

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

An abstract painting featuring a window with white curtains on the left, set against a background of dark, textured brushstrokes in shades of brown, purple, and blue. A prominent red arc curves across the right side of the image, overlapping the text area.

ΤΙΜΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

Copyright © 2023: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ελ. Βενιζέλου 70, Καλλιθέα, Τ.Κ. 17671
& Εκδόσεις Διάδραση

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη ή του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

ISBN: 978-960-9539-01-2

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
www.diadrassi.gr

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ, ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΝΕΑΡΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Φωτεινή Πολυχρόνη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αλεξάνδρα Κατσίκη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ABSTRACT

This chapter focuses on the psychosocial difficulties as risk factors for mental health and well-being that usually accompany learning disabilities at different developmental stages, namely school-aged children, adolescents and young adults and the way that they emerge in educational contexts. Emphasis is given on social emotional difficulties, self-concept, anxiety and stress. Moreover, these difficulties are discussed in the context of the COVID-19 pandemic since school aged children and University students with learning disabilities had to cope with additional stressors due to school closures. Finally, evidence based intervention programmes are presented aiming at strengthening the protective factors of individuals with learning disabilities.

Keywords: learning disabilities, social emotional difficulties, risk and protective factors

«Στην Κατερίνα, που με στήριξε ανιδιοτελώς σε όλη την ακαδημαϊκή μου διαδρομή... Ένα φωτεινό παράδειγμα ανθρώπου και επιστήμονα»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) παρουσιάζουν συχνά γνωστικές, κοινωνικοσυναίσθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες ενισχύονται ιδι-

αίτερα από τη συνύπαρξη ατομικών ή/και περιβαλλοντικών παραγόντων επικινδυνότητας με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία (Livingston et al., 2018). Ως ΜΔ ορίζονται οι δυσκολίες σε μία ή περισσότερες περιοχές, όπως η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος, η ορθογραφία και οι μαθηματικές ικανότητες και χαρακτηρίζονται από χαμηλή επίδοση σε σταθμισμένες δοκιμασίες σε σύγκριση με την αναμενόμενη με βάση την ηλικία (APA, 2013).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων με ΜΔ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που διαθέτουν. Οι δεξιότητες αυτές είναι καθοριστικοί παράγοντες, διότι αυξάνουν τα επίπεδα ανθεκτικότητας και μειώνουν τους παράγοντες επικινδυνότητας και, επιπλέον, λειτουργούν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών και των φοιτητών/τριών. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ο στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει συνοπτικά τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που συχνά αποτελούν παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών σχολικής ηλικίας, των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων κυρίως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, συζητούνται οι προκλήσεις τις οποίες κλήθηκαν να διαχειριστούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες κατά την περίοδο της πανδημίας. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά προτάσεις παρέμβασης για την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Πρόσφατες μεταanalύσεις, συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και διαχρονικές εμπειρικές μελέτες έχουν επισημάνει τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τον γραπτό λόγο, όπως η δυσλεξία, στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Francis et al., 2019· Livingston et al., 2018). Η Livingston και οι συνεργάτες της (2018) σε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση εντόπισαν 100 επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύτηκαν από το 1980 έως το 2018 με θέμα τις συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας. Στη δημοσίευση αναφέρθηκε ότι στις δευτερογενείς δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΜΔ περιλαμβάνονται η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η χαμηλή αυτεπάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, το άγχος, τα χαμηλά κίνητρα για σχολική εμπλοκή και η χαμηλή συναισθηματική ευεξία. Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν σχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο για παραβατική συμπεριφορά, εγκληματικότητα και αυτοκτονικότητα στην εφηβική ηλικία.

Στο ερώτημα εάν οι δυσκολίες στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα είναι παρούσες από την προσχολική ηλικία (δηλαδή πριν από τις δυσκολίες στην ανάγνωση) ή μετά την έναρξη του σχολείου (δηλαδή ως αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών) δύο πρόσφατες έρευνες επιβεβαίωσαν τη δεύτερη υπόθεση. Στην πρώτη έρευνα στην οποία αναλύθηκαν τέσσερις βάσεις διαχρονικών δεδομένων από περίπου 25.000 παιδιά στις ΗΠΑ, το Η. Βασίλειο και την Αυστραλία, βρέθηκε ότι η συναισθηματική υγεία στα 5 έτη δεν σχετιζόταν με την αναγνωστική ικανότητα στα 7 έτη αλλά η αναγνωστική ικανότητα στα 7 έτη σχετιζόταν με τη συναισθηματική υγεία στα 9 και στα 11 έτη (McArthur et al., 2021). Στη δεύτερη έρευνα, στην οποία εξετάστηκε η ψυχολογική προσαρμογή 7.224 παιδιών ηλικίας από 3 έως 11 έτη που ανήκαν σε τέσσερις ομάδες α) δυσλεξία, β) άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) συννοσηρότητα δυσλεξίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δ) χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρέθηκε ότι, μετά τον έλεγχο του φύλου, της εθνικότητας, της ηλικίας και του οικογενειακού εισοδήματος και με την εξαίρεση των προβλημάτων διαγωγής, οι συναισθηματικές διαστάσεις που συνδέονται με τη δυσλεξία εμφανίζονται κατά τη σχολική ζωή μάλλον ως αποτέλεσμα των δυσκολιών με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα (Jordan & Dyer, 2017).

Κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, τα παιδιά αναμένεται να κατακτήσουν συγκεκριμένους αναπτυξιακούς και μαθησιακούς στόχους, μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΜΔ. Επίσης, η επίτευξη αυτών των στόχων συμβάλλει στη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας θετικής αυτοεικόνας που συμπεριλαμβάνει κατά κύριο λόγο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, η οποία, όταν διαταραχθεί, μπορεί να αποτελέσει πηγή αρνητικών συναισθημάτων τα οποία με τη σειρά τους, ενδεχομένως, θα αποτελέσουν νέους παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, καθώς και αύξηση της πιθανότητας συννοσηρότητας με άλλες μαθησιακές ή/και ψυχιατρικές διαταραχές (Polychroni et al., 2013).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συντελεί σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους και άγχους εξετάσεων και συνδέεται με μειωμένα κίνητρα ανάγνωσης, με αποτέλεσμα συχνά τα παιδιά με ΜΔ να υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής και έτσι να αυξάνεται η πιθανότητα χαμηλής επίδοσης (Πολυχρόνη και συν., 2019). Οι δυσκολίες αυτές συνεχίζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lithari, 2019).

Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται στις κοινωνικές τους σχέσεις και εμφανίζουν κοινωνικό άγχος (Mammarella et al., 2016). Οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις ενδεχομένως οφείλονται σε γενικευμένη αρνητική στάση που μπορεί να έχουν υιοθετήσει προς τις γνωστικές αδυναμίες των ίδιων και των άλλων, σε γνωστικού και νευρολογικού τύπου προβλήματα, σε ελλιπείς γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, σε δυσκολία αναγνώρισης και ερμηνείας των συναισθημάτων των

άλλων, στις προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Polychroni et al., 2013).

Οι έφηβοι με ΜΔ είναι υποχρεωμένοι να αντεπεξέλθουν στην αυξανόμενη έκταση της ύλης των σχολικών μαθημάτων, καθώς και στην πολυπλοκότητα των μαθησιακών τους καθηκόντων παράλληλα με τη διαχείριση των ραγδαίων αναπτυξιακών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην περίοδο της εφηβείας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πιθανή τους αποθάρρυνση, καθώς και την υιοθέτηση μιας γενικότερης αρνητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση. Επίσης, οι έφηβοι με ΜΔ εμφανίζουν αυξημένο άγχος και στρες για τα μαθήματα και κοινωνικό άγχος, χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, συχνή εγκατάλειψη της προσπάθειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερευαισθησία στην κριτική, ανασφαλείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αυξημένα επίπεδα αποφυγής και άγχους στις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις και συμπτώματα κατάθλιψης (Antonίου et al., 2021· Javornik et al. 2021· Polychroni, et al., 2013).

ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πρόσφατης πανδημίας, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά βίωσαν έντονα την απώλεια της ρουτίνας που είχαν συνηθίσει πριν την πανδημία και δυσκολεύτηκαν πολύ, λόγω της έλλειψης υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς που δεν ήταν διαθέσιμη κατά τη διάρκεια της αναστολής λειτουργίας των σχολείων σε συνθήκες καραντίνας. Επίσης, οι γονείς δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της καραντίνας τα παιδιά τους βίωσαν υψηλό άγχος λόγω της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εκπαίδευσης και κοινωνικό άγχος λόγω της έλλειψης επαφής με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, τα παιδιά εκδήλωσαν πιο συχνά προβληματικές συμπεριφορές και προβλήματα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (Soriano-Ferrer et al., 2021).

Σε πρόσφατες έρευνες στις οποίες μελετήθηκαν οι επιδράσεις της πανδημίας στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων με ΜΔ, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι που ήταν ήδη διαγνωσμένοι με ΜΔ ήταν περισσότερο επιρρεπείς στο να αναπτύξουν κάποια συναισθηματική ή άλλου τύπου διαταραχή (π.χ., αγχώδη διαταραχή) εξαιτίας των αντίξοων καταστάσεων που μπορεί να βιώνουν και με δεδομένο ότι οι περισσότερες διαταραχές ψυχικής υγείας εμφανίζονται συχνότερα κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της μετεφηβείας (Gacek & Krzywoszanski, 2021· Javornik, et al., 2021). Επίσης, οι έφηβοι με ΜΔ δήλωσαν ότι βίωσαν μεγαλύτερης έντασης ψυχοσωματικά προβλήματα εξαιτίας της συνεχούς πίεσης που μπορεί να δέχονταν, όχι μόνο από τις εξωτερικές συνθήκες της πανδημίας (π.χ., περιορισμός κατ' οίκον-καραντίνα, κλείσιμο σχολείου, απομόνωση κ.λπ.),

αλλά και από την πίεση για παραπάνω μελέτη από τους γονείς ή/και από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ανέφεραν ότι αισθάνονταν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας και ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σωστά στις σχολικές τους εργασίες (Javornik et al., 2021). Τέλος, εμφάνισαν αρνητικά συναισθήματα λόγω της έλλειψης επαρκούς πρόσβασης σε ποιοτική εξατομικευμένη παρέμβαση και σε ψυχολογική υποστήριξη.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΝΕΑΡΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΜΔ

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνέπειες στην ψυχοκοινωνική και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των νεαρών ενήλικων, μια ηλικιακή ομάδα για την οποία υπάρχουν λιγότερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα. Οι περισσότερες έρευνες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή νεαρών ενήλικων με ΜΔ αφορούν σε φοιτητές/τριες με ΜΔ. Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές/τριες με ΜΔ ενδέχεται να αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες εκτός από την ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατανόηση, όπως για παράδειγμα στον υπολογισμό του χρόνου για την ολοκλήρωση και την παράδοση μιας εργασίας, στη συγκέντρωση, στην επιλεκτική και την παρατεταμένη προσοχή, στην οργάνωση ενός προγράμματος μελέτης και στην τήρηση σημειώσεων κατά τις διαλέξεις.

Λόγω των παραπάνω δυσκολιών, οι νεαροί ενήλικες με ΜΔ είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν χαμηλά κίνητρα, δυσκολίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, συμπεριφορές ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης, άγχος εξετάσεων (Polychroni et al., 2016), κοινωνικό άγχος και κατάθλιψη (Francis et al., 2019). Παρ' όλο που ενδεχομένως λαμβάνουν υποστηρικτική παρέμβαση, αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους επίδοσης εξαιτίας των δυσκολιών που βιώνουν στις σπουδές τους ως απόρροια της μαθησιακής τους δυσκολίας (Abbott-Jones, 2021). Γενικά, οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία φαίνεται να κουράζονται από τις εξαντλητικές προσπάθειες που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα αυτό να τους προκαλεί άγχος, πανικό και κάποιες φορές συναισθήματα κατάθλιψης (Alexander-Passe, 2015).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τις ΜΔ ως εμπόδια για τις σπουδές τους, αλλά μάλλον ως μια πρόκληση κατά την οποία χρειάζεται να δουλέψουν σκληρότερα και περισσότερο απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς ΜΔ, για να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Αυτή η στάση τους οδηγεί στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των δυσκολιών τους, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και σε ικανοποίηση κατά τη μελέ-

τη τους (Shaywitz et al., 2020). Διαθέτουν με άλλα λόγια, τη λεγόμενη ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στην αυξημένη πιθανότητα ανταπόκρισης και επιτυχίας στα ακαδημαϊκά καθήκοντα, παρά την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας που σχετίζονται με την εγκατάλειψη σπουδών ή την αποτυχία και συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2013).

ΝΕΑΡΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Κατά την περίοδο της πανδημίας, οι νεαροί ενήλικες με ΜΔ βίωσαν έντονες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες. Η ξαφνική διακοπή της ακαδημαϊκής ρουτίνας τους, καθώς και οι μειωμένες κοινωνικές επαφές με τους συνομηλικούς φάνηκε να συμβάλλουν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική τους δυσπροσαρμογή. Σε πρόσφατη έρευνα που διερεύνησε το άγχος εξετάσεων, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα σε φοιτητές/τριες του ΕΚΠΑ με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι τα επίπεδα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν χαμηλότερα για τους/τις φοιτητές/τριες με ΜΔ, ενώ τα επίπεδα άγχους ήταν υψηλότερα σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους χωρίς δυσκολίες (Πολυχρόνη και συν., 2021).

Άλλες διεθνείς έρευνες έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες με ΜΔ βίωναν ψυχολογική δυσφορία κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αισθάνονταν υπερβολικό φόβο για τη μετάδοση του COVID-19, ανησυχία και αυξημένο άγχος για τους φίλους τους και για την οικογένειά τους, συμπτώματα κατάθλιψης, άγχος και στρες και γενικά προβλήματα ψυχικής υγείας (βλ. ενδεικτικά McMaughan et al., 2021). Η ψυχική ανθεκτικότητα και η υποστήριξη από το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα αποτέλεσαν προστατευτικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση του ακαδημαϊκού στρες και της κατάθλιψης.

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι παρεμβάσεις με στόχο την ψυχοκοινωνική ενίσχυση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν τις εξής μορφές: α) ατομική συμβουλευτική με παράλληλη παρέμβαση στον μαθησιακό τομέα, β) εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην οποία περιλαμβάνονται δραστηριότητες ενίσχυσης των ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων λήψης υπεύθυνων αποφάσεων, και γ) συμβουλευτική γονέων/οικογένειας, στο πλαίσιο της οποίας οι γονείς υποστηρίζονται, ώστε να διαμορφώσουν μια σαφή εικόνα

των ικανοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών τους, και λαμβάνουν υποστήριξη για την αποδοχή και τη συμμετοχή τους στα προγράμματα παρέμβασης.

Τα τελευταία 20 χρόνια έχουν κυριαρχήσει τα μοντέλα πρόληψης με στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Προκειμένου να εφαρμοστεί το ερευνητικό πλαίσιο της ανθεκτικότητας στον τομέα των ΜΔ, αρχικά πρέπει να εντοπιστούν τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και οι παράγοντες που συντελούν στην ανθεκτικότητα των παιδιών παρά την αντιξοότητα (Wong, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, σε μια εικοσαετή διαχρονική μελέτη όπου εξετάστηκαν παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες σε δείγμα ατόμων 10 ετών έως 32 ετών βρέθηκε ότι οι κυριότεροι προστατευτικοί παράγοντες για τα άτομα με δυσλεξία ήταν η αυτοαντίληψη, η επιμονή, η συναισθηματική σταθερότητα, η στοχοθεσία και η υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον συγκριτικά με τον δείκτη νοημοσύνης, τη σχολική επίδοση, την ηλικία, το φύλο ή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Wong, 2003).

Υπάρχει πληθώρα εμπειρικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης που στοχεύουν στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευεξίας των μαθητών/τριών, τα οποία έχουν σχεδιαστεί σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της ανθεκτικότητας και τις θεωρίες της θετικής ψυχολογίας και έχουν εφαρμοστεί διεθνώς και στα ελληνικά δεδομένα (Χατζηχρήστου, 2011). Στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), τα παιδιά και οι έφηβοι εκπαιδεύονται στην αυτεπίγνωση, στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση του εαυτού τους και στις δεξιότητες κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, Borowski, 2019). Τα προγράμματα δύνανται να εμπλέκουν όλη τη σχολική κοινότητα ή να πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης, στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (π.χ. «Σχολική και Κοινωνική Ζωή», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011 και SEAL-Social Emotional Assessment and Learning, Ηνωμένο Βασίλειο). Το περιεχόμενό τους περιλαμβάνει, εκτός από την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη των γονέων (Wigelsworth et al., 2021). Έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή τους συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση των δυσκολιών ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στη βελτίωση της σχολικής εμπλοκής και, ορισμένες φορές, έχει συνδεθεί και με βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης και της αναγνωστικής ικανότητας (Amholt et al., 2020).

Η εφαρμογή τους κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική με οφέλη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Wigelsworth et al., 2021). Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι, αν και οι διεθνείς έρευνες έχουν υπογραμμίσει τη θετική επίδραση των καθολικών

προγραμμάτων ΚΣΜ για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/τριών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου και βιώνουν δυσκολίες, υπάρχει μικρός αριθμός συστηματικών μελετών αποτελεσματικότητας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα για παιδιά με ΜΔ (Elias, 2004). Σε αυτές έχουν διαπιστωθεί μεθοδολογικοί περιορισμοί λόγω του περιορισμένου δείγματος, των συγκεχυμένων κριτηρίων επιλογής των παιδιών, του περιορισμένου αριθμού ερευνών με διαχρονικά δεδομένα, της εμπλοκής των ίδιων των μαθητών/τριών στις αποφάσεις του τύπου της παρέμβασης (Hassani & Schwab, 2021· Wigelsworth et al., 2021). Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να μελετήσουν τα ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την επιτυχία των προγραμμάτων, καθώς και τον βαθμό ανταπόκρισης των ίδιων των παιδιών και των εφήβων με ΜΔ.

Ειδικότερα για τον φοιτητικό πληθυσμό με ΜΔ, η δημιουργία Συμβουλευτικών Κέντρων για την υποστήριξη των φοιτητών/τριών σε πολλά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για πληρέστερη ανταπόκριση και στις ανάγκες των ειδικών ομάδων. Για παράδειγμα το Εργαστήριο Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών, που λειτουργεί στο Τμήμα Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, παρέχει υπηρεσίες όπως α) στήριξη και συμβουλευτική για θέματα σπουδών και φοιτητικής ζωής (π.χ. άγχος εξετάσεων), προβλήματα σχέσεων και άλλα προσωπικά προβλήματα, β) συμβουλευτικές υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (ατομική και ομαδική συμβουλευτική, τηλεσυμβουλευτική), και γ) ομαδικά προγράμματα με βιωματικό-παρεμβατικό χαρακτήρα (π.χ. άγχος εξετάσεων, επικοινωνιακές δεξιότητες και ζητήματα σχέσεων, βελτίωση δεξιοτήτων μελέτης κ.ά.).

Παράλληλα, τα τελευταία δύο χρόνια, οι συνέπειες της υγειονομικής κρίσης λόγω της πανδημίας του Covid-19 είναι αναμφισβήτητες για τους/τις μαθητές/τριες και τους νεαρούς ενήλικες, αυξάνοντας σημαντικά τον αριθμό των ατόμων με κοινωνικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Για τον λόγο αυτό, η επιστροφή στα σχολεία συνιστά μια περίοδο προσαρμογής, κατά την οποία κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των μαθητών/τριών, μέσα από προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν στη διαχείριση κρίσεων (Χατζηχρήστου και συν., 2021).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι οι παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται σε καθολικό επίπεδο. Δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο που ολοκληρωθεί η σχολική και η ακαδημαϊκή κοινότητα υποστηρίζει τα άτομα με ΜΔ. Με την εφαρμογή πρακτικών σε όλο το σύστημα αναμένονται οφέλη στην ψυχοκοινωνική και τη μαθησιακή προσαρμογή των ατόμων, καθώς καλλιεργείται θετικό κλίμα, ευνοούνται οι συνεργασίες και ενισχύονται οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης. Μακροπρόθεσμο στόχο αποτελεί το σχολείο και το πανεπιστήμιο να είναι φιλικά περιβάλλοντα για

όλους τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις φοιτητές/τριες με και χωρίς ΜΔ. Αυτή η προοπτική είναι σύστοιχη με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που επικρατούν στον χώρο της σχολικής ψυχολογίας σύμφωνα με τις οποίες το εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbott-Jones, A. (2021). A quantitative study identifying the prevalence of anxiety in dyslexic students in higher education. *Research Journal of Education*, 7(1), 42-55.
- Alexander-Passe, N. (2015). The dyslexia experience: difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233. <http://doi:10.3850/S2345734115000290>
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological Well-Being and Academic Achievement Among School-Aged Children: A Systematic Review. *Child Indicators Research*, 13 (5), 1523-1548. <http://doi:10.1007/s12187-020-09725-9>
- Antoniou, A. S., Palivakou, E., & Polychroni, F. (2021). Resilience in children and adolescents during the Covid-19 pandemic. *Developmental and Adolescent Health*, 1(4). <https://doi.org/10.54088/065>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Author.
- Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning*. Establishing Practical Social Emotional Competence Assessments Work Group: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Gacek, M., & Krzywoszanski, L. (2021). Symptoms of anxiety and depression in students with developmental disabilities during COVID-19 lockdown in Poland. *Frontiers in Psychiatry*, 12(576867), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.576867>

- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 6*.
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz, S., & Babuder, M. K. (2021). How the Covid-19 pandemic was experienced by Slovenian and German adolescents with specific learning difficulties. *Center for Educational Policy Studies Journal, 1-23*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1140>
- Jordan, J.A., & Dyer, K., (2017). Psychological well-being trajectories of individuals with dyslexia aged 3-11 years. *Dyslexia, 23*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1002/dys.1555>
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία τους για τη μάθηση: Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55*, 17-34.
- Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: Dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education, 23*(3), 280-296. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties, 23*(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Mammarella, I.C., Ghisi M., Bomba, M., Bottesi, Caviola, G., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 130-139. <https://doi.org/10.1177/0022219414529336>
- McArthur, G., Badcock, N., Castles, A., & Robidoux, S. (2021). Tracking the relations between children's reading and emotional health across time: Evidence from four large longitudinal studies. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 145-165. <https://doi.org/10.1002/rrq.426>
- McMaughan, D. J., Rhoads, K. E., Davis C., Chen X., Han, H., Jones R., Mahaffey, C. C., & Miller B. M. (2021). COVID-19 Related experiences among college students with and without disabilities: Psychosocial impacts, supports, and virtual learning environments. *Frontiers in Public Health, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.782793>.
- Polychroni, F., Antoniou, A. S., & Kotroni, C. (2013). Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy, B. D. (Eds.). *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 93-119). Athens: Diadrassi Publications.
- Polychroni, F., Antoniou, A.-S. & Omirou A. (2016). *Motivation, self-regulation and academic self-handicapping in Higher Education students in Greece: A comparison with students in Germany and Scotland*. Oral presentation at the International Conference on Motivation 2016, 24-27 August, Thessaloniki, Greece.

- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Α.Σ., Παλιβάκου, Ε., & Κόφα, Ο., (2021). Δυσκολίες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε φοιτητές κατά την περίοδο της πανδημίας και η σχέση με τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης και το άγχος εξετάσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 124-125, 119-132.
- Πολυχρόνη, Φ., Κουτρίκη, Μ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2019). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 136-155.
- Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J., & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational challenges in Spanish children with dyslexia and their parents' stress during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 2005. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648000>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Kenney, B., & Shaywitz, B. A. (2020). The Yale outcome study: Outcomes for graduates with and without dyslexia. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 6(4), 189-197. <https://doi.org/10.1007/s40817-020-00094-3>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2021). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, e12480, 1-27. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- Wong, B. Y. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 68-76.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Γεωργουλέας, & Γ. Μίχου, Σ. (2021). Ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών κατά την επιστροφή στο σχολείο στην περίοδο της πανδημίας COVID-19. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.