

Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης

Contemporary Issues in Education

ΤΟΜΟΣ 2 ■ ΤΕΥΧΟΣ 2 ■ 2012

Volume 2 ■ No 2 ■ 2012



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία

Χριστίνα Κοτρώνη¹, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου²

¹ M.Ed., Φιλολόγος - Ειδική Παιδαγωγός

² Λέκτορας Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η έρευνα έχει δείξει ότι ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσλεξία το σχολείο αποτελεί σημαντική πηγή στρες, το οποίο προέρχεται τόσο από τον ακαδημαϊκό όσο και από τον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου. Το στρες μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με δυσλεξία. Μάλιστα, όταν αυτό βιώνεται σε υψηλά επίπεδα είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σοβαρές μορφές ψυχοπαθολογίας, όπως η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές. Οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης καθώς και στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών καθιστούν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μία έντονα στρεσογόνο εμπειρία. Ειδικότερα, όσον

αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι σημαντικά επίπεδα στρες προκαλούν οι γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης αλλά και η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Τα υψηλά επίπεδα στρες επιβαρύνουν περαιτέρω τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών με δυσλεξία εμπλέκοντας τους σε ένα φαύλο κύκλο ο οποίος ενδέχεται τελικά να οδηγήσει σε αποτυχία. Επιπλέον, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατόν να προκαλέσουν επιπρόσθετο στρες εξαιτίας της υιοθέτησης ακατάλληλων για τους μαθητές με δυσλεξία προσεγγίσεων αλλά και λόγω των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των ίδιων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους. Τέλος, σημαντικά στρεσογόνες ενδέχεται να αποδειχθούν οι σχέσεις με τους συμμαθητές, καθώς οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλε-

Υπεύθυνος αλληλογραφίας: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Λέκτορας Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Ιπποκράτους 33 - 106 80 Αθήνα, as_antoniou@primedu.uoa.gr, info@as-antoniou.gr

ξία μπορεί να αποτελούν ++εμπόδιο στις συναναστροφές και την κοινωνικοποίησή τους ευρύτερα. Προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις που ενδέχεται να επιφέρει το στρες, κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη παρέμβαση τόσο για την αντιμετώπιση του στρες όσο και των δυσκολιών που προκαλούνται από τη ίδια τη δυσλεξία.

Λέξεις κλειδιά: στρες, αγχώδεις διαταραχές, δυσλεξία, σχολείο, κατάθλιψη, στρατηγικές αντιμετώπισης.

Εισαγωγή

Όλοι σχεδόν οι μαθητές βιώνουν σε κάποιο βαθμό στρες σε διάφορα χρονικά σημεία της φοίτησής τους στο σχολείο. Μάλιστα, το στρες ενδέχεται ενίοτε να έχει και θετικές διαστάσεις και ιδιαιτέρως, όταν τυγχάνει αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισής του. Σε ανάλογες λοιπόν περιπτώσεις, το στρες συνδέεται με τις προκλήσεις-πειραματισμούς, με πρωτοβουλίες και πρωτότυπες προσεγγίσεις σε πλείστες παραμέτρους του καθημερινού βίου καθιστώντας τον συχνά περισσότερο ενδιαφέροντα και λιγότερο ανιαρό. Εντούτοις, το στρες είναι δυνατόν να μετατραπεί σε πραγματική απειλή για το σημερινό μαθητή από τη στιγμή που επιδρά σε σημαντικό βαθμό σε αρκετές πτυχές της

ζωής του λαμβάνοντας όχι σπάνια διαστάσεις που δεν του αφήνουν πολλά περιθώρια για ουσιαστική αντιμετώπιση ή και κατίσχυσή του (Thomson, 2004).

Συγκεκριμένως, όπως προκύπτει από σχετικές ερευνητικές μελέτες, μια ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκείνοι με δυσλεξία, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας εν συγκρίσει προς τους άλλους ομηλικούς τους (Alexander-Passe, 2008; Hartley & Watkins, 2001; Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999). Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά το πλείστον το στρες συνοδεύει τα άτομα με δυσλεξία και κατά την ενήλικη ζωή τους, είτε ως φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Alexander-Passe, 2006; Gilroy, 2004; Hartley & Watkins, 2001; Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002; Loftus, 2009), είτε ακόμα και ως εργαζόμενους στο πλαίσιο του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Hales, 2004; McNulty, 2003). Ο Gilroy (2004), αναφερόμενος στους φοιτητές με δυσλεξία, υποστήριξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μελέτη τους μπορεί να πυροδοτήσει ένα φαύλο κύκλο άγχους και ανασφάλειας που αμβλύνει περαιτέρω την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται επιτυχώς στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Αν και η σχέση μεταξύ μαθησια-

κών δυσκολιών, στις οποίες εντάσσεται και η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία (Alexander-Passe, 2008; Pumfrey & Reason, 1991; Snowling, 2000. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003) και στρες μελετάται περισσότερο από μισό αιώνα, ωστόσο δεν έχει διατυπωθεί ακόμα μια πλήρης θεωρία, η οποία να διευκρινίζει τη φύση αυτής της σχέσης (Αντωνίου, 2005). Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τις μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνεται στις γνωστικές ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών, ενώ παραβλέπει τα συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα που τις συνοδεύουν.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ολοένα αυξανόμενο το ενδιαφέρον των μελετητών για τη διάσταση αυτή των μαθησιακών δυσκολιών και η πλειοψηφία εξ αυτών συμφωνεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν παράλληλα και συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Αναγνωστόπουλος, 2001. Carol & Iles, 2006. Δόικου-Αυλίδου, 2002. Παντελιάδου, 2000. Riddick et al, 1999. Ryan, 1994). Προβλήματα που ενδέχεται να εκτείνονται από το άγχος (Cooray & Bakala, 2005. Τσοβίλη, 2003. Willcutt & Pennington, 2000) έως τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή (Alexander-Passe, 2006; Maughan, Rowe, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2003; Willcutt & Pennin-

gton, 2000) και τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Cicchetti & Toth, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν περισσότερο στρες από τους συνομηλίκους τους, το οποίο συχνά εκφράζεται με την ανάπτυξη συναισθημάτων φόβου, μοναξιάς, κατωτερότητας, ανασφάλειας και θυμού (Alexander-Passe, 2005. Morgan & Klein, 2001; Thomson, 2004) και εμφανίζουν μικρότερη αντοχή στη ματαίωση καθώς παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Alexander-Passe, 2006; Αναγνωστόπουλος, 2001; Hales, 2004; Morgan & Klein, 2001; Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006; Παντελιάδου, 2000). Επιπροσθέτως, δεδομένα αντίστοιχων ερευνητικών μελετών υπογραμμίζουν την πιθανότητα το συσσωρευμένο σε υψηλά επίπεδα στρες να οδηγήσει στην ανάπτυξη διαταραχών άγχους (Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2004; Carroll & Iles, 2006; Willcutt & Pennington, 2000).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών καθιστά φανερό ότι τα επίπεδα αυτά άγχους, αν και υψηλότερα σε σύγκριση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχουν ένα σαφή κλινικό χαρακτήρα (Alexander-Passe, 2008; Fisher, Allen & Kose, 1996; Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με την πρόσφατη μετα-

ανάλυση 533 ερευνητικών εργασιών των Nelson & Harwood (2011), ο πληθυσμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κατά μέσο όρο δεν αντιμετωπίζει σημαντική σε κλινικό επίπεδο συμπτωματολογία διαταραχών άγχους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το στρες δεν παραμένει ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό πρόβλημα για τους μαθητές με δυσλεξία.

Το σχολείο ως πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία

Έχει βρεθεί ότι ορισμένες πτυχές και χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα στρεσογόνοι παράγοντες για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο, στο πλαίσιο του οποίου πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις υψηλών ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων. Οι καταστάσεις αυτές οι οποίες δύνανται να εκληφθούν και ως απειλητικές για την αυτοεκτίμηση, την ασφάλεια ή τον τρόπο ζωής ενός μαθητή με δυσλεξία είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε έντονο στρες, υπερένταση ή άγχος (Chandler, 1981; Slutz, 1980).

Τα σχολεία δε διέπονται μόνο από ένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (curriculum) αλλά επίσης και από ένα άτυπο «κρυφό»

κοινωνικό curriculum (Philips, 1978), το οποίο αφορά στους άτυπους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, ως στρεσογόνες μπορούν να προσλαμβάνονται τόσο οι απαιτήσεις του σχολείου αναφορικά με τη μάθηση και την επίδοση όσο και σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και αποδοχή των μαθητών με δυσλεξία.

Στρες σχετιζόμενο με τη σχολική μάθηση και επίδοση (ακαδημαϊκό στρες)

Ο Hales (2004) υποστηρίζει ότι μια «αόρατη» αναπηρία συχνά αγνοείται. Για παράδειγμα, αν και κανένας δε θα ζητούσε από κάποιον που βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι να περπατήσει, ωστόσο οι δάσκαλοι πολλές φορές ζητούν από τους μαθητές με δυσλεξία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν αυτές ακριβώς τις δεξιότητες, στις οποίες οι μαθητές αυτοί υπολείπονται, όπως η ανάγνωση ενώπιον των συμμαθητών τους ή η επίλυση άσκησης στον πίνακα.

Από τη στιγμή της φοίτησής τους στο σχολείο, οι μαθητές οφείλουν να ακολουθούν προφορικές οδηγίες από τους δασκάλους τους και να τις θυμούνται για τόσο χρο-

νικό διάστημα, όσο απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας που τους έχει ανατεθεί. Είναι προφανές ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη οι μαθητές με δυσλεξία θα καταστήσουν την παραπάνω διαδικασία δυσχερή και θα τους φέρουν σε μειονεκτική θέση έναντι των συμμαθητών τους. Επιπλέον, οι δυσχέρειες, που παρουσιάζουν στη φωνολογική επίγνωση, την οπτικοακουστική διάκριση και μνήμη, θα οδηγήσουν σε αργή και εσφαλμένη πολλές φορές επεξεργασία των γραπτών συμβόλων, γεγονός το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε πλημμελή ανάγνωση (Thomson, 2004). Εξάλλου, η ίδια η διαδικασία της ανάγνωσης, λόγω ακριβώς αυτών των δυσκολιών, έχει βρεθεί ότι αποτελεί μια απειλητική για την ψυχολογία τους και σε κάθε περίπτωση στρεσογόνο εμπειρία για τα παιδιά με δυσλεξία (Tsovili, 2004).

Ακόμη περισσότερο, τα επίπεδα του στρες αυξάνονται, όταν η ανάγνωση πρέπει να γίνει δυνατά μέσα στην τάξη ενώπιον των υπόλοιπων μαθητών (Alexander-Passe, 2008; Thomson, 2004), τακτική η οποία συνηθίζεται όχι μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος της «Γλώσσας» αλλά και σε άλλα διδασκόμενα μαθήματα. Συνεπώς, όσο οι μαθητές με δυσλεξία προχωρούν από τη μία τάξη στην άλλη, η ματαίωση και το στρες αυξάνονται, καθώς οι συμμα-

θητές τους σημειώνουν πρόοδο στην ανάγνωση, ενώ οι ίδιοι αγωνίζονται -χωρίς αντίστοιχη της προσπάθειάς τους επιτυχία- να κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης (Ryan, 1994). Επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ορθογραφία, καθιστούν αυτή τη γραπτή δοκιμασία, που αποτελεί καθημερινή διαδικασία στο ελληνικό σχολείο, μια ιδιαιτέρως στρεσογόνο δραστηριότητα, η οποία αφορά όχι μόνο στη διαδικασία τη στιγμή που πραγματοποιείται στην τάξη, αλλά και στο χρόνο και τη διαδικασία της εκμάθησής της στο σπίτι.

Ωστόσο, τα προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία δεν περιορίζονται στην ανάγνωση και τη γραφή αλλά αφορούν και στην επεξεργασία της γλώσσας σε επίπεδο πρόσληψης και έκφρασης. Η πιθανότητα της εσφαλμένης κατανόησης όσων διατυπώνονται προφορικά εντός της τάξης και η αυξημένη πιθανότητα της εσφαλμένης ομοίως απάντησης, καθώς και η δυσκολία έκφρασης των σκέψεων είναι πιθανόν ότι θα οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα στρες και θα αποδειχθούν κατά συνέπεια σημαντικός ανασχετικός παράγοντας στην διάθεση των δυσλεξικών μαθητών να συμμετέχουν σε συζητήσεις ή ομαδικές εργασίες στα πλαίσια της τάξης (Dochrell, Peasey & Lunt, 2002; Thomson, 2004).

Με την είσοδό τους στη δευτε-

ροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με τις αυξημένες απαιτήσεις του Γυμνασίου και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω της εναλλαγής διδασκόντων, παράμετροι οι οποίοι συνιστούν πρόσθετη και σημαντική πηγή στρες για τους ίδιους (Chinn, 2004). Αν και, όταν οι μαθητές ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, γενικώς θεωρείται ότι έχουν κατακτήσει πλήρως τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, η προϋπόθεση αυτή φαίνεται ότι πολλές φορές δεν ισχύει στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα μαθήματα απαιτούν τη μελέτη και πλήρη κατανόηση μακροσκελών κειμένων διαδικασία η οποία καθίσταται ιδιαίτερος στρεσογόνος, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση και την κατανόηση αλλά και του απαιτούμενου για τη μελέτη χρόνου. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία θα κληθούν αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα να αντιγράψουν από τον πίνακα ασκήσεις, λύσεις ασκήσεων ή απαντήσεις σε ερωτήσεις για τα διάφορα μαθήματα -και μάλιστα σε περιορισμένο χρόνο- διαδικασία η οποία απαιτεί ταχείς ρυθμούς ανταπόκρισης από πλευράς μαθητών, στους οποίους όμως εκείνοι συχνά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γί-

νει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερη πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία, αφενός λόγω του χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και αφετέρου λόγω της έλλειψης προγενέστερης εμπειρίας τους με αυτή. Μάλιστα, η εμπειρία έχει δείξει ότι η προοπτική διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών αποτελεί ήδη από την τελευταία τάξη του Δημοτικού μια στρεσογόνο σκέψη τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους γονείς τους, γεγονός το οποίο μπορεί εύκολα να εξηγηθεί, εάν ληφθεί υπ' όψιν ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθηση και εφαρμογή γραμματικοσυντακτικών κανόνων, κανόνων τονισμού και νέων γλωσσολογικών όρων. Σημαντική θέση, επίσης, στη διδασκαλία και αξιολόγηση γνώσεων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας επέχει η ορθή γραφή και ο ορθός τονισμός των διάφορων γραμματικών τύπων, τα οποία συνιστούν από τις μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία. Επιπλέον, οι δυσκολίες μνήμης, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, καθιστούν την εκμάθηση κλίσεων των κλιτών μερών του λόγου, όπως επίσης και την εκμάθηση του λεξιλογίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ιδιαίτερος στρεσογόνος διαδικασίες.

Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαδικασία με κεντρική θέση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, βασίζεται επί το πλείστον στις γραπτές δοκιμασίες που περιλαμβάνουν τα τεστ, τα διαγωνίσματα των τριμήνων και τις ετήσιες γραπτές εξετάσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στρες που προέρχεται από την πίεση για καλή απόδοση στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις δεν βιώνουν μόνο οι μαθητές με δυσλεξία αλλά και οι γονείς τους, γεγονός βέβαια που επιδρά επιβαρυντικά στην ήδη επιβαρυσμένη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με άμεσο αποτέλεσμα να βιώνουν ακόμα υψηλότερα επίπεδα στρες (Casbarro, 2005; Sena, Lowe & Lee, 2007).

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από σημαντικές μελέτες, οι οποίες διερευνούν το στρες που προκαλείται στους μαθητές από την όλη διαδικασία των εξετάσεων. Μάλιστα, πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με το άγχος των εξετάσεων, το οποίο νοείται ως οι φυσιολογικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις ενός ατόμου κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης (Nicaise, 1995), οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την ικανότητά του να θυμηθεί, να σκεφτεί, να διαβάσει ή να κατανοήσει ακόμα και απλές προτάσεις ή οδηγίες κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (Suinn, 1968).

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, κατά τη διάρκεια εξετάσεων, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, ανησυχίας, νευρικότητας και ματαίωσης, καταστάσεις που οδηγούν σε δυσκολίες συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια εξετάσεων (Heiman & Percel, 2003; Sena, Lowe & Lee, 2007).

Έτσι, στο στρες που προέρχεται από την ίδια τη φύση της γραπτής δοκιμασίας προστίθεται το στρες που προκαλείται από τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Για παράδειγμα, είναι πιθανόν να μην κατανοήσουν την εκφώνηση μιας άσκησης λόγω των δεδομένων δυσκολιών κατανόησης και εν τέλει να μην καταφέρουν να δώσουν τη σωστή απάντηση ακόμα και στην περίπτωση που τη γνωρίζουν. Ιδιαίτερα στρεσογόνα μπορεί να αποδειχθεί η ανησυχία τους μήπως δεν καταφέρουν να αποδώσουν με σαφήνεια το περιεχόμενο των σκέψεών τους, όπως επίσης και η απειλή της πίεσης του χρόνου που θα έχουν στη διάθεσή τους για την ολοκλήρωση μιας γραπτής δοκιμασίας, δεδομένου του αργού ρυθμού στην ανάγνωση και γραφή αλλά και στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών εν γένει (Παντελιάδου, 2000; Thomson, 2004).

Το προκαλούμενο από τους πα-

ραπάνω παράγοντες στρες είναι δυνατόν να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία με τη σειρά τους έχουν βρεθεί ότι επιβαρύνουν περαιτέρω την επίδοση των μαθητών (Zatz & Chassin, 1985), καθώς η ανησυχία που βιώνουν οι μαθητές «απασχολεί» ένα μέρος της λειτουργίας της μνήμης εργασίας αφήνοντας λιγότερο ελεύθερο χώρο για την επίλυση των προβλημάτων της εξέτασης (Sena, Lowe & Lee, 2007) και μειώνοντας τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Veenman, Kerseboom, Imthorn, 2000) που απαιτούνται για την αυτοπαρακολούθηση κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Αυτός ο φαύλος κύκλος μεταξύ στρες και μαθησιακών δυσκολιών δεν περιορίζεται στο πεδίο των γραπτών δοκιμασιών και εξετάσεων αλλά χαρακτηρίζει εν συνόλω τον τρόπο με τον οποίο οι δύο παράγοντες αλληλεπιδρούν. Υψηλά επίπεδα στρες ενδέχεται να οδηγήσουν σε καταστάσεις άγχους (Cooray & Bakala, 2005; Τσοβίλη, 2003; Willcutt & Pennington, 2000) και να εισάγουν πληροφορίες άσχετες με το γνωστικό έργο -στην ούτως ή άλλως περιορισμένη- μνήμη εργασίας του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι προερχόμενες από το άγχος αυτές πληροφορίες διασπούν την προσοχή και καταλαμβάνουν μέρος στη μνήμη

παρκή επεξεργασία πληροφοριών (Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007; Sena, Lowe & Lee, 2007).

Ειδικώς, όσον αφορά στην ανάγνωση, έχει βρεθεί ότι η χαμηλή επίδοση επιδεινώνεται περισσότερο από το άγχος (Tsovilis, 2004) καθώς το αυξημένο άγχος επιφορτίζει ιδιαίτερα το φωνολογικό κύκλωμα κατά την αναγνωστική διαδικασία, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη για αρθρωτική επανάληψη, η οποία επιβαρύνει τη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας (Calvo & Eysenck, 1996). Επειδή, λοιπόν, η ανάγνωση προϋποθέτει τη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη εργασίας καθώς περνάμε από τη μια λέξη στην άλλη και από τη μία πρόταση στην άλλη, η αναγνωστική κατανόηση μειώνεται (Eysenck et al., 2007; Nelson & Harwood, 2001).

Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους επηρεάζουν αρνητικά τις ήδη περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επιβαρύνοντας ακόμα περισσότερο τις διαδικασίες χρήσης στρατηγικών και αυτοπαρακολούθησης (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, Veenman, Kerseboom & Imthorn, 2000), τομείς στους οποίους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σημαντικά (Harris, Reid, & Graham, 2004; Polychroni et al., 2006; Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003;

Sideridis, Mouzaki, Simos, Protopapas, 2006).

Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι η σχολική επιτυχία αποτελεί σημαντική διάσταση της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και ήδη από πολύ αρχικό στάδιο, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία που προσδίδεται στη σχολική πρόοδο και επιτυχία από τους δασκάλους και τους γονείς τους. Συνεπώς, οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να κατακτήσουν αυτές τις ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανόν να βιώνουν στρες ως αντίδραση στην πιθανή αποτυχία να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις προσδοκίες των ενηλίκων (Frisk, 1999. Nelson & Harwood, 2010; Ryan, 1995). Την παραπάνω συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με δυσλεξία φαίνεται να επιδεινώνει η αντίθεση μεταξύ της επιθυμίας τους να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων τους και της αδυναμίας τους να το καταφέρουν (Ryan, 1995).

Στρες προερχόμενο από την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς

Πέραν των παραγόντων που συνδέονται άμεσα με τη μάθηση και τη σχολική επίδοση, μια άλλη πηγή άγχους συνιστούν οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Το μαθησιακό περιβάλλον και η σχολική ατμόσφαιρα που δημιουργείται από τους εκπαιδευτι-

κούς, οι διδακτικές διαδικασίες, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επίδοση (Zatz & Chassin, 1985) και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Phillips, 1978; Tsonili, 2004). Η άγνοια ή η έλλειψη κατανόησης της φύσης της δυσλεξίας ενδέχεται να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση μιας σειράς μεθόδων, οι οποίες αν και δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν απαραίτητα αρνητικές, είναι πολύ πιθανόν να αποδειχθούν ακατάλληλες για τους μαθητές με δυσλεξία και να οδηγήσουν εν τέλει σε συναισθηματικές συγκρούσεις.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόψει την ανάγνωση του μαθητή μετά από κάποιο λάθος στην ανάγνωση, είτε για να το διορθώσει είτε για να ζητήσει από κάποιον συμμαθητή του να συνεχίσει εκείνος. Είναι πιθανόν ακόμα να ζητήσει από τους μαθητές με δυσλεξία να διαβάσουν δυνατά κάποιο κείμενο στην τάξη που είναι πολύ δύσκολο ή αντίθετα που απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες (Αντωνίου, 2005). Ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει κατανόηση και θέλει να βοηθήσει, ο μαθητής με δυσλεξία μπορεί να νιώσει «άβολα» από μια ενδεχόμενη διαφοροποίηση ή τροποποίηση της ύλης χάριν δικής του διευκόλυνσης (Thomson, 2004). Σε μελέτη τους οι Thomson και Chinn

(2001) παρέθεσαν μια λίστα στρεσογόνων συμπεριφορών και μεθόδων που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτές διατυπώθηκαν από Άγγλους μαθητές:

- Μεγάλη ταχύτητα ομιλίας των εκπαιδευτικών
- Το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί πλατειάζουν κατά τη διδασκαλία και δεν επικεντρώνονται σε αυτό που θέλουν να διδάξουν, υπερφορτώνοντας έτσι τη βραχυπρόθεσμη μνήμη των μαθητών
- Η προσδοκία ολοκλήρωσης της ίδιας ποσότητας εργασίας από τους μαθητές με δυσλεξία με εκείνη των μη δυσλεξικών μαθητών
- Η έλλειψη βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές γνωρίζουν ότι κάποιος μαθητής έχει δυσλεξία
- Η μεγάλη ποσότητα αντιγραφής από τον πίνακα
- Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σβήνουν πολύ γρήγορα τον πίνακα
- Η ανακοίνωση των βαθμών των διαγωνισμάτων ενώπιον της τάξης
- Η σύγχυση της δυσλεξίας με τη χαμηλή νοημοσύνη
- Η εξαναγκαστική φωναχτή ανάγνωση μέσα στην τάξη

Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι η έλλειψη κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία είχε ως αποτέλε-

σμα, όχι μόνο την εφαρμογή ακατάλληλων μεθόδων, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, αλλά και τη θυματοποίηση τους, τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους (Eaude, 1999; Morgan & Klein, 2001). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί από ορισμένους ερευνητές ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται αποδέκτες σημαντικού αριθμού επικριτικών σχολίων αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση και τις δυσκολίες τους, ιδιαιτέρως δε προ της διάγνωσής τους για μαθησιακές δυσκολίες (Alexander-Passe, 2008. Connor & McDougall, 1999; Dockrell et al., 2002; Hales, 2004).

Ακόμη περισσότερο, ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να περιθωριοποιήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία είτε λόγω άγνοιας της φύσης των προβλημάτων τους είτε επειδή νιώθουν ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες μεθόδους για να τους προσεγγίσουν. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με δυσλεξία σχηματίζουν αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντί τους και παράλληλα θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους μειώνουν και τους αδικούν, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονο στρες, ως αποτέλεσμα της αρνητικής αλληλεπίδρασής τους με τους δασκάλους τους (Alexander-Passe, 2008).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε σχετική έρευνα με ελληνικό

δείγμα βρέθηκε ότι οι έφηβοι μαθητές με δυσλεξία απολάμβαναν μεγαλύτερη ελευθερία απ' όσο οι συνομήλικοί τους στο πλαίσιο της τάξης. Μάλιστα, η εν λόγω έρευνα υποστηρίζει ότι φαίνεται πως οι έλληνες φιλόλογοι δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν στις αποφάσεις της τάξης, πιθανώς επειδή είναι ευαίσθητοποιημένοι σχετικά με τα προβλήματά τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Tsonili, 2004).

Επιπλέον, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να εκλαμβάνονται ως ιδιαίτερος απειλητικός από τους μαθητές με δυσλεξία, όχι μόνο εξαιτίας των λανθασμένων χειρισμών των πρώτων αλλά και λόγω των αντιλήψεων και συναισθημάτων των δεύτερων (Alexander-Passe, 2008). Οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι οι αναγνωστικές δεξιότητες και οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, συνδέονται με όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Alexander-Passe, 2008). Συνεπώς, το αίσθημα ματαιώσης των μαθητών με δυσλεξία δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων αλλά αφορά στη γενικότερη σχολική τους επίδοση. Όπως έχει βρεθεί, οι μαθητές με δυσλεξία αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να συναγωνιστούν σε επίδοση τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να αρχίζουν να αμφισβητούν

την αξία τους και την ικανότητά τους να είναι «κανονικοί». Στο σημείο ακριβώς αυτό είναι που επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή τους αναφορικά με το τι πραγματικά μπορούν να καταφέρουν, τοποθετώντας αυτόματα τον εαυτό τους σε κατώτερο επίπεδο σε σχέση με τους συμμαθητές τους έναντι των εκπαιδευτικών.

Αυτή η αλυσιδωτή αντίδραση δημιουργεί στρες που διέπει τις σχέσεις με τους δασκάλους τους και το οποίο επηρεάζει περαιτέρω τις ικανότητές τους ώστε να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Alexander-Passe, 2008, Zatz & Chassin, 1985). Ο παραπάνω φαύλος κύκλος μπορεί τελικά να οδηγήσει σε αρνητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως στη σχολική αποτυχία και ίσως και στην εγκατάλειψη της φοίτησης μετά τη συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή στην αποτυχία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Van Ameringen, Mancini & Farvolden, 2003).

Στρες προερχόμενο από τις σχέσεις με τους συμμαθητές

Έχει διαπιστωθεί ότι για τους μαθητές οι όποιες κοινωνικές παράμετροι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και οι συμμαθητές τους αποτελούν ταυτόχρονα και το μεγαλύτερο μέ-

ρος του κοινωνικού τους δικτύου. Κατά συνέπεια προκύπτει ότι οι σχολικές περιστάσεις σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με τις κοινωνικές περιστάσεις. Οι αντιδράσεις των συνομηλίκων μπορούν να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στην αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό, στο χώρο του σχολείου, οι συνθήκες να είναι τέτοιες ώστε να επισημαίνεται με ποικίλους τρόπους η διαφορετικότητα τους (Morgan & Klein, 2001). Άλλωστε, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με δυσλεξία βιώνουν πρόσθετο στρες το οποίο πηγάζει από τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι συμμαθητές τους απέναντί τους (Alexander-Passe, 2008).

Τα προβλήματα απόρριψης και έλλειψης δημοτικότητας στο σχολείο που αντιμετωπίζουν συχνά οι μαθητές με δυσλεξία ενδέχεται να τους οδηγήσουν σε βίαιες αντιδράσεις. Μία πιθανή εξήγηση προκύπτει, αν ληφθεί υπ' όψιν ότι η αποτυχία σε μία δεξιότητα, η οποία μάλιστα θεωρείται υψηλής σημασίας, όπως είναι η ανάγνωση ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, μπορεί να προκαλέσει μια σχεδόν τραυματική ματαιώση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε επιθετικότητα, σε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και εν τέλει σε σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς (Sven-

sson, Lundberg & Jacobson, 2001).

Επίσης, οι συναναστροφές με τους συνομηλίκους μπορεί να προσλαμβάνονται ως απειλητικές ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια παιχνιδιών, όπου χρειάζονται γλωσσικές δεξιότητες, όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια στα οποία οι παίκτες καλούνται να διαβάσουν κάτι ή σε παιχνίδια όπου απαιτείται η αποθήκευση πληροφοριών ή οδηγιών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή σε παιχνίδια με κάρτες, στα οποία απαιτείται ταχύτητα στη μαθηματική σκέψη. Επιπλέον, ιδιαίτερος στρεσογόνος κατάσταση ενδέχεται να αποδειχθεί η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, όπου απαιτούνται δεξιότητες προσανατολισμού, διάκρισης αριστερού-δεξιού ή ανεπτυγμένη λεπτή κινητικότητα (Chin, 2004; Thomson, 2004). Ως άμεση επίπτωση του στρες που δημιουργείται στις παραπάνω περιπτώσεις, είναι η αποφυγή συμμετοχής σε ομαδικά παιχνίδια και η έλλειψη ευκαιριών ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Στις περιπτώσεις των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν και διαταραχές στην επεξεργασία της γλώσσας, οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι επίσης ευάλωτες. Οι δυσκολίες στην έκφραση μπορεί να οδηγήσουν στην επανάληψη του περιεχομένου, στον πλατειασμό και στην έλλειψη λογικής συνοχής των λεγομένων. Αυτό πολλές φορές έχει ως αποτέ-

λεσμα τη σύγχυση ή και την ανία του ακροατή δημιουργώντας έτσι σοβαρή -κοινωνικού χαρακτήρα- δυσλειτουργία, ιδιαίτερα όταν ο ακροατής είναι παιδί ή έφηβος που δεν έχει ούτε την υπομονή ούτε και την ικανότητα κατανόησης των δυσκολιών του δυσλεξικού μαθητή, με πιθανή συνέπεια να τον περιγελάσει και να τον προσβάλλει (Thomson, 2004).

Τέτοιου είδους αντιδράσεις σε συνδυασμό με τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν επιδρούν αρνητικά στην αυτοπεποίθησή τους και παράγουν συναισθήματα στρες στις περιπτώσεις εκείνες που πρόκειται να συμμετάσχουν σε συζητήσεις στο πλαίσιο πολυμελών ομάδων (Macdonald, 2010). Το πρόβλημα δε καθίσταται εντονότερο κατά την διάρκεια της εφηβικής περιόδου όπου οι συζητήσεις κατέχουν κεντρική θέση στις σχέσεις των εφήβων μεταξύ τους (Tsovili, 2004). Είναι αναμενόμενο ότι η δυσλεξία των εφήβων δε δυσχεραίνει μόνο την επικοινωνία των εφήβων σε προφορικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο. Μαρτυρίες από τους ίδιους τους εφήβους αποκαλύπτουν την ύπαρξη έντονου στρες ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που πρόκειται να συντάξουν ένα γραπτό μήνυμα μέσω του κινητού τους τηλεφώνου. Οι ίδιοι δηλώνουν ότι η μεγάλη πιθανότητα να γράψουν ανορθόγραφα ακόμα και απλές λέ-

ξεις αλλά και η αδυναμία τους να εκφράσουν αυτό ακριβώς που σκέπτονται τους δημιουργεί υψηλά επίπεδα στρες με αποτέλεσμα πολλές φορές να αποφεύγουν αυτού του είδους την επικοινωνία.

Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού στρες

Δεδομένων των αρνητικών επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρει το στρες στη σχολική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με δυσλεξία, όπως προαναφέρθηκε, κρίνεται αναγκαία κατ' αρχήν η έγκαιρη διάγνωση και η αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Ένα σημαντικό βήμα για την πορεία της βελτίωσης της αυτοεκτίμησής τους και της διαχείρισης του στρες είναι να γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι συμμαθητές τους είναι ενήμεροι και κατανοούν τις δυσκολίες τους. Η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας θα απέτρεπε τη συσσώρευση αλληπάλληλων αποτυχιών και απογοητεύσεων και θα συντελούσε στην πρόληψη του στρες και κατ' επέκταση σε περαιτέρω συναισθηματικά προβλήματα.

Οι δάσκαλοι εκ των πραγμάτων πολλές φορές διαθέτουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία να αντιληφθούν την ανάγνωση, το συναγωνισμό και την αξιολόγηση στην τάξη ως μη απειλητικές εμπειρίες και να αναπτύ-

ξουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης του στρες. Ένας επαρκώς πληροφορημένος δάσκαλος θα τοποθετήσει το παιδί σε μία θέση όπου θα μπορεί να βρίσκεται κοντά του, θα του διαθέτει περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώνει τις εργασίες του, θα επαναλαμβάνει τις οδηγίες στο ρυθμό που χρειάζεται και θα ενθαρρύνει τη συνεργασία με ένα συμμαθητή του, που διάκειται θετικά απέναντί του (Alexander-Passe, 2008). Καθίσταται λοιπόν πρόδηλο και από τα ανωτέρω ότι παράλληλα με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, θα έπρεπε ιδιαίτερος δε για τις περιπτώσεις αυτές να διδάσκονται και μέθοδοι διαχείρισης του στρες (Tsonvili, 2004).

Δεδομένων των υψηλών επιπέδων στρες που προκαλεί στα παιδιά η διαδικασία εξέτασης μέσω γραπτών δοκιμασιών, ένας τρόπος αντιμετώπισης του στρες που προέρχεται από αυτόν τον παράγοντα θα ήταν η εκμάθηση απαραίτητων στρατηγικών για τη διεξαγωγή τεστ. Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με διάφορες παραμέτρους των γραπτών εξετάσεων όπως τα χρονικά όρια, την ορολογία, τη μορφή και τη διάταξη ενός διαγωνίσματος, την επαγωγική σκέψη και την επιλογή ερωτήσεων/ απαντήσεων (Grubb, McClure, Petron, 2009). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου

και η διδασκαλία του περιεχομένου των μαθημάτων με τη χρήση ποικίλων προσεγγίσεων και μορφών αξιολόγησης δημιουργεί θετικά κίνητρα για τους μαθητές και μειώνει το στρες των εξετάσεων (Cohen, 2006; Gulek, 2003). Έτσι, ενώ η διδασκαλία στρατηγικών για τις εξετάσεις ουσιαστικά δε βελτιώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες στο πλαίσιο του διδασκόμενου μαθήματος, εντούτοις συνδράμει τους μαθητές με δυσλεξία στο να αποδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που ήδη κατέχουν (Gulek, 2003).

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται φανερή η σημασία της έγκαιρης και συστηματικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση του στρες ώστε σε κάθε περίπτωση να αποφεύγονται οι μακροχρόνιες επιπτώσεις του, οι οποίες αδιαχείριστες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε σοβαρότερες μορφές ψυχοπαθολογίας, με συχνότερες εξ αυτών την κατάθλιψη (Cicchetti & Toth, 1998) και τις αγχώδεις διαταραχές (Cooray & Bakala, 2005; Τσοβίλη, 2003; Willcutt & Pennington, 2000). Βέβαια, έχει διαπιστωθεί ότι στην όλη διαδικασία αποτελεσματικής διαχείρισης του στρες εμπλέκονται ενδοπροσωπικοί παράγοντες αλλά αυτή είναι μια διαδικασία που μπορεί να διδαχθεί και να υιοθετηθεί από τους μαθητές με δυσλεξία. Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι προβάλλει ως επιτα-

κτική η ανάγκη για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση από την πλευρά τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με δυσλεξία ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την συμπτωματολογία του στρες και να προχωρούν τουλάχιστον σε μια πρώτη προσπάθεια διαχείρισής του.

Abstract

School as a significant source of stress for students with dyslexia,
Kristina Kotroni, Alexandros-Stamatios Antoniou.

Research has shown that, specifically for students with dyslexia, school may become an important source of stress, which derives both from the academic and social nature of school. Stress can have negative effects on the educational and the social development of students with dyslexia. Indeed, when stress is experienced in high levels, it can lead to severe forms of psychopathology, such as depression and anxiety disorders. Difficulties in reading and writing skills, as well as the processing of linguistic information can make educational and learning process a very stressful experience. Particularly with regard to secondary education, it seems that significant levels of stress are caused by written examinations and Ancient Greek. High levels of

stress interfere with the cognitive skills of students with dyslexia and thus, lead to a vicious circle that may lead to failure. Moreover, relationships with teachers can create additional stress, due to the adoption of inappropriate approaches by students with dyslexia, and also due to students' own perceptions and feelings for their teachers. Finally, relationships with their peers may prove significantly stressful, as they may become a barrier to social adjustment. Early identification and intervention for dealing with both stress and dyslexia is required in order to avoid negative consequences of stress.

Keywords: stress, anxiety disorders, dyslexia, school, depression, coping strategies

Βιβλιογραφία

- Alexander-Passe, N. (2005). *Pre-school unidentified dyslexics: Progression, suppression, aggression, depression and repression*. Retrieved from <http://www.spld-matters.com/article8.html>.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 256-275.
- Alexander-Passe, N. (2008). The sources and manifestations of stress amongst school aged dyslexics, compared to sibling controls. *Dyslexia*, 14, 291-313.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001). Η συν-

- νοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18, 457-465.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2005). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος (επιμ.) *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σελ. 207-210). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Calvo, M. G., & Eysenck, M. W. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4, 289-305.
- Carroll, J. M., & Iles, J.E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651-662.
- Carroll, J.M., Maughan, B., Goodman, R.F., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 524-532.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety and what you can do about it*. Port Chsester, N.Y.: Dude.
- Chandler, L. A. (1981). What teachers can do about childhood stress. *Phi Delta Kappan*, 63, 276-277.
- Chinn, S. (2004). Stress factors in adolescence. In T.R. Miles (Ed.), *Dyslexia and Stress* (pp. 20-27). London: Whurr.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Cohen, A. D. (2006). The coming of age of research on test-taking strategies. *Language Assessment Quarterly*, 3, 307-331.
- Connor, S., & McDougall, S. (1999). *Experiences of dyslexia. Comparing the attitudes of dyslexics and nondyslexics*. Paper presented at the London Conference of the British Psychological Society, 20-21 December.
- Cooray, S.E., & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11, 355-361.
- Dockrell, J., Peacey, N., & Lunt, I. (2002). *Literature reviews: Meeting the needs of children with special educational needs*. London: Institute of Education, University of London.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Eaude, T. (1999). *Learning difficulties: Dyslexia, bullying and other issues*. London: Letts Educational.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Fisher, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 439-446.
- Frisk, M. (1999). A complex background in children and adolescents with psychiatric disorders: Developmental delay, dyslexia, heredity, slow cognitive processing and adverse social factors in a multifactorial entirety. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 225-232.
- Gilroy, D. (2004). Stress factors in the college student. In T.R. Miles (Ed.), *Dyslexia and Stress* (pp. 28-45). London, Whurr.
- Grubb, C., McClure, H., & Peterson, S. (2009). Test-taking strategies: A literature Review. RES 5560 Classroom As-

- essment on April 20, 2009. Retrieved from www.lesn.appstate.edu
- Gulek, C. (2003). Preparing for high-stakes testing. *Theory into Practice*, 42, 42-50.
- Hales, G. (2004). Stress factors in the workplace. In T.R. Miles (Ed.), *Dyslexia and Stress* (pp. 46-62). London, Whurr.
- Harris, K.R., Reid, R.R., & Graham, S. (2004). Self-Regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (Ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.
- Hartley, J.H., & Watkins, B. (2001). *Stress and dyslexia in higher education*. Paper at 5th British Dyslexia Association International Conference (York). Reading: BDA.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 248-258.
- Loftus, T. (2009). *Supporting students with dyslexia: Practical guidelines for institutions of further and higher education*. Dublin: Ahead Educational Press.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219-29.
- Macdonald, S. J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 271-279.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363-381.
- Morgan, E., & Klein, C. (2001). *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. London: Whurr.
- Nelson, M.J., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 3-17.
- Nicaise, M. (1995). Treating test anxiety: A review of three approaches. *Teacher Education and Practice*, 11, 65-81.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Philips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research and intervention*. New York: Human Sciences Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Ι. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ah-tola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Pumfrey, P., & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*. London: Routledge.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Ryan, M. (1994). Social and emotional

- problems related to dyslexia. *The Journal of Adventist Education. Perspectives*, 20, 2.
- Schultz, E. W. (1980). Teaching coping skills for stress and anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 13, 12-15.
- Sena, W. J., Lowe, P., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 360-376.
- Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Protopapas, A., & Simos, P. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159-180.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd Edition). Oxford: Blackwell Publishers.
- Sunn, R. M. (1968). The desensitization of test anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 385-387.
- Svensson, I., Lundberg, I., & Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7, 62-76.
- Thosmosn, M., & Chinn, S. J. (2001). Good practice in secondary schools. In A. J. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and good practice* (pp. 286-291). London: Whurr.
- Thomson, P. (2004). Stress factors in early education. In T.R. Miles (Ed.), *Dyslexia and stress* (pp. 3-19). London: Whurr.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 1, 11-33.
- Τσοβίλη, Δ. Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tsovili, T. D. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27, 69-86.
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farrow P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-71.
- Veenman, M.V.J., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping*, 13, 391-412.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1039-1048.
- Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 526-534.

Corresponding author: Alexandros-Stamatios Antoniou, Department of Primary Education, University of Athens, 33 Ippokratous - 106 80 Athens, Greece. as_antoniou@primedu.uoa.gr, info@as-antoniou.gr