



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Το κοινωνικό περιβάλλον και η επιρροή του στην ανάπτυξη
των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες»**



Ονοματεπώνυμο:

Νικάκης Ευάγγελος (Α.Μ.:14221)

Ταραλά Φρόσω – Στυλιανή (Α.Μ.:16684)

Επιβλέπων καθηγητής:

Χριστοδουλίδης Πάυλος

Σεπτέμβριος, 2018

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Το κοινωνικό περιβάλλον και η επιρροή του στην ανάπτυξη
των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες»**

Ονοματεπώνυμο:

Νικάκης Ευάγγελος (Α.Μ.:14221)

Ταραλά Φρόσω – Στυλιανή (Α.Μ.:16684)

Επιβλέπων καθηγητής:

Χριστοδουλίδης Παύλος

Σεπτέμβριος, 2018

The social environment and its influence on the development of
people with learning disabilities

Ονόματα μελών εξεταστικής επιτροπής ...

Πνευματικά δικαιώματα

Αφιέρωση

Η πτυχιακή μας εργασία αφιερώνεται κυρίως στις οικογένειες μας, για την υποστήριξη που μας παρείχαν κ άθολη την διάρκεια των σπουδών μας στο Α.Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ τμήμα Λογοθεραπείας στα Ιωάννινα.

Ευχαριστίες

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας Κ. Χριστοδουλίδη Παύλο, για την συνεργασία και υποστήριξη που μας παρείχε κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, καθώς και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστούμε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες μας, για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν στα χρονικά πλαίσια τις φοίτησης μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζεται με αυξανόμενο ρυθμό, ενώ είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι δεν απασχολεί αποκλειστικά τα άτομα που τις αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται όπως είναι η οικογένεια, η κοινωνία ή το σχολείο. Τα προβλήματα τα οποία ακολουθούν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ποικίλα και μπορεί να λαμβάνουν ψυχολογικές διαστάσεις ή κοινωνικές διαστάσεις. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και στην παραγωγή του λόγου (προφορικού ή γραπτού) δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλο άτομα και ως εκ τούτου μόνοι τους περιθωριοποιούνται. Σε ορισμένες περιπτώσεις εξαιτίας των προκαταλήψεων που αντιμετωπίζουν από την κοινωνία, ενδεχομένως και το ίδιο το περιβάλλον τους να τα θέτει στο περιθώριο. Καθίσταται σαφές ότι τόσο η κοινωνία όσο η οικογένεια αλλά και το σχολείο διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και στην παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στα πλαίσια συγγραφής της παρούσας εργασίας εξετάζεται η περίπτωση της συμβολής του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης αποδεικνύεται ότι το περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής της ανάπτυξης των ατόμων και της εξάλειψης του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Κοινωνικό Περιβάλλον, Οικογένεια, Μαθητής, Παιδί, Κοινωνία, Σχολείο, Εκπαίδευση, Συννοσηρότητα

ABSTRACT

The phenomenon of learning difficulties is growing, and it is useful to emphasize that

it does not concern exclusively those who experience them. In particular, they affect the wider social environment in which they live and work, such as family, society or school. Problems that follow learning difficulties are varied and may take psychological dimensions or social dimensions. People with learning difficulties because of the problems they encounter in understanding and in producing speech (spoken or written) have difficulty communicating and interacting with others and therefore marginalized themselves. In some cases, because of the prejudices they face from society, and perhaps their own environment, they are marginalized. It is clear that both society as well as the family and school play a key role in integrating people into society and helping to overcome learning difficulties. In the context of writing this paper, the contribution of the social environment to the development of people with learning disabilities is examined. With the completion of this study, it turns out that the environment is an important factor in influencing the development of individuals and eliminating the problem of learning difficulties.

Keywords: Learning Difficulties, Social Environment, Family, Student, Child, Society, School, Education, Co-morbidity

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	14
ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	14
1.1 Ορίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες	14
1.2 Ιστορική αναδρομή στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών	16
1.3 Οι λόγοι εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών	19
1.4 Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών	22
1.4.1 Η δυσλεξία	22
1.4.2 Η δυσγραφία	23
1.4.3 Η δυσαρίθμηση	24
1.4.4 Η μνήμη εργασίας	25

1.4.5 Η φωνολογική επεξεργασία	25
1.4.6 Η ορθογραφική επεξεργασία	27
1.5 Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών επιπλοκών	28
Κεφάλαιο 2°	30
ΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΠΟΥ ΔΙΑΔΡΑΜΑΤΙΖΕΙ	30
2.1 Ορισμός του κοινωνικού περιβάλλοντος και η επιρροή του	30
2.2 Η οικογένεια και ο ρόλος που διαδραματίζει	32
2.3 Ο σημαντικός ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης.....	35
2.4 Το ευρύτερο περιβάλλον και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	37
2.5 Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°	41
ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	41
3.1 Το κοινωνικό περιβάλλον, η στάση του έναντι των μαθησιακών δυσκολιών και τη σχολικής επίδοσης.....	41
3.2 Η οικογένεια και ο ρόλος που διαδραματίζει στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών	43
3.2.1 Η υπολειτουργία της οικογένειας και η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	47
3.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και οι κατευθύνσεις του.....	48
3.4 Το ευρύτερο περιβάλλον και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες	52
3.5 Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθούνται για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°	59

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	59
Βιβλιογραφία	62

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση αποτελεί μία έμφυτη τάση του ανθρώπου η οποία του επιτρέπει να εξελίσσεται ατομικά, κοινωνικά και επαγγελματικά. Μέσω της διαδικασίας της μάθησης καταφέρνει να προσαρμοστεί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να αντιμετωπίσει με ευκολία τις καταστάσεις οι οποίες προκύπτουν. Η απόδοση ενός μαθητή στο σχολείο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητά του να χειρίζεται τη γλώσσα, την αντίληψή του σχετικά με το χώρο όπως επίσης και τη μνήμη του. τα τελευταία στοιχεία αναπτύσσονται ανάλογα με την ηλικία και τα ερεθίσματα με τα οποία έρχεται ένα παιδί σε επαφή.

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, διαδραματίζει η νοημοσύνη. Αυτήν καθορίζεται από τον κλάδο της ψυχολογίας ενώ αφορά στη συνολική λειτουργία του εγκεφάλου και στις ικανότητές του. Σαφώς, κάθε παιδί το οποίο μαθητεύει σε ένα σχολείο, εξελίσσεται ακαδημαϊκά λόγω της

αποτελεσματικής εκπαίδευσης που δέχεται σε συνδυασμό με το επίπεδο της νοημοσύνης που διαθέτει. Επίσης, το επίπεδο της επίδοσης του μαθητή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός και των μέσων που υιοθετεί ώστε να καταφέρει να αποσπάσει το σύνολο της προσοχής του μαθητή και να το βοηθήσει να συγκεντρωθεί ευκολότερα. Ο βασικός γνώμονας της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί η σχολική επίδοση των μαθητών.

Η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας εμφανίζεται μέσω της χαμηλής σχολικής επίδοσης ή της αποτυχίας. Δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια καθώς αποτελεί ένα πολύπλευρο ζήτημα τόσο για την αναζήτηση των αιτιών που το προκαλούν όσο και για τον τρόπο αντιμετώπισής του. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με την έναρξη της μαθητείας ενός παιδιού ενώ ορισμένες φορές μπορεί να εμφανιστούν στην πορεία. Η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται στενά με τις ανάγκες που έχει κάθε σχολική μονάδα, την πίεση που δέχεται ένας μαθητής όπως και με την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο έργο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο έντονες οπότε γίνεται αναφορά σε αδυναμία. Σε εκείνη την περίπτωση οι μαθητές αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα της κανονικής τάξης με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται μέσω της ειδικής εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια συγγραφής της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί η μελέτη του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών και της επιρροής που δέχονται οι μαθητές στην ανάπτυξή τους από το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος της εργασίας είναι η κατανόηση της πολυδιάστατης έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών και η αναζήτηση των αιτιών που τις προκαλούν. Επίσης, σημαντική κρίνεται η εξέταση της επιρροής του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα. Για το λόγο αυτό επιχειρείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κάλυψη όλων των πτυχών του υπό μελέτη θέματος.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από 4 διακριτά κεφάλαιο όπου στο πρώτο λαμβάνει χώρα η παρουσίαση του περιβάλλοντος των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό ορίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται μία ιστορική αναδρομή στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους έχουν εμφανιστεί οι μαθησιακές δυσκολίες ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται στις πιο κοινές

μορφές που εμφανίζονται όπως είναι η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαρίθμηση, η μνήμη εργασία, η φωνολογική και η ορθογραφική επεξεργασία. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά της συννοσηρότητας των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών επιπλοκών.

Προχωρώντας στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας λαμβάνει χώρα μία αναφορά στο ευρύτερο περιβάλλον και στην επιρροή που διαδραματίζει. Για το σκοπό αυτό ορίζεται το κοινωνικό περιβάλλον και η επιρροή που ασκεί στα άτομα ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην οικογένεια και στο ρόλο που αυτήν διαδραματίζει. Επιπλέον, εκτός από τη σημαντικότητα της οικογένειας εξίσου σημαντική θεωρείται και η εκπαίδευση όπως και το σχολείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία αναφέρεται στα πλαίσια συγγραφής αυτού του κεφαλαίου. Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο συζητείται αφορά στο ευρύτερο περιβάλλον και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων ενώ το κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά των σύγχρονων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μεθόδων.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, στο τρίτο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η αναφορά στο κοινωνικό περιβάλλον και στο ρόλο που διαδραματίζει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, συζητείται το κοινωνικό περιβάλλον και η στάση του τόσο έναντι των μαθησιακών δυσκολιών όσο και της σχολικής επίδοσης ενώ στη συνέχεια αναφέρεται η περίπτωση του ρόλου της οικογένειας στις μαθησιακές δυσκολίες. Παραμένοντας στο οικογενειακό περιβάλλον, θεωρήθηκε σκόπιμη η αναφορά στην υπολειτουργία του θεσμού της οικογένειας και της σχέσης της με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η αναφορά στο ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος έναντι του ζητήματος των μαθησιακών δυσκολιών όπως επίσης και του ευρύτερου περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι πρακτικές οι οποίες είναι σκόπιμο να υιοθετούνται για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Κλείνοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης συμβαίνει η παρουσίαση των συμπερασματικών παρατηρήσεων στις οποίες κατέληξε ο ερευνητής με την ολοκλήρωση του παρόντος συγγραφικού πονήματος καθώς και κάποιες προτάσεις για περεταίρω μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1 Ορίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία αφορά σε γνωστική, σε νευρολογική ή σε ψυχολογική διαταραχή η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην παρεμβολή στην ικανότητα της μάθησης κυρίως γύρω από το μάθημα των μαθηματικών ή της γλώσσας (American Heritage Dictionary of the English Language, 2000). Πρέπει να καταστεί σαφές ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αφορούν σε νοητική αναπηρία αλλά αποτελούν μία ιδιαίτερη γνωστική δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ένα άτομο το οποίο αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εστιάζει το πρόβλημά του στην κωδικοποίηση ή στην αποκωδικοποίηση των πληροφοριών των οποίων είναι αποδέκτης. Αυτό συνεπάγεται ότι η νοημοσύνη τους

είναι υψηλότερη του μέσου όρου ενώ εντοπίζονται δυσκολίες στη μνήμη, στην αντίληψη, στην ανάγνωση, στην αριθμητική και ορισμένες φορές ακόμη και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς (Δροσινού, 2010).

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών έχει καθιερωθεί από τους Άγγλους ενώ είναι διαφορετική από εκείνη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, της μαθησιακής ανικανότητας και των μαθησιακών διαταραχών. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζονται μέσα στην κανονική τάξη, στις Η.Π.Α. έχει επικρατήσει ο όρος μαθησιακές ιδιαιτερότητες (Λιβανίου, 2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετική αιτία. Εξαιτίας της διαφοροποίησης που παρουσιάζουν οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται αρκετά δύσκολο να δημιουργηθεί ένας κατάλογος κοινών χαρακτηριστικών (Δροσινού, 2010).

Αρκετά συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με διαταραχές όπως είναι η ελλειμματική προσοχή, ο αυτισμός, η υπερ-κινητικότητα αλλά και η υστέρηση. Όπως έχει επισημανθεί ήδη οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται από άλλου είδους διαταραχών αν και αυτήν η διαδικασία είναι αρκετά επίπονη και απαιτείται η συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (Χρηστάκης, 2013). Οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά αναφέρονται σε μερική ικανότητα αντίληψης ή σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου των ατόμων η οποία εμποδίζει την επεξεργασία της πληροφορίας (Λιβανίου, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε βλάβες του εγκεφάλου οι οποίες είναι ευθύνονται για τη μάθηση. Βέβαια εκτός από την ιατρική φύση του προβλήματος υπάρχουν και κάποιοι κοινωνικοί λόγοι οι οποίοι σχετίζονται με τις αιτίες εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Τόσο οι γλωσσικές όσο και οι γνωστικές λειτουργίες ευθύνονται για τη μνήμη, τη μάθηση και τη σκέψη. Σε αυτές τις διαδικασίες το σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση ενώ αρκετές φορές παρατηρείται το φαινόμενο όπου εάν ένα άτομο υστερεί σε κάποια από αυτές να τίθεται στο περιθώριο. Αυτήν την εξέλιξη την ακολουθεί ένα αρνητικό συναίσθημα το οποίο αρκετά συχνά εκδηλώνεται μέσω του φόβου για μάθηση και του θυμού έναντι του σχολικού περιβάλλοντος ή του κοινωνικού περιγύρου (Λιβανίου, 2004).

1.2 Ιστορική αναδρομή στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών

Διάφορες μελέτες διαχωρίζουν την ιστορία των μαθησιακών δυσκολιών σε παρόμοιες περιόδους. Πιο συγκεκριμένα στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τέσσερις διαφορετικές περίοδοι σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα από το 1800 έως το 1920, το Αμερικανικό Ίδρυμα για τη χρονική περίοδο από το 1920 έως το 1965), την Αναδυόμενη Περίοδο από το 1965 έως το 1980 καθώς και την Περίοδο της Αναθεώρησης και της Εξέλιξης από το 1980 μέχρι πρότινος (Alnaim, 2016).

Ξεκινώντας από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα (European Foundation, 1800-1920), σε αυτήν την περίοδο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο η συμβολή του Adolph Kussmaul το 1877, ο οποίος ήταν ο πρώτος ο οποίος κατάφερε να αναγνωρίσει την αδυναμία της ανάγνωσης και να την ονομάσει ως «τυφλή λέξη». Ο Kussmaul διαπίστωσε ότι η αναγνώριση γραπτών λέξεων ήταν το μοναδικό πρόβλημα ενός από τους ασθενείς του, ο οποίος δεν παρουσίαζε κάποια άλλη μορφή αναπηρίας (Anderson & Meier-Hedde, 2001). Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι περίπου δέκα χρόνια μετά της εμφάνιση του όρου «τυφλή λέξη», σημειώθηκε η έννοια της δυσλεξίας από τον Berlin κατά το 1887. Αν και οι δύο αυτές έννοιες είχαν παρόμοια σημασία, ο σημαντικότερος ερευνητής αυτού του τομέα ήταν ο Pringle Morgan στον Ηνωμένο Βασίλειο. Το έργο του περιελάμβανε μία έρευνα με βαθιές ρίζες στις μαθησιακές δυσκολίες ενώ προσπάθησε να κατασκευάσει και να αναπτύξει διάφορα ζητήματα αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Alnaim, 2016). Η εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο για πρώτη φορά το

1896, όταν δημοσιεύθηκε ένα άρθρο με τίτλο «Μία συγγενής περίπτωση της τυφλής λέξης». Το άρθρο του Morgan δημιούργησε μία βάση για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της έρευνας και της μελέτης παρόμοιων περιπτώσεων μαθησιακών δυσκολιών (Anderson & Meier-Hedde, 2001).

Εν συνεχεία το Αμερικάνικο Ίδρυμα (US Foundation, 1920-1965) συζήτησε ενδιαφέροντα θέματα αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου. Ωστόσο, το κρίσιμότερο σημείο της έρευνας αυτής της περιόδου περιλαμβάνει μία έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. Ο λόγος αφορούσε στο γεγονός ότι σημειώθηκε σημαντική πρόοδος αναφορικά με τον προσδιορισμός αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας ή τις θεωρίες οι οποίες σχετίζονταν με τις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ο Samuel Orton ήταν ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές της συγκεκριμένης περιόδου. Στο έργο του προσπάθησε να αναζητήσει μεθόδους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης των παιδιών ενώ εισήγαγε την πολύ-εστιακή εκπαίδευση. Επίσης, κατάφερε να καταγράψει κάποια σημαντικά αποτελέσματα αναφορικά με την έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης συμπεριλαμβανομένων και των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών IQ. Αυτή η παρατήρηση διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του πεδίου, ιδιαίτερα στον τομέα της ταυτοποίησης των μεθόδων (Hallahan & Mercer, 2002). Η τελευταία βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν είτε να ξεπεραστούν είτε να διαχειριστούν εάν πραγματοποιείται σωστή διδασκαλία από το ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Alnaim, 2016).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο σε αυτή την περίοδο υπήρξε η συμβολή του Marion Monroe, του οποίου η κρίσιμη έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του αναμενόμενου επιτεύγματος αποτελεί μία έννοια η οποία χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης (Alnaim, 2016). Επιπλέον, ο Samuel Kirk ανέπτυξε το «Illinois Test of Psycholinguistic Abilities» (ITPA) μέσω του οποίου πραγματοποιούνταν ο εντοπισμός συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά (Kirk, et al., 1961). Παρά το γεγονός ότι η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αναφερόταν σε πληθώρα μελετών κατά το 19^ο αιώνα, ο Kirk υπήρξε ο πρώτος ο

οποίος εισήγαγε έναν ορισμό ο οποίος καθόριζε το περιεχόμενο της έννοιας και ο οποίος εξακολουθεί να χρησιμοποιείται σε αρκετές χώρες (Kirk, 1963).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της περιόδου η οποία στιγματίστηκε από το αμερικάνικο ίδρυμα, η επόμενη χρονική περίοδος η οποία εντοπίζεται στην ιστορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνη της αναδυόμενης περιόδου (Emergent Period, 1965-1980). Σε αυτήν την περίοδο οι μαθησιακές δυσκολίες άρχισαν να αποτελούν ένα ζήτημα το οποίο απασχολούσε την πολιτεία ή την κοινωνία στο σύνολό της και δεν περιοριζόταν στην αντιμετώπισή του σαν ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η υψηλή προσοχή η οποία δίνονταν στις μαθησιακές δυσκολίες αυξανόταν συνεχώς με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν επίσημοι φορείς, οι οποίοι ασχολούνταν με αυτό το ζήτημα. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο το θέμα της δυσλεξίας άρχισε να εμφανίζεται στον κοινωνικοπολιτικό τομέα περί το 1970, όπου το ζήτημα καλύφθηκε από το έργο «The Chronically Sick and Disabled Persons Act» (Soler, 2009).

Από την άλλη πλευρά στις Η.Π.Α. η ομοσπονδιακή κυβέρνηση το 1969 ανέπτυξε τον τομέα της μάθησης με δυσκολίες σε μία ξεχωριστή ενότητα και την ανήγαγε στην ειδική εκπαίδευση (Hammill, 1993). Μετά από αυτήν την εξέλιξη δημιουργήθηκε ένα μοντέλο το οποίο συγκέντρωνε πόρους και ακολουθώντας την κείμενη νομοθεσία, πραγματοποιούσε δαπάνες στη δημιουργία αιθουσών διδασκαλίας για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η εξέλιξη αποτέλεσε το σημαντικότερο βήμα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα αυτό το κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ενδυναμωθεί και να καταφέρει να ευαισθητοποιήσει περισσότερο το κοινό (Lerner & Johns, 2009).

Η τελευταία περίοδος αναφορικά με την ιστορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνη η οποία αναφέρεται ως η Περίοδος της Αναθεώρησης και της Εξέλιξης (Revision and progression period, 1980 until recently). Εφόσον το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών κέρδισε το αυξημένο ενδιαφέρον της κοινής γνώμης και ταυτόχρονα υιοθετήθηκαν διάφορες καινοτομίες από την προηγούμενη περίοδο, οι ερευνητές αναθεώρησαν τα αποτελέσματα στα οποία είχαν καταλήξει στον εκπαιδευτικό τομέα. Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών συμπεριέλαβε ένα ευρύτερο αντικείμενο επιχειρημάτων, αλλαγών και τάσεων. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1990, υπήρξε μία μεγάλη ανησυχία στις Η.Π.Α. αναφορικά με το

ποσοστό των μαθητών οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτό το ποσοστό είχε ξεπεράσει το 50% των μαθητών με ειδικές ανάγκες το οποίο πιθανότατα να οφειλόταν σε κάποια λανθασμένη διάγνωση (U.S. Office of Education, 2000).

Επίσης, ο λανθασμένος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είχε σαν αποτέλεσμα να οδηγηθούν οι ερευνητές σε αμφιβολίες αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης της απόκλισης. Ως εκ τούτου έπρεπε να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν διαφορετικά μέσα για τον εντοπισμό μεθόδων οι οποίες θα χαρακτηρίζονταν για την ακρίβειά τους. Ο λόγος για τον οποίο θα συνέβαινε αυτό αφορούσε στην αντιμετώπιση των μαθητών οι οποίοι εικάζονταν ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών. Ένα από τα κυριότερα μοντέλα το οποίο αναπτύχθηκε ώστε να ξεπεραστεί αυτό το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών ήταν το RTI (response to intervention). Το εν λόγω μοντέλο στόχευε στην αντιμετώπιση των μαθητών με προσεκτικό, αποκλειστικό και ακριβή τρόπο (Kavale, et al., 2005). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι μία σημαντική καινοτομία στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών ήταν η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας για βοηθητικούς και υποστηρικτικούς σκοπούς. Κάποια παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι η σύνθεση της ομιλίας (text to speech) η φωνητική αναγνώριση, η οργάνωση και η μνήμη (Forgrave, 2002).

1.3 Οι λόγοι εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Η ικανότητα μάθησης ενός παιδιού εξαρτάται σημαντικά από την ίδια προσπάθειά του, το κίνητρό του για μάθηση, την ασυνείδητη λειτουργία, την εγγενή ικανότητά του για επένδυση και για καθορισμό των ατομικών του στόχων, την εξοικείωσή του με την ομιλία και από το βαθμό στον οποίο οι μαθησιακές επιτυχίες του ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γονιών του και του κοινωνικού ή του φιλικού του περιβάλλοντος (Τζόκας, 1997). Σύμφωνα με στατιστικές έρευνες οι κυριότεροι παράγοντες που ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών, αφορούν σε περιβαλλοντικά ή σε συναισθηματικά ερεθίσματα. Πιο αναλυτικά, ένα μη φιλικό σχολικό περιβάλλον ή οι άσχημες οικογενειακές συνθήκες αποτελούν βασικούς παράγοντες εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί.

Επιπρόσθετα, άσχημε ψυχολογικές καταστάσεις όπως είναι η κατάθλιψη ή το άγχος ακόμη και ναρκισσιστικές συμπεριφορές μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη για τη μαθησιακή ανάπτυξη ενός μαθητή. Κάποιες φορές η αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οφείλεται στο αίσθημα της ενοχής ή της αυτό-τιμωρίας ή ακόμη και της επανάστασης έναντι των οικογενειακών απαιτήσεων για τη μάθηση (Berger, et al., 1975). Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στο γεγονός ότι παιδιά τα οποία μπορεί να είναι παραμελημένα από το οικογενειακό περιβάλλον ή από την άλλη πλευρά να έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον υπερ-προστατευτισμού, να αδυνατούν να αφομοιώσουν τη γνώση. Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό αποτελεί και η περίπτωση παιδιών που μπορεί να εκλαμβάνουν το στοιχείο της περιέργειας, της σιγουριάς ή της επιτυχίας του σε μία επικίνδυνη κατάσταση με αποτέλεσμα να μην εκδηλώνει την ανάγκη του για μάθηση και να εγκλωβίζεται σε μία αμυντική κατάσταση (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, 1993).

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να προέρχεται από αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε τομείς σχετικούς με τη γνωστική διαδικασία. Στοιχεία όπως είναι η ελλειμματική προσοχή, η ανικανότητα απομνημόνευσης, οι διαταραχές του προφορικού λόγου, η εμφάνιση διαταραχών στην αφαιρετική διαδικασία ή στην εύρεση της σχέσης αιτίου και αιτιατού και τέλος η δομική ανεπάρκεια του εγκεφάλου στη διαδικασία της οργάνωσης της διαδικασίας της γνώσης αποτελούν κάποιους τομείς της γνωστικής διαδικασίας. Οι προαναφερθείσες δυσκολίες εμφανίζονται στην περίοδο της εφηβείας όπου οι απαιτήσεις των μαθημάτων είναι υψηλές (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κύρια αίτια εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών, δεν είναι σαφώς καθορισμένα. Πολύ συχνά αναφέρεται ότι ευθύνεται η ανικανότητα της γνωστικής διαδικασίας ή κάποια νευρολογική διαταραχή. Ωστόσο, εξαιτίας της ποικιλομορφίας των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες το πιθανότερο είναι ότι την ευθύνη κατέχουν περισσότεροι του ενός παράγοντες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της περίπτωσης της δυσλεξίας, η οποία θεωρούνται ότι οφείλεται σε διαταραχές αναφορικά με οπτικές ή αισθητηριακές διαδικασίες ή σε δυσλειτουργία της βραχείας μνήμης. Επίσης, άλλες θεωρίες ανέφεραν ότι η αιτία της δυσλεξίας ήταν η ανικανότητα επεξεργασίας οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων για το στάδιο της ανάγνωσης. Ωστόσο, κατά τα τελευταία χρόνια έγινε αποδεκτό ότι

η βασική αιτία της δυσλεξίας είναι η έλλειψη βασικών γλωσσικών ικανοτήτων και όχι οι μη γλωσσικές διαδικασίες ή οι αντιληπτικές. Είναι κρίσιμο να τονισθεί ότι η επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι συναισθηματικοί ή οι πολιτιστικοί, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κλινική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών (Mann, 1986).

Αρκετές είναι οι αιτίες οι οποίες έχουν ανιχνευθεί ότι συμβάλουν στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά. Ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι οι προγεννητικές δυσκολίες ή οι περιγεννητικές δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητα της μάθησης των μαθητών συγκριτικά με τους μαθητές εκείνους οι οποίοι προέρχονταν από φυσιολογικό τοκετό ή εγκυμοσύνη (Kawi & Pasamanick, 1958). Άλλες ομάδες ερευνητών απέδειξαν ότι το χαμηλό βάρος με το οποίο γεννήθηκε κάποιος μαθητής, η πρόωγη γέννα ή οι κακές συνθήκες ζωής της μητέρας (κατανάλωση αλκοόλ ή κάπνισμα) (Nichols & Chen, 1981) ; (Shaywitz, et al., 1980). Επιπλέον ενοχοποιητικοί παράγοντες της ανάπτυξης των μαθησιακών δυσκολιών θεωρούνται η ανεπιθύμητη κύηση, ο εθισμός του πατέρα στο αλκοόλ, το διαζύγιο ή η τεκνοποίηση εκτός γάμου όπως και η ψυχική παραμέληση του παιδιού (Matejcek & Dytrych, 1993).

Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών, παρουσιάστηκε από τον Gaddes (1976), ο οποίος σημείωσε ότι η κακή διατροφή αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα. Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που διενέργησε σε παιδιά τα οποία ακολουθούσαν κακές διατροφικές συνήθειες παρουσιάζαν επιδόσεις χαμηλότερες του μέσου όρου στις γνωστικές δομικασίες. Επίσης, οι χαμηλές τους επιδόσεις μπορεί να ήταν ακόμη χαμηλότερες ακόμη και από τα αδέρφια τους με τα οποία είχαν μεγαλώσει στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον αλλά δεν ακολουθούσαν το ίδιο άσχημες διατροφικές συνήθειες. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η κακή διατροφή δεν ευθύνεται μόνο για την ανάπτυξη των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και για την περιορισμένη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (De Hirsch, et al., 1964).

Ολοκληρώνοντας, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία εντοπίζεται η περίπτωση ενοχοποίησης παραγόντων όπως είναι η ύπαρξη μεγάλου ποσοστού μολύβδου στην ατμόσφαιρα (Livingston, et al., 1993) ή ακόμη και η εκδήλωση παθήσεων όπως είναι ο θυρεοειδής (Rutter & Yule, 1975). Ο λόγος αφορά

στην έκκριση ορμονών η οποία συμβαίνει και θεωρείται ότι επηρεάζει την εγκεφαλική λειτουργία των παιδιών ιδίως στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Rutter & Yule, 1975).

1.4 Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

1.4.1 Η δυσλεξία

Η δυσλεξία αφορά σε μία συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία η οποία έχει νευρολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται κυρίως για τις δυσκολίες στην ακριβή αναγνώριση των λέξεων και για τις κακές ικανότητες στην ορθογραφία ή στην αποκωδικοποίηση της πληροφορίας. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες οφείλονται συνήθως στην έλλειψη της φωνολογικής συνιστώσας της γλώσσας. Οι δευτερογενείς συνέπειες της δυσλεξίας μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης ή μειωμένη εμπειρία στην ανάγνωση, η οποία μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη της γνώσης και του λεξιλογίου. Η δυσλεξία σαν περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο για κάποιο μαθητή καθώς έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις εάν ανιχνευθεί έγκαιρα το πρόβλημα και του παρασχεθεί το κατάλληλο υποστηρικτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της τάξης της δυσλεξίας, παρουσιάζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς της ακαδημαϊκής πορείας τους, ως αποτέλεσμα της βλάβης σε μία ή σε περισσότερες από τις γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση. Ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής αναπηρίας είναι ότι η δυσκολία

εξακολουθεί να υπάρχει παρά τη σωστή καθοδήγηση και την παρέμβαση (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.4.2 Η δυσγραφία

Μία μορφή μαθησιακής δυσκολίας αναφορικά με τη δυσκολία έκφρασης στο γραπτό λόγο. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ συχνά είναι δύσκολο να διαγνωστεί ενώ αποτελεί μία επίμονη δυσκολία αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου και το συλλαβισμό. Μπορεί να εμφανιστεί μεμονωμένο ή σε συνέχεια της δυσλεξίας. Ένας επίσης ορισμός της δυσγραφίας αναφέρει ότι έχει νευρολογική προέλευση και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με την ακρίβεια έκφρασης στο γραπτό λόγο. Συνήθως εκδηλώνεται μέσω της αδυναμίας συλλαβισμού ή των περιορισμένων γραπτών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες προέρχονται κυρίως από την έλλειψη της φωνολογικής συνιστώσας της γλώσσας και πολύ συχνά μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες στην ταχύτητα και στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης. Οι συνεχείς καθυστερήσεις στο γραπτό λόγο εμφανίζονται απροσδόκητα σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες με αποτέλεσμα να επιβάλλεται η υποστήριξη εντός της σχολικής αίθουσας για την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας (DFS Literacy & Clinical Services, 2014). Η δυσγραφία διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους τύπους (DFS Literacy & Clinical Services, 2014):

- Η δυσγραφία με βάση τα κίνητρα, η οποία μπορεί να εντοπιστεί στις δυσκολίες αναφορικά με το μηχανικό τρόπο γραφής. Οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν αυτόν τον τύπο δυσγραφίας είναι ικανοί να δομήσουν τη

σκέψη τους αλλά δυσκολεύονται να την αποτυπώσουν γραπτά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η γραφή να αποτελεί ένα κουραστικό και επίπονο έργο

- Η δυσγραφία με βάση τη γλώσσα. Αυτός ο τύπος δυσγραφίας είναι συνεπής με την καθυστέρηση στη διαδικασία της συνοχής των ιδεών στο γραπτό λόγο. Το περιεχόμενο του κειμένου που παράγουν οι μαθητές είναι πολύ χαμηλότερο από το αναμενόμενο επίπεδο. Παρόλα αυτά οι μαθητές έχουν την ικανότητα να παρουσιάσουν επαρκώς τις ιδέες τους στον προφορικό λόγο.

Και οι δύο τύποι δυσγραφίας είναι πιθανό να έχουν αρνητικό αντίκτυπο κατά τη διαδικασία της γραφής ενώ παράλληλα μπορεί να οδηγούν το μαθητή στην αντιμετώπιση αρκετών προκλήσεων. Παρόλα αυτά όταν η γραφή, ο συλλαβισμός και η σύνθεση προτάσεων διδαχθούν με το σωστό τρόπο, τότε οι μαθητές έχουν υψηλά ποσοστά στη συγγραφή ενός αποδεκτού προτύπου γραφής (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.4.3 Η δυσαρίθμηση

Μία συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία η οποία εντοπίζεται στο μάθημα των μαθηματικών είναι η δυσαρίθμηση. Αφορά σε μία έμφυτη δυσκολία στην εκμάθηση ή στην κατανόηση των μαθηματικών. Οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσαρίθμησης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους αριθμούς, να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τους αριθμούς, να κατανοήσουν μαθηματικά προβλήματα και μία σειρά από άλλες σχετικές δυσκολίες. Επί του παρόντος δεν υπάρχει κανένας γενικά αποδεκτός ορισμός της δυσαρίθμησης εκτός από κάποιους περιγραφικούς όπως ότι η δυσαρίθμηση αποτελεί μία κατάσταση η οποία επηρεάζει την ικανότητα απόκτησης αριθμητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές με το πρόβλημα της δυσαρίθμησης, μπορεί να εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των απλών αριθμητικών εννοιών, να μην έχουν διαισθητική αντίληψη για τους αριθμούς και να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση μαθηματικών διαδικασιών. Κάποιοι μαθητές μπορεί να δίνουν τις σωστές απαντήσεις ή να χρησιμοποιούν τις σωστές διαδικασίες γεγονός το οποίο συμβαίνει μηχανικά και με απουσία εμπιστοσύνης (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.4.4 Η μνήμη εργασίας

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γενικά δυσκολεύονται να επεξεργαστούν με ακρίβεια και με αυτοματοποιημένο τρόπο τις πληροφορίες που εκλαμβάνουν με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να εμφανίζουν μία αδυναμία στη μνήμη εργασίας. Με τη μνήμη εργασίας ένας μαθητής έχει την ικανότητα να κρατά κατά νου τις απαραίτητες πληροφορίες και να τις χειρίζεται όσο με αποτελεσματικό χρόνο για σύντομο χρονικό διάστημα. Αποτελεί ουσιαστικά έναν πνευματικό χώρο εργασίας ενός μαθητή. Η ικανότητα μνήμης εργασίας ενός μαθητή εξαρτάται από την ηλικία του αλλά και από τις έμφυτες ικανότητές του. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση μόνο να κρατούν, να χειρίζονται και να ανακαλούν ένα μικρό αριθμό πληροφοριών, ενώ οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να ασχοληθούν με μεγαλύτερο αριθμό πληροφοριών. Η χωρητικότητα μνήμης εργασίας αυξάνεται με την ηλικία μέχρι περίπου τα 16 χρόνια. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικία δε διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μπορεί να υπάρξουν μαθητές με μεγαλύτερες ικανότητες μνήμης εργασίας από άλλους. Η μνήμη εργασίας είναι σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται τόσο με τα επίπεδα της γλωσσικής ικανότητας όσο και με την αριθμητική ικανότητα. Οι μαθητές με κακή μνήμη εργασίας στην αρχή της σχολικής τους πορείας είναι πιθανό να έχουν κακή μνήμη ως έφηβοι και ως ενήλικες (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.4.5 Η φωνολογική επεξεργασία

Ένα βασικό στοιχείο στον ορισμό της δυσλεξίας και της δυσγραφίας είναι το έλλειμμα της φωνολογικής συνιστώσας της γλώσσας. Η φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας περιλαμβάνει τρεις τομείς (DFS Literacy & Clinical Services, 2014):

1. Τη φωνολογική ευαισθητοποίηση
2. Τη Φωνολογική μνήμη
3. Τη ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία.

Οι μαθητές που έχουν αδυναμία σε έναν ή περισσότερους από αυτούς τους τομείς είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη γραμματική.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τη φωνολογική ευαισθητοποίηση είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τους ήχους και τα προφορικά γλωσσικά μοτίβα που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο. Κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες (DFS Literacy & Clinical Services, 2014):

- Στην ανίχνευση και στη δημιουργία λέξεων με ομοιοκαταληξία
- Στο συλλαβισμό των λέξεων
- Στον προσδιορισμό των μεμονωμένων ήχων στην αρχή και στο τέλος των λέξεων
- Στην απομόνωση, στη διαγραφή και στην υποκατάσταση των φωνημάτων μέσα σε λέξεις.

Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται με ευκολία τις συλλαβές και να αναμειγνύει ή να μοιράζεται τα φωνήματα με τις λέξεις, είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη καλών δεξιοτήτων στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι οι ήχοι που παράγονται στον προσωπικό λόγο σχετίζονται άμεσα με τα γράμματα τα οποία χρησιμοποιούνται όταν διαβάζουν ή γράφουν (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

Επιπρόσθετα, η φωνολογική μνήμη αναφέρεται στη δυνατότητα συγκράτησης πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από την παραγωγή προφορικού λόγου αποθηκεύονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Στη φωνολογική μνήμη στηρίζεται κανείς στις διαδικασίες της ορθογραφίας ή της ανάγνωσης. Για την αναγνώριση της ικανότητας των μαθητών τους ζητείται να απομνημονεύσουν σειρές αριθμών ή να επαναλάβουν πολύπλοκες λέξεις μεγάλου μήκος. Οι μαθητές με χαμηλή φωνολογική μνήμη δεν είναι σε θέση να συγκρατήσουν πολλές πληροφορίες αναφορικά με τη φωνολογία συγκριτικά με άλλα άτομα της ηλικίας τους. Όταν θυμούνται λέξεις χωρίς νόημα, τείνουν να ξεχνούν τμήματα της λέξης ή να συγχέουν τους ήχους και την ακολουθία των ήχων στην ίδια τη λέξη. Οι μαθητές με δυσλεξία ή δυσγραφία συχνά εμφανίζουν αδυναμίες στη φωνολογική μνήμη (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

Ολοκληρώνοντας, η ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία (RAN) αναφέρεται σε μία δεξιότητα η οποία αξιολογείται συνήθως με την ταυτοποίηση τόσο της δυσλεξίας όσο και της δυσγραφίας. Απαιτεί ένα άτομο να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει γρήγορα και να μπορεί να ονομάζει μία σειρά κοινών ερεθισμάτων όπως είναι τα γράμματα, οι αριθμοί, τα χρώματα και τα αντικείμενα. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα όσο αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσγραφίας, συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ονομάσουν αυτά τα στοιχεία σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Το RAN παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα ενός ατόμου να ανακτά γρήγορα και εύκολα λέξεις από τη μακροχρόνια μνήμη. Οι μαθητές με κακή βαθμολογία στη RAN, και συνεπώς με δυσκολίες στην ταχύτητα ανάκτησης των λέξεων, τείνουν να αδυνατούν να διαβάσουν ή να γράψουν με ευχέρεια (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.4.6 Η ορθογραφική επεξεργασία

Εάν κάποιος θέλει να γίνει ένας καλός αναγνώστης τότε απαιτείται τόσο η ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της αποκωδικοποίησης βασισμένες στον ήχο όσο και τη δυνατότητα της αναγνώρισης με ακρίβεια των γνωστών μοτίβων είτε ως ολόκληρες λέξεις είτε μέσα σε λέξεις. Η δυνατότητα ενός μαθητή να στηρίζεται λιγότερο στις στρατηγικές της αποκωδικοποίησης, οι οποίες στηρίζονται στον σε ήχο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας. Η ορθογραφία αναφέρεται στο στην ικανότητα των ατόμων να εφαρμόζουν τους κανόνες γραμματικής, του συλλαβισμού και της στίξης. Η ορθογραφική επεξεργασία αναφέρεται στην ικανότητα της κατανόησης και της αναγνώρισης αυτών των κανόνων γραφής καθώς όπως επίσης και στην αναγνώριση των λέξεων οι οποίες μπορεί να είναι γραμμένες με λάθος τρόπο. Οι μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την αδυναμία τους στην ορθογραφική επεξεργασία είναι πιθανό να παρουσιάζουν δυσκολία στην εφαρμογή της αναγνώρισης της ρίζας των λέξεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να τις αποκωδικοποιήσουν ούτε να εντοπίσουν την παραλλαγή μίας λέξης (DFS Literacy & Clinical Services, 2014).

1.5 Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών επιπλοκών

Οι μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά σχετίζονται με την εκδήλωση ψυχολογικών προβλημάτων. Αποτελέσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι περίπου το 30% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει διάφορα συμπεριφορικά ή συναισθηματικά προβλήματα (McGee, et al., 1986). Οι επιπλοκές με ψυχοπαθολογικές ρίζες εμφανίζονται εντονότερα σε παιδιά τα οποία εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Έντονες ανησυχίες μπορεί να ανακύψουν ότι οι μαθητές οι οποίοι υποφέρουν από δυσαρίθμηση αρχίζουν να αντιμετωπίζουν με δυσκολία τα απλά αριθμητικά προβλήματα (Garnett & Fleischner, 1987). Μία μελέτη η οποία διενεργήθηκε από τον Ekblad (1990) (Padhy, et al., 2015) εντόπισε θετική συσχέτιση μεταξύ της εκδήλωσης ψυχολογικών διαταραχών και της κακής σχολικής επίδοσης μεταξύ των μαθητών των σχολείων της Κίνας. Προς την ίδια κατεύθυνση είχαν κινηθεί και οι Shenoy & Kapur (1996) σημείωσαν ότι στα 21 από τα 88 παιδιά τα οποία αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν συννοσηρότητα ψυχολογικών διαταραχών.

Επίσης, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι έφηβοι οι οποίοι παρουσίαζαν σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης διέτρεχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν διάφορες συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές συγκριτικά με τους εφήβους οι οποίοι είχαν υψηλή ικανότητα ανάγνωσης (Daniel, et al., 2006). Ένα αρκετά σημαντικό και άσχημο φαινόμενο, το οποίο έχει ερευνηθεί από τους Bender et al. (1999), αναφέρει ότι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά πιθανό να παρουσιάσουν αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (τάσεις αυτοκτονίας). Σύμφωνα με τους Wagner et al. (1992), ο βαθμός στον οποίο τα προβλήματα ανάγνωσης προκαλούν ένα φαύλο κύκλο αρνητικής αυτό-αξιολόγησης και συναισθημάτων, οδηγεί σε προσπάθειες αποφυγής από τις καταστάσεις της αυτογνωσίας.

Οι Martínez & Semrud-Clikeman (2004) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξέφραζαν εντονότερα το συναίσθημα της μοναξιάς ενώ συχνά λάμβαναν το ρόλο του θύματος και παράλληλα η κοινωνική ικανοποίησή τους ήταν περιορισμένη. Οι κλινικές παρατηρήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέδειξαν ότι αυτοί οι μαθητές τείνουν να αντιμετωπίζουν χρόνιο πρόβλημα

κατάθλιψης και άγχους συγκριτικά με συνομηλίκους τους οι οποίοι δεν είχαν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι Whitney et al. (1994) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η μαθησιακή αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμό της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας τους. Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται το νόσημα της κατάθλιψης σε μία αναμενόμενη γνωστική και συναισθηματική αντίδραση.

Προχωρώντας στην παρουσίαση της συννοσηρότητας των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών επιπλοκών των μαθητών αφορά στη συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της κατάχρησης εξαρτησιογόνων ουσιών. Η κακή πορεία των μαθητών κατά τη σχολική πορεία τους, συνήθως αποτελεί ένα δείκτη πρόγνωσης για τη μετέπειτα χρήση ναρκωτικών ουσιών των νέων (Molina & Pelham, 2001). Κάποιες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα νεαρά άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών είναι πιθανότερα να δοκιμάσουν σε μικρή ηλικία αλκοόλ ή τσιγάρο. Η συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής της γνωστικής απόδοσης και της χρήσης ουσιών αποδείχθηκε θετική. Κατά το στάδιο της εφηβείας αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν οινό για το ότι τα παιδιά μπορεί να βρεθούν σε κίνδυνο (Molina & Pelham, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Prior et al. (1999) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αριθμητικές δυσκολίες είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα η φοβικής διαταραχής ενώ το άγχος αποδείχθηκε ότι αποτελούσε τη συνηθέστερη συννοσηρότητα, με ένα ποσοστό ίσο με το 30%. Από τα παιδιά με ορθογραφικά και αριθμητικά προβλήματα, το 24% παρουσίαζε φοβική διαταραχή ή άγχος. Οι Cantwell & Baker (1991) σημείωσαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αυξημένα ποσοστά διαταραχών διάθεσης. Σε συνέχεια αυτού αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν βασικά ψυχολογικά ή νευρο-ψυχολογικά ελλείμματα τα οποία παρουσιαζόταν σαν εμπόδια στην ικανότητά τους να αποδώσουν καλά σε βασικές γνωστικές περιοχές (Swanson & Howell, 2005). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να θεωρήσουν τις γραπτές δοκιμασίες ως απειλή αντιμετωπίζοντάς τες με αυξημένο άγχος.

Κεφάλαιο 2^ο

ΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΠΟΥ ΔΙΑΔΡΑΜΑΤΙΖΕΙ

2.1 Ορισμός του κοινωνικού περιβάλλοντος και η επιρροή του

Το κοινωνικό περιβάλλον αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον ενός ατόμου, στους διαθέσιμους πόρους της κοινωνίας και στις κοινωνικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει τόσο το οικογενειακό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει τη στέγαση, τις εγκαταστάσεις για την εκπαίδευση, την υγειονομική περίθαλψη, την απασχόληση και τον ανοιχτό χώρο για την αναψυχή του ατόμου. Η φύση του φυσικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητάς του, μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της γονικής μέριμνας και με τη σειρά του να επηρεάσει την υγεία και την ευημερία των παιδιών στο περιβάλλον (Anderson, et al., 2002).

Επιπλέον, οι διαθέσιμοι πόροι της κοινωνίας αναφέρονται στις δομές της κοινότητας και στους οργανισμούς, στη γνώση και στην υποστήριξη μέσα στην κοινότητα. Ο βαθμός στον οποίο διατίθενται οι πόροι στην κοινωνία επηρεάζει την υγεία των ατόμων που ζουν μέσα σε αυτήν. Η επιβίωση σε μία κοινωνικο-οικονομικά

υποβαθμισμένη κοινωνία έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, οι κοινωνικές σχέσεις αφορούν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων ατόμων ή των ομάδων. Σε κάθε κοινωνία, τα άτομα αναπτύσσουν σχέσεις με τα άλλα άτομα ώστε να μπορέσουν να πετύχουν τους στόχους τους. Οι υποχρεώσεις, οι προσδοκίες, η εμπιστοσύνη και οι κανόνες κάθε σχέσης επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις αυτές επιτρέπουν σε ένα άτομο να αναπτύξει το κοινωνικό κεφάλαιό του. Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ένα ισχυρό, υποστηρικτικό δίκτυο ατόμων το οποίο παρέχει πρόσβαση σε συναισθηματικούς και σε φυσικούς πόρους, όπου ένα άτομο πρέπει να εκπληρώσει τους στόχους του. Οι κοινωνικές σχέσεις συλλογικά, χαρακτηρίζονται ως κοινωνικό δίκτυο. Τα καλά κοινωνικά δίκτυα συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής συνοχής, άτυπης φροντίδας και επιβολής υγιεινών συμπεριφορών, όπως είναι το κάπνισμα και οι ασφαλείς σεξουαλικές πρακτικές (Freisthler, et al., 2006).

Το ευρύτερο περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται ένα παιδί διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην γνωστική του ανάπτυξη αλλά και στο μορφωτικό του επίπεδο. Τα παιδιά τα οποία εμπλέκονται σε καλές κοινωνικές σχέσεις έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τα αντίστοιχα παιδιά που δεν το κάνουν. Τα παιδιά που ζουν σε κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από σταθερότητα είναι λιγότερο πιθανό να απουσιάζουν από το σχολείο ενώ εκτελούν καλύτερα τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά εκείνα τα οποία ζουν σε υποανάπτυκτες περιοχές, είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν από την ολοκλήρωσή του από τους ομόλογούς τους που δεν κατοικούν σε αντίστοιχες περιοχές (Edwards & Bromfield, 2009).

Αξίζει να τονισθεί ότι η παρακολούθηση της εκπαίδευσης, κατά την οποία ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά και καθηγητές, είναι σημαντική καθώς με αυτόν τον τρόπο το παιδί αναπτύσσει την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Αυτό το γεγονός έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στα μελλοντικά ακαδημαϊκά επιτεύγματά του. Υπάρχουν στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι η γνωστική ανάπτυξη, επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ακόμη και στην περίπτωση όπου ένα παιδί μετακομίζει σε κάποια άλλη περιοχή. Για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο κατοικεί σε μία υποβαθμισμένη περιοχή, κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, θα λάβει

μειωμένη γνωστική ανάπτυξη ενώ θα έχει χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση. Αυτό το γεγονός θα συνεχίσει να το ακολουθεί ακόμη και εάν μετακινηθεί σε μία περισσότερο ανεπτυγμένη περιοχή στη συνέχεια της ζωής του (Edwards & Bromfield, 2009).

Επιπλέον, η αίσθηση της ανιδιοτέλειας που αντιμετωπίζουν τα άτομα, τα οποία έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις, έχει θετική επίδραση στην ψυχική τους υγεία. Τα παιδιά που έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από εκείνα τα οποία δεν έχουν και είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης και του άγχους. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η προ-κοινωνική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία οδηγεί σε καλύτερη ψυχολογική υγεία κατά την ενηλικίωση (Anderson, et al., 2002). Το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί επίσης να επηρεάσει την υγεία ενός παιδιού επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των γονέων τους. Για παράδειγμα, μία αυστραλιανή μελέτη ανέφερε ότι οι γονείς οι οποίοι ζούσαν σε κοινότητες, όπου οι υγειονομικές υπηρεσίες ήταν περισσότερο προσιτές, ήταν λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν εχθρικές τεχνικές γονικής μέριμνας οι οποίες όπως ήταν αναμενόμενο θα είχαν αρνητικές, ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά τους (Wise, 2001).

Ολοκληρώνοντας, θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα άτομα τα οποία αναπτύσσονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από θετικές κοινωνικές σχέσεις, είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε κίνητρα. Παραδείγματος χάριν, η υποστήριξη και η παροχή κινήτρων έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για το άτομο το οποίο επιδιώκει την επίτευξη των κοινωνικών στόχων του. Επιπλέον, η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών αυξάνει το κίνητρο ενός παιδιού τόσο για τις κοινωνικές όσο και για τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις του (Freisthler, et al., 2006).

2.2 Η οικογένεια και ο ρόλος που διαδραματίζει

Έρευνες οι οποίες έχουν διενεργηθεί έχουν αποδείξει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας στην επιρροή και στην ανάπτυξη των ατόμων. Οι ισχυροί δεσμοί που αναπτύσσονται εντός των οικογενειών είναι η απόρροια του χρόνου που δαπανάται από τα μέλη τους σε αυτές. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η απουσία δαπάνη χρόνου με την οικογένεια και οι χαλαροί δεσμοί

αποτελούν ένα κρίσιμο πρόβλημα για τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και την αύξηση της εγκληματικότητας (DeFraim & Asay, 2007) ; (DeGenova, et al., 2010). Ο ρόλος της οικογένειας αφορά σε ένα πολύ σημαντικό μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του ανθρώπου ενώ παράλληλα συνδράμει προς τη συσπείρωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Ο χρόνος ο οποίος δαπανάται με την οικογένεια αποτελεί εξίσου σημαντικό μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων λόγω του ότι τονίζεται η σημασία των κοινωνικών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων ως τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του ατόμου ώστε να αναπτύσσει και να διατηρεί στενές σχέσεις (Crouter, et al., 2004).

Μελέτη η οποία έχει εκπονηθεί από το Hawkes (1991) αναφέρει ότι στη σύγχρονη κοινωνία ο ελεύθερος χρόνος αφορά σε μία πολύ σημαντική δύναμη στην ανάπτυξη ισχυρών και υγιών σχέσεων μεταξύ των συζύγων όπως και μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους. Αυτοί οι οικογενειακοί δεσμοί και οι σχέσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν να λειτουργούν ή να αλληλεπιδρούν μέσα στην κοινωνία. Οι οικογένειες εξακολουθούν να θεωρούνται ως οι θεμελιώδεις κοινωνικές μονάδες και αποτελούν ίσως την πρωταρχική και παλαιότερη κοινωνική δομή (Zabriskie & McCormick, 2001). Ορισμένοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι ο χρόνος που δαπανάται με την οικογένεια είναι καθοριστικός και αρκετός για την κοινωνική ένταξη και ανάπτυξη του κάθε μεμονωμένου ατόμου (Larson & Richards, 1994). Σε μία προσπάθεια οι οικογένειες να διατηρήσουν την υγιή μορφή τους, πρέπει να τα μέλη τους να αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση ώστε ο συναισθηματικός κόσμος να έρχεται σε ουσιαστική επαφή μεταξύ τους. Με την αφιέρωση χρόνου στην οικογένεια ένα άτομο μπορεί να ανανεωθεί και να βελτιώσει την ευημερία του με αποτέλεσμα να παραδοθεί στην κοινωνία σαν ένα περισσότερο υγιές άτομο (Larson & Richards, 1994).

Τόσο η οικογένεια όσο και ο χρόνος που δαπανάται σε αυτήν έχει εξεταστεί αρκετά από την ακαδημαϊκή κοινότητα αναφορικά με την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί θεωρητικοί τονίζουν ότι η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι σημαντική στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο γνωστικός ρόλος της οικογένειας ο οποίος έχει αναπτυχθεί από το Jean Piaget, αναφέρει ότι η αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών περνά από 4 στάδια για την επίτευξη της γνωστικής ανάπτυξής τους. Το σημαντικό εύρημα αφορούσε στο γεγονός ότι τα παιδιά

καταφέρνουν να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους μέσω της ατομικής τους δραστηριότητας. Ωστόσο, ανακάλυψε ατομικές διαφορές στις γενετικές αλλά και στις επιρροές από τον οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες ήταν ικανές να επηρεάσουν την ταχύτητα ανάπτυξης των παιδιών (Carlson & Corcoran, 2001).

Από την άλλη πλευρά ο Lev Vygotsky τόνισε ότι η ανάπτυξη και η σκέψη των ατόμων επηρεάζονται από την επίδραση κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων. Μέσω της έρευνάς του και της επικοινωνίας που είχε με ενήλικες και εξειδικευμένους συνεργάτες του, τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε προγράμματα είχαν την ικανότητα να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία στα ερεθίσματα με αποτέλεσμα να ελέγχουν τη δική τους διαδικασία σκέψης (Berk, 2009). Η μάθηση των παιδιών συμβαίνει στα πλαίσια της εγγύς ανάπτυξης, γεγονός το οποίο ένα παιδί αδυνατεί να το διεκπεραιώσει με αποτέλεσμα να χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου ενήλικα του οικογενειακού του περιβάλλοντος ή κάποιου εξειδικευμένου ατόμου (Berk, 2009).

Το χρήσιμο στοιχείο το οποίο πρέπει να σημειωθεί είναι ότι ελάχιστοι ειδικοί έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ της οικογένειας και της ανάπτυξης των παιδιών. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και μακροχρόνιο πλαίσιο ανάπτυξης ενός παιδιού ενώ η μετάδοση γνώσεων από τους γονείς προς τα παιδιά είναι καθολική για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών και το πόσο ικανοποιημένα θα είναι στο μέλλον. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας περί ανάπτυξης των παιδιών εντός του οικογενειακού πλαισίου εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες εντός της οικογένειας. Ωστόσο, αυτές οι έρευνες αποτελούνται μόνο από τις έμμεσες και τις άμεσες επιρροές όπως είναι οι μορφές παιδικής ανατροφής, οι τρόποι προσαρμογής στη γονική μέριμνα, ο οικογενειακός τρόπος ζωής, οι αδελφικές σχέσεις και η οικογενειακή μετάβαση (Berk, 2009).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της οικογενειακής ζωής είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας της επικοινωνίας. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι οικογένειες οι οποίοι περνούν ποιοτικό, οικογενειακό χρόνο μαζί είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους καλύτερα. Επιπλέον, οι βασικές ψυχαγωγικές δραστηριότητες της οικογένειας σχετίζονται με την οικογενειακή συνοχή και την ισορροπημένη μορφή της ενώ οι δραστηριότητες αναψυχής σχετίζονται με την ευελιξία της οικογένειας (Smith, et al., 2009). Όσο υψηλότερη είναι η συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες

αναψυχής, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο επικοινωνίας που αναπτύσσουν τα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, τα άτομα μαθαίνουν και εκπαιδεύονται ώστε να επικοινωνούν καλύτερα με τους άλλους (Zabriskie & McCormick, 2001). Εκτός από τη δόμηση ισχυρών δεσμών και καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα μέλη μίας οικογένειας απολαμβάνουν και άλλα οφέλη. Ο ποιοτικός οικογενειακός χρόνος έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών καθώς σχετίζεται με την εκδήλωση χαμηλότερων ποσοστών αποκλινουσών συμπεριφορών (Crouter, et al., 2004).

2.3 Ο σημαντικός ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης

Ο ρόλος της εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση του σχολείου, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη των ατόμων και της κοινωνίας. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το σχολείο παρέχει στους μαθητές το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών σε συνδυασμό με ένα «κρυφό» πρόγραμμα σπουδών, μέσω του οποίου οι μαθητές αποκτούν τα εφόδια των διδακτικών δεξιοτήτων. Οι τελευταίες θα επιτρέψουν στα παιδιά να προετοιμαστούν σωματικά, πνευματικά και κοινωνικά για την ένταξή τους στο μετέπειτα κόσμο και κυρίως στον επαγγελματικό στίβο και στην καθημερινή ζωή (McMahon, 2006). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι το «κρυφό» πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει στα παιδιά την εκμάθηση της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, τη διδασκαλία του σεβασμού των συνανθρώπων τους και των νόμων, της σκληρής και δίκαιης εργασίας και της ανάπτυξης φιλικών δεσμών με τους συνομηλίκους τους. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει μακροχρόνιες απολαβές στη μετέπειτα ζωή των ατόμων, καθώς οι εργοδότες επιθυμούν υπαλλήλους οι οποίοι μπορούν να επικοινωνούν με τους πελάτες και εργάζονται αρμονικά σε μέλη μίας ομάδας (Hopkins, 2001).

Υπάρχουν δύο βασικές απόψεις για το ρόλο της εκπαίδευσης, η μία είναι εκείνη των Μαρξιστών (Marxists) και η δεύτερη των Λειτουργιστών (Functionalists). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι δύο προσεγγίσεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετες μεταξύ τους έναντι του ρόλου του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, οι Μαρξιστές αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως ένα ανισόπεδο και διεφθαρμένο σύστημα το οποίο έχει την τάση να καλλιεργεί την ανισότητα της τάξης. Από την άλλη πλευρά οι

Λειτουργιστές υιοθετούν πιο θετικές απόψεις υποστηρίζοντας ότι το σχολείο ή η εκπαίδευση, προετοιμάζει τα παιδιά για τον κόσμο της εργασίας ενώ ταυτόχρονα τα βοηθά να αναπτύσσουν τα προσωπικά τους ταλέντα, να ανακαλύπτουν ποιοι είναι με αποτέλεσμα να αφομοιωθούν ευκολότερα στο εργατικό δυναμικό της κοινωνίας (Szarowicz, 2004).

Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι Λειτουργιστές διακρίνουν τρεις κύριες λειτουργίες της εκπαίδευσης, οι οποίες αφορούν στην κατανομή ρόλων, στην παροχή δεξιοτήτων και στην κοινωνικοποίηση. Ένας εκ των σημαντικότερων Λειτουργιστών ήταν ο Durkheim ο οποίος ανέφερε ότι η εκπαίδευση διαθέτει πτυχές οι οποίες ενισχύουν την κοινωνική ευημερία. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό περιβάλλον αφορά σε ένα θεσμό ο οποίος μπορεί να αναπτύξει τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών σχηματίζοντας μία σταθερή και αρμονική κοινωνία (Hopkins, 2001). Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι το σχολείο παρέχει τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Αυτήν αφορά στη συμφωνία των αξιών, η οποία έχει τις ρίζες της στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση από την οικογένεια. Αποτελεί μία ατομική ευκαιρία μέσω της οποίας όλοι επιτυγχάνουν με δική τους αξία και την ανάδειξη της ισότητας στην παροχή ευκαιριών. Πιο συγκεκριμένα, ένα σχολείο επιβάλλει κοινές αξίες στους μαθητές αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις ομοιότητες που μπορούν να συνδέσουν τους ανθρώπους μεταξύ τους και να δημιουργήσει την κοινωνική αλληλεγγύη. Το σχολείο μπορεί να πετύχει μία μορφή κατανομής ρόλων στους μαθητών σύμφωνα με τις ικανότητές τους και τα ταλέντα τους, κατευθύνοντάς τους προς επαγγέλματα τα οποία θα τους ταιριάζουν καλύτερα στο μέλλον (Szarowicz, 2004).

Οι Λειτουργιστές αντιμετωπίζουν το ρόλο του σχολείου ως το μέσο προώθησης της κατανομής των ρόλων και της παροχής δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης. Η κατανομή των ρόλων αποτελεί μία πολύ σημαντική πτυχή για τους Λειτουργιστές, καθώς δημιουργεί το κατάλληλο εργατικό δυναμικό για την ευρύτερη κοινωνία, με τα σωστά ταλέντα, τις ικανότητες και το πραγματικό ενδιαφέρον για την εργασία τους. Στη βάση της αξιοκρατίας, οι μαθητές μπορούν να υπερέχουν με τη δική τους αξία και να αποκομίσουν τα υψηλότερα δυνατά οφέλη. Επίσης, το σχολείο παρέχει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια και τις δεξιότητες για τη μεταγενέστερη ζωή τους.

Αυτό εμπίπτει στην ιδεολογία των ίσων ευκαιριών, όπου όλοι έχουν την ευκαιρία να πετύχουν (Szarowicz, 2004).

2.4 Το ευρύτερο περιβάλλον και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες προβλέπουν στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους και στη σχολική προσαρμογή (McClelland & Morrison, 2003). Επιπλέον, τα παιδιά τα οποία ξεκινούν το σχολείο με ανεπαρκώς αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι πιθανότερο να απορριφθούν από τους συναδέλφους τους ή εκδηλώνουν συμπεριφορικά προβλήματα (McClelland, et al., 2000). Οι Ray & Elliott (2006) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονταν σημαντικά με την ακαδημαϊκή επάρκεια των παιδιών. Ομοίως, οι Henricsson & Rydell (2006) διαπίστωσαν ότι οι ισχυρότερες κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με το χαμηλότερο βαθμό εσωστρέφειας των μαθητών.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για ένα άτομο ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά και να αναπτύσσει την ικανότητα της επικοινωνίας του εντός της κοινωνίας στην οποία ζει. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα τα οποία έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι πιθανό να διαγράψουν κακή επίδοση στην ακαδημαϊκή πορεία τους (Burt & Roisman, 2010). Σε γενικές γραμμές τα άτομα τα οποία εμφανίζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες κινδυνεύουν να έρθουν αντιμέτωπα με μία ποικιλία προβλημάτων. Δεδομένου ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο συσχετισμός τους με την έννοια της δυσλειτουργίας, η οποία επιφέρει κοινωνική ανεπάρκεια σε αυτά (McClelland & Morrison, 2003).

Στις κοινωνικές δεξιότητες καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προσαρμοστικότητα η οποία αποδεικνύει το επίπεδο κοινωνικής ευημερίας των παιδιών. Η έννοια της προσαρμοστικότητας αναφέρεται στην έμφυτη τάση των ατόμων ή των παιδιών να

προσαρμόζονται στις αλλαγές και να διερευνούν τις καταστάσεις προκειμένου να μην εκδηλώσουν αρνητικές συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους ανθρώπους. Η προσαρμοστικότητα μετράται συχνά ως μία συνιστώσα των κοινωνικών δεξιοτήτων για την εκδήλωση ηγετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων μελέτης, λειτουργικής επικοινωνίας και δεξιοτήτων οι οποίες βοηθούν στις δραστηριότητες της καθημερινότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα μέτρο της παιδικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής και της ψυχικής τους υγείας (Reynolds & Kamphaus, 1992).

Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίσουν με ευελιξία τις καταστάσεις που ανακύπτουν και να υιοθετήσουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Fresco, et al., 2006). Στην έννοια της ευελιξίας υποκρύπτεται και η ψυχολογική ευελιξία σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να εξισορροπήσει τις ανταγωνιστικές του ανάγκες ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Kashdan & Rottenberg, 2010). Οι Fresco et al. (2006) εντόπισαν ότι τα χαμηλά επίπεδα ευελιξίας σχετίζονται με την εκδήλωση υψηλότερου άγχους και έντονων συμπτωμάτων κατάθλιψης στα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, η ευελιξία επιτρέπει στα άτομα να προσαρμοστούν ευκολότερα και να αναπτύξουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, τα οποία θα εφαρμόσουν στην επαγγελματική και στην κοινωνική τους ζωή για να αναπτυχθούν (Kashdan & Rottenberg, 2010).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι τα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδεικνύουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξή τους (Beauchamp & Anderson, 2010). Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Guralnick (1999) ο οποίος αναφέρει ότι όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς του συνήθως δεν εκδηλώνουν την πρόθεση να ασχοληθούν με την κοινωνική ανάπτυξή του. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά λαμβάνουν τις πρώτες στρατηγικές επικοινωνίας και διδάσκονται τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες από τις συναισθηματικές πληροφορίες τις οποίες λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Guralnick, 1999). Καθίσταται σαφές ότι η χαμηλή εμπλοκή των γονέων στην ανατροφή των παιδιών ελαχιστοποιούν τις ευκαιρίες του παιδιού για απόκτηση

κοινωνικής μέριμνας και κοινωνικών δεξιοτήτων από την οικογένειά τους (Miga, et al., 2012).

2.5 Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι

Η σύγχρονη παιδαγωγική υποστηρίζει και προωθεί μία διδακτική μεθοδολογία η οποία είναι τόσο διαφοροποιημένη όσο και ευέλικτη, παρέχοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης. Ο μεγάλος αριθμός και η ποικιλία διδακτικών μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη παιδαγωγική, παρέχουν ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη της διδασκαλίας όπως επίσης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Μία μέθοδος διδασκαλίας αφορά σε έναν αποτελεσματικό τρόπο οργάνωσης και καθοδήγησης της διαδικασίας της μάθησης και σε ένα κοινό τρόπο ένωσης των προσπαθειών του δασκάλου και του μαθητή. Το επίπεδο της δημιουργικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας (Samfira & Fărăgău-Dragoș, 2014).

Οι γνωστικές θεωρίες υποδηλώνουν ότι η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης των πληροφοριών όπου έχουν οριστεί κάποιες προτεραιότητες. Σύμφωνα με αυτήν τη παραδοχή, η μάθηση στηρίζεται στο γεγονός ότι ένας μαθητής επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες έχει λάβει και μέσω της γνωστικής διαδικασίας του τις επεξεργάζεται διαμορφώνοντας τη νέα μάθηση. Η πρόοδος προς αυτήν την κατεύθυνση σχετίζεται με το αντικείμενο της μάθησης και τον τρόπο εκμάθησης και όχι με την ποσότητα της γνώσης. Η βασική συνισταμένη αφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές είναι ενεργοί στη διαδικασία της μάθησης και όχι παθητικοί αποδέκτες (Mayer, 1992).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει δοθεί ιδιαίτερη μνεία στις μεθόδους και στις πρακτικές της διδασκαλίας αν και δεν έχει επιτευχθεί η πλήρης ομοφωνία στην απόδοση της ονοματολογίας τους. Αρχικά, υπάρχουν διάφοροι όροι στη βιβλιογραφία οι οποίοι

καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία, έτσι ώστε οι ερευνητές συζητούν όρους όπως είναι οι μέθοδοι στην τάξη, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι οργανωτικοί τύποι των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών (Braičić, et al., 2015). Σύμφωνα με το Harmer (1998) μία διδακτική μέθοδος αφορά σε μία εξειδικευμένη δραστηριότητα όπου αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό προφίλ και το αντικείμενο της διδασκαλίας ενός αντικειμένου. Επίσης, περιλαμβάνει την τροποποίηση του περιεχομένου, την καθοδήγηση της δραστηριότητας του αντικειμένου, την οργάνωση των πηγών της γνώσης, τις τεχνικές και τις διαδικασίες, τη διασφάλιση της σταθεροποίησης ή του ελέγχου των γνώσεων και των δεξιοτήτων, των γνωστικών στάσεων και τέλος των συμφερόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας συγκαταλέγονται στις βασικές εκπαιδευτικές κατηγορίες. Μπορούν να οριστούν ως ένα δομημένο σύστημα διδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και των μαθησιακών δραστηριοτήτων ενός μαθητή, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ο όρος διδακτική μέθοδος αναφέρεται στις γενικές αρχές, στην παιδαγωγική και στις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία στην τάξη. Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας εξαρτάται από το τι ταιριάζει με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού, τη δημογραφική τάξη, τον τομέα των θεμάτων και τη σχολική αποστολή (Skuttil, 2014). Οι Liu & Shi (2007) χαρακτήρισαν τη μέθοδο διδασκαλίας σαν ένα σύνολο αρχών, διαδικασιών ή στρατηγικών οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη του επιθυμητού επιπέδου μάθησης από τους μαθητές. Ο Mayer (1992) υποστήριξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός ώστε να προάγεται η μάθηση και ο μαθητής να έχει έναν ενεργητικό ρόλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Το κοινωνικό περιβάλλον, η στάση του έναντι των μαθησιακών δυσκολιών και τη σχολικής επίδοσης

Το κοινωνικό περιβάλλον ή το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον αναφέρεται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου ζουν τα άτομα και αναπτύσσονται. Επίσης, εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος εντοπίζεται η κουλτούρα σύμφωνα με την οποία κάθε άτομα έχει μάθει να ζει ή έχει εκπαιδευτεί ενώ εντοπίζονται επίσης και οι θεσμοί με τους οποίους αλληλεπιδρούν (Barnett & Casper, 2015). Τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την ενεργή και υγιή ωρίμανση του πληθυσμού (Sanchez-Gonzalez, 2015).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος υπάρχει μία ευρεία κοινωνική αποδοχή της έννοιας της ικανότητας και ως εκ τούτοι οι μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις γίνονται περισσότερο αποδεκτοί συγκριτικά με εκείνους που σημειώνουν χαμηλότερες (Snowling & Hulme, 2012). Επιπλέον, για τα ελληνικά δεδομένα οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην επίδοση του παιδιού ενώ θεωρούν ότι η επίδοσή του αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού της ψυχολογικής του επάρκειας (Μόττη-Στεφανίδη, 2004). Από την άλλη πλευρά τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι η σχολική τους επιτυχία διακρίνει την προσωπική τους αξία. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά τα οποία έχουν

χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο τους, συνήθως έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ενώ εξίσου χαμηλό είναι και το κοινωνικό τους γόητρο στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Καθίσταται σαφές ότι τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, φέρουν ένα βαρύ φορτίο καθώς η αποτυχία τους στον ακαδημαϊκό τομέα είναι πολύ συχνό φαινόμενο. Η βαρύτητα που δίνεται σε αυτόν είναι υψηλή καθώς απορροφά το μεγαλύτερο μέρος από την καθημερινότητα των παιδιών ενώ υψηλή βαρύτητα δίνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Leondari, 1993).

Οι καθημερινές ασχολίες των μαθητών, όπως είναι η ανάγνωση ή η ορθογραφία ακόμη και η προετοιμασία για κάποιο διαγώνισμα αποτελούν σημαντικά εμπόδια για τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η αδέξια συμπεριφορά ή η αδυναμία συντονισμού των παιδιών μπορεί να προκαλέσει την αποτυχία τους στις αθλητικές ή στις εξωσχολικές δραστηριότητες (Snowling & Hulme, 2012). Το κοινωνικό περιβάλλον συνήθιζε να στιγματίζει τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ενώ αποδίδεται υψηλή σημασία στην ακαδημαϊκή επιτυχία όπως επίσης και στο φυσιολογική ή στο διαφορετικό (Mishna, 2003). Το κοινωνικό στίγμα εμφανίζεται όπου υπάρχουν τα κοινωνικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις καθώς επίσης και ο αποκλεισμός από το κοινωνικό σύνολο (Bruce & Phelan, 2001). Εντός του σχολικού περιβάλλοντος ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αρκετές φορές αισθάνεται ότι ανήκει σε μία διαφορετική ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα. Δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες ένα παιδί μπορεί να υποβιβάζεται εξαιτίας της χαμηλής του σχολικής επίδοσης (Mishna, 2003).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με στερεότυπα τα οποία παρά το γεγονός ότι δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, ωστόσο είναι υπαρκτά και αποτελούν το λόγο αποκλεισμού των παιδιών από άλλες δραστηριότητες (αθλητικές, ακαδημαϊκές ή κοινωνικές). Επίσης, αρκετά συχνά παρατηρείται το φαινόμενο όπου οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενώ έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτούς σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Ho, 2004). Η σημαντικότερη επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζεται σε πολύ μικρή ηλικία των παιδιών εξαιτίας της μαθητικής αποτυχίας αλλά και του φόβου για το ενδεχόμενο της κοινωνικής ταπείνωσης (Snowling & Hulme, 2012).

Επίσης, πολύ συχνά τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα μαθησιακών δυσκολιών συνήθως πέφτουν θύματα πειραγμάτων από το σχολικό περιβάλλον και εκφοβισμού (Goldberg, et al., 2003). Αυτή η αρνητική στάση των συνομήλικων προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ως ιδιαίτερα επιβλαβής. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αισθάνονται ακόμη περισσότερο περιθωριοποιημένα ενώ αρκετές φορές η εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να οφείλεται στην άσχημη αντιμετώπιση του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις προκαταλήψεις και στις τυχόν διακρίσεις που λαμβάνουν χώρα (Mishna, 2003).

Η εξέλιξη ενός παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες εκτός από το χειρισμό του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στηρίζεται σημαντικά και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Εντός αυτού το παιδί ζει και αναπτύσσεται ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να επισημανθεί ότι διαθέτουν ένα κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Για το σκοπό αυτό η κάθε τοπική κοινωνία οφείλει να είναι ενήμερη και ευαισθητοποιημένη αναφορικά με το λεπτό ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζει όσους έχουν διαγνωστεί με κάποιο πρόβλημα μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, κάθε τοπική κοινωνία οφείλει να δίνει κίνητρα σε αυτά τα παιδιά και να τα αντιμετωπίζει σαν ισότιμα μέλη της κοινωνίας παρέχοντάς τους συνεχώς ευκαιρίες (Dudley-Marling, 2004).

3.2 Η οικογένεια και ο ρόλος που διαδραματίζει στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών

Η οικογένεια αφορά σε ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ ατόμων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις συγγένειας. Κάθε γεγονός το οποίο συμβαίνει στα πλαίσια μίας οικογένειας, το οποίο θα οδηγήσει σε μία αντίδραση της οικογένειας, έχει κάποιες συνέπειες οι οποίες συνήθως αφορούν σε σύνθετες αλληλεπιδράσεις. Η εκάστοτε οικογένεια είναι υποχρεωμένη να προσαρμοστεί σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου αλληλεπιδρά με άλλες οικογένειες ή άτομα, δέχεται τις επιδράσεις των ηθικών ή των πολιτισμικών αξιών και ορίζει τους στόχους τους δικούς της και των μελών της. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι οικογένεια σαν

ομάδα, όσο και οι γονείς σαν μέλη αυτής της ομάδας, διαθέτουν ανάγκες οι οποίες δεν ταυτίζονται πάντα μεταξύ τους. Ωστόσο, οι ανάγκες αυτές διαμορφώνονται σύμφωνα με το επίπεδο της οικογένειας, με τις σχέσεις των μελών της και με την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται η οικογένεια στο σύνολό της (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Κάθε οικογένεια, θεωρώντας ότι η σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και η επακόλουθη πανεπιστημιακή μόρφωση, αποτελούν συνιστώσες με υψηλή κοινωνική αξία, διαθέτουν υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα παιδιά τους. Αρκετές φορές τα όνειρα ή οι στόχοι της οικογένειας δε συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα των παιδιών τους ενώ δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι δυνατότητες των παιδιών δεν ακολουθούν τις υψηλές απαιτήσεις των γονέων τους (Αγαλιώτης, 2000). Για το λόγο αυτό πολλές φορές το οικογενειακό περιβάλλον δεν προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες ούτως ώστε να αναπτυχθούν με πολύπλευρο τρόπο τα παιδιά τους. Το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί ένα μεγάλο αριθμό οικογενειών σήμερα, ενώ η συνειδητοποίηση αυτού του προβλήματος αποτελεί κομβικό σημείο για την εξέλιξη των παιδιών τους. Από την ανακάλυψη ενός προβλήματος μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί, μέχρι την αφομοίωσή του από το οικείο περιβάλλον του, μεσολαβούν αρκετά στάδια τα οποία δεν είναι ίδια για όλες τις οικογένειες. Καθίσταται σαφές ότι κάθε μεμονωμένη οικογένεια διαθέτει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τρόπους αλληλεπίδρασης και αυτό την κάνει μοναδική (Νικολαράιζη & Παντελιάδου, 2001).

Το κρισιμότερο σημείο για μία οικογένεια αποτελεί το στάδιο κατά το οποίο αναγνωρίζεται και διαγιγνώσκεται το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού και παράλληλα εκείνο πρέπει να αρχίσει τη σχολική του φοίτηση. Οι γονείς ενδεχομένως να αισθάνονται συναισθήματα όπως είναι η απογοήτευση ή ο θυμός ενώ δεν είναι σπάνιες οι φορές κατά τις οποίες εμφανίζουν παθολογικά ή διάφορα σωματικά προβλήματα. Ένα εξίσου σημαντικό φαινόμενο είναι εκείνο κατά το οποίο οι γονείς αναζητούν άλλους ειδικούς οι οποίοι εικάζουν ότι μπορεί να απορρίψουν την αρχική διάγνωση ή να παρουσιάσουν μία ηπιότερη εκδοχή της. Αναφορικά με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών όπου η διάγνωση είναι δύσκολο να συμβεί σε νεαρή ηλικία, είναι απολύτως αναμενόμενο οι γονείς να σπεύσουν να αναζητήσουν

μία δεύτερη γνώμη για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μηχανισμοί άμυνας οι οποίοι εμφανίζονται στην περίπτωση αναγνώρισης και αποδοχής του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών από τους γονείς, ενδεχομένως να τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν έγκαιρα στην πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Σε κάθε άλλη περίπτωση είναι εξαιρετικά πιθανό οι γονείς να αντιδράσουν άσχημα ο ένας απέναντι στον άλλο με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν συγκρούσεις και να βρίσκονται συνεχώς στην αναζήτηση μίας καινούργιας διάγνωσης ή να αναπτύσσουν συνεχώς μηχανισμούς άμυνας, όπως είναι η άρνηση αποδοχής της κατάστασης (Gallagher, 1995).

Μετά την προσαρμογή (μερική ή ολική) των γονέων στην πραγματικότητα των μαθησιακών δυσκολιών, εκείνοι προσπαθούν να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τις πιθανές αιτίες εκδήλωσης του προβλήματος. Η αναζήτηση των αιτιών μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή θέλουν να αποβάλλουν τις ενοχές τους είτε επειδή προσπαθούν να βρουν την πιο καλή θεραπεία. Σε αυτό το σημείο αρκετές φορές προχωρούν και στην αναζήτηση της καταλληλότερης θεραπείας για το παιδί τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες αρκετές φορές οι γονείς μπορεί να αποδεχτούν το παιδί τους ή ακόμη και να το απορρίψουν. Εάν οι γονείς αποδεχτούν το παιδί τους τότε εξαίρουν τα θετικά του στοιχεία στην πρόοδό του ενώ αγνοούν παντελώς τις μαθησιακές του αποτυχίες. Στην αντίθετη περίπτωση, εάν οι γονείς καταλήξουν να απορρίψουν το παιδί τους τότε μπορεί να εμφανίσουν ουτοπικές απαιτήσεις οι οποίες θα παρεμποδίσουν την ανάπτυξή του με αποτέλεσμα να το υπερ-προστατεύουν. Όταν οι γονείς υπερ-προστατεύουν το παιδί τους συνήθως μειώνουν σε σημαντικό βαθμό τις απαιτήσεις τους από εκείνο ή του λένε πολύ θετικά σχόλια τα οποία δε συμβαδίζουν με την πορεία του (Νικολαραϊζή & Παντελιάδου, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός μέσω της παροχής πληροφοριών οι οποίες είναι αντικειμενικές ενώ παράλληλα προσφέρουν μία συνεχή υποστήριξη προς το παιδί. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει το ρόλο των γονέων στην επιλογή της κατάλληλης θεραπείας και της λήψης της σωστής απόφασης αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι εξίσου σημαντικός στην πορεία ενός παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει μαθησιακές

δυσκολίες ενώ η επιρροή που μπορεί να ασκήσει είναι εμφανής από την πρώτη εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Ήδη από το παρελθόν οι γονείς διέθεταν ενεργό ρόλο στην αναγνώριση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών ενώ τις αντιμετώπιζαν σαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη στάση του έναντι των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί μία σειρά εξελίξεων όπως (Toro, et al., 1990):

- Η ισχύουσα νομοθεσία η οποία επιτρέπει στους γονείς να συμμετάσχουν στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων για το παιδί τους. Σύμφωνα με αυτήν τη νομοθεσία οι γονείς θα λάβουν την τελική απόφαση αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού και εάν θα ενταχθεί στην γενική ή στην ειδική τάξη. Επίσης, οι γονείς διαμορφώνουν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού το οποίο εξατομικεύεται στις ανάγκες του
- Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις εκάστοτε διοικητικές ή πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν την ισχύ να ενεργοποιήσουν ομάδες συλλόγων ή φορέων σε τοπικό, σε περιφερειακό, σε εθνικό ή σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με την εμφάνιση και την ανίχνευση του προβλήματος
- Οι γονείς διαθέτουν παρεμβατικό ρόλο στην αντιμετώπιση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί τους.

Η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιρροή που μπορεί να ασκεί σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, έχει αποδειχθεί επιστημονικά από τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα. Τα δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί και τεκμηριωθεί αναφέρονται στην κατανόηση του προβλήματος (Toro, et al., 1990) αλλά και στην υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει η ίδια η οικογένεια προς το παιδί (Temple, et al., 2000). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι όσο συχνότερη είναι η επαφή των εκπαιδευτικών και των γονέων τόσο θετικότερη είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών ενώ οι παρεμβάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικότερες (Michael, et al., 1992).

3.2.1 Η υπολειτουργία της οικογένειας και η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού

Οι διαταραχές του θεσμού της οικογένειας μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές, και να την οδηγήσουν στην υπολειτουργία. Πιο συγκεκριμένα κάποιες από τις άσχημες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν αφορούν στην απώλεια της εργασίας των γονέων ή ενός από τους γονείς, ο θάνατος, το διαζύγιο ή η ασθένεια. Οι γονείς μπορεί να μεταβάλλουν το ωράριο εργασίας τους ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην οικογένειά τους ή να αυξηθεί απροσδόκητα το οικογενειακό τους εισόδημα, γεγονός το οποίο θα αλλάξει τις ισορροπίες της οικογένειας. Κάθε ένα από τα παραπάνω στοιχεία αποτελεί ένα «σοκ» για το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Stevens & Schaller, 2011).

Ωστόσο, μετά την εκδήλωση ενός «σοκ» δεν είναι αρκετά σαφές για το ποιοι μηχανισμοί ενεργοποιούνται για την αντιμετώπιση αυτής της δυσμενούς κατάστασης. Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο οι οικογενειακές διαταραχές εκδηλώνονται, κάθε οικογενειακό μηχανισμός αναλαμβάνει την επίλυσή τους με τρόπο ο οποίος επαναφέρει την οικογένεια στις πρότερες ισορροπίες της. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι οικογένειες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών είναι σημαντική, καθώς τόσο οι οικογένειες όσο και τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν συμπληρωματικό ρόλο στη μάθηση.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες αβεβαιότητας οι οποίοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν την υπολειτουργία του οικογενειακού πλαισίου όπως είναι η γνωστική ανικανότητα των γονέων (Stevens & Schaller, 2011), η απώλεια κάποιας θέσης εργασίας (Ananat, et al., 2011) όπως και η μεταβολή του εισοδήματος (Milligan & Stabile, 2011). Η σύνδεση των παραπάνω οικογενειακών διαταραχών με τη σχολική επίδοση των μαθητών μπορεί να μην εμφανίζονται σα μεμονωμένες σχέσεις αλλά να αποτελούν ένα συνδυασμό γεγονότων. Παραδείγματος χάριν, όταν ένα γονέας χάσει την εργασία

του παράλληλα μειώνεται το οικογενειακό του εισόδημα με αποτέλεσμα να αδυνατεί να επενδύσει χρήματα στην εκπαίδευση του παιδιού και παράλληλα μπορεί να μην έχει το σθένος να αφιερώσει χρόνο στην επιμόρφωσή του (Hull, 2015).

Η σημασία των οικογενειακών διαταραχών είναι σημαντική για κάθε οικογένεια αλλά είναι σχεδόν ξεκάθαρο ποιες είναι οι οικογένειες οι οποίες είναι περισσότερο ευάλωτες σε αυτές. Συνήθως αφορούν σε οικογένειες οι οποίες μειονεκτούν σε δομή και συνοχή σε σύγκριση με άλλες οικογένειες. Οι γονείς αυτών των οικογενειών συνήθως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συμβαίνουν ενώ είναι λιγότερο ικανοί να προστατεύσουν την οικογενειακή δομή. Μία οικογένεια ενδεχομένως, λόγω μίας απροσδόκητης αλλαγής στο εισόδημα, να μην έχει την ικανότητα να στηρίξει την αγορά βιβλίων των παιδιών της ή την ιδιωτική, πρόσθετη εκπαίδευση (φροντιστήριο). Σαφώς και όλα αυτά έχουν άμεση επίπτωση στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών με τη διαφορά ότι οι οικογένειες με ισχυρές δομές μπορεί να καλύψουν την οικονομική ανικανότητά τους μέσω του δανεισμού βιβλίων ή μέσω της πρόσθετης διδασκαλίας η οποία παρέχεται δωρεάν από τα σχολεία (Hull, 2015).

3.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και οι κατευθύνσεις του

Παρά το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στη στάση, στην αντιμετώπιση αλλά και στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, πολύ συχνά εμφανίζονται προβλήματα μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού. Είναι σύνηθες το φαινόμενο κατά το οποίο οι γονείς διατηρούν μία αρνητική στάση έναντι των εκπαιδευτικών ενώ μπορεί να μην τους εμπιστεύονται και από την άλλη πλευρά αντίστοιχη να είναι και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαθέτουν μία διαφορετική άποψη σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών και τα λάθη στα οποία πέφτουν και ως εκ τούτου δημιουργούνται συγκρούσεις με το οικογενειακό περιβάλλον (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ο κάθε εκπαιδευτικός συνηθίζει να κρίνει την επίδοση ενός μαθητή σύμφωνα με τις επιδόσεις των υπολοίπων μαθητών της ηλικίας του ή σύμφωνα με τις γνώσεις που

έχει αποκτήσει αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς οι οποίοι αξιολογούν την πορεία του παιδιού τους σύμφωνα με την εμπειρία που έχουν, την εξέλιξη του παιδιού από τη στιγμή της γέννησής του αλλά και από την προσπάθεια που καταβάλλει ή τις γνώσεις που έχει ήδη. Επίσης, η αξιολόγηση ενός παιδιού από τους γονείς του συμβαίνει και σύμφωνα με τη γνώση που διαθέτουν αναφορικά με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών και τη στάση που διατηρούν έναντι αυτών (Toro, et al., 1990).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών με το παιδί τους, αρκετές φορές αισθάνονται ντροπή ενώ άλλες φορές δεν είναι σε θέση να ακούσουν αρνητικά σχόλια σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους. Επιπλέον, είναι δυνατό να δημιουργηθεί πρόβλημα εξαιτίας του διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων απαιτεί την ύπαρξη πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο είναι εξαιρετικά πιθανό να μην το διαθέτουν αρκετοί γονείς (Park, et al., 2002). Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει άρδην η εικόνα του σχολικού πληθυσμού στην Ελλάδα εξαιτίας της πολύπλοκης πολιτισμικής σύνθεσής του. Τα παιδιά τα οποία μαθητεύουν στα ελληνικά σχολεία διακρίνονται για τη διαφορετική γλώσσα αλλά και για τη διαφορά στις θρησκευτικές ή στις ηθικές αξίες, τις διαφορετικές παραδόσεις και τη διαφορετική κουλτούρα. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι ανάλογα με τις αντιλήψεις του κάθε πολιτισμού μπορεί να δοθεί διαφορετικό νόημα στην αποτυχία ενός μαθητή όπως επίσης η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο. Κάποιοι πολιτισμοί θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε ένα μόνιμο πρόβλημα ενώ κάποιοι άλλοι διακρίνουν τον αναστρέψιμο χαρακτήρα του. Στην τελευταία περίπτωση θεωρείται ότι τόσο το άτομο όσο η οικογένεια ή οι κρατικοί μηχανισμοί είναι υπεύθυνοι για την αντιμετώπισή του (Park, et al., 2002)

Εξαιτίας της δυσκολίας αποδοχής του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών από τους γονείς, αρκετές φορές μπορεί να αντιμετωπίσουν τους εκπαιδευτικούς με κριτικό τρόπο ή με θυμό. Σε αυτήν την περίπτωση προτείνεται στον εκπαιδευτικό να διατηρήσει την ηρεμία του και την ευγένειά του ώστε να αποφύγει την οποιαδήποτε σύγκρουση με το γονέα. Επίσης, προτείνεται ότι η άμυνα δε θα μπορούσε να

βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτής της στάσης και για το σκοπό αυτό πρέπει να ακούσει προσεκτικά τους γονείς και να προσπαθήσει με πραγματικά δεδομένα να τους παρουσιάσει την κατάσταση του προβλήματος (Jones & Jones, 1995). Θεωρείται ότι η πρώτη συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι καθοριστικής σημασίας και για το σκοπό αυτό οι πρώτοι πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένοι (Jordan, et al., 1998)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στη διάθεσή του ένα σημαντικό δείγμα της δουλειάς του παιδιού το οποίο θα παρουσιάσει στους γονείς, ενώ πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς στη διενέργεια ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προετοιμασμένος να απαντήσει στις ερωτήσεις και παράλληλα να διαθέτει αρκετό χρόνο ώστε να μπορέσει να εξηγήσει στους γονείς την πορεία του παιδιού τους και να προτείνει διάφορες παρεμβάσεις (Simpson, 1990). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνει την ουσία των πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους οι γονείς αναφορικά με το παιδί τους, τις οποίες πρέπει να αξιοποιήσει συστηματικά. Μέσω αυτών θα καταφέρει να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με υποστηρικτικό χαρακτήρα και να θέσει ισχυρά θεμέλια στην επικοινωνία του με τους γονείς του παιδιού. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αναγνώρισης και σεβασμού (Simpson, 1990).

Ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προετοιμάσει ένα αρχείο παρατηρήσεων για το μαθητή το οποίο θα τον συνοδεύει στο σπίτι του. Με την ύπαρξη αυτού θα μπορεί να προσκαλέσει τους γονείς στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της επίδοσης του παιδιού τους ενώ παράλληλα θα κατανοήσουν περισσότερο τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν. Επίσης, μέσω αυτού ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό χαρακτήρα για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού στο σπίτι του. Αυτή η εκδοχή θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση επί της οποίας θα δομηθούν νέοι οδοί συνεργασίας και υποστήριξης. Είναι πιθανό, ο καλύτερος τρόπος για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων να είναι η εξέταση των προκαταλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδεχομένως να αποτελούν επικοινωνιακό εμπόδιο σε αυτήν τη σχέση (Jordan, et al., 1998).

Το σχολικό περιβάλλον μέσω των εκπαιδευτικών του μπορεί να συνδράμει σημαντικά στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μέσω της παροχής χρήσιμης πληροφόρησης. Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να

αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των γονέων αναφορικά με ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την παροχή βοήθειας στο σπίτι ή την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Powell-Smith, et al., 2000). Οι πρακτικές οι οποίες προτείνονται σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι εξής (Thurston & Dasta, 1999):

- Η συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με τις απαιτήσεις των γονέων και τις ανάγκες τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε τακτά χρονικά διαστήματα
- Η ανάπτυξη και η διανομή υλικού αναφορικά με τις υποχρεώσεις των γονέων και τις διοικητικές πρακτικές της σχολικής μονάδας
- Η πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε ενδοσχολικές δραστηριότητες
- Η συστηματική ανατροφοδότηση προς τους γονείς αναφορικά με την επίδοση του παιδιού και τη συμπεριφορά του
- Η πρόσκληση των γονέων για τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθεί το παιδί
- Η τακτική, προσωπική επικοινωνία με τους γονείς
- Η καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας προσέγγισης των γονέων οι οποίοι δε συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στις ενδοσχολικές δραστηριότητες.

Εκτός από τις πρακτικές που είναι χρήσιμο να προωθούνται από τη σχολική μονάδα θα ήταν σκόπιμο εάν εφαρμοζόταν κάποιες και σε ατομικό επίπεδο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων. Μεταξύ αυτών των πρακτικών εντοπίζονται οι εξής (Hudson & Miller, 1993):

- Η ανάπτυξη ενός σταθερού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού
- Η έγκαιρη επικοινωνία για την ανακοίνωση του προβλήματος μόλις έχει εντοπιστεί
- Η τακτική επικοινωνία η οποία μπορεί να ξεκινά με ένα θετικό σχόλιο

- Η προτροπή των γονέων ώστε να συμμετάσχουν στην παρακολούθηση ή στην εξέταση του παιδιού στο σπίτι
- Το ενδιαφέρον προς τα προβλήματα που αναφέρουν οι γονείς για το παιδί και η επίδειξη σεβασμού
- Η ευελιξία στον προγραμματισμό συναντήσεων σε περίπτωση που είναι δύσκολο οι γονείς να παρευρεθούν κατά τις πρωινές ώρες
- Η συζήτηση αναφορικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά του παιδιού και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθεί το παιδί
- Η ενημέρωση των γονέων αναφορικά με την ύπαρξη εξωσχολικής υποστήριξης από ομάδες γονέων ή ειδικών.

3.4 Το ευρύτερο περιβάλλον και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες

Τόσο η κοινωνική μάθηση όσο και η διαδικασία της διαμόρφωσης της προσωπικότητας αποτελούν δύο έννοιες συμπληρωματικές (Coles, 1998). Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιείται για να αποδείξει ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, το οποίο είναι επιθυμητό, αναφορικά με την ανάπτυξη ενός παιδιού (Hudson & Miller, 1993). Επίσης, η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων υποδηλώνει την ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά με αποτελεσματικό τρόπο με το περιβάλλον και να εκπληρώνει τους προκαθορισμένους, κοινωνικούς στόχους. Μεταξύ αυτών είναι η εμπλοκή σε περίπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις ή η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων όπως είναι η φιλία ή η δημιουργία συναισθημάτων όπως είναι η αποδοχή ή η συμπάθεια. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει σε κάθε παιδί την προσαρμογή του στην καθημερινότητα της σχολικής αίθουσας και της εξέλιξης των διαπροσωπικών του σχέσεων (Snowling & Hulme, 2012).

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το πρώτο χωρίο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Από την άλλη πλευρά το σχολικό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει ένα συμπληρωματικό πεδίο στον τομέα των αλληλεπιδράσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), καθώς ένα παιδί στο σχολείο γίνεται μέλος μίας ομάδας. Οι ιδιαιτερότητες του

κάθε παιδιού μπορούν να πλουτίσουν την καθημερινή ζωή τους, ενώ συγχρόνως είναι ικανές να δημιουργήσουν δυσκολίες. Ο λόγος αφορά στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι δυνατό πολλές φορές να κατανοήσουν τις ανάγκες ή τα συναισθήματα των άλλων παιδιών (Λιβανίου, 2004).

Το αντικείμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για την καθημερινότητα των ατόμων η οποία περιλαμβάνει την επαγγελματική, την προσωπική αλλά και τη σχολική τους ζωή. Η απουσία ή η περιορισμένη παρουσίαση των κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί στην απομόνωση ή στην αποτυχία με αποτέλεσμα την εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς για τη ζωή του παιδιού (Archer, et al., 2003). Κάποιες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά τα οποία είναι απομονωμένα, μπορούν να διδαχθούν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες θα αυξήσουν τις κοινωνικές επαφές τους ή την αποδοχή τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση της αλλαγής της συμπεριφοράς ενός παιδιού ή η λεκτική καθοδήγησή του αποτελούν στρατηγικές οι οποίες λειτουργούν προς τη βελτίωση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Archer, et al., 2003).

Μέχρι πρότινος, η πλειοψηφία των ειδικών του μοντέλου της κοινωνικής μάθησης, παρά το γεγονός ότι θεωρούσαν ότι η αλληλεπίδραση ήταν ένα απαραίτητο στοιχείο για την κοινωνικοποίηση προϋπέθεταν ότι το παιδί θα δεχόταν με παθητικό τρόπο τις επιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου, ο οποίος συνήθως διδάσκει την έννοια της κοινωνικοποίησης (Αγαλιώτης, 2000). Η σημαντικότερη παράβλεψη αυτής της προσέγγισης ήταν ότι το παιδί όφειλε να εργάζεται ατομικά και με ενεργητικό τρόπο ώστε να δομήσει και να δημιουργήσει ή ακόμη και να αντισταθεί στις επιρροές της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Από την άλλη πλευρά είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αφορά σε μία συμμετοχική ενέργεια, με τη μάθηση να λαμβάνει χώρα σε ένα έντονα πολιτισμικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2013).

Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει καθημερινά δυνατότητες για απόκτηση πολύπλευρων εμπειριών οι οποίες μεταβιβάζουν στο κάθε παιδί συναισθήματα όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτό-επιβεβαίωση, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και ποικίλες δεξιότητες, οι οποίες αποκτώνται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί είναι

υποχρεωμένοι να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον το οποίο θα είναι ικανό να δημιουργήσει κίνητρα σχετικά με την ανακάλυψη, τον πειραματισμό, τη συνεργασία και την επικοινωνία (Νικολαραϊζή & Παντελιάδου, 2001). Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική μάθηση εμφανίζεται μέσω των βιωμάτων των παιδιών, κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί την υπάρχουσα κατάσταση και να οργανώσει ή να προετοιμάσει συγκεκριμένες δραστηριότητες ώστε να ενισχύσει την κοινωνική μάθηση. Σε μία προσπάθεια ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να πραγματοποιεί δραστηριότητες όπως είναι η μαγειρική, το διαδραστικό παιχνίδι ή το θεατρικό παιχνίδι, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, η δημιουργία παιχνιδιών ρόλων, η παρουσίαση φωτογραφικού ή οπτικο-ακουστικού υλικού. Σε κάθε μία από την παραπάνω δραστηριότητες οι κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσω της εκπόνησής τους χωρίς όμως να αποτελούν αυτοσκοπό (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Με την παράλληλη ύπαρξη των παραπάνω δραστηριοτήτων, οι διαδικασίες της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας, πρέπει να υλοποιούνται με τρόπο ο οποίος να λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον. Σε κάθε σχολική μονάδα ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών διαμορφώνεται από τις εκάστοτε πολιτισμικές παραδόσεις (Μόττη-Στεφανίδη, 2004). Σε κάθε σχολείο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μερικές στρατηγικές οι οποίες είναι ικανές να καλλιεργήσουν ή να επεκτείνουν την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είχαν ήδη αρχίσει να αναπτύσσονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και οι οποίες συνδράμουν προς την κοινωνικοποίηση και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Λιβανίου, 2004).

3.5 Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθούνται για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθούνται για την αντιμετώπιση του ζητήματος των μαθησιακών δυσκολιών, αποτελεί το σημαντικότερο σημείο της επίλυσής του. Ωστόσο, η υιοθέτηση ή η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιείται εξαιτίας της έντασης εμφάνισης του προβλήματος, του χρόνου διάγνωσής του και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζεται. Επίσης, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να παρακωλύει το έργο των εκπαιδευτικών. Όπως έχει ήδη επισημανθεί πολύ συχνά οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν το πρόβλημα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο το παιδί τους με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς. Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι η αποτελεσματική υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον είναι ικανή να αντιμετωπίσει σε ένα μεγάλο βαθμό το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι κάθε μορφή παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να περιορίζεται αυστηρά στο σχολικό περιβάλλον αλλά πρέπει να επεκτείνεται και στη ζωή του παιδιού εκτός της σχολικής κοινότητας.

Ο σημαντικότερος τρόπος προσέγγισης του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών αφορά στην εξατομικευμένη παρέμβαση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με μαθησιακές διδασκαλίες καθοδηγούνται εξατομικευμένα. Ως απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η ύπαρξη ενός προγράμματος διδασκαλίας το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Παρόλα αυτά υπάρχουν πολύ σημαντικές διαφορές μεταξύ των ειδικών αναφορικά με τη μεθοδολογία που πρέπει να υιοθετείται για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχει μία ομάδα ειδικών η οποία υποστηρίζει ότι ένα παιδί πρέπει να διδάσκεται εκείνο το κομμάτι της ύλης το οποίο αναλογεί στις δυνατότητές του ενώ μία άλλη ομάδα αναφέρει ότι ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύσσει νέες δεξιότητες μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο θα διακρίνεται για τις υψηλότερες απαιτήσεις του. Το κομβικό σημείο και των δύο προσεγγίσεων αφορά

στο γεγονός ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού.

Το βασικότερο πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αφορά στη μεθοδευμένη αντιμετώπιση και έχει προταθεί από την Deno (1970), η οποία προτείνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας τεσσάρων επιπέδων. Η ιεράρχηση των επιπέδων του εν λόγω προγράμματος συμβαίνει από το τέταρτο επίπεδο προς το πρώτο. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα αντιμετώπισης είναι το εξής (Deno, 1970):

- Επίπεδο 4, η Πλήρης Ειδική Διδασκαλία. Σε αυτό το επίπεδο προωθείται ένας τύπος συγκεντρωτικής διδασκαλίας ο οποίος συγκεντρώνει τα κάτωθι χαρακτηριστικά:
 - ο Η αποκλειστική ευθύνη λήψης αποφάσεων και εκτέλεσης δραστηριοτήτων ανήκει στον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει λάβει ειδική εκπαίδευση
 - ο Η ευθύνη για την παροχή πρόσθετων υπηρεσιών όπως είναι η ψυχολογική υποστήριξη ή η συμμετοχή σε προγράμματα μουσικής, τέχνης και λόγου ανήκει στην αποκλειστική δικαιοδοσία του εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού
 - ο Τόσο η ικανότητα του εκπαιδευτικού όσο και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του, αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες προσδιορισμού της ποιότητας των υπηρεσιών προς τους μαθητές.

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων αυτής της διαδικασίας εντοπίζεται η ευελιξία του προγραμματισμού, η ευκολία δημιουργίας φιλικών δεσμών και η ενίσχυση της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά τα μειονεκτήματα αφορούν στην πιθανότητα απομόνωσης των εκπαιδευτικών από το λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας ενώ η δυνατότητα επαφής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τα άλλα παιδιά του τμήματος ή του σχολείου είναι περιορισμένη

- Επίπεδο 3, η Περιορισμένη Ειδική Διδασκαλία. Η ανάγκη της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας το οποίο θα προσέγγιζε περισσότερο το φυσιολογικό περιβάλλον, οδήγησε στη δημιουργία αυτής της κατηγορίας διδασκαλίας. Τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, στη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου παρακολουθούν ένα

ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το ήμισυ της ημέρας ενώ στη συνέχεια παρακολουθούν το πρόγραμμα της γενικής τάξης. Αυτό το επίπεδο του προγράμματος έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως είναι η καθοδήγηση των παιδιών από εξειδικευμένους δασκάλους, η εναλλαγή των τάξεων από την ειδική στη γενική, η ανάληψη ρόλων από τα παιδιά με αποτέλεσμα την ικανότητα ανάπτυξης νέων δυνατοτήτων ενώ η ευθύνη των παιδιών ανάγεται τόσο στους εκπαιδευτικούς της ειδικής τάξης όσο και σε εκείνους που παρακολουθούν τη γενική τάξη. Από την άλλη πλευρά κάποια από τα μειονεκτήματα αυτού του επιπέδου αφορούν στο γεγονός ότι κάποια παιδιά ενδεχομένως να έχουν περισσότερες ανάγκες εξειδικευμένης διδασκαλίας ενώ η συνεργασία μεταξύ των ατόμων του διδακτικού προσωπικού μπορεί να είναι ανέφικτη με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία σύγχυση στα παιδιά

- Επίπεδο 2, η ένταξη στη γενική ή στη συνηθισμένη τάξη με τη χρήση των υπηρεσιών υποστήριξης. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται το φαινόμενο κατά το οποίο υπάρχουν οι «επισκέπτες εκπαιδευτικοί», οι οποίοι δεν απασχολούνται μόνο σε ένα σχολείο αλλά είναι δυνατό να επισκέπτονται πολλά σχολεία τα οποία λειτουργούν υπό την ευθύνη τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να εργάζονται με ένα παιδί ή με μία μικρή ομάδα παιδιών (δυναμικής 2 ή 3 ατόμων), με τα οποία πραγματοποιούν ένα συγκεκριμένο αριθμό συνεδριών σε εβδομαδιαία βάση. Ο στόχος αυτού του επιπέδου αφορά στον προσδιορισμό αλλά και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες
- Επίπεδο 1, η ένταξη στη γενική ή στη συνηθισμένη τάξη με τη χρήση ενός μικρού αριθμού υπηρεσιών υποστήριξης. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει την αποκλειστική ευθύνη για την παροχή βοήθειας στους μαθητές οι οποίοι μπορεί να παρουσιάζουν την οποιαδήποτε μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Το δύσκολο σημείο αυτού του επιπέδου αφορά στην καλύτερη δυνατή αφομοίωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ίδια τάξη με τους συνομήλικούς τους.

Οι Swanson & Keogh (1990) σημείωσαν ότι το κλειδί της επιτυχίας για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Κάποια στοιχεία τα οποία πρέπει να μελετηθούν αφορούν στη στάση του εκπαιδευτικού, στην αντιμετώπιση της προόδου των παιδιών, στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να

αντιμετωπίζει της αποκλίνουσα συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών και στην επίλυση των προβλημάτων των παιδιών αναφορικά με το συναγωνισμό έναντι των συμμαθητών τους. Η μαθητεία στη γενική ή στη συνηθισμένη τάξη συνήθως συμβάλει με θετικό τρόπο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ενώ αποτρέπει την περιθωριοποίηση εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί αφορά στην απουσία ενημέρωσης του εκπαιδευτικού για την ύπαρξη παιδιών με προβλήματα προσαρμογής ή μαθησιακών δυσκολιών. Ως εκ τούτου καθίσταται αδύνατη η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Πέραν του σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος της παροχής κινήτρων με σκοπό την παρακίνησή τους. Πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι τα κίνητρα αποτελούν ένα σημαντικό στάδιο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της συμπεριφοράς των παιδιών ενώ θεωρούν ότι με την παροχή τους αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας των παιδιών στις σχολικές τους επιδόσεις. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες πού συχνά χάνουν τη διάθεσή τους για μάθηση εξαιτίας των αλλεπάλληλων ακαδημαϊκών αποτυχιών που γνωρίζουν. Σε αυτό το σημείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός καθώς πρέπει να προσπαθήσει να αναστρέψει αυτήν την κατάσταση. Αυτή η διαδικασία θεωρείται ως ιδιαίτερα πετυχημένη όταν ο ρόλος των παιδιών είναι ενεργητικός ή ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία λαμβάνουν αποφάσεις αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία διαμορφώνονται για τα ίδια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μία ειδική κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία απασχολεί ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της σύγχρονης κοινωνίας. Ταυτόχρονα, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα μείζον συζήτησης του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πρόβλημα το οποίο ακολουθεί τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική ή στην παιδική ηλικία τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παροχή πρόσθετης υποστήριξης για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπισή τους και τη βοήθεια των μαθητών.

Τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στο γνωστικό, στον κοινωνικό αλλά και στο συναισθηματικό τομέα. Ωστόσο, τα προβλήματα ξεκινούν από το στάδιο της κατανόησης και της παραγωγής του λόγου τα οποία με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και στη μελέτη των μαθητών. Σαν ντόμινο τα προβλήματα τα οποία μόλις αναφέρθηκαν προκαλούν προβλήματα στο συναισθηματικό τομέα των μαθητών καθώς τους προκαλούν άγχος και το αίσθημα της αποτυχίας. Αυτή η εκδοχή έχει σαν απόρροια την παρεμπόδιση της καλλιέργειας δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες πολύ συχνά αισθάνονται περιθωριοποιημένα με αποτέλεσμα να κλείνονται στον εαυτό τους, να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αλλά και αυτοεκτίμηση.

Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα δεν οφείλονται αποκλειστικά στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στις απαιτήσεις που έχει το κοινωνικό, το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον από τα άτομα. Πολλές φορές έρχονται σε επαφή με έναν τεράστιο όγκο υποχρεώσεων στις οποίες δεν

μπορούν να ανταπεξέλθουν εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους. Επίσης, οι πληροφορίες που πρέπει να επεξεργαστούν όπως και οι απαιτήσεις σε γνωστικό αντικείμενο είναι αρκετά αυξημένες για το επίπεδό τους και τις ικανότητές τους. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο το ευρύτερο περιβάλλον των ατόμων πρέπει να έχει υποστηρικτικό ρόλο έναντι των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας απέδειξε ότι τόσο το οικογενειακό όσο το κοινωνικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον των ατόμων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Η ανάπτυξη των ατόμων περιλαμβάνει κοινωνικά στοιχεία αλλά και γνωστικά αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η αφιέρωση μεγάλου μέρους της καθημερινότητας των ατόμων στην οικογένεια έχει σαν αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία και την επίτευξη υψηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης.

Από την άλλη πλευρά η αποδοχή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες από τον κοινωνικό τους περίγυρο έχει σαν αποτέλεσμα την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία ενώ η επίδειξη σεβασμού στην ιδιαιτερότητα ανακάμπτει το ηθικό των ατόμων τα οποία πλέον δεν αισθάνονται περιθωριοποιημένα. Με αυτόν τον τρόπο αρχίζουν να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα, τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και παράλληλα βελτιώνεται η ευημερία τους. Παρόμοια οφείλει να είναι και η στάση του σχολικού περιβάλλοντος έναντι των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, όπου οι εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να προάγει τη μάθηση, την ισότητα στην εκπαίδευση καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους. Ως εκ τούτου τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούν να προσπεράσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώσουν κάποιες από τις βασικές δεξιότητες. Οι τελευταίες θα τους επιτρέψουν την ανάπτυξη της δεξιότητας της επικοινωνίας και της λήψης των απαραίτητων εφοδίων για την επαγγελματική τους πορεία.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στην παρουσίαση στοιχείων και αναφορών από τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του ζητήματος του ρόλου που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στις μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη θεωρητική σκοπιά και την αντιπαράθεση εμπεριστατωμένων απόψεων. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η διενέργεια μίας εμπειρικής μελέτης στο μέλλον όπου θα εξετάζεται η άποψη της κοινωνίας ή της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά

με τις μαθησιακές δυσκολίες και την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία ή στο σχολείο. Μέσω των αποτελεσμάτων αυτής της εμπειρικής μελέτης, ο ερευνητής θα προσπαθήσει να εντοπίσει εάν τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της ατομικής του έρευνας και να παρουσιάσει μία συγκριτική μελέτη. Ως εκ τούτου θα δημιουργηθεί μία εικόνα σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στις μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο εάν μπορούσε να εντοπίσει μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και να παρακολουθεί στενά την πορεία τους τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω της διαδικασίας του follow up θα μπορούσε να ελέγχει την ανάπτυξή τους μετά το πέρας της έρευνάς του και να καταγράψει τα σημαντικότερα στοιχεία της πορείας τους. Με αυτόν τον τρόπο θα έχει μία περισσότερο ρεαλιστική εικόνα σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες οι ίδιοι οι μαθητές και να αντιπαραθέσει τα αποτελέσματα αυτά με εκείνα της έρευνας της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

U.S. Office of Education, 2000. *Twenty second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington: DC: Author.

Alnaim, F. A., 2016. History of Learning Disabilities: Reflection on the Development of the Concept and Assessment. *Global Journal of Human - Social Science: Arts & Humanities - Psychology*, 16(3), pp. 1-5.

American Heritage Dictionary of the English Language, 2000. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Ananat, E. O., Gassman-Pines, A. & Gibson-Davis, C. M., 2011. The effect of local employment losses on children's educational achievement. Στο: *In Greg J. Duncan and Richard J. Murnane, eds., Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*. New York: Russel Sage Publications, pp. 299-314.

Anderson, L., Fullilove, M. & Schrimshaw, S., 2002. Community interventions to promote healthy social environments: Early childhood development and family housing. *Centres for Disease prevention and Control*.

Anderson, P. L. & Meier-Hedde, R., 2001. Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 9-21.

Archer, A. L., Gleason, M. M. & Vachon, V. L., 2003. Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, Τόμος 26, pp. 89-101.

Barnett, E. & Casper, M., 2015. A definition of "social environment. *American Public Health Association*, 91(465).

Beauchamp, M. H. & Anderson, V., 2010. SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), pp. 39-64.

- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B. & Crane, M., 1999. Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Dissability Quarterly*, Τόμος 22, pp. 143-56.
- Berger, M., Yule, W. & Rutter, M., 1975. Attainment and adjustment in two geographic areas: II, The prevalence of specific reading retardation. *Journal of Psychiatry*, pp. 510-519.
- Berk, L. E., 2009. *Child Development*. 8th επιμ. s.l.:Pearson Education, Inc..
- Braičić, Z., Đuranović, M. & Klasnić, I., 2015. Teaching and Learning Methods and Practices in Science and Social Studies Lessons. *Croatian Journal of Education*, 17(1), pp. 83-95.
- Bruce, G. & Phelan, J. C., 2001. Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, pp. 363-385.
- Burt, K. B. & Roisman, G. I., 2010. Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22(3), pp. 557-567.
- Cantwell, D. P. & Baker, L., 1991. Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, Τόμος 24, pp. 88-95.
- Carlson, M. J. & Corcoran, M. E., 2001. Family Structure and Children's Behavior and Cognitive Outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), pp. 779-792.
- Coles, G., 1998. *Reading Lessons*. NY: Hill & Wang.
- Crouter, A. C. και συν., 2004. Family Time and the Psychosocial Adjustment of Adolescent Siblings and Their Parents. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), pp. 147-162.
- Daniel, S. S. και συν., 2006. Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of learning Dissability*, Τόμος 39, pp. 507-14.

- De Hirsch, K., Jansky, J. J. & Langford, W., 1964. The oral language performance of premature children and controls. *Journal of Speech and Hearing Disabilities*, Τόμος 29, pp. 60-67.
- DeFrain, J. & Asay, S., 2007. *Strong Families Around The World: Strengths-Based Research and Perspectives*, Binghampton: NY: Haworth Press.
- DeGenova, M. K., Stinnett, N. & Stinnett, N., 2010. *Intimate Relationships, Marriages and Families*. New York: McGraw-Hill.
- Deno, E., 1970. Special Education as Developmental Capital. *SAJE Journals, Exceptional Children*, 37(3).
- DFS Literacy & Clinical Services, 2014. Learnign difficulties: The difference between a learning difficulty and a learning disability. *ACT: Governement Education and Training*, pp. 1-13.
- Dudley-Marling, C., 2004. The Social Construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), pp. 482-89.
- Edwards, B. & Bromfield, L., 2009. Neighbourhood influences on young children's conduct problems and pro social behaviour: evidence from an Australian national sample. *Children and Youth Services Review*, 31(3), pp. 317-27.
- Forgrave, K. E., 2002. Assistive Technology: Empowering Students with Learning Disabilities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 75(3), pp. 122-126.
- Freisthler, B., Merritt, D. & LaScala, E., 2006. Understanding the ecology of child maltreatment: a review of the literature and directions for future research. *Child Maltreatment*, 11(3), pp. 263-80.
- Fresco, D. M., Williams, N. L. & Nugent, N. R., 2006. Flexibility and negative affect: Examining the associations of explanatory flexibility and coping flexibility to each other and to depression and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), pp. 201-2.

- Gaddes, W. H., 1976. Prevalence estimates and the need for definition of learning disabilities. Στο: *In: Knights RM, Bakker DJ (eds) Neuropsychology of Learning Disorders: Theoretical Approaches*. Baltimore: University Park Press, pp. 35-42.
- Gallagher, L. S., 1995. The impact of learning disabilities on families. *Journal of Child Neurology*, 10(1), pp. 112-113.
- Garnett, K. & Fleischner, J. E., 1987. Mathematical disabilities. *Pediatric Annals*, Τόμος 16, pp. 159-62, 170-6.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L., 2003. Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, pp. 222-236.
- Guralnick, M. J., 1999. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), pp. 21-29.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D., 2002. Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson. & D. P. Hallahan (Eds.). *Identification of learning disabilities: Research to practice*, Τόμος Mahwah: NJ: Erlbaum, pp. 1-65.
- Hammill, D. D., 1993. A brief look at the learning disabilities movement in the United States.. *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), pp. 295-310.
- Harmer, J., 1998. *How to teach English*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Hawkes, S. R., 1991. *Recreation in the Family. Family Research: A Sixty Year Review, 1930-1990*. New York: Lexington Books.
- Henricsson, L. & Rydell, A., 2006. Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), pp. 347-366.
- Ho, A., 2004. To be labelled, or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, pp. 86-92.
- Hopkins, D., 2001. *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.

- Hudson, P. & Miller, S. P., 1993. Home and school partnerships: parent as teacher. *LD Forum*, 18(2), pp. 31-33.
- Hull, M., 2015. *Family Shocks and Academic Achievement (Discussion Paper Series No, 9197)*, s.l.: IZA.
- Jones, V. F. & Jones, L. S., 1995. *Comprehensive Classroom Management: Creating positive learning environments for all students*. 4 επιμ. Boston: Allyn & Bacon.
- Jordan, L., Reyes-Blanes, M., Peel, H. A. & Lane, H. B., 1998. Developing teacher-parent partnerships across cultures: Effective parent conferences. *Intervention in School and Clinic*, Τόμος 23, pp. 141-147.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J., 2010. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), pp. 865-878.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A. & Mostert, M. P., 2005. Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: A Critique and Alternative Proposal. *Learning Disability. Quarterly*, 28(1), pp. 2-16.
- Kawi, A. A. & Pasamanick, B. P., 1958. Association of factors of pregnancy with reading disorders in childhood. *JAMA*, Τόμος 166, pp. 1420-1428.
- Kirk, S. A., 1963. *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. , Chicago, Ill.: Paper presented at the Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. & Kirk, W. D., 1961. *Illinois test of psycholinguistic abilities (Experimental ed.)*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Larson, R. & Richards, M. H., 1994. *Divergent Realities: The Emotional Lives of Mothers, Fathers, and Adolescents*. New York: Basic Books.
- Leondari, A., 1993. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), pp. 357-371.

Lerner, J. & Johns, B., 2009. *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. NY: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Liu, W. & Shi, J., 2007. An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), pp. 69-71.

Livingston, R., Adam, S. B. & Bracha, S. H., 1993. Season of birth and neurodevelopmental disorders: Summer birth is associated with dyslexia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, Τόμος 32, pp. 3-9.

Mann, V., 1986. Why some children encounter reading problems: The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability. Στο: Torgesen JK, Wong BYL (eds) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic Press, pp. 133-160.

Martínez, R. S. & Semrud-Clikeman, M., 2004. Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Τόμος 37, pp. 411-20.

Matejcek, Z. & Dytrych, Z., 1993. Specific learning disabilities and the concept of psychological subdeprivation: The Czechoslovak experience. Special Issue: Risk and resilience in individuals with learning disabilities: An international focus on intervention approaches and research. *Learning Disabilities Practice*, Τόμος 8, pp. 44-51.

Mayer, R. E., 1992. Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), pp. 405-412.

McClelland, M. M. & Morrison, F. J., 2003. The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), pp. 206-224.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L., 2000. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), pp. 307-329.

McGee, R. και συν., 1986. The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness and behavioural problems in a large sample of Dunedin

boys: A longitudinal study from 5-11 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Τόμος 27, pp. 597-610.

McMahon, A., 2006. School Culture and Professional Learning Community: Some Implications for School Improvement. Στο: *J.C. Lee – M. Williams (Eds.): School Improvement: International*. New York: Nova Science Publishers, pp. 35-48.

Michael, M. G., Arnold, K. D., Magliocca, L. A. & Miller, S., 1992. Influences on teachers' attitudes of the parents' role as collaborator. *Remedial & Special Education*, 13(2), pp. 24-30.

Miga, E. M., Gdula, J. A. & Allen, J. P., 2012. Fighting fair: Adaptive marital conflict strategies as predictors of future adolescent peer and romantic relationship quality. *Social Development*, 21(3), pp. 443-460.

Milligan, K. & Stabile, M., 2011. Do Child Tax Benefits Affect the Well-being of Children? Evidence from Canadian Child Benefit Expansions. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(3), pp. 175-205.

Mishna, F., 2003. Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), pp. 336-47.

Molina, B. S. & Pelham, W. E., 2001. Substance use, substance abuse, and LD among adolescents with a childhood history of ADHD. *Journal of learning Disability*, Τόμος 34, pp. 333-42, 351.

Nichols, P. L. & Chen, T. C., 1981. *Minimal Brain Dysfunction: A prospective study*. Hillsdale. NJ: Ealbaum.

Padhy, S. και συν., 2015. Perceptions of teachers about learning disorder in a northern city of India: A cross sectional study. *Indian Journal of Medical Sciences*.

Park, J., Turnbull, A. P. & Turnbull, H., 2002. Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, Τόμος 68, pp. 151-170.

Powell-Smith, K. A., Shinn, M. R., Stoner, G. & Good III, R. H., 2000. Parent tutoring in reading literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *The School Psychology Review*, Τόμος 29, pp. 5-27.

- 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 American Child and Adolescence Psychiatry*, Τόμος 38, pp. 429-36.
- Ray, C. E. & Elliott, S. N., 2006. Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3), pp. 493-5.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W., 1992. *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circles Pines: MN: AGS.
- Rutter, M. & Yule, W., 1975. The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Τόμος 16, pp. 181-185.
- Samfira, M. & Fărăgău-Dragoș, M., 2014. Pre-service students' assessment of teaching methods in different subject areas. *Research Journal of Agricultural Science*, 46(2).
- Sanchez-Gonzalez, D. .., 2015. Physical-social environments and aging population from environmental gerontology and geography. Socio-spatial implications in Latin America. *Revista de geografía Norte Grande*, Τόμος 60, pp. 97-114.
- Shaywitz, S. E., Cohen, D. J. & Saywitz, B. A., 1980. Behavior and learning difficulties in children of normal intelligence born from alcoholic mothers. *Journal of Pediatrics*, Τόμος 96, pp. 978-982.
- Shenoy, J. & Kapur, M., 1996. Prevalence of scholastic backwardness among five to eight year old children. *Indian Journal of Psychiatry*, Τόμος 38, pp. 201-7.
- Simpson, R., 1990. *Conferencing parents of exceptional children*. 2 επιμ. Austin: TX: PROED.
- Skutil, M., 2014. *View of primary education in terms of the application of teaching methods in the educational process focusing on project based teaching*. *International conference of education, research and innovation* , Valencia: IATED.

Smith, K. M., Freeman, P. A. & Zabriskie, R. B., 2009. An Examination of Family Communication Within the Core and Balance Model of Family Leisure Functioning. *Family Relation*, pp. 79-90.

Snowling, M. & Hulme, C., 2012. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal Language & Communication Disorders*, 47(1), pp. 27-34.

Soler, J., 2009. *The Historical Construction of Dyslexia: Implications for Higher education*. In J. Soler, F. Fletecher-Cambell & G. Reid (Eds.), *Understanding Difficulties in Literacy Development: Issues and Concepts*. Milton Keynes: The Open University.

Stevens, A. H. & Schaller, J., 2011. Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, Τόμος 30, pp. 289-99.

Swanson, H. L. & Keogh, B., 1990. *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues*. Los Angeles: University of California.

Swanson, S. & Howell, C., 2005. Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Except Child*, Τόμος 62, pp. 389-97.

Szarowicz, R., 2004. *The role of education in today's society*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <http://www.markedbyteachers.com/as-and-a-level/sociology/the-role-of-education-in-today-s-society.html> [Πρόσβαση 26 June 2018].

Temple, J. A., Reynolds, A. J. & Miedel, W. T., 2000. Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, pp. 31-56.

Thurston, L. P. & Dasta, K., 1999. An analysis of in-home parent tutoring procedures: Effects on children's academic behavior at home and in school and on parents' tutoring behaviors. *Remedial and Special Education*, 11(4), pp. 41-52.

Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J. & Liebenstein, N. L., 1990. A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school

behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, Τόμος 23, pp. 115-120.

Wagner, M. και συν., 1992. *What happens next? Trends in postschool outcomes of youth with disabilities. The Second Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study*. CA: SRI International.

Whitney, I., Smith, P. K. & Thompson, D., 1994. Bullying and children with special educational needs. . Στο: *Smith, PK, Sharp S, editors. School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Wise, S., 2001. Building “child-friendly” communities: a strategy to reclaim children from risk. *Australian Journal of Social Issues*, 36(2), pp. 153-67.

Zabriskie, R. B. & McCormick, B. P., 2001. The Influences of Family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations*, 50(3), pp. 281-289.

Αγαλιώτης, Ι., 2000. *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., 2000. Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17(5), pp. 506-5017.

Δράκος, Γ. Δ. & Τσιναρέλης, Γ. Σ., 2011. *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.

Δροσινού, Μ., 2010. *Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση στο Σ. Παπαχριστόπουλος, Ν. "Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας"*. Πάτρα: Opportuna.

Λιβανίου, Ε., 2004. *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 2004. *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαραϊζή, Μ. & Παντελιάδου, Σ., 2001. Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Γλώσσα*, pp. 59-70.

Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, 1993. *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς. Κλινικές περιπτώσεις και οδηγίες για τη διάγνωση*, Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., 2007. *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη επιμ. Βόλος: Γράφημα.

Τζόκας, Σ., 1997. *Η εκπαίδευση στην Καισαριανή, από την εγκατάσταση των προσφύγων*, Αθήνα: Δήμος Καισαριανής.

Χρηστάκης, Κ., 2013. *Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στο Χρηστάκης Κ. "Η εκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή"*. 2η επιμ. Αθήνα: Διάδραση.