

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Ειδικό Τεύχος: **Μαθησιακές Δυσκολίες**

Επιμελητές Ειδικού Τεύχους: Σ. Αντωνίου – Φ. Πολυχρόνη

Τεύχος 4 • Απρ. 2013

18,00 €

- Συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες
- Ποιοι παράγοντες συμβάλουν στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία των αρχαίων ελληνικών των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
- Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση υπό το πρίσμα του κειμενικού είδους
- Πρόγνωση-διάγνωση δυσλεξίας & ΔΕΠΥ
- Χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες. Μία παράδοξη συμφωνία
- Μαθησιακές δυσκολίες και ξένη γλώσσα
- Πριν την ανάγνωση: Στρατηγικές αναγνώρισης εξωκειμενικών χαρακτηριστικών ως μέσο πρόληψης αναγνωστικών προβλημάτων
- «-ι ή -ει; Ο μικρός πρίγκιπας έχει μπερδευτεί!»
- Είναι το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου κατάλληλο για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη και σε τμήματα ένταξης;
- Οι απόψεις των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες τους
- Μαθητές των τμημάτων ένταξης και ψυχική υγεία
- Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Συμβουλευτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους

Συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους

Σταμάτης Αντωνίου

Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Αθηνών

Ανδρονίκη Γάκη

Μ.Σc. Συμβουλευτικής – Φιλολόγος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τόσο προς τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και προς τους γονείς τους και την οικογένειά τους συνολικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και προπάντων βιώνουν έντονο στρες. Επίσης, ο ρόλος της πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα παιδιά αυτά και τους γονείς τους, καθώς συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων στρες, στην αντιμετώπιση της ματαίωσης, της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας και τέλος στη βελτίωση κατ' ουσίαν της ψυχικής υγείας και των δύο πλευρών και της οικογένειας εν γένει.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, συμβουλευτική, στρες, πληροφόρηση, πρόληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να προβάλλει το ρόλο και τη σημασία της συμβουλευτικής στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή που επηρεάζει την επεξεργασία των γραπτών πληροφοριών από το παιδί και συνήθως καθίσταται αντιληπτή από την αρχή της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συνεχίζει και κατά την ενήλικη ζωή του (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011). Εκτός από τα ελλείμματα στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης συχνά τα παιδιά εμφανίζουν και δευτερογενείς δυσκολίες, όπως κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ πολλές φορές εκδηλώνουν θυμό και επιθετική συμπεριφορά (Αντωνίου, 2009).

Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνδεθεί με προβλήματα ψυχικής υγείας και συχνά ερμηνεύονται με γνώμονα το βαθμό προσκόλλησης του παιδιού με το άτομο που το φρόντιζε κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Επίσης, διαπιστώνεται χαμηλή αυτοεκτίμηση και ειδικότερα χαμηλή σχολική επίδοση, γεγονός που επηρεάζει την ακαδημαϊκή του πορεία. Οι δευτερογενείς αυτές δυσκολίες, επιπλέον, προκαλούν άγχος και αβεβαιότητα στους γονείς που δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν αυτά τα δεδομένα (Αντωνίου, 2011. Αντωνίου & Πλούμπη, 2011).

Στο παρόν άρθρο, αρχικά περιγράφεται η κοινωνική και κυρίως συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Εξετάζεται επίσης η επίδραση του βαθμού προσκόλλησης του παιδιού με τους γονείς στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και επιπλέον συνδέεται με την ψυχική ανθεκτικότητά του. Εν συνεχεία, συζητείται η σημασία της συμβουλευτικής διαδικασίας, ατομικής και ομαδικής, προκειμένου να βοηθηθούν τόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι γονείς τους και τονίζεται η σπουδαιότητα της διεπιστημονικής και ολιστικής προσέγγισης για να επιτευχθεί μια συνολική αντιμετώπιση. Ακολούθως, παρουσιάζονται ορισμένες παράμετροι που οφείλουν να λαμβάνονται υπ' όψιν από όσους εμπλέκονται στη διαδικασία υποστήριξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ προπάντων τονίζεται η σημασία της πρόληψης και της έγκαιρης παρέμβασης ακόμη και σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Κατά τα τελευταία χρόνια είναι φανερό ότι στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και της ψυχικής υγείας, το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» εννοούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τα μαθηματικά, τη λογική σκέψη, καθώς και τη μεταφορά σκέψεων στο γραπτό λόγο, και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη δυσλεξία, τη δυσαριθμία, την δυσγραφία και τη δυσορθογραφία (Αντωνίου, 2009). Από όλες αυτές τις μορφές, η δυσλεξία αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα της τάξης του 80% (Bender, 2008). Οι συγκεκριμένοι μαθητές εκτός από δυσκολίες στη γνωστική τους ικανότητα αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Αντωνίου, 2011).

Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τέσσερις έως πέντε φορές συχνότερα δυσκολίες ψυχικής υγείας σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Einfeld & Tonge, 1996). Επιπλέον, προκύπτει ότι συνήθως η διερεύνηση των ζητημάτων ψυχικής υγείας και συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει ως στόχο να διαφοροποιήσει τις συμπεριφορές που είναι δυσλειτουργικές για τους άλλους (Lindsay, 1999) και όχι τόσο να αντιμετωπίσει τα εκπορευόμενα εξ αυτών συμπτώματα (Williams & Helsop, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού, αλλά συνοδεύουν το άτομο και στην ενήλικη ζωή του την οποία αναπόφευκτα και επηρεάζουν, ανάλογα βέβαια και με τον βαθμό σοβαρότητας των χαρακτηριστικών τους (Mather & Gregg, 2006. Shaywitz, 2003). Για το λόγο αυτό, συνιστάται έγκαιρος εντοπισμός και συμμετοχή σε κατάλληλα προγράμματα για αποτελεσματική υποστήριξη.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανέκαθεν αποτελούσαν μια πραγματική πρόκληση για την εκπαίδευση, παρόλο που η εμφάνιση ακαδημαϊκών δυσκολιών θεωρείται αναμενόμενη παρά τη μέση τυπική απόκλιση. Δυστυχώς, η έρευνα μέχρι σήμερα είχε επιμείνει στην εξέταση των γνωστικών ικανοτήτων και αδυναμιών των παιδιών αυτών, παραβλέποντας τα συνακόλουθα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που τις συνοδεύουν (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Αντίθετα, τα τελευταία χρόνια έχει και ερευνητικά αποδειχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόσθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο (Dietz

& Montague, 2006. Lackaye & Margalit, 2006. Weiner, 2004) τα οποία συνήθως συνοδεύονται από συναισθήματα μοναξιάς, ντροπής, αμφισβήτησης (Arthur, 2003) και αμφιβολίας για τον εαυτό τους (Ott, 1997), με αποτέλεσμα η κατάσταση αυτή να δημιουργεί ανάσχεση, όπως είναι αναμενόμενο, στη σχολική τους επίδοση και επιτυχία (Barkley, 2002. Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005). Η επίγνωση, μάλιστα, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, τους καλλιεργεί ένα παρατεταμένο αίσθημα ανασφάλειας (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Έχει φανεί, επιπλέον, ότι συγκεκριμένα τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν πολύ υψηλά επίπεδα στρες εν συγκρίσει προς το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Ειδικότερα, μάλιστα, θεωρείται ανησυχητική η συννοσηρότητα δυσλεξίας και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011. Maughan & Carroll, 2006). Το σχολείο για τα παιδιά αυτά συνιστά μια μόνιμη πηγή στρες καθώς δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις υψηλές πολλές φορές για εκείνα ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Η συναισθηματική τους κατάσταση γίνεται κατανοητή καθώς πολλές φορές καθίστανται αντικείμενο εμπαιγμού και υφίστανται ποινές σχεδόν αναίτια από τους εκπαιδευτικούς, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων τους και πρωτίστως δεν νιώθουν καμιά συναισθηματική υποστήριξη. Επιπροσθέτως, εκλαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία σχεδόν ως απειλητική καθώς διαπιστώνουν ότι όσο και να προσπαθούν, τελικά δεν αποδίδουν (Αντωνίου, 2011).

Το στρες των μαθητών αυτών εντείνεται καθώς μεταβαίνουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εκ των πραγμάτων αυξάνονται και οι απαιτήσεις των μαθημάτων και οι προσδοκίες των καθηγητών. Αν και παρατηρείται ότι βιώνουν έντονο στρες κυρίως κατά τη μελέτη των Αρχαίων Ελληνικών λόγω των πολλών μορφοσυντακτικών κανόνων, των νέων όρων και των κανόνων τονισμού (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), ωστόσο και η γενική τους επίδοση είναι μειωμένη (Alexander-Passe, 2008). Επιπλέον, οι δυσκολίες μνήμης δεν βοηθούν την ακαδημαϊκή τους πορεία, ενώ η μέθοδος αξιολόγησης που προβλέπει γραπτές εξετάσεις (έως ότου πάρουν απαλλαγή από αυτές) κουράζει ακόμη περισσότερο τη επιβαρυνμένη ψυχολογική τους διάθεση (Casbarro, 2005). Επίσης, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να διαβάσουν, καθώς η αναγνωστική τους κατανόηση και η δυνατότητα αυτοπαρακολούθησης που διαθέτουν είναι μειωμένες (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007).

Ακόμη, η άγνοια ή/και η αδιαφορία ορθού χειρισμού της κατάστασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012) και η διατύ-

πωση αρνητικών σχολίων ενδέχεται να αυξήσουν το άγχος των μαθητών, να τους οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία, στην περιθωριοποίηση (Alexander-Passe, 2008) και την κοινωνική απόσυρση (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, & Hickman, 2005). Η επικριτική και απορριπτική συμπεριφορά των συμμαθητών τους σαφώς και δεν συμβάλλει στην ήδη δύσκολη κατάσταση από τη στιγμή μάλιστα που νιώθουν ότι δεν έχουν υποστήριξη ούτε από τους συνομηλίκους τους, ενώ ακόμη δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο παιδιά με δυσλεξία να πέφτουν θύματα εκφοβισμού (bullying) (Humphrey & Mullins, 2002).

Οι προσπάθειες παρέμβασης ασφαλώς απαιτούν ένα ευρύτερο μοντέλο από εκείνο που συνδέεται μόνο με την γνωστική τους προσαρμογή, καθώς τα παιδιά αυτά είναι μοναχικά, έχουν ιδιαίτερα χαμηλό αυτοσυναισθημα (Humphrey, 2002), αισθάνονται ελάχιστα αυτοαποτελεσματικά και είναι συνήθως ανήσυχα. Επιπλέον, παρουσιάζουν ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα θυμού, επιθετική συμπεριφορά, δυσκολίες προσαρμογής, έλλειψη ελέγχου (Edwards, 1994. Lackaye & Margalit, 2006), αδικαιολόγητες απουσίες, παραβατικότητα (Falzon & Camilleri, 2010) ακόμη και κατάθλιψη (Willcutt & Pennington, 2000. Raghavan & Patel, 2005).

Τα συμπτώματα μάλιστα της κατάθλιψης και του άγχους καθίστανται ανησυχητικά, όταν μάλιστα συνοδεύονται με συμπτωματολογία διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Arnold, 2005). Ακόμη, θεωρούν τα ίδια ότι οι δυσκολίες που βιώνουν συνιστούν προσωπική τους ανεπάρκεια και αποτυχία, ενώ στην πραγματικότητα πολλές φορές το ίδιο το στρες που νιώθουν αποτελεί την πραγματική αιτία των μαθησιακών τους δυσκολιών (Αντωνίου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι βάσει σχετικών μελετών ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με διαταραχές ψυχικής υγείας αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (McCarthy & Boyd, 2002). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι το 40%-50% των νέων με διαγνωσμένη ψυχοπαθολογία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Einfeld & Tonge, 1996) που σημαίνει ότι οι μισοί από τους νέους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας. Ωστόσο, η περιγραφή αυτής της κατάστασης δεν συνεπάγεται απαραίτητα δυσλειτουργική συμπεριφορά, δηλαδή ότι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν απαραίτητως και δύσκολη προσαρμογή (Dole, 2000).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εκτός από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έντονο στρες βιώνουν και οι γονείς τους, οι οποίοι παρουσιάζουν την τάση να κατηγορούν τον εαυτό τους και να θεωρούν ότι έχουν αποτύχει στο γονεϊκό τους ρόλο (Smith, Majeski, & McClenny, 1996). Επίσης, δεν νιώθουν ικανοποίηση και αυτοαποτελεσματικότητα από την προσπάθειά τους, ενώ αντίθετα είναι ανήσυχoi και ψυχολογικά πιεσμένοι (Al-Yagon, 2007). Συνήθως, έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους σε σύγκριση με τους γονείς των υπολοίπων παιδιών και εκδηλώνουν στάση παραίτησης (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Τα συναισθήματά τους αυτά τους εμποδίζουν πολλές φορές να έχουν μια υγιή και υποστηρικτική στάση προς τα παιδιά τους.

Έτσι, αντί να είναι βοηθητικοί, ενδέχεται να εκφράζονται με περισσότερο αυταρχισμό και τιμωρητική συμπεριφορά. Το στρες όμως που αισθάνονται οι γονείς αναπόφευκτα μετακλύεται και εκδηλώνεται στα παιδιά τους, τα οποία είναι ήδη αρκετά αγχωμένα, με συνέπεια να επιβαρύνεται η κατάσταση τους ακόμη περισσότερο (Sena, Lowe & Lee, 2007). Δυστυχώς, το σύνθημα είναι να μην λαμβάνουν ούτε οι γονείς κάποια μορφή βοήθεια και υποστήριξη καθώς αυτή, όταν και στην περίπτωση που προσφέρεται, κατευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά προς τα παιδιά.

Μια άλλη πτυχή που έχει συνδεθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ο βαθμός προσκόλλησης του παιδιού με τους γονείς και η ασφαλής ή μη σχέση που έχει αναπτυχθεί μαζί τους (Bowlby, 1969/1982). Συγκεκριμένα, ο βαθμός προσκόλλησης του παιδιού με το άτομο που το φροντίζει συνδέεται με το βαθμό κοινωνικότητάς του στις σχέσεις του με φίλους και ενήλικους, την προσαρμογή του στα αιτήματα των γονέων και την αποτελεσματική συναισθηματική του ρύθμιση (Greenberg, 1999). Κατά συνέπεια, η έρευνα συνδέει την επιτυχή ή μη προσκόλληση του παιδιού με τη δυνατότητα προσαρμογής του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και με την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Mikulincer & Florian, 2001). Εν ολίγοις, επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος της ασφαλούς προσκόλλησης του παιδιού ως προβλεπτικού παράγοντα ψυχικής υγείας (Al-Yagon, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Al-Yagon και Mikulincer (2004), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερη συχνότητα ασφαλούς προσκόλλησης, η οποία έχει φανεί ότι συνιστά ρυθμιστικό παράγοντα επίλυσης προβλημάτων κατά την κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή. Τα παιδιά, δηλαδή, με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, βιώνουν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς,

ενώ απουσιάζει η αίσθηση της κοινωνικής συνοχής και το ψυχικό σθένος για να τα αντιμετωπίσουν. Εν γένει, τα παιδιά αυτά θεωρείται ότι δεν έχουν βιώσει μια ασφαλή προσκόλληση και δεν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας.

Αναφορικά με το θέμα της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience), της εσωτερικής ψυχικής δύναμης του ατόμου που συνοδεύεται από εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες (υποστηρικτική συμπεριφορά από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία) και είναι δυνατόν να αντεπεξέρχεται επιτυχώς σε όλες τις αντιξοότητες, η σύγχρονη έρευνα παρουσιάζει ακόμη σημαντικά κενά. Κυρίως, έχει συνδεθεί με το θέμα της νοητικής υστέρησης, ενώ είναι αρκετά περιορισμένη όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες (Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000). Τα αποτελέσματα της υπάρχουσας, ωστόσο, έρευνας επισημαίνουν τη συνεισφορά της στην προσιπάθεια του παιδιού να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 2004).

Οι μελετητές υπογραμμίζουν το ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας του παιδιού και τη σημασία της υποστηρικτικής συμπεριφοράς και εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Έχει φανεί μάλιστα, ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν θετική αυτοαντίληψη είναι περισσότερο πρόθυμα να εργαστούν σκληρά σε σύγκριση με παιδιά που έχουν σχηματίσει μια αρνητική αυτοεικόνα και συνακόλουθα έχουν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επισημαίνουν ότι τα παιδιά αυτά όταν έχουν θετική εικόνα για την ακαδημαϊκή τους πορεία, εργάζονται το ίδιο σκληρά με παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και μάλιστα μπορούν να παρουσιάσουν τα ίδια επιτυχή αποτελέσματα (Margalit, 2004).

Στην ψυχική ανθεκτικότητα ενδέχεται να αποδίδονται διάφορες ερμηνείες. Καταρχάς, εκλαμβάνεται ως ένα καθαρά ατομικό χαρακτηριστικό που λειτουργεί θετικά και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα τελευταία φαίνεται να στηρίζονται στον εαυτό τους και να είναι κοινωνικά αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (Margalit, & Al-Yagon, 2002). Ακολούθως, θεωρείται ως ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι ατομικές διαφορές, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Τέλος, αντιμετωπίζεται ως ένα χαρακτηριστικό που διαμορφώνεται από τα στοιχεία της προσωπικής ιστορίας του καθενός, στην οποία βασικό ρόλο διαδραματίζει το συναίσθημα (Martin & Martin, 2002).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι τα συναισθήματα και κυρίως τα θετικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν πηγή ψυχικής δύναμης και ασπίδα για τις μελλο-

ντικές αντιξοότητες. Το συναίσθημα δεν απομονώνεται από τις γνωστικές δεξιότητες αλλά αποτελεί κοινή συνιστώσα με τη γνωστική διαδικασία της μάθησης (Margalit, 2004). Αυτό, όμως, που προπάντων διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο είναι η αμοιβαιότητα των συναισθημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Η ικανότητά τους να διαχειρίζονται συναισθηματικές συγκρούσεις και να διαπραγματεύονται αντιπαραθέσεις «καταγράφεται» ως κατάρκτηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Αυτό, άλλωστε, αποδεικνύει ότι υφίσταται διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους εσωτερικούς (αυτοαντίληψη μαθητών) και τους εξωτερικούς παράγοντες (απόψεις δασκάλων, γονέων και συνομηλίκων) που διαμορφώνουν μια ψυχικά υγιή και ανθεκτική προσωπικότητα.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

α) Προς τους γονείς

Για να μπορέσουν να βοηθηθούν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης και προς τους γονείς, καθώς οι τελευταίοι προσπαθούν να επιστρατεύσουν τεχνικές που τους βοηθούν να μειώσουν την αρνητική τους επικοινωνία, τις συγκρούσεις και να περιορίσουν το θυμό τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Το ερώτημα ποια μέθοδος θεωρείται περισσότερο ενδεδειγμένη και συνεπώς περισσότερο αποτελεσματική, δεν είναι εύκολο να απαντηθεί με βεβαιότητα. Ο Stiles και οι συνεργάτες του (2006) υποστηρίζουν ότι η γνωσιακή-συμπεριφορική, η προσωποκεντρική και η ψυχοδυναμική προσέγγιση θα πρέπει να θεωρούνται ως ισοδύναμες. Για την επιλογή μεταξύ ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, οι Holmes και Kivlighan (2000) υποστήριξαν ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι περισσότερο συχνή εντός των ομάδων, ενώ η αναγνώριση του εαυτού, η κατανόηση της ταυτότητας του ατόμου και η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων λαμβάνουν χώρα περισσότερο εντός των πλαισίων της ατομικής συμβουλευτικής.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η σχέση συμβούλου-πελάτη κρίνεται σημαντική και στις δύο μεθόδους. Ιδιαίτερα δε, στην ατομική συμβουλευτική, η σχέση αυτή θεωρείται καθοριστική, χωρίς να υπολείπεται και η αντίστοιχη της ομαδικής θεραπείας, καθώς οδηγεί και αυτή σε επιθυμητά αποτελέσματα (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Danino & Shechtman (2012), η ομαδική συμ-

βουλευτική διαδικασία σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μειώνει τα επίπεδα στρες σε μεγαλύτερο βαθμό εν συγκρίσει προς εκείνη της ατομικής συμβουλευτικής. Αν και οι δύο αυτές μέθοδοι θεωρούνται σημαντικές, ο ρόλος του συμβούλου κρίνεται περισσότερο ουσιαστικός κατά βάση στην ομαδική συμβουλευτική, όταν αυτή συνοδεύεται από την αντίστοιχη παροχή κοινωνικής υποστήριξης (Hanks, Rapport, & Vangel, 2007). Ο Shechtman (2004) υποστηρίζει ότι η πλέον ιδανική τακτική ενδεχομένως να είναι ο συνδυασμός και των δύο τακτικών (ατομικής και ομαδικής) για τους γονείς.

Ενώ στην ατομική συμβουλευτική ο ένας γονέας ή και οι δύο πηγαίνουν στο σύμβουλο για να λάβουν κάποια καθοδήγηση, κατά την ομαδική συναντούν ανθρώπους με παρόμοια προβλήματα, ενδυναμώνονται ψυχολογικά και δεν αισθάνονται μόνοι τους στην όλη διαδικασία. Έτσι, η αίσθηση της καθολικότητας μειώνει την ματαιώση και το άγχος της αποτυχίας (Yalom & Leszcz, 2005). Μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής απόψεων, οι γονείς μοιράζονται τις δυσκολίες και τις ανησυχίες τους και συνειδητοποιούν ότι αυτό που βιώνουν δεν αποτελεί μια ακραία και απολύτως μοναδική συμπεριφορά. Τα σημεία εκείνα που ερμηνεύουν το προβάδισμα της ομαδικής συμβουλευτικής έναντι της ατομικής αναφέρονται στον αλτρουισμό και τη διάθεση αλληλοβοήθειας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που ακολουθούν ατομική συμβουλευτική έχουν περισσότερο χρόνο για εσωτερική ενδοσκοπήση και συνολική εκτίμηση του εαυτού (Danino & Shechtman, 2012).

Η συμβουλευτική γονέων προσφέρει υποστήριξη στους ίδιους τους γονείς, προκειμένου να δημιουργήσουν μια σαφή εικόνα των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού τους. Επιπλέον, με την αρωγή της συμβουλευτικής θα είναι σε θέση να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο οφείλουν να εμπλέκονται για τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων του παιδιού στο σχολείο, θα οικειοποιηθούν δεξιότητες για να το βοηθήσουν, ενώ τέλος θα κατανοήσουν τη σημασία της ενθάρρυνσής του κυρίως από τους ίδιους (Πολυχρόνη, 2011). Η οικογενειακή συνοχή μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά και να αποτελέσει ένα μηχανισμό υποστήριξης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς (Olssen & Hwang, 2002. White & Hastings, 2004), καθώς η απασχόληση εκτός σπιτιού, οι κοινωνικές και καθημερινές υποχρεώσεις των γονέων και τα συναισθήματα ματαιώσης τούς ταλαιπωρούν καθημερινά.

Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός δικτύου υποστήριξης για τους ίδιους, όπως άλλωστε και η δυνατότητα επίσημης πληροφόρησης και ενημέρωσης σχετικά με τις δομές και τις υπηρεσίες που παρέ-

χει η πολιτεία. Σαφώς, θα λειτουργούσε ιδιαίτερος ενθαρρυντικά εάν οι γονείς κατάφεραν να απασχολούνται σε δραστηριότητες που θα τους ευχαριστούσαν και θα τους αποφόριζαν από την όλη ψυχοπιεστική κατάσταση που βιώνουν (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Τέτοιες δραστηριότητες θα τους έδιναν τη δυνατότητα να νιώσουν συναισθηματικά πλήρεις - έστω παροδικά- και δημιουργικοί και να αισθανθούν ότι κάνουν κάτι για τον εαυτό τους (Kenny & McGilloway, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, για να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν το ρόλο τους και να βγουν από το αδιέξοδο, οι Webster και Stratton (1984, 1985) προχώρησαν σε χρήση βιντεοπαρουσιάσεων. Είναι γεγονός ότι από τη στιγμή που οι γονείς καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσλειτουργία είναι και σε θέση να βοηθήσουν και τα παιδιά τους. Σε έρευνα των Shechtman και Gilat (2005) βρέθηκε ότι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αφού ακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα συμβουλευτικής μπόρεσαν να μειώσουν το δικό τους στρες, να βελτιώσουν την αντίληψη που είχαν για τα παιδιά τους και να αποκτήσουν αίσθηση ελέγχου.

β) Προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η μέθοδος που θεωρείται ιδιαίτερα ενδεδειγμένη αφορά την ένταξη τους σε ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης (Scott, 2004), στις οποίες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να συνάπτουν φιλικές και οικείες σχέσεις με τον περίγυρό τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Shechtman, 1993. Shechtman, Freedman, & Kashti, 2002). Θεωρείται, μάλιστα, στην περίπτωση αυτή περισσότερο αποτελεσματική η ομαδική συμβουλευτική σε σχέση με την ατομική (Burton, 2004). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η ένταξη σε ομάδα συμβουλευτικής συμβάλλει στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και των συνοδών συμπτωμάτων της. Σχετική έρευνα (Shechtman, Gilat, Fos, & Flasher, 1996) έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έλαβαν σημαντική βοήθεια από τη στιγμή που, όπως φάνηκε, βελτιώθηκε η αυτοαντίληψή τους, απέκτησαν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύθηκε η σχολική τους επίδοση. Ακόμη, και σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους (Carabine, & Downton, 2000), εξοικειώθηκαν στην έκφραση των συναισθημάτων τους με λόγια και όχι με πράξεις και έμαθαν να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις και τις απογοητεύσεις τους. Επίσης, «δουλεύοντας» το συναίσθημα, τα παιδιά βελτίωσαν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αλλά και τους ενηλίκους (Titheridge & Turpin, 2001).

Σε αρκετά πρόσφατη έρευνα (Leichtentritt & Shechtman, 2010) προέ-

κυψε ότι ενώ η επιθετικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν ενταχθεί στην ομάδα συμβουλευτικής είχε μειωθεί, ωστόσο παρουσίαζαν χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως και τα τελευταία να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις. Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα εναρμονίζονται προς εκείνα προγενέστερων ερευνών (π.χ. Shechtman, 1993, 2003, 2006, 2007).

Αυτό, όμως, που σίγουρα θεωρείται απαραίτητο και βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι να δοθεί έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μάθησης. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στο μοντέλο του Goleman (2001) σχετικά με τους πέντε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το σχολείο οφείλει να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Το εγχείρημα αυτό προϋποθέτει ανάπτυξη της σχέσης του μαθητή με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής αφενός, αλλά και της σχέσης γονέων με το σχολικό περιβάλλον αφετέρου.

Στην πράξη, αυτή η προσπάθεια σημαίνει ότι χρειάζεται να ενεργοποιηθούν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες, ατομικοί και περιβαλλοντικοί. Πιο αναλυτικά, η Riddick και οι συνεργάτες της (2002) υπογραμμίζουν πόσο σπουδαίο είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα το οποίο θα ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής τους επάρκειας (Stamp & Loewenthal, 2008). Τα παιδιά, έτσι, θα αισθάνονται ικανά να επιλύουν προβλήματα, θα είναι ευέλικτα να διαχειρίζονται στρεσογόνες καταστάσεις και επομένως θα είναι περισσότερο αυτοαποτελεσματικά.

Ασφαλώς, όμως, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται και ο ρόλος του περιβάλλοντος είτε αυτό αναφέρεται σε φίλους είτε στους ενήλικες που πλαισιώνουν τα παιδιά όπως γονείς και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά, όταν προσλαμβάνει έκδηλη αγάπη, ασφάλεια και υποστήριξη. Αυτό το προστατευτικό περιβάλλον, το οποίο όμως δεν στερεί από το παιδί την ανεξαρτησία του, μπορεί πρωτίτως να δημιουργηθεί από τους ίδιους τους γονείς και εν συνεχεία να ενισχυθεί από φίλους, εκπαιδευτικούς και εν γένει από τους «σημαντικούς άλλους» (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Ουσιαστικά, αυτό που προτείνεται είναι η κινητοποίηση των προβλε-

πτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι έρευνες όντως έχουν αποδείξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνιστά έναν προβλεπτικό παράγοντα ψυχικής υγείας που μπορεί να καλλιεργηθεί και από εξωτερικές παραμέτρους. Η ικανότητα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες να αντεπεξέρχεται στις αντίξοες καταστάσεις αφενός εξαρτάται από την υποστήριξη που δέχεται από το περιβάλλον του και αφετέρου στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχει με τους συμμαθητές και την οικογένειά του (Margalit, 2004. Morrison & Cosden, 1997).

Πράγματι, η ψυχική ανθεκτικότητα ενός παιδιού με τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του (De Cívita, 2000), και έτσι συνακόλουθα να ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθησή του, να βελτιωθεί η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψή του (Riddick, 1996). Οι γονείς όταν είναι φιλικοί, ζεστοί, υποστηρικτικοί, όταν αποφεύγουν τις επικρίσεις και τα αρνητικά σχόλια και αποδέχονται την κατάσταση με την προοπτική να την βελτιώσουν, τότε τα αποτελέσματα είναι πέραν του αναμενομένου ευεργετικά για τα ίδια τα παιδιά (Wolfendale, & Topping, 1996). Γενικά, έχει συνδεθεί η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί και η υποστήριξη που λαμβάνει από τους γονείς τους με τα υψηλά ποσοστά της αυτοεκτίμησής του (Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Επιπλέον, και ο ρόλος και η θέση του εκπαιδευτικού θεωρούνται καθοριστικοί για την ενθάρρυνση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος οφείλει να είναι σταθερός, υποστηρικτικός, ανοιχτός και ευέλικτος στα σχέδια και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Brandtstadter & Rothermund, 2002). Ίσως, θα τον βοηθούσε αν μπορούσε να απεγκλωβιστεί από τους ασφυκτικά απαιτητικούς στόχους και να εφαρμόσει προγράμματα και τεχνικές όχι μόνο κατασκευασμένα αποκλειστικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για όλο το μαθητικό πληθυσμό, με στόχο πάντοτε την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του συνόλου των παιδιών (Margalit, 2004).

Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, να είναι δεκτικός σε θέματα κατάρτισης που αφορούν τεχνικές διαχείρισης του στρες καθώς και να είναι σε θέση να παρεμβαίνει για να αντιμετωπίζει εγκαίρως τις όποιες προερχόμενες εξ αυτού αρνητικές επιπτώσεις (Τσοβίλη, 2003). Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός οφείλει: α) να επιδεικνύει ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, β) να ακολουθεί ανάλογα με τις περιπτώσεις εξατομικευμένη παρέμβαση, γ) να διαμορφώνει κατάλληλα και να τροποποιεί τη διδασκαλία του, δ) να οικειοποιείται δεξιότητες επικοινωνίας και συμ-

βουλευτικής και ε) να λειτουργεί ενθαρρυντικά και προτρεπτικά (Φιλίππατου & Δημητροπούλου 2011).

Ασφαλώς, ο σχολικός ψυχολόγος λειτουργεί επικουρικά στο έργο του εκπαιδευτικού για να είναι σε θέση ο τελευταίος να εφαρμόσει τις απαραίτητες και κατάλληλες τεχνικές, σύμφωνα πάντα με το ανεκτό επίπεδο δυσκολίας από πλευράς μαθητών. Η θέση του στη διεπιστημονική ομάδα θεωρείται απαραίτητη, γιατί μπορεί να ενημερώνει, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς κατά την τέλεση του διδακτικού τους έργου. Επίσης, είναι σε θέση να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες τόσο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους γονείς τους, από τη στιγμή που και εκείνοι, όπως αναφέρθηκε, έχουν ανάγκη υπηρεσιών συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2004).

Ακόμη, αν ο σύμβουλος κατορθώσει να εμπνεύσει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και σεβασμό, θα μπορέσει να βοηθήσει ακόμη περισσότερο το παιδί και να οδηγηθεί σε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται ακόμη πιο σημαντικά στην περίπτωση που ο σύμβουλος απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες από ό,τι στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, η κατάκτηση της εμπιστοσύνης εκλαμβάνεται και ως επιβεβαίωση ότι η συμβουλευτική διαδικασία είναι «χρήσιμη» και αποτελεσματική (Beutler & Harwood, 2002). Επομένως, η εμπειρία της συμβουλευτικής θα βοηθήσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να επανακτήσει τον αυτοσεβασμό του και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του. Αυτό που προκύπτει είναι η «άνευ όρων θετική στάση» από πλευράς συμβούλου και η δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τον σύμβουλο (Stamp & Loewenthal, 2008).

Είναι λοιπόν φανερό ότι το όλο ζήτημα χρήζει διεπιστημονικής και ολιστικού χαρακτήρα προσέγγιση, από τη στιγμή που κρίνεται απαραίτητη η συστράτευση όλων των εμπλεκομένων, καθώς και η μεταξύ τους συνεργασία. Ο βαθμός ομαλής προσαρμογής ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, η επιτυχής ακαδημαϊκή του πορεία και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτώνται εν πολλοίς από το επίπεδο ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, από την αγαπή και αρμονική συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και την αμέριστη παροχή υποστήριξης και αρωγής από τον σχολικό ψυχολόγο (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011).

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μια άλλη διάσταση του θέματος αυτού αφορά την ενημέρωση καθώς είναι καθοριστικής σημασίας να μπορούν οι γονείς και τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να διαθέτουν απρόσκοπτη πρόσβαση σε πληροφόρηση και συμβουλευτική, όπως και σε νομοθετήματα και διακηρύξεις που τους αφορούν άμεσα (McConkey, 2003). Την συγκεκριμένη ανάγκη την έχουν εκφράσει και οι ίδιοι οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις, καθώς θέλουν να γνωρίζουν τις αρμόδιες και κατάλληλες υπηρεσίες στις οποίες θα μπορούν να απευθύνονται προς αναζήτηση υποστήριξης (Mencap, 1997).

Επισημαίνεται δε ότι το κενό στην παροχή πληροφοριών ενδέχεται να αποτελεί τη μεγαλύτερη ίσως ανικανοποίητη ανάγκη, σύμφωνα και με τις διαπιστώσεις των ίδιων των γονέων. Η πραγματική ανάγκη για πρόσβαση σε υπηρεσίες και προνόμια, κυρίως οικονομικά, παρουσιάζεται λογική και δικαιολογημένη, καθώς βοηθάει αφενός τους γονείς να εκφραστούν και να ενεργήσουν με μεγαλύτερη άνεση και αφετέρου τα παιδιά να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη συμπεριφορά τους (Pain, 1999).

Εν γένει, οι γονείς εκφράζουν συχνά την επιθυμία τους για περισσότερη ενδελεχή και έγκυρη πληροφόρηση όσον αφορά εξειδικευμένο προσωπικό και υπηρεσίες. Συνεπώς, εκφράζεται η πεποίθηση ότι θα πρέπει να συστήνεται η λειτουργία Κέντρου Πληροφοριών που θα απευθύνεται σε εξειδικευμένο προσωπικό και επαγγελματίες οι οποίοι θα ασχολούνται με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η έγκυρη και κατανοητή για τους γονείς πληροφόρηση σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού τους αποτελεί δικαίωμά τους και ταυτόχρονα υποχρέωση της πολιτείας (Τσαμπαρλή, 2011). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η ύπαρξη ενός κέντρου πληροφοριών όχι μόνο για τους γονείς αλλά και για τους ειδικούς στο χώρο και εν γένει για το σύνολο των εμπλεκομένων με κάποιο τρόπο.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η πρόληψη της οποιαδήποτε δυσλειτουργικής συμπεριφοράς για την οποία θα λαμβάνονται υπ' όψιν όχι μόνο οι γνωστικές ικανότητες, αλλά και οι συναισθηματικές και κοινωνικές παράμετροι (Πολυχρόνη, 2011). Παραδείγματα τέτοιων προσπαθειών αποτελούν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και ενθάρρυνσης που εφαρμόζονται σε επίπεδο πρόληψης και σχολικής μονάδας, δύο εκ των οποίων είναι το Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010), που εντάσσεται στο πρόγραμμα της Μεγάλης Βρετανίας και το πρόγραμμα Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο στην Ελλάδα (Χατζηχρή-

σπου, 2004). Επιπροσθέτως, προτείνεται η δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης των ατόμων που συμμετέχουν στις υπηρεσίες συμβουλευτικής (Falzon & Camilleri, 2010).

Πραγματικά, αυτό που απαιτείται είναι η έγκαιρη ανίχνευση, διάγνωση και παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Πολυχρόνη, 2011). Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και θα είναι εγκαίρως σε θέση να παρέμβει και να προσαρμόσει τη μέθοδο διδασκαλίας του. Οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να είναι περισσότερο δεκτικές και φιλικές προς τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης θα πρέπει να λειτουργούν με μεγαλύτερη ευελιξία και χωρίς χρονοβόρες κωλυσιεργίες στην αποδοχή μιας διαφορετικής και προσαρμοσμένης διδασκαλίας. Τέλος, για να υλοποιηθούν όλα αυτά, θα χρειαστεί η ενημέρωση και η επιμόρφωση των γονέων, η ευαισθητοποίηση της κοινότητας, η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων που συμμετέχουν στην όλη διαδικασία και τέλος η επιβεβλημένη και ακώλυτη διεξαγωγή ερευνών οι οποίες και θα αναδείξουν πλήρως και σε όλες του τις διαστάσεις το έργο όλων των εμπλεκομένων (Πολυχρόνη, 2011).

Καθίσταται λοιπόν φανερό ότι η παρουσία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια δεν απαιτεί μόνο την παροχή υπηρεσιών για το ίδιο το παιδί αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον του. Η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών σε ένα από τα μέλη της οικογένειας δρομολογεί την εξεύρεση και άσκηση τακτικής που θα διευκολύνει το σύνολο της οικογένειας. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν πρόκειται για ζητήματα κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς χρειάζεται να προσφέρονται υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα στρες και να αντιμετωπιστούν η ματαιώση, η απογοήτευση και η ενδεχόμενη αίσθηση αποτυχίας. Η επιλογή της μεθόδου ανήκει στο ίδιο το άτομο, ωστόσο η κατανόηση της σημαντικότητας της συγκεκριμένης παροχής, η εφαρμογή της, καθώς και η πρόληψη κρίνονται απαραίτητες, καθώς κατ' ουσίαν συνιστούν ζητήματα ψυχικής υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alexander-Passe, N. (2008). The sources and manifestations of stress amongst school aged dyslexics, compared to sibling control. *Dyslexia*, 14, 291-313.
- Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-218.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχάλιδη.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Συμρινωτάκη.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Κούκουτα, Α. (2011). Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Ε', σσ. 124-137). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πλούμπη, Κ. (2011). Το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Ε', σσ. 138-149). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 137-152.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 25-30.
- Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 10-15.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.

- Bender, W.N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies*. USA: Allyn and Bacon.
- Beutler, L.E., & Harwood, T.M. (2002). What is and can be attributed to the therapeutic relationship? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 32(1), 25-33.
- Brandtstadter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course of dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, 177-150.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 54-73.
- Carabine, B., & Downton, R. (2000). Specific learning difficulties and peer support. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 487-494.
- Casbarro, J. (2005). *Test anxiety and what you can do about it*. Port Chsester. NY: Dude.
- Coleman, J. (2001). Self-esteem: towards a better understanding. *Young Minds Magazine*, 51, 18-19.
- Danino, M., & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research*, 22(5), 592-603.
- De Civita, M. (2000). Promoting resilience. *Reclaiming Children and Youth*, 9(2), 76-78.
- Dietz, S., & Montague, M. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder comorbid with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. *Exceptionality*, 14, 19-33.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dole, S. (2000). The implications of risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Rooper Review*, 23(2), 91-96.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell.
- Einfeld, S.L., & Tonge, B.L. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability, II: Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(2), 99-109.
- Eysenck, M.W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Falzon, R., & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 307-315.
- Ganiban, J., Barnett, D., & Cicchetti, D. (2000). Negative reactivity and attachment: Down syndrome's contribution to the attachment-temperament debate. *Development and Psychopathology*, 12, 1-20.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.

- Hanks, R.A., Rapport, L.J., & Vangel, S. (2007). Caregiving appraisal after traumatic brain injury: The effects of functional status, coping style, social support and family functioning. *NeuroRehabilitation*, 22, 43-52.
- Holmes, S. E., & Kivlighan, D. M. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 478-484.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1-13.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: DCSF Publications.
- Johnson, J. E., Burlingame, G. M., Olsen, J. A., Davies, D. R., & Gleave, R. L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 310-321.
- Kenny K., & McGilloway S. (2010). Caring for children with learning disabilities: an exploratory study of parental strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 221-228.
- Κοτσώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης*, 2(2), 159-176.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.
- Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 169-179.
- Lindsay, W. R. (1999). Cognitive therapy. *The Psychologist*, 12(5), 238-241.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In M. Donahue (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Los Angeles, CA: Lawrence Erlbaum.
- Margalit, M. (2004). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 82-86.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 45-48.
- Martin, P., & Martin, M. (2002). Proximal and distal influences on development: The model of developmental adaptation. *Developmental Review*, 22, 78-96.
- Mather, N., & Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not

- eliminating, a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1), 99-106.
- Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 350-354.
- McCarthy, J., & Boyd, J. (2002). Mental health services and young people with intellectual disability: Is it time to do better? *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(3), 250-256.
- McConkey, R. (2003). Information needs of parents about learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 211-219.
- Mencap (1997). *Left in the Dark: A Mencap Report on the Challenges Facing the UK's 400000 Families of Children with Learning Disabilities*. London: Mencap.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook social psychology. Interpersonal processes* (pp. 537-557). Oxford, UK: Blackwell.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
- Olssen, M. B., & Hwang, C. P. (2002) Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 548-59.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Pain, H. (1999). Coping with a child with disabilities from the parent's perspective: The function of information, *Child: Care, Health and Development* 25(4), 299-312.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηγία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Γ', σσ. 34-51). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Raghavan, R., & Patel, P. (2005). *Learning disabilities and mental health: A nursing perspective*. Blackwell Publishing.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Riddick, B., Wolfe, J., & Lumsdon, D. (2002). *Dyslexia: A practical guide for teachers and parents*. London: David Fulton.
- Scott, R. (2004). *Dyslexia and Counseling*. London: Whurr Publishers.
- 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.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.

- Shechtman, Z. (1993). Group psychotherapy for the enhancement of intimate friendship and self-esteem among troubled elementary school children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 483-494.
- Shechtman, Z. (2004). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 463-472.
- Shechtman, Z., Gilat, I., Fos, L., & Flasher, A. (1996). Brief group therapy with low-achieving elementary school children. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 376-382.
- Shechtman, Z., Freedman, Y., & Kashti, Y. (2002). Group counseling to enhance adolescent's close friendship. *International Journal of Group Psychotherapy*, 52, 537-554.
- Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 275-286.
- Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24, 154-160.
- Stamp, R., & Loewenthal, D. (2008). Can counselling/psychotherapy be helpful in reducing barriers to learning for the person with specific learning difficulties? *Counselling Psychology Quarterly*, 21(4), 349-360.
- Stiles, W., Barkham, M., Twigg, E., Mellor-Clark, J., & Cooper, M. (2006). Effectiveness of cognitive-behavioural, person centred and psychodynamic therapies as practiced in United Kingdom National Health Service settings. *Psychological Medicine*, 36(4), 555-566.
- Terras, M.M., Thompson, L.C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 5, 304-327.
- Titheridge, A., & Turpin, A. (2001). Groupwork in schools: Supporting children with behaviour difficulties. *Young Minds Magazine*, 50, 21-24.
- Τσαμπιαολή, Α. (2011). Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 121-144). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.
- Webster-Stratton, C. (1984). Randomized trial of two parent training programs for families with conduct-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 666-678.
- Weiner, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30.
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of

- adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 181-90.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children & adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.
- Williams, V., & Helsop, P. (2005). Mental health support needs of people with a learning difficulty: A medical or a social model? *Disability and Society*, 20(3), 231-245.
- Wolfendale, S., & Topping, K. (Eds). (1996). *Family involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. London: Cassell.
- Φιλιππάτου, Δ., & Δημητροπούλου, Π. (2011). Συστημική θεώρηση της αξιολόγησης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 147-169). Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τυπωθήτω.

ABSTRACT

Several studies have demonstrated the important role of individual and group counselling to both children with specific learning disabilities and their parents or families. Specifically, it has been found that children with specific learning disabilities present deficits not only at a cognitive, but at a social and emotional level and experience high levels of stress. Also, the role of the prevention of specific learning disabilities starting from the first years of school, is particularly significant. Therefore, it is necessary to provide counselling to these children and their parents, as it helps reduce stress levels, address frustration, disappointment and the sense of failure and, finally, substantially improve the mental health of the family, in general.

Key words: *specific learning disabilities, counselling, stress, information, prevention*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Α.-Σ. Αντωνίου, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιπποκράτους 33, 106 80 Αθήνα. email: as_antoniou@primedu.uoa.gr