



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχέση μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών.
Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης.**

POST GRADUATE THESIS

**Relationship between learning and emotional difficulties.
Views of Primary Education teachers.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Δημοκρατία- Χαρίκλεια Βησσαράκου

Dimokratia-Charikleia Vissarakou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Relationship between learning and emotional difficulties. Views of Primary Education teachers.

Dimokratia- Charikleia Vissarakou

22010

dhmokratia_2000@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Paraskevi Foti

SECOND SUPERVISOR

Eleni Mousena

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης 16/2/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ελένη Μουσένα	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Δημοκρατία-Χαρίκλεια Βησσαράκου του Βελησάριου, με αριθμό μητρώου 22010 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους, με την προθυμία και την υπομονή τους, συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μας Κα Φώτη Παρασκευή και Κα Μουσένα Ελένη, για την καθοδήγηση, βοήθεια, εμπιστοσύνη και άμεση ανταπόκριση, καθόλη την διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα που διεξήχθη, χωρίς των οποίων τη συμμετοχή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η διπλωματική αυτή.

Αφιερώσεις

Στην οικογένειά μου που με επιμονή και αγάπη με στηρίζει και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα

Περίληψη 1

Εισαγωγή: Στο σύνθετο τοπίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δυναμική σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών επηρεάζει βαθιά το ακαδημαϊκό ταξίδι των μαθητών. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως παρατηρητές πρώτης γραμμής και μέντορες, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην πλοήγηση στην περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης και της συναισθηματικής ευεξίας.

Σκοπός: Αυτή η μελέτη διερευνά τη διαφοροποιημένη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών από την οπτική γωνία των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των δασκάλων αναφορικά με τη σχέση μεταξύ μαθησιακών αποτελεσμάτων και συναισθηματικών προκλήσεων.

Μέθοδος: Η έρευνα χρησιμοποιεί μια ποσοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των αντιλήψεων και τη στατιστική επεξεργασία από ένα ποικίλο δείγμα δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .

Αποτελέσματα: Οι δάσκαλοι εντόπισαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση και απόσυρση ως συναισθηματικές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας την πολύπλευρη φύση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έγκαιρη παρέμβαση θεωρείται καθοριστική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, υπογραμμίζοντας τη σημασία της έγκαιρης και στοχευμένης υποστήριξης. Η συνεργασία με ειδικούς, όπως επαγγελματίες ειδικής αγωγής και συμβούλους, θεωρείται κρίσιμη.

Συμπεράσματα: Καθώς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τις πολυπλοκότητες των συναισθηματικών δυσκολιών που συνδέονται με τις μαθησιακές προκλήσεις απαιτείται μια ολοκληρωμένη βασισμένη στην ενσυναίσθηση προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι προσαρμοσμένες παρεμβάσεις, τα συστήματα έγκαιρης υποστήριξης και η δέσμευση για την καλλιέργεια της συναισθηματικής ευεξίας παράλληλα με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη είναι βασικά στοιχεία για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Συναισθηματικές Δυσκολίες, Προοπτικές Εκπαιδευτικών, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Abstract

Introduction: In the complex landscape of primary education, the dynamic relationship between learning and emotional difficulties profoundly influences the academic journey of students. Primary school teachers, as frontline observers and mentors, play a pivotal role in navigating the intricate interplay between cognitive development and emotional well-being.

Purpose: This research explores the nuanced interplay between learning and emotional difficulties from the perspectives of primary school teachers. Recognizing the crucial role educators play in shaping the academic and emotional well-being of students, this study aims to uncover the views, beliefs, and practices of school teachers regarding the relationship between learning outcomes and emotional challenges

Method: The research involved a quantitative approach, using a questionnaire to collect perceptions and statistical processing from a diverse sample of primary school teachers.

Results: Teachers identified low self-esteem, frustration and withdrawal as emotional difficulties, highlighting the multifaceted nature of challenges faced by students with learning difficulties. Early intervention is seen as pivotal in addressing the challenges faced by students, underlining the significance of timely and targeted support. Collaboration with specialists, such as special education professionals and counselors, is considered crucial. Teachers emphasize the importance of cultural competency and diversity training.

Discussion: As teachers face the complexities of emotional difficulties intertwined with learning challenges, the findings call for a comprehensive and empathetic approach to education. Tailored interventions, early support systems, and a commitment to nurturing emotional well-being alongside academic growth are essential components in addressing the diverse needs of students with learning difficulties.

Key words: Primary Education, Learning Difficulties, Emotional Difficulties, Teacher Perspectives, Inclusive Education

Περιεχόμενα

Περίληψη 1	viii
Abstract	ix
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	2
Κεφάλαιο 2	4
Θεωρητικό Υπόβαθρο	4
2.1 Μαθησιακές δυσκολίες	4
2.1.1 Δυσλεξία	6
2.1.2 Δυσαριθμησία	7
2.1.3 Δυσγραφία.....	8
2.1.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας.....	9
2.1.5 Μη Λεκτικές Μαθησιακές Δυσκολίες	11
2.1.6. Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας	12
Κεφάλαιο 3^ο	14
3.1 Συναισθηματικές Δυσκολίες	14
3.2. Η διασύνδεση μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών	17
3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών.....	21
Κεφάλαιο 4ο	24
4.1 Σκοπός	24
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	24
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	25
4.4 Μεθοδολογία	26
4.5 Στατιστικές αναλύσεις	27
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	28
5.1. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	28
5.2. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος	28
5.3 Αντιλήψεις για τη σχέση	33
5.4 Παρατηρήσεις στην τάξη	34
5.5 Υποστήριξη και Παρεμβάσεις	37
5.6 Συνεκπαίδευση και Εξειδικευμένη Υποστήριξη	39
5.7 Έγκαιρη παρέμβαση	41

5.8 Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	44
5.9 Επαγωγικά Στατιστικά της έρευνας.....	45
6. Συζήτηση - Συμπεράσματα	55
6.1 Προτάσεις.....	58
Βιβλιογραφία	60
Ερωτηματολόγιο	76

Πρόλογος

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο περίπλοκος χορός μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών διαμορφώνει την αφήγηση αμέτρητων νέων μυαλών. Ως διαχειριστές αυτών των διαμορφωτικών χρόνων, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στέκονται ως φρουροί, εναρμονισμένοι με τη λεπτή αλληλεπίδραση μεταξύ της ακαδημαϊκής προόδου και της συναισθηματικής ευημερίας. Αυτή η μελέτη προσπαθεί να αποκαλύψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λεπτή σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών προκλήσεων.

Ο πρόλογος αυτής της εξερεύνησης αντηχεί τους ψίθυρους αμέτρητων τάξεων, όπου το θρόισμα των φύλλων εργασίας συνοδεύεται από τον λεπτό ρυθμό των συναισθημάτων - απογοήτευση, περιέργεια, χαρά και ανθεκτικότητα. Στους διαδρόμους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι περιηγούνται όχι μόνο στο έδαφος των ακαδημαϊκών ορόσημων αλλά και στα περίπλοκα τοπία των συναισθημάτων των παιδιών.

Στο ταξίδι στις καρδιές και στο μυαλό των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφαίνονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι μαθητές και τη βαθιά επιρροή που ασκούν οι εκπαιδευτικοί. Η μελέτη περικλείει τη συλλογική σοφία και τις ιδέες αυτών των εκπαιδευτικών που, μέσω των καθημερινών παρατηρήσεών τους, καθοδηγούν τις εκτυλισσόμενες αφηγήσεις μάθησης και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Στις σελίδες που ακολουθούν, εξετάζονται στοχαστικά οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνώντας τις προοπτικές, τις προκλήσεις και τους θριάμβους τους στην αντιμετώπιση της συμβιωτικής σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών. Από το γέλιο που αντηχεί στους διαδρόμους μέχρι τους ήσυχους αγώνες ενός παιδιού που παλεύει με μια έννοια, κάθε απόχρωση συμβάλλει στην πλούσια αφήγηση που καθορίζει το τοπίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτός η εργασία χρησιμεύει ως πρόσκληση-ένα νεύμα στον κόσμο όπου η μαγεία της μάθησης συνυφίνεται με τα τρυφερά συναισθήματα της παιδικής ηλικίας. Η μελέτη ξεδιπλώνεται ως απόδειξη της αφοσίωσης των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνδυάζοντας τις μοναδικές ιδέες τους για να εμπλουτιστεί η κατανόηση για το πώς οι σφαίρες της μάθησης και των συναισθημάτων συγκλίνουν στο ζωντανό μωσαϊκό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και τη συναισθηματική ευεξία ενός παιδιού. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να λάβει υπόψη της διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των βασικών γνωστικών διαδικασιών, της νευροβιολογίας, των συμπεριφορικών/ψυχοκοινωνικών παραγόντων καθώς και του περιβάλλοντος (Fletcher, 2007). Επιπλέον, η υποστήριξη από το σχολείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον μετριασμό των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ευάλωτοι σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, καθιστώντας την κοινωνική υποστήριξη σημαντικό προστατευτικό παράγοντα (Bru et al., 1998).

Η κατανόηση των εμπειριών ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από τις δικές τους προοπτικές, προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τον αντίκτυπο αυτών των δυσκολιών στη ζωή τους (Sturrock et al., 2021). Συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να παρατηρηθούν σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα στους τομείς των κοινωνικών σχέσεων και της προσαρμογής. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να αναπτύξουν φίλιες και πολλές φορές βιώνουν αισθήματα μοναξιάς και κακής προσαρμογής. Αυτές οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της χαμηλής αυτοεκτίμησης, του άγχους όπως και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Arthur, 2003). Επιπλέον, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες εμφανίζονται συχνά στα χρόνια του δημοτικού σχολείου και συνδέονται με μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα, όπως η σχολική αποτυχία και η ψυχοπαθολογία (Castro et al., 2020).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι δυσκολίες στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά, μπορούν να δημιουργήσουν συναισθήματα απογοήτευσης και ανεπάρκειας, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συναισθηματική τους ευεξία. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να γνωρίζουν τους πιθανούς συναισθηματικούς αγώνες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και τις αναγκαίες παρεμβάσεις για την προώθηση της συνολικής τους ευημερίας (Huntington & Bender, 1993).

Επιπρόσθετες έρευνες έχουν καταγράψει ότι δυσκολίες συμπεριφοράς, όπως οι συμπεριφορές υπερκινητικότητας και οι συναισθηματικές δυσκολίες, σχετίζονται με τις

μαθησιακές δυσκολίες, με μέτρια επίδραση του φύλου (Castro et al., 2020). Αυτό υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του θέματος και την ανάγκη για προσυμπτωματικό έλεγχο και πρόληψη που να λαμβάνει υπόψη του συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ συναισθηματικών, γνωστικών δυσκολιών και αναγνωστικών δυσκολιών στα παιδιά. Η τριάδα της ανάγνωσης, των εκτελεστικών λειτουργιών και των συναισθηματικών προκλήσεων σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες υπογραμμίζει τη διασύνδεση αυτών των τομέων (Nachshon & Horowitz-Kraus, 2018).

Ορισμένες μελέτες έχουν αναδείξει ότι οι δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ της σοβαρότητας των συμπτωμάτων, της οριακής διαταραχής προσωπικότητας και των διαπροσωπικών προβλημάτων (Herr et al., 2012). Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως η δυσλειτουργική οικογενειακή δυναμική και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μπορεί επίσης να επηρεάσει τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών (Grazuleviciene et al., 2017). Επιπλέον, παρατηρούνται γνωστικές και συναισθηματικές προκλήσεις σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, με τις δυσκολίες εκτελεστικής λειτουργίας να προκαλούν δυνητικά συναισθηματικό στρες που βλάπτει τις αναγνωστικές ικανότητες (Nachshon & Horowitz-Kraus, 2018).

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών ποικίλλουν. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι από τους μαθητές τους περιλαμβάνουν συναισθηματικά προβλήματα που προκαλούνται από τις αλλαγές και τις αβεβαιότητες, οι οποίες εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Rosa et al., 2022). Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σύνθετη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών και την ανάγκη να αντιμετωπιστούν και οι δύο πτυχές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ralli et al., 2022).

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες, γνωστές και ως μαθησιακές αναπηρίες, είναι καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να αποκτήσει, να επεξεργαστεί ή να διατηρήσει πληροφορίες και δεξιότητες στον τυπικό βαθμό που αναμένεται για την ηλικία ή τις γνωστικές του ικανότητες. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων συγκεκριμένων μαθησιακών διαταραχών, όπως η δυσλεξία και οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση και στην ορθογραφία (Moll et al., 2014).

Τα παιδιά που μένουν σε μακρινές και απομονωμένες περιοχές μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού συστήματος που καθοδηγείται από τη γνωστική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στην ανάλυση και πρόβλεψη των συνθηκών μάθησής τους, στην παροχή κατάλληλων παρεμβάσεων και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών τους προβλημάτων (Kong & Jiexuan, 2023).

Επιπλέον, οι αγχώδεις διαταραχές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν επίσης να συμβάλουν στις μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας τη σημασία του εντοπισμού και της αντιμετώπισης του άγχους ως παράγοντα κινδύνου (Carpenter et al., 2016).

Οι ολοκληρωμένες γνωστικές αξιολογήσεις μπορεί να μην είναι πάντα απαραίτητες για τον εντοπισμό και τη θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς υπάρχουν κενά στην εμπειρική έρευνα και ανεπαρκή στοιχεία για να τεκμηριωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των γνωστικών αξιολογήσεων σε αυτό το πλαίσιο (Fletcher & Miciak, 2017).

Η υποστήριξη ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση. Η έρευνα προτείνει ότι παρεμβάσεις όπως η γνωστική εκπαίδευση, η εκπαίδευση μεταγνωστικής στρατηγικής και η μάθηση χωρίς σφάλματα μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση γνωστικών βλαβών που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες (Togher et al., 2014; Moore, Carpenter, Miller & Ledbetter, 2018). Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένης της ανταπόκρισης στην παρέμβαση και των καθολικών αρχών σχεδιασμού, έχουν προταθεί για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Vaughn, Mathes, Linan-Thompson & Francis, 2005; Kong & Jiexuan, 2023).

Από την άλλη, έχει τονιστεί ο ρόλος της συμμετοχής των γονέων και της υποστήριξης της οικογένειας στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι επίσης σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο αντίκτυπος των συννοσηρών καταστάσεων, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και να παρέχεται εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των ατόμων με συννοσηρότητα (Golden, 1991). Επιπρόσθετα, έχουν προταθεί προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και έγκυρες αξιολογήσεις για την αντιμετώπιση των γνωστικών διαταραχών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Togher et al., 2014). Η χρήση πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία, όπως οι γνωστικές-συμπεριφορικές θεραπείες και η εξατομικευμένη διδασκαλία στρατηγικής για συγκεκριμένο μάθημα, μπορεί επίσης να συμβάλει στην αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Kendall & Panichelli-Mindel, 1995; Allsopp, Minskoff & Bolt, 2005). Παράλληλα, η εφαρμογή διαδικτυακής μάθησης και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας έχει διερευνηθεί ως μέσο παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Hasanah & Supena, 2021; Li, 2023). Συνολικά, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία των βασισμένων σε στοιχεία, εξατομικευμένων και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αποτελεσματική υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Η εγκυρότητα της θεραπείας μπορεί να χρησιμεύσει ενοποιητικά για τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και την κατανόηση της αντίστασής τους στην παρέμβαση (Fuchs et al., 2002).

Η συναισθηματική υποστήριξη και οι ευκαιρίες για επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συχνά υστερούν σε αυτόν τον τομέα και επωφελούνται από την υποστήριξη των συνομηλίκων (MacDonald, 2015).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, για να εξασφαλίσουν αποτελεσματικές μαθησιακές δραστηριότητες (Wijaya et al., 2019). Η θεραπεία αποδοχής και δέσμευσης μπορεί επίσης να είναι επωφελής για νέους με μαθησιακές δυσκολίες που βιώνουν ανήσυχες και εμμονικές σκέψεις (Brown & Hooper, 2009).

2.1.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και την αναγνωστική κατανόηση (Snowling et al., 2020). Επηρεάζει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, καθιστώντας την εκμάθηση της ανάγνωσης μια προκλητική διαδικασία (Gabrieli, 2009). Η δυσλεξία δεν προκαλείται από αισθητηριακά ελλείμματα, γνωστικά ελλείμματα, έλλειψη κινήτρων ή ανεπαρκή διδασκαλία ανάγνωσης (Gabrieli, 2009).

Η δυσλεξία έχει συχνά μια γενετική συνιστώσα και τα άτομα με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας μπορεί να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν παρόμοιες δυσκολίες. Επιπλέον, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση με το αριστερό και το δεξί, καθώς και με γράμματα και αριθμούς που είναι οπτικά παρόμοιοι (π.χ. 3 και E) (Roitsch & Watson, 2019). Η δυσλεξία συχνά εκδηλώνεται με δυσκολίες στην ορθογραφία, καθώς τα άτομα μπορεί να έχουν πρόβλημα να μεταφράσουν τους ήχους σε γραπτά σύμβολα. Τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να είναι κοινά, ακόμη και σε λέξεις που έχουν συναντήσει στο παρελθόν (Wimmer & Schurz, 2010).

Παράλληλα, τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να έχουν δυσκολία να αναγνωρίσουν και να χειριστούν τους ήχους της προφορικής γλώσσας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να συνδέουν ήχους με γράμματα (Osisanya, Lazarus & Adewunmi, 2013).

Επιπλέον, τα άτομα με δυσλεξία συνήθως διαβάζουν αργά και με προσπάθεια και δυσκολεύονται να διατηρήσουν έναν ομαλό και συνεχή ρυθμό ανάγνωσης. Η ανάγνωση λέξεων με ακρίβεια και ταχύτητα είναι μια πρόκληση για άτομα με δυσλεξία. Μπορεί να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν κοινές λέξεις και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκωδικοποιήσουν άγνωστες λέξεις (Huang et al., 2020).

Η δυσλεξία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση, καθώς τα άτομα μπορεί να επικεντρωθούν τόσο πολύ στην αποκωδικοποίηση λέξεων που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το συνολικό νόημα του κειμένου. Η οργάνωση των σκέψεων σε χαρτί ή η κατανόηση της αλληλουχίας των γεγονότων σε μια ιστορία είναι πρόκληση για τα άτομα με δυσλεξία (Huang et al., 2020).

Η φωνητική επίγνωση περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον χειρισμό των μεμονωμένων ήχων (φωνημάτων) στις λέξεις. Τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να δυσκολεύονται με εργασίες όπως η ομοιοκαταληξία, η κατάτμηση ήχων και η ανάμειξη ήχων (Shrewsbury, 2016).

Η έρευνα έχει επικεντρωθεί στην κατανόηση των γνωστικών και εγκεφαλικών βάσεων της δυσλεξίας, καθώς και στις αποτελεσματικές θεραπείες αλλά και στη σχετική πλαστικότητα του εγκεφάλου (Gabrieli, 2009). Ο τομέας της εκπαίδευσης μπορεί να επωφεληθεί από τη συνεργασία με τη γνωστική νευροεπιστήμη για την υποστήριξη παιδιών με δυσλεξία (Gabrieli, 2009). Παρά τις προκλήσεις που θέτει η δυσλεξία, τα άτομα με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία μπορούν ακόμα να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία (McKendree & Snowling, 2011). Για παράδειγμα, μια μελέτη σε φοιτητές ιατρικής με δυσλεξία διαπίστωσε ότι είχαν συγκρίσιμες επιδόσεις με τους συνομηλίκους τους σε αντικειμενικές δομημένες κλινικές εξετάσεις (McKendree & Snowling, 2011). Συνολικά, η δυσλεξία είναι μια περίπλοκη κατάσταση που απαιτεί μια ολοκληρωμένη και βασισμένη στην επιστήμη προσέγγιση για την υποστήριξη των ατόμων στο να ξεπεράσουν τις αναγνωστικές δυσκολίες (Klein & Shaywitz, 2005).

2.1.2 Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία είναι άλλη μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που σχετίζεται με τα μαθηματικά, που συχνά αναφέρεται και ως μαθηματική αναπηρία ή αναπτυξιακή δυσαριθμησία (Lei et al., 2020). Χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση μαθηματικών εννοιών και υπολογισμών (Morsanyi et al., 2018).

Συγκεκριμένα, τα άτομα με δυσαριθμησία δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες αριθμών, όπως η κατανόηση της ποσότητας που αντιπροσωπεύεται από αριθμούς, η σειρά των αριθμών και η σχέση μεταξύ των αριθμών. Η κατανόηση και η χρήση μαθηματικών συμβόλων και σημειώσεων συνήθως δεν είναι εύκολη διαδικασία. Οι μαθητές δυσκολεύονται να υπολογίσουν τις ποσότητες και να συγκρίνουν τα μεγέθη των αριθμών, γεγονός που καθιστά επίπονο το να κάνουν λογικές κρίσεις σε μαθηματικά πλαίσια. Επηρεάζει την ικανότητα εκμάθησης και εφαρμογής μαθηματικών τύπων, κάτι που μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για πιο προχωρημένες μαθηματικές έννοιες (Lewis, Thompson & Ton, 2022).

Η εκτέλεση βασικών αριθμητικών πράξεων, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, ο πολλαπλασιασμός και η διαίρεση, είναι πρόκληση για άτομα με δυσαριθμησία. Μπορεί να δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν αριθμητικά γεγονότα. Παράλληλα, αδυνατούν να μετρήσουν ακολουθίες και μπορεί να παρακάμψουν αριθμούς ή να χάσουν τη θέση τους όταν μετράνε (Aquil & Ariffin, 2020).

Η δυσαριθμησία μπορεί επίσης να εκδηλωθεί ως δυσκολία στον χωρικό προσανατολισμό και την κατανόηση των εννοιών του χρόνου, γεγονός που συνήθως επηρεάζει και την

ικανότητα ανάγνωσης αναλογικών ρολογιών ή κατανόησης χρονοδιαγραμμάτων και διαγραμμάτων (Sousa, Dias & Cadime, 2017).

Επιπρόσθετα, η δυσκολία στη μνήμη και την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών αποτελούν χαρακτηριστικά της δυσαριθμησίας. Αυτά περιλαμβάνουν την παράλειψη μαθηματικών διαδικασιών και κανόνων. Η ανάγνωση και η ερμηνεία γραφημάτων, διαγραμμάτων και άλλων οπτικών αναπαραστάσεων μαθηματικών πληροφοριών είναι επίσης δύσκολη για άτομα με δυσαριθμησία. Παρουσιάζουν δε, ασυνεπή απόδοση σε μαθηματικές εργασίες. Οι ικανότητές τους μπορεί να διαφέρουν από τη μια μέρα στην άλλη ή από τον ένα τύπο μαθηματικών εργασιών στον άλλο (Haberstroh & Schulte-Körne, 2019).

Η έρευνα προτείνει ότι η δυσαριθμησία μπορεί να σχετίζεται με διαδικαστικά ελλείμματα και πιθανές βλάβες του νευρικού συστήματος (Geary, 2004). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η δυσαριθμησία δεν προκαλείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, διανοητική αναπηρία ή άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές (Morsanyi et al., 2018). Οι παρεμβάσεις για τη δυσαριθμησία, ιδιαίτερα για μαθητές, έχουν μελετηθεί μέσω μετα-αναλύσεων έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης (Lei et al., 2020). Ο επιπολασμός της δυσαριθμησίας σε παιδιά δημοτικού σχολείου έχει επίσης διερευνηθεί, υπογραμμίζοντας τη συννοσηρότητά της με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ADHD) και οι διαταραχές γλωσσικής ανάπτυξης (Morsanyi et al., 2018).

2.1.3 Δυσγραφία

Η δυσγραφία επηρεάζει τις δεξιότητες γραφής και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία και την οργάνωση των σκέψεων σε χαρτί (McCloskey & Rapp, 2019). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η δυσγραφία διαφέρει από άλλες μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, αν και μπορεί να υπάρχει κάποια επικάλυψη στις υποκείμενες γνωστικές διαδικασίες τους (Döhla & Heim, 2016).

Τα άτομα με δυσγραφία συχνά παλεύουν με τη φυσική πράξη της γραφής. Η γραφή τους μπορεί να είναι δυσανάγνωστη, ασυνεπής ή δυσανάγνωστη. Μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες σε σχέση με την ορθογραφία, ακόμη και όταν το άτομο κατανοεί τις έννοιες. Συνήθως, υπάρχουν συχνά και πολλά ορθογραφικά λάθη στη γραπτή εργασία. Η έκφραση ιδεών με συνέπεια σε χαρτί μπορεί να είναι δύσκολη, οδηγώντας σε προβλήματα με τα σημεία στίξης, τη γραμματική και τη συνολική σύνθεση (Chung, Patel & Nizami, 2020).

Παράλληλα, η δυσγραφία μπορεί να συσχετιστεί με δυσκολίες στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, καθιστώντας τις εργασίες που απαιτούν ακριβείς κινήσεις των χεριών, όπως το σχηματισμό γραμμάτων, περισσότερο δύσκολες. Τα άτομα με δυσγραφία μπορεί επίσης να γράφουν πιο αργά από τους συνομηλίκους τους, καθώς μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για την παραγωγή γραπτού έργου (Chung & Patel, 2015).

Επίσης, μπορεί να υπάρχει ακανόνιστη απόσταση μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων, γεγονός που συμβάλλει σε δυσκολίες στη συνολική αναγνωσιμότητα. Λόγω των προκλήσεων που σχετίζονται με τη γραφή, τα άτομα με δυσγραφία μπορεί να αποφεύγουν εργασίες που περιλαμβάνουν εκτεταμένη γραφή (Šafárová, Mekyska, & Zvončák, 2021).

Η έρευνα για τη δυσγραφία είναι σχετικά περιορισμένη σε σύγκριση με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αναγνωρίζεται ως σημαντικό ζήτημα με συνέπειες για τα άτομα που τη βιώνουν (McCloskey & Rapp, 2019). Η κατανόηση των γνωστικών και νευρικών μηχανισμών που κρύβονται πίσω από τη δυσγραφία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και στρατηγικών υποστήριξης (Döhla & Heim, 2016). Τέλος, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δυσγραφίας και άλλων μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία, μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τους κοινούς υποκείμενους μηχανισμούς και να ενημερώσει τις παρεμβάσεις που στοχεύουν σε πολλαπλούς τομείς δυσκολίας (Döhla & Heim, 2016).

2.1.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τόσο παιδιά όσο και ενήλικες. Χαρακτηρίζεται από συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας Barkley (1994). Η ΔΕΠΥ δεν ανήκει στις Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες καταστάσεις, όπως η δυσλεξία, και μπορεί να υπάρχουν κοινές νευρικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο διαταραχών (McGrath & Stoodley, 2019). Η νευροβιολογική βάση της ΔΕΠΥ περιλαμβάνει τη δυσρύθμιση των νευροδιαβιβαστών, ιδιαίτερα της ντοπαμίνης, και ανωμαλίες σε περιοχές του εγκεφάλου όπως ο προμετωπιαίος φλοιός, τα βασικά γάγγλια και η παρεγκεφαλίδα (Curatolo, D'Agati & Moavero., 2010).

Οι θεραπευτικές επιλογές για τη ΔΕΠΥ περιλαμβάνουν φάρμακα όπως η ατομοξετίνη, η οποία έχει δείξει βελτιώσεις στην προσοχή και τη γνωστική λειτουργία σε άτομα με ΔΕΠΥ και συννοσηρότητα δυσλεξίας (Wietecha et al., 2013· Shaywitz et al., 2017).

Η δυσλεξία και η ΔΕΠΥ έχουν κοινά χαρακτηριστικά και συχνά συνυπάρχουν, υποδηλώνοντας πιθανούς υποκείμενους μηχανισμούς και κοινές γνωστικές βλάβες (Boada, Willcutt & Pennington., 2012). Επιπλέον, τα άτομα με δυσλεξία και ΔΕΠΥ μπορεί να παρουσιάζουν ελλείμματα στην αντίληψη του χρόνου, στις φωνολογικές δεξιότητες, στην εκτελεστική λειτουργία και στην ταχεία ονομασία (Lindsay, Tomazic, Levine & Accardo, 1999; Gooch, Snowling & Hulme., 2010; Alves et al., 2016). Η κατανόηση της συννοσηρότητας μεταξύ της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ είναι σημαντική για την ακριβή διάγνωση και τις αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης (Boada et al., 2012).

Τα άτομα με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους, αποσπώνται εύκολα και να κάνουν συχνά απρόσεκτα λάθη στο σχολείο ή σε άλλες δραστηριότητες. Παρουσιάζουν υπερβολική κίνηση, ανησυχία και δυσκολία να συμμετάσχουν σε ήρεμες δραστηριότητες. Οι παρορμητικές συμπεριφορές, όπως η διακοπή των άλλων, η θολότητα των απαντήσεων και η δυσκολία να περιμένουν τη σειρά τους, είναι χαρακτηριστικές σε άτομα με ΔΕΠΥ (Gnanavel, Sharma, Kaushal & Hussain, 2019).

Τα ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας συνδέονται στενά με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και άλλες σχετικές καταστάσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ΔΕΠΥ συνδέεται επίσης και με ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες (EFs) στο γνωστικό έλεγχο (Chen, Li, Liu, Pan & Wu, 2022; Haugan, Sund, Thomsen, Lydersen & Nøvik, 2022; Wu et al., 2023).

Αυτά τα ελλείμματα μπορούν να επηρεάσουν διάφορους γνωστικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης εργασίας, της αναστολής, της ταχύτητας επεξεργασίας και του IQ, και μπορεί να συμβάλουν σε δυσκολίες στην προσοχή, τη μνήμη και την κοινωνική λειτουργία. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ της ΔΕΠΥ και της εκτελεστικής λειτουργίας έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο συννοσηρών καταστάσεων, όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η παχυσαρκία. Φαρμακολογικές και μη φαρμακολογικές προσεγγίσεις θεραπείας έχουν μελετηθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων εκτελεστικής λειτουργίας σε άτομα με ΔΕΠΥ (Dengso, 2022). Παράλληλα, ο ρόλος της δυσλειτουργίας του μετωπιαίου λοβού και ο αντίκτυπος της στη γνωστική και κοινωνική λειτουργία έχει βρεθεί στο επίκεντρο της έρευνας στο πλαίσιο της ΔΕΠΥ. Συνολικά, η βιβλιογραφία προτείνει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ΔΕΠΥ και των ελλειμμάτων εκτελεστικής λειτουργίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολοκληρωμένη αξιολόγηση και στοχευμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων (Huang et al., 2016; Cadenas et al., 2020; Leisman & Melillo, 2022).

2.1.5 Μη Λεκτικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για παιδιά με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (ΜΛΜΔ) προσδιορίζονται ως εξής: (α) χαμηλή οπτικοχωρική νοημοσύνη. (β) ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και οπτικοχωρικής νοημοσύνης. (γ) οπτικοδομικές και λεπτοκινητικές δεξιότητες συντονισμού· (δ) εργασίες οπτικοχωρικής μνήμης. (ε) καλύτερη ανάγνωση από τα μαθηματικά. και (στ) κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Mammarella & Cornoldi, 2013).

Η μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία (Nonverbal learning disability NVLD) είναι μια υποτιθέμενη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα χωρικής επεξεργασίας καθώς και κοινωνικά ελλείμματα παρόμοια με εκείνα που είναι χαρακτηριστικά της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού (Margolis, Pagliaccio, Thomas, Banker & Marsh, 2019).

Υπάρχει σύγχυση ως προς τις πιθανές διαγνωστικές διαφορές μεταξύ του συνδρόμου Asperger (AS) και των Μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών (NVLD) καθώς και της σχέσης αυτών των διαταραχών με τις δυσκολίες προσοχής (Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson & Christopher, 2010).

Η μελέτη των Semrud-Clikeman et al., (2010) ήταν μια από τις πρώτες που χρησιμοποίησε άμεσα και έμμεσα τεστ μέτρων κοινωνικής αντίληψης για να διερευνήσει πιθανές διαφορές μεταξύ παιδιών με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία (NVLD), σύνδρομο Asperger (AS), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα-Συνδυασμένη (ADHD-C), Διαταραχή Ελλειμματικής Υπερκινητικότητας-Κυρίως Απρόσεκτος (ADHD-PI). Αν και πολλοί τύποι μαθησιακών δυσκολιών αναγνωρίζονται επίσημα σε μεγάλα συστήματα ταξινόμησης όπως το DSM-IV-TR και το ICD-10, η Μη λεκτική μαθησιακή διαταραχή (NVLD) δεν θεωρείται πολλές φορές ως μαθησιακή διαταραχή, παρά τα περισσότερα από σαράντα χρόνια βιβλιογραφίας, η οποία ασχολείται με τη θεωρητική και νευροψυχολογική βάση, τα κύρια χαρακτηριστικά της και τις μεθόδους με τις οποίες γίνεται η αξιολόγηση και η διάγνωση (Casey, 2012).

Επιπρόσθετα, η μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία (NVLD) έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τα ελλείμματα των παιδιών με 22q11DS. Το σύνδρομο διαγραφής 22q11.2, γνωστό και ως σύνδρομο DiGeorge, είναι μια γενετική διαταραχή που προκαλείται από ένα μικρό κομμάτι του χρωμοσώματος 22 που λείπει. Το σύνδρομο χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα σωματικών, αναπτυξιακών προβλημάτων και προβλημάτων υγείας, αλλά η

δυνατότητα εφαρμογής της ετικέτας για αυτόν τον πληθυσμό έχει σπάνια αξιολογηθεί συστηματικά (Schoch et al., 2012).

Τα παιδιά με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (NVLD) είναι λεκτικά ικανά και ιδιαίτερα αδύναμα στις μη λεκτικές, οπτικοχωρικές και κοινωνικές ικανότητες (Rosenblum, Piran, Meyer & Sachs, 2018). Τα γνωστικά και συμπεριφορικά συμπτώματα των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών (NVLD) έχουν περιγραφεί από προηγούμενους ερευνητές (Antshel & Khan, 2008).

Πολλά παιδιά, σε μελέτες που ασχολούνται με γενικά καθορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, θα είχαν πρωταρχικές δυσκολίες στον λεκτικό τομέα και έτσι το κοινωνικό γνωστικό προφίλ που προέκυψε από αυτές τις μελέτες μπορεί να μην είναι εφαρμόσιμο σε παιδιά με ΜΛΜΔ (Galway & Metsala, 2010 Η προφορική γλώσσα σε άτομα με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (NLD) έχει περιγραφεί ως κενή νοήματος, παρά τη φαινομενικά μέση γνώση των λέξεων (Stothers, 2017).

2.1.6. Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας

Η Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (ΔΑΕ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την επεξεργασία και την ερμηνεία των ακουστικών πληροφοριών (Sharma et al., 2009). Μπορεί να εμφανιστεί μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές όπως γλωσσικές διαταραχές, δυσλεξία και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Sharma et al., 2009). Η συγκεκριμένη διαταραχή χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη, τη διάκριση, τον εντοπισμό και την αλληλουχία (Bamiou & Luxon, 2008).

Τα άτομα με ΔΑΕ δυσκολεύονται να κατανοήσουν την προφορική γλώσσα, ειδικά σε περιβάλλοντα με θόρυβο περιβάλλοντος. Έχουν δυσκολία στον προσδιορισμό της κατεύθυνσης ή της πηγής ενός ήχου καθώς και εστίασης και κατανόησης μιας συνομιλίας παρουσία ανταγωνιστικού θορύβου περιβάλλοντος. Η υπερακουσία ή η αυξημένη ευαισθησία σε δυνατούς ήχους είναι επίσης συχνή σε άτομα με ΔΑΠ (Iliadou et al., 2017).

Ειδικότερα, παρατηρείται δυσκολία στη διάκριση μεταξύ λέξεων ή δονήσεων με παρόμοιο ήχο (π.χ. «μπ» έναντι «ντ»). Τα συγκεκριμένα άτομα αντιμετωπίζουν επίσης προκλήσεις στην κατανόηση και την τήρηση προφορικών οδηγιών, ιδιαίτερα εάν είναι μακροσκελείς ή περίπλοκες (Obuchi, Ogane, Sato & Kaga, 2017).

Παράλληλα, τα άτομα με ΔΑΠ μπορεί να παρουσιάσουν καθυστερήσεις στην κατάκτηση της γλώσσας και δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά. Συναντούν προκλήσεις

στην αναγνώριση και τον χειρισμό των μεμονωμένων ήχων (φωνημάτων) στις λέξεις, στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολία κατανόησης και μνήμης της σειράς ήχων ή στοιχείων σε ακουστικές πληροφορίες (De Wit et al., 2016).

Επιπρόσθετα, αγωνίζονται να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν γρήγορα την προφορική γλώσσα. Συναντούν προκλήσεις στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στην αναγνώριση των λέξεων που βλέπουν και στην ορθογραφία, στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση και τη γραφή. Τέλος έχουν δυσκολία επεξεργασίας και ερμηνείας μουσικών προτύπων και ρυθμών (Neijenhuis et al., 2019).

Συμπερασματικά, η ΔΑΕ μπορεί να έχει διάφορες αιτιολογίες, συμπεριλαμβανομένων των γενετικών παραγόντων Brewer et al. (2016) και γονιδιακές καταστάσεις όπως ο συγγενής υποθυρεοειδισμός (Andrade et al., 2017). Η διάγνωση και η αξιολόγηση της ΔΑΕ μπορεί να είναι περίπλοκη λόγω της επικάλυψής της με άλλες διαταραχές καθώς και της ανάγκης για ολοκληρωμένες αξιολογήσεις (Cunha, Silva, Neiva & Tristão, 2019). Οι προσεγγίσεις παρέμβασης για την ΔΑΕ μπορεί να περιλαμβάνουν ακουστική εκπαίδευση, λογοθεραπεία και χρήση βοηθητικών συσκευών ακρόασης (Fey et al., 2011). Είναι σημαντικό να διαφοροποιηθεί η ΔΑΕ από άλλα προβλήματα ακοής και να ληφθούν υπόψη οι ειδικές ανάγκες των ατόμων με ΔΑΕ σε εκπαιδευτικά και κλινικά περιβάλλοντα (Fouché-Copley, Govender & Khan, 2016; Bieńkowska & Polok, 2019). Τέλος, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που κρύβονται πίσω από την ΔΑΕ και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τα άτομα με αυτή τη διαταραχή (Ferre, 2015).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Συναισθηματικές Δυσκολίες

Οι συναισθηματικές δυσκολίες αναφέρονται σε προκλήσεις, αδυναμίες ή διαταραχές στη διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους και μπορεί να επηρεάσουν την ψυχική ευημερία, τις σχέσεις και τη συνολική ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να είναι προσωρινές ή χρόνιες και επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως οι γενετικοί, εμπειρίες ζωής καθώς και περιβαλλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες (Ramsey, Wetherell, Depp, Dixon & Lenze, 2016).

Η απογοήτευση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αλληλένδετες συναισθηματικές εμπειρίες που μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχική ευημερία και τη συνολική ποιότητα ζωής ενός ατόμου (Arthur, 2003).

Η απογοήτευση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση δημιουργούν έναν βρόχο αρνητικής ανατροφοδότησης. Η απογοήτευση μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ανεπάρκειας, ενισχύοντας τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία, με τη σειρά της, μπορεί να ενισχύσει την απογοήτευση. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση με υγιείς τρόπους, οδηγώντας σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές ή απόσυρση (Zhou, Li, Tian & Huebner, 2018).

Η έκφραση απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών επηρεάζεται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων. Η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη των παιδιών στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση με διάφορους τρόπους και αυτά τα συναισθήματα έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία τους. Επιπλέον, η έκθεση στην παιδική κακοποίηση, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής και σεξουαλικής κακοποίησης, έχει συνδεθεί με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στα παιδιά (Mwakanyamale, Wande & Yu, 2018; Pereira et al., 2021; Xie et al., 2021). Η απουσία επίσης, πατρικής φιγούρας έχει συσχετιστεί με εχθρότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε καταθλιπτικούς εφήβους, υπογραμμίζοντας τον ρόλο της δυναμικής της οικογένειας στη διαμόρφωση της συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών (Liu, Xie, Yang, Xiong & Li, 2021; Liu et al., 2023).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αυτοεκτίμηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική προσαρμογή και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των παιδιών (Nezlek &

Kuppens, 2008; Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi & Watanabe, 2012; Li & Xue, 2014). Τα παιδιά με κατεστραμμένη αυτοεκτίμηση κινδυνεύουν να αναπτύξουν ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να εμποδίσουν την ανάρρωσή τους από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hosogi et al., 2012). Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει αναγνωριστεί ως πιθανός μεσολαβητής μεταξύ της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων σε παιδιά μεταναστών, δίνοντας έμφαση στην πολύπλευρη επίδραση της αυτοεκτίμησης σε διάφορες πτυχές της ζωής των παιδιών (Teng & Liu, 2017; Liu, Teng & Zhu, 2019).

Εκτός από την αυτοεκτίμηση, η ανοχή στην απογοήτευση έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την έκφραση της ενόχλησης στα παιδιά (Liu et al., 2021; Liu et al., 2023; Zhang et al., 2023). Τα παιδιά με χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση μπορεί να είναι πιο επιρρεπή στο να την εκφράσουν με δυσπροσαρμοστικούς τρόπους, γεγονός που συμβάλει περαιτέρω στη χαμηλή αυτοπεποίθηση και τη συναισθηματική τους ευημερία (Liu et al., 2021; Liu et al., 2023; Zhang et al., 2023).

Παράλληλα, τα παιδιά μπορεί να εκφράσουν την απογοήτευσή τους μέσα από εκρήξεις θυμού ή συναισθηματικές καταρρεύσεις. Τα δάκρυα είναι μια φυσική απάντηση στην απογοήτευση, σηματοδοτώντας τη συναισθηματική δυσφορία του παιδιού. Οι φωνές ή η έκφραση της απογοήτευσης λεκτικά είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά απελευθερώνουν τα συγκρατημένα συναισθήματα. Μερικά παιδιά μπορεί να αποσυρθούν από δραστηριότητες ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όταν αισθάνονται καταβεβλημένα ή απογοητευμένα. Συγκεκριμένα τα παιδιά αποφεύγουν εργασίες που βρίσκουν προκλητικές για να αποτρέψουν και να αποφύγουν το αίσθημα της απογοήτευσης (Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti, 2020).

Επιπλέον, το στοιχείο της συναισθηματικής απόσυρσης αναφέρεται σε ένα μοτίβο απεμπλοκής από συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις, είτε στις σχέσεις είτε μέσα στον εαυτό του ατόμου. Μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους και εδράζεται στο ότι το άτομο μπορεί να γίνει συναισθηματικά απόμακρο, να αποφεύγει την οικειότητα ή να καταπιέζει τα συναισθήματά του. Η συναισθηματική απόσυρση μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός αντιμετώπισης, ως απόκριση σε άγχος, ως σύγκρουση ή άλλες προκλητικές καταστάσεις (Lim, Pies, Koopman, Christoforou & Arvey, 2018).

Από την άλλη, η απόσυρση στα παιδιά μπορεί να εκδηλωθεί ως μια μορφή αυτοπροστατευτικής συμπεριφοράς ως απάντηση στο άγχος, το τραύμα ή τις προκλήσεις. Είναι σημαντικό για τους φροντιστές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να είναι προσεκτικοί στα

σημάδια συναισθηματικής απόσυρσης στα παιδιά και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη (Ding et al., 2023).

Τα παιδιά που αποσύρονται συναισθηματικά οδηγούνται σε απομόνωση από συνομηλίκους ή τα μέλη της οικογένειας. Προσπαθούν να αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και προτιμούν να περνούν χρόνο μόνοι (Rubin, Barstead, Smith & Bowker, 2018).

Η συναισθηματική απόσυρση πολλές φορές αντικατοπτρίζεται σε περιορισμένη λεκτική επικοινωνία. Τα παιδιά μπορεί να γίνουν ήσυχα, απρόθυμα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να παρέχουν ελάχιστες απαντήσεις όταν ερωτώνται για την ημέρα ή τα συναισθήματά τους (Puglisi & Ackerman, 2019). Συνοδεύεται από αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα, ένα τυπικά κοινωνικοποιημένο παιδί να γίνει περισσότερο συγκρατημένο ή να εμφανίσει σημάδια αυξημένης ευερεθιστότητας (Mariotti, Bolden & Finn, 2021). Μερικά παιδιά επίσης, μπορεί να αποφεύγουν την οπτική επαφή ως τρόπο να αποστασιοποιηθούν συναισθηματικά. Η έλλειψη οπτικής επαφής αποτελεί ένδειξη δυσφορίας ή συναισθηματικής απόσυρσης (Herman, 2018). Επίσης, η απόσυρση μερικές φορές εκδηλώνεται με σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους ή αλλαγές στα πρότυπα ύπνου. Αυτά τα σωματικά συμπτώματα συνήθως είναι μια αντανάκλαση συναισθηματικής δυσφορίας (Georgoulas, 2019).

Ειδικότερα, τα παιδιά αποσύρονται συναισθηματικά εάν φοβούνται τιμωρία ή αρνητικές συνέπειες για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και μη επικριτικού περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας για την ενθάρρυνση της συναισθηματικής εξωστρέφειας (Kirby, 2019).

Τα παιδιά που έχουν βιώσει τραύμα ή δυσμενείς εμπειρίες πολλές φορές είναι πιο επιρρεπή στη συναισθηματική απόσυρση ως μηχανισμός αντιμετώπισης. Η κατανόηση του ιστορικού ενός παιδιού είναι απαραίτητη για την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης (Downey & Crummy, 2022).

Τα παιδιά που αποσύρονται συναισθηματικά συνήθως απομονώνονται από συνομηλίκους ή μέλη της οικογένειας. Αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή προτιμούν να περνούν χρόνο μόνοι. Η συναισθηματική απόσυρση στα παιδιά συνήθως αποτελεί σημάδι υποκείμενων ζητημάτων όπως η κατάθλιψη, το άγχος ή η κοινωνική απομόνωση. Η έρευνα έχει δείξει ότι η συναισθηματική απόσυρση ή η αποχή από την κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσία συνομηλίκων, θέτει τους εφήβους σε κίνδυνο να αναπτύξουν συναισθηματικά προβλήματα όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Smith, Barstead & Rubin, 2016). Επιπλέον, η κοινωνική απομόνωση και η μοναξιά έχουν συσχετιστεί με καταθλιπτικά συμπτώματα σε παιδιά και εφήβους (Ge, Yap, Ong & Heng, 2017; Alsadoun et al., 2023).

Παράλληλα, έρευνες έχουν αναδείξει ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων των γονέων σχετίζεται στενά με την κατάθλιψη και την κοινωνική απόσυρση στα παιδιά (Cheng & Cao, 2023). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συναισθηματική απόσυρση έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία των παιδιών και συνδέεται με δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Holley, Haase, Chui & Bloch, 2017). Επομένως, η κατανόηση και η αντιμετώπιση της συναισθηματικής απόσυρσης στα παιδιά είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ψυχικής και συναισθηματικής τους ευεξίας.

3.2. Η διασύνδεση μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών

Η σχέση μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικής ευεξίας στα παιδιά είναι ένα σύνθετο και πολύπλευρο ζήτημα που έχει ερευνηθεί εκτενώς. Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει την περίπλοκη σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών προκλήσεων και της συναισθηματικής ευεξίας στα παιδιά (Sarti et al., 2019).

Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά που αγωνίζονται με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να συνδεθούν με συνομηλίκους, οδηγώντας τα σε αισθήματα μοναξιάς (Zeedyk, Cohen, Eisenhower & Blacher, 2016). Επιπλέον, έχει καταγραφεί ότι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά, υποδεικνύοντας μια στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής μάθησης (Martinsone et al., 2022).

Ο Hinshaw (1992) συζήτησε τις αιτιώδεις σχέσεις και τους υποκείμενους μηχανισμούς μεταξύ της εξωτερίκευσης των προβλημάτων συμπεριφοράς και του μαθησιακού ελλείμματος στην παιδική και εφηβική ηλικία, τονίζοντας τον πιθανό αντίκτυπο των προβλημάτων συμπεριφοράς στην ακαδημαϊκή απόδοση. Επιπλέον, οι Wu, Willcutt, Escovar & Menon (2013) διαπίστωσαν ότι η επιτυχία στα μαθηματικά και το άγχος σχετίζονται με την εσωτερίκευση και την εξωτερίκευση των συμπεριφορών, δίνοντας έμφαση στη συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και συμπτωμάτων συμπεριφοράς.

Παράλληλα, οι Czamara et al. (2013) ανέφεραν υψηλότερο κίνδυνο για δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά σε παιδιά με συμπτώματα ΔΕΠΥ, υποδεικνύοντας την πιθανή επίδραση της ΔΕΠΥ σε συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Από την άλλη, οι Muratori, Bertacchi, Giuli, Nocentini, Ruglioni & Lochman, (2016) ερευνήσαν τις μεσοπρόθεσμες επιπτώσεις ενός προγράμματος καθολικής πρόληψης στις συμπεριφορικές δυσκολίες και τους ακαδημαϊκούς βαθμούς των

παιδιών, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητα των προγραμμάτων παρέμβασης να αντιμετωπίζουν τόσο συμπεριφορικά όσο και ακαδημαϊκά αποτελέσματα στα παιδιά.

Επιπροσθέτως, οι Saccani et al. (2022) τόνισαν τη συνύπαρξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και της ειδικής μαθησιακής διαταραχής και τη σημασία της διερεύνησης των διαταραχών ύπνου σε παιδιά με αυτή τη συννοσηρότητα, υπογραμμίζοντας την πολύπλευρη φύση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με συνυπάρχουσα μάθηση και δυσκολίες συμπεριφοράς.

Επίσης, έρευνες έχουν καταγράψει ότι τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) μπορεί να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους που οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Amel, Amel & Erfan, 2018). Επιπλέον, τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) μπορεί να εμφανίσουν επιδεινωμένα συμπεριφορικά και συναισθηματικά συμπτώματα ως απάντηση σε δυσκολίες διαχείρισης της μάθησής τους, ιδιαίτερα σε δύσκολες συνθήκες όπως η πανδημία COVID-19 (Korpa et al., 2021).

Από την άλλη, οι Wymbs et al. (2011) κατέγραψαν την κοινωνική δυσλειτουργία των νέων με ΔΕΠΥ, δίνοντας έμφαση στις ευρύτερες κοινωνικές και συμπεριφορικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Παράλληλα, οι McKay, Cornish & Kirk (2022) τόνισαν τη συναισθηματική δυσρύθμιση, την κακή αναγνώριση συναισθημάτων και την εξασθενημένη αναστολή απόκρισης ως πιθανούς παράγοντες που συμβάλλουν στις κοινωνικές δυσκολίες σε εφήβους με ΔΕΠΥ.

Επιπρόσθετα, οι Mowlem et al. (2018) διαπίστωσαν ότι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας σχετίζεται τόσο με προβλήματα άγχους όσο και με προβλήματα συμπεριφοράς, υποδεικνύοντας τη σύνθετη σχέση μεταξύ της ΔΕΠΥ και των διαφόρων μορφών δυσκολιών συμπεριφοράς.

Επιπλέον, έχει επισημανθεί ο αντίκτυπος των γονικών στρατηγικών αντιμετώπισης στις συναισθηματικές εμπειρίες και τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών, τονίζοντας τον ρόλο της γονικής υποστήριξης στον μετριασμό των συναισθηματικών δυσκολιών που σχετίζονται με τις μαθησιακές προκλήσεις (Herd & Kim-Spoon, 2021). Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται ότι η ηλικία στην οποία τα παιδιά αναγνωρίζονται με αναγνωστικές δυσκολίες επηρεάζει τις δεξιότητες αντιμετώπισης και τα κοινωνικο-συναισθηματικά τους αποτελέσματα, υπογραμμίζοντας τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και υποστήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Van Schagen Johnson, La Paro & Crosby, 2017).

Επίσης, η συναισθηματική συνιστώσα της μάθησης έχει αναγνωριστεί, υποδηλώνοντας ότι η συναισθηματική ευεξία παίζει κρίσιμο ρόλο στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Τα

παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας έχει αναφερθεί ότι υποφέρουν από συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, υποδεικνύοντας την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικών δυσκολιών και κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής (Ogundele, 2018).

Παράλληλα, τα παιδιά με δυσλεξία, δυσαριθμησία και δυσγραφία αντιμετωπίζουν συχνά προκλήσεις πέρα από τις αναγνωστικές δυσκολίες και οι τελευταίες μπορεί να εκδηλωθούν σε διάφορες συμπεριφορικές και συναισθηματικές πτυχές (Zuppardo, Serrano, Pirrone & Rodriguez-Fuentes, 2023).

Έρευνες έχουν αναδείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία, δυσαριθμησία και δυσγραφία μπορεί να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς όπως διαταραχή διαγωγής και αντιθετική προκλητική διαταραχή. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλεξία αρκετές φορές εμφανίζουν συνυπάρχουσες προβληματικές συμπεριφορές, τόσο εσωτερικευμένες όσο και εξωτερικές. Αυτές οι συμπεριφορικές δυσκολίες συνήθως έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους απόδοση και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, οδηγώντας τα σε συναισθήματα απογοήτευσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους (Hendren, Haft, Black, White & Hoefft, 2018; Haberstroh & Schulte-Körne, 2019; Δανοπούλου & Πίττα, 2020).

Από την άλλη μεριά όπως αποδεικνύεται από αρκετές μελέτες η Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (ΔΑΕ) έχει συσχετιστεί με συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά. Για παράδειγμα, ο Angerman (2014) μελέτησε την αξιολόγηση, τη διαχείριση και τη θεραπεία της ΔΑΕ, ρίχνοντας φως στις πιθανές συναισθηματικές επιπτώσεις αυτής της διαταραχής. Επιπλέον, οι Porges et al. (2013) αξιολόγησαν τις διεργασίες που διέπουν τα προβλήματα δομικής ρύθμισης και τα ελλείμματα στην ακουστική επεξεργασία, δίνοντας έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες που συνδέονται με την ΔΑΕ. Επιπροσθέτως, οι Saunders et al. (2014) τόνισαν την ετερογενή φύση των προβλημάτων ακουστικής επεξεργασίας και την αλληλεπίδρασή τους με τις γνωστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής και της μνήμης, που μπορεί να συμβάλλουν σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές προκλήσεις σε άτομα με ΔΑΕ.

Παράλληλα, οι Dawes, Bishop, Sirimanna & Bamíou (2008) διερεύνησαν το προφίλ και την αιτιολογία των παιδιών που διαγνώστηκαν με ΔΑΕ, υποδεικνύοντας ότι τα μαθησιακά προβλήματα μπορεί να υπάρχουν ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ακουστικής επεξεργασίας, υποδηλώνοντας πιθανή επίδραση στη συναισθηματική και συμπεριφορική ευεξία. Επιπλέον, ο Ferre (2015) συζήτησε την ακουστική δυσλειτουργία πέρα από το 8ο νεύρο, δίνοντας έμφαση στις αρνητικές επιπτώσεις των διαταραχών της κεντρικής ακουστικής επεξεργασίας στην επικοινωνία, τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ευεξία, που μπορεί να συμβάλλουν και σε συναισθηματικές δυσκολίες. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν

συλλογικά μια πιθανή σύνδεση μεταξύ της ΔΑΕ και των συναισθηματικών προκλήσεων στα παιδιά.

Οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (NVLD) έχουν επίσης συσχετιστεί με συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά, όπως αποδεικνύεται από αρκετές μελέτες. Για παράδειγμα, ο Hornik, (2007) συζήτησε τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες από κλινική άποψη, ρίχνοντας φως στον πιθανό συναισθηματικό αντίκτυπο αυτής της διαταραχής (Hornik, 2007). Επιπλέον, ο Baker (1992) παρείχε ιδέες για το σύνδρομο και το μοντέλο της NVLD, δίνοντας έμφαση στις συναισθηματικές και μαθησιακές προκλήσεις που σχετίζονται με αυτή τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία (Baker, 1992).

Επιπρόσθετα, οι Sundheim & Voeller (2004) τόνισαν τις ψυχιατρικές επιπτώσεις των γλωσσικών διαταραχών και των μαθησιακών δυσκολιών, δίνοντας έμφαση στους κινδύνους και τη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά με NVLD (Little, 1999; Sundheim & Voeller, 2004) και συσχέτισαν το παρεξηγημένο παιδί με μια μη λεκτική μαθησιακή διαταραχή, ρίχνοντας φως στις αυξανόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με NVLD καθώς μεγαλώνουν, επηρεάζοντας δυνητικά τη συναισθηματική τους ευημερία (Little, 1999).

Οι Taanila, Yliherva, Kaakinen & Moilanen, (2011) διαπίστωσαν ότι οι λεκτικές δυσκολίες συσχετίζονται με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, ενώ οι μαθηματικές δυσκολίες συσχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς στα αγόρια και συναισθηματικά προβλήματα στα κορίτσια. Αυτό υποδηλώνει πιθανά πρότυπα ειδικά για το φύλο στις συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Taanila et al., 2011).

Αξιοσημείωτη είναι, η μελέτη των Wu et al. (2013), η οποία τονίζει τη σχέση μεταξύ της επιτυχίας στα μαθηματικά, του άγχους και των συμπεριφορών εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, ρίχνοντας φως στην πιθανή επίδραση του φύλου στα συμπεριφορικά συμπτώματα που σχετίζονται με τη δυσαριθμησία και το άγχος. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω εξέταση των κοινών γνωστικών, νευρικών και γενετικών επιρροών που υποκρύπτουν τις δυσκολίες επίλυσης προβλημάτων και τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες και που συνοδεύουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Wu et al., 2013).

Επιπλέον, η έρευνα των López-Larrosa, González-Seijas & Carpenter ,(2016) περιέγραψε την παρέμβαση Unique Minds, η οποία αντιμετωπίζει τις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες των οικογενειών τους,

τονίζοντας τη σημασία της εξέτασης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προκλήσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών (López-Larrosa et al., 2016).

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η συνύπαρξη συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάζεται από το φύλο, με πιθανά πρότυπα ειδικά για το φύλο στις συσχετίσεις μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και προκλήσεων συμπεριφοράς. Η κατανόηση του ρόλου του φύλου σε αυτές τις ενώσεις είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων και στρατηγικών υποστήριξης που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με βάση το φύλο τους.

Συνολικά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει την περίπλοκη και αμφίδρομη σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της συναισθηματικής ευεξίας στα παιδιά. Τονίζει τη σημασία της αντιμετώπισης των συναισθηματικών αναγκών παράλληλα με την εκπαιδευτική υποστήριξη για την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης και της ευημερίας στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις.

3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει αυτό το θέμα, ρίχνοντας φως στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Wijaya et al. (2019) διερεύνησαν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων μαθηματικών της Ινδονησίας σχετικά με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, παρέχοντας πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι προσεγγίζουν αυτό το ζήτημα.

Ομοίως, οι Hindi & Muthahharah (2021) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των δασκάλων μαθηματικών για τα αίτια, τα συμπτώματα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση της ύπαρξης δυσκολιών στην εκμάθηση των μαθηματικών, προσφέροντας πολύτιμες προοπτικές για την κατανόηση των προκλήσεων των μαθητών από τους δασκάλους στα μαθηματικά. Επιπλέον, οι Žakelj & Cotič (2016) τόνισαν τη θετική σχέση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και της επάρκειάς τους στην αντιμετώπιση του μαθηματικού περιεχομένου, της

ικανότητας στην εκτέλεση αποτελεσματικών διδακτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων και της κατανόησης των ρόλων δασκάλου και μαθητή στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, οι Merga, Roni & Mason (2020) διαπίστωσαν ότι μόνο οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνθηκαν θετικά σχετικά με την προετοιμασία τους για να εργαστούν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υποδεικνύοντας πιθανά κενά στην ετοιμότητα των δασκάλων να υποστηρίξουν τους μαθητές που αγωνίζονται. Από την άλλη, οι Russo, Bobis, Downton, Livy & Sullivan (2021) καταγράφουν ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνητικά προβληματικές λόγω διαφόρων παραγόντων όπως της απουσίας κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών.

Οι Carroll, Houghton, Forrest, McCarthy & Sanders-O'Connor (2020), εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με βάση τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, τονίζοντας τη σημασία των προσαρμοσμένων παρεμβάσεων για διαφορετικές ανάγκες. Επιπλέον, ο Poulou et al. (2014) διαπίστωσαν ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και το πλαίσιο της τάξης επηρεάζουν σημαντικά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη συναισθηματική ευεξία των μαθητών.

Οι Rousseau, Mustafa & Beauregard (2015) τόνισαν τη συνύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με τέτοια προβλήματα σε χώρους ειδικής αγωγής. Οι Garwood & Ampuja (2018) επίσης, τόνισαν τη σημασία των προσεγγίσεων που βασίζονται στη δύναμη για την ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες στο περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης, ρίχνοντας φως σε στρατηγικές για τη μεγιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους απόδοσης.

Η έρευνα των Ferrer, Morte-Soriano, Begeny & Piedra-Martínez (2021) κατέγραψε τις ψυχοεκπαιδευτικές προκλήσεις σε Ισπανούς μαθητές με δυσλεξία και το άγχος των γονιών τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, υπογραμμίζοντας τον αντίκτυπο της καραντίνας στη δραστηριότητα ανάγνωσης και στα κίνητρα των παιδιών και των εφήβων με δυσλεξία (Ferrer et al., 2021).

Επιπλέον, οι Forteza, Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui & Álvarez-Hevia (2021) εξέτασαν τις αντιλήψεις των Ιβηροαμερικανών παιδιών με δυσλεξία και των γονιών τους κατά τη διάρκεια του lockdown COVID-19, δίνοντας έμφαση στις συναισθηματικές

δυσκολίες που προκαλούνται από τα σχέδια μαθημάτων των δασκάλων που αποτυγχάνουν να προσαρμοστούν στις συγκεκριμένες απαιτήσεις της διαδικασίας ανάγνωσης των παιδιών με δυσλεξία (Forteza et al., 2021). Αυτές οι μελέτες ρίχνουν φως στις συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία και στο ρόλο των εκπαιδευτικών πλαισίων στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

Οι Peries et al. (2021) διεξήγαγαν μια εθνική έρευνα στη Σρι Λάνκα για να αξιολογήσουν την ετοιμότητα των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον εντοπισμό παιδιών με δυσλεξία, αποκαλύπτοντας θετικές στάσεις για την ενεργό συμμετοχή στον εντοπισμό της δυσλεξίας. Αυτό υποδεικνύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαδραματίσουν προληπτικό ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία, κάτι που μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία (Peries et al., 2021).

Επιπρόσθετα, η μελέτη των Morte- Soriano, Begeny & Ferrer (2020) παρείχε πληροφορίες για τις αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων για τη συμπεριφορική εκτελεστική λειτουργία για μαθητές με δυσλεξία, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των ανησυχιών που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές σε παιδιά και εφήβους με δυσλεξία.

Από την άλλη μικρός αριθμός ερευνών ρίχνει φως στη σχέση μεταξύ της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και των συναισθηματικών δυσκολιών από την οπτική γωνία των δασκάλων. Οι Blotnicky-Gallant, Martin, McGonnell & Corkum (2014) τόνισαν τη σημαντική επίδραση της ΔΕΠΥ στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών στην παροχή τεκμηριωμένων παρεμβάσεων που βοηθούν στη διασφάλιση της βέλτιστης προσαρμογής των μαθητών τους.

Τέλος, οι Forster, Kuhbandner & Hilbert (2022) συζήτησαν τον αντίκτυπο των στόχων και των συναισθημάτων των δασκάλων για τους μαθητές που εμφανίζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως αυτές που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ, σχετικά με την ευημερία τους. Κατέγραψαν ως αποτέλεσμα ότι οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν περισσότερο στην ευημερία των εκπαιδευτικών παρά στους στόχους και τα συναισθήματα για τους μαθητές που παρουσιάζουν επιθυμητές συμπεριφορές (Forster et al., 2022).

Κεφάλαιο 4ο

4.1 Σκοπός

Σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει και να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη σύνθετη και διαφοροποιημένη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές, με στόχο την απόκτηση γνώσεων που μπορούν να πληροφορήσουν για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα συστήματα παρέμβασης.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την εμβάθυνση σε διάφορες πτυχές των προοπτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών, από τις αντιλήψεις και τις παρατηρήσεις τους έως τις στρατηγικές και τα ισχύοντα εργαλεία παρέμβασης που χρησιμοποιούν, η εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;
- Ποιες παρατηρήσιμες συναισθηματικές προκλήσεις ή πρότυπα συμπεριφοράς παρατηρούν οι δάσκαλοι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- Ποιες στρατηγικές και παρεμβάσεις χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να υποστηρίξουν μαθητές που αντιμετωπίζουν τόσο μαθησιακές όσο και συναισθηματικές δυσκολίες;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκώς εκπαιδευμένοι και ενημερωμένοι για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;
- Πόσο αποτελεσματικά θεωρούν οι δάσκαλοι τα εργαλεία παρέμβασης που εφαρμόζουν για μαθητές που αντιμετωπίζουν τόσο μαθησιακές όσο και συναισθηματικές δυσκολίες;
- Συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, συμβούλους) για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών και ποιοι πόροι είναι διαθέσιμοι σε αυτούς;
- Ποιες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν καλύτερα τη σύνθετη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών;

- Με βάση τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, ποιες προτάσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των συστημάτων υποστήριξης για τους συγκεκριμένους μαθητές;

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών, ιδιαίτερα από την οπτική γωνία των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η έρευνα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να έχει ορισμένους περιορισμούς.

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν:

- Υποκειμενικότητα και προκατάληψη: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι υποκειμενικές, επηρεαζόμενες από προσωπικές εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις. Αυτή η υποκειμενικότητα μπορεί να εισάγει στοιχεία μεροληψίας στα ευρήματα της έρευνας.
- Περιορισμένη γενίκευση: Τα ευρήματα από ένα συγκεκριμένο σχολείο ή περιοχή μπορεί να μην είναι γενικά σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να διαφέρουν σημαντικά.
- Δυσκολία στον προσδιορισμό της αιτιότητας: Η δημιουργία μιας σαφούς σχέσης αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ συναισθηματικών δυσκολιών και μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να είναι δύσκολη. Η συσχέτιση δεν συνεπάγεται αιτιότητα και άλλοι παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν τόσο σε συναισθηματικές προκλήσεις όσο και σε ακαδημαϊκές προσπάθειες.
- Ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οι δάσκαλοι μπορεί να μην έχουν πάντα επίσημη κατάρτιση στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές. Αυτή η έλλειψη επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει την ακρίβεια των παρατηρήσεων και των ερμηνειών τους.
- Περιορισμένες προοπτικές μαθητών: Η έρευνα μπορεί να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις των δασκάλων, δυνητικά παραβλέποντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών. Η ενσωμάτωση των προοπτικών των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη κατανόηση.
- Μεταβλητότητα στις συναισθηματικές δυσκολίες: Οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, συμπεριλαμβανομένου του άγχους, της κατάθλιψης και των προκλήσεων συμπεριφοράς. Διαφορετικές μελέτες

μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορετικούς ορισμούς και κριτήρια, οδηγώντας σε ασυνέπειες στην έρευνα.

- Δυναμική Σχέσεων Δασκάλου-Μαθητή: Η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αντιλήψεις του δασκάλου. Μια θετική σχέση μπορεί να οδηγήσει σε πιο υποστηρικτικές απόψεις, ενώ μια τεταμένη σχέση μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερες αρνητικές ερμηνείες.
- Προκλήσεις αυτοαναφοράς: Οι δάσκαλοι μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην ακριβή αυτοαναφορά των παρατηρήσεων και των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές. Η μεροληψία της κοινωνικής επιθυμίας ή οι περιορισμοί μνήμης μπορεί να επηρεάσουν την αξιοπιστία των απαντήσεών τους.
- Αλληλένδετοι παράγοντες: Οι συναισθηματικές δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με άλλους παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η δυναμική της οικογένειας ή οι μαθησιακές δυσκολίες. Η απομόνωση του αντίκτυπου των συναισθηματικών δυσκολιών από αυτούς τους αλληλένδετους παράγοντες είναι περίπλοκη.
- Χρονικοί περιορισμοί: Οι δάσκαλοι έχουν συχνά περιορισμένο χρόνο για εις βάθος παρατηρήσεις ή συζητήσεις σχετικά με τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Οι χρονικοί περιορισμοί μπορεί να επηρεάσουν τη διεπισδυτική μελέτη και την ακρίβεια των γνώσεών τους.
- Δεοντολογικά ζητήματα: Οι ηθικοί προβληματισμοί που σχετίζονται με το απόρρητο και την εμπιστευτικότητα μπορεί να περιορίσουν την εμβάθυνση των πληροφοριών που μπορούν να μοιραστούν οι δάσκαλοι για τους μαθητές, ιδιαίτερα όταν συζητούν ευαίσθητα συναισθηματικά ζητήματα.

4.4 Μεθοδολογία

Για το σκοπό της έρευνας θα αναπτυχθεί ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και θα δοθεί σε περίπου 120 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γ' Αθήνας μέσω Google Form.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων του δείγματος, η δεύτερη τις αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές. Η τρίτη ενότητα περιέχει τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες τους στην τάξη και η τέταρτη για τη συνεκπαίδευση και την εξειδικευμένη υποστήριξη. Η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει θέματα που αφορούν την έγκαιρη παρέμβαση για την αντιμετώπιση της

σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές. Τέλος η έκτη ενότητα περιλαμβάνει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μαθητών.

4.5 Στατιστικές αναλύσεις

Οι στατιστικές αναλύσεις βοηθούν την έρευνα στο να εξερευνηθούν σχέσεις, να δοκιμαστούν υποθέσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα για πληθυσμούς με βάση τα δεδομένα του δείγματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, έχουν επιλεγθεί οι κατάλληλες στατιστικές μεθόδους με βάση τα χαρακτηριστικά των δεδομένων τους και τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στο SPSS 26. 0. Επιπλέον, η ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων απαιτεί εξέταση τόσο της στατιστικής όσο και της πρακτικής σημασίας. Τα στατιστικά κριτήρια που αναπτυχθήκαν είναι:

1. Περιγραφικά στατιστικά:

A. Μέτρα Κεντρικής Τάσης:

- Μέσος όρος: Ο μέσος όρος ενός συνόλου τιμών.
- Τυπική απόκλιση: Η τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης.
- Συχνότητα

2. Επαγωγική στατιστική:

B. Έλεγχος υποθέσεων:

- T-Tests: Χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση μέσων μεταξύ δύο ομάδων.
- ANOVA (Analysis of Variance): Επεκτείνει τα t τεστ σε περισσότερες από δύο ομάδες.
- Πίνακες διασταύρωσης για να αναλυθούν οι πολλαπλές απαντήσεις των ερωτώμενων.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εργαλείου πρέπει να αναφερθούν τα εξής: ο δείκτης α που υποδηλώνει την εσωτερική συνοχή και αποτελεί ένδειξη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έχει υψηλή τιμή (0,79). Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας (συντελεστής α) για τις υποκλίμακες ήταν $\alpha=0,68$ για την υποκλίμακα «Αντιλήψεις για τη σχέση», $\alpha=0,78$ για την υποκλίμακα «Παρατηρήσεις στην τάξη» και $\alpha=0,83$ για την υποκλίμακα «Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης» (βλ. πίνακα 1).

Στις υπόλοιπες υποκλίμακες υποστήριξη και παρεμβάσεις, συνεκπαίδευση και εξειδικευμένη υποστήριξη και έγκαιρη παρέμβαση δεν μπόρεσε να μετρηθεί η αξιοπιστία καθώς είχαν ερωτήσεις με κατηγορικές μεταβλητές.

Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας για τις υποκλίμακες αποδεικνύει την εσωτερική συνέπεια των θεμάτων των τριών υποκλιμάκων. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική.

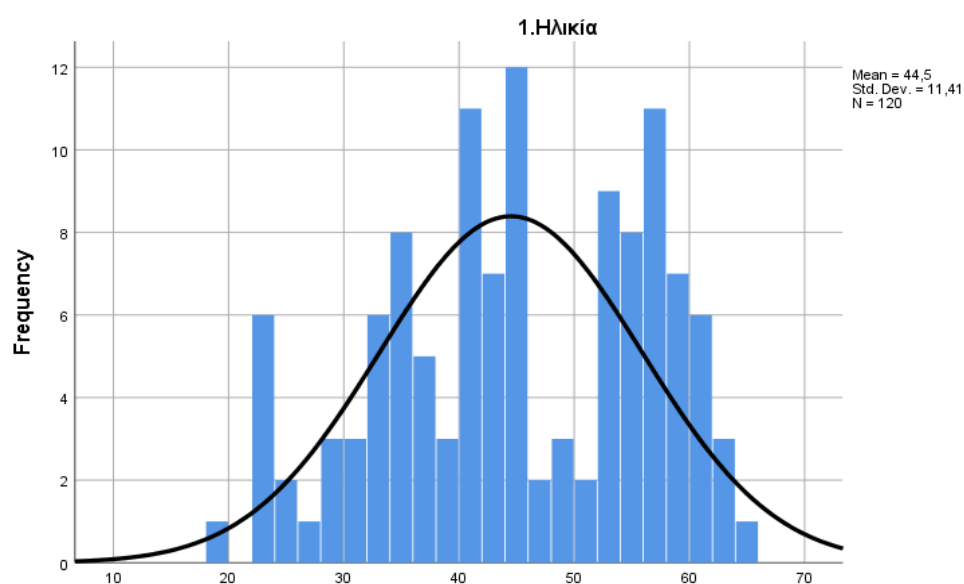
Πίνακας 1 Συντελεστής α για την κλίμακα και τις υποκλίμακες

	Αριθμός θεμάτων	Συντελεστής α
Υποκλίμακα: Αντιλήψεις για τη σχέση	3	0,68
Υποκλίμακα: Παρατηρήσεις στην τάξη	5	0,78
Υποκλίμακα: Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	5	0,83
Κλίμακα	16	0,79

5.2. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 23 έως 64 ετών ($M=44,50$, $SD=11,42$) «βλ. Γράφ. 1».

Γράφημα 1. Ηλικία των εκπαιδευτικών

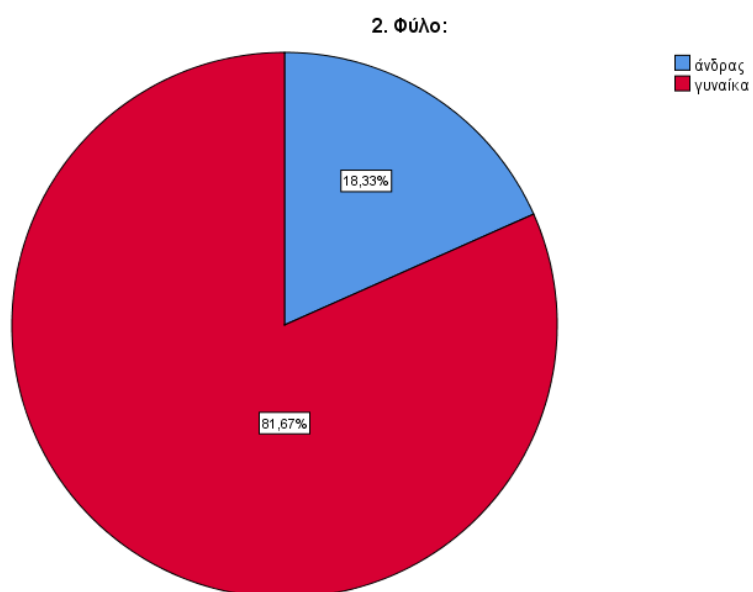


Το δείγμα των εκπαιδευτικών ανά φύλο αποτελείται από 22 άνδρες (18,3%) και 98 γυναίκες (81,7%) «βλ. Πίν. 2 και Γράφ. 2».

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο Εκπαιδευτικού	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	22	18,3
Γυναίκα	98	81,7
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

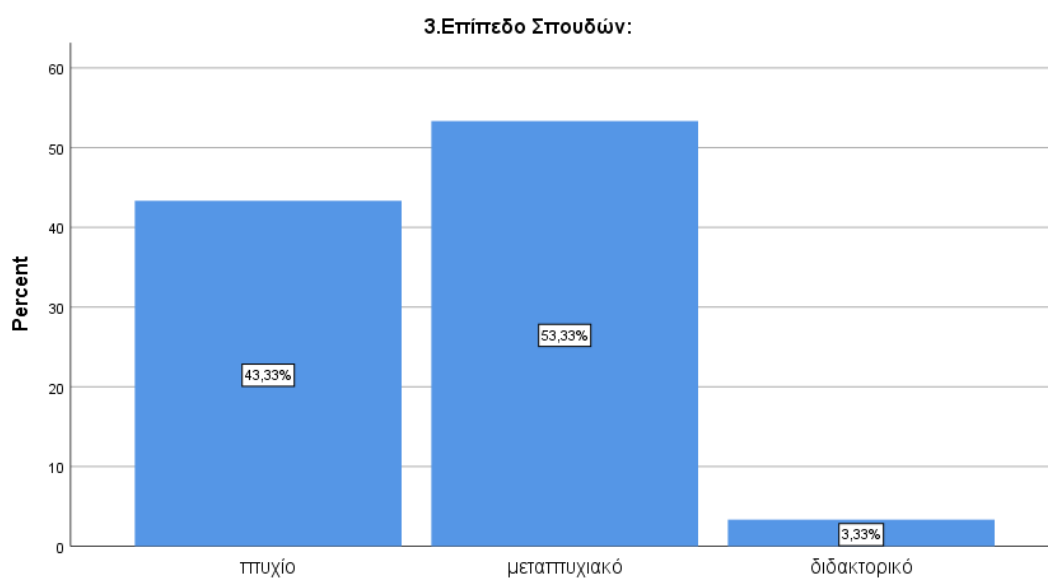


Το 53,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 43,3% πτυχίο και το 3,3% έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών «βλ. Πίν. 3 και Γράφ.3».

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Επίπεδο Σπουδών:	Συχνότητα	Ποσοστό %
πτυχίο	52	43,3
μεταπτυχιακό	64	53,3
διδακτορικό	4	3,3
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

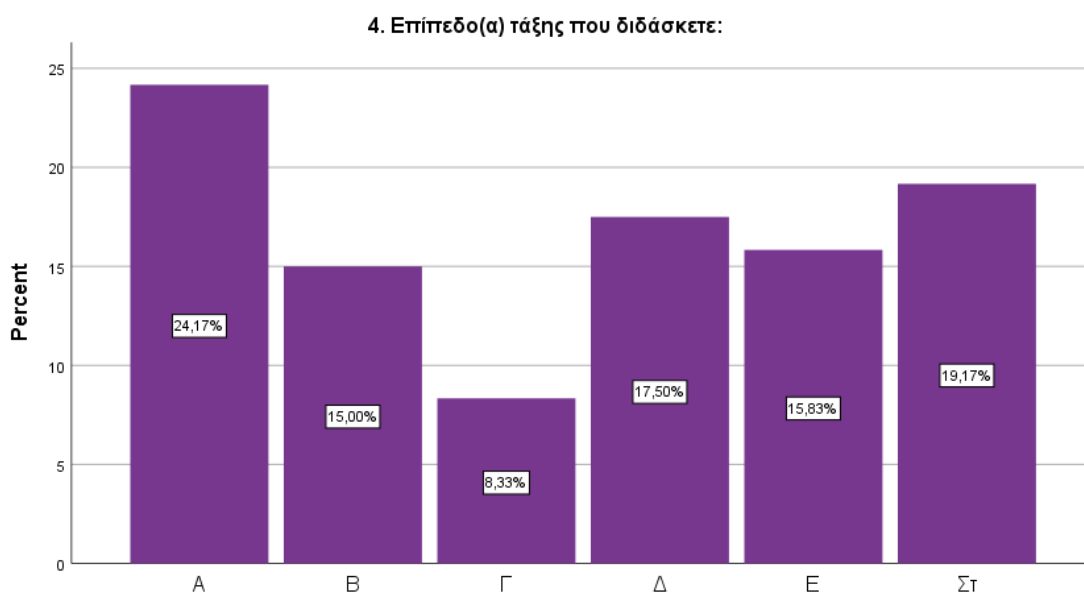


Το 24,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διδάσκουν Α΄ τάξη, το 19,2% την Στ΄ τάξη, το 17,5% την Δ΄ τάξη, το 15,8% δηλώνει την Ε΄ τάξη, το 15% τη Β΄ τάξη, και το 8,3% δηλώνει τη Γ΄ τάξη «βλ. Πίν. 4 και Γράφ. 4».

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο τάξης που διδάσκουν.

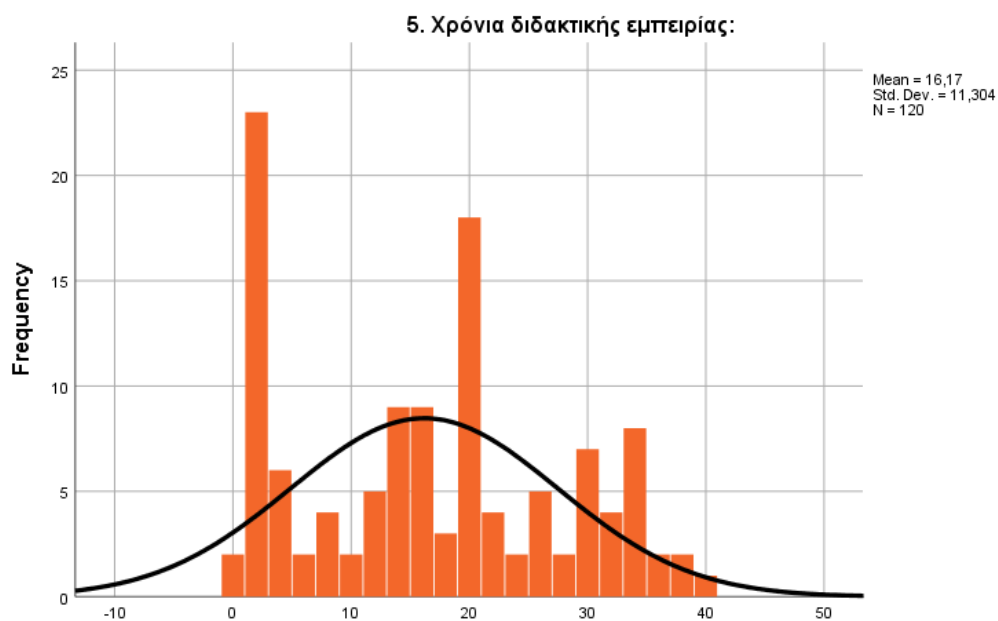
Επίπεδο(α) τάξης που διδάσκετε	Συχνότητα	Ποσοστό %
Α τάξη	29	24,2
Β τάξη	18	15,0
Γ τάξη	10	8,3
Δ τάξη	21	17,5
Ε τάξη	19	15,8
Στ τάξη	23	19,2
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο τάξης που διδάσκουν



Τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας κυμαίνονται από 2 έως 40 χρόνια ($M=16,17$, $SD=11,30$) «βλ. Γράφ. 5».

Γράφημα 5. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας



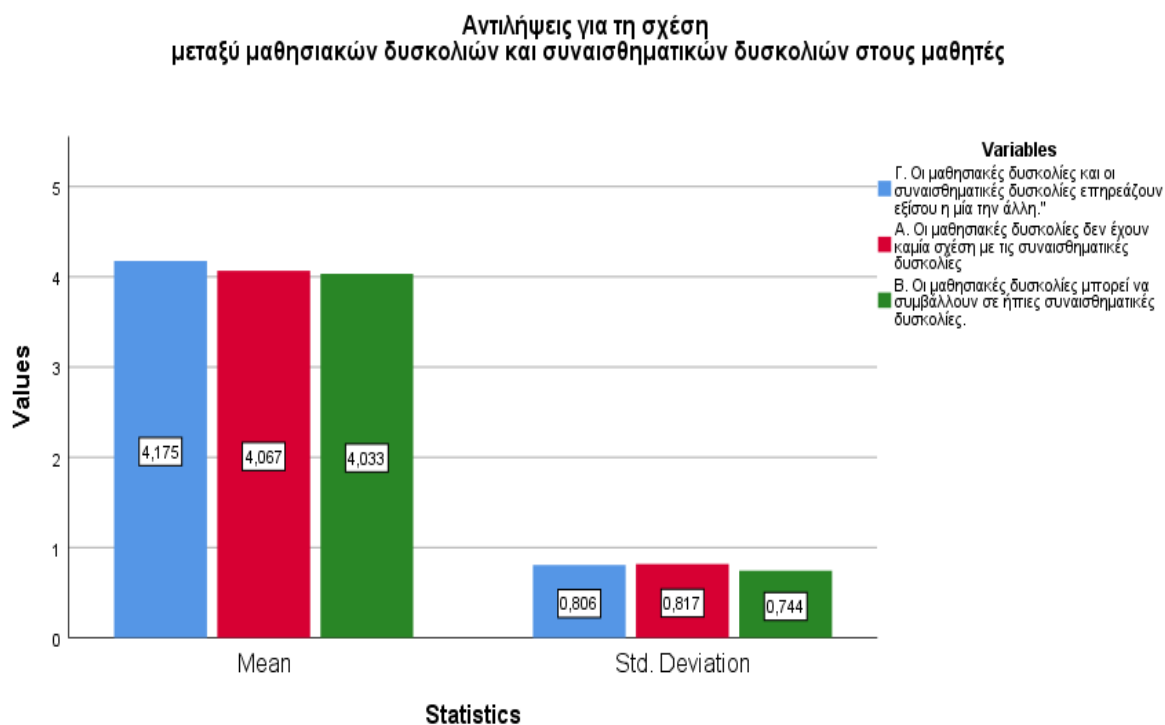
5.3 Αντιλήψεις για τη σχέση

Το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθησιακές και οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν εξίσου η μία την άλλη, αφού η πρόταση έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο. Όμως υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που δεν βλέπουν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους «βλ. Πίν. 6 και Γράφ. 6».

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών μεταβλητών

1. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;	M.O	S.D
A. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν καμία σχέση με τις συναισθηματικές δυσκολίες	4,07	0,82
B. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβάλλουν σε ήπιες συναισθηματικές δυσκολίες.	4,03	0,78
Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν εξίσου η μία την άλλη.	4,18	0,81

Γράφημα 6. Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών



5.4 Παρατηρήσεις στην τάξη

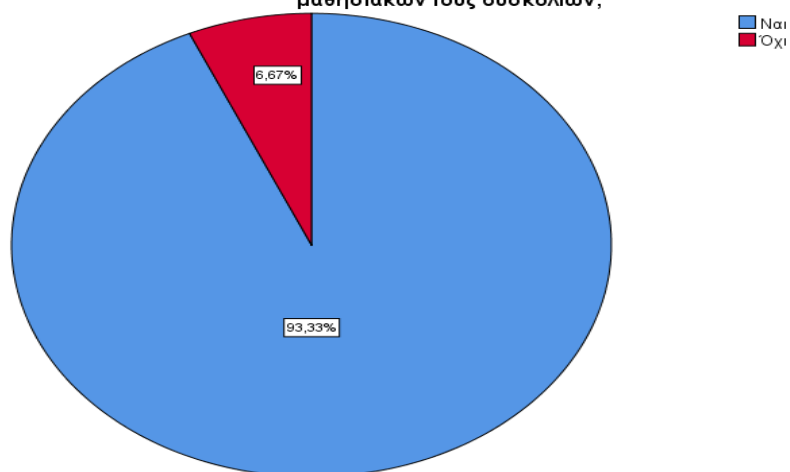
Το 93,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών, ενώ μόνο το 6,7% όχι «βλ. Πίν. 7 και Γράφ. 7».

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών

1. Έχετε παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	112	93,3
Όχι	8	6,7
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών

1. Έχετε παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών;

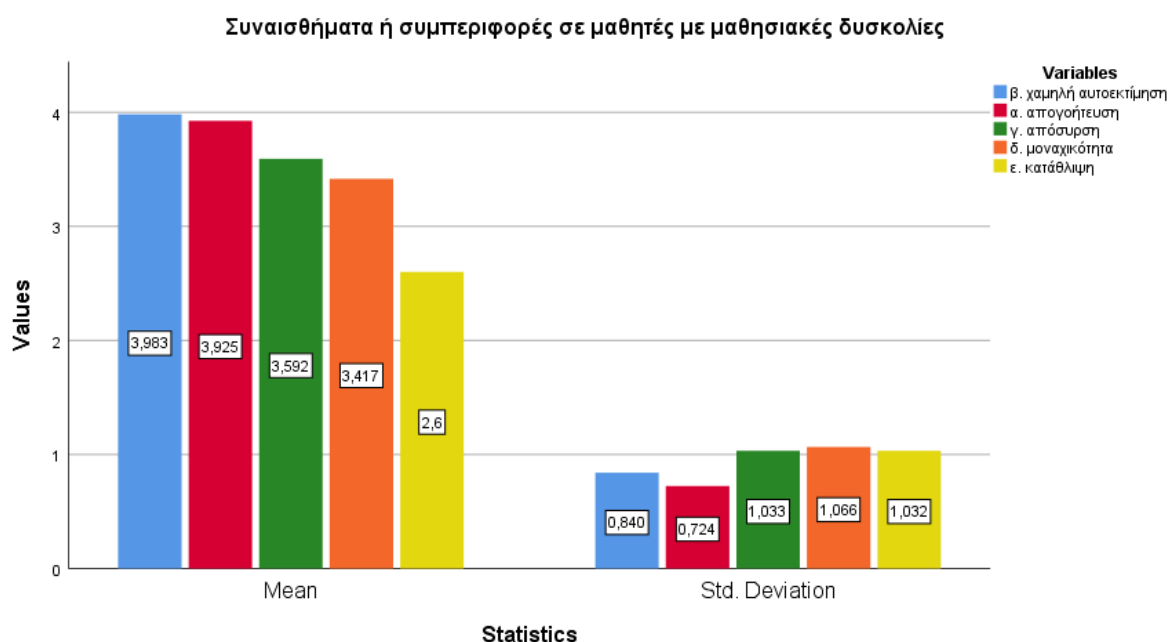


Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πρώτα χαμηλή αυτοεκτίμηση και απογοήτευση και έπειτα απόσυρση και μοναχικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν κατάθλιψη αφού έχει το μικρότερο μέσο όρο.»βλ. Πίν. 8 και Γράφ. 8».

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα συγκεκριμένα συναισθήματα ή συμπεριφορές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που πιστεύουν ότι συνδέονται με τις ακαδημαϊκές τους προκλήσεις.

2. Έχετε παρατηρήσει κάποια από τα συγκεκριμένα συναισθήματα ή συμπεριφορές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που πιστεύετε ότι συνδέονται με τις ακαδημαϊκές τους προκλήσεις;	M.O	S.D
β. χαμηλή αυτοεκτίμηση	3,98	0,84
α. απογοήτευση	3,92	0,72
γ. απόσυρση	3,59	1,03
δ. μοναχικότητα	3,42	1,06
ε. κατάθλιψη	2,60	1,03

Γράφημα 8. Συγκεκριμένα συναισθήματα ή συμπεριφορές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες



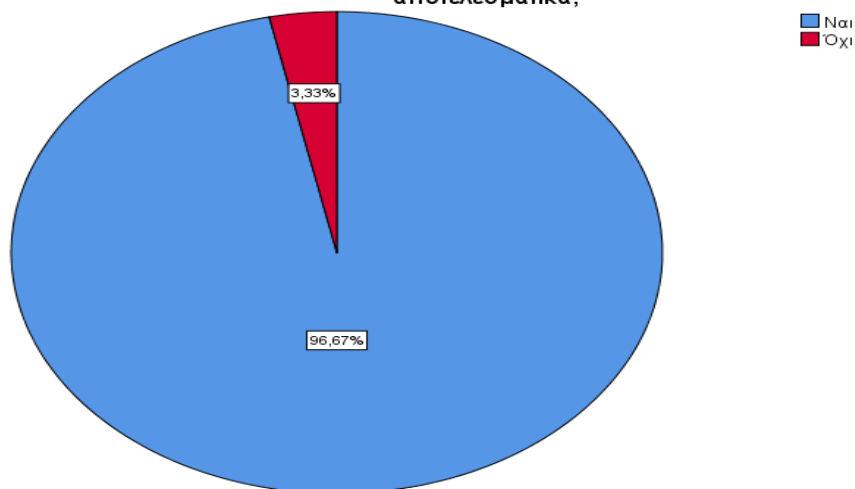
Το 96,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά, ενώ το 3,3% απαντά πώς όχι «βλ. Πίν. 9 και Γράφ. 9».

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος ως προς το αν οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά.

3. Πιστεύετε ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	116	96,7
Όχι	4	3,3
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος ως προς το αν οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά

3. Πιστεύετε ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά;



Το 59,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αγόρια εμφανίζουν τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ το 40,8,3% απαντά τα κορίτσια «βλ. Πίν. 10 και Γράφ. 10».

Πίνακας 10. Κατανομή του δείγματος ως προς ποιο από τα δύο φύλα εμφάνιζε τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες

4. Ποιο από τα δύο φύλα εμφάνιζε τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες;	Συχνότητα	Ποσοστό %
αγόρι	71	59,2
κορίτσι	49	40,8
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος ως προς ποιο από τα δύο φύλα εμφάνιζε τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες



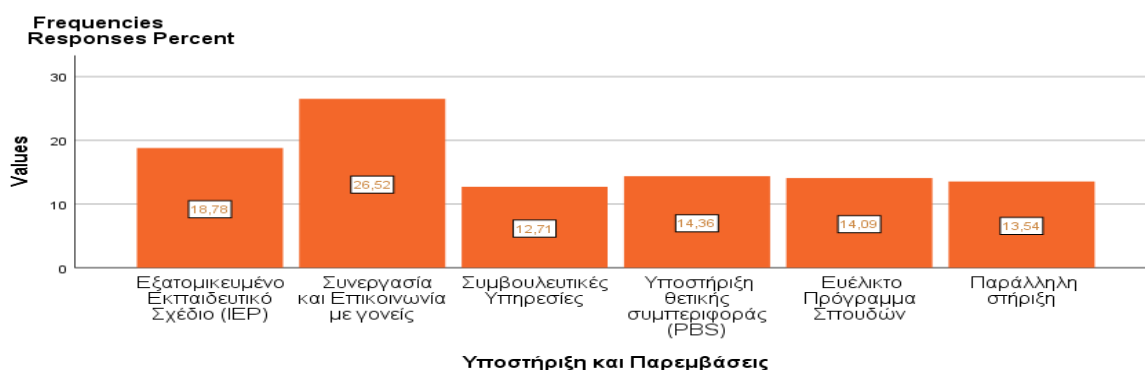
5.5 Υποστήριξη και Παρεμβάσεις

Το 26,5% του συνόλου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη συνεργασία και επικοινωνία με γονείς, το 18,8% το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο (IEP), το 14,4% την υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS), το 14,1% το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το 13,5% την παράλληλη στήριξη ενώ το 12,7% τις συμβουλευτικές υπηρεσίες «βλ. Πίν. 11 και Γράφ. 11».

Πίνακας 11. Κατανομή των πολλαπλών απαντήσεων του δείγματος ως προς τις στρατηγικές ή παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιήσει ή έχουν δει να χρησιμοποιούνται για να υποστηριχθούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;

1. Ποιες στρατηγικές ή παρεμβάσεις έχετε χρησιμοποιήσει ή έχετε δει να χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξετε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Σχέδιο (IEP)	68	18,8%
Συνεργασία και Επικοινωνία με γονείς	96	26,5%
Συμβουλευτικές Υπηρεσίες	46	12,7%
Υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS)	52	14,4%
Ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών	51	14,1%
Παράλληλη στήριξη	49	13,5%
Σύνολο	362	100,0%

Γράφημα 11 Στρατηγικές ή παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιήσει ή έχουν δει να χρησιμοποιούνται για να υποστηριχθούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες



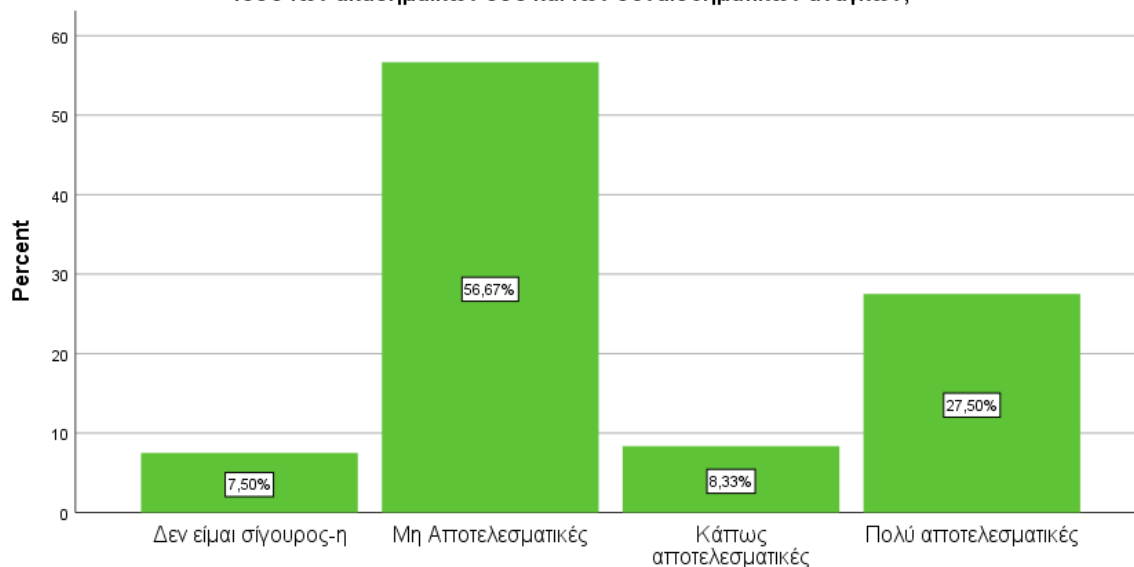
Το 56,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών κρίνει ότι οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών ήταν μη αποτελεσματικές, το 27,5, % τις έκρινε πολύ αποτελεσματικές, το 8,3% κάπως αποτελεσματικές και το 7,5% δεν είναι σίγουροι-ες «βλ. Πίν. 12 και Γράφ. 12».

Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος ως προς το πόσο αποτελεσματικές ήταν οι στρατηγικές ή παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών

2. Από την εμπειρία σας, πόσο αποτελεσματικές ήταν αυτές οι στρατηγικές ή παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δεν είμαι σίγουρος-η	9	7,5
Μη Αποτελεσματικές	68	56,7
Κάπως αποτελεσματικές	10	8,3
Πολύ αποτελεσματικές	33	27,5
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 12 Κατανομή του δείγματος ως προς το πόσο αποτελεσματικές ήταν οι στρατηγικές ή παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών

2. Από την εμπειρία σας, πόσο αποτελεσματικές ήταν αυτές οι στρατηγικές ή παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών;



5.6 Συνεκπαίδευση και Εξειδικευμένη Υποστήριξη

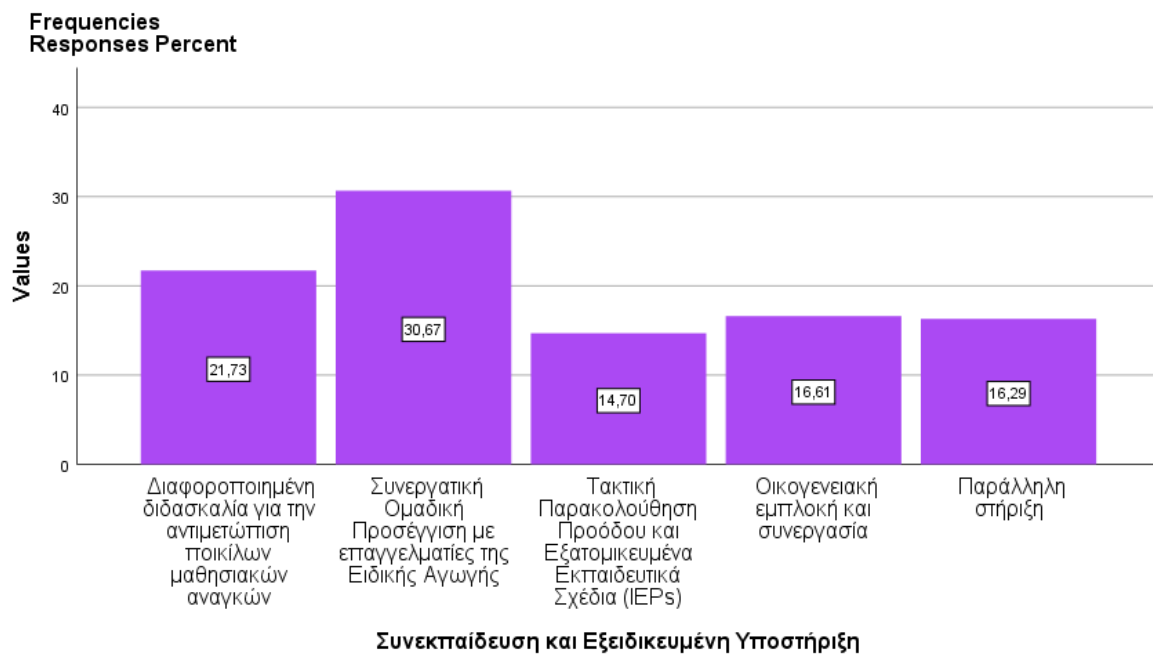
Το 30,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών διασφαλίζει με συνεργατική ομαδική προσέγγιση με επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής ότι οι μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Το 21,7% χρησιμοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση ποικίλων μαθησιακών αναγκών, το 16,6% την οικογενειακή εμπλοκή και συνεργασία, όμοια το 16,3% την παράλληλη στήριξη, ενώ το 14,7% την τακτική παρακολούθηση προόδου και τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEPs) «βλ. Πίν. 13 και Γράφ. 13».

Πίνακας 13. Κατανομή των πολλαπλών απαντήσεων του δείγματος ως προς τη διασφάλιση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

1. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, πώς διασφαλίζετε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση ποικίλων μαθησιακών αναγκών	68	21,7%

Συνεργατική Ομαδική Προσέγγιση με επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής	96	30,7%
Τακτική Παρακολούθηση Προόδου και Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Σχέδια (IEPs)	46	14,7%
Οικογενειακή εμπλοκή και συνεργασία	52	16,6%
Παράλληλη στήριξη	51	16,3%
Σύνολο	313	100,0%

Γράφημα 13 Κατανομή των πολλαπλών απαντήσεων του δείγματος ως προς τη διασφάλιση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης



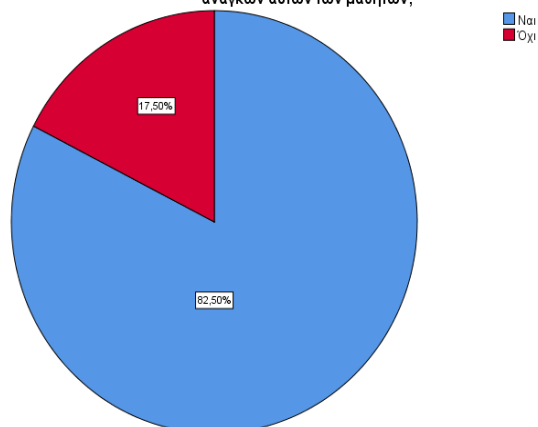
Το 82,5% του συνόλου των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, ενώ το 15,5% δηλώνει πως δεν συνεργάζεται με κάποιον ειδικό «βλ. Πίν. 14 και Γράφ. 14».

Πίνακας 14. Κατανομή του δείγματος ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών.

2. Συνεργάζεστε με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	99	82,5
Όχι	21	17,5
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 14 Κατανομή του δείγματος ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών.

2. Συνεργάζεστε με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών;



5.7 Έγκαιρη παρέμβαση

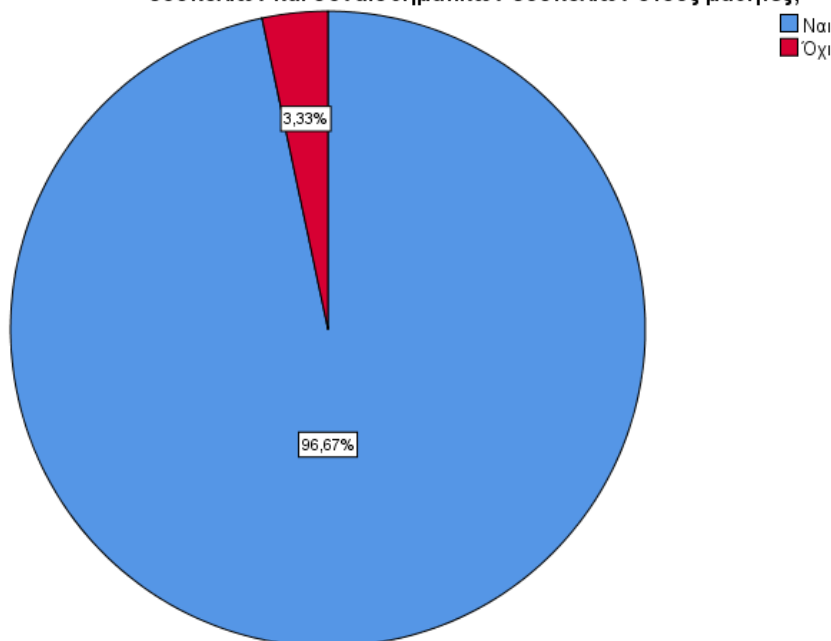
Η συντριπτική πλειοψηφία 96,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές, ενώ το 3,3% δηλώνει πως δεν είναι κρίσιμη «βλ. Πίν. 15 και Γράφ. 15».

Πίνακας 15. Κατανομή του δείγματος ως προς το εάν η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;

1. Πιστεύετε ότι η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	116	96,7
Όχι	4	3,3
Σύνολο	120	100,0

Γράφημα 15. Κατανομή του δείγματος ως προς το εάν η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές

1. Πιστεύετε ότι η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;

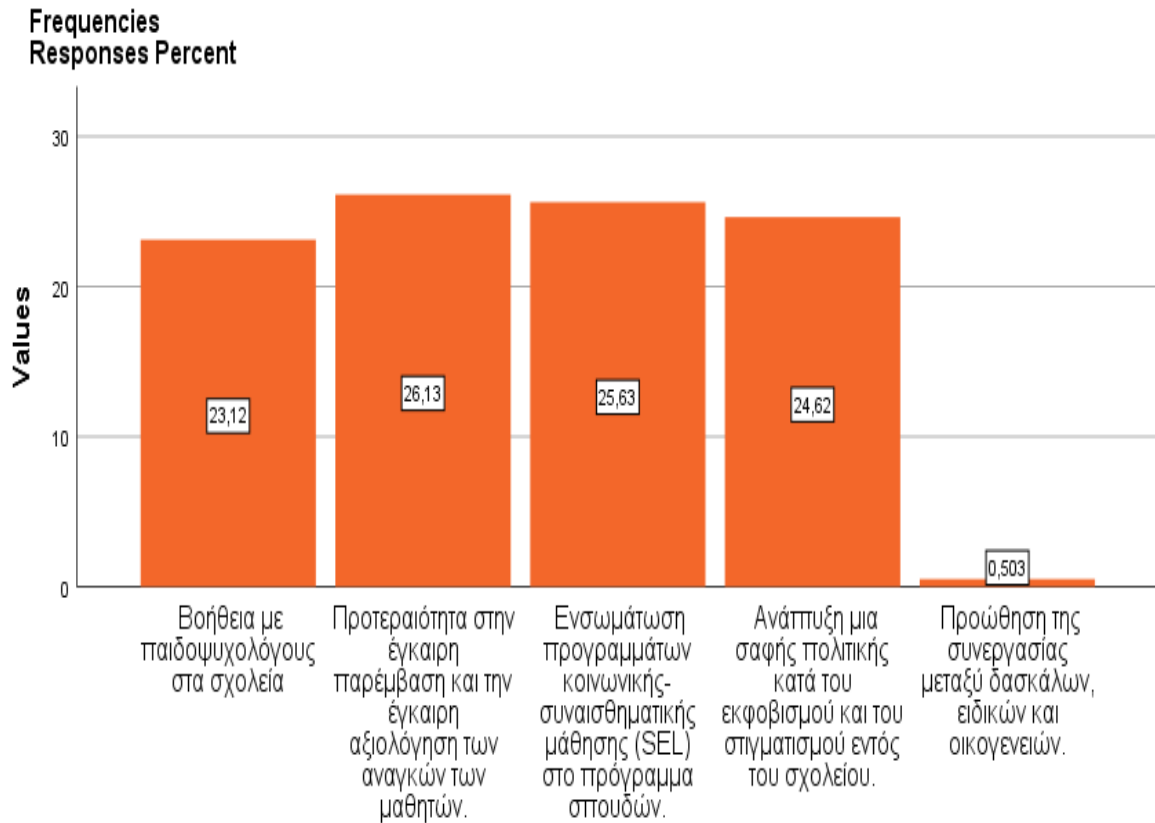


Το 26,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην έγκαιρη παρέμβαση και αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, το 25,6% θεωρεί ότι πρέπει να γίνει ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα σπουδών, το 24,6% να αναπτυχθεί μια σαφής πολιτική κατά του εκφοβισμού και του στιγματισμού εντός του σχολείου, το 23,1% ζητά να υπάρξει βοήθεια με παιδοψυχολόγους στα σχολεία, και μόνο το 0,5% να προωθηθεί περισσότερο η συνεργασία μεταξύ δασκάλων, ειδικών και οικογενειών «βλ. Πίν. 16 και Γράφ. 16».

Πίνακας 16. Κατανομή των πολλαπλών απαντήσεων του δείγματος ως προς τα βήματα ή τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες.

1. Ποια βήματα ή ενέργειες πιστεύετε ότι πρέπει να κάνουν τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Βοήθεια με παιδοψυχολόγους στα σχολεία	46	23,1%
Προτεραιότητα στην έγκαιρη παρέμβαση και την έγκαιρη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών.	52	26,1%
Ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα σπουδών.	51	25,6%
Ανάπτυξη μια σαφής πολιτικής κατά του εκφοβισμού και του στιγματισμού εντός του σχολείου.	49	24,6%
Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων, ειδικών και οικογενειών.	1	0,5%

Γράφημα 16. Κατανομή των πολλαπλών απαντήσεων του δείγματος ως προς τα βήματα ή τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες



Ενέργειες που πρέπει να κάνουν τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες

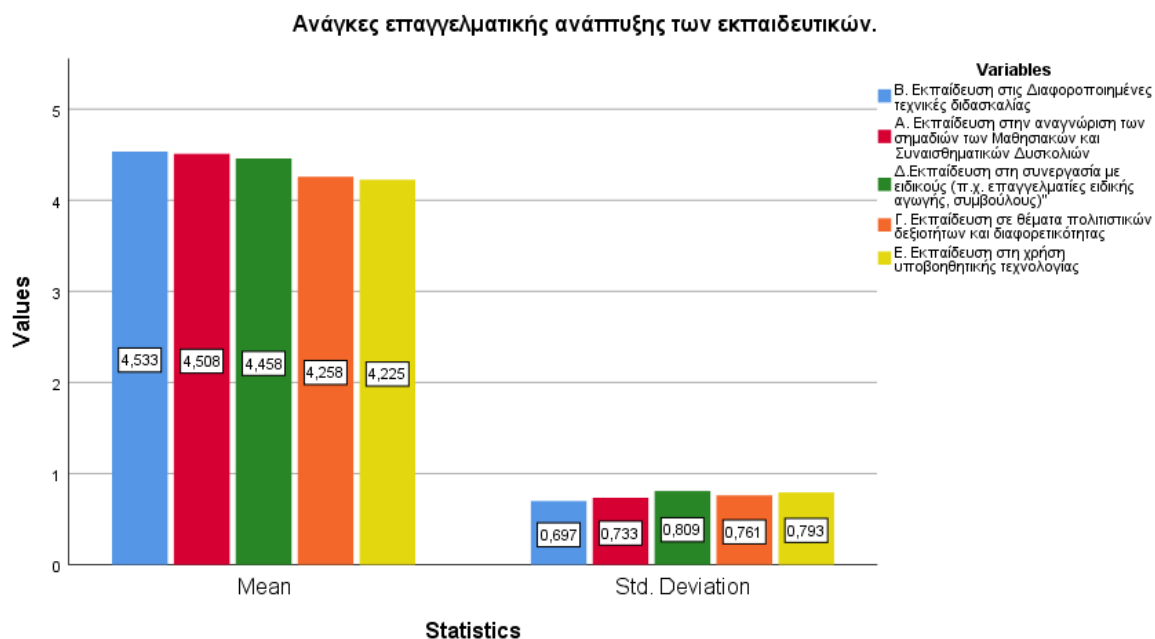
5.8 Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν την περίπλοκη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών θεωρούν ότι πρώτα από όλα χρειάζονται εκπαίδευση στις διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας. Ακολουθεί η εκπαίδευση στην αναγνώριση των σημαδιών των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών. Κατόπιν, θεωρούν ότι πρέπει να εκπαιδευθούν στην αναγνώριση των σημαδιών των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών. Σημαντικός παράγοντας για εκπαίδευση είναι η συνεργασία με ειδικούς (π.χ. επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους και η εκπαίδευση σε θέματα πολιτιστικών δεξιοτήτων και διαφορετικότητας. Τελευταία ακολουθεί η εκπαίδευση στη χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας. Όλες οι προτάσεις έχουν υψηλό μέσο όρο και είναι σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «βλ. Πίν. 17 και Γράφ. 17».

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πέντε μεταβλητών για τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	M.	S.D.
B. Εκπαίδευση στις Διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας	4,53	0,70
A. Εκπαίδευση στην αναγνώριση των σημαδιών των Μαθησιακών και Συναισθηματικών Δυσκολιών	4,51	0,73
Δ. Εκπαίδευση στη συνεργασία με ειδικούς (π.χ. επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους)"	4,46	0,81
Γ. Εκπαίδευση σε θέματα πολιτιστικών δεξιοτήτων και διαφορετικότητας	4,26	0,76
Ε. Εκπαίδευση στη χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας	4,22	0,79

Γράφημα 17. Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης



5.9 Επαγωγικά Στατιστικά της έρευνας

Για τον παράγοντα παρατηρήσεις στην τάξη για τη σχέση του φύλου του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες με συγκεκριμένα συναισθήματα ή συμπεριφορές που συνδέονται με τις ακαδημαϊκές προκλήσεις, εξετάστηκε αν διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Για να ελεγχθεί η παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο t «βλ. Πίν. 18 και Γράφ.18».

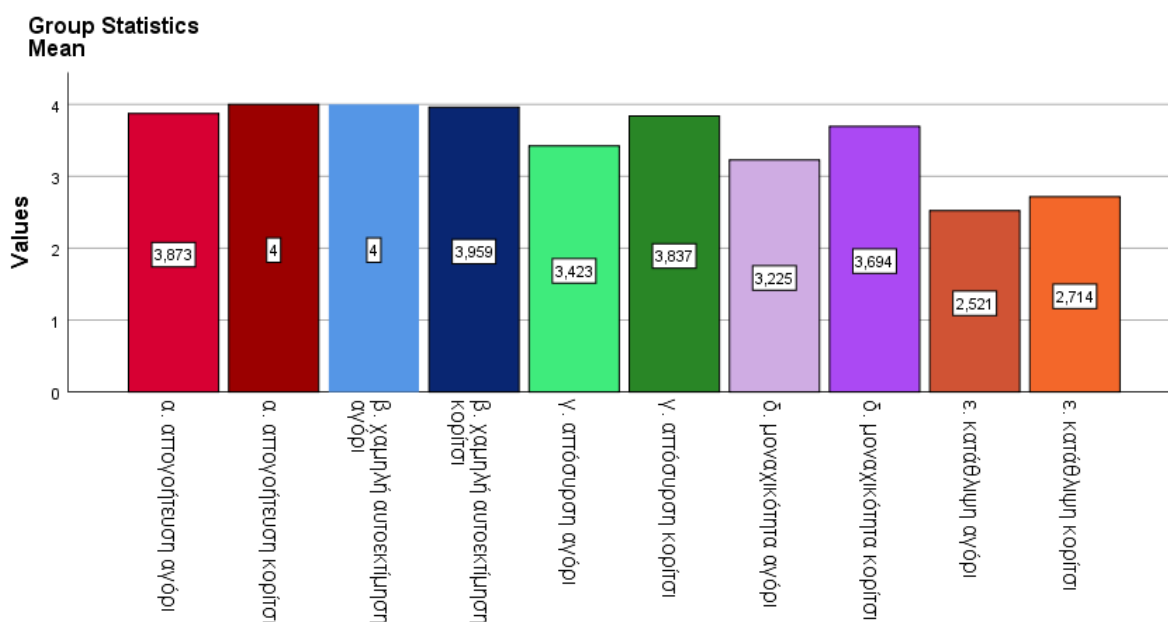
Πίνακας 18. Σύγκριση των μέσων όρων των κρίσεων των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα που βιώνουν τα αγόρια και κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες.

	ΜΟ ¹ (N=71)	ΜΟ ² (N=49)	t	p
α. απογοήτευση	3,87	4,00	-0,94	0,35
β. χαμηλή αυτοεκτίμηση	4,00	3,96	0,26	0,79
γ. απόσυρση	3,42	3,84	-2,19	0,03
δ. μοναχικότητα	3,23	3,69	2,42	0,02
ε. κατάθλιψη	2,52	2,71	2,49	0,01

¹ αγόρι

² κορίτσι

Γράφημα 18. Συναισθήματα που βιώνουν τα αγόρια και κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες



4. Ποιο από τα δύο φύλα εμφάνιζε τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες;

Στα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το όριο του 0,05, οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Για τις μεταβλητές βρέθηκαν τα εξής: για την απόσυρση [$t(118)=-2,19$, $p<0,05$], την μοναχικότητα [$t(118)=2,42$, $p<0,05$] και την κατάθλιψη [$t(118)=2,49$, $p<0,05$]. Ενώ για τις μεταβλητές απογοήτευση [$t(118)=-0,94$, ns] και χαμηλή αυτοεκτίμηση [$t(118)=0,26$, ns] δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερο από τα αγόρια συναισθήματα απόσυρσης, μοναχικότητας και κατάθλιψης. Τα συναισθήματα της απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης παρουσιάζονται στον ίδιο βαθμό τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια.

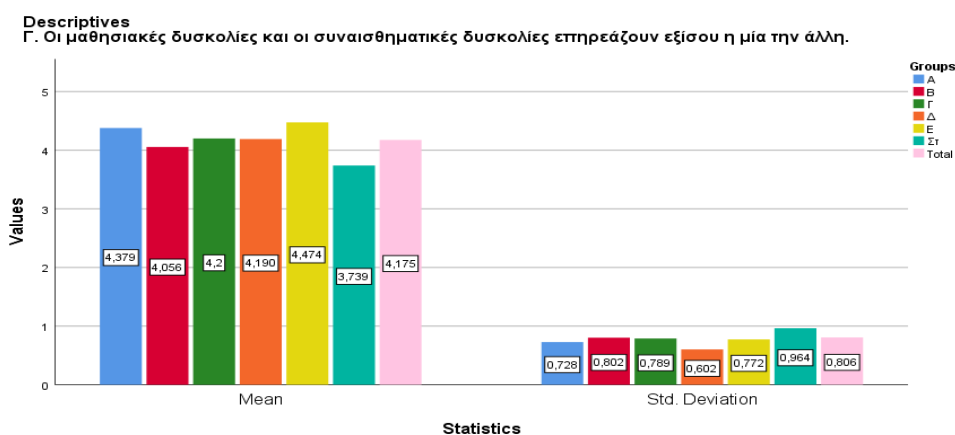
Η σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές θα διαφέρει ως προς την τάξη που φοιτούν. Για να ελεγχθεί η παραπάνω υπόθεση θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης «βλ. Πίν. 19 και Γράφ.19».

Πίνακας 19. Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές σε σχέση με την τάξη που φοιτούν - Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ομάδων.

			Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν εξίσου η μία την άλλη.	
			M.O.	S.D.
Ομάδα	1η: Α' τάξη	(N=29)	4,38	0,73
Ομάδα	2η: Β' τάξη	(N=18)	4,06	0,802
Ομάδα	3η: Γ' τάξη	(N=10)	4,20	0,79
Ομάδα	4η: Δ' τάξη	(N=21)	4,19	0,60
Ομάδα	5η: Ε' τάξη	(N=19)	4,47	0,77
Ομάδα	6η: Στ' τάξη	(N=23)	3,74	0,96
F(5, 119) =2,47,			p=0,04	

Υπάρχει επίδραση της τάξης των μαθητών στην εμφάνιση των συναισθηματικών δυσκολιών αφού το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ($p < 0,05$) [F(5, 119)=2, 47, $p < 0,05$]. Από τους μέσους όρους του παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι τάξεις που εμφανίζονται οι μεγαλύτερες συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η Α και η Ε τάξη. Ακολουθούν η Γ τάξη, η Δ και η Β τάξη ενώ σε τελευταία σειρά εμφανίζεται η Στ.

Γράφημα 19. Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν εξίσου η μία την άλλη.



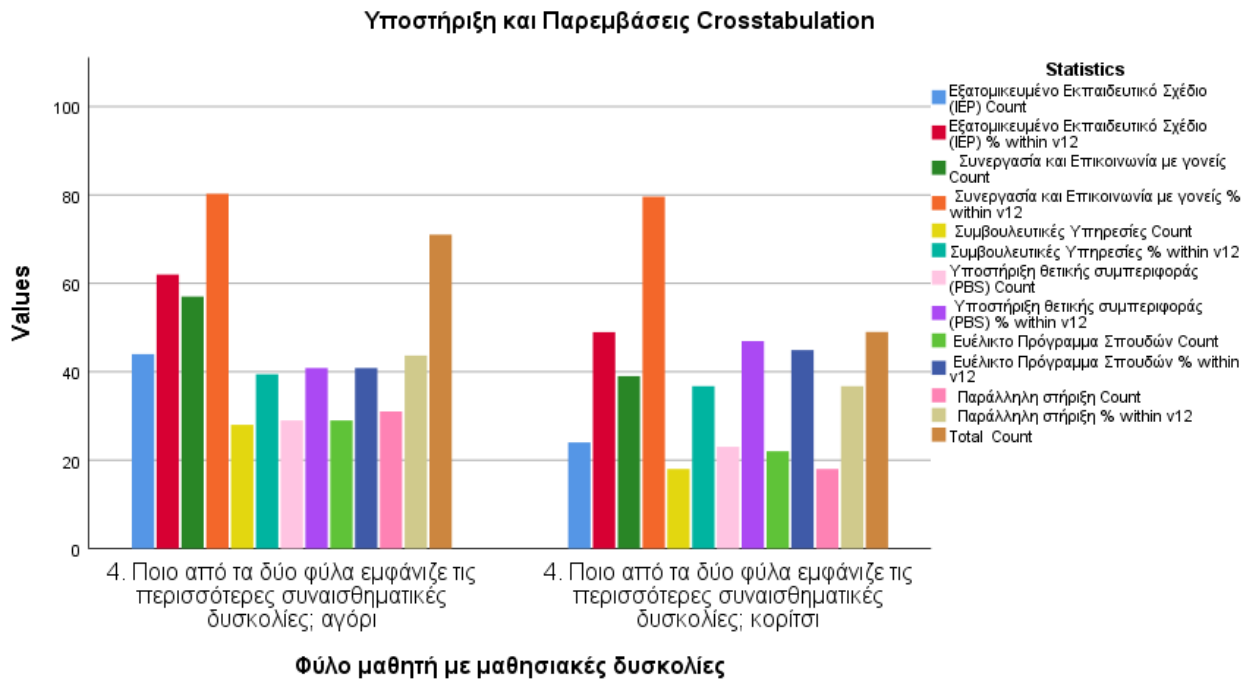
Για τις στρατηγικές ή παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιήσει οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες σε σχέση με το φύλο του μαθητή χρησιμοποιείται ο πίνακας διασταύρωσης «βλ. Πίν. 20 και Γράφ.20».

Πίνακας 20. Πίνακας διασταύρωσης για τις στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών σε σχέση με το φύλο του μαθητή

Παρεμβάσεις και στρατηγικές για αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες		Φύλο Μαθητή		Σύνολο
		αγόρι	κορίτσι	
Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Σχέδιο (IEP)	Συχνότητα	44	24	68
	% within φύλο	62,0%	49,0%	
Συνεργασία και Επικοινωνία με γονείς	Συχνότητα	57	39	96
	% within φύλο	80,3%	79,6%	
Συμβουλευτικές Υπηρεσίες	Συχνότητα	28	18	46
	% within φύλο	39,4%	36,7%	
Υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS)	Συχνότητα	29	23	52
	% within φύλο	40,8%	46,9%	
Ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών	Συχνότητα	29	22	51
	% within φύλο	40,8%	44,9%	
Παράλληλη στήριξη	Συχνότητα	31	18	49
	% within φύλο	43,7%	36,7%	
Σύνολο	Συχνότητα	71	49	120
Percentages and totals are based on respondents.				
a. Dichotomy group tabulated at value 1.				

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο χρησιμοποιείται περισσότερο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Επίσης η παράλληλη στήριξη και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προτιμώνται ως στρατηγικές αντιμετώπισης στα αγόρια. Στα κορίτσια χρησιμοποιείται περισσότερο η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS) και το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Η συνεργασία και επικοινωνία με γονείς χρησιμοποιείται ισότιμα και στα δύο φύλα.

Γράφημα 20. Στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών σε σχέση με το φύλο του μαθητή



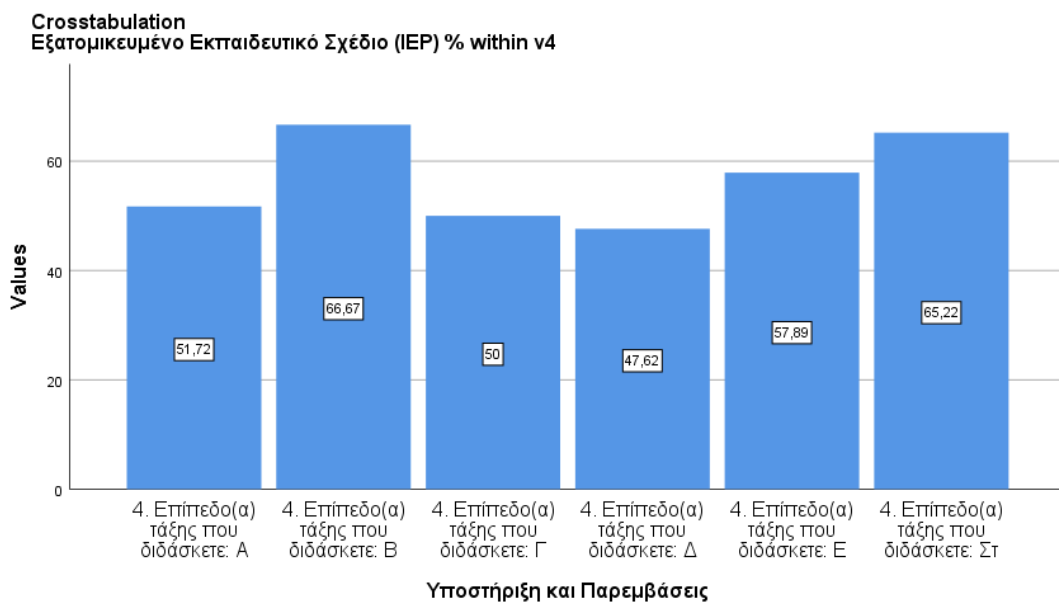
Για τις στρατηγικές ή παρεμβάσεις που έχουν χρησιμοποιήσει οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες σε σχέση με την τάξη του μαθητή χρησιμοποιείται ο πίνακας διασταύρωσης «βλ. Πίν. 21 και Γράφ. 21, 22, 23, 24, 25, 26».

Πίνακας 21. Πίνακας διασταύρωσης για τις στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών σε σχέση με την τάξη του μαθητή

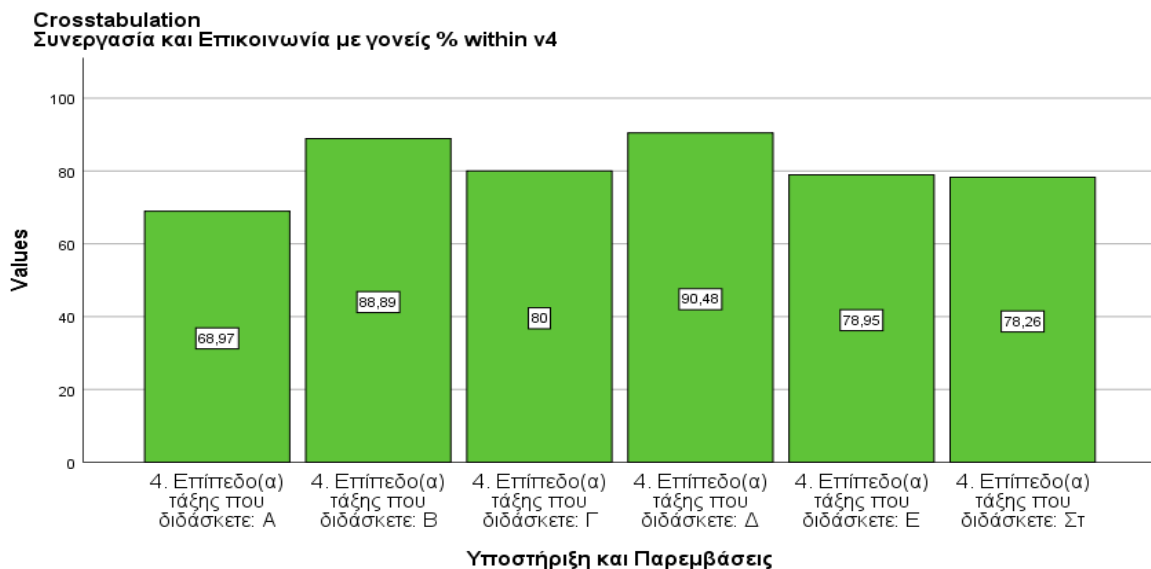
Παρεμβάσεις και στρατηγικές για αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες		Τάξη Μαθητή						Σύνολο
		A	B	Γ	Δ	E	Στ	
Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Σχέδιο (IEP)	Συχνότητα	15	12	5	10	11	15	68
	% within τάξη	51,7%	66,7%	50,0%	47,6%	57,9%	65,2%	
Συνεργασία και Επικοινωνία με γονείς	Συχνότητα	20	16	8	19	15	18	96
	% within τάξη	69,0%	88,9%	80,0%	90,5%	78,9%	78,3%	
Συμβουλευτικές Υπηρεσίες	Συχνότητα	5	7	5	15	7	7	46
	% within τάξη	17,2%	38,9%	50,0%	71,4%	36,8%	30,4%	
Υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS)	Συχνότητα	12	6	5	13	7	9	52
	% within τάξη	41,4%	33,3%	50,0%	61,9%	36,8%	39,1%	
Ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών	Συχνότητα	11	7	4	14	6	9	51
	% within τάξη	37,9%	38,9%	40,0%	66,7%	31,6%	39,1%	
Παράλληλη στήριξη	Συχνότητα	9	6	5	10	10	9	49
	% within τάξη	31,0%	33,3%	50,0%	47,6%	52,6%	39,1%	
Σύνολο	Συχνότητα	29	18	10	21	19	23	120
Percentages and totals are based on respondents.								
a. Dichotomy group tabulated at value 1.								

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο χρησιμοποιείται περισσότερο στη Β΄ τάξη. Η συνεργασία και επικοινωνία με γονείς χρησιμοποιείται παρά πολύ σε όλες τις τάξεις αλλά κυρίως στη Δ΄ τάξη. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προτιμώνται ως στρατηγικές αντιμετώπισης στη Δ΄ τάξη. Επίσης στη Δ΄ τάξη χρησιμοποιείται περισσότερο η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS) και το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Η παράλληλη στήριξη χρησιμοποιείται ως στρατηγική περισσότερο στην Ε΄ τάξη.

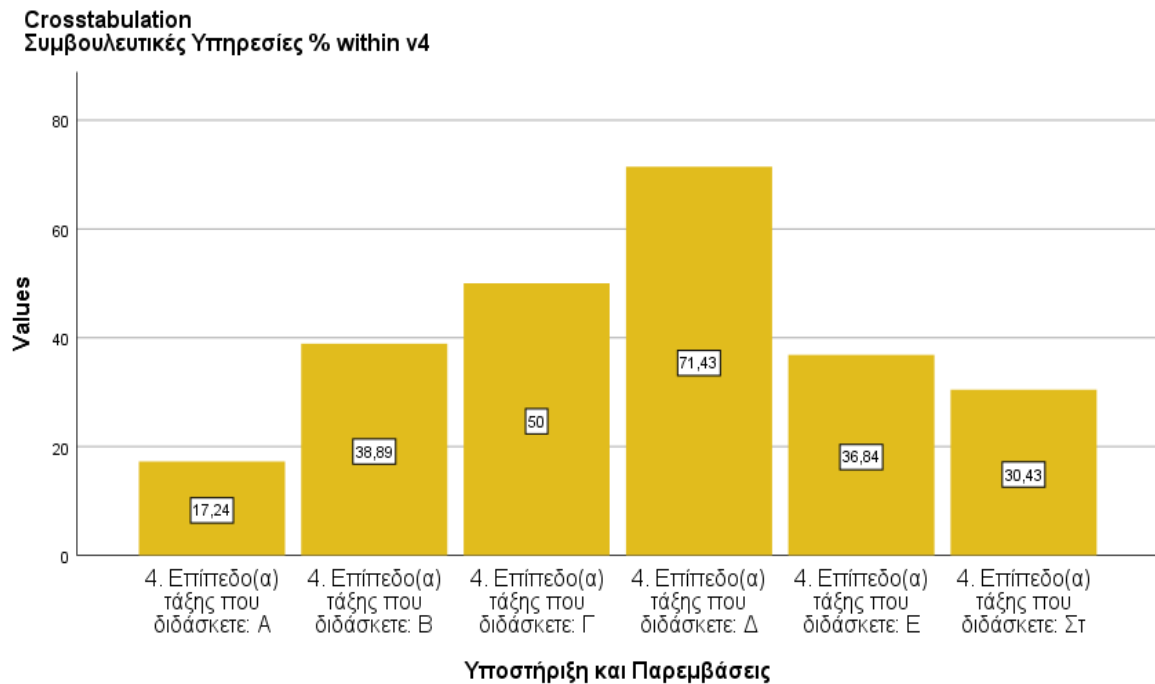
Γράφημα 21. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Σχέδιο (IEP) και τάξη μαθητή



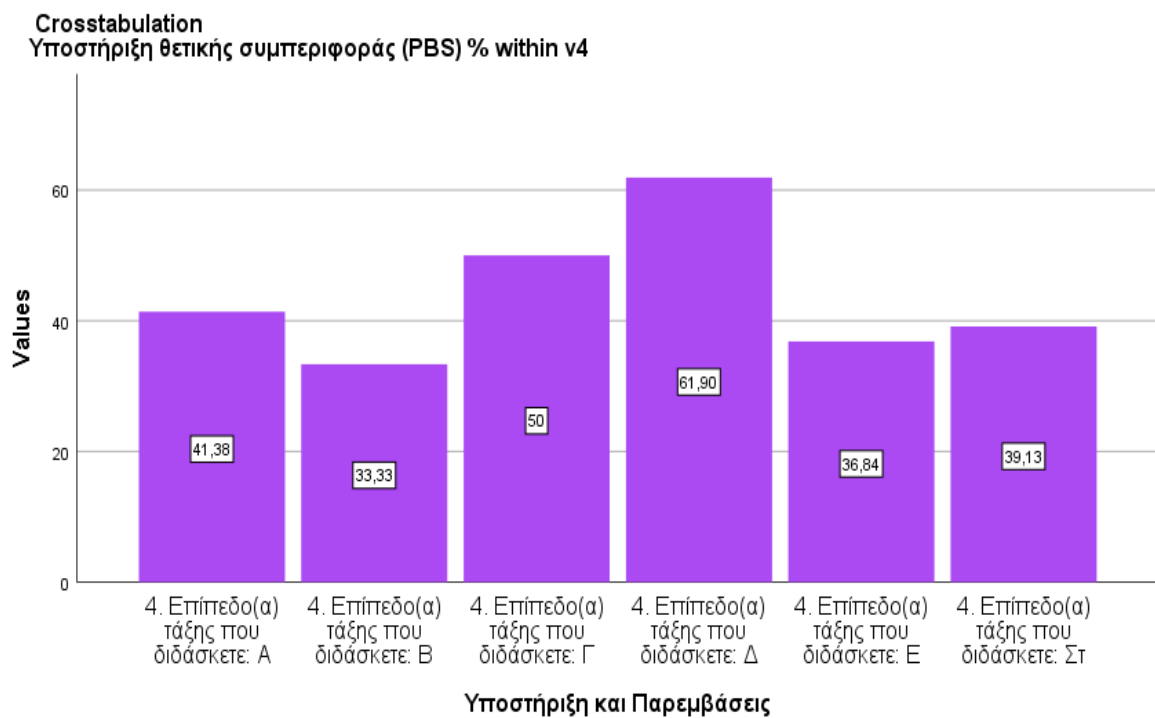
Γράφημα 22. Συνεργασία και Επικοινωνία με γονείς και τάξη μαθητή



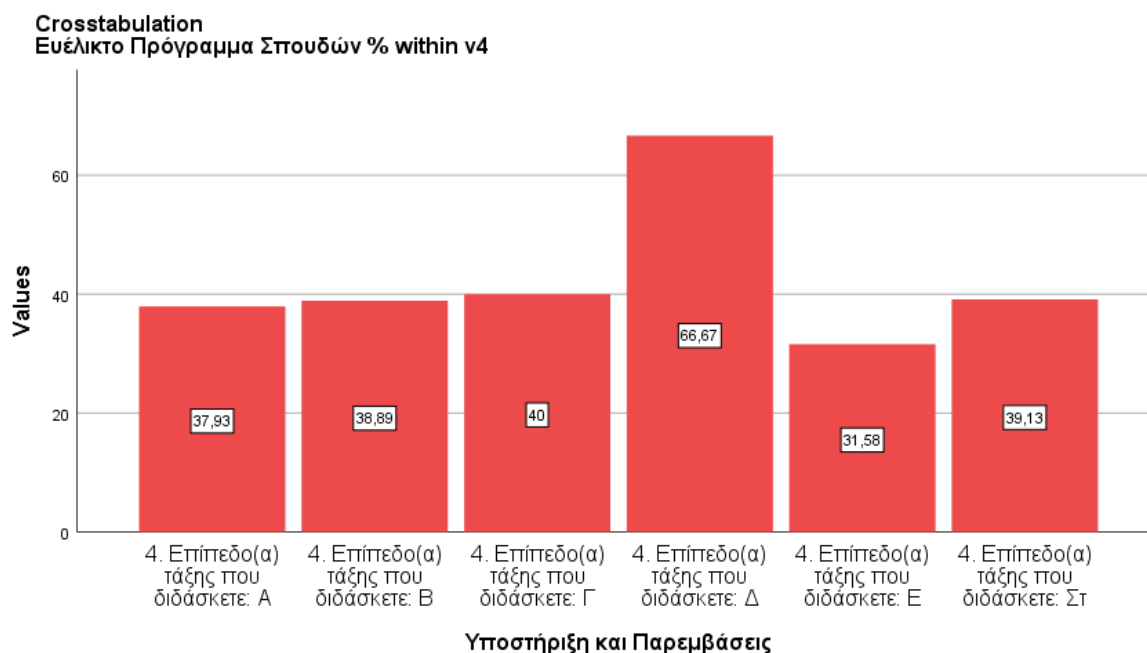
Γράφημα 23. Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και τάξη μαθητή



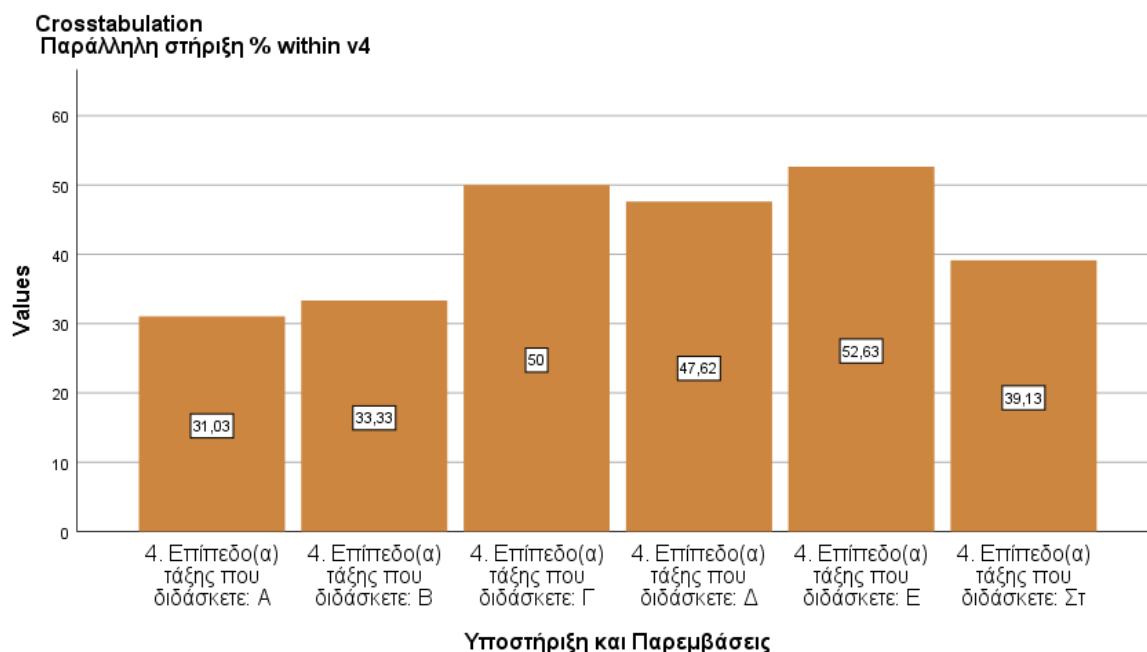
Γράφημα 24. Υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS) και τάξη μαθητή



Γράφημα 25. Ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών και τάξη μαθητή



Γράφημα 26. Παράλληλη στήριξη και τάξη μαθητή



Στο τελικό βήμα της έρευνας και προκειμένου να προσδιοριστούν οι μεταβλητές (ηλικία, επίπεδο σπουδών, επίπεδο τάξης, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης:), οι οποίες αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης για

τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης (μέθοδος enter) «βλ. πίν. 22».

Η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε μοντέλο παλινδρόμησης, αφού το αποτέλεσμα είναι μη στατιστικά σημαντικό. [$R^2= 0,12$, $F(9, 119)=1,72$, ns].

Πίνακας 22. Περίληψη βηματικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών (N=120).

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SEB	β
1. Ηλικία:	-0,002	0,01	-0,02
3. Επίπεδο Σπουδών:	0,39	0,18	0,23
4. Επίπεδο(α) τάξης που διδάσκετε:	-0,04	0,06	-0,07
5. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:	0,004	0,01	0,05
A. Εκπαίδευση στην αναγνώριση των σημαδιών των Μαθησιακών και Συναισθηματικών Δυσκολιών	-0,17	0,19	-0,13
B. Εκπαίδευση στις Διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας	-0,26	0,18	-0,18
Γ. Εκπαίδευση σε θέματα πολιτιστικών δεξιοτήτων και διαφορετικότητας	-0,001	0,21	-0,001
Δ. Εκπαίδευση στη συνεργασία με ειδικούς (π.χ. επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους)"	0,06	0,18	0,05
Ε. Εκπαίδευση στη χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας	0,53	0,19	0,43

$R^2=0,12$ *** $p<0.001$ ** $p<0.05$

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμπεριέχοντας αρκετά βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα πλαίσια εξερεύνησης των αντιλήψεων των δασκάλων.

Βασικός στόχος ήταν η κατανόηση του πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σχέση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των συναισθηματικών δυσκολιών, αναφορικά με τους μαθητές τους.

Επιπλέον, ρίχνει φως στην πιθανή αμοιβαία συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών. Ενώ οι συναισθηματικές προκλήσεις μπορούν να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή πρόοδο, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες διαδραματίζουν επίσης κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών. Η κατανόηση αυτής της αμφίδρομης επιρροής υπογραμμίζει τη σημασία των ολοκληρωμένων συστημάτων υποστήριξης εντός των εκπαιδευτικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παραπάνω αντίληψη συνάδει και με τις έρευνες των Zuppardo, Serrano, Pirrone & Rodriguez-Fuentes (2023) και Angerman (2014).

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα για τη σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών, όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει αποφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τη διαφοροποιημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών τομέων. Οι απόψεις που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μια ιδιαίτερη προσέγγιση στη σύνθετη δυναμική που επηρεάζει τις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

Από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών, είναι προφανές ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μαθησιακή διαδρομή των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Οι δάσκαλοι συχνά χρησιμεύουν ως παρατηρητές πρώτης γραμμής, παρακολουθώντας τους πολύπλευρους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνονται οι συναισθηματικές προκλήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο. Η αναγνώριση των συναισθηματικών παραγόντων ως αναπόσπαστα συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύει τη σημασία μιας ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Σχετικά αποτελέσματα με την έρευνά μας, όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών καταγράφονται και στην έρευνα των οι Žakelj & Cotič (2016), σύμφωνα με την οποία τονίζεται η θετική σχέση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και της αναγνώρισης των συναισθηματικών ελλειμμάτων τους.

Οι τάξεις που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα συναισθηματικά προβλήματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η Α' και η Ε' τάξη.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι δάσκαλοι εντόπισαν διάφορες εκδηλώσεις συναισθηματικών δυσκολιών, που κυμαίνονται από παρατηρήσιμες συμπεριφορές και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση και απόσυρση έως πιο λεπτούς δείκτες όπως αλλαγές στη δέσμευση και τον ενθουσιασμό για μάθηση. Αυτές οι ιδέες υπογραμμίζουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να συνάδουν τη μάθηση με τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών τους, καθώς οι συναισθηματικές αναταραχές μπορεί να χρησιμεύσουν ως εμπόδια στην αποτελεσματική μάθηση. Ακόμα η διερεύνηση του φύλου του μαθητή έδειξε ότι τα αγόρια εμφανίζουν τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερο από τα αγόρια συναισθήματα απόσυρσης, μοναχικότητας και κατάθλιψης.

Επιπρόσθετα η παράλληλη στήριξη και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προτιμώνται ως στρατηγικές αντιμετώπισης στα αγόρια. Στα κορίτσια χρησιμοποιείται περισσότερο η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS) και το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Η συνεργασία και επικοινωνία με γονείς χρησιμοποιείται ισότιμα και στα δύο φύλα.

Στην υποστήριξη και τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της αλληλεπίδρασης των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως τη συνεργασία και επικοινωνία με γονείς και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο αλλά κρίνουν ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές,

Η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ανάλυση των παρεμβάσεων ανά σχολική τάξη έδειξε ότι το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο χρησιμοποιείται περισσότερο στη Β' τάξη. Η συνεργασία και επικοινωνία με γονείς χρησιμοποιείται αναμφισβήτητα σε όλες τις τάξεις. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS) και το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών προτιμώνται ως στρατηγικές αντιμετώπισης στη Δ' τάξη. Ενώ, η παράλληλη στήριξη χρησιμοποιείται ως στρατηγική περισσότερο στην Ε' τάξη. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες σχετικές έρευνες όπως των Rousseau, Mustafa & Beauregard (2015), οι οποίοι τόνισαν τη συνύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών.

Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί μια συνεργατική ομαδική προσέγγιση με επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τη στενή

συνεργασία με επαγγελματίες που ειδικεύονται στην Ειδική Αγωγή για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση δύο διδασκαλιών. Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει την παροχή διδασκαλίας με πολλούς τρόπους για την αντιμετώπιση διαφορετικών αναγκών μάθησης εντός της τάξης. Δίνουν έμφαση στην οικογενειακή συμμετοχή και συνεργασία. Η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει το συνολικό σύστημα υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Στο παραπάνω εύρημά μας συμφωνεί και η έρευνα των Forteza, Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui & Álvarez-Hevia (2021), οι οποίοι εξέτασαν τις συναισθηματικές δυσκολίες που προκαλούνται από τα σχέδια μαθημάτων των δασκάλων τα οποία δεν προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες απαιτήσεις της διαδικασίας ανάγνωσης των παιδιών με δυσλεξία (Forteza et. al., 2021).

Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών πιστεύει ακράδαντα ότι η προτεραιότητα στην έγκαιρη παρέμβαση και η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών είναι απαραίτητη. Επιπλέον, υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα σπουδών. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης μιας ξεκάθαρης πολιτικής κατά του εκφοβισμού και της αντιμετώπισης του στίγματος στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι πεποιθήσεις αντικατοπτρίζουν συλλογικά μια δέσμευση για την προώθηση ενός υποστηρικτικού και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών. Στα παραπάνω έρχεται να συμφωνήσει και η έρευνα των Peries et al. (2021) που υποδεικνύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαδραματίσουν προληπτικό ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία, κάτι που μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία.

Οι πρακτικές συνέπειες αυτών των ευρημάτων περιλαμβάνουν την ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που ενισχύουν τις ικανότητές τους να αναγνωρίζουν, να αντιμετωπίζουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές που αντιπαλεύουν συναισθηματικές δυσκολίες. Επιπλέον, η προώθηση ενός θετικού και οριοθετημένου μαθησιακού περιβάλλοντος που δίνει προτεραιότητα στη συναισθηματική ευεξία μπορεί να συμβάλει σε περισσότερο αποτελεσματικές και ικανοποιητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες για όλους τους μαθητές.

Οι δάσκαλοι εκφράζουν επίσης μια σαφή ιεραρχία στις προτιμήσεις κατάρτισής τους. Δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση σε διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας ως αρχική εστίασή τους, ακολουθούμενη από εξειδικευμένη εκπαίδευση στην αναγνώριση των σημαδιών τόσο των μαθησιακών όσο και των συναισθηματικών δυσκολιών. Επιπλέον, τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας με ειδικούς, όπως επαγγελματίες και σύμβουλοι ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευση στην πολιτιστική ικανότητα και τη διαφορετικότητα αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης.

Καθώς ολοκληρώνεται αυτή η διερεύνηση, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η σχέση μεταξύ μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών είναι δυναμική και πολύπλευρη. Περαιτέρω έρευνα και συνεχής διάλογος εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση της κατανόησης αυτών των πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων και την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων που προάγουν τόσο την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα μεταξύ των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.1 Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της παρούσας διπλωματικής αποσκοπούν στην εξερεύνηση προτάσεων με πρωταρχικό στόχο να συμβάλουν στον συνεχιζόμενο λόγο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Υποστηρίζοντας πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα στην έγκαιρη παρέμβαση, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, απώτερο στόχο αποτελεί η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου κάθε μαθητής μπορεί να ευδοκιμήσει ακαδημαϊκά και συναισθηματικά, υπερβαίνοντας τα εμπόδια που ίσως να εμποδίσουν το εκπαιδευτικό του ταξίδι. Μέσω της στοχαστικής πολιτικής και της συγκεκριμένης στρατηγικής εφαρμογής δίνεται η ευκαιρία να χαραχθούν προοπτικές όπου η μάθηση θα είναι περιεκτική, υποστηρικτική και διαφοροποιημένη.

Στην επιδίωξη της προώθησης περιβαλλόντων υποστηρικτικής μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, η διαμόρφωση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι πρωταρχικής σημασίας. Αυτές οι πολιτικές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου, παρέχοντας ένα πλαίσιο που αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ακόλουθες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώνονται για να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη ισχυρών στρατηγικών που στοχεύουν στην προώθηση

της δίκαιης πρόσβασης, της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και της ολιστικής υποστήριξης για όλους τους μαθητές.

Αναγνωρίζοντας τις πολύπλευρες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, αυτές οι προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής υπογραμμίζουν τη σημασία της δημιουργίας ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Εν κατακλείδι, από τις πρωτοβουλίες για κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέχρι την ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) και την ανάπτυξη πολιτικών κατά του εκφοβισμού, κάθε παρότρυνση εδράζεται στην αρχή της παροχής σε κάθε μαθητή των εργαλείων και των εφοδίων που απαιτούνται για ακαδημαϊκή επιτυχία και συναισθηματική ευεξία.

Βιβλιογραφία

- Allsopp, D., Minskoff, E. H., & Bolt, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and adhd: lessons learned from a model demonstration project. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 103-118. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00126.x>.
- Alsadoun, D. A., Alotaibi, H. S., Alanazi, A. I., Almohsen, L. A., Almarhoum, N. N., & Mahboub, S. (2023). Social isolation among adolescents and its association with depression symptoms. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1). <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00314-4>.
- Alves, L. M., Siqueira, C. M., Ferreira, M. d. C. M., Alves, J. F. M., Lodi, D. F., Bicalho, L., ... & Celeste, L. C. (2016). Rapid naming in brazilian students with dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00021>.
- Amel, A. K., Amel, S. K., & Erfan, A. (2018). Effectiveness of parents-focused cognitive-behavioral therapy on attention deficit hyperactivity disorder symptoms, obesity and self-esteem of overweight children with attention deficient hyperactivity disorder. *Advanced Biomedical Research*, 7(1), 73. https://doi.org/10.4103/abr.abr_170_17
- Andrade, C., Machado, G., Fernandes, L., Albuquerque, J., Casais-e-Silva, L., Ramos, H., ... & Alves, C. (2017). Mechanisms involved in hearing disorders of thyroid ontogeny: a literature review. *Archives of Endocrinology and Metabolism*, 61(5), 501-505. <https://doi.org/10.1590/2359-3997000000292>.
- Angerman, S. (2014). Auditory processing disorders: assessment, management, and treatment. *International Journal of Audiology*, 53(2), 144-144. <https://doi.org/10.3109/14992027.2013.872304>.
- Antshel, K. M. & Khan, F. M. (2008). Is there an increased familial prevalence of psychopathology in children with nonverbal learning disorders?. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 208-217. <https://doi.org/10.1177/0022219408317546>.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25-30. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2003.00193.x>.
- Aquil, M. A. I., & Ariffin, M. M. (2020). The Causes, Prevalence and Interventions for Dyscalculia in Malaysia. *Journal of Educational and Social Research*, 10(6), 279-289.

- Baker, L. (1992). Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 2(2), 120-151. <https://doi.org/10.1089/cap.1992.2.120>.
- Bamiou, D. & Luxon, L. M. (2008). Auditory processing disorders. *BMJ*, 337(nov17 1), a2080-a2080. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2080>
- Barkley, R. A. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. *Behavioral Disorders*, 19(2), 120-152. <https://doi.org/10.1177/019874299401900205>.
- Bieńkowska, I. & Polok, K. (2019). Teaching english as a second/foreign language to capd-impaired students. *Oalib*, 06(07), 1-19. <https://doi.org/10.4236/oalib.1105511>.
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2014). Nova scotia teachers' adhd knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>.
- Boada, R., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in Language Disorders*, 32(3), 264-284. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e31826203ac>.
- Brewer, C. C., Zalewski, C., King, K. A., Zobay, O., Riley, A., Ferguson, M. A., ... & Moore, D. R. (2016). Heritability of non-speech auditory processing skills. *European Journal of Human Genetics*, 24(8), 1137-1144. <https://doi.org/10.1038/ejhg.2015.277>
- Brown, F. J. and Hooper, S. (2009). Acceptance and commitment therapy (act) with a learning disabled young person experiencing anxious and obsessive thoughts. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(3), 195-201. <https://doi.org/10.1177/1744629509346173>.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/0031383980420402>.
- Cadenas, M., Hartman, C. A., Faraone, S. V., Antshel, K. M., Rosal, Á. B. d., Hoogeveen, L., ... & Rommelse, N. (2020). Cognitive correlates of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with high intellectual ability. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s11689-020-9307-8>.
- Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O'Connor, E. (2020). Who benefits most? predicting the effectiveness of a social and emotional learning

- intervention according to children's emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 41(3), 197-217. <https://doi.org/10.1177/0143034319898741>.
- Carpenter, K. L. H., Sprechmann, P., Calderbank, R., Sapiro, G., & Egger, H. L. (2016). Quantifying risk for anxiety disorders in preschool children: a machine learning approach. *Plos One*, 11(11), e0165524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165524>.
- Casey, J. E. (2012). A model to guide the conceptualization, assessment, and diagnosis of nonverbal learning disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(1), 35-57. <https://doi.org/10.1177/0829573512436966>.
- Castro, E., Cotov, M., Brovedani, P., Coppola, G., Meoni, T., Papini, M., ... & Muratori, P. (2020). Associations between learning and behavioral difficulties in second-grade children. *Children*, 7(9), 112. <https://doi.org/10.3390/children7090112>.
- Czamara, D., Tiesler, C. M. T., Kohlböck, G., Berdel, D., Hoffmann, B., Bauer, C., ... & Heinrich, J. (2013). Children with adhd symptoms have a higher risk for reading, spelling and math difficulties in the giniplus and lisaplust cohort studies. *PLoS ONE*, 8(5), e63859. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063859>.
- Chen, C., Li, Z., Liu, X., Pan, Y., & Wu, T. (2022). Cognitive control deficits in children with subthreshold attention-deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.835544>.
- Cheng, L. & Cao, J. (2023). Factors influencing smart device addiction among preschool children: an extended protection-risk model perspective. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1017772>.
- Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27.
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S46.
- Cunha, P., Silva, I., Neiva, E., & Tristão, R. (2019). Auditory processing disorder evaluations and cognitive profiles of children with specific learning disorder. *Clinical Neurophysiology Practice*, 4, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.cnp.2019.05.001>
- Curatolo, P., D'Agati, E., & Moavero, R. (2010). The neurobiological basis of ADHD. *Italian Journal of Pediatrics*, 36(1), 79. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-36-79>.

- Δανοπούλου Ε.-Ε., & Πίττα Ε. (2020). The Link between Specific Learning Difficulties and Behavioral Problems in primary school. *Education Sciences*, 2020(2), 7–29. <https://doi.org/10.26248/v2020i2.891>.
- Dawes, P., Bishop, D. V. M., Sirimanna, T., & Bamiou, D. (2008). Profile and aetiology of children diagnosed with auditory processing disorder (apd). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(4), 483-489. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2007.12.007>.
- Dengsø, M. J. (2022). Wrong brains at the wrong time? understanding adhd through the diachronic constitution of minds. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(2), 184-195. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00244-y>.
- De Wit, E., Visser-Bochane, M. I., Steenbergen, B., Van Dijk, P., Van Der Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2016). Characteristics of auditory processing disorders: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 384-413.
- Ding, X., Zhang, W., Ooi, L. L., Coplan, R. J., Zhu, X., & Sang, B. (2023). Relations between social withdrawal subtypes and socio-emotional adjustment among Chinese children and early adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 33(3), 774-785. <https://doi.org/10.1111/jora.12837>.
- Döhla, D. & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: what can we learn from the one about the other?. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.
- Downey, C., & Crummy, A. (2022). The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1), 100237. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100237>
- Ferre, J. M. (2015). Auditory dysfunction beyond the 8th nerve: understanding central auditory processing disorders. *Perspectives on Hearing and Hearing Disorders Research and Diagnostics*, 19(1), 4. <https://doi.org/10.1044/hhd19.1.4>.
- Ferrer, M. S., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J. C., & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational challenges in spanish children with dyslexia and their parents' stress during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 648000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648000>.
- Fey, M. E., Richard, G. J., Geffner, D., Kamhi, A. G., Medwetsky, L., Paul, D. R., ... & Schooling, T. (2011). Auditory processing disorder and auditory/language interventions: an evidence-based systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(3), 246-264. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/10-0013\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/10-0013)).

- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607.
- Fletcher, J. M. (2007). Learning disabilities: from identification to intervention. *Choice Reviews Online*, 44(10), 44-5775-44-5775. <https://doi.org/10.5860/choice.44-5775>.
- Fletcher, J. M. & Miciak, J. (2017). Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(1), 2-7. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw103>.
- Forteza, D. F., Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E., & Álvarez-Hevia, D. M. (2021). Inclusion, dyslexia, emotional state and learning: perceptions of ibero-american children with dyslexia and their parents during the covid-19 lockdown. *Sustainability*, 13(5), 2739. <https://doi.org/10.3390/su13052739>.
- Forster, M., Kuhbandner, C., & Hilbert, S. (2022). Teacher well-being: teachers' goals and emotions for students showing undesirable behaviors count more than that for students showing desirable behaviors. *Frontiers in Psychology*, 13, 842231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842231>.
- Fouché-Copley, C., Govender, S., & Khan, N. (2016). The practices, challenges and recommendations of south african audiologists regarding managing children with auditory processing disorders. *South African Journal of Communication Disorders*, 63(1). <https://doi.org/10.4102/sajcd.v63i1.132>.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 33-45. <https://doi.org/10.2307/1511189>.
- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283. <https://doi.org/10.1126/science.1171999>.
- Galway, T. & Metsala, J. L. (2010). Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 33-49. <https://doi.org/10.1177/0022219410371680>.
- Garwood, J. D. & Ampuja, A. A. (2018). Inclusion of students with learning, emotional, and behavioral disabilities through strength-based approaches. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 46-51. <https://doi.org/10.1177/1053451218767918>.

- Ge, L., Yap, C. W., Ong, R., & Heng, B. H. (2017). Social isolation, loneliness and their relationships with depressive symptoms: a population-based study. *Plos One*, *12*(8), e0182145. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182145>.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>.
- Georgoulas, N. (2019). Emotional Disorders in Children. *Open Journal for Psychological Research*, *3*(2), 75-82. <https://doi.org/10.32591/coas.ojpr.0302.05075g>.
- Golden, G. S. (1991). Role of attention deficit hyperactivity disorder in learning disabilities. *Seminars in Neurology*, *11*(01), 35-41. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1041203>.
- Gooch, D., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2010). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or adhd symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*(2), 195-203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x>.
- Gnanavel, S., Sharma, P., Kaushal, P., & Hussain, S. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World journal of clinical cases*, *7*(17), 2420.
- Gražulevičienė, R., Petravičienė, I., & Balsevičienė, B. (2017). Impact of psychosocial environment on young children's emotional and behavioral difficulties. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(10), 1278. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101278>.
- Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The diagnosis and treatment of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, *116*(7), 107. 1 <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107>.
- Hasanah, U. & Supena, A. (2021). Implementation of online learning for children with language disorder during the covid-19 pandemic: a case study in inclusive primary schools. *Elementary School Journal PGSD Fip Unimed*, *11*(1), 69. <https://doi.org/10.24114/esjgsd.v11i1.24095>.
- Haugan, A. J., Sund, A. M., Thomsen, P. H., Lydersen, S., & Nøvik, T. S. (2022). Executive functions mediate the association between adhd symptoms and anxiety in a clinical adolescent population. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.834356>.
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *24*, 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>.

- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoefft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00101>.
- Herman, J. L. (2018). Shattered shame states and their repair. In *Shattered states* (pp. 157-170). Routledge.
- Herr, N. R., Rosenthal, M. Z., Geiger, P. J., & Erikson, K. M. (2012). Difficulties with emotion regulation mediate the relationship between borderline personality disorder symptom severity and interpersonal problems. *Personality and Mental Health*, 7(3), 191-202. <https://doi.org/10.1002/pmh.1204>.
- Hindi, A. N. A. & Muthahharah, I. (2021). Teacher's perception of student's mathematics learning difficulties. *Daya Matematis: Jurnal Inovasi Pendidikan Matematika*, 9(3), 171. <https://doi.org/10.26858/jdm.v9i3.23661>
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>.
- Holley, S. R., Haase, C. M., Chui, I., & Bloch, L. (2017). Depression, emotion regulation, and the demand/withdraw pattern during intimate relationship conflict. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(3), 408-430. <https://doi.org/10.1177/0265407517733334>.
- Hornik, H. W. (2007). Nonverbal learning disabilities: a clinical perspective. *Psychiatric Services*, 58(4), 575-576. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.58.4.575-a>.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicine*, 6(1), 9. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>.
- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., & Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415.
- Huang, F., Sun, L., Qian, Y., Liu, L., Ma, Q., Yang, L., ... & Wang, Y. (2016). Cognitive function of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and learning difficulties. *Chinese Medical Journal*, 129(16), 1922-1928. <https://doi.org/10.4103/0366-6999.187861>
- Huntington, D. D. and Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177/002221949302600303>.

- Iliadou, V. V., Ptok, M., Grech, H., Pedersen, E. R., Brechmann, A., Deggouj, N., ... & Bamiou, D. E. (2017). A European perspective on auditory processing disorder-current knowledge and future research focus. *Frontiers in Neurology*, *8*, 622.
- Kendall, P. C. & Panichelli-Mindel, S. M. (1995). Cognitive-behavioral treatments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *23*(1), 107-124. <https://doi.org/10.1007/bf01447047>.
- Kirby, J. N. (2019). Nurturing family environments for children: Compassion-focused parenting as a form of parenting intervention. *Education Sciences*, *10*(1), 3. <https://doi.org/10.3390/educsci10010003>.
- Klein, P. & Shaywitz, S. (2005). Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L Éducation*, *28*(3), 575. <https://doi.org/10.2307/4126492>.
- Kong, Y. & Jiexuan, W. (2023). Educational intervention system for learning disabilities of rural left-behind children driven by cognitive intelligence. *Computer Science and Technology*. <https://doi.org/10.57237/j.cst.2023.02.001>.
- Korpa, T., Pappa, T., Chouliaras, G., Sfinari, A., Eleftheriades, A., Katsounas, M., ... & Pervanidou, P. (2021). Daily behaviors, worries and emotions in children and adolescents with ADHD and learning difficulties during the COVID-19 pandemic. *Children*, *8*(11), 995. <https://doi.org/10.3390/children8110995>
- Lei, Q., Mason, R. A., Xin, Y. P., Davis, J. L., David, M., & Lory, C. (2020). A meta-analysis of single-case research on mathematics word problem-solving interventions for english learners with learning disabilities and mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *35*(4), 201-217. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12233>.
- Leisman, G. & Melillo, R. (2022). Front and center: maturational dysregulation of frontal lobe functional neuroanatomic connections in attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Neuroanatomy*, *16*. <https://doi.org/10.3389/fnana.2022.936025>.
- Lewis, K. E., Thompson, G. M., & Tov, S. A. (2022). Screening for Characteristics of Dyscalculia: Identifying Unconventional Fraction Understandings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *14*(3), 243-267.
- Li, M. (2023). Bilingual children with developmental language disorder: outcomes and interventions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *8*, 1782-1788. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4584>.

- Li, X. & Xue, Z. (2014). Adult attachment orientations and subjective well-being: emotional intelligence and self-esteem as moderators. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(8), 1257-1265. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1257>.
- Lim, S., Ilies, R., Koopman, J., Christoforou, P., & Arvey, R. D. (2018). Emotional mechanisms linking incivility at work to aggression and withdrawal at home: An experience-sampling study. *Journal of Management*, 44(7), 2888-2908. <https://doi.org/10.1177/0149206316654544>
- Lindsay, R. L., Tomazic, T., Levine, M. D., & Accardo, P. (1999). Impact of attentional dysfunction in dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41(9), 639-642. <https://doi.org/10.1017/s0012162299001309>.
- Little, L. (1999). The misunderstood child: the child with a nonverbal learning disorder. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4(3), 113-121. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.1999.tb00044.x>.
- Liu, X., Li, Y., Xiong, F., Li, W., Liu, L., & Sullivan, J. S. (2023). The relationship between father absence and hostility among chinese depressed youths: a serial mediation model and the role of self-esteem and frustration tolerance. *Frontiers in Pediatrics*, 10. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.711241>.
- Liu, G., Teng, X., & Zhu, D. (2019). Effect of self-esteem and parents' psychological control on the relationship between teacher support and chinese migrant children's academic achievement: a moderated mediation. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02342>
- Liu, X., Xie, R., Yang, L., Xiong, F., & Li, W. (2021). how psychological frustration tolerance and self-esteem influence the association between father absence and hostility in depressed adolescents: a multiple mediation model. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-289958/v1>.
- López-Larrosa, S., González-Seijas, R. M., & Carpenter, J. (2016). Adapting the unique minds program: exploring the feasibility of a multiple family intervention for children with learning disabilities in the context of Spain. *Family Process*, 56(2), 423-435. <https://doi.org/10.1111/famp.12215>.
- MacDonald, D. (2015). Creative ways of talking: a narrative literature review concerning emotional support for adults with mild or moderate learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/bld.12143>.

- Mammarella, I. C. & Cornoldi, C. (2013). An analysis of the criteria used to diagnose children with nonverbal learning disability (nld). *Child Neuropsychology*, 20(3), 255-280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.796920>.
- Margolis, A., Pagliaccio, D., Thomas, L., Banker, S., & Marsh, R. (2019). Salience network connectivity and social processing in children with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 33(1), 135-143. <https://doi.org/10.1037/neu0000494>.
- Mariotti, E. C., Bolden, J., & Finn, M. (2021). Unifying treatment for mild anxiety and depression in preadolescence. *Psychotherapy*, 58(1), 121 – 132. <https://doi.org/10.1037/pst0000350>.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., ... & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 6403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- McCloskey, M. & Rapp, B. (2019). Developmental dysgraphia: an overview and framework for research. *Developmental Dysgraphia*, 1-18. <https://doi.org/10.4324/9781351020107-1>.
- McGrath, L. M. & Stoodley, C. J. (2019). Are there shared neural correlates between dyslexia and adhd? a meta-analysis of voxel-based morphometry studies. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s11689-019-9287-8>.
- McKay, E., Cornish, K., & Kirk, H. (2022). Impairments in emotion recognition and positive emotion regulation predict social difficulties in adolescent with adhd. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(3), 895-908. <https://doi.org/10.1177/13591045221141770>.
- McKendree, J. and Snowling, M. J. (2011). Examination results of medical students with dyslexia. *Medical Education*, 45(2), 176-182. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03802.x>.
- Merga, M. K., Roni, S. M., & Mason, S. (2020). Teachers' perceptions of their preparedness for supporting struggling literacy learners in secondary english classrooms. *English in Education*, 54(3), 265-284. <https://doi.org/10.1080/04250494.2020.1775488>.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: prevalence and gender differences. *Plos One*, 9(7), e103537. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>.

- Moore, A., Carpenter, D. M., Miller, T. M., & Ledbetter, C. (2018). Comparing two methods of delivering thinkrx cognitive training to children ages 8–14: a randomized controlled trial of equivalency. *Journal of Cognitive Enhancement*, 3(3), 261-270. <https://doi.org/10.1007/s41465-018-0094-z>.
- Morte-Soriano, M. R., Begeny, J. C., & Ferrer, M. S. (2020). Parent and teacher ratings of behavioral executive functioning for students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 54(5), 373-387. <https://doi.org/10.1177/0022219420981986>.
- Morsanyi, K., Bers, B., McCormack, T., & McGourty, J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *British Journal of Psychology*, 109(4), 917-940. <https://doi.org/10.1111/bjop.12322>.
- Mowlem, F. D., Rosenqvist, M. A., Martin, J., Lichtenstein, P., Asherson, P., & Larsson, H. (2018). Sex differences in predicting adhd clinical diagnosis and pharmacological treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(4), 481-489. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1211-3>.
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Nocentini, A., Ruglioni, L., & Lochman, J. E. (2016). Coping power adapted as universal prevention program: mid term effects on children's behavioral difficulties and academic grades. *The Journal of Primary Prevention*, 37(4), 389-401. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0435-6>.
- Mwakanyamale, A. A., Wandu, D. P., & Yu, Y. (2018). Multi-type child maltreatment: prevalence and its relationship with self-esteem among secondary school students in tanzania. *BMC Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0244-1>.
- Nachshon, O. and Horowitz-Kraus, T. (2018). Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1110-1114. <https://doi.org/10.1111/apa.14672>.
- Neijenhuis, K., Campbell, N. G., Cromb, M., Luinge, M. R., Moore, D. R., Rosen, S., & de Wit, E. (2019). An evidence-based perspective on “misconceptions” regarding pediatric auditory processing disorder. *Frontiers in Neurology*, 10, 287.
- Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76(3), 561-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x>.
- Obuchi, C., Ogane, S., Sato, Y., & Kaga, K. (2017). Auditory symptoms and psychological characteristics in adults with auditory processing disorders. *Journal of Otolaryngology*, 12(3), 132-137.

- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World journal of clinical pediatrics*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>.
- Osisanya, A., Lazarus, K., & Adewunmi, A. (2013). Manifestations of dyslexia and dyscalculia. *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 40-52.
- Pereira, A. L. D., Santos, J. P., Sardinha, P., Cardoso, J., Ramos, C., & Almeida, T. C. (2021). The impact of childhood abuse on adult self-esteem and emotional regulation. *Annals of Medicine*, 53(sup1). <https://doi.org/10.1080/07853890.2021.1896171>.
- Peries, W., Indrarathne, B., Jayamanne, B. D. W., Wickramasekara, T. D., Alwis, K. A. C., & Jayatileke, A. U. (2021). Primary school teachers' readiness in identifying children with dyslexia: a national survey in sri lanka. *Dyslexia*, 27(4), 486-509. <https://doi.org/10.1002/dys.1696>.
- Poulou, A., Grivakou, E., Vrioni, G., Koumaki, V., Pittaras, T., Pournaras, S., & Tsakris, A. (2014). Modified CLSI extended-spectrum β -lactamase (ESBL) confirmatory test for phenotypic detection of ESBLs among Enterobacteriaceae producing various β -lactamases. *Journal of clinical microbiology*, 52(5), 1483-1489. <https://doi.org/10.1128/jcm.03361-13>.
- Porges, S. W., Macellaio, M., Stanfill, S. D., McCue, K., Lewis, G. F., Harden, E., ... & Heilman, K. J. (2013). Respiratory sinus arrhythmia and auditory processing in autism: modifiable deficits of an integrated social engagement system?. *International Journal of Psychophysiology*, 88(3), 261-270. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2012.11.009>
- Puglisi, B., & Ackerman, A. (2019). *The emotion thesaurus: A writer's guide to character expression* (Vol. 1). JADD Publishing.
- Ralli, A. M., Kalliontzi, E., & Kazali, E. (2022). Teachers' views of children with developmental language disorder in greek mainstream schools. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.832240>.
- Ramsey, A. T., Wetherell, J. L., Depp, C., Dixon, D., & Lenze, E. (2016). Feasibility and acceptability of smartphone assessment in older adults with cognitive and emotional difficulties. *Journal of technology in human services*, 34(2), 209-223.
- Roitsch, J., & Watson, S. M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7(4).
- Rosa, A. H., Nascimento-e-Silva, D., & Santos, F. W. C. d. (2022). The challenges faced by teachers with remote teaching in pandemic times: a case study in the state public

- network in the city of parnaiba-pi/brazil. *Research, Society and Development*, 11(7), e58011730509. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30509>.
- Rosenblum, S., Piran, M., Meyer, S., & Sachs, D. (2018). Normative or heavy clouds? early indicators of nonverbal learning disability based on mothers' reports. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1395>.
- Rousseau, C., Mustafa, S., & Beaugard, C. (2015). Emotional and behavioral difficulties and academic achievement in immigrant adolescents in special education. *World Journal of Education*, 5(5), 21-29. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n5p21>.
- Russo, J., Bobis, J., Downton, A., Livy, S., & Sullivan, P. (2021). Primary teacher attitudes towards productive struggle in mathematics in remote learning versus classroom-based settings. *Education Sciences*, 11(2), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci11020035>.
- Rubin, K. H., Barstead, M. G., Smith, K. A., & Bowker, J. C. (2018). Peer relations and the behaviorally inhibited child. In: Pérez-Edgar, K., Fox, N. (eds) *Behavioral inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives*, 157-184, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98077-5_8.
- Saccani, M. S., Ursumando, L., Vara, S. D., Lazzaro, G., Varuzza, C., Vicari, S., ... & Menghini, D. (2022). Sleep disturbances in children with attentional deficit hyperactivity disorder and specific learning disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6411. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116411>.
- Šafářová, K., Mekyska, J., & Zvončák, V. (2021). Developmental dysgraphia: A new approach to diagnosis. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), 143.
- Sarti, D., Bettoni, R., Offredi, I., Tironi, M., Lombardi, E., Traficante, D., & Lorusso, M. L. (2019). Tell me a story: socio-emotional functioning, well-being and problematic smartphone use in adolescents with specific learning disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 2369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02369>.
- Saunders, G. H., Frederick, M. T., Chisolm, T. H., Silverman, S. P. C., Arnold, M., & Myers, P. J. (2014). Use of a frequency-modulated system for veterans with blast exposure, perceived hearing problems, and normal hearing sensitivity. *Seminars in Hearing*, 35(03), 227-238. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1383507>.
- Schoch, K., Harrell, W., Hooper, S. R., Ip, E. H., Saldana, S., Kwapil, T. R., ... & Shashi, V. (2012). Applicability of the nonverbal learning disability paradigm for children with

- 22q11.2 deletion syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 153-166. <https://doi.org/10.1177/0022219412443556>.
- Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Christopher, G. B. (2010). Neuropsychological differences among children with asperger syndrome, nonverbal learning disabilities, attention deficit disorder, and controls. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 582-600. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494747>.
- Sharma, M., Purdy, S. C., & Kelly, A. S. (2009). Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 706-722. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0226\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0226))
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Wietecha, L., Wigal, S. B., McBurnett, K., Williams, D. W., ... & Hooper, S. R. (2017). Effect of atomoxetine treatment on reading and phonological skills in children with dyslexia or attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid dyslexia in a randomized, placebo-controlled trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 27(1), 19-28. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0189>.
- Shrewsbury, D. (2016). Dyslexia in general practice education: considerations for recognition and support. *Education for Primary Care*, 27(4), 267-270.
- Smith, K., Barstead, M. G., & Rubin, K. H. (2016). Neuroticism and conscientiousness as moderators of the relation between social withdrawal and internalizing problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 772-786. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0594-z>
- Snowling, M., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>.
- Sousa, P., Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Predictors of primary school teachers' knowledge about developmental dyscalculia. *European journal of special needs education*, 32(2), 204-220.
- Stothers, M. E. (2017). Breadth over depth in the semantic representations of adults with nonverbal learning disabilities. *Language and Cognition*, 10(1), 56-82. <https://doi.org/10.1017/langcog.2017.17>.
- Sturrock, A., Chilton, H., Foy, K., Freed, J., & Adams, C. (2021). In their own words: the impact of subtle language and communication difficulties as described by autistic girls and boys without intellectual disability. *Autism*, 26(2), 332-345. <https://doi.org/10.1177/13623613211002047>.

- Sundheim, S. T. P. V. & Voeller, K. K. S. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814-826. <https://doi.org/10.1177/08830738040190101001>
- Taanila, A., Yliherva, A., Kaakinen, M., & Moilanen, I. (2011). An epidemiological study on Finnish school-aged children with learning difficulties and behavioural problems. *International Journal of Circumpolar Health*, 70(1), 59-71. <https://doi.org/10.3402/ijch.v70i1.17799>
- Teng, X. & Liu, G. (2017). The effect of teacher support on migrant children's academic achievement: a moderated mediation. *Proceedings of the 2017 International Conference on Management Science and Management Innovation (MSMI 2017)*. <https://doi.org/10.2991/msmi-17.2017.46>.
- Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M., & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 229-236. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Vaughn, S., Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., & Francis, D. (2005). Teaching English language learners at risk for reading disabilities to read: putting research into practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00121.x>.
- Wietecha, L., Williams, D. W., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Hooper, S. R., Wigal, S. B., ... & McBurnett, K. (2013). Atomoxetine improved attention in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder and dyslexia in a 16 week, acute, randomized, double-blind trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 23(9), 605-613. <https://doi.org/10.1089/cap.2013.0054>.
- Wijaya, A., Retnawati, H., Setyaningrum, W., Aoyama, K., & Sugiman, S. (2019). Diagnosing students' learning difficulties in the eyes of Indonesian mathematics teachers. *Journal on Mathematics Education*, 10(3), 357-364. <https://doi.org/10.22342/jme.10.3.7798.357-364>.
- Wimmer, H., & Schurz, M. (2010). Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation. *Dyslexia*, 16(4), 283-299.
- Wu, S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, V. (2013). Mathematics achievement and anxiety and their relation to internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 503-514. <https://doi.org/10.1177/0022219412473154>

- Wu, Y., Xu, L., Wu, Z., Cao, X., Xue, G., Wang, Y., ... & Yang, B. (2023). Computer-based multiple component cognitive training in children with adhd: a pilot study.. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2242958/v2>.
- Wymbs, B. T., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., Cheong, J., Gnagy, E. M., Belendiuk, K. A., ... & Waschbusch, D. A. (2011). Risk of intimate partner violence among young adult males with childhood adhd. *Journal of Attention Disorders*, *16*(5), 373-383. <https://doi.org/10.1177/1087054710389987>.
- Xie, G., Chang, J., Yuan, M., Wang, G., He, Y., Chen, S., ... & Su, P. (2021). Childhood abuse and borderline personality disorder features in chinese undergraduates: the role of self-esteem and resilience. *BMC Psychiatry*, *21*(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03332-w>.
- Žakelj, A. & Cotič, M. (2016). Teachers on the efficacy of support to students with learning difficulties. *The New Educational Review*, *44*(2), 187-197. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.15>.
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Perceived social competence and loneliness among young children with ASD: Child, parent and teacher reports. *Journal of autism and developmental disorders*, *46*, 436-449.
- Zhang, J., Li, Y., Li, J., Lyu, M., Yang, S., Tan, C., ... & Mei, T. (2023). The effect of life events, resilience, self-esteem, and coping styles on aggressive behavior among left-behind adolescents: structural equation modeling. *Frontiers in Psychiatry*, *14*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.991608>
- Zhou, J., Li, X., Tian, L., & Huebner, E. (2018). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: the role of rejection sensitivity and loneliness. *Psychology and Psychotherapy Theory Research and Practice*, *93*(1), 54-71. <https://doi.org/10.1111/papt.12207>.
- Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *46*(2), 77-91. <https://doi.org/10.1177/073194872110411>

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή:

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας σε αυτό το ερωτηματολόγιο. Η συμβολή σας είναι απαραίτητη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις με ειλικρίνεια και εξ όσων γνωρίζετε.

1. Δημογραφικές πληροφορίες:

1. Ηλικία:

2. Φύλο:

άνδρας

γυναίκα

3. Επίπεδο Σπουδών:

πτυχίο

μεταπτυχιακό

διδακτορικό

4. Επίπεδο(α) τάξης που διδάσκετε:

5. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:

Ενότητα 1: Αντιλήψεις για τη σχέση

1. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;

Βαθμολογήστε την άποψή σας σχετικά με τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές, με το 1 να δείχνει "Καμία σχέση" και το 5 να δείχνει "Ισχυρή σχέση".

1 - Καμία σχέση

2 - Αδύναμη σχέση

3 - Μέτρια σχέση

4 - Ισχυρή σχέση

5 - Πολύ δυνατή σχέση

	1	2	3	4	5
A. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν καμία σχέση με τις συναισθηματικές δυσκολίες					
B. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβάλλουν σε ήπιες συναισθηματικές δυσκολίες.					

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι συναισθηματικές δυσκολίες επηρεάζουν εξίσου η μία την άλλη.					
---	--	--	--	--	--

Ενότητα 2: Παρατηρήσεις στην τάξη

1. Έχετε παρατηρήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα των μαθησιακών τους δυσκολιών;

Ναι

Όχι

2. Έχετε παρατηρήσει κάποια από τα συγκεκριμένα συναισθήματα ή συμπεριφορές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που πιστεύετε ότι συνδέονται με τις ακαδημαϊκές τους προκλήσεις;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
απογοήτευση					
χαμηλή αυτοεκτίμηση					
απόσυρση					
μοναχικότητα					
κατάθλιψη					

3. Πιστεύετε ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει αποτελεσματικά;

Ναι

Όχι

4. Ποιο από τα δύο φύλα εμφάνιζε τις περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες;

αγόρι

κορίτσι

Ενότητα 3: Υποστήριξη και Παρεμβάσεις

1. Ποιες στρατηγικές ή παρεμβάσεις έχετε χρησιμοποιήσει ή έχετε δει να χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξετε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Σχέδιο (IEP)

Συνεργασία και Επικοινωνία με γονείς

Συμβουλευτικές Υπηρεσίες

Υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς (PBS)

Ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών

Παράλληλη στήριξη

2. Από την εμπειρία σας, πόσο αποτελεσματικές ήταν αυτές οι στρατηγικές ή παρεμβάσεις στην αντιμετώπιση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των συναισθηματικών αναγκών;

Πολύ αποτελεσματικές

Κάπως αποτελεσματικές

Μη Αποτελεσματικές

Δεν είμαι σίγουρος-η

Ενότητα 4: Συνεκπαίδευση και Εξειδικευμένη Υποστήριξη

2. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, πώς διασφαλίζετε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές δυσκολίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται κατά τη συμμετοχή τους στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης;

Διαφοροποιημένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση ποικίλων μαθησιακών αναγκών

Συνεργατική Ομαδική Προσέγγιση με επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής

Τακτική Παρακολούθηση Προόδου και Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Σχέδια (IEPs)

Οικογενειακή εμπλοκή και συνεργασία

παράλληλη στήριξη

2. Συνεργάζεστε με επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους ή άλλους ειδικούς για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών;

Ναι

Όχι

Ενότητα 5: Έγκαιρη παρέμβαση

1. Πιστεύετε ότι η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών στους μαθητές;

Ναι

Όχι

3. Ποια βήματα ή ενέργειες πιστεύετε ότι πρέπει να κάνουν τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες;

Βοήθεια με παιδοψυχολόγους στα σχολεία

Προτεραιότητα στην έγκαιρη παρέμβαση και την έγκαιρη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών.

Ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα σπουδών.

[] Ανάπτυξη μια σαφής πολιτικής κατά του εκφοβισμού και του στιγματισμού εντός του σχολείου.

[] Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων, ειδικών και οικογενειών.

Ενότητα 6 : Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης

Αξιολογήστε τις ακόλουθες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, με το 1 να δηλώνει "Διαφωνώ απόλυτα" και το 5 "Συμφωνώ απόλυτα", όσον αφορά τη σημασία τους για την αντιμετώπιση της περίπλοκης σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών δυσκολιών.

1 - Διαφωνώ κάθετα

2 - Διαφωνώ

3 - Ουδέτερο

4 - Συμφωνώ

5 - Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Α. Εκπαίδευση στην αναγνώριση των σημαδιών των Μαθησιακών και Συναισθηματικών Δυσκολιών					
Β. Εκπαίδευση στις Διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας					
Γ. Εκπαίδευση σε θέματα πολιτιστικών δεξιοτήτων και διαφορετικότητας					
Δ. Εκπαίδευση στη συνεργασία με ειδικούς (π.χ. επαγγελματίες ειδικής αγωγής, συμβούλους)					
Ε. Εκπαίδευση στη χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας					