



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές και κοινωνικές
συνιστώσες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης»*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΖΕΜΠΑΣΙΗ ΕΛΕΝΗ

ΜΑΥΡΕΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΠΑΤΡΑ 2020

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία υποβάλλεται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Τμήμα της Λογοθεραπείας, της σχολής Επιστημών Αποκατάστασης Υγείας του Πανεπιστημίου Πατρών. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί πληθώρα μελετών που υποστηρίζει τις αρνητικές ή θετικές επιπτώσεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που παρουσιάζουν παιδιά Δημοτικής Εκπαίδευσης στον κοινωνικο-συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα ανάπτυξής. Συγκεκριμένα, βασική μας παραδοχή είναι ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης συνάδουν με τη θεωρητική επισκόπηση πληθώρας μελετών που υποστηρίζουν τις *αρνητικές* επιπτώσεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στην ενημέρωση των ειδικών επαγγελματιών για την τρέχουσα κατάσταση όπως αυτή αναγνώζεται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε το θέμα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών να αντιμετωπίζεται σφαιρικά, με τους ειδήμονες να προσπαθούν για την υπέρβαση όχι μόνο γνωστικών ελλειμμάτων αλλά και των προβλημάτων που επηρεάζουν συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά το παιδί, ως τρία πεδία ιδιαίτερα σημαντικά στην προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κ. Κασταμονίτη Δήμητρα, για τη συνεργασία της και την καθοδήγησή της, αλλά και όλους τους καθηγητές του τμήματός μας που μας προσέφεραν τις γνώσεις τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Τέλος, ευχαριστούμε πολύ την οικογένειά μας και τους φίλους μας για τη στήριξή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ. 5-6
Abstractσελ. 7-8
Εισαγωγή.....σελ.9-10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Εισαγωγή.....σελ. 11
1.2. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ. 11-13
1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ.....σελ. 13-14
1.4 Αιτιολογικοί Παράγοντες.....σελ. 14
1.4.1. Το ψυχολογικό – Παιδαγωγικό Μοντέλο ερμηνείας.....σελ. 14-15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. Εισαγωγήσελ. 15
2.2. Αναγνωστικές δυσκολίεςσελ. 16
2.2.1. Ειδική αναγνωστική δυσκολία - Δυσλεξία.....σελ. 16
2.2.1.1.Ορισμόςσελ. 16
2.2.1.2.Τύποι και μορφές δυσλεξίαςσελ. 16
2.2.1.2.1. Ειδική Αναπτυξιακή ή Εξελικτική Δυσλεξία.....σελ. 16-17
2.2.1.2.2. Επίκτητη δυσλεξίασελ. 17
2.2.1.3.Βασικά και Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία.....σελ. 17-18
2.2.2.Αναγνωστικές δυσκολίες – Δυσαναγνωσίασελ. 18
2.2.2.1. Ορισμός.....σελ. 18
2.2.2.2.Χαρακτηριστικά των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίεςσελ. 19
2.3.Δυσκολίες στη γραπτή έκφρασησελ. 19
2.3.1. Δυσγραφίασελ. 19
2.3.1.1. Ορισμόςσελ. 19
2.3.1.2. Τύποι δυσγραφίαςσελ. 19
2.3.1.2.1. Αναπτυξιακή δυσγραφίασελ. 20
2.3.1.2.2. Επίκτητη δυσγραφίασελ. 20
2.3.1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσγραφίασελ. 20-21

2.3.2. Δυσορθογραφία	σελ. 21
2.3.2.1. Ορισμός.....	σελ. 21
2.3.2.2. Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσορθογραφία	σελ. 21
2.4.Δυσκολίες στα Μαθηματικά και την αριθμητική (Δυσαριθμησία)	σελ. 22
2.4.1. Ορισμός	σελ. 22
2.4.2. Τύποι δυσαριθμησίας	σελ. 22
2.4.3.Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία	σελ. 22-23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΜΔ

3.1. Εισαγωγή	σελ. 24
3.2. Παράγοντες ανάπτυξης του ατόμου	σελ. 24-25
3.3. Συναισθηματική ανάπτυξη	σελ. 25
3.3.1. Αυτοαντίληψη	σελ. 26-27
3.3.2. Απόδοση	σελ. 27
3.3.3. Κίνητρα	σελ. 27-28
3.3.4 Άγχος	σελ. 28
3.3.5. Μοναξιά	σελ. 28-29
3.3.6. Κατάθλιψη	σελ. 29
3.4. Κοινωνική ανάπτυξη	σελ. 30
3.4.1. Κοινωνικές δεξιότητες	σελ. 30-32
3.4.2.Στάση οικογένειας	σελ. 32
3.4.3. Προσαρμογή στην ενήλικη ζωή	σελ. 33
3.5. Συμπεριφορική ανάπτυξη	σελ. 33
3.5.1. Προσαρμοστική συμπεριφορά	σελ. 33
3.5.2. Παραβατική συμπεριφορά	σελ. 34
3.5.3. Παρορμητικότητα	σελ. 35
3.6. Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή	σελ. 35-37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή	σελ. 38
4.2 Διαδικασία επιτέλεσης της έρευνας	σελ. 38-39

4.2.1. Σκοπός	σελ. 39
4.2.2. Αναγκαιότητα της έρευνας	σελ. 39-40
4.2.3. Υπόθεση έρευνας -Ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 40
4.2.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 60-42
4.3.2.2. Υπόθεση Έρευνας	σελ. 42
4.2.4. Μέσο - εργαλείο συλλογής δεδομένων	σελ. 42-44
4.3. Πληθυσμός Ενδιαφέροντος και Δειγματοληψία	σελ. 44-45
4.4. Πληροφορημένη συναίνεση και πρόσβαση στο σχολείο	σελ. 45
4.5. Ηθικά Ζητήματα – Προστασία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα.....	σελ.45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Εισαγωγή	σελ. 46
5.2. Διαδικασία Ανάλυσης Ερωτηματολογίου	σελ. 46
5.3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	σελ. 46-65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή	σελ. 66
6.2. Συνεπαγωγές της έρευνας.....	σελ. 66-67
6.3. Περιορισμοί της έρευνας – εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες	σελ. 68

Βιβλιογραφία	σελ. 69-77
---------------------------	------------

Παραρτήματα	σελ. 78-85
--------------------------	------------

Παράρτημα Α: Εικόνες	σελ. 78
----------------------------	---------

Παράρτημα Β: Διαγράμματα	σελ. 78-79
--------------------------------	------------

Παράρτημα Γ: Πίνακες	σελ. 80
----------------------------	---------

Παράρτημα Δ: Ερωτηματολόγιο.....	σελ. 80-84
----------------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) συνιστούν ένα φαινόμενο πολυσχιδές και παρουσιάζεται ως ένας επιστημονικός όρος που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, και έχει δομηθεί με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από ξένη και ελληνική βιβλιογραφία. Η περιπλοκότητα του φαινομένου αποδεικνύεται από τους ποικίλους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, από τις διάφορες ερμηνείες αιτιολογίας που δίνονται, από τους τύπους των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που έχουν προκύψει μέσα από τη μελέτη των χαρακτηριστικών των παιδιών με τέτοιες δυσκολίες (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010; Στασινός, 2016). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα ελλείμματα. Βέβαια, πολλές φορές, η σχέση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων δεν είναι ξεκάθαρο αν είναι σχέση αιτίου – αιτιατού ή το αντίστροφο (Πόρποδας, 2003β). Πάντως, η συνύπαρξη των ελλειμμάτων σε γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, ανοίγει τον δρόμο προς περαιτέρω μελέτη του θέματος για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών των παιδιών αυτών.

Πληθώρα μελετών έχει αναδείξει δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα (Bryan, Burstein & Ergul, 2004; Chapman & Tunmer, 2003). Οι δυσκολίες αυτές έχουν αναδειχθεί κυρίως μέσα από τη μελέτη των ίδιων των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Υπάρχουν μελέτες που αποδεικνύουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών που αναφέρουν τα παιδιά και των δυσκολιών που αναφέρουν οι δάσκαλοί τους. Φαίνεται δηλαδή ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν συνήθως την πραγματική κατάσταση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Heiman, 2002; Unger, 1992). Από την άλλη, δεν απουσιάζουν και οι μελέτες που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν διαφέρει με την αντίστοιχη ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Heward, 2011).

Με βάση όλα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφορικά με τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η απάντηση της βασικής μας υπόθεσης η οποία αφορά στην επιβεβαίωση των αρνητικών επιπτώσεων- επιδράσεων που έχουν οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην κοινωνικο – συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική ως προς το είδος των εμπειρικών της δεδομένων και ως προς τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων είναι δειγματοληπτική. Προς αυτήν την κατεύθυνση, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ως το βασικό ερευνητικό εργαλείο ελέγχου της υπόθεσής μας και άρα συλλογής δεδομένων, βασιζόμενο στο θεωρητικό πλαίσιο των Bender & Wall (1994). Το πλαίσιο αυτό αποκάλυψε τους παράγοντες εκείνους που συνθέτουν την

συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη, άξονες κλειδί στην παρούσα έρευνα, γι' αυτό και συμπεριελήφθησαν στο δικό μας ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ένα δείγμα 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συναισθηματική, συμπεριφορική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει ελλείμματα και συγκεκριμένα σε αρκετά μεγάλο ποσοστό αναδεικνύονται οι αρνητικές επιδράσεις από το ίδιο το πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών στη συνδιαμόρφωση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, αφήνοντας όμως περιθώρια για βελτίωση της εικόνας αυτής με αρκετά σημεία και στα τρία επίπεδα ανάπτυξης να επιδέχονται μετριασμό και ύφεση, αν και στην αριθμητική τους ευρύτητα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι παρούσα εργασία επιβεβαιώνει, ενισχύει και ενημερώνει με νέες πλαισιώσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο τα αποτελέσματα πληθώρας μελετών που υποστηρίζουν ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αρνητικές συνιστώσες στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις – Κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γνωστικά ελλείμματα, συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

Special Learning Disabilities are representing a complicating field of science. The complexity of the phenomenon is proved by the various definitions that have been formulated from time to time, by the various interpretations of emerging given, by the types of Special Learning Disabilities that have arisen through the study of the characteristics of children with such difficulties (Στασινός, 2016; Τρίγκα - Μέρτικα, 2010).

Special Learning Disabilities concern deficits in cognitive mechanisms and therefore affect learning, the realization of which depends on the cognitive ability of the individual. In addition to cognitive mechanisms, Special Learning Disabilities also affect the emotional and social development of children with these deficits. Of course, many times, the relationship between Special Learning Disabilities and socio-emotional problems is not clear, on the basis whether it is a cause-and-effect relationship or vice versa (Πόρποδας, 2003b).

However, the coexistence of deficits on a cognitive and socio-emotional level paves the way for further study on this issue in order for the professionals to be more effectively prepared to confront any difficulties of these children. Numerous studies have highlighted the difficulties faced by children with Special Learning Disabilities in the social and emotional fields (Bryan, Burstein & Ergul, 2004; Chapman & Tunmer, 2003). Numerous studies have highlighted the difficulties faced by children with Special Learning Disabilities in the social and emotional fields (Bryan, Burstein & Ergul, 2004; Chapman & Tunmer, 2003).

These difficulties have emerged mainly through the study of children with Special Learning Disabilities themselves. However, there are studies that show a positive correlation between the difficulties reported by children and the difficulties reported by their teachers. In other words, it seems that teachers' views usually reflect the exact situation of children with special learning difficulties (Heiman, 2002; Unger, 1992).

On the other hand, there are studies that claim that the emotional and social development of children with Special Learning Disabilities is no different from the corresponding development of typically developing children (Heward, 2011). Based on all the above, the purpose of this study is to study the perceptions of primary school teachers regarding the emotional and social development of children with Special Learning Disabilities. To this end, a questionnaire based on the theoretical framework of Bender & Wall (1994) was constructed.

This theoretical framework revealed the factors that consist the emotional, social and behavioral development, factors included in the questionnaire. The questionnaire was given to 100 primary school teachers actively teaching. The results of the survey showed in general that teachers consider that the emotional and social development of students with Special Learning Disabilities present deficits. Therefore, the present study seems to confirm the results of

numerous studies that claim that Special Learning Disabilities have negative components in the emotional and social development of children.

Key – Words: *Special Learning Disabilities, cognitive deficits, emotional development, social development, teachers' perceptions*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών είναι σχετικά πρόσφατο. Η πληθώρα ερευνών και μελετών που έχουν γίνει έχει διαφωτίσει το πεδίο αυτό, οπλίζοντας τους εμπλεκόμενους φορείς με γνώσεις απαραίτητες για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Το γεγονός όμως ότι πρόκειται για μια δυσκολία που “ανακαλύφθηκε” εδώ και περίπου μισό αιώνα καθιστά τη δυσκολία αυτή μια προσφάτως γνωστή δυσκολία, άξια περαιτέρω μελέτης. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πλέον τη μεγαλύτερη πληθυσμιακά κατηγορία στην ειδική αγωγή. Το γεγονός αυτό, ενισχύει τον διαρκή διάλογο για τη φύση και την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και τη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους. Διαφωνίες εκφράζονται μεταξύ των ειδικών και για το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πληθώρα ορισμών στη βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιος ορισμός που να είναι παγκόσμια αποδεκτός. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι ορισμοί που έχουν ασκήσει τη μεγαλύτερη επιρροή (Heward, 2011: 139). Οι μελετητές πλέον έχουν καταλήξει σε μια συμφωνία. Έτσι, είναι αποδεκτό ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν σημαντικές δυσκολίες, δεδομένου του γεγονότος ότι τα περισσότερα από αυτά έχουν σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους. Εάν τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπισθούν εγκαίρως, το πιο πιθανό είναι να διατηρηθούν για μια ζωή. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να καταρριφθεί η εσφαλμένη ιδέα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ήπια αναπηρία και μια ελάχιστη δυσχέρεια. Αντιθέτως, πρόκειται μια σοβαρή και συνήθως μακροχρόνια κατάσταση η οποία είναι ανάγκη να διαγνωστεί έγκαιρα, να αντιμετωπιστεί μεθοδικά και να ξεπεραστεί (Heward, 2011: 158).

Οι παραπάνω θέσεις αποδεικνύουν τη σημαντικότητα για περαιτέρω μελέτη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Πέραν όμως του πρόσφατου βίου του φαινομένου, της σημαντικότητας αντιμετώπισης των προβλημάτων των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, των διαφωνιών αναφορικά με τον ορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και της αιτιολογίας του, υπάρχει και ένας ακόμη λόγος που καθιστά τη μελέτη του εν λόγω φαινομένου ενδιαφέρουσα. Ο λόγος αυτός έχει να κάνει με τις συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Έχει βρεθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που λαμβάνουν ψυχιατρική βοήθεια αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες. Δεν είναι σαφές σε πολλές περιπτώσεις η σχέση αιτίου και αιτιατού μεταξύ των μαθησιακών και συναισθηματικών προβλημάτων. Πάντως, ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, πολλές φορές επηρεάζουν και άλλους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως την οικογενειακή του ζωή και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Ωστόσο και σ’ αυτό το σημείο δεν απουσιάζουν οι διαφωνίες. Υπάρχουν μελέτες, τα συμπεράσματα των οποίων δείχνουν ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν διαφέρει από την αντίστοιχη ανάπτυξη των παιδιών χωρίς τις δυσκολίες αυτές (Heward, 2011). Σημειώνεται βέβαια πως οι μελέτες αυτές είναι περιορισμένες. Ωστόσο, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη συνιστά μια ενδιαφέρουσα

παράμετρο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ειδικούς επαγγελματίες προκειμένου να γνωρίζουν το φαινόμενο με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι σφαιρικά. Μόνο με μια σφαιρική γνώση, μπορεί να καταστεί εφικτή κάθε προσπάθεια υπέρβασης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2003β).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τους για το εν λόγω θέμα. Θεωρήθηκε απαραίτητη ωστόσο η λεπτομερής περιγραφή του φαινομένου των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, προκειμένου μετά να κατανοηθεί καλύτερα και η κοινωνικο-συναισθηματική προέκτασή τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται σφαιρικά το θέμα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Δίνονται οι ορισμοί αυτών καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Γίνεται λόγος για τις υποθέσεις που έχουν γίνει αναφορικά με την αιτιολογία του φαινομένου και συγκεκριμένα αναλύεται το Ψυχολογικό – Παιδαγωγικό Μοντέλο ερμηνείας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι τύποι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, γίνεται λόγος για τις αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα για τη δυσλεξία και τη δυσαναγνωσία ως μέρος της γνωστικής ανάπτυξης. Παρουσιάζεται ο ορισμός των φαινομένων αυτών και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Την ίδια δομή ακολουθεί και η παρουσίαση των δυσκολιών γραπτής έκφρασης – δηλαδή της δυσγραφίας και της δυσορθογραφίας – καθώς και η παρουσίαση των δυσκολιών στα μαθηματικά ή αλλιώς της δυσαριθμίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, επιτελείται θεωρητική πλαισίωση αναφορικά με την ανάπτυξη του ατόμου. Η τελευταία περιλαμβάνει τη γνωστική/ακαδημαϊκή ανάπτυξη, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη συμπεριφορική. Λόγω του ότι η γνωστική ανάπτυξη έχει παρουσιαστεί μέσα από τους τύπους των ΕΜΔ στο δεύτερο κεφάλαιο, το κεφάλαιο αυτό περιορίζεται στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, συμπεριλαμβάνοντας και τη συμπεριφορική. Έτσι, αναλύονται ορισμένοι παράγοντες που συνδράμουν στο κάθε είδος ανάπτυξης και αναφέρονται διάφορες μελέτες σχετικά με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στους παράγοντες αυτούς. Σημειώνεται ότι μέρος αυτών των παραγόντων συνιστά και η οικογενειακή κατάσταση και η σχέση των παιδιών με την/τον εκπαιδευτικό τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατίθεται ο σκοπός της έρευνας, η διαδικασία επιτέλεσης της έρευνας, η υπόθεση προς εξέταση για την παρούσα, τα ερευνητικά ερωτήματα, το εργαλείο – μέσο συλλογής δεδομένων το δείγμα – πληθυσμός της έρευνας καθώς και θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση του ερωτηματολογίου και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ενώ στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα -συνεπαγωγές που προέκυψαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Εισαγωγή

Οι ΕΜΔ, παρόλο που έχουν κάνει σχετικά πρόσφατα την εμφάνισή τους, ιδίως στον ελλαδικό χώρο, έχουν απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον από πολύ παλιά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προσεγγισθεί το θέμα των ΕΜΔ από πολλές οπτικές και προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, προέκυψαν διαφορετικές ορολογίες, διαφορετικοί ορισμοί του φαινομένου καθώς και διαφορετικά μοντέλα ερμηνείας (Τζιβινίκου, 2015). Παρόλα αυτά, οι μελετητές έχουν καταφέρει να βρουν κοινά στοιχεία σε ορισμένες απόψεις, καταλήγοντας τελικά με ασφάλεια σε συμπεράσματα για τη φύση του φαινομένου (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Έτσι, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, τη συχνότητα του φαινομένου, τον τρόπο διάγνωσης αυτού, στοιχεία που είναι πολύ βασικά για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και για τα οποία θα πρέπει να υπάρχει μια σχετική σαφήνεια.

Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο αρχικά αποτυπώνεται το φαινόμενο των ΕΜΔ μέσω των επικρατέστερων ορισμών ενώ παρουσιάζονται και τα βασικά σταθερά κριτήρια που υπάρχουν στους ορισμούς. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι αιτιολογικοί παράγοντες και πιο συγκεκριμένα το Ψυχολογικό – Παιδαγωγικό Μοντέλο ερμηνείας ως βασική συνιστώσα που επηρεάζει τη δράση και ανάπτυξη των παιδιών που εμφανίζουν ΕΜΔ, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

1.2. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο πλέον διαδεδομένος όρος για την περιγραφή των σοβαρών και ειδικών δυσκολιών που εμφανίζει ένας αριθμός παιδιών αναφορικά με την απόκτηση βασικών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού είναι ο όρος “Μαθησιακές Δυσκολίες” (“Learning Disabilities” ή “Learning Difficulties”) (Στασινός, 2016). Ο εν λόγω όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1963 και επινοήθηκε από τον Samuel Kirk, ο οποίος έδωσε αυτήν την ονομασία για να εξηγήσει τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Ενώ παρουσιάζεται συμφωνία μεταξύ των ειδικών αναφορικά με τη χρήση του όρου “Μαθησιακές Δυσκολίες”, δεν παρατηρείται αντίστοιχη συμφωνία στον ακριβή καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η πηγή αυτής της ασυμφωνίας εντοπίζεται στο έντονο ενδιαφέρον απέναντι στο φαινόμενο εκ μέρους διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως του κλάδου της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Ψυχιατρικής, της Νευρολογίας, της Παθολογίας του λόγου και της ομιλίας (Torgesen, 1994). Μελετώντας τους διάφορους ορισμούς, μπορεί να γίνει μια ομαδοποίηση αυτών με βάση την προσέγγιση την οποία ακολουθούν. Έτσι, υπάρχουν οι ιατροκεντρικοί ορισμοί, οι παιδαγοκεντρικοί και οι λειτουργικοί ορισμοί (Τζιβινίκου, 2015). Οι ιατροκεντρικοί ορισμοί ταύτιζαν τις μαθησιακές δυσκολίες με «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Bannatyne, 1971). Οι παιδαγοκεντρικοί ορισμοί εστίαζαν στη σχολική επίδοση του ατόμου και αναδείκνυαν τη σημαντικότητα της απόστασης μεταξύ νοητικής ικανότητας και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που αποκτιούνταν. Τέλος, οι λειτουργικοί ορισμοί παρουσίαζαν το φαινόμενο, δίνοντας τα κριτήρια τα οποία μπορούν να

επιτρέψουν μια ασφαλή αξιολόγηση και διάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση ορισμένων επικρατέστερων ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτούς, συγκαταλέγεται αυτός του Samuel Kirk (1968, αναφέρεται στο Στασινός, 2016), με βάση τον οποίο:

“η δυσκολία μάθησης αναφέρεται σε μια ειδική επιβράδυνση ή διαταραχή σε μια ή περισσότερες διεργασίες που σχετίζονται με την ομιλία, τη γλώσσα, την αντίληψη, τη συμπεριφορά, την ανάγνωση, την ορθογραφημένο γραφή, τη γραφή ή την αριθμητική” (σ. 398).

Την ίδια εποχή προτάθηκε ένας παρόμοιος ορισμός από το Εθνικό Συμβούλιο Συμβουλευτικής για Μειονοτικά Παιδιά του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό,

“παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν διαταραχή σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της ομιλούμενης ή γραπτής γλώσσας. Αυτές μπορεί να εκδηλώνονται με διαταραχές στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφημένη γραφή ή την αριθμητική. Περιλαμβάνουν καταστάσεις που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικά μειονεκτήματα, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία, κ.τ.λ. Δεν περιλαμβάνουν μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται πρωταρχικά σε οπτικά, ακουστικά ή κινητικά μειονεκτήματα, νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή σε υποβαθμισμένο (μειονοτικό) περιβάλλον” (σ. 14).

Στον παραπάνω ορισμό έχει συμπληρωθεί η λέξη “ειδικές” στον όρο “δυσκολίες μάθησης”. Αυτό έχει συμβεί για να διευκρινισθεί ότι οι ειδικές δυσκολίες μάθησης για τις οποίες γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία, αφορούν μια πολύ περιορισμένη γνωστική περιοχή. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν την ομιλία, την ακρόαση, τον γραπτό λόγο, την αριθμητική ικανότητα. Δεν αναφέρονται σε γενικά προβλήματα μάθησης στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων. Τα γενικά προβλήματα μάθησης συνοψίζονται στον όρο “γενικές δυσκολίες μάθησης” και είναι πολλές φορές αποτέλεσμα μειωμένου νοητικού δυναμικού. Αντιθέτως, οι μαθησιακές δυσκολίες – ή καλύτερα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – αναφέρονται σε ένα ειδικό αναπτυξιακό πρόβλημα που υφίσταται παρά το ικανοποιητικό νοητικό υπόβαθρο των υποκειμένων (Στασινός, 2016).

Τέλος, ένας από τους αρκετά πρόσφατους αλλά και επικρατέστερους ορισμούς (Στασινός, 2016) είναι ο ορισμός της Εθνικής Μεικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (2001), με βάση τον οποίο:

“οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη

διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010: 29; Heward, 2011: 140).

Από τον παραπάνω ορισμό αναδεικνύονται το στοιχεία της ανομοιογένειας των μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμη, ο ορισμός αυτός επισημαίνει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ίσως αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αυτορρύθμιση, γεγονός που πιθανώς να επηρεάζει και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Ακόμη, η χρήση της λέξης “άτομα” αντί για “παιδιά” υποδηλώνει από μόνη της ότι πρόκειται για μια δυσκολία που έχει διάρκεια και επιμονή και δεν αφορά αποκλειστικά την παιδική ηλικία. Επισημαίνεται ακόμα ο ρόλος του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών ενώ τέλος αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών από τις υπόλοιπες ειδικές ανάγκες χωρίς να αποκλείεται η συννοσηρότητα.

Μελετώντας περαιτέρω τους ποικίλους ορισμούς, φαίνεται ότι παρά την πληθώρα αυτών, υπάρχει μια γενική συμφωνία, γεγονός που οδηγεί στην εν τέλει κατανόηση αυτού του πολυσχιδούς φαινομένου. Έτσι είναι γενικά παραδεκτό πως οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ομάδα ετερογενών διαταραχών. Γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου, οι οποίες αφορούν αδυναμίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου, στην οργάνωση ιδεών, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Έχουν νευροβιολογική βάση και αφορούν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Δημιουργούν δυσκολίες επηρεάζοντας το μαθησιακό αποτέλεσμα και είναι παρούσες καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010). Πέραν των παραπάνω αδυναμιών, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνό να συνοδεύονται από συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, χωρίς ωστόσο να συνιστούν αυτόνομα κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας.

1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ

Οι ΕΜΔ αφορούν τα προβλήματα μάθησης ανεξάρτητα από τον βαθμό που αυτά εμφανίζονται στους μαθητές. Η πραγματικότητα είναι ότι υπάρχει ένα συνεχές σοβαρότητας πάνω στο οποίο εκτείνονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, άλλες μαθησιακές δυσκολίες είναι ήπιες, άλλες μέτριες και άλλες σοβαρότερες (Στασινός, 2016) και, ως εκ τούτου, προκύπτουν πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αξίζει λοιπόν να γίνει μια αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα ο πολυσχιδής τους χαρακτήρας.

Η γνώση των ποικίλων χαρακτηριστικών των παιδιών με ΕΜΔ είναι σημαντική για τους επαγγελματίες που ασχολούνται με το φαινόμενο, καθώς συνιστούν τους παράγοντες διάγνωσης

των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Hammil, 1990). Οι περιοχές που φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα είναι η αισθητηριακή αντίληψη – επεξεργασία, η μνήμη, η προσοχή, η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, η κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη, ο ψυχοκινητικός συντονισμός. Οι περιοχές αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο γενικότερες κατηγορίες χαρακτηριστικών: στα γνωστικά και στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Μίχου, 1990; Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Αναφερόμενοι στα γνωστικά χαρακτηριστικά, γίνεται λόγος για προβλήματα που αφορούν την αισθητηριακή αντίληψη και επεξεργασία, τη γλωσσική ανάπτυξη, λόγου και ομιλία, σε διαταραχές της μνήμης, προβλήματα στη διατήρηση προσοχής, στην έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης και στη δυσκολία στον προσανατολισμό, στις χωροχρονικές έννοιες, στον γενικό συντονισμό που ωστόσο για σκοπούς της παρούσας δεν αναλύονται εφόσον το ενδιαφέρον εγκύπτει στα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους θα αναπτυχθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

1.4 Αιτιολογικοί Παράγοντες

Η συζήτηση αναφορικά με τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυσχιδής και ευρεία. Τα ακριβή αίτια είναι άγνωστα. Ωστόσο στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρεις πιθανοί παράγοντες που ίσως ευθύνονται για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, α) οι βιολογικοί, β) οι γενετικοί και γ) οι περιβαλλοντικοί. Οι παράγοντες αυτοί συνιστούν τη νευρο-βιολογική προσέγγιση του φαινομένου ή αλλιώς το ιατρικό μοντέλο ερμηνείας. Από την άλλη, πιο πρόσφατη και ευρέως αποδεκτή προσέγγιση είναι η γνωστική προσέγγιση, ή αλλιώς το ψυχολογικό-παιδαγωγικό μοντέλο ερμηνείας (Στασινός, 2015). Βέβαια, οι παράγοντες αυτοί είναι υπό συζήτηση, καθώς οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια ευρεία έννοια και περιλαμβάνουν διαφορετικά είδη δυσκολιών, με αποτέλεσμα να είναι αναμενόμενη και η ύπαρξη διαφορετικών αιτών (Heward, 2011: 160). Για σκοπούς της παρούσας εργασίας δίδεται έμφαση στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό μοντέλο ως βασική συνιστώσα που επηρεάζει τη δράση και ανάπτυξη των παιδιών που εμφανίζουν ΕΜΔ, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

1.4.1. Το ψυχολογικό – Παιδαγωγικό Μοντέλο ερμηνείας

Το εν λόγω μοντέλο ερμηνείας των ΕΜΔ συνιστά μια πολυπαραγοντική προσέγγιση του οικείου φαινομένου, που έχει τη βάση της στη γνωστική ψυχολογία. Έτσι, η ύπαρξη των ΕΜΔ εντοπίζεται στα ελλείμματα που παρουσιάζονται σε γνωστικούς τομείς του ατόμου. Έτσι, μια ερμηνεία εμφάνισης των ΕΜΔ εντοπίζεται σε ελλείμματα που αφορούν τα Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφοριών. Έτσι, η εμφάνιση των ΕΜΔ αποδίδεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως σε αντιληπτικά ελλείμματα, σε ελλείμματα λεκτικής επεξεργασίας, σε κινητικά ελλείμματα, σε τα ελλείμματα διαισθητηριακής ενσωμάτωσης πληροφοριών, σε έλλειμμα στη μνήμη, σε έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας (Στασινός, 2015: 206-335).

Πιο αναλυτικά, μια υπόθεση του πολυπαραγοντικού μοντέλου ερμηνείας είναι η υπόθεση της αναπτυξιακής επιβράδυνσης, με βάση την οποία το αίτιο για την εμφάνιση ΕΜΔ είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Έτσι, προκύπτει η υπόθεση μιας δυσλειτουργίας στην πρόσληψη οπτικών ή

ακουστικών πληροφοριών, κατά την οποία η μειωμένη ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει οπτικές πληροφορίες και να αναλύει τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους οδηγεί σε προβλήματα ανάγνωσης και γραφής και τελικά σε ΕΜΔ. Μια ακόμη υπόθεση του γνωστικού μοντέλου ερμηνείας είναι η υπόθεση αφορά την αδυναμία μείξης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο δυσκολεύεται να οργανώσει σε ένα ενιαίο σύνολο οπτικές και ακουστικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να συνδυάσει την ταυτότητα φωνημάτων με την ταυτότητα των γραφημάτων (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010: 166).

Η υπόθεση μιας δυσλειτουργίας λεκτικής φύσης είναι η τέταρτη υπόθεση, με βάση την οποία η δυσκολία επεξεργασίας λεκτικών πληροφοριών – δηλαδή η δυσκολία κατανόησης των λέξεων που ακούει ή διαβάζει – οδηγεί στη γενικότερη αργή επεξεργασία και άρα στην εκδήλωση ΕΜΔ. Υπάρχουν βέβαια απόψεις που υποστηρίζουν ότι η παραπάνω δυσκολία είναι μια συνέπεια των ΕΜΔ και όχι η αιτία αυτών. Επόμενη υπόθεση είναι η υπόθεση μιας δυσλειτουργίας στη φωνολογική κωδικοποίηση των πληροφοριών. Πρόκειται για μια ισχυρή υπόθεση, καθώς πράγματι έχει βρεθεί ότι η φωνολογική αντίληψη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης. Τελευταία είναι η υπόθεση μιας δυσλειτουργίας μνημονικών διεργασιών. Πράγματι, η αδυναμία στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη σε επίπεδο, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, λεξιλογίου (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010: 166).

Διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου μόνο και μόνο από την παρουσίαση των ποικίλων απόψεων και προσεγγίσεων αναφορικά με την αιτιολογία του τελευταίου. Πάντως, το πολυπαραγοντικό μοντέλο ερμηνείας των ΕΜΔ αφήνει περιθώρια στο εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες σε αντίθεση με το ιατρικό που αποδίδει την εμφάνιση ΕΜΔ σε βιολογικούς παράγοντες, στους οποίους είναι αδύνατη η παρέμβαση. Ως εκ τούτου, το μοντέλο που θα πρέπει να υιοθετείται είναι το ψυχολογικό-παιδαγωγικό μοντέλο (Στασινός, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. Εισαγωγή

Οι ΕΜΔ συνιστούν ένα πολύ περίπλοκο φαινόμενο. Ήδη η περιπλοκότητά του έχει φανεί από την πληθώρα ορισμών, προσεγγίσεων για την αιτιολόγησή τους, μέσω διάγνωσης και αξιολόγησης. Το φαινόμενο αυτό περιλαμβάνει μαθητές που εμφανίζουν ετερογένεια στις δυσκολίες τους. Ωστόσο, μέσα σε αυτήν την ετερογένεια μπορεί να παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, προκύπτουν διάφοροι τύποι ΕΜΔ (Στασινός, 2015).

Έτσι, σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η ειδική αναγνωστική δυσκολία ή αλλιώς δυσλεξία, η δυσαναγνωσία, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία ως οι διάφοροι τύποι των ΕΜΔ, μέρος του γνωστικού τομέα. Για κάθε τύπο ΕΜΔ δίνεται ο ορισμός και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών που ανήκουν σε αυτόν τον τύπο.

2.2. Αναγνωστικές δυσκολίες

Στις αναγνωστικές δυσκολίες εντάσσονται η ειδική αναγνωστική δυσκολία ή αλλιώς δυσλεξία και οι αναγνωστικές δυσκολίες ή αλλιώς η δυσαναγνωσία (Πόρποδας, 2003β; Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

2.2.1. Ειδική αναγνωστική δυσκολία - Δυσλεξία

2.2.1.1. Ορισμός

Η συνθετότητα του φαινομένου της δυσλεξίας αναδεικνύεται μόνο και μόνο από το γεγονός ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για το εν λόγω φαινόμενο, οι οποίοι με το πέρασμα του χρόνου οδηγούν σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση αυτού (Στασινός, 2016). Όπως και στην περίπτωση των ΕΜΔ γενικά, οι πρώτες προσπάθειες ορισμού της δυσλεξίας έγιναν από τον χώρο της ιατρικής. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας (1968), η δυσλεξία είναι *“μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες έχουν συχνά ιδιοσυστασιακή προέλευση”* (Τσοβίλη, 2003). Ως στοιχεία της δυσλεξίας αναδεικνύονται μέχρι ώρας το έλλειμμα στην ανάγνωση, η απουσία νοητικού ελλείμματος, η ιδιοσυστασία του φαινομένου.

2.2.1.2. Τύποι και μορφές δυσλεξίας

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της δυσλεξίας εντοπίζεται και στο γεγονός ότι υπάρχουν υποκατηγορίες δυσλεξίας. Βασικό στοιχείο που διαφοροποιούν τους τύπους αυτούς είναι η ηλικία εμφάνισης της δυσκολίας στην επεξεργασία της γλώσσας. Έτσι, προκύπτει η Ειδική Αναπτυξιακή ή Εξελικτική Δυσλεξία και η Επίκτητη Δυσλεξία (Στασινός, 2016).

2.2.1.2.1. Ειδική Αναπτυξιακή ή Εξελικτική Δυσλεξία

Η Ειδική Αναπτυξιακή ή Εξελικτική Δυσλεξία εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού. Ανάλογα με τον τύπο της δυσκολίας που παρουσιάζει το παιδί, προκύπτουν και οι

επιμέρους τύποι της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας, οι οποίοι είναι η οπτική, η ακουστική και η μεικτή δυσλεξία (Στασινός, 2016).

Η *οπτική δυσλεξία* αφορά τις δυσκολίες γραπτού λόγου, οι οποίες προκύπτουν λόγω κάποιου ελλείμματος στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Λόγω των παραπάνω ελλειμμάτων, το άτομο δεν επιτυγχάνει στην αντίληψη της ταυτότητας των γραφημάτων και δεν τα αποκωδικοποιεί στα αντίστοιχα φωνήματα. Η οπτική δυσλεξία είναι η συχνότερη μορφή αναπτυξιακής δυσλεξίας και δεν προκύπτει από δυσλειτουργία των ίδιων των αισθητηριακών οργάνων αλλά από δυσλειτουργία του μηχανισμού επεξεργασίας των ερεθισμάτων που προσλαμβάνονται από αυτά τα όργανα. Η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας θεωρείται η *ακουστική δυσλεξία* και εκδηλώνεται λόγω ελλειμμάτων στην ακουστική αντίληψη, την ακουστική διάκριση και την ακουστική μνήμη, ανεξάρτητα από την καλή ακουστική οξύτητα του ατόμου. Έτσι, το άτομο δεν καταφέρνει να αντιστοιχίσει τους ήχους που ακούει με την κατάλληλη γραφημική τους αναπαράσταση. Τέλος, κατά τη *μικτή δυσλεξία*, συνυπάρχουν η οπτική και ακουστική δυσλεξία, οι οποίες οδηγούν σε προβλήματα τόσο στην εκμάθηση των λέξεων συνολικά όσο και στη φωνολογική, συλλαβική τους κατάτμηση. Ο τύπος αυτός συνιστά την πλέον ελλειμματική μορφή της δυσλεξίας και απαντά στο 20% των μαθητών με δυσλεξία (Στασινός, 2016).

2.2.1.2.2. Επίκτητη δυσλεξία

Κατά την επίκτητη δυσλεξία, τα ελλείμματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου παρουσιάζονται μεταγενέστερα, μετά την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από το άτομο (Αναστασίου, 1998). Η αιτιολογία της εντοπίζεται σε εγκεφαλικές βλάβες που προήλθαν από εγκεφαλικούς τραυματισμούς (Πόρποδας, 1997), αρρώστιες, μολύνσεις (Pumfrey & Rea, 1998). Οι υποκατηγοριοποιήσεις της επίκτητης δυσλεξίας είναι η βαθιά, η επιφανειακή, η φωνολογική, η άμεση και η λεκτικού τύπου δυσλεξία (αναφέρονται στο Στασινός, 2015).

Όσον αφορά τη *βαθιά δυσλεξία*, σε αυτήν λαμβάνουν χώρα οπτικά λάθη (αδυναμία διάκρισης μεταξύ δύο γραμμάτων ή λέξεων), παράγωγα λάθη (αδυναμία διάκριση μεταξύ παράγωγων λέξεων, όπως χειρίζομαι - χειριστής), σημασιολογικά λάθη (σύγχυση παρόμοιων σημασιολογικά λέξεων, όπως δένδρο ή δάσος). Η *επιφανειακή δυσλεξία* αφορά κυρίως δυσκολίες σε λέξεις με ανώμαλη ορθογραφία. Στη *φωνολογική δυσλεξία* εντοπίζονται ελλείμματα στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων και ψευδολέξεων. Στην *άμεση δυσλεξία* η δυσκολία εντοπίζεται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων αλλά και στην κατανόηση του κειμένου. Τέλος, *στη λεκτικού τύπου ή γράμμα – γράμμα δυσλεξία*, η ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά γράμμα ένα προς ένα, καθώς οι λέξεις δεν αναγνωρίζονται ως σύνολο ούτε μπορούν να κατατμηθούν σε συλλαβές (Αναστασίου, 1998).

2.2.1.3. Βασικά και Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε λάθη γραμμάτων, λάθη σε συλλαβές, λάθη σε λέξεις, δυσκολίες στην γραπτή έκφραση, δυσκολίες προσανατολισμού, οργάνωσης και μνήμης (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010: 96-100).

- (α) Λάθη γραμμάτων: Πραγματοποιούν αναγραμματισμούς, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, καθρεπτική γραφή, σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά.
- (β) Λάθη σε συλλαβές: Πραγματοποιούν προσθέσεις συλλαβών, αντιστροφές συλλαβών, παραλείψεις συλλαβών, απλοποιήσεις φθογγικών συμπλεγμάτων.
- (γ) Λάθη σε λέξεις: Πραγματοποιούν παραλείψεις λέξεων σε μια πρόταση, αντικαταστάσεις λέξεων, χωρισμούς μιας λέξης, αδυναμίες αναγνώρισης γνωστών λέξεων στο πλαίσιο κειμένου.
- (δ) Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση: Πραγματοποιούν λάθη στη χρήση σωστών γραμματικών τύπων, λάθη στην έκφραση ιδεών, συντακτικά, σημασιολογικά λάθη.
- (ε) Δυσκολίες προσανατολισμού και οργάνωσης: Πραγματοποιούν συγχύσεις του αριστερά και δεξιά, δυσκολεύονται στη διατήρηση της σωστής θέσης σε αριθμούς, δυσκολεύονται στην τήρηση ακολουθιών και στην πραγματοποίηση οδηγιών κατά σειρά.
- (στ) Δυσκολίες μνήμης: Δυσκολεύονται στην προφορική επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, στην συγκράτηση αριθμητικών δεδομένων, στη συγκράτηση πληροφοριών κατά την εκτέλεση πράξεων, παρουσιάζουν αδύναμη βραχύχρονη μνήμη και δυσκολίες στην οπτική και ακουστική μνήμη.

Γενικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά και στη γενικότερη συμπεριφορά τους. Στα αρνητικά τους χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβάνονται η αφιέρωση υπερβολικού χρόνου για την σχολική προετοιμασία, η απόσπαση της προσοχής, η αδυναμία συγκράτησης στη μνήμη σημαντικών ανακοινώσεων των εκπαιδευτικών ή των σχολικών τους καθηκόντων, η δυσκολία στην αποστήθιση, η δυσκολία στον συγχρονισμό των κινήσεων, το φτωχό λεξιλόγιο, η μονολεκτική απάντηση, η απογοήτευση και το αίσθημα ματαιώσης. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν και κάποιες δυνατότητες, όπως η καλή παρατηρητικότητα, η εφευρετικότητα, το πρακτικό πνεύμα, η καλή επίδοση στον αθλητισμό, η πλούσια φαντασία, η καλή κριτική σκέψη.

2.2.2.Αναγνωστικές δυσκολίες – Δυσαναγνωσία

2.2.2.1. Ορισμός

Η δυσαναγνωσία χαρακτηρίζει τη μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή την κατανόηση αυτού που διαβάζει παρά το κατάλληλο ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί και το επαρκές νοητικό επίπεδο. Ανεξάρτητα από τον τρόπο ανάγνωσης, η τελευταία παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή παραλείψεις, είναι αργή και επιδρά στην ποιότητα της κατανόησης (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Καθώς τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με ΕΜΔ είναι ιδιαίτερα συχνά, πολλές φορές οι όροι “δυσλεξία” και “δυσαναγνωσία” χρησιμοποιούνται ταυτόσημα. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, στη δυσαναγνωσία – σε αντίθεση με τη δυσλεξία – τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να οφείλονται σε κάποια διαταραχή του λόγου. Έτσι, ενώ η αποκωδικοποίηση συνιστά μια πραγματική ικανότητα, οι διαταραχές λόγου ενός παιδιού μπορεί να δημιουργήσουν επιπτώσεις στην αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο ευχέρειας, ακρίβειας και ταχύτητας (Τζουριάδου, κ.α., 2008, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

2.2.2.2.Χαρακτηριστικά των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες

Τα παιδιά με δυσαναγνωσία παρουσιάζουν ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά κατά την αναγνωστική διαδικασία. Στο επίπεδο των γραφημάτων και φωνημάτων, παρατηρούνται καθρεπτισμοί (σ/δ – ε/3), παραλήψεις γραμμάτων (σύνεση και όχι σύνθεση), αντιμεταθέσεις (αργός και όχι αργός). Στο επίπεδο των συλλαβών, παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, συλλαβιστή ανάγνωση, παραλείψεις συλλαβών (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Στο επίπεδο των λέξεων, παρατηρείται η αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία (π.χ. ποτάμι – νερό), η υπόθεση μιας λέξης μέσα από την ανάγνωση της πρώτης συλλαβής. Σε επίπεδο συνολικού κειμένου, παρατηρούνται παραλήψεις στα σημεία στίξης, παρατονισμός των λέξεων, δυσκολία στην κατανόηση. Γενικότερα, το διάβασμα αυτών των παιδιών είναι μονότονο και άχρωμο. Χαρακτηρίζεται από αργό ρυθμό, δισταγμό, απουσία ροής και από πολλές επαναλήψεις. Η αργή και κοπιαστική ανάγνωση λόγω αδυναμίας στην ικανότητα αποκωδικοποίησης συνεπάγεται και την αδυναμία του παιδιού να συγκρατεί το βασικό νόημα μιας πρότασης και ειδικότερα μιας παραγράφου με αρνητικές συνέπειες στην κατανόηση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

2.3.Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

Οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση είναι εξίσου σημαντικές με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τα παιδιά που αδυνατούν να παράγουν ευανάγνωστα κείμενα έχουν αρνητικές συνέπειες στην επικοινωνιακή τους ικανότητα αλλά και στην αυτοεικόνα τους (Graham et al., 1995). Επίσης, δημιουργούνται δυσκολίες και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Englert, Yell & Drasgow, 2000). Οι αρνητικές αυτές συνέπειες οδηγούν στην ανάπτυξη αρνητικής στάσης απέναντι στον γραπτό λόγο, επηρεάζοντας τελικά και τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η καλύτερη κατανόηση του φαινομένου των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση για την καλύτερη αντιμετώπισή τους.

2.3.1. Δυσγραφία

2.3.1.1. Ορισμός

Η δυσγραφία συνιστά μια ΕΜΔ και αφορά την ικανότητα κατάκτησης του γραπτού λόγου. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή, δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, κακή ορθογραφία και δυσκολία στην παραγωγή λόγου (Στασινός, 2001, αναφέρεται στο Στεργίου, 2009). Ανάμεσα στους παράγοντες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και που μπορούν να προκαλέσουν δυσγραφία είναι περιβαλλοντικοί, οι μεθοδολογικοί και οι οργανικοί. Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ένας παράγοντας είναι η έλλειψη ευκαιριών εξάσκησης στη λεπτή κινητικότητα κατά τα πρώτα αναπτυξιακά χρόνια. Στους μεθοδολογικούς παράγοντες εντάσσεται η μη ιδιαίτερη προσοχή του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εκμάθησης του παιδιού στην γραφή. Τέλος, οι οργανικοί παράγοντες αφορούν κινητικές δυσκολίες, έλλειψη συντονισμού του ματιού με το χέρι, έλλειψη ενημερότητας σε επίπεδο προσανατολισμού και χώρου, έλλειψη μνήμης και απόσπαση προσοχής (Στασινός, 2001).

2.3.1.2. Τύποι δυσγραφίας

Έχουν αναφερθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις της δυσγραφίας. Έτσι, στη βιβλιογραφία συναντάται η ειδική δυσγραφία ή αλλιώς η αναπτυξιακή δυσγραφία και η μη ειδική δυσγραφία ή αλλιώς επίκτητη δυσγραφία. Η ειδική δυσγραφία θεωρείται αποτέλεσμα προβλημάτων ορθογραφίας, λεπτής κινητικότητας και γλωσσικών δυσκολιών. Η μη ειδική δυσγραφία θεωρείται αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης, εγκεφαλικών τραυμάτων, συναισθηματικών προβλημάτων (Σπαντιδάκης, 2004).

2.3.1.2.1. Αναπτυξιακή δυσγραφία

Η αναπτυξιακή δυσγραφία διακρίνεται σε δυσλεξική (φωνολογική), κινητική και οπτικοχωρική δυσγραφία. Η δυσλεξική δυσγραφία χαρακτηρίζεται από δυσανάγνωστα κείμενα με ορθογραφικά λάθη. Δεν εμφανίζονται προβλήματα στην αντιγραφή, στο κράτημα του μολυβιού, στην ταχύτητα των κινήσεων. Ορισμένοι μελετητές υποθέτουν ότι ίσως υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στη μνήμη της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων η οποία συνδέεται με τη μάθηση των συμβατικών κανόνων γραφής. Η κινητική δυσγραφία οφείλεται σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας. Τα κείμενα είναι δυσανάγνωστα αλλά χωρίς ορθογραφικά λάθη. Υπάρχουν προβλήματα στην αντιγραφή, στο κράτημα του μολυβιού, στην ταχύτητα των κινήσεων και γενικά στον σχεδιασμό. Η οπτικοχωρική δυσγραφία αφορά μη ευανάγνωστα κείμενα αλλά και προβλήματα αντιγραφής. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στη σχεδίαση, όταν γράφουν αφήνουν περιθώρια ή κενά, γράφουν διαγώνια, παραλείπουν γράμματα και δεν υπολογίζουν σωστά το τέλος της σελίδας. Δεν παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη (Παπαδάτος, 2005, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

2.3.1.2.2. Επίκτητη δυσγραφία

Η επίκτητη δυσγραφία διακρίνεται στην κεντρική και την περιφερειακή δυσγραφία. Η πρώτη διακρίνεται στην φωνολογική, την επιφανειακή και τη βαθιά δυσγραφία.

Όσον αφορά την κεντρική δυσγραφία, η φωνολογική δυσγραφία, αφορά τη δυσκολία του ατόμου στη γραφή ψευδολέξεων, άγνωστων λέξεων και φωνητικά μη ομαλών λέξεων. Δεν εντοπίζεται ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή καθ'υπαγόρευση (Στασινός, 2001). Η Επιφανειακή δυσγραφία αναφέρεται σε άτομα που είναι ικανά να γράφουν σωστά λέξεις ή ψευδολέξεις με κανονική φωνοτακτική δομή. Λέξεις με πολύπλοκη φωνοτακτική δομή γράφονται λάθος (για παράδειγμα /αβλή/ και όχι /αυλή/). Τέλος, η Βαθιά δυσγραφία αφορά σημασιολογικά, μορφολογικά και οπτικά λάθη. Ο μαθητής γράφει καλύτερα συγκεκριμένες λέξεις παρά αφηρημένες, ενώ υπάρχει δυσκολία στις ψευδολέξεις (Παπαδάτος, 2005, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα). Όσον αφορά την Περιφερειακή δυσγραφία, τα προβλήματα της έχουν να κάνουν με τα στάδια μετατροπής των φωνημάτων σε γραφήματα. Παρατηρείται επίσης εναλλαγή μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων εντός της λέξης (Στασινός, 2001).

2.3.1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσγραφία

Τα παιδιά με δυσγραφία παρουσιάζουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο εντοπίζεται σε θέματα λεπτής κινητικότητας. Έτσι, παρατηρείται αδέξιο κράτημα του μολυβιού,

προβληματική θέση του καρπού αλλά και του σώματος – ακόμα και του τετραδίου. Όσον αφορά την εμφάνιση του γραπτού τους, παρατηρούνται πολλές διορθώσεις και σβησίματα, δυσανάγνωστα γράμματα, ασυνέπειες στο μέγεθος των γραμμάτων, ακατάλληλο διάστημα μεταξύ γραμμάτων και λέξεων. Όσον αφορά τη χωρική αντίληψή τους αναφορικά με το τετράδιο, παρατηρείται ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής, υπερβάσεις των περιθωρίων και των γραμμών. Γενικότερα, είναι συχνές οι μη ολοκληρωμένες λέξεις, οι παραλήψεις γραμμάτων και λέξεων, η ανάμειξη πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων εντός της ίδιας λέξης.

2.3.2. Δυσορθογραφία

2.3.2.1. Ορισμός

Η δυσορθογραφία εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή. Αντιθέτως, συνήθως η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2000). Συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Πολομαρκάκη, 1989). Μπορεί συνοδεύει τις αναγνωστικές δυσκολίες ενώ άλλοτε μπορεί να υπάρχει και μόνη της (Snowling, 2000). Η δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή μπορεί να οφείλονται σε διαταραχές της οπτικής ή ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας, σε διαταραχές ανάπτυξης του προφορικού λόγου σε προβληματικές δεξιότητες που σχετίζονται με τον λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό (Bain, 1991).

2.3.2.2. Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσορθογραφία

Γενικά, στην ορθογραφία ενός κειμένου μπορούν να ελεγχθούν ποικίλοι τύποι λαθών. Έτσι, υπάρχουν τα ορθογραφικά λάθη, τα λάθη στίξης, τα λάθη σύνταξης, τονισμού, εναλλαγής πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, τα καταληκτικά λάθη, τα θεματικά λάθη. Ορισμένοι ειδικοί έχουν προβεί σε μια κατηγοριοποίηση των λαθών που συνηθίζονται από αυτά τα παιδιά, προκειμένου οι ειδικοί επαγγελματίες να έχουν μια καλύτερη εικόνα του βαθμού δυσκολίας των παιδιών (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Σύμφωνα με τον Estienne (1971), υπάρχουν οι παρακάτω κατηγορίες λαθών. Τα λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στον χώρο αφορούν αντικαταστάσεις γραμμάτων από άλλα παρόμοιας μορφής (/ε/ - /3/), αντιστροφές (/τίρα/ αντί για /τρία/), παραλείψεις και προσθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, μη χωρισμός λέξεων (της μαμαστου). Τα φωνολογικά λάθη έχουν να κάνουν με αντικαταστάσεις φωνημάτων, απλοποιήσεις συμπλεγμάτων (βάφτισα – βάφιφα), αφομοιώσεις (παγώνω – παγώγω), επενθέσεις (κλαίω – καλαίω), παραποιήσεις φωνηέντων (πέντε – πέντα). Τα λάθη χρήσης αφορούν την Ιστορική ορθογραφία (ωραίος – ορέος), τις ομόηχες λέξεις, αντικαταστάσεις λέξεων (γάτα – σκύλος). Ένα παράδειγμα λαθών στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου είναι το “ευχαριστώ – εφχαριστώ” ενώ ένα παράδειγμα λαθών συμφωνίας γραμματικής κλίσης είναι “η κοπέλες”.

2.4.Δυσκολίες στα Μαθηματικά και την αριθμητική (Δυσαριθμησία)

2.4.1. Ορισμός

Η δυσαριθμησία θεωρείται “μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά - φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας” (Αγαλιώτης, 2009). Αναφορικά με την αιτιολογία του φαινομένου, η δυσαριθμησία οφείλεται σε γνωστικές δυσλειτουργίες ή δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η νευρολογική δυσλειτουργία και τα γνωστικά ελλείμματα αποτελούν τους παράγοντες εμφάνισης της και την ένταξη της στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παπαδάτος, 2005, αναφέρονται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

2.4.2. Τύποι δυσαριθμησίας

Στη βιβλιογραφία συναντώνται δυο τύποι δυσαριθμησίας, η αναπτυξιακή δυσαριθμησία και η επίκτητη. Όσον αφορά την τελευταία, αυτή μπορεί να εμφανιστεί μετά από εγκεφαλική βλάβη, προκληθείσα από ατύχημα ή ασθένεια. Από την άλλη, η αναπτυξιακή δυσαριθμησία είναι μια διαταραχή, η αιτιολογία της οποίας εντοπίζεται σε γενετική ή σύμφυτη διαταραχή μερών του εγκεφάλου που αφορούν την ωρίμανση των μαθηματικών ικανοτήτων (Παπαδάτος, 2005, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Υπάρχουν δύο βασικές κατηγοριοποιήσεις της εξελικτικής δυσαριθμησίας, αυτή του Kosc και αυτή της Badian (Αγαλιώτης, 2009). Σύμφωνα με τον Kosc, υπάρχει η λεκτική δυσαριθμησία, όπου το έλλειμμα αφορά τη μαθηματική ορολογία και την αδυναμία λεκτικής απόδοσης των μαθηματικών σχέσεων. Έπειτα, υπάρχει η πρακτογνωστική δυσαριθμησία, κατά την οποία εκδηλώνεται δυσκολία στον μαθηματικό χειρισμό πραγματικών αντικειμένων. Η λεξιλογική δυσαριθμησία αφορά την αδυναμία αναγνώρισης μαθηματικών συμβόλων. Η γραφολογική δυσαριθμησία έχει να κάνει με τη δυσκολία στην γραπτή απόδοση μαθηματικών συμβόλων. Πιο σοβαρή είναι η ιδεογνωστική δυσαριθμησία που σχετίζεται με τη δυσκολία κατανόησης μαθηματικών ιδεών και εννοιών. Τέλος, η λειτουργική δυσαριθμησία αναφέρεται στην αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Από την άλλη, η Badian (1983) προτείνει πέντε κατηγορίες της εξελικτικής δυσαριθμησίας. Η πρώτη είναι η αλεξία, δηλαδή η ανικανότητα αναγνώρισης και γραφής αριθμητικών συμβόλων. Η δεύτερη είναι η χωρική δυσαριθμησία, η οποία έχει να κάνει με έλλειμμα στην εκτίμηση των διαστάσεων. Η αναριθμησία αφορά την ανικανότητα εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων. Η δυσαριθμησία προσοχής – μνήμης, αφορά τη δυσκολία διατήρησης της προσοχής σε μια μαθηματική ακολουθία. Τέλος, ο μεικτός τύπος περιλαμβάνει οποιονδήποτε συνδυασμό των παραπάνω (Αγαλιώτης, 2009, αναφέρεται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

2.4.3.Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία συνιστά ένα περίπλοκο φαινόμενο. Η περιπλοκότητα του φαινομένου αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι δεν έχει γίνει δυνατή η κατάρτιση ενός λεπτομερειακού

και γενικά αποδεκτού καταλόγου χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών που να ισχύει για όλα τα μέλη της (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Πάντως, η βιβλιογραφία αποκαλύπτει προσπάθειες για την συμπερίληψη όλων των ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσσαριθμησία (Αγαλιώτης, 2009, αναφέρεται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

Έτσι, υπάρχουν οι αντιληπτικές δυσκολίες, οι αδυναμίες λεπτής κινητικότητας, τα μνημονικά προβλήματα, οι δυσκολίες ολοκλήρωσης, οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης και οι διαταραχές γνωστικού ύφους. Όσον αφορά τις αντιληπτικές δυσκολίες, υπάρχουν οι δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου, οι δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών και οι δυσκολίες χωρο-χρονικής οργάνωσης. Οι πρώτες αφορούν τη δυσκολία εστίασης της προσοχής σε ένα ερέθισμα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μιας γεμάτης από ασκήσεις, προβλήματα και σχήματα σελίδας, οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να εστιάσουν σε ένα μόνο ερέθισμα. Οι δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών αφορούν την αδυναμία διάκρισης συμβόλων, με αποτέλεσμα τις λανθασμένες πράξεις λόγω μη σωστής μετάφρασης των συμβόλων. Τέλος, οι δυσκολίες χωρο-χρονικής οργάνωσης αφορούν τα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στον χειρισμό εννοιών του χώρου και του χρόνου (όπως “πάνω”, “κάτω”, “πριν”, “μετά”). Έτσι, οι λάθος μεταφορές ψηφίων και η μη τήρηση σωστών ακολουθιών είναι αναπόφευκτες (Αγαλιώτης, 2009, αναφέρεται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

Όσον αφορά τις αδυναμίες λεπτής κινητικότητας, αυτές αφορούν δυσκολίες στην απαρίθμηση και τη μέτρηση με χειροπιαστό υλικό. Ενώ το παιδί γνωρίζει τι πρέπει να κάνει δεν μπορεί να το μεταφράσει κινητικά. Ως εκ τούτου, αυξάνεται ιδιαίτερα ο χρόνος εργασίας και επιβαρύνεται η μνήμη και η προσοχή. Αναφορικά με τα μνημονικά προβλήματα, αυτά μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμης μνήμης, μακροπρόθεσμης μνήμης και προβλήματα μνήμης ακολουθιών. Ένα παράδειγμα προβλήματος βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι η παράλειψη μιας πράξης για την επίλυση ενός σύνθετου προβλήματος. Ένα πρόβλημα μακροπρόθεσμης μνήμης είναι η αδυναμία συγκράτησης των πληροφοριών της προπαίδειας ή η αδυναμία αποστήθισης των βημάτων ενός αλγορίθμου. Τέλος, ένα πρόβλημα μνήμης ακολουθιών είναι η αδυναμία εκμάθησης της ώρας. Οι δυσκολίες ολοκλήρωσης αφορούν την αδυναμία στη σύνθεση επιμέρους πληροφοριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Μια τέτοια δυσκολία είναι η αδυναμία στη διάκριση μονών και ζυγών αριθμών (Αγαλιώτης, 2009, αναφέρεται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

Οι αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου αφορούν τη δυσκολία σύνδεσης αριθμητικών όρων (για παράδειγμα “προσθετός”) με το περιεχόμενό τους. Οι αδυναμίες αφηρημένης σκέψης αφορούν τη δυσκολία των παιδιών να πραγματοποιήσουν γενίκευση ανάμεσα σε μια πράξη με χειροπιαστά αντικείμενα και σε μια πράξη με νοητά αντικείμενα. Τέλος, οι διαταραχές γνωστικού ύφους αφορούν την παρορμητική αντιμετώπιση διαφόρων εργασιών. Ένα τέτοιο παράδειγμα εντοπίζεται σε ένα παιδί που, επειδή έχει ξεκινήσει να λύνει μια πρόσθεση, συνεχίζει με την επίλυση των υπόλοιπων πράξεων μόνο με πρόσθεση παρόλο που απαιτούνται άλλες πράξεις (Αγαλιώτης, 2009, αναφέρεται στο Τρίγκα - Μέρτικα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΜΔ

3.1. Εισαγωγή

Οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση. Το κατά πόσο η αδυναμία σ' έναν από τους γνωστικούς τομείς επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση, εξαρτάται από την ένταση της δυσκολίας αλλά και από τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Πέραν αυτού όμως, οι μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή δε συνδέονται μόνο με τις γνωστικές λειτουργίες, αλλά, αναμφίβολα, επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες του ψυχισμού του, όπως η συναισθηματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση, το ενδιαφέρον, τα κίνητρα κ.ά., οι οποίοι μπορεί να αμβλύνουν ή να επιδεινώσουν μια κατάσταση (Πόρποδας, 2003β).

Δεν χαρακτηρίζονται όλοι οι μαθητές με ΕΜΔ από κοινωνικές ανεπάρκειες, κοινωνική απόρριψη ή μοναξιά. Ωστόσο, έχει εκτιμηθεί ότι το 34% έως το 59% των παιδιών με ΕΜΔ είναι πιθανό να αναπτύξουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Sabornie, Marshall & Ellis, 1990). Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση των συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων που συμβάλουν στη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο ξεκινά με μια σύντομη αποτύπωση των βασικότερων παραγόντων που συμβάλουν στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, όπως αναδείχθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφία. Έπειτα, στα επόμενα υποκεφάλαια αναλύονται ένας προς ένας ο συναισθηματικός τομέας της ανάπτυξης, ο κοινωνικός τομέας και τέλος ο συμπεριφορικός. Κλείνοντας, γίνεται μια αναφορά στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή με ΕΜΔ αλλά και σε πιθανές εκπαιδευτικές πρακτικές, δεδομένου ότι οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών δεν αφορούν μόνο τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους αλλά με το γενικότερο σχολικό γίγνεσθαι και στους σημαντικούς άλλους (Αγγελίδης, 2011).

3.2. Παράγοντες ανάπτυξης του ατόμου

Οι ΕΜΔ έχουν απασχολήσει τον ερευνητικό κόσμο υπό διάφορα πρίσματα. Οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται μόνο για τις μαθησιακές συνιστώσες των ΕΜΔ αλλά και για τις ψυχοκοινωνικές συνιστώσες, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ολικά το παιδί, καλλιεργώντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική του ικανότητα (Αγγελίδης, 2011).

Οι Bender & Wall (1994) προσπάθησαν να διακρίνουν ορισμένους τομείς της συνολικής ανάπτυξης του ατόμου, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Έτσι, κατέληξαν σε 14 μετρήσιμα χαρακτηριστικά απαραίτητα για τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζονται από πιθανές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές. Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφία, ανέπτυξαν τον παρακάτω “Τροχό Ανάπτυξης”, στον οποίο κάθε ακτίνα αντιπροσωπεύει και ένα από αυτά τα 14 βασικά χαρακτηριστικά, απαραίτητα για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού.

Στον τροχό αυτό, υπάρχουν τέσσερις ακτίνες πιο σκούρες οι οποίες ουσιαστικά διακρίνουν τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης σε τέσσερις τομείς. Οι τομείς είναι σχετικά και όχι εντελώς

ανεξάρτητοι, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η ανεξαρτησία τους έχει να κάνει περισσότερο με το ότι συμπεριλαμβάνουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Άλλωστε, ο λόγος για τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν τοποθετηθεί σε σχήμα τροχού είναι για να δοθεί η έννοια της κίνησης, δηλαδή της μεταβλητότητας και της αλληλεπίδρασης. Έτσι, είναι πιθανό ένα χαρακτηριστικό να επηρεάσει έναν άλλον τομέα. Για παράδειγμα, μια χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι δυνατόν να επηρεάσει τον τομέα της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (Bender & Wall, 1994).

Έτσι, υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς σε αυτόν τον τροχό. Ο πρώτος αφορά τη *γνωστική – ακαδημαϊκή ανάπτυξη* και περιλαμβάνει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις γνωστικές ικανότητες, τη γλωσσική χρήση. Ο δεύτερος αφορά τη *συναισθηματική ανάπτυξη*, η οποία περιλαμβάνει τα κίνητρα, τη μοναξιά, την κατάθλιψη, την ιδιοσυγκρασία, το άγχος, τις αποδόσεις και την αυτοαντίληψη. Ο τρίτος αφορά την *κοινωνική ανάπτυξη* και περιλαμβάνει τις κοινωνικές ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και την ενήλικη προσαρμογή. Τέλος, ο τέταρτος τομέας αφορά την *συμπεριφορική ανάπτυξη* και περιλαμβάνει τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, την παραβατική συμπεριφορά, την παρορμητικότητα, την προσαρμοστικότητα.



Εικόνα 1: Τροχός Ανάπτυξης (Bender & Wall, 1994)

Μιας και ο πρώτος τομέας που αφορά την ακαδημαϊκή ανάπτυξη έχει αναλυθεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, στο εν λόγω κεφάλαιο η ενασχόληση θα περιοριστεί στους υπόλοιπους τρεις τομείς, δηλαδή στην Συναισθηματική ανάπτυξη, στην Κοινωνική ανάπτυξη και στη Συμπεριφορική ανάπτυξη.

3.3. Συναισθηματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Bender & Wall (1994), η συναισθηματική ανάπτυξη εξαρτάται από επτά παράγοντες, την αυτοαντίληψη, την απόδοση, τα κίνητρα, το άγχος, την ιδιοσυγκρασία, τη μοναξιά και την κατάθλιψη.

3.3.1. Αυτοαντίληψη

Η αυτοαντίληψη συναντάται στη βιβλιογραφία ως αυτοαξιολόγηση, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, αυτοεικόνα (Axelrod & Zvi, 1993; Priel & Leshem, 1990). Ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού του καθορίζεται από την εικόνα των άλλων για αυτόν (Petrofsky, 1989).

Ένα συχνό αναφερόμενο εύρημα είναι ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους πορεία σε σχέση με τους συνομηλίκους. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται δύο διαστάσεις τις αυτοεκτίμησης στους μαθητές, η σχολική αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αυτοεκτίμηση. Αποτελέσματα μιας μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ χτίζουν τη συνολικότερη αυτοαντίληψή τους βασισμένοι στη σχολική αυτοεκτίμηση περισσότερο και όχι στην κοινωνική αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια, η αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΜΔ είναι πολλές φορές αρνητική, καθώς λαμβάνουν υπόψη την ακαδημαϊκή τους αυτοεκτίμηση, η οποία είναι εξίσου αρνητική (Renick και Harter, 1989). Από την άλλη, τα ίδια τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι δεν είναι τόσο δημοφιλή, λόγω των ακαδημαϊκών τους αδυναμιών. Η συνειδητοποίηση της κοινωνικής απόρριψης είναι πιθανό να προκαλέσει συναισθήματα λύπης και κατάθλιψης, τα οποία θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό τους (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004).

Πράγματι, αρκετές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είναι πιο πιθανό να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως κατάθλιψη, θυμό, μοναξιά (Margalit, 1991; Margalit & Ben-Dov, 1995; Margalit & Zak, 1984; Wiener & Schneider, 2002). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα αρνητικά συναισθήματα επιβαρύνουν τον μαθητή. Αντίθετα, τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την αυτοεικόνα (Baron, 1990). Τα αρνητικά τους συναισθήματα μάλιστα, επηρεάζουν και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές καταστάσεις (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004).

Παρόλο που τα αρνητικά τους συναισθήματα έχουν εν μέρει δημιουργηθεί λόγω κοινωνικής απόρριψης, η ανάδυση τέτοιων συναισθημάτων απομακρύνει τους μαθητές που τα βιώνουν από τους συνομηλίκους τους ακόμα περισσότερο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι τείνουν να αναζητούν τη συντροφιά εκείνων που εμφανίζουν θετικά συναισθήματα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα άτομα που αισθάνονται κατάθλιψη, λύπη ή θυμό (Hatfield, 1994, αναφέρεται στο Heward, 2011). Δημιουργείται λοιπόν ένας φαύλος κύκλος μεταξύ κοινωνικής απόρριψης και αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία επηρεάζουν τη συνολική αντίληψη του εαυτού που καλλιεργεί το παιδί.

Βέβαια, παρά το γεγονός ότι πληθώρα μελετών έχει αναδείξει την ύπαρξη μειωμένης αυτοαντίληψης σε παιδιά με ΕΜΔ, υπάρχουν πρόσφατες μελέτες που ανατρέπουν αυτό το δεδομένο, λαμβάνοντας υπόψη τη σωματική αυτοαντίληψη. Πολλές φορές η συμμετοχή μαθητών με ή χωρίς ΕΜΔ σε προγράμματα άσκησης αυξάνουν το επίπεδο αυτοαντίληψής τους. Πράγματι, ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά στο επίπεδο αυτοαντίληψης των αθλουμένων έναντι των μη αθλουμένων. Κάτι τέτοιο επιτρέπει την ανάδυση

της σκέψης ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη στη σχολική ζωή πέραν της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κοινωνικότητας, αφήνοντας περιθώριο περισσότερης διερεύνησης του θέματος (Ekeland et al., 2004)

3.3.2. Απόδοση

Όσον αφορά την απόδοση, αυτή σχετίζεται με τον λεγόμενο “αυτοπροσδιορισμό”. Ο αυτοπροσδιορισμός ουσιαστικά αναφέρεται στην ικανότητα προσδιορισμού της προσωπικής πορείας. Η ανεξαρτησία είναι παράγοντας του αυτοπροσδιορισμού, ο οποίος καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του: ως ανεξάρτητο ή μη (Wehmeyer, 1998).

Σχετικά λοιπόν με τον αυτοπροσδιορισμό, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσίασαν την τάση να πραγματοποιούν περισσότερο εξωτερικές αποδόσεις παρά εσωτερικές (Rogers & Saklofski, 1985; Tamowski & Nay, 1989, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994). Με άλλα λόγια, λόγω της έλλειψης αυτο-εκτίμησης, πολλές φορές αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη ή η βοήθεια των σημαντικών άλλων και τις αποτυχίες τους αποκλειστικά στον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, οδηγούνται σε συμπεριφορές “μαθημένης αβοηθησίας”, δηλαδή σε συναισθηματικές, ψυχολογικές και βουλητικές καταστάσεις όπου οι μαθητές θεωρούν πως δεν είναι ικανοί για την παραμικρή επιτυχία (Charman & Tunmer, 2003). Τέτοιες συναισθηματικές καταστάσεις περιορίζουν τα κίνητρά τους, μιας και τα παιδιά αυτά τελικά θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο να καταπιαστούν με κάποιο καθήκον, θεωρώντας ότι η προσπάθειά τους θα καταλήξει σε αποτυχία (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Από την άλλη, παρόλο πληθώρα ερευνών υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αναγνωρίζουν την κατάστασή τους και αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες τους, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν πως οι ίδιοι οι μαθητές με ΕΜΔ αξιολογούν τους εαυτούς τους ως κοινωνικούς και ικανούς, με αποτέλεσμα να αποδίδουν τις αποτυχίες στον εαυτό τους και να προσπαθούν ενεργά για το καλύτερο. Συγκεκριμένα, οι Bear και Minke (1996) και οι Clever, Bear και Junonen (1992) βρήκαν υπερβολικά θετικές αξιολογήσεις από τους μαθητές με ΕΜΔ για την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, από τη μια πλευρά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι υπερβολικά θετικές αξιολογήσεις για τον εαυτό τους ίσως αντικατοπτρίζουν κάποιο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτογνωσία. Η απόδοση ευθυνών στον εαυτό τους μπορεί να τους οδηγήσει σε προσπάθειες για αλλαγή, ωστόσο ίσως καταστήσει αυτά τα παιδιά υπερβολικά απογοητευμένα μετέπειτα.

3.3.3. Κίνητρα

Αναφορικά με τα κίνητρα, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Grolnick & Ryan, 1990). Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί από την κριτική που μπορεί να δέχονται από το σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον αλλά και από τα συναισθήματα ματαίωσης που μπορεί να βιώνουν ύστερα από αλλεπάλληλες προσπάθειες για βελτίωση. Έτσι, οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τη σχολική μάθηση, άρνηση για καταβολή προσπάθειας, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους (Cosden, Brown & Elliott, 2002, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

Βέβαια, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η κατάσταση αυτή μπορεί να αλλάξει μεγαλώνοντας, καθώς φάνηκε ότι φοιτητές πανεπιστημίου μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης για να παρακάμψουν ή να αντισταθμίσουν αυτά τα ελλείμματα στα κίνητρά τους, υποδηλώνοντας μια αναπτυξιακή διαδικασία ωρίμανσης (Cowen, 1988 αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994).

3.3.4 Άγχος

Εμπειρικές έρευνες για το άγχος αναφέρουν την ύπαρξη υψηλότερων επιπέδων άγχους στους μαθητές με ΕΜΔ (Stein & Hoover, 1989). Σε μια σχετική μελέτη χρησιμοποιήθηκε το Test Anxiety Inventory for Children and Adolescent – ένα τεστ που μετρά τις τέσσερις διαστάσεις του άγχους των εξετάσεων (γνωστικά εμπόδια, φυσιολογική υπερδιέγερση, κοινωνική ταπείνωση και ανησυχία) και μια διάσταση λειτουργικού άγχους εξετάσεων (βελτίωση απόδοσης). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν πως τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στη διάσταση των γνωστικών εμποδίων και λιγότερες βαθμολογίες αναφορικά με το λειτουργικό άγχος, αποδεικνύοντας ότι το άγχος που βιώνουν αυτά τα παιδιά δεν βοηθά την ακαδημαϊκή τους πορεία (Whitaker, Sena, Lowe και Lee, 2007).

Η ύπαρξη άγχους στα παιδιά με ΕΜΔ έχει εξηγηθεί με βάση δύο θεωρίες. Η πρώτη υποστηρίζει ότι το άγχος αναπτύσσεται ως πρωτογενές αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών. Καθώς λοιπόν οι ΕΜΔ και το άγχος έχουν κοινή αιτιολογία, την εγκεφαλική δυσλειτουργία, οι ΕΜΔ λόγω της οργανικής τους αιτιολογίας, οδηγούν αναπόφευκτα σε ανάπτυξη αγχώδων διαταραχών. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει το άγχος αναπτύσσεται ως δευτερογενές αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο αναλυτικά, το ακαδημαϊκό επίτευγμα συνιστά κεντρικό στόχο της παιδικής ηλικίας (Nelson & Harwood, 2010).

Επομένως, οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τους στον ακαδημαϊκό τομέα, γεννούν αισθήματα ανησυχίας για το μέλλον (Πόρποδας, 2002). Πέρα από την ανησυχία, το αίσθημα ντροπής σε περίπτωση έκθεσης στην τάξη, οδηγεί τους μαθητές σε αγχώδεις καταστάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2007: 111, αναφέρεται στο Heward, 2011: 157). Το ίδιο το άγχος όμως μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, μην επιτρέποντας την ομαλή προσπάθεια υπέρβασής τους (Τρίγκα - Μέρτικα, 2010).

3.3.5. Μοναξιά

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η πλειονότητα των παιδιών με ΕΜΔ βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς. Σε σχετικές έρευνες φάνηκε ότι τα συναισθήματα μοναξιάς βρέθηκαν να κυμαίνονται στο 25% σε παιδιά με ΕΜΔ έναντι του 10% των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Pavri & Luftig, 2000). Η διαφορά αυτή στα ποσοστά του συναισθήματος μοναξιάς συνδέεται με το γεγονός ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών τείνουν να ευθυγραμμίζονται με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι δάσκαλοι επιτυχώς χαρακτηρίζουν ως μοναχικά πράγματα όσα παιδιά με ΕΜΔ αισθάνονται με αυτόν τον τρόπο (Unger, 1992; Heiman, 2002, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1995). Η μοναχικότητα και η μη κοινωνική αποδεκτότητα των παιδιών με

EMΔ μπορούν να εξηγηθούν από τη χαμηλότερη κοινωνική ευελιξία που τους χαρακτηρίζει, ένα βασικό χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας (Bender, 1985, 1987).

3.3.6. Κατάθλιψη

Τέλος, πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει την κατάθλιψη με τις EMΔ (White-Strawderman & Watson, 1992). Βέβαια, όσον αφορά τις αυτοκτονικές τάσεις, αυτές παρατηρούνται πράγματι περισσότερο σε μεγαλύτερα παιδιά με EMΔ παρά σε μικρότερα, καθώς τέτοιες τάσεις αυξάνονται με την ηλικία (Bender & Wall, 1994). Τα συναισθήματα κατάθλιψης επηρεάζουν τη διάθεση των παιδιών με EMΔ (βιώνουν συναισθήματα θλίψης, ενοχής, ντροπής), τη συμπεριφορά τους (παρουσιάζουν υπερδιέγερση ή υποτονική διάθεση), τις αντιλήψεις τους (έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση), τις σκέψεις τους (απαισιοδοξία). Μαζί με την κατάθλιψη μπορεί να εμφανίζουν και άλλες διαταραχές, όπως οι διαταραχές άγχους, οι διαταραχές αγωγής, η ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006: 201).

Αντίστοιχες με τα ευρήματα των παραπάνω μελετών είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Hall και Haws (1989), δόθηκε το Childrens' Depression Inventory σε 100 μαθητές με και χωρίς EMΔ. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αναγνώρισης στοιχείων καταθλιπτικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές με EMΔ παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες στην εν λόγω κλίμακα ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν περισσότερες καταθλιπτικές συμπεριφορές για τους μαθητές με EMΔ.

Υπάρχουν βέβαια και μελέτες που αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς EMΔ στην εκδήλωση καταθλιπτικών συμπεριφορών (Maag & Reid, 1994). Ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά με EMΔ μπορεί να βιώσουν συναισθήματα κατάθλιψης συνδέεται με το αυξημένο άγχος λόγω της σχολικής τους αποτυχίας αλλά και με τη συνεχή απόρριψη και κριτική που μπορεί να βιώνουν. Συνεπώς, η ακαδημαϊκή επιτυχία και η κοινωνικοποίηση του παιδιού συνιστούν προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στην κατάθλιψη (Wright- Strawderman & Watson, 1992).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθούν ορισμένα ευρήματα άλλων μελετών που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες γενικότερα δεν εκφράζουν μονάχα αρνητικά συναισθήματα. Τα ευρήματα αυτά προέρχονται από ποιοτικές μελέτες που έχουν γίνει σε οικογένειες με παιδιά που εμφανίζουν κάποια διαταραχή. Πολλές οικογένειες ανέφεραν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με ένα τέτοιο παιδί, μια στάση που αντικατοπτρίζεται στον ίδιο τον μαθητή (Behr, Murphy & Summers, 1992). Ως εκ τούτου, παρά την πληθώρα μελετών που επιβεβαιώνουν την κυριαρχία θετικών παρά αρνητικών συναισθημάτων σε παιδιά με EMΔ, αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω το θέμα, καθώς η συναισθηματική ανάπτυξη δεν είναι μόνο ατομικό θέμα αλλά επηρεάζεται και από τους σημαντικούς άλλους.

3.4. Κοινωνική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Bender & Wall (1994), η κοινωνική ανάπτυξη εξαρτάται από τρεις παράγοντες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη στάση της οικογένειας και την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή.

3.4.1. Κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την κοινωνική αποδοχή, κοινωνική αντίληψη και τις σχέσεις με τους συνομήλικους (Roberts & Zubrick, 1993; Sabornie, Marshall, & Ellis, 1990, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες είναι αισθητά σε μαθητές με ΕΜΔ.

Αναφορικά με την κοινωνική αντίληψη, ο Bandura (1986: 309) υποστηρίζει ότι «η ικανότητα ανάγνωσης σημαδιών έκφρασης συναισθημάτων όπως η ευτυχία, ο φόβος και ο θυμός έχει σημαντική αξία προσαρμοστικότητας αναφορικά με την υιοθέτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών προς τους άλλους». Λόγω αυτής της αξίας της κοινωνικής αντίληψης, έχουν πραγματοποιηθεί ενδιαφέρουσες μελέτες αναφορικά με την μη λεκτική κοινωνική αντίληψη. Οι μελέτες αυτές πραγματοποιούνται μέσω βωβού κινηματογράφου, φωτογραφιών ή ακουστικών ερεθισμάτων, όπου οι μαθητές καλούνται να επισημάνουν το συναίσθημα που εκφράζεται άλλοτε μόνο μέσω εικόνων και άλλοτε μόνο μέσω ήχου (Holder & Kirkpatrick, 2016). Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με ΕΜΔ ανταποκρίνονται χειρότερα σε τέτοια καθήκοντα σε σχέση με τους συνομήλικους τους, υπό την έννοια ότι αδυνατούν να αναγνωρίσουν εύκολα τα συναισθήματα των άλλων (Kavale & Forness, 1996).

Η ανεπάρκεια των μαθητών στην κοινωνική αντίληψη φαίνεται να επηρεάζει την κοινωνικότητά τους, δεδομένου ότι πολλές φορές δεν κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και συνεπώς δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά αναπτύσσοντας τελικά φιλίες. Ακόμη, σε μια παρόμοια μελέτη κοινωνικής αντίληψης (Lapadat, 1991), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ κατέδειξαν ελλείμματα σε συνομιλίες που διαφοροποιούνταν ανάλογα με τον συνομιλητή και τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΕΜΔ εμφανίζουν προβλήματα στην κατανόηση του θέματος, στην έναρξη και τη διατήρηση της συνομιλίας, στην αίτηση διευκρινίσεων, την αφηγηματική παραγωγή, την παρουσίαση λογικών απόψεων και διαφορετικών απόψεων, το βλέμμα και την επαφή με τα μάτια, στοιχεία που απαιτούνται για τη μετάδοση ενός μηνύματος με τον κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο (Henry & Reed, 1995; Nippold, 1993, αναφέρονται στο Holder & Kirkpatrick, 2016).

Όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή και τις σχέσεις με τους συνομήλικους, οι κοινωνικές σχέσεις στην παιδική ηλικία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον βαθμό κατά τον οποίο τα παιδιά είναι αρεστά ή όχι στον περίγυρό τους. Έτσι, τα παιδιά κατατάσσονται σε “αποδεκτά” ή “δημοφιλή” και σε “μη αρεστά” ή “μη δημοφιλή” (Wiener, 2004). Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν την κοινωνική απόρριψη, η οποία αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ΕΜΔ μπορεί να αλλάξουν κατά πολύ και με αρνητικό τρόπο από την αρχή της σχολικής χρονιάς προς το τέλος της (Kuhne & Wiener, 2000).

Πολλές φορές τα παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν κοινωνική απόρριψη λόγω των συνεχών ακαδημαϊκών αποτυχιών τους, κάτι που τα καθιστά λιγότερο δημοφιλή (Meadan & Halle, 2004). Από την άλλη, η κοινωνική απόρριψη που βιώνουν αποδίδεται πολλές φορές στα ελλείμματα της κοινωνικής τους αντίληψης (Wiener, Harris, & Shirer, 1990) και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να αποκαταστήσουν τις σχέσεις τους με τους φίλους τους, σε περίπτωση σύγκρουσης (Wiener & Schneider, 2002). Πέραν αυτών των ελλειμμάτων όμως, η απόρριψη εξαρτάται πολλές φορές από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το σχολείο ανταποκρίνεται στις δυσκολίες των μαθητών. Έτσι, η εγκατάλειψη των παιδιών με ΕΜΔ είναι πιο πιθανή όταν τα παιδιά αυτά φοιτούν σε ειδικές τάξεις, τμήματα ένταξης (Wiener, Harris & Duval, 1993). Αντιθέτως, τα ποσοστά απόρριψης είναι λιγότερα όταν τα παιδιά αυτά δέχονται εξειδικευμένη βοήθεια στο πλαίσιο της κανονικής τάξης (Wiener & Tardif, 2004). Για τον λόγο αυτόν άλλωστε έχει αναδειχθεί η σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011).

Λόγω των δυσκολιών που βιώνουν τα παιδιά με ΕΜΔ αναφορικά με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, έχει παρατηρηθεί ότι συνήθως οι φιλίες των παιδιών με ΕΜΔ γίνονται με παιδιά δυο ή και περισσότερα χρόνια μικρότερα από αυτά. Η τάση των παιδιών με ΕΜΔ να πραγματοποιούν φιλίες με μικρότερα άτομα ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως τα παιδιά επιλέγουν για φίλους κάποιον με τον οποίο βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, όσον αφορά στα επιτεύγματά τους (Wiener & Schneider, 2002).

Βέβαια, σημειώνεται ότι υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι παιδιά με ή χωρίς ΕΜΔ δεν διαφέρουν αναφορικά με τον αριθμό των φίλων που έχουν (Wiener & Schneider, 2002). Το γεγονός αυτό αντιτίθεται στα ευρήματα πληθώρας μελετών που υποστηρίζουν το αντίθετο. Οι αντικρουόμενες λοιπόν απόψεις δημιουργούν ένα πλαίσιο για περαιτέρω μελέτη και έλεγχο της κοινωνικότητας των παιδιών με ΕΜΔ.

Μην περιορίζοντας μόνο το ενδιαφέρον στη σχέση των παιδιών με ΕΜΔ με τους συνομηλικούς τους, η έρευνα δείχνει με συνέπεια ότι πολλά παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν γενικότερα αρνητικές κοινωνικές σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους της ζωής τους, όπως του γονείς, τους δασκάλους, τους συμμαθητές καθώς και με ξένους. Η κοινωνική στάση ορισμένων παιδιών με ΕΜΔ κρίνεται πολλές φορές αρνητικά από τους γονείς τους (Chapman & Boersma, 1979), από τους δασκάλους τους (Garrett & Crump, 1980), από τους συνομηλικούς τους (Wiener, 1980), ακόμη και από ξένους (Bryan, Sherman, & Fisher, 1980). Οι ανεπάρκειες στην κοινωνική αντίληψη, ειδικά σε δεξιότητες που αφορούν την ενσυναίσθηση (Bachara, 1976), την ανάληψη ρόλων (Wong & Wong, 1980) και την εξαγωγή κοινωνικών συμπερασμάτων (Bruno, 1981), φαίνεται ότι συμβάλλουν εξίσου πολλές φορές στις γενικότερες κοινωνικές σχέσεις των μαθητών (αναφέρονται στο Holder & Kirkpatrick, 2016). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί – σε παλαιότερες έρευνες τουλάχιστον – ότι τα παιδιά με ΕΜΔ φαίνονται “λιγότερο συμπαθητικά” στα μάτια δασκάλων και γονέων σε σχέση με τους συνομηλικούς (Cullivan, Epstein & Loyd, 1981), κάτι που γίνεται αντιληπτό από τα ίδια τα παιδιά, οδηγώντας τα σε αισθήματα χαμηλής αυτο-εικόνας και κατ’επέκταση σε κοινωνική αποτυχία.

Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ΕΜΔ, αξίζει να γίνει αναφορά στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Γενικότερα, τα παιδιά που θυματοποιούνται συνήθως έχουν λίγους φίλους, είναι πιο ανασφαλή από τους συνομηλίκους τους, κλαίνει εύκολα, ανησυχούν και αποσύρονται (Mishna, 2003). Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που συχνά εκφοβίζονται είναι πιο πιθανό να εσωτερικεύσουν τη δυσφορία τους παρά να επιλύσουν προβλήματα (Olweus, 1994). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης από τους συνομηλίκους τους (Whitney, Nabuzoka & Smith, 1992). Συγκεκριμένα, μια έρευνα που συνέλεξε δεδομένα μέσω παρατήρησης παιδιών με ΕΜΔ σε εξωσχολικό χώρο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΕΜΔ είχαν λιγότερους φίλους και έπεφταν θύματα σε πειράγματα σημαντικά περισσότερο από τα παιδιά χωρίς ΕΜΔ (Mishna, 2003). Συνεπώς, λόγω των ελλειμμάτων τους στην κοινωνικοποίηση λόγω της έλλειψης ισχυρών φιλιών και προστασίας και λόγω της απόρριψης που βιώνουν, τα παιδιά με ΕΜΔ στιγματίζονται, αισθάνονται μειονεκτικά και συνιστούν εύκολο στόχο για τους θύτες (Mishna, 2003).

3.4.2.Στάση οικογένειας

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, έχει βρεθεί ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει σημαντικά τον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, όπως διαζύγια, χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, αδιαφορία εκ μέρους των γονέων (Feagans *et al.*, 1991, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994). Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο παιδί με ΕΜΔ εκ μέρους της οικογένειας δύναται να επηρεάσει τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Σε μια μελέτη του Hiebert (1982), οι προσδοκίες των γονέων με παιδιά με ΕΜΔ βρέθηκαν γενικά να είναι σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των γονέων παιδιών χωρίς ΕΜΔ.

Το άλλο άκρο της αδιαφορίας είναι η υπερπροστατευτικότητα. Πολλές φορές, οι γονείς παιδιών με ΕΜΔ περιγράφονται ως υπερπροστατευτικοί αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους (Margalit & Heiman, 1986) και επεμβατικοί αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, στη μελέτη των Wiener & Sunohara (1998) σχετικά με τη γονική αντίληψη για την ποιότητα της φιλίας των παιδιών τους διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην προώθηση και ενθάρρυνση των φιλιών των παιδιών τους. Η στάση της οικογένειας έχει μεγάλη σημασία για την καθολική ανάπτυξη του παιδιού και επιβάλλεται η προσαρμογή των γονέων στην ατομικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή με ΕΜΔ.

Πέραν όλων των παραπάνω, η αρνητική κριτική της οικογένειας, η συνεχής απογοήτευση και η πίεση για επιτεύγματα στα οποία το παιδί με ΕΜΔ δεν μπορεί να ανταποκριθεί δημιουργούν συναισθήματα παραίτησης, αποφυγής και χαμηλής αυτοεικόνας και πολλές φορές οδηγούν σε επιθετικότητα και άρα σε αντικοινωνική συμπεριφορά (Μίχου, 1990, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

3.4.3. Προσαρμογή στην ενήλικη ζωή

Τέλος, όσον αφορά την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή, η τελευταία θεωρείται εξίσου σημαντικός παράγοντας της κοινωνικής ανάπτυξης, δεδομένου του χαρακτηριστικού της επιμονής στη διάρκεια των μαθησιακών δυσκολιών (White, 1992). Υπάρχουν έρευνες που αποτυπώνουν μια αρνητική εικόνα των μαθητών με ΕΜΔ κατά την ενήλικη ζωή, καθώς αναφέρουν προβλήματα νομικής φύσεως υψηλότερη ανεργία και υποαπασχόληση και κάποιο επίπεδο αυξημένου κινδύνου αυτοκτονίας. Βέβαια δεν απουσιάζουν και οι μελέτες που αναφέρουν την ανυπαρξία τέτοιων προβλημάτων και την αντιστάθμιση των ελλειμμάτων που προκαλεί η ΕΜΔ μέσω διαφόρων στρατηγικών (Bender & Wall, 1994).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι αρνητικά συναισθήματα και αποτυχία στις κοινωνικές σχέσεις αναφέρονται συχνά και για παιδιά που δεν χαρακτηρίζονται από ΕΜΔ. Πέραν αυτού, υπάρχουν μελέτες που αποδεικνύουν ότι παιδιά με ΕΜΔ δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στις κοινωνικές δεξιότητες (Sabornie & Kauffman, 1986, αναφέρεται στο Heward, 2011: 156). Αυτές οι αντιφατικές απόψεις ερμηνεύονται στη βάση του ότι η κοινωνική ικανότητα τελικά δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αντιθέτως, μια μειωμένη κοινωνική ανάπτυξη ίσως είναι αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του παιδιού με μαθησιακή δυσκολία από το εκάστοτε σχολικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Heward, 2011: 156). Η σκέψη αυτή είναι πολύ ελπιδοφόρα για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ, καθώς απονέμει έναν μεγάλο ρόλο για την κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών στο ίδιο το σχολείο.

3.5. Συμπεριφορική ανάπτυξη

Μια ανάλυση των ερευνών αναφορικά με την ανάπτυξη της συμπεριφοράς αποκάλυψε τέσσερις σχετικούς παράγοντες. Έτσι, η προσαρμοστική συμπεριφορά, η παραβατική συμπεριφορά, η παρορμητικότητα και η διαταραχή έλλειψης προσοχής-υπερκινητικότητας φαίνεται να αντιπροσωπεύουν τα συχνότερα παρατηρούμενα συμπτώματα μιας αρνητικής συμπεριφορικής ανάπτυξης μεταξύ ατόμων με ΕΜΔ (Bender & Wall, 1994).

3.5.1. Προσαρμοστική συμπεριφορά

Όσον αφορά την προσαρμοστική συμπεριφορά, αυτή αναφέρεται στις δεξιότητες επιβίωσης στο σχολείο, στη συμπεριφορά εντός και εκτός της τάξης, στην προσωπική / κοινωνική συμπεριφορά (Bender, 1989). Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι παιδιά και έφηβοι με ΕΜΔ εμφανίζουν σημαντικά συμπεριφορικά ελλείμματα (Bender & Smith, 1990). Υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την δυσλειτουργική συμπεριφορά με την ανικανότητα στη διαχείριση του χρόνου, που χαρακτηρίζει τα παιδιά αυτά (McKinney, 1989, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994). Πάντως, αναφέρεται ότι οι μη αποδεκτές συμπεριφορές εντός της σχολικής κοινότητας εξηγούνται ως μια προσπάθεια των μαθητών με ΕΜΔ για προσέλκυση της προσοχής των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας γενικά (Cullinan, 2007, αναφέρεται στο Heward, 2011; Παντελιάδου, 2000).

3.5.2. Παραβατική συμπεριφορά

Η παραβατική συμπεριφορά και η παρορμητικότητα μπορούν να συνοψισθούν στις λεγόμενες διαταραχές διαγωγής. Με τον όρο “διαταραχή διαγωγής” περιγράφονται οι σοβαρές και επίμονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για έναν όρο της ψυχοπαθολογίας που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μορφών συμπεριφοράς. Οι μορφές αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, όπως η επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, η καταστροφή ιδιοκτησίας, η απάτη ή κλοπή και οι συχνές παραβιάσεις κανόνων, όπως η συχνή παραμονή εκτός σπιτιού τη νύχτα, χωρίς τη γονεϊκή άδεια (με έναρξη πριν την ηλικία των 13 ετών), η απομάκρυνση από το σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι συχνές αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006 σελ. 146). Η διαταραχή διαγωγής συνιστά όρο ψυχοπαθολογίας και η διάγνωσή της απαιτεί την ύπαρξη αρκετών κριτηρίων. Ως εκ τούτου, σε αυτό το σημείο θα αναλυθούν περισσότερο ορισμένες συμπεριφορές της διαταραχής διαγωγής και όχι αυτή καθαυτή η διαταραχή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι η παραβατική συμπεριφορά, η παρορμητικότητα.

Η παραβατική συμπεριφορά περιλαμβάνει συμπεριφορές που διαταράσσουν το κλίμα, παραβατικότητα, έγκλημα βίας και επιθετικότητα (Pearl, Bryan, & Herzog, 1990). Παρόλο που τα μικρότερα παιδιά με ΕΜΔ δείχνουν κάποιες ακατάλληλες συμπεριφορές στην τάξη, η εχθρότητα, η παραβατικότητα και η βία φαίνεται να αυξάνονται κατά τη διάρκεια των ετών αμέσως πριν από την εφηβεία. Σε παλαιότερες μελέτες, είχε βρεθεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ ήταν πιο πιθανό να διαπράξουν κάποιο αδίκημα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Dunivant, 1984, αναφέρεται στο Παύλου, 2009). Αντίστοιχα, οι Bryan, Pearl, και Herzog (1989) περιγράφουν ότι οι έφηβοι με ΕΜΔ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο για συμμετοχή σε εγκλήματα και παράνομες δραστηριότητες από ό, τι οι συμμαθητές τους.

Οι εκδηλώσεις αυτές μπορούν να λάβουν πολλές εξηγήσεις. Μια εξήγηση αφορά τη σχολική αποτυχία και υποστηρίζει ότι η επαναλαμβανόμενη αποτυχία και το αίσθημα της ματαίωσης οδηγούν τα παιδιά σε εκδήλωση παραβατικότητας. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με ΕΜΔ λόγω της συνεχόμενης κριτικής που οδηγεί στην αρνητική αυτοεικόνα τους οδηγούνται σε παραβατικές συμπεριφορές μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Brier, 1989). Τέλος, έχει υποστηριχθεί η ευαισθησία των εφήβων να υποκύψουν στην πίεση από συνομηλίκους για να εμπλακούν σε κακή συμπεριφορά που βασίζεται στην παρανόηση κοινωνικών κανόνων και στην επιθυμία του "ανήκειν" σε μια ομάδα (Bryan, 1992). Ένας ακόμη λόγος για την εκδήλωση επιθετικότητας είναι η πίεση που μπορεί να βιώνουν εκ μέρους γονέων και δασκάλων για την ανατροπή της σχολικής τους επίδοσης. Η πίεση αυτή προκαλεί στους μαθητές με ΕΜΔ συναισθήματα μειονεξίας και απελπισίας. Η συνεχής πίεση με τη σειρά της και η αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών αυτών στις προσδοκίες δασκάλων και γονέων μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικότητας και άρνησης (Μίχου, 1990, αναφέρεται στο Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

3.5.3. Παρορμητικότητα

Η *παρορμητικότητα* περιλαμβάνει ελλείμματα στις δεξιότητες προσοχής και αφορά σε παρορμητικές αντιδράσεις (Shaywitz, Schnell, Shaywitz, & Towle, 1986, αναφέρεται στο Bender & Wall, 1994). Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ υπερβαίνουν τα συνήθη μέτρα παρορμητικότητας και εμφανίζουν χαμηλότερες δεξιότητες προσοχής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ είναι λιγότερο συνεργάσιμα, ευαίσθητα, λιγότερο διακριτικά και υιοθετούν συμπεριφορές για την πρόκληση της προσοχής από τους ίδιους αλλά και από τους συμμαθητές. Άλλοτε οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι λιγότερο προσεκτικοί, χωρίς να ακολουθούν οδηγίες ή να ολοκληρώνουν εργασίες. Άλλες έρευνες έχουν αναδείξει μια μεγαλύτερη πιθανότητα τα παιδιά με ΕΜΔ να υποφέρουν από προβλήματα ανωριμότητας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Swanson & Malone, 1992).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες μαθητές με ΕΜΔ έχουν συμπεριφορές που επιβραβεύονται εντός της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, για έναν μαθητή που είναι ήσυχος, ευγενικός και συνεσταλμένος, οι δυσκολίες του στη μάθηση είναι πιθανό να μην αναγνωρίζονται λόγω αυτής της θετικής συμπεριφοράς (Σακκάς, 2002).

Αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα συνιστά μια αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας. Εμφανίζεται συνήθως κατά τη νηπιακή ηλικία, έχει διάρκεια και επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η ανησυχία, η υπερκινητικότητα, η δυσκολία εστίασης της προσοχής, η αδεξιότητα και γενικά η τάση για πρόκληση αναστάτωσης (Στασινός, 2016). Η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει πολλές φορές με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έρευνα των Cohen, Vallance, Barwick, Im, Menna, Horodezky *etal.* (2000) έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονταν από ελλείμματα στη γλωσσική ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και τον αυτοέλεγχο (Merrell, 1990). Μελέτες σε μαθητές που παρουσιάζουν τόσο ΕΜΔ όσο και ΔΕΠ-Υ αποκαλύπτουν ότι η συνύπαρξη αυτών των δύο δυσκολιών καταλήγει στην εκδήλωση όχι μόνο μαθησιακών προβλημάτων αλλά και σημαντικών προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέτοια παιδιά έχουν αποδειχθεί ότι έχουν επιθετικές συμπεριφορές που οφείλονται στην έλλειψη αυτοεκτίμησης λόγω κακής σχολικής επίδοσης (Wei, Yu, Shaver, 2013).

3.6. Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή

Η φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ΕΜΔ δε φαίνεται να είναι η ίδια με αυτήν της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών χωρίς ΕΜΔ. Οι Siperstein & Goding (1985) συνέκριναν την αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς ΕΜΔ με τους δασκάλους τους. Αυτό που βρέθηκε ήταν ότι οι ανταποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε παιδιά με ΕΜΔ ήταν περισσότερο αρνητικές και διορθωτικές σε σχέση με αυτές που απευθύνονταν στα παιδιά χωρίς δυσκολίες. Οι Dorval, McKinney, & Feagans (1982) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ενίσχυαν συζητήσεις συχνότερα με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ενώ όσες αναπτύσσονταν με παιδιά με ΕΜΔ είχαν ως λόγο εκκίνησης παρατηρήσεις αναφορικά με τη διατήρηση της προσοχής και τους κανόνες της τάξης. Οι Slate & Saudargas (1986) επίσης βρήκαν ότι οι

μαθητές με ΕΜΔ είχαν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς περισσότερο σε ατομικό επίπεδο παρά στο πλαίσιο όλης της τάξης.

Η μελέτη των McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee (1993) είχε ως σκοπό να εξετάσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τους μαθητές με ΕΜΔ στη διδασκαλία και τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο αυτούς τους μαθητές, ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Ένα γενικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Υπάρχει, φυσικά, μια θετική και αρνητική πλευρά σε αυτό το εύρημα. Αναφορικά με την θετική πλευρά, οι μαθητές με ΕΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζονται από τον δάσκαλο δίκαια και αμερόληπτα, συμμετέχουν στην τάξη, εργάζονται σε ίδιες δραστηριότητες και εισάγονται σε ομάδες. Ωστόσο, αναφορικά με την αρνητική πλευρά, φαίνεται πως δε διαφοροποιείται η διδασκαλία προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών με ΕΜΔ. Ενώ όντως οι μαθητές με ΕΜΔ συμπεριλαμβάνονται στην τάξη, ωστόσο δεν συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες. Σπάνια ζητούν βοήθεια ή βοήθεια από τον δάσκαλο, αποφεύγουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις και ακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία σε έναν δικό τους αργότερο ρυθμό (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993).

Η παραπάνω συμπεριφορά των μαθητών με ΕΜΔ μπορεί να έχει δύο εξηγήσεις. Η πρώτη αφορά την παθητικότητα. Λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί αισθάνονται συχνά τη σχολική αποτυχία, καταλήγουν να είναι παθητικοί και όχι ενεργοί, καθώς αν ενεργήσουν αισθάνονται πως θα αποτύχουν ξανά. Η δεύτερη εξήγηση έχει να κάνει με το γνωστικό κενό των μαθητών με ΕΜΔ και των δραστηριοτήτων με τις οποίες καλούνται να εμπλακούν. Το γνωστικό αυτό κενό οφείλεται στην έλλειψη διαφοροποίησης ή εξατομίκευσης της διδασκαλίας (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993).

Πιο πρόσφατες μελέτες όμως δείχνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών έχει αλλάξει απέναντι στα παιδιά με ΕΜΔ και πως εφαρμόζονται νέες στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή αυτών των παιδιών. Ο λόγος αυτής της αλλαγής εντοπίζεται στη σκέψη ότι δεν είναι ο μαθητής που αλλάζει αλλά είναι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός που προσαρμόζονται στις διάφορες ανάγκες των παιδιών (Αγγελίδης, 2011). Πολλές από τις πρακτικές που πλέον εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η δομημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η πολυαισθητηριακή διδασκαλία.

Όσον αφορά τη δομημένη διδασκαλία, είναι απαραίτητο τα προγράμματα διδασκαλίας των παιδιών με ΕΜΔ να χαρακτηρίζονται από δομή και οργάνωση (Στασινός, 2016). Έτσι, για παράδειγμα, αν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα, η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής σε αυτό το παιδί είναι απαραίτητο να έχει μια αυστηρά δομημένη μορφή που να βασίζεται στα απαραίτητα στάδια για την επίτευξη της αποτελεσματικής αναγνωστικής λειτουργίας (Crombie, 2002). Από την άλλη, είναι δεδομένο ότι το φαινόμενο των ΕΜΔ χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται απαραίτητη η εξατομίκευση της διδασκαλίας σε ορισμένες περιπτώσεις, κατά την οποία θα υπάρχουν διακριτοί ρόλοι, συγκεκριμένοι στόχοι και αυστηρά προβλεπόμενοι χρόνοι. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής σε

σταθερή βάση μπορεί να έχει όχι μόνο θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά θετικά συναισθηματικά αποτελέσματα. Κι αυτό γιατί οι μαθητές με ΕΜΔ, ξεκαθαρίζοντας τους στόχους τους και βλέποντας τη βήμα προς βήμα επίτευξή τους θα μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους. Φυσικά, εννοείται ότι η πρακτική αυτή περιλαμβάνει τη συνεχή επιβράβευση και τον απαραίτητο οριζόμενο χρόνο, ειδικά διαμορφωμένο για τον εκάστοτε μαθητή (Μακράκης, 2000). Τέλος, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία εμπλέκει την “εκμετάλλευση” των αισθήσεων για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μάθηση (Anstotz, 1997). Οι εφαρμογές που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες οδηγούν σε ενίσχυση του ενδιαφέροντος και σε γνωστική ενδυνάμωση (Μακράκης, 2000).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς η οικογένεια μπορεί να προσφέρει πολλές χρήσιμες πληροφορίες για τη ζωή του παιδιού εκτός του σχολικού πλαισίου αλλά παράλληλα και το σχολείο μπορεί να συμβουλευτεί κατάλληλα τους γονείς για τη μελέτη στο σπίτι (Αγγελίδης, 2011). Πολλοί γονείς δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες γραμματισμού για να υποστηρίξουν τα παιδιά ούτε γνωρίζουν πρακτικές αποτελεσματικές για τη διεκπεραίωση της μελέτης (Nichols, 2000). Για παράδειγμα, τα διαλείμματα είναι απαραίτητα για ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης ή ΔΕΠ-Υ (Πόρποδας, 2002) ενώ τα παιχνίδια λεκτικού εμπλουτισμού είναι αποτελεσματικά σε περιπτώσεις διγλωσσίας (Γεωργογιάννης & Χρυσοβαλάντη, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο συμπεριφορικός και ο κοινωνικός τομέας ανάπτυξης, φαίνεται να πλήττονται από τις ΕΜΔ, σημείο άλλωστε που τεκμηριώνεται από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων (Bender & Wall, 1994; Nelson & Harwood, 2010). Ωστόσο, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε λείπουν και οι αντικρουόμενες απόψεις, οι οποίες εγείρουν αμφισβητήσεις αναφορικά με την αρνητική επίδραση των ΕΜΔ στους διάφορους τομείς ανάπτυξης (Ekeland et al., 2004; Wiener & Schneider, 2002). Φυσικά, η ύπαρξη των γνωστικών ελλειμμάτων είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Ωστόσο, πιο “γκρίζα” φαίνεται η περιοχή της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, όπου αναδύονται οι – ελάχιστες αλλά υπαρκτές – αντικρουόμενες απόψεις. Ως εκ τούτου, η μελέτη αυτή συνιστά προσπάθεια απάντησης στην αρχική μας υπόθεση, η οποία παρατίθεται πιο κάτω και συνάδει με τα ευρήματα σημαντικών μελετών αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΜΔ, αυτή τη φορά υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών ως κύριων φορέων (συγ)χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται και αναλύεται η φιλοσοφία και η μεθοδολογία της παρούσας ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, το αρχικό μέρος του κεφαλαίου, εστιάζει σε πιο θεωρητικά ζητήματα που αφορούν την επιλογή της ποσοτικής έρευνας. Στη συνέχεια περιγράφονται ζητήματα που αφορούν την ερευνητική διαδικασία, αναφορικά με τον σκοπό, την αναγκαιότητα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων – πληθυσμός ενδιαφέροντος, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Τέλος, αναδεικνύονται θέματα που αφορούν την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, περιγράφοντας παράλληλα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της.

4.2 Διαδικασία επιτέλεσης της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεκπεραιώθηκε στο πλαίσιο των Προπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Πατρών. Για τις ανάγκες της έρευνας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Bender & Wall (1994) και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τον Ιούλιο του 2020. Μαζί με τη διανομή των ερωτηματολογίων στάλθηκε και μια συνοδευτική επιστολή, στην οποία εξηγήτο ο σκοπός της παρούσας μελέτης και ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Διευκρινίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν θα αξιοποιούνταν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξηγήσουμε γιατί επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα στην εν λόγω εργασία. Οι ποσοτικές μέθοδοι διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελούν τις ερευνητικές πρακτικές, οι οποίες συνιστούν την κύρια τάση κατά τις τελευταίες

δεκατείες στο πεδίο της κοινωνιολογικής έρευνας (Κυριαζή, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων λαμβάνει, σε γενικές γραμμές, την ακόλουθη μορφή: τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαράθενται σε προκαθορισμένη θεωρία, με απώτερο στόχο την επιβεβαίωση ή τη διάψευσή της. Εφόσον, λοιπόν, το θεωρητικό πλαίσιο προϋπάρχει, κι ως ένα βαθμό καθορίζει την ερευνητική διαδικασία ως και στην παρούσα, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι ποσοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από παραγωγική συλλογιστική. Επιπλέον, λόγω του ότι οι μετρήσεις που επιτρέπονται να γίνουν μέσα από την εν λόγω ερευνητική μεθοδολογία, θα συμβάλουν στη(ν) (ανα)διαμόρφωση της προϋφιστάμενης θεωρίας που έχει αναπτυχθεί ερευνητικά και βιβλιογραφικά όπως παρουσιάζεται στα κεφάλαια 1-3, σε βαθμό που να επιτρέπει την αντιστοιχία θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου, επιτρέπεται την ανάδειξη σε αριθμητικό εύρος των (αν)ομοιομορφιών περί του θέματος που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002).

Μετά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ακολουθεί η ανάλυσή του μέσα από το στατιστικό πακέτο SPSS (23^η έκδοση). Οι στατιστικές αναλύσεις και τα αποτελέσματα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν την υπόθεση της έρευνας.

4.2.1. Σκοπός

Η παρούσα ποσοτική έρευνα αφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης και εστιάζει στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις επιπτώσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) στην συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη. Περαιτέρω, μέσα από την επιτέλεση της έρευνας επιδιώκουμε όπως εξετάσουμε τη συγκεκριμένη υπόθεση που διατυπώνουμε ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

4.2.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε φανερώνει ότι το θέμα των ΕΜΔ έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον αυτό έχει οδηγήσει στην μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών με ΕΜΔ. Με το πέρασμα του χρόνου, φαίνεται πως υπάρχει μια γενική συμφωνία των ειδικών για τα βασικά χαρακτηριστικά τους (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010), συμφωνία απαραίτητη για την κατασκευή εργαλείων διάγνωσης αυτής της αδυναμίας (Hammil, 1990).

Πληθώρα μελετών έχει ασχοληθεί με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ, μιας και στον ίδιο τον γνωστικό τομέα εντοπίζονται τα ελλείμματα των παιδιών που παρουσιάζουν ΕΜΔ (Πόρποδας, 2002). Εξίσου πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με ΕΜΔ. Το ενδιαφέρον αυτό εξηγείται από πολλές σκοπιές. Πρώτον, τα παιδιά με ΕΜΔ εμφανίζουν συχνά συννοσηρότητα με άλλες ψυχολογικές διαταραχές (Cullinan, 2007, αναφέρεται στο Heward, 2011; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2007). Δεύτερον, είναι πιθανό ορισμένες διαταραχές που βιώνει το παιδί να συνιστά επίπτωση των ΕΜΔ (Nelson & Harwood, 2010). Παρά τη γενικότερη συμφωνία μεταξύ των ειδικών ότι οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν

ορισμένα κοινωνικο-συναισθηματικά ελλείμματα, υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν το αντίθετο, ισχυριζόμενες τελικά ότι ίσως ο κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας να μην επηρεάζεται πράγματι από τις ΕΜΔ καθαυτές αλλά από άλλους παράγοντες, όπως τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τη σχέση του με το σπίτι (Behr, Murphy & Summers, 1992; Ekland et al., 2004), παράγοντες που ωστόσο δεν εξετάζονται στην παρούσα.

Λόγω λοιπόν αυτής της αντιπαράθεσης στο ερευνητικό πλαίσιο ως προς το αν ο συναισθηματικός, συμπεριφορικός και κοινωνικός τομέας των παιδιών με ΕΜΔ επηρεάζεται αρνητικά, καθώς και λόγω του ότι δεν υπάρχουν πρόσφατες έρευνες του εν λόγω πεδίου στο ελληνικό συγκείμενο, θεωρήσαμε αναγκαίο να ελέγξουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κύριοι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παιδιά, ώστε να απαντηθεί η υπόθεση την οποία παραθέτουμε και ως βασική μας παραδοχή στην παρούσα έρευνα, μέσα από τα περιγραφικά ερωτήματα τα οποία αναπτύσσονται στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου, προβαίνοντας στη (μη) επικύρωσή της. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου αναφορικά με την συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ είναι ιδιαίτερα σημαντική εφόσον οι απαντήσεις τους θα συμβάλουν καταλυτικά στην ανάπτυξη ενός εμπειρικού ή/καιθεωρητικού πλαισίου το οποίο ενδεχομένως χρήζει ενημέρωσης, ωφέλιμου στην εκπαιδευτική πολιτική.

4.2.3. Υπόθεση έρευνας -Ερευνητικά ερωτήματα

4.2.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πάρα πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ εμφανίζουν ορισμένα ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Bender & Wall, 1994; Nelson & Harwood, 2010; Τρίγκα – Μέρτικα, 2010). Παρά τα ευρήματα αυτών των ερευνών, υπάρχουν και άλλες που δε βρίσκουν τέτοια ελλείμματα (Behr, Murphy & Summers, 1992; Ekland et al., 2004). Δεδομένης αυτής της – έστω και μικρής – αναντιστοιχίας που υπάρχει μεταξύ ορισμένων ερευνών, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση της συναισθηματικής, κοινωνικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών με ΕΜΔ. Καθώς η μελέτη έχει δείξει ότι πολλές φορές υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των πραγματικών κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ΕΜΔ αλλά και των κρίσεων των εκπαιδευτικών τους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά αυτά (Heiman, 2002; Unger, 1992), θεωρείται ασφαλές να αποτυπωθεί η εικόνα της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών με ΕΜΔ, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, ως οι άμεσοι εμπλεκόμενοι φορείς καθημερινής εκπαιδευτικής και κοινωνικής συναλλαγής με τα παιδιά.

Η παρούσα έρευνα διεκπεραιώνεται στο *μικροεπίπεδο*. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μονάδες ανάλυσης της έρευνας είναι τα ίδια τα άτομα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας δομήθηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες - επίπεδα στόχευσης, ως οι βασικές συνιστώσες ανάπτυξης των παιδιών σε α) συναισθηματικό επίπεδο, β) κοινωνικό επίπεδο και γ) συμπεριφορικό επίπεδο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συναισθηματική

ανάπτυξη αφορά την αυτοαντίληψη, τον αυτοπροσδιορισμό, την ενεργό συμμετοχή, τα συναισθήματα (Bender & Wall, 1994) αλλά και δεδομένου ότι έχουν εμφανιστεί ορισμένες αντικρουόμενες απόψεις (Bender & Wall, 1994; Ekeland et al., 2004; Wiener & Schneider, 2002), προέκυψαν τα εξής τρία ερευνητικά περιγραφικά ερωτήματα για κάθε ένα επίπεδο καθώς και τα αντίστοιχα υποερωτήματά τους:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ;

1.1 Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και αυτοαντίληψης/αυτοπεποίθησης τους;

1.1.1. Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και αυτοπροσδιορισμού (σωστών αποδόσεων/αυτογνωσίας);

1.1.2. Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και ενεργούς συμμετοχής (κινήτρων);

1.1.3. Ως προς τη συχνότητα αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων σε παιδιά με ΕΜΔ;

Μέσα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι τα κίνητρα, οι (αντι)δράσεις των παιδιών, η εκδήλωση πτυχών προσωπικότητας των παιδιών (αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία) επηρεάζονται αρνητικά από τις (πιθανόν) ΕΜΔ που αντιμετωπίζει ένα παιδί.

Περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψη ότι η κοινωνική ανάπτυξη σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ συνομήλικων, με το σχολικό γίγνεσθαι, με την οικογένεια και τον περίγυρο (Bender & Wall, 1994) και δεδομένου ότι υπάρχουν – περιορισμένες βέβαια – μελέτες που υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση δεν επηρεάζεται αποφασιστικά από τις ΕΜΔ (Wiener & Schneider, 2002), προέκυψε το πιο κάτω δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ;

2.1. Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους;

2.2. Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον περίγυρο;

2.3. Ως προς τη σχέση ΕΜΔ και θυματοποίησης;

2.4. Ως προς τη στάση της οικογένειας απέναντι στα παιδιά με ΕΜΔ;

2.5. Ως προς τη σχέση τους με τους μαθητές τους;

Μέσα από το πιο πάνω δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θα διαφανεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την κοινωνική (διά)δράση των παιδιών με τις ΕΜΔ.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συμπεριφορική ανάπτυξη σχετίζεται με την παρορμητικότητα και την παραβατική συμπεριφορά (Bender & Wall, 1994) και δεδομένου ότι υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν την ύπαρξη αποδεκτών συμπεριφορών από παιδιά με ΕΜΔ στο σχολικό πλαίσιο (Σακκάς, 2002), προέκυψε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο συμπεριφορικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ;

3.1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πιθανή διαφορά της συμπεριφοράς μεταξύ παιδιών με ΕΜΔ ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ;

3.2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς εκ μέρους παιδιών με ΕΜΔ;

Επομένως, μέσα από το τρίτο βασικό ερευνητικό ερώτημα θα αναδειχθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται αρνητικά από τις ΕΜΔ.

Γενικότερα, η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως κύριων φορέων διάδρασης με τα παιδιά και βάσει τούτου θεωρήσαμε σημαντικό να αναδυθεί η φωνή τους και ως προς τη δράση τους με τους γονείς με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των παιδιών με ΕΜΔ, στηριζόμενοι σε ένα επίπεδο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, γι' αυτό και προκύπτουν ως συμπληρωματικά τα εξής ερωτήματα τα οποία ανταποκρίνονται και στου τρεις προαναφερθέντες ερευνητικούς άξονες:

4. Ποιες είναι οι αποτελεσματικότερες πρακτικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών με ΕΜΔ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

5. Ποιες είναι οι συχνότερες συμβουλές που θα έδιναν οι εκπαιδευτικοί σε γονείς για την επίτευξη της ενθάρρυνσης των παιδιών τους;

4.2.3.2. Υπόθεση Έρευνας

Έχοντας σαν άξονα αναφοράς τα *περιγραφικά* ερευνητικά ερωτήματα που παρατίθενται πιο πάνω, εξετάζονται στην υφιστάμενη έρευνα η πιο κάτω υπόθεση:

Υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο θεωρούν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζονται αρνητικά στη συναισθηματική, συμπεριφορική και κοινωνική του ανάπτυξη.

4.2.4. Μέσο - εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου το οποίο θα σχετιζόταν με την ψυχολογία ή/και συμπεριφορά που παρουσιάζουν παιδιά με ΕΜΔ. Το θεωρητικό πλαίσιο για την κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη θεωρία των Bender & Wall (1994), σύμφωνα με τους οποίους η ανάπτυξη του ατόμου διεκπεραιώνεται σε τέσσερα επίπεδα, στο ακαδημαϊκό/γνωστικό, στο συναισθηματικό, στο κοινωνικό και στο συμπεριφορικό. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ελέγχει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ στα τρία τελευταία επίπεδα. Το κάθε επίπεδο (ή αλλιώς ο κάθε τομέας) περιλαμβάνει μια σειρά παραγόντων.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στο συναισθηματικό επίπεδο ελέγχθηκαν οι παράγοντες της αυτοαντίληψης, του αυτοπροσδιορισμού (ή αλλιώς των αποδόσεων/αυτογνωσίας), της ενεργούς συμμετοχής (ή αλλιώς των κινήτρων), των συναισθημάτων που βιώνει το παιδί – και συγκεκριμένα, της ντροπής, του δισταγμού, του φόβου, του άγχους, της απογοήτευσης/ματαιώσης, της μοναξιάς. Στο κοινωνικό επίπεδο ελέγχθηκαν οι παράγοντες της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές, της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τον περίγυρο, της θυματοποίησης (ή αλλιώς του

εκφοβισμού), της οικογενειακής στάσης και της στάσης του εκπαιδευτικού. Τέλος, στο συμπεριφορικό επίπεδο, ελέγχθηκαν οι παράγοντες της παραβατικής συμπεριφοράς (παραπτωματική συμπεριφορά/επιθετικότητα) και της παρορμητικότητας (έντονη αντίδραση/άρνηση).

Πιο συγκεκριμένα, όλο το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 28 ερωτήσεις που κάλυπταν τα τρία επίπεδα. Ως προς την περιγραφική ανάλυση και επεξήγηση της δομής του ερωτηματολογίου, θεωρούμε σημαντικό να προσδιορίσουμε το κάθε επίπεδο στο οποίο αντιστοιχούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας, για πιο εύκολη ανάγνωση και κατανόηση από κάθε αναγνώστη/στρια της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις (1)“Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα σας με ΕΜΔ;”, (2)“Πόσα παιδιά με ΕΜΔ έχετε στο τμήμα σας;”, (3)“Ποιο/α είδος/η παρατηρείτε πιο συχνά;”, (24)“Γνωρίζετε αν τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν κάποια παράλληλη στήριξη εκτός σχολικού περιβάλλοντος;”, οι οποίες είναι κλειστού τύπου έχουν ως στόχο την αποτύπωση μιας εικόνας των παιδιών με ΕΜΔ με τα οποία αλληλεπιδρά το δείγμα αυτής της μελέτης αν και δεν εξυπηρετούν άμεσα τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ο τομέας της συναισθηματικής ανάπτυξης ελέγχθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Έτσι, οι ερωτήσεις (4) “Έχετε παρατηρήσει αίσθημα ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος”, (5) “Η συμμετοχή τους είναι ενεργή μέσα στην τάξη συγκριτικά με τα άλλα παιδιά;”, (6) “Έχετε παρατηρήσει δισταγμό κατά τη διατύπωση αποριών;”, (7) “Δείχνουν φόβο προς το πρόσωπό σας;”, (8) “Σε περίπτωση λάθους απάντησης παρατηρείτε υπερβολική απογοήτευση;”, (9) “Πιστεύετε ότι έχουν συναίσθηση της κατάστασης;”, (11) “Τι συναισθήματα εκδηλώνουν πιο συχνά;”, (13) “Παρατηρείτε μοναχικότητα ή αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές τους;”, (16) “Πιστεύετε ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους;”, ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν τη συναισθηματική ανάπτυξη.

Ο τομέας της κοινωνικής ανάπτυξης ελέγχθηκε επίσης με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Έτσι, οι ερωτήσεις (14) “Υπάρχει εκφοβισμός (bullying) προς το πρόσωπό τους;”, (12) “Παρατηρείτε προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους;”, (15) “Πιστεύετε ότι λόγω των ΕΜΔ επηρεάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού;”, (19) “Οι γονείς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους;”, (20) “Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων για επίλυση των προβλημάτων;”, (21) “Σας έχουν αναφέρει επιπλέον δυσκολία στις ασκήσεις στο σπίτι;”, (22) “Έχουν αναφέρει οι γονείς τυχόν παράπονα από την πλευρά του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον;”, (23) “Τα παιδιά με ΕΜΔ δίνουν την εντύπωση ότι αισθάνονται το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος ή ως τιμωρία;”, (25) “Πως είναι η σχέση σας σαν εκπαιδευτικός με αυτά τα παιδιά;”, (26) “Σε περίπτωση που τους παρέχετε επιπλέον βοήθεια ποια είναι αυτή;”, αφορούσαν την κοινωνική ανάπτυξη.

Τέλος, ο παράγοντας της συμπεριφορικής ανάπτυξης ελέγχθηκε επίσης με ερωτήσεις κλειστού τύπου ως οι ερωτήσεις (10) “Βλέπετε διαφορές στη συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ που έχει;”, (17) “Παρατηρείτε προβλήματα συμπεριφοράς;”, καθώς και με ερωτήσεις που επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις ως η ερώτηση (18) “Αν ναι, τι προβλήματα

συμπεριφοράς παρουσιάζουν;”, επιτρέποντας τη δυναμική αποτύπωση της κατανόησης της συμπεριφορικής ανάπτυξης.

Κλείνοντας, οι ερωτήσεις (27) “Τι θα προτείνατε για ενίσχυση της ψυχολογίας, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους;” και (28) “Τι συμβουλές θα δίνετε στους γονείς για να ενθαρρύνουν το παιδί τους;” εξυπηρετούν τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές ενθάρρυνσης των παιδιών με ΕΜΔ εκ μέρους των εκπαιδευτικών ω πλαίσιο συνδυαστική δομής των τριών επιπέδων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς συμβάλλει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις κατασκευάστηκαν με βάση τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, όπως αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφία. Για την καλύτερη διεκπεραίωση της ανάλυσης των δεδομένων, επιλέχθηκε οι περισσότερες ερωτήσεις να είναι κλειστού τύπου και να επιδέχονται την απάντηση “ΝΑΙ/ΟΧΙ”. Ελάχιστες ήταν οι ερωτήσεις που ήταν πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις που εξέταζαν έναν παράγοντα ανάπτυξης μπορεί να βρίσκονταν σε διαφορετική σειρά, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δε θα απαντούν βιαστικά για το ίδιο θέμα – και άρα ίσως απρόσεκτα – αλλά αντιθέτως θα χρειάζεται σκέψη για την απάντηση της κάθε ερώτησης. Η μελέτη όλων των παραγόντων που περιγράφηκαν παραπάνω συμβάλλει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΜΔ.

4.3. Πληθυσμός Ενδιαφέροντος και Δειγματοληψία

Πληθυσμός ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας, ως το δείγμα μας, είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως ερευνήτριες προβήκαμε αρχικά στην κατανομή του ερωτηματολογίου, στοχευμένα σε συνολικά 30 εκπαιδευτικούς (ομάδα των 25-30 ατόμων) που γνωρίζαμε, χρησιμοποιώντας για τη διανομή το μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook, με αποστολή σε προσωπικό εσωτερικό μήνυμα γι’ αυτό και επιλέχθηκε αρχικά η δειγματοληψία κριτηρίου – είδος σκόπιμης δειγματοληψίας (Κυριαζή, 2002: 17) (purposive sampling) που αναφέρεται στην επιλογή των συμμετεχόντων με βάση συγκεκριμένο κριτήριο (Cohen et al., 2008, σελ.471-519) που αφορά στην προσωπική μας γνωριμία. Αυτό μας βοήθησε στη διάχυση του ερωτηματολογίου σε εύρος εκπαιδευτικών σε μια κρίσιμη για την εκπαίδευση και κοινωνία περίοδο αυτής του Covid_19, όπου οι προσβάσεις ήταν περιορισμένες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, μας υπόδειξαν Διευθύνσεις σχολείων στα οποία θα μπορούσαμε να στείλουμε το ερωτηματολόγιο ενισχύοντας και διευρύνοντας το δείγμα μας σε 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου, που εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία για τη σχολική χρονιά 2019-2020, το οποίο και έγινε με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms, βάσει της οποίας ετοιμάστηκε το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιώντας την παράλληλα για τη διάχυσή του στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, πρακτική η οποία έγινε με την απλή τυχαία δειγματοληψία. Απώτερος σκοπός ήταν το δείγμα

της μελέτης να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στόχου, που είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

4.4. Πληροφορημένη συναίνεση και πρόσβαση στο σχολείο

Η πληροφορημένη συναίνεση των συμμετεχόντων συνιστά μια από τις πιο σημαντικές δεοντολογικές αρχές και είναι στην υποχρέωση κάθε ερευνήτριας να πληροφορήσει τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς διεξαγωγής της έρευνας καθώς και για την επίγνωσή τους ότι η εμπλοκή τους βασίζεται στην αρχή της συνειδητής συναίνεσης και στο δικαίωμά τους να μη συμμετέχουν αν δεν το επιθυμούν (Cohen et al., 2008, σελ.471-519). Αυτό έγινε με τη χρήση ενός συνοδευτικού μηνύματος κατά την αποστολή του ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζεται στο ίδιο το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα).

4.5. Ηθικά Ζητήματα – Προστασία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα

Η προστασία των συμμετεχόντων, κρίνεται καθοριστική ευθύνη των ερευνητριών ερευνήτριας (Cohen et al., 2008), και λειτουργεί και μια πτυχή – ασφαλιστική δικλίδα για τους συμμετέχοντες ή και το πλαίσιο ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε πιθανότητα να γίνουν γνώριμοι στην ανάγνωση των αποτελεσμάτων. Στην έρευνα, κατά τη μεταγραφή και ανάλυση των δεδομένων εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη χρήση ψευδωνύμων, ώστε να μην αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών καθώς και το όνομα των σχολείων, αλλά ούτε και να παραπέμπουν ή να φωτογραφίζουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επιπρόσθετα, πρόσβαση στα δεδομένα είχαμε μόνο εμείς ως ερευνήτριες, ενώ αυτά φυλάσσονταν σε υπολογιστή που προστατεύεται με χρήση κωδικού, σε ασφαλή χώρους με περιορισμένη πρόσβαση. Περαιτέρω, οι πληροφορίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς χειρίζονται με εχεμύθεια, εμπιστευτικότητα και διακριτικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου μέσα από τη συσχέτιση της βιβλιογραφικής επισκόπησης,

5.2. Διαδικασία Ανάλυσης Ερωτηματολογίου

Αρχικά καταχωρήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα 100 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στο στατιστικό πακέτο SPSS (23^η έκδοση). Ο τρόπος εισδοχής των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια στο στατιστικό πακέτο SPSS διασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εντολές από το στατιστικό πακέτο. Οι εντολές αυτές αναφέρονταν στην περιγραφή των μεταβλητών στη βάση των τριών επιπέδων στόχευση και στους παράγοντες επιτέλεσής τους καθώς και στη συσχέτιση μεταξύ τους. Εκτενέστερα, μέσα από την επιλογή Frequencies, περιγράφηκαν όλες οι μεταβλητές που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο και με την ανάλυσή τους εξετάστηκε ο βαθμός ανταποκρισιμότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών στη βάση τριών επιπέδων στόχευσης της έρευνας ως προς τη συσχέτισή τους – αρνητική επίδραση- με τα παιδιά που εκδηλώνουν ΕΜΔ.

Για τη λεπτομερέστερη περιγραφή των μεταβλητών εκτός από τους πίνακες που προκύπτουν από τις αναλύσεις, χρησιμοποιούνται και διάφορα γραφήματα όπως διαγράμματα, γραφήματα πίτας και πίνακες, όπως φαίνεται εκτενώς στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

5.3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

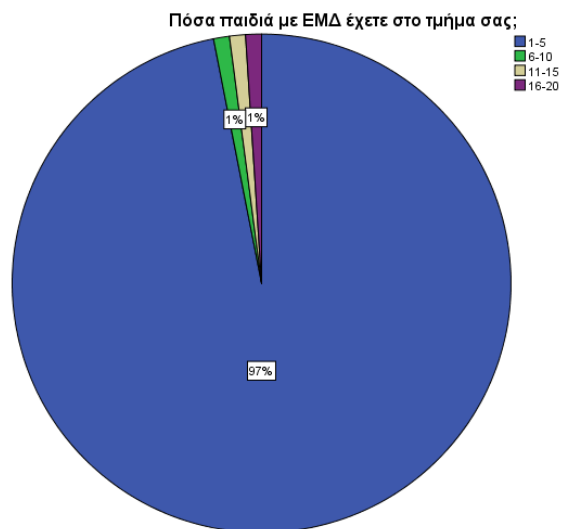
Για την καλύτερη και πιο διεκπαιρευτική αναγνωστική δομή των αποτελεσμάτων τα έρευνας, τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται στη βάση των τριών επιπέδων των ερευνητικών ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Αρχικά παρατίθεται μια περιγραφική εικόνα του εύρους και της συνθετικής δομής των παιδιών με ΕΜΔ και έπειτα αναλύονται ως προαναφέρθηκε τα αποτελέσματα γραμμικά, ενώ στο τέλος γίνεται μια σύνθεση των τριών επιπέδων η οποία διευρύνεται πιο αναλυτικά στα συμπεράσματα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 100 άτομα. Αναφορικά με το εάν υπάρχουν στην τάξη τους άτομα με ΕΜΔ, 97 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχουν (97%) και 3 (3%) ότι δεν υπάρχουν όπως καταδεικνύεται στο διάγραμμα 1. Βάσει τούτου, τα τρία άτομα που απάντησαν αρνητικά δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση καθώς δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.



Διάγραμμα 1. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα σας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

Όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών με ΕΜΔ που υπάρχει στην τάξη των εκπαιδευτικών, το 97% των εκπαιδευτικών (94 άτομα) απάντησε ότι υπάρχουν 1-5 παιδιά με ΕΜΔ, το 1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπάρχουν 6-10 παιδιά με ΕΜΔ (1 άτομο), το 1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπάρχουν 11-15 παιδιά με ΕΜΔ (1 άτομο) και το 1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπάρχουν 16-20 παιδιά με ΕΜΔ (1 άτομο).



Διάγραμμα 2. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσα παιδιά με ΕΜΔ έχετε στο τμήμα σας;»

Σύμφωνα με τα δύο πιο πάνω διαγράμματα παρουσιάζεται η περιγραφική και πληθυσιαστική εικόνα του εύρους των παιδιών με ΕΜΔ στις τάξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εικόνα η οποία καταδεικνύει την υψηλή αριθμητική παρουσία παιδιών με ΕΜΔ αφενός ευρύτερα στην βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφετέρου ανά τμήμα εφόσον όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2, 1-5 παιδιά παρουσιάζουν ΕΜΔ, ως η γνωστοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ως προς την αποτύπωση του προφίλ των παιδιών με ΕΜΔ και δη, προς τη διευκρίνηση του είδους της μαθησιακής δυσκολίας που παρατηρείται πιο συχνά, εντυπωσιακή είναι η συνδυαστική αποτύπωση του σχεδόν 43% των γνωστικών δομών που αφορούν τη δυσλεξία, τη δυσαριθμία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, σημείο που τεκμηριώνεται και από τις περισσότερες έρευνες (Τρίγκα – Μέρτικα, 2010) πτυχές του γνωστικού επιπέδου και ετοιμότητας των παιδιών όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 πιο κάτω, ως αντανακλάσεις των μαθησιακών δυσκολιών που ωστόσο για σκοπούς της παρούσας έρευνας δεν γίνεται περαιτέρω και εις βάθος εστίαση στην πτυχή αυτή.

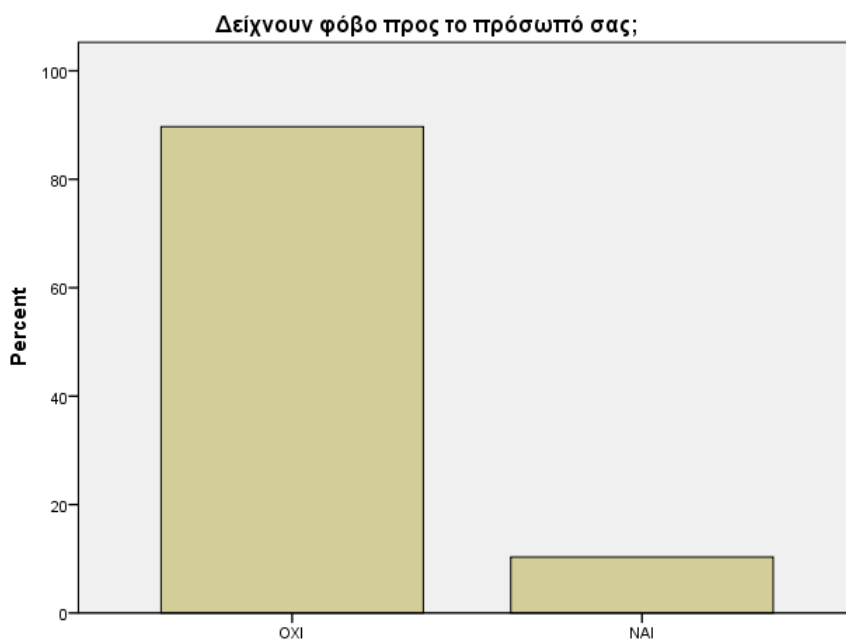
	Είδος ΕΜΔ	Αριθμός	Ποσοστό
Γνωστικός τομέας	Δυσλεξία	28	22,2%
	Δυσορθογραφία	22	17,5%
	Δυσγραφία	19	15,1%
	Δυσαριθμία	3	2,4%
	Συνδυαστικά	54	42,9%

Πίνακας 1. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο/α είδος/η ΕΜΔ παρατηρείτε πιο συχνά»;

Αναλύοντας το επίπεδο της συναισθηματικής ανάπτυξης, παρουσιάζονται διακυμάνσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με την αρχική μας υπόθεση ότι τα παιδιά με ΕΜΔ επηρεάζονται αρνητικά ως προς τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται πιο κάτω σε οπτική απεικόνιση στα διαγράμματα 3-6 οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη θετική αποτίμηση του ότι τα παιδιά με ΕΜΔ δεν επηρεάζονται αρνητικά στη συναισθηματική τους ανάπτυξη, σημείο το οποίο αντικρούεται από τις απαντήσεις που δίνουν εντός του ίδιου τομέα ανάπτυξης, όπως φαίνεται στα διαγράμματα 7-10 και πίνακας 2.

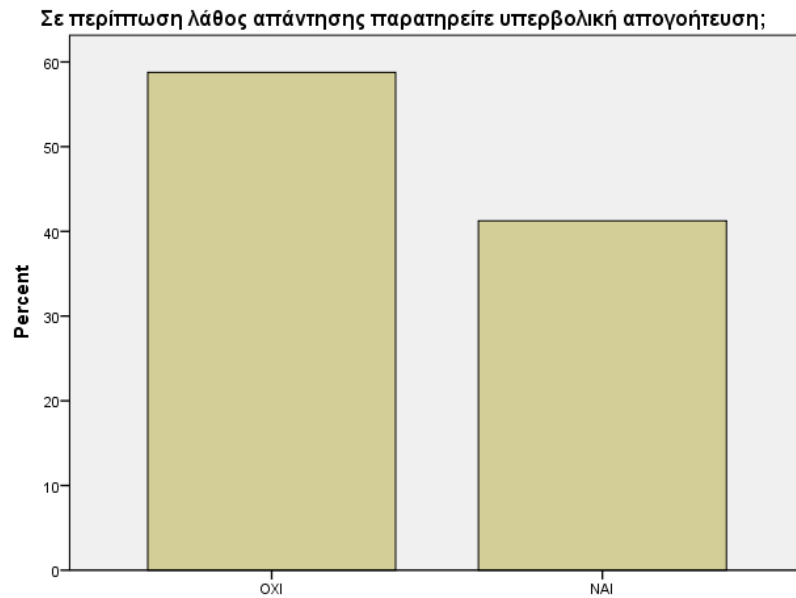
Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη διάσταση, ως προς τη μη εκδήλωση αρνητικών επιπτώσεων στη συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με ΕΜΔ, είναι ιδιαίτερα σημαντική η θετική οπτική που παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει ανάμεσα στους ίδιους και τα παιδιά αυτά. Ο εκπαιδευτικός «ως ο σημαντικός άλλος» (Bender & Wall, 1994) δρα ως καταλύτης για τα παιδιά αυτά διαμορφώνοντας θετικές συναισθηματικές απηχίσεις, βοηθώντας στην κοινωνική αποδοχή και άρα στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων εκ μέρους των

παιδιών με ΕΜΔ, σημείο που επηρεάζει τη συνολική αντίληψη του εαυτού και της εικόνας του «εαυτού» που καλλιεργεί το κάθε παιδί (Heward, 2011). Οι δράσεις τους ουσιαστικά επιτρέπουν την εδραίωση των παιδιών αυτών στο σχολικό γίνεσθαι με θετικά συναισθήματα αποδοχής, σημείο που επιβεβαιώνεται από το διάγραμμα 3, όπου τα παιδιά νιώθουν άνετα και ασφαλή προς τους εκπαιδευτικούς.

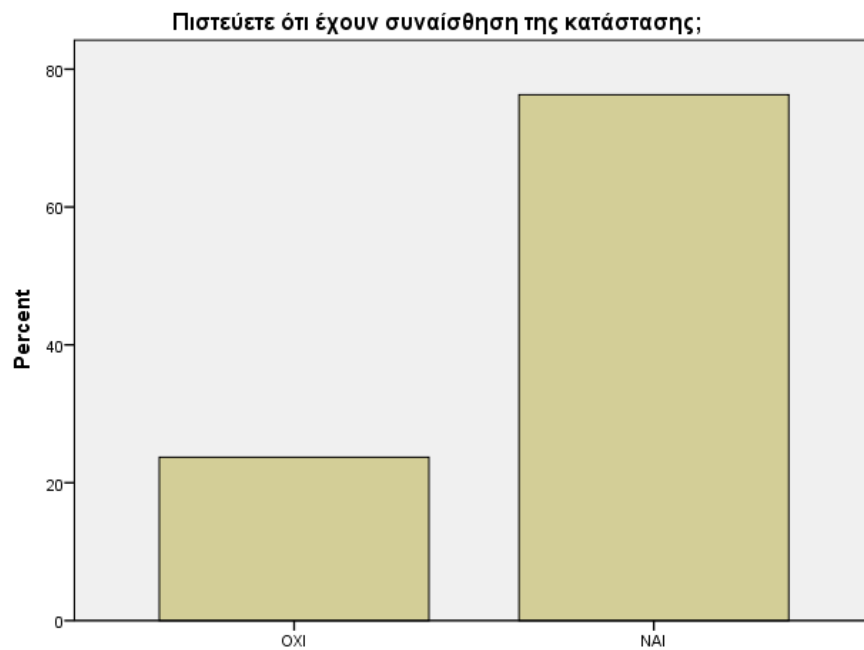


Διάγραμμα 3. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Δείχνουν φόβο προς το πρόσωπό σας;»

Αυτή η θετική εικόνα, ενισχύεται και από τα επόμενα τρία διαγράμματα 3-6. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τον βαθμό αποδόσεων που μπορούν να έχουν ως προς την επιτέλεση του γνωστικού δείκτη επάρκειάς τους καθώς και των ικανοτήτων τους – αυτοπροσδιορισμός τους- στο σχολικό γίνεσθαι και προσπαθούν ενεργά για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της δράσης τους, αξιολογώντας το επίπεδο ικανότητάς τους (Clever et al., 1992), και αποφεύγοντας έτσι την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων ως συμπαρομαρτούντων των (χαμηλών) επιδόσεών τους.

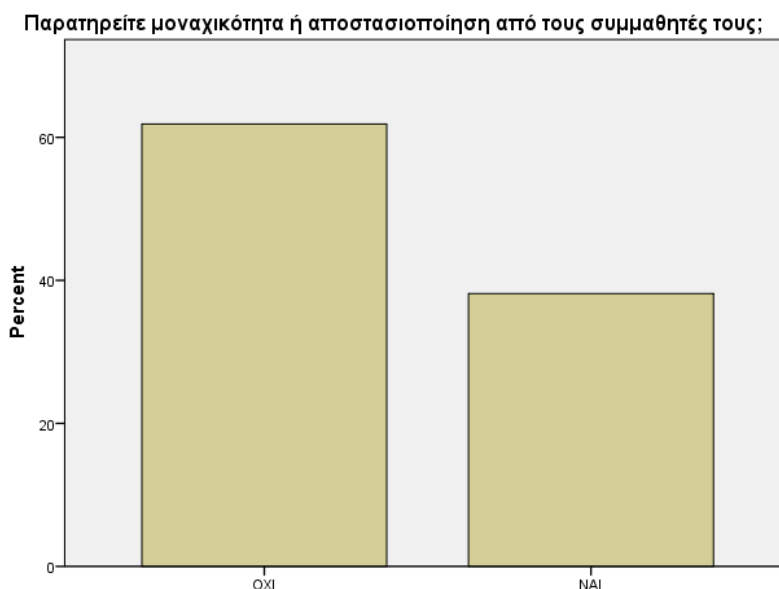


Διάγραμμα 4. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σε περίπτωση λάθος απάντησης παρατηρείτε υπερβολική απογοήτευση;»



Διάγραμμα 5. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι έχουν συναίσθηση της κατάστασης;»

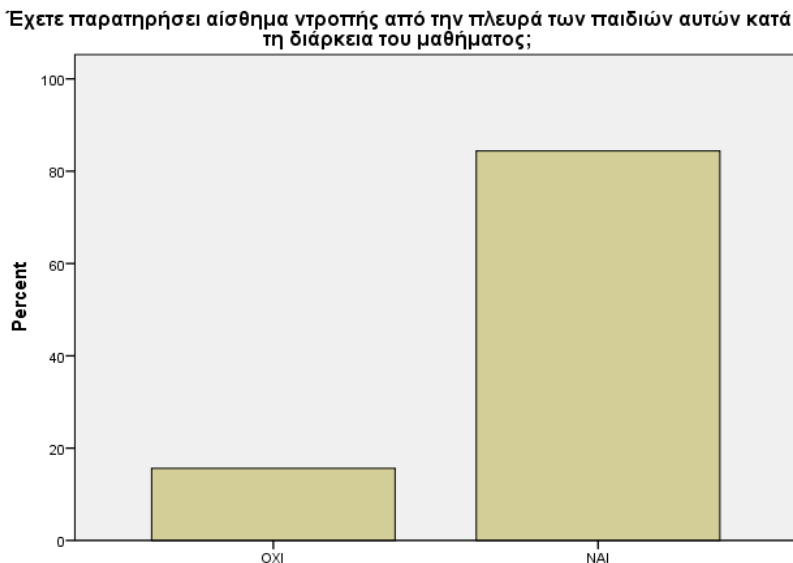
Η θετική χροιά στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτοαντίληψή τους ως προς την αναγνώριση και την αποδοχή της εικόνας και της γνωστικής τους συνειδητοποίησης συνάδει ωστόσο με μικρό αριθμό ερευνών, αλλά επιφέρει ιδιαίτερα θετικές σημάνσεις ως προς την ενσωμάτωση και (διά)δράση των παιδιών με ΕΜΔ στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από το διάγραμμα 6, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική αποτύπωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο ως προς το συγκεκριμένο μαθησιακό πληθυσμό, εφόσον αναδεικνύεται συγκριτική διαφορά ύψους 13% (ως προς τη μη εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο) σε αντίθεση με πολλές έρευνες που αναφέρουν ότι η πλειονότητα παιδιών με ΕΜΔ εκδηλώνουν αισθήματα μοναξιάς όπως επίσης αντίστοιχες έρευνες ως προς τις απόψεις εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν μοναχικά τα παιδιά αυτά συγκριτικά με το υπόλοιπο σχολικό σύνολο (Heiman, 2002).



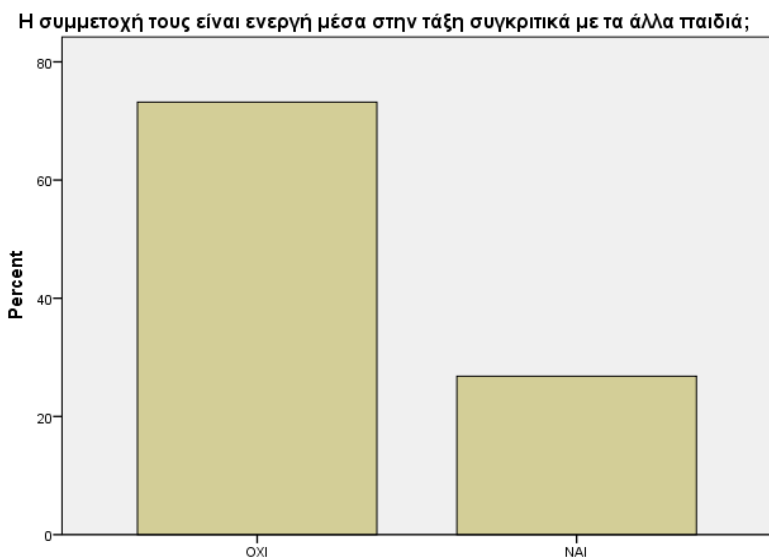
Διάγραμμα 6. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε μοναχικότητα ή αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές τους;»

Ωστόσο, εντός του συναισθηματικού τομέα, οι απαντήσεις των ίδιων εκπαιδευτικών στα διαγράμματα 7 -10 και πίνακας 2, παρουσιάζουν παράλληλα μια αρνητική εικόνα ως προς τις ποσοστιαίες απογραφές του μαθητικού πληθυσμού παιδιών με ΕΜΔ σε σχέση με τις συναισθηματικές τους εκδηλώσεις, σημείο που έρχεται σε αντίφαση με την πιο πάνω θετική εικόνα που περιεγράφηκε, ως εστίαση περαιτέρω προβληματισμού. Συγκεκριμένα, η εκδήλωση υψηλού ποσοστού αισθήματος εκδήλωσης ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (διάγραμμα 7 - από τους 97 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 96, υπάρχει δηλαδή μια ελλείπουσα τιμή, οι 81 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά (84,4%) και οι 15 αρνητικά (15,6%), το υψηλό ποσοστό μη ενεργητικής συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος ύψους 73,2% (διάγραμμα 8), καθώς και ο υψηλός αριθμός παιδιών που εκδηλώνουν

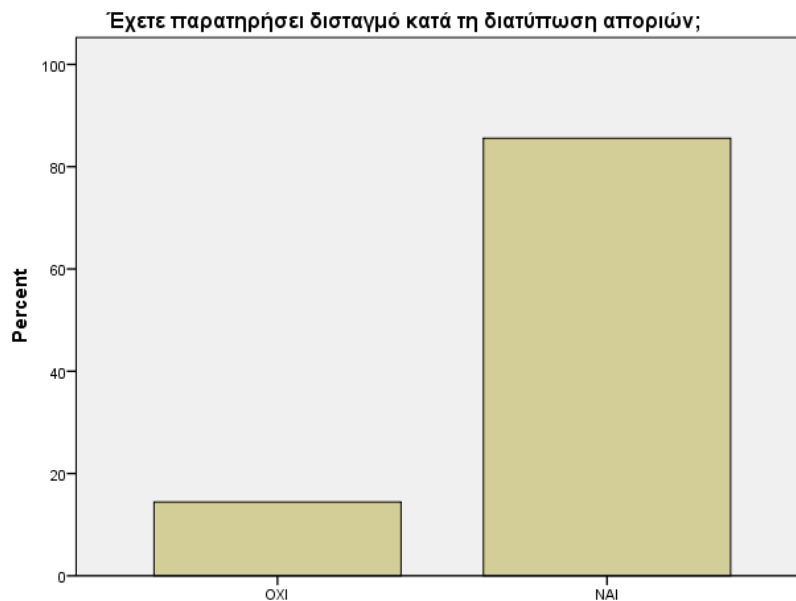
δισταγμό (83 παιδιά) για να διατυπώνουν απορίες στην τάξη (διάγραμμα 9) καταδεικνύουν την ανασφάλεια που εκδηλώνουν πολλά παιδιά με ΕΜΔ καθώς και πτυχές του αυτοπροσδιορισμού τους οι οποίες είναι άμεσες συνυφασμένες με πολλές έρευνες που σηματοδοτούν αρνητικά βιώματα στη συναισθηματική ανάπτυξη και προσδιορισμό των παιδιών με ΕΜΔ (Heiman, 2002).



Διάγραμμα 7. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παρατηρήσει αίσθημα ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»

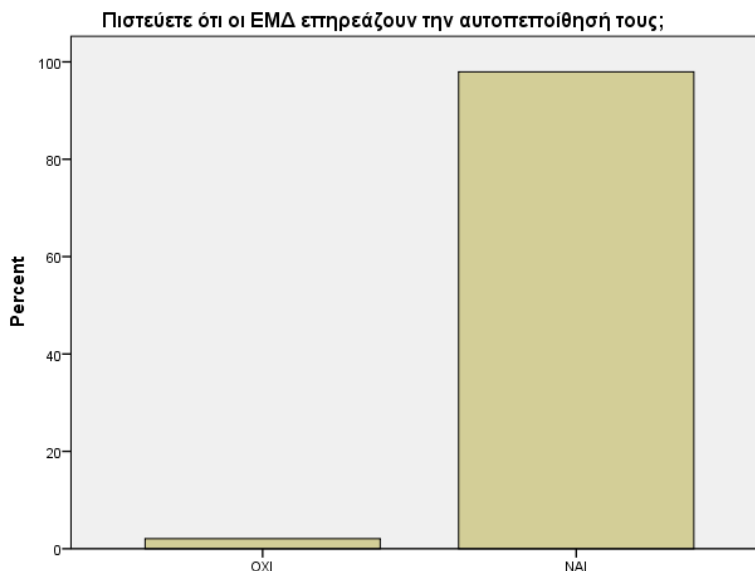


Διάγραμμα 8. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Η συμμετοχή τους είναι ενεργή μέσα στην τάξη συγκριτικά με τα άλλα παιδιά;»



Διάγραμμα 9. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παρατηρήσει διαταγμό κατά τη διατύπωση αποριών;»

Η αυτοπεποίθηση των παιδιών με ΕΜΔ είναι ιδιαίτερα μειωμένη, όπως παρουσιάζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95 εκπαιδευτικοί) σημείο που ενισχύει τα προαναφερθέντα (διάγραμμα 10). Γίνεται λόγος για την εκδήλωση μιας αρνητικά συναισθηματικής εικόνας που προβάλλει μονομερώς μη θετικά συναισθήματα, προκαλώντας έντονο προβληματισμό για τις εμφανή επιδράσεις των ΕΜΔ στη συναισθηματική ψυχοσύνθεση των παιδιών, με αποτέλεσμα να επέρχονται ποικίλα συμπαρομαρτούντα και στην διάδραση των παιδιών τόσο εντός της τάξης όσο και ευρύτερα εντός της σχολικής κοινότητας, σημείο που αναπτύσσεται εκτενώς στον επόμενο τομέα αυτό της κοινωνικής ανάπτυξης.



Διάγραμμα 10. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους;»

Το εκρηκτικό ποσοστό επηρεασμού της αυτοπεποίθησης των παιδιών λόγω των ΕΜΔ, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 10, συνδέεται με την απόδοση, τα κίνητρα των μαθητών, πτυχές άμεσα συνυφασμένες με την εκδήλωση άγχους και απομόνωσης των παιδιών με ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, οι ΕΜΔ που αντιμετωπίζουν τα παιδιά συμβάλλουν συχνά στην εκδήλωση συναισθημάτων ματαίωσης κατόπιν αλληπάλληλων μη επιτυχών προσπαθειών για βελτίωση, με αποτέλεσμα να μειώνεται η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και το ενδιαφέρον για σχολική μάθηση (Cosden et al., 2002), πτυχές άμεσα συνυφασμένες με την αυτοπεποίθησή τους η οποία μειώνεται ραγδαία όπως παρουσιάζεται στο πιο πάνω διάγραμμα.

Επιπρόσθετα, τα αρνητικά συναισθήματα και δη, το είδος των συναισθημάτων αυτών ως ο διασταγμός, άγχος, απογοήτευση και ντροπή που παρουσιάζουν τα πιο ψηλά ποσοστά ως προς τη συχνότητα, εκδήλωσης συναισθημάτων εκ μέρους των παιδιών σύμφωνα με τον πίνακα 2 (σηματοδότηση με κόκκινο πλαίσιο), συνιστούν πρωτογενή πτυχές που εκδηλώνονται στις μαθησιακές δυσκολίες που πολλές φορές συνδέονται και με την εγκεφαλική δυσλειτουργία και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015). Είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, εφόσον η έκθεση παιδιών με ΕΜΔ σε μεγάλες ομάδες όπως για παράδειγμα η σχολική τάξη, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εν λόγω συναισθημάτων ως αισθήματα ντροπής, απογοήτευσης που σηματοδοτούν την αναγνώριση αυτογνωσίας και προσδιορισμού της προσωπικής (χαμηλής) πορείας, ως αυτοπροσδιορισμός τους και άρα ανάπτυξη δισταγμού και εκδήλωση άγχους (Πόρποδας, 2003; Τρίγκα – Μέρτικα, 2010).

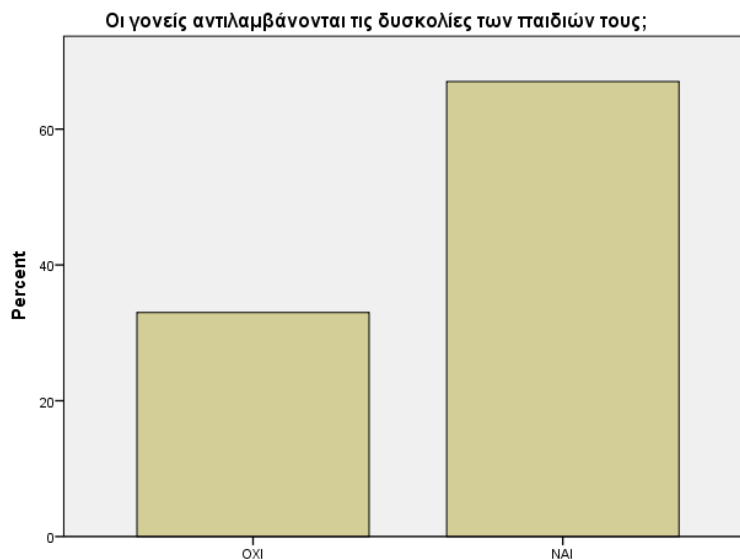
Συναίσθημα	Αριθμός	Ποσοστό
Άγχος	71	23,9%
Δισταγμός	74	24,9%
Φόβος	19	6,4%
Απογοήτευση	55	18,5%
Ντροπή	47	15,8%
Λύπη	18	6,1%
Ανασφάλεια	1	0,3%
Χαρά	12	4,0%

Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι συναισθήματα εκδηλώνουν πιο συχνά;»;

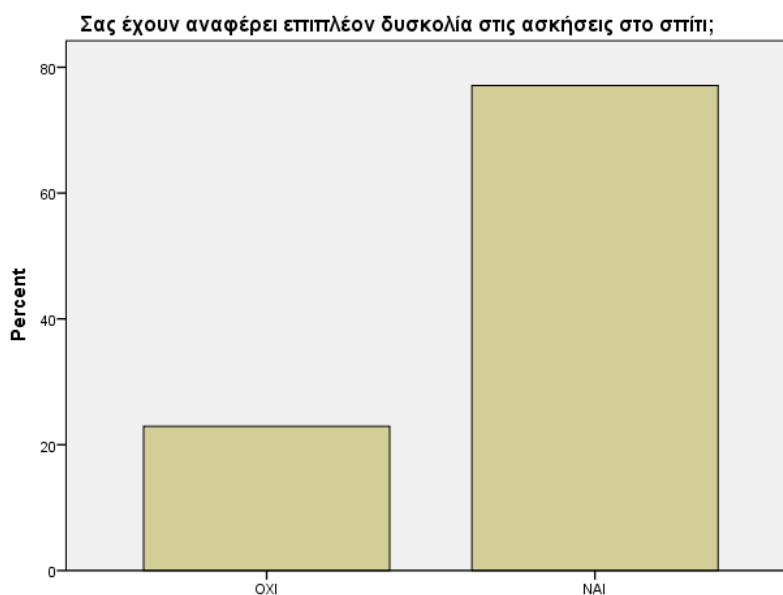
Με βάση τις πιο πάνω αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης, σε μια συνολική εικόνα ανάλυσής τους, καταδεικνύεται ότι τα παιδιά με ΕΜΔ όντως βιώνουν συχνά ψηλά συναισθήματα αρνητικής αποδόμησης της προσωπικότητάς τους εκδηλώνοντας συχνά άγχος, ντροπή, δισταγμό και μη ενεργητική συμμετοχή στη διδασκαλία, σημεία άμεσα συνυφασμένα με τις περισσότερες έρευνες στο εν λόγω πεδίο (Bender & Wall., 1994; Bryan et al., 2004; Wiener & Schneider, 2002). Ωστόσο,

σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αξιολογητές είναι η αποδοχή και η ενσυναίσθηση της κατάστασης των παιδιών με ΕΜΔ από τα ίδια τα παιδιά ως πτυχή εκδήλωσης της ιδιουσυγκρασίας και του αυτοπροσδιορισμού τους καθώς και η σχέση τους με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως «οι σημαντικοί άλλοι», σημείο που παραπέμπει και στην κοινωνική δράση – αντίδραση των παιδιών με το κοινωνικό σύνολο, πεδίο που εξετάζεται στον επόμενο τομέα.

Ως προς τον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, η ανάλυση εστιάζει σε τρεις παράγοντες, α) τις κοινωνικές δεξιότητες, β) τη στάση της οικογένειας και γ) την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή (Bender & Wall, 1994). Ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί ως προς τη στάση της οικογένειας και ευρύτερα τον ρόλο καθώς και τη σχέση των γονέων των παιδιών με ΕΜΔ παρουσίασαν μια διαλογική και συνεργατική σχέση μεταξύ γονεϊκής και σχολικής – εκπαιδευτικής κοινότητας, εφόσον υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό αυτογνωσία, αποδοχή και αναγνώριση εκ μέρους των γονέων για την εικόνα και την κατάσταση των παιδιών τους καθώς και υψηλό ενδιαφέρον για επίλυση προβλημάτων όπως παρουσιάζεται στα διαγράμματα 11-14. Οι γονείς ως οι «σημαντικοί άλλοι» για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και κοινωνικής συνδιαμόρφωσης και ανάπτυξης των παιδιών τους (σε άμεση ασφαλώς συνεργασία και με το σχολικό πλαίσιο) δίδουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην κοινωνική μετοχή των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναγνωρίζοντας αφενός την εικόνα της γνωστικής σύνθεσης των παιδιών τους (67% των γονεών αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους), σύμφωνα με τα διαγράμματα 11-13 και βάσει τούτου επιδιώκουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επίλυση των προβλημάτων που ενδεχομένως παρατηρούνται με τα παιδιά τους (75 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι υπάρχει - διάγραμμα 12)

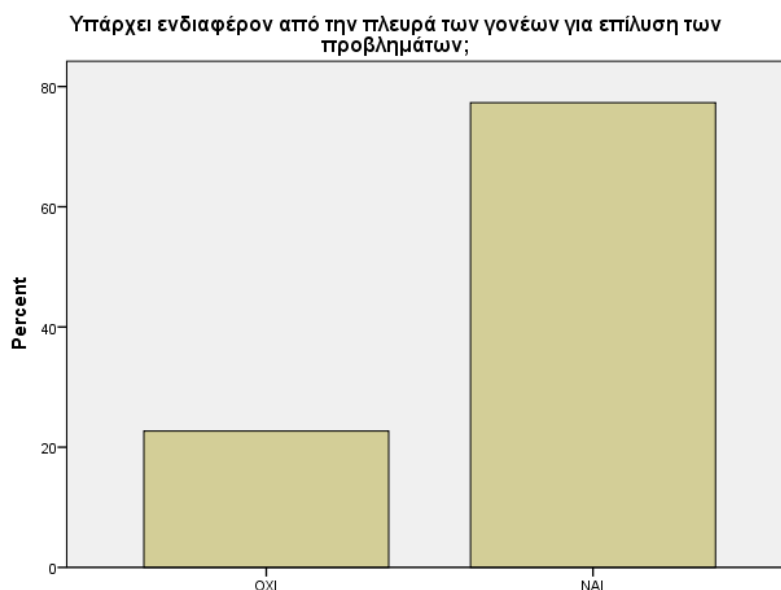


Διάγραμμα 11. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Οι γονείς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους;»



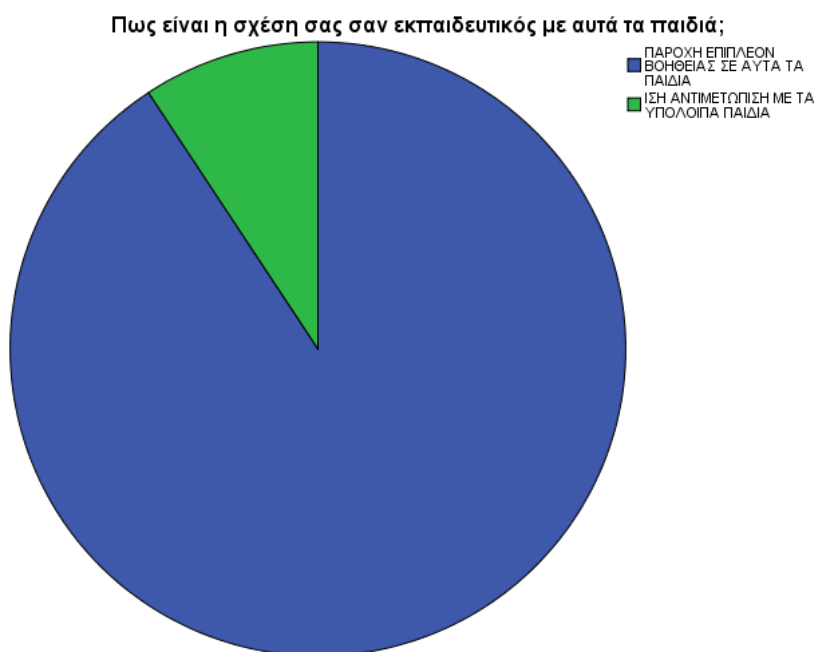
Διάγραμμα 12. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σας έχουν αναφέρει επιπλέον δυσκολία στις ασκήσεις στο σπίτι;»

Το σημείο αυτό καταδεικνύει τον ισχυρό δεσμό και την εδραίωση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέα – παιδιού και γονέα – εκπαιδευτικού καθώς και το έκδηλο ενδιαφέρον των γονέων για τη γνωστική και κοινωνική πορεία των παιδιών τους στην εκπαίδευση, πτυχή που συμβάλλει θετικά στη σχολική αρμονία και δράση των παιδιών εντός αυτού του πλαισίου (Hiebert, 1982), σημείο που ενισχύεται και από το πιο κάτω διάγραμμα (75 απάντησαν θετικά).



Διάγραμμα 13. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων για επίλυση των προβλημάτων;»

Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί ως «οι σημαντικοί άλλοι» στη ζωή των παιδιών με ΕΜΔ (διάγραμμα 14, 88 εκπαιδευτικοί προσφέρουν επιπλέον βοήθεια), φαίνεται να εγκύπτουν με ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά με ΕΜΔ, ενσωματώνοντάς τα αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο της σχολικής αίθουσας και του σχολείου, προβαίνοντας και σε σχολικές πρακτικές που οδηγούν σε επιτυχή αποδόσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών αυτών, διαφοροποιώντας χρονικά, ενισχύοντας γνωστικά το μάθημα τους, αποδίδοντας κίνητρα για άνεση συμμετοχής, εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία με επιβραβεύσεις και ψυχολογική υποστήριξη, ως πρακτικές που συμβάλλουν στην για ακαδημαϊκή και κοινωνική ενίσχυση των παιδιών αυτών, όπως ενισχύεται και από τον πίνακα 3.

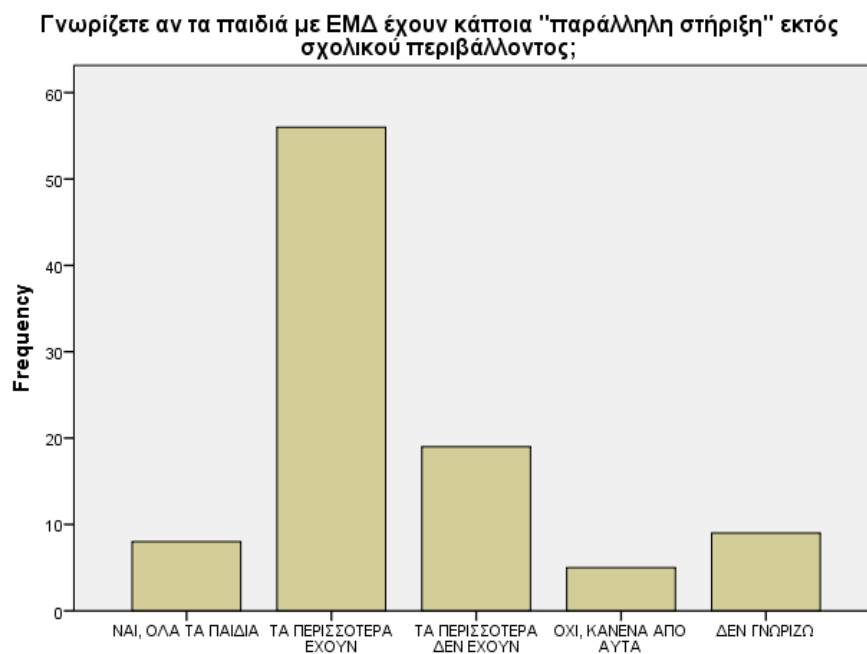


Διάγραμμα 14. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πως είναι η σχέση σας σαν εκπαιδευτικός με αυτά τα παιδιά;»

Είδος Βοήθειας	Αριθμός	Ποσοστό
Ψυχολογική υποστήριξη	30	14,3%
Περισσότερη ανάλυση των νέων πληροφοριών/γνώσεων	26	12,4%
Επιπλέον χρόνο	26	12,4%
Παρότρυνση για να ζητάνε βοήθεια	28	13,3%
Συχνή επιβράβευση	32	15,2%
Όλα τα παραπάνω	68	32,4%

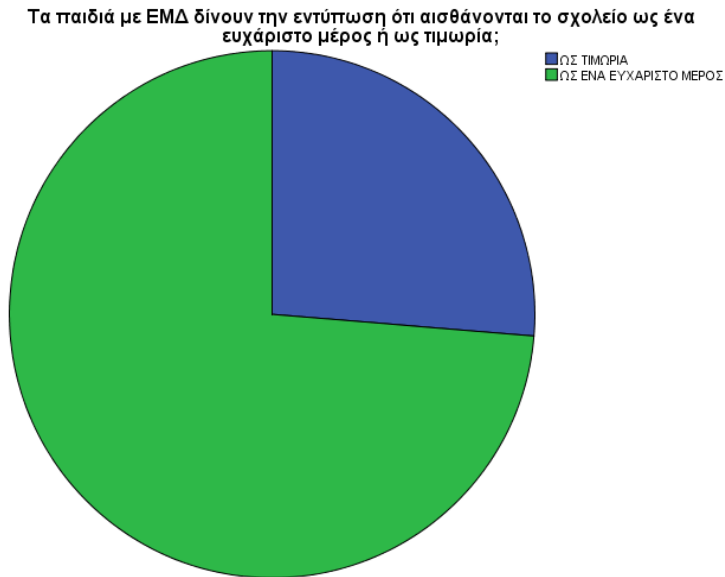
Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σε περίπτωση που τους παρέχετε επιπλέον βοήθεια ποια είναι αυτή;»

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη εικόνα του προφίλ των παιδιών με ΕΜΔ, εφόσον είναι γνώστες της παράλληλης στήριξης που αυτά επιδέχονται και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (οι 56 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα περισσότερα έχουν, 19 ότι τα περισσότερα δεν έχουν, 8 ότι έχουν όλα, 5 ότι δεν έχει κανένα από αυτά, ενώ 9 δεν γνώριζαν), σύμφωνα με το διάγραμμα 15. Μέσα από την ανάγνωση αυτής της τοποθέτησης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα παιδιά με ΕΜΔ, αναπτύσσοντας ένα συνδυαστικό και συνεχές αναπτυξιακό μοντέλο ενίσχυσής τους εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, δράση που τους «ορίζει» ως τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή του κάθε παιδιού.



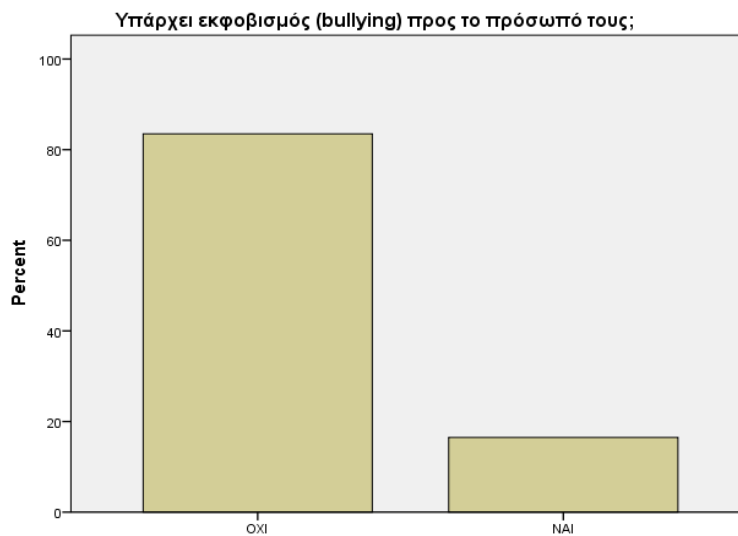
Διάγραμμα 15. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Γνωρίζετε αν τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν κάποια "παράλληλη στήριξη" εκτός σχολικού περιβάλλοντος;»

Αυτή η εικόνα καταδεικνύει ότι τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο πραγματώνονται θετικές σχέσεις κοινωνικής συναναστροφής, στήριξης, ενίσχυσης και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών αυτών, εντός και εκτός σχολείου, σημείο που ενισχύεται και από την αποτύπωση της σχολικής εικόνας εκ μέρους των ίδιων των παιδιών, η οποία είναι θετική (70 άτομα βλέπουν το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος), σύμφωνα με το διάγραμμα 16.



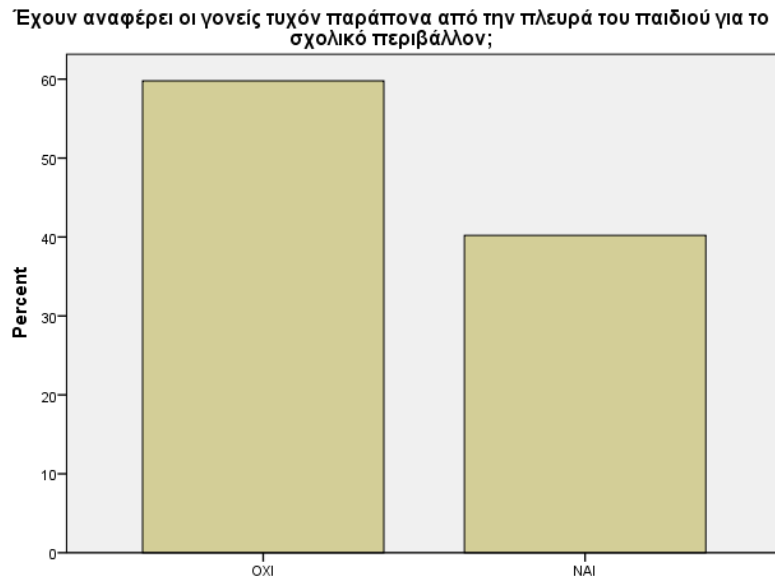
Διάγραμμα 16. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τα παιδιά με ΕΜΔ δίνουν την εντύπωση ότι αισθάνονται το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος ή ως τιμωρία;»

Το σημείο αυτό καταρρίπτει έρευνες στο αγγλοσαξονικό ερευνητικό πλαίσιο (Garrett & Crump, 1980) που αναφέρουν ότι παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν απομόνωση, σχολική αποτυχία και θυματοποίηση. Σύμφωνα με το διάγραμμα 17, παρατηρείται απουσία σχολικού εκφοβισμού προς το πρόσωπο των παιδιών με ΕΜΔ, με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών (81 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υπάρχει εκφοβισμός), παρεμποδίζοντας τη σηματοδότηση των παιδιών με ΕΜΔ ως θύματα πειραγμάτων συνομήλικων τους, αποτρέποντας έτσι την κοινωνική αποξένωση και απομόνωση (Mishna, 2003).



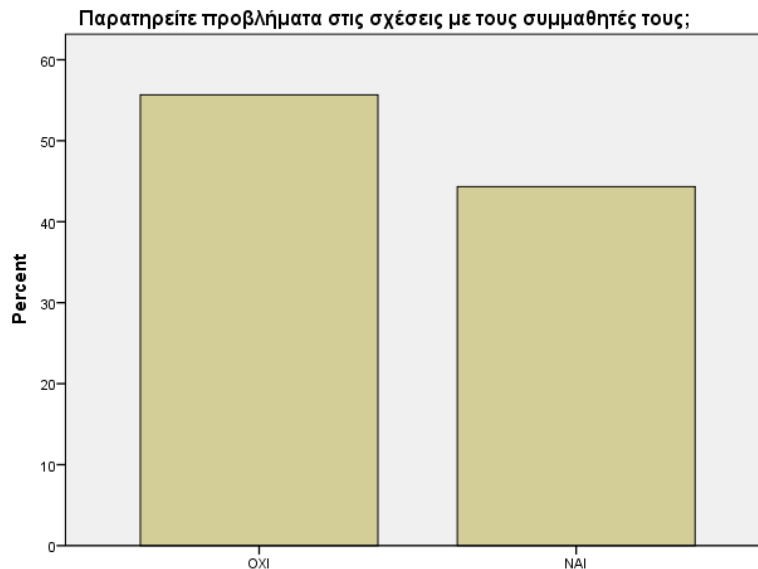
Διάγραμμα 17. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχει εκφοβισμός (bullying) προς το πρόσωπό τους;»

Η πιο πάνω εικόνα ενισχύεται και από το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται τόσο έκδηλα παράπονα παιδιών προς τους γονείς για το σχολικό περιβάλλον (διάγραμμα 18, 58 δήλωσαν ότι δεν έχουν αναφέρει) όπως επίσης ούτε έντονα προβλήματα παιδιών με ΕΜΔ με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολικού πλαισίου (διάγραμμα 19, 54 απάντησαν ότι δεν παρατηρούν).



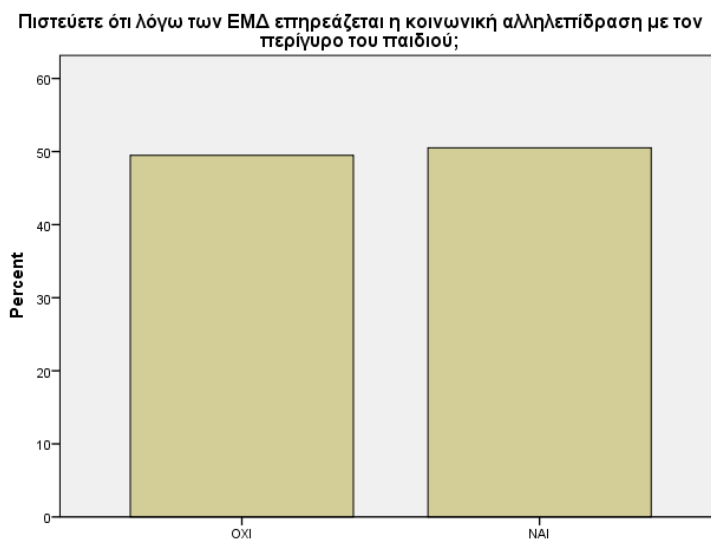
Διάγραμμα 18. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχουν αναφέρει οι γονείς τυχόν παράπονα από την πλευρά του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον;»

Η σχέση λοιπόν με τους συνομήλικους τους ως βασικοί συμπρωταγωνιστές του σχολικού περιβάλλοντος είναι σχετικά θετική, παρεμποδίζοντας την κοινωνική απόρριψη (Heward, 2010) προάγοντας παράλληλα την κοινωνική αποδοχή, σχετικά καλές οπτικές στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΜΔ και στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους (Wiener, 2004).



Διάγραμμα 19. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους;»

Ωστόσο, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση των εκπαιδευτικών όπως αυτή παρουσιάζεται στο διάγραμμα 20, στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι λόγω των ΕΜΔ επηρεάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού;» με τις απαντήσεις να έχουν μονομερή αριθμητική διαφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού (49 απάντησαν ότι επηρεάζεται και 48 ότι δεν επηρεάζεται) λόγω των ΕΜΔ σε σχέση με τις δύο πιο πάνω αριθμητικά αντικρουόμενες αναφορές των διαγραμμάτων 18 και 19.

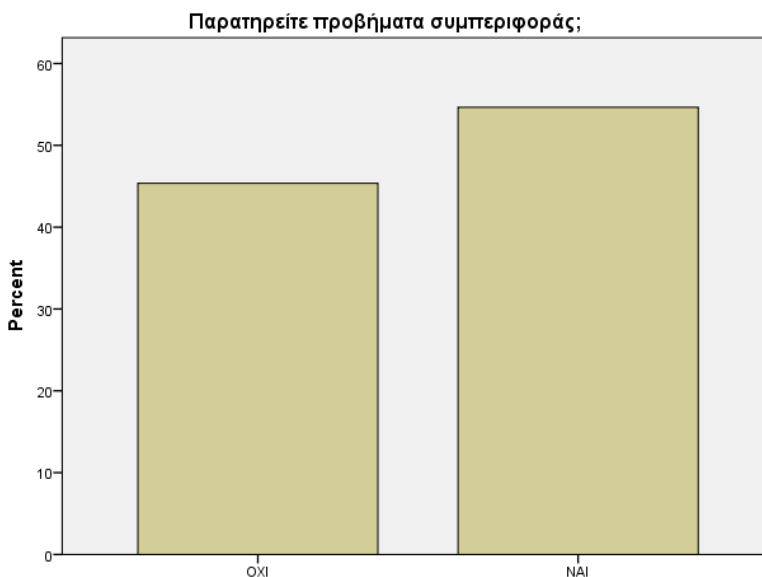


Διάγραμμα 20. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι λόγω των ΕΜΔ επηρεάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού;»

Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή (Wiener, 2004) και τις σχέσεις με τους συνομηλικούς παρουσιάζουν μικρές αντιφάσεις. Ωστόσο, δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι σε αριθμητικό εύρος οι σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους» ως οι εκπαιδευτικοί, γονείς και συνομηλικοί παρουσιάζονται εν μέρει θετικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η κοινωνική αντίληψη των παιδιών με ΕΜΔ και η κοινωνική τους ικανότητα για προσαρμογή και κοινωνική ένταξη ως μέρος ενός συνόλου στο οποίο αποδίδουν και θετικές παραδοχές όπως το σχολείο (διάγραμμα 16), είναι μια ιδιαίτερα θετική πτυχή ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας τη συσχέτιση και τη βαρύτητα που αποδίδεται στο σχολικό και κοινωνικό γίνεσθαι για παιδιά με ΕΜΔ.

Ως προς τη συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών, είναι αξιοσημείωτος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά σχετικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς

παρορμητικής κυρίως συμπεριφοράς, σύμφωνα με το διάγραμμα 21 (ποσοστό εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς ύψους 55%) και τον πίνακα 4. Η εκδήλωση άρνησης, έντονης αντίδρασης και επιθετικότητας, συνιστούν πτυχές της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, ως μη αποδεκτές συμπεριφορές – διαταραχές διαγωγής εντός της σχολικής κοινότητας από παιδιά με ΕΜΔ που παρατηρούνται κυρίως για να προσελκύσουν κυρίως την προσοχή (Heward, 2011).



Διάγραμμα 21. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε προβλήματα συμπεριφοράς;»

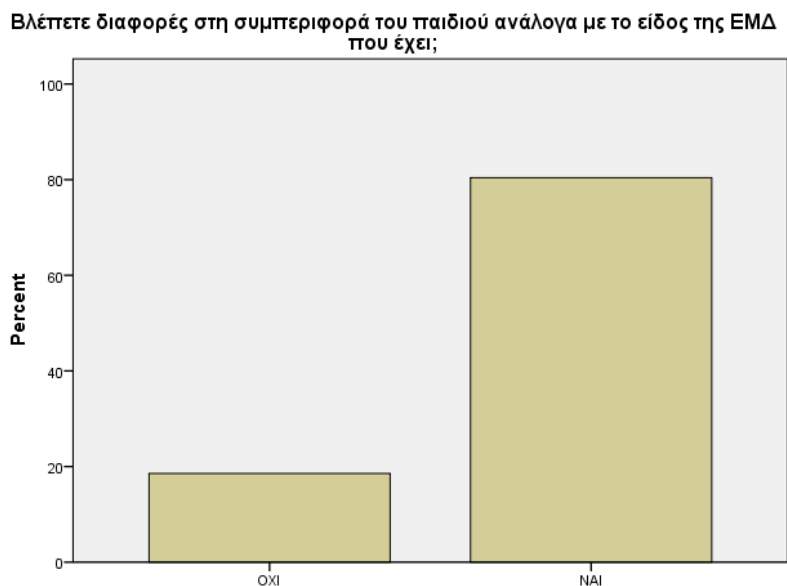
Πρόβλημα συμπεριφοράς	Αριθμός	Ποσοστό
Έντονη αντίδραση	30	28,0%
Άρνηση	45	42,1%
Επιθετικότητα	19	17,8%
Παραπτωματική συμπεριφορά	12	11,2%
Απάθεια/ αδιαφορία προς την μάθηση που λειτουργεί ως μηχανισμός αντίδρασης στη δυσκολία, και απάντηση στα βιώματα άγχους κ απογοήτευσης	1	0,9%

Πίνακας 4. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Αν ναι, τι προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν;»

Τα πιο πάνω σημεία, ως η απόρροια της εικόνας που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, συνάδουν με τις έρευνες στο πεδίο, ενισχύοντας τις ερευνητικές αναφορές για εκδήλωση παραβατικής, προσαρμοστικής και παρορμητικής συμπεριφοράς από παιδιά με ΕΜΔ σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά, με εκφάνσεις

κυρίως στην εστίαση προσοχής ή δήλωσης της παρουσίας εκ μέρους των παιδιών αυτών από τα ίδια ως η δράση – αντίδραση και τοποθέτησή τους στο εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχουν και διαφορές στη συμπεριφορά του κάθε παιδιού με ΕΜΔ ως προς τον τρόπο εκδήλωσης του (διάγραμμα 22, 78 απάντησαν ότι βλέπουν και 18 ότι δεν βλέπουν), σημείο που συνδέεται και ενισχύεται θα λέγαμε και με τον πιο πάνω πίνακα (βλ. πίνακας 4), ως η κατανόηση του τρόπου (αντί)δράσης του κάθε παιδιού, σηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο τη δυναμική της παρουσίας του στον σχολικό χώρο.



Διάγραμμα 22. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Βλέπετε διαφορές στη συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ που έχει;»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των παιδιών, λειτουργούν ως καταλύτες και για τους γονείς παρέχοντας πρακτικές κατευθύνσεις και συμβουλές για τη διαχείριση των παιδιών με ΕΜΔ με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ψυχολογίας, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης των παιδιών, ενθαρρύνοντάς τα για ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ένταξη, όπως καταδεικνύεται από τους πίνακες 5 και 6.

Προτάσεις	Αριθμός	Ποσοστό
Συμβουλές στο οικογενειακό περιβάλλον	29	18,5%
Ενίσχυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης	25	15,9%
Διάλογο με το παιδί	31	19,7%
Παιδοψυχολόγο (σε ακραίες περιπτώσεις)	9	5,7%
Όλα τα παραπάνω	63	40,1%

Πίνακας 5. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε για ενίσχυση της ψυχολογίας, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους;»

Συμβουλές	Αριθμός	Ποσοστό
Ψυχραιμία & υπομονή κατά τη διάρκεια των εργασιών/ασκήσεων στο σπίτι	27	16,7%
Συχνή επιβράβευση	28	17,3%
Συχνά ολιγόλεπτα διαλείμματα	19	11,7%
Παιχνίδια λεκτικού εμπλουτισμού	15	9,3%
Όλα τα παραπάνω	72	44,4%
Μόνο ενθαρρυντικά και θετικά σχόλια στο παιδί. Αν δεν μπορέσει να λύσει όλες τις ασκήσεις, να μην το πιέσουν. Να με ενημερώσουν γι' αυτό και να βρούμε μαζί τρόπους εργασίας που να έχουν καλό αποτέλεσμα.	1	0,6%

Πίνακας 6. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι συμβουλές θα δίνετε στους γονείς για να ενθαρρύνουν το παιδί τους;»

Συνοπτικά, με βάση την αριθμητική πλαισίωση από την αποδόμηση και ανάλυση του πιο πάνω ερωτηματολογίου, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (97%) είχαν στην τάξη τους μαθητή με ΕΜΔ και συγκεκριμένα 94 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είχαν 1-5 μαθητές με ΕΜΔ, με την πιο συχνά παρατηρούμενη μορφή ΕΜΔ να εντοπίζεται σε γνωστικό κυρίως πλαίσιο, ως ο συνδυασμός δυσλεξίας, δυσορθογραφίας, δυσγραφίας και δυσαρισθμίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρατηρήσει αίσθημα ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ότι η συμμετοχή τους δεν είναι ενεργή μέσα στην τάξη συγκριτικά με τα άλλα παιδιά και ότι υπάρχει δισταγμός κατά τη διατύπωση αποριών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ δείχνουν φόβο προς το πρόσωπό τους ούτε ότι σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης παρατηρούν υπερβολική απογοήτευση. Ανταυτού, οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν συναίσθηση της κατάστασης και ότι βλέπουν διαφορές στη συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ που έχει.

Τα συναισθήματα που εκδηλώνουν πιο συχνά οι μαθητές με ΕΜΔ είναι άγχος και δισταγμός, ενώ σχετικά μοιρασμένες ήταν οι απαντήσεις στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν προβλήματα των παιδιών αυτών στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Οι περισσότεροι δεν παρατηρούν μοναχικότητα ή αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές τους, ούτε ύπαρξη εκφοβισμού (bullying) προς το πρόσωπό τους. Στην ερώτηση για την επιρροή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον περίγυρο του παιδιού λόγω των ΕΜΔ οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν την

αυτοπεποίθηση των παιδιών με ΕΜΔ, ενώ το 45% απάντησε ότι παρατηρεί προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, με πιο συχνά την άρνηση και την έντονη αντίδραση.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τις οι γονείς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους και ότι υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά τους για επίλυση των προβλημάτων. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσαν ότι οι γονείς τους έχουν αναφέρει επιπλέον δυσκολία στις ασκήσεις στο σπίτι, ενώ δεν έχουν αναφέρει τυχόν παράπονα από την πλευρά του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον.

Τα παιδιά με ΕΜΔ δίνουν την εντύπωση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ότι αισθάνονται το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος και ότι έχουν κάποια παράλληλη στήριξη εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον βοήθεια στα παιδιά με ΕΜΔ που αποτελείται από ψυχολογική υποστήριξη, περισσότερη ανάλυση των νέων πληροφοριών/γνώσεων, επιπλέον χρόνο, παρότρυνση για να ζητάνε βοήθεια, συχνή επιβράβευση. Για ενίσχυση της ψυχολογίας, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής των μαθητών οι εκπαιδευτικοί θα πρότειναν συμβουλές στο οικογενειακό περιβάλλον, ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διάλογο με το παιδί ή παιδοψυχολόγο (σε ακραίες περιπτώσεις. Τέλος στους γονείς, για να ενθαρρύνουν το παιδί τους θα έδιναν συμβουλή να έχουν ψυχραιμία & υπομονή κατά τη διάρκεια των εργασιών/ασκήσεων στο σπίτι, να τα επιβραβεύουν συχνά, να κάνουν συχνά ολιγόλεπτα διαλείμματα καθώς και παιχνίδια λεκτικού εμπλουτισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΝΕΠΑΓΩΓΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάστηκαν τα βασικότερα ευρήματα σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας που αφορά στην εξέταση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αναφορικά με την επίδραση των ΕΜΔ σε παιδιά που τις εκδηλώνουν, στην κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη.

Βάσει του σκοπού και των προαναφερθέντων επιδιώξεων - ερωτημάτων, στην παρούσα ενότητα επιστρέφω για να συζητήσω τα ευρήματα και τα ζητήματα αυτά που αναδείχθηκαν ως τα πιο σημαντικά από τα ίδια τα ερωτήματα καθώς και που αναδύθηκαν από τα ίδια τα δεδομένα. Στο παρόν κεφάλαιο, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, επιδιώκοντας την επιτέλεση συνδέσεων ή και ανάδυση αντιφάσεων στη βάση όσων αναλύθηκαν με άμεση συνάφεια με τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

6.2. Συνεπαγωγές της έρευνας

Εστιάζοντας στους τρεις ερευνητικούς άξονες της παρούσας ως ο συναισθηματικός, κοινωνικός και συμπεριφορικός τομέας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καταδεικνύεται μια αλληλεπιδραστική αλλά ταυτόχρονα πολυεπίπεδη σχέση μεταξύ τους σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Συγκεκριμένα, ανατρέχοντας σε μια περιγραφική αποτίμηση την ανάλυση του κάθε τομέα, φαίνεται ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρατηρείται έντονο πρόβλημα στην εκδήλωση συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών με ΕΜΔ (συμπεριφορικός τομέας) καθώς και στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων (συναισθηματικός τομέας), ενώ παρατηρείται μετριασμός ως προς την κοινωνική αποδοχή και ένταξη των παιδιών αυτών.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στο σύνολο τους μια εικόνα με αρνητικές επιδράσεις ως προς την εκδήλωση *συναισθημάτων* των παιδιών με ΕΜΔ, σημείο που καταδεικνύει ότι οι ΕΜΔ αποτελούν αρνητικές συνιστώσες στη συναισθηματική ανάπτυξη και διαμόρφωση των παιδιών τα οποία εκδηλώνουν υψηλά ποσοστά άγχους, δισταγμού, ντροπής και απογοήτευσης, μειωμένη ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, συμπαρομαρτούντα και του χαμηλού γνωστικού – ακαδημαϊκού επιπέδου που παρουσιάζουν τα περισσότερα παιδιά με ΕΜΔ (συνδυαστική εμφάνιση ειδών των ΕΜΔ), διάσταση που επιβεβαιώνεται από ποικίλες έρευνες όπως αυτές περιεγράφηκαν και ανασκοπήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Το σημείο αυτό, συνδέεται άμεσα και με την *κοινωνική τους δραστηριοποίηση* εφόσον όπως διαφάνηκε εκδηλώνουν μειωμένη αυτοπεποίθηση ως παιδαγωγικά υποκείμενα εντός του εκπαιδευτικού σχολικού συνόλου, εκδήλωση προβλημάτων με άλλους συμμαθητές και εκδήλωση παραπόνων από άλλα παιδιά σε σημαντικό ποσοστό, οπτική άμεσα συνυφασμένη με

την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, τοποθέτηση, ένταξη, προσαρμογή και λειτουργία στο ευρύτερο κοινωνικό σχολικό σύνολο.

Η πλαισίωση αυτή οδηγεί στο γεγονός ότι η κοινωνική δράση των παιδιών εντός του κοινωνικού συνόλου στο οποίο λειτουργούν καθημερινά, αυτό του σχολείου, (επανα)προσδιορίζεται για τα παιδιά με ΕΜΔ από το ίδιο και το αυτό πλαίσιο, εφόσον οι ΕΜΔ συνιστούν τον βασικό άξονα και παράμετρο που προκαλεί την εκδήλωση κυρίως αρνητικών συναισθημάτων καθώς και αρνητική χροιά στην εκδήλωση *συμπεριφοράς τους*.

Ωστόσο η αποτύπωση της πιο πάνω εικόνας δεν είναι καθολική εφόσον οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών τείνουν και σε θετικές αποτιμήσεις που αφορούν κυρίως στην αποδοχή των παιδιών με ΕΜΔ από το σχολικό και κοινωνικό σύνολο (μειωμένη εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού, θυματοποίησης, απομόνωσης και αίσθησης του σχολείου εκ μέρους των παιδιών ως ένα θετικό περιβάλλον) και την ενσυναίσθηση των ιδίων ως προς την αναγνώριση τη κατάστασής τους – αυτοπροσδιορισμός και αυτοαντίληψη- με αποτέλεσμα να υπάρχει μια σχετικά ομαλή κοινωνική δραστηριοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο.

Οι εκπαιδευτικοί ως οι βασικοί πρωταγωνιστές και (δια)δράστες της παρούσας έρευνας, μέσα από τις τοποθετήσεις τους, ως οι «σημαντικοί άλλοι», φαίνεται να έχουν πλήρη επίγνωση του προφίλ των παιδιών με ΕΜΔ, των αναγκών τους ως προς τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, την αναγκαιότητα συνεργασίας με τους γονείς παρέχοντας πρακτικές ενίσχυσης αλλά και καθοδήγησης, καθώς και της σημαντικής ενημέρωσης της εξωσχολικής ενισχυτικής δράσης των παιδιών αυτών ώστε να είναι άμεσα συνυφασμένη η πορεία των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, η αποδόμηση της οποίας να δρα αποκλειστικά προς όφελος των παιδιών. Στο πεδίο αυτό, εντάσσονται και οι περισσότεροι γονείς οι οποίοι είναι συνειδητοποιημένοι αναφορικά με τη γνωστική κατάσταση των παιδιών τους αναγνωρίζοντας τις γνωστικές και συμπεριφορικές τους δομές και επιδιώκουν μια συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το σχολικό γίνεσθαι ώστε τα παιδιά τους να εντάσσονται και να διαδρούν όσο το δυνατό πιο ομαλά σε αυτό.

Καταληκτικά, αναφορικά με τη διατύπωση της υπόθεσης της παρούσας έρευνας, οδεύουμε στην επαλήθευσή της, εφόσον η συνολική αποτύπωση της ανάλυσης και των τριών επιπέδων στόχευσης στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών, στο εύρος της καταδεικνύει ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνουν αρνητικές διαστάσεις στη(ν) συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη, εφόσον και οι τρεις τομείς είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους και ο ένας εμπλέκεται στον άλλο, όπως διαφάνηκε και από την εκτενή ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Επομένως, η εκδήλωση αρνητικών πτυχών παρατηρείται και στα τρία επίπεδα εστίασης σε υψηλά ποσοστά και σίγουρα, και αναπόφευκτα ο κάθε τομέας επηρεάζει αρνητικά και τους άλλους δύο και αμφίδρομα.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας – Εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα

Η διεξαγωγή μιας έρευνας με δείγμα μεγαλύτερο των 100 ατόμων θεωρείται αναγκαία, ώστε να μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα. Δεδομένου του δημόσιου χαρακτήρα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μια μελλοντική έρευνα που να καλύπτει όλα τα δημόσια Δημοτικά σχολεία θα έδινε μια πληρέστερη εικόνα.

Εξίσου σημαντικό, αλλά και επιθυμητό, μελλοντικές έρευνες να προσμετρήσουν ή συμπεριλάβουν και τις παραμέτρους φύλου, ηλικίας αλλά και γνωστικής επίδοσης, ως μετρήσιμες μεταβλητές, για την ύπαρξη μιας ολοκληρωμένης εικόνας των επιπτώσεων των ΕΜΔ στα παιδιά που τις εκδηλώνουν, ώστε να αξιολογούνται οι επιδράσεις των ΕΜΔ στην ανάπτυξη των παιδιών στην ολότητά τους.

Σε τοπικό επίπεδο, τα αποτελέσματα δείχνουν την ανάγκη οι αρμόδιοι φορείς να λάβουν σοβαρά υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως τα παιδαγωγικά υποκείμενα που έρχονται σε καθημερινή επαφή και διάδραση με τα παιδιά και γνωρίζουν τις αρνητικές συνιστώσες που επιφέρουν οι ΕΜΔ στη σύνθεση της προσωπικότητας των παιδιών σε άμεση συνάφεια με την ολοκλήρωση της ανάπτυξής τους πολύπλευρα σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα και να προβούν σε πρακτικές ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της γονεϊκής υποδομής με προγράμματα παρέμβασης για έγκαιρη διάγνωση, αξιολόγηση και αναβάθμιση προς όφελος των παιδιών αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αιτιολογία - Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής, τ. Α': Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Anstotz, C. (1997). *Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα*. (Λ. Αναγνώστου, μτφ.), (Α. Ζωνίου, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Axelrod, L. H., & Zvi, J. C. (1993). *Self-concept of college students with learning disabilities*. Paper presented at the annual conference of the Learning Disabilities Association, San Francisco.
- Bachara, G.H. (1976). Empathy in learning disabled children. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 541-542.
- Bain, A.M. (1991). Handwriting Disorders. In A.M. Bain, L.L. Bailet & L.C. Moats (Eds.): in *Written Language Disorders: Theory into practice*, pp. 43-64. Austin, TX:PRO-ED.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In: Vasta, R. (Ed.), *Annals of child development (6): Theories of child development: Revised formulations and current issues*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bannatyne, A.D. (1971). *Language, reading, and learning disabilities*. Springfield, IL: Thomas.
- Baron, R. A. (1990). Self-presentation in job interviews: When there can be “too much of a good thing.” *Journal of Applied Social Psychology*, 16: 16-28.
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19: 23-32.
- Behr, S. K., Murphy, D. L. & Summers, J. A. (1992). *User's manual: Kansas Inventory of Parental Perceptions (KIPP)*. Lawrence: University of Kansas, Beach Center on Families and Disability.
- Bender, W. & Wall, M. (1994). Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17 (4): 323-341.

- Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8: 11-18.
- Bender, W. N. (1987). Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner. *Journal of Learning Disabilities*, 20: 301-305.
- Bender, W. N. (1989). Generalization and setting specificity of behavioral deficits among learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 4: 96-100.
- Bender, W. N., & Smith, L. B. (1990). Subtypes of students with learning disabilities as derived from cognitive, academic, and self-concept measures. *Learning Disability Quarterly*, 13: 183-194.
- Brier, N. (1989). The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9): 546-553.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2: 1-19.
- Bruno, R.M. (1981). Interpretation of pictorially presented situations by learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 14: 350-352.
- Bryan, J. H., Sonnefeld, L. J., & Grabowski, B. (1983). The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 6: 217-222.
- Bryan, J.H., Sherman, R.E., & Fisher, A. (1980). Learning disabled boys' nonverbal behaviors within a dyadic interview. *Learning Disability Quarterly*, 3: 65-72.
- Bryan, t., Burstein, k. & Ergul, C. (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation Of The State Of The Art. *Learning Disability Quarterly*, 27: 45-51.
- Bryan, T., Pearl, R., & Herzog, A. (1989). Learning disabled adolescents' vulnerability to crime: Attitudes, anxieties, experiences. *Learning Disabilities Research*, 5: 51-60.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (2003). Reading Difficulties, reading – related self – perceptions and strategies for overcoming negative self – beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(5): 5-24.
- Chapman, J.W., & Boersma, F.J. (1979). Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71: 250-258.
- Clever, A., Bear, G. G., & Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classrooms. *Journal of Special Education*, 26: 125-138.
- Cohen. N. J., Vallance, D. D., Barwick, M., Im, N., Menna. R., Horodezsky, N. B. (2000). The interface between ADHD and language impairment: An examination of language, achievement and cognitive processing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3): 353-362.
- Cohen, D., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cosden, M., Brown, C., & Elliot, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. In B. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 33-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cowen, S. E. (1988). Coping strategies of university students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*: 161-164.
- Crombie, M. (2002). Dyslexia - the new dawn: policy practice provision and management of dyslexia. Thesis (Ph.D.). Προσπελάστηκε στις 28/7/2020, από: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?jsessionid=C83F8EFC039B80C8DDED78EFDA2F6436?uin=uk.bl.ethos.247685>.
- Cullinan, D. (2007). *Students with emotional and behavioral disorders: An introduction for teachers and other helping professionals* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Dorval, B., McKinney, J. D., & Feagans, L. (1982). Teacher interaction with learning disabled children and average achievers. *Journal of Pediatric Psychology, 7*: 317-330.
- Dunivant, N. (1982). *The relationship between learning disabilities and juvenile delinquency*. NC SCR-072. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.
- Ekeland, E., Hogen. B., Abbot, J., & Nordeheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people. *The Cochrane Library, 3*: 1-33.
- Englert, M., Yell, M.L. & Drasgow, E. (2000). Legal Requirements for Assessing Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Assessment for Effective Intervention 26*(1):5-17.
- Feagans, L. V., Merriwether, A. M., & Haldane, D. (1991). Goodness of fit in the home: Its relationship to school behavior and achievement in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*: 413-420.
- Γεωργογιάννης, Π. & Χρυσοβαλάντη, Γ. (2009). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφώμενες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, τ. 5. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 51- 62.
- Garrett, M.K., & Crump, W.D. (1980). Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 3*: 42-48.
- Graham, S., Harris, K.Q. & MacArthur, C.A. (1995). Introduction to special issue: Research on writing and literacy, *Learning Disability Quarterly, 18*(4): 250-252.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23*: 177- 184.

- Hall, C. W., & Haws, D. (1989). Depressive symptomatology in learning- disabled and nonlearning-disabled students. *Psychology in the Schools*, 26: 359- 364.
- Hatfield, E. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiman, T. (2002). Prevalence of loneliness and friendship in children with learning disabilities: Children's, parents', and teachers' perceptions. *International Journal of Child & Family Welfare*, 1(2): 52-61.
- Henry, F. M., & Reed, V. A. (1995). Adolescent's perceptions of the relative importance of communication skills. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 26: 263-273.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, 2η έκδοση (Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Hiebert, B. (1982). Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5: 334-343.
- Holder, H. & Kirkpatrick, S. (2016). Interpretation of Emotion From Facial Expressions in Children With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (3): 170-177.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχολοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaplan, D.E., Gayan, J., Ahn, J., Won, T.W., Pails, D.L., Olson, R.K., DeFries, C., Wood, F.B., Pennington, B.F., Page, G.P., Smith, S.D., & Gruen, J.R. (2002). Evidence for linkage and association with reading disability. *American Journal of Human Genetics*, 70: 1287 – 1298.
- Καραντζής, Ι. & Τσαγγάρης, Γ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Στο: Κ. Πόρποδας (επιστ. Υπεύθυνος), “*Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*”. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and LD: A meta-analysis. *Journal of LD*, 29: 226-237.
- Kirk, S. A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. In Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child (p. 64).
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23: 64-75.
- Κυριαζή, Ν., (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. δ' έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2007). Comparison of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non – LD – matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*: 111-112.
- Lapadat, J. C. (1991). Pragmatic language skills of students with language and/or LD: A quantitative synthesis. *Journal of LD, 24*: 147-158.
- Maag., W. & Reid, R. (1994). The phenomenology of depression among students with and without learning disabilities: More similar than different. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*(2): 91-103.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση. Μεταίχμιο – Επιστήμες.*
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with LD. *Behavior Change, 8*: 167-173.
- Margalit, M., & Ben-Dov, I. (1995). LD and social environments: Kibbutz versus city comparisons of social competence and loneliness. *International Journal of Behavioral Development, 18*: 519-536.
- Margalit, M., & Heiman, T. (1986). Family climate and anxiety in families with learning disabled boys. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*: 841-846.
- Margalit, M., & Zak, (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*: 537-539.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D. & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 60* (3): 249-258.
- Meadan, H., & Halle, J.W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*, 71-82.
- Merrell, K. W. (1990). Teacher rating on hyperactivity and self-control in learning disabled boys: A comparison with low achieving and average peers. *Psychology in the Schools, 27*: 289-296.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4): 336–347.
- Μίχου, Μ. (1990). Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Σεμινάριο: *Μαθησιακές Δυσκολίες – σύγχρονες απόψεις και τάσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Nelson, J.M. & Harwood, H. (2010). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities 44*(1): 3-17.
- Nichols, S. (2000). Parental involvement in supporting children with learning difficulties, *Australian Journal of Learning Disabilities, 5*(2): 28-33.

- Nippold, M. (1993). Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 24*: 21-28.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35*: 1171-1190.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*, Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Παύλου, Χ. (2009). Ψυχοκοινωνικά και Συναισθηματικά προβλήματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with LD really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*: 8-15.
- Pearl, R., Bryan, T., & Herzog, A. (1990). Resisting or acquiescing to peer pressure to engage in misconduct: Adolescents' expectations of probable consequences. *Journal of Youth and Adolescents, 19*: 43-55.
- Petrofsky, V. (1989). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, (σ.892). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολομαρκάκη, Ε. (1989). *Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Λεξικό, τόμος 3. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003α). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003β). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Στο: Κ. Πόρποδας (επιστ. Υπεύθυνος), “*Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*”. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Priel, B., & Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*: 637-642.
- Pumfrey, P.D., & Rea, R. (1998). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia) Challenges and Responses* (2nd Ed.). Routledge/ Falmer.
- Renick. M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self- perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*(4): 631-638.

- Roberts, C., & Zubrick, S. (1993). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children, 59*: 192-202.
- Rogers, H., & Saklofski, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 18*: 273-278.
- Sabornie, E. J., Marshall, K. J., & Ellis, E. S. (1990). Restructuring of mainstream sociometry with learning disabled and nonhandicapped students. *Exceptional Children, 56*: 314-323.
- Sabornie, E.J., & Kauffman, J.M. (1986). Social acceptance of learning-disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly, 9*: 55-60.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2016). Using Our Current Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention. *Journal of Child Neurology, 19*(10): 759-765.
- Shaywitz, S. E., Schnell, C., Shaywitz, B. A., & Towle, V. R. (1986). Yale Children's Inventory (YCI): An instrument to assess children with attentional deficits and learning disabilities. Scale development and psychometric properties. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*: 347-364.
- Siperstein, G. N., & Goding, M. J. (1985). Teachers' behavior toward LD and Non-LD children: A strategy for change. *Journal of Learning Disabilities, 23*: 32-37.
- Slate, J. R., & Saudargas, R. A. (1986). Differences in learning disabled and average students' classroom behaviors. *Learning Disability, Quarterly, 9*: 61-67.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stein, P. A., & Hoover, J. H. (1989). Manifest anxiety in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*: 66; 71.
- Στεργίου, Ε. (2009). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Συναισθηματικές Συνιστώσες Και Οικογενειακό Περιβάλλον*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Λογοθεραπείας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Προνοίας, Τ.Ε.Ι Ηπείρου

- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and LD: A metaanalysis. *School Psychology Review, 21*: 427-443.
- Tamowski, K. J., & Nay, S. M. (1989). Loss of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities, 22*: 381-383.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*: 276-286.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου – μάθησης. Στο: *Μαθησιακές Δυσκολίες – σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου, Ε. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *ΛαΤω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας*. Υπό έκδοση των συγγραφέων.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μία σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Unger, Y. (1992). Social skills and loneliness in adolescents with learning disabilities: Self-report, mothers' and teachers' report (Unpublished manuscript). Tel Aviv, Israel: Tel Aviv University.
- Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Jash, 23* (1): 5-16
- Wei, X., Yu, J., Shaver, D. (2013). Longitudinal Effects of ADHD in Children With Learning Disabilities or Emotional Disturbances. *Exceptional Children, 80*(2): 205-219.
- White, W. J. (1992). The postschool adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities, 25*: 448-456.
- White-Strawderman, C., & Watson, B. L. (1992). The prevalence of depression symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*: 258-264.
- Whitney, I., Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning, 7*(1): 3-7.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*: 21-30.
- Wiener, J. (1980). A theoretical model of the acquisition of peer relationships of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 13*: 506-511.
- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with and without LD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*: 127-141.
- Wiener, J., & Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*: 242-257.

- Wiener, J. & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*: 20-33.
- Wiener, J., Harris, P. J., & Duval, L. (1993). Placement, identification and subtype correlates of peer status and social behavior of children with learning disabilities. *Exceptionality Education Canada, 3*: 129-155.
- Wong, B.Y.L., & Wong, R. (1980). Role-taking skills in normal achieving and learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 3*: 11-18.
- Wright- Strawdemian, C., & Watson, B. L. (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*: 258-264.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Εικόνες

Εικόνα 1. Τροχός Ανάπτυξης (Bender & Wall,1994).....σελ. 25

Παράρτημα Β: Διαγράμματα

Διάγραμμα 1. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα σας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»σελ. 47

Διάγραμμα 2. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσα παιδιά με ΕΜΔ έχετε στο τμήμα σας;»σελ. 47

Διάγραμμα 3. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Δείχνουν φόβο προς το πρόσωπό σας;»σελ. 49

Διάγραμμα 4. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σε περίπτωση λάθους απάντησης παρατηρείτε υπερβολική απογοήτευση;»σελ. 50

Διάγραμμα 5. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι έχουν συναίσθηση της κατάστασης;»σελ. 50

Διάγραμμα 6. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε μοναχικότητα ή αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές τους;»σελ. 51

Διάγραμμα 7. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παρατηρήσει αίσθημα ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος;»σελ. 52

Διάγραμμα 8. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Η συμμετοχή τους είναι ενεργή μέσα στην τάξη συγκριτικά με τα άλλα παιδιά;»σελ. 52

Διάγραμμα 9. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παρατηρήσει δισταγμό κατά τη διατύπωση αποριών;»σελ. 53

Διάγραμμα 10. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους;»σελ. 53

Διάγραμμα 11. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Οι γονείς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους;»σελ. 55

Διάγραμμα 12. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σας έχουν αναφέρει επιπλέον δυσκολία στις ασκήσεις στο σπίτι;»σελ. 56

Διάγραμμα 13. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων για επίλυση των προβλημάτων;»σελ. 56

Διάγραμμα 14. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πως είναι η σχέση σας σαν εκπαιδευτικός με αυτά τα παιδιά;»σελ. 57

Διάγραμμα 15. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Γνωρίζετε αν τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν κάποια "παράλληλη στήριξη" εκτός σχολικού περιβάλλοντος;»	σελ. 58
Διάγραμμα 16. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τα παιδιά με ΕΜΔ δίνουν την εντύπωση ότι αισθάνονται το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος ή ως τιμωρία;»	σελ. 59
Διάγραμμα 17. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Υπάρχει εκφοβισμός (bullying) προς το πρόσωπό τους;»	σελ. 59
Διάγραμμα 18. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Έχουν αναφέρει οι γονείς τυχόν παράπονα από την πλευρά του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον;»	σελ. 60
Διάγραμμα 19. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους;»	σελ. 61
Διάγραμμα 20. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι λόγω των ΕΜΔ επηρεάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού;»	σελ. 61
Διάγραμμα 21. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Παρατηρείτε προβλήματα συμπεριφοράς;»	σελ. 62
Διάγραμμα 22. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Βλέπετε διαφορές στη συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ που έχει;»	σελ. 63

Παράρτημα Γ: Πίνακες

Πίνακας 1. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Ποιο/α είδος/η ΕΜΔ παρατηρείτε πιο συχνά;»	σελ. 48
Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι συναισθήματα εκδηλώνουν πιο συχνά;»	σελ. 54
Πίνακας 3. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Σε περίπτωση που τους παρέχετε επιπλέον βοήθεια ποια είναι αυτή;»	σελ. 57
Πίνακας 4. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Αν ναι, τι προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν;»	σελ. 62
Πίνακας 5. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε για ενίσχυση της ψυχολογίας, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους;»	σελ. 64
Πίνακας 6. Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση «Τι συμβουλές θα δίνατε στους γονείς για να ενθαρρύνουν το παιδί τους;»	σελ. 64

Παράρτημα Δ: Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία (για την σχολική χρονιά 2019-2020) και σχετίζεται με την ψυχολογία ή/και συμπεριφορά που παρουσιάζουν παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Χορηγείται στο πλαίσιο εκπόνησης έρευνας για την υλοποίηση των υποχρεώσεων για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο Τμήμα της Λογοθεραπείας, της σχολής Επιστημών Αποκατάστασης Υγείας του Πανεπιστημίου Πατρών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ως προς τη(ν) (επί)δραση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που παρουσιάζουν παιδιά Δημοτικής Εκπαίδευσης, στον κοινωνικο-συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα ανάπτυξής τους, σε σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα

(Υ.Γ.: Οι απαντήσεις να δίνονται κατά πλειοψηφία)

- ☞ Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε το πιο κάτω πλαίσιο πριν προβείτε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Συγκατάθεση Εκπαιδευτικού

ΔΙΝΩ τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου σε παρατηρήσεις εντός και εκτός σχολείου και συνεντεύξεις στο πλαίσιο της έρευνας που περιγράφεται πιο πάνω.

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού: _____

Σχολείο: _____ Τάξη: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

**Θα πάρετε αντίγραφο αυτής της φόρμας για το αρχείο σας.*

Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.

Ερωτηματολόγιο

1) Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα σας με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

2) Πόσα παιδιά με ΕΜΔ έχετε στο τμήμα σας;

- 1-5
- 6-10

- 10-15
- 15-20

- 3) Ποιο/α είδος/η ΕΜΔ παρατηρείτε πιο συχνά; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)
- Δυσλεξία
 - Δυσορθογραφία
 - Δυσαριθμία
 - Δυσγραφία
 - Συνδυαστικά τα πιο πάνω
- 4) Έχετε παρατηρήσει αίσθημα ντροπής από την πλευρά των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 5) Η συμμετοχή τους είναι ενεργή μέσα στην τάξη συγκριτικά με τα άλλα παιδιά;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 6) Έχετε παρατηρήσει δισταγμό κατά τη διατύπωση αποριών;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 7) Δείχνουν φόβο προς το πρόσωπό σας;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 8) Σε περίπτωση λάθος απάντησης παρατηρείτε υπερβολική απογοήτευση;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 9) Πιστεύετε ότι έχουν συναίσθηση της κατάστασης;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
- 10) Βλέπετε διαφορές στη συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το είδος της ΕΜΔ που έχει;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

11) Τι συναισθήματα εκδηλώνουν πιο συχνά; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Φόβο
- Χαρά
- Άγχος
- Απογοήτευση
- Λύπη
- Δισταγμό
- Ντροπή
- Άλλο

12) Παρατηρείτε προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

13) Παρατηρείτε μοναχικότητα ή αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές τους;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

14) Υπάρχει εκφοβισμός (bullying) προς το πρόσωπό τους;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

15) Πιστεύετε ότι λόγω των ΕΜΔ επηρεάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τον περίγυρο του παιδιού;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

16) Πιστεύετε ότι οι ΕΜΔ επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

17) Παρατηρείτε προβλήματα συμπεριφοράς;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

18) Αν ναι, τι προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- έντονη αντίδραση
- άρνηση
- επιθετικότητα
- Παραπτωματική συμπεριφορά
- Άλλο

19) Οι γονείς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των παιδιών τους;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

20) Υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων για επίλυση των προβλημάτων;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

21) Σας έχουν αναφέρει επιπλέον δυσκολία στις ασκήσεις στο σπίτι;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

22) Έχουν αναφέρει οι γονείς τυχόν παράπονα από την πλευρά του παιδιού για το σχολικό περιβάλλον;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

23) Τα παιδιά με ΕΜΔ δίνουν την εντύπωση ότι αισθάνονται το σχολείο ως ένα ευχάριστο μέρος ή ως τιμωρία;

- Ως ένα ευχάριστο μέρος
- Ως τιμωρία

24) Γνωρίζετε αν τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν κάποια "παράλληλη στήριξη" εκτός σχολικού περιβάλλοντος; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Ναι, όλα τα παιδιά
- Όχι, κανένα από αυτά
- Τα περισσότερα έχουν
- Τα περισσότερα δεν έχουν
- Δεν γνωρίζω

25) Πως είναι η σχέση σας σαν εκπαιδευτικός με αυτά τα παιδιά;

- Ίση αντιμετώπιση με τα υπόλοιπα παιδιά
- Παροχή επιπλέον βοήθειας

26) Σε περίπτωση που τους παρέχετε επιπλέον βοήθεια ποια είναι αυτή; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Ψυχολογική υποστήριξη
- Περισσότερη ανάλυση των νέων πληροφοριών/γνώσεων
- Επιπλέον χρόνο
- Παρότρυνση για να ζητάνε βοήθεια
- Συχνή επιβράβευση
- Όλα τα παραπάνω

27) Τι θα προτείνατε για ενίσχυση της ψυχολογίας, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Συμβουλές στο οικογενειακό περιβάλλον
- Ενίσχυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- Παιδοψυχολόγο (σε ακραίες περιπτώσεις)
- Διάλογο με το παιδί
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο

28) Τι συμβουλές θα δίνετε στους γονείς για να ενθαρρύνουν το παιδί τους; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από 1 απαντήσεις)

- Ψυχραιμία & υπομονή κατά τη διάρκεια των εργασιών/ασκήσεων στο σπίτι
- Συχνή επιβράβευση
- Συχνά ολιγόλεπτα διαλείμματα
- Παιχνίδια λεκτικού εμπλουτισμού
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο