



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε
περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»**

Λεωνίδας Γιαννόπουλος

Ιωάννινα, 2025

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»

Λεωνίδας Γιαννόπουλος

« Emotional difficulties and Behavioral problems of students with Learning Difficulties»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος,

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

2. Μορφίδη Ελένη,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

3. Κυπριωτάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική κατάσταση και η συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται αρνητικά από καταστάσεις που βιώνουν στη καθημερινότητα τους, στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων εμποδίζουν την προσαρμογή τους στη σχολική ζωή και στην ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στις συναισθηματικές δυσκολίες είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση κατάλληλων παιδαγωγικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σύνδεση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συναισθηματικές δυσκολίες σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, δεν έχει υπάρξει επαρκής διερεύνηση του ρόλου του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στην εμφάνιση και διαχείρισή τους. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, καθώς και η καταγραφή των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια και τη διαχείριση αυτών των δυσκολιών. Η έρευνα βασίστηκε στη μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων, με συμμετοχή 35 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έγινε αναφορά σε 72 περιπτώσεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, με τη συναισθηματική τους κατάσταση και το οικογενειακό περιβάλλον να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται επικοινωνία και κοινό πλαίσιο οριοθέτησης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, γεγονός που συχνά δεν πραγματοποιείται. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την βελτίωση της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής τους κατάστασης.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

ABSTRACT

The emotional state and behavior of students with learning difficulties are negatively affected by everyday experiences in both their family and school environments. Their inability to meet academic expectations, combined with a lack of social skills, hinders their adaptation to school life and the development of socially acceptable behavior. Understanding the relationship between learning difficulties and emotional challenges is crucial for designing appropriate pedagogical and support interventions. This study examines the connection between learning difficulties, behavioral problems, and emotional challenges in primary school students. Although the behavioral problems of students with learning difficulties have been the subject of previous research, the role of the school and family environment in the emergence and management of these issues has not been remains underexplored. The aim of this study is to investigate the extent to which learning difficulties are associated with behavioral and emotional challenges and to record teachers' experiences and perceptions regarding the causes and management of these difficulties. The research followed a mixed-methods approach, combining questionnaires and semi-structured interviews, involving 35 primary school teachers who reported on to 72 cases of students. The findings indicated that students with learning difficulties are at increased risk of developing behavioral problems, with their emotional state and family context playing a decisive role. Furthermore, the study highlights the importance of communication and the establishment of a shared framework of boundaries between school and family- an element that is often missing. The results underscore the necessity for targeted intervention programs aimed at improving the behavior and emotional well-being of students with learning difficulties.

Keywords: learning difficulties, behavioral problems, emotional difficulties, educational interventions.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ολοκλήρωση και η παράδοση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σηματοδοτούν τη λήξη ενός ακόμη κύκλου ακαδημαϊκών σπουδών, που προσέφερε πολλαπλά αναγκαία εφόδια και γνώσεις.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Ελένη Μορφίδη, για το πλήθος των γνώσεων και των συμβουλών της καθώς και για την διαρκή καθοδήγησή της στην πορεία συγγραφής της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον κο Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη για την πολύτιμη βοήθειά του και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά την κα Μαρία Κυπριωτάκη, η οποία δέχθηκε να αξιολογήσει ως μέλος της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής την παρούσα εργασία και να προσφέρει και η ίδια τις γνώσεις της.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες της έρευνας, καθώς η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την επιτυχή έκβαση της εργασίας. Επιλέγω να μην αναφερθώ ονομαστικά προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Τέλος, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου την οικογένειά μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για την αμέριστη στήριξή τους και την εμπιστοσύνη τους. Χωρίς αυτούς η φοίτησή μου στο παρόν Πρόγραμμα θα ήταν αδύνατη.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για το εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην ποσοτική ανάλυση.

Πίνακας 2: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα (N=35 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές "Προβλήματα Συμπεριφοράς" και "SDQ Συνολικό Σκορ".

Πίνακας 4: Δείκτες συνολικής προσαρμογής του μοντέλου παλινδρόμησης για την πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για το σύνολο του μοντέλου παλινδρόμησης.

Πίνακας 6: Συντελεστές παλινδρόμησης για την πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πίνακας 7: Αιτίες Προβλημάτων Συμπεριφοράς σύμφωνα με τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 8: Σύνοψη προτάσεων βελτίωσης της συμπεριφοράς και προσαρμογής στη σχολική ζωή των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 9: Σημειογραφία που αξιοποιήθηκε κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επηρεάζουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Παντελιάδου, 2011). Στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έχουν δημοσιευθεί στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν μη αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς και να εμφανίσουν ζητήματα εσωτερίκευσης σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Sideridis, 2007· Πολυχρόνη, 2011· Russell et al., 2015· Mano et al., 2017· Le Menestrel, 2020· Kranhold et al., 2021· Vieira et al., 2023). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν μόνο χαμηλές επιδόσεις σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, αλλά συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να σχετίζονται με τη χρόνια σχολική αποτυχία και την κοινωνική απόρριψη που έχουν βιώσει (Aro et al., 2022).

Το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συμπτώματα κατάθλιψης και η επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύονται από την αδυναμία επίτευξης στόχων στο σχολικό περιβάλλον (McGrath & Noble, 2011). Αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονη συναισθηματική πίεση λόγω της συνεχούς αποτυχίας και της κοινωνικής απόρριψης, γεγονός που οδηγεί στην ύπαρξη ζητημάτων εσωτερίκευσης. Η κατανόηση και η στήριξη αυτών των μαθητών απαιτεί ευαισθησία και εξειδικευμένες παρεμβάσεις (Bierman & Sasser, 2014· Carter et al., 2013). Σε πλήθος ερευνών επισημαίνεται ότι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου, 2011).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται συχνά μέσω της επιθετικότητας, της εναντιωματικής συμπεριφοράς και της δυσκολίας τήρησης κανόνων (Maynard et al., 2018). Η αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και η απουσία μηχανισμών αυτορρύθμισης σχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών (Oldfield, Humphrey, & Hebron, 2015). Επιπλέον, η επικοινωνία, η φροντίδα και ο χρόνος που περνούν οι γονείς με τα παιδιά τους κρίνονται ως

σημαντικοί παράγοντες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Ensor et al., 2010· Pardini & Frick, 2013· VanZomeren-Dohm et al., 2016· Wilmot et al., 2022· Gabriel & Börnert-Ringleb, 2023).

Η παρούσα εργασία έχει ως κεντρικό άξονα την ανάδειξη της σύνδεσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις συναισθηματικές δυσκολίες, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Μέσα από μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, εξετάζονται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από εκπαιδευτικούς, με στόχο την ανάδειξη των αιτίων, των επιπτώσεων και των δυνατοτήτων παρέμβασης, έχοντας ως βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις υποστήριξης. Στο πρώτο μέρος της εργασίας εμπεριέχεται το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνοντας την εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές δυσκολίες. Παράλληλα, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, με στόχο την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της παρούσας μελέτης. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και των ορισμών που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για την αποσαφήνιση του συγκεκριμένου όρου. Ακόμα, θα υπάρξει αναφορά στις γνωστικές δεξιότητες που επηρεάζονται από τις μαθησιακές δυσκολίες, π.χ. (ανάγνωση, ορθογραφία, κ.α) και θα υπογραμμιστούν τα σημεία διαφοράς ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους τυπικώς αναπτυσσόμενους στις εν λόγω δεξιότητες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η αποσαφήνιση των εννοιών συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και στις στρατηγικές αντιμετώπισης. Επιπλέον, με βάση την διεθνή βιβλιογραφία γίνεται ανάλυση των χαρακτηριστικών των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες. Έπειτα, καταγράφονται πρακτικές που έχουν ως στόχο, την βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και στην ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Η συνύπαρξη των δυσκολιών αυτών φαίνεται ότι έχει

σημαντική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, μελετάται η επίδραση ορισμένων παραγόντων, όπως η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση ερευνών που έχουν δημοσιευθεί από το 2021 έως και σήμερα, εξετάζοντας την σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές δυσκολίες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις μαθησιακές δυσκολίες.

Στη συνέχεια έπεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας που αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση της διερεύνησης της σχέσης των βασικών παραγόντων της έρευνας. Ειδικότερα, στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που επιλέχθηκε και ακολουθήθηκε, αποσκοπώντας στην αποτελεσματική διερεύνηση του θέματος. Αναλυτικά, παρουσιάζονται οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε, ο ερευνητικός πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε. Ακόμα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που ορίστηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ευρημάτων, παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα στα οποία οδήγησε η ερευνητική διαδικασία και καταγράφονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, παρατίθεται το σύνολο των βιβλιογραφικών αναφορών που αξιοποιήθηκαν για την τεκμηρίωση της έρευνας, καθώς και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνονται το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και μία ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη εξ ολοκλήρου, όπως διεξήχθη για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας από τον αναγνώστη.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Μαθησιακές Δυσκολίες.....	12
1.1 Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	12
1.2 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	16
1.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και ανάγνωση.....	16
1.2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και ορθογραφία.....	19
1.2.3 Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος.....	21
1.2.4 Μαθησιακές δυσκολίες και Μαθηματικά.....	24
1.3 Μαθησιακές δυσκολίες και συνέπειες.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Συναισθηματικές δυσκολίες.....	29
2.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα.....	29
2.2 Συναισθηματικές δυσκολίες.....	31
2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες.....	34
2.4 Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση συναισθηματικών διαταραχών στο σχολικό ή στο κοινωνικό περιβάλλον.....	36
2.4.1 Παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.....	36
2.4.2 Παρεμβάσεις σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Μαθησιακές δυσκολίες, συναίσθημα και συμπεριφορά	42
3.1 Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.....	42
3.2 Συνύπαρξη Μαθησιακών και Συναισθηματικών δυσκολιών.....	44
3.3 Διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και μαθησιακές δυσκολίες.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ανασκόπηση ερευνών	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	58
5.1 Σκοπός της έρευνας	59
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	59
5.3 Ερευνητική μέθοδος	60
5.4 Το ερευνητικό εργαλείο	60

5.5 Αξιοπιστία Ερευνητικού εργαλείου	63
5.6 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	64
5.7 Δείγμα της έρευνας	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Αποτελέσματα	71
6.1. 1ο Ερευνητικό ερώτημα.....	71
6.2 2ο Ερευνητικό ερώτημα	74
6.3 3ο Ερευνητικό ερώτημα	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί	129
7.1 Συζήτηση ευρημάτων	129
7.2 Συμπεράσματα	133
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	134
7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Μαθησιακές Δυσκολίες

Εισαγωγή

Για χιλιάδες μαθητές οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία πρόκληση. Κάθε μαθητής αναπτύσσει το δικό του τρόπο να μαθαίνει, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να επιδιώκεται ένας διαφορετικός τρόπος επαφής με τη μαθησιακή διαδικασία. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» και θα υπάρξει αναφορά στις γνωστικές δεξιότητες που επηρεάζονται από τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η παραγωγή γραπτού λόγου και η αριθμητική. Ακόμα θα τονιστούν οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα.

1.1 Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών

Για να γίνει αντιληπτή η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει κανείς να παρακολουθήσει διαχρονικά τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για αυτή. Ένας από τους πρώτους που επιχείρησε να δώσει ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν ο Kirk, όπου στην ουσία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες ως διαταραχές που σχετίζονται με δυσκολία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική (Kirk, 1962). Αργότερα, στη National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988), υπήρξε ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες που επικεντρώθηκε στη συνύπαρξη διαταραχών και στη πολυπλοκότητα που αυτές εμφανίζουν. Συγκεκριμένα, «οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως ο συγκεντρωτικός όρος για να περιγραφούν οι δυσκολίες στην ομιλία, στη γραφή, στην ανάγνωση, στη συγκέντρωση και την μαθηματική συλλογιστική πορεία. Επιπλέον μαζί με αυτές τις δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν διαταραχές της συμπεριφοράς, δυσκολία στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων» (Hammill, 1990a).

Ο πιο πρόσφατος ορισμός που έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περιγραφικός και επικεντρώνεται σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: «Όταν αναφερόμαστε στις μαθησιακές

δυσκολίες επικεντρωνόμαστε σε διαταραχές, σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2004). Κοινή συνισταμένη των ορισμών που προαναφέρθηκαν είναι η πολυπλοκότητα, η ετερογένεια και η αδυναμία δόμησης ενιαίου προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών. Γεγονός που καθιστά δύσκολη την ύπαρξη αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης για κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2011). Παρόλο που υπάρχει διαφοροποίηση στο προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν εντοπιστεί ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως η αντιληπτική δυσκολία, η διαταραχή προσοχής, η διαταραχή μνήμης, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές (Kirk & Gallagher, 1989· Mercer, 1987). Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει πως πιθανοί συνυπεύθυνοι για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών είναι η έλλειψη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η ανεπάρκεια γλωσσικών δεξιοτήτων και η έλλειψη κινήτρου (Kavale & Forness, 2000· Tallal, 1984).

Μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πτυχή των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι αναγνωστικές δυσκολίες. Σε αυτή τη περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών η διαταραχή οφείλεται σε γλωσσική ανεπάρκεια και συγκεκριμένα αποδίδεται στη φωνολογική επεξεργασία (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ο όρος φωνολογική επεξεργασία ταυτίζεται με την αναγνώριση από τον μαθητή των φωνημάτων στις λέξεις και εν συνεχεία με την αντίληψη, ότι χρησιμοποιώντας τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες καταλήγει στη δημιουργία λέξεων. Σε πολλές περιπτώσεις η απουσία φωνολογικής επεξεργασίας καθίσταται ως η αποκλειστική αιτία ύπαρξης αναγνωστικών δυσκολιών (Stanovich, 1991). Η αδυναμία ανάπτυξης αναγνωστικής δεξιότητας σε συνδυασμό με την έλλειψη δεξιοτήτων γραφής αποτελούν συχνές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Η συνύπαρξη αυτών των δύο παραγόντων οδηγεί στην ύπαρξη της δυσλεξίας. Κατά τους (Lyon et al., 2003) «Η δυσλεξία αποτελεί μία μαθησιακή δυσκολία με νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και

ευχερή αναγνώριση λέξεων, με δυσκολίες στη γραφή και στην αποκωδικοποίηση λέξεων. Αυτές οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ελλείψεων στο φωνολογικό κομμάτι της γλώσσας που είναι απροσδόκητες σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή επαρκούς διδασκαλίας. Δευτερογενείς συνέπειες περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που εμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και προηγούμενης γνώσης» (Lyon et al., 2003, σελ. 1). Τόσο οι αναγνωστικές δυσκολίες, όσο και η «περίπλοκη» δυσλεξία αποτελούν μέρος των μαθησιακών δυσκολιών. Στις μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους ορισμούς δεν εντάσσονται η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.. Ως εκ τούτου, υπάρχει πιθανότητα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίσουν προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής συνδιαλλαγής, ωστόσο αυτές οι περιπτώσεις ως μεμονωμένα περιστατικά δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες.

Για να θεωρηθεί ότι ένας μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει η σχολική του επίδοση να είναι χαμηλότερη, τουλάχιστον κατά δύο έτη, από το αναμενόμενο (Παντελιάδου, 2011). Σε διάφορες έρευνες αναφέρεται ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας αποτελούν το ταχύτερο και αξιόπιστο μέσο πρόβλεψης των μαθησιακών δυσκολιών (Hurford et al., 1994). Σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών υπάρχει καθυστερημένη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Η απόκλιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις ικανότητες και στην επίδοση των μαθητών κατεύθυνε τον (Siegel, 1992), στη διατύπωση ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες με επίκεντρο τη πολύ χαμηλή επίδοση. Σε αυτό τον ορισμό ως βάση της διάγνωσης τίθενται δεξιότητες όπως η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία, και το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο (Fletcher et al., 2002). Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από δυσκολία συγκέντρωσης και γνωστικές ελλείψεις. Οι ελλείψεις αυτές σε συνδυασμό με την ύπαρξη άγχους, την έλλειψη κινήτρου και διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς οδηγούν στη διαμόρφωση ευρύτερης σχολικής δυσκολίας (Πολυχρόνη, 2011). Ακόμα και σήμερα οι ειδικοί δεν έχουν καταφέρει να διαμορφώσουν ένα ενιαίο προφίλ για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που αναδεικνύει την ετερογένεια των ατόμων αυτών. Υποστηρίζεται ότι για κάθε περίπτωση οι δυσκολίες εκδηλώνονται διαφορετικά και μπορεί να επηρεάζουν μία ή και περισσότερες γνωστικές δεξιότητες του ατόμου (Piko & Dudok, 2023). Για την Ελλάδα, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» δεν έχει

διασαφηνιστεί πλήρως. Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή, στις διαταραχές που οδηγούν τα άτομα σε μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία κ.α. Τα άτομα αυτά τίθενται προς αξιολόγηση και υποστήριξη μέσω των ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, πρώην ΚΕΔΔΥ) (Πολυχρόνη, 2011). Κρίσιμο στοιχείο στην αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παίζει η σχολική επίδοση, η οποία αναμένεται να είναι αρκετά χαμηλή. Ο όρος σχολική (υπο)επίδοση αναφέρεται σε χαμηλότερες του φυσιολογικού ακαδημαϊκές επιδόσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητές του μαθητή, το γνωστικό του δυναμικό και την ηλικία του. Η σχολική (υπο)επίδοση συχνά παρουσιάζεται μέσα από τις χαμηλές βαθμολογίες, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθηση ή τη δυσκολία προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολείου (Westwood, 2013). Όπως προαναφέρθηκε, κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρει. Παρόλο που η σχολική (υπο)επίδοση δεν παρατηρείται απαραίτητα σε κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, ως εκ τούτου, παραμένει συχνό φαινόμενο. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η έκταση και η σοβαρότητα της σχολικής (υπο)επίδοσης σχετίζονται με την έγκαιρη παρέμβαση, τις στρατηγικές υποστήριξης, καθώς και την αλληλεπίδραση ατομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (Lerner, & Johns, 2015). Η αξιολόγηση του μαθητή στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στη σχολική του επίδοση, ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο, όπως το κίνητρο για μάθηση. Η ύπαρξη κινήτρου είναι μία παράμετρος που εμφανίζει μεγάλη επιρροή στη σχολική επίδοση του μαθητή (Borkowski, 1992· Pintrich & Schrauben, 2012).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν τη παθητική στάση, την απεμπλοκή από τη μαθητική διαδικασία. Αυτή τους η στάση έχει χαρακτηριστεί ως «μαθησιακή αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Εξαιτίας των αλληλέπλληλων αρνητικών αποτελεσμάτων στη σχολική επίδοση του μαθητή, δημιουργείται η πεποίθηση ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε τίποτα από ότι του ζητείται και ότι κάθε προσπάθεια δε θα φέρει κάποιο θετικό αποτέλεσμα (Sideridis, 2009· Licht & Kistner, 1986). Καθοριστικό ρόλο στη παροχή κινήτρων, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης παίζει η ανταπόκριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ η ανάγνωση, η μνήμη και η επεξεργασία πληροφοριών).

1.2 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών

Όπως προαναφέρθηκε κάθε μαθητής αντιμετωπίζει διαφορετικές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ελλείψεις που τους οδηγούν στην αδυναμία κατάκτησης του γραπτού λόγου (γραφή, ανάγνωση) και σε κάποιες περιπτώσεις στα μαθηματικά (Παντελιάδου, 2011). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να προβούν σε αναγνώριση λέξεων και αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Για να οδηγηθούν οι μαθητές στη παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τη δομή των λέξεων και την αντιστοιχία γραφημάτων σε φωνήματα. Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται η πιο σύνθετη γνωστική δεξιότητα καθώς απαιτείται και καλή επίδοση στην ανάγνωση και γνώση της ορθογραφίας των λέξεων (Παντελιάδου, 2011). Εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τον γραπτό λόγο, δυσκολίες μπορούν να παρατηρηθούν και στα μαθηματικά.

Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι αναπτύσσεται μία σχέση ανάμεσα στους τυπικούς αναγνώστες και στους μη τυπικούς. Οι μεν, θα εμφανίζουν πρόοδο, αναγνωρίζοντας όλο και περισσότερες λέξεις, οι δε, θα δυσκολεύονται συνεχώς, αδυνατώντας να ανταποκριθούν. Επομένως, το χάσμα συνεχώς θα διευρύνεται (Stanovich, 1986).

1.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και ανάγνωση

Το επίκεντρο της αδυναμίας ανάγνωσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται στη κατανόηση κειμένου, στην ευχέρεια και στην αποκωδικοποίηση (Archer, Gleason & Vachon, 2003· Joseph, 2002). Η αποκωδικοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και στο χειρισμό του αλφαβήτου. Παρατηρείται ότι στην έναρξη της φοίτησης του παιδιού υπάρχουν ελλείψεις στη φωνολογία, γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη κατάκτηση της αποκωδικοποίησης και του αλφαβητικού κώδικα (Κωτούλας, 2003· Stanovich, 1991·

Blachman, 1997). Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν έλλειμμα στην αποκωδικοποίηση που επηρεάζει άμεσα την αναγνωστική ευχέρεια και την αντίληψη του κειμενικού νοήματος. Έρευνες έχουν καταγράψει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται κατά δύο τρίτα των τυπικών συνομήλικων αναγνωστών τους, στη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης (Smith, 2004). Η αυτοματοποιημένη αποκωδικοποίηση επιτρέπει την ανεμπόδιστη ανάγνωση και την προσήλωση του μαθητή στη κατανόηση του νοήματος του κειμένου (Wolf et al., 2003). Εκτός από την αποκωδικοποίηση σημαντική για την αναγνωστική διαδικασία είναι η αναγνωστική ευχέρεια, καθώς αποτελεί παράγοντα ένδειξης τυχόν αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Η αναγνωστική ευχέρεια σύμφωνα με τους Archer, Gleason, & Vachon, «αντιστοιχεί στην ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία» (Archer, Gleason & Vachon, 2003, 89-101). Η επεξεργασία τμήματος ή μέρους της λέξης με ταχύ ρυθμό σχετίζεται άμεσα με την αναγνωστική ευχέρεια (Foorman, 1994).

Για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης, κομβικό ζήτημα αποτελεί η απόκτηση αναγνωστικής κατανόησης. Η δεξιότητα αυτή είναι θεμέλιο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς εδώ ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει τις σκέψεις του με όσα παρουσιάζονται από το συγγραφέα του κειμένου (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005). Αναγνωστικές παράμετροι όπως η αποκωδικοποίηση και η ευχέρεια εμφανίζουν συσχέτιση με την κατανόηση. Έχει παρατηρηθεί ότι σημαντικός αριθμός μαθητών με ελλιπή αναγνωστική κατανόηση εμφανίζει δυσκολίες στη διαμόρφωση κειμενικού συμπεράσματος, λόγω της αδυναμίας ερμηνείας και σύνθεσης του νοήματος (Barnes & Dennis, 2013).

Η αρχή για την αναγνωστική διαδικασία έγινε μέσω του μοντέλου της απλής θεώρησης της ανάγνωσης (simple view of reading). Από τους Gough & Tunmer (1986) διατυπώθηκε η άποψη ότι δεν μπορεί να υπάρξει ανάγνωση χωρίς κατανόηση. Παράλληλα, είναι αδύνατο να αναπτύξει κανείς αναγνωστικές δεξιότητες χωρίς να διαθέτει τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης. Στο μοντέλο της απλής θεώρησης της ανάγνωσης καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη της ανάγνωσης είναι η ικανότητα αποκωδικοποίησης (decoding ability), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να προφέρει ψευδολέξεις και η ακουστική κατανόηση (listening comprehension). Οι δύο αυτοί παράγοντες συμβάλλουν με διαφορετικά στοιχεία στην επίτευξη της ανάγνωσης. Έτσι καταλήγουν ότι « ο γραμμικός συνδυασμός της αποκωδικοποίησης και της

ακουστικής κατανόησης είναι ικανός να προβλέψει την ανάγνωση τόσο καλά, όπου δεν υπάρχει περιθώριο βελτίωσης αυτής της σχέσης». Καταλήγουν ότι (Reading=Decoding x (listening) Comprehension) (Gough & Tunmer, 1986, σελ.3).

Αρχικά μπορεί να υπάρξει έλλειψη της αποκωδικοποίησης, αλλά συγχρόνως να παρατηρηθεί θετικό αποτέλεσμα στη κατανόηση. Σε αυτή τη περίπτωση ενδέχεται να υπάρξει δυσλεξία. Στη δεύτερη περίπτωση ο αναγνώστης αδυνατεί να ανταποκριθεί τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο στην κατανόηση. Σε αυτό το ενδεχόμενο ο αναγνώστης βρίσκεται στη κατηγορία των γενικών αναγνωστικών δυσκολιών, όπου παρουσιάζεται έλλειμμα στη γλωσσική ικανότητα και στο λεξιλόγιο. Στη περίπτωση όπου υπάρχει ικανοποιητική επίδοση στην αποκωδικοποίηση και στη κατανόηση, τότε ο αναγνώστης συμβαδίζει με το αναμενόμενο από έναν τυπικό αναγνώστη. Έπειτα, εάν παρατηρηθεί έλλειψη στη κατανόηση, αλλά ταυτοχρόνως καλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση, παρατηρείται υπερλεξία (hyperlexia), μια κατάσταση, όπου ο αναγνώστης θα εμφανίσει δυσκολίες στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη κατανόηση των συντακτικών και γραμματικών κανόνων και ευρύτερα με ότι σχετίζεται με τη κατανόηση του νοήματος του κειμένου (de Jong & van der Leij, 2002· Hoover & Cough, 1990· Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004· Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007).

Στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκεται και άλλη μία παράμετρος, η οποία ονομάζεται φωνολογική επίγνωση. Ο όρος φωνολογική επίγνωση αποτελεί δεξιότητα που σχετίζεται με τη διαίρεση των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και τέλος των συλλαβών σε φωνήματα (Chard, Dickson, 1999). Για τους Μουζάκη, Πρωτόπαππα & Τσαντούλα (2007), η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα, «αποτελεί δεξιότητα που προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα χειρισμού των γλωσσικών συνόλων». Για να κατακτήσουν οι μαθητές τη δεξιότητα της ανάγνωσης, βασικό προαπαιτούμενο είναι η αντίληψη της αντιστοιχίας των γραφημάτων σε φωνήματα. Η φωνολογική επίγνωση διευκολύνει την αποκωδικοποίηση, δηλαδή την αντιστοίχιση των γραμμάτων με τους αντίστοιχους ήχους και την κατανόηση των λέξεων.

Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση αποκτούν πιο εύκολα αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ ελλείψεις σε αυτήν συνδέονται συχνά με δυσκολίες στην ανάγνωση, όπως η δυσλεξία (Πόρποδας, 2002). Η συστηματική ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως η

διάκριση φωνημάτων, η ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και η σύνθεση ήχων, αποτελούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ανάγνωσης. Η συνύπαρξη γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας και φωνολογικής ενημερότητας οδηγεί στη διευκόλυνση της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Πόρποδας, 2002). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η κατανόηση της φωνολογικής δομής στο προφορικό λόγο οδηγεί στη διευκόλυνση της αναγνωστικής διαδικασίας (Mann & Ditunno, 1990). Έχουν διατυπωθεί τρία μοντέλα περιγραφής της σχέσης ανάγνωσης-φωνολογικής ενημερότητας. Στο πρώτο μοντέλο υποστηρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Στο δεύτερο μοντέλο η φωνολογική επίγνωση αποτελεί το αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης. Στο τελευταίο και πιο αποδεκτό μοντέλο αποτυπώνεται η αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τη τελευταία αποτύπωση της σχέσης ανάγνωσης-φωνολογικής επίγνωσης, η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας. Η εκμάθηση της φωνολογικής δομής οδηγεί στην κατανόηση της σχέσης αλφαβήτου και προφορικού λόγου, κάτι που είναι ωφέλιμο για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης (Perfetti et al., 1987).

1.2.2 Μαθησιακές δυσκολίες και ορθογραφία

Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από την ανάγνωση και η ορθογραφία μπορεί να εξελιχθεί σε μία επίπονη διαδικασία. Βασική προϋπόθεση για να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις της ορθογραφίας είναι η απόκτηση ορθογραφικής επεξεργασίας. Οι Stanovich και West (1989) χαρακτηρίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις» (Stanovich & West, 1989, 404). Παράλληλα, η δεξιότητα της ορθογραφίας στηρίζεται στην ύπαρξη φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή την αντίληψη ότι οι λέξεις σχηματίζονται από μικρότερες γλωσσικές μονάδες, ο χειρισμός των οποίων είναι σημαντικός και στον προφορικό λόγο. Ακόμα για την κατάκτηση της δεξιότητας της ορθογραφίας απαιτείται η γνώση του αλφαβήτου και η αντίληψη της αντιστοιχίας φωνημάτων-γραμμάτων

(Caravolas, 2004). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετά μοντέλα ορθογραφικής ανάπτυξης.

Το πιο ευρέως γνωστό είναι αυτό της Ehri (2005), όπου αποτυπώνεται η σύνδεση ανάμεσα στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν τέσσερα στάδια, τα οποία είναι α) προαλφαβητικό στάδιο, β) μερικώς αλφαβητικό, γ) πλήρως αλφαβητικό, δ) εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο. Όπως προαναφέρθηκε η κατανόηση του αλφαβήτου αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη της ορθογραφίας. Παράλληλα, η κατάκτηση της ορθογραφίας μπορεί φανεί αποτελεσματική για την επίτευξη της αναγνωστικής ικανότητας, διότι μέσω της ορθογραφίας θα υπάρξει αναγνώριση των λέξεων και κατανόηση του αλφαβήτου (Ehri, 2005). Ένα ακόμα σημαντικό ορθογραφικό μοντέλο είναι αυτό της Frith (1985). Σε αυτό το μοντέλο η ανάγνωση και η ορθογραφία αποτελούν δεξιότητες, στις οποίες ο μαθητής δεν βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο. Η πορεία του μαθητή σε μία εκ των δύο, ανάγνωση ή ορθογραφία, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της δεξιότητας που υπολείπεται. Επομένως, κατά το πρώιμο στάδιο εγγραμματοσμού, επιτυγχάνεται η ανάγνωση λέξεων μέσω της οπτικής αναγνώρισης, ωστόσο υπάρχει αδυναμία στη γραπτή αποτύπωση. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται ως λογογραφική ανάγνωση.

Η θέληση του μαθητή να προβεί σε γραπτή αποτύπωση των λέξεων οδηγεί στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται ως αλφαβητικό στάδιο ανάγνωσης. Στο τελικό στάδιο αυτού του μοντέλου, το ορθογραφικό στάδιο, η ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης, οδηγεί εν τέλει στη βελτίωση της ορθογραφίας (Frith, 1985). Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει ότι κατά την διαδικασία ανάγνωσης, ο μαθητής προβαίνει σε αναπαράσταση των γραπτών λέξεων, διαδικασία που ονομάζεται ορθογραφική αναπαράσταση. Το σύνολο των ορθογραφικών αναπαραστάσεων αποτελεί ένα νευραλγικό στοιχείο της ανάγνωσης και της ορθογραφίας που είναι το ορθογραφικό λεξικό (Μουζάκη, 2010).

Αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν καλή επίδοση στην ανάγνωση, ωστόσο στην ορθογραφία η επίδοση τους είναι αρκετά χαμηλή. Για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας παρατηρούνται ζητήματα δυσορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τη Μαυρομάτη (1995), η δυσορθογραφία αποτελεί «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και

φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομμάτη, 1995). Σύμφωνα με τους Romani, Olson και Di Betta (2005), «η ορθογραφία είναι μία σύνθετη δεξιότητα που στηρίζεται σε υπολεξικές στρατηγικές, καθώς δε μπορεί να ολοκληρωθεί επαρκώς χωρίς τη μετατροπή φθόγγων σε φωνήματα» (Romani, Olson & Di Betta, 2005). Η ορθογραφία με την ανάγνωση εμφανίζουν κοινούς λεξικούς μηχανισμούς, κατά συνέπεια είναι δεδομένο ότι η ύπαρξη φωνολογικών ελλειμμάτων θα έχει επήρεια στην ανάπτυξη και των δύο δεξιοτήτων (Ehri, 2002· Katz & Frost, 2001). Πιθανό έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα θα οδηγούσε και σε απουσία γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης. Εν ολίγοις, όταν εκδηλώνεται ανεπάρκεια στη φωνολογία οι μαθητές ακολουθούν την οπτική αναγνώριση των λέξεων και των μορφημάτων. Επομένως, αντικαθιστούν τη φωνολογική επίγνωση με τον ψιττακισμό λέξεων και μορφημάτων. Αυτή η πορεία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία (Bourassa & Treiman, 2001).

Από τη βιβλιογραφία γίνεται γνωστό ότι οι αδυναμίες στη φωνολογική επίγνωση σχετίζονται με τις ελλείψεις στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Παρατηρείται κιόλας ότι η αδυναμία φωνολογικής επεξεργασίας επηρεάζει περισσότερο την ορθογραφία. Αυτό συμβαίνει διότι για να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις της ορθογραφίας θα πρέπει να ανταπεξέλθει στη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση. Ενώ στην ανάγνωση, μέσω της οπτικής παρατήρησης, δίνεται η μορφολογία της λέξης, στην ορθογραφία, ο μαθητής θα πρέπει μέσω της φωνολογικής επεξεργασίας να συνθέσει την λέξη (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η απουσία φωνολογικής επίγνωσης συνήθως δημιουργεί προβλήματα στη σύνθεση λέξεων και στο διαχωρισμό των συλλαβών. Ακόμα, ενδέχεται να παρατηρηθεί αδυναμία εντοπισμού ομοιοκαταληξίας (Παντελιάδου, 2011· Πόρποδας, 2002).

1.2.3 Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου είναι πιο απαιτητική διαδικασία σε σχέση με την ορθογραφία και την ανάγνωση. Για τη δημιουργία ενός γραπτού κειμένου απαιτείται συνδυασμός γνωστικών δεξιοτήτων, όπως ορθογραφία, καλός γραφικός χαρακτήρας, αντίληψη των σημείων στίξης. Ο συγγραφέας δε, θα πρέπει να μένει

συγκεντρωμένος για ένα χρονικό διάστημα και να είναι εξοικειωμένος με την οργάνωση και τη δομή του κειμένου (Πολυχρόνη, 2011). Στο παρελθόν, η πρώτη καταγραφή αδυναμίας παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται 1867 από τον Ogle, ο οποίος αναφέρεται στον όρο «αγραφία», θέλοντας να αναδείξει τη δυσκολία αποτύπωσης των ιδεών του συγγραφέα σε γραπτό κείμενο (Παντελιάδου, 2011).

Η βάση του γραπτού λόγου είναι ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων στις οποίες συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αδυναμίες. Μερικές δεξιότητες στις οποίες υπολείπονται έναντι των τυπικών μαθητών είναι η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση-δόμηση του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004). Κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έλλειμμα στην ορθογραφημένη γραφή, αδυνατούν να εντάξουν στο κείμενο τους τα ορθά σημεία στίξης και ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται την διαφορά στη χρησιμοποίηση μικρών και μεγάλων γραμμάτων (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987· Πόρποδας, 2002· Kotoulas & Padelidou, 2000). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η γραφή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι προβληματική, με αργό ρυθμό και δεν είναι ευανάγνωστη (Miller-Shaul, 2005· Graham & Harris, 2002). Ως μία πολυπαραγοντική διαδικασία, η σύνθεση γραπτού λόγου εξαρτάται από δεξιότητες όπως η ομιλία και η ανάγνωση (Johnson & Myklebust, 1967).

Τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται ότι είναι μικρής έκτασης, έχοντας μη ολοκληρωμένο περιεχόμενο και με ζητήματα στην ορθογραφία, στην ορθή χρήση των σημείων στίξης, ενώ παρατηρείται και έλλειμμα στην οργάνωση πριν τη συγγραφή του κειμένου (Troia, 2006). Ακόμα, στα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται δεν είναι εμπλουτισμένο, υπάρχει έλλειμμα στη σύνταξη και αμελούν να ελέγξουν το γραπτό τους για πιθανά ορθογραφικά λάθη.

Η ανεπάρκεια αποτύπωσης των ιδεών τους σε δομημένο γραπτό λόγο είναι ένδειξη της δυσκολίας στη καταγραφή των σκέψεων (Quinlan, 2004). Ως προς το περιεχόμενο τους, τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιέχουν συνήθως πληροφορίες, οι οποίες δε σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύονται. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία να μείνουν χαραγμένες στη μνήμη τους ιδέες σχετικές με το θέμα. Οποιοσδήποτε προηγούμενες γνώσεις σχετικά με το θέμα δεν αξιοποιούνται, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στη δόμηση του κειμένου (Troia, 2006). Η τελική αξιολόγηση του κειμένου και ο έλεγχος της σύνταξης και της ορθογραφίας είναι μία

επίπονη διαδικασία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία συχνά αποφεύγεται (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η στοχοθεσία δεν είναι ενταγμένη στο πλάνο συγγραφής κειμένου, όπως και ο έλεγχος και η αξιολόγηση του γραπτού τους, ώστε να δουν αν ανταποκρίνεται σε όσα τους ζητούνται. Τα ελλείματα αυτά, έχουν ως αποτέλεσμα να παράγεται χαμηλού επιπέδου γραπτός λόγος και να μην υπάρχει η κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να βελτιωθούν (Troia, 2006).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν ξεχωρίσει δύο μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου. Το κοινωνιογνωστικό μοντέλο των Hayes και Flower (1980) και το γνωστικό-αναπτυξιακό των Bereiter και Scardamalia (1987). Στο κοινωνιογνωστικό μοντέλο των Hayes και Flower, η παραγωγή γραπτού κειμένου θεωρείται ως μια διαδικασία με τρία βασικά στοιχεία: α) την παραγωγή, β) την αναθεώρηση και γ) την επεξεργασία του κειμένου. Σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να υπάρξουν επαναλήψεις, καθώς οι συγγραφείς θα πρέπει να κάνουν αναδρομή σε προηγούμενα στάδια για να ελέγχουν και να τροποποιούν το κείμενο τους. Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι η σύνθεση δεν είναι απλώς η καταγραφή των ιδεών, αλλά είναι μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του συγγραφέα, του αναγνώστη και του κειμένου (Hayes & Flower, 1980). Στα κείμενα των συγγραφέων με μαθησιακές δυσκολίες δεν γίνεται να αποτυπωθούν όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

Ιδιαίτερα κατά τις διαδικασίες της οργάνωσης του κειμένου, της καταγραφής ιδεών και του αναστοχασμού, υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011). Στο μοντέλο των Bereiter και Scardamalia υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε «ώριμους» και «ανώριμους» συγγραφείς. Υποστηρίζεται ότι υπάρχουν στάδια σύνθεσης κειμένου, καθώς ο συγγραφέας εξελίσσεται, αποκτά δεξιότητες και περισσότερη εμπειρία. Αρχικά, ο συγγραφέας θα βρεθεί στο αναπαραγωγικό στάδιο, όπου υπάρχει άναρχη δόμηση των κειμένων και ελλιπές περιεχόμενο. Στο επόμενο στάδιο, το δημιουργικό στάδιο, ο συγγραφέας έχει αναπτύξει ορισμένες γνωστικές δεξιότητες, διαθέτει κριτική σκέψη και θα προβεί σε τροποποιήσεις στο κείμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987). Το μοντέλο αυτό έχει επιρροές από την εκπαιδευτική ψυχολογία, γεγονός που οδηγεί στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των μαθητών κατά τη συγγραφή. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η εμπειρία και η ικανότητα του συγγραφέα στην επεξεργασία των ιδεών, στην οργάνωση και στη βελτίωση οδηγεί στη

καλύτερη επικοινωνία με τον αναγνώστη. Ωστόσο, πολλές φορές οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν τις δεξιότητες αυτές (Πολυχρόνη, 2011).

1.2.4 Μαθησιακές δυσκολίες και Μαθηματικά

Όταν συζητά κανείς για τις μαθησιακές δυσκολίες το επίκεντρο είναι πάντοτε δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα και την λεκτική επικοινωνία ευρύτερα. Ωστόσο και τα μαθηματικά αποτελούν ένα γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Για τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά γίνεται αναφορά σε πολλά συστήματα ταξινόμησης δυσκολιών (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988· DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994· ICD-10, World Health Organization, 1992). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται στα μαθηματικά, εμφανίζουν έλλειμμα σε βασικές μαθηματικές δεξιότητες (Ackerman & Dykman, 1995· Barrouillet, Fayol, & Lathulire, 1997· Jordan & Hanich, 2000). Μερικές από τις δύσκολες πτυχές των μαθηματικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση των κλασμάτων (McLeod & Armstrong, 1982· Maccini & Ruhl, 2000).

Έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν αρκετά αλγοριθμικά λάθη, αδυνατούν να κατανοήσουν τη θέση των αριθμών,, ενώ εμφανίζουν έλλειμμα και στην υιοθέτηση στρατηγικών υπολογισμού αποτελεσμάτων σε απλές πράξεις, όπως η πρόσθεση και η αφαίρεση (Cawley, Parmar, Fan Yan & Miller, 1996· Ostad, 2000). Σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές, εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται στην εκτέλεση πράξεων όπως η αφαίρεση, ο πολλαπλασιασμός και η επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Αυτό συμβαίνει δυσκολεύονται στην ανάκληση μαθηματικών στρατηγικών (Jordan & Hanich, 2000· Ostad, 2000· Geary et al., 1991). Τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύνθετο μαθησιακό αντικείμενο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στις δεξιότητες της αντίληψης της έννοιας του αριθμού και της αρίθμησης, εξαιτίας του ελλείμματος στην οργάνωση και ταξινόμηση των αριθμών.

Οι δυσκολίες αυτές παρατηρούνται σε ασκήσεις ισοδυναμίας κλασμάτων και υπολογισμού δεκαδικών αριθμών, ιδιαίτερα σε αυτή τη περίπτωση, οι μαθητές θα

πρέπει να είναι ικανοί να ταξινομούν τους αριθμούς (Bley & Thorton, 1995). Στη πλειοψηφία τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην εφαρμογή μαθηματικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και στην ανάκληση αριθμητικών αποτελεσμάτων (Geary, 2004·Ostad, 2000· Gersten, Jordan & Flojo, 2005).

Ωστόσο, επιλέγουν στρατηγικές, οι οποίες ονομάζονται «επιφανειακές στρατηγικές», για παράδειγμα η μέτρηση χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα και η καταμέτρηση ευρύτερου αριθμητικού συνόλου, ώσπου να καταλήξουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμα και στα πρώτα βήματα τους στην αριθμητική, στις αρχικές τάξεις του δημοτικού, η αρίθμηση στηρίζεται στη καταμέτρηση των δαχτύλων και υπάρχει αδυναμία ανάκλησης βασικών αριθμητικών δεδομένων, γεγονός που κατά την εκτέλεση πράξεων, τους οδηγεί σε λανθασμένο αποτέλεσμα. Όταν οι τυπικοί μαθητές προχωρούν σε δεξιότητες «βαθιάς επεξεργασίας», εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν στην «επιφανειακή επεξεργασία» (Torbeyns, Verschaffel, & Ghesquiere, 2004).

Σε ότι αφορά την ερμηνεία δεδομένων και τη δημιουργία γραφημάτων οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα. Ένα σύνθημα φαινόμενο που παρατηρείται είναι η ερμηνεία δεδομένων με βάση το μέγεθος στις γραμμές των γραφημάτων, ενώ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα σε ορισμένα μεγέθη (Parmar & Signer, 2005). Δυσκολία παρατηρείται επίσης στη κατανόηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά προβλήματα και στις ασκήσεις (Bryant, 2005), όπως και στην ανάγνωση των αντίστοιχων εκφωνήσεων (Fuchs & Fuchs, 2002). Κατά την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με λεκτική εκφώνηση, υπάρχει δυσκολία για τους μαθητές αυτούς, ως προς τη σημασία των πληροφοριών για την επίλυση. Υπάρχει δυσκολία διαχωρισμού χρήσιμων και μη πληροφοριών. Παράλληλα, δυσκολίες παρατηρούνται στην επιλογή της σωστής πράξης και στην επίλυση προβλημάτων, όπου το ζητούμενο βρίσκεται στην αρχή της εκφώνησης (Garcia, Jimenez & Hess, 2006).

Άλλο ένα έλλειμμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι η αδυναμία εντοπισμού παρόμοιων προβλημάτων. Οι μαθητές αυτοί δηλαδή αδυνατούν να γενικεύσουν, παρόλο που έχουν συναντήσει σύνθετους τρόπους επίλυσης για να καταλήξουν στην ορθή απάντηση, δεν μπορούν να τους αναγνωρίσουν. Επομένως, δυσκολεύονται αρκετά στη κατηγοριοποίηση προβλημάτων (Ackerman & Dykman, 1995).

Η πιο γνωστή διαταραχή που σχετίζεται με τα μαθηματικά είναι η δυσαριθμησία. Σύμφωνα με τον Περικλειδάκη (2003), ο όρος δυσαριθμησία ή *dyscalculia* έχει καθιερωθεί στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία, απεικονίζοντας συνοπτικά τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή στα μαθηματικά (Περικλειδάκης, 2003, 67). Κατά την Lerner (1993, 472), «ο όρος δυσαριθμησία αναφέρεται σε μια σοβαρή δυσκολία στη μάθηση και χρήση των μαθηματικών. Όπως και η δυσλεξία, ένας όρος που χρησιμοποιείται για μια σοβαρή αναγνωστική δυσκολία έτσι και η δυσαριθμησία έχει μια ιατρική (νευρολογική) διάσταση (Lerner, 1993, σελ. 472)».

Ο Geary (2004, 10) επιχείρησε να χωρίσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά σε τρεις κατηγορίες: α) μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών (π.χ υιοθέτηση στρατηγικών που εφαρμόζονται στα αρχικά στάδια, όπως το «μέτρημα με τα δάχτυλα»), (Geary, 1990), β) μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη (μνημονικό έλλειμμα σε βασικά αριθμητικά δεδομένα), (Barrouillet et al., 1997) γ) μαθητές με προβλήματα οπτικοχωρικής αντίληψης (π.χ γράφουν τα ψηφία σε λάθος θέση κατά την εκτέλεση κάθετων πράξεων) (Παντελιάδου, 2011).

1.3 Μαθησιακές δυσκολίες και συνέπειες

Τα γνωστικά ελλείμματα και οι δυσκολίες επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής του ατόμου εκτός από το μαθησιακό κομμάτι. Κατά τη φοίτηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο αναπτύσσονται οι πρώτες επαφές, άρα κατά συνέπεια και οι πρώτες φιλίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα απομόνωσης του ατόμου (Wiener, Harris & Shirer, 1990). Σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους είναι πιο πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με περιστατικά εκφοβισμού (Pepler & Craig, 1995). Ο Stanovich (1986) υποστήριξε ότι για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν ορισμένες «κατά Ματθαίον συνέπειες». Συγκεκριμένα τόνισε ότι για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ισχύει η θεώρηση ότι «οι φτωχοί γίνονται φτωχότεροι και οι πλούσιοι πλουσιότεροι». Τα ελλείμματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε βάθος χρόνου θα μεγαλώνουν, ενώ από την άλλη για τους τυπικούς συμμαθητές τους θα υπάρξει μεγαλύτερη πρόοδος, επομένως το

χάσμα ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές και χωρίς, θα διευρύνεται συνεχώς (Stanovich, 1986, σελ.360-407).

Επιπλέον στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους τυπικούς μαθητές παρατηρείται διαφορά στον όγκο γλωσσικής εμπειρίας, υπάρχει δηλαδή τεράστια διαφορά στις λέξεις που έχουν διαβάσει οι μαθητές της μιάς κατηγορίας έναντι της άλλης. Επομένως, υπάρχει διαφορά στις γλωσσικές εμπειρίες και στην ικανότητα να μάθουν νέες λέξεις (Nagy & Anderson, 1984, σελ.328). Οι μαθητές που είναι καλοί στην ανάγνωση θα ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο και θα επιδιώκουν να λαμβάνουν κείμενα προς ανάγνωση, από την άλλη οι μαθητές που έχουν αναγνωστικά ελλείμματα θα αποθαρρύνονται και συνεχώς θα αποφεύγουν την ανάγνωση, το γεγονός αυτό, μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στις δύο κατηγορίες αναγνωστών (Stanovich, 1986).

Η επικοινωνία και ο προφορικός λόγος εξελίσσονται σε μία δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται πως εμφανίζουν αδυναμίες προσαρμογής του λόγου τους στις ανάγκες μιας συζήτησης, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας (Wiener & Sunohara, 1998). Στην εφηβεία ενδέχεται να αντιμετωπίσουν περαιτέρω προβλήματα επικοινωνίας λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης (Smith, 2004). Η σχολική υπό-επίδοση φαίνεται ότι έχει επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Λόγω των αρνητικών αποτελεσμάτων κατά τη φοίτηση τους, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν δυσκολίες στη κοινωνική συμπεριφορά και στη κοινωνική προσαρμογή. Αποτελεί σπάνιο φαινόμενο να ξεκινήσουν μια συζήτηση, ενώ ενδέχεται να αδυνατούν να συνεργαστούν με τους γύρω τους (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996).

Εκτός της αδυναμίας προσαρμογής σε κάθε κοινωνική περίσταση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έλλειμμα στην ερμηνεία οπτικών και ακουστικών πληροφοριών (Most & Greenback, 2000). Η αδυναμία ορθής ερμηνείας των πληροφοριών πηγάζει από προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής επηρεάζοντας τη κατανόηση μη γλωσσικών στοιχείων (Sharan & Sharan, 1996). Οι αδυναμίες στην επικοινωνία και η έλλειψη προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον οδηγούν αρκετούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και απομόνωση (Sabornie, 1994· Vaughn & Haager, 1994). Έρευνες έχουν δείξει ότι το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, είναι τρεις

φορές μεγαλύτερο από εκείνο των τυπικών συμμαθητών τους (Kavale & Forness, 1996· Ochoa & Palmer, 1991).

Η διδακτική διαδικασία εμπεριέχει τη κοινωνική αλληλεπίδραση, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Λόγω της απομόνωσης που βιώνουν, δεν συμμετέχουν εύκολα σε ομαδικές δραστηριότητες. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να οδηγηθούν ακόμα και σε διακοπή φοίτησης, αδυναμία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη αρνητικής αυτοεικόνας (La Greca & Stone, 1990).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν έλλειμμα ή δυσκολίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες. Ακόμα και όταν προσπαθούν να ακολουθήσουν τους συνομηλίκους τους οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις δεν πλησιάζουν τον μέσο όρο. Σημαντικές παράμετροι που «φρενάρουν» την ακαδημαϊκή επίδοση είναι η σχολική υπό-επίδοση, η αδυναμία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, ο μη δομημένος γραπτός λόγος και οι αδυναμίες στον προφορικό λόγο. Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εκδήλωση επιθετικότητας, συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Συναισθηματικές δυσκολίες

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει οριοθέτηση των εννοιών «επιθετικότητα», «προβλήματα συμπεριφοράς» και «συναισθηματικές δυσκολίες». Παράλληλα, θα αναφερθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες. Στο τέλος του κεφαλαίου θα αναφερθούν πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και αντίστοιχά για τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες.

2.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητα

Κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού εκδηλώνονται διάφορες συμπεριφορές, μία από αυτές, μπορεί να είναι και η επιθετικότητα, η οποία οφείλεται σε αδυναμία υιοθέτησης διαφορετικής προσέγγισης, για την κάλυψη των επιθυμιών του παιδιού. Η εκδήλωση «επιθετικής» συμπεριφοράς σχετίζεται με το έλλειμμα ανάπτυξης της δεξιότητας του αυτοελέγχου και με την αδυναμία ανάπτυξης άλλων μηχανισμών για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Trembley & Cote, 2005). Οι συναισθηματικές εναλλαγές και η αδυναμία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικότητας κατά την παιδική ηλικία (Campbell, 2002).

Στην αρχή της φοίτησης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια επικεντρώνονται στην εκπαίδευση του μαθητή στην ακολουθία κανόνων, στην ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην αποβολή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνικοποίηση και η εκμάθηση αποδεκτών συμπεριφορών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ένταξης των μαθητών στο μαθησιακό περιβάλλον (Κουρκούτας, 2017).

Η επιθετικότητα αποτελεί ένα ζήτημα που δύναται να επηρεάσει κάθε αναπτυξιακό στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου. Αν και αρνητική, αποτελεί μια συμπεριφορά, την οποία τα άτομα εκδηλώνουν μέσα από διαφορετικές αντιδράσεις, έχοντας διαφορετικά χαρακτηριστικά, π.χ. (ένταση, μορφή, διάρκεια, εκδήλωση συνοδευτικών

συναισθημάτων, κ.α) (Gendreau & Archer, 2005). Φαίνεται ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι πολυπαραγοντική και σχετίζεται με μηχανισμούς ανάπτυξης του παιδιού (γνωστικούς, νευρολογικούς), πρόσωπα που ασκούν επιρροή στο άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, πρόσωπα από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Dishion, 2014· Κουρκούτας, 2011). Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να υιοθετηθούν από το άτομο προσαρμοστικοί μηχανισμοί και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν το παιδί σε συναισθηματική ωριμότητα (Bierman & Sasser, 2014). Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς δείχνει την αδυναμία ανταπόκρισης του παιδιού κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και το αναπτυξιακό έλλειμμα στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ευθύνη για αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα βαρύνει το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Kauffman & Landrum, 2013). Σε κάθε περίπτωση, η αδυναμία υιοθέτησης των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί στη δόμηση προσωπικότητας δίχως «υγιείς» μηχανισμούς ανταπόκρισης (Kourkoutas, 2012). Η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα σχετίζεται με ζητήματα ψυχικής οργάνωσης, το τρόπο που έχει μάθει να διαχειρίζεται καταστάσεις το παιδί και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Dodge, 2006).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται ότι αποτελούν μία πτυχή της παιδικής συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται ότι οι προβληματικές συμπεριφορές μονιμοποιούνται, γιγαντώνονται ή εμφανίζουν επιδείνωση εξαιτίας της αδυναμίας των γονέων να παρέχουν τη σωστή καθοδήγηση, ή εξαιτίας της αναπτυξιακής φάσης στην οποία βρίσκονται (π.χ. εφηβεία), όπου αντιδρούν πιο δυναμικά και έχουν περισσότερες συναισθηματικές εναλλαγές. Παράλληλα, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να αποτελεί αμυντικός μηχανισμός απέναντι σε καταστάσεις της πραγματικότητας του παιδιού (Dishion, 2014· Kourkoutas, 2012· Bierman & Sasser, 2014· Simpson & Mundschenk, 2012). Η υιοθέτηση από το παιδί προβληματικών, συγκρουσιακών προτύπων, η έλλειψη συνδιαλλαγής και οι ιδιαίτερα αυστηρές πρακτικές στο οικογενειακό περιβάλλον σε συνδυασμό με εκπαιδευτικό περιβάλλον απόρριψης, στοχοποίησης, που αδυνατεί να παρέχει στήριξη, οδηγούν τον μαθητή στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς και στην αδυναμία προσαρμογής (Ensor et al., 2010· Pardini & Frick, 2013). Άλλη μία σημαντική παράμετρος ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η επίδραση από το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό

περιβάλλον, στο τρόπο διαχείρισης του άγχους, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το ίδιο το παιδί τις επιθετικές συμπεριφορές και στις στρατηγικές που έχει επιλέξει για την επίλυση των διαφορών του (Dishion, 2014). Από αρκετούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη μελλοντική εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς ή την υιοθέτηση άλλων προβληματικών συμπεριφορών (Sameroff, 2009).

Στις πιο πρόσφατες αναλύσεις των συμπεριφορικών προβλημάτων αναφέρεται ότι οι προκλητικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα αμυντικών μηχανισμών σε ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο αδυνατώντας να ανταποκριθεί. Έτσι το παιδί θεωρεί πως ακολουθώντας μία αρνητική συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο και να του δοθεί το ενδιαφέρον που αποζητά. Ακόμα, τα παιδιά αυτά, συνήθως θεωρούν ότι όντως πιο επιθετικά, αδιαφορώντας για τα συναισθήματα των άλλων, μπορούν να επικρατήσουν και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, έχοντας την πεποίθηση ότι αφού αποτελούν φόβητρο, κάτι κάνουν καλά (Κουρκούτας, 2017).

Σε ορισμένες περιπτώσεις το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον «φρενάρει» την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών. Μελετώντας βίαια οικογενειακά περιβάλλοντα, έχει παρατηρηθεί πως υπάρχουν αυστηρότερες σωφρονιστικές πρακτικές που δεν επιτρέπουν στο παιδί να αναπτύξει θετικό ψυχισμό, αφομοιώνοντας θετικά στοιχεία. Η βία διαλύει τον ψυχισμό των παιδιών, ακόμα και οι φαντασιώσεις αυτών των παιδιών εμπεριέχουν επιθετικότητα και απαισιοδοξία. Σε περιπτώσεις χρόνιας κακοποίησης, τα άτομα διακατέχονταν από άγχος, κατάθλιψη, αρνητική αυτοεικόνα, χάνοντας την πίστη στον εαυτό τους (VanZomeren-Dohm et al., 2016).

2.2 Συναισθηματικές δυσκολίες

Αρκετοί μαθητές εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, γεγονός που επηρεάζει τη ψυχική τους υγεία και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Οι συμπεριφορικές διαταραχές και η εκδήλωση επιθετικότητας δημιουργούν αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (McMahon & Kotler, 2006· Wilmshurst, 2011). Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιπτώσεις διασπαστικών συμπεριφορών, όπως τα

συμπεριφορικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, η προκλητική διαταραχή και το σύνδρομο ΔΕΠΥ. Οι διαταραχές αυτές ενδέχεται να συνυπάρχουν (Bierman & Sasser, 2014· Carter et al., 2013). Ο όρος «διαταραχές διαγωγής» αποδίδεται στις στάσεις του παιδιού που δεν συμβαδίζουν με αυτές των συνομηλίκων του, ακολουθώντας αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά στις διαπροσωπικές του σχέσεις (εκπαιδευτικοί, οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος). Ορισμένα παραδείγματα αντικοινωνικής- επιθετικής συμπεριφοράς είναι οι βανδαλισμοί, η παραβατικότητα και γενικά διαπροσωπικά και κοινωνικά ζητήματα (Mash & Wolfe, 2013).

Για τα παιδιά με προκλητική διαταραχή και ΔΕΠΥ δεν υπάρχει ενιαίο προφίλ. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται ζητήματα σε μαθησιακές δεξιότητες, προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, συναισθηματικές δυσκολίες και επιθετικότητα. Εδώ παρατηρείται αδυναμία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διατήρησης σχέσεων. Επομένως αναπτύσσονται αρνητικά συναισθήματα, αίσθηση μη ικανοποίησης και αδικίας, ανώριμη στάση, εκρήξεις θυμού και ένταση με τους γύρω τους (Baumeister & Bushman, 2007).

Ορισμένες αρνητικές συμπεριφορές που παρατηρούνται είναι οι εκρήξεις θυμού, η προσβλητική συμπεριφορά και η ένταση με πρόσωπα στο κοινωνικό περιβάλλον. Φαίνεται πως αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές επηρεάζουν το κοινωνικό περιβάλλον, την ψυχική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι αυτού του είδους τα συναισθηματικά ξεσπάσματα οφείλονται σε αδυναμία αυτορρύθμισης ή ως αμυντικός μηχανισμός σε καταστάσεις που τους προκαλούν στρες, όπως πίεση από το κοινωνικό περιβάλλον, υψηλές σχολικές προσδοκίες ή ενδοοικογενειακά ζητήματα (Κουρκούτας, 2017).

Περιστατικά έντασης, εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς λόγω εκρήξεων θυμού ή αδυναμίας αυτοελέγχου, οδηγούν το παιδί στη κοινωνική ή και σχολική απομόνωση δημιουργώντας καταστάσεις δυσφορίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ασκούν αρνητική επιρροή στην ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Mash & Wolfe, 2013). Πιο ειδικά, για τους μαθητές που εμφανίζουν περιορισμό στις κοινωνικές δεξιότητες ή έχουν βιώσει από το περιβάλλον τους τραυματικές εμπειρίες, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης αισθήματος οργής και θυμού, ξεπερνώντας τα όρια, κάτι που κάνει επιτακτική την ανάγκη παρέμβασης τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (Dishion, 2014· Bierman & Sasser, 2014). Αν οι αρνητικές συμπεριφορές συνεχίζονται για μεγάλο διάστημα υπάρχει ψυχοκοινωνική διαταραχή

της λειτουργίας του παιδιού και αδυναμία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων στο κοινωνικό περιβάλλον (Bloomquist & Schnell, 2002). Εκτός από τις διαταραχές εξωτερίκευσης υπάρχουν και οι εσωτερικευμένες διαταραχές, όπως το άγχος, οι υπερβολικές φοβίες και οι τάσεις κατάθλιψης. Οι καταστάσεις αυτές συγκαταλέγονται στις συναισθηματικές δυσκολίες και εμφανίζουν σχέση με το περιβάλλον του παιδιού (εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ο.κ) (Bierman & Sasser, 2014).

Διαταραχές όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η αποφυγή κοινωνικής συναναστροφής και ο υπερβολικός φόβος προκύπτουν, ως απότοκο των καταστάσεων που βιώνει το άτομο στο περιβάλλον που βρίσκεται. Στο οικογενειακό περιβάλλον η ύπαρξη εντάσεων, πίεσης, αλλά και τραυματικών εμπειριών, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη τέτοιων διαταραχών (Κουρκούτας, 2017). Κατά την αποφυγή κοινωνικής συνδιαλλαγής, το άτομο δεν επιδιώκει την επικοινωνία, βιώνοντας το αίσθημα του φόβου, απομονώνεται (Gilmore, & Campbell, 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με παιδική κατάθλιψη εμφανίζουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Ακόμα, τα συμπτώματα είναι διαφορετικά με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικοί τύποι παιδικής κατάθλιψης (Helsel, & Matson, 1984). Η παιδική κατάθλιψη είναι μία κατάσταση στην οποία τα άτομα βιώνουν έντονη θλίψη, δεν ενδιαφέρονται για δραστηριότητες που παλαιότερα τα ευχαριστούσαν, υπάρχει μειωμένη αυτοεκτίμηση και αίσθημα άγχους. Τα προβλήματα συμπεριφοράς, η τάση για απομόνωση και πιθανές εκρήξεις θυμού σχετίζονται με ορισμένους τύπους κατάθλιψης (Kovacs, 1992· Bloomquist & Schnell, 2002).

Σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική θεωρία οι εσωτερικευμένες διαταραχές (άγχος, κατάθλιψη, αίσθημα ανασφάλειας και χαμηλή αυτοπεποίθηση) εκδηλώνονται σε δύσκολες για το άτομο καταστάσεις, σε διαφορετικό βαθμό. Αυτό επιβεβαιώνεται και από αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, όπου σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές παρατηρούνται συναισθήματα κατάθλιψης και άγχους (Place & Elliot, 2014). Τονίζεται ότι στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς οι συναισθηματικές δυσκολίες αποτελούν δίοδο εκτόνωσης των αρνητικών συναισθημάτων (Κουρκούτας, 2011· Place & Elliot, 2014· Schmidt, 2010). Άλλο ένα στοιχείο που παρατηρείται στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι η έλλειψη ενσυναίσθησης για τα συναισθήματα των άλλων και τι μπορεί να προκαλέσουν σε άλλους (Frick, Blair & Castellanos, 2013). Κατά την παιδική ηλικία φαίνεται πως σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς παίζει η οικογένεια. Σε οικογένειες όπου εκδηλώνονται σκληρές

στρατηγικές για να συνετιστεί το παιδί λόγω απειθαρχίας, ενδέχεται να προκύψουν μικροτραυματικές συνθήκες, μη επιτρέποντας τον δεσμό με την οικογένεια και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Carr, 2006· Crastnopol, 2015).

2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει. Αρχικά, φαίνεται πως τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες δεν οφείλονται σε ζητήματα νόησης ή προβλήματα υγείας, αλλά σε έλλειψη ψυχικών κινήτρων εμπλοκής και απουσία συγκέντρωσης στους μαθησιακούς στόχους. Το αποτέλεσμα αυτής της παθητικής στάσης είναι να μην καταβάλλεται η απαιτούμενη προσπάθεια για την επίτευξη οποιασδήποτε σχολικής επιτυχίας (Simpson & Mundschenk, 2012· Bierman & Sasser, 2014). Όπως προαναφέρθηκε, λόγω της έλλειψης ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, η δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων για αυτά τα άτομα είναι μία δύσκολη διαδικασία. Στις περιπτώσεις, όπου υπάρχει επιθετική συμπεριφορά και κατά συνέπεια απομόνωση, οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν προσφέρουν ευχαρίστηση (Kourkoutas, 2012· Kauffman & Landrum, 1997). Η αδυναμία ένταξης αυτών των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον, τα οδηγεί στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών και ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων.

Έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα αυτά, όταν αλληλεπιδρούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ανταποκρίνονται με υπερβολικές αντιδράσεις, όπως εκρήξεις θυμού, ή βιώνοντας συναισθηματική ματαίωση (αίσθημα θλίψης, απογοήτευσης). Για αυτό αποτελεί συχνό φαινόμενο η τάση να απομονώνονται ή να κλείνονται στον εαυτό τους (Bloomquist & Schnell, 2002· Dishion, 2014).

Στα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς η αντιδραστικότητα και οι υπερβολικές αντιδράσεις δημιουργούν συναισθηματική αστάθεια. Πιθανή εκδήλωση συναισθηματικής δυσφορίας μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε καταθλιπτική διάθεση

(VanZomereren-Dohm et al., 2016). Οι ελάχιστες στιγμές ικανοποίησης και τόνωσης της αυτοπεποίθησης, σε συνδυασμό με την απουσία αυτοελέγχου, καταλήγουν σε αρνητική συμπεριφορά και «ξεσπάσματα». Στα άτομα με συναισθηματικές δυσκολίες παρατηρείται ότι εκδηλώνεται πιο συχνά το συναίσθημα του φόβου, σε σχέση με τυπικούς συνομηλίκους. Επομένως, η λήψη πρωτοβουλιών και η ανασφάλεια, που πηγάζουν από τον φόβο που βιώνει το παιδί, κάνουν πιο πιθανή την εκδήλωση παρεκκλίνουσας ή βίαιης συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στο να φέρουν εις πέρας τις εργασίες τους, σχηματίζοντας λανθασμένα την εντύπωση ότι δε θα μπορούν να ανταποκριθούν (Sharp & Venta, 2015). Ένα σύννηθες φαινόμενο σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες είναι η σχολική άρνηση. Σε αυτή τη περίπτωση οι μαθητές παραπονιούνται για πόνους σε διάφορα μέρη του σώματος και προσπαθούν να αποφύγουν το σχολείο. Φαίνεται πως πολλοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην εκδήλωση τέτοιων καταστάσεων (π.χ. αυτοεικόνα, οικογενειακές προσδοκίες, διαπροσωπικές σχέσεις) (Κουρκούτας, 2017). Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς επιδιώκουν την αποχώρηση τους από την τάξη, είτε προκαλώντας ένταση, είτε «αθόρυβα», λόγω αδυναμίας συμμετοχής στις μαθησιακές διαδικασίες. Παράλληλα, μπορεί να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά προβαίνοντας σε μικροκλοπές, καταστροφές αντικειμένων και παρενοχλώντας τους συμμαθητές τους (Place & Elliot, 2014· Kourkoutas, 2012). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει ακόμα και σκόπιμη παρεμπόδιση του μαθήματος, έτσι ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού. Η παθητική στάση που ακολουθούν και η μη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν τις πιο πιθανές αιτίες (Austin & Sciarra, 2016).

Μια περίπτωση συναισθηματικής διαταραχής που παρατηρείται στον μαθητικό πληθυσμό είναι η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή. Οι μαθητές αυτοί διαθέτουν υπερβολικό άγχος που επηρεάζει πολλές πτυχές της καθημερινότητας τους. Για κάθε ζήτημα που τους απασχολεί βιώνουν υπερβολικές ανησυχίες, όπως (π.χ. το σχολείο, οι διαπροσωπικές σχέσεις). Σωματικά συμπτώματα όπως κεφαλαλγία ή στομαχόπονος, εκδηλώνονται αρκετά συχνά, ως απότοκα του άγχους που βιώνουν (Κουρκούτας, 2017). Υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων αυτών είναι αρκετά περιορισμένες, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν οτιδήποτε τους προκαλεί άγχος, κάτι που ενδέχεται να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση. Κατά συνέπεια, εμφανίζεται χαμηλή αυτοεκτίμηση και κυριαρχεί το αίσθημα της ανασφάλειας. Στις διαπροσωπικές

τους σχέσεις με συνομηλίκους, τείνουν να επηρεάζονται αρνητικά λόγω της συνεχούς ανησυχίας για την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για αυτούς (Kourkoutas, 2012).

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες εμφανίζει συμπτώματα κατάθλιψης ή βιώνει έντονα το αίσθημα του φόβου. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν έντονα συναισθήματα που ενδέχεται να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη ψυχική τους κατάσταση (Faytout et al., 2007). Στις περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, παρατηρείται τάση για παθητικότητα, μειωμένη διάθεση εμπλοκής, αίσθημα χαμηλής αυτοπεποίθησης, και αποστασιοποίηση από δραστηριότητες που κατά το παρελθόν μπορεί να τους προκαλούσαν ευχαρίστηση (Schmidt, 2010). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρατηρηθούν διαταραχές στην όρεξη ή στον ύπνο (Kourkoutas 2017). Από την άλλη πλευρά, στις περιπτώσεις μαθητών με κοινωνική φοβία εκδηλώνεται έντονη ανησυχία ή φόβος στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, φοβούμενοι την κριτική ή την απόρριψη από τους άλλους (Funmark, 2002). Αυτή η αγχώδης κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε αποφυγή σχολικών δραστηριοτήτων, όπως η συμμετοχή σε ομάδες ή η παρουσίαση μπροστά σε άλλους, προκαλώντας περαιτέρω απομόνωση (Kourkoutas, 2012). Η συνύπαρξη κοινωνικής φοβίας και κατάθλιψης μπορεί να κάνει τα άτομα να απομονωθούν και να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους (Glicken, 2009). Σε κάθε περίπτωση, στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες, έτσι ώστε να μπορούν να εμφανίσουν βελτίωση σε διάφορους τομείς της ζωής τους.

2.4 Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση συναισθηματικών διαταραχών στο σχολικό ή στο κοινωνικό περιβάλλον

Για να μπορέσουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και να χτίσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις θα πρέπει να εφαρμοστούν ορισμένες παρεμβάσεις. Στη πλειονότητα τους, τα παιδιά αυτά, δεν έχουν μάθει να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και στις κοινωνικές

σχέσεις (McMahon & Forehand, 2003· Sutherland et al., 2008). Φαίνεται πως τα παιδιά αυτά δεν έχουν μάθει να εφαρμόζουν εναλλακτικά μέσα διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, επιδιώκοντας συνεχώς τη σύγκρουση και υιοθετώντας αποκλίνουσες συμπεριφορές (Kourkoutas, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά τόσο στο σχολείο, όσο και με την οικογένεια τους να αναπαράγουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις, που δεν είναι έτοιμα να ελέγξουν. Οι εμπειρίες απόρριψης συσσωρεύονται, όσο το παιδί βιώνει αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η συμπεριφορά του (Collie et al., 2012).

2.4.1 Παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Οι ειδικοί που θα αναλάβουν τη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι), θα πρέπει να είναι έτοιμοι κατανοήσουν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικότητα ή αντικοινωνική συμπεριφορά δεν έχουν απαραίτητα ένα ενιαίο προφίλ (Κουρκούτας, 2017). Επειδή κάθε παιδί είναι ξεχωριστό απαιτείται για κάθε περίπτωση διαφορετική προσέγγιση. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου στρατηγικές που εφαρμόστηκαν και θεωρήθηκαν ως επιτυχημένες, σε διαφορετικά παιδιά, απέτυχαν, δηλαδή υπήρξε ακόμα και ενίσχυση των αρνητικών συναισθημάτων. Επομένως, κάθε περίπτωση θα πρέπει να αξιολογείται διαφορετικά (Bierman & Sasser, 2014).

Για την επιτυχή έκβαση μίας παρέμβασης βασικό προαπαιτούμενο είναι η αποδοχή του εκπαιδευτικού ή του σχολικού ψυχολόγου από το ίδιο το παιδί. Από τη πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιληφθεί σε βάθος τους προβληματισμούς του παιδιού, επιδιώκοντας ουσιαστικά να γίνει «κοινωνός» όσων επιθυμεί να μοιραστεί το παιδί. Μέσα από μια τέτοια συζήτηση ο ειδικός θα μπορέσει να αντιληφθεί ότι εκτός της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των «ξεσπασμάτων», στην πραγματικότητα το παιδί βιώνει θλίψη, θυμό, πόνο, συναισθήματα που διαταράσσουν τη συμπεριφορά του παιδιού (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

Το σχολείο, από τη δική του πλευρά, οφείλει να ακολουθήσει πρακτικές που να μην εστιάζουν αποκλειστικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, αλλά και στην ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές που αδυνατούν να συμβαδίσουν με τους συνομηλίκους τους, εντάσσονται σε διαφορετικό εκπαιδευτικό

πλαίσιο, σε ειδικό σχολείο ή τμήματα ένταξης. Αρκετοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι η παραπομπή μαθητών με προβλήματα αδυναμίας προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ή μονάδα ψυχικής υγείας, χωρίς να έχουν εφαρμοστεί άλλες παρεμβάσεις, ενδέχεται να οδηγήσει στην ενίσχυση των αρνητικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2017). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρατηρούν τις προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού, αλλά και το πώς λειτουργεί το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας. Φαίνεται πως σε ορισμένες περιπτώσεις η επιθετική συμπεριφορά ή οι εκρήξεις θυμού, προσφέρουν στο παιδί ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτές οι συμπεριφορές, αποτελούν μηχανισμό άμυνας απέναντι σε πιθανές ή υποθετικές σκέψεις ότι το παιδί απειλείται (Kourkoutas, 2012).

Για την επιτυχή έκβαση των παρεμβάσεων και των στρατηγικών που ακολουθούνται από τους ειδικούς θα πρέπει αρχικά να υπάρξει η διαμόρφωση ενός δεκτικού κλίματος εντός της τάξης, όπου θα προωθείται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ακολουθώντας τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού για την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών (Malmqvist & Nilholm, 2016). Στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν στρατηγικές για την ενίσχυση των διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών που δυσκολεύονται στη προσαρμογή και στη λειτουργία υπό το πλαίσιο ομάδας. Σε αυτό το εγχείρημα αναγκαία κρίνεται η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρξει βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της ψυχικής κατάστασης των παιδιών (Putnam, 2009). Η συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να ελέγχεται και να επιδιώκεται η προσαρμογή θετικών στοιχείων. Η στήριξη του παιδιού βέβαια προϋποθέτει την επιβολή ορίων και το διαχωρισμό ανάμεσα στις αποδεκτές και μη συμπεριφορές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τεθούν από νωρίς κανόνες και πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργεί το σύνολο των μαθητών της τάξης (Simpson & Mundschenk, 2012).

Ο έλεγχος και η οριοθέτηση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς προϋποθέτει την αποφυγή της σωφρονιστικής διάθεσης και την προσπάθεια δημιουργίας ήπιου σχολικού κλίματος, όχι όμως με χαλαρότητα (Urquhart, 2009). Για τον έλεγχο της συμπεριφοράς, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ειδικοί που να λειτουργούν ως μέντορες των παιδιών αυτών συμβάλλοντας στην αποφόρτιση του εκπαιδευτικού της τάξης και παρέχοντας επιπλέον στήριξη στους μαθητές. Είναι σημαντικό πριν την

εφαρμογή οποιασδήποτε παρέμβασης να έχει προηγηθεί συνολική αξιολόγηση του παιδιού και όχι μόνο της συμπεριφοράς του. Το γεγονός αυτό, θα έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση εξατομικευμένης προσέγγισης για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Richman, Bowen & Wooley, 2004).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2017) στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί κατηγορίες παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς: α) η συμπεριφορική εκπαίδευση των γονέων (behavioral parent training), β) η εκπαίδευση του παιδιού σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (child focused problem solving-skills training), γ) η λειτουργική οικογενειακή θεραπεία (functional family therapy), δ) η πολυσυστημική θεραπεία για αντικοινωνικούς εφήβους (Multisystemic Therapy for Antisocial and Delinquent Adolescents) (Burke, Loeber & Birmaher, 2002· Carr, 2006· Weisz, 2004), ε) προγράμματα που συνδυάζουν κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογενειακό, σχολικό και ατομικό επίπεδο με τη χρήση διάφορων τεχνικών (Bloomquist et al., 2005· Brehm & Doll, 2009· Dishion & Stormshak, 2006· Ogden & Hagen, 2006, όπως αναφ. στον Κουρκούτα, 2017). Η επιτυχία των προαναφερθέντων παρεμβάσεων κρίνεται από την συνεργασία των ειδικών με την οικογένεια, τη συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την εποπτεία από ειδικούς ψυχικής υγείας ή θεραπευτές (Κουρκούτας, 2017).

2.4.2 Παρεμβάσεις σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες

Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται θα πρέπει να πλαισιώνονται από τη συνεργασία με την οικογένεια και την εκπαιδευτική μονάδα (Roeser & Eccles, 2014). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ένταξη ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που θα ωθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης και στην κοινωνική ένταξη (McGrath & Noble, 2011).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παρεμβάσεις με τη συμμετοχή της οικογένειας έχουν τα πιο θετικά αποτελέσματα στα παιδιά που εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες (Weisz, 2004· Kazdin, 2000). Υποστηρίζεται πως η εκπαίδευση των γονέων σε τεχνικές

διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παρέμβαση. Για την επιτυχή έκβαση της οικογενειακής παρέμβασης ο ειδικός που κατευθύνει τους γονείς θα πρέπει να καθορίσει το πλαίσιο και τις οδηγίες που θα παρέχει (McCart et al., 2006). Είναι σημαντικό οι γονείς μετά τις τρεις πρώτες συνεδρίες να έχουν πλήρη εικόνα του συμπεριφορικού προφίλ του παιδιού τους καθώς και την επίδραση που έχουν οι ίδιοι στις στάσεις του παιδιού (Κουρκούτας, 2017).

Κάθε παρέμβαση που εφαρμόζεται θα πρέπει να αναδεικνύει τους παράγοντες που επιδεινώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Οι παρεμβάσεις που επιλέγονται θα πρέπει να εμπεριέχουν την οικογένεια και το σχολείο, καθώς αυτοί αποτελούν τους φορείς με την πιο άμεση επίδραση στο παιδί (Carr, 2006· Walker & Sevrson, 2002· Fraser & Williams, 2004). Για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και μη αποδεκτών στρατηγικών άμυνας θα πρέπει να εφαρμόζεται παρέμβαση (πρώιμη παρέμβαση), όσο το δυνατόν πιο νωρίς, έτσι ώστε να αποφευχθεί η μονιμοποίηση αυτών των συμπεριφορών, αλλά και οι δυσλειτουργικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο κοινωνικό ή σχολικό περιβάλλον (Loeber & Farrington, 2000· Kourkoutas, 2012).

Για να βοηθηθούν περαιτέρω οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες θα πρέπει εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να αναπτυχθούν δομές παροχής στήριξης και να διενεργούνται ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών (Kourkoutas & Raul Xavier, 2010). Πιθανές αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές από το οικογενειακό περιβάλλον είναι ικανές να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού (Crespi, Gustafson & Borges, 2006· Sroufe et al., 2010).

Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες. Όπως προαναφέρθηκε ενισχύοντας την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών, επιτυγχάνει τη βελτίωση της συναισθηματικής τους κατάστασης (Walker et al., 2004). Στην εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να υλοποιούνται εξατομικευμένα σχέδια υποστήριξης, με τη συνεργασία σχολικών ψυχολόγων - εκπαιδευτικών και θα πρέπει να εφαρμόζονται προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, έχοντας ως στόχο την ένταξη των παιδιών αυτών στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας (Κουρκούτας, 2017)

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατευθύνουν τους μαθητές στην ανάπτυξη του αισθήματος της αποδοχής και σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μακροπρόθεσμα, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση για εμπλοκή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες (Carr, 2006). Σημαντική κρίνεται επίσης η ενσωμάτωση από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικών διαχείρισης του θυμού και της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών (McGrath & Noble, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Μαθησιακές δυσκολίες, συναίσθημα και συμπεριφορά

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στη συναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν. Αρχικά, θα γίνει εκτενής αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στα αίτια που οδηγούν στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών. Έπειτα, θα τονιστούν οι κυριότερες συναισθηματικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη ψυχοσύνθεση των μαθητών και που αποτελούν το βασικό άξονα εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς. Ακόμα θα γίνει αναφορά στις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

3.1 Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία παράμετρο που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Πολυχρόνη, 2011). Έρευνες έχουν καταγράψει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης, αδυνατώντας παράλληλα να δείξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, τα οδηγεί να αισθάνονται ενοχές και ντροπή (Polychroni et al., 2006). Η αρνητική συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικότητας και σε αδυναμία αλληλεπίδρασης. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να υιοθετήσουν παραβατική συμπεριφορά (Bouffard & Couture, 2003· Sideridis, 2007). Παρατηρείται ότι αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν προβληματικές συμπεριφορές, λόγω της αδυναμίας λειτουργίας σε συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων και της θέλησης να λάβουν προσοχή. Το γεγονός ότι ακαδημαϊκά δεν έχουν τα επιθυμητά

αποτελέσματα, κάνει την προβληματική συμπεριφορά διέξοδο για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των άμεσα εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) (Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου, 2011).

Πλήθος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βιώνει αίσθημα απογοήτευσης, λόγω της αρνητικής ακαδημαϊκής επίδοσης, υιοθετώντας εναντιωματική συμπεριφορά, επιθετικότητα και τάση για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αποκλειστικά με μαθητές που παρουσιάζουν τα ίδια συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Zakoroulou & Georgiou, 2016). Έρευνες έχουν δείξει ότι σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν προβλήματα στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, διατρέχοντας παράλληλα τον κίνδυνο ανάπτυξης αρνητικής αυτό-αντίληψης και παραβατικής συμπεριφοράς (Russell et al., 2015· Mano et al., 2017).

Η ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες, είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε ατομικό επίπεδο η χαμηλή αυτό-εκτίμηση, ο φόβος ότι αδυνατούν να φέρουν εις πέρας κάτι που θα τους ανατεθεί, κάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν προβλήματα συμπεριφοράς. Σε οικογενειακό επίπεδο, το διαζύγιο των γονέων, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας παιδιού γονέων, οι υπερπροστατευτικοί γονείς είναι μερικές παράμετροι που μπορούν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς. Εντός σχολικού περιβάλλοντος, περιστατικά εκφοβισμού ή αδυναμία εύρεσης κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, φαίνεται ότι στρέφουν τους μαθητές αυτούς στην υιοθέτηση προβληματικών συμπεριφορών (Λιβανίου, 2004· Πολυχρόνη, 2011· Maynard et al., 2018).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που στη καθημερινότητα τους έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις που τους προκαλούν στρες (π.χ. αδυναμία αλληλεπίδρασης, αδυναμία ανάπτυξης ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων) είναι πιθανό να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά (Oldfield, Humphrey, & Hebron, 2015). Η εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα βελτίωσης της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών αυτών, άρα κατά συνέπεια και της συμπεριφοράς τους. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται κίνητρα εμπλοκής. Παρατηρείται ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει διάθεση αποφυγής των σχολικών υποχρεώσεων, έλλειψη επιμονής για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου και αρνητική στάση απέναντι σε δραστηριότητες γραφής, ανάγνωσης και

ευρύτερα απέναντι στην μάθηση. Η ύπαρξη των χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν αποτελούν παράμετροι που δύναται να επηρεάσουν την συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011).

Η σχολική υπό-επίδοση είναι μία παράμετρος ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς. Φαίνεται ότι λόγω της αρνητικής σχολικής επίδοσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών, έναντι των τυπικών συμμαθητών τους (Κανδαράκης, 2004). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνοντας την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι αρκετά πιθανό να αναπτύξουν αμυντικούς μηχανισμούς όπως η εκδήλωση ξεσπασμάτων θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017). Η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι απότοκο της αδυναμίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του φόβου και της χαμηλής αυτοεκτίμησης που βιώνουν αυτά τα παιδιά. Συναισθηματικοί παράγοντες όπως η αρνητική αυτό-εικόνα, το στρες και η κατάθλιψη είναι χαρακτηριστικά που παρατηρούνται επίσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Kourkoutas, 2012).

3.2 Συνύπαρξη Μαθησιακών και Συναισθηματικών δυσκολιών

Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, να έχουν τάση επιθετικότητας, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία ενδέχεται να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά (Sideridis, 2007· Forgan & Vaughn, 2000). Κατά την μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν το αίσθημα της απογοήτευσης και ματαίωσης, όντας αποκλεισμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή είναι η προσδοκία θετικού αποτελέσματος. Φαίνεται ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απουσιάζει η προσδοκία θετικού αποτελέσματος και σε πιθανό θετικό αποτέλεσμα δεν αποδίδεται από τους ίδιους, στην προσπάθειά τους, άλλα σε κάποιο εξωτερικό παράγοντα (Bear et al., 2002). Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην σχολική αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η

σχολική αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τις ικανότητες τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά) (Valentine, Dubois & Cooper, 2004). Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη και αρνητική αυτοεικόνα (Bear, Minke & Manning, 2002· Polychroni et al., 2006).

Η αρνητική αυτοεικόνα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Δεχόμενοι συχνές επικρίσεις στο σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν το αίσθημα της ντροπής (Παντελιάδου, 2011). Συχνά τους αποδίδεται ο όρος «τεμπέλης» και «αδιάφορος», γεγονός που οδηγεί σε αρνητική αυτοαντίληψη (Palombo, 2001). Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από τη σχολική τους επίδοση και δεν δίνεται το ίδιο βάρος σε άλλες ικανότητες. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη της αρνητικής αυτοεικόνας, καθώς δημιουργείται η εικόνα πως η προσωπικότητα τους καθορίζεται αποκλειστικά από τη σχολική τους επίδοση (Zelege, 2004).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, θεωρώντας σε ορισμένες περιπτώσεις ότι είναι ανίκανοι να αντιληφθούν το μαθησιακό περιεχόμενο. Το γεγονός δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο αρνητικών συναισθημάτων και δυσκολιών στις σχολικές τους υποχρεώσεις (Κουρκούτας, 2017). Όπως προαναφέρθηκε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το γεγονός αυτό μπορεί οδηγήσει σε αποφυγή εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία άλλα και στο κοινωνικό περιβάλλον, φοβία αποτυχίας και μειωμένο κίνητρο για μάθηση (Παντελιάδου, 2011).

Οι καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μαθησιακό περιβάλλον και στη καθημερινότητα τους είναι πιθανό να τους προκαλέσουν στρες. Δεδομένα από πλήθος ερευνών δείχνουν ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγαλύτερο ενδεχόμενο ανάπτυξης αγχωδών συμπεριφορών, έναντι των τυπικών συμμαθητών τους (Αντωνίου, 2011· Tsonvili, 2004). Το αίσθημα του άγχους που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει επιπτώσεις σε διάφορες καταστάσεις της ζωής τους (Pratt, Tallis & Eysenck, 1997). Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι το άγχος καταλήγει στην ανάπτυξη μηχανισμών αποφυγής καταστάσεων. Για παράδειγμα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να αποφύγουν δεξιότητες, όπου υστερούν (π.χ. ανάγνωση, γραπτός λόγος, κ.α).

Επιπροσθέτως, το άγχος μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αρνητικών αμυντικών μηχανισμών, όπως ο θυμός και η επιθετικότητα, θεωρώντας πως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συνεχώς να τους «υποβαθμίσουν» ή να τους επιβάλλουν τιμωρίες (Tsovilis, 2004· Miles & Varma, 1995). Σε περιπτώσεις ατόμων με δυσλεξία που εμφανίζουν υψηλό επίπεδο άγχους, είναι αρκετά πιθανό να αντιμετωπίσουν διαταραχή ύπνου, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση (Dolinger, Horn & Boarini, 1988). Το υψηλό επίπεδο άγχους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους και αποδίδεται σε ελλείματα γνωστικής επεξεργασίας, γεγονός που κάνει δύσκολη την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των πραγματικών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι (Bender, 2004).

Για αρκετά χρόνια οι ειδικοί θεωρούσαν ότι δεν είναι εφικτό ένα παιδί να βιώσει ίδιας έντασης κατάθλιψη με αυτή που βιώνουν οι ενήλικες, ωστόσο σήμερα η εικόνα είναι εντελώς διαφορετική (Mash & Wolfe, 2013). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν τάσεις κατάθλιψης εμφανίζουν συνεχή λύπη, δυστυχία και έχουν την τάση να κλαίνει συχνά και με ευκολία (Λιβανίου, 2004). Ενδέχεται να παρατηρηθεί ακόμα νευρικότητα, άγχος και αδυναμία λήψης πρωτοβουλιών (Garber & Rao, 2014· Place & Elliot, 2014).

Η σχολική υπό-επίδοση σε συνδυασμό με την αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης, την αρνητική αυτοεικόνα και την αδυναμία διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές, φαίνεται ότι ευθύνονται για την εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Silk et al., 2007). Η κατάθλιψη μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε απουσία ενδιαφέροντος και σε αδιαφορία απέναντι στις γνωσιακές ικανότητες. Επομένως ένας μαθητής εξαντλημένος ψυχικά, σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παρεχόμενων διδακτικών αντικειμένων, γεγονός που σαφώς δεν είναι εφικτό (Κουρκούτας, 2017). Για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζει συμπτώματα κατάθλιψης, εκτός της μαθησιακής διαδικασίας, λοιπές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. αθλητικές, καλλιτεχνικές), όπως και η διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελούν πρόκληση (Πολυχρόνη, 2011).

3.3 Διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και μαθησιακές δυσκολίες

Οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις, οι πρώτες φιλίες που αναπτύσσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χτίζονται στο σχολικό περιβάλλον (Wiener, Harris & Shirer, 1990). Σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιο πιθανό να βιώσουν περιστατικά εκφοβισμού (Pepler & Craig, 1995). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ελλείψεις σε ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα επεξεργασίας και ανάλυσης των κοινωνικών ερεθισμάτων, η ικανότητα αναγνώρισης της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς ανά περίπτωση (Παντελιάδου, 2011). Βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων είναι η κατάκτηση ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας, ο αυτοέλεγχος και η προσφορά αγαθών ή βοήθειας. Ωστόσο, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι οι δεξιότητες αυτές απουσιάζουν (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996). Κύριες αιτίες των κοινωνικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν είναι η αδυναμία ερμηνείας οπτικών και ακουστικών νύξεων (Most & Greenback, 2000). Η αδυναμία σωστής ερμηνείας των εισερχόμενων κοινωνικών πληροφοριών σχετίζεται με ζητήματα προσοχής στην ανάλυση και αντίληψη των μη γλωσσικών δεδομένων (Sharan & Sharan, 1996). Επιπλέον, παρατηρείται ότι αδυνατούν να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με προηγούμενες (Tur-Kaspa & Bryan, 1994).

Μια βασική έλλειψη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι το γεγονός ότι αδυνατούν να διακρίνουν τις κατάλληλες κατά περίπτωση συμπεριφορές, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποφύγουν πιθανές δυσάρεστες στιγμές. Αδυναμία παρατηρείται ακόμα και στην ανάλυση-ερμηνεία της κοινωνικής συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους γεγονός που αυξάνει τη πιθανότητα να βιώσουν κοινωνικό αποκλεισμό και να αδυνατούν να διαμορφώσουν φιλικές σχέσεις (Margalit & Levin-Alyagon, 1994).

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς δυσκολεύονται στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους συνήθως καταλήγουν απομονωμένοι (Tur-Kaspa, Margalit & Most, 1999). Ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη φιλία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συνήθως αναγνωρίζουν ως φίλους, άτομα που έχουν μία απλή γνωριμία, με αποτέλεσμα να υπάρξει θυμός και απογοήτευση, όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση στις

προσδοκίες τους. Ταυτόχρονα, φαίνεται πως τείνουν να διαμορφώνουν φιλικές σχέσεις με μαθητές που έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές αυτοί συνήθως αντιμετωπίζουν ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών (Wiener & Schneider, 2002).

Όσα προαναφέρθηκαν μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερο κοινωνικό «στάτους», σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Kavale & Forness, 1996· Vaughn & Haager, 1994). Το γεγονός αυτό κάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση (Vaughn & Haager, 1994), είτε να μην γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Sabornie, 1994). Έρευνες έχουν δείξει ότι σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τριπλάσια πιθανότητα να βιώσουν κοινωνική απόρριψη (Kavale & Forness, 1996· Ochoa & Palmer, 1991). Η αδυναμία διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων έχει αρνητική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντική μαθησιακή παράμετρος είναι η συνεργασία των μαθητών και η λειτουργία στο πλαίσιο της ομάδας. Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν την κοινωνική απόρριψη είναι αρκετά πιθανό να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση ή ακόμα μπορεί να οδηγηθούν στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων και στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών (La Greca & Stone, 1990).

Η κοινωνική συνδιαλλαγή είναι μία δύσκολη διαδικασία για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων μπορεί μελλοντικά να οδηγήσει στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς και στην εκδήλωση επιθετικότητας (Grigorenko, 2001). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αδυνατούν να διαμορφώσουν κοινωνικές σχέσεις επιλέγουν την μη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και την υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών για να μπορέσουν να αποτελέσουν έστω και αρνητικά το επίκεντρο (Παντελιάδου, 2011). Για να μπορέσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμπλακούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι θα πρέπει να αποκατασταθεί η επικοινωνία με την οικογένεια, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ελλιπής (Werner & Smith, 2001).

Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από ποιοτικές και ισορροπημένες φιλικές σχέσεις (Παντελιάδου, 2011). Αξίζει να αναφερθεί πως δεν έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένοι

διατηρούν ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις και γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Cosden, Brown & Elliot, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ανασκόπηση ερευνών

Τις τελευταίες τρείς δεκαετίες έχει εντατικοποιηθεί η έρευνα γύρω από τα συμπεριφορικά προβλήματα και τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μαντζάρης, 2019). Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Benz & Powell, 2020). Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχουν συμπεριληφθεί εργασίες από το 2021 έως και σήμερα, οι οποίες σχετίζονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα έχουν συμπεριληφθεί έρευνες που σχετίζονται με τον ρόλο της οικογένειας στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Όπως προαναφέρθηκε λόγω της αδυναμίας διαμόρφωσης ενιαίου προφίλ για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρείται διαφορά στην εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών ανάλογα με το φύλο, τον τύπο μαθησιακών δυσκολιών και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Mammarella, et al., 2016). Στην έρευνα των Aro et al. (2022), το δείγμα αποτέλεσαν 579 παιδιά ηλικίας από 8-15 ετών. Το δείγμα αποτέλεσαν άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες, άτομα με δυσκολίες στα μαθηματικά και άτομα που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες σε πολλά μαθησιακά πεδία. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί, αν οι μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν, ως παράγοντες εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών. Επιπλέον διερευνώνται οι διαφορές που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα τον τύπο μαθησιακών δυσκολιών, το φύλο και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται.

Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες σε πολλά μαθησιακά πεδία εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες έναντι εκείνων που είχαν αναγνωστικές δυσκολίες και εκείνων με δυσκολίες στα μαθηματικά. Ακόμα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι συμμετέχοντες με δυσκολίες στα μαθηματικά εμφάνιζαν αδυναμία να συγκεντρωθούν και υπερκινητικότητα. Στις συμμετέχουσες παρατηρήθηκε ότι το 46,4% εμφάνιζε συναισθηματικές δυσκολίες και το 53,1% εμφάνιζε προβλήματα συγκέντρωσης. Στους συμμετέχοντες της έρευνας

παρατηρήθηκε ότι το 39,4% εμφάνιζε συναισθηματικές δυσκολίες και το 35,1% εμφάνιζε ζητήματα άγχους. Ακόμα, φάνηκε ότι τα προβλήματα διαγωγής εκδηλώνονται συχνότερα στο οικογενειακό περιβάλλον από ότι στο σχολικό, ενώ οι συναισθηματικές δυσκολίες, το άγχος, τα συμπτώματα κατάθλιψης και η εναντιωματική συμπεριφορά εκδηλώνονταν με μεγαλύτερη συχνότητα στο σχολείο.

Οι Weinreich et al. (2023) πραγματοποίησαν έρευνα προκειμένου να εξεταστεί αν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τον παιδικό εκφοβισμό (childhood bullying) και αν υπάρχει ενδεχόμενο συννοσηρότητάς με συναισθηματικές διαταραχές. Επιπλέον, η έρευνα επιχειρεί να εξετάσει αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά παιδικού εκφοβισμού και πως λειτουργούν οι συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνουν σε τέτοιες καταστάσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 2952 συμμετέχοντες εκ των οποίων οι 373 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές ηλικίας από 10 έως 12 ετών. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελέσουν θύματα παιδικού εκφοβισμού (Kranhold et al., 2021). Παράλληλα, παρατηρείται ότι είναι πιο ευάλωτοι έναντι των τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους στην εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού, εξαιτίας της ύπαρξης συναισθηματικών δυσκολιών, όπως το άγχος και τα συμπτώματα κατάθλιψης (Le Menestrel, 2020).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση ήταν πιο πιθανό να μη γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ενώ μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά εμφάνιζαν ελλείψεις σε ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες. Οι Vieira et al. (2023) πραγματοποίησαν συστηματική ανασκόπηση και μετά-ανάλυση με θέμα τα προβλήματα εσωτερίκευσης (συναισθηματικές δυσκολίες) σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες (reading difficulties), δυσκολίες στα μαθηματικά (mathematical difficulties) ή μη προσδιοριζόμενες μαθησιακές δυσκολίες (unspecified learning disabilities) εμφάνιζαν αυξημένο άγχος, συμπτώματα κατάθλιψης, κοινωνική απόσυρση και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αρχικά, υπήρξαν 2.806 εγγραφές, ωστόσο 96 μελέτες πληρούσαν επαρκώς τα κριτήρια εισδοχής. Οι περισσότερες έρευνες παρείχαν δεδομένα για τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες (n=62). Υπήρξαν μελέτες που έδωσαν στοιχεία σχετικά με τα άτομα που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στα μαθηματικά (n=12). Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να βιώσουν συναισθηματικές δυσκολίες σε σχέση με τα

τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα (Francis et al., 2019). Ακόμα υποστηρίζεται ότι οι χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδέχεται να οδηγήσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην εκδήλωση άγχους ή συμπτωμάτων κατάθλιψης (McArthur, 2022). Φαίνεται ότι δεν παρουσιάζονται διαφορές στις συναισθηματικές δυσκολίες που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με αυτούς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στα μαθηματικά.

Τέλος, τονίζεται ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να συνυπάρχουν στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μαζί με προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. εναντιωματική συμπεριφορά ή επιθετικότητα), αν και η παρούσα μελέτη εστιάζει κυρίως στην εσωτερική ψυχική διάσταση.

Η έρευνα των Zuppardo et al. (2023) εξετάζει τις ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία, εστιάζοντας σε παράγοντες πέρα από τους γνωστικούς και νευρολογικούς που συνήθως μελετώνται. Το δείγμα αποτέλεσαν 22 μαθητές που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία και την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 25 τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης φάνηκε πως οι συμμετέχοντες με δυσλεξία παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα άγχους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, τόσο στον κοινωνικό όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα, σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους. Ακόμα παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες με δυσλεξία εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία σχετίζονταν με τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση και άλλες γλωσσικές δεξιότητες. Τέλος, στη μελέτη επισημαίνεται ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν ψυχολογικές και συμπεριφορικές παράμετροι για την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τα παιδιά και τους εφήβους με δυσλεξία.

Οι Xiao et al. (2022) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην δυσλεξία και την εμφάνιση άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης σε μαθητές. Παράλληλα διερεύνησαν αν ο χρόνος εργασίας των μαθητών στο σπίτι και το στρες επηρέαζαν την εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους στους μαθητές με δυσλεξία. Το δείγμα αποτέλεσαν 114 μαθητές δυσλεξία και 3.869 τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτηματολόγιο ψυχικής υγείας σχετικά με τη κατάθλιψη και το άγχος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφάνιζαν μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης έναντι των τυπικώς αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες με δυσλεξία περνούσαν περισσότερο χρόνο στο σπίτι για να

ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, εκδηλώνοντας έτσι μεγαλύτερα ποσοστά άγχους. Η εμφάνιση αυξημένου άγχους οδηγεί στην εκδήλωση συναισθηματικών δυσκολιών, όπως π.χ. συμπτωμάτων κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Οι Operto et al. (2021) εξέτασαν το νευροψυχολογικό προφίλ μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (υψηλής λειτουργικότητας), διάσπαση ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας και μαθησιακές δυσκολίες για να διερευνήσουν τη συναισθηματική και συμπεριφορική τους κατάσταση. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 μαθητές με ΔΑΦ, 21 με ΔΕΠ-Υ, 22 με μαθησιακές δυσκολίες και 20 τυπικώς αναπτυσσόμενοι. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν σε τεστ γνωστικών δεξιοτήτων, στρες και συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν την ύπαρξη εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων συναισθηματικών προβλημάτων. Οι μαθητές αυτοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα άγχους, συμπτώματα κατάθλιψης και αδυναμία σε ικανότητες όπως η μνήμη και η συγκέντρωση. Σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες, εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες, εμφάνιζαν ζητήματα εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και αδυναμίας να συμβαδίσουν με τους κανόνες. Τέλος από την έρευνα προκύπτει ότι σε σχέση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου, οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν ελλείψεις σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες και αδυνατούσαν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας.

Η έρευνα των Wilmot et al. (2022) επικεντρώνεται στη διερεύνηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, καθώς και των επιπτώσεων που υπάρχουν στη σχολική τους επίδοση, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική τους υγεία. Στην έρευνα επιλέγεται η προσέγγιση αναστοχαστικής θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) και καταγράφεται η οπτική τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των γονέων τους. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 17 μαθητές που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία, ηλικίας 9 έως 15 ετών, και 17 μητέρες (μία για κάθε παιδί). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε συνεντεύξεις και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια σχετικά με τις εμπειρίες τους από το σχολείο και τη συναισθηματική διαχείριση της κατάστασης. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν αυξημένες σχολικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα την ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυξημένου άγχους (Hu et al., 2014· Schäfer et al., 2016). Στις μητέρες παρατηρήθηκε έντονο άγχος και ανησυχία σχετικά με την

πρόοδο των παιδιών τους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η στήριξη στο οικογενειακό περιβάλλον και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών.

Οι Gabriel & Börner-Ringleb (2023), πραγματοποίησαν μία συστηματική ανασκόπηση μελετώντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η έρευνα εστίασε στη καταγραφή παρεμβάσεων που να απευθύνονται τόσο στο μαθησιακό, όσο και στο συμπεριφορικό τομέα. Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο αριθμός των αρχικών εγγραφών ήταν 3302 έρευνες. Αφού τέθηκαν τα κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν στη παρούσα συστηματική ανασκόπηση 48 έρευνες. Στα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν δεν στόχευαν στη βελτίωση τόσο του μαθησιακού, όσο και του συμπεριφορικού τομέα των συμμετεχόντων.

Τονίζεται ότι κατά το σχεδιασμό παρεμβάσεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να υπάρχει παρέμβαση και για τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς αρκετά συχνά συνυπάρχουν. Ακόμα, συνίσταται στους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς ψυχικής υγείας να υιοθετούν ολοκληρωμένες στρατηγικές παρέμβασης που να εστιάζουν στην αντιμετώπιση και των δύο πτυχών. Στη πλειοψηφία τους οι έρευνες που καταγράφηκαν ανέφεραν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα των Kohl et al. (2023) τονίζεται ο κομβικός ρόλος της οικογένειας στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Η έρευνα αποσκοπεί, μέσω της μεικτής μεθόδου ανάλυσης δεδομένων (ποσοτική και ποιοτική ανάλυση), να διερευνήσει αν οι παρεμβάσεις συμβουλευτικής των γονέων για ζητήματα διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους είναι αποτελεσματικές. Το δείγμα αποτέλεσαν 57 γονείς που παρακολουθούσαν συμβουλευτική και 62 γονείς που δεν ήταν εγγεγραμμένοι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Τόσο οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας, όσο και εκείνοι της ομάδας ελέγχου είχαν παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων οδηγούν σε καλύτερη επικοινωνία και διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών. Οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν

συμβουλευτική γονέων ανέφεραν ότι βελτιώθηκε η σχέση με τα παιδιά τους και αισθάνονταν πιο σίγουροι όταν καλούνταν να διαχειριστούν μία αρνητική συμπεριφορά. Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι υπήρξε μείωση των εξωτερικευμένων συμπεριφορών, όπως επιθετικότητα ή εκδήλωση εναντιωματικής συμπεριφοράς στα παιδιά, κάτι που συχνά συνδέεται με το άγχος και τον θυμό που ένιωθαν οι ίδιοι οι γονείς.

Οι Lanjekar et al. (2022) στην έρευνα τους επικεντρώνονται στη συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών, διερευνώντας αν επηρεάζει την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών δεξιοτήτων, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αλλά και της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι ερευνητές έκαναν αναζήτηση στις πλατφόρμες Pubmed και Google scholar προσθέτοντας τους όρους "parenting style," "child cognition," "parent cognition," "cognitive development," και "parenting". Μετά την αναζήτηση προέκυψαν 265 εγγραφές, εκ των οποίων ορισμένες αποκλείστηκαν. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι μία ισχυρή και υποστηρικτική σχέση γονέα-παιδιού αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο γνωστικό τομέα του μαθητή. Παράλληλα, αναφέρεται ότι οι γονείς που συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και η υποστήριξη στην επίλυση των εργασιών των μαθητών προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Από την έρευνα προκύπτει ακόμα ότι σε οικογένειες με ελλιπή επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά, όπου δεν υπήρχε το κατάλληλο ενδιαφέρον, είναι πιθανό τα παιδιά να αναπτύξουν έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες, αυξημένο άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι σε οικογένειες που δεν έχει επιβληθεί πλαίσιο κανόνων, ώστε να υπάρξει πειθαρχία, ενδέχεται τα παιδιά να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι Haft et al. (2023) στην συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν επιχείρησαν να διερευνήσουν πως επηρεάζει το κοινωνικό στίγμα και τα στερεότυπα το γνωστικό και ψυχικό τομέα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά πραγματοποιήθηκε αναζήτηση με 587 εγγραφές. Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν 16 μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια εισδοχής. Στις μελέτες που αξιοποιήθηκαν διερευνάται η ύπαρξη άγχους (n=3), χαμηλής αυτοεκτίμησης (n=7), συμπτωμάτων κατάθλιψης (n=2) και η ακαδημαϊκή επίδοση (n=4) σε συνάρτηση με την ύπαρξη κοινωνικού στίγματος και στερεοτύπων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στο

κοινωνικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το κοινωνικό στίγμα και τα στερεότυπα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση των ατόμων με οποιαδήποτε μορφή μαθησιακών δυσκολιών, ασκώντας επιρροή και σε άλλους ψυχικούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της επίδρασης που έχει το κοινωνικό στίγμα και τα στερεότυπα γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες στη ψυχική υγεία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Adi et al. (2024) στην έρευνα τους επιχείρησαν να διερευνήσουν το ψυχικό προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Η έρευνα εστίασε στη ψυχική λειτουργία παιδιών με δυσλεξία και τη συνέκρινε με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 παιδιά ηλικίας από 7-12 ετών εκ των οποίων 40 είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία και 50 ήταν τυπικώς αναπτυσσόμενα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι στους συμμετέχοντας με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων διαγωγής και εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφορά στη ψυχική λειτουργία των συμμετεχόντων με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων χωρίς. Στους συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης συναισθηματικών δυσκολιών, όπως μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες (Heiervang et al., 2001). Οι συναισθηματικές δυσκολίες κάνουν τους μαθητές αυτούς να αποφεύγουν ότι ενδέχεται να τους προκαλέσει στρες. Επομένως παρατηρείται μη εμπλοκή στη σχολική διαδικασία, αποφυγή ενασχόλησης με νέων μαθησιακών αντικειμένων και το ενδεχόμενο της σχολικής αποτυχίας τους προκαλεί φόβο (Fitriani & Felina, 2018). Ακόμα, υποστηρίζεται ότι οι συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς. Είναι πιο πιθανό δηλαδή να εμφανίσουν επιθετικότητα, ξεσπάσματα θυμού και αδυναμία διαχείρισης της οργής τους σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμετέχοντες (Prior et al., 1999).

Οι Donolato et al. (2022) πραγματοποίησαν μία συστηματική ανασκόπηση και μετά-ανάλυση με σκοπό να διερευνήσουν τη συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, γλωσσικών διαταραχών και συναισθηματικών δυσκολιών. Ιδιαίτερη προσοχή έδωσαν στα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, εναντιωματική συμπεριφορά) και σε προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια εισδοχής 51 μελέτες που παρείχαν χρήσιμα

συμπεράσματα για την ύπαρξη συναισθηματικών δυσκολιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν υπήρξαν συνολικά 3.352 συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες (αναγνωστικές δυσκολίες, γλωσσική διαταραχή, δυσκολίες στα μαθηματικά). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες με γλωσσικές διαταραχές εμφάνιζαν μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικών δυσκολιών από τους συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες. Για τους μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά υπάρχουν αρκετά λιγότερα δεδομένα σε σχέση με εκείνους που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παίζει η επικοινωνία με την οικογένεια. Στην έρευνα επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης πρώιμης παρέμβασης.

Στην έρευνα των Azhar et al. (2023) αναλύεται η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη παραβατική συμπεριφορά. Η παρούσα έρευνα στόχευε στην κατανόηση των αιτιών εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς σε μαθητές με δυσλεξία. Ακόμα, παρατίθενται προτάσεις για βελτίωση της συμπεριφοράς και της ποιότητας ζωής των ατόμων αυτών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εργαζόμενοι σε δομές φροντίδας παιδιών με δυσλεξία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συμπεριφοράς και διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλή πιθανότητα εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν το στίγμα του πιο αργού ρυθμού μάθησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους, γεγονός που τους οδηγεί στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς για να τραβήξουν το ενδιαφέρον (Alexander-Passe, 2015).

Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συναισθηματικής υποστήριξης επιδεινώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Όταν δεν υπάρχουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και ψυχολογική υποστήριξη, τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να οδηγηθούν στη παραβατικότητα (Zakopoulou & Georgiou, 2016). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως «τεμπέληδες» ή «αδιάφοροι», τους παρέχονται λιγότερες ευκαιρίες μετέπειτα στη ζωή τους και αδυνατούν να αναπτύξουν συναισθηματική ισορροπία (Gibby-Leversuch et al., 2019· Lisle, 2011).

Ο Childs (2023) πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα στη διδακτορική του διατριβή αποσκοπώντας να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με την παιδική παραβατικότητα. Η οπτική των γονέων προσέφερε βαθύτερη κατανόηση σχετικά με το αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη παιδική παραβατικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και εφαρμόστηκε ημί-δομημένη συνέντευξη.

Στα αποτελέσματα της μελέτης οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά τους παρουσίαζαν συμπτώματα άγχους, θυμού, κατάθλιψης και επιδίωκαν την σύγκρουση με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς. Ορισμένα παιδιά επιδείκνυαν βίαιη συμπεριφορά στο σπίτι, όπως έντονες φιλονικίες και επιθέσεις κατά των γονέων και των αδελφών τους. Ακόμα, φαίνεται ότι πολλοί γονείς εργάζονταν και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν στενά τη σχολική πορεία των παιδιών τους, γεγονός που συνέβαλε στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ευθύνη των παιδιών τους, ήταν υπερφορτωμένοι και χωρίς εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι τα προγράμματα (mentoring) γονικής συμβουλευτικής απέδωσαν ως μέτρο μείωσης της παιδικής παραβατικότητας, καθώς οι συμμετέχοντες έλαβαν χρήσιμες πληροφορίες για την αντιμετώπιση και διαχείριση της παραβατικότητας. Παράλληλα επτά στους δέκα υποστήριζαν ότι η λήψη φαρμακευτικής αγωγής βελτίωσε τη συμπεριφορά των παιδιών τους, έχοντας και ορισμένες παρενέργειες (απώλεια όρεξης, αϋπνία και ζάλη). Οι συμμετέχοντες που είχαν αποφασίσει να μην δώσουν φαρμακευτική αγωγή στα παιδιά τους ανέφεραν ότι αυτά συνέχισαν να παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και επιθετικότητα. Η έρευνα καταλήγει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα ανάπτυξης παραβατικότητας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις, όπου δεν εφαρμόζονται οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Υποστηρίζεται ότι η κατάθλιψη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς (Underwood & Washington, 2016). Τέλος οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και οι ευκαιρίες που τους προσφέρονται αποτελούν παράγοντες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς (Gloria Huei-Jong et al., 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζει στη μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται στην ύπαρξη εναντιωματικής συμπεριφοράς, στην εκδήλωση επιθετικότητας, στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών και στην παραβατικότητα. Οι συναισθηματικές δυσκολίες αναφέρονται σε ζητήματα εσωτερίκευσης, όπως το άγχος, συμπτώματα κατάθλιψης, το αίσθημα του φόβου κ.α.

Στη παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθεί εάν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις συναισθηματικές δυσκολίες. Οι επιμέρους σκοποί της παρούσας έρευνας ήταν, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις που πρέπει να εφαρμοστούν και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών. Ακόμα, στην παρούσα έρευνα θα γίνει καταγραφή του προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν υψηλό ρίσκο εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1ο Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών του δείγματος;

2ο Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών του δείγματος που εμφανίζουν υψηλό ρίσκο για παραβατική συμπεριφορά;

3ο Ποιες είναι οι εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

5.3 Ερευνητική μέθοδος

Ως μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η μεικτή μέθοδος και υπήρξε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και για την συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημί-δομημένες συνεντεύξεις. Στη μεικτή μέθοδο, τα ποσοτικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί από ερωτηματολόγια παρέχουν αξιόπιστες στατιστικές γενικεύσεις και τη δυνατότητα ανίχνευσης συσχετισμών μεταξύ μεταβλητών. Ακόμα τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί μέσω συνεντεύξεων προσφέρουν βάθος κατανόησης των εμπειριών και των αιτιών πίσω από τα φαινόμενα (Dawadi, Shrestha, & Giri, 2021). Επομένως, μέσω αυτής της μεθόδου, αυξάνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων, ενώ παρέχεται πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Ajemba & Arene, 2022).

5.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Στην τρέχουσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο στην εκπαίδευση, τις κοινωνικές επιστήμες και τον τομέα της υγείας (Fowler, 2014). Συχνότεροι στόχοι στις ποσοτικές έρευνες είναι ο εντοπισμός στάσεων και απόψεων των ατόμων (Vogt, Vogt, Gardner, & Haeffele, 2014). Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε μια έκδοση τριών ερωτηματολογίων, του ερωτηματολογίου Conner's Teacher Questionnaire του Connors (για εκπαιδευτικούς), του ερωτηματολογίου σχολικής επίδοσης, επίδοση του παιδιού (συμπληρώνεται από τον/την εκπαιδευτικό) και του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ-25]). Η διανομή του εργαλείου έγινε δια ζώσεις. Τα συγκεκριμένα εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν στη χώρα μας και η επεξηγηματική τους ικανότητα έχει επιβεβαιωθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Κάμτσιος, 2012· Ποτηράκη, 2017· Γιαννακόπουλος, 2010· Βουκελάτος, 2004).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο Conner's Teacher Questionnaire του Connors (για εκπαιδευτικούς). Για την εκτίμηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Conner's Teacher

Questionnaire του Connors (1985) για το δάσκαλο, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, υπάρχουν θεματικές σχετικά με την επίδοση, τη συμπεριφορά και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Ως προς την αξιολόγηση της συμπεριφοράς υπάρχουν υποκατηγορίες σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, τη σχέση με τους συμμαθητές του και τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς έγινε σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το μηδέν απεικόνιζε την έλλειψη προβληματικής συμπεριφοράς και το τρία την πολύ συχνή εμφάνιση της (Connors, 1997). Την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ο Connors εξέτασε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση από την οποία προέκυψαν πέντε παράγοντες: α) ο παράγοντας της επιθετικής συμπεριφοράς, β) ο παράγοντας της ελλειμματικής προσοχής, γ) ο παράγοντας του άγχους-ανησυχίας (αποτελείται από ερωτήσεις όπως είναι ντροπαλός, συνεσταλμένος, ευαίσθητος), δ) ο παράγοντας της υπερκινητικότητα (ερωτήσεις όπως είναι ανήσυχος, υπερκινητικός, ευέξαπτος, πειρακτήρι), ε) ο παράγοντας περιλαμβάνει περισσότερα αρνητικές φορτίσεις και δε μπόρεσε να οριστεί επακριβώς (Epstein & Nieminen, 1983·Connors, 1997).

Για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην Ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η προτεινόμενη μεθοδολογία από τον Vallerand η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις: (α) την τεχνική της αμφίδρομης μετάφρασης, (β) εξέταση της μετάφρασης από ειδικούς επιστήμονες στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, (γ) πιλοτική μελέτη. Η διαδικασία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα στο παρελθόν για την μετάφραση και προσαρμογή ερωτηματολογίων που εξετάζουν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά στην Ελληνική γλώσσα (Τσορμπατζούδης, Μπαρκούκης & Αγγελακόπουλος, 1998). Σύμφωνα με την παραπάνω μεθοδολογία το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από δύο δίγλωσσους, οι οποίοι ακολούθησαν τις οδηγίες των Brislim, Lonner και Thorndike (1973) για τη μετάφραση ερωτηματολογίων που εκτιμούν ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Το ερωτηματολόγιο έπειτα μεταφράστηκε ξανά στην Αγγλική από δύο άλλους δίγλωσσους ομιλητές. Οι δύο μεταφράσεις ακολούθως εξετάστηκαν για τη γλωσσική τους ακρίβεια και πιστότητα από ομάδα επιστημόνων που εξειδικεύονταν σε ζητήματα ψυχολογίας και εκτίμησης της προσωπικότητας. (Κανιόγλου, 2004).

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ-25]) κατασκευάστηκε από τον Goodman το 1994 και στηρίζεται στο ερωτηματολόγιο του Rutter. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί από τα

ίδια τα παιδιά, τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να αξιολογεί τις δυνατότητες καθώς και τις δυσκολίες των παιδιών σχολικής ηλικίας οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Goodman, 1994). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις που αξιολογούν συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα, προβλήματα με συνομηλίκους, κ.α (Giannakopoulos et al., 2009). Η ελληνική έκδοση έχει επικυρωθεί με καλή αξιοπιστία ($\alpha = 0.70-0.84$) και διατηρεί την αρχική δομή (Roussou et al., 1999), ενώ χρησιμοποιείται ευρέως σε κλινικές και εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Σύμφωνα με μελέτες, τα αποτελέσματά του συσχετίζονται με άλλα εργαλεία, όπως το CBCL (Achenbach, 1991), και προσφέρει εύκολη ταξινόμηση παιδιών σε κατηγορίες κινδύνου (Goodman, 2001). Οι ερωτήσεις βρίσκονται σε τρίβαθμη κλίμακα Likert, όπου (0=δεν ισχύει, 1=ισχύει κάπως, 2=ισχύει σίγουρα).

Το Ερωτηματολόγιο Σχολικής Επίδοσης που συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μαθητών σε τομείς όπως ανάγνωση, γραπτή έκφραση και μαθηματικά (Gresham & Elliott, 1990). Η μέτρηση της επίδοσης γίνεται σε κλίμακα 5 σημείων: Πολύ κάτω του μέσου όρου, Κάτω του μέσου όρου, Μέσος όρος, Άνω του μέσου όρου, Πολύ άνω του μέσου όρου. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να μετρήσει της σχολικής επίδοσης των παιδιών, όπως αυτή αξιολογείται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι, οι αξιολογήσεις των δασκάλων σε πενταβάθμια κλίμακα παρουσιάζουν μέτρια έως υψηλή συσχέτιση ($r = 0.45-0.72$) με τυποποιημένα ακαδημαϊκά τεστ (DuPaul et al., 1991), ενώ διαθέτουν καλή προγνωστική εγκυρότητα για μαθησιακές δυσκολίες (Hoge & Coladarsi, 1989). Παρά τη χρησιμότητά τους, οι αξιολογήσεις αυτές μπορεί να επηρεάζονται από υποκειμενικούς παράγοντες (π.χ. προσδοκίες εκπαιδευτικών), καθιστώντας απαραίτητη τη χρήση τους σε συνδυασμό με αντικειμενικές μετρήσεις (Achenbach & Rescorla, 2001).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω τριών εργαλείων: του Conners Teacher Rating Scale, του Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-25) και του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης της Σχολικής Επίδοσης, τα οποία συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις σπουδές, το φύλο, την ηλικία, την εξειδίκευση και τη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Αρχικά,

διενεργήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις για την αποτύπωση βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος και έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων με τον δείκτη Cronbach's alpha.

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, με εξαρτημένη μεταβλητή τα προβλήματα συμπεριφοράς και ανεξάρτητες μεταβλητές το οικογενειακό περιβάλλον, τη σχολική επίδοση, την ύπαρξη διάγνωσης και τις συναισθηματικές δυσκολίες. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες στατιστικές δοκιμές (όπως t-tests και ανάλυση διακύμανσης) όπου κρίθηκε σκόπιμο, για την ενίσχυση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

5.5 Αξιοπιστία Ερευνητικού εργαλείου

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε για το σύνολο των 79 ερωτήσεων του εργαλείου μέτρησης και βρέθηκε ίσος με .817, υποδηλώνοντας ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach, 1951). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τιμές του συντελεστή άνω του .70 θεωρούνται αποδεκτές για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ τιμές άνω του .80 υποδηλώνουν καλή αξιοπιστία (Nunnally & Bernstein, 1994). Ως εκ τούτου, η τιμή που προέκυψε στη συγκεκριμένη ανάλυση υποστηρίζει την αξιοπιστία του οργάνου ως προς τη συνοχή των επιμέρους ερωτημάτων του.

Πίνακας 1: Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για το εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην ποσοτική ανάλυση

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
.817	79

5.6 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας, αξιοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος ανάλυσης με σκοπό την εις βάθος κατανόηση των αιτίων εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παραπάνω αναφέρθηκε η μεθοδολογία της ποσοτικής προσέγγισης. Κατά την ποιοτική προσέγγιση επιδιώχθηκε η ανάδειξη των βιωμάτων, των εμπειριών και των ερμηνειών των εκπαιδευτικών, μέσω της συλλογής ερμηνευτικών δεδομένων. Για την ακριβή καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή “turboscribe”

Κατά την διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε ημί-δομημένη συνέντευξη μέσω της αξιοποίησης των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου Conners Teacher Rating Scale (Conners, 1990). Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν βάσει προκαθορισμένων αξόνων διερεύνησης, με στόχο την αποτύπωση παρατηρήσεων αναφορικά με την εκδήλωση κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς, τα πιθανά αίτια εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και τις προτεινόμενες στρατηγικές διαχείρισης και υποστήριξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), σύμφωνα με το πλαίσιο που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιελάμβανε: α) την εξοικείωση με το σύνολο των δεδομένων μέσω επανειλημμένης ανάγνωσης, β) την παραγωγή αρχικών κωδικών βασισμένων σε ουσιώδη σημεία του περιεχομένου, γ) την ομαδοποίηση των κωδικών σε κατηγορίες με βάση εννοιολογικές συγγένειες, δ) την ανάδειξη βασικών θεμάτων που προέκυψαν από τις κατηγορίες, ε) την ανασκόπηση και οριστικοποίηση των θεμάτων, ζ) την σύνθεση και παρουσίαση των θεμάτων στο πλαίσιο της ερμηνευτικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006).

Η έρευνα υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις βασικές αρχές ερευνητικής δεοντολογίας (Fisher & Anushko, 2008). Αρχικά διασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή και η συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων. Έπειτα τηρήθηκαν οι αρχές της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Η διαδικασία της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Για την ακριβή καταγραφή των δεδομένων, υπήρξε καταγραφή των συνομιλιών, έπειτα

από προφορική συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα πρότυπα δεοντολογίας που διέπουν την επιστημονική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση.

Η συνύπαρξη ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας ενισχύει την πολυεπίπεδη κατανόηση του θέματος στην κοινωνική έρευνα (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Η ποιοτική ανάλυση στην παρούσα έρευνα συμβάλει στην ανάδειξη των παραμέτρων που επηρεάζουν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συμπληρώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα με πλούσιο και ουσιώδες ποιοτικό υλικό.

5.7 Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές δάσκαλοι και υπηρετούσαν σε θέσεις γενικής αγωγής, παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης. Για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που συμμετείχαν ζητούμενο ήταν να έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και ενεργό διδακτικό ρόλο σε τάξεις γενικής αγωγής ή να μετέχουν ενεργά σε προγράμματα υποστήριξης όπως η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης. Έτσι εξασφαλίστηκε ότι είχαν όσο το δυνατόν πιο πλήρη εικόνα για τις περιπτώσεις παιδιών που ανέφεραν.

Το δείγμα της μελέτης απαρτιζόταν από 35 εκπαιδευτικούς, των οποίων τα δημογραφικά χαρακτηριστικά καταγράφηκαν βάσει πολλών μεταβλητών. Όσον αφορά το φύλο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ($n = 25$, 71.43%), ενώ άνδρες ήταν ($n=10$, 28.57%). Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη γενική εικόνα του κλάδου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η κατανομή της ηλικίας παρουσιάζει μεγαλύτερη συγκέντρωση στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Το 51,43% των εκπαιδευτικών ήταν έως 35 ετών ($n = 18$), ενώ το 17,2% ανήκε τόσο στην κατηγορία 36–45 ετών ($n = 6$) όσο και στην κατηγορία 46–55 ετών ($n = 6$). Τέλος, το 14,3% ήταν 56 ετών και άνω ($n = 5$), υποδηλώνοντας σχετικά νέο ηλικιακό πληθυσμό.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετεί στον Νομό Αργολίδας ($n = 30$, 85.7%), ενώ μόλις 5 (14.3%) εργάζονται στον Νομό Ιωαννίνων. Η γεωγραφική αυτή κατανομή αντανακλά την τοπική στόχευση και τους περιορισμούς της έρευνας. Σε σχέση με την ειδικότητα, οι 20 εκπαιδευτικοί (57,1%) ανήκουν στον χώρο της Γενικής

Εκπαίδευσης, ενώ οι 15 (42,9%) απασχολούνται στην Ειδική Αγωγή, καταδεικνύοντας ικανοποιητική εκπροσώπηση και των δύο τομέων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (n = 25, 71,4%). Επιπλέον, 5 άτομα (14,3%) είχαν αποφοιτήσει από Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 4 (11,4%) από Παιδαγωγική Ακαδημία, και 1 (2,8%) από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές, 23 εκπαιδευτικοί (65,7%) δήλωσαν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, ενώ 12 (34,3%) δήλωσαν απλώς πτυχιούχοι ΑΕΙ χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (n = 25, 71,4%), ενώ 10 (28,6%) είχαν την ιδιότητα του αναπληρωτή, γεγονός που αποτυπώνει την τρέχουσα εργασιακή πραγματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, η πιο πολυπληθής ομάδα ήταν αυτή με 0–5 έτη (n = 11, 31,4%). Ακολουθούν οι κατηγορίες 11–15 έτη (n = 9, 25,7%) και 21 και άνω (n = 8, 22,8%), ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για τις κατηγορίες 6–10 έτη (n=2, 5,2%) και 16–20 έτη (n=5, 14,2%). Ειδικότερα, σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση, το 54,2% των συμμετεχόντων είχε εμπειρία 0–5 ετών (n = 19). Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά, με αξιοσημείωτη παρουσία στις κατηγορίες 11–15 έτη (n=7, 20%) και 21+ έτη (n=7, 20%). Αντίστοιχα, στην Ειδική Αγωγή, το 65,7% είχε μικρή εμπειρία 0–5 ετών (n = 23), ενώ τα ποσοστά φθίνουν σταδιακά για τις μεγαλύτερες κατηγορίες: 6–10 έτη (n=7, 20%), 11–15 έτη (n=3, 8,6%), και άνω των 15 ετών (n=2, 5,7% συνολικά). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει το ενδιαφέρον για ενασχόληση των συμμετεχόντων με τον συγκεκριμένο τομέα. Σε σχέση με την επιμόρφωση, το 62,9% των εκπαιδευτικών (n = 22) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια Ειδικής Αγωγής, ενώ 13 άτομα (37,1%) δεν είχαν τέτοια εμπειρία. Αντιθέτως, στην Γενική Εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό (n=21, 60%) δεν είχε συμμετάσχει σε σεμινάρια ή συνέδρια, ενώ μόλις 14 εκπαιδευτικοί (40%) είχαν τέτοια επιμόρφωση. Τέλος, 11 άτομα (31,4%) δήλωσαν συμμετοχή σε άλλο επιμορφωτικό ή πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Πίνακας 2: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα

(N=35 εκπαιδευτικοί)

Δημογραφική Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	10	28.6
Φύλο	Γυναίκα	25	71.4
Ηλικία	Έως 35 ετών	18	51.4
Ηλικία	36–45 ετών	6	17.2
Ηλικία	46–55 ετών	6	17.2
Ηλικία	56+ ετών	5	14.3
Περιοχή Διδασκαλίας	Νομός Αργολίδας	30	85.7
Περιοχή Διδασκαλίας	Νομός Ιωαννίνων	5	14.3
Ειδικότητα	Γενική Εκπαίδευση	20	57.1
Ειδικότητα	Ειδική Αγωγή	15	42.9
Πτυχιακές Σπουδές	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	25	71.4
Πτυχιακές Σπουδές	Τμήμα Ειδικής Αγωγής	5	14.3
Πτυχιακές Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	4	11.4
Πτυχιακές Σπουδές	Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πολιτική	1	2.9
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	23	65.7
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Χωρίς Μεταπτυχιακό	12	34.3
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	25	71.4

Σχέση Εργασίας	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	10	28.6
Έτη Προϋπηρεσίας	0–5	11	31.4
Έτη Προϋπηρεσίας	6–10	2	5.7
Έτη Προϋπηρεσίας	11–15	9	25.7
Έτη Προϋπηρεσίας	16–20	5	14.2
Έτη Προϋπηρεσίας	21+	8	22.8
Προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση	0–5	19	54.2
Προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση	6–10	2	5.7
Προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση	11–15	7	20.0
Προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση	21+	7	20.0
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0–5	23	65.7
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	6–10	7	20.0
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	11–15	3	8.6
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	16+	2	5.7
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Ναι	22	62.9
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Όχι	13	37.1
Επιμόρφωση στη Γενική Εκπαίδευση	Ναι	14	40.0
Επιμόρφωση στη Γενική Εκπαίδευση	Όχι	21	60.0
Άλλο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	Ναι	11	31.4
Άλλο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	Όχι	24	68.6

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκοπιμότητα (purposive sampling), με στόχο την εξασφάλιση της εμπειρικής επάρκειας των συμμετεχόντων στην παρατήρηση και αξιολόγηση περιπτώσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Palinkas et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια και να παρέχουν επιπλέον πληροφορίες μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων. Οι 35 συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν σε 72 περιπτώσεις παιδιών.

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν σε 72 περιπτώσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 6-12 ετών (πρώτη μέχρι έκτη Δημοτικού), για τους οποίους οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι, είτε είχαν ενδείξεις για ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, είτε υπήρχε διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες. Ο φάκελος της γνωμάτευσης του κάθε παιδιού από το τοπικό ΚΕΔΑΣΥ είναι απόρρητος, για αυτό και στηριχθήκαμε εξ ολοκλήρου στα δεδομένα που μας παρείχαν οι συμμετέχοντες. Συνολικά στις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, 62 μαθητές (86,1%) ήταν αγόρια και 10 μαθητές (13,9%) κορίτσια, γεγονός που ταυτίζεται με όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις του δείγματος υπήρξαν (n=3) παιδιά που φοιτούσαν στη πρώτη δημοτικού, (n=21) παιδιά που φοιτούσαν στη δεύτερα δημοτικού, (n=9) παιδιά που φοιτούσαν στη τρίτη δημοτικού, (n=15) παιδιά που φοιτούσαν στη τετάρτη δημοτικού, (n=16) παιδιά που φοιτούσαν στην πέμπτη δημοτικού και (n=8) παιδιά που φοιτούσαν στην έκτη δημοτικού.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι ένα ποσοστό του δείγματος εμφάνιζε αποκλειστικά μαθησιακές δυσκολίες, με κυρίαρχες ενδείξεις δυσλεξίας, δυσκολιών γραπτού λόγου και δυσκολιών στα μαθηματικά. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, εναντιωματική συμπεριφορά ή διαταραχές προσοχής. Ορισμένοι μαθητές εμφάνιζαν μόνο ζητήματα στη συμπεριφορά, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ζήτημα στο μαθησιακό τομέα. Τέλος, σε περιορισμένο αριθμό περιπτώσεων καταγράφηκαν κυρίως συναισθηματικές δυσκολίες, όπως α, απομόνωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση, με ή χωρίς δυσκολίες στο μαθησιακό τομέα.

Λόγω της φύσης της δειγματοληψίας και του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο

σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για την κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν. Αρχικά θα γίνει ανάλυση των αποτελεσμάτων της παλινδρόμησης. Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση του προφίλ των παιδιών του δείγματος που θεωρούνται υψηλού ρίσκου εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς. Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε καταγραφή των αιτιών εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δείγματος και αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες προτάσεις βελτίωσης της συμπεριφοράς και προσαρμογής των παιδιών στη σχολική ζωή.

6.1. 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις συναισθηματικές δυσκολίες. Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης σχέσης χρησιμοποιήθηκε η γραμμική παλινδρόμηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, η οποίες εξετάστηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές που αντιστοιχούσαν στη συνολική βαθμολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς και του SDQ, έπειτα και από την απαραίτητη αντιστροφή της κλίμακας των απαντήσεων, όπου χρειάστηκε. Τα περιγραφικά στατιστικά των δύο νέων μεταβλητών στο σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά για τις μεταβλητές "Προβλήματα Συμπεριφοράς" και "SDQ Συνολικό Σκορ"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προβλήματα Συμπεριφοράς	72	19.00	93.00	51.42	14.04

SDQ συνολική βαθμολογία	72	13.00	38.00	24.24	5.03
--	----	-------	-------	-------	------

Σημείωση: Οι τιμές αφορούν τις συνολικές βαθμολογίες, όπως αυτές καταγράφηκαν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζει την επίδραση τεσσάρων ανεξάρτητων μεταβλητών της συνολικής βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο SDQ (SDQ συνολική βαθμολογία), του επίπεδου σχολικής επίδοσης, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της διάγνωσης στην πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς (εξαρτημένη μεταβλητή). Η μέση τιμή στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ($M = 51.42$, $SD = 14.04$) υποδηλώνει σχετικά αυξημένο επίπεδο δυσκολιών στο δείγμα, με ευρύ φάσμα τιμών (19 έως 93). Αντίστοιχα, η μέση βαθμολογία στο εργαλείο SDQ δείχνει μεσαίου επιπέδου συνολική ψυχοσυναισθηματική επιβάρυνση ($M = 24.24$, $SD = 5.03$). Η αξιολόγηση του μοντέλου έδειξε καλή προσαρμογή στα δεδομένα, με συντελεστή προσδιορισμού $R^2 = .517$, κάτι που σημαίνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 51,7% της διακύμανσης στα προβλήματα συμπεριφοράς ($F(4, 49) = 13.13$, $p < .001$). Το ποσοστό αυτό θεωρείται υψηλό στην έρευνα κοινωνικών επιστημών και υπογραμμίζει τη συνάφεια των εξεταζόμενων παραγόντων με τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές του δείγματος.

Πίνακας 4: Δείκτες συνολικής προσαρμογής του μοντέλου παλινδρόμησης για την πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς

Model	R	R Square	Adjusted Square	RStd. Error of the Estimate
1	.719 ^a	.517	.478	10.95029

a. Predictors: (Constant), ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, SDQ_TOTAL_SCORE, ΔΙΑΓΝΩΣΗ, ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (Binned)

**Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για το σύνολο του μοντέλου
παλινδρόμησης**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6297.296	4	1574.324	13.129	.000 ^b
	Residual	5875.538	49	119.909		
	Total	12172.833	53			

a. Dependent Variable: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

b. Predictors: (Constant), ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, SDQ_TOTAL_SCORE, ΔΙΑΓΝΩΣΗ, ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ (Binned)

Όπως προκύπτει από τους συντελεστές παλινδρόμησης, η σημαντικότερη προβλεπτική μεταβλητή ήταν το «SDQ συνολική βαθμολογία» ($B = 2.296$, $p < .001$), επιβεβαιώνοντας την ισχυρή θετική συσχέτισή του με τα προβλήματα συμπεριφοράς, κάτι που είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο SDQ αξιολογεί ζητήματα εσωτερίκευσης και προβλήματα εξωτερίκευσης.

Παρόμοια, η μεταβλητή της σχολικής επίδοσης ανέδειξε στατιστικά σημαντικό συντελεστή παλινδρόμησης ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς ($B = 10.420$, $p = .002$). Ακόμα φαίνεται ότι χαμηλή επίδοση σχετίζεται με χαμηλό δείκτη αποδεκτής συμπεριφοράς. Όσον αφορά τη μεταβλητή «διάγνωση» φαίνεται ότι δεν έχει σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο.

**Πίνακας 6: Συντελεστές παλινδρόμησης για την πρόβλεψη προβλημάτων
συμπεριφοράς**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	-28.049	12.058		-2.326	.024
	SDQ_TOTAL_SCORE	2.296	.337	.707	6.809	.000
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	10.420	3.238	.335	3.218	.002

ΔΙΑΓΝΩΣΗ	.511	2.383	.022	.215	.831
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	2.380	.867	.282	2.744	.008

a. Dependent Variable: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όσον αφορά τη μεταβλητή του οικογενειακού περιβάλλοντος ($B = 2.380$, $p = .008$), η τιμή του συντελεστή υποδηλώνει ότι η χαμηλή φροντίδα από την οικογένεια σχετίζεται με χαμηλό δείκτη αποδεκτής συμπεριφοράς.

Η αρνητική τιμή της σταθεράς (Constant = -28.049) στην εξίσωση παλινδρόμησης υποδηλώνει ότι, όταν όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν τιμή μηδέν, η προβλεπόμενη τιμή για τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι αρνητική. Αν και αυτό δεν έχει ουσιαστική ερμηνεία από ψυχολογική σκοπιά, η τιμή της σταθεράς επηρεάζεται από την κλίμακα και την κωδικοποίηση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Aiken & West, 1991). Συγκεκριμένα, λόγω της αντίστροφης κωδικοποίησης των μεταβλητών και της χρήσης της κατηγορικής μεταβλητής της σχολικής επίδοσης, το σημείο τομής της ευθείας παλινδρόμησης ενδέχεται να μετατοπίζεται τεχνητά προς αρνητικές τιμές.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο παλινδρόμησης ανέδειξε ως βασικό παράγοντα πρόβλεψης των προβλημάτων συμπεριφοράς τη συνολική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσω του εργαλείου SDQ. Το σύνολο των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει τη σημασία μιας πολυπαραγοντικής προσέγγισης στην κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς και ενισχύει τη χρησιμότητα της συνδυαστικής αξιολόγησης γνωστικών, συναισθηματικών και οικογενειακών παραμέτρων στο σχολικό πλαίσιο.

6.2 2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Για την ανάλυση του προφίλ παραβατικότητας υπήρξε ερώτηση στο εργαλείο συλλογής δεδομένων σχετικά με την παραβατικότητα και κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, “*θεωρείται ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;*”. Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε κλίμακα για τη

παραβατικότητα (χαμηλή συχνότητα παραβατικότητας – μεσαίας συχνότητας παραβατικότητας - υψηλής συχνότητας παραβατικότητας). Υπήρξαν πέντε περιπτώσεις στην υψηλή βαθμίδα (υψηλή συχνότητα παραβατικότητας), όπου για αυτούς, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διέθεταν στοιχεία παραβατικότητας, όπου οι συμμετέχοντες είχαν βαθμολογήσει με τον μέγιστο βαθμό (3) την ύπαρξη παραβατικότητας και σε ερώτηση στη συνέντευξη είχαν αναφέρει ότι τα παιδιά διαθέτουν στοιχεία παραβατικότητας.

Ακόμα προέκυψαν άλλες δεκαέξι περιπτώσεις μαθητών που οι συμμετέχοντες τους κατέταξαν στην ομάδα μεσαίου ρίσκου παραβατικότητας, όπου για 5 από αυτές τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι διέθεταν στοιχεία παραβατικότητας. Οπότε συνολικά οι περιπτώσεις, όπου κατά την ποσοτική ανάλυση (κλίμακα 0-3, περιπτώσεις που ανήκουν στα επίπεδα 2 και 3) και την ποιοτική ανάλυση (να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν στοιχεία παραβατικότητας) φαίνεται ότι εμφανίζουν στοιχεία παραβατικότητας είναι στο σύνολο τους 10 στις 72.

Περίπτωση 1^η (1.1)

Για την περίπτωση 1.1 συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω των συμμετεχόντων σχετικά με την ακαδημαϊκή του επίδοση, το οικογενειακό περιβάλλον, οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα εμφανίζει στο σχολείο και σχετικά με εκδήλωση παραβατικότητας. Στο μαθησιακό τομέα παρατηρείται ότι η επίδοση, σε σχέση με τους συνομήλικους του, είναι κάτω του μέσου όρου, ενώ έχει γίνει και επαναφοίτηση. Το υποκείμενο ανέφερε σε σχόλια για την επίδοση.

«Σοβαρές αδυναμίες στο γραπτό λόγο, αδυνατεί να γράψει πάνω από δύο σειρές σε ασκήσεις γραπτού λόγου. Είναι από τα παιδιά που κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη»

Ταυτόχρονα αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μαθήματα όπως π.χ (Γλώσσα, Φυσική, Ιστορία κ.α). Στα μαθηματικά φαίνεται ότι έχει καλύτερη επίδοση, καθώς τόσο στην αριθμητική με πράξεις, όσο και στο συλλογισμό με προβλήματα η επίδοση κατατάσσεται στο μέσο όρο. Σχετικά με τη συμπεριφορά, σε αυτή τη περίπτωση το υποκείμενο αναφέρει:

«Συχνά μπορεί να πάει στην έδρα της δασκάλας να πετάξει κάτω τα τετράδια, τα βιβλία, ό,τι έχει εκεί απάνω. Ανοίγει την πόρτα, τρέχει ανεξέλεγκτα στο σχολείο και έχει κάνει

και απόπειρα να ανέβει πάνω στο παράθυρο. Δεν ακούει τη δασκάλα και αρκετές φορές ενοχλεί στο μάθημα».

Ακόμα αναφέρθηκε από το υποκείμενο έντονος θυμός, αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων και εκδήλωση συναισθηματικών ξεσπασμάτων. Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, υπάρχει δίδυμος αδερφός, ο οποίος δεν εμφανίζει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς και μαθησιακά είναι σε καλύτερο επίπεδο. Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον το υποκείμενο υποστήριξε ότι

Ερώτηση: Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, τη σχέση με την οικογένεια οτιδήποτε θεωρείς ότι συμβάλλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού.

Απάντηση: Οι γονείς είναι χωρισμένοι. Ο πατέρας έχει σύντροφο, η οποία έχει παιδιά στο ίδιο σχολείο. Ο πατέρας έρχεται τα μεσημέρια και παίρνει τα άλλα παιδιά. Και όχι τα δικά του. Δηλαδή δεν υπάρχει καθόλου καλή συνεννόηση μεταξύ των γονιών. Και όλο αυτό πιστεύω ότι έτσι έχει κάνει την κατάσταση ακόμα πιο δύσκολη.

Ερώτηση: Οπότε θεωρείς ότι υπάρχει γονική αδιαφορία από τη πλευρά του πατέρα;

Απάντηση: Ναι, αυτό ακριβώς και επηρεάζει τα παιδιά αυτό.

Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει απουσία του πατρικού προτύπου γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το παιδί. Ως προς το αίτιο εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς και της παραβατικότητας το υποκείμενο απάντησε:

Ερώτηση: Τι θεωρείς ότι επηρεάζει τα προβλήματα της συμπεριφοράς του παιδιού;

Απάντηση: Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων. Πάρα πολύ. Επίσης, δεν έχει φίλους. Πηγαίνει πολύ έτσι περιστασιακά, παίζει λίγο, φεύγει μόνος του, μετά τρέχει. Δεν μπορεί να έχει κοινωνική συναναστροφή με παιδιά με συνομηλίκους του ή με μικρότερα και με μεγαλύτερα παιδιά.

Ερώτηση: Επομένως ήταν πιο απομονωμένος;

Απάντηση: Ναι, πιο απομονωμένος. Μαθησιακά είναι πίσω και αυτό ενδεχομένως να κάνει τα πράγματα χειρότερα.

Το παιδί παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά με στοιχεία παραβατικότητας, που εκδηλώνονται μέσω εναντιωματικών πράξεων (ρίψη αντικειμένων, απόπειρες

φυγής, διαταραχή μαθήματος), έντονων συναισθηματικών ξεσπασμάτων και κοινωνικής απομόνωσης. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο παράγοντα: ο χωρισμός των γονέων, η αδιαφορία του πατέρα (επιλεκτική προσοχή στα παιδιά της νέας συντρόφου) και η έλλειψη συνεννόησης μεταξύ τους δημιουργούν αίσθημα εγκατάλειψης και ανασφάλειας. Η προβληματική συμπεριφορά ερμηνεύεται θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως πιθανή δυσκολία στην οριοθέτηση. Η περίπτωση αυτή χαρακτηρίζεται ως υψηλού κινδύνου για εδραίωση αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Περίπτωση 2^η (1.19)

Στην περίπτωση 1.19 υπάρχουν ζητήματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, το οικογενειακό περιβάλλον, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα που βιώνει αυτό το παιδί. Στο μαθησιακό τομέα παρατηρήθηκε χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα. Για αυτό υπήρξε επαναφοίτηση όταν το παιδί βρισκόταν σε μικρότερη τάξη. Παράλληλα, είχε γίνει σύσταση από τους εκπαιδευτικούς για να περάσει το παιδί από εξέταση στο τοπικό ΚΕΔΑΣΥ, γεγονός που αγνοούσε επιδεικτικά ο κηδεμόνας. Σε σχόλια σχετικά με την επίδοση, το υποκείμενο ανέφερε

Γραπτό σχόλιο: *“Ενώ είχε ευχέρεια λόγου, δεν την αξιοποιούσε στην μαθησιακή διαδικασία”*

Εκτός του μαθησιακού αρκετά ζητήματα υπάρχουν και στη συμπεριφορά. Το υποκείμενο ανέφερε ότι υπήρξε ροπή προς την βίαιη συμπεριφορά.

Γραπτό σχόλιο: *“Το συγκεκριμένο παιδί παρουσίαζε κυκλοθυμική συμπεριφορά με έντονες εκρήξεις θυμού που συχνά εξελίσσονταν σε βίαιη συμπεριφορά”*

Σχετικά με την παραβατικότητα το υποκείμενο ανέφερε ότι μελλοντικά θα υπάρξει υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών από το παιδί.

Ερώτηση: *Θα λέγατε ότι παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;*

Απάντηση: *Ναι, βέβαια και θα οδηγηθεί το παιδί αυτό, δυστυχώς θα έχει πολύ άσχημη κατάληξη και θα φανεί αυτό και στην πορεία της φοίτησής του στο σχολείο.*

Ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας είναι το οικογενειακό περιβάλλον και το πλαίσιο στο οποίο έχει μεγαλώσει το παιδί. Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον αναφέρθηκε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”.

Απάντηση: “Ήταν παιδί που μεγάλωνε με τον παππού και τη γιαγιά. Ο πατέρας βρισκόταν στη φυλακή και η μητέρα είχε εγκαταλείψει αυτόν και τον μικρότερο του αδερφό”.

Ερώτηση: “Ωραία, θα ήθελα να μου πεις, τι διαχείριση υπήρχε σχετικά με τη φυγή της μητέρας από το σπίτι”;

Απάντηση: “Θεωρούσε ότι η μητέρα του τον εγκατέλειψε γιατί δεν τον ήθελε. Θεωρώ ότι ο παππούς, είχε περάσει αυτό το μήνυμα στο παιδί, ότι έφυγε γιατί δεν σε ήθελε. Δεν ήθελε να μείνει μαζί σου. Δεν ήθελε να σε μεγαλώσει. Και αυτή την απόρριψη δεν μπορούσε να την αντιμετωπίσει φυσικά το παιδί και δεν θα την αντιμετωπίσει και ποτέ”.

Επομένως, αυτό που παρατηρείται είναι ότι υπάρχει εγκατάλειψη, κάτι που έχει ως συνέπεια το παιδί να βιώσει την απόρριψη. Ακόμα, υπάρχει έλλειψη του πατρικού προτύπου και μάλιστα για λόγους σωφρονισμού. Οι αδυναμίες στο μαθησιακό κομμάτι, η προβληματική συμπεριφορά, η έλλειψη συμβουλευτικής από ειδικούς ψυχικής υγείας και η απόρριψη που έχει βιώσει αυτό το παιδί λόγω της απουσίας των βιολογικών του γονέων, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι σε σχέση με τις υπόλοιπες περιπτώσεις του δείγματος, εδώ υπάρχει η υψηλότερου ρίσκου περίπτωση εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς. Ως αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Τι κατά τη γνώμη σας επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού”;

Απάντηση: “Αυτό που επηρέαζε τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ήταν η απουσία της μητέρας του και ο βίαιος και εκρηκτικός χαρακτήρας του παππού”.

Από την ανάλυση της περίπτωσης 1.19 προκύπτει ότι το παιδί εμφανίζει έντονα στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, τα οποία πηγάζουν από τον συνδυασμό επιρροής παραγόντων. Στο μαθησιακό τομέα, η χαμηλή επίδοση και η επαναφοίτηση

υποδηλώνουν αδυναμία προσαρμογής, ενισχυμένη από την άρνηση του κηδεμόνα να αξιολογηθεί το παιδί από ειδικούς (ΚΕΔΑΣΥ). Στη συμπεριφορά, οι βίαιες εκρήξεις θυμού και η κυκλοθυμία αποτελούν προδρομικά σημάδια παραβατικότητας, τα οποία προβλέπεται να κλιμακωθούν. Το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως κρίσιμος επιβαρυντικός παράγοντας. Ειδικότερα, η εγκατάλειψη από τη μητέρα (με εμπέδωση της αίσθησης απόρριψης), η απουσία του πατέρα λόγω φυλάκισης και ο βίαιος χαρακτήρας του παππού δημιουργούν ένα κλίμα έλλειψης ασφάλειας και εχθρικών διαπροσωπικών μοντέλων. Η συνδυασμένη επίδραση της ακαδημαϊκής αποτυχίας, της συναισθηματικής αστάθειας και του δυσλειτουργικού οικογενειακού πλαισίου καθιστά αυτή την περίπτωση υψηλού κινδύνου για εδραίωση παραβατικής συμπεριφοράς, με πιθανές επιπτώσεις στη μελλοντική κοινωνική και σχολική του ενσωμάτωση.

Περίπτωση 3^η (1.22)

Για την περίπτωση 1.22 υπάρχει αναφορά από συμμετέχοντα στην έρευνα σχετικά με την εμφάνιση παραβατικότητας. Στο μαθησιακό κομμάτι εντοπίζονται δυσκολίες που σχετίζονται κυρίως με την ορθογραφία και τον γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα σχετικά με την σχολική επίδοση αναφέρθηκε

Γραπτό σχόλιο: *“Έχει μαθηματικό συλλογισμό, είναι καλύτερος στις πράξεις από ότι στα προβλήματα. Το μεγαλύτερο ζήτημα του είναι στην ορθογραφία”*

Αξίζει να αναφερθεί πως το παιδί παρακολουθεί μαθήματα και σε τμήμα ένταξης.

Στο συμπεριφορικό τομέα παρατηρούνται αρκετά ζητήματα καθώς αναφέρθηκε έλλειψη αυτοελέγχου, εκρήξεις θυμού και έντονη εναντιωματική συμπεριφορά. Το υποκείμενο ανέφερε σχετικά

Γραπτό σχόλιο: *“Παρουσιάζει έντονες εκρήξεις θυμού και χάνει τον έλεγχο”*

Ερώτηση: *“Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί”*

Απάντηση: *“Το παιδί αυτό εμφάνιζε αρκετές εκρήξεις θυμού, δηλαδή φώναζε αρκετά και μπορεί ακόμα και να έβριζε τους συμμαθητές του. Βέβαια, είναι και το μαύρο πρόβατο. Αν κάνουν κάτι οι άλλοι, θα ρίξουν κατευθείαν τις ευθύνες σε αυτόν. Ωστόσο,*

υπάρχει αυτό που λέμε εναντίωση, το παιδί εμφανίζει πεισματική άρνηση σε ορισμένες καταστάσεις”

Ερώτηση: *“Θα λέγατε ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;”*

Απάντηση: *“Ναι θα έλεγα ότι το παιδί αυτό εμφανίζει αρκετά στοιχεία παραβατικότητας.*

Αυτό που προκύπτει από τα δεδομένα είναι ότι το παιδί λόγω των συναισθηματικών ξεσπασμάτων, δεν μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, γεγονός που τον έφερνε σε σύγκρουση με τους γύρω του. Από το υποκείμενο αναφέρθηκε ότι η διάγνωση του παιδιού δεν μιλά για ζήτημα μαθησιακό αλλά για συναισθηματικές δυσκολίες.

Το παιδί φαίνεται να είναι απομονωμένο, να μένει αρκετές ώρες σπíti χωρίς επικοινωνία με συνομήλικους. Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον αναφέρθηκε

Απάντηση: *“Οι γονείς είναι μεγάλοι σε ηλικία και δουλεύουν πολλές ώρες. Το παιδί μένει μόνο του αρκετές ώρες στο σπíti. Όταν παραβεί κανόνες στο σχολείο του διακόπτουν κάτι που επιθυμεί πολύ, π.χ. έξοδος-παιχνίδι στην πλατεία”*

Επιπλέον σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον αναφέρθηκε

Απάντηση: *“Είναι χωρισμένοι οι γονείς του. Έχουν πολύ καλή σχέση. Ο μπαμπάς είναι Αλβανός και η μαμά Ελληνίδα. Αλλά έχουν πολύ καλή σχέση μεταξύ τους”.*

Σε ερώτηση σχετικά με τα αίτια ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς στο παιδί, φαίνεται ότι η υιοθέτηση των μη αποδεκτών συμπεριφορών οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί αποζητά ενδιαφέρον.

Απάντηση: *“Αυτό που επηρεάζει τα προβλήματα του είναι ότι θέλει να είναι το επίκεντρο αλλά με λάθος τρόπο. Νιώθει ότι δε γίνεται αποδεκτός από τα άλλα παιδιά. Πιστεύω ότι η όχι τόσο καλή επικοινωνία με τους γονείς του τον επηρεάζει”.*

Το παιδί φαίνεται να παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά με στοιχεία παραβατικότητας, τα οποία εκδηλώνονται μέσω εκρήξεων θυμού, εναντιωματικής συμπεριφοράς και προφορικής επιθετικότητας (π.χ. βρισιές). Παρά τις σχετικά ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (ορθογραφία, γραπτός λόγος), το κύριο ζήτημα είναι συναισθηματικό: έλλειψη αυτοελέγχου, αίσθημα απομόνωσης και επιθυμία για προσοχή, η οποία ικανοποιείται με αρνητικούς τρόπους. Το οικογενειακό περιβάλλον

παίζει κρίσιμο ρόλο: η μεγάλη ηλικία των γονέων, οι πολλές ώρες εργασίας και η έλλειψη επικοινωνίας οδηγούν σε αίσθημα εγκατάλειψης, ενώ η χωρισμένη οικογένεια (παρά την καλή σχέση των γονέων) μπορεί να συμβάλει στη συναισθηματική αστάθεια. Χωρίς κατάλληλη ψυχοκοινωνική υποστήριξη, υπάρχει κίνδυνος εδραίωσης παραβατικής συμπεριφοράς.

Περίπτωση 4^η (1.60)

Στην περίπτωση 1.60 συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου και συνέντευξης σχετικά με την σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Η σχολική επίδοση του παιδιού είναι αρκετά χαμηλή, καθώς εντοπίζονται αδυναμίες στα βασικά μαθήματα και σε ορισμένες δεξιότητες. Συγκεκριμένα σχετικά με την σχολική επίδοση αναφέρθηκε ότι

Γραπτό σχόλιο: *“Το παιδί αδυνατεί να φτιάξει μια δομημένη πρόταση τύπου Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, χρησιμοποιεί κυρίως μικρές προτάσεις και κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη”*

Στο μαθησιακό τομέα εντοπίζονται αρκετές δυσκολίες και αρκετά κενά. Το παιδί αδυνατεί να αφομοιώσει τα βασικά γλωσσικά στοιχεία. Το υποκείμενο ανέφερε σχετικά με τη διάγνωση από το ΚΕΔΑΣΥ ότι τονίζονταν οι γνωστικές ιδιαιτερότητες, οι συναισθηματικές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά. Έτσι, ως προς το συμπεριφορικό τομέα αναφέρθηκε

Γραπτό σχόλιο: *“Χτυπούσε τους συμμαθητές του, είχε ανάρμοστη συμπεριφορά, απρεπές λεξιλόγιο, δάγκωνε κι έφτυνε”*

Ερώτηση: *“Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο”*

Απάντηση: *“Ο μαθητής αυτός είχε ροπή προς την επιθετικότητα, μπορεί να χτυπούσε συμμαθητές του με πολύ βία, μπορεί να έβριζα χυδαία. Αν κάτι δεν του το επέτρεπες δεν ξανά έλεγε ναι, μονίμως όχι. Μετά δηλαδή δεν θα ασχολούταν με τίποτα. Ο ορισμός της εναντιωματικής συμπεριφοράς”*

Στο συμπεριφορικό τομέα παρατηρείται επιθετική συμπεριφορά, χρήση απρεπούς λεξιλογίου, ενώ η συμπεριφορά σε σχέση με συνομήλικους χαρακτηρίζεται ως πολύ

χειρότερη. Φαίνεται ότι απουσιάζει η οριοθέτηση κάτι που σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Σε σχέση με αυτή τη παράμετρο το υποκείμενο απάντησε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Για αυτό το παιδί υπήρξε πολύ περίεργο οικογενειακό περιβάλλον. Οι βιολογικοί γονείς του είναι Ρομά και χρήστες. Τον παράτησαν σε μικρή ηλικία σε κέντρο υιοθεσίας. Όπου δεν του έδιναν την κατάλληλη προσοχή. Το παιδί αυτό επιλέχθηκε από μία οικογένεια, ωστόσο στη συνέχεια τον γύρισαν πίσω, με αποτέλεσμα να δεθεί δεύτερη απόρριψη. Η συναισθηματική του κατάσταση από εκεί και έπειτα άρχισε να ξεφεύγει.”

Στην ουσία το παιδί αυτό μεγάλωνε σε δομές, βίωσε την απόρριψη σε αρκετά μικρή ηλικία, ενώ δεν βίωσε συναισθηματικό δέσιμο με ανθρώπους που να τους αναγνωρίσει ως γονείς. Το οικογενειακό περιβάλλον και οι συνθήκες στις οποίες έχει μεγαλώσει αυτό το παιδί ίσως να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση στοιχείων παραβατικότητας. Σε ερώτηση σχετικά με το αν το παιδί διαθέτετε στοιχεία παραβατικότητας το υποκείμενο απάντησε

Ερώτηση: “Πιστεύετε ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;”

Απάντηση: “Ναι έχει ροπή προς την παραβατικότητα. Οι πράξεις του, τα λόγια του, ακόμα και περιπτώσεις κλοπής υπήρξαν”.

Το παιδί παρουσιάζει έντονη παραβατική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται μέσω σωματικής επιθετικότητας (χτυπήματα, δαγκώματα), χυδαίου λεξιλογίου, εναντιωματικής στάσης και κλοπών. Η χαμηλή σχολική επίδοση (ιδιαίτερα στον γραπτό και προφορικό λόγο) συνδέεται με γνωστικές ιδιαιτερότητες και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες ενισχύονται από ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό ιστορικό: εγκατάλειψη από βιολογικούς γονείς Ρομά (χρήστες ναρκωτικών), αποτυχημένη διαδικασία υιοθεσίας και ανατροφή σε κέντρα με έλλειψη συναισθηματικής στήριξης. Οι πολλαπλές απορρίψεις έχουν οδηγήσει σε βαθιά συναισθηματική ανασφάλεια, έλλειψη οριοθέτησης και επιθετικότητα ως μηχανισμό άμυνας/προσοχής. Η απουσία σταθερών δεσμών και η έκθεση σε τραυματικές εμπειρίες (εγκατάλειψη, αστάθεια) ερμηνεύουν την έντονη ροπή προς την παραβατικότητα, η οποία φαίνεται να είναι και αποτέλεσμα μάθησης από το

περιβάλλον (βία, απροσεξία). Η περίπτωση αυτή χαρακτηρίζεται ως υψηλού κινδύνου για εδραίωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, με ανάγκη για άμεση ψυχοκοινωνική παρέμβαση και θεραπευτική στήριξη.

Περίπτωση 5^η (1.61)

Για την περίπτωση 1.61, η σχολική επίδοση βρίσκεται στο μέσο όρο σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομήλικους. Παρατηρείται ότι υπάρχουν αδυναμίες στην ορθογραφία και στη γραμματική, κυρίως στους χρόνους των ρημάτων. Σε σχόλια σχετικά με την επίδοση του παιδιού το υποκείμενο ανέφερε

“Το παιδί έχει κακό γραφικό χαρακτήρα, όταν βιάζεται κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη, ενώ βλέπω δυσκολίες και στην αναγνώριση του σωστού χρόνου και φωνής των ρημάτων”

Παρόλο που δεν υπάρχει τεράστιο χάσμα ανάμεσα στο παιδί και τους συμμαθητές του, έχει ζητηθεί από τους γονείς να παρακολουθήσει τμήμα ένταξης, έτσι ώστε να υπάρξει επιπλέον βοήθεια στο μαθησιακό κομμάτι. Στο συμπεριφορικό τομέα, το παιδί εμφανίζει αρκετά ζητήματα, καθώς αναφέρονται περιστατικά, όπου ασκεί βία, υιοθετείται επιθετική συμπεριφορά και χρησιμοποιείται απρεπές λεξιλόγιο. Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρθηκε

Ερώτηση: *“Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο”*

Απάντηση: *“Έχω παρατηρήσει ότι επιτίθεται με βία στους συμμαθητές του. Επιπλέον όταν τσακώνεται δεν κάνει εύκολα πίσω, ακόμα και άδικο να έχει. Είναι από τα παιδιά που έχουν επιθετική συμπεριφορά όταν χάνουν τον έλεγχο. Σε καταστάσεις έντονου θυμού χρησιμοποιεί επίσης, απρεπές λεξιλόγιο”*

Ερώτηση: *“Θα έλεγες ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας”*

Απάντηση: *“Ναι πιστεύω ότι έχει στοιχεία παραβατικότητας. Όχι με την έννοια της κλοπής, αυτό δε θεωρώ ότι θα το έκανε, αλλά με τη βία που ασκεί”*

Επομένως στο συμπεριφορικό τομέα εμφανίζει επιθετικότητα και συναισθηματικά ξεσπάσματα. Ταυτόχρονα στις διαπροσωπικές του σχέσεις δεν διαθέτει αυτοέλεγχο και

μπορεί να ακολουθήσει αρνητικές συμπεριφορές. Το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτή την περίπτωση είναι καλό, καθώς οι γονείς έρχονται στις ενημερώσεις, τους προβληματίζει η συμπεριφορά του παιδιού και ακολουθούν τις συστάσεις των εκπαιδευτικών. Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Με τους γονείς έχουμε καλή επικοινωνία. Κοίτα, στην αρχή δεν μπορούσαν να αποδεχτούν πλήρως το πρόβλημα. Θεωρούσαν ότι υπερβάλλαμε. Πλέον, έρχονται στις ενημερώσεις γονέων, ακούν αυτά που έχουμε να τους πούμε. Νομίζω ότι περνούν και περισσότερο χρόνο με το παιδί από όταν κατάλαβαν ότι έχει ζητήματα στη συμπεριφορά του και στο τρόπο με τον οποίο φέρεται”

Σε ερώτηση σχετικά με τα αίτια ύπαρξης παραβατικής συμπεριφοράς, το υποκείμενο ανέφερε

Απάντηση: “Πιστεύω η απουσία ορίων και κανόνων, δηλαδή ένα ελαφρύ πλαίσιο, είναι αυτό που τον οδήγησε να αναπτύξει τέτοια συμπεριφορά”

Στη περίπτωση 1.61 η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού βρίσκεται στον μέσο όρο, με δυσκολίες στην ορθογραφία και τη γραμματική (ιδιαίτερα στη χρήση ρημάτων) και στο συμπεριφορικό πεδίο εκδηλώνονται έντονα προβλήματα, όπως επιθετική συμπεριφορά, χρήση απρεπούς λεξιλογίου και έλλειψη αυτοελέγχου. Η επιθετικότητα, που κατευθύνεται κυρίως προς συμμαθητές, σε συνδυασμό με την άρνηση υποχώρησης ακόμα και όταν το παιδί έχει άδικο, υποδηλώνει στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς, ειδικά στον τομέα της προσωπικής βίας. Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται υποστηρικτικό, με γονείς που ενδιαφέρονται και συνεργάζονται με το σχολείο, αν και αρχικά αμφισβητούσαν την ύπαρξη του προβλήματος. Ωστόσο, η έλλειψη ορίων και κανόνων κατά το παρελθόν φαίνεται να αποτελεί τον κύριο παράγοντα που συνέβαλε στην ανάπτυξη της προβληματικής συμπεριφοράς. Η απουσία αυτοελέγχου οδήγησε το παιδί σε δυσκολίες στη διαχείριση του θυμού και στην υιοθέτηση προβληματικών συμπεριφορών ως μηχανισμό αυτορρύθμισης. Η περίπτωση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της οριοθέτησης, της ακολουθίας κανόνων και της πρόωρης παρέμβασης,

ακόμα και σε περιβάλλοντα χωρίς σοβαρή δυσλειτουργία, έτσι ώστε να αποφεύγεται η υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών.

Περίπτωση 6^η (1.3)

Στην περίπτωση 1.3, στο μαθησιακό τομέα, παρατηρείται χαμηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, το υποκείμενο ανέφερε

Γραπτό σχόλιο: “*Το παιδί χαρακτηρίζεται από μαθησιακά κενά στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων.*”

Σε σχόλιο σχετικά με την γενική επίδοση του παιδιού σε διάφορους μαθησιακούς τομείς αναφέρθηκε

Γραπτό σχόλιο: “*Αδυνατεί να καταλήξει σε μαθηματικό συλλογισμό για την επίλυση προβλήματος. Επίσης, δεν θυμάται βασικούς γραμματικούς κανόνες και δεν τονίζει σωστά.*”

Εξαιτίας των πολλών μαθησιακών κενών είχε γίνει επαναφοίτηση. Ταυτόχρονα στην τάξη, για την μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού υπάρχει παράλληλη στήριξη. Στο συμπεριφορικό κομμάτι υπάρχουν επίσης αρκετές δυσκολίες. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι το παιδί υιοθετεί ανώριμες αντιδράσεις αδυνατώντας να προσαρμοστεί στη σχολική ζωή. Σχετικά με τη συμπεριφορά το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “*Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο*”

Απάντηση: “*Λοιπόν, είναι ένα αντιδραστικό παιδί το οποίο αρκετά συχνά έχει ξεσπάσματα θυμού. Δεν μπορεί να διαχειριστεί το θυμό που νιώθει. Μπορεί να ειρωνευτεί τους δασκάλους, τους ενήλικες. Κυρίως με αυτούς αντιμετωπίζει πρόβλημα και όχι με τους συμμαθητές, με παιδιά ίδιου ηλικιακού επιπέδου. Συνήθως αντιδρά ανώριμα και δεν έχει καταφέρει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον.*”

Αυτό που προκύπτει από τα δεδομένα είναι ότι το παιδί δυσκολεύεται στη διαμόρφωση διαπροσωπικών επαφών, ενώ χρησιμοποιεί και ανώριμες αντιδράσεις σε ερεθίσματα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Σε ερώτηση σχετικά με τη παραβατικότητα αναφέρθηκε

Απάντηση: “Ναι, έχει παρουσιάσει τέτοια δείγματα. Κατά το παρελθόν και φέτος, κυρίως μικροκλοπές και μικρής έντασης επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συνομηλίκους”

Στο οικογενειακό περιβάλλον εντοπίζεται ίσως το μεγαλύτερο ζήτημα. Το υποκείμενο ανέφερε σχετικά

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Ναι, πρόκειται για ένα, όπως είπα και πριν, αυτό που λέει η διάγνωση ότι είναι στερημένο το οικογενειακό περιβάλλον. Το οποίο το αντιλαμβάνεται κανείς με το που συναντήσει τους γονείς. Πρόκειται για ανθρώπους οι οποίοι αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με την μαθήτριά. Πρόκειται για άτομα τα οποία δίνουν την εντύπωση ότι χαρακτηρίζονται και από ανωριμότητα και ίσως από κάποια ελαφρά νοητική στέρηση. Ο τρόπος, οι συνθήκες που ζουν γεννά αρκετά ερωτήματα.”

Επομένως σε ένα μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον σαν αυτό στο οποίο μεγαλώνει το παιδί υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς.

Εν ολίγοις στη περίπτωση 1.3 το παιδί αντιμετωπίζει σημαντικά μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα, τα οποία εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Στο μαθησιακό τομέα, το παιδί παρουσιάζει ελλείμματα σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η μαθηματική σκέψη, η γραμματική και η ορθογραφία, γεγονός που οδήγησε σε επαναφοίτηση και την ανάγκη παράλληλης στήριξης. Τα μαθησιακά κενά μπορεί να σχετίζονται τόσο με γνωστικές δυσκολίες, όσο και με την έλλειψη σταθερής ακαδημαϊκής καθοδήγησης λόγω του μη λειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Στο συμπεριφορικό επίπεδο, το παιδί εκδηλώνει αντιδραστικότητα, ξεσπάσματα θυμού και ανώριμες αντιδράσεις, ιδιαίτερα απέναντι σε ενήλικες, γεγονός που υποδηλώνει δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στην κοινωνική προσαρμογή.

Η ύπαρξη παραβατικής συμπεριφοράς (μικροκλοπές, επιθετικότητα) ενδέχεται να ενισχύσει την υπόθεση ότι το παιδί αναζητά τρόπους αντιμετώπισης της ψυχοκοινωνικής του στέρησης μέσω ανάρμοστων συμπεριφορών. Κρίσιμος παράγοντας αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο περιγράφεται ως

στερημένο και μη λειτουργικό. Οι γονείς φαίνεται να αντιμετωπίζουν δικά τους γνωστικά ή συναισθηματικά ζητήματα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσφέρουν τη σταθερή υποστήριξη που απαιτείται για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό το πλαίσιο ευνοεί την ανάπτυξη παραβατικών τάσεων, καθώς το παιδί δεν έχει εσωτερικεύσει κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς ούτε διαθέτει τα απαραίτητα ψυχολογικά εργαλεία για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του σχολικού περιβάλλοντος.

Περίπτωση 7^η (1.30)

Στην περίπτωση 1.30 το υποκείμενο αναφέρει ότι υπάρχουν στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. Αρχικά στη σχολική επίδοση σε διάφορους μαθησιακούς τομείς το παιδί βρίσκεται κάτω του μέσου όρου σε σχέση με τους συνομήλικους. Αδυναμίες παρατηρούνται σε μαθήματα όπως η γλώσσα και η ιστορία, ενώ υπάρχει καλύτερη εικόνα σε μαθηματικά και φυσική. Σε σχόλιο σχετικά με τη σχολική επίδοση αναφέρθηκε

Γραπτό σχόλιο: *“Έχει πολλές αδυναμίες στο γραπτό λόγο. Έχει φτωχό λεξιλόγιο και συνθέτει κυρίως μικρά σε έκταση κείμενα.”*

Δεν υπήρχε διάγνωση από το τοπικό ΚΕΔΑΣΥ, λόγω άρνησης των γονέων, έτσι το παιδί δεν παρακολουθούσε κάποιο ειδικό πρόγραμμα. Στο συμπεριφορικό τομέα υπάρχουν επίσης δυσκολίες, καθώς το παιδί έχει ανάρμοστη συμπεριφορά, διακόπτει το μάθημα και αρκετά συχνά τσακώνεται με τους συμμαθητές του. Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: *“Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο”*

Απάντηση: *“Ερχόταν με νεύρα. Ξεκινούσαν τα γεγονότα ακόμα από την προσευχή. Με κάποιον θα αρπαζόταν στις γραμμές. Καμία οδηγία δεν ήθελε να ακολουθήσει. Από το πως θα μπορούμε μέσα στη τάξη. Από το πως θα βγούμε. Πότε θα βγάλουμε το φαγητό μας. Όποτε του ερχόταν, μπορούσε να βγάξει το φαγητό πάνω στο θρανίο. Δεν έχω όρεξη, δεν ανοίγω βιβλίο. Γενικά ήθελε να προκαλεί, να νευριάζει το δάσκαλο. Είχε πολύ προκλητική συμπεριφορά.”*

Σε ερώτηση σχετικά με το αν το παιδί διαθέτει στοιχεία παραβατικότητας το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Θεωρείται ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;”

Απάντηση: “Ναι, ναι, ναι. Κυρίως στην υπακοή στους κανόνες και στο στις επαφές του. Είναι ένας χαρακτήρας που θέλει την ένταση, επιδιώκει να τσακωθεί όταν κάτι δεν του αρέσει”

Ρυθμιστικός παράγοντας και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Σε ερώτηση σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Οι γονείς ήταν στα χωρίσματα. Δεν είχαν, από ό,τι είχα καταλάβει, καλές σχέσεις. Η μαμά τα έριχνε όλα στον πατέρα. Θεωρώ ότι είχε στρέψει και το παιδί εναντίον του πατέρα. Γιατί δεν μίλαγε ποτέ καλά για τον πατέρα του. Και το είχα παρακολουθήσει κι εγώ. Ενώ ο μπαμπάς ήταν πολύ κοντά όσο μπορούσε ο άνθρωπος γιατί είχε θέματα υγείας. Πάντα του κακομιλούσε. Ενώ στη μαμά του μιλούσε σαν να ζητιάνευε την αγάπη της. Παρόλο που η μαμά δεν θα του μίλαγε άσχημα, θα του γλυκομίλαγε, αλλά δεν σ’ ασχολούταν από εκεί και πέρα με τις ανάγκες του παιδιού. Να συμπληρώσω ότι και τα αδέρφια του εμφάνιζαν την ίδια άσχημη συμπεριφορά”

Επομένως το παιδί φαίνεται να έχει ανάγκη από περισσότερη μητρική στοργή. Στο συναισθηματικό τομέα αναφέρεται ότι το παιδί εμφάνιζε ξεσπάσματα νεύρων και συχνά ήταν ευέξαπτο. Από το σύνολο των δεδομένων προκύπτει ότι στη περίπτωση 1.30 συνδυάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες, τα συμπεριφορικά προβλήματα, η παραβατικότητα, σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον. Στο μαθησιακό τομέα παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο (φτωχό λεξιλόγιο, περιορισμένη έκταση κειμένων) και στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ στα μαθηματικά και στη φυσική παρουσιάζει καλύτερη εικόνα. Η άρνηση των γονέων για αξιολόγηση από το ΚΕΔΑΣΥ στερεί από το παιδί την απαραίτητη ειδική υποστήριξη, ενισχύοντας τα κενά. Στο συμπεριφορικό επίπεδο, διακρίνεται για την προκλητικότητα, τη διαταραχή του μαθήματος και τη συχνή αντιπαράθεση με συμμαθητές και δασκάλους,

ενώ η τάση του για έκρηξη θυμού και η επιδίωξη έντασης υποδηλώνουν δυσκολίες στη συναισθηματική αυτορρύθμιση.

Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται καθοριστικός παράγοντας για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, καθώς ο χωρισμός των γονέων, η συναισθηματική αστάθεια (με τη μητέρα να αγνοεί τις ανάγκες του παιδιού και το παιδί να εκφράζει εχθρότητα απέναντι στον πατέρα) δημιουργούν ένα περιβάλλον στέρησης και ανασφάλειας. Η εξάρτηση του παιδιού από τη μητρική στοργή, χωρίς να την λαμβάνει επαρκώς και η μίμηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των αδελφών του ενισχύουν τα προβλήματα προσαρμογής. Στην περίπτωση καταγράφεται η σύνδεση ανάμεσα σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, τις μαθησιακές δυσκολίες καταλήγοντας στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς.

Περίπτωση 8^η (1.34)

Στη περίπτωση 1.34, η επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους συνομήλικους του, χαρακτηρίζεται ως “κάτω του μέσου όρου”. Συγκεκριμένα το φαίνεται ότι έχει κακό γραφικό χαρακτήρα, εμφανίζει ζητήματα στην ικανότητα μνήμης. Επιπλέον, στο γραπτό λόγο υπάρχουν δυσκολίες, όπως και στην ικανότητα συγκέντρωσης. Σε σχόλια σχετικά με την επίδοση, το υποκείμενο ανέφερε

Γραπτό σχόλιο: “Όταν παραδίδει ένα γραπτό κείμενο οι λέξεις δεν είναι εύκολο να διαβαστούν και πολλές φορές ξεχνά πράγματα τα οποία τα διδάχτηκε αρκετά πρόσφατα”

Ακόμα αναφέρθηκε ότι η διάγνωση του παιδιού από το τοπικό ΚΕΔΑΣΥ μιλά για μαθησιακές δυσκολίες. Για την υποστήριξη του παιδιού στο μαθησιακό κομμάτι υπάρχει παράλληλη στήριξη. Σχετικά με τη συμπεριφορά, υπάρχουν και εδώ ζητήματα, καθώς αναφέρεται ότι υπάρχουν συναισθηματικά ξεσπάσματα, επιθετικότητα και αδυναμία προσαρμογής στο πλαίσιο της ομάδας. Το υποκείμενο ανέφερε σχετικά

Ερώτηση: “Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο”

Απάντηση: “Προκαλούσε τους συμμαθητές του, τους πείραζε. Στη γυμναστική είχε πάρα πολλές έντονες κρίσεις, γιατί όταν παίζανε ποδόσφαιρο δεν του δίναν πάσες, εφόσον δεν μπορούσε να συντονιστεί. Δεν αντιλαμβανόταν πάρα πολλές φορές τους κανόνες με

αποτέλεσμα να εξοργίζεται και να φτάνει σε σημείο είτε να χτυπιέται κάτω, είτε να βαράει ό,τι βρει μπροστά του. Πολλές φορές μου έλεγε ψέματα. Δεν ήταν υπάκουος.

Ερώτηση: “Θεωρείς ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;”

Απάντηση: “Ναι, παλιότερα υπήρξε περιστατικό κλοπής. Είχε φύγει από το σχολείο και τον ψάχνανε.”

Όλα τα δεδομένα που προαναφέρθηκαν συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες. Στο οικογενειακό περιβάλλον παρατηρείται ότι στην αρχή δεν είχε γίνει αποδοχή της κατάστασης και ότι υπήρχαν ζητήματα στη συναισθηματική κατάσταση της μητέρας. Σε ερώτηση σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον το υποκείμενο τόνισε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Η μαμά παρόλο που ήταν δασκάλα, ήταν σε άλλο σχολείο. Δεν είχε πάρει το παιδί μαζί. Το είχε πάρει σε διαφορετικό σχολείο. Οι γονείς δεν είχαν αποδεχτεί την κατάσταση. Υποστήριζαν ότι τα άλλα παιδιά τον ζηλεύουν και γι' αυτό τον κοντράρουν. Ήταν συνεργάσιμοι. Δηλαδή έπρεπε να τους πιάσουμε με το καλό για να είναι συνεργάσιμοι. Με την προηγούμενη δασκάλα που τους ανάγκασε να φέρουν τη διάγνωση, είχαν σοβαρά προβλήματα. Γιατί και αυτοί τους κόντραρε πολύ για να τους φτάσει στο σημείο να φέρουν τη διάγνωση και να το αποδεχτούν. Η μαμά φαινόταν, πέρναγε φάσεις αμφιθυμίας, μου είχε πει ο ψυχολόγος, λόγω της κατάστασης του παιδιού. Φαινόταν ότι αντιμετώπιζε και αυτή κάποιο πρόβλημα.”

Ερώτηση: “Ψυχολογικής φύσεως;”

Απάντηση: “Δεν μπορούσα να το καταλάβω. Μόνο που την έβλεπες καταλάβαινες ότι κάτι υπάρχει.”

Αναλύοντας τα δεδομένα στη περίπτωση 1.34 φαίνεται ότι το παιδί εμφανίζει μια πολύπλοκη εικόνα μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και στοιχείων παραβατικότητας, σε ένα πλαίσιο οικογενειακής άρνησης και συναισθηματικής αστάθειας. Οι μαθησιακές δυσκολίες, που επιβεβαιώνονται από τη διάγνωση του ΚΕΔΑΣΥ, περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά, όπως κακός γραφικός

χαρακτήρας, δυσκολία στον γραπτό λόγο, προβλήματα μνήμης και συγκέντρωσης, τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή του απόδοση. Παράλληλα, η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από ξεσπάσματα θυμού, επιθετικότητα (κυρίως σε ομαδικές δραστηριότητες όπως το ποδόσφαιρο), ψεύδη και ανυπακοή, ενώ υπάρχουν και στοιχεία παραβατικότητας (κλοπή, φυγή από το σχολείο).

Η ρίζα αυτών των δυσκολιών φαίνεται να εντοπίζεται στο οικογενειακό περιβάλλον: η αρχική άρνηση των γονέων να αποδεχτούν τη διάγνωση, η συναισθηματική αστάθεια της μητέρας (πιθανώς ψυχολογικής φύσεως) και η αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού ως "ζήλεια" δημιουργούν ένα κλίμα άρνησης και έλλειψης ουσιαστικής υποστήριξης. Η αδυναμία του παιδιού να προσαρμοστεί σε κανόνες και ομαδικές δραστηριότητες, σε συνδυασμό με την έλλειψη συναισθηματικής αυτορρύθμισης, οδηγεί σε επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά. Η περίπτωση υπογραμμίζει τη σύνδεση ανάμεσα σε διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, οικογενειακό περιβάλλον και ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς.

Περίπτωση 9^η (1.36)

Στην περίπτωση 1.36 το παιδί εμφανίζει ζητήματα στο μαθησιακό τομέα. Η σχολική επίδοση κρίνεται χαμηλότερη σε σχέση με τους συνομήλικους του. Συγκεκριμένα εντοπίζονται ζητήματα στην ικανότητα ανάγνωσης, στον γραφικό χαρακτήρα και στο γραπτό λόγο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μαθητής έχει διάγνωση που μιλά για σύνθετες συναισθηματικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα υποστηρίζεται μαθησιακά μέσω του τμήματος ένταξης. Σε σχόλιο σχετικά με την επίδοση το υποκείμενο ανέφερε

Γραπτό σχόλιο: *“Όταν πρέπει να συντάξει μία παράγραφο ή ένα κείμενο έχει αρκετά φτωχό λεξιλόγιο. Ακόμα, δε μπορεί να αποτυπώσει τις σκέψεις του στο χαρτί με ευκολία, παρόλο που έχει φαντασία, δηλαδή σκέφτεται πράγματα.”*

Στο συμπεριφορικό και συναισθηματικό τομέα εντοπίζονται αρκετές δυσκολίες, καθώς το παιδί παρουσιάζει συναισθηματικά ξεσπάσματα, εκρήξεις θυμού, άσχημο λεξιλόγιο και συχνούς τσακωμούς. Σε ερώτηση σχετικά με τη συμπεριφορά το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο”

Απάντηση: “Ξεσπάσματα, φωνές προς τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Χυδαιολογίες και βρισιές και χειρονομίες προς τους υπόλοιπους συμμαθητές είτε μεγαλύτερους είτε μικρότερους. Αυτά ήταν τα κυριότερα ξεσπάσματα, όταν νευρίαζε. Έτσι πολλές κραυγές, πολλές φωνές. Φωνές, δηλαδή έκρυβε ένα θυμό η φωνή του. Ένα θυμωμένο παιδί έβλεπε.”

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα υπάρχουν αρκετά ζητήματα με τη συμπεριφορά του παιδιού. Σχετικά με την ύπαρξη παραβατικών στοιχείων το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Θεωρείς ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;”

Απάντηση: “Ο συγκεκριμένος, ναι. Είχε ένταση, φώναζε αρκετά και έχανε τον έλεγχο εύκολα”

Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Κοίταξε, οι γονείς, ειδικά η μητέρα, γιατί ο πατέρας δεν ερχόταν στο σχολείο λόγω εργασίας, είναι πολύ συνεργάσιμοι. Όποιες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν έγιναν έτσι πρόθυμα και με θετική συνεργασία και από τις δύο πλευρές. Τώρα, η συμπεριφορά του μικρού, σου είπα και πριν ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς εργάζονται πάρα πολλές ώρες. Το παιδί περνάει αρκετές ώρες με παππού και γιαγιά, όπου του γίνονται όπως καταλαβαίνεις όλα τα χατίρια και αυτό είναι κακό για την συμπεριφορά του.”

Στη περίπτωση 1.36 το παιδί εμφανίζει σύνθετες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες εκδηλώνονται, τόσο στο μαθησιακό, όσο και στον συμπεριφορικό τομέα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση, τον γραπτό λόγο και τον γραφικό χαρακτήρα. Στο συμπεριφορικό τομέα, παρατηρούνται συχνά ξεσπάσματα θυμού, απρεπές λεξιλόγιο (βρισιές, χυδαιολογίες) και επιθετικές χειρονομίες προς συμμαθητές κάθε ηλικίας, ενώ η έλλειψη αυτοελέγχου

και τα ξεσπάσματα θυμού υποδηλώνουν δυσκολίες στη συναισθηματική αυτορρύθμιση.

Θετικό στοιχείο αποτελεί η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων. Εντούτοις, η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και η απουσία οριοθέτησης του παιδιού από τους παππούδες οδηγεί σε μη υπακοή των κανόνων και δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο. Στη περίπτωση αυτή, τα μαθησιακά κενά, τα ζητήματα συναισθηματικής φύσεως και τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν παράγοντες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς.

Περίπτωση 10^η (1.46)

Στη περίπτωση 1.46 παρατηρώντας το μαθησιακό προφίλ του παιδιού φαίνεται ότι υπάρχει χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση στα μαθήματα. Ιδιαίτερες αδυναμίες παρατηρούνται ακόμα στην ορθογραφία, στο γραπτό λόγο και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Η σχολική επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους με τους συνομήλικους του βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο. Σε σχόλιο σχετικά με την επίδοση του παιδιού το υποκείμενο ανέφερε

Γραπτό σχόλιο: “*Το παιδί έχει πολλά κενά και δυσκολίες στη συγγραφή κειμένου. Έχω παρατηρήσει ότι κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη*”

Σύμφωνα με τα δεδομένα, η γνωμάτευση του παιδιού από το τοπικό ΚΕΔΑΣΥ μιλά για δυσγραφία και συναισθηματικές δυσκολίες. Για τη καλύτερη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Κατά την φοίτηση του σε μικρότερες τάξεις έχει γίνει επαναφοίτηση.

Στο συμπεριφορικό και συναισθηματικό τομέα εντοπίζονται αρκετά ζητήματα. Κατά τη φοίτηση του στο σχολείο το παιδί εμφανίζει εκρήξεις θυμού, συναισθηματικά ξεσπάσματα και εναντιωματική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα σε ερώτηση σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει το παιδί, το υποκείμενο ανέφερε

Ερώτηση: “*Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμωση συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο*”

Απάντηση: “*Υπήρξαν έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα. Υπήρξαν περιπτώσεις τσακωμών. Το παιδί εμφάνιζε συναισθηματικές εναλλαγές, συναισθηματικές*

μεταπτώσεις. Είναι ένα παιδί που αν νευρίαζε γινόταν άλλος άνθρωπος. Μου είχαν εντύπωση τα έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα που είχε.”

Ερώτηση: “Θα έλεγες ότι το παιδί διαθέτει στοιχεία παραβατικότητας;”

Απάντηση: “Είχε τάσεις για παραβατική συμπεριφορά, είχε επιτεθεί αρκετά βίαια σε συμμαθητές του και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε ήταν άσχημο. Γενικά είχε καταστρέψει και αντικείμενα.”

Εκτός των συναισθηματικών ξεσπασμάτων παρατηρούνται και στοιχεία ύπαρξης παραβατικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομήλικους του, η συμπεριφορά του κατατάσσεται ως πολύ χειρότερη. Ακόμα, παρατηρείται ότι και στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού υπάρχουν ζητήματα. Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον αναφέρθηκε

Ερώτηση: “Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ή τις σχέσεις της οικογένειας, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού”

Απάντηση: “Οι γονείς δεν είχαν αποδεχτεί την κατάσταση, πίστευαν ότι απλά ήταν ζωηρός και ότι χρειαζόταν περισσότερη φωνή για να στρώσει. Έλεγαν πως είναι μικρός ακόμα, ίσως να έφταιγε αυτό. Ένα περιβάλλον πολύ περίεργο. Με τον πατέρα του είχε πολύ άσχημη σχέση και αρκετούς τσακωμούς. Στην ουσία με τα μαθήματα του, με τις ασκήσεις του, οι αδερφές του τον βοηθούσαν. Ο πατέρας ένιωθε απογοήτευση που το μοναδικό του αγόρι είχε ζητήματα.”

Η περίπτωση 1.46 περιγράφει ένα παιδί με σύνθετες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, όπου οι γνωστικές αδυναμίες (κυρίως σε ορθογραφία, γραπτό λόγο και μαθηματικά) συνδυάζονται με σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, όπως συναισθηματική αστάθεια, επιθετικότητα και παραβατικότητα. Το ασταθές οικογενειακό περιβάλλον, όπου υπάρχει έλλειψη υποστήριξης, ιδιαίτερα από τον πατέρα, επιδεινώνει την κατάσταση. Η σχολική επίδοση είναι κάτω από το μέσο όρο, με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες να εντείνονται από τις ψυχοκοινωνικές πιέσεις. Η περίπτωση υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση που να συνδυάζει εκπαιδευτική στήριξη, ψυχολογική παρέμβαση και ενεργή συμμετοχή της οικογένειας, καθώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί

συνεργασία μεταξύ σχολείου, ειδικών και γονέων για την ενδυνάμωση του παιδιού τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σχολιασμός

Οι 10 περιπτώσεις που αναλύθηκαν αποκαλύπτουν ένα πολύπλοκο μοτίβο μαθησιακών, συμπεριφορικών και οικογενειακών δυσκολιών, με κοινά στοιχεία που συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς. Στον μαθησιακό τομέα, σε αρκετές περιπτώσεις (8 στους 10) εμφανίζεται χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, με ιδιαίτερες αδυναμίες στον γραπτό λόγο, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Σε 6 από τις 10 περιπτώσεις, υπάρχει αναφορά σε επαναφοίτηση ή ανάγκη ειδικού προγράμματος υποστήριξης (π.χ. τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη), ενώ σε 4 περιπτώσεις οι γονείς αρνήθηκαν ή αγνόησαν τη διάγνωση από ειδικούς (ΚΕΔΑΣΥ).

Στον συμπεριφορικό τομέα, παρατηρείται συναισθηματική αστάθεια σε 9 από τις 10 περιπτώσεις που αναλύθηκαν, παρουσιάζοντας έντονα ξεσπάσματα θυμού και έλλειψη αυτοελέγχου. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. 1.19, 1.60), αυτό συνδέεται με τραυματικές εμπειρίες όπως εγκατάλειψη και πολλαπλές απορρίψεις. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται εναντιωματική συμπεριφορά. Φαίνεται πως σε 7 στις 10 περιπτώσεις που αναλύθηκαν υπάρχει άρνηση, προκλητικότητα ή διαταραχή μαθήματος, ιδιαίτερα απέναντι σε ενήλικες (δασκάλους, γονείς). Ένα σημαντικό ποσοστό των περιπτώσεων που αναλύθηκαν εμφανίζει δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, 6 στους 10 εμφανίζουν δυσκολίες στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, κάτι που οδηγεί στην απομόνωση ή σε συγκρούσεις με συνομηλίκους.

Το οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας Σε 8 από τις 10 περιπτώσεις περιγράφεται δυσλειτουργικό οικογενειακό πλαίσιο, όπως χωρισμός γονέων (5 στους 10), εγκατάλειψη (3 στους 10), ή έλλειψη οριοθέτησης (4 στους 10). Σε 6 περιπτώσεις, η έλλειψη συναισθηματικής στήριξης ή η ύπαρξη βίαιων μοντέλων (π.χ. βίαιος παππούς) εντείνει τις δυσκολίες. Επιπλέον, σε 4 περιπτώσεις επισημαίνεται κοινωνική απομόνωση του παιδιού, λόγω έλλειψης φιλικών σχέσεων ή υπερβολικής εργασιακής απασχόλησης των γονέων. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σχέση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική ανασφάλεια και δυσλειτουργικό

οικογενειακό πλαίσιο, που συνδυάζονται οδηγώντας στην ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις που να αφορούν τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και την οικογενειακό, με στόχο την πρόληψη της εδραίωσης παραβατικών συμπεριφορών.

6.3 3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να αναφέρουν προτάσεις που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και τη προσαρμογή των παιδιών του δείγματος στη σχολική ζωή. Ακόμα ζητήθηκε να αναφερθούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εντοπίστηκαν στα παιδιά του δείγματος. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις σκοπός είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών. Στην πρώτη ερώτηση, επιχειρείται η ανάλυση των παραγόντων (οικογενειακό περιβάλλον, συναισθηματική κατάσταση, κοινωνικές δεξιότητες, κ.ά.) που αναφέρθηκαν, στοχεύοντας στον εντοπισμό των αιτιών εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η δεύτερη ερώτηση διερευνά την ύπαρξη προτάσεων ή παρεμβάσεων σχετικά με τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προσαρμογής του παιδιού στη σχολική κοινότητα. Απώτερος σκοπός εδώ είναι η προώθηση θετικών μοτίβων συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης. Το ζητούμενο και στις δύο ερωτήσεις είναι η κατανόηση και βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Αίτια ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος

Οικογενειακό πλαίσιο

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν το οικογενειακό πλαίσιο ως τον βασικότερο παράγοντα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε 43 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι καταστάσεις που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, οδηγούν τα παιδιά στην υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών. Το οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί όρο “ομπρέλα” που εμπεριέχει την έλλειψη φροντίδας, την μη παροχή βοήθειας σε διάφορες δραστηριότητες του παιδιού, την έλλειψη επικοινωνίας, κ.α.

Απαντήσεις

“Το οικογενειακό πλαίσιο επομένως για να το κλείσω την επηρεάζει σε συνδυασμό με την αδυναμία να κάνει φιλίες, είναι πιο απομονωμένη” (Περ. 1.12, συν. 8).

“Αυτά που επηρεάζουν την συμπεριφορά του είναι οι κακή σχέση που έχουν οι γονείς μεταξύ τους και το γεγονός ότι δεν του έχουν επιβάλει κανόνες” (Περ. 1.13, συν. 9)

“Ναι, ναι, ναι το οικογενειακό πλαίσιο . Και η προβληματική σχέση των γονέων. Βάζανε ανάμεσα το παιδί. Μου έδινε την εντύπωση ότι για εκείνη το παιδί αυτό ήταν ένα βάρος” (Περ. 1.30, συν. 14).

“Το οικογενειακό πλαίσιο πάρα πολύ και η έλλειψη ερεθισμάτων. Θεωρώ ότι το παιδί αυτό δεν έπαιρνε την αγάπη και την φροντίδα που ήθελε” (Περ. 1.38, συν. 18).

“Το οικογενειακό πλαίσιο, 100%, το παιδί δεν έχει υποστήριξη” (Περ. 1.44, συν. 21).

“Το κακό οικογενειακό πλαίσιο θα έλεγα ότι ήταν το πιο σημαντικό” (Περ. 1.53, συν. 26).

Σχολιασμός

Το οικογενειακό πλαίσιο αναδείχθηκε ως ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας. Σε 43 από τις 72 περιπτώσεις (59,7%), οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι καταστάσεις όπως η έλλειψη φροντίδας, η ασταθής οικογενειακή κατάσταση και η έλλειψη επικοινωνίας οδηγεί τα παιδιά σε μη αποδεκτές συμπεριφορές. Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εμφανίζεται συναισθηματική

αστάθεια λόγω προβληματικών ενδοοικογενειακών σχέσεων (π.χ. σύγκρουση, χωρισμός), όπου τα παιδιά γίνονται "μέσα πίεσης" ή μετατρέπονται σε "βάρους". Παρατηρείται ακόμα έλλειψη επικοινωνίας και εξωτερικών ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα την αδυναμία προσαρμογής σε κοινωνικά πλαίσια (π.χ. σχολείο). Η υψηλή συχνότητα αναφοράς (59,7%) κάνει σαφές ότι το οικογενειακό πλαίσιο είναι βασική προϋπόθεση για τη συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών.

Μαθησιακές δυσκολίες-χαμηλή σχολική επίδοση

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι χαμηλές επιδόσεις σε ορισμένα μαθήματα και οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αποτελούν παράγοντες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε 27 από τις 72 περιπτώσεις οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η αδυναμία συμμετοχής στο μάθημα, η σχολική (υπό) επίδοση και το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των συμμαθητών τους, οδήγησαν τα παιδιά στην υιοθέτηση μη αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς.

Απάντηση

“Ακόμα πιστεύω ότι η χαμηλή επίδοση και τα προβλήματα λόγου τον επηρεάζουν σε ένα σημείο” (Περ. 1.40, συν. 19).

“Οι μαθησιακές δυσκολίες, σίγουρα επηρεάζουν το παιδί” (Περ. 1.32, συν. 15).

“Το οικογενειακό περιβάλλον και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε ορισμένα μαθησιακά αντικείμενα” (Περ. 1.11, συν. 8).

“Το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθεί στα μαθήματα της τάξης του” (Περ. 1.26, συν. 12).

“Τα ζητήματα του μαθησιακά θεωρώ ότι ήταν μεγάλο εμπόδιο” (Περ. 1.34, συν. 16).

Σχολιασμός

Οι μαθησιακές δυσκολίες και η χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Σε 27 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου 37,5%), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση του μαθήματος ή δεν μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό των συμμαθητών τους, τείνουν να υιοθετούν μη αποδεκτές συμπεριφορές, όπως απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία, εντάσεις και επιθετικότητα. Ο λόγος πίσω από την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών σύμφωνα με τα δεδομένα είναι η αδυναμία εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία οδηγεί σε αίσθημα αποτυχίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος εμφανίζουν αδυναμία να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους προσοχής (π.χ. διαταραχές στην τάξη).

Έλλειψη ορίων-Οριοθέτηση

Σε αυτή την κατηγορία το παιδί δεν έχει εκπαιδευτεί να ακολουθεί κανόνες. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην υιοθέτηση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών. Σε 23 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι η έλλειψη οριοθέτησης από τους γονείς αποτέλεσε παράγοντα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η ανάγκη για ύπαρξη ορίων αναφέρθηκε και στο προηγούμενο σκέλος, όπου σε ένα σημαντικό ποσοστό περιπτώσεων αναφέρθηκε η ανάγκη για οριοθέτηση του παιδιού.

Απαντήσεις

“Αυτό το παιδί δε γνωρίζει από υπομονή, αυτοέλεγχο και όρια” (Περ. 1.13, συν. 9).

“Θεωρώ ότι οι γονείς ίσως και να έχουν παραιτηθεί στίτι και να μην έχουν μπει τα κατάλληλα όρια” (Περ. 1.17, συν. 11).

“Η έλλειψη κανόνων το βασικότερο” (Περ. 2.3, συν. 13).

“Το πλαίσιο κανόνων θεωρώ ότι είναι πιο χαλαρό, δεν υπάρχουν τα ίδια όρια που υπάρχουν στο σχολείο” (Περ. 1.45, συν. 22).

“Άλλο ένα που θεωρώ ότι παίζει ρόλο είναι η ασυμφωνία ανάμεσα στην οριοθέτηση” (Περ. 1.57, συν. 33).

Σχολιασμός

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η έλλειψη οριοθέτησης εμφανίζεται ως σημαντικός αιτιολογικός παράγοντας προβληματικής συμπεριφοράς, σε 23 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου 31, 9%). Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται: α) η απουσία συνεπούς γονικού πλαισίου, β) η διαφορά ανάμεσα στα όρια σχολείου-οικογενείας και γ) η έλλειψη εκπαίδευσης σε κανόνες, γεγονός που κάνει πιο δύσκολη την προσαρμογή σε κοινωνικά πλαίσια, όπως επιβεβαιώνεται και από την υψηλή συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Το γεγονός ότι αυτό το ζήτημα αναφέρθηκε με υψηλή συχνότητα (ποσοστό περίπου 31,9%), σε συνδυασμό με τις προτάσεις για οριοθέτηση που εμφανίστηκαν σε άλλα ευρήματα, υπογραμμίζει την ανάγκη για ενοποιημένο συμπεριφορικό πλαίσιο μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Συναισθήματα παιδιού-Αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων

Η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και οι μηχανισμοί διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων αποτελούν σημαντική παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του. Σε 20 από τις 72 περιπτώσεις, ως αιτία εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς αναφέρθηκε, η έλλειψη μηχανισμών διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων και η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού.

Απαντήσεις

“Η αδυναμία διαχείρισης του θυμού δημιουργούσε μια δύσκολη κατάσταση.. Η αντίδραση του θα ήταν κλάμα, επιθετικότητα κ.λ.π” (Περ. 1.35, συν. 16).

“Το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης ενδεχομένως να την επηρεάζει” (Περ. 1.11, συν. 8)

“....., έχει αρνητική αυτοεικόνα και ματαιώνεται, βιώνει το αίσθημα της αποτυχίας θεωρώ” (Περ. 1.48, συν. 23).

“Ακόμα και σε καταστάσεις, ας πούμε, που ζορίζεται, νιώθει ότι θα εκραγεί ή έχει έντονο θυμό. Πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται τον εαυτό του και να μην χάνει τον έλεγχο” (Περ. 1.50, συν. 24).

Σχολιασμός

Σε 20 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό 27,8%), αναφέρθηκε ότι η αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Στα αποσπάσματα που παρατέθηκαν, καταγράφονται θυμός, επιθετικότητα και συναισθηματικά ξεσπάσματα (Περ. 1.35), ενώ ορισμένα παιδιά είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Περ. 1.11) και βίωναν το αίσθημα της αποτυχίας (Περ. 1.48). Τα αρνητικά συναισθήματα που προαναφέρθηκαν αποτελούν παράγοντες ικανοί να πυροδοτήσουν την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς. Η έλλειψη στρατηγικών αυτορρύθμισης (π.χ. αδυναμία ηρεμίας σε στρεσογόνες καταστάσεις, όπως στην περ. 1.50) κάνει πιο δύσκολη την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, η συναισθηματική κατάσταση και η ικανότητα ανάπτυξης μηχανισμών αυτορρύθμισης φαίνεται ότι σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Για αυτό απαιτείται η διενέργεια προγραμμάτων διαχείρισης συναισθημάτων, η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων

Σε αρκετές περιπτώσεις του δείγματος τα παιδιά εμφάνιζαν αδυναμίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην επικοινωνία και σε άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε 17 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε το έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες ως παράγοντας που σχετίζεται με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς.

Απαντήσεις

“Εμφανίζει δυσκολία στο να ξεκινήσει μία συζήτηση με τους συμμαθητές του. Θα έλεγα ότι υπάρχει ζήτημα ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες αυτού του παιδιού” (Περ. 2.4, συν. 15).

“Η ρουτίνα του είναι σίγουρα από όσο έχει αναφέρει και ο ίδιος, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η οθόνη. Με αποτέλεσμα, το παιδί να μην έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές του δεξιότητες” (Περ. 1.57, συν. 33).

“Χρειάζεται να βελτιωθεί στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων, στις διαπροσωπικές του σχέσεις, γιατί τώρα με τα ξεσπάσματα το χάνει” (Περ. 1.56, συν. 32).

“Δεν την έχουν φέρει σε συναναστροφή με άλλα παιδιά. Αυτό έχει ως σκοπό το παιδί να μην έχει αναπτύξει φιλίες, να έχει ζητήματα ως προς τις κοινωνικές της δεξιότητες” (Περ. 1.2, συν. 3).

Σχολιασμός

Αρκετές ήταν οι περιπτώσεις, όπου φάνηκε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η αδυναμία συνδιαλλαγής και διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων εμφανίστηκε ως παράγοντας εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς. Σε 17 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου 20,8 %), τα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στην επικοινωνία, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, η

αδυναμία ένταξης στο πλαίσιο της ομάδας και η ελλιπής κοινωνικοποίηση (Περ. 1.2) συμβάλλουν στην ανάπτυξη συμπεριφορικών διαταραχών, που συχνά εκδηλώνονται μέσω επιθετικής συμπεριφοράς ή κοινωνικής απεμπλοκής (Περ. 1.56). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για παρεμβάσεις, όπως ομαδικές δραστηριότητες και προγράμματα κοινωνικής ενδυνάμωσης, που να έχουν ως στόχο, τόσο την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτού προτύπου συμπεριφοράς.

Έλλειψη παρεμβάσεων (Εκπαιδευτικές-Ψυχοκοινωνικές)

Παρατηρείται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις απουσιάζει ένα πλαίσιο συντονισμένων παρεμβάσεων, έτσι ώστε να μπορεί να υπάρξει προσπάθεια βελτίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών. Συγκεκριμένα, σε 9 από τις 72 περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπήρξε απουσία παρεμβάσεων, γεγονός που εμποδίζει την προσπάθεια βελτίωσης της συμπεριφοράς

Απαντήσεις

“Η έλλειψη έγκαιρης παρέμβασης και το γεγονός ότι απουσίαζε η εξατομικευμένη διδασκαλία” (Περ. 1.46, συν. 27).

“Τα οποία προβλήματα επειδή δεν τα αναγνωρίζει η οικογένεια και πιθανότατα δεν την βοηθά όσο θα έπρεπε σίτι, διογκώνονται, δηλαδή μεγαλώνουν από τη στάση της οικογένειας” (Περ. 1.17, συν. 14).

“Ίσως να έπρεπε να γίνει μια λίγο καλύτερη διαχείριση, είτε από τη μητέρα, από πιο μικρή ηλικία, είτε από κάποιο ψυχολόγο” (Περ. 1.37, συν. 18).

“Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρξουν κάποια προγράμματα για την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο μέσα στην τάξη, μέσα από αυτό θα μπορούσε να νιώσει και το παιδί τα συναισθήματα των άλλων και εκείνοι τα δικά του” (Περ. 1.45, συν. 27).

Σχολιασμός

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι η έλλειψη συντονισμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Συγκεκριμένα, σε 9 από τις 72 περιπτώσεις φάνηκε η απουσία ενός πλαισίου υποστήριξης, όπου θα περιλαμβάνεται έγκαιρη παρέμβαση και προσέγγιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν ότι η μη αναγνώριση των δυσκολιών από την οικογένεια (Περ. 1.17) και η έλλειψη ειδικών προγραμμάτων (π.χ. για αυτορρύθμιση, Περ. 1.45) περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Επιπλέον, κρίνεται ως σημαντική η ύπαρξη διασυνδεδεμένων παρεμβάσεων μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να αντιμετωπιστεί η συμπεριφορά ως ένα ολοκληρωμένο ζήτημα. Άλλο ένα δεδομένο που προκύπτει είναι ότι η βελτίωση της συμπεριφοράς εξαρτάται όχι μόνο από τις ατομικές προσπάθειες των παιδιών, αλλά και από ένα ευρύτερο δίκτυο υποστήριξης που θα λειτουργεί συνεκτικά.

Συμπεριφορά ως μέσο αποδοχής από τους άλλους

Η υιοθέτηση αρνητικής συμπεριφοράς για ορισμένα παιδιά αποτελεί τρόπο να ενσωματωθούν σε μία κοινωνική ομάδα (π.χ. παρέα). Σε 7 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι τα παιδιά υιοθέτησαν κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά αποσκοπώντας στο να γίνουν αρεστοί από τους συμμαθητές τους και να δημιουργήσουν φιλίες.

Απαντήσεις

“Πίστευε ότι τρομοκρατώντας τους πάντες είναι σπουδαίος, έβλεπε τον φόβο ως κάτι που τον έκανε σημαντικό. Για αυτό και έβγαζε έντονη επιθετικότητα. Κέντριζε το ενδιαφέρον με αυτή τη συμπεριφορά” (Περ. 1.60, συν. 34).

“Η προσπάθεια του να γίνει πλήρως αποδεκτός από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο”
(Περ. 1.35, συν. 17).

“Προκαλώντας συχνά τα άλλα παιδιά, τον κάνει τελικά να μην είναι αποδεκτός. Οπότε όλο αυτό είναι ένα φαύλος κύκλος” (Περ. 1.23, συν. 13).

“Αυτό που επηρεάζει τα προβλήματα του είναι ότι θέλει να είναι το επίκεντρο αλλά με λάθος τρόπο” (Περ. 1.22, συν. 12).

Σχολιασμός

Σε ορισμένες περιπτώσεις του δείγματος η αρνητική συμπεριφορά λειτουργεί στη θεώρηση των παιδιών ως μέσο κοινωνικής αποδοχής. Συνολικά σε 7 από τις 72 (ποσοστό 9,7%) περιπτώσεις εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, ως μέσο για να ενταχθούν τα παιδιά αυτά σε μια ομάδα ή να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Εντούτοις, αυτό που φαίνεται και από τα δεδομένα, αυτή η προσέγγιση αποτυγχάνει ή δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο: ενώ το παιδί στοχεύει να κερδίσει προσοχή και σημασία (Περ. 1.60, 1.22), η επιλογή μη αποδεκτών τρόπων οδηγεί σε περαιτέρω απόρριψη (Περ. 1.23). Αυτό υποδηλώνει μια πλάνη στην αντίληψη των παιδιών για το τι τους καθιστά "αποδεκτούς", καθώς συνδέουν την επιβολή (μέσω φόβου ή προκλητικότητας) με το κοινωνικό status, εμφανίζοντας προβλήματα συμπεριφοράς.

Στοχοποίηση λόγω δυσκολιών (μαθησιακές ή συναισθηματικές)

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να δεχτούν εκφοβισμό σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους. Η υιοθέτηση αρνητικής συμπεριφοράς ενδέχεται να αποτελέσει αμυντικό μηχανισμό απέναντι σε περιστατικά bullying ή λεκτικής βίας. Σε

7 από τις 72 περιπτώσεις του δείγματος, ως αιτία εμφάνισης των προβλημάτων συμπεριφοράς αναφέρθηκε η στοχοποίηση λόγω διαφόρων δυσκολιών.

Απαντήσεις

“Θεωρητικά το πιο πιθανό είναι ότι η αδυναμία που έχει μαθησιακά και οι αρθρωτικές δυσκολίες τον κάνουν ίσως στόχο των συμμαθητών του, χλεύης, κοροϊδίας και έτσι αυτό τον επηρεάζει συναισθηματικά. Οπότε λογικά τα ξεσπάσματα να οφείλονται εκεί” (Περ. 2.1, συν. 15).

“Αλλά και γενικότερα, υπάρχουν στιγμές που οι συνομήλικοί του, κάποιες φορές είναι σκληροί. Και δεν τον αποδέχονται. Μπορεί όντως να γίνεται στόχος από τα παιδιά. Και να έχει πληγωθεί” (Περ. 1.5, συν. 5).

“Ο χλευασμός, η κοροϊδία από τους συμμαθητές, λόγου καταγωγής. Είναι δίγλωσσος, επομένως έχει και λίγο βαριά προφορά. Τον κοροϊδεύουν καμιά φορά για την προφορά του στα ελληνικά” (Περ. 1.9, συν. 7).

“Επειδή μπερδεύεται σε αρκετά πραγματάκια γίνεται στόχος από τους συμμαθητές του γεγονός που τον κάνει να ξεφεύγει” (Περ. 1.40, συν. 19).

Σχολιασμός

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε 7 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό 9,7%), τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών του δείγματος σχετίζονται άμεσα με στοχοποίηση λόγω μαθησιακών, γλωσσικών ή συναισθηματικών δυσκολιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα (π.χ. Περ. 2.1, 1.9) καταγράφεται ότι ο εκφοβισμός και η κοινωνική απόρριψη προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, οδηγώντας τα παιδιά σε ξεσπάσματα θυμού ή έντονη θλίψη. Τα παιδιά με ζητήματα προφοράς, αρθρωτικές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσκολίες γίνονται εύκολος στόχος (Περ. 1.9, 1.40), ενισχύοντας έναν φαύλο κύκλο, όπου η διαφορετικότητα προκαλεί bullying, το bullying ενισχύει την ύπαρξη αρνητικής συμπεριφοράς. Έτσι για την αποφυγή της υιοθέτησης μη αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς, αλλά και την αποδοχή της

διαφορετικότητας απαιτούνται σχολικά προγράμματα ευαισθητοποίησης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Μη εφαρμογή συστάσεων εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στους μαθητές είναι πολύ σημαντική παράμετρος για την βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Σε 5 από τις 72 περιπτώσεις υπήρξε διαφορετική διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με το σχολικό, γεγονός που ένα δύσκολη την ύπαρξη σταθερών ορίων.

Απαντήσεις

“Πολλές φορές αρνούνται να ακολουθήσουν τις συστάσεις... και είναι αντιδραστικοί απέναντι στις προτροπές των δασκάλων. Αρκετά συχνά κατηγορούν το σχολείο χωρίς να αναγνωρίζουν τη διάθεση για συνεργασία και υποστήριξη του παιδιού” (Περ. 1.17, συν. 14).

“Η μητέρα ήταν επικριτική απέναντι στις συστάσεις των εκπαιδευτικών” (Περ. 1.53, συν. 31).

“Η μητέρα δεν δείχνει, δυστυχώς, να αποδέχεται την κατάσταση και να ακούει τις προτροπές των εκπαιδευτικών” (Περ. 1.58, συν. 33).

Σχολιασμός

Σε 5 από τις 72 (ποσοστό περίπου 6,9%) περιπτώσεις του δείγματος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι προτροπές και οι συστάσεις των εκπαιδευτικών δεν γίνονταν αποδεκτές. Επομένως, υπήρξε διαφορετική διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, γεγονός που κάνει πιο δύσκολη τη

θέσπιση συνεπών και σταθερών ορίων. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, ορισμένοι γονείς αμφισβητούν συστηματικά τις συστάσεις των εκπαιδευτικών, επιδεικνύοντας αρνητική στάση ακόμη και όταν το σχολείο προσφέρει εποικοδομητική κριτική ή υποστήριξη. Για παράδειγμα, σε μερικές περιπτώσεις, οι γονείς αρνούνται να συνεργαστούν, κατηγορώντας το σχολείο (Περ. 1.17), ενώ σε άλλες επικρίνουν ανοιχτά τους εκπαιδευτικούς (Περ. 1.53) ή αγνοούν τις προτροπές τους (Περ. 1.58). Παρόλο που αυτή η έλλειψη συνεργασίας δεν φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του παιδιού, δημιουργεί ένα κλίμα ασυνέπειας, το οποίο μακροπρόθεσμα μπορεί να υπονομεύσει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Συνεπώς, ενώ η άμεση επίπτωση στη συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να μην είναι εμφανής, η μακροπρόθεσμη επίδραση της έλλειψης συνέπειας και εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι κρίσιμη.

Στίγμα ως ατίθασος

Αρκετά παιδιά με ζητήματα εξωτερίκευσης, παρουσιάζοντας συνεχώς μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές εντός τάξεως, στιγματίζονται ως “ατίθασα” γεγονός που τους προσδίδει μία αρνητική ταμπέλα και δεν αφήνει περιθώριο εφαρμογής παρεμβάσεων. Σε 3 από τις 72 περιπτώσεις που καταγράφηκαν έγινε αναφορά στη στιγματοποίηση του παιδιού και στην επίπτωση που είχε αυτό στη συμπεριφορά του.

Απαντήσεις

“... τον έχουν σαν το μαύρο πρόβατο. Οι ευθύνες πέφτουν συνεχώς σε αυτόν” (Περ. 1.21, συν. 10).

“Και το γεγονός ότι ήταν το μαύρο πρόβατο της τάξης, επειδή ήταν ανήσυχος” (Περ. 1.44, συν. 21).

Σχολιασμός

Σε 3 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου 4,2%) του δείγματος αναφέρθηκε το κοινωνικό στίγμα των παιδιών με προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ. υπερκινητικότητα, επιθετικότητα) ως "ατίθασα" ή "μαύρα πρόβατα" της τάξης. Αν αυτές οι δυσκολίες συνδυαστούν με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά του δείγματος, τότε δημιουργείται μία δύσκολη κατάσταση για το παιδί, όπου βιώνει συνεχείς απορρίψεις.

Πίνακας 7: Αιτίες Προβλημάτων Συμπεριφοράς σύμφωνα με τις Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματος

Θεματική Κατηγορία	Περιγραφή / Περιεχόμενο	Αριθμός Αναφορών στις περιπτώσεις που συμπεριλήφθηκαν	Ποσοστό
Οικογενειακό Πλαίσιο	Δυσλειτουργικές σχέσεις, παραμέληση, συγκρούσεις, ελλιπής επικοινωνία κ.α	43	59,7%
Μαθησιακές Δυσκολίες / Χαμηλή Σχολική Επίδοση	Δυσκολία συμμετοχής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική ματαίωση	27	37,5%
Έλλειψη Ορίων	Απουσία κανόνων στο σπίτι, δυσκολία αποδοχής ορίων στο σχολείο	23	31,9%

Συναισθηματική Κατάσταση του Παιδιού	Άγχος, θλίψη, συμπτώματα κατάθλιψης κ.α.	20	27,8%
Έλλειμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων	Δυσκολία επικοινωνίας, αδυναμία αλληλεπίδρασης, αδυναμία διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων	17	23,6%
Έλλειψη Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων	Έλλειψη παρεμβάσεων διαχείρισης συμπεριφοράς από το σχολείο, ανεπαρκής υποστήριξη	9	12,5%
Στοχοποίηση (Bullying) λόγω Μαθησιακών Δυσκολιών	Απομόνωση ή χλευασμός από συνομηλίκους, στοχοποίηση	7	9,7%
Αρνητική Συμπεριφορά ως Μέσο Αποδοχής	Προκλητική συμπεριφορά, παραβατική συμπεριφορά για να ενταχθούν σε παρέες	7	9,7%
Μη Εφαρμογή Συστάσεων των Εκπαιδευτικών	Αδιαφορία ή μη συνεργασία από την οικογένεια	5	6,9%
Στίγμα ως "Ατίθασος Μαθητής"	Κατηγοριοποίηση και αναπαραγωγή συμπεριφοράς μέσω ετικετών	3	4,2%

Προτάσεις βελτίωσης της συμπεριφοράς και προσαρμογής στη σχολική ζωή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος

Συνεδρίες με ειδικούς ψυχικής υγείας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν για 26 από τις 72 περιπτώσεις ότι θα ήταν ωφέλιμη για τα παιδιά του δείγματος, η ύπαρξη συνεδριών με ειδικούς ψυχικής υγείας. Θεωρείται ότι ένα αποτελεσματικό μέσο για την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και την κατανόηση των αιτιών εμφάνισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών είναι οι συνεδρίες ψυχικής υγείας.

Απαντήσεις

“Για την ψυχοσύνθεση του παιδιού, ίσως και να χρειάζονται συνεδρίες με ειδικούς ψυχικής υγείας” (Περ. 1.46, συν. 28).

“Θεωρώ, ότι ίσως να τον βοηθήσουν και συνεδρίες ψυχικής υγείας” (Περ. 1.48, συν. 29).

“Κοίταξε, το παιδί θα ήθελε συνεδρίες με ψυχολόγο, με κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας. Είναι σημαντικό να μιλάει, να εκτονώνεται, να λέει όσα τον προβληματίζουν ώστε να μπορέσει να είναι στην τάξη πιο ήρεμος” (Περ. 1.49, συν. 30).

“Θεωρώ η ψυχολογική υποστήριξη, σίγουρα θα βοηθούσε, ή κάποιος ειδικός ψυχικής υγείας” (Περ. 1.11, συν. 8).

Σχολιασμός

Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι η ψυχοεκπαιδευτική στήριξη των παιδιών, κατά την άποψη των συμμετεχόντων του δείγματος, αποτελεί ικανή παρέμβαση για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών, για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και της οικογένειας. Οι συμμετέχοντες του δείγματος αναγνωρίζουν τη σημασία της ψυχολογικής υποστήριξης για τα παιδιά, με το 36,1% να επισημαίνει ότι οι συνεδρίες με ειδικούς ψυχικής υγείας θα ήταν ωφέλιμες. Από τις ενδεικτικές απαντήσεις που αναφέρθηκαν, φαίνεται ότι θεωρούν αυτές τις παρεμβάσεις κρίσιμες για τη συναισθηματική έκφραση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Αυτή η παρέμβαση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη ψυχοκοινωνική υποστήριξη, εξασφαλίζοντας ότι οι ανάγκες του παιδιού αντιμετωπίζονται τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο.

Βελτίωση οικογενειακού πλαισίου

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σημαντική είναι η αλλαγή ορισμένων συνθηκών που σχετίζονται με την οικογένεια. Το οικογενειακό πλαίσιο είναι όρος “ομπρέλα” που εμπεριέχει την επικοινωνία, την φροντίδα, την οικογενειακή κατάσταση, και άλλες καταστάσεις της καθημερινότητας που σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση του παιδιού. Σχετικά με το οικογενειακό πλαίσιο σε 24 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε η βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου ως παράμετρος βελτίωσης της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού.

Απαντήσεις

“Σίγουρα η βελτίωση οικογενειακού πλαισίου και ίσως η εκμάθηση στη λειτουργία της ομάδας, επιμονή στην ακολουθία κανόνων ” (Περ. 1.28, συν. 13).

“Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρξει βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου δηλαδή να υπάρξουν όρια και παραπάνω επικοινωνία με τους γονείς” (Περ. 1.36, συν.17).

“Πρώτα-πρώτα πρέπει να υπάρξει βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου και να αντιληφθεί η μητέρα το πρόβλημα του παιδιού της” (Περ. 1.26, συν. 12).

“Να υπάρξει βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου, να μην ακολουθεί ο μαθητής σε περιπτώσεις επαιτείας, να υπήρχε τα απογεύματα γόνιμος χρόνος σε ομαδικές δραστηριότητες” (Περ. 2.2, συν. 1).

Σχολιασμός

Η βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογραμμίζουν τη σημασία της βελτίωσης του οικογενειακού πλαισίου ως κρίσιμου παράγοντα για την ενίσχυση της συναισθηματικής ευστάθειας των παιδιών, με 24 από τις 72 περιπτώσεις (33,3%) να αναφέρουν ρητά αυτήν την ανάγκη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εστιάζουν σε ζητήματα όπως η επικοινωνία, η γονική φροντίδα και η αποδοχή των παιδιών. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την οικογένεια ως ένα δυναμικό σύστημα που επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά και την ψυχολογία του παιδιού. Ωστόσο, το γεγονός ότι μόνο το ένα τρίτο των περιπτώσεων αναφέρθηκε σε αυτό το ζήτημα μπορεί να υποδηλώνει κενά στην εμπλοκή των γονέων ή δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογενειών. Στις 24 περιπτώσεις που αναφέρθηκε η ανάγκη για βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μια θετική αλλαγή στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως π.χ. η ενίσχυση της επικοινωνίας, η εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία και η μείωση των πιθανών πηγών στρες (οικονομικές δυσκολίες, συγκρούσεις κ.ά.), θα μπορούσε να αποβεί ωφέλιμη για τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Ειδικότερα, η γονική υποστήριξη φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς τα παιδιά με σταθερό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον τείνουν να εκδηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο. Ως εκ τούτου, προγράμματα γονικής συμβουλευτικής ή ενημέρωσης θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός πιο

οργανωμένου οικογενειακού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θα υποστήριζε αποτελεσματικά τη συναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση του παιδιού.

Αυτορρύθμιση-Διαχείριση συναισθημάτων

Σε αρκετές περιπτώσεις του δείγματος τονίστηκε η ανάγκη για ύπαρξη παρεμβάσεων που να στοχεύουν στην αυτορρύθμιση και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε συνολικά 23 στις 72 περιπτώσεις υπογραμμίστηκε η ανάγκη για ύπαρξη δραστηριοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων, είτε εντός, είτε εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Απαντήσεις

“Το παιδί αυτό χρειάζεται να μάθει να διαχειρίζεται τον εαυτό του. Επομένως, δραστηριότητες που να προωθούν τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση” (Περ. 1.51, συν. 25).

“Να αναπτύξει την ενσυναίσθηση του, ώστε να μην καταφεύγει στις συμπεριφορές που ενοχλούν τους άλλους” (Περ. 1.33, συν. 16).

“Θα βοηθούσε η παρακολούθηση δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου” (Περ. 1.11, συν. 8).

“Δραστηριότητες δηλαδή, είτε με κολλάζ, είτε με κάτι άλλο που να εμπεριέχει θέματα αυτοελέγχου και ενσυναίσθησης” (Περ. 1.35, συν. 17)

“Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν κάποια προγράμματα για την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο μέσα στην τάξη, μέσα από αυτό θα μπορούσε να νιώσει και το παιδί τα συναισθήματα των άλλων και εκείνοι τα δικά του” (Περ. 1.45, συν. 22).

Σχολιασμός

Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και διαχείρισης συναισθημάτων ως βασικό άξονα στήριξης για τις περιπτώσεις παιδιών του δείγματος. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η αυτορρύθμιση και η διαχείριση συναισθημάτων αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες για την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς σε 23 από τις 72 περιπτώσεις (31,9%) να τονίζεται η ανάγκη για ειδικές παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση και συναισθηματική ρύθμιση, προτείνοντας δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (π.χ., καλλιτεχνικά εργαστήρια, προγράμματα ομαδικής αλληλεπίδρασης). Οι προτάσεις τους αποκαλύπτουν μια ολιστική προσέγγιση, που συνδυάζει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, με στόχο τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Ωστόσο, το σχετικά μικρό ποσοστό αναφοράς (31,9%) μπορεί να υποδηλώνει έλλειψη γνώσης ή πόρων για τη συστηματική εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως δραστηριότητες όπως προγράμματα ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, ασκήσεις ανάπτυξης αυτοελέγχου, βελτίωση της αυτοεικόνας και ομαδικές συζητήσεις για την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε καταστάσεις άγχους ή δυσφορίας.

Εξωσχολικές δραστηριότητες

Αρκετές ήταν οι περιπτώσεις, όπου αναφέρθηκε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες θα οδηγούσε στην υιοθέτηση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Συνολικά σε 23 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε η ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ως μέσο βελτίωσης της συμπεριφοράς.

Απαντήσεις

“Ίσως κάποια εξωσχολική ομαδική δραστηριότητα θα φέρει το παιδί σε επαφή με τα άλλα παιδιά για να μπορέσει στο σχολείο να συνάψει σχέσεις και να μπορεί να συνυπάρχει στην τάξη χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα” (Περ. 1.2, συν. 4).

“Η συμμετοχή του σε κάποια εξωσχολική δραστηριότητα, με στόχο τη μείωση του χρόνου από τις οθόνες, την εκτόνωση της ενέργειάς του σε κάτι άλλο, ώστε να μην του γίνεται βίαιος στις σχέσεις με τους συμμαθητές του” (Περ. 1.13, συν. 9).

“Πιστεύω ότι θα τον βοηθούσαν πάρα πολύ εξωσχολικές δραστηριότητες, στο να έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά, να μάθει πώς είναι να λειτουργούμε σαν μια ομάδα, να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά, να δει πώς συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά” (Περ. 2.9, συν. 16).

“Ίσως να της έκαναν καλό εξωσχολικές δραστηριότητες, ώστε να βρει κάπου που είναι καλή” (Περ. 2.10, συν. 16).

Σχολιασμός

Η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες φαίνεται να αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες ως στρατηγικό εργαλείο κοινωνικοποίησης και βελτίωσης της συμπεριφοράς, με (31,9%) και αναφορά σε 23 από τις 72 περιπτώσεις, προτείνοντας την ως αποτελεσματική παρέμβαση. Η ερμηνεία που δίνεται είναι ότι μέσω αυτής της παρέμβασης θα υπάρξει ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, απομάκρυνση από ψηφιακές οθόνες και επιθετικές τάσεις και υιοθέτηση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Εντούτοις, το ποσοστό αναφοράς (31,9%) αποκαλύπτει ενδεχομένως δομικές ελλείψεις, όπως η ανεπάρκεια δικτύωσης σχολείων με τοπικούς φορείς ή κοινωνικοοικονομικά εμπόδια συμμετοχής. Βάση δεδομένων φαίνεται ότι τέτοιες δραστηριότητες παρέχουν κοινωνικά ερεθίσματα και συμβάλλουν στον περιορισμό των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων

Σε αρκετές περιπτώσεις κρίθηκε σημαντική η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών του δείγματος. Συνολικά για 17 από τις 72 περιπτώσεις του δείγματος οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθούσε στην ένταξη των παιδιών αυτών στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και θα ήταν πιο εύκολη η κοινωνικοποίηση τους. Ακόμα, θα ήταν πιο εύκολη η διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και η υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών.

Απάντηση

“Θα έπρεπε ίσως να βρεθεί κάτι για να βελτιωθεί στις διαπροσωπικές σχέσεις του και σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνικές δεξιότητες, σε αυτό το πακέτο δηλαδή” (Περ. 1.47, συν. 29).

“Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί” (Περ. 1.33, συν. 16).

“Χρειάζεται να βελτιωθεί στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων, στις διαπροσωπικές του σχέσεις, γιατί τώρα με τα ξεσπάσματα το χάνει” (Περ. 1.56, συν. 27).

“Είχε κάποιες κοινωνικές δεξιότητες που δεν τις είχαν τα άλλα παιδιά, δηλαδή μπορούσε να σε ρωτήσει κάτι, αλλά δεν του έδινε κανένας τον λόγο” (Περ. 1.8, συν. 6).

Σχολιασμός

Βάσει των δεδομένων, η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνικοποίηση των παιδιών του δείγματος. Συγκεκριμένα, σε 17 από τις 72 περιπτώσεις (δηλαδή περίπου το 23,6%), οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων θα διευκόλυνε τη συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον, βελτιώνοντας

παράλληλα τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών. Το 23,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος (17/72 περιπτώσεις) αναγνωρίζει την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων ως κρίσιμο παράγοντα για την κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Οι απαντήσεις καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (π.χ. επικοινωνία, συναισθηματικός έλεγχος, ομαδική συνεργασία) αποτελεί προϋπόθεση τόσο για την ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον, όσο και για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών (π.χ. συναισθηματικά ξεσπάσματα, κοινωνική απομόνωση). Εντούτοις, το σχετικά μικρό ποσοστό αναφοράς (23,6%) μπορεί να υποδηλώνει: α) έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, ή β) δυσκολία στην ενσωμάτωση τέτοιων παρεμβάσεων στην καθημερινή διδακτική πράξη. Από τα ευρήματα υπογραμμίζεται η σημασία της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οριοθέτηση-πλαίσιο κανόνων

Σε 15 από τις 72 περιπτώσεις (20,8%) του δείγματος, αναφέρθηκε η σημασία της οριοθέτησης και της θέσπισης πλαισίου κανόνων για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Η ύπαρξη ορίων και κανόνων βοηθά τα παιδιά να υιοθετήσουν κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφορών, συμβάλλει στην ανάπτυξη του αυτοέλεγχου και στην ενσωμάτωση των θετικών συμπεριφορών.

Απαντήσεις

“Θα πρέπει να μπου κανόνες. Να οριοθετηθεί το παιδί, να μάθει να εκτελεί τις εντολές που του δίνονται και να μάθει να ακολουθεί τους κανόνες” (Περ. 1.10, συν. 7).

“Δηλαδή υπογράφουμε να έχουμε καλή συμπεριφορά, να σηκώνουμε το χέρι μας, να βοηθάμε τους συμμαθητές μας, να μιλάμε ευγενικά, θα συμφωνούμε με τους δασκάλους μας και θα τηρούμε τους κανόνες. Επομένως, οριοθέτηση και κανόνες” (Περ. 1.15, συν. 10).

“Είναι σημαντικό επίσης, να υπάρξει κοινό πλαίσιο οριοθέτησης ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς” (Περ. 1.45, συν. 22).

“Να τον οργανώσουν λίγο καλύτερα, να υπάρχει λίγο καλύτερη οργάνωση στο σπίτι. Ο μαθητής δεν έχει μάθει να υπακούει σε κανόνες” (Περ. 2.3, συν. 13).

Σχολιασμός

Σύμφωνα με τα δεδομένα η ύπαρξη ορίων βοηθά τα παιδιά να υιοθετήσουν κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, όπου μπορούν να διαμορφώσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Στο 20,8% των περιπτώσεων (15/72) αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες θέσπιση κανόνων και η οριοθέτηση των παιδιών ως βασικοί παράγοντες κοινωνικής προσαρμογής, υπογραμμίζοντας τη σύνδεση μεταξύ αυτοελέγχου και θετικών συμπεριφορών. Το χαμηλό αυτό ποσοστό, ίσως να σχετίζεται στο γεγονός, ότι σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχε διαφορετική οριοθέτηση στο οικογενειακό από ότι στο σχολικό περιβάλλον. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο συνδυασμός που ενσωματώνει τόσο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και τη θέσπιση σταθερών κανόνων, αποτελεί θεμέλιο για ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς.

Συμβουλευτική γονέων

Εξίσου σημαντική παρέμβαση με την οριοθέτηση κρίνεται και η συμβουλευτική των γονέων. Σε 15 από τις 72 περιπτώσεις (20,8%) αναφέρθηκε ότι η συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να αντιληφθούν τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών. Ακόμα, μέσα από αυτή την παρέμβαση οι γονείς ενημερώνονται σχετικά με πτυχές του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού τους.

Απάντηση

“Δηλαδή και οι γονείς να ακολουθήσουν τη συμβουλευτική γονέων, έτσι ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν την κατάσταση και εκείνοι” (Περ. 11, συν. 8)

“Η μητέρα χρειάζεται συμβουλευτική γονέων για να μπορέσει να ισορροπήσει τη ζωή της και τις ανάγκες των παιδιών” (Περ. 1.16, συν. 10).

“Φυσικά εγώ πιστεύω πάρα πολύ στη συμβουλευτική που πρέπει να γίνει στους γονείς. Να υπάρχει δηλαδή ένας σύμβουλος οικογένειας κάπως έτσι” (Περ. 1.32, συν. 15).

“Η μαμά του ήταν που ήταν πολύ αντιδραστική με το παιδί που είχε πρόβλημα. Μετά, συμβουλευτική γονέων θεωρώ θα τους βοηθούσε να προσαρμοστούν, αλλά και να πάρουν μία κατεύθυνση” (Περ. 1.34, συν. 16).

Σχολιασμός

Η συμβουλευτική γονέων αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες ως σημαντικός παράγοντας στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς αναφέρθηκε ως αποτελεσματική παρέμβαση σε 15 από τις 72 περιπτώσεις (20,8%). Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η παρέμβαση αυτή λειτουργεί διττά: αφενός ενισχύει την κατανόηση των γονέων για τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, αφετέρου παρέχει στρατηγικές για αποτελεσματικότερη διαχείριση της συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου η έλλειψη γονικής υποστήριξης (Περ. 1.34) ή η δυσκολία ισορροπίας μεταξύ προσωπικών και οικογενειακών αναγκών (Περ. 1.16) εντείνουν τα προβλήματα. Το γεγονός ότι μόνο το ένα πέμπτο του δείγματος αναφέρει αυτή την παρέμβαση μπορεί να οφείλεται είτε στον περιορισμένο διαθέσιμο εξοπλισμό των σχολείων σε συμβουλευτικές υπηρεσίες, είτε σε δυσπιστία απέναντι σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Εντούτοις, η συμβουλευτική των γονέων σύμφωνα και με την θεωρία μπορεί να δώσει λύσεις στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Παρεμβάσεις μέσω της εκπαίδευσης

Μία από τις προτάσεις που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες είναι η παρέμβαση εντός τάξεως, δηλαδή δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στη προσαρμογή του παιδιού στη σχολική ζωή και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Σε 15 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε η ανάγκη ύπαρξης τέτοιων παρεμβάσεων. Στις ενδεικτικές απαντήσεις που ακολουθούν φαίνεται ότι μπορούν να γίνουν δράσεις στο σχολικό περιβάλλον

Απαντήσεις

“Μέσα στην τάξη είναι το παιδί που πρέπει να το έχεις δίπλα στην έδρα. Έτσι ώστε κάθε φορά που διασπάται η προσοχή του να το επαναφέρεις, να το μαζεύεις και το κυριότερο να τον απασχολείς με κάτι στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί” (Περ. 2.6, συν. 2)

“Δηλαδή να ληφθούν πρωτοβουλίες για να γίνουν κάποιες ομαδικές δραστηριότητες ή ομαδικές εργασίες εντός σχολικού πλαισίου” (Περ. 1.35, συν. 17).

“Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρξουν κάποια προγράμματα για την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο μέσα στην τάξη, μέσα από αυτό θα μπορούσε να νιώσει και το παιδί τα συναισθήματα των άλλων και εκείνοι τα δικά του” (Περ. 1.45, συν. 22).

“Και κυρίως αυτό το εξατομικευμένο πλαίσιο διδασκαλίας σε πράγματα τα οποία μπορεί να ανταπεξέλθει, απλά χρειάζεται πολύ δουλειά και να εστιάζει κάποιος στις δυνατότητες του” (Περ. 1.27, συν. 13).

Σχολιασμός

Οι παρεμβάσεις μέσω της εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναδεικνύουν την ανάγκη για προσαρμοσμένες και ενεργητικές στρατηγικές εντός της τάξης, οι οποίες θα στοχεύουν τόσο στη βελτίωση της συμπεριφοράς όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το γεγονός ότι αναφέρθηκε σε 15 από τις 72 περιπτώσεις (δηλαδή περίπου 20,8%) η ανάγκη για παρεμβάσεις εντός τάξης για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προσαρμογής των παιδιών δείχνει ότι, αν και δεν είναι η πλειοψηφία, σημαντικό τμήμα

των συμμετεχόντων θεωρεί σημαντικές τέτοιες δράσεις στο σχολικό περιβάλλον. Οι προτεινόμενες δράσεις επικεντρώνονται σε μεθόδους όπως η χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, και η εφαρμογή προγραμμάτων αυτορρύθμισης που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους και των άλλων. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία, αν και απαιτεί περισσότερη προσπάθεια, αναγνωρίζει τις μεμονωμένες δυνατότητες του κάθε μαθητή και προάγει τη συμμετοχή του.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Στις προτάσεις που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες είναι και η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Συνολικά σε 10 από τις 72 περιπτώσεις υπογραμμίστηκε η ανάγκη για συνεργασία, καθώς θεωρείται σημαντική παράμετρος για την προσαρμογή του παιδιού στη σχολική ζωή και την αποφυγή εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών.

Απαντήσεις

“Το να υπάρχει συνεννόηση των εκπαιδευτικών και των γονέων οδηγεί στο ενδεχόμενο τα παιδιά να έχουν καθαρά όρια, να ξέρουν που βαδίζουν” (Περ. 1.17, συν. 11).

“Αυτό το οποίο ήδη έχει βοηθήσει αρκετά, είναι αυτή η επικοινωνία της μαμάς με την ΕΔΥ του σχολείου και η στενή συνεργασία μαζί της” (Περ. 2.7, συν. 15).

“Πρώτον, θα έπρεπε να έχουμε συνεργασία με τους γονείς, για να μπορούμε να πετύχουμε κάτι παράλληλα” (Περ. 1.51, συν. 25).

“Χρειάζεται καλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου” (Περ. 1.41, συν. 20).

Σχολιασμός

Η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναδείχθηκε σε 10 από τις 72 περιπτώσεις (δηλαδή περίπου 14%), υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενιαίας προσέγγισης για την υποστήριξη του παιδιού. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η επικοινωνία και η κοινή δράση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βοηθά στη θέσπιση σταθερών ορίων, στη συνεπή διαχείριση της συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι η στενή συνεργασία με ειδικούς (π.χ. ΕΔΥ) και η συμμετοχή των γονέων αποτελούν σημαντικοί παράγοντες για την κριθούν οι παρεμβάσεις ως αποτελεσματικές. Παρόλο που το ποσοστό δεν είναι μεγάλο, η επαναλαμβανόμενη αναφορά σε αυτό το ζήτημα δείχνει ότι η υποστήριξη που παρέχεται τόσο από το σχολικό, όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει κλειδί για την αποφυγή υιοθέτησης αρνητικών συμπεριφορών και την προώθηση της συνολικής ευημερίας του παιδιού. Για παράδειγμα, η τακτική ενημέρωση γονέων για τη συμπεριφορά στη τάξη μπορεί να αποτρέψει την ύπαρξη διαφορετικής προσέγγισης ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια.

Κινητοποίηση ενδιαφέροντος του παιδιού

Για να ασχοληθεί ένα παιδί με οποιοδήποτε μαθησιακό αντικείμενο, θα πρέπει να υπάρξει κάποιο στοιχείο που να του κινητοποιεί το ενδιαφέρον. Σε 6 από τις 72 περιπτώσεις του δείγματος αναφέρθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος. Δηλαδή οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα ήταν σημαντικό και θα ωφελούσε το παιδί αν μπορούσαν να βρεθούν οι κλίσεις του, δραστηριότητες στις οποίες είναι καλό.

Απαντήσεις

“Θεωρώ ότι το παιδί θα έπρεπε να βρει τι τον ενδιαφέρει, να αποκτήσει ενδιαφέροντα. Σίγουρα πρέπει να βρεθεί κάτι το οποίο θα του προκαλέσει λίγο ενδιαφέρον” (Περ. 1.48, συν. 23).

“Να τον βοηθήσουμε να καταλάβει ότι είναι καλός, είναι ικανός. Θα πρέπει να τον βοηθήσουμε να αντιληφθεί τις κλίσεις του” (Περ. 2.6, συν. 14).

“Να πηγαίνει σε μια δραστηριότητα που θα τον ενδιαφέρει και θα ήταν καλός” (Περ. 1.29, συν. 14).

“Δεν έδειχνε ενδιαφέρον για πράγματα. Θεωρώ ότι είναι ένα παιδί που πρέπει να βρει πραγματικά τι του αρέσει” (Περ. 1.55, συν. 27).

Σχολιασμός

Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του παιδιού αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας, παρόλο που αναφέρθηκε μόνο σε 6 από τις 72 περιπτώσεις και αφορούσε περίπου το 8,3% των περιπτώσεων. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι πολλά παιδιά εμφανίζουν αποστροφή ή αδιαφορία όταν δεν θεωρούν το αντικείμενο ενδιαφέρον ή δεν έχουν αποκτήσει προσωπική σύνδεση με το μαθησιακό αντικείμενο. Από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε ότι βρίσκοντας τα ενδιαφέροντα τους τα παιδιά θα μπορούσε να είναι πιο εύκολη η προσαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία, άρα κατά συνέπεια η αλληλεπίδραση και η υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς. Για αυτό θα πρέπει να υπάρξει αναζήτηση των κλίσεων και ικανοτήτων του κάθε παιδιού (π.χ. μέσω δοκιμαστικών δραστηριοτήτων ή εναλλακτικών μαθησιακών μεθόδων), και συναισθηματική στήριξη που να ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, μετατρέποντας τη μάθηση σε ευχάριστη εμπειρία αντί υποχρέωσης.

Αλληλεπίδραση με συνομήλικους

Μία ακόμα πρόταση που κατά τους συμμετέχοντες θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να υιοθετήσουν τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς και να

προσαρμοστούν στη σχολική ζωή είναι η αλληλεπίδραση με συνομήλικους. Σε 5 από τις 72 περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι αυτή η πρωτοβουλία θα μπορούσε να αποτελέσει αποτελεσματική παρέμβαση.

Απαντήσεις

“Και να έρθει σε επαφή με συνομήλικους που μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας. Να τον ενθαρρύνουν. Και έτσι να ενταχθεί στη σχολική ζωή” (Περ. 1.57, συν. 28).

“Να έχει κοινωνική συναναστροφή με παιδιά με συνομηλίκους του ή με μικρότερα και με μεγαλύτερα παιδιά” (Περ. 1.1, συν. 3).

Σχολιασμός

Οι συμμετέχοντες έκριναν ότι η αλληλεπίδραση με συνομήλικους αποτελεί παράγοντα επίτευξης της κοινωνικής προσαρμογής, παρόλο που αναφέρθηκε μόνο σε 5 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου κοντό στο 6,9%). Ακόμα, τόνισαν ότι η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και η κοινωνική ενθάρρυνση από συνομηλίκους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να υιοθετήσουν αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς. Αν και το ποσοστό είναι σχετικά μικρό, η παρέμβαση αυτή μπορεί να αποτελέσει σταθερό κομμάτι μιας ολιστικής προσέγγισης, ιδιαίτερα για παιδιά που δυσκολεύονται να αφομοιώσουν κοινωνικούς κανόνες μέσω παραδοσιακής διδασκαλίας. Βεβαία, βασική προϋπόθεση για τη θετική έκβαση αυτής της πρότασης είναι, οι συνομήλικοι με τους οποίους θα διαμορφώσουν διαπροσωπικές σχέσεις τα παιδιά του δείγματος να έχουν κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και να έχουν προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον.

Λήψη φαρμακευτικής αγωγής

Ως τελευταία πρόταση βελτίωσης της συμπεριφοράς, σε ορισμένες περιπτώσεις του δείγματος ,αναφέρεται η λήψη φαρμακευτικής αγωγής. Αυτή η παρέμβαση αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία και ακολουθείται σε ορισμένες περιπτώσεις. Συνολικά σε μόλις 4 από τις 72 περιπτώσεις έγινε αναφορά στη λήψη φαρμακευτικής αγωγής.

Απαντήσεις

“Κοιτάζτε είναι τέτοιας έντασης τα ξεσπάσματα του που θα έλεγα ότι χρειάζεται φαρμακευτική αγωγή” (Περ. 1.60, συν. 34).

“Ακόμα θεωρώ ότι το παιδί θα έπρεπε να λάβει φαρμακευτική αγωγή” (Περ. 1.36, συν. 17).

“Εγώ θεωρώ ότι έπρεπε να πάρει κάποια αγωγή” (Περ. 1.42, συν. 20).

Σχολιασμός

Η λήψη φαρμακευτικής αγωγής αναφέρθηκε ως πιθανή παρέμβαση σε μόλις 4 από τις 72 περιπτώσεις (ποσοστό περίπου 5,5%), υποδηλώνοντας ότι αποτελεί εξαίρεση και όχι κανόνα στις προτεινόμενες στρατηγικές βελτίωσης της συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις όπου αναφέρθηκε, εμφανίζονταν ιδιαίτερα προβληματικές συμπεριφορές και συναισθηματικά ζητήματα (π.χ. ξαφνικά ξεσπάσματα), όπου οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις φαίνονταν ανεπαρκείς. Ωστόσο, η σπανιότητα αυτών των αναφορών δείχνει ότι η λήψη φαρμακευτικής αγωγής δεν αποτελεί την πρώτη γραμμή αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και των συναισθηματικών δυσκολιών. Παράλληλα, για την εφαρμογή της απαιτείται εξειδικευμένη αξιολόγηση (ψυχιατρική/νευρολογική), και συνήθως συνδυάζεται με άλλες παρεμβάσεις (ψυχοκοινωνική στήριξη, προσαρμογές στο σχολικό περιβάλλον). Η περιορισμένη αναφορά αυτής της παρέμβασης υπογραμμίζει ότι, παρά τη χρησιμότητά της σε

συγκεκριμένα πλαίσια, οφείλουμε να δώσουμε έμφαση πρωτίστως σε μη φαρμακολογικές μεθόδους και να επιλέγονται παιδαγωγικές και κοινωνικο-συναισθηματικές προσεγγίσεις.

Πίνακας 8: Σύνοψη προτάσεων βελτίωσης της συμπεριφοράς και προσαρμογής στη σχολική ζωή των μαθητών του δείγματος (για N = 72 περιπτώσεις)

Κατηγορία Παρέμβασης	Πλήθος Περιπτώσεων	Ποσοστό (%)	Κύριες Προτάσεις
Συνεδρίες με ειδικούς ψυχικής υγείας	26	36.1%	Ψυχοθεραπεία, συναισθηματική υποστήριξη, κατανόηση αιτιών δυσκολιών
Βελτίωση οικογενειακού πλαισίου	24	33.3%	Επικοινωνία, οριοθέτηση, μείωση στρες, φροντίδα, κοινός χρόνος
Αυτορρύθμιση & διαχείριση συναισθημάτων	23	31.9%	Αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων
Εξωσχολικές δραστηριότητες	23	31.9%	Ομαδικά σπορ, καλλιτεχνικά εργαστήρια, μείωση χρόνου σε οθόνες
Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων	17	23.6%	Εκπαιδευτικά προγράμματα επικοινωνίας, ομαδικές ασκήσεις
Οριοθέτηση & πλαίσιο κανόνων	15	20.8%	Σαφή όρια, θέσπιση και ακολουθία κανόνων
Συμβουλευτική γονέων	15	20.8%	Εκπαίδευση γονέων σε στρατηγικές

			διαχείρισης συμπεριφοράς
Παρεμβάσεις μέσω εκπαίδευσης	15	20.8%	Εξατομικευμένη διδασκαλία, δραστηριότητες αυτορρύθμισης στην τάξη
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	10	13.9%	Τακτική επικοινωνία, συνεργασία με ΕΔΥ
Κινητοποίηση ενδιαφέροντος	6	8.3%	Αναγνώριση κλίσεων, ενεργοποίηση μέσω ενδιαφερόντων
Αλληλεπίδραση με συνομήλικους	5	6.9%	Αλληλεπίδραση, φιλία, θετική συμπεριφορά
Φαρμακευτική αγωγή	4	5.5%	Σε περιπτώσεις έντονων συμπεριφορικών ή συναισθηματικών διαταραχών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί

7.1 Συζήτηση ευρημάτων

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών του δείγματος;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών. Η ανάλυση παλινδρόμησης κατέδειξε ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ήταν η συνολική βαθμολογία στο εργαλείο SDQ. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι η συναισθηματική κατάσταση αποτελεί βασικό παράγοντα ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς (Vieira et al., 2023). Η σχολική επίδοση επίσης φάνηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την πρόβλεψη προβλημάτων συμπεριφοράς, ενισχύοντας την υπόθεση ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες σχετίζονται με αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενδεχομένως αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη, γεγονός που αναφέρεται σε αρκετές έρευνες (Weinreich et al., 2023). Παράλληλα, το οικογενειακό περιβάλλον εμφάνισε θετική συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία ερμηνεύεται ως ενδεικτική της επίδρασης της χαμηλής οικογενειακής στήριξης και φροντίδας στην έκφραση των δυσκολιών του παιδιού, όπως παρατηρείται και σε άλλες συναφείς μελέτες (Kohl et al., 2023). Το μοντέλο παλινδρόμησης συνολικά παρουσίασε ισχυρή ερμηνευτική ισχύ ($R^2 = .517$), υπογραμμίζοντας έτσι, την προβλεπτική αξία των μεταβλητών που εξετάστηκαν και ενισχύοντας την άποψη ότι η συμπεριφορά των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα από ένα ολιστικό πρίσμα, το οποίο λαμβάνει υπόψη πολλές παραμέτρους, όπως την συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και το μαθησιακό τομέα.

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών του δείγματος που εμφανίζουν υψηλό ρίσκο για παραβατική συμπεριφορά;

Από την ανάλυση των 10 περιπτώσεων, προκύπτει ότι τα παιδιά με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης παραβατικότητας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά σε τρεις βασικούς τομείς: την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά και το οικογενειακό περιβάλλον. Στον μαθησιακό τομέα, τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν χαμηλή επίδοση, ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο, την ορθογραφία και τα μαθηματικά (Alexander-Passe, 2015). Σε πολλές από τις περιπτώσεις του δείγματος αυτά υπήρξε επαναφοίτηση ή κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αρνούνταν να αποδεχτούν τη διάγνωση των δυσκολιών των παιδιών τους, κάτι που προκύπτει και από τα δεδομένα άλλων ερευνών (Childs, 2023). Στον συμπεριφορικό τομέα, φαίνεται να κυριαρχούν η συναισθηματική αστάθεια, οι εκρήξεις θυμού και η έλλειψη αυτοελέγχου. Σε πολλές περιπτώσεις εμφανίστηκε εναντιωματική συμπεριφορά, προκλητικότητα και δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, γεγονός που οδηγεί σε απομόνωση ή συγκρούσεις (Gloria Huei-Jong et al., 2021). Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με τραυματικές εμπειρίες, όπως εγκατάλειψη ή πολλαπλές απορρίψεις.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμο παράγοντα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, παρατηρήθηκε δυσλειτουργικό οικογενειακό πλαίσιο, με διαζευγμένους γονείς που δεν ήταν διατεθειμένοι να βρουν κοινές γραμμές, έλλειψη συναισθηματικής στήριξης ή απουσία οριοθέτησης (Azhar et al., 2023). Επιπλέον, η παρουσία βίαιων μοντέλων ή η κοινωνική απομόνωση φαίνεται ότι εντείνουν τις δυσκολίες (Underwood & Washington, 2016). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο συνδυασμός μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων εσωτερίκευσης και δυσλειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, απαιτείται ολιστική προσέγγιση που να περιλαμβάνει εκπαιδευτική στήριξη, ψυχολογική παρέμβαση και ενεργή συμμετοχή της οικογένειας. Η εφαρμογή των απαιτούμενων παρεμβάσεων θα έχει ως αποτέλεσμα μελλοντικά να αποτραπεί η εδραίωση αντικοινωνικών συμπεριφορών και να διασφαλιστεί η ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών (Zakoroulou & Georgiou, 2016).

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα: *Ποιες είναι οι εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;*

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε καταγραφή των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις αιτίες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στις προτάσεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προκλήσεων. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και των περιγραφικών σχολίων των εκπαιδευτικών τόνισε την ύπαρξη παραγόντων που επιδρούν στη συμπεριφορά και στην προσαρμογή των μαθητών. Συγχρόνως, έγινε αναφορά σε μια σειρά παρεμβάσεων-προτάσεων για την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών του δείγματος.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν ήταν το οικογενειακό περιβάλλον. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς με την έλλειψη σταθερότητας, ορίων και υποστήριξης στο σπίτι. Οι περιπτώσεις γονικής αδιαφορίας, συγκρούσεων εντός της οικογένειας, καθώς και η απουσία επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και παιδιά αναφέρθηκαν επανειλημμένα ως καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν τη σύνδεση ανάμεσα στην έλλειψη θετικού οικογενειακού δεσμού και στην αύξηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2011· Roeser & Eccles, 2014 ·Wilmot et al., 2022· Lanjekar et al., 2022· Kohl et al., 2023).

Παράλληλα, επισημάνθηκε από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων η ανάγκη ενίσχυσης της υποστηρικτικής λειτουργίας του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την απουσία συστηματικών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων (έλλειψη εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, έλλειψη δραστηριοτήτων αυτορρύθμισης) (McGrath & Noble, 2011· Malmqvist & Nilholm, 2016).

Οι συναισθηματικές δυσκολίες αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες ως σημαντικός παράγοντας εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές του δείγματος (Aro et al., 2022). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά απομονώνονταν, εμφάνιζαν απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία και έδειχναν φόβο απέναντι στο ενδεχόμενο αποτυχίας. Ένα βασικό αίτιο που αναφέρθηκε επανειλημμένα είναι η συσσωρευμένη αποτυχία και η διαρκής αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν οι μαθητές αυτοί μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Παντελιάδου, 2011· Fitriani & Felina, 2018). Η σύγκριση με τους συμμαθητές τους, η συνεχής έκθεση σε

απαιτήσεις που δεν μπορούν να ικανοποιήσουν και η απουσία επιτυχιών ενισχύουν την αποθάρρυνση και το αίσθημα κατωτερότητας (Maynard et al., 2018· Zuppardo et al., 2023).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν σειρά παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης και της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο την ύπαρξη ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου θα υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Μια βασική στρατηγική που προτάθηκε αφορά τη διεξαγωγή συνεδριών ψυχικής υγείας, σε ατομικό επίπεδο, από εξειδικευμένο προσωπικό εντός ή εκτός του σχολείου. Οι συνεδρίες αυτές θα μπορούσαν να προσφέρουν ασφαλές περιβάλλον έκφρασης και να οδηγήσουν σταδιακά στη μείωση του άγχους. Παράλληλα θα μπορούσε να υπάρξει βελτίωση στην αυτοεικόνα και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με τις σύγχρονες παρεμβάσεις υποστήριξης ψυχικής υγείας που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Κουρκούτας, 2011· McGrath & Noble, 2011· Frick, Blair & Castellanos, 2013· Κουρκούτας, 2017· Gabriel & Börnert-Ringleb, 2023). Ακόμα, προτάθηκε από τους συμμετέχοντες η ανάγκη για βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι μαθητές χρειάζονται ένα σταθερό, αποδοτικό και συνεκτικό οικογενειακό περιβάλλον. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν γίνεται σαφές που υπάρχει ανάγκη για περισσότερο ενδιαφέρον και περισσότερη επικοινωνία. Εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, που θεωρείται και αιτία ύπαρξης των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες έκριναν ως αναγκαία την ύπαρξη προγραμμάτων σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, με έμφαση στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων όπως η απογοήτευση, ο θυμός ή το άγχος. Τα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης που ενισχύουν την αναγνώριση και ρύθμιση συναισθημάτων θεωρήθηκαν πολύτιμα, και η αξία τους έχει τεκμηριωθεί από πολλές ερευνητικές μελέτες (Κουρκούτας, 2017· Kohl et al., 2023).

Κλείνοντας, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (αθλητισμός, τέχνες, δημιουργικά εργαστήρια) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν εναλλακτικές δεξιότητες, να βιώσουν θετικά συναισθήματα επιτυχίας και να νιώσουν αποδεκτά. Επίσης, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πλαίσιο φυσικής

ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η αποδοχή κανόνων και η διαχείριση απογοήτευσης. Σε πλήθος ερευνών υποστηρίζεται ότι η ένταξη σε μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να δράσει ρυθμιστικά στη συναισθηματική κατάσταση και στη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Marini et al., 2023· Iaia et al., 2024).

7.2 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών δυσκολιών, αντιμετωπίζοντας κυρίως ζητήματα εσωτερίκευσης, όπως το άγχος, εναντιωματικής συμπεριφοράς και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αναλύοντας το προφίλ των μαθητών του δείγματος, έκαναν σαφές το γεγονός ότι οι δυσκολίες δεν εντοπίζονται αποκλειστικά στο μαθησιακό κομμάτι. Οι μαθητές του δείγματος έχουν αρκετά αρνητικά βιώματα, όπως ματαίωση, αποδοκιμασία και συναισθηματική πίεση από το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στο ποσοτικό σκέλος της μελέτης, βρέθηκε ότι ο δείκτης συναισθηματικών δυσκολιών (SDQ) σχετίζεται με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Ακόμα, παράγοντες όπως η σχολική επίδοση και το οικογενειακό περιβάλλον έχουν επίδραση στην εμφάνιση μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Η ποιοτική ανάλυση εμπλούτισε τα ευρήματα, καταγράφοντας τις ερμηνείες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Οι αιτίες των δυσκολιών αποδόθηκαν κυρίως σε δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, ανεπαρκή υποστήριξη και σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίστηκαν ως «συναισθηματικές επιπτώσεις» της σχολικής (υπό)-επίδοσης. Παράλληλα, από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, τονίζεται η ανάγκη για ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και υποστήριξη μέσα από δραστηριότητες αυτορρύθμισης και διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τη συμβουλευτική γονέων ως μέσο βελτίωσης του οικογενειακού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ύπαρξη συνεδριών ψυχικής υγείας, κρίνοντας την παρέμβαση αυτή, ως ένα ισχυρό μέσο

έκφρασης των παιδιών. Οι προτάσεις τους ευθυγραμμίζονται με τις κατευθύνσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου επιλέγονται σύνθετες παρεμβάσεις, με συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως τα βιώματα των παιδιών, το πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και στη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν μετέπειτα.

Ολοκληρώνοντας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, που συνδέονται στενά με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τη σχολική αποτυχία και την κοινωνική απομόνωση. Στα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζεται η ανάγκη για κατανόηση των διαφόρων πτυχών του προφίλ των μαθητών (μαθησιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό). Μέσα από τη σύνδεση ποσοτικών δεικτών και ποιοτικών δεδομένων, αναδεικνύεται η σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης, της συνεργασίας με την οικογένεια και της αξιοποίησης εξωσχολικών παραγόντων ενίσχυσης των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις μαθησιακές απαιτήσεις, αλλά και στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η συναισθηματική ευεξία και η υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να διαμορφώσουν διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και να αποφευχθεί η ανάπτυξη επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκαν ορισμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί, οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Το μέγεθος των συμμετεχόντων στην έρευνα, αν και ικανοποιητικό για την ποιοτική ανάλυση, παραμένει σχετικά περιορισμένο σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά την ποσοτική ανάλυση, η ύπαρξη περισσότερων

περιπτώσεων παιδιών θα προσέφερε μεγαλύτερη στατιστική ισχύ και δυνατότητα εξαγωγής πιο γενικεύσιμων συμπερασμάτων, ενισχύοντας την αξιοπιστία των συσχετίσεων. Η ύπαρξη μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων σε μία έρευνα ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων της (Bryman, 2021).

Επιπλέον, η εστίαση αποκλειστικά στις απόψεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, χωρίς τη διασταύρωση των δεδομένων με τις οπτικές των γονέων ή των ίδιων των μαθητών, ενδέχεται να επηρεάζει τη συνολική πληρότητα της εικόνας για το προφίλ των παιδιών. Η καταγραφή της εικόνας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα που πραγματεύεται η έρευνα, χωρίς να καταγραφούν δεδομένα από γονείς ή μαθητές, ενδέχεται να ενισχύσει συγκεκριμένες ερμηνευτικές προκαταλήψεις. Παρόλο που η εργασία αξιοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, δεν περιλαμβάνεται σύγκριση με ομάδες μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάδειξη των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες στο συμπεριφορικό τομέα και στη συναισθηματική κατάσταση. Μια τέτοια συγκριτική προσέγγιση θα ενίσχυε την κατανόηση των φαινομένων.

Τέλος, αν και η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση προσφέρει βάθος και εύρος, τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που ενσωματώθηκαν στο τελικό εργαλείο. Το γεγονός ότι υπήρξε συνέντευξη χωρίς πλήρη οδηγό, ενδέχεται να περιορίζει το βάθος της ερμηνείας. Παρά τη σχολαστική κωδικοποίηση και ανάλυση, ο υποκειμενικός παράγοντας δεν μπορεί να αποκλειστεί πλήρως, όπως συμβαίνει συνήθως στις ποιοτικές έρευνες.

7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προκειμένου να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου μέσω μελλοντικών ερευνών σε ευρύτερο και περισσότερο ετερογενές δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να ενσωματώσουν ομάδα σύγκρισης μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να εντοπιστούν με ακρίβεια οι διαφοροποιήσεις στο επίπεδο των συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των δύο ομάδων. Ακόμη, θα μπορούσε να αξιοποιηθούν μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η παρατήρηση μέσα στην τάξη, η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και η χρήση

ερωτηματολογίων για γονείς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Το γεγονός αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα, την ύπαρξη βαθύτερης κατανόησης του φαινομένου.

Τέλος, κατά την επεξεργασία των δεδομένων ποιοτικής έρευνας προτείνεται η αξιοποίηση περισσότερων μέσων κωδικοποίησης, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων. Μια τέτοια προσέγγιση θα οδηγήσει στην ύπαρξη μίας πολυδιάστατης καταγραφής των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1995). Reading-disabled adolescents with and without comorbid arithmetic, disability. *Developmental Neuropsychology*, 11(3), 351-371.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach TM, Rescorla L (2001) *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: an integrated system of multiinformant assessment*. ASEBA, Burlington.
- Adi, N. S., Othman, A., Kuay, H. S., & Mustafa, Q. M. (2024). A study on the psychological functioning of children with specific learning difficulties and typically developing children. *BMC psychology*, 12(1), 1-10.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Ajemba, M. N., & Arene, E. C. (2022). *Possible advantages that may be enhanced with the adoption of research triangulation or mixed methodology*. Magna Scientia Advanced Research and Reviews, 6(1), 058-061.
- Alexander-Passe N (2015) The dyslexia experience: difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences* 2(2): 202–233. DOI: 10.3850/S2345734115000290.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency. Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of learning disabilities*, 55(6), 465-481.

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Transcript notation. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds). *Structures of social action* (pp. ix-xvi). *Cambridge: Cambridge University Press.*
- Austin, V., & Sciarra, D. (2016). Difficult students and disruptive behavior in the classroom: Teacher responses that work. *New York: W. W. Norton & Company.*
- Azhar, A., Paul Carlo, D., & Hassan, Z. (2023). Are dyslexic children involved in delinquency? Issues and recommendations for a more fulfilling life. *Power and Education, 15*(3), 291-308. <https://doi.org/10.1177/17577438221137767>
- Barnes, M. A., & Dennis, M. (2013). Reading comprehension deficits arise from diverse sources: Evidence from readers with and without developmental brain pathology. In *Reading comprehension difficulties* (pp. 251-278). *Routledge.*
- Barrouillet, P., Fayol, M., & Lathulière, E. (1997). Selecting between competitors in multiplication tasks: An explanation of the errors produced by adolescents with learning difficulties. *International Journal of Behavioral Development, 21*(2), 253-276.
- Baumeister, R. F., & Bushman, B. J. (2007). Angry emotions and aggressive behaviors. *Emotions and aggressive behaviour, 5*(1), 61-75.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review, 31*(3), 405-427.
- Benz, S., & Powell, S. (2020). The influence of behavior on performance within a word-problem intervention for students with mathematics difficulty. *Remedial and Special Education, 42*(3), 182–192.
<https://doi.org/10.1177/0741932520923063>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (5th ed.). *Boston, MA: Pearson Education Inc.*
- Bierman, K. L., & Sasser, T. R. (2014). *Conduct disorder.* In Handbook of developmental psychopathology (pp. 467-485). Boston, MA: Springer US.
- Blachman, A.B., (1997), Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 408-430). *Mahwah, NJ: Erlbaum.*

- Bley, N. S., & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to students with learning disabilities* (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bloomquist, M. L., August, G. J., Lee, S. S., Berquist, B. E., & Mathy, R. (2005). Targeted prevention of antisocial behavior in children: The Early Risers “Skills for Success” Program. *Handbook of mental health services for children, adolescents, and families*, 201-214.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of learning disabilities*, 25(4), 253-257.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1), 19-38.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Spelling in children with dyslexia: Analyses from the Treiman-Bourassa early spelling test. *Scientific studies of reading*, 7(4), 309-333.
- Brehm, K., & Doll, B. (2009). *Building resilience in schools: A focus on population-based prevention*. In *School-Based Mental Health* (pp. 55-85). New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. Wiley.
- Bryant, D. P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematic difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 340-345.
- Bryman, A. (2021). *Social Research Methods* (6th ed.). Oxford University Press.
- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1275-1293.

- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European psychologist*, 9(1), 3-14.
- Carter, A. S., Gray, S. A., Baillargeon, R. H., & Wakschlag, L. S. (2013). *A multidimensional approach to disruptive behaviors: Informing life span research from an early childhood perspective*. *Disruptive behavior disorders*. New York: Springer, 103-136.
- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. New York: Kluwer Academic.
- Cawley, J. F., Parmar, R. S., Yan, W., & Miller, J. H. (1998). Arithmetic computation performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 68-74.
- Chard, J., Dickson, V., (1999). Phonological Awareness. Instructional and Assessment Guideliness. *Intervention in School and Clinic*. Pro ED Inc. Volume 34, 261-270.
- Childs, Torsha Shawn, (2023). "An Exploration of the Relationship between Learning Disabilities and Juvenile Delinquency from Parents' Perspectives" *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 14835.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/14835>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). *Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities*. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *the social dimensions of learning disabilities*, 33-53. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Conners, K. (1990). *Manual for Conners Rating Scale, North Tonawonta: Multi Health System Inc.*
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised: Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. A., and Epstein, J. N. (1998). *Revision and Restandardization of the Conners Teacher Rating Scale*

- Cough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties Processes and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crastnopol, M. (2015). *Micro-trauma: A psychoanalytic understanding of cumulative psychic injury (Vol.25)*. New York: Routledge.
- Crespi, T. D., Gustafson, A. L., & Borges, S. M. (2006). Group counseling in the schools: Considerations for child and family issues. *Journal of Applied School Psychology, 22*(1), 67-85.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education, 2*(2), 25-36.
- De Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific studies of Reading, 6*(1), 51-77.
- Dishion, T. J. & Stormshak, E. A. (2006). *Children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care*. Washington D.C: APA.
- Dishion, T. J. (2014). A developmental model of aggression and violence: Microsocial and macrosocial dynamics within an ecological framework. In *Handbook of developmental psychopathology (pp. 449-465)*. Boston, MA: Springer US.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and psychopathology, 18*(3), 791-814.
- Dollinger, S. J., Horn, J. L., & Boarni, D. (1988). Disturbed sleep and worries among learning disabled adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 58*(3), 428-434.
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(5), 507-518.

- DuPaul, G. J., Rapport, M. D., & Perriello, L. M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School psychology review*, 20(2), 284-300.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In BJEP Monograph Series II, Number 1-Learning and Teaching Reading ,7, No. 28, *British Psychological Society*, 7-28.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Ensor, R., Marks, A., Jacobs, L., & Hughes, C. (2010). Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1208-1216.
- Epstein, M. H., & Nieminen, G. S. (1983). Reliability of the Conners Abbreviated Teacher Rating Scale across raters and across time: Use with learning disabled students. *School Psychology Review*, 12(4), 457-459.
- Faytout, M., Tignol, J., Swendsen, J., Grabot, D., Aouizerate, B., & Lepine, J. P. (2007). Social phobia, fear of negative evaluation and harm avoidance. *European psychiatry*, 22(2), 75-79.
- Fitriani, S., & Felina, S. (2018). Coping with Learning Disability in a Dyslexic Child in Terms of an Instructional Model. *KnE Social Sciences*, 419-426.
- Fisher, C. B., & Anushko, A. E. (2008). *Research ethics in social science. The SAGE handbook of social research methods*, 95-109.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. Identification of learning disabilities: *Research to practice*, 185-250.
- Foorman, B. R. (1994). *Phonological and orthographic processing: Separate but equal? In The Varieties of Orthographic Knowledge: I: Theoretical and Developmental Issues* (pp. 321-357). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic

- review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Fraser, M. & Williams, S. A. (2004). Aggressive behavior. In L. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp. 100-129). NJ: Wiley & Sons.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Paterson, M. Coltheart & J. Marshall (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frick, P. J., Blair, R. J., & Castellanos, F. X. (2013). Callous-unemotional traits and developmental pathways to the disruptive behavior disorders. In P. H. Tolan & B. L. Leventhal (Eds.), *Disruptive behavior disorders* (pp. 69-102). New York: Springer.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(6), 563-573.
- Furmark, T. (2002). Social phobia: overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 105(2), 84-93.
- Gabriel, T. & Börnert-Ringleb, M. (2023) The intersection of learning difficulties and behavior problems – a scoping review of intervention research. *Frontiers Education*. 8:1268904. doi: 10.3389/feduc.2023.1268904
- Garber, J., & Rao, U. (2014). Depression in children and adolescents. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Ed.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 489-520). New York: Springer.
- García, A. I., Jiménez, J. E., & Hess, S. (2006). Solving arithmetic word problems: An analysis of classification as a function of difficulty in children with and without arithmetic LD. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 270-281.
- Geary, D. C. (1990). A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of experimental child psychology*, 49(3), 363-383.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(1), 4-15.
- Geary, D. C., Brown, S. C., & Samaranayake, V. A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences

- in normal and mathematically disabled children. *Developmental psychology*, 27(5), 787-797.
- Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of Aggression in Humans and Animals. In R.E. Trembley, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression (pp.178-201)*. New York: Guilford Press.
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 38(4), 293-304.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B.K., & Wright, S., (2019). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: a systematic review. *Current Psychology* 40(4): 5595–5612 DOI: 10.1007/s12144-019-00444-1.
- Gilmore, L., & Campbell, M. (2008). Scared but loving it: Children's enjoyment of fear as a diagnostic marker of anxiety? *The Educational and Developmental Psychologist*, 25(1), 24-31.
- Gloria Huei-Jong Graf, Stanford Chihuri, Melanie Blow, & Guohua Li (2021) *Adverse Childhood experiences and justice system contact: A systematic review. Pediatrics*, 147 (1): e2020021030. 10.1542/peds.2020-021030.
- Glicken, M. D. (2009). *Evidence-based practice with emotionally troubled children and adolescents*. Oxford: Elsevier.
- Giannakopoulos, G., Tzavara, C, Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V., Tountas, Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 8(1), 20. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1186/1744-859X8-20>. [PubMed: 19709422]
- Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing symptoms in developmental dyslexia: A comparison between primary and secondary school. *Frontiers in psychology*, 11, 461.
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter parent questionnaire including extra items on children's strengths: a research note. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 35(8), 1483-1494.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child &*

- Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading, and reading disability. Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Graham, S., & Harris, K.R (2002). Prevention and intervention for struggling readers. In M. Shinn, H. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behaviour problems II: Preventive and remedial techniques* (pp. 589-610). Washington, DC: *National Association of school Psychologists*.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125.
- Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C., & Hoeft, F. (2023). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193-209.
- Hammil, D.D., (1990a), A brief history of Learning Disabilities. In P. Myers & D.D. Hammill, *Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Cregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Heiervang, A.L., Stevenson, J., Kenneth Hugdahl, E., (2001), Behaviour problems in children with dyslexia. *Nord J Psychiatry*, 55(4), 251-256.
<https://doi.org/10.1080/080394801681019101>.
- Helsel, W. J., & Matson, J. L. (1984). The assessment of depression in children: The internal structure of the Child Depression Inventory (CDI). *Behaviour Research and Therapy*, 22(3), 289-298.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of educational research*, 59(3), 297-313.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures and Statistics*, 114, 341–362.
- Hurford, D. P., Schauf, J. D., Blaich, T., Moore, K., & Bunce, L. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27(6), 371-382.
- Iaia M, Vizzi F, Carlino MD, Turi M, Marinelli CV and Angelelli P (2024) Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Front. Psychol.* 15:1365980. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1365980
- IDEA (2004), *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004*, 20 U.S.C. Sect. 1400 et seq.
- Johnson, D.J., Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities*. New York: Grune & Stratton.
- Jordan, N. C., & Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of learning disabilities*, 33(6), 567-578.
- Joseph, L. M. (2002), Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*, 1, 803-816.
- Katz, L., & Frost, S. J. (2001). Phonology constrains the internal orthographic representation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 297-332.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T.J. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston, Mass: Pearson/Merrill.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R., (2000), “The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research”, in *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Volume 14, pp 179-215.
- Kazdin, A. E. (2000). *Psychotherapy for children and adolescents. Directions for research and practice*. New York: Oxford University Press.
- Kirk, S.A. & Gallagher, J.J., (1989), *Education of Exceptional Children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Kirk, S.A., (1962), *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohl, P. L., Dunnigan, A., Markovitz, L., Feely, M., Lewis, E. M., Seay, K. D., & Jonson-Reid, M. (2023). Improving child behavior through parent training in child welfare services: A mixed-methods study of families receiving in-home services. *Children and Youth Services Review*, 155, 107269.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107269>
- Kotoulas, V. & Padeliadou, S. (2000). The nature of spelling errors in Greek language: The case of students with reading disabilities. *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). Thessaloniki: School of English.
- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Kourkoutas, E. E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within the family and school context*. New York: Nova Science Publishers.
- Kovacs, M. (1992). *Child depression inventory. Personality and Individual Differences*.
- Kranhold AL, Voigt B, Wolke D, Krause K, Friedrich S, Margraf J, et al., (2021), Bullyingerfahrungen bei PatientInnen einer Ambulanz für Kinder- und Jugendpsychotherapie – eine besonders gefährdete Gruppe? *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 49(2), 101–14.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). Children with learning disabilities: The role of achievement in their social, personal, and behavioural functioning. In H. L. Swanson & B. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 333-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lanjekar P D, Joshi S H, Lanjekar P D, et al. (October 22, 2022) The Effect of Parenting and the Parent-Child Relationship on a Child's Cognitive Development: *A Literature Review. Cureus* 14(10): e30574. DOI 10.7759/cureus.30574
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of educational psychology*, 95(2), 211.

- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. United States of America: Cengage Learning.
- Le Menestrel, S. (2020). *Preventing bullying: consequences, prevention, and intervention*. J Youth Dev. 15(3), 8–26.
- Licht, B.G., & Kistner, J.A., (1986), *Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment*. In J.K. Torgessen & B.Y.L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 225-255). Orlando, FL: Academic Press.
- Lisle K (2011) *Identifying the negative stigma associated with having a learning disability*. Honors thesis, Bucknell University, Lewisburg, PA. Available at: https://digitalcommons.bucknell.edu/honors_theses/22/
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). *Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications*. Development and psychopathology, 12(4), 737-762.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A., (2003b), *A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Maccini, P., & Ruhl, K. L. (2000). *Effects of a graduated instructional sequence on the algebraic subtraction of integers by secondary students with learning disabilities*. Education and treatment of children, 465-489.
- Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2016). *Working successfully towards inclusion—or excluding pupils? A comparative reproductive study of three similar schools in their work with EBD*. Emotional and behavioural difficulties, 21(4), 344-360.
- Mann, V. A., & Ditunno, P. (1990). *Phonological deficiencies: Effective predictors of future reading problems*. In G. Pavlidis (Ed.). *Dyslexia: A neuropsychological and learning perspective*. Sussex: Wiley.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2013). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). *Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development*. Journal of Learning Disabilities, 49(2), 130–139.
<https://doi.org/10.1177/0022219414529336>

- Mano, Q., Jastrowski-Mano, K., Denton, C., Epstein, J. & Tamm, L. (2017). *Gender Moderates Association between Emotional-Behavioral Problems and Text Comprehension in Children with Both Reading Difficulties and ADHD*. *Psychology in the Schools*, 54(5), 504-518. DOI:10.1002/pits.22011.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). *Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment*. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 297-310.
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., and Livi, S. (2023). *Perceiving oneself to be integrated into the peer group: a protective factor against victimization in children with learning disabilities*. *Brain Sci.* 13:263. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020263>
- Maynard, B.R., Heyne, D., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Thompson, A.M. & Pigott, T.D. (2018). *Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis*. *Research on Social Work Practice*, 28(1), pp. 56-67. DOI:10.1177/1049731515598619.
- McArthur, G. (2022). *Poor reading and anxiety (PRAX): Building a theory and practice*. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 27(1), 169–180. <https://doi.org/10.1080/19404158.2022.2054834>
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006), *Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis*. *Journal of abnormal child psychology*, 34, 525-541.
- McGrath, H. & Noble, T., (2011). *Bounce back! A classroom resiliency program*. Sydney, Australia: Pearson Education.
- McLeod, T. M., & Armstrong, S. W. (1982). *Learning disabilities in mathematics—skill deficits and remedial approaches at the intermediate and secondary grades*. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 305-311.
- McMahon, R. J., & Kotler, J. S. (1998). *Conduct problems*. In D. A. Wolfe & E. J. Mash (Eds.), *Behavioral and emotional problems in adolescents* (pp. 153-256). New York: The Guilford Press.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. L. (2003). *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

- Mercer, C.D., (1987), *Students with learning disabilities* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Miles, T. R & Varna, V. (Eds.) (1995). *Dyslexia and Stress*. London: Whurr.
- Miller-Shaul, S. (2005). *The characteristics of young and adult dyslexic readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers*. *Dyslexia*, 11(2), 132-151.
- Milne, T.A., & Schmidt, F. (1996). *Self-esteem in learning disabled children: The role of social competence*. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec.
- Most, T. & Greenback, A., (2000). *Auditory, visual and auditory – visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationships to social skills*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 171-179.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). *How many words are there in printed school English?* *Reading research quarterly*, 304-330.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), (1988), *Letter to NJCLD member organizations*. Author.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1991). *A sociometric analysis of between-group differences and within-group status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts*. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 208-218.
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2006). *Multisystemic treatment of serious behaviour problems in youth: Sustainability of effectiveness two years after intake*. *Journal of Child and adolescent mental health*, 9(2), 77-83.
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). *Cumulative risk effects for the development of behaviour difficulties in children and adolescents with special*

- educational needs and disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 66-75. DOI:10.1016/j.ridd.2015.05.010.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). *On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies*. International journal of social research methodology, 8(5), 375-387.
- Ostad, S. A. (2000). *Cognitive subtraction in a developmental perspective: Accuracy, speed-of-processing and strategy-use differences in normal and mathematically disabled children*. Focus on Learning Problems in Mathematics, 22(2), 18-32.
- Operto, F.F.; Smirni, D.;Scuoppo, C.; Padovano, C.;Vivenzio, V.; Quatrosi, G.;Carotenuto, M.; Precenzano, F.;Pastorino, (2021). *Neuropsychological Profile,Emotional/Behavioral Problems, and Parental Stress in Children with Neurodevelopmental Disorders*. Brain Sci., 11, 584.
<https://doi.org/10.3390/brainsci11050584>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. Administration and policy in mental health and mental health services research, 42, 533-544.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York: WW. Norton & Co.
- Pardini, D., & Frick, P. J. (2013). *Multiple developmental pathways to conduct disorder: Current conceptualizations and clinical implications*. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 22(1), 3-5.
- Parmar, R. S., & Signer, B. R. (2005). *Sources of error in constructing and interpreting graphs: A study of fourth-and fifth-grade students with LD*. Journal of learning disabilities, 38(3), 250-261.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). *A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*. Developmental Psychology, 31(4), 548.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). *Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children*. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 283-319.

- Piko, B.F.; Dudok, R. (2023), *Strengths and Difficulties among Adolescent with and without Specific Learning Disorders (SLD)*. Children, 10, 1741.
<https://doi.org/10.3390/children10111741>
- Pintrich, P. R., & Schragben, B. (2012). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. In Student perceptions in the classroom (pp. 149-184). Routledge.
- Place, M. & Elliot, J., (2014). *The importance of the 'E' in 'EBD'*. In Garner, P., Elliot, J., & Kauffman, J. (Eds.), *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2nd edition, pp. 83-93). London: Sage.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). *Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?*. European Journal of Special Needs Education, 21(4), 415-430.
- Pratt, P., Tallis, F., & Eysenck, M. (1997). *Information-processing, storage characteristics and worry*. Behaviour Research and Therapy, 35(11), 1015-1023.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). *Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38(4), 429-436.
- Putnam, J. W. (2009). *Cooperative learning for inclusion*. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 81-95). Abingdon: Routledge.
- Quinlan, T. (2004). *Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency*. Journal of Educational Psychology, 96(2), 337.
- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). *Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway?* In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 19-39). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richman, J. M., Bowen, G. L., & Woolley, M. E. (2004). *School failure: An eco-interactive developmental perspective. Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 2, 133-160.

- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2014). *Schooling and the mental health of children and adolescents in the United States*. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 163-184). New York: Springer.
- Romani, C., Olson, A., & Di Betta, A. M. (2005). *Spelling disorders*. Στο M. J. Snowling & C. Hulme (Επιμ.), *The science of reading*. Oxford: Blackwell.
- Roussou, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M., & Zoubou, V. (1999). *Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old*. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 165-172
<https://doi.org/10.1007/s007870050125>
- Russell, G., Ryder, D., Norwich, B., & Ford, T. (2015). *Behavioural Difficulties That Co-occur With Specific Word Reading Difficulties: A UK Population- Based Cohort Study*. *DYSLEXIA*, 21, 123–141. DOI: 10.1002/dys.1496
- Sabornie, E. J. (1994). *Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled*. *Learning disability quarterly*, 17(4), 268-279.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association.
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2016). *Emotion regulation strategies indepressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review*. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261–276.
- Schmidt, R. (2010). *Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families: Towards the promotion of child and family wellbeing*. New York: Routledge.
- Sharan, S., & Sharan, Y., (1996). *Learning disabilities*. Tel Aviv, Israel: Kibbutz Artsi.
- Sharp, C. & Venta, A., (2015). *Mentalizing problems in children and adolescents*. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child. Mentalizing-based interventions with children, young people and their families* (pp. 35-53). New York: Routledge.

- Sideridis, G. D., (2005), *Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework*. Journal of educational psychology, 97(3), 366.
- Sideridis, G. D. (2007). *Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations*. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 20, 101-137.
- Sideridis, G. D., (2009). *Motivation and learning disabilities: Past, present, and future*. In Handbook of motivation at school (pp. 619-640). Routledge.
- Siegel, L. S. (1992). *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia*. Journal of learning disabilities, 25(10), 618-629.
- Silk, J. S., Vanderbilt-Adriance, E., Shaw, D. S., Forbes, E. E., Whalen, D. J., Ryan, N. D., & Dahl, R. E. (2007). *Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological contexts*. Development and psychopathology, 19(3), 841-865.
- Simmons, J.A., & Antshel, K.M. (2020). *Bullying and depression in youth with ADHD: a systematic review*. Child Youth Care Forum, 50, 379–414.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon-Pearson.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). *A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure*. Journal of learning disabilities, 38(5), 387-399.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). *Exposure to print and orthographic processing*. Reading research quarterly, 24, 402-433.
- Stanovich, K. E., (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E., (1991). *Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?* Reading Research Quarterly, 26, 1-29.
- Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). *Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study*. Developmental Review, 30(1), 36-51.

- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). *Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders*. The journal of special education, 41(4), 223-233.
- Tallal, P., (1984), *Temporal or phonetic processing deficit of dyslexia? That is the question*. Applied Psycholinguistics, 5, 167-169.
- Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Ghesquiere, P. (2004). *Strategy Development in Children with Mathematical Disabilities: Insights from the Choice/No-Choice Method and the Chronological-Age/Ability-Level math design*. Journal of Learning Disabilities, 37(2), 119-131.
- Tremblay, R.E. & Cote, S. (2005). *The developmental origins of aggression. Where are we going?* In R.E. Trembley, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.447-464). New York: Guilford Press.
- Troia, G. A. (2006). *Writing instruction for students with learning disabilities*. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.
- Tsovili, T. D. (2004). *The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia*. Journal of Research in Reading, 27(1), 69-86.
- Tur-Kaspa, H. & Bryan, T.H. (1994). *Social information: Processing skills of students with learning disabilities*. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 12-23.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). *Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period*. European Journal of Special Needs Education, 14(1), 37-48.
- Underwood, L., & Washington, A. (2016). *Mental illness and juvenile offenders*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 13(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph13020228>
- Urquhart, I. (2009). *The psychology of inclusion: The emotional dimension*. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp.66-77). Abingdon: Routledge.

- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vallerand, R. J. (1989). *Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language*. *Canadian Psychology*, 30(4), 662–689.
<https://doi.org/10.1037/h0079856>
- VanZomeren-Dohm, A., Xu, X., Thibodeau, E., & Cicchetti, D. (2016). *Child maltreatment and vulnerability to externalizing spectrum disorders*. In T. Beauchaine & S. Hinshaw (Eds.), *Oxford Handbook of Externalizing Spectrum Disorders* (pp.267-285). New York: Oxford University Press.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). *Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare?*. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253-266.
- Velluntino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). *Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development*. *Scientific studies of reading*, 11(1), 3-32.
- Vieira, A. P. A., Peng, P., Antoniuk, A., DeVries, J., Rothou, K., Parrila, R., & Georgiou, G. (2024). *Internalizing problems in individuals with reading, mathematics and unspecified learning difficulties: A systematic review and meta-analysis*. *Annals of Dyslexia*, 74(1), 4-26.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., Haeffele, L. M., & Vogt, E. R. (2014). *Selecting the right analyses for your data: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Guilford Publications.
- Wagner, R.K., Torgessen, J.K., & Rashotte, C.A., (1994). *Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Walker, H. M. & Severson, H. H., (2002). *Developmental Prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth*. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. (2004). *Antisocial behaviour in school. Evidence based practices* (2nd ed.), Belmont, C.A: Wodsworth.
- Weisz, R. J., (2004). *Psychotherapy for children and adolescents: Evidence-based treatments and case examples*. New York: Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2013). *Learning and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment*. Routledge.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). *A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities*. Journal of abnormal child psychology, 30, 127-141.
- Wiener, J., & Sunohara, G. (1998). *Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities*. Learning Disabilities Research and Practice, 13(4), 242-257.
- Wiener, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). *Achievement and social-behavioral correlates of peer status in LD children*. Learning Disability Quarterly, 13(2), 114-127.
- Wilmshurst, L. (2011). *Abnormal child psychology: A developmental perspective*. New York: Routledge.
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitaio, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2023). *Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health*. Dyslexia, 29(1), 40-54.
- Wolf, M., O'Brien, B., Adams, K. D., Joffe, T., Jeffrey, J., Lovett, M., & Morris, R. D. (2003). *Working for time: Reflections on naming speed, reading fluency, and intervention*. In B.R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties* (pp. 335-380). Baltimore: York Press.
- Wong, B.Y. L (1996). *Metacognition and learning disabilities. Learning about learning disabilities*. In the ABCs of Learning Disabilities. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioural Disorders*. Clinical description and diagnostic guidelines-10th revision (ICD-10). Geneva: Author.

- Xiao, P., Zhu, K., Liu, Q., Xie, X., Jiang, Q., Feng, Y., & Song, R. (2022). *Association between developmental dyslexia and anxiety/depressive symptoms among children in China: The chain mediating of time spent on homework and stress*. Journal of affective disorders, 297, 495-501.
- Zakopoulou, V., & Georgiou, G. (2016). *Specific learning difficulties, delinquency and mental disorders: Disabilities and ghosts*. Global Journal of Psychology Research New Trends and Issues, 6(1), pp. 35–45. DOI: <https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i1.565>
- Zelege, S. (2004). *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A critical review*. European Journal of Special Needs Education, 19(2), 145-170.
- Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). *More than words: Anxiety, self-esteem, and behavioral problems in children and adolescents with dyslexia*. Learning Disability Quarterly, 46(2), 77-91.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2011). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες*. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Βουκελάτος, Μ. (2004). *Διερεύνηση της σχολικής επίδοσης στα δημόσια ημερήσια ενιαία λύκεια* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής).
- Γιαννακόπουλος, Γ. (2010). *Η πρόωγη ανίχνευση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των εφήβων στο ελληνικό σχολείο: το παράδειγμα του ερωτηματολογίου δυνατοτήτων και δυσκολιών* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής).
- Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). *Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της Α και Β τάξης γυμνασίου*. Νέα Παιδεία, 42, 80-92.
- Κάμτσιος, Σ. (2012). *Δημιουργία ερωτηματολογίου ανθεκτικότητας στη μάθηση: αξιολόγηση των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Ψυχολογίας).

- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Θεωρητική διερεύνηση-Πρακτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κανίογλου, Α. & Τσορμπατζούδης, Χ. (2000). *Προκαταρκτική μελέτη στάθμισης του ερωτηματολογίου του Conner's για εκπαιδευτικούς*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού της Ε.Γ.Β.Ε. Θεσσαλονίκη.
- Κανίογλου, Α. (2004). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας: διερεύνηση της σχέσης με την κινητική αδεξιότητα, τη σχολική επίδοση και το αυτοσυναίσθημα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών. (Διδακτορική διατριβή).
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). *Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο»*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 8, 56-89.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά*. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Κωτούλας, Β., (2003). *Φωνημική επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών*. Γλώσσα, 56, 29-50.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαντζάρης, Κ. (2019). *Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α. (2010). *Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία*. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 395-433). Αθήνα: Gutenberg-Ψυχολογία.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α., (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, Αθήνα: Gutenberg.

- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Τσαντούλας, Δ., (2007). *Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ δημοτικού*. Επιστήμες της Αγωγής 1, 71-88.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», (σελ.75-84).
- Περικλειδάκης, Γ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά σε παιδιά δημοτικού σχολείου με κανονική νοημοσύνη - δυσαριθμησία: διάγνωση – αντιμετώπιση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση, Πάτρα.
- Ποτηράκη, Α. (2017). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη και διαχείριση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Σπαντιδάκης, Ι.Ι (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Ανακτήθηκε <https://www.researchgate.net/publication/329363823>
- Τσορμπατζούδης, Χ., Μπαρκούκης, Β. & Αγγελακόπουλος, Γ. (1998). *Μελέτη του άγχους εξέτασης με το CSAI-2*. Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή, Ελλάδα.

Πίνακας 9: Σημειογραφία που αξιοποιήθηκε κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

Σύμβολο	Περιγραφή
(...)	Παύση άνω των 2 δευτερολέπτων
[...]	Απάλειψη πλεονάζουσας πληροφορίας
;	Χρήση ερωτηματικού ως σημείου στίξης όπως συνηθίζεται
[]	Χρήση αγκυλών κάθε φορά που ο/η συμμετέχων/ουσα έκανε κάποια χειρονομία ή νεύμα
{() }	Χρήση διπλής παρένθεσης για επισημάνσεις/επεξηγήσεις από τη συνεντεύκτρια
...	Χρήση αποσιωπητικών ως σημείου στίξης όπως συνηθίζεται

(Atkinson & Heritage, 1984· Τσιώλης, 2018)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικό εργαλείο

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Παρακαλώ για τη συμπλήρωση του παρόντος ανώνυμου ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα του οποίου προορίζονται αποκλειστικά για τις ανάγκες και το σκοπό της έρευνας. Το παρόν εργαλείο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου διατριβής στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης του τμήματος ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όποια στιγμή και για όποιο λόγο επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συμβολή σας στην παρούσα έρευνα. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση στο

Email: leongian12@yahoo.gr

κινητό: 6945487658

Με εκτίμηση,

Λεωνίδας Γιαννόπουλος

Παρακαλώ επιλέξτε ότι σας αφορά

Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

Ηλικία

- ☐ Έως 35
- ☐ 36 – 45
- ☐ 46 – 55
- ☐ 56 και άνω

Ειδικότητα

- ☐ Δάσκαλος/α γενικής αγωγής
- ☐ Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής

Σπουδές

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ☐ Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- ☐ Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Επιπλέον τίτλος σπουδών

- ☐ Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ
- ☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Σχέση εργασίας

- ☐ Μόνιμος/η

☐ Αναπληρωτής/τρια

☐ Ωρομίσθιος/α

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

☐ 0-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21 και άνω

Έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση

☐ 0-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21 και άνω

Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση

☐ 0-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21 και άνω

Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια

☐ Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής

☐ Σεμινάρια- Συνέδρια Γενικής Αγωγής

☐ Οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης

☐ Τίποτα από τα παραπάνω

1. Στοιχεία Μαθητή

Α) Πόσο καιρό γνωρίζετε το παιδί;

Περιγράψτε με δικά σας λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο:

.....
.....
.....
.....
.....

Αναφέρετε εάν υπάρχει ειδική διάγνωση για το παιδί ή υπάρχει κάποια βασική ειδική
.....
.....

2. Επίδοση στα μαθήματα

Αξιολογήστε την ακαδημαϊκή επίδοση του/της μαθητή/-τριας με βάση τη παρακάτω κλίμακα.

Μάθημα	Υψηλή	Μέση	Χαμηλή
Γλώσσα			
Μαθηματικά			
Μελέτη Περιβάλλοντος			
Φυσική			
Ιστορία			
Θρησκευτικά			

Χαρακτηρίστε την ικανότητα του παιδιού με βάση την απόδοση του αυτή την εποχή (και όχι όπως ήταν αυτή την χρονιά ή σε προηγούμενες χρονιές). Χαρακτηρίστε την επίδοση έχοντας στο μυαλό σας την τάξη που διδάσκετε φέτος και όχι το σύνολο των τάξεων που έχετε διδάξει έως σήμερα.

Τομέας Επίδοσης	Πολύ κάτω του μέσου όρου (1)	Κάτω του μέσου όρου (2)	Μέσος όρος (3)	Άνω του μέσου όρου (4)	Πολύ άνω του μέσου όρου (5)
Ικανότητα ανάγνωσης					

Ευχέρεια προφορικής έκφρασης					
Ευχέρεια γραπτής έκφρασης (έκθεση)					
Γραφικός χαρακτήρας					
Ορθογραφία					
Αριθμητική-πράξεις					
Αριθμητική- συλλογισμός σε προβλήματα					
Ικανότητα συγκέντρωσης					
Ικανότητα μνήμης					
ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ					

ΣΧΟΛΙΑ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σημειώστε μέσα στην αγκύλη με ένα (V) εάν ο μαθητής έχει παρακολουθήσει ή είναι ενταγμένος σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή έχει επαναλάβει τάξη.

- () Τάξη ένταξης
- () Ειδικό Σχολείο
- () Ενισχυτική διδασκαλία
- () Επαναφοίτηση
- () Άλλο Ειδικό Πρόγραμμα.....

3. Συμπεριφορά μαθητή/-τριας

Παρακάτω αναφέρονται διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς. Βάλτε ένα σημείο (X) στη στήλη, η οποία περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού.

Παρατηρήσεις	Βαθμός δραστηριότητας			
	Ποτέ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ συχνά
Συμπεριφορά στη τάξη				
1. Κινείται συνεχώς				
2. Μουρμουρίζει και κάνει άλλους παράξενους θορύβους				
3. Ζητά άμεση ικανοποίηση των απαιτήσεων του-απογοητεύεται εύκολα				
4. Έχει κακό συντονισμό κινήσεων				
5. Είναι ανήσυχος και υπερκινητικός				
6. Είναι ευέξαπτος, Παρορμητικός				
7. Είναι απρόσεκτος, αφαιρείται εύκολα				
8. Αποτυγχάνει να φέρει εις πέρας τις εργασίες του, έχει μικρή διάρκεια προσοχής				
9. Είναι υπερευαίσθητος				
10. Είναι υπερβολικά σοβαρός ή λυπημένος				
11. Ονειροπολεί και είναι αφηρημένος				
12. Είναι αμίλητος, σκυθρωπός, κατσούφης				
13. Κλαίει συχνά και με ευκολία				
14. Ενοχλεί τα άλλα παιδιά				
15. Λογομαχεί				
16. Αλλάζει η διάθεση του γρήγορα και απότομα				
17. Κάνει τον έξυπνο-την έξυπνη				
18. Κάνει ζημιές και καταστροφές				
19. Κλέβει				
20. Λέει ψέματα				
21. Έχει συναισθηματικά ξεσπάσματα, είναι εκρηκτικός με απρόβλεπτη συμπεριφορά				
Συμμετοχή στην ομάδα				

22. Απομονώνεται από τα άλλα παιδιά				
23. Δεν γίνεται αποδεκτός από τους άλλους				
24. Παρασύρεται εύκολα				
25. Δεν είναι δίκαιος				
26. Εμφανίζει έλλειψη ηγετικών ικανοτήτων				
27. Δεν τα πάει καλά με το άλλο φύλο				
28. Δεν τα πάει καλά με το ίδιο φύλο				
29. Πειράζει τα άλλα παιδιά ή παρεμβαίνει στις εργασίες τους				
Στάση προς τους ανώτερους του				
30. Είναι πειθήνιος-α				
31. Είναι προκλητικός-η				
32. Είναι αναιδής				
33. Είναι ντροπαλός-η				
34. Είναι δειλός-η				
35. Απαιτεί υπερβολική προσοχή από το δάσκαλο				
36. Είναι πεισματάρης-α				
37. Προσπαθεί υπερβολικά να ευχαριστήσει τους ανωτέρους				
38. Δεν είναι συνεργάσιμος-η				
39. Απουσιάζει-Έχει προβλήματα παρακολούθησης				
40. Έχει στοιχεία παραβατικότητας				

4. Οικογενειακό περιβάλλον

Α. Υπάρχουν άλλα παιδιά της οικογένειας που φοιτούν στο σχολείο και παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα; Εάν ναι, παρακαλώ αναφερθείτε αναλυτικότερα.

.....

.....

.....

.....

.....

Β. Παρακαλούμε δώστε πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον ή τις σχέσεις της οικογένειας οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού. Επιπλέον συμπεριλάβετε κάποιες προτάσεις που πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και προσαρμογή του στη σχολική ζωή.

.....

.....

.....

.....

.....

Γ. Πως θα κατατάσσατε τη συμπεριφορά του παιδιού συγκρινόμενη με αυτή άλλων παιδιών της ίδιας ηλικίας;

- () Πολύ χειρότερη
- () Χειρότερη
- () Περίπου η ίδια
- () Καλύτερη
- () Πολύ καλύτερη

Δ. Τι κατά τη γνώμη σας επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (αν υπάρχουν);

.....

.....

.....

.....

.....

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 αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

		Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη συναισθήματα των άλλων	τα	☐	☐	☐

Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	☐	☐	☐
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	☐	☐	☐
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	☐	☐	☐
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	☐	☐	☐
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	☐	☐	☐
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	☐	☐	☐
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	☐	☐	☐
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, άρρωστος, στεναχωρημένος	☐	☐	☐
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	☐	☐	☐
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	☐	☐	☐
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	☐	☐	☐
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	☐	☐	☐
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	☐	☐	☐
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	☐	☐	☐
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/της	☐	☐	☐
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	☐	☐	☐

Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	☐	☐	☐
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	☐	☐	☐
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	☐	☐	☐
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	☐	☐	☐
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	☐	☐	☐
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	☐	☐	☐
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	☐	☐	☐

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια!

Ενδεικτική Συνέντευξη

(Συν. 1)

(Περίπτωση 2.1)

- Είσαι έτοιμος να ξεκινήσουμε;

Ναι πάμε να ξεκινήσουμε, για να υπάρχει χρόνος

- Περιέγραψε μου με δικά σου λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα που παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο.

Το παιδί εμφανίζει συχνά, ξεσπάσματα θυμού. Υπήρχαν περιπτώσεις που είτε λόγω της σχολικής απόδοσης του, είτε λόγω των αρθρωτικών προβλημάτων στην προφορικό του λόγο, γινόταν στόχος κοροϊδίας από τους μαθητές του, είτε πάνω σε αθλήματα όπως είναι το ποδόσφαιρο που παίζουν συχνά. Υπήρχαν συγκρούσεις και τον φέρνανε σε έξαλλη κατάσταση. Υπήρχαν πάρα πολλά έντονα ξεσπάσματα. Έγινε κάποιες φορές πέρυσι. Έχει εξομαλυνθεί τώρα. Έχει γίνει πιο αραιό, πιο σπάνιο. Και γενικά είναι ένας μαθητής που είναι πάρα πολύ αργός. Είτε αυτό αφορά το να τελειώσει μια εργασία, είτε αφορά το να μαζέψει τα πράγματά του και να βγει από την τάξη. Θα είναι πάντα ο τελευταίος με διαφορά. Έχει θέμα με την προσοχή του. Δεν είναι τόσο συγκεντρωμένος στην τάξη. Αυτό ίσως είναι και απόρροια από τη δυσκολία που έχει στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει, ειδικά τα θεωρητικά μαθήματα. Παρουσιάζει όμως μια καλύτερη εικόνα στα μαθηματικά. Έχει κάποιες ικανότητες εκεί. Γνωρίζει τις πράξεις. Έχει μάθει την προπαίδεια. Συμβαδίζει κάπως με το επίπεδο της τάξης. Λίγο πιο πίσω μόνο θα μπορούσα να το πω.

- Υπάρχει ειδική διαγνώση για το παιδί ή κάποια βασική ανάγκη;

Έχουμε δει ότι μέσα από το βραχυχρόνιο πρόγραμμα δεν έχουν βελτιωθεί οι αδυναμίες του. Σε βαθμό που θα θέλαμε. Είναι πολύ λίγη η βελτίωση. Περισσότερο βελτίωση έδειξε πέρυσι. Από εκεί και πέρα υπάρχει μια στασιμότητα. Το ΚΕΔΑΣΥ θεωρεί ότι δεν έχει νόημα αυτή τη στιγμή να περάσει από κάποια αξιολόγηση. Οπότε, αυτή τη στιγμή συνεχίζουμε στην ένταξη.

- Έχεις παρατηρήσει στο παιδί στοιχεία παραβατικότητας;

Όχι τόσο έντονα. Πέρα από τα ξεσπάσματα θυμού, όχι κάτι ιδιαίτερο. Δηλαδή, όσον αφορά κλέψιμο ας πούμε. Εντάξει, βιαιοπραγία έχει υπάρξει σε κάποιες από τις εκρήξεις θυμού απέναντι στους μαθητές του. Αλλά όχι εκτεταμένα πράγματα, ούτε συστηματικά. Δεν μπορώ να το χαρακτηρίσω παραβατικό, δηλαδή ως μαθητή.

- Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, τη σχέση με την οικογένεια.

Δεν είχα γνωρίσει ποτέ τον μπαμπά. Επίσης, στα χαρτιά ήταν αγνώστου πατρός. Στην αρχή πιστεύαμε ότι δεν υπήρχε πατέρας στο σπίτι. Τελικά, τώρα που προχώρησε η διαδικασία με το ΚΕΔΑΣΥ και έπρεπε να πάρουμε ιστορικό, κοινωνικό, εμφανίστηκε ο μπαμπάς, εμφανίστηκε τη μέρα που έπρεπε να πάνε οι γονείς στο ΚΕΔΑΣΥ. Είναι ο βιολογικός του μπαμπάς, για κάποιους λόγους δικούς του δεν είναι αναγνωρισμένος. Εμείς γνωρίζουμε τη μαμά, γνωρίζαμε τόσο καιρό τη μαμά η οποία είναι απασχολημένη και φαίνεται να έχει μια ιδιαίτερη αδυναμία και λατρεία προς τον μικρό, με συνεχόμενες αγκαλιές, πολύ συχνά τον αφήνει στην πόρτα και περιμένει μέχρι να μπει μέσα, τον κοιτάζει. Φαίνεται στοργική και ότι είναι πάνω κατά πάνω. Είναι όμως και μια γυναίκα η οποία φαίνεται να έχει κάποια θέματα προσωπικά, υπάρχουν κάποια θέματα αντίληψης, νοημοσύνης.

- Θα ήθελα να μου πεις κάποιες προτάσεις που πιστεύεις ότι μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και την προσαρμογή της σχολικής ζωής.

Πιο παλιά φαινόταν ότι υπήρχε οικονομικό θέμα στην οικογένεια. Αυτό, εδώ και ένα χρόνο έχει αλλάξει. Τον έχουν παραπέμψει στα παιδικά χωριά SOS για δωρεάν λογοθεραπεία και ίσως και εκπαιδευτικός ειδικής κατά περιόδους. Τον βοηθάνε. Το παιδί θα πρέπει να παρακολουθήσει απογευματινές δραστηριότητες για να κοινωνικοποιηθεί.

- Τι κατά τη γνώμη σου επηρεάζει τα προβλήματα της συμπεριφοράς του παιδιού;

Δεν μπορεί να είμαστε σίγουροι, ποια είναι η αιτία. Θεωρητικά το πιο πιθανό είναι ότι η αδυναμία που έχει η μαθησιακή και οι αρθρωτικές δυσκολίες τον κάνουν ίσως στόχο των συμμαθητών του χλεύης, κοροϊδίας και έτσι αυτό τον επηρεάζει συναισθηματικά. Οπότε λογικά τα ξεσπάσματα να οφείλονται εκεί. Επίσης δεν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

- Ωραία πάμε τώρα και στη δεύτερη περίπτωση τώρα!

Ναι φυσικά!

(Περίπτωση 2.2)

- Περιέγραψε μου με δικά σου λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα που εμφανίζει το παιδί κατά τη φοίτησή του στο σχολείο.

Ο Ραφαήλ είναι ένα παιδί που ανήκει στη φυλή των Ρωμά δεν είναι η κλασική περίπτωση που ζει σε καταυλισμό, ζει σε σπίτι. Παρ' όλα αυτά πολύ συχνά το προσωπικό του σχολείου, τον έχουμε δει έξω να ακολουθεί τις γονείς τους σε περιπτώσεις επαιτείας, σε περιπτώσεις αναζήτησης τροφής και διάφορων άλλων υλικών σε κάδους. Το κακό είναι ότι αυτό το βλέπουν και οι συμμαθητές του που ζουν στη γειτονιά. Με απορία μας ρωτάνε και εμάς γιατί γίνεται αυτό με τον Ραφαήλ, γιατί συμβαίνει αυτό. Κάποιες φορές έχει δειχθεί και ρατσιστικές επιθέσεις από συμμαθητές του. Τους τελευταίους 12-18 μήνες θεωρούμε ότι έχει βελτιωθεί αυτό το κομμάτι γιατί τον έχει αποδειχθεί η τάξη, δεν έχουμε καμία ρατσιστική συμπεριφορά εναντίον του. Παρασύρεται πολύ εύκολα σε αταξίες από τους πιο ζωντανούς συμμαθητές της τάξης είτε άλλων τάξεων, με αποτέλεσμα η παραβατική συμπεριφορά συνήθως να είναι επακόλουθο ότι παρασέρνεται από άλλους. Υπήρχαν και κάποια περιστατικά πιο παλιά κλοπής, για τα οποία κατηγορήθηκε και η πιθανότητα ήταν υπαίτιος, και αυτά έχουν εξαλειφθεί πλέον.

- Υπάρχει κάποια ειδική διάγνωση για το παιδί;

Λόγω πολιτισμικού υποβάθρου μας εξήγησαν ότι δεν έχει νόημα και δεν πιάνει τόπο και δεν μπορεί να υπάρξει μια σωστή αξιολόγηση. Είναι διστακτικοί για το αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία ή αν όλα αυτά πηγάζουν από το υπόβαθρο πολιτισμικό. Οπότε μας απέτρεψαν από να γίνει αξιολόγηση.

- Πιστεύεις ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικότητας;

Υπήρξαν κάποια περιστατικά κλοπής. Έξω δεν μπορώ να γνωρίζω. Εντός σχολείου έχουν ελαχιστοποιηθεί, έχουν εκμηδενιστεί.

- Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, τη σχέση με την οικογένεια

Ο μπαμπάς φαίνεται ότι είναι αυστηρός σε αυτό το θέμα. Με συζήτηση μαζί του μας έχει ενημερώσει αν υπάρξει παραβατική συμπεριφορά να τον ενημερώσουμε. Βλέπουμε μια σωστή αντιμετώπιση από την πλευρά της οικογένειας. Μια σωστή κατεύθυνση στο παιδί. Οι γονείς είναι Ρομά και δεν εργάζονται, πουλούν στο δρόμο χαρτομάντηλα, ζητιανεύουν ή μαζεύουν αντικείμενα.

- Θα ήθελα να μου πεις κάποιες προτάσεις που πιστεύεις ότι μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και την προσαρμογή της σχολικής ζωής.

Να υπάρξει βελτίωση του οικογενειακού πλαισίου, να μην ακολουθεί ο μαθητής σε περιπτώσεις επαιτείας, να υπήρχε τα απογεύματα γόνιμος χρόνος σε ομαδικές δραστηριότητες. Υπάρχει κάποια δομή, όπου υπάρχει εκπαιδευτικός και τον βοηθάει κάποια απογεύματα. Οπότε οι γονείς το έχουν παλέψει και εκτός σχολικού πλαισίου να τον βοηθήσουν. Θεωρώ ότι θα έπρεπε κάπως να υπάρχει βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των γονέων, θα βοηθούσε τον ίδιο ως προς τον ελεύθερο χρόνο δημιουργίας φιλιών, αντί να βρίσκεται στην επαιτεία.

- Τι κατά τη γνώμη σου επηρεάζει τα προβλήματα της συμπεριφοράς του παιδιού;

Πιστεύω το πολιτισμικό πλαίσιο, η έλλειψη ερεθισμάτων. Τα μαθησιακά κενά που τον οδήγησαν στο να μείνει πίσω σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά οφείλονται στην οικονομική οικογενειακή κατάσταση.

- Θεωρείς δηλαδή ότι αν αλλάξει το οικογενειακό περιβάλλον θα μπορούσε να υπάρξει βελτίωση και στη συμπεριφορά του παιδιού;

Ναι, θα μπορούσε. Είναι ξεκάθαρα οικογενειακός παράγοντας.

- Ωραία, θα ήθελα να μου μιλήσεις για την επόμενη περίπτωση!

Ναι ασφαλώς, πάμε να δούμε και αυτή τη περίπτωση.

(Περίπτωση 2.3)

- Περιέγραψε μου με δικά σου λόγια οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά ή πρόβλημα παρουσιάζει το παιδί κατά τη φοίτηση του στο σχολείο.

Συνέχεια ενοχλεί τους συμμαθητές του. Δεν ακολουθεί κανόνες της τάξης. Δεν θα σηκώσει χέρι. Θα πεταχτεί κάθε φορά. Δεν μπορεί να ακολουθήσει το σχολικό πλαίσιο. Επίσης δυσκολεύεται, στην κοινωνική συναναστροφή, στο παιχνίδι. Επειδή και εκεί δεν μπορεί να ακολουθήσει εύκολα τους κανόνες. Είναι χειριστικός απέναντι στους άλλους. Λέει αρκετά ψέμματα.

- Υπάρχει κάποια ειδική διάγνωση για το παιδί ή κάποια βασική ειδική ανάγκη;

Ο μαθητής έχει τεθεί προς αξιολόγηση

- Πιστεύεις ότι το παιδί έχει στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς;

Παραβατικής με την έννοια, ας πούμε, της κλεψιάς, ή να σηκώσει χέρι, όχι. Παραβατικής με την έννοια του να σπάσει τους κανόνες της τάξης, ναι.

- Θα ήθελα να μου δώσεις πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, τη σχέση με την οικογένεια.

Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται προσεγμένο, είναι υποστηρικτικό. Η μαμά έχει συχνή επικοινωνία και μαζί μου και με την εκπαιδευτικό. Αγωνιά για τις δυσκολίες του παιδιού της. Βέβαια, εγώ παρατηρώ ότι ίσως το πλαίσιο στο σπίτι είναι λίγο πιο χαλαρό, τα όρια μπορεί να μην υπάρχουν ή να μην έχουν μπει σωστά, σαν να μην υπάρχουν κανόνες, να τον έχει λίγο χαϊδεμένο θα έλεγα.

- Τι θεωρείς ότι μπορεί να βελτιώσει η συμπεριφορά και την προσαρμογή του παιδιού στη σχολική ζωή

Να γίνει το πλαίσιο πιο αυστηρό της οικογένειας. Να τον βάλουν, δηλαδή σε ένα καλούπι, να τον στριμώξουν στο σπίτι. Να τον οργανώσουν λίγο καλύτερα, να υπάρχει λίγο καλύτερη οργάνωση στο σπίτι. Ο μαθητής δεν έχει μάθει να υπακούει σε κανόνες. Θα μπορούσε μέσω των απογευματινών δραστηριοτήτων να υιοθετήσει τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές.

- Τι κατά τη γνώμη σου επηρεάζει τα προβλήματα της συμπεριφοράς του παιδιού;

Η έλλειψη κανόνων το βασικότερο, έπειτα η προβληματική συμπεριφορά και το γεγονός ότι μαθησιακά έχει μείνει πίσω. Δεν συμβαδίζει με τους άλλους, οπότε στην μαθησιακή διαδικασία θα προσπαθεί να τραβήξει το ενδιαφέρον μέσω άλλου τρόπου, για αυτό τον λόγο ξεφεύγει.

