**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή»**

**Μάθημα Ά Εξαμήνου:** *Ψυχολογική Προσέγγιση Παιδιών με Αναπηρίες*

**Τίτλος Εργασίας:** «Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή - Η ευερέθιστη διάσταση της διαταραχής: μία μελέτη περίπτωσης»



**Διδάσκουσα:** Λήδα Αναγνωστάκη

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:**

**Λέξεις:** 3603

Αθήνα, 2022

# **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

[ΠΕΡΙΛΗΨΗ 3](#_Toc90809003)

[ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4](#_Toc90809004)

[ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 7](#_Toc90809005)

[ΙΣΤΟΡΙΚΟ 8](#_Toc90809006)

[ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 9](#_Toc90809007)

[ΣΥΖΗΤΗΣΗ 13](#_Toc90809008)

[ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 16](#_Toc90809009)

# **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την μελέτη περίπτωσης ενός αγοριού επτάμιση χρόνων, ο οποίος έχει λάβει διάγνωση Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής, εστιάζοντας στην ευερέθιστη διάσταση της διαταραχής.

Επιδίωξή μας είναι να κατανοήσουμε καλύτερα τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, εστιάζοντας όμως την προσοχή μας στο συγκεκριμένο παιδί, με τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά.

Στην εισαγωγή της εργασίας θα δώσουμε τον ορισμό της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής και θα εστιάσουμε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευερέθιστης διάστασής της. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε ένα μικρό ιστορικό του μαθητή και θα επικεντρωθούμε σε τρία αντιπροσωπευτικά περιστατικά από την μελέτη περίπτωσης, παραθέτοντάς παράλληλα σκέψεις και συναισθήματα. Έπειτα θα μελετήσουμε τα συγκεκριμένα συμβάντα, συνδέοντάς τα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

# **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η Eναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ) περιγράφεται από το ICD-11 (WHO, 2019) ως ένα επίμονο, αδιάλλακτο και διαρκές μοτίβο προκλητικής, ανυπάκουης και μοχθηρής συμπεριφοράς, που εμφανίζεται συχνότερα από ότι θα ήταν αναμενόμενο σε παιδιά του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου και που δεν περιορίζεται στην αλληλεπίδραση με τα αδέρφια, αλλά συνήθως με τα πρόσωπα εξουσίας όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι (Εvans et al., 2016). Η διαταραχή σχετίζεται με δυσκολίες του ατόμου ή ενόχληση των άλλων στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων) (Ζαφεριάδου & Γαλανάκη, 2017) και βλάπτει σημαντικά την προσωπική και κοινωνική του ζωή (WHO, 2019). Η διάγνωση για ΕΠΔ μπορεί να γίνει πριν από την ηλικία των 18 χρόνων (Wilmshurst, 2011).

Σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013) για τη διάγνωση ΕΠΔ θα πρέπει να είναι παρόντα για τουλάχιστον 6 μήνες, τέσσερα συμπτώματα από τις ακόλουθες κατηγορίες, τα οποία να εκδηλώνονται στην αλληλεπίδραση με τουλάχιστον ένα άτομο, το οποίο να μην είναι αδερφός/ή:

 Θυμωμένη/Ευερέθιστη διάθεση:

1. Χάνει συχνά την ψυχραιμία του
2. Είναι εύθικτός/η ή ευερέθιστος/η
3. Είναι συχνά θυμωμένος/η ή χολωμένος/η

 Εριστική/Προκλητική συμπεριφορά:

1. Λογομαχεί/αντιπαρατίθεται συχνά με τους ενήλικες
2. Συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με συστάσεις των αρχών ή κανόνες των ενηλίκων
3. Είναι συχνά σκόπιμα ενοχλητικός/ή
4. Συχνά κατηγορεί τους άλλους για δικά του/της λάθη ή προβλήματα συμπεριφοράς
5. Υπήρξε κακόβουλος/η ή εκδικητικός/ή για τουλάχιστον δύο φορές τους τελευταίους 6 μήνες

Το μεγαλύτερο ποσόστο των ατόμων με ΕΠΔ πληρούν τα κριτήρια για ταυτόχρονη παρουσία τουλάχιστον μίας ακόμα ψυχιατρικής διάγνωσης, όπως για παράδειγμα κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και διαταραχή ελειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (Barker et al., 2018).

Σύμφωνα με έρευνες, στην ΕΠΔ εντοπίζονται δύο διαφορετικές διαστάσεις, ανάλογα με τα συμπτώματα που παρουσιάζει το άτομο: η ευερέθιστη και η προκλητική διάσταση. Η πρώτη συνδέεται με συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ η δεύτερη με προβλήματα συμπεριφοράς (Εvans et al., 2016). Αντίστοιχα, το DSM-5 (2013) προτείνει το διαχωρισμό της ΕΠΔ σε εκείνη που παρουσιάζει «συναισθηματικά» χαρακτηριστικά (χάνει τον έλεγχο, είναι θυμωμένος/-η, ενοχλείται εύκολα) και σε εκείνη που παρουσιάζει «συμπεριφορικά» χαρακτηριστικά (διαφωνεί, ενοχλεί σκόπιμα, κατηγορεί τους άλλους) (Drabic & Gadow, 2012). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην ευερέθιστη διάσταση της ΕΠΔ, η οποία ταιριάζει περισσότερο με το προφίλ του μαθητή που θα μελετήσουμε.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ευερέθιστη διάσταση της ΕΠΔ, συνδέεται άμεσα με εσωτερικευμένα προβλήματα (Εvans et al., 2016) και τα άτομα φαίνεται να έχουν μέσα τους συνεχώς αγανάκτηση και θυμό (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Χαρακτηρίζεται από έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού, όπως για παράδειγμα το να διαφωνεί συχνά με τους/τις δασκάλους/ες του, να ενοχλεί τους γονείς του και γενικά να «ρίχνει το φταίξιμο» στους άλλους και να νιώθει θυμωμένο (Drabic & Gadow, 2012). Χαρακτηριστικές είναι επίσης οι δριμείες συναισθηματικές του διακυμάνσεις, καθώς νιώθει συχνά θυμωμένο και αγανακτισμένο, χάνει εύκολα την ψυχραιμία του, είναι ευαίσθητο και ενοχλείται πολύ εύκολα από τους άλλους (Drabic & Gadow, 2012).

Επίπλεον παιδιά με την ευερέθιστη διάσταση της ΕΠΔ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, καθώς συνήθως παρουσιάζουν σκληρή διάθεση απέναντί τους, συχνά τους πειράζουν, δεν μοιράζονται τα πράγματά τους μαζί τους και είναι μονήρη με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης από τους συνομηλίκους τους (Barker & Salekin, 2012).

Η ευερέθιστη πλευρά της ΕΠΔ χαρακτηρίζεται από ξεσπάσματα θυμού και συνεχείς διαπληκτισμούς στο σχολικό περιβάλλον (Leibenluft et al., 2006), τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους δασκάλους. Δάσκαλοι έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί προκαλούν αποδιοργάνωση στην μαθησιακή διαδικασία μέσα στη σχολική αίθουσα (Εvans et al., 2016) και με τη σειρά της η αντικοινωνική συμπεριφορά αυτών, φαίνεται να συνδέεται με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Evans et al., 2020).

Επέλεξα να μελετήσω το συγκεκριμένο περιστατικό, καθώς το αγόρι για τον οποίο θα μιλήσουμε στη συνέχεια της εργασίας αυτής, με απασχόλησε ιδιαίτερα κατά την περίοδο που ήταν μαθητής στην τάξη που εργαζόμουν ως δασκάλα. Οι έντονες συναισθηματικές του αντιδράσεις, που συνήθως χαρακτηρίζονταν από το συναίσθημα του θυμού, επηρέαζαν εμένα ως εκπαιδευτικό, τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης και κατ’ επέκταση την εύρυθμη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας.

# **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν στοιχεία που έχω συγκεντρώσει από το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο που εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Συγκεκριμένα παρατίθενται τρία περιστατικά, ενός μαθητή με διάγνωση Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής, τα οποία διαδραματίστηκαν κατά την περίοδο της φοίτησής του στη ΄Β Δημοτικού.

Για την υλοποίηση της εργασίας μελετήθηκαν οι προσωπικές μου σημειώσεις, τις οποίες χρησιμοποιούσα για την παρακολούθηση της πορείας του παδιού μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι σημειώσεις καταγράφηκαν κυρίως με τη μέθοδο της φυσικής παρατήρησης, που μας δίνει τη δυνατότητα να περιγράφουμε τις συμπεριφορές του ατόμου στο φυσικό του περιβάλλον (Feldman, 2011), το οποίο στη δική μας περίπτωση ήταν το σχολείο του παιδιού. Επιπλέον πληροφορίες συλλέχθηκαν κατόπιν τηλεφωνικής μου επικοινωνίας με την δεύτερη εκπαιδευτικό της τάξης, με την οποία και συνεργαζόμουν στενά.

# **ΙΣΤΟΡΙΚΟ**

Ο μαθητής που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία και τον οποίο θα αποκαλούμε Π. (Πέτρο) για λόγους ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, ήταν επτάμισι χρόνων και φοιτούσε σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, στην ‘Β Δημοτικού.

Ο Π. ζούσε με τους δύο γονείς του, οι οποίοι ήταν παντρεμένοι, όμως οι σχέσεις τους φαίνονταν απόμακρες. Είχε μία μεγαλύτερη, κατά δύο χρόνια, αδελφή, η οποία είχε πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και προβλήματα στην επικοινωνία της με τους δασκάλους και τους συμμαθητές της, καθώς συνήθως ήταν σιωπηλή . Ο Π. κοιμόταν στο ίδιο κρεβάτι με την μητέρα και την αδελφή του και το οικογενειακό του πλαίσιο ήταν ανορίωτο, επομένως δυσκολευόταν να αντέξει την παρουσία ορίων μέσα στο σχολείο. Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως, παρόλο που ο Π. είχε λάβει διάγνωση Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής, η μητέρα δεν ενημέρωσε το σχολείο για αυτό το γεγονός, αλλά η πληροφορία έφτασε από το ίδιο το κέντρο αναπτυξιακών και μαθησιακών δυσκολιών, που πραγματοποίησε τη διάγνωση.

# **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

 **1η Περίπτωση**

Η ώρα ήταν 12:15, ώρα δηλαδή που αναλάμβανα την τάξη για το επόμενό τους μάθημα. Ο Π. φαινόταν ήδη κουρασμένος από τα προηγούμενα μαθήματα και καθόταν στην καρέκλα του κατσουφιασμένος, σχεδόν θυμωμένος, με τα χέρια σταυρωμένα μπροστά στο στήθος του. Αγχώθηκα για το πώς θα με αντιμετώπιζε εκείνη την ημέρα.

Παρόλα αυτά, πήρα μία βαθιά ανάσα, μπήκα στην τάξη και αφού χαιρέτησα τα παιδιά τους εξήγησα ποιες δραστηριότητες θα κάναμε μαζί και για να ξεκινήσουμε τους έδωσα μια φωτοτυπία που έπρεπε να συμπληρώσουν. Η απάντηση του Π. ήταν ένα κατηγορηματικό «Όχι!». Προσπάθησα να του εξηγήσω ότι η εργασία αυτή αναφέρεται σε όλη την τάξη και εκείνος δεν γίνεται να μην την κάνει, μα επέμενε λέγοντας «Όχι, εγώ δεν κάνω τίποτα!» χτυπώντας τα χέρια και τα πόδια του δυνατά. Τότε, όπως συνηθίζαμε, του έδωσα την επιλογή να προσπαθήσει να αυτορρυθμιστεί και να ηρεμήσει παίζοντας μόνος του στο μπαλκονάκι για 3 με 4 λεπτά με ένα από τα «παιχνίδια ηρεμίας» που είχα στην αίθουσα (π.χ. έξυπνη άμμος, μία λεκανίτσα με φακές μαζί με δύο μικρά μπουκαλάκια), όμως ο Π. άρχισε να φωνάζει πώς δε θέλει να κάνει τίποτα και το πρόσωπό του είχε αρχίσει να κοκκινίζει.

Παρατήρησα τότε, ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές του είχαν αρχίσει να δυσανασχετούν με αυτή του την συμπεριφορά και να του φωνάζουν «Ρε Π., σταμάτα! Προσπαθούμε να συγκεντρωθούμε! Μας ενοχλείς!». Αποφάσισα, τότε, να τον πάρω μαζί μου έξω από την αίθουσα για να συζητήσουμε για όσα είχαν συμβεί και να προσπαθήσω να τον βοηθήσω να ηρεμήσει. Του μιλούσα με τον πιο ήρεμο και σταθερό τόνο που μπορούσα και τότε εκείνος έπιασε με όλη του την λαβή το μολύβι που είχε μαζί του και άρχισε με πολλή δύναμη να με «καρφώνει» με τη μύτη του μολυβιού στα χέρια και στα πλευρά. Πονούσα και δεν ήξερα τι να κάνω για να τον βοηθήσω. Εκείνη τη στιγμή από τον διάδρομο περνούσε η Κ., ψυχολόγος του σχολείου, η οποία πήρε κοντά της τον Π. ώστε να μπορέσω να επιστρέψω πίσω στο μάθημα. «Πόσο έντονα τον κατακλύζει το συναίσθημά του! Πόσο, υποφέρει;» σκεφτόμουνα και αναρωτιόμουν ποιος να είναι ο καλύτερος τρόπος για να βοηθήσω αυτό το παιδί, ενώ ταυτόχρονα βίωνα συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης που δεν είχα καταφέρει να τον ηρεμήσω και να διαχειριστώ αυτό του το ξέσπασμα.

 **2η Περίπτωση**

Ήταν ημέρα Τετάρτη, η ημέρα της εβδομάδας που το μάθημα γινόταν στο βουνό του Υμηττού. Ο Π. εμφανίστηκε στην είσοδο του σχολείου χαμογελαστός και εμφανώς ενθουσιασμένος, όπως σχεδόν κάθε Τετάρτη. «Ανυπομονώ να φύγουμε!», μου έλεγε και εγώ τότε σκεφτόμουν πως αυτή θα ήταν μια όμορφη μέρα, χωρίς εντάσεις και αυτό με χαροποιούσε ιδιαίτερα.

Μόλις φτάσαμε στο πλάτωμα, που θα περνούσαμε την ημέρα μας, καθίσαμε όλοι σε κύκλο και εξήγησα στα παιδιά ότι θα παίξουμε ένα παιχνίδι μαθηματικών με υλικά της φύσης, όπως πέτρες, κουκουνάρια και πευκοβελόνες, σε ομάδες των τεσσάρων που θα ορίζονταν από εμένα. «Εγώ θέλω να είμαι με τον Ά. και τον Θ.!», αναφώνησε ο Π.. Αμέσως αναρωτήθηκα πώς θα αντιδρούσε όταν μάθαινε ότι δεν θα είναι στην ίδια ομάδα με τα δύο αγόρια που επιθυμούσε, μα όφειλα να επιμείνω στον διαχωρισμό των ομάδων που είχα αποφασίσει και που ήξερα πως θα ήταν βοηθητικός για τα παιδιά που δυσκολεύονταν στα μαθηματικά.

Και έτσι κι έγινε. Ανακοίνωσα στους μαθητές τις ομάδες τους και συνέβη αυτό που φοβόμουν. Ο Π. με δυνατή φωνή έλεγε: «Μα σου είπα ότι θέλω να είμαι με τον Ά, και τον Θ.! Στο είπα ήδη από πριν! Εγώ δεν παίζω με την ομάδα που με έβαλες!» και χτυπούσε στο χώμα τα πόδια του. Ένιωσα αμέσως την έντασή και τον εκνευρισμό του να περνά και σε μένα, μα προσπάθησα να διατηρήσω την ψυχραιμία μου και με σταθερό και αυστηρό τόνο να του εξηγήσω πως οι ομάδες ήταν ήδη καθορισμένες, το παιχνίδι θα κρατούσε μόλις 20 λεπτά και πως ήμουν βέβαιη ότι θα μπορούσε να συνεργαστεί άψογα με όλους τους συμμαθητές του.

Εκείνος τότε σηκώθηκε όρθιος, φανερά θυμωμένος, έσφιξε τις γροθιές του και πίεζε με δύναμη τα δόντια του βγάζοντας περίεργα μουγκριτά. Το πρόσωπό του είχε αρχίσει να κοκκινίζει και έβηχε σαν να ετοιμαζόταν να κάνει εμετό. Τα παιδιά ρωτούσαν τρομαγμένα: « Κυρία τι έπαθε ο Π.;». Τόσο εγώ, όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συνοδεύαμε τα παιδιά, φοβηθήκαμε και σκεφτήκαμε ότι πρέπει να τον απομακρύνουμε από την ομάδα, ώστε να πάρει τον χρόνο του και να ηρεμήσει. Αμέσως ο εκπαιδευτικός του δάσους πήγε κοντά του, του πρότεινε να πάνε μια βόλτα, εκείνος χτυπούσε τα χέρια και τα πόδια του αρνούμενος να πάει μαζί του και το πρόσωπό του από την ένταση είχε γεμίσει κόκκινα σημάδια σαν σπυριά. « Μήπως είναι δικό μου το φταίξιμο, που δεν τον έβαλα στην ομάδα που ήθελε από την αρχή; Πόσο είναι το βάρος που κουβαλάει αυτό το παιδί και ποιος τελικά είναι ο καλύτερος τρόπος να το δαιχειριστώ, ώστε να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα και να είναι χαρούμενος;» σκεφτόμουν, νιώθωντας πικρία για όσα συνέβησαν εκείνη την ημέρα στο δάσος.

 **3η Περίπτωση**

Μετά το δίωρο μάθημα της Γλώσσας, ήταν η στιγμή για το πρώτο μισάωρο διάλειμμα των παιδιών στον κήπο του σχολείου. Ο Π. ήδη αρκετή ώρα πριν το διάλειμμα, μασουλούσε την υφασμάτινη μάσκα που φορούσε στο πρόσπωπό του και μουτζούρωνε με το μολύβι του την γωνία του τετραδίου του. Φαινόταν να μην μπορεί να περιμένει άλλο για να βγει στην αυλή με τους φίλους του και να παίξει τα αγαπημένα του παιχνίδια. Καταλάβαινα την ανυπομονησία και την ανάγκη του να απομακρύνθει από το μάθημα και τα βιβλία του, καθώς γνώριζε πως ήταν ο μόνος από τους συμμαθητές του, που ακόμα δε μπορούσε να γράψει και να διαβάσει, γεγονός που απέδιδα στην άρνηση και εναντίωσή του σε οποιαδήποτε ακαδημαϊκή δραστηριότητα του έθετα εγώ ή άλλοι συνάδελφοι.

Τα μάτια μου και η προσοχή μου την ώρα του διαλείμματος ήταν συχνά στραμμένα προς τον Π., ο οποίος πολλές φορές είχε απρόσμενες εκρήξεις θυμού. Στα πρώτα 10 λεπτά από όταν κατεβήκαμε στην αυλή και ενώ εγώ προσπαθούσα να λύσω μία διαφωνία μεταξύ δύο κοριτσιών, άκουσα από τον Δ.: «Ρε Π.! Άσε με! Πονάω!» και απευθείας έτρεξα προς το μέρος τους αγχωμένη για το αν έχει κάποιος χτυπήσει πολύ και αναρωτώμενη, τι είχε συμβεί. Βρήκα τα δύο αγόρια πεσμένα στο έδαφος να χτυπούν το ένα το άλλο και αμέσως τα χώρισα και προσπάθησα να καταλάβω τι είχε συμβεί, ρωτώντας τους ήρεμα. Ο Δ. τότε έβαλε τα κλάματα και είπε: «Εγώ δεν ξαναπαίζω ποτέ με τον Π.!» και ο Π. με θυμωμένο ύφος και τα χέρια του σταυρωμένα στο στήθος του, μου απάντησε: «Δε σου λέω! Τίποτα δεν έγινε!» και τα μάτια του βούρκωσαν, προσπαθώντας με κόπο να μην βάλει τα κλάματα κι εκείνος. Ήθελε μάλλον να μου αποδείξει πόσο «δυνατός» είναι και να μην μου δείξει μια πιο ευαίσθητή του πλευρά. Ο Π. τότε, κι ενώ εγώ ήμουν μπροστά, προσπάθησε να κλωτσήσει τον Δ., κάτι που με έκανε να θυμώσω, χωρίς όμως να του το δείξω. «Αυτή τη στιγμή νιώθω πως δεν μπορείτε να συζήτησετε για όσα συνέβησαν. Είστε και οι δύο πολύ θυμωμένοι, οπότε θα το κάνουμε όταν ηρεμήσετε. Όμως για αυτό το διάλειμμα, θα πρέπει να παίξετε χωριστά.», τους είπα. Πέρασα το υπόλοιπο διάλειμμα κοντά στον Π. συζητώντας μαζί του για θέματα που τον ενδιέφεραν. Οι εκφράσεις του είχαν αρχίσει να χαλαρώνουν και παρόλη την ένταση του προηγούμενου περιστατικού, ένιωθα πολύ μεγάλη χαρά και ευγνωμοσύνη που μπορέσαμε οι δυο μας να καθήσουμε τόση ώρα και να συζητήσουμε παρέα. Ταυτόχρονα όμως μου δημιουργούσε δυσαρέσκεια και δυσφορία το γεγονός πως ο Π. εμπλεκόταν τόσο συχνά σε βίαιες συγκρούσεις με τους συμμαθητές του.

# **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Ο Π. φαίνεται να παρουσιάζει και τα τρία συμπτώματα που εντάσσονται στην κατηγορία της θυμωμένης/ευερέθιστης διάθεσης της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής, σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013). Συγκεκριμένα χάνει συχνά την ψυχραιμία του, είναι εύθικτος ή ευερέθιστος και είναι συχνά θυμωμένος ή χολωμένος. Επιπλέον παρατηρείται να εμφανίζει και κάποια από τα συμπτώματα της εριστικής/προκλητικής συμπεριφοράς, δηλαδή, συγκεκριμένα αντιπαρατίθεται συχνά με τους ενήλικες και αρνείται να συμμορφωθεί με τους κανόνες των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα των δασκάλων. Μάλιστα τα συμπτώματα αυτά στον Π. είναι παρόντα για περισσότερο από έξι μήνες και εκδηλώνονται στην αλληλεπίδρασή του με άτομα που δεν είναι αδέλφια του, αλλά είναι οι συμμαθητές του και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του.

Όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, η ευερέθιστη διάσταση της ΕΠΔ συνδέεται εγγενώς με εσωτερικευμένα προβλήματα (Evans et al., 2016), όπως για παράδειγμα το παιδί να νιώθει συχνά θυμό και να χάνει τον έλεγχο. Ο Π. φαινόταν να έχει έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, που συνοδεύονταν από θυμό και αγανάκτηση και πολλές φορές έχανε την ψυχραιμία και τον αυτοέλεγχό του και οδηγούνταν σε εξάρσεις θυμού. Συνήθως οι αντιδράσεις αυτές και οι κρίσεις θυμού παρουσιάζονταν εξαιτίας ερεθισμάτων που δεν αποτελούσαν πραγματικές στρεσογόνες καταστάσεις και μάλιστα ήταν τόσο έντονες που είχαν επιπτώσεις στον κοινωνικό του περίγυρο. Κυρίως όμως επηρέαζαν αρνητικά τον ψυχισμό του ίδιου του Π., ο οποίος φαινόταν σε πολλές περιπτώσεις να υποφέρει και μάλιστα αρκετές φορές η συναισθηματική του ένταση σωματοποιούνταν, κάνοντας την δυσκολία του ακόμα μεγαλύτερη.

Ένας από τους λόγους που η περίπτωση του Π. με είχε κάνει να ανησυχώ έντονα και να προβληματίζομαι, ήταν οι σχέσεις που δημιουργούσε με τους συμμαθητές του, εξάλλου όπως διαβάζουμε και στην παρούσα βιβλιογραφία, τα παιδιά με ΕΠΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Barker & Salekin, 2012). Πράγματι, ο Π. εκδήλωνε επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του, προκαλώντας τους σωματικές βλάβες, οι οποίες παρόλο που δεν ήταν σοβαρές είχαν σαν αποτέλεσμα την απομάκρυνση τους από αυτόν. Πέραν όμως της επιθετικής του συμπεριφοράς, πολύ συχνά οι έντονες συναισθηματικές του διακυμάνσεις και η άρνησή του να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης προκαλούσαν στους συμμαθητές του αγανάκτηση, δυσανασχέτηση, ακόμα και ανησυχία, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ασφάλεια και ηρεμία όταν βρίσκονταν κοντά του.

Η επιθετικότητα του Π. δεν περιορίζοταν όμως μόνο στους συνομηλίκους του. Συχνά ξεσπούσε τον θυμό του τόσο σε εμένα, όσο και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολικού περιβάλλοντος. Εξάλλου σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφική επισκόπηση, στην ευερέθιστη διάσταση της ΕΠΔ παρατηρούνται διαπληκτισμοί με τους δασκάλους/ες (Drabic & Gadow, 2012). Πράγματι ο Π. είχε μεγάλη δυσκολία να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης και να οριοθετήθει και πολύ συχνά όταν του ζητούνταν να κάνει κάποια δραστηριότητα που δεν επιθυμούσε, έχανε εύκολα την ψυχραιμία του, με αποτέλεσμα είτε να φωνάζει δυνατά, είτε να κάνει έντονες κινήσεις με τα χέρια και τα πόδια του (π.χ να χτυπάει τα πόδια του στο έδαφος), είτε ακόμα και να χτυπάει τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να φαίνεται να μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του.

Με τη σειρά τους, όλες αυτές οι έντονες αντιδράσεις, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η επιθετικότητα και οι συνεχείς διαπληκτισμοί του Π. μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οδηγούσαν σε μια πολύ χαμηλή ακαδημαϊκή του επίδοση, γεγονός που με απασχολούσε ιδιαίτερα την περίοδο που ήμουν δασκάλα του. Φαίνεται, επίσης, πως οι μαθητές όταν έχουν να διαχειριστούν μία δύσκολη -για το μαθησιακό τους επίπεδο- εργασία και δεν μπορούν να αποδώσουν, τότε μπορεί να βιώνουν θυμό και απόγνωση (Χατζηχρήστου, 2011), γεγόνος που παρατηρούνταν συχνά στην περίπτωση του Π. Ο Π. μαθησιακά βρισκόταν σε ένα πολύ χαμηλό -για την τάξη που φοιτούσε- επίπεδο, καθώς τις περισσότερες φορές αρνιόταν κατηγορηματικά να ακολουθήσει τις δραστηριότητες που γίνονταν μέσα στην τάξη. Φυσικά, όσο περνούσε ο καιρός το πρόβλημα αυτό γινόταν όλο και μεγαλύτερο με αποτέλεσμα να γίνονται και εντονότερες οι αντιδράσεις του και να επηρεάζεται άμεσα η εύρυθμη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας.

Βέβαια δεν μπορούμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στο γεγονός πως ο Π. είχε και πολλές στιγμές που χαρακτηρίζονταν από ηρεμία και που φαινόταν να έχει υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να μπορεί να συνεργάζεται και να αυτορυθμίζεται.

Φαίνεται πως η ανάγκη για παρέμβαση σε έναν μαθητή, όπως ο Π., είναι άμεση. Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της ΕΠΔ, είναι καθοριστικός. Μάλιστα για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, συνιστάται από την βιβλιογραφία να εφαρμοστούν ολιστικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν σε αλλαγές τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο του σχολικού συστήματος, που αποτελείται από την τη σχολική κοινότητα, την σχολική τάξη, αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Ζαφεριάδου & Γαλανάκη, 2017).

Τέλος, θα αναφερθούμε σε κάποιες τεχνικές που εφάρμοσα ως δασκάλα του Π., στην προσπάθειά μου να τον βοηθήσω να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους του, να μάθει να ρυθμίζει το συναίσθημά του και να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή του επίδοση.

Καταρχάς υπήρχαν σαφή και ξεκάθαρα όρια στα πλαίσια τόσο της τάξης όσο και των διαλειμμάτων και εφαρμόζονταν συνέπειες, όταν αυτά ξεπερνούνταν, με σταθερότητα και πάντα έπειτα από διάλογο και εξήγησή τους. Επιπλέον ο Π. ενθαρρυνόταν να μπορεί να αναγνωρίζει και να εκφράζει τον θυμό του λεκτικά και να προσπαθεί να αυτορυθμίζεται μέσω τεχνικών χαλάρωσης, όπως για παράδειγμα να κάθεται για κάποιο χρονικό διάστημα μόνος του παίζοντας με ένα κουτί με άμμο, ή να ζωγραφίζει. Επίσης, συχνά επέλεγα να του δίνω τη δυνατότητα να συνεργάζεται με μαθητές που θεωρούσα πως ήταν θετικά πρότυπα για εκείνον και πολλές φορές του ανέθετα καθήκοντα που ήξερα πως μπορεί να φέρει εις πέρας με επιτυχία.

# **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition), 462-466.

Barker, E. D., & Salekin, R. T. (2012). Irritable oppositional defiance and callous unemotional traits: Is the association partially explained by peer victimization? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(11), 1167-1175. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02579.x>

Barker, E.D., Walton, E., Cecil, C.A., Rowe, R., Jaffee, S.R., Maughan, B., O'Connor, T.G., Stringaris, A., Meehan, A.J., McArdle, W., Relton, C.L. and Gaunt, T.R. (2018). A Methylome-Wide Association Study of Trajectories of Oppositional Defiant Behaviors and Biological Overlap With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Child Development*, 89(5), 1839-1855. <https://doi.org/10.1111/cdev.12957>

Drabick, D. A., & Gadow, K. D. (2012). Deconstructing oppositional defiant disorder: Clinic-based evidence for an anger/irritability phenotype. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 384-393. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.010>

Evans, S. C., Cooley, J. L., Blossom, J. B., Pederson, C. A., Tampke, E. C., & Fite, P. J. (2020). Examining ODD/ADHD symptom dimensions as predictors of social, emotional, and academic trajectories in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(6), 912-929. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1644645>

Evans, S. C., Pederson, C. A., Fite, P. J., Blossom, J. B., & Cooley, J. L. (2016). Teacher-reported irritable and defiant dimensions of oppositional defiant disorder: Social, behavioral, and academic correlates. *School Mental Health*, 8(2), 292-304. [https://doi.org/10.1007/s12310-015-9163-y](https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12310-015-9163-y)

Feldman, R. S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Gutenberg.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed, ICD-11). (2019). World Health Organization. <https://icd.who.int/en>

Leibenluft, E., Cohen, P., Gorrindo, T., Brook, J. S., & Pine, D. S. (2006). Chronic Versus Episodic Irritability in Youth: A Community-Based, Longitudinal Study of Clinical and Diagnostic Associations. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology*, 16(4), 456-466. <https://doi.org/10.1089/cap.2006.16.456>

Wilmshurst, L. (2011). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Gutenberg.

Δράκος, Γ. Δ. & Τσιναρέλης Γ. Σ. (2011). Ψυχοκοινωνικές Παράμετροι των Σχολικών Δυσκολιών. Διάδραση.

Ζαφεριάδου Ε., Γαλανάκη Ε. (2017). Εναντιωματική προκλητική διαταραχή των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 227-242.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Τυπωθήτω.