

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ ΠΑΠΑ, Α.Μ. 2015
E-MAIL: emmapsych@gmail.com

ΡΕΘΥΜΝΟ
3-07-2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Ευχαριστίες	4
Πρόλογος	5
Κεφάλαιο 1^ο: Ορισμός και Ταξινόμηση: Δυσλεξία και άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες	7
1.1 Ιστορικό πλαίσιο: Σύντομη ιστορική αναφορά.....	8
1.2 Ορισμός δυσλεξίας και μαθησιακών διαταραχών.....	10
1.3 Ταξινόμηση των Μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-IV.....	13
Κεφάλαιο 2^ο: Αιτιολογία της Δυσλεξίας και των άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών	15
2.1 Γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	16
2.2 Εγκεφαλικές δομές.....	17
2.3 Χαρακτηριστικά εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών.....	19
Κεφάλαιο 3^ο: Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών - Έγκαιρη Ανίχνευση	25
3.1 Επιδημιολογία και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές.....	26
3.2 Αξιολόγηση: τομείς και κλίμακες.....	29
3.2.1 Κλινική συνέντευξη.....	30
3.2.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης.....	30
3.2.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων.....	31
3.2.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών.....	31
3.2.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας.....	32
3.2.6 Κλίμακες αξιολόγησης.....	33
3.3 Έγκαιρη Ανίχνευση.....	34
Κεφάλαιο 4^ο: Ψυχολογική διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί και την οικογένεια	36
4.1 Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	37

4.2 Τι αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	42
4.2.1 Επιλογή και ικανοποίηση για την παροχή φροντίδας.....	46
4.2.2 Ποιότητα της ζωής των γονέων με παιδιά με ιδιαιτερότητες.....	48
Κεφάλαιο 5^ο: Έγκαιρος εντοπισμός και παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	50
5.1 Σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και της παρέμβασης.....	51
5.2. Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης.....	54
Κεφάλαιο 6^ο : Παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο.....	57
6.1 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή.....	58
6.2 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στις μαθησιακές δυσκολίες.....	63
6.3 Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	65
6.3.1 Αξιολόγηση της διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω Η/Υ.....	66
6.3.2 Άλλες χρήσεις των Η/Υ στην σχολική πράξη.....	67
6.4 Τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος.....	69
6.5 Παρέμβαση στον ψυχοκοινωνικό τομέα.....	71
6.6 Η τέχνη ως θεραπεία στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	74
Κεφάλαιο 7^ο: Παρέμβαση στους γονείς και στο σύστημα της οικογένειας.....	75
7. 1 Στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος από τους γονείς.....	76
7.2 Παρεμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων.....	78
7.3 Η δυναμική της οικογένειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	81
Επίλογος.....	83
Βιβλιογραφία.....	84

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή ξεκίνησε και τελείωσε το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, σύμφωνα με τον υπάρχοντα κανονισμό του τμήματος Ψυχολογίας της σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του τμήματος μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και μεταλαμπάδευση γνώσεων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, καθώς επίσης για τη διάθεσή τους να με βοηθήσουν και να μου λύσουν τυχόν απορίες οποιαδήποτε στιγμή το χρειαζόμουν. Επιπρόσθετα, τους ευχαριστώ που με βοήθησαν να καταλάβω πλήρως το νόημα όλων όσα έχω μελετήσει δίνοντας μου τη δυνατότητα να αναπτύξω την πνευματική μου καλλιέργεια.

Πολλώ δε μάλλον, ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής μου Αναστασία- Βαλεντίνη Ρήγα, χωρίς τη βοήθεια και τη συμβολή της οποίας η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής θα ήταν αδύνατη. Την ευχαριστώ για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεραίωσης της πτυχιακής, για το αμείωτο ενδιαφέρον και τη συμπαράσταση κατά τη συγγραφή και διόρθωση της εργασίας καθώς και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Ως εκ τούτου, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την άριστη και εποικοδομητική συνεργασία που μου προσέφερε.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στην οικογένεια μου για την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη, καθώς και την οικονομική συμπαράσταση όχι μόνο κατά τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους φίλους μου οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν όλον αυτόν τον καιρό ψυχολογικά, ηθικά και πρακτικά.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί κατακόρυφα, με αποτέλεσμα να καθιστά την ανάγκη ενημέρωσης και διερεύνησης των αιτιών και των μορφών εκδήλωσής τους, επιτακτική. Ενδεχομένως, σε ένα ευρύ φάσμα βιβλιογραφικών ερευνών γίνεται φανερό, ότι η ομάδα αυτή, των μαθησιακών δυσκολιών, δεν επηρεάζει μόνο την γλωσσική ικανότητα και τις γλωσσικές διαισθήσεις του παιδιού. Αντίθετα, έχει επιπτώσεις στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον του, καθώς και σε άλλους τομείς της καθημερινότητας του.

Για να ενστερνιστούμε την άποψη ότι ένα παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει η επίδοση του σε μία σταθμισμένη διαδικασία για μία συγκεκριμένη δεξιότητα να είναι χαμηλότερη από αυτή που προβλέπεται από την νοητική του ικανότητα. Ενδεχομένως, θα πρέπει αυτή η ελλιπής δεξιότητα να εμποδίζει τη σχολική επίδοση του ατόμου.

Σε πρώτο στάδιο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, αφορούν στην ορθογραφημένη γραφή και ανάγνωση, στην μαθηματική ικανότητα και γενικότερα στην καθολική γνώση. Τέτοιου είδους δυσκολίες είναι εμφανείς στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Σε δεύτερο στάδιο όμως, υπάρχουν πιο ουσιαστικές δυσκολίες που αφορούν στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και επηρεάζουν την λειτουργία του ατόμου στο περιβάλλον του.

Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει τόσο πρωτογενείς όσο και δευτερογενείς παράγοντες. Οι πρωτογενείς είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών και οι δευτερογενείς συμβάλλουν στην επιδείνωσή τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να δεχτούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια πολλαχώς : σε ξεχωριστές, ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, σε ειδικά σχολεία τα οποία συνεργάζονται με κανονικά σχολεία, με συνδιδασκαλία καθώς και με τμήματα ένταξης που λειτουργούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί πολύ σημαντικό, αν όχι το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του χαρακτήρα του ατόμου. Οι γονείς, με ελάχιστες εξαιρέσεις ορίζονται ρητώς δια νόμου για την ανατροφή και τις επιλογές του παιδιού. Είναι υπεύθυνοι για την λήψη καταλυτικών αποφάσεων που σμιλεύουν την προσωπικότητα και λαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στο μέλλον του. Επιπρόσθετα,

δίνουν εφόδια και δημιουργούν πρότυπα μοντέλα λήψης αποφάσεων και συμπεριφορών.

Στην περίπτωση που οι γονείς , έχοντας την ευθύνη των ενεργειών του παιδιού, οδηγηθούν σε λανθασμένες αποφάσεις, επωμίζονται τις συνέπειες της κατάστασης , όχι μόνο όσον αφορά στην αποτυχία βελτίωσης του παιδιού, αλλά και στην δική τους ανεπάρκεια και ανευθυνότητα.

Συλλήβδην , το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που έχει το παιδί, καθώς και για το επίπεδο που μπορεί να φτάσει ώστε να του επιτρέπεται η αυτάρκεια και η ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, είναι εναποθετημένο στους γονείς και στην συνεργασία των τελευταίων με το σχολείο και τους ειδικούς. Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Την τελευταία εικοσαετία, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια απ' αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Εκείνο που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι το άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία εμφανίζει μία ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο εντοπίζεται εγκαίρως, ανεξάρτητα από τα αίτια στα οποία οφείλονται οι δυσκολίες του, μπορεί να βοηθηθεί σημαντικά. Μέσα από μια σειρά εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ειδικοί μπορούν να δώσουν τρόπους, μεθόδους και εργαλεία στο παιδί ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες του και να αρχίζει να βελτιώνεται σημαντικά και στο σχολείο. Παράλληλα, παρέχεται ψυχολογική στήριξη τόσο στο παιδί, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, η οικογένεια ενημερώνεται για τη φύση της δυσκολίας του παιδιού και καθοδηγείται πιο σωστά και ολοκληρωμένα ώστε να βοηθά το παιδί πιο αποτελεσματικά στο σπίτι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ορισμός και Ταξινόμηση: Δυσλεξία και άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά δυσκολεύονται να αποκτήσουν τις ικανότητες και δεξιότητες, που εμείς οι ενήλικες θεωρούμε δεδομένες και οι συνομήλικοι τους αναπτύσσουν φυσιολογικά, αναφορικά με το σχολείο και τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Δυσκολεύονται τόσο, ώστε το μαθησιακό έργο καταλήγει να είναι επίπονο και αγχογόνο για τα παιδιά και τις οικογένειες τους, οι οποίες αναπάντεχα βρίσκονται σε μία ιδιαίτερα κατάσταση, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα για την αυτεπάρκεια του παιδιού και την ικανότητα των γονέων να ελέγξουν και να επιλύσουν το πρόβλημα.

1.1 Ιστορικό πλαίσιο: Σύντομη ιστορική αναφορά

Η δυσκολία στην ανάγνωση ήταν η πρώτη μαθησιακή δυσκολία που περιγράφηκε. Το 1878 ένας Γερμανός παθολόγος, ο Δρ. Kussmaul (όπως αναφέρεται στο Selikowitz, 1993), περιέγραψε έναν άντρα ο οποίος δε μπορούσε να διαβάσει, παρά τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή εκπαίδευση που είχε λάβει. Αρχικά, ο Δρ. Kussmaul ονόμασε αυτού του είδους το πρόβλημα «αναγνωστική τύφλωση», (reading blindness). Έπειτα από εννέα χρόνια ο Δρ. Berlin, ένας άλλος γερμανός γιατρός, επινόησε τον όρο «δυσλεξία» γι' αυτήν την κατάσταση από την ελληνική γλώσσα, που σημαίνει δυσκολία με τις λέξεις (Selikowitz, 1993). Αργότερα, χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι όροι όπως αυτοί των λεκτικής τύφλωσης από τον Δρ. James Hinshelwood, στρεμοσυμβολίας, σύμφυτης αμβλυωπίας συμβόλων και άλλοι.

Το 1925, ένας αμερικανός νευρολόγος, ο Δρ. Samuel Orton πρότεινε την πρώτη θεωρία για το πώς εμφανίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Κι άλλες μορφές ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιγράφηκαν συγχρόνως εκείνη την περίοδο αλλά δεν είχαν γνωστοποιηθεί ευρέως έως το 1939, όταν οι Δρ. Alfred Strauss και Δρ. Heinz Werner εξέδωσαν τις περιγραφές τους για παιδιά με ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών δυσκολιών (Selikowitz, 1993) και έδωσαν έμφαση στην ανάγκη να προσεγγιστούν τα παιδιά αυτά ατομικά για την αξιολόγηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος της δεκαετίας του '70 μετά από την κινητοποίηση γονέων και επαγγελματιών της ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών.

Αναφορικά με την αιτιολογία εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, οι πρώτες αυτές περιγραφές των προβλημάτων στον προφορικό ή/και γραπτό λόγο αναφέρονταν σε μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες ήταν αποτέλεσμα νευρολογικών διαταραχών, οφειλόμενων σε επίκτητο εγκεφαλικό τραύμα (Thomson, 1990). Στη συνέχεια οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν υποστήριξαν τη σχέση μεταξύ οργανικών βλαβών εντοπισμένων σε συγκεκριμένα σημεία στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο και εμφανών αναγνωστικών δυσκολιών, όπως η αδυναμία αναγνώρισης γραπτών λέξεων (Καραπέτσας, 1988).

Πλέον, γνωρίζουμε πολλά περισσότερα για τις δυσλειτουργίες του εγκεφάλου των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και τις περιοχές οι οποίες εμπλέκονται. Στους παράγοντες που συνθέτουν τις αδυναμίες των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών αναγνωρίζουμε και το ρόλο που κατέχει η κληρονομική προδιάθεση.

1.2 Ορισμός δυσλεξίας και μαθησιακών διαταραχών.

Έχοντας κατακτήσει όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία, αναφορικά με τα αίτια εμφάνισης τους, τα επίπεδα των δυσλειτουργιών τόσο σε βιολογικό και νευροφυσιολογικό όσο και σε συμπεριφορικό και γνωστικό επίπεδο, καθώς και τις εγκεφαλικές περιοχές που εμπλέκονται, έχουν λάβει χώρα απόπειρες σύνθεσης ορισμών οι οποίοι περιγράφουν αυτούς του όρους βάσει αυτών των γνώσεων.

Στους επίσημους ορισμούς τόσο του γενικότερου όρου "μαθησιακές δυσκολίες (Baterman, 1965) όσο και των ειδικών διαταραχών όπως η "δυσλεξία» (Critchley, 1970) αποκαλύπτεται ο πρωτεύων ρόλος που παίζει ο προσδιορισμός του δείκτη νοημοσύνης στις παραδοσιακές προσεγγίσεις του κλινικού χαρακτηρισμού των διαταραχών μάθησης. Σε μία από τις πρώτες απόπειρες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, ο Baterman (1965) δηλώνει ότι «τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα τα οποία εμφανίζουν σημαντικότερη διαφορά μεταξύ της εκτιμώμενης νοητικής τους επάρκειας και του πραγματικού επιπέδου επίδοσης..» (Νικολόπουλος, 2008). Ακολουθούν οι τρεις πιο σύγχρονοι και σε μεγάλο βαθμό αποδεκτοί ορισμοί για τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες, στον αγγλοσαξονικό χώρο(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

➤ Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες:

οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ομάδα ετερογενών διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη

εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών.

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σελ. 16)

Στον παραπάνω ορισμό τονίζεται η ετερογένεια, το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές αλλά δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών, ότι τα συμπτώματα που τις χαρακτηρίζουν ενδεχομένως να συνοδεύουν κι άλλες διαταραχές (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006), και στην αιτιολογική εξήγηση γίνεται σαφής η ύπαρξη νευροφυσιολογικής δυσλειτουργίας.

Στον ορισμό που ακολουθεί, της Διεθνούς Εταιρείας Δυσλεξίας, τονίζονται η ,επίσης, νευροφυσιολογική βάση της δυσλεξίας και η κληρονομικότητα της, ο αποκλεισμός άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων στην αιτιολογία της και η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για την καλύτερη πρόγνωση στην ενήλικη ζωή του ατόμου (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Η δυσλεξία είναι μία διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.

(International Dyslexia Association, 2002)

Η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση ή/και στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες.

(British Psychological Society, 1999, σελ. 18)

Ένας ακόμη ορισμός που διατυπώθηκε είναι αυτός της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας στον οποίο διαχωρίζεται η περιγραφή της κατάστασης από τις αιτιολογικές εξηγήσεις της δυσλεξίας. Τελευταία προτιμούνται οι τέτοιου είδους «λειτουργικοί ορισμοί» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Αν και τυπικά οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία ορίζονται από τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην προβλεπόμενη επίδοση (σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης του ατόμου) και την πραγματική επίδοσή του τη στιγμή της αξιολόγησης, το μοντέλο της απόκλισης (η χρήση του δείκτη νοημοσύνης ως κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών) έχει δεχθεί κριτική. Ενδεικτικά, κάποιες από τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί για τον ορισμό της απόκλισης αφορούν στον ισχυρισμό ότι αυτού του είδους οι προσεγγίσεις δεν εστιάζουν στο τι πραγματικά είναι η δυσλεξία (Snowling, 2000a) και προσφέρουν ελλειπείς γνώσεις για το τι θα μπορούσε να γίνει σε επίπεδο παρέμβασης (Lyon & Moats, 1993).

Σημαντική κριτική έχει δεχθεί, επίσης, το ίδιο το εργαλείο της κλινικής αξιολόγησης του δείκτη νοημοσύνης. Έχει βρεθεί, σε ερευνητικές προσπάθειες, ότι τα τεστ νοημοσύνης δεν μπορούν να προβλέψουν τη σχολική επίδοση ανεξάρτητα από απ' το αν οι μαθητές βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι (Νικολόπουλος, 2006). Επιπρόσθετα, τίθεται υπό αμφισβήτηση η καταλληλότητα των ίδιων το τεστ. Για παράδειγμα, στη δυσλεξία η οποία αποτελεί μια κατεξοχήν γλωσσική διαταραχή, το ζήτημα για το ποια τεστ θα ήταν πιο κατάλληλα για τη διάγνωσή της θέτει ένα σοβαρό προβληματισμό για την επάρκεια των εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο μοντέλο απόκλισης.

Συνοψίζοντας, τα εννοιολογικά στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών είναι η α) η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον όρο, β) η συζήτηση για μία νευροβιολογική βάση των δυσκολιών, γ) η απόκλιση του δείκτη νοημοσύνης από την ακαδημαϊκή επίτευξη και δ) ο αποκλεισμός πολιτισμικών, αισθητηριακών και οικονομικών δυσκολιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

1.3 Ταξινόμηση των Μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-IV

Τα διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-IV (Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο) κινούνται σε τρεις άξονες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006):

1. Η επίδοση του παιδιού στην ανάγνωση και στην ορθογραφία είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη επίδοση ανάλογα με την χρονολογική ηλικία, τη νοητική ικανότητα και την κατάλληλη για την ηλικία του σχολική εκπαίδευση.

2. Αυτή η επίδοση παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση σε τομείς που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Η επίδοση σε αυτούς τους τομείς υπολείπεται της αντίστοιχης επίδοσης των παιδιών της ίδιας ηλικίας και τάξης.

3. Αν υπάρχει κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα, οι μαθησιακές δυσκολίες επιβαρύνονται σημαντικά. Επίσης, ορισμένα παιδιά έχουν δυσκολία και στην επεξεργασία των μαθηματικών-αριθμητικών συμβόλων.

Στο DSM-IV οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση, κάθε κατηγορία αφορά δυσκολία σε μια συγκεκριμένη περιοχή της μάθησης, αναφέρεται, ωστόσο, και η κατηγορία εκείνη όπου συναντώνται δυσκολίες από κοινού και στις τρεις περιοχές μάθησης. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η εικόνα των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτήν το παιδί, η οικογένειά του, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος .

Το άτομο με δυσκολία στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τη γραπτή έκφραση παρουσιάζει ως παιδί χαμηλή σχολική επίδοση στους αντίστοιχους τομείς δεξιοτήτων, ενώ ως ενήλικας είναι δυσλειτουργικός σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματική ικανότητα, σύνθεση γραπτών κειμένων. Ένα άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια πληθώρα πρώιμων δεξιοτήτων, όπως η αντίληψη, η γλώσσα

(Cunningham et al., 2001) , η μαθηματική σκέψη, η μνήμη, η προσοχή και συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, τον ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Νικολόπουλος, 2008· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Reid, 2007· Selikowitz, 1993). Οι δεξιότητες αυτές προϋπάρχουν της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών. Όσο πιο αναπτυγμένες είναι στο άτομο τόσο λιγότερες δυσκολίες θα αντιμετωπίσει στο σχολικό περιβάλλον, και κατά συνέπεια στην καθημερινότητά του.

Στο ICD-10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» :

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision, 1992).

Αιτιολογία της Δυσλεξίας και των άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών

Σήμερα μετά από πολλές δεκαετίες ερευνητικών προσπαθειών για τη διεκρίνιση των αιτιολογικών παραγόντων στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, γνωρίζουμε περισσότερο από ότι στο παρελθόν για τις δυσλειτουργίες που εκδηλώνουν τα άτομα αυτά και τις περιοχές οι οποίες εμπλέκονται. Οι περισσότερες απ' τις θεωρίες για την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζονται στην υπόθεση ύπαρξης κάποιου είδους διαταραχής στη λειτουργία του εγκεφάλου.

2.1 Γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες

Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι γενετικοί παράγοντες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Selikowitz, 1993). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν κάποιον κοντινό συγγενή ο οποίος έχει κι αυτός εκδηλώσει την ίδια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Μελέτες με διδύμους αποκαλύπτουν ότι το 80% των μονοζυγωτικών διδύμων τείνουν να βιώνουν έντονες αναγνωστικές δυσκολίες, παρόμοιες με εκείνες των γονιών τους. Σε παρόμοιες μελέτες, έχει βρεθεί ότι η πιθανότητα να αναπτύξει ένα άτομο έντονες δυσκολίες στην ανάγνωση είναι οκτώ φορές μεγαλύτερη όταν κάποιος από τους δύο γονείς του έχει δυσλεξία παρά όταν δεν υπάρχει προγενέστερο ιστορικό στην οικογένεια (Νικολόπουλος, 2006).

Ειδικότερα, τα αγόρια φαίνεται ότι υπερισχύουν αριθμητικά έναντι των κοριτσιών σε αναλογία τρία προς ένα, αναφορικά με την ευπάθεια που παρουσιάζουν στην εμφάνιση της δυσλεξίας εξαιτίας γενετικών παραγόντων. Η ευαισθησία αυτή των αγοριών υποδεικνύει ότι τα γονίδια του χρωμοσώματος X ίσως να παίζουν κάποιο ρόλο κατά περιπτώσεις (Selikowitz, 1993). Έρευνες για τις ανωμαλίες των γονιδίων ατόμων και οικογενειών που βιώνουν αναγνωστικές δυσκολίες επιβεβαιώνουν, επίσης, τη γενετική βάση των εξελικτικών διαταραχών της ανάγνωσης και της γραφής (Νικολόπουλος, 2006), για παράδειγμα, έχουν αναφερθεί κατ' επανάληψη ανωμαλίες στο χρωμόσωμα 15 (Smith, Kimberling, Pennington & Lubs, 1983, Smith, Pennington, Kimberling & Ing, 1990). Άλλο ένα εύρημα που συνηγορεί υπέρ του ρόλου των γονιδίων στην εκδήλωση αυτών των διαταραχών είναι ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνότερες σε παιδιά τα οποία παρουσιάζουν συγκεκριμένα γενετικά σύνδρομα (Selikowitz, 1993).

Αναφορικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και το ποσοστό συμμετοχής τους στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, μία άλλη σειρά ερευνητικών μελετών προσπάθησε να προσδιορίσει το αν προβλήματα στην εγκυμοσύνη, στη γέννα, στον τοκετό και κατά τις πρώτες μέρες του νεογέννητου παιδιού ήταν συνηθέστερα σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ήταν ακαθόριστα (Selikowitz, 1993) και δεν κατάφεραν να δείξουν κάποια σχέση μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και μαθησιακών δυσκολιών.

2.2 Εγκεφαλικές δομές

Έρευνες για τον έλεγχο της δόμησης του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων μέσω νεκροψιών, έχουν αποκαλύψει την ύπαρξη συγκεκριμένων ανωμαλιών και διαφοροποιήσεων είτε στον εγκεφαλικό φλοιό, είτε στη ευρύτερη δόμηση των εγκεφάλων των δυσλεκτικών αναγνωστών. Ειδικότερα, οι μικροσκοπικές αναλύσεις έδειξαν την ύπαρξη εκτοπιών και δυσπλασιών των νευρώνων στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο των δυσλεκτικών (Galaburda, 1994, Galaburda & Kemper, 1978), εκεί όπου εκτελείται μεγάλο μέρος των γλωσσικών λειτουργιών (Νικολόπουλος, 2006).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε η ύπαρξη μίας απρόσμενης συμμετρίας ανάμεσα στα δυο ημισφαίρια των δυσλεκτικών (Hyng & Hiemenz, 1997), σε αντίθεση με τους κανονικούς αναγνώστες καθώς το αριστερό ημισφαίριο είναι συνήθως μεγαλύτερο απ' το δεξί (Geschwind & Levitsky, 1968). Η θεωρία που έχει στηριχθεί σε αυτά τα επιστημονικά δεδομένα εξηγεί την εκδήλωση των μαθησιακών διαταραχών ως αποτέλεσμα της αποτυχίας της μία μεριάς του εγκεφάλου να επικρατήσει της άλλης. Μέσω των επιτευγμάτων της τεχνολογίας και την εφαρμογή τους στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας, οι ερευνητές έχουν καταγράψει με απεικονιστικές μεθόδους και τομογραφίες ακόμη περισσότερες περιοχές που φαίνεται να εμπλέκονται στις διαδικασίες της γραφή και της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η περιοχή BA37 (Broadman Area 37) στο αριστερό ημισφαίριο των δυσλεκτικών είχε χαμηλότερη ενεργοποίηση σε δοκιμασίες δυνατής και σιωπηρής ανάγνωσης (McCrony, Price, Frith & Frith, 1999). Σε άλλη έρευνα των Paulesu και των συνεργατών του (1996) διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στη νήσο του εγκεφάλου του αριστερού ημισφαιρίου των δυσλεκτικών. Η περιοχή αυτή συνδέει τις περιοχές Wernicke και Broca, δύο σημαντικές εγκεφαλικές περιοχές της ανθρώπινης ομιλίας και έκφρασης.

Τα ερευνητικά δεδομένα είναι πολλά και πολλές επίσης οι θεωρίες που απαρτίζουν την επιστημονική αιτιολογία των διαταραχών ανάγνωσης και γραφής, ο σχολιασμός τους όμως θα υπερέβαινε το σκοπό αυτής της εργασίας. Παρ' όλα αυτά, αυτό που διαφαίνεται και έχει καταστεί σαφές, έστω και μέσα από αυτή τη σύντομη αναφορά των κυριότερων αιτιολογικών παραγόντων για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, βάσει των ευρημάτων ενός ολοένα αυξανόμενου αριθμού ερευνητικών προσπαθειών, είναι ότι οι δυσκολίες που βιώνουν οι δυσλεκτικοί και

άλλοι φτωχοί αναγνώστες, δεν είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής αλλά συγκεκριμένων γνωστικών αδυναμιών, οι οποίες προκύπτουν από διαφοροποιήσεις σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (Cunningham et al., 2001).

*«Για τη μάθηση χρειάζονται τρία πράγματα: έμφυτη ικανότητα(φύση),
μελέτη(μάθηση) και εξάσκηση».*

Αριστοτέλης

2.3 Χαρακτηριστικά εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών

Κάθε παιδί-μαθητής που βιώνει κάποια μαθησιακή δυσκολία εκδηλώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζονται από τις μειονεξίες του κάθε ατόμου βάσει της εκάστοτε μαθησιακής δυσκολίας, τον βαθμό στον οποίο τη βιώνει καθώς και το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την ίδια μαθησιακή διαταραχή (τουλάχιστον όσον αφορά την τυπική ταξινόμηση) μπορεί να εκδηλώνουν σε διαφορετική μορφή και ένταση χαρακτηριστικά που θα αναφερθούν παρακάτω συνοπτικά (Reid, 2007).

Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στις δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και δυσλεξία στο γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο. Οι επιπτώσεις των διαταραχών σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο θα περιγραφούν αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια, καθώς αποτελούν την κύρια θεματική ενότητα αυτής της εργασίας.

Δεδομένου ότι η δυσλεξία αποτελεί μία υποκατηγορία των μαθησιακών διαταραχών θα υπάρχει συνεπώς μερική επικάλυψη στα χαρακτηριστικά εκδήλωσής της με αυτά των ευρύτερων μαθησιακών διαταραχών, σαφής όμως είναι και η ύπαρξη μερικών διαφοροποιήσεων.

Ακουστική και Οπτική Επεξεργασία

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους, η θέση τους, η διαδοχή τους στον χώρο (στη/της) αλλά και στην αντίληψη μορφών, σχημάτων² και συμβόλων (Reid, 2007). Πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η ανάγνωση μεγάλου κειμένου. Επιπρόσθετα, αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διαφόρων γραμμάτων, λέξεων, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Reid, 2007) έτσι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους.

Στις δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους, να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων ή και των λέξεων, η σύγχυση

ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους (σε λέξεις (Selikowitz, 1993), η αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και η δυσκολία του να ακούσει τους διαφορετικούς ήχους στις λέξεις (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Μνήμη

Όπως συμβαίνει και στη δυσλεξία, έτσι και τα παιδιά με κάποια μαθησιακή διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητας της βραχυπρόθεσμης μνήμης και μνήμης εργασίας (Hulme & Roodenrys, 1995).

Η μνήμη αποτελεί τη βάση στη διαδικασία της μάθησης και συμμετέχει ενεργά όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου. Η δυσκολία όπως προαναφέρθηκε να συγκρατήσει και να εκτελέσει οδηγίες το παιδί έχει ιδιαίτερη σημασία ιδίως στην επίλυση προβλημάτων και εντείνει το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η γνωστή δοκιμασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί επίσης να αναδείξει την αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και επεξεργασία πληροφοριών (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Αυτοματισμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα, το γράψιμο, το κολύμπι (Nicolson & Fawcett, 1990· Singleton et al., 1999).

Φωνολογική επεξεργασία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης (Hulme & Roodenrys, 1995· Cunningham et al., Νικολόπουλος, 2008).

Ρυθμός

Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν δυσκολίες στο ρυθμό επεξεργασίας με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν (Reid, 2007). Έχει υποστηριχτεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων (Tallal et al., 1997), το οποίο συνδέεται με νευροβιολογικούς παράγοντες (Cunningham et al., 2001).

Μεταγνωστικές δεξιότητες

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες. Η κλινική εμπειρία καταδεικνύει ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες υστερεί έναντι των συμμαθητών του με κανονική επίδοση στις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης του μαθήματος που πρέπει να μάθει κάθε φορά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Νικολόπουλος, 2008).

- Ειδικότερα κατά την προσχολική και σχολική ηλικία το παιδί μπορεί να εκδηλώσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Νικολόπουλος, 2008 · Snowling, Goulandris & Stackhouse, 1994 · Agaliotis & Kalyva, 2008).
 - Αδεξιότητα στις κινήσεις, δυσκολία να κινηθούν ανάμεσα στα αντικείμενα
 - Χάσιμο προσωπικών αντικειμένων
 - Δυσκολία προσανατολισμού στο χαρτί
 - Δυσκολία στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών
 - Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου(δυσκολίες στην άρθρωση και την εκφορά του λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο, κ.λ.π.)
 - Δυσκολία στην εκμάθηση τραγουδιών/ποιημάτων
 - Δυσκολία στο να θυμηθούν εύκολα ονόματα προσώπων και αντικειμένων, τη χρονολογική τους ηλικία, την τάξη που παρακολουθούν, τα ονόματα των συμμαθητών τους, το επάγγελμα των γονέων τους, την διεύθυνση του σπιτιού τους, την περιοχή που μένουν
 - Δυσκολία στην εκτέλεση δύο ή/και περισσότερων οδηγιών ή δραστηριοτήτων στη σειρά -Δυσκολία στην ένδυση/απόδυση, το κούμπωμα των κουμπιών
Σχολική ηλικία: -Δυσκολία στην έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων τους(μονολεκτικός λόγος)
 - Έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο και τα μαθήματα/εξωσχολικά βιβλία/εκπαιδευτικές δραστηριότητες
 - Δυσκολία στη διάκριση δεξιά-αριστερά
 - Δυσκολία στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων
 - Κακός γραφικός χαρακτήρας και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων
 - Δυσκολία όσον αφορά στην οργάνωση και τον προγραμματισμό(είναι ακατάστατα, δεν φτιάχνουν την τσάντα τους, χάνουν ή ξεχνούν τα πράγματά τους/τα βιβλία/τις εργασίες/τις υποχρεώσεις τους, δεν προγραμματίζουν σωστά τον χρόνο τους αργώντας να ξεκινήσουν/διεκπεραιώσουν/ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα/σχολική εργασία)
 - Δυσκολία στο να θυμηθούν ονόματα, ημερομηνίες, εποχές, μήνες, χρονολογίες, ώρα, οδηγίες

- Δυσκολία στην εκμάθηση και εκτέλεση κοινών ακολουθιών(οδηγίες, αλφάβητο, μήνες, ποιήματα, προπαίδια, κ.λ.π.)
- Δυσκολία στην ανάγνωση(χάνουν τη σειρά, συλλαβίζουν, δεν προσέχουν τα σημεία στίξης, κ.λ.π.)
- Δυσκολία στην κατανόηση/αναδιήγηση κειμένων που εμπεριέχουν ονόματα, ημερομηνίες, χρονολογίες, όρους (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, κ.λ.π.) - Δυσκολία στον γραπτό λόγο(έχουν αργό ρυθμό, δεν αντιγράφουν σωστά από τον πίνακα/τετράδιο, παραλείπουν τα σημεία στίξης, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη αν και γνωρίζουν τους κανόνες, παραλείπουν/αντιστρέφουν/αντικαθιστούν γράμματα, δυσκολεύονται να οργανώσουν τη σκέψη τους, εκφράζονται με ελλιπή νοήματα, χωρίς λογική και χρονική σειρά)
- Χρήση των δακτύλων για την επίλυση ακόμα και απλών μαθηματικών πράξεων -Μπερδεύουν τα σύμβολα των πράξεων, ξεχνάνε τα κρατούμενα κατά την επίλυσή τους
- Δυσκολία στην εκμάθηση των βημάτων επίλυσης μιας πράξης/προβλήματος
- Δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας
- Δυσκολία στην κατανόηση των δεδομένων και ζητούμενων ενός προβλήματος
- Δυσκολία στη συγκέντρωση, παρορμητική συμπεριφορά, αισθήματα απογοήτευσης και αποτυχίας, ψυχοσωματικά συμπτώματα(πονοκέφαλοι, εμετοί, κ.λ.π.) -Αποφυγή συμμετοχής την ώρα του μαθήματος, συχνά διαταρακτική συμπεριφορά την ώρα του μαθήματος
- Δυσκολία στη σωστή αξιολόγηση των απαιτήσεων της δραστηριότητας που εμπλέκονται
- Δυσκολία στην επιλογή και εφαρμογή σωστής στρατηγικής για μάθηση
- Έλλειψη προσανατολισμού στον γνωστικό στόχο
- Έλλειψη κινήτρων για μάθηση
- Δυσκολία στην ολοκλήρωση έργων και στόχων με δικές του ενέργειες
- Συχνά προβλήματα επιθετικότητας, αδιαφορίας, δυσκολίας συγκέντρωσης, και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς

➤ Ενήλικη ζωή:

- Δυσκολία όσον αφορά στον χωροχρονικό προσανατολισμό (π.χ. δυσκολία στο να διαβάσουν ένα χάρτη, να προσανατολιστούν σε μια περιοχή/ή κατά την οδήγηση, να θυμηθούν μια οδό, μπερδεύονται με την ημερομηνία, την ώρα, τις χρονολογίες, τα ραντεβού τους)
- Δυσκολία στο να θυμούνται τα ραντεβού τους, τις υποχρεώσεις τους, τον αριθμό ενός τηλεφώνου, το περιεχόμενο ενός μηνύματος
- Δυσκολία στο να περιγράψουν γεγονότα με σαφήνεια και πληρότητα, λογικοχρονική σειρά
- Δυσκολία στην ανάγνωση και κατανόηση(π.χ. περιοδικού, εφημερίδας, βιβλίου, υπότιτλων μιας ταινίας)
- Δυσκολία στην εκτέλεση πράξεων/επίλυση ενός προβλήματος με το νου
- Έντονη ανορθογραφία, δυσνόητος γραπτός λόγος
- Δυσκολία στην επιλογή και εφαρμογή σωστής στρατηγικής για την επίτευξη του στόχου
- Έλλειψη προσανατολισμού στον στόχο
- Έλλειψη κινήτρων για πρόοδο και εξέλιξη
- Δυσκολία στην ολοκλήρωση έργων και στόχων με δικές του ενέργειες
- Αρνητική αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση

Οι επιπτώσεις αυτών των χαρακτηριστικών εκδήλωσης στο ψυχικό γίνεσθαι του παιδιού αλλά και στην επιρροή που ασκούν σε ένα γενικότερο επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου θα συζητηθούν αναλυτικά σε παρακάτω κεφάλαιο.

Αξιολόγηση των Μαθησιακών

Δυσκολιών

-

Έγκαιρη ανίχνευση.

3.1 Επιδημιολογία και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές

Λόγω των δυσκολιών που σχετίζονται τόσο με τον ορισμό όσο και με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότητα εμφάνισής τους στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Εκτιμάται όμως πως το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται από 2% έως 10%, ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση, καθώς επίσης και με το δείγμα των παιδιών που συμμετέχουν στις διάφορες έρευνες (APA, 1994).

Οι διαταραχές ανάγνωσης, οι οποίες συχνά επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης, φαίνεται να αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα της διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι σε κλινικό δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά το 1/5 περίπου των παιδιών. Η αναλογία αυτή μεταφράζεται ποσοστιαία ως το 1% περίπου του πληθυσμού των μαθητών (Lyon, 1996). Σε ό,τι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (APA, 1994). Αν όμως συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8% έως 15%) των παιδιών με διαταραχή στη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των διαταραχών ανάγνωσης τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα πρέπει να υπολογίζουμε πως οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον το 10% του μαθητικού πληθυσμού (Lyon, 1996). Λόγω του υψηλού επιπέδου της συννοσηρότητάς τους οι διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης εκτιμούμε πως θα ήταν σκόπιμο να θεωρούνται ως χαρακτηριστικά μιας γενικότερης διαταραχής στη μάθηση, και όχι να χαρακτηρίζονται ξεχωριστά ως ειδικές διαταραχές (Κάκουρος, 1995).

Έχει βρεθεί πως οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών σε σύγκριση με την εμφάνιση άλλων διαταραχών στα παιδιά. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως και τα διαγνωστικά κριτήρια για τις μαθησιακές δυσκολίες διευκρινίζουν πως αυτές δεν πρέπει να σχετίζονται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Είναι όμως

γεγονός πως τόσο η αναγνώριση όσο και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζονται, σε κάποιο βαθμό, με το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Επίσης, η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζεται σίγουρα από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Γι' αυτό ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και γλωσσικής ανάπτυξης. Είναι εμφανές σε αρκετές περιπτώσεις διαταραχών στα παιδιά (όπως για παράδειγμα τις αγχώδεις διαταραχές, τον τραυλισμό ή τις διαταραχές διαγωγής) πως αυτές μπορεί να αντανακλούν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εγγενών ικανοτήτων και του δυναμικού του παιδιού και των ευκαιριών που του προσφέρονται στο περιβάλλον που μεγαλώνει.

Έχει βρεθεί πως το 60% έως 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αγόρια (APA, 1994). Επειδή όμως στις περισσότερες περιπτώσεις η παραπομπή για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από τους δασκάλους (Κάκουρος και συν., 1995). Είναι πιθανό για την απόφαση της παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο συχνά στ' αγόρια. Στην περίπτωση που η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών διερευνάται στο σύνολο του πληθυσμού των παιδιών, τότε η αναλογία αγοριών και κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου ίδια (Moats & Lyon, 1993; Shaywitz et al., 1990). Ο Henry (1996) εκτιμά πως τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται νωρίτερα απ' τους δασκάλους τους, επειδή αυτοί επικεντρώνονται συνήθως στην περισσότερο ορατή πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών. Επειδή τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως ήσυχια και δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους την προσοχή των άλλων, η αναγνώριση των δυσκολιών τους απαιτεί περισσότερη προσοχή.

Ο καλός σχεδιασμός των διαχρονικών ερευνών που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχει διευκολύνει σημαντικά τη κατανόηση της εξέλιξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δεν μπορούν να αποκατασταθούν πλήρως. Η εξέλιξη τους είναι πολύ καλύτερη απ' ό,τι πίστευαν οι ειδικοί παλαιότερα (Mash & Wolfe, 1999). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν ταυτόχρονα να καταλάβουν γιατί διαφέρουν από τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό οι καθημερινές τους

εμπειρίες μπορεί να τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση καθώς επίσης το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους (Lyon, 1996).

3.2 Αξιολόγηση: τομείς και κλίμακες

Η αξιολόγηση για τη διάγνωση της δυσλεξίας ή κάποιας άλλης μαθησιακής διαταραχής προϋποθέτει τη συνεργασία επαγγελματιών διαφόρων ειδικοτήτων. Αυτή η διεπιστημονική ομάδα κατά τη διαγνωστική διαδικασία απαρτίζεται συνήθως από κάποιον σχολικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό και λογοπεδικό.

Σημαντικό ρόλο μπορούν επίσης να έχουν και άλλες ειδικότητες όπως ο οφθαλμίατρος, ο παιδοψυχίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός και ο παιδονευρολόγος (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Η έγκαιρη ανίχνευση έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα και γνώση του εκπαιδευτικού να εντοπίζει ότι κάποιο παιδί διατρέχει δυσκολίες στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι αυτός που εντοπίζει άλλωστε πρώτος τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και πρέπει να προτρέψει τους γονείς να απευθυνθούν σε έναν ειδικό σχολικό ψυχολόγο.

Κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας γίνεται μια σειρά αξιολόγησης διαφορετικών πτυχών της λειτουργικότητας του παιδιού. Ο σχολικός ψυχολόγος με την αξιολόγηση σκοπεύει α) να συγκεντρώσει πληροφορίες από την κλινική συνέντευξη με τους γονείς του παιδιού και τον εκπαιδευτικό, β) τη χορήγηση μιας ολοκληρωμένης κλίμακας νοημοσύνης προσαρμοσμένης και σταθμισμένης στην Ελλάδα, γ) την αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού η οποία θα επιτρέψει μεταξύ άλλων την ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του, δ) τη χορήγηση ψυχολογικής δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί τις γνωστικές διεργασίες που έχουν συσχετιστεί με τη δυσλεξία ή άλλη μαθησιακή δυσκολία και ε) ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση του σχολικού ψυχολόγου, τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που εξετάζει την παρουσία ψυχολογικών συμπτωμάτων στο παιδί ή την αυτοεκτίμησή του ή/και τη χορήγηση ενός προβλητικού τεστ (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006). Για να γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας ή άλλης μαθησιακής διαταραχής η ψυχολογική αξιολόγηση θα πρέπει πρώτα απ' όλα να αποκλείσει την πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε –είναι πιθανόν βέβαια να μπορούν να συνυπάρχουν– νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές αλλά και σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα ή περιβαλλοντική αποστέρηση (DSM-IV).

3.2.1 Κλινική συνέντευξη

Η κλινική συνέντευξη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ψυχολογικής αξιολόγησης των παιδιών και των εφήβων είτε έχει να κάνει με κάποιο μαθησιακό είτε με κάποιο άλλο ψυχολογικό πρόβλημα. Μέσω της κλινικής συνέντευξης μπορούμε να δούμε αν η δυσλεξία ή οι μαθησιακές διαταραχές είναι αποτέλεσμα όχι κάποιας γνωστικής μειονεξίας αλλά συναισθηματικών διαταραχών ή άλλων ψυχολογικών προβλημάτων γεγονός που δεν θα μπορούσαμε να ανακαλύψουμε μόνο με την αξιολόγηση της νοημοσύνης (Νικολόπουλος, 2008).

Επιπρόσθετα, με την κλινική συνέντευξη ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για τους τομείς στους οποίους αντιμετωπίζει δυσκολίες το παιδί και να καθορίσει τις ακριβείς δυσκολίες του, τα είδη των λαθών του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006) κλπ πληροφορίες που είναι απόλυτα χρήσιμες και απαραίτητες για την δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες κάθε παιδιού (Reid, 2007).

3.2.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης

Όταν πλέον έχει αποκλειστεί η πιθανότητα η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε κάποια συναισθηματική διαταραχή ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων (Μόττη -Στεφανίδη, 1999). Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο το παιδί θα πρέπει να επιδεικνύει ένα μέσο φυσιολογικό ή και ανώτερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας σε αντίθεση με την πραγματική επίδοσή του σε δοκιμασίες για το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής, το οποίο θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από το αναμενόμενο για την ηλικία του, να υπάρχει δηλαδή απόκλιση (Νικολόπουλος, 2006).

3.2.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων

Ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να κάνει μία αδρή εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων εξετάζοντας το παιδί στην ανάγνωση, στην κατανόηση γνωστού και αγνώστου κειμένου, στην ορθογραφία και την ικανότητα χειρισμού και κατανόησης μαθηματικών εννοιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι εξαιτίας της διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος οι Έλληνες δυσλεκτικοί αποδίδουν καλύτερα σε πολλές δοκιμασίες όπως στη δοκιμασία ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων (Νικολόπουλος, 2006) και γι' αυτό είναι βασικό οι σχολικοί ψυχολόγοι στην Ελλάδα να είναι πιο προσεκτικοί χρησιμοποιώντας περισσότερο ευαίσθητες δοκιμασίες.

3.2.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών

Όπως ήδη αναφέρθηκε τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες. Γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για επεξεργασία των πληροφοριών κλπ (Νικολόπουλος, 2006). Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά για τη διάγνωση και κατάρτιση ενός κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης του παιδιού (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006· Reid, 2007).

3.2.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας

Η αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού έχει να κάνουν με τη διασφάλιση των κριτηρίων του ορισμού ότι δηλαδή οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας συναισθηματικής διαταραχής ή σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων ή έλλειψης κινήτρων (DSM- IV).

Είναι σημαντικό να εξεταστεί αν συνυπάρχει κάποια ψυχολογική διαταραχή ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια ενός ευρύτερου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης και τέλος να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις, συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς κλπ) (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006· Δοίκου & Αυλίδου, 2002).

3.2.6 Κλίμακες αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται σε ειδικά κέντρα διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης ΚΕΔΔΥ κατά την οποία η συνήθης κλίμακα που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, τουλάχιστον, είναι το WISC-III. Ακόμα μία κλίμακα που χρησιμοποιείται στο εξωτερικό για τον εντοπισμό των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές από τους εκπαιδευτές μέσω της παρατήρησης είναι η κλίμακα Αξιολόγησης των Μαθησιακών Διαταραχών (LDES) (McCarney, 1996).

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τον εντοπισμό διαταραχών όπως δυσλεξίας, αναπτυξιακής αφασίας, εγκεφαλικού τραύματος και μέτριας νοητικής λειτουργίας. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα οπτικής/ακουστικής βλάβης ή πρόβλημα στη λαβή του μολυβιού, νοητική υστέρηση, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών πολιτισμικών και οικονομικών διαφορών δεν περιλαμβάνονται (Mathew, 2001).

Η χρήση και ο εντοπισμός ενός κατάλληλου εργαλείου για τη διάγνωση των Μαθησιακών Διαταραχών είναι ένα μείζον ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς. Συχνά, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση δεν προσαρμόζονται στις προϋποθέσεις που έχουν οριστεί. Από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία, APA, American Publications Research Association and National Council of Measurement

in Education (1985) καθώς δεν πληρούν έναν επαρκή αριθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας (McCarney, 1996).

Παρόλο που τα περισσότερα κλινικά τεστ αξιολογούν την προσαρμοστική και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών λίγα περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της απόδοσης των παιδιών στις ακαδημαϊκές και άλλες παρεμφερείς δραστηριότητες μέσω της παρατήρησης (Mathew, 2001).

Το LDES μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για τον εντοπισμό των μαθησιακών διαταραχών (Linn & Groulund, 1995). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για την αξιολόγηση σε άλλες περιπτώσεις όπως η λήψη ιστορικού ως σταθμισμένο τεστ, σύγκριση παρελθοντικής και τωρινής απόδοσης, συνέντευξη με τους γονείς, τον εκπαιδευτικό ή το παιδί συγκεντρώνοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερες πληροφορίες για μια πληρέστερη κλινική εικόνα του παιδιού (McCarney, 1996).

Η κλίμακα LDES συσχετίστηκε με το Weschler Intelligence Scale for Children Revised (Weschler, 1974) το Peabody Individual Achievement test (PIAT) (Dunn & Markwardt, 1970) και το Woodcock Reading Mastery Test (Woodstock, 1953) για τη σύγκριση της εσωτερικής εγκυρότητας (McCarney, 1996). Οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της LDES κλίμακας με όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές (Mathew, 2001).

Το Εγχειρίδιο Παρέμβασης Μαθησιακών Δυσκολιών (LDIM) δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί ως βοηθός στη σχεδίαση εξατομικευμένης στρατηγικής παρέμβασης για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (McCarney & Baner, 1995). Το εγχειρίδιο παρέχει στόχους, στρατηγικές, παρεμβάσεις και οδηγίες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων χορήγησης τεστ και στρατηγικές για την αλλαγή συμπεριφοράς (e-scale).

Επιπρόσθετα, το Parent's Guide to Learning Disabilities (McCarney & Baner, 1991) το οποίο συνοδεύει την κλίμακα παρέχει μία ποικιλία στρατηγικών καθώς και παρεμβάσεις—λύσεις για ξεχωριστές και μοναδικές περιπτώσεις ενός δυσλειτουργικού μαθησιακά παιδιού στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος.

3.3 Έγκαιρη Ανίχνευση

Για την έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι αξιολόγησης όπως σταθμισμένες δοκιμασίες αλλά και άλλες άτυπες. Αξιολογήσεις τέτοιου είδους είναι η χορήγηση προκριματικών τεστ (screening) σχολική ετοιμότητα σε μεγάλο αριθμό παιδιών ή σε όλα τα παιδιά πριν ή κατά την είσοδο τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Η αξιολόγηση αυτή επιδιώκει τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών και ανωριμότητας σε διάφορες πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006). Στην Ελλάδα έχει προσαρμοστεί η κλίμακα των Desforges & Lindssay (1995) για την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Κασσωτάκη και Ράλλη, 2003).

Μπορούν όμως τα προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση να προβλεφθούν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας; Η Scavborough (1990) μελέτησε 32 παιδιά δυσλεκτικών γονέων. Πολλοί ειδικοί έχουν εκφράσει αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών όσον αφορά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους. Ακολούθησε την ανάπτυξη των παιδιών από την ηλικία των 2.5 χρονών μέχρι να γίνουν 8 ετών. Το 65% διαγνώστηκε ως δυσλεκτικό στην ηλικία των 8, γεγονός που υποδεικνύει ότι αυτή η διαταραχή έχει ένα σημαντικό γενετικό υπόβαθρο. Ήδη από την ηλικία των 2,5 ετών τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μετρήσιμες γλωσσικές διαφοροποιήσεις. Μέχρι την ηλικία των 3.5 είχαν μία φτωχή κατανόηση λέξεων και φτωχότερη ικανότητα να βρίσκουν τα ονόματα των αντικειμένων που ήταν ζωγραφισμένα σε κάρτες απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους. Τέλος, μέχρι την ηλικία των 5 δεν γνώριζαν όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και συγκριτικά με τους συνομηλικούς ήταν σε θέση να ονοματίσουν λιγότερα αντικείμενα (Selikowitz, 1993).

Τα ευρήματα της Scavborough (1990) έχουν επαναληφθεί και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Elbro, Petersen, Bortisöm, 1988· Snowling, 1977).

Οι Lundberg, Olotsson & Wall (1980) έδειξαν ότι είναι πιθανό να προβλέψουμε σε υψηλό βαθμό βεβαιότητας σε προσχολική ηλικία αν τα παιδιά θα τα κατάφερναν στις οδηγίες ανάγνωσης όταν θα ξεκινήσουν το σχολείο. Ανάμεσα σε

όλα τα τεστ χρησιμοποιήθηκαν και δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας οι οποίες ήταν ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης. Παρόμοιες έρευνες έχουν επαληθεύσει αυτά τα ευρήματα (Badian, 1994·Blackman, 1984·Bradley & Bryant, 1985·Harford et al., 1994·Torgesen, Morgan & Davis, 1992).

Η ιδέα του έγκαιρου εντοπισμού και της παρέμβασης στα προβλήματα ανάγνωσης αποτελεί μία συναισθηματική υποχρέωση. Ακόμα, υπάρχουν και δύο προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προκριματικού προγράμματος. Πρώτον, πρέπει να είμαστε απόλυτα σίγουροι ότι μπορούμε να κάνουμε κάτι εποικοδομητικά με τους πιθανούς δυσλεκτικούς. Δεύτερον, πρέπει να διασφαλίσουμε ότι δεν θα προκαλέσουμε μεγαλύτερο κακό απ' τις ψευδείς μας προσδοκίες (Lundberg, 1997).

Μήπως το να του δώσουμε την ετικέτα του πιθανού δυσλεκτικού θα υπάρξει καθοριστικό γι αυτά τα παιδιά;

Ψυχολογική διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί και την οικογένεια.

*«Η ανατροφή των παιδιών
είναι αβέβαιο πράγμα.
Διότι η επιτυχία της είναι
γεμάτη αγώνες και
φροντίδες και η αποτυχία
της δεν μπορεί να
ξεπεράσει άλλη λύπη»*

Δημόκριτος

4.1 Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι δάσκαλοι των ειδικών σχολείων συχνά αναφέρουν μια μεγαλύτερη αναλογία παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές ή έλλειμμα στην προσαρμογή ανάμεσα στους μαθητές τους απ' ό,τι οι δάσκαλοι των κανονικών σχολείων (McGowan, 1999).

Οι μαθησιακές διαταραχές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους. Αντίθετα, αναφορικά με τη σχέση των μαθησιακών διαταραχών με τον ψυχοκοινωνικό τομέα έχει αναγνωριστεί πως υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών κυρίως λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Hatzichristou & Hopt, 1993, Ridolick, 1996, Δοϊκού-Αυλίδου, 2002).

Σε κάποιες από τις περιορισμένες σε αριθμό ερευνητικές προσπάθειες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να παρουσιάσουν συναισθηματικές δυσκολίες με υψηλότερα επίπεδα φοβιών και άγχους απ' ό,τι οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Al-yagon, Mikulincer, 2004· Pearl & Bay, 1999).

Επιπρόσθετα, ο οργανισμός ατόμων με μαθησιακές διαταραχές (2001) ανέφερε ότι το 40% των μαθητών που βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν άγχος σε υψηλό βαθμό. Κάποιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ο αυξημένος βαθμός συναισθηματικών δυσκολιών σε αυτά τα παιδιά είναι αποτέλεσμα του αυξανόμενου εκνευρισμού και της αποτυχίας ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες (Fisher, Allen, Kose, 1996· Tur, Kasper, Weisel &, 1998 Segev), με τις ανησυχίες τους να συνδέονται με ψυχοφυσιολογικές αλλαγές όπως στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι κλπ (Margalit & Raviv, 1984· Thomas, 1979).

Η σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών διαταραχών και των συναισθηματικών προβλημάτων έχει μελετηθεί και καταδειχτεί επαρκώς (Rock, Fessler & Church, 1997, Huntington & Bender, 1993, Vallance & Cummings, 1998). Αν και ο επίσημος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών αποκλείει αυτές που είναι δευτερογενείς εξαιτίας συναισθηματικών δυσκολιών, οι έφηβοι αυτοί παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων

συμπεριφοράς (Shapiro & Gallico, 1993, Dalley, Bollocofsky, Alcorn & Baker, 1992, Svetaz, Ireland & Blum, 2000).

Τα βιώματα της νεότερης ηλικίας του παιδιού επηρεάζουν καθοριστικά την αντίληψη που θα αναπτύξουν για τον εαυτό τους. Η έννοια του εαυτού ενός ατόμου δεν σχηματίζεται αποκλειστικά μέσα από μια διαδικασία εσωτερικής «αυτό-αξιολόγησης» αλλά ενέχει και μια κοινωνική διάσταση (Cooley, 1902· Dunn, 1988). Όσο περισσότερες θετικές αξιολογήσεις λαμβάνει ένα παιδί απ' το σχολείο τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να σχηματίσει θετική αντίληψη και εκτίμηση για τον εαυτό του (Dermitzaki & Efklides, 2000· Marsh, 1993).

Οι διαδοχικές αποτυχίες οδηγούν το παιδί σε συναισθηματικές απογοητεύσεις που με τη σειρά τους προκαλούν συναισθηματική δυσφορία στο παιδί με μαθησιακές διαταραχές, το οποίο βιώνει το αίσθημα του «αβοήθητου μαθησιακά». Το παιδί νιώθοντας έλλειψη ελπίδας αποσύρεται και γίνεται περισσότερο επιθετικό. Με άλλα λόγια, δεν πιστεύει πως μπορεί να τα καταφέρει και να υπερνικήσει τις δυσκολίες.

Η ψυχολογική πίεση που αισθάνονται τα παιδιά με διαταραχές στη μάθηση είναι τόσο μεγάλη ώστε σε αρκετές περιπτώσεις λόγω της συναισθηματικής τους εξουθένωσης και της αδυναμίας τους να τη διαχειριστούν γίνονται ευάλωτα σε αγχώδεις διαταραχές (Kumpulainen et al, 1999· Martinez & Clikenman, 2004· Willcutt & Pennington, 2000). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των διαταραχών μάθησης επηρεάζουν την μετέπειτα ανάπτυξη και λειτουργικότητα του παιδιού (Νικολόπουλος, 2006).

Οι μαθησιακές διαταραχές σε πολύ μεγάλο βαθμό προκαλούν απογοήτευση και θυμό στα παιδιά με τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή τους πρόοδος εκτός του ότι προκαλεί στα ίδια ντροπή και ενοχές, συχνά αποτελεί αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής από τους άλλους (Polychroni et al., 2006) Συναισθηματικά αυτός ο πληθυσμός είναι ανώριμος και εύθραυστος. Συχνά παίρνουν προσωπικά καταστάσεις που δεν σχετίζονται άμεσα μαζί τους. Επί παραδείγματι όταν η οικογένεια γελάει με κάτι το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες έχει την εντύπωση πως γελούν μαζί του και το κοροϊδεύουν με αποτέλεσμα να νευριάζει χωρίς στην ουσία να υπάρχει λόγος. Η διάθεσή τους αλλάζει συνεχώς. Μπορεί το ένα λεπτό να γελούν και το επόμενο να κλαίνε (Smith, 1995). Η αίσθηση της ήττας και της αποτυχίας είναι μεταδοτική και μερικές φορές όλη η οικογένεια βιώνει την αδιέξοδη κατάσταση του παιδιού καθώς και την απογοήτευσή του. Το κόστος μιας τέτοιας

κατάστασης είναι ιδιαίτερος υψηλό για τους γονείς και η υποστήριξη και η εκπαίδευση είναι αναγκαίες ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των γονέων για την αποτελεσματική ανατροφή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση βιώνουν ποικίλα και διαφορετικής έκτασης συναισθήματα. Προβλήματα ανεπάρκειας επηρεάζουν την απόδοση, την εκπαίδευση, την δουλειά καθώς και άλλους τομείς (Klassen, 2007).

Ο Σιδερίδης το 2006 έδειξε ότι το 88% των ερευνών που υπολογίζουν την ύπαρξη της κατάθλιψης, βρήκαν ότι η καταθλιπτική διάθεση είναι εμφανής μεταξύ των παιδιών αυτών. Από άλλες έρευνες που έγιναν διαπιστώθηκε πως το 40% αυτών έχει κάνει αυτοκτονικές σκέψεις, ενώ το 10% έχει όντως αποπειραθεί πραγματικά.

Οι πιέσεις που δέχονται τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και από το σχολείο αλλά και τους φίλους τους προκαλούν μία μόνιμη διαταραχή. Βρίσκονται σε ένταση και συχνά είναι θυμωμένοι, ενώ διαπληκτίζονται συνεχώς με γονείς και αδέρφια. Επίσης, έχουν μόνιμα ψυχολογικά τραύματα, εξαιτίας του χρόνου που είναι αναγκασμένα τα ξοδεύουν στο διάβασμά τους, βιώνοντας ταυτόχρονα όλη αυτή τη σύγκρουση. Σύμφωνα με τους γονείς τα παιδιά αυτά έχουν και θετικά στοιχεία, μερικά από τα οποία είναι τα εξής: προθυμία για βοήθεια σε τρίτους, συμπόνια προς τα κατοικίδια καθώς και άλλα. Πέραν όμως των θετικών έχουν και κάποια αρνητικά όπως ο θυμός, η νευρικότητα, η οξυθυμία και τα ξεσπάσματα (Brook & Boaz, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκρινόμενα με τους συνομηλίκους τους που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, παρουσιάζουν έναν μεγαλύτερο βαθμό ανεπαρκειών στις διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών (Tur-Kaspa & Bryan, 1994), είναι λιγότερο δημοφιλή, βιώνουν πιο συχνά την απόρριψη (Stone & LaGrecia, 1990) και έχουν λιγότερους καλούς φίλους (Wiener & Schneider, 2002). Τα παιδιά αυτά επίσης επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αποδιοργανωτικής και επιθετικής συμπεριφοράς (Sale & Carey, 1995), συναντούν περισσότερες δυσκολίες στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων (Agaliotis & Goudiras, 2004), παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) και έχουν περισσότερα προβλήματα προσαρμοστικότητας στην εφηβεία απ' ό,τι οι τυπικοί συνομηλικοί τους (Kupersmidt, Coje & Dodge, 1990).

Όλα αυτά τα προβλήματα κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση οφείλονται συνήθως στην έλλειψη δεξιοτήτων πρωτοβουλίας και διατήρησης θετικών

κοινωνικών σχέσεων (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005) τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση (Bryan, Danaloe, Perl & Sturm, 1981) και για τον αποτελεσματικό συνυπολογισμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αίθουσα δικτύου κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Winzer, 2000). Τόσο η έναρξη, όσο και η απάντηση σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτουν την κατοχή και αποτελεσματική χρήση των γλωσσικών και μη δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς είναι τα μέσα με τα οποία οι συμμετέχοντες μιας αλληλεπίδρασης αποκαλύπτουν τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους (Beilinson & Olswang, 2003). Παρόλα αυτά τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν ελλείμματα στην έναρξη (για παράδειγμα να ζητήσουν από ένα άλλο παιδί να παίξουν) και στην απάντηση συμπεριφορών (να ακολουθήσουν ενός άλλου παιδιού την πρόκληση για παιχνίδι επί παραδείγματι) σε σχέση με άλλα παιδιά μέσου ή υψηλού επιπέδου επιτευγμάτων (Vaughn & Hogan, 1994· Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993).

Μερικοί επιστήμονες (DePaulo & Rosenthal, 1978· Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff & Vakil, 1998) διατηρούν την άποψη ότι τουλάχιστον συγκεκριμένες πλευρές της μη λεκτικής επικοινωνίας βελτιώνονται με την ηλικία. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι (Holder & Kirkpatrick, 1991) κατέληξαν στο ότι αυτές οι δεξιότητες παραμένουν ανεπηρέαστες από την ωριμότητα. Διαφορές στην ηλικία έχουν αναφερθεί επίσης στα σχήματα φιλίας παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Weiner & Schneider, 2002). Παρά την τεκμηρίωση των ελλειμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία (Nabuzoka & Smith, 1995) στην εφηβεία (Most & Greenbank, 2000) και στην ενηλικίωση (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003) ένα στοιχείο συνέχειας κάνει αναγκαίο να κοιτάζουμε για ηλικιακές διαφορές μέσα από διαχρονικές διατομικές μελέτες (Bauminger et al., 2005).

Σε έρευνα των Brook & Geva το 2001 βρέθηκε ότι το 79,9% των μαθητών πιστεύουν ότι το IQ των συμμαθητών τους με μαθησιακές διαταραχές είναι ισότιμο με το μέσο όρο στην τάξη τους. Ένα ποσοστό της τάξεως του 22,5% πιστεύει ότι είναι χαμηλότερο και μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 8,7% πιστεύει ότι είναι υψηλότερο. 69,2% των μαθητών πιστεύει πως τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές πρέπει να παρακολουθούν κανονικά δημόσια σχολεία (για λόγους κινήτρου) ενώ μόλις το 3,6% πιστεύει πως πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά και ξεχωριστά σχολεία. Το 72,1% των μαθητών πιστεύει ότι μόνο ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό,

το οποίο είχε ως εκπαιδευτικό προσανατολισμό τις μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να διδάξει σε παιδιά με διαταραχές στη μάθηση. Ένα 26% θεωρεί πως ακόμη και οι κανονικοί δάσκαλοι μπορούν να διδάξουν μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές στη μάθηση. Το 44% των μαθητών πιστεύει πως οι μαθησιακές δυσκολίες θα αρχίσουν να μειώνονται όσο περνάει ο καιρός, ενώ το 51,9% πιστεύει ότι θα ακολουθούν τα παιδιά για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν σε μία από τις πιο περιθωριοποιημένες ομάδες, στη δυτική Ευρώπη, βιώνοντας σοβαρά προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα καθώς υφίστανται διακρίσεις (Hall, 2005).

Αυτό γίνεται εμφανές από το χαμηλό επίπεδο εργασιακών ευκαιριών, τον περιορισμένο αριθμό επιλογών στο σπίτι, από τις φτωχές εκπαιδευτικές προοπτικές, από την έλλειψη ελέγχου για τη λήψη αποφάσεων που έχουν να κάνουν με την ίδια τους τη ζωή και από τις καθημερινές εμπειρίες εκφοβισμού δημοσίως (Foundation for People with Learning Disabilities, 2001).

4.2 Τι αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά που βιώνουν μαθησιακές διαταραχές μπερδεύουν συχνά τους γονείς εξαιτίας των πολλών ικανοτήτων και δυσκολιών τους. Είναι επίσης δύσκολο να καταλάβει κανείς πόσες από τις συμπεριφορές τους έχουν βάση τη φύση της κατάστασής τους και πόσες έρχονται σε αντίθεση με αυτή. Οι γονείς συχνά αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα ανεπάρκειας που βιώνουν τα παιδιά τους γεγονός που τους κάνει να νιώθουν «κακοί» και «ανεπαρκείς» γονείς (Smith, 2002).

Λίγοι άνθρωποι καταλαβαίνουν τη δυσκολία του να είσαι γονιός μέχρις ότου να αποκτήσουν παιδιά. Οι γονείς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την ασφάλεια και την εκπαίδευση ενός μικροσκοπικού βρέφους το οποίο γρήγορα μεγαλώνει και εξελίσσεται σε ένα ήρεμο παιδί. Έτσι, οι γονείς πρέπει να θέσουν τους δικούς τους κανόνες, να αναπτύξουν τη δική τους καθημερινότητα και να διαμορφώσουν τις δικές τους προσδοκίες. Μόλις οι γονείς ανακαλύψουν την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους βιώνουν μία ψυχολογική σύγχυση, συχνά μπερδεύονται και όλη η διαδικασία είναι εξαιρετικά επίπονη γι' αυτούς (Agaliotis & Kalyva, 2008).

Αρχικά, εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της λεπτότητας των μαθησιακών δυσκολιών κατά την εκδήλωσή τους είναι δύσκολο να διακριθούν, κάνοντας έτσι την κατάσταση πιο δύσκολη για τους γονείς, οι οποίοι αδυνατούν να γνωρίζουν κατά πόσο όλα είναι φυσιολογικά ή όχι. Πιο ειδικά, όταν το παιδί είναι πρωτότοκο οι γονείς αγνοούν την χρονική περίοδο κατά την οποία πρέπει να περιμένουν την ανάπτυξη ενός φωνολογικού συστήματος, λεξιλογίου και στη συνέχεια τότε πρέπει να αρχίσει να μιλάει (Reid, 2007). Ένας μεγάλος προβληματισμός για τους γονείς είναι και οι ενδείξεις ότι το παιδί έχει βγει εκτός σωστής φυσιολογικής πορείας στην ανάπτυξη της ικανότητας να ακούει και να ακολουθεί πληροφορίες. Είναι πολύ πιθανό να περάσει αρκετός καιρός έως ότου οι γονείς αντιληφθούν και εκφράσουν ανησυχίες (Smith, 2002).

Επιπρόσθετα, και μετά από μία διάγνωση οι γονείς βιώνουν πολλά διαφορετικά συναισθήματα πριν καταφέρουν να παλέψουν αποτελεσματικά με την γυμνή αλήθεια ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς πιθανά να διακατέχονται από συναισθήματα όπως αυτά των σταδίων πένθους (Kubler-Ross, 1980). Αρχικά δηλαδή αρνιούνται ότι υπάρχει πρόβλημα και

προσπαθούν να το εκλογικεύσουν. Μετά, πρέπει να αντιμετωπίσουν τον φόβο, τον θυμό και την ενοχή να έχουν ένα παιδί το οποίο βιώνει τόσες δυσκολίες. Είναι φυσιολογικό για τους γονείς να προσπαθήσουν να κατηγορήσουν κάποιον, οποιονδήποτε και να αρχίσουν να αμφιταλαντεύονται με τη σκέψη να αλλάξουν γειτονιά, σχολείο και γιατρό μήπως έτσι καταφέρουν να εξαφανίσουν το πρόβλημα. Τελικά οι γονείς θα πρέπει να φτάσουν στο σημείο να αποδεχτούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού και να προσπαθήσουν να οργανώσουν ένα βοηθητικό σχέδιο δράσης (Kubler-Ross & Smith, 1995).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς νιώθουν ένοχοι καθώς πιστεύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες και άλλες συναφείς διαταραχές είναι αποτέλεσμα δικού τους λάθους. Έχουν την εντύπωση πως αν ήταν αυστηρότεροι με το παιδί, απαντούσαν περισσότερο και του επέβαλλαν περισσότερη εξάσκηση θα ήταν διαφορετική η κατάσταση (Smith, 2002). Φυσικά αυτό δεν αληθεύει όπως έχει ήδη περιγραφεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν νευρολογικό υπόστρωμα. (...) και δεν σχετίζονται με την παρουσία ή την απουσία προθυμίας από μέρους τους παιδιού ή με τα κίνητρά του για διάβασμα.

Ένας σημαντικός παράγοντας που προκαλεί μεγάλη σύγχυση στους γονείς και είναι μία μεγάλη πρόκληση για αυτούς είναι το χάσμα μεταξύ αυτού που μπορεί να κάνει το παιδί και μεταξύ αυτού που δεν μπορεί να κάνει. Συνήθως τα παιδιά αυτά είναι πολύ έξυπνα, γνωρίζουν πολλά και επιχειρηματολογούν ορθά. Παρόλα αυτά δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν. Τόσο στο σχολείο οι δάσκαλοι, όσο και στο σπίτι η οικογένεια τα ενθαρρύνουν να προσπαθήσουν περισσότερο, κάτι που κάνουν δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό. Τείνουν να δουλεύουν δέκα φορές περισσότερο σκληρά απ' ό,τι τα άλλα παιδιά, ωστόσο και πάλι ελλοχεύει ο κίνδυνος να αναφερθεί κάποιος σε αυτά ως «τεμπέληδες» (Reid, 2004).

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο προκαλεί σύγχυση στους γονείς έχει να κάνει με τη δυσκολία τους να διακρίνουν το παιδί που δεν μπορεί να κάνει κάτι από αυτό που δεν θέλει. Για τους γονείς είναι πολύ εξοργιστικό να μην μπορούν να ελέγξουν ένα παιδί 5 με 6 χρονών ή να γνωρίζουν πότε πρέπει να δώσουν ώθηση σε έναν έφηβο ή να μειώσουν τις προσδοκίες τους. Σε αυτήν την περίπτωση οι γονείς αναρωτιούνται περισσότερο τι έχουν κάνει αυτοί λάθος και δεν εστιάζουν τόσο στις προκλήσεις τις οποίες καλείται να ξεπεράσει το παιδί τους. Η μετατόπιση σε αυτόν τον στόχο μπορεί να παρέχει θεραπευτικές ιδιότητες τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά.

Τα παιδιά φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα συμπεριφοράς όταν στην ουσία αυτές οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες προέρχονται από την ευρύτερη δυσκολία του παιδιού να ολοκληρώσει επιτυχώς το έργο που του έχει ανατεθεί. Η απόσυρση και τα ξεσπάσματα είναι συχνά όταν το έργο που τους έχει ανατεθεί είναι πολύ σημαντικό (Mahan & LoVullo, 2009).

Η επιθετικότητα είναι απ' τις πιο δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών/εφήβων. Τα παιδιά αντιδρούν με επιθετική φιλία και εκφράσεις θυμού απέναντι στα κοντινά τους άτομα με αποτέλεσμα τα ξεσπάσματά τους να καταλήγουν σε πραγματική σωματική βία. Το 71% των γονέων αναφέρει ότι έρχεται σε ρήξη λεκτική με το παιδί τους όταν αυτό βρίσκεται υπό κατάσταση άγχους, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 62% έχει παραπονεθεί επανειλημμένα ότι έχει απειληθεί (Mahan & LoVullo, 2009).

Οι Diamond & Siqueland έχουν μετρήσει πολλές βίαιες συμπεριφορές στις οικογένειες με παιδιά με ελλειμματική προσοχή και μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι σημαντικό οι γονείς να δίνουν προσοχή σε όσα το παιδί λέει ότι μισεί, καθώς μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο διαγνωστικό εργαλείο, υποδεικνύοντας τι είναι δύσκολο ή ακατόρθωτο για τα παιδιά. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί μισεί τα μαθηματικά ή το διάβασμα πολύ πιθανό τα μαθήματα αυτά να αποτελούν τομείς δυσκολίας και πηγή άγχους γι' αυτό. Και ενώ η διάγνωση μπορεί να βοηθήσει ως ένα βαθμό, η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων σε καθημερινή βάση δεν είναι εύκολο πράγμα. Σε επίπεδο σχεδιασμού δράσης πολλές φορές οι ειδικοί, οι δάσκαλοι, οι γιατροί, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί έρχονται σε αντίθεση σχετικά με το ποιο είναι το καλύτερο πρόγραμμα παρέμβασης για το παιδί. Αυτό μπορεί να είναι απογοητευτικό και πηγή άγχους για τους γονείς που μέσα σε όλο αυτό πρέπει να συλλέξουν και να οργανώσουν όλες τις πληροφορίες, αποφασίζοντας πώς θα πράξουν σωστά ή λάθος. Επιπρόσθετα, στο σπίτι και οπουδήποτε οι γονείς είναι αναμενόμενο ότι θα αντιμετωπίσουν προβλήματα και θα πρέπει να αντιληφθούν πως το παιδί τους είναι κουρασμένο και απογοητευμένο, έτοιμο να εκραγεί συναισθηματικά. Γενικότερα οι γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες πρέπει να μαντεύουν συνεχώς τι δουλεύει για το παιδί τους και τι όχι. Τι προκαλεί απογοήτευση και τι το ευχαριστεί. Πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν τα πάντα, να σκέφτονται προσεκτικά, να οργανώνουν τις δραστηριότητες κάθε μέρα, να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τους τομείς δυσκολίας και να καταστρώνουν σχέδια για το πώς θα ελέγξουν τη συμπεριφορά του παιδιού προάγοντας την ανάπτυξή του (Smith, 2002).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν σκληρές επιπτώσεις στην οικογένεια. Συνήθως η μητέρα είναι αυτή που αναγνωρίζει το πρόβλημα νωρίτερα και το αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα. Οι παρεξηγήσεις και οι διαμάχες είναι ένα σύννηθες φαινόμενο. Τα αδέρφια συχνά ζηλεύουν όταν στρέφεται όλη η προσοχή των γονέων στο ευάλωτο παιδί, σκεπτόμενα πως το παιδί αυτό είναι μάλλον κακομαθημένο και φυσιολογικό κατά τα άλλα (Smith, 2002· Νικολόπουλος, 2006).

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς ότι δεν κάνουν αρκετά και ότι δεν είναι πειθαρχημένοι και οργανωμένοι, αδυνατώντας να παράσχουν άμεση βοήθεια στο παιδί (Swan & Sylvester, 2006).

Ακόμα και οι γείτονες έχουν το ρόλο τους στο πώς αντιμετωπίζουν ένα παιδί με ιδιαιτερότητες. Σε καθημερινή βάση ένα τέτοιο παιδί αποτελεί τον ενοχλητικό παράγοντα στην οικογενειακή ζωή. Τείνουν να φέρνουν όλη την οικογένεια στο μεταίχμιο με την απρόβλεπτη συμπεριφορά τους η οποία διαφοροποιείται συνεχώς. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) είναι συνήθως πολύ αποδιοργανωμένα. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αλληλουχία και τη σειρά γι' αυτό και δεν μπορούν να οργανωθούν σωστά. Η προσοχή τους αποσπάται εύκολα ενώ ταυτόχρονα είναι και παρορμητικά. Και μόνο η διαδικασία να βουρτσίσουν τα δόντια τους το πρωί και να ντυθούν μόνα τους μπορεί να γίνει ένα επίπονο έργο το οποίο είναι ικανό να προκαλέσει θυμό στα παιδιά όσο και στους γονείς. Οι συγκρούσεις απορρέουν από την έλλειψη κατανόησης των οδηγιών από μέρος του παιδιού ή από την απότομη αλλαγή θέματος. Όταν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάνουν λάθος ή κριτικάρονται τείνουν να αποδιοργανώνονται, αποσύρονται σε ονειροπόληση κατά τη διάρκεια της μέρας ή ξεσπούν διαμαρτυρόμενα με τον έναν ή τον άλλον τρόπο (Smith, 2002 · Bailey & Smith, 2000· Sale & Currey, 1995· Agaliotis & Goudiras, 2004· Brook & Boaz, 2005· Agaliotis & Kalyva, 2008).

4.2.1 Επιλογή και ικανοποίηση για την παροχή φροντίδας

Οι οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις για την εύρεση κατάλληλης φροντίδας, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα που έχουν να κάνουν με έλλειψη χρόνου και γνώσεων, που είναι κοινά σε όλες τις οικογένειες (Honig, 2002). Ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες αναφορικά με την διασφάλιση πρόσβασης στις κατάλληλες υπηρεσίες (Warfield & HauserCram, 1996), τη διασφάλιση των οικονομικών πόρων ώστε να πληρώσουν γι' αυτές, καθώς και την απόκτηση πληροφοριών για να είναι σε θέση να ελέγξουν την ποιότητα του βοηθητικού προγράμματος (Mc William et al., 1995· Peck, Carlson & Helmsetter, 1992· Wesley, Buysse & Tyndall, 1997).

Συχνά, οι γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες ανησυχούν για τη στάση όσων φροντίζουν τα παιδιά τους, καθώς και των συνομηλίκων παιδιών αλλά και των γονέων αυτών. Εξίσου σημαντικές ανησυχίες είναι η αναλογία του προσωπικού για κάθε παιδί, το μέγεθος της τάξης, η ανεπαρκής εκπαίδευση των ατόμων που επωμίζονται στη φροντίδα του παιδιού εκτός σπιτιού, τον ελλιπή διαθέσιμο χρόνο για τις εξατομικευμένες οδηγίες για τις ανάγκες του παιδιού (Bailey & Winton, 1987· Guralnick, 1994· Rafferty & Griffin, 2005).

Πράγματι, οι ανησυχίες αυτές άπτονται απόλυτα της πραγματικότητας (Dinnebeil et al., 1998· Mulvihill et al., 2002· Wolery, Martin et al., 1994· Wolery, Veun et al., 1994) και η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει ακόμα περισσότερο την κατάσταση για τους γονείς στον εντοπισμό κατάλληλων προγραμμάτων για την εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών τους (Barnett, Frede, Hasbrouch, Spain & Xarosz, 1997).

Η διαθεσιμότητα και το κόστος είναι οι κυρίαρχες ανησυχίες που καθοδηγούν τις γονεϊκές επιλογές για την φροντίδα εκτός σπιτιού, ανεξάρτητα από την κατάσταση του παιδιού (Davidson, 1990). Γενικότερα, παρατηρείται μία ολοένα αυξανόμενη τάση μεταξύ γονέων για μια περισσότερο στοχευμένη φροντίδα λόγω της έγκαιρης εκπαίδευσής που τους προσφέρεται σε αυτά τα περιβάλλοντα (Allen, 1998) ειδικότερα για παιδιά ηλικίας άνω των τριών (Early & Burchina, 2001). Επιπρόσθετα, έρευνες αναφορικά με τις επιλογές που κάνουν οι γονείς για τη φροντίδα του παιδιού τους εκτός σπιτιού συνήθως δεν εστιάζουν σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες προτιμήσεων (Davidson, 1990· Honig, 2002). Ως εκ τούτου, λίγες

είναι οι πληροφορίες που μας είναι γνωστές αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς νεαρών παιδιών με ιδιαιτερότητες.

Τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες τείνουν να ξεκινούν τον παιδικό σταθμό αργότερα εν συγκρίσει με τα αντίστοιχα συνομήλικα που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Warfield & Hauser-Cram, 1996). Ο λόγος που εξηγεί αυτή την κατάσταση είναι ωράριο εργασίας που έχουν οι μητέρες αυτών των παιδιών, το οποίο δεν είναι λειτουργικό, ενώ ένα ποσοστό αυτών αναφέρει και διακρίσεις στον επαγγελματικό χώρο (Lloyd, 2003). Τα ακανόνιστα προγράμματα εργασίας και το στρες που βιώνουν οι οικογένειες των παιδιών αυτών απαιτούν μεγαλύτερη ανάγκη για ευέλικτα, χαμηλού κόστους προγράμματα φροντίδας εντός σπιτιού (Honig, 2002). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα να καταλήγουν οι γονείς είτε σε ανεπίσημες μορφές φροντίδας εκτός των κρατικών δομών, είτε σε χαμηλής ποιότητας προγράμματα (Booth & Kelly, 1998· Smith, 2002), αντίστοιχα με εκείνα που επιλέγουν οι γονείς με χαμηλό εισόδημα (Phillips & Adams, 2001).

Αναφορικά με την ικανοποίηση απ' την πλευρά των γονέων για τις υπηρεσίες που παρέχουν φροντίδα στα παιδιά τους εκτός σπιτιού, υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών, ο οποίος περιορίζεται ακόμα περισσότερο όταν οι οικογένειες έχουν παιδιά με ιδιαιτερότητες. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι γονείς αναφέρουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες των δομών φροντίδας (Cryer, Tietze & Wessels, 2002· King Teleki & Buck-Gomez, 2002· McWilliam et al., 1995).

Παρόλα αυτά οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα που έχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τείνουν να είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τις υπηρεσίες φροντίδας και ανησυχούν περισσότερο για την ασφάλεια του παιδιού τους συγκριτικά με τους γονείς τα παιδιά των οποίων δεν βιώνουν αντίστοιχα προβλήματα (Wall, Kisker, Peterson, Carta & Jeon in press).

Υπάρχουν πολλά ακόμη που πρέπει να μάθουμε για το πώς οι οικογένειες παιδιών με ιδιαιτερότητες διαλέγουν περιβάλλοντα φροντίδας, αλλά και πόσο καλά οι δομές αυτές εξυπηρετούν τις ανάγκες του. Η πλειοψηφία των γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα παραπονιούνται για την έλλειψη κατανόησης και ενθάρρυνσης από μέρους των δασκάλων για τα έφηβα παιδιά τους. Οι γονείς ελπίζουν πως στο μέλλον οι παιδαγωγοί θα λάβουν μία συστηματική εκπαίδευση αναφορικά με τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Reid, Hertzog & Syndler, 1996) ούτως ώστε η βοήθεια από το σχολείο να είναι ουσιαστική.

4.2.2 Ποιότητα της ζωής των γονέων με παιδιά με ιδιαιτερότητες

Οι δυσκολίες των παιδιών και η ψυχολογική καταπόνηση μπορούν να γίνουν βάρος στα μέλη της οικογένειας, κυρίως στους γονείς οι οποίοι είναι και οι ισόβιοι παροχείς φροντίδας (Cooper, 1991· Ellis, Upton & Thompson, 2000· Elmstahl, Malmberg & Annerstedt, 1996). Τα παιδιά με δυσκολίες είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσουν την ποιότητα ζωής των γονιών τους (Evans, Dingus & Haselkorn, 1993). Είναι πολλά τα παραδείγματα που γονείς με παιδιά με ιδιαιτερότητες είναι αναγκασμένοι να διαθέτουν τον περισσότερο απ' τον ελεύθερο χρόνο τους στα παιδιά τους, μην έχοντας οι ίδιοι τη δυνατότητα να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου η ποιότητα ζωής επηρεάζεται αρνητικά. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εξάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των γονέων, με αποτέλεσμα να πλήττεται περισσότερο η ποιότητα ζωής (Unalan, Geucosmauoglu, Akgun et al., 2001).

Επιπρόσθετα, δεν είναι απίθανο να σημειωθεί πτώση του επιπέδου της γονεϊκής φροντίδας και υποστήριξης στο παιδί (Wright, 1993) ως αποτέλεσμα ενός φαύλου κύκλου, γεγονός που θα επηρεάσει τόσο την υγεία όσο και το ευ ζην του (Glasscock, 1997) Σε έρευνα (Brook & Boaz, 2005) μόνο στο 39,4% των γονέων δόθηκαν κάποιες επεξηγήσεις και πληροφορίες από τους επαγγελματίες. Το 71% υπέστη κριτική από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας αναφορικά με το γεγονός ότι δεν ήταν σε θέση να επιβληθεί σωστά στο παιδί με ΔΕΠΥ/ΜΔ και το 65,2% ανέφερε πως αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα της κατάστασης του παιδιού.

Τα παιδιά με δυσκολίες αποτελούν μία καθημερινή πρόκληση για τους γονείς τους. Σε έρευνά τους οι Li- Tsang & Leung (2003) βρήκαν πως οι γονείς των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα ποιοτικής ζωής, συγκρινόμενοι με γονείς τα παιδιά των οποίων δεν παρουσίαζαν καμία δυσκολία αντίστοιχης φύσεως. Και στις δύο κατηγορίες οι γονείς προέρχονταν από το ίδιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως οι γονείς συχνά βιώνουν καταθλιπτικά συμπτώματα και απογοήτευση όταν αποκτούν ένα παιδί με κάποια διαταραχή (Li-Tsang, Xan & Xuen, 2001· Xau & Li Tsang, 1999· Schneider,

Gurucharri, Gutierrez et al., 2001). Ταυτόχρονα, τους παίρνει πολύ χρόνο να αποδεχτούν το παιδί καθώς αυτό μεγαλώνει, ενώ δεν αποκλείεται να νιώθουν περισσότερη πίεση από την κοινωνία, ειδικότερα σε περιπτώσεις όπου το παιδί επιδεικνύει απρόβλεπτη ή απρεπή συμπεριφορά παρουσία άλλων. Για να αποφύγουν λοιπόν τέτοιου είδους συναισθήματα ντροπής, οι γονείς πολλές φορές απέχουν από κοινωνικές δραστηριότητες, περιορίζοντας το κοινωνικό τους δίκτυο (Kazak & Marvin, 1984· Kazak & Wilcox, 1984· Paster, Brandwein & Walsch, 2009). Επιπρόσθετα, οι γονείς ανησυχούν για το μέλλον του παιδιού όταν αυτοί γεράσουν ή φύγουν απ' τη ζωή (Li- Tsang & Leung, 2003). Δεν είναι λίγοι οι γονείς που αποφεύγουν να συναντήσουν συγγενείς και φίλους φοβούμενοι πως δεν θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους (Aygault, 2001).

Σύμφωνα με έρευνες του παρελθόντος οι γονείς ξοδεύουν πολύ από τον χρόνο τους στη φροντίδα του παιδιού τους, στην αξιολόγηση από τον ειδικό και στα θεραπευτικά προγράμματα (Aygault, 2001) με αποτέλεσμα η κοινωνική τους ζωή να διακόπτεται και η ποιότητα ζωής τους σε αυτόν τον τομέα να μειώνεται (Li- Tsang & Leung, 2003).

Οι περισσότεροι γονείς με παιδιά τα οποία έχουν αναπτυξιακές και άλλες διαταραχές αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα απ' ό,τι γονείς με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτό γιατί χρειάζεται να πληρώσουν τις υπηρεσίες υγείας και θεραπείας για τα παιδιά τους (Xau & Li Tsang, 1999, Singer & Powers, 1993) και να τοποθετήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους πάνω απ' τις δικές τους (Beckman, 1983· Byrne & Cunningham, 1985· McLinden, 1990· Hanline, 1991· Margalit & Ankomina, 1991· Hadadian, 1994· Mallow & Bechtel, 1999· Li-Tsang, Yau & Yhen, 2001). Ο Rey και οι συνεργάτες ανέδειξαν το γεγονός ότι ένα χαμηλότερο οικονομικά οικογενειακό περιβάλλον, προβλέπει ένα ακόμα χειρότερο μελλοντικό αποτέλεσμα (Rey, Walter, Plapp & Denshire, 2000). Οι γονείς των παιδιών με σοβαρές διαταραχές μπορεί να βιώσουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Browne & Bramston, 1996· Johnson, 2000· Leonard, Johnson & Brust, 1993). Άλλες δυσκολίες που έχει βρεθεί ότι αντιμετωπίζουν οι γονείς που έχουν παιδιά με διαταραχές είναι η μόνιμη πηγή άγχους, η οξυθυμία, η υπερπροστατευτικότητα και η τάση για αυξημένο έλεγχο εντός του οικογενειακού πλαισίου (Lardien, Blackert & Swanson, 2009).

Κεφάλαιο 5^ο

Έγκαιρος εντοπισμός και παρέμβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών

«Σοφό είναι να σκέφτεσαι καλά, όμως πιο σοφό είναι να προβλέπεις καλά. Αλλά το σοφότερο πάνω στη γη είναι να πράξεις καλά».

Πέρσης Φιλόσοφος

5.1 Σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και της παρέμβασης

Η αντιμετώπιση του παιδιού με "μαθησιακές δυσκολίες" είναι μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία που έχει ως στόχο αφενός ν' αναπτύξει ή να βελτιώσει το παιδί ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου ν' απαλύνει ή να ουδετεροποιήσει και τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. Ανάλογα με τη μορφή και τη σοβαρότητα των "μαθησιακών διαταραχών", τις άλλες τυχόν συνυπάρχουσες νοσολογικές οντότητες, καθώς και την ηλικία του παιδιού, η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει (Hoien & Lundberg, 1997).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι αυτή να υλοποιείται από ειδικούς, εκπαιδευμένους στον τομέα "μαθησιακών δυσκολιών" που γνωρίζουν να στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αμοιβαία διακίνηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στο παιδί και στον ειδικό. Παράλληλα με την αντιμετώπιση του παιδιού, θεωρείται αναγκαία η συμβουλευτική παρέμβαση στους γονείς του καθώς και η συνεργασία με το σχολείο. Η ειδική αντιμετώπιση των "μαθησιακών δυσκολιών" ενός παιδιού δεν δικαιολογεί την απομάκρυνσή του από το "κανονικό σχολείο". Αντίθετα θεωρείται ως πλέον ενδεδειγμένο να παρέχεται η ειδική αντιμετώπιση μέσα στους κόλπους του σχολείου. Πρέπει να ληφθεί όμως υπόψη ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αφορούν μόνο τις ικανότητες του παιδιού, αλλά εμπλέκουν και τους παράγοντες οικογένεια, και το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα στα πλαίσια αυτά ζει, κινείται, εξελίσσεται και καλείται να λειτουργήσει το παιδί. Η άμεση ευαισθητοποίηση του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έγκαιρη διάγνωση και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Δυσκολιών Μάθησης του παιδιού (Selikowitz, 1993).

Έτσι εξίσου απαραίτητη με την ειδική αντιμετώπιση είναι η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειάς του. Συχνά και εφόσον οι συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού δυσκολεύουν και το ίδιο αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις απαιτείται παράλληλα με την αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών και η ατομική ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση. Επίσης, οι γονείς των παιδιών σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται εξειδικευμένη

ψυχοθεραπευτική βοήθεια προκειμένου να διεργαστούν τα συναισθήματά τους απέναντι στην αποτυχία και τις δυσκολίες των παιδιών τους. Η προτεινόμενη αντιμετώπιση στις Δυσκολίες Μάθησης εξαρτάται από τα ευρήματα της διαγνωστικής διαδικασίας. Το παιδί μπορεί να βοηθήσει από ειδικό εκπαιδευτικό, από λογοπεδικό, από ψυχολόγο/ψυχίατρο ή να χρειάζεται περισσότερο μια ψυχοπαιδαγωγική ενίσχυση. Πολλές φορές η αποκατάσταση έχει διπλό στόχο αποβλέποντας τόσο στην μαθησιακή βοήθεια όσο και στην ψυχολογική στήριξη (Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενμπεργκ, Χένρυ & Οσμπορν, 1996).

Όσο σημαντική και αν είναι η επί τούτω δράση των παρεμβάσεων δεν πρέπει να παραμερίζεται ο ρόλος των έγκαιρων εντοπισμών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η έγκαιρη ανίχνευση είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον των παιδιών,

επειδή μας επιτρέπει να οργανώσουμε έγκαιρα παρεμβατικά προγράμματα, να στηρίξουμε ψυχολογικά τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να προλάβουμε ίσως περισσότερο σοβαρές επιπλοκές. Υπάρχουν διάφορων τύπων παρεμβάσεις, από απλή ενισχυτική διδασκαλία μέχρι πολύ εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα. Τα συμπτώματα δεν εξαλείφονται πλήρως αλλά γίνονται ηπιότερα, βελτιώνονται οι δεξιότητες και αποφεύγονται οι ανεπιθύμητες συνέπειες, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Γενικά, πάντως η πρόοδος των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές είναι τις περισσότερες φορές αργή, δηλαδή χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να πετύχουν μια ικανοποιητική επίδοση. Τα παιδιά που έχουν κατανόηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση στο σπίτι και το σχολείο και εξειδικευμένη βοήθεια στα μαθήματα έχουν την πιο θετική έκβαση (Reid, 2007).

Το σημαντικότερο βήμα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η αναγνώριση της ύπαρξής του. Η φύση των διαταραχών μάθησης είναι τέτοια που η αναγνώριση τους από τους γονείς των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις. Αν και τα παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζουν προβλήματα ομιλίας νωρίς κατά την προσχολική περίοδο, οι μαθησιακές τους δυσκολίες αναγνωρίζονται ως πρόβλημα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Kakouros et al., 1996).

Όταν τα προβλήματα ομιλίας διαπιστώνονται νωρίς στην νηπιακή ηλικία και αντιμετωπίζονται έγκαιρα, τότε ο χειρισμός των μαθησιακών δυσκολιών, εφόσον αυτές παρουσιαστούν στη συνέχεια, αντιμετωπίζονται ευκολότερα. Στην περίπτωση όμως που το πρόβλημα δεν αναγνωριστεί μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών περίπου

τότε το παιδί ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη δυσκολία στη θεραπευτική προσπάθεια και η έκβαση των δυσκολιών του είναι δυσμενέστερη (Fletcher & Forman, 1994). Για παράδειγμα, η άσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σε μικρή ηλικία περιορίζει σημαντικά την εμφάνιση των διαταραχών ανάγνωσης στις περιπτώσεις όπου υπάρχει αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών διαταραχών (Blachman et al., 1994, Foorman et al., 1997).

Η έρευνα των μαθησιακών διαταραχών έχει διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το γεγονός αυτό έχει συμβάλλει ουσιαστικά στην αλλαγή της φιλοσοφίας και της πρακτικής που διέπει την αντιμετώπιση αυτών των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Από τη δεκαετία του 1950, οι ειδικοί άρχισαν να αμφιβάλλουν κατά πόσο βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ένταξη τους σε ειδικές τάξεις (Baldwin, 1958). Την τελευταία δεκαετία έχει πλέον καθιερωθεί η ένταξη των παιδιών αυτών σε κανονικές τάξεις και σύμφωνα με τη νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, επιχειρείται η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών (Hammill, 1993· Καραδήμας, 2001).

5. 2. Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης

Η όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού-σχολικού συστήματος αλλά και της οικογένειας στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις αδυναμίες και τις ικανότητές του. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο (από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό) αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους). Φυσικά ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, τον ρυθμό παρέμβασης, την χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της (με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος).

Η οργάνωση ενός εξατομικευμένου, δομημένου προγράμματος το οποίο εφαρμόζεται από ειδικό παιδαγωγό που έχει το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο και την εμπειρία στις μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών. Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία. Μια πρόσφατη συγκριτική αξιολόγηση 25 δομημένων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία (Brooks, 2002) κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1) Η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η ατομική διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες.

2) Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου και δομημένου προγράμματος παρέμβασης.

3) Η ικανότητα κατανόησης βελτιώνεται μόνο μέσω δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένα στόχο την κατανόηση.

4) Οι δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας είναι αποτελεσματικές μόνο όταν εφαρμόζονται ταυτόχρονα.

5) Οι συνεργατικές μέθοδοι μπορεί να αποβούν αποτελεσματικές όταν υπάρχουν συνεργάτες με κατάλληλη εκπαίδευση (γονείς, εθελοντές).

Η διεπιστημονική ομάδα που ολοκλήρωσε τη διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτίσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθεί στους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα (γλώσσα ή μαθηματικά) (Brooks, 2002). Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείται μεταξύ του παιδιού, του ειδικού παιδαγωγού, του σχολικού ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα. Όπως αναφέρθηκε η διαμόρφωσή του γίνεται από τη διεπιστημονική ομάδα και η εφαρμογή υλοποιείται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από τον ειδικό εκπαιδευτικό εάν ο μαθητής παρακολουθεί τμήμα ένταξης, πάντοτε με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του. Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, το ποιος θα παρέχει την υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση, το πώς και πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος, καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο (Reid, 2007).

Εν συντομία, οι βασικές θεωρητικές αποδοχές συγκλίνουν προς μοντέλα που προτείνονται και εφαρμόζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και είναι (Ζάχος, 1999):

1) Δεν υπάρχει μία μόνο αιτία για τη γένεση και εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στον όρο αυτόν ανάγονται περισσότερα συμπτώματα διαταραχών. Οι μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι εξελικτικές δυσχέρειες αντιμετωπίσιμες.

2) Κάθε παιδί με εξελικτική δυσχέρεια στον γραπτό λόγο αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση η οποία τουλάχιστον μετά από ένα στάδιο αντιμετώπισης επιβάλλει για την αποκατάστασή της την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος.

3) Μιλάμε για μαθησιακή δυσκολία όταν πρόκειται για παιδιά με φυσιολογικό το νοητικό τους δυναμικό και τις αισθητηριακές τους λειτουργίες.

4) Οι εξελικτικές δυσχέρειες στον γραπτό λόγο, πέρα από την όποια αιτιολογία τους, επηρεάζονται ως προς τη συχνότητα και την έντασή τους από τις απαιτήσεις που προβάλλει η κάθε γλώσσα ξεχωριστά. Οι απαιτήσεις αυτές είναι:

- Α) Η σχέση φωνητικής και φωνολογικής κατάστασης της γλώσσας προς το γραφημικό της κώδικα.
- Β) Η σχέση των επιφανειακών δομών της γλώσσας με τις βαθιές δομές.
- Γ) Το στάδιο εξέλιξης της γραφής.
- Δ) Οι ιδιαιτερότητες της γλώσσας αναφορικά με τις γραμματικές της κατηγορίες και το συντακτικό.
- Ε) Οι δυνατότητες κατάκτησης του λόγου στα άμεσα συστατικά του σε προτασιακό και λεξιλογικό επίπεδο με την εφαρμογή ενιαίου ή επιλεκτικού μοντέλου μορφολογικής ανάλυσης.
- Στ) Τα πρωτογενή συστήματα λεξιλογικής παραγωγής, το κλιτικό, το παραγωγικό και το σύστημα σύνθεσης σε σχέση με τη διαστρωμάτωση του λεξιλογίου της γλώσσας και το βαθμό που το λεξιλόγιο υπακούει σε ενιαίους φυσιολογικούς και γραμματικούς νόμους.

Παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο

6.1 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την:

❖ Αναγνωστική κατανόηση

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για την κατανόηση των κειμένων. Σε σύγκριση με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου καθώς διαβάζουν, να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία μέσα από αυτό, να προβλέψουν την εξέλιξη μιας ιστορίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο. Η διδασκαλία στρατηγικών για την βελτίωση της κατανόησης του κειμένου έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έρευνες παρέμβασης έχουν δείξει πως υπάρχουν αρκετές αποτελεσματικές στρατηγικές. Τέτοιες είναι η καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μιας ιστορίας σε μορφή σημειώσεων, η χρήση των ερωτήσεων που έθεταν τα ίδια τα παιδιά και στις οποίες απαντούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η χρήση γνωστικών οργανωτών καθώς και άλλα (Bentley & Reid, 1996· Boyle, 1996· Palinscar & Brown, 1984· Short & Ryan, 1984).

Για την προώθηση της κατανόησης έχουν προταθεί στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

A)βοηθά τους μαθητές να βρουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου μετά από μια γρήγορη ανάγνωση και

B)τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να γράψουν ή να πουν ό,τι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν την συνέχεια της ιστορίας καθώς διαβάζουν.

Επίσης, παρουσιάζει το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου, δημιουργεί νοηματικούς χάρτες, πίνακες και σχήματα, όπου μέσω της οπτικής οδού οι μαθητές διδάσκονται αναλογίες, ομάδες λέξεων και βασικές έννοιες του κειμένου, τους μαθαίνει πώς να κάνουν περιλήψεις, πώς να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και πώς να ελέγχουν εάν έχουν κατανοήσει το κείμενο (Brown, Palinscar & Armbruster, 1994).

➤ **Παραδείγματα εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης**

▪ **Διδασκαλία Γραφής, Ανάγνωσης και Ορθογραφίας**

(Teaching Handwriting, Reading and Spelling Skills-THRASS)

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην Μεγάλη Βρετανία με σκοπό τη διδασκαλία της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε επίπεδο γραφοφωνημικό, λέξεων και προτάσεων. Περισσότερες πληροφορίες δίνεται στη διαδικτυακή διεύθυνση <http://www.thrass.co.uk/index.htm>

▪ **Άμεση Μέθοδος για τη Διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Αριθμητικής**

(Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading-DISTAR)

Πρόκειται για ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και επιδιώκει να βοηθήσει παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και ειδικότερα δυσκολίες στην ανάγνωση, την αναγνωστική κατανόηση, την ορθογραφία και τη γραφή. Σε γενικές γραμμές, η μέθοδος αυτή υλοποιείται σε έξι επίπεδα και βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες εφόσον τις διδαχθούν με αμεσότητα και σαφήνεια. Περισσότερες πληροφορίες δίνεται στη διαδικτυακή διεύθυνση <http://www.child-reading-tips.com/reading-distar.htm>

▪ **Πρόγραμμα Αναγνωστικής Ανάκτηση**

(Reading Recovery)

Πρόκειται για ένα καθημερινό εξατομικευμένο πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε από τη M. Clay και εφαρμόζεται από ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους με σκοπό να ενισχύσει μαθητές της Α' & Β' τάξης Δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Βασίζεται στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσα από την ανάγνωση κειμένων με νόημα (Clay, 1993).

- **Φίλοι με βιβλίο**

(Book Buddies)

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτό τα παιδιά που έχουν εντοπιστεί να αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες λαμβάνουν εξατομικευμένα μαθήματα δύο φορές την εβδομάδα από εθελοντές καθηγητές, επιπλέον των μαθημάτων που παρακολουθούν στην κανονική τάξη (Flower & Linderman, 2000· Johnston, Invernizzi & Juel, 1998). Περισσότερες πληροφορίες δίνεται στη διαδικτυακή διεύθυνση <http://curry.edschool.virginia.edu/reading/projects/bookbuddies/home.html>

- ❖ **Ορθογραφημένη γραφή**

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες βασικές διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000):

- **Παροχή κινήτρων:** ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά, να ολοκληρώσει την προσπάθειά του αλλά και να μοιραστεί τη γνώμη του με τους άλλους.

- **Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό:** με την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.

- **Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας:** τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία, όταν βέβαια αυτή οδηγεί σε διόρθωση και μάθηση. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία, προκειμένου να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και το ίδιο να νιώσει την ορθογραφία σαν μια φιλική δραστηριότητα.

- **Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης.** Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί. Με την ανατροφοδότηση τα παιδιά βοηθούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, κίνητρα που δύσκολα αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πέραν των βασικών αρχών έχουν αναπτυχθεί και κάποιες μέθοδοι για παρέμβαση στην ορθογραφία, μερικές από τις οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

➤ **Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης στην ορθογραφία**

- **Πολυαισθητηριακή μέθοδος**

Βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα, χρήση ξύλινων, πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων που το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει είτε με ανοιχτά είτε με κλειστά μάτια. Τα ακουμπά σε διαφορετικές επιφάνειες, τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα, τα κόβει και τα φτιάχνει κολάζ με λέξεις, έτσι ώστε κατά την αναγνώρισή τους να χρησιμοποιείται το οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό κανάλι μάθησης. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματά της έχουν αξιολογηθεί ως θετικά (Reid, 2007· Selikowitz, 1993, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

- **Εικονογραφική μέθοδος**

Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων, έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ειδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Reid, 2007· Selikowitz, 1993).

▪ Προγράμματα λογισμικού

Σε πολλές χώρες του εξωτερικού κυκλοφορούν επίσης προγράμματα λογισμικού για τη γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια αντίστοιχα προγράμματα έχουν διαμορφωθεί και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής ικανότητας και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι: α) το Talking books (βιβλία που μιλούν) που αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom. Στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. β) το Storybook software (λογισμικό ιστοριών) περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο πως παρόλο που νέες τεχνολογίες έχουν αναπτύξει υλικό για τη βελτίωση της ανάγνωσης, παραμένει αβέβαιο κατά πόσο αυτό μπορεί να είναι διαθέσιμο σε μεγάλη μερίδα του πληθυσμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 1999 · Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

6.2 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στις μαθησιακές δυσκολίες

Η χρήση της συμπεριφορικής θεραπείας αναφέρεται στα εκπαιδευτικά και επιστημονικά άρθρα και περιοδικά πάνω από 35 χρόνια. Υπάρχουν τουλάχιστον 3 τομείς πάνω στους οποίους έχει εφαρμοσθεί η συμπεριφορική θεραπεία (Bredberg & Siegel, 2001):

- Στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η φωνολογική αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση
- Στην ανάπτυξη οργανωτικών στρατηγικών και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων
- Στην αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων των ανεπαρκειών στις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συχνά συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Εξετάζοντας τόσο την παραδοσιακή όσο και τη γνωστική συμπεριφορική θεραπεία οι Graziano και Mooney (1984), σε μία συζήτηση για την ιστορία της συμπεριφορικής θεραπείας με τα παιδιά, υπογραμμίζουν ότι οι βασικές αρχές που συνοδεύουν την πρακτική εφαρμογή είναι οι ίδιες με αυτές που αναπτύχθηκαν στα προγράμματα μάθησης του Skinner κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960.

Ένα από τα δυναμικά χαρακτηριστικά της συμπεριφορικής θεραπείας είναι η συγκεκριμενοποίηση της συμπεριφοράς- στόχου. Οι παρεμβάσεις που μελετήθηκαν από τους Bredberg και Siegel (2001) στο μεγαλύτερο μέρος τους διαχειρίστηκαν καθαρά τη μαθησιακή συμπεριφορά που προέβλεπαν να αναπτύξουν και είχαν επί τόπου συστήματα καταγραφής της. Οι μελέτες οι οποίες στόχευσαν στη φωνολογική κωδικοποίηση και στην αναγνώριση των λέξεων και τις χειριστήκαν άμεσα αποδείχθηκαν αποτελεσματικές στην ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων της μάθησης (Collette- Harris & Minke, 1975· Ryback & Staats, 1970· Staats et al., 1967). Στη μελέτη τους οι Burns και Kondrick (1998) επέκτειναν την εκπαίδευση και συμπεριέλαβαν την κατανόηση κειμένων αναφέροντας θετικά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα κατέγραψαν βελτίωση στην αντιλαμβανόμενη από το μαθητή αυτεπάρκειά του, ως δευτερογενή επίδραση.

Όλες οι διαδικασίες που περιγράφονται στη βιβλιογραφία εξαρτώνται από τις οδηγίες που δίνει κάποιο άτομο ή ο ερευνητής. Ακόμη και αυτές που

χρησιμοποιούνται σε επίπεδο τάξεων απαιτούν τη βοήθεια εθελοντών και εκπαιδευμένων ατόμων. Είναι σημαντικό για την καλύτερη και ευρύτερη εφαρμογή της συμπεριφορικής θεραπείας στην τάξη τόσο οι δάσκαλοι γενικότερα όσο και οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής συγκεκριμένα να εκπαιδεύονται στη συστηματική χρήση της συμπεριφορικής θεραπείας και να μαθαίνουν να εφαρμόζουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Η αποτελεσματικότητα των εξατομικευμένων οδηγιών θα εξαρτηθεί ουσιαστικά από τη διάρκεια και τη δυνατότητα γενίκευσης των επιδράσεων μετά το πέρας της παρέμβασης (Bredberg & Spiegel, 2001).

Όποια κι αν είναι η άμεση αιτία εμφάνισης των ανεπαρκειών στις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες συνδέονται όπως προαναφέρθηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες, η βελτιωμένη αυτοεκτίμηση που προέρχεται από την απόκτηση μαθημένων δεξιοτήτων φαίνεται ότι είναι πολλά υποσχόμενη. Υπάρχει ένα αυξανόμενο σώμα από ερευνητικά δεδομένα που υποδεικνύουν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντα πρόβλεψης της συμπεριφοράς και των κοινωνικών προβλημάτων στην τάξη είναι η υπερβολική δυσκολία διεκπεραίωσης των μαθησιακών καθηκόντων και ότι την πιο αποτελεσματική θεραπεία αυτών συνιστά η δυνατότητα του μαθητή να εμφανίσει τη συμπεριφορά, με την οποία θα διαχειριστεί τις μαθησιακές του/της δυσκολίες (Kern, Childs, Dunlap, Clarke & Falk, 1994· Sugai & Lewis, 1996). Οι άμεσες οδηγίες στις κοινωνικές δεξιότητες είναι αδιαμφισβήτητης αξίας, με διάρκεια και αποτελεσματικότητα (Wright, 1995).

Ειδικότερα, η συμπεριφορική ανάλυση είναι κατάλληλη για την εφαρμογή αυτοματοποιημένων οδηγιών, οι οποίες βασίζονται στην κατάτμηση της μάθησης σε μικρότερα και πιο κατορθωτά μέρη. Οι τεχνικές αυτοματοποιημένων οδηγιών, οι οποίες είναι βασισμένες στις αρχές του συμπεριφορισμού, αναμένεται ότι θα χρησιμοποιηθούν ευρέως στις τάξεις μελλοντικά και ότι η συμπεριφορική ανάλυση θα παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατασκευή του κατάλληλου λογισμικού. Είναι βέβαιο ότι η συμπεριφοριστική θεραπεία έχει πολλά να προσφέρει στη μάθηση. Δεν αποκλείεται, μάλιστα σε πολλά μέρη του κόσμου τα παιδιά να εκπαιδεύονται σε βασικές δεξιότητες όπως η αποκωδικοποίηση και η αυτοματοποίηση και η εκπαίδευση θα στηρίζεται στις αρχές του συμπεριφοριστικής προσέγγισης για την ανάπτυξη τους. Η τροποποίηση συμπεριφοράς μέσω της γνωστικής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένων, λύσης μαθηματικών προβλημάτων και συλλαβισμού (Bredberg & Siegel, 2001).

6.3 Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού στο σχολείο, ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο και την ορθογραφημένη γραφή αποτελούν για τον εκπαιδευτικό ένα σοβαρό πρόβλημα που καλείται με το διδακτικό του έργο να αντιμετωπίσει έγκαιρα και αποτελεσματικά. Κατά καιρούς, έχουν εφαρμοστεί στη σχολική πρακτική διάφορες μέθοδοι με θεραπευτική ή αντισταθμιστική κατεύθυνση για την επίλυση του προβλήματος. Η παρουσία των Η/Υ στο ευρύτερο τεχνολογικό πεδίο τα τελευταία χρόνια έδωσε αφορμή για νέες σκέψεις και προσεγγίσεις στον τομέα αυτό από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το ξεκίνημα για μια ενεργό διδασκαλία των παιδιών, κανονικών ή μη, στο σχολείο με τη συνδρομή των Η/Υ συνδέεται κατά κύριο λόγο με την ανάπτυξη της τεχνολογίας των μικροϋπολογιστών. Μια τέτοια ανάπτυξη είχε ως αποτέλεσμα οι μικροϋπολογιστές να διατίθενται στην αγορά σε μεγάλες ποσότητες και σε προσιτές τιμές (Fletcher & Suppes, 1972· Στασινός, 1999).

Η διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούμενη από ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Computer-Assisted-Instructor CAI) έχει αποτελέσει τελευταία μία από τις πιο σημαντικές και πλατιά συζητήσιμες τεχνικές παρέμβασης στο πρόβλημα (Fletcher & Atkinson, 1972).

6.3.1 Αξιολόγηση της διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω Η/Υ

Οι πρώτες αντίστοιχες μελέτες έγιναν στο πανεπιστήμιο του Stanford των Ηνωμένων Πολιτειών με την καθοδήγηση του Patric Suppes (1968). Οι εργασίες του είδους αυτού οδήγησαν νωρίς στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων διδακτικών προγραμμάτων που η εφαρμογή τους στηριζόταν στην χρήση των Η/Υ. η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών στη σχολική πρακτική απέδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στα μαθήματα της ανάγνωσης (Fletcher & Atkinson, 1972) και των μαθηματικών (Suppes & Morningstar, 1969).

Τα πορίσματα των μελετών αυτών δεν έδωσαν σαφή απάντηση στο κρίσιμο ερώτημα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με Η/Υ σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Αξίζει να σημειωθεί πως προωθήθηκε η άποψη ότι οι Η/Υ αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας στα παιδιά αυτά όχι εξαιτίας των ειδικών χαρακτηριστικών που διέπουν την τεχνολογία των συσκευών αυτών αλλά περισσότερο γιατί χρησιμοποιήθηκαν με τρόπο αποτελεσματικό στην εφαρμογή μιας αξιολογής και ενδιαφέρουσας παιδευτικής πρακτικής στηριζόμενης σε αξιολογες παιδαγωγικές αρχές (Hofmeister, 1984· Ragosta, 1982).

Εκ κατακλείδι, υπάρχει μία πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών που αναφέρουν πως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με κατάλληλο προγραμματισμό είναι σε θέση να παρέχουν αποτελεσματική διδασκαλία στα μαθήματα της ανάγνωσης και των μαθηματικών.

Είναι δεδομένο πως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές διαθέτουν στο λειτουργικό τους δυναμικό τεράστια ευελιξία που τους κάνει να πλεονεκτούν αδιαμφισβήτητα σε σύγκριση με άλλα παραδοσιακά διδακτικά εργαλεία και να εκτελούν με ακρίβεια και σε προγραμματισμένη βάση πολλά και διαφορετικά πράγματα. Το χαρακτηριστικό αυτό της ευελιξίας που διέπει τον Η/Υ δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να αξιοποιήσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις ασυνήθεις λειτουργικές τους δυνατότητες στο διδακτικό του έργο (Στασινός, 1999).

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες η χρήση Η/Υ μπορεί να βελτιώσει πολύπλοκες δεξιότητες του παιδιού. Ο Η/Υ μπορεί ακόμα να συμβάλει στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση με γρήγορους ρυθμούς

μεμονωμένων λέξεων. Μια σειρά επίσης δεδομένων αναφορικά με τη χρησιμότητα των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει ότι τα μηχανήματα αυτά προσφέρονται για ένα είδος άσκησης των παιδιών αυτών σε δεξιότητες που για πρώτη φορά εισάγονται από τον εκπαιδευτικό στη σχολική πρακτική (McDermott & Watkins, 1983).

Ο ρόλος των Η/Υ είναι οπωσδήποτε κάτι περισσότερο από άσκηση και δεν πρέπει να ταυτίζεται με μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας. Η χρήση τους δεν μπορεί για κανένα λόγο να υποκαταστήσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Εκείνο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι πως οι εφαρμογές των μέσων αυτών απλά μπορούν να εφοδιάσουν τον εκπαιδευτικό με έναν εναλλακτικό συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας που φαίνεται να έχει αξιόλογη συμβολή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού (Στασινός, 1999).

6.3.2 Άλλες χρήσεις των Η/Υ στην σχολική πράξη

Πέραν από την ενδιαφέρουσα χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην προγραμματισμένη άσκηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και μαθηματικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχουν κι άλλες χρήσεις των Η/Υ στη σχολική πρακτική που αφορά το συναφή μαθητική πληθυσμό.

Τα πακέτα προγραμμάτων επεξεργασίας λέξεων είναι σε θέση να απλουστεύσουν τη διαδικασία της γραφής και να την καταστήσουν πλέον ευχάριστη και προσπελάσιμη δραστηριότητα των παιδιών αυτών, ιδιαίτερα μέσα από ενσωματωμένα σχήματα επικοινωνίας και πληροφόρησης που συνδέονται με εσωτερικό ταχυδρομείο. Η χρήση των Η/Υ μπορεί ακόμα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και προσέγγισης του παιδιού σε διάφορα προβλήματα. Μια τέτοια χρήση είναι σε θέση να απλουστεύσει τη διαδικασία διόρθωσης και επανεγγραφής ενός κειμένου διευκολύνοντας έτσι την προαγωγή της γραπτής γλώσσας όχι όμως και της δημιουργικής σύνθεσης (Ragosta, 1982).

Τα διάφορα προγράμματα της γλώσσας LOGO προσφέρονται με ευοίωνες προοπτικές στη σχολική πρακτική. Ο Papert που είναι ο βασικός σχεδιαστής της γλώσσας αυτής υποστηρίζει ότι η επικοινωνία ενός ατόμου με Η/Υ μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο άλλες μορφές μάθησης λαμβάνουν χώρα στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με ορισμένες παρατηρήσεις ερευνητών, παιδιά με

μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν σε προγράμματα LOGO παρουσίασαν εντυπωσιακή βελτίωση ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά λεπτές κινητικές δεξιότητες, τη μνήμη μικρής διάρκειας, έμαθαν να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικότερο τρόπο μορφές άμεσης ανατροφοδότησης που τους παρείχε ο Η/Υ και τέλος διαμόρφωσαν μία θετική (ή ίσως θετικότερη), αλλά και υπεύθυνη στάση απέναντι στο ρόλο του σχολείου και τον εαυτό τους (Weir & Watt, 1981).

Σημειώνεται εδώ ότι το σύστημα διδασκαλίας που βασίζεται σε προγράμματα LOGO των Η/Υ χρησιμοποιήθηκε τελευταία σε παιδιά όλων των ηλικιών και κάθε επιπέδου νοητικής ικανότητας. Στη διάρκεια της περιόδου αυτής επανειλημμένα έχει σημειωθεί το γεγονός ότι το σύστημα αυτό έδειξε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στο βαθμό που μπορεί να αποκαλύπτει παρεμποδισμένες ως τώρα δυνατότητές τους. Ερευνητές στο MIT παρατηρούν μάλιστα ότι μέχρι πριν από λίγα χρόνια οι υπεύθυνοι σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις ΗΠΑ δεν είχαν πραγματοποιήσει πολλά πράγματα προς την κατεύθυνση της αποκάλυψης ενδεχόμενων αποθεμάτων στο γνωστικό πεδίο του πληθυσμού αυτού για μια αποτελεσματική αξιοποίησή του (Grossman, 1983). Σημειώνεται επίσης ότι τα προγράμματα Η/Υ που βασίζονται σε συστήματα LOGO δεν πρέπει να θεωρούνται ως «πανάκεια» στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η πρακτική αυτή απλά συνιστά μία εξαιρετική χρήση των Η/Υ μέσα σε ένα αυτοδιαχειριζόμενο και αυτοδιορθούμενο μαθησιακό περιβάλλον (Στασινός,1999).

6.4 Τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος

Απαραίτητο θεωρείται να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον «φιλικό» απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό προϋποθέτει εκπαίδευση-ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ειδική παιδαγωγική υποστήριξη στο σχολείο, διαθέσιμη τεχνολογική και υλική υποδομή, ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών τους, έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση. Κάποιες αλλαγές μέσα στην τάξη μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους. Ένα μοντέλο οργάνωσης του σχολείου, όπου θα ισχύουν ένα κοινό σύστημα αξιών και μια κοινή πολιτική για τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής όλου του σχολείου, η οποία θα αντανακλά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998).

Όσο για το σχεδιασμό του μαθήματος και της διδασκαλίας και για την αξιολόγηση, στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα προσέγγισης μέσα στην τάξη που βοηθούν όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αποκτήσουν καλύτερη πρόσβαση στα γνωστικά αντικείμενα. Οι ακόλουθες προτάσεις θεωρούνται ενδεικτικές για το λόγο ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Riddick, Wolfe & Lumsdon, 2002).

Όσον αφορά στον σχεδιασμό του μαθήματος και τη διδασκαλία προτείνεται οι εκπαιδευτικοί:

Να ξεκινούν κάθε μάθημα με μια ανασκόπηση ή ακόμη καλύτερα με ένα σχεδιάγραμμα και να τονίζουν τα κύρια σημεία κατά προτίμηση γράφοντας τα στον πίνακα αν δεν υπάρχει σχεδιάγραμμα, να γράφουν στον πίνακα καθαρά τις σημαντικές λέξεις και να χρησιμοποιήσουν κιμωλίες διαφορετικού χρώματος για να κινήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Να δίνουν περισσότερο χρόνο για την αντιγραφή από τον πίνακα και για την οργάνωση των ιδεών πριν την ελεύθερη γραφή. Να ελέγχουν αν το παιδί καταλαβαίνει τις οδηγίες για τις ανατιθέμενες εργασίες. Να επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες/οδηγίες περισσότερες από μία φορές. Να αποφεύγουν να ζητούν από το

παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να διαβάσει δυνατά στην τάξη, εκτός κι αν το επιθυμεί το ίδιο. Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί ίσως να μην μπορούν να διαβάσουν ή να αφηγηθούν στην τάξη ακόμα και όταν γνωρίζουν το υλικό. Σημαντικό είναι να χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές διδακτικές μεθόδους όπου είναι δυνατόν και να βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιτρέποντας τη χρήση κασετοφώνου, αριθμομηχανής κλπ (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μπίμπου, 2006· Reid, 2007, Clay, 1993).

Να σχεδιάζουν προσεκτικά την παρουσίαση των φωτοτυπιών με δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά και να χρησιμοποιούν συνδυασμούς μεθόδων για να διευκολύνουν το μαθητή να συμμετέχει στην τάξη. Να έχουν τη βοήθεια ενός καλού μαθητή, ο οποίος μπορεί να αντιγράψει τις σημειώσεις μέσα στην τάξη για ένα συμμαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύεται να ακούει και να κρατάει σημειώσεις ταυτόχρονα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης (Τάφα, 1997). Να αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά έχουν επαρκείς δεξιότητες σε άλλες περιοχές γραμματισμού, όπως για παράδειγμα να ακούν ιστορίες, να παράγουν ιδέες και να κάνουν ερωτήσεις.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση-ανατροφοδότηση προτείνεται οι εκπαιδευτικοί: Να χρησιμοποιήσουν τον έπαινο και τη θετική ανατροφοδότηση, να ξεκινούν από τα δυνατά του σημεία και να το βοηθούν κάνοντας προσαρμογές. Να ανατροφοδοτήσουν με βάση εσωτερικά, ελεγχόμενα αίτια. Να διορθώνουν όπου είναι δυνατόν βάσει περιεχομένου και όχι λαθών ορθογραφίας. Το παιδί μπορεί μερικές φορές να συμμετέχει στη διόρθωση του γραπτού του (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Να μη χρησιμοποιούν κόκκινο χρώμα στη διόρθωση των γραπτών. Είναι καλύτερο να διορθώνουν μόνο τα βασικότερα λάθη ή τις περιοχές που είναι γνωστό ότι δουλεύονται παράλληλα και από τον ειδικά παιδαγωγό. Καλό είναι επιπλέον να επισημαίνουν τα σωστά και αποδεκτά τμήματα των εργασιών του παιδιού και όχι μόνο τα λάθη του αλλά να εκτιμούν τον κόπο και την προσπάθεια του παιδιού. Να αξιολογούν κάθε φορά τη δεξιότητα που εξετάζει το μάθημα και όχι τις δεξιότητες που βασίζονται στην ορθογραφία και τη γραμματική. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Reid, 2007· Selokowitz, 1993).

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη διεπιστημονική ομάδα είναι σημαντικός για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση ορισμένων από τις παραπάνω στρατηγικές, οι οποίες θα είναι εναρμονισμένες με το επίπεδο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

6.5 Παρέμβαση στον ψυχοκοινωνικό τομέα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτός της χαμηλής σχολικής επίδοσης, έχουν συνήθως να αντιμετωπίσουν μια πληθώρα άλλων προβλημάτων. Αυτό αποτελεί μία διάσταση που δεν πρέπει να παραμεληθεί κατά τον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Pumfrey & Reason (1995) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν τη δική τους αίσθηση αποτυχίας αλλά και την απορριπτική στάση των συμμαθητών, κάποιων εκπαιδευτικών, μερικές φορές ακόμα και των γονέων.

Η παροχή ειδικής βοήθειας θα πρέπει να συνδυάζεται με συμβουλευτική στήριξη των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων για να αντιμετωπιστούν καλύτερα όλες οι δυσκολίες του μαθητή. (Fijalkow, 1997· Miles & Varma, 1995· Thomson, 1995· Δόικου-Αυλίδου, 2002· Χατζηζήστου, 2004α). οι παρεμβάσεις αποσκοπούν:

α. Στην ενημέρωση του παιδιού, των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί.

β. Στην προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση πιθανών αποτυχιών του.

γ. Στην ανάπτυξη κινήτρων και στη βελτίωση της αντίληψης του μαθητή για τις ικανότητές του σε άλλους τομείς που δεν σχετίζονται με το σχολείο.

δ. Στην άρση των ενοχών και στη μείωση του άγχους και των φόβων που είναι πιθανό να βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ε. Στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή.

στ. Στη βελτίωση των σχέσεων γονέα-παιδιού-εκπαιδευτικού και στην προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν κατά κανόνα συμβουλευτική και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Burton, 2004· Cant & Sparckman, 1985· Lawrence, 1985). Ο Lawrence μάλιστα υποστηρίζει πως ένας ενήλικας ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα αποδοχής και να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια. Οι έρευνες ωστόσο που αξιολογούν τις παρεμβάσεις που στοχεύουν μόνο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης καταλήγουν σε αντιφατικά

αποτελέσματα, οδηγώντας στα συμπεράσματα ότι η αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων είναι αμφίβολη (Pumfrey, 1997).

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα πρέπει να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον. Απαραίτητη είναι η παροχή κατάλληλης στήριξης για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του και με τους ενήλικες, καθώς και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Miles, 1995). Η σωστή και ειλικρινής ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού και η συνεχής συνεργασία με τους γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης. Στην εφηβική ηλικία συνήθως απαιτείται η συνεργασία με τον ίδιο τον έφηβο που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, στον οποίο πρέπει επίσης να παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη.

Ο ρόλος των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει επιβεβαιωθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Η βασικότερη συμβολή των γονέων σχετίζεται με τη διαμόρφωση της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς. Αν οι ίδιοι είναι ζεστοί, υποστηρικτικοί και αποφεύγουν τις επικρίσεις και τις εντάσεις, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα αποδοχής που είναι πολύ σημαντική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Η αναγνώριση του ρόλου των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους οδήγησε τους ερευνητές να προτείνουν προγράμματα «οικογενειακής ανάγνωσης», τα οποία αξιολογήθηκαν ως αρκετά αποτελεσματικά (Brooks et al., 1996· Wolfendale & Topping, 1996).

Ιδιαίτερα όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ατομική ή ομαδική συμβουλευτική προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Τέτοιες είναι ο φόβος της αποτυχίας από τη σύγκρουση υψηλών προσδοκιών και χαμηλής επίδοσης σε ακαδημαϊκού τύπου επιτεύγματα, τα συναισθήματα ματαίωσης, η δυσφορία και ο θυμός για τον εαυτό τους, τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά πρέπει επίσης να διευκολύνονται και να ενισχύονται από τη συμμετοχή των γονέων τους σε κοινές δραστηριότητες μέσα στο σπίτι και σε κοινές δραστηριότητες με τον εκπαιδευτικό εκτός σχολείου, καθώς και από την στήριξη που θα τους προσφέρουν οι

γονείς τους κατά την προετοιμασία των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι, ώστε σταδιακά να βελτιώσουν την σχολική τους επίδοση (Sah & Borland, 1989).

Γενικότερα, στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών απαιτούνται αλλαγές που να διασφαλίσουν την ανάπτυξη του δυναμικού του παιδιού στην κανονική τάξη και ταυτόχρονα να φροντίζουν για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, παρέχοντας πρόσθετη εξατομικευμένη εκπαίδευση και συμβουλευτική παρέμβαση σε όποια χρονική φάση κρίνεται αναγκαίο (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000· Paraskevoopoulos, 2002· Yewchuk & Lupart, 2000).

Η πρόοδος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως πιο αργή συγκριτικά με αυτή των συνομηλίκων τους, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και υποστήριξη για να πετύχουν μια ικανοποιητική επίδοση. Τα παιδιά που έχουν την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του περιβάλλοντός τους και που λαμβάνουν εξειδικευμένη βοήθεια στα μαθήματα στα οποία δυσκολεύονται, παρουσιάζουν την πιο θετική εξέλιξη (Brooks & Boaz, 2005). Η συναισθηματική τους στήριξη επομένως αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την προσαρμογή αλλά και για την θετική έκβαση των προσπαθειών τους. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου ο οποίος αφενός πρέπει να παρέχει επαρκή ενημέρωση και στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να είναι αποτελεσματικοί ειδικά στο πλαίσιο της κανονικής τάξης και αφετέρου μπορεί να ενημερώνει και να παρέχει συμβουλευτική στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι θα στηρίξουν σωστά τα παιδιά τους. Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας παίζει επίσης ο τρόπος με τον οποίο θα αναγνωριστούν οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών από ολόκληρη τη σχολική μονάδα στα πλαίσια προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, παρέμβασης και αλλαγών του γενικότερου κλίματος του σχολείου (Hatzichristou, 1998, 2004 Χατζηχρίστου, 2004α, 2004β, 2004γ).

6.6 Η τέχνη ως θεραπεία στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνήθως τα προβλήματα στον ακαδημαϊκό τομέα αντιμετωπίζονται στα πλαίσια του σχολείου με παρεμβάσεις που διεξάγονται από ειδικούς εκπαιδευτικούς (Freilich & Spechtman, 2010). Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες του παιδιού όμως μπορεί να παραμεριστούν στο σχολείο υπό την προϋπόθεση ότι εφόσον τα επιτεύγματα στο μαθησιακό τομέα είναι αυτά που θα τονώσουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και θα βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική κατάσταση του παιδιού οδηγώντας σε λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα (Morgan, Farkas, Tufist & Sperling, 2008). Το θετικό κλίμα στην τάξη και η σχολική υποστήριξη βοηθάει επίσης τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να λειτουργήσουν περισσότερο εποικοδομητικά στο σχολείο (Margalit, 2004). Ακόμη κι όταν η θεραπεία κατευθύνεται άμεσα στις κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού συχνά είναι προσανατολισμένη στη γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση (Kavale & Mostert, 2004· Kazdin & Weisz, 2003).

Τα τελευταία χρόνια παρόλα αυτά χρησιμοποιούνται περισσότερες ανθρωπιστικές θεραπείες οι οποίες επικεντρώνονται στα συναισθήματα για την αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Greenberg, 2001). Η χρήση της τέχνης ως θεραπείας είναι ένα ακόμη είδος ανθρωπιστικής αντιμετώπισης (Metzl, 2008) το οποίο έχει βρεθεί κατάλληλο εξαιτίας των θεραπευτικών της ιδιοτήτων πάνω στα παιδιά (Gladding, 2005· Shechtman, 2009). Η θεραπεία της τέχνης ορίζεται ως η μία αντιμετώπιση βασισμένη στην αλληλεπίδραση του δημιουργού, της δημιουργίας και του θεραπευτή. Φέρνει στη συνείδηση απωθημένα συναισθήματα και επιτρέπει τη διερεύνηση τους μέσω των πραγμάτων που δημιουργούνται. Με το να είναι μία μη λεκτική μέθοδος θεραπείας έχει το πλεονέκτημα να απευθύνεται σε παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες (Liebman, 1990). Επιπρόσθετα, η δημιουργία της τέχνης βοηθάει τα παιδιά να απεικονίσουν τις δυσκολίες τους και έτσι να τις κατανοήσουν περισσότερο (Safran, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Παρέμβαση στους γονείς και στο σύστημα της οικογένειας

7.1 Στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος από τους γονείς.

Πολλές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια πολύ δύσκολη και αγχωτική κατάσταση για τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας (αδέλφια). Οι γονείς ψάχνουν απεγνωσμένα απαντήσεις σε αυτό που συμβαίνει στο παιδί τους. Συχνά «θυμώνουν», νιώθουν «ενοχές», αισθάνονται ότι είναι κάτι που δεν μπορούν να χειριστούν. Στα αρχικά στάδια της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, είναι δυνατό οι γονείς να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους, απευθύνονται δε σε διάφορους ειδικούς, αναζητώντας κάποιον ο οποίος θα τους ανακουφίσει, λέγοντάς τους ότι δεν συμβαίνει οτιδήποτε. Στην προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά που παρουσιάζει το παιδί τους στον μαθησιακό τομέα, γίνονται «πιστικοί» και «υπερβολικοί», καταλήγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα, στη δε προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά, στον κοινωνικό τομέα, γίνονται «υπερπροστατευτικοί» (Heiman & Berger, 2008).

Αυτές οι στάσεις και συμπεριφορές ενισχύουν αρνητικά το παιδί, αυξάνοντας την ανωριμότητά του, και τούτο γιατί προσκολλάται και εξαρτάται όλο και περισσότερο από τους γονείς του. Πρόσθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις σχέσεις του παιδιού με τα αδέλφια του, τα οποία βιώνουν την «ιδιαιτέρη» φροντίδα που αυτό τυγχάνει από τους γονείς, με συνέπεια να προκαλούνται ζήλια, αντίδραση, πιθανή επιθετικότητα και ενοχές (Νικολόπουλος, 2006).

Παρά τις δυσκολίες οι Podolski & Nigg προτείνουν πως αυτοί οι γονείς υιοθετούν έναν θετικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των μαθησιακά σχετιζόμενων προβλημάτων με την πεποίθηση ότι είναι δυνατό να τα ξεπεράσουν.

Ερευνητές στο παρελθόν έχουν αναφέρει υψηλότερα επίπεδα άγχους στις οικογένειες παιδιών με ιδιαιτερότητες απ' ό,τι στις ομάδες ελέγχου με οικογένειες με παιδιά τυπικά αναπτυσσόμενα (Bailey & Smith, 2000· Kazak & Marvin, 1984). Οι γονείς αυτών των παιδιών συναντούν δυσκολίες στην διατήρηση ισορροπίας των κανονικών γονεϊκών καθηκόντων, καθώς και στα θεραπευτικά προγράμματα, τη συναισθηματική προσαρμογή ότι το παιδί τους δεν θα εκπληρώσει τις προσδοκίες

τους. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται ότι αποτελούν πηγή άγχους, υπερπροστατευτικότητας, ακαμψίας και ασφυκτικού ελέγχου μέσα στα πλαίσια της οικογένειας (Lardieri, Blacher & Swanson, 2000). Παρόλα αυτά αν οι γονείς είναι εξοπλισμένοι με τις κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείριση του προβλήματος, οι προκλήσεις που ανακύπτουν απ' την κατάσταση είναι δυνατόν να ξεπεραστούν. Οι Lazarus & Folkman (1984) ορίζουν τη διαχείριση ως «τις γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που χρησιμοποιούνται για να διευθετήσουμε μία στρεσογόνο κατάσταση και να διαχειριστούμε τα αρνητικά συναισθηματικά αποτελέσματα, τα οποία πηγάζουν από αυτήν».

Η βιβλιογραφία έχει δείξει πως το οικονομικό υπόβαθρο, η οικογενειακή κατάσταση (McAnaney, 1989) και το φύλο (Jacobs, 1996· Kwai-Saug & Li-Tsang, 1999·ε Lewis-Abney, 1993) παίζουν το καθένα ξεχωριστά τον δικό του ρόλο στον τρόπο διαχείρισης των παιδιών απ' τους γονείς. Η εμπειρία του να ζεις με ένα παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες μπορεί να την οικογένεια αν έχει τα κατάλληλα μέσα διαχείρισης για να ανταπεξέλθει στη δύσκολη κατάσταση (Summer, Behr & Turnbull, 1989). Μερικοί γονείς μαθαίνουν ακόμα και να εκτιμούν τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού τους (Gallagher, Cross & Scharfman, 1981· Yau & Li-Tsang, 1999).

Οι γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης σε σχέση με αυτές που χρησιμοποιούνται από τους γονείς που έχουν παιδιά χωρίς αντίστοιχα προβλήματα (Paster et al., 2009). Αυτό γιατί η πρώτη κατηγορία έχει φανεί πως έρχεται αντιμέτωπη με περισσότερους στρεσογόνους παράγοντες και άλλου είδους απρόοπτες καταστάσεις στη ζωή (Lessenberry & Rehfeldt, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dunn, Burbine, Bowers, Tautfelt-Dunn (2001) όταν οι γονείς έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης, μπορούν να μειώσουν το άγχος και τα συμπτώματα κατάθλιψης. Ως αποτέλεσμα οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται πιο εύκολα όταν δημιουργείται ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης (Paster et al., 2009), ενώ η οικονομική ενίσχυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος τόσο των γονέων, όσο και του παιδιού (Banyard et al., 2001· Lazarus et al., 2002· Hansen et al., 2004· Pecora et al., 2006· Swan & Sylvester, 2006). Η πρόσφατη βιβλιογραφία έχει καταδείξει την ανάγκη για εύρεση τεχνικών διαχείρισης του στρες, καθώς και αποτελεσματικών μεθόδων από τους παροχείς φροντίδας παιδιών με δυσκολίες (Brown, 2009).

7.2 Παρεμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων.

Υπάρχει μία γενική ομοφωνία σχετικά με την ύπαρξη της μεγάλης ανάγκης για την εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία παρέμβασης των παιδιών τους (Mahoney, Robinson & Perales, 2004·Matson et al., 1997a). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η τάση των γονέων για την ενεργή εμπλοκή τους γίνεται επιτακτική (Gavidia- Payne & Hudson, 2002). Όσοι ασχολούνται με τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι ανάγκη να επικεντρωθούμε σε προγράμματα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά για παιδιά ηλικίας ακόμη και έξι ετών (Majnemer, 1998·Matson, 2007a·Matson & Smith, 2008). Ένας αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με τη μελέτη των μεθόδων οι οποίες μπορεί να φανούν χρήσιμες στη γονεϊκή εκπαίδευση και οι οποίες σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα.

Ίσως το σημαντικότερο και κρίσιμότερο στοιχείο ενός προγράμματος γονεϊκής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα γενίκευσης των δεξιοτήτων, που αναπτύσσει το παιδί στο ίδρυμα ή στο σχολείο, στο περιβάλλον του σπιτιού. Έτσι η εκπαίδευση των γονέων είναι μία θεραπευτική προσέγγιση η οποία μεμονωμένα θέτει ένα θεραπευτικό μοντέλο βάσει ενός στόχου ` τη γενίκευση των δεξιοτήτων στο σπίτι και σε άλλα σχετικά περιβάλλοντα της ευρύτερης κοινότητας. Σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, οι Huynen, Lutzker, Bigelow, Touchette και Campell (1996) χρησιμοποίησαν το μοντέλο Εκπαίδευσης Οργανωμένων Δραστηριοτήτων (Planned Activities Training, PAT), ώστε να εκπαιδεύσουν τις μητέρες στο σχεδιασμό και τη δόμηση δραστηριοτήτων προκειμένου να μπορούν να προλαβαίνουν δύσκολες για τα παιδιά τους καταστάσεις και συμπεριφορές σε όλα τα πλαίσια που μπορούσε να συμμετάσχει το παιδί τους. Εκτός όμως από τη γενίκευση, σε έλεγχο του προγράμματος λίγους μήνες αργότερα οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι επιδράσεις του μοντέλου είχαν διατηρηθεί. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και στη μελέτη του Kaiser (1996), ο οποίος εκπαίδευσε τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πρόσφατο παράδειγμα παρεμβατικού μοντέλου εκπαίδευσης σε ομάδες γονέων αποτελεί το Parent Plus Program (Quin, Carr, Carroll & O' Sullivan, 2007). Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί συμπεριφορικές μεθόδους εκπαίδευσης και είναι σχεδιασμένο για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο Quin και οι συνεργάτες του

(2007), όμως, το εφήρμοσαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές. Περισσότεροι από τους μισούς γονείς της ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση η οποία διατηρήθηκε σε επανάληψη της έρευνας δέκα μήνες μετά την εκπαίδευση καθώς και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το πρόγραμμα.

Το μοντέλο Stepping Stones Triple P (SSPT), είναι ένα επίσης συμπεριφορικά προσανατολισμένο πρόγραμμα το οποίο ενσωματώνει και διαδικασίες κοινωνικής μάθησης και θετικής ενίσχυσης. Οι Plant και Saunders (2007) χρησιμοποίησαν μία ομάδα γονέων για να βελτιώσουν την παρέμβαση στη γονεϊκή εκπαίδευση, η οποία συνδύαζε τη θεραπεία του παιδιού και τις δεξιότητες διαχείρισης του προβλήματος από τους γονείς με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Ένα ιδιαίτερα γνωστό γονεϊκό μοντέλο που χρησιμοποιείται για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και τον τελευταίο καιρό εφαρμόζεται και σε παιδιά που παρουσιάζουν ενδείξεις νοητικής καθυστέρησης ονομάζεται Incredible Years. Με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην προσχολική ηλικία για προβλήματα συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει αναπτυξιακά και συμπεριφορικά προσανατολισμένες μεθόδους βάσει των οποίων οι γονείς θα μάθουν να εμπλέκονται στη διαδικασία του κατάλληλου παιχνιδιού, με τεχνικές όπως η αμοιβή, η θέσπιση ορίων και περιβάλλοντος και η ενίσχυση, για να προάγουν την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και να κατευνάσουν τις προκλητικές αντιδράσεις του παιδιού (Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007). Ο McIntyre (2008a) περιγράφει μία παραλλαγή αυτού του προγράμματος σε γονείς παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση, κατά την οποία μειώθηκαν τόσο η αρνητική γονεϊκή πρακτική όσο και η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού. Παράλληλα οι γονείς ανέφεραν ευνοϊκές απόψεις αναφορικά με τη διαδικασία της παρέμβασης.

Πολλές από τις πιο αποτελεσματικές θεραπείες έχουν ως επί το πλείστον ψυχολογικό υπόβαθρο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες συμπεριφορικές θεραπείες ή εφαρμοσμένη συμπεριφορική ανάλυση (ABA). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι χωρίς παρέμβαση οι ανεπάρκειες στις κοινωνικές δεξιότητες, η προκλητική συμπεριφορά και συνυπάρχουσα ψυχοπαθολογία είναι πολύ πιθανόν να επιμείνουν (Appelgate, Matson & Cherry, 1999· Dawson, Matson & Cherry, 1998· Matson et al., 1996· Matson & Bamburg, 1998· Njardrik, Matson & Cherry, 1999· Matson, Carlishe & Bamburg, 1998· Matson, Smiroldo & Bamburg, 1998). Τέτοιου είδους θεραπείες μπορεί να εξυπηρετήσουν την περαιτέρω μείωση ή ακόμη και την εξάλειψη των θεραπειών αυτών των προβλημάτων με ψυχοτρόπα φάρμακα, τα οποία είναι γνωστό

ότι έχουν σοβαρές μακροπρόθεσμες παρενέργειες (Advocate, Mayville & Matson, 2000, Singh, Matson, Cooper, Dixon & Sturmey, 2005). Το γεγονός ότι οι γονείς ή άλλοι κηδεμόνες περνούν τον περισσότερο χρόνο με το παιδί τους, στα περισσότερα περιβαλλοντικά πλαίσια, κάτω από πολλές περιστάσεις και έχοντας υπόψη μας την ανάγκη για γενίκευση των αποτελεσμάτων, κανένα μοντέλο ή άτομο δε μπορεί να καταφέρει καλύτερα αυτό το στόχο παρά μόνο η γονεϊκή εκπαίδευση (Baker et al., 1991· Huyen et al., 1996).

Το συγκεκριμένο μοτίβο της θεραπείας διαφέρει σημαντικά από ομαδικά μέχρι εξατομικευμένα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης, εγχειρίδια, προγράμματα σπουδών, βίντεο και πραγματικές, άμεσες οδηγίες. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη θεραπεία και στο κόστος αποτελεσματικότητας. Ακόμη, η εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί τόσο με τις οδηγίες που δίνονται στους γονείς όσο και τη διδασκαλία που παρέχεται στο σχολείο ή σε πρώιμα εντατικά συμπεριφορικά παρεμβατικά προγράμματα. Οι γονείς συνήθως δείχνουν να υιοθετούν ευνοϊκές στάσεις απέναντι σε αυτού του είδους την εκπαίδευση επομένως μπορούν να συμβάλλουν ακόμη και στη διαδικασία βελτίωσης της αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων, συμμετέχοντας στη διερεύνηση της θεραπευτικής διαδικασίας τη στιγμή που αυτή συντελείται (Matson et al., 2009).

7.3 Η δυναμική της οικογένειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί πάνω στη γονεϊκή προσαρμογή και τη διαδικασία με την οποία διαχειρίζονται την κατάσταση οι οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έρευνες έχουν καταδείξει τρεις κύριους παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν την ανάπτυξη παιδιών με δυσκολίες: τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και το κοινωνικό περιβάλλον (Matsen & Garmezy, 1985· Morrison & Cosden, 1997· Werner & Smith, 1992). Επιπλέον φαίνεται ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ουσιαστική επίδραση στην κοινωνική αντίληψη και στις οικογενειακές σχέσεις (Wong, 2003) καθώς επίσης και στην συνολική κοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών (Dyson, 2003).

Η βιβλιογραφία αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις στις οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει μία συγκεκριμένη εικόνα. Οι πρώτες έρευνες σχετικά με το θέμα χαρακτηρίζουν τους γονείς ως τύπους αποφυγής διαμαχών, υπερπροστατευτικούς, υποδεικνύοντας ότι οι μητέρες των παιδιών αυτών αντιλαμβάνονταν την οικογένεια τους ως περισσότερο άκαμπτη και λιγότερο ευέλικτη. Ήταν σημαντικά πιο αυταρχικές και εξουσιαστικές (Humphries & Bauman, 1980· Margalit, 1982· Perosa & Perosa, 1982) και λιγότερο υποστηρικτικές, ενθαρρυντικές σε αντίθεση με τις μητέρες παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Οι μητέρες αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονταν οι ίδιες τις οικογένειες τους ως λιγότερο ενθαρρυντικές στη συναισθηματική έκφραση και την ανεξαρτησία. Ανέφεραν χαμηλά ποσοστά συνοχής, μικρότερη έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των υπολοίπων μελών της οικογένειας και λιγότερη σημασία στην προσωπική επιτυχία συγκριτικά με τις μητέρες των άλλων αγοριών (Margalit & Heiman, 1986). Οι Michaels και Lewandowski (1990) έχουν προτείνει ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με μαθησιακές διαταραχές επιφέρει αναγκαστικά ένα συγκεκριμένο βαθμό προσαρμογής και ρύθμισης από τις οικογένειες. Όσες από αυτές είναι περισσότερο άκαμπτες μπορεί να αντιμετωπίζουν και περισσότερες δυσκολίες στην προσαρμογή καταστάσεων αυξημένων απαιτήσεων, γεγονός που οδηγεί με τη σειρά του στην επιδείνωση των προκλήσεων που θέτει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω ευρήματα, άλλοι ερευνητές έχουν δείξει ότι αυτές οι οικογένειες έχουν περισσότερες ομοιότητες απ' ό τι διαφορές με τις υπόλοιπες τυπικές οικογένειες, από την άποψη της ευρύτερης λειτουργίας της οικογένειας (Dyson, 1996· Feagans, Merriwether & Haldane, 1991· Heiman, 2002· Morrison & Zetlin, 1992). Οι ελάχιστες διαφορές που έχουν εντοπιστεί σε αυτές τις έρευνες επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι λιγότερο εκφραστικές συναισθηματικά και ότι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο και την οργάνωση σε αντίθεση με άλλες οικογένειες. Η αντίληψη του οικογενειακού κλίματος θεωρείται μία σημαντική δυναμική η οποία ενέχει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές (Moos & Moos, 1983).

Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν εξετάσει τους οικογενειακούς παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης. Η οικογένεια είναι μία σημαντική και υγιής πηγή υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Jain (1990) έδειξε ότι αυτές οι οικογένειες έχουν την ιδιότητα να επηρεάζουν τη ν προσαρμοστικότητα του παιδιού τους θετικά, στο βαθμό που τους παρέχουν υποστήριξη, η οποία στη συνέχεια επηρεάζεται από παράγοντες όπως η αποδοχή, η συνοχή και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι Morrison και Cisdan (1997) βρήκαν ότι η οικογενειακή υποστήριξη και συνοχή αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αλληλεπίδραση γονέα- παιδιού, στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συχνά οι γονείς χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη υποστήριξης όπως οι γιαγιάδες και οι παππούδες, άλλοι συγγενείς, υποστήριξη παρεχόμενη από το εκπαιδευτικό σύστημα, εθελοντικούς οργανισμούς ή άλλες ειδικές δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες (Heiman & Berger, 2008) .

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι εκδηλώσεις και οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν ένα απ' τα σημαντικότερα θέματα έρευνας των ειδικών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ένταξης των ατόμων με τις διαταραχές αυτές στο κοινωνικό σύνολο.

Αυτό προκύπτει από την επίδραση που έχουν οι δυσκολίες αυτές στα παιδιά αναφορικά με την κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και στη λειτουργικότητά τους στο περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται.

Οι σημαντικότεροι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, είναι από τη μια οι προβληματισμοί των γονέων σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους και πώς προκύπτει αυτή η ανεπάρκεια ως προς τις σχολικές απαιτήσεις και από την άλλη η λανθασμένη πολλές φορές γενίκευση ότι ένας μαθητής που είναι αδύναμος στην ορθογραφία και ανάγνωση είναι προορισμένο ότι θα αποτύχει και στα υπόλοιπα μαθήματα.

Συμπερασματικά, το «σχολείο» είναι σχολείο για όλα τα παιδιά, και έχοντας αυτό ως αφετηρία και βάση πρέπει να λειτουργεί αυτός ο θεσμός. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, δηλαδή να δίνεται σε όλα τα παιδιά η ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρως την ατομική τους δυνατότητα και την προσωπικότητά τους, πρέπει να υπάρχει άψογη συνεργασία ανάμεσα σε τυπικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς, συνεχής και συστηματική πληροφόρηση, δικαίωμα για ξεχωριστό πρόγραμμα σε όλα τα σχολεία και εξέλιξη των σχολικών συστημάτων.

Το κυριότερο όμως συστατικό που ενισχύει και αυξάνει τη δυνατότητα ένταξης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στο κοινωνικό σύνολο και τους επιτρέπει να ανελιχθούν και να καταξιωθούν προσωπικά είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και η αλλαγή στάσης της απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Advocate, Mayville & Matson, 2000 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Agaliotis & Goudiras, 2004 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Allen, 1998 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th. Ed.) Washington DC: Author
- Appelgate, Matson & Cherry, 1999 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Ayrault, 2001 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Badian, 1994 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Bailey & Smith, 2000 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.

- Bailey & Winton, 1987 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Baker & Cantwell, 1995 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Baker et al., 1991 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Baldwin, 1958 in Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Banyard et al., 2001 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Barnes, M., A. (2002). Assessment of Reading and Learning Disabilities. A Research-Based Intervention-Oriented Approach. *Journal of School Psychology*, 40, 1, 27–63.
- Barnett, Frede, Hasbrouch, Spain & Xarosz, 1997 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Baternan, 1965 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005 in Agalotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Beckman, 1983 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.

- Beilinson & Olswang, 2003 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Bentley & Reed, 1996 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Blachman et al., 1994 in Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Blackman, 1984 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Booth & Kelly, 1998 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Boyle, 1996 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bradley & Bryant, 1985 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Brazil, K. (1993). Mental health needs of children and Youth with learning disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 16, 193-198.
- Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Brook, U. & Geva, D. (2001). Knowledge and attitudes of high school pupils towards peer' s attention deficit and learning disabilities. *Patient Education and Counseling*, 43, 31-36.
- Brown, J. (2007). Fostering children with disabilities: A concept map of parent needs. *Children and Youth Services Review*, 29, 1235–1248.

- Brown, Palinscar & Armbruster, 1994 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Browne & Bramston, 1996 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Bryan, Donalue, Perl & Sturm, 1981 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Burns & Kondrick, 1998 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Burns, M., K., Jacob, S. & Wagner, A., R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 263–279.
- Burton, 2004 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Byrne & Cunningham, 1985 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Cant & Sparckman, 1985 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clay, 1993 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cockerill, H. (2002). Supporting communication in the child with a learning disability. *Current Paediatrics*, 12, 72- 76.
- Colette, Harris & Minke, 1975 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.

- Cooper, 1991 in Burns, M., K., Jacob, S. & Wagner, A., R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 263–279.
- Critchley, 1970 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Cryer, Tietze & Wessels, 2002 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Cunningham, J., Nicol, T., Zecker, G., Bradlow, A. & Kraus, N. (2001). Neurobiologic responses to speech in noise in children with learning problems: deficits and strategies for improvement. *Clinical Neurophysiology*, 112, 758- 767.
- Dawson, Matson & Cherry, 1998 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Davidson, 1990 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Dempsey, I., Keen, D., Pennell, D., O’ Reilly, J. & Neilands, J. (2009). Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 558–566.
- DePaulo & Rosenthal, 1978 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Desforges & Lindssay in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dimitrovsky, Spector, Levy- Sciff & Vakil, 1998 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.

- Dinnebeil et al., 1998 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Dunn, Burbine, Bowers & Tantleft- Dunn, 2001 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Dunn & Markwardt, 1970 in Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- Dyson, 1996 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Dyson, L., L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 1–9.
- Early & Burchinal, 2001 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Elbro, Petersen, Bortis□m, 1988 in Høien, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Ellis, Upton & Thompson, 2000 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Elmstahl, Malberg & Annerstedt, 1996 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Evans, Dingus & Haselkorn, 1993 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.

- Feagans, Merriwether & Haldane, 1991 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300
- Fijalkow, 1997 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fletcher & Atkinson, 1972 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα
- Fletcher & Forman, 1994 in Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fletcher & Suppes, 1972 Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Flower & Linderman, 2000 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foorman et al., 1997 in Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Foundation for People With Learning disabilities, 2001 in Hall, E. (2005). The entangled geographies of social exclusion/inclusion for people with learning disabilities. *Health & Place* 11, 107–115.
- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Galaburda, 1994 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Galaburda & Kemper, 1978 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Gallacher, Crosst & Scharfman, 1981 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.

- Ganshow, 1991 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηγηρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Gavidia- Payne & Hudson, 2002 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Geschwind & Levitsky, 1968 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Gladding, 2005 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Glasscock, 1997 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Graziano & Mooney, 1984 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Greenberg, 2001 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Griffiths, P., Bennett, J. & Smith, E. (2009). The size, extent and nature of the learning disability nursing research base: A systematic scoping review. *International Journal of Nursing Studies* 46, 490–507.
- Gross-Tsur, Manor & Shalev, 1996 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.

- Grossman, 1983 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Guralnick, 1994 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Hadadian, 1994 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Hall, E. (2005). The entangled geographies of social exclusion/inclusion for people with learning disabilities. *Health & Place* 11, 107–115.
- Hammill, 1993 in Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Hanline, 1991 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Hansen et al., 2004 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Harford et al., 1994 Høien, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Hatzichristou, 2004 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hatzichristou, C. (1998). Alternative school psychological services. Development of a databased model. *School Psychology Review*, 27, 3, 246-259.
- Heiman, 2002 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.

- Henry, M. (1996). What to do before the diagnostician arrives [on-line]. Available: <http://pie.org/TM/E2378373635>. Orton Dyslexia Society.
- Hofmeister, 1984 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Holdert & Kirkpatrick, 1991 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Honig, 2002 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Hulme & Roodenvys, 1995 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Humphries & Bauman, 1980 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Huynen, Lutzker, bigelow, Touchette & Campell, 1996 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Huygen et al., 1996 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Hyng & Hiemenz, 1997 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Jacobs, 1996 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.

- Jain, 1990 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Johnson, 2000 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Johnston, Invernizzi & Juel, 1998 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaiser et al., 1996 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Katusic et al., 2001 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Kavale & Mostert, 2004 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Kazak & Marvin, 1984 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Kazak & Wilcox, 1984 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Kern, Childs, Dunlap, Clarke & Falk, 1994 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Kinder & Bursuck 1991 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- King Teleki & Buck- Gomez, 2002 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities:

The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.

- Klassen, R., M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173–187.
- Klassen & Lynch, 2007 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Kwai- Sang & Li-Tsang, 1999 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Lardieri, L., A., Blacher, J., & Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 23, 105–116.
- Lawrence, 1985 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lazarus et al., 2000 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Lazarus & Folkman, 1984 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Leonard, Johnson & Brust, 1993 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.

- Lessenberry & Rehfeldt, 2004 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Li, H. & Morris, R., J. (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 445–457.
- Li- Tsang, Yau & Yuen, 2001 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Liebmann, 1990 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Lindsay, R., L. (1998). Learning Disabilities just don' t up. *The journal of pediatrics editorials*, 133, 3.
- Linn & Gronlund, 1995 in Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- Lloyd, 2003 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Lufi, B. & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43, 236–249.
- Luftig, L., R. & Muthert D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 317–325.
- Lundberg, 1997 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.

- Lundberg, Olotsson & Wall, 1980 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Lyon, G., R. (1996) Learning Disabilities in E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychology* (pp. 390-435). New York: Guilford Press.
- Lyon & Moats, 1988 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Lyon & Moats, 1993 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Mahoney, Robinson & Perales, 2004 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Majnemer, 1998 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Mallow & Bechtel, 1999 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Margai, F. & Henry, N. (2003). A community-based assessment of learning disabilities using environmental and contextual risk factors *Social Science & Medicine*, 56, 1073–1085.
- Margalit, 1982 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 45–48.
- Margalit & Ankomina, 1991 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Margalit & Heiman, 1986 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.

- Mash, E. & Wolfe, D. (1999) *Abnormal Child Psychology*, Books/Cole.
- Masten, & Garmezzy, 1985 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- Matson, 2007a in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson & Banburg, 1998 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson, Carlishe & Bamburg, 1998 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson et al., 1997a in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson et al., 1996 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson, Smiroldo & Bamburg, 1998 in in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Matson & Smith, 2008 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.

- McAnaney, 1989 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- McCarney, 1996 in Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- McCarney, S. B., & Bauer, A. M. (1995). The learning disability intervention manual. (Rev. ed.). *Columbia, MO: Hawthorne Educational Services*.
- McCarney & Bauer, 1991 in McCarney, S. B., & Bauer, A. M. (1995). The learning disability intervention manual. (Rev. ed.). *Columbia, MO: Hawthorne Educational Services*.
- McCrony, Price, Frith & Frith, 1999 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McDermott & Watkins, 1983 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- McIntyre, 2008a in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- McLinden, 1990 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- McWilliam et al., 1995 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Metzl, 2008 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–100.
- Michaels & Lewandwski, 1990 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.

- Miles, 1995 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miles & Varma, 1995 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moats, L., C. & Lyon, G., R. (1993). Learning Disabilities in the United States: Advocacy, science and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 282-294.
- Moos & Moos, 1983 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 417–436.
- Morrison & Cosden, 1997 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Morrison & Zetlin, 1992 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Most & Greenbank, 2000 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Mulvihill et al., 2002 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Nabuzoka & Smith, 1995 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.

- Nicolson & Fawcett, 1990 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N. & Snowling, M. (2003) in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Njardrik, Matson & Cherry, 1999 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Obrzut, J., E. & Hynd, G., W. (1991). Neuropsychological foundations of learning disabilities. *Academic Press*, Harcourt, Brace Jovanovich Publishers, San Diego, CA, 832.
- Palinscar & Brown, 1984 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Paraskevopoulos, J. (2002). Education for creativity and giftedness/talent in Greece. Invited Lecture presented at the 8th Conference of the European Council For High Ability (ECHA), October 2002, Rhodes, Greece.
- Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Paulesu et al., 1996 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Peck, Carlson & Helmsetter, 1992 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Pecora et al., 2006 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.

- Perosa & Perosa, 1982 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Phillips & Adams, 2001 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Plant & Sanders, 2007 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Pololski & Nigg, 2001 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Pumfrey, 1997 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pumfrey & Reason 1995 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Qualls, C., D., Lantz, J., M., Pietrzyk, R., M., Blood, G., W. Hammer, C., S. (2004). Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. *Journal of Communication Disorders* 37, 295–311.
- Qualls et al., 2003 in Hall, E. (2005). The entangled geographies of social exclusion/inclusion for people with learning disabilities. *Health & Place* 11, 107–115.
- Quinn, M., Carr, A., Carroll, L., & O’Sullivan, D. (2006). An evaluation of the parents plus programme for pre-school children with conduct problems: A comparison of those with and without developmental disabilities. *Irish Journal of Psychology*, 27, 168–182.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27, 173–192.

- Ragosta, 1982 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Reid, G., (2007). *Dyslexia. Second Edition*. London: Continuum International Publishing Group.
- Reid, Hertzog & Synder, 1996 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 605–620.
- Rey et al., 2000 in Brook, U. & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education and Counseling*, 57, 96–100.
- Riddick, Wolfe & Lumsdon, 2002 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, M., A., Wiener, J., Marton, I. & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167–185.
- Ryback & Staats, 1970 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Safran, 2002 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Sale & Carey, 1995 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Scarborough, 1990 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.

- Selikowitz, M., (1993). *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The Facts.* New York: Oxford University Press.
- Schneider et al., 2001 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Sah & Borland, 1989 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shaywitz, S., E., Shaywitz, B., A., Fletcher, J., M. & Escobar, M., D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study. *Journal of American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Shechtman, 2009 in Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.
- Short & Ryan, 1984 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sideridis, G., D. (2005). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308–328.
- Sideridis, G., D. (2006). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences*, 16, 61–77.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting learning disabilities based on motivation metacognition, and psychopathology. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215–229.
- Sign, Matson, Cooper, Dixon & Sturmey, 2005 in Matson, J., L., Mahan, S. & LoVullo, S. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- Singer & Powers, 1993 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.

- Singleton et al., 1999 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηγηρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slevin, E. & Sines, D. (2005). The role of community nurses for people with learning disabilities: working with people who challenge *International Journal of Nursing Studies*, 45, 415–427.
- Smith, 1995 in Smith, S. (2002). What Do Parents of Children with Learning Disabilities, ADHD, and Related Disorders Deal With. *Pediatric Nursing*, 28, 3.
- Smith, Kimberling, Pennington & Lubs, 1983 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Smith, Pennington, Kimberling & Ing, 1990 in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Smith, S. (2002). What Do Parents of Children with Learning Disabilities, ADHD, and Related Disorders Deal With. *Pediatric Nursing*, 28, 3.
- Snowling, 2000a in Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Snowling, 1977 in Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Staats et al., 1967 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Stone & LaGreca, 1990 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Sugai & Lewis, 1996 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Summer, Behr & Turnbull, 1989 Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Suppes & Morningstar, 1969 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

- Svetaz, M., V., Ireland, M. & Blum, R. (2000). Adolescents With Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated With Emotional Well-Being: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health *Journal of adolescent health*, 27, 340–348.
- Swan & Sylvester, 2006 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Tallal et al., 1997 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomson, 1990 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Torgesen, Morgan & Davis, 1992 Hoiem, T., & Lundberg, I., (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. U.S.A.: Kruwer Academic Publishers.
- Tur- Kaspas & Bryan, 1994 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Unalan et al., 2001 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Vaughn & Hogan, 1994 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Vaughn, Zaragota, Hogan & Walker, 1993 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Wall, Kisker, Peterson, Carta & Jeon, in press Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.

- Warfield & Hauser- Cram, 1996 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Weir & Watt, 1981 in Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Werner & Smith, 1992 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Weschler, 1974 in Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- Wesley, Buysse & Tyndall, 1997 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Wheatley, H. (2005) Sex, sexuality and relationships for young people with learning disabilities. *Current Paediatrics*, 15, 195–199.
- Wiener & Schneider, 2002 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Wilcox, 1984 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Winzer, 2000 in Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1–10.
- Wolery, Martin et al., 1994 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.
- Wolery, Venn et al., 1994 in Knoche, L., Peterson, C., A., Edwards, C., P. & Leon H. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 93–109.

- Wong, 2003 in Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300.
- Wolfendale & Topping, 1996 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woodstock, 1973 in Mathew, S., T. (2001) A Review of the Learning Disability Evaluation Scale (LDS) *Journal of School Psychology*, 39, 3, 279–284.
- Wright, 1995 in Bredberg, E., A. & Siegel, L., S. (2001). Learning disability and Behavior Therapy: A Review of Practice and a View to the Future. *Behavior Therapy*, 32, 651- 666.
- Wright, 1993 in Leung, C., Y., S. & Li-Tsang, C., W., P. (2003). Quality of life of parents who have Children with disabilities, *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Yau & Li-Tsang, 1999 in Paster, A., Brandwein, D. & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1337–1342.
- Yewchuk & Lupart, 2000 in Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσση

- Αδαμόπουλος, Π., (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998 ο.π. στο Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχος, Γ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης: Πλαίσιο Προγράμματος Αποκατάστασης Μαθησιακών Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, Συναισθηματική Παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάκουρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ. & Ρεκούτης, Π. (1995). *Διερεύνηση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζει τα Παιδιά που Παραπέμπονται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 32-33, σσ. 61-76.
- Καλαντζή- Αζίζι, Α. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης: Μαθησιακά Προβλήματα του Παιδιού στο Σχολείο και η Αντιμετώπισή τους με τη Μεθοδο της Τροποποίησης της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραδήμας, 2001 ο.π. στο Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραπέτσα, 1988 ο.π. στο Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκη και Ράλλη, 2003 ο.π. στο Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή–Μπότσαρη Ευ., 2001: *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολόπουλος, Δ., (2006). Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις κλινικής διάγνωσης της δυσλεξίας και μοντέλα ταξινόμησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4 (4), 67- 68.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενμπεργκ, Χένρυ & Οσμπορν, 1996 ο.π. στο Αδαμόπουλος, Π. & Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία. Τόμος Β'*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης: Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη Διδασκαλία Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004α). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηζήρη, 2004β ο.π. στο Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηζήρη, 2004γ ο.π. στο Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση, Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.