

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με
Διαταραχή Ελλειμματικής
Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου

ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ

doi: [10.12681/edro.38130](https://doi.org/10.12681/edro.38130)

Copyright © 2024, ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/).

Η συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και του σχολείου

Ζαφειριάδης Κυριάκος

Φιλόλογος, Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής Kurzafeiri@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία υπάρχει το ενδεχόμενο να συνεχιστούν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή. Η υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, η οικοδόμηση δημιουργικών σχέσεων με το σχολείο βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις. Οι γονείς των μαθητών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους, η σχέση τους με τα παιδιά είναι λιγότερο ικανοποιητική σε σύγκριση με τους γονείς των άλλων μαθητών, αισθάνονται απογοήτευση, ανησυχούν για τη φοίτηση των παιδιών τους και έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Θεωρείται αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις στους γονείς για τη βελτίωση της ανθεκτικότητας της οικογένειας, τη διαχείριση της καθημερινότητάς τους, προκειμένου να συνεργαστούν με το σχολείο, να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη φοίτηση του παιδιού τους και να το υποστηρίξουν αποτελεσματικά, για να βελτιωθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, συμμετοχή οικογένειας στην εκπαίδευση.

Abstract

A high percentage of students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) experience academic, educational, and social problems that may continue into adolescence and adulthood. Supporting the family of students with ADHD, involving parents in their child's education, building creative relationships with the school helps students better meet school requirements. Parents of students with ADHD experience stress problems, their relationship with their children is less satisfactory compared to parents of other students, they feel frustration, worry about their children's education and have a low sense of self-efficacy. It is considered necessary to design and implement appropriate interventions for parents to improve the resilience of the family, the management of their daily life, in order to cooperate with the school, participate effectively in their child's education and support him/her effectively, in order to improve the academic performance and reduce behavioral problems.

Keywords: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, family involvement in education.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Θεωρείται από τις πιο διαδεδομένες σε παιδιά σχολικής ηλικίας και επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της ζωής τους (Lee, Yang, et al, 2016).

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Parks, et al, 2022), στη γραφή και στα Μαθηματικά (Lawrence, et al, 2021). Η ΔΕΠΥ και η διαταραχή της ανάγνωσης (Sexton, et al, 2012), αν και είναι ξεχωριστές και διακριτές (de Jong, et al, 2009) διαταραχές, συχνά συνυπάρχουν (Ghelani, et al, 2004). Έχουν κοινές γενετικές επιρροές (Daucourt, et al, 2020), μοιράζονται ένα κοινό γνωστικό έλλειμμα στην ταχύτητα επεξεργασίας που αυξάνει την ευαισθησία και στις δύο διαταραχές (McGrath, et al, 2011) και έχουν κοινά κοινωνικά/συναισθηματικά και νευροβιολογικά χαρακτηριστικά (Bloom, et al, 2005).

Τα προβλήματα στην ανάγνωση των παιδιών με ΔΕΠΥ αποδίδονται στις μειωμένες ικανότητές τους στην εργαζόμενη μνήμη (Kofler, et al, 2019) και στην εκτελεστική λειτουργία (Bental, & Tirosh, 2007). Οι δυσκολίες στη μάθηση συνδέονται περισσότερο με την ελλειμματική προσοχή (DuPaul, & Volpe, 2009), η οποία επηρεάζει την αποτελεσματική κατανόηση της ανάγνωσης και την παραγωγή γραπτού λόγου (Trane, & Willcutt, 2023).

Οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα (Coates, Taylor, & Sayal, 2015). Τα συμπτώματα ΔΕΠΥ που εκδηλώνουν οι γονείς (Agha, et al, 2013) και ο τρόπος με τον οποίο ασκούν τη γονική μέριμνα (Claussen, et al, 2022) δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ανατροφής (Mokrova, et al, 2010) και δεν αποτελούν προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην ακαδημαϊκή υστέρηση των παιδιών (Condo, Chan, & Kofler, 2022).

Το άρθρο αυτό αναφέρεται σε πρακτικές, οι οποίες μπορεί να οργανωθούν από το σχολείο για την υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ, καθώς διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσκολίες (Grigorenko, et al, 2020) (ακαδημαϊκές και κοινωνικές), ενώ και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυξημένα προβλήματα άγχους (Indrawati, 2023), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν (Willcutt, et al, 2007).

Συνεργασία της οικογένειας των μαθητών με ΔΕΠΥ και του σχολείου

Τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας οι γονείς ή οι κηδεμόνες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιορίζονται σε ρόλο παθητικού δέκτη που απλώς συναινεί στην αξιολόγηση, αλλά εμπλέκονται ενεργά (Απ. 134960/Δ3 ΦΕΚ 5009/27 Οκτωβρίου 2021), ενημερώνονται, προβλέπεται η επιμόρφωσή τους για ποικίλα θέματα (άσκηση του γονικού ρόλου, συνεργασία με δομές, καινοτόμους δράσεις, προγράμματα σχετικά με ψυχοκοινωνικά ζητήματα, μετάβαση των μαθητών σε άλλο τύπο σχολείου ή σε άλλη

βαθμίδα εκπαίδευσης) και καταθέτουν την άποψή τους για τη φοίτηση του παιδιού (N. 4823/2021).

Προτείνονται (Woolley, & Hay, 2007) διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Maleki, et al, 2024) (η αυτορρύθμιση, η διδασκαλία με συμμαθητές, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια) (Martin, 2021. Bellaert, Morreale, & Tseng, 2023) για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της αναγνωστικής ικανότητας (Stewart, & Austin, 2020) των μαθητών με ΔΕΠΥ αλλά και για τη μείωση των προβλημάτων της συμπεριφοράς (Denton, et al, 2020). Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συμπεριλαμβάνει α) τις κάρτες καθημερινής ενημέρωσης, β) την εμπλοκή των γονέων στις εργασίες, τις οποίες αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι και γ) την οργάνωση συμβουλευτικών συναντήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), για να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και στη μείωση των μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς (Roberts, et al, 2020).

Κάρτες καθημερινής ενημέρωσης της οικογένειας

Οι κάρτες ενημέρωσης (Barkley, 2022) αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ (Pyle, & Fabiano, 2017). Αναφέρονται με πολλές ονομασίες, όπως «κάρτες αναφοράς της συμπεριφοράς», «σημειώματα του σπιτιού», «σημειώματα σχολείου – σπιτιού», ενώ διαφορετικό είναι και το περιεχόμενο αλλά και η δομή τους (Frafjord-Jacobson, et al, 2013). Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στην κάρτα ενημέρωσης έναν κατάλογο με τους στόχους (ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία του, ζητά την άδεια, πριν πάρει τον λόγο, συνεργάζεται, ακολουθεί τους κανόνες της τάξης, φέρνει τις εργασίες που του ανατέθηκαν για το σπίτι) (Vannest, et al, 2010), τις κλίμακες αξιολόγησης (οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών για κάθε στόχο με περιγραφική αξιολόγηση, όπως «κακή», «αρκετά καλή», «καλή», «εξαιρετική») ή υπογραμμίζοντας κάθε στόχο που πέτυχε ο μαθητής καθώς και τις τεχνικές επιβράβευσης του μαθητή (να απολαύσει το αγαπημένο του παιχνίδι και έξοδο με φίλους, να παρακολουθήσει μία αγαπημένη του ταινία) (Ackley, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την κάρτα ενημέρωσης παρακολουθούν την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο και ταυτόχρονα σημειώνουν εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι (ολοκλήρωσε την εργασία που του ανατέθηκε σε ποσοστό 80%, ξεκίνησε την εργασία χωρίς να καθυστερήσει,

ζήτησε βοήθεια, όταν αντιμετώπισε δυσκολίες). Στην κάρτα ενημέρωσης καταχωρούνται και οι αξιολογήσεις για τις εργασίες που είχαν ανατεθεί για το σπίτι (πόσες και ποιες παρέδωσε ο μαθητής, ο βαθμός ολοκλήρωσης), ενώ ο εκπαιδευτικός υπογράφει στο τέλος της κάρτας. Στην περίπτωση αρνητικών αξιολογήσεων επεξηγεί αναλυτικά τα σημεία, στα οποία υστέρησε ο μαθητής, προτείνει λύσεις (Frafjord-Jacobson, et al, 2013), ενώ οι γονείς δεσμεύονται να μη χρησιμοποιήσουν τιμωρία, όταν δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι.

Με τις κάρτες καθημερινής ενημέρωσης εξασφαλίζεται η αδιάλειπτη ενημέρωση και ανατροφοδότηση στους γονείς και στον μαθητή για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του παρουσία στο σχολείο (για τις εργασίες που ολοκλήρωσε, για τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι και για τη συμπεριφορά του). Βοηθούν να μειωθεί η συχνότητα και η σοβαρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς (Moore, Whittaker, Ford, 2016) και των ακαδημαϊκών δυσκολιών της ΔΕΠΥ (Iznardo, et al, 2020), να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Riden, et al, 2018), να επηρεαστούν θετικά οι σχέσεις τους (Vannest, et al, 2010), να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας στο σπίτι και να εδραιωθεί η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου.

Η συμμετοχή των γονέων στις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι με αποτέλεσμα να αποτελούν πηγή άγχους για την οικογένεια (Gavin, et al, 2023). Η δέσμευση των γονέων και η συμμετοχή των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των παρεμβάσεων (Breaux, et al, 2018).

Για να συμμετέχουν οι γονείς ενεργά και αποτελεσματικά στη μάθηση του παιδιού με ΔΕΠΥ, μπορούν να χρησιμοποιήσουν μία παραλλαγή της τεχνικής της διδασκαλίας με συμμαθητές. Αναλαμβάνουν τον ρόλο του συνεργάτη, χρησιμοποιούν την τεχνική της διδασκαλίας ενός προς έναν, την άμεση ανατροφοδότηση, τη διόρθωση του λάθους και την επιβράβευση (Resetar, Noell, & Pellegrin, 2006).

Η τεχνική της συμμετοχής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες διαφέρει από τα παραδοσιακά είδη εργασιών που ανατίθενται για το σπίτι και με την ολοκλήρωση των οποίων συνήθως ασχολείται μόνο ο μαθητής (Voorhis, 2011). Στοχεύει στη συμμετοχή όχι μόνο του μαθητή με ΔΕΠΥ αλλά και των άλλων μελών της οικογένειάς του στις μαθησιακές δραστηριότητες, ώστε εκτός από την ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα να γνωρίζουν καθημερινά την πορεία κάλυψης της

διδασκείας ύλης, να συζητούν εποικοδομητικά και έτσι να συμμετέχουν δυναμικά στο εκπαιδευτικό έργο, ενώ παράλληλα να βελτιώνεται η συνεργασία με το σχολείο (Epstein, 1992).

Η τεχνική οργανώνεται ως εξής:

α) Αρχικά, ο εκπαιδευτικός με ένα σημείωμα τονίζει στους γονείς την ταυτότητα της εργασίας (σε ποιο μάθημα αφορά, από ποιο κεφάλαιο είναι, ποιος είναι ο σκοπός της εργασίας και τι έχει ήδη διδαχτεί ο μαθητής στην τάξη). Παρέχει οδηγίες για την ολοκλήρωση της εργασίας και, εάν είναι αναγκαίο, σημειώνει τα πρώτα βήματα, ενώ προτείνει στους γονείς να συνεργαστούν, για να ολοκληρώσουν από κοινού με τον μαθητή την εργασία. Π.χ.: Αγαπητοί γονείς, στο διάστημα αυτό μαθαίνουμε ότι με την παραγωγή και τη σύνθεση δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 3765). Ανάλογα με τον τρόπο σχηματισμού τους έχουμε τις ριζικές, τις παράγωγες και τις σύνθετες. Το πρόθημα ή αχώριστο μόριο προστίθεται στην αρχή μίας λέξης και έτσι σχηματίζεται μια σύνθετη λέξη. Αντίθετα, η παραγωγική κατάληξη ή επίθημα προστίθεται στο τέλος του θέματος μιας λέξης και σχηματίζεται μια παράγωγη λέξη. Συγκεκριμένα, οργανώνονται παιχνίδια με τις λέξεις που έχουν α' συνθετικό αχώριστα μόρια και με λέξεις που παίρνουν παραγωγική κατάληξη (Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 158-162). Θα περιμένω με χαρά να συνεργαστούμε σ' αυτήν την εργασία.

β) Στη συνέχεια προτείνει να δείξουν οι μαθητές στους γονείς τις γνώσεις που απέκτησαν (π.χ. κατά και διώκω: καταδιώκω, από τη λέξη βροχή παράγεται η λέξη βροχούλα).

γ) Να κάνουν μία επισκόπηση της δραστηριότητας. Παράδειγμα: Σήμερα θα ασχοληθώ με τα προθήματα και τις παραγωγικές καταλήξεις. Με δικά μου λόγια θα βρω το πρόθημα και την παραγωγική κατάληξη στις λέξεις που μας ανέθεσε η κυρία (π.χ. στο ρήμα διατρέχω το πρόθημα είναι το δια-, στη λέξη τραγουδιστής η παραγωγική κατάληξη είναι το -ιστής). Πόσο καλά γνωρίζω τι είναι πρόθημα και τι είναι η παραγωγική κατάληξη; (Το βρήκα εύκολα. Χρειάστηκα λίγη βοήθεια. Συνεργάστηκα με τη μητέρα μου και εξασκήθηκα πάλι το πρωί). Στο πλαίσιο της συνεργασίας ο γονέας με το παιδί ακολουθούν την τεχνική των αυτοερωτήσεων: Ας σκεφτούμε μαζί τρία προθήματα (ξε-, παρά-, από-). Μπορούμε να βρούμε το πρόθημα που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Ξεπουλώ: το ξε- είναι το πρόθημα. Παράδειγμα: Ο έμπορος ξεπούλησε την πραμάτεια του. Μαζί ας σκεφτούμε τρεις παραγωγικές καταλήξεις (-άκι, -είο, -άρης).

Μπορούμε να βρούμε την παραγωγική κατάληξη που χρησιμοποιεί μία λέξη και στη συνέχεια να εντάξουμε τη λέξη σε μία πρόταση; Στη λέξη σπιτάκι παραγωγική κατάληξη είναι το –άκι. Παράδειγμα: Σπίτι μου σπιτάκι μου.

δ) Να συνεργαστούν σε μία νέα δραστηριότητα. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο να σχηματίσουν έναν γραφικό οργανωτή (Evans, et al, 2009), να γράψουν την περίληψη ενός κειμένου ή να διορθώσουν ένα είδος ορθογραφικού λάθους, να βρουν τη δομή του κειμένου (Bakken, Mastropieri, & Scruggs, 1997), να χρησιμοποιήσουν τον χάρτη της ιστορίας (Kader, & Eissa, 2016), να υπογραμμίσουν τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος (Sabet, et al, 2015), να γράψουν ερωτήσεις ή να προσδιορίσουν τις κύριες ιδέες.

ε) Η οικογένεια αξιολογεί την παρέμβαση με απαντήσεις του τύπου «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ», όπως «οι οδηγίες της εργασίας ήταν κατανοητές; Το παιδί σας ολοκλήρωσε με ευκολία στην εργασία; Οι πληροφορίες ήταν κατατοπιστικές στο να γνωρίσετε τι διδάσκονται τα παιδιά στην τάξη;». Τέλος, ο εκπαιδευτικός με ένα συνοπτικό κείμενο προτείνει στην οικογένεια να καταθέσει παρατηρήσεις. «Ελπίζω πως η διαδικασία να συμπληρώσετε την εργασία ήταν ευχάριστη. Ακόμη, σας παρακαλώ, στην περίπτωση που έχετε κάποιες παρατηρήσεις για τη συνεργασία μας, να τις γράψετε».

Η συμμετοχή της οικογένειας στις εργασίες αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική, όταν τηρείται με συνέπεια ένα χρονοδιάγραμμα με την οικογένεια και οι κάρτες αποστέλλονται συγκεκριμένη ημέρα. Οι μαθητές πληροφορούνται από τον εκπαιδευτικό για την κάρτα καθημερινής ενημέρωσης, τις εργασίες που θα πρέπει να ολοκληρώσουν και τη συνεργασία που αναπτύσσεται με την οικογένειά τους. Όταν η κάρτα καθημερινής ενημέρωσης αποσταλεί στην οικογένεια, οι γονείς και ο μαθητής με ΔΕΠΥ προγραμματίζουν και αφιερώνουν ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα συνεργασίας για την ολοκλήρωση των εργασιών.

Η συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειας

Οι παρεμβάσεις στην οικογένεια (Tarver, Daley, & Sayal, 2015) και η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Hill, & Craft, 2003), να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Epstein, & Sanders, 2002) και να προσαρμοστούν (Stevens, et al, 2024). Η συνδυαστική συμπεριφορική διαβούλευση (Conjoint Behavioral Consultation) αποτελεί μία παρέμβαση που στοχεύει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο. Τα μέλη της οικογένειας και το προσωπικό του σχολείου συνεργάζονται (Sheridan, et al, 2017), για να

αντιμετωπίσουν προβλήματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές ή κοινωνικές ανάγκες του μαθητή (Sheridan, et al, 2001). Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε τακτά διαστήματα οργανώνονται συναντήσεις της οικογένειας με το προσωπικό του σχολείου (Garbacz, et al, 2022). Τα θέματα των συναντήσεων αφορούν στις δυσκολίες, στους προβληματισμούς και στις ανησυχίες τους. Ακόμη, αναφέρονται στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων του μαθητή με ΔΕΠΥ, στοχεύουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και στον τρόπο με τον οποίο θα συγκεντρωθούν πληροφορίες. Στη συνέχεια επικεντρώνονται στις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο και στο σπίτι. Ακολούθως τα δεδομένα από τον χώρο του σπιτιού και του σχολείου συγκεντρώνονται και αξιολογούνται, για να αποτελέσουν αφετηρία και για να αναπτυχθούν αποτελεσματικά προγράμματα ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής υποστήριξης του παιδιού. Τέλος στο πρόγραμμα παρέμβασης συμπεριλαμβάνεται και ένα σύστημα, για να αξιολογηθεί ο βαθμός της επίτευξης των στόχων και της προόδου που σημειώνει το παιδί στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και των προβλημάτων συμπεριφοράς του.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν χρήσιμη την παρέμβαση. Αυξάνει την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα (Garbacz, et al, 2022) και να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο (Bellinger, 2011) και στο σπίτι (Gormley, et al, 2020). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ που συμμετέχουν στις παρεμβάσεις παρουσιάζουν μειωμένα προβλήματα εξωτερικευόμενης συμπεριφοράς, αυξημένες κοινωνικές/προσαρμοστικές δεξιότητες στο σχολείο, οι οποίες διατηρούνται, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βελτιώνονται οι σχέσεις τους με τους γονείς (Sheridan, et al, 2019).

Τα πολύπλευρα προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια

Πολλές είναι οι θεραπευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ (Hornstra, et al, 2021). Οι περισσότερες επικεντρώνονται είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο (το πρόγραμμα Θετικής Γονικής Μέριμνας (Sanders, Turner, & McWilliam, 2020), το πρόγραμμα Βασικής Εκπαίδευσης Γονέων (Jones, et al, 2007), το Ομαδικό Πρόγραμμα Θετικής Γονικής Μέριμνας (Leijten, 2018), το πρόγραμμα Θεραπεία και Έρευνα για το Καλοκαίρι (Northup, Reitman, & de Back, 2009) κ.ά.). Όμως, η βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης συνήθως περιλαμβάνει μια πολυσυστημική προσέγγιση που στοχεύει στην οικογένεια και στο σχολείο. Τα πολύπλευρα

προγράμματα περιέχουν στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και σχολείου και στοχεύουν να βοηθήσουν τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν (Wilkinson, 2005) τον τρόπο, με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ σχετίζονται με τις συμπεριφορές του παιδιού, πώς αντιμετωπίζονται και πώς αλληλεπιδρούν οι γονείς με το παιδί. Επίσης, τους βοηθούν να καταλάβουν πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του μαθητή (Kim, et al, 2012) και πώς η αυτορρύθμιση και η επίλυση των προβλημάτων μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς και με ποιον τρόπο θα βελτιώσουν τις προσδοκίες τους (ακαδημαϊκές ή συμπεριφοράς). Τέλος, τους καθοδηγούν όχι μόνο πώς θα σχεδιάζουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά και πώς θα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Το πρόγραμμα «Επιτυχία Οικογένειας – Σχολείου» (Family – School Success) αποτελεί μία παρέμβαση για παιδιά με ΔΕΠΥ (Mautone, et al, 2012), η οποία έχει σχεδιαστεί, για να βοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού στην οικογένεια και στο σχολείο (Power, et al, 2012). Επικεντρώνεται στην ενίσχυση της σχέσης γονέα και παιδιού, στη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού στο σπίτι, στη βελτίωση της συμπεριφοράς των γονέων, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Mautone, Lefler, & Power, 2011) και στην προώθηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Mautone, Marcelle, et al, 2015).

Ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει συνεργατικές παρεμβάσεις σχολείου και οικογένειας είναι το Συνεργατικό Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής (Collaborative Life Skills Program). Βοηθά να βελτιωθούν σημαντικά τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ, οι οργανωτικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με ΔΕΠΥ αλλά και να μειωθούν τα προβλήματα στο σπίτι (Pffinner, Villodas, et al, 2013).

Ένα τρίτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠΥ είναι το «Πρόγραμμα επιτυχίας στις κατ' οίκον εργασίες» (Homework Success Program). Περιλαμβάνει δράσεις, οι οποίες αποβλέπουν στο να βελτιωθεί η κατανόηση των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού και για την εκπαίδευση σε τεχνικές που θα βοηθήσουν στη συμπεριφορική και στην ακαδημαϊκή βελτίωση. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη βελτίωση των δεξιοτήτων καθορισμού στόχων και στην αύξηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Habboushe, Daniel-Crotty, et al, 2001).

Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες στις πρωτοβουλίες συνεργασίας σπιτιού και σχολείου. Οι γονείς μαθητών με ΔΕΠΥ σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ αναφέρουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αισθάνονται πως είναι λιγότερο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, δηλώνουν πως δεν υποστηρίζονται από τα σχολεία και διαθέτουν λιγότερο χρόνο για τη συμμετοχή στη φοίτηση των παιδιών τους (Rogers, Wiener, et al, 2009).

Επίσης, η εκπαίδευση των γονέων δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική για όλους. Η σοβαρότητα των προβλημάτων του παιδιού, τα συμπτώματα ΔΕΠΥ (Wiel, Rispoli, et al, 2022) και το άγχος των γονέων και η δυσλειτουργία της οικογένειας μπορεί να επηρεάσουν την έκβαση της υποστήριξης (Kazdin, 1995), τον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού, το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Starck, Grünwald, Schlarb, 2016) αλλά και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Gwernan-Jones, Moore, et al, 2015).

Επίλογος

Επειδή οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με τις οικογένειες των άλλων παιδιών, είναι αναγκαία η έγκαιρη διάγνωση και η υποστήριξη των παιδιών και των μελών της οικογένειάς τους (Hechtman, 1996). Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς στη φοίτηση του παιδιού, τόσο περισσότερο ευαισθητοποιούνται για τα προβλήματα συμπεριφοράς του και αυξάνονται οι πιθανότητες να παραπέμψουν το παιδί για αξιολόγηση ΔΕΠΥ (Owens, 2021). Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν κατάλληλες ψυχολογικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους γονείς για τη βελτίωση της ανθεκτικότητας της οικογένειας (Eagle, & Sheridan, 2023), προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Narimani, & Khoshsorour, 2021).

Η εκπαίδευση των γονέων σε μεθόδους διαχείρισης και τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ (Amiri, & Behrajooh, 2016) και σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ακόμη, η εκπαίδευση των γονέων στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας καθώς και ο συντονισμός πολυδιάστατης υποστήριξης από το σχολείο είναι απαραίτητα. Βέβαια, για να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις, θα πρέπει να έχουν μακρόπνοο χαρακτήρα (Fabiano, Pelham Jr, et al, 2009) και οι σχέσεις που εδραιώνονται με τη θεραπευτική ομάδα να βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ (Lerner, Mikami, & McLeod, 2011).

Βιβλιογραφία

Ackley, M. M. (2022). *Meta-Analysis of Daily Behavior Report Cards* (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi).

Agha, S. S., Zammit, S., Thapar, A., & Langley, K. (2013). Are parental ADHD problems associated with a more severe clinical presentation and greater family adversity in children with ADHD?. *European child & adolescent psychiatry*, 22, 369-377.

Amiri, M., & Behpajoo, A. (2016). The effect of behavior parent training to mothers of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Behavioral Sciences*, 9(4), 220-226.

Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300-324.

Barkley, R. A. (2022). Using a Daily School-Behavior Report Card. *The ADHD Report*, 30(6), 11-14.

Bellaert, N., Morreale, K., & Tseng, W. L. (2023). Peer functioning difficulties may exacerbate symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability over time: a temporal network analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Bellinger, S. A. (2011). *A multiple baseline investigation of Conjoint Behavioral Consultation (CBC) facilitated by a pediatric mental health consultant* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Bental, B., & Tirosh, E. (2007). The relationship between attention, executive functions and reading domain abilities in attention deficit hyperactivity disorder and reading disorder: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 455-463.

Bloom, J. S., Miller, C. J., Garcia, M. A., & Hynd, G. W. (2005). Reading disabilities in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: From Genes to Patients*, 337-358.

Breaux, R. P., Langberg, J. M., McLeod, B. D., Molitor, S. J., Smith, Z. R., Bourchtein, E., & Green, C. D. (2018). The importance of therapeutic processes in school-based psychosocial treatment of homework problems in adolescents with ADHD. *Journal of consulting and clinical psychology*, 86(5), 427.

Claussen, A. H., Holbrook, J. R., Hutchins, H. J., Robinson, L. R., Bloomfield, J., Meng, L., ... & Kaminski, J. W. (2022). All in the family? A systematic review and meta-analysis of parenting and family environment as risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children. *Prevention Science*, 1-23.

Coates, J., Taylor, J. A., & Sayal, K. (2015). Parenting interventions for ADHD: a systematic literature review and meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 19(10),

831-843.

Condo, J. S., Chan, E. S., & Kofler, M. J. (2022). Examining the effects of ADHD symptoms and parental involvement on children's academic achievement. *Research in developmental disabilities, 122*, 104156.

Daucourt, M. C., Erbeli, F., Little, C. W., Haughbrook, R., & Hart, S. A. (2020). A meta-analytical review of the genetic and environmental correlations between reading and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and reading and math. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 23-56.

de Jong, C. G., Van De Voorde, S., Roeyers, H., Raymaekers, R., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2009). How distinctive are ADHD and RD? Results of a double dissociation study. *Journal of abnormal child psychology, 37*, 1007-1017.

Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 72-89.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports, 1*(4), 152-155.

Eagle, J. W., & Sheridan, S. M. (2023). Appreciating and Promoting Resilience in Families. In *Handbook of resilience in children* (pp. 121-139). Cham: Springer International Publishing.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.

Epstein, J. L. (1992). TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language Arts and Science/Health. Interactive Homework in the Middle Grades. Manual for Teachers.

Evans, S. W., Schultz, B. K., White, L. C., Brady, C., Sibley, M. H., & Van Eck, K. (2009). A school-based organization intervention for young adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health, 1*, 78-88.

Fabiano, G. A., Pelham Jr, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review, 29*(2), 129-140.

Frafjord-Jacobson, K. L., Hanson, A. C., McLaughlin, T. F., Stansell, A., & Howard, V. F. (2013). Daily report cards: A recommended intervention in the schools. *International Journal of basic and applied science, 1*(3), 461-472.

Garbacz, S. A., Jordan, P., Novotnak, T., Young, K., Zahn, M., & Markham, M. A. (2022). Parent, teacher, and student perceptions of conjoint behavioral consultation for middle school students. *Journal of Educational and Psychological*

Consultation, 32(4), 454-485.

Garbacz, S. A., Kaul, M., Zahn, M., Godfrey, E., & Flack, C. (2022). Examining conjoint behavioral consultation to support students in middle school with social, emotional, and behavior concerns. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(183-184), 71-90.

Gavin, B., Holme, I., Minihan, E., O'Reilly, G., & McNicholas, F. (2023). Understanding the “battleground” of homework and ADHD: A qualitative study of parents’ perspectives and experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100587.

Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.

Gormley, M. J., Sheridan, S. M., Dizona, P. J., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R., & Cheng, K. C. (2020). Conjoint behavioral consultation for students exhibiting symptoms of ADHD: effects at post-treatment and one-year follow-up. *School Mental Health*, 12, 53-66.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37.

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., ... & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent–teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300.

Habboushe, D. F., Daniel-Crotty, S., Karustis, J. L., Leff, S. S., Costigan, T. E., Goldstein, S. G., ... & Power, T. J. (2001). A family-school homework intervention program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8(2), 123-136.

Hechtman, L. (1996). Families of children with attention deficit hyperactivity disorder: a review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 41(6), 350-360.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95(1), 74.

Hornstra, R., Van der Oord, S., Staff, A. I., Hoekstra, P. J., Oosterlaan, J., Van der Veen-Mulders, L., ... & van den Hoofdakker, B. J. (2021). Which techniques work in behavioral parent training for children with ADHD? A randomized controlled microtrial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 888-903.

Indrawati, J. (2023). The Teaching English as a Foreign Language in Inclusive School: Issues of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students: Challenges in Teaching English to Students with ADHD. *The Progress: Journal of Language and*

Ethnicity, 2(2), 39-50.

Iznardo, M., Rogers, M. A., Volpe, R. J., Labelle, P. R., & Robaey, P. (2020). The Effectiveness of Daily Behavior Report Cards for Children With ADHD: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 24(12), 1623-1636.

Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: care, health and development*, 33(6), 749-756.

Kader, F. A. H. A., & Eissa, M. A. (2016). The effectiveness of story mapping on reading comprehension skills of children with ADHD. *Psycho-Educational Research Reviews*, 5(1), 3-9.

Kazdin, I.E. (1995). Child, parent and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children, *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 271-281.

Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., Woods, K. E., Semke, C. A., & Sjuts, T. M. (2012). Conjoint Behavioral Consultation and Parent Participation: The Role of Parent-Teacher Relationships. CYFS Working Paper No. 2012-1. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*.

Kofler, M. J., Spiegel, J. A., Soto, E. F., Irwin, L. N., Wells, E. L., & Austin, K. E. (2019). Do working memory deficits underlie reading problems in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 433-446.

Lawrence, D., Houghton, S., Dawson, V., Sawyer, M., & Carroll, A. (2021). Trajectories of academic achievement for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 755-774.

Lee, Y. C., Yang, H. J., Chen, V. C. H., Lee, W. T., Teng, M. J., Lin, C. H., & Gossop, M. (2016). Meta-analysis of quality of life in children and adolescents with ADHD: By both parent proxy-report and child self-report using PedsQL™. *Research in developmental disabilities*, 51, 160-172.

Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., ... & Scott, S. (2018). Research Review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the Incredible Years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109.

Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & McLeod, B. D. (2011). The alliance in a friendship coaching intervention for parents of children with ADHD. *Behavior Therapy*, 42(3), 449-461.

Maleki, S., Hassanzadeh, S., Rostami, R., & Pourkarimi, J. (2024). Design and effectiveness of a reading skills enhancement program based on executive functions, specifically for students with comorbid dyslexia and ADHD. *Journal of*

Psychological Science, 23(134), 267-286.

Martin, G. (2021, June). Self-Regulation Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Classroom. In *Proceedings of the 22nd International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 121-133). Scientia Moralitas Research Institute.

Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent–teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196-207.

Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a family–school intervention for young children with attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology review*, 41(4), 447-466.

Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: Strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., ... & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 547-557.

Mokrova, I., O'Brien, M., Calkins, S., & Keane, S. (2010). Parental ADHD symptomology and ineffective parenting: The connecting link of home chaos. *Parenting: Science and Practice*, 10(2), 119-135.

Moore, D., Whittaker, S., Ford, T. (2016). Daily report cards as a school-based intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder, *Support for Learning*, 31, 71-83. doi.org/10.1111/1467-9604.12115.

Narimani, M., & Khoshsorour, S. (2021). The Comparison of parental stress and anger self-regulation skills between parents of children with attention deficit hyperactivity disorder and autism. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(1), 87-96.

Northup, J., Reitman, D., & de Back, J. (2009). The STAR program: A description and analysis of a multifaceted early intervention for young children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Child & family behavior therapy*, 31(2), 75-93.

Owens, J. (2021). Parental intervention in school, academic pressure, and childhood diagnoses of ADHD. *Social Science & Medicine*, 272, 113746.

Parks, K. M., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joannis, M. F. (2022). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of attention disorders*, 26(10), 1304-1324.

Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013). Educational outcomes of a collaborative school–home behavioral intervention for

ADHD. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 25.

Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., ... & Jawad, A. F. (2012). A family–school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(4), 611.

Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily Report Card Intervention and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Single-Case Studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378-395.

Resetar, J. L., Noell, G. H., & Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241.

Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L., & Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the daily behavior report card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(1), 3.

Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, 29(1), 42-51.

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of school psychology*, 47(3), 167-185.

Sabet, M. K., Farhoumand, F., Zafarghandi, A. M., & Naseh, A. (2015). The effect of focus strategies on ADHD students' english vocabulary learning in junior high school. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 125-136.

Sanders, M. R., Turner, K. M., & McWilliam, J. (2020). The Triple P–Positive Parenting Program: A community-wide approach to parenting and family support. In *Psychological Insights for Understanding COVID-19 and Families, Parents, and Children* (pp. 184-209). Routledge.

Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of learning disabilities*, 45(6), 538-564.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R., Dizona, P. J., & Gormley, M. J. (2019). Conjoint behavioral consultation in rural schools: Do student effects maintain after 1 year?. *School psychology*, 34(4), 410.

Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Wu, C., Bhatia, S. A., & Angell, S. R. (2017). The efficacy of conjoint behavioral consultation in the home setting: Outcomes and mechanisms in rural communities. *Journal of school psychology*, 62,

81-101.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology, 39*(5), 361-385.

Starck, M., Grünwald, J., & Schlarb, A. A. (2016). Occurrence of ADHD in parents of ADHD children in a clinical sample. *Neuropsychiatric disease and treatment, 5*81-588.

Stevens, A. E., Lefler, E. K., Serrano, J. W., & Hartung, C. M. (2024). Transitioning to college with ADHD: a qualitative examination of parental support and the renegotiation of the parent-child relationship. *Current Psychology, 43*(4), 3134-3149.

Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education, 41*(6), 352-367.

Tarver, J., Daley, D., & Sayal, K. (2015). Beyond symptom control for attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): What can parents do to improve outcomes?. *Child: Care, Health and Development, 41*(1), 1-14.

Trane, F. E., & Willcutt, E. G. (2023). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Academic Functioning: Reading, Writing, and Math Abilities in a Community Sample of Youth with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 51*(4), 583-596.

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

Voorhis, F. L. V. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of advanced academics, 22*(2), 220-249.

Wiel, L. C., Rispoli, F., Peccolo, G., Rosolen, V., Barbi, E., & Skabar, A. (2022). ADHD symptoms and school impairment history in parents of ADHD children are a fundamental diagnostic and therapeutic clue. *Italian Journal of Pediatrics, 48*(1), 50.

Wilkinson, L. A. (2005). An evaluation of conjoint behavioral consultation as a model for supporting students with emotional and behavioral difficulties in mainstream classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(2), 119-136.

Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education, 1*(4), 181-192.

Woolley, G., & Hay, I. (2007). Reading intervention: The benefits of using trained tutors. *Australian Journal of Language and Literacy, The, 30*(1), 9-20.

Απόφαση 134960/Δ3 ΦΕΚ 5009/27 Οκτωβρίου 2021.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (2003). Απόφαση Αριθ.21072α /Γ2.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ', Γυμνασίου*. Σωφρόνης Χατζησαββίδης-Αθανασία Χατζησαββίδου. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα:2011.

Νόμος 4823 ΦΕΚ 136 3 Αυγούστου 2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.