ένα σενάριο-κάρτα και ο μαθητής έπρεπε να αποφασίσει και να το τοποθετήσει στο αντίστοιχο στεφάνι-χρώμα.

Σε αυτή τη δραστηριότητα, έμαθε ότι όλες οι ζώνες είναι αποδεκτές και όλοι μας τις βιώνουμε ανάλογα με τις καταστάσεις που βρισκόμαστε. Έγινε περισσότερο κατανοητό πως εμείς μπορεί να βρισκόμαστε σε μία ζώνη αλλά η συμπεριφορά μας να μην ταιριάζει με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Το σημαντικό σε αυτή τη δραστηριότητα είναι να καταλάβει ο μαθητής ότι **ΔΕΝ** υπάρχει «**Άτακτη**» ζώνη αλλά μερικές φορές όταν η συμπεριφορά μας δεν ταιριάζει με το περιβάλλον και οι άλλοι άνθρωποι δεν αναμένουν αυτή τη συμπεριφορά από εμάς, τους δημιουργούμε αρνητικά συναισθήματα.

Συζητήσαμε, πως ίσως μία βροχερή μέρα να είμαστε στην μπλε ζώνη, εάν ακούσουμε τη σειρήνα ενός ασθενοφόρου μπορεί να μπούμε στην κίτρινη ζώνη, εάν δούμε κάποιον να πέφτει μπορεί να τρομάξουμε πολύ και να μπούμε στην Κόκκινη ζώνη και όλα αυτά είναι αναμενόμενες συμπεριφορές, δηλαδή ταιριάζουν με την κατάσταση.

Επίσης, οι μαθητές μέσα σε μια τάξη μπορεί να βιώνουν και να βρίσκονται σε όλες αυτές τις ζώνες, έτσι αρχίζει να καταλαβαίνει ότι πρέπει να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στο αντίστοιχο περιβάλλον και κατάσταση.

Δόθηκε έντυπο εργασίας για το σπίτι το οποίο θα πρέπει να συμπληρώσει για κάποιο περιστατικό που αισθάνθηκε ότι ήτανε σε καθεμία από τις ζώνες μπλε πράσινη κίτρινη κόκκινη.

Σε αυτό το μάθημα έγινε και ο διαχωρισμός των σκέψεων από τα συναισθήματα σε διάφορες καταστάσεις.

Συζητήθηκε το γεγονός ότι οι άνθρωποι όταν βρίσκονται σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες επηρεάζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσα στην ομάδα. Οι συμπεριφορές τους και οι αντιδράσεις τους βασίζονται στις συμπεριφορές των άλλων αναμενόμενες ή μη και σχετίζονται με τη ζώνη που βρίσκεται το κάθε άτομο. Είναι πολύ σημαντικό για την κατανόηση αυτού του μαθήματος ο μαθητής να έχει ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου.

Παράδειγμα, κάποιος χάνει το κατοικίδιό του και είναι στην μπλε ζώνη, βλέπεις ότι λυπάται. Αντιδρά δηλαδή με τρόπο που ταιριάζει. Πως αισθάνεσαι; Τι σκέφτεσαι για αυτό; Πως αισθάνεσαι και τι σκέφτεσαι αν στην ίδια κατάσταση, δηλαδή κάποιος έχει χάσει το κατοικίδιό του αντί να είναι στην μπλε (αναμενόμενη ζώνη) είναι στην πράσινη π.χ. χαίρεται. Αντιδρά δηλαδή με τρόπο που δεν ταιριάζει.

Ως υλικό χρησιμοποιήθηκαν οι κάρτες σεναρίων και κατασκευάστηκαν δύο κάρτες (αισθάνομαι σκέφτομαι). Χρησιμοποιήθηκαν το βίντεο του 3<sup>ου</sup> μαθήματος και ένα άλλο μικρής διάρκειας. Κατά τη διάρκεια του βίντεο σταματούσα σε ορισμένες σκηνές και έδειχνα την κάρτα «αισθάνομαι» εκεί έπρεπε να μου ονομάσει το συναίσθημά του, μετά έδειχνα την κάρτα «σκέφτομαι» και του ζητούσα να μου πει τι σκέφτεται.

## **6ο & 7ο μάθημα**

Σε αυτά τα μαθήματα, εξηγήθηκε ότι υπάρχουν κοινά σημεία σε όλους τους ανθρώπους τα οποία μας φανερώνουν τη ζώνη που βρίσκονται.

Ο μαθητής κλήθηκε να εκφράσει με το πρόσωπο και το σώμα του ένα συναίσθημα από κάθε ζώνη το οποίο φωτογράφησα και τοποθετήθηκαν σε ντοσιέ. Έπειτα συμπλήρωσε ένα έντυπο όπου απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που κάποιος καταλαβαίνει πως το σώμα μας δείχνει το συναίσθημα (πχ είναι η μύες σου σφιγμένοι ή χαλαροί, το στόμα σου πως μοιάζει).



Εικόνα 3. Ντοσιέ με εικόνες του μαθητή σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Προσωπικό αρχείο.

### **8ο μάθημα**

Σε αυτό το μάθημα ξεκίνησε η καταγραφή των ζωνών του μαθητή ενώ εκτελεί δραστηριότητες στα πλαίσια των συνεδριών εργοθεραπείας. Ξεκίνησε αρχικά με τη βοήθεια της ερευνήτριας και σταδιακά μπόρεσε και χρησιμοποίησε την αυτοκαταγραφή με μικρή λεκτική υπενθύμιση.

Ο μαθητής βλέποντας το διάγραμμα καταλαβαίνει ότι πολλές φορές βρίσκεται σε ζώνες που δεν ταιριάζουν στην κατάσταση. Στο τέλος κάθε συνεδρίας γίνεται συζήτηση πάνω στο τελικό σχεδιάγραμμα

Αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι οι ζώνες διαφέρουν αρκετά μέσα στη διάρκεια της ημέρας, τις καταστάσεις που του προκαλούν την αλλαγή, ξεκινά να ανακαλύπτει καθημερινά τι ταιριάζει και τι όχι σε κάθε κατάσταση.

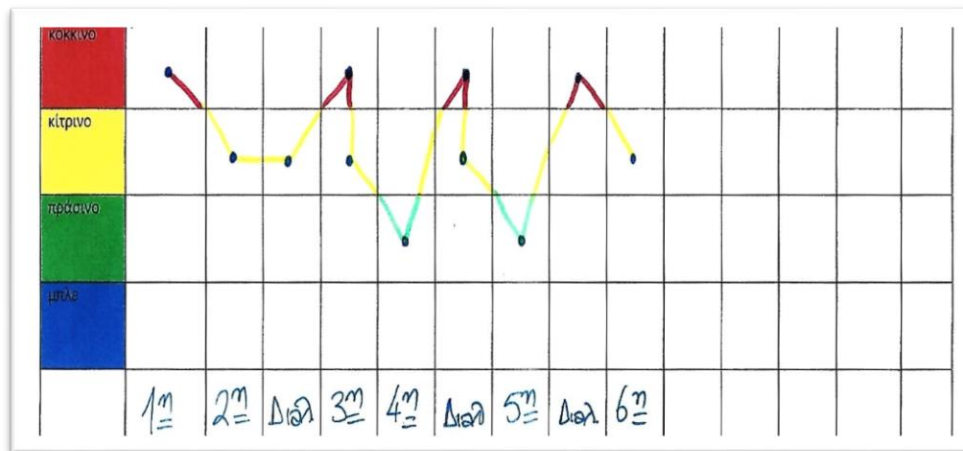
Η διαδικασία είναι απλή, πάνω στο έντυπο ο μαθητής κάνει μία τέλεια στη ζώνη που πιστεύει ότι βρίσκεται, ενώνει ο ίδιος ή τον βοηθάμε να ενώσει τις τέλειες έτσι ώστε να δημιουργηθεί το γράφημα. Στο κάτω μέρος σημειώνεται ο λόγος που πυροδοτήθηκε η συμπεριφορά.

Έντυπα με τις ώρες των σχολικών μαθημάτων και διαλειμμάτων δόθηκε στη συνοδό παράλληλης στήριξης του Γ. Ξεκινά έτσι παράλληλα και η διαδικασία της αυτοκαταγραφής στο σχολικό πλαίσιο.

### **9ο μάθημα**

Σε αυτή τη συνάντηση μαζί με την εκπαίδευση της αυτοκαταγραφής γίνεται η συζήτηση για τους πυροδότες που οδηγούν το μαθητή σε κίτρινη μπλε ή κόκκινη ζώνη. Μέσα από τα διαγράμματα εντοπίζει μόνος του τα γεγονότα που τον οδήγησαν να χάσει τον έλεγχο

ή να απομακρυνθεί γενικότερα από το στόχο του. Επίσης έγινε και η εισαγωγή στη χρήση εργαλείων που πρόκειται να εισαχθούν στην επόμενη ενότητα.



Εικόνα 4. Διάγραμμα αυτοκαταγραφής στη σχολική τάξη. Προσωπικό αρχείο.

## Β΄ ΜΕΡΟΣ

Στο δεύτερο μέρος, έγινε η εισαγωγή των στρατηγικών και «εργαλείων» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αλλαγή της ζώνης του μαθητή. Ο μαθητής κατάλαβε ότι τα εργαλεία αυτά επηρεάζουν το κάθε άτομο με διαφορετικό τρόπο και πρέπει να αποφασίσει ποια από αυτά είναι πιο αποτελεσματικά για εκείνον. Καλείται να επιλέξει τόσο στρατηγικές για χαλάρωση όσο και για εγρήγορση αλλά και για παραμονή στην πράσινη ζώνη.

Παρουσιάζονται τρεις τύποι «εργαλείων»

- Τα αισθητηριακά βοηθήματα
- Οι τεχνικές χαλάρωσης
- Οι στρατηγικές σκέψης.

Όλα τα παραπάνω εργαλεία και στρατηγικές πρέπει να δοκιμάζονται όταν ο μαθητής είναι ήρεμος έτσι ώστε να έχει επαρκή εξοικείωση μαζί τους όταν θα χρειαστεί να τα χρησιμοποιήσει.

Ο μαθητής αρχικά επέλεξε κάποια εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσει όταν εκείνος πιστεύει ότι χρειάζεται και σε δεύτερο χρόνο τα αξιολογεί για την αποτελεσματικότητά τους. Είναι σημαντικό να δοκιμαστούν περισσότερες από μία φορές για να σιγουρευτούμε αν λειτουργεί ή όχι. Συζητήθηκε ότι σε κάποια πράγματα πρέπει να εξασκούμαστε αρκετές φορές για να δούμε αποτελέσματα.



## 10ο μάθημα

Σε αυτό το μάθημα έγινε η εισαγωγή των αισθητηριακών εργαλείων. Στον μαθητή δόθηκε ένα φυλλάδιο όπου έγραψε τα εργαλεία που επέλεξε να δοκιμάσει. Παράλληλα σημείωνε σε ποια ζώνη πιστεύει ότι κάθε ένα από αυτά θα τον βοηθήσει.

Έτσι καθώς καταγράφει με διάγραμμα το επίπεδο της διέγερσής του σε ζώνες, όπως έκανε έως τώρα, θα μπορεί βλέποντας ότι είναι στην κίτρινη ζώνη να επιλέγει ένα από τα εργαλεία που ο ίδιος πιστεύει ότι θα τον βοηθήσουν να βρίσκεται συχνότερα στην πράσινη ζώνη. Τα αισθητηριακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Μάσηση τσίχλας
- Fidgeting χεριών (μαλακές μπάλες, ελαστικά κορδόνια)
- Πολυαισθητηριακός κύβος
- Ελαστικός ιμάντας στην καρέκλα κ.α.

## 11ο μάθημα

Σε αυτό το μάθημα επιλέχθηκε από τα εργαλεία χαλάρωσης η εκμάθηση της βαθιάς αναπνοής με χρήση των εντύπων που δίνει το πρωτόκολλο. Χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω κάρτα που προστέθηκε στο ντοσιέ του για να τη δοκιμάσει μέσα στην τάξη του. Χρειάστηκε αρκετή εξάσκηση για να μάθει τη σωστή τεχνική της αναπνοής.

## 12ο μάθημα

Από τις τεχνικές σκέψης επιλέχθηκε εκείνη του εσωτερικού κριτή ο οποίος αναφέρεται στις αρνητικές σκέψεις που κάνουμε για τον εαυτό μας & αντίθετα του εσωτερικού προπονητή όπου χαρακτηρίζει τις θετικές σκέψεις μας.

Έτσι μεταφράστηκαν και συμπληρώθηκαν τα έντυπα του πρωτοκόλλου που αφορούν στιγμές που μπορεί να έχουμε σκεφτεί αρνητικά, τι άλλο θα μπορούσαμε να σκεφτούμε, με ποιες φράσεις θα ενθαρρύνουμε τον εαυτό μας κ.α.