



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

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

## **Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνική συμπεριφορά κατά την εφηβική ηλικία**

POST GRADUATE THESIS

**Learning difficulties and social behavior during adolescence**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Μαρία Μειμάρη**

Maria Meimari

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ευστάθιος Μιχαλόπουλος**

Efstathios Michalopoulos

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



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

**Learning difficulties and social behavior during adolescence.**

Maria Meimari

20065

marymeimari@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIOS MICHALOPOULOS

SECOND SUPERVISOR

ANASTASIOS KRIEMPARDIS

AIGALEO 2021



## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μειμάρη Μαρία του Στεφάνου, με αριθμό μητρώου 20065 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας 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».

Όνομα φοιτήτριας

Μειμάρη Μαρία

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αντιπρύτανη και Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού προγράμματος Δρ. Ευσταθία Παπαγεωργίου για την ευκαιρία που μου έδωσε, ώστε να συμμετάσχω σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους δύο επιβλέποντες της διπλωματικής μου εργασίας, τον Δρ. Ευστάθιο Μιχαλόπουλο και τον Δρ. Αναστάσιο Κριεμπάρδη για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή τους αλλά και για την εμπιστοσύνη τους, όπως και όλους τους διδάσκοντες του ΜΠΣ για τις πολύτιμες γνώσεις που μας προσέφεραν στα πλαίσια των εισηγήσεών τους. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Δρ. Πέτρο Καρκαλούσο, συντονιστή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle, για την πολύτιμη συμβολή του και συνεργασία του, καθώς και τον γραμματέα του μεταπτυχιακού προγράμματος, κύριο Σπυρίδων Παπακωνσταντίνου για την υποστήριξη και τη συνεργασία σε όλο το χρονικό διάστημα των σπουδών μου, αλλά και τους υπεύθυνους της τεχνολογικής υποστήριξης, που κατέστησαν εφικτή την πραγμάτωση των σπουδών μας παρά τις αντίξοες συνθήκες. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου, συμπληρώνοντας το συμπεριλαμβανόμενο ερωτηματολόγιο, αλλά και την οικογένειά μου για την πολύτιμη βοήθειά τους στην εύρεση συμμετεχόντων για την έρευνά μου.



## Αφιερώσεις

Θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα διπλωματική εργασία στην οικογένεια μου και τους συναδέλφους μου, για την αμέριστη βοήθεια και στήριξή τους.





## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αρκετά δεδομένα, τα οποία υποδεικνύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες των εφήβων μαθητών επηρεάζουν και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα δεδομένα αυτά σε μελέτες οι οποίες εστίασαν την προσοχή τους στην εξακρίβωση των ερωτημάτων αυτών. Η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται στην αναλυτικότερη εξακρίβωση του θέματος αυτού, μέσω της έρευνας σε εφήβους μαθητές ηλικίας 13 έως 18 ετών οι οποίοι πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία.

**Σκοπός:** Στόχος της διπλωματικής εργασίας αυτής, είναι η εξέταση του ισχυρισμού που προαναφέρθηκε, μέσω των απόψεων τις οποίες διαμοιράζονται οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας και η σύνδεση του με τις υπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες που ήδη γνωρίζουμε.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε αφορά τη στατιστική σύγκριση μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν ερωτήσεις σχετικές με τους μαθητές τους οι οποίοι πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία είτε στη διανύουσα σχολική χρονιά, είτε παλαιότερα.

**Αποτελέσματα:** Βάσει των απαντήσεων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, οι περισσότερες από τις μισές απαντήσεις (53,6%), αφορούν κορίτσια τα οποία δεν φοιτούν σε τμήμα ένταξης (67,9%). Το 32,1% ισχυρίζεται πως οι έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προσφέρουν διαρκώς τη βοήθειά τους στους συμμαθητές τους. Κατέχουν, επιπροσθέτως, σε μεγάλο βαθμό, το αίσθημα της συμμετοχικότητας σε ομαδικές δραστηριότητες ( 50%), ενώ φαίνεται πως είναι πρόθυμοι να εντάξουν στη δραστηριότητα και συμμαθητές τους σε ένα ποσοστό της τάξεως του 46,4%. Όσον αφορά την έναρξη μιας συζήτησης από τους μαθητές με κάποια μαθησιακή δυσκολία, διαφαίνεται πως το 57,1% είναι σε θέση να ξεκινήσει ορθώς μία συζήτηση με κάποιον συμμαθητή του, ενώ το 46,4% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο παρόν ερωτηματολόγιο, ισχυρίζεται πως ο έφηβος αυτός, συνεργάζεται άρτια με τους υπόλοιπους μαθητές. Σε αντίθεση από τους εφήβους χωρίς κάποια διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, τα άτομα αυτά φαίνεται να κατέχουν σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση που απαιτείται για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων (42,9%). Προχωρώντας, η συχνότητα εμφάνισης ενός οξύ θυμικού επεισοδίου φτάνει το 32,1% ενώ του ξεσπάσματος θυμού το 39,3%. Ωστόσο, παρόλα τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης ενός θυμικού επεισοδίου, το 46,4% των εκπαιδευτικών απάντησε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ηλικία αυτή, δεν καβγαδίζουν ποτέ

με τους συνομηλίκους τους. αντίθετα, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να ισχύει για την ερώτηση η οποία αφορούσε την επιπολαιότητα του μαθητή, αφού το 39,3% απάντησε είναι σπάνιο οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες να ενεργήσουν χωρίς να σκεφτούν.

**Συμπεράσματα:** Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η συνηθισμένη αντίληψη που θέλει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ως επί το πλείστον αντικοινωνικοί, με επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά, χωρίς να διακατέχονται από την έννοια της ενσυναίσθησης, μάλλον απορρίπτεται. Αντ' αυτού, οι έφηβοι που πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία, εμφανίζονται ως πρόθυμα, κοινωνικά, ευαίσθητα και λειτουργικά μέλη της κοινωνίας των εφήβων.



## Abstract

**Introduction:** In recent years there is a lot of data, which indicate that the learning difficulties of adolescent students also affect their social relationships. These data in studies that have focused on identifying these questions. The present work focuses on the more detailed verification of this issue, through the research on adolescent students aged 13 to 18 years who suffer from a learning disability.

**Aim:** The aim of this dissertation is to examine the above claim, through the views shared by teachers in our country and its connection to the existing learning difficulties that we already know.

**Method:** The method used concerns the statistical comparison through the use of questionnaires to Secondary Education teachers, who answered questions about their students who suffer from a learning disability either in the current school year or earlier.

**Results:** Based on the answers obtained from the questionnaire, more than half of the answers (53.6%) concern girls who do not attend an integration department (67.9%). 32.1% claim that adolescent students with learning disabilities constantly offer their help to their classmates. In addition, they have, to a large extent, the feeling of participation in group activities (50%), while it seems that they are willing to include their classmates in the activity in a percentage of 46.4%. Regarding the beginning of a discussion by students with some learning disabilities, it appears that 57.1% are able to start a discussion correctly with a classmate, while 46.4% of the teachers who answered this questionnaire, claims that this teenager works well with the other students. In contrast to adolescents without a diagnosed learning disability, these individuals appear to have a high degree of empathy required to understand other individuals' feelings (42.9%). Going forward, the incidence of an acute anger episode reaches 32.1% while the anger outbreak reaches 39.3%. However, despite the high incidence rates of an angry episode, 46.4% of teachers answered that children with learning disabilities at this age never quarrel with their peers. on the contrary, this did not seem to be the case for the question concerning the superficiality of the student, since 39.3% answered that it is rare for teenagers with learning difficulties to act without thinking.

**Conclusions:** The results indicate that the usual perception that wants students with learning disabilities to be mostly antisocial, with aggressive or delinquent behavior, without

being possessed by the concept of empathy, is rather rejected. Instead, adolescents with learning disabilities appear to be willing, social, sensitive, and functional members of the adolescent community.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vii
Περίληψη .....	ix
Abstract .....	xii
Συνομογραφίες .....	xvi
Πρόλογος.....	17
Κεφάλαιο 1. Μαθησιακές Δυσκολίες .....	19
1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες - Ορισμός .....	19
1.2. Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών .....	20
1.3. Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών .....	22
1.4. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών .....	24
1.5. Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών κατά την εφηβική ηλικία .....	24
1.6. Η ταξινόμηση των δυσκολιών στη μάθηση.....	26
1.7. Εργαλεία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών .....	27
Κεφάλαιο 2. Διαταραχές αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	28
2.1. Ιστορική αναδρομή αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	28
2.2. Ορισμός διαταραχών αποκλίνουσας συμπεριφοράς .....	29
2.3. Κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς .....	29
2.4. Αίτια ύπαρξης διαταραχών συμπεριφοράς.....	31
2.5. Αξιολόγηση των διαταραχών της συμπεριφοράς .....	31
2.6. Εργαλεία διάγνωσης-τρόποι παρέμβασης .....	32
Κεφάλαιο 3. Μελέτη συσχέτισης των εννοιών «μαθησιακές δυσκολίες» και «κοινωνική συμπεριφορά».....	33
3.1. Σχέση αλληλεξάρτησης μαθησιακών δυσκολιών & διαταραχών συμπεριφοράς .....	33
3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις συσχετισμού μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς .....	34
3.3. Η έρευνα- Ανάλυση δείγματος .....	34
3.4. Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας.....	36
3.5. Συμπεράσματα έρευνας.....	42
Αναφορές.....	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	47



## Συντομογραφίες

### Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic learning environment

### Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης



## Πρόλογος

Η διπλωματική εργασία αυτή, έχει ως στόχο να μελετήσει την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και την κοινωνική συμπεριφορά κατά την εφηβική ηλικία. Έχουν γνωστοποιηθεί έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν πώς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή κυριαρχούν ως στοιχεία τους. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι ακόμη κι αν κατέχουν υψηλού βαθμού νοημοσύνη, υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και επαρκή εκπαίδευση, παρουσιάζουν δυσκολίες ακόμη και στις γνωστικές δεξιότητες αυτές. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως δυσλεκτικά στη Διεθνή βιβλιογραφία. Είναι, επίσης, γνωστό πως ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού των ατόμων ανήκει στην κατηγορία των ατόμων που έχουν δυσλεξία (Πόρποδας Κ., 2002). Παρόλο που είναι σχεδόν βέβαιο ότι οι καθηγητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πορείας έχουν διδάξει άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, έρευνες έχουν δείξει πώς οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι επαρκείς έτσι ώστε να υπάρξει σωστή προετοιμασία και ικανοποιητική μάθηση και εκπαίδευση των μαθητών με αναγνωρισμένες μαθησιακές (Washburn E. K.-C., 2011). Έχουν υπάρξει αρκετές χώρες ανά τον κόσμο οι οποίες έχουν ήδη αναλάβει την έναρξη μιας ευρείας δράσης που αφορά την υποστήριξη των ατόμων που πάσχουν από τις διαταραχές αυτές. Ενέργειες έχουν γίνει και στη δική μας χώρα, με τη δημιουργία ειδικών σχολείων στα οποία μπορούν να φοιτήσουν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα, βέβαια, η οποία έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, είναι περιορισμένη λόγω της έλλειψης χρηματοδότησης στην εκπαίδευση, αλλά και της περαιτέρω διερεύνησης για την καταλληλότητα και επάρκεια των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει, επιπροσθέτως, έλλειψη όσον αφορά τις εξετάσεις των παραγόντων οι οποίοι φαίνεται να είναι τόσο η αυτοπεποίθηση και η επιμόρφωση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η γενικότερη κοινωνική τους συμπεριφορά. Η διπλωματική αυτή εργασία, λοιπόν, αποσκοπεί στην περαιτέρω κατανόηση των αιτιών που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στους εφήβους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αποσκοπεί στην ορθότερη και αποτελεσματικότερη κατανόηση και αντιμετώπιση των διαταραχών αυτών.

Αρχικά, μελετώνται οι ορισμοί, τα αίτια και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης αυτής, αλλά και η διάγνωση και ταξινόμηση των δυσκολιών στη μάθηση, ο τρόπος αξιολόγησης, τα εργαλεία και τρόποι παρέμβασης. Κατόπιν, θα υπάρξει μία εκτενέστερη αναφορά στη δυσλεξία, τα είδη της αλλά και τα χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια, θα υπάρξει μία σύντομη ιστορική αναδρομή γύρω από τον όρο «αποκλίνουσα συμπεριφορά», θα δοθεί ο ορισμός της αλλά και κάποια κριτήρια ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Θα ακολουθήσει, έπειτα, η αιτιολόγηση ύπαρξης των διαταραχών αυτών και η αξιολόγησή τους, με σκοπό την εύρεση βοηθητικών εργαλείων

διάγνωσης αλλά και παρέμβασης . Μετά την περιγραφή των εννοιών που εξετάζονται στην εργασία αυτή, σειρά έχει η μεταξύ τους σύνδεση, η μελέτη δηλαδή συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών με κάποιες κοινωνικό-συναισθηματικές διαταραχές και ο ρόλος της οικογένειας αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη σχέση αυτή. Αυτό έχει ως στόχο την πληρέστερη κατανόηση της συσχέτισης των εννοιών «μαθησιακές δυσκολίες» και «κοινωνική συμπεριφορά». Συγκεκριμένα, η διερεύνηση θα γίνει με τη μορφή ερωτηματολογίων, με τα οποία θα αναλυθεί το δείγμα της έρευνας και θα πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής, θα υπάρξει, επιπροσθέτως, αναφορά στις μεθόδους συλλογής αλλά και ανάλυσης των δεδομένων. Πρόκειται, λοιπόν, για μία έρευνα η οποία εξετάζει τόσο τα συναισθηματικά, όσο και τα συμπεριφορικά προβλήματα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αλλά και κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην ηλικία αυτή.

## Κεφάλαιο 1. Μαθησιακές Δυσκολίες

### 1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες - Ορισμός

Οι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών, ποικίλλουν αναλόγως τη σκοπιά και την επιστήμη η οποία τις μελετά. Στις μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχουν κοινά δεδομένα και κοινή συμφωνία όσον αφορά την αξιολόγησή τους, τα αίτια που τις προκαλούν και τα περιθώρια παρέμβασης (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 1999).

Διαφορετικά χρησιμοποιούνται οι όροι και από χώρα σε χώρα, π.χ. στην Μεγάλη Βρετανία, χρησιμοποιείται ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με στόχο την περιγραφή των προβλημάτων που παρουσιάζονται στη μάθηση και την επίδοση από τους παιδαγωγούς και αναπτυξιακής διαταραχής από τους γιατρούς, ενώ στις ΗΠΑ συναντάμε τους όρους αναπτυξιακή δυσλεξία, ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία κ.α. (Μπίμπου, 2010). Πολύ συχνά συναντάμε τους όρους γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, ανήκουν κυρίως αυτές οι οποίες αφορούν τον αργό ρυθμό κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου και μπορεί να οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές) ή ενδογενείς (π.χ. χαμηλό νοητικό επίπεδο). Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανήκουν κυρίως εκείνες οι οποίες ακόμη και κάτω από επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας, δεν καθιστούν εφικτό στο παιδί το να κατανοήσει την παράδοση του μαθήματος, παρόλο που δεν παρουσιάζει κάποια σοβαρή νοητική υστέρηση συναισθηματική και αναπτυξιακή διαταραχή (Μπίμπου, 2010). Μιλάμε, δηλαδή, για ένα πρωτογενές πρόβλημα το οποίο συνδέεται με μία ήπια ενδογενή διαταραχή. Ο πιο γνωστός, κοινωνικά αποδεκτός ορισμός και υιοθετημένος από την επιστημονική κοινότητα, είναι αυτός του Kirk. Σύμφωνα με αυτόν λοιπόν: «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιέχει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές» (Kirk, 1972).

Έπειτα από μία εξάχρονη επιστημονική έρευνα, το «National Joint Committee on Learning Disabilities» των ΗΠΑ (NJCLD, 2021), έδωσε έναν ορισμό σε μία προσπάθεια συγκερασμού των προηγούμενων απόψεων και ορισμών. Σ' αυτόν: «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς διαταραχές οι οποίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί συχνά να συνυπάρχουν είτε με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως είναι η ανεπαρκής διδασκαλία, είτε με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως οι συναισθηματικές ή κοινωνικές διαταραχές, η νοητική καθυστέρηση κ.α., χωρίς όμως να είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών. Οι μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρονται σε σοβαρή αδυναμία της ανάγνωσης, της γραφής, την χρήση

και την εκμάθηση του προφορικού λόγου, των μαθηματικών ικανοτήτων και της λογικής σκέψης». Από το «National Joint Committee on Learning Disabilities», επισημαίνεται, πως, για τους ανθρώπους οι οποίοι πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία, είναι καλύτερο να χρησιμοποιείται ο όρος " άτομα" παρά ο όρος " παιδιά", έτσι ώστε να δηλωθεί η δυσκολία της αναπτυξιακής φύσης από την προσχολική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Οι μαθησιακές δυσκολίες, επίσης, μπορεί να συνυπάρχουν με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά δεν ταυτίζονται. Κάτι το οποίο είναι αξιοσημείωτο, αφορά τη δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία είναι η αιτία σημαντικής επιρροής όσον αφορά την εκμάθηση και τη χρήση πληροφοριών. Τέλος, τα άτομα αυτά συχνά οδηγούνται σε δυσκολία κοινωνικής αντίληψης, αλληλεπίδρασης και αυτορρύθμισης (NJCLD, 2021). Σήμερα, ο ορισμός που χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ, δεν αναφέρεται σε αιτιολογικούς παράγοντες, αλλά περιγράφει τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών και υπάρχει συνθήκη για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Σύμφωνα με τη συνθήκη αυτή: «Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Kavale, K.A. & Fomess, S.R., 2000)

Όσον αφορά την Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο 1143, υπάρχει έντονο το στοιχείο του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, αφού αναφέρει τα άτομα αυτά ως «αποκλίνοντα του φυσιολογικού». Μεταγενέστερα, έγινε μία προσπάθεια διόρθωσης του νόμου αυτού με την αντικατάστασή του από το νόμο 2817, ο οποίος αναφέρεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Κανδαράκης, 2004).

## **1.2. Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών**

Διαταραχή της γραπτής έκφρασης ή δυσγραφία: Στη διαταραχή αυτή, συναντούμε συχνά λάθη ορθογραφίας, κεφαλαιοποίησης και στίξης, τα οποία παρουσιάζονται σε ένα ποσοστό της τάξεως του 20% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με ένα ποσοστό της τάξεως του 5% που παρουσιάζεται στους υπόλοιπους μαθητές. Υπάρχει, λοιπόν, η κινητικού τύπου δυσγραφία, στην οποία ενώ παράγεται σωστά ο προφορικός συλλαβισμός, δεν υπάρχει συντονισμός της λεπτής

κινητικότητας (Καραπέτσας, 1997). Υπάρχει, επίσης, η χωρική δυσγραφία, στην οποία ενώ ο προφορικός συλλαβισμός και η λεπτή κινητικότητα είναι σωστά, παρουσιάζεται πρόβλημα τόσο στην αντιγραφή του κειμένου, όσο και στην αυτόματη γραφή καθώς και στη σχεδίαση. Η δυσγραφία επηρεάζει πολύ τη δυνατότητα έκφρασης του ατόμου, αφού εκλείπει προσοχής, ενέργειας και χρόνου που απαιτούνται προκειμένου να γράφουν αυτά που χρειάζεται χωρίς να ξεχαστούν. Ταυτόχρονα, εμφανίζεται σε διάφορες μορφές (ασταθής και ασυνεχής, δυσανάγνωστη, μερικές φορές κατανοητή αλλά με μικροσκοπικούς χαρακτήρες, κατοπτρική κ.α.) (Λιβανίου, 2004)

Διαταραχές της ανάγνωσης: Η ανάγνωση κειμένου είναι αργή, διακεκομμένη και προβληματική. Η κατανόηση του κειμένου είναι ελλιπής, με συντακτικά λάθη και με αντικατάσταση, πρόσθεση ή παράλειψη λέξεων και συλλαβών. Οι διαταραχές της ανάγνωσης συναντώνται περίπου στο 4 έως 10% των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και φυσιολογική νοημοσύνη (Μπίμπου, 2010).

Δυσλεξία: Η δυσλεξία είναι μία σύνθετη διαταραχή η οποία μπορεί να συνυπάρχει με τις άλλες διαταραχές (δυσγραφία, δυσαριθμησία, διάσπαση προσοχής). Συχνά υπάρχει ταυτόχρονη διαταραχή στη γνώση και το γραπτό λόγο, ενώ είναι φυσιολογική η παραγωγή του προφορικού λόγου και η άρθρωση. Συναντάται κυρίως σε παιδιά τα οποία βρίσκονται σε σχολική ηλικία, παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί κριτήρια για τον εντοπισμό της και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οφείλεται σε διαταραχές που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της μετακίνησης των νευρικών κυττάρων στην εμβρυογένεση, αφορά το 3% περίπου του πληθυσμού, ενώ το αποτέλεσμα της είναι η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και επεξεργασία των γραπτών πληροφοριών (Πόρποδας, 1997). Τα κύρια χαρακτηριστικά της, εντοπίζονται περισσότερο στην ανάγνωση απ' ό,τι στη γραφή και είναι τα παρακάτω: α) αναστροφή γραμμάτων, π.χ. το "ε" με το "3", β) σύγχυση παρόμοιων ακουστικά ή οπτικά γραμμάτων, π.χ. το "β" με το "φ", γ) καθρεπτική γραφή, δ) επανάληψη ή πρόσθεση συλλαβών και γραμμάτων, ε) δύσκολη, αργή και επίπονη ανάγνωση με μονότονη φωνή, στ) δυσκολία ανάγνωσης μεγάλων λέξεων και παράλειψη μικρών, ζ) ελλιπής κατανόηση κειμένου, το οποίο πολλές φορές συμπληρώνουν με παρόμοιες νοηματικά ή φωνητικά λέξεις (Μπίμπου, 2010).

Δυσαριθμησία ή διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων: Η διαταραχή αυτή, έχει χαρακτηριστικό της γνώρισμα την πολύ μεγάλη δυσκολία στη διενέργεια των τεσσάρων βασικών μαθηματικών πράξεων: την αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων, την επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση του μηδενός και του συστήματος αρίθμησης, ενώ είναι φυσιολογική η νοημοσύνη και επαρκές το σχολικό περιβάλλον. Παρατηρείται συχνά αδυναμία αντίληψης των οπτικών συμβόλων, κάτι το οποίο εκφράζεται μέσω της αδυναμίας κατανόησης του χάρτη και διαφόρων παραστάσεων. Τέλος, δυσκολία εντοπίζεται και στην αντίληψη της ομαδοποίησης, της ταξινόμησης και της ποσότητας (Pumfrey, 1997).

Δυσφασία ή διαταραχές του λόγου: Στη διαταραχή αυτή, υπάρχει συνήθως καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας του ατόμου. Χαρακτηριστικά της είναι κυρίως το περιορισμένο λεξιλόγιο, με αδυναμία σύνταξης μεγάλων προτάσεων και λάθος ανάλυση των λέξεων (γενικά μειωμένη έκφραση), χαμηλή ακουστική μνήμη, η αδυναμία αντίδρασης σε οδηγίες που δίνονται χωρίς οπτικό ερέθισμα και η δυσκολία στην κατανόηση και διάκριση των λέξεων (Johnson, D.J. , Myklebust, H.R., 1967). Δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την περίπτωση της αφασίας ή του αυτισμού, καθώς στην περίπτωση αυτή υπάρχει απουσία νευρολογικής, ακουολογικής ή αισθητηριακής διαταραχής. Στη δυσφασία, οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες δεν αναλύονται σωστά (Πόρποδας Κ., 2002).

Σύνδρομο διάσπασης προσοχής/ υπερκινητικότητας: Χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής, είναι η αδυναμία παραμονής σε μία ορισμένη θέση, έντονη ανησυχία, παρορμητικότητα, διάσπαση προσοχής, διαταραχές ύπνου, έλλειψη συμμόρφωσης σε οδηγίες και υπερκινητικότητα, τα οποία δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή σε άλλες παθολογικές καταστάσεις (Πόρποδας, 1997).

Σύνδρομο του αδέξιου παιδιού: Μία διαταραχή στην οποία το άτομο μοιάζει σαν να έχει « δύο αριστερά πόδια», με δυσκολία στο περπάτημα, αργό ρυθμό κινήσεων και κινητικού συντονισμού, ακόμα και στο συντονισμό μυών του προσώπου, προκειμένου να παράγει ήχους και αδεξιότητα κινήσεων. Υπάρχει, επιπροσθέτως, δυσκολία προγραμματισμού και οργάνωσης, που οδηγεί πολλές φορές το χαρακτηρισμό του παιδιού ως " τεμπέλικο". Επιπλέον, δεν υπάρχει καλή ισορροπία, με αποτέλεσμα το άτομο να σκοντάφτει συχνά και να χτυπάει σε αντικείμενα που βρίσκονται στην πορεία του (Κανδαράκης, 2004).

### **1.3. Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών**

Η αναγνώριση των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών, οδήγησε την επιστημονική κοινότητα να αναζητήσει τα αίτια που τις προκαλούν. Σε αυτό συνέβαλε και η αποδοχή των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών για τα άτομα αυτά και η γενίκευση της εκπαίδευσης. Κατόπιν ερευνών, οι επιστήμονες συμφωνούν στο γεγονός ότι για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει νευρολογικό υπόβαθρο, όχι όμως και εγκεφαλική βλάβη (Πόρποδας Κ., 2002). Αναγνωρίζονται, βέβαια, και κάποια άλλα αίτια, όπως η ακατάλληλη διδασκαλία, η κληρονομικότητα, το άγχος που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες συνθήκες μάθησης, η ύπαρξη τοξικών ουσιών στη διατροφή και την ατμόσφαιρα κ.α., καθιστώντας έτσι τις μαθησιακές δυσκολίες ένα ιδιαίτερο ζήτημα, με κοινωνικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, που χρήζουν αντιμετώπισης. Ψυχολογικοί, νευροψυχολόγοι, γνωστικοί ψυχολόγοι, γενετιστές βιολόγοι, είναι μόνο μερικές από τις ειδικότητες των επιστημόνων- ερευνητών, οι οποίες προσεγγίζουν το πολυδιάστατο θέμα των

μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες. Κάθε ερευνητής, εξετάζει και διερευνά το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών από τη σκοπιά του δικού του επιστημονικού πεδίου (Κανδαράκης, 2004).

Έτσι, οι ψυχοπαιδαγωγοί συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση του θέματος, εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές, ενώ συνδέουν διάφορους παράγοντες, όπως το κοινωνικό- πολιτιστικό- μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος, την επαρκή ή ανεπαρκή διδασκαλία, με τις μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποιούν, επίσης, εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το " παρατήρησε, κρύψε, θυμήσου, προσέφερε", οι οποίες φαίνεται να αποφέρουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τη διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Θετικός φαίνεται ότι είναι και ο ρόλος της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό γίνεται κυρίως με τη χρήση των ειδικών προγραμμάτων που προσφέρουν (Κουράκης, 1997).

Οι νευροψυχολόγοι εξετάζουν με ποιον τρόπο λειτουργεί ο εγκέφαλος των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα αλλά και τις αρχές του 20ου αιώνα ξεκινούν κάποιες μελέτες οι οποίες σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον εγκέφαλο. Η αισθητική και κινητική αφασία, η δυσκολία γραπτής έκφρασης του λόγου ( αγραφία) αλλά και της ανάγνωσης (αλεξία), η δυσκολία στην επιτέλεση γνωστικών και πρακτικών λειτουργιών είναι τομείς οι οποίοι πλέον μελετώνται, ταξινομούνται, συγκρίνονται και τέλος καταγράφονται όλα τα συμπτώματα οδηγώντας έτσι τους ερευνητές σε μία συγκεκριμένη μεθοδολογία ανάλογα με τα παθολογικά αποτελέσματα που παρατηρούνται (Καρπαθίου, 1993).

Έρευνα των Roizner, Klima και Bellugi, κατέστησε σαφές πως το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τη γλωσσική επικοινωνία (Κουλάκογλου, 1998). Αυτό συμβαίνει διότι εκεί εδρεύει η περιοχή Broca στην οποία βρίσκεται το κέντρο έκφρασης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, για την κατανόηση του προφορικού λόγου, υπεύθυνη είναι η περιοχή Wernicke. Όσον αφορά τη λειτουργικότητα του λόγου, υπεύθυνοι για την επαρκή λειτουργία φέρεται να είναι ο ινιακός, ο κροταφικός και ο βρεγματικός λοβός. Στην περίπτωση τώρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η περιοχή της γωνιώδους έλικας και η περιοχή Wernicke, είναι υπεύθυνες για την αποκωδικοποίηση της γλώσσας και ασχολούνται με την κατανόηση της, την ανάγνωση και τη γραφή. Εξετάζουν, επίσης, αν υπάρχει υπολειτουργία ή δυσλειτουργία της γλώσσας. Αντιθέτως, η περιοχή Broca, εξετάζει το κέντρο της παραγωγής του λόγου και αν αυτό υπάρχει περίπτωση να υπερλειτουργεί (Shaywitz, 2000).



Οι γνωστικοί ψυχολόγοι εξετάζουν και αντιμετωπίζουν με ειδικές μεθόδους τις μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων, σε δεξιότητες όπως τη μνήμη, την αντιληπτική διάκριση, τη μεταγνωστική ενημερότητα και όχι τις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Οι ψυχαναλυτές εξετάζουν τη διαδικασία της μάθησης σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Βιολόγοι και γενετιστές εξετάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ φαινοτύπου και γονότυπου των ατόμων. Αναφέρονται, τέλος, και άλλα αίτια που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η καθυστέρηση ομιλίας, ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα, ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, η ελλιπής διδασκαλία και σχολική παρακολούθηση, η αποτροπή της αριστεροχειρίας, ψυχολογικοί παράγοντες κ.τ.λ. (Καρπαθίου, 1993).

#### **1.4. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών**

Υπάρχει ένα εύκολα αναγνωρίσιμο σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία συναντώνται στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και εντοπίζονται κυρίως στην οργάνωση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα: στην οργάνωση, η δυσκολία εντοπίζεται στο να ελέγξει και να συγκεντρωθεί σε ένα έργο, στα τεστ πολλαπλής επιλογής, στο να κρατά σωστές σημειώσεις αλλά και κατανοητές, στη σωστή οργάνωση των δραστηριοτήτων και του χρόνου του και στο να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες. Στις κοινωνικές δεξιότητες, η δυσκολία εντοπίζεται στη μη υπεράσπιση του εαυτού του, τη μη αποδοχή κριτικής από τους άλλους, την παρερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων και της συμπεριφοράς των άλλων, στην πίεση των συνομηλίκων του (υποκύπτει εύκολα), στο να υπερασπιστεί ένα άλλο άτομο και στο να κατανοήσει τα μη λεκτικά σήματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Στη γλώσσα και τα μαθηματικά εντοπίζεται δυσκολία στην ορθογραφία (αρκετά ορθογραφικά λάθη), στη μη κατανόηση γραπτού λόγου για όλα τα μαθήματα, στην αποφυγή ανάγνωσης και γραφής και στην αδυναμία διήγησης μιας ιστορίας. Παρατηρείται, επιπλέον, φτωχή παραγωγή λόγου, λάθος διάβασμα γραπτών πληροφοριών και μικρή κατανόηση του γραπτού λόγου, όπως και στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, στη δημιουργία περιλήψεων, την εφαρμογή βασικών μαθηματικών κανόνων και πράξεων αλλά και στην κατανόηση της ορθής θέσεως των ψηφίων (Στασινός, 1999).

#### **1.5. Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών κατά την εφηβική ηλικία**

Για την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, δημιουργήθηκαν δύο βασικά εγχειρίδια από τους ερευνητές, προκειμένου να μην υπάρχει αυθαίρετη διάγνωση. Σύμφωνα με την αμερικανική ψυχιατρική εταιρεία, οι μαθησιακές διαταραχές διακρίνονται σε:



Διαταραχή της ανάγνωσης. Εδώ η μετρηθείσα νοημοσύνη και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του ατόμου, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο στην επίδοσή και την κατανόηση της ανάγνωσης, η οποία υπολογίζεται με σταθμισμένες ατομικές δοκιμασίες. Εφόσον η μειωμένη επίδοση στην ανάγνωση συνοδεύεται από αισθητηριακό ελάττωμα, είναι μεγαλύτερη από την συνήθως υπάρχουσα. Η διαταραχή της ανάγνωσης, επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοσή και τις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες (Nabuzoka, 1993).

Διαταραχή των μαθηματικών. Εδώ ή μετρηθείσα νοημοσύνη και εκπαίδευση η οποία αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του ατόμου, είναι και πάλι κατώτερη από το αναμενόμενο, όσον αφορά την επίδοση της μαθηματικής ικανότητας. Και αυτή μετριέται με σταθμισμένες ατομικές δοκιμασίες. Η μειωμένη μαθηματική ικανότητα, αν συνοδεύεται από αισθητηριακό ελάττωμα, είναι μεγαλύτερη από αυτή που συνήθως υπάρχει. Η διαταραχή της μαθηματικής ικανότητας, παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοσή και τις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν τις μαθηματικές ικανότητες αυτές (Nabuzoka, 1993).

Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Σε αυτή την περίπτωση συναντούμε τη μετρηθείσα νοημοσύνη και εκπαίδευση χαμηλότερες από τον μέσο όρο και την χρονολογική ηλικία του ατόμου και μικρότερες από την αναμενόμενη δεξιότητα και λειτουργική εκτίμηση της γραφής, μετρημένες για ακόμη μία φορά με σταθμισμένες ατομικές δοκιμασίες. Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης, αν συνοδεύεται από αισθητηριακό ελάττωμα, είναι και πάλι μεγαλύτερη από τον μέσο όρο που συνήθως συναντάται, ενώ δυσκολεύει το άτομο στη σχολική του επίδοση και τις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες, οι οποίες χρειάζονται σύνθεση σωστών προτάσεων και κειμένων (Kirk, 1972).

Μαθηματική διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Η αναμενόμενη νοημοσύνη και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του ατόμου, είναι σημαντικά μικρότερη από την αναμενόμενη και συνδυαστικά με τις άλλες τρεις διαταραχές που περιεγράφηκαν παραπάνω ( ανάγνωση, μαθηματικών και γραπτής έκφρασης), έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη σχολική επίδοσή του ατόμου σε μία ή σε όλες τις παραπάνω ατομικές δεξιότητες (Kirk, 1972).

Σύμφωνα με τις οδηγίες ταξινόμησης διαταραχών συμπεριφοράς και ψυχικών διαταραχών, οι αναπτυξιακές διαταραχές ανήκουν στη γενική κατηγορία των διαταραχών της ψυχικής ανάπτυξης και ορίζονται με τον εξής τρόπο:

Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης. Εκτός από την μειωμένη παρακολούθηση του σχολείου κυρίως τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής και κατά τη διάρκεια της μέσης εκπαίδευσης, τα παιδιά με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και αναπτυξιακή διαταραχή στην ομιλία και τη γλώσσα. Την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, τη

συναντούμε σε όλες τις γνωστές γλώσσες, δεν είναι γνωστό, ωστόσο, αν η γραφή και η φύση της κάθε γλώσσας επηρεάζει και κατά πόσο. Στη διαταραχή αυτή, κύριο χαρακτηριστικό είναι η αδυναμία ανάπτυξης ικανοτήτων ανάγνωσης, η αναγνώριση λέξεων του κειμένου και η μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένων. Ίσως εμφανιστούν και δυσκολίες συλλαβισμού, οι οποίες δεν οφείλονται σε ανεπαρκή διδασκαλία, νοητική ηλικία ή προβλήματα οπτικής οξύτητας (Στεφανής, 1993)

Ειδική διαταραχή συλλαβισμού. Στη διαταραχή αυτή, δεν ανήκουν τα άτομα που έχουν πρόβλημα μόνο με τη γραφή, παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχουν και οι δύο διαταραχές, δηλαδή συλλαβισμού και γραφής. Χαρακτηριστικό της ειδικής διαταραχής συλλαβισμού, είναι η μειωμένη ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων και ο προφορικός συλλαβισμός τους, τα οποία δεν οφείλονται και δεν εξηγούνται από ανεπαρκή διδασκαλία, νοητική ηλικία ή ανεπαρκή παρακολούθηση του σχολείου. Τα λάθη συλλαβισμού σε ένα μεγάλο ποσοστό έχει διαπιστωθεί ότι φωνητικά εξαλείφονται, σε αντίθεση με τη διαταραχή της (Στεφανής, 1993).

Ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων. Κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής, είναι η μειωμένη ικανότητα εκτέλεσης των τεσσάρων βασικών υπολογιστικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση), η οποία δεν οφείλεται σε ανεπαρκή διδασκαλία ή ανεπαρκή παρακολούθηση του σχολείου (Στεφανής, 1993).

Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. Στη διαταραχή αυτή μπορεί να συνυπάρχουν οι διαταραχές της ανάγνωσης, του συλλαβισμού και των αριθμητικών υπολογισμών, χωρίς όμως αυτές να μπορούν να αποδοθούν και να εξηγούνται από ανεπαρκή διδασκαλία, γενική νοητική καθυστέρηση κτλ. (Στεφανής, 1993).

## **1.6. Η ταξινόμηση των δυσκολιών στη μάθηση**

Για την αξιολόγηση των δυσκολιών αυτών, συνιστάται η εμπλοκή ειδικής διαγνωστικής ομάδας κατά προτίμηση διεπιστημονικής, καθώς πρόκειται για μία περίπλοκη διαδικασία. Τα οφέλη της διεπιστημονικής ομάδας είθισται στο ρόλο του κάθε ειδικού ο οποίος λειτουργεί συμπληρωματικά. Οι κυρίες ειδικότητες που αποτελούν μία διεπιστημονική ομάδα διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι πέντε. Υπάρχει λοιπόν ένας εκπαιδευτικός οποιασδήποτε βαθμίδας, ένας παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος ειδικευμένος στην παιδονευρολογία ή νευρολόγος εξειδικευμένος στην ίδια ειδικότητα (παιδονευρολογία), ένας ψυχολόγος, ένας κοινωνικός λειτουργός και ένας λογοθεραπευτής. Για την έκδοση της γνωμάτευσης απαιτείται η περιγραφή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχει το συγκεκριμένο παιδί αλλά και προτεινόμενους τρόπους υποστήριξης για την καλύτερη επίδοση του (Lerner, 1992).

Παρόλα αυτά, ως αφετηρία, επί το πλείστον, επιλέγεται πλήρης ιατρικός έλεγχος, έχοντας ως απώτερο στόχο τον αποκλεισμό οργανικών δυσλειτουργιών ως αίτιο των μαθησιακών

δυσκολιών. Ο ρόλος του ψυχολόγου είναι επίσης πολύ σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της νοημοσύνης του παιδιού αλλά και τη συναισθηματική του κατάσταση. Μετά από τις βασικές αυτές οι αξιολογήσεις, σειρά έχει η εξέταση του παιδιού στην κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου, την ορθογραφία και την κατανόηση γνωστού και αγνώστου κειμένου (Χατζηχρήστου, 2004). Η διάγνωση από κάποιο παιδαγωγικό κέντρο θεωρείται απαραίτητη σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82 (Χατζηχρήστου, 2004).

### **1.7. Εργαλεία διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών**

Σύμφωνα με τον Lerner (Lerner, 1992), τα κύρια εργαλεία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι τρία. Το πρώτο αποτελεί η παραδοσιακή αξιολόγηση, στην οποία συνήθως χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ, με κύριο στόχο τον εντοπισμό των αιτιών που προκαλούν στο άτομο τις δυσκολίες αυτές. Αναλόγως με την επίδοση στα τεστ αυτά, ο μαθητής κατατάσσεται σε μία κατηγορία και σειρά έχει ο εντοπισμός συγκεκριμένων δεξιοτήτων και αδυναμιών με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη τους.

Σειρά έχει η δυναμική αξιολόγηση, στην οποία, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, δεν χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ. πρόκειται για μία κυρίως υποκειμενική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί βαθμολογίες για την αξιολόγηση αλλά εξετάζει τις ικανότητες του μαθητή για μάθηση μέσα στα σχολικά πλαίσια.

Τρίτο και τελευταίο εργαλείο αξιολόγησης είναι αυτή η οποία χρησιμοποιεί ως βάση της το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή γίνεται χρήση του υλικού από τη διδακτέα ύλη. Αρχικά θα πρέπει να γίνει καθορισμός του στόχου από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια αξιολόγηση του μαθητή με κάποιες μετρήσεις, οι οποίες γίνονται συστηματικά και κατ' επανάληψιν, με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο έχει επιτευχθεί ο στόχος (Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με τους Dockrell & McShane (Dockrell, 1993), θα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στην ορθή αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή, μέσω της συλλογής αξιόπιστων στοιχείων. Προτείνουν λοιπόν, τρία είδη αξιολόγησης, τα οποία μπορούν είτε να συνδυαστούν, είτε να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.

Αρχικά προτείνουν τις σταθμισμένες δοκιμασίες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το τεστ νοημοσύνης WISC-III, κατά το οποίο αξιολογούνται τόσο νοητικές όσο και αντιληπτικές και κοινωνικές διεργασίες και δίνουν πληροφορίες κυρίως για το επίπεδο του παιδιού σε σύγκριση με το μέσο όρο, δηλαδή με τους συνομηλικούς του. Ως απώτερο σκοπό, το είδος αυτό, έχει τη δημιουργία ενός άξονα, ο οποίος θα μετράει το επίπεδο επίδοσης από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο και θα τοποθετεί το παιδί στον άξονα αυτό αναλόγως με τις επιδόσεις του.

Σειρά έχουν οι δοκιμασίες, οι οποίες είναι βασισμένες σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο. Στις δοκιμασίες αυτές, ιδιαίτερη προσοχή δίδεται στο τι μπορεί να καταφέρει από μόνο του το παιδί και η χρησιμότητά τους έγκειται στη δυνατότητα ανάλυσης του είδους των λαθών που θα κάνει το παιδί, έχοντας έτσι ως στόχο την πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών του.

Τελευταίο εργαλείο αξιολόγησης που προτείνουν είναι τα διδακτικά πειράματα, στα οποία ως αξιολόγηση χρησιμοποιείται η ίδια η μάθηση. επεξηγηματικά, χρησιμοποιείται το μοντέλο test-teach-test, έτσι ώστε να αυτή η κατανόηση των όσων έμαθε ο μαθητής. πρόκειται, δηλαδή, για την ικανότητα του παιδιού να αφομοιώσει το περιεχόμενο του υλικού που διδάχτηκε. Η συγκεκριμένη μέθοδος, ωστόσο, χρησιμοποιείται μόνο σε περιπτώσεις που δεν μπορούν να εφαρμοστούν οι προηγούμενες δύο τεχνικές, καθώς δεν επιτρέπει τις γενικεύσεις (Dockrell, 1993).

## **Κεφάλαιο 2. Διαταραχές αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

### **2.1. Ιστορική αναδρομή αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Το ζήτημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, φαίνεται να απασχολεί την ανθρωπότητα εδώ και περίπου 2 εκατομμύρια χρόνια. Βέβαια, τα παλαιότερα χρόνια, οι άνθρωποι θεωρούσαν πως τα ψυχικά προβλήματα οφείλουν την εμφάνισή τους σε " κακά πνεύματα" τα οποία κυρίευαν τον άρρωστο. Ο Ιπποκράτης ήταν εκείνος, ο οποίος πρώτος αναφέρθηκε στη βιολογική φύση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και πρότεινε ως τρόπο αντιμετώπισης την επαρκή ξεκούραση, τη σωστή διατροφή και τη σωματική άσκηση. Την άποψή του ενστερνίστηκαν και οι Ρωμαίοι επιστήμονες. Στη συνέχεια όμως ήρθε η περίοδος του Σκοταδισμού. Στην περίοδο αυτή, επανήλθε η άποψη που ίσχυε και τα παλαιότερα χρόνια, ότι δηλαδή οι άνθρωποι κυριεύονται από δαίμονες και η μόνη λύση ήταν οι εξορκισμοί. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, βέβαια, φαίνεται πως υπήρξε μία βελτίωση στην αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών, καθώς δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά δομές για τη φροντίδα και τη θεραπεία των ψυχικά αρρώστων ανθρώπων, οι οποίες ονομάστηκαν άσυλα. Μετά τον ερχομό του 20ου αιώνα, παρατηρήθηκε εκσυγχρονισμός των θεραπειών (Μεσσήνης, 2009).

Στον εκσυγχρονισμό αυτό, πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξαν διάφορες προσωπικότητες από τον τομέα της ψυχολογίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Sigmund Freud, ο οποίος υποστήριξε πως ασυνείδητα κίνητρα, ορμές και διαδικασίες ευθύνονται για πολλές από τις αποκλίνουσες συμπεριφορές μας. Ο Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), παρατήρησε μέσα από έρευνες, ότι η γνώση, η αντίληψη και οι προτάσεις λύσεων προβλημάτων, διαμορφώνονται σύμφωνα με την ενέργειά του κάθε ατόμου, αλλά και με την αλληλεπίδραση του με τα φυσικά περιβαλλοντικά στοιχεία. Υποστήριξε επιπροσθέτως, πως εάν μία θετική συμπεριφορά επιβραβευτεί, είναι πολύ πιθανό να επαναληφθεί, ενώ αν μία αρνητική συμπεριφορά τιμωρηθεί, ίσως και να εξαλειφθεί

ολοκληρωτικά. . Τέλος, ο Albert Ellis ανέπτυξε τη ρυθμιστική του συναισθήματος συμπεριφοριστικής θεραπείας, σύμφωνα με την οποία, οι διάφορες ψυχολογικές παθήσεις συμβαίνουν λόγω λανθασμένου τρόπου σκέψης (Μεσσήνης, 2009).

## **2.2. Ορισμός διαταραχών αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Για τον ορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, χρησιμοποιούνται συνήθως τρεις παράμετροι, η στατική συχνότητα, οι κοινωνικοί κανόνες και η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη στατική συχνότητα, μία συμπεριφορά δεν μπορεί να οριστεί ως αποκλίνουσα εάν δεν συμβαίνει συχνά σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Οι κοινωνικοί κανόνες, ορίζουν μία συμπεριφορά αποκλίνουσα μόνο στην περίπτωση απόκλισης από τις κοινωνικές νόρμες, οι οποίες καθορίζονται από την κοινωνία και αλλάζουν σύμφωνα με το χρόνο. Η δυσπροσαρμοστικότητα, αφορά την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να προσαρμόζεται στα κοινωνικά πρότυπα (Μεσσήνης, 2009).

## **2.3. Κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς**

Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο τα προβλήματα συμπεριφοράς να συνυπάρχουν με άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν περιπτώσεις παιδιών ή νέων με διαταραχές σχιζοφρένειας, άγχους οι άλλες προσαρμοστικές διαταραχές οι οποίες έχουν αρνητική επιρροή στην εκπαιδευτική τους επίδοση (Willcutt, 2000). Η εναρμόνιση τους με το περιβάλλον είναι δύσκολη, καθώς δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να δημιουργεί προβλήματα είτε εσωτερικευμένα, δηλαδή στον ίδιο του τον εαυτό, είτε εξωτερικευμένα, τα οποία αφορούν τη δημιουργία εμποδίων στη σχέση του με το κοινωνικό του περιβάλλον (Walker, 1997).

Φοβία. Όταν ένα άτομο αισθάνεται φόβο, είναι πολύ πιθανό να φτάσει ακόμη και σε επίπεδα πανικού. Κατά τη διάρκεια ενός φοβικού επεισοδίου, το άτομο αισθάνεται πως ένας επικείμενος κίνδυνος παραμονεύει, ή πώς βρίσκεται εκτός ελέγχου. Στην περίπτωση που ο φόβος μετατραπεί σε σωματικά συμπτώματα ( π.χ. εφίδρωση χεριών, τρέμουλο) , ο φόβος έχει πλέον αντικατασταθεί από τον πανικό (Μπίμπου – Νάκου, 2004).

Κοινωνική φοβία. Πρόκειται για μία ειδική διαταραχή φοβίας. Το άτομο παρουσιάζει έναν συνεχόμενο και διαρκή φόβο, ο οποίος ως επί το πλείστον δεν έχει λογική αιτία ύπαρξης και αυξάνεται λόγω της παρουσίας ενός συγκεκριμένου ατόμου, γεγονότος ή κατάστασης. Η αντίδραση στη στρεσογόνο κατάσταση που υπάρχει εκείνη τη στιγμή, είναι δυσανάλογη με τον πραγματικό κίνδυνο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα κοινωνικής φοβίας είναι η υψοφοβία και η κλειστοφοβία. Για να θεωρηθεί μία αντίδραση φοβική πρέπει να επαναληφθεί τουλάχιστον 2 φορές (Μεσσήνης, 2009).

Όσον αφορά τους εφήβους, παρουσιάζονται απρόθυμοι στο να συμμετάσχουν σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, είτε λόγω ντροπής, είτε λόγω άγχους και αμηχανίας για μία πιθανή αρνητική κατάληξη, δηλαδή μήπως γίνουν στόχος για κάποια αρνητικά σχόλια, ή για τις απόψεις που πρεσβεύουν. όταν κάποιος έφηβος πάσχει από κοινωνική φοβία, παραμένει συχνά απομονωμένος, με πολύ λίγους φίλους και με τη διάθεση να περνά απαρατήρητος από τους γύρω του (Μπίμπου – Νάκου, 2004).

Καταθλιπτική διαταραχή. Σύμφωνα με το με το DSM-iv, ο άνθρωπος θα πρέπει να έχει βιώσει τουλάχιστον ένα καταθλιπτικό επεισόδιο. Για τη διάγνωση σύμφωνα με το εργαλείο αυτό, υπάρχουν εννέα κριτήρια. Για να χαρακτηριστεί μία διαταραχή ως μείζονα καταθλιπτική, θα πρέπει να τηρούνται τουλάχιστον τα πέντε και για δύο συνεχόμενες εβδομάδες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των κριτηρίων αυτών, αποτελούν η ανηδονία, η απώλεια δηλαδή της διάθεσης για συμμετοχή σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, η απότομη απώλεια ή αύξηση του βάρους και οι διαταραχές του ύπνου (APA, 2000).

Οι Johnson et al., πραγματοποίησαν μία έρευνα ανάμεσα σε κάποιους εφήβους, οι οποίοι έπασχαν από κατάθλιψη και σε κάποιους οι οποίοι ήταν υγιείς. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ηλικία 16-17 ετών. Η έρευνα αυτή είχε ως κύριο στόχο να συγκρίνει την ακαδημαϊκή τους πορεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι έφηβοι οι οποίοι είχαν κάποια καταθλιπτική διαταραχή, ήταν λιγότερο πιθανό να έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους πριν το 30ο έτος της ηλικίας τους, σε αντίθεση με τους μη καταθλιπτικούς, οι οποίοι φαίνεται να είχαν περισσότερες πιθανότητες για ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης (Johnson, D.J. , Myklebust, H.R., 1967).

Δ.Ε.Π.Υ: Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Δ.Ε.Π) και υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ.), η οποία είναι διεθνώς εδραιωμένη με το όνομα Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), αποτελεί μία από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Bateston, 1979). Τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής λαμβάνουν παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα ή/και διάσπαση προσοχής (Κανδαράκης, 2004). Οι τρεις κυριότεροι τύποι της ΔΕΠΥ είναι αυτός της απροσεξίας, ο οποίος έχει ως κύρια συμπτώματα την αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, αυτός της υπερκινητικότητας, στον οποίο υπάρχει έντονη ανυπομονησία και δυσκολία της αναβολής κάποια ανεπιθύμητης αντίδρασης και ο συνδυαστικός τύπος, στον οποίο συνυπάρχουν τα δύο παραπάνω. Στα συμπτώματα, επιπροσθέτως, συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να κάτσει σε ένα μέρος, διαρκή κίνηση των χεριών και των ποδιών και εκτέλεση ριψοκίνδυνων πράξεων (Δόικου Αυλίδου, 2007).

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει διαχωρισμός στη διάγνωση ανάμεσα στη ΔΕΠΥ και τη φυσιολογική ζωηρή συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων. Αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία,



στην οποία ακόμη και έμπειροι κλινικοί δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις δύο αυτές κατηγορίες. Ένα κύριο στοιχείο το οποίο μας βοηθά να διαχωρίσουμε τη διαταραχή από τη φυσιολογική συμπεριφορά, είναι η διατήρηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε όλα τα περιβάλλοντα και όχι μόνο στο σχολικό ή το οικογενειακό (Κακούρος, 2006).

#### **2.4. Αίτια ύπαρξης διαταραχών συμπεριφοράς**

Τα αίτια ύπαρξη διαταραχών συμπεριφοράς μπορεί να είναι: α)οργανικά, δηλαδή λόγω κάποιας σωματικής αναπηρίας, βλάβης του εγκεφάλου, ψύχωσης ή παθήσεων της καρδιάς.

β)κοινωνικά, δηλαδή να ευθύνεται το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου.

γ) ψυχολογικά, στα οποία συνήθως σημαντικό ρόλο παίζουν η αλλαγή περιβάλλοντος, η απώλεια ενός ή και των δύο γονέων ή η στέρηση του παιχνιδιού.

δ)η μη ολοκληρωμένη αγωγή από το οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η εγκατάλειψη εκμάθησης του παιδιού και η έλλειψη δίδουσας προσοχής τα σφάλματα του προσανατολισμού του (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 1999).

#### **2.5. Αξιολόγηση των διαταραχών της συμπεριφοράς**

Ενώ θα περίμενε κανείς η αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς να βασίζεται αποκλειστικά στα ψυχομετρικά τεστ, κάτι τέτοιο φαίνεται πως δεν ισχύει. Στην προσπάθεια συλλογής πολλών διαφορετικών πληροφοριών, εμπλέκονται πολλά και διαφορετικά πλαίσια και τομείς, και ο ειδικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίσει τις χρησιμεύουσες πληροφορίες και να εξετάσει όλα τα περιβάλλοντα τα οποία ασκούν επιρροή στο παιδί, με πιο σημαντικά το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό και το κοινωνικό (τους συνομηλίκους του).

Για τη συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιούνται διάφορες τεχνικές, κάποιες εκ των οποίων είναι η χορήγηση ερωτηματολογίων, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Με τον τρόπο αυτό, ο κλινικός θα μπορέσει να εξασφαλίσει ξεκάθαρα και σαφή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό τα ψυχομετρικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι αξιόπιστα. Η εγκυρότητα τους έγκειται στην μη ύπαρξη σφαλμάτων μέτρησης στα αποτελέσματα και στο βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Οι δύο βασικές μέθοδοι αξιολόγησης των διαταραχών της συμπεριφοράς είναι η νομοθετική και η ιδιογραφική προσέγγιση. Στη νομοθετική προσέγγιση, ερευνάται η ύπαρξη κοινών γνωρισμάτων στη δημιουργία κάποιων γενικών νόμων οι οποίοι διέπουν τη συμπεριφορά, δεν ενδιαφέρεται δηλαδή για την εξατομικευμένη μελέτη. Στην ιδιογραφική, η εστίαση πραγματοποιείται στην εξατομικευμένη και ενδελεχή εξέταση του κάθε ατόμου σε βάθος και η αντιμετώπισή του ως μία

ξεχωριστή οντότητα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι ψυχοδυναμικές και συμπεριφοριστικές μέθοδοι (Cone, 1986).

## **2.6. Εργαλεία διάγνωσης-τρόποι παρέμβασης**

Για τη διάγνωση των διαταραχών της συμπεριφοράς, χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά εργαλεία αξιολόγησης. Ανάμεσά τους υπάρχουν και τα ερωτηματολόγια προσωπικότητας, οι προβολικές τεχνικές, οι τεχνικές σχεδίου και οι κλίμακες Achenbach και Connors.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο προσωπικότητας ονομάστηκε «Minnesota Multiphasic Personality Inventory». Απευθύνεται τόσο σε άτομα εφηβικής ηλικίας, όσο και σε ενήλικες και συμπληρώνεται από τους ίδιους, με κύριο στόχο την περιγραφή στοιχείων τα οποία δομούν την προσωπικότητά τους. Για την περιγραφή της προσωπικότητας των παιδιών και την αξιολόγηση της, δημιουργήθηκε το «Personality Inventory for Children – Revised». Το ερωτηματολόγιο αυτό, συμπληρώνεται από τους γονείς του παιδιού και χρησιμοποιείται για ηλικίες 3-16 ετών.

Υπάρχουν όμως και άλλα ερωτηματολόγια που αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου όπως αυτό του Eysenck, το οποίο αποτελείται από τέσσερα επίπεδα: αυτό το νευρωτισμού, της εξωστρέφειας, του ψυχωτισμού και την κλίμακα ψεύδους. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε για άτομα ηλικίας 16 ετών και άνω, αλλά στη συνέχεια κυκλοφόρησε η αναθεωρημένη έκδοσή του, η οποία αφορούσε παιδιά ηλικίας 7 έως 15 ετών.

Όσον αφορά τις προβολικές τεχνικές, χωρίζονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τις κηλίδες μελάνης Rorschach και η θεματική τεχνική TAT. Η δοκιμασία Rorschach, περιλαμβάνει δέκα κάρτες, οι οποίες απεικονίζουν με συμμετρικό τρόπο, μη δομημένα σχέδια και κηλίδες. Αρχικά, το άτομο καλείται να αναφέρει τι πιστεύει πως είναι αυτό που απεικονίζεται σε κάθε κάρτα. Η φάση αυτή ονομάζεται φάση των Συνειρμών. Ο εξεταστής καταγράφει τις απαντήσεις του εξεταζόμενου καθώς και τις αντιδράσεις του. Στη δεύτερη φάση, η οποία ονομάζεται διευκρινιστική, ο εξεταζόμενος βλέπει τις κάρτες για δεύτερη φορά και παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσε στην πρώτη φάση (Rorschach, 1921).

Το Thematic Apperception Test (TAT), αποτελεί το κυριότερο τεστ των θεματικών τεχνικών. Κατά τη διάρκεια του τεστ, παρουσιάζονται στο άτομο διάφορες εικόνες ανθρώπων σε διαφορετικές καταστάσεις και ο εξεταζόμενος προσπαθεί να εξιστορήσει αυτό που βλέπει. Το τεστ περιλαμβάνει 31 εικόνες, από τις οποίες επιλέγονται από τον κλινικό οι 10 με 20. Το άτομο που εξετάζεται, θα πρέπει να μπει νοερά στη θέση των ανθρώπων που απεικονίζονται και να περιγράψει τόσο τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, όσο και τους λόγους για τους οποίους κατά την άποψή του οι απεικονιζόμενοι οδηγήθηκαν στην κατάσταση αυτή (Murray, 1943).



Όσον αφορά τις τεχνικές σχεδίου, αυτές χρησιμοποιούνται κυρίως στις αξιολογήσεις της προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων. Βασίζονται κυρίως στη θεωρία, πως, τα σχέδια τα οποία θα ζωγραφίσουν οι νέοι, αποτελούν μία συμβολική έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου, πώς αντιλαμβάνονται δηλαδή διάφορες καταστάσεις, τα συναισθήματά τους και την προσωπικότητά τους. Η τεχνική σχεδίου προτιμάται ιδιαίτερα για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, καθώς αποτελεί έναν πρόσφορο τρόπο αξιολόγησης της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς τους (Χατζηχρήστου, 2004).

Η κλίμακα Achenbach, αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς του ατόμου. Χρησιμοποιείται κυρίως για παιδιά και εφήβους και περιλαμβάνει κάποια ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και συνεντεύξεις για την καταγραφή της συμπεριφοράς και κλίμακες αξιολόγησης για τους εφήβους (Achenbach, 1993).

Η κλίμακα Conners, δημιουργήθηκε πρώτη φορά το 1990 και ως απώτερο σκοπό έχει την αξιολόγηση παιδιών και εφήβων ηλικίας τριών έως 17 ετών συμπληρώνεται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Στην κλίμακα αυτή περιλαμβάνονται δύο επιμέρους κλίμακες μία βραχεία και μία πλήρης. Η κλίμακα Conners, χρησιμοποιείται κυρίως για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ (Reynolds, 1992).

Κεφάλαιο 3. Μελέτη συσχέτισης των εννοιών «μαθησιακές δυσκολίες» και «κοινωνική συμπεριφορά».

### **3.1. Σχέση αλληλεξάρτησης μαθησιακών δυσκολιών & διαταραχών συμπεριφοράς**

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη σχολική τους ζωή, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους και κατά συνέπεια κυριεύονται από το αίσθημα της ανασφάλειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να δημιουργηθεί στο άτομο φόβος να εκφραστεί και κατά συνέπεια να συμμετάσχει σε διάφορες κοινωνικές συναναστροφές (Δόικου – Αυλίδου, 2002). Μία έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη φοβιών σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιήθηκε από τον Miles το 1996, η οποία επιβεβαίωσε αρχική του υπόθεση. Διαπίστωσε, δηλαδή, πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν καθημερινά το φόβο της αποτυχίας, άσχετα από το υποστηρικτικό ή όχι περιβάλλον τους. Ακόμη μία έρευνα η οποία διεξήγαγε τα ίδια περίπου συμπεράσματα ήταν αυτή του Bryan και των συνεργατών του, οι οποίοι εξέτασαν 30 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 30 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με σκοπό να επιβεβαιώσουν αν το άγχος των εξετάσεων υπερισχύει στην περίπτωση των πρώτων, κάτι που επιβεβαιώθηκε (Δόικου – Αυλίδου, 2002).

Ενδιαφέρον, επίσης, υπάρχει στη μελέτη της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη σύνδεση της παραβατικής συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται, λοιπόν, πως η υποτροπή σε

μία τέτοια συμπεριφορά αυξάνεται δραματικά εάν συνυπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία και συσχετίζεται στενά με την κακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος και τη συναισθηματική αστάθεια (Rimm, 1979). Υπάρχουν, επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποδεικνύουν πως τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά ελλείμματα, είναι πέντε φορές πιο επιρρεπή στην εμφάνιση κάποιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακά ελλείμματα (Rimm, 1979).

### **3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις συσχετισμού μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς**

Τα παιδιά τα οποία πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία, πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Η δυσκολία, δηλαδή, στη λεκτική αλλά και στη συναισθηματική τους έκφραση, ίσως έχει αντίκτυπο και στην κοινωνική τους συμπεριφορά με αποτέλεσμα την έντονη αντίδραση. Επιπλέον, εάν παρουσιαστεί χαμηλότερη επίδοση στην ακαδημαϊκή τους καριέρα, ενδέχεται να αναπτύξουν συναισθήματα κατωτερότητας, απογοήτευσης και θυμού, τα οποία ίσως οδηγήσουν σε περιστατικά επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007).

Παρόλο που σύμφωνα με έρευνες τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές, τείνουν να κατηγορούνται ευκολότερα αλλά και συχνότερα, διότι λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλωσσική επικοινωνία, δεν δύνανται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους σε αποτελεσματικό βαθμό (Παντελιάδου, 2000). Αντιθέτως, ψυχοκοινωνικά προβλήματα που ίσως δημιουργηθούν στη σχολική ηλικία, φαίνεται πως επεκτείνονται στη μετέπειτα ζωή τους. εντονότερα φαίνεται να αναπτύσσεται και το αίσθημα της μοναξιάς σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία αλλά και άλλα προβλήματα όπως αυτό του άγχους, της κατάθλιψης και της έλλειψης αυτοελέγχου. Οι καταστάσεις αυτές πολύ συχνά συσχετίζονται και με την παραβατική συμπεριφορά (Murphy, 1994).

### **3.3. Η έρευνα- Ανάλυση δείγματος**

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η εξακρίβωση της αλληλένδετης σχέσης των μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς από την οπτική των εκπαιδευτικών. Εξετάστηκε, επίσης, η σύνδεση της έκφρασης έντονων συναισθημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 54 έφηβοι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες από τους θεραπευτές τους. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς

διαφόρων περιοχών της Ελλάδος οπότε και το δείγμα προήλθε από διάφορους νομούς. Οι άνθρωποι που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν ή είχαν στο παρελθόν κάποιον μαθητή με διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς συμπλήρωση και περίοδο Απριλίου-Μαΐου του 2021. Αρχικός στόχος ήταν να συλλεχθούν πάνω από 100 ερωτηματολόγια, κάτι το οποίο δυστυχώς δεν ήταν εφικτό, καθώς δεν υπήρχε η αναμενόμενη συμμετοχή.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη διαδικασία της ποσοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα της δειγματοληπτικής μεθόδου. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, η συλλογή στοιχείων μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία περιείχαν ερωτήσεις μόνο κλειστού τύπου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω της διευκόλυνσης που προσφέρει ως προς τη συλλογή του δείγματος, αλλά και εξασφάλισης της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στους οποίους μοιράστηκε. Με την επιλογή της χρήσης ερωτηματολογίου μειώνεται, επιπροσθέτως, το κόστος της έρευνας, καθώς τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή κοινοποιούνται μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή φορμών που συμπληρώνονται στο διαδίκτυο. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο Google Forms και στη συνέχεια κοινοποιήθηκε στο δείγμα. Ένας ακόμη λόγος που επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, ήταν για την εξοικονόμηση χρόνου, καθώς απαιτεί πολύ λίγα λεπτά που πρέπει να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί για να το συμπληρώσουν συγκριτικά με τη διεξαγωγή μιας δομημένης συνέντευξης, κάτι που θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο και από τις δύο πλευρές. Επιτρέπει, επιπλέον, τη συσχέτιση των δύο αυτών καταστάσεων (μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνική συμπεριφορά κατά την εφηβική ηλικία) για ένα μεγάλο εύρος των περιπτώσεων, καθώς μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν επαληθεύονται οι θεωρητικές υποθέσεις.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στην κλίμακα «Κοινωνικής Ικανότητας με Αξιολόγηση από Πολλαπλές Πηγές», η οποία αποτελεί μία πιο συμπυκνωμένη μορφή της κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο σχολείο των (Merrell, 1998) η οποία είχε σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, 8 για την θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και 7 για την αντικοινωνική. Παρόλα αυτά, όλες οι ερωτήσεις αφορούν την εξέταση της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφηβική ηλικία. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες, οι οποίες χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες. Οι πρώτες δύο αφορούν την θετική κοινωνική συμπεριφορά αξιολογώντας τις δεξιότητες συνεργασίας του παιδιού καθώς και την ενσυναίσθηση του όσον αφορά τα συναισθήματα των άλλων. Οι δύο τελευταίες αξιολογούν την αντικοινωνική συμπεριφορά εξετάζοντας την παρορμητικότητα (έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού) αλλά και τη διασπαστικότητα (ενοχλεί τους υπόλοιπους μαθητές).

Ξεκινώντας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν το φύλο του παιδιού, εάν ο μαθητής/μαθήτρια φοιτά σε τμήμα ένταξης και στη συνέχεια ακολουθούν 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τη συχνότητα κάποιων πράξεων του παιδιού, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης του κατά την εφηβική ηλικία. Με τον τρόπο αυτό, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει στοιχεία που μαρτυρούν τη δυσκολία των ατόμων δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και να ανιχνεύσουν στοιχεία άγχους, θλίψης ή απομόνωσης. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στο παράρτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Την απόδοση της κλίμακας στα Ελληνικά ανέλαβαν οι (Metallidou, 2010), με τη διαδικασία της μετάφρασης, δύο φορές, την πρώτη από τα Φινλανδικά στα Αγγλικά και τη δεύτερη από τα Αγγλικά στα Ελληνικά.

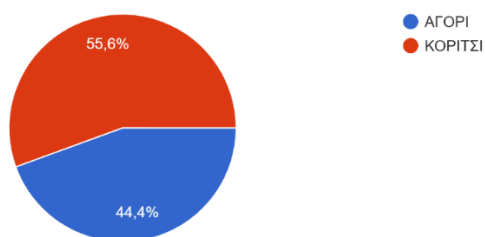
Η εγκυρότητα συγκεκριμένου ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται από τον δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Έτσι, η Μεταλλίδου και οι συνεργάτες της (Metallidou, 2010), εξέτασαν τις τέσσερις υπόκλιμακες και συμπέραναν τους αντίστοιχους δείκτες: για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά  $\alpha=91$ , τη συνεργασία  $\alpha=88$ , την ενσυναίσθηση  $\alpha=90$ , την αντικοινωνική συμπεριφορά  $\alpha=94$ , την παρορμητικότητα  $\alpha=94$  και τη διασπαστικότητα  $\alpha=89$  (Metallidou, et al., 2010).

Τα ερωτήματα απαντήθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert η οποία έχει την ακόλουθη μορφή: 1 = Πάντα, 2 = Τις περισσότερες φορές, 3 = Μερικές φορές, 4 = Ποτέ. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα σχετικά με το βαθμό κατανόησης του ερωτηματολογίου σε τρεις εκπαιδευτικούς του Ε.Π.Α.Λ. Πάρου, έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις είναι σαφείς και κατανοητές. Κατέστη σαφές πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και κατά συνέπεια δεν υπήρξε αφαίρεση ή τροποποίηση του περιεχομένου των αρχικών ερωτηματολογίων. Κατά την έναρξη συμπλήρωσης τους, τονίζεται η σημασία τόσο της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών όσο και της ειλικρινούς τους απάντησης, καθώς και το απόρρητο των στοιχείων των συμμετεχόντων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 3 έως 7 λεπτά.

#### **3.4. Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας**

Το πρώτο γράφημα αφορά το φύλο των μαθητών, ενώ όλοι οι μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούνται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού, έχουν κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Όπως παρουσιάζεται, λοιπόν, σε ποσοστό επί τοις εκατό, τα περιστατικά των κοριτσιών ήταν περισσότερα από αυτά των αγοριών. Πιο συγκεκριμένα, το 55,6% αφορούσε περιστατικό κοριτσιού, ενώ το 44,4% περιστατικό αγοριού.

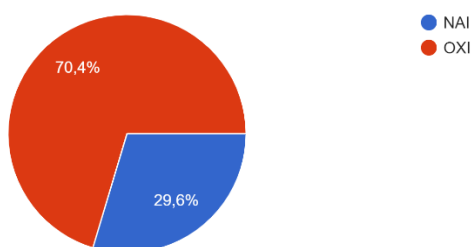
ΦΥΛΟ:  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 1.** Φύλο μαθητών

Στο δεύτερο γράφημα, παρατηρείται το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτά σε τμήμα ένταξης. Φαίνεται, λοιπόν, πως το 70,4% δεν φοιτά σε κάποιο τμήμα ένταξης.

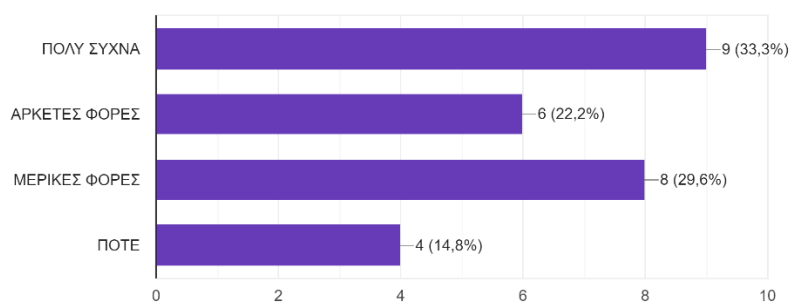
ΦΟΙΤΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ;  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 2.** Φοίτηση ή όχι του μαθητή σε τμήμα ένταξης

Όσον αφορά την προσφορά της βοήθειας τους σε συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους, υπερισχύει η πολύ συχνή προθυμία τους για βοήθεια ( 33,3%) σε σχέση με την απάντηση " ποτέ δεν βοηθάει" ( 14,8%).

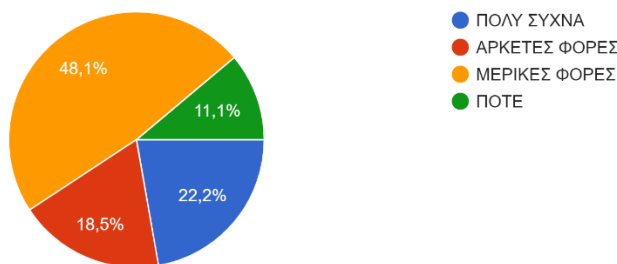
1. ΒΟΗΘΑΕΙ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 3.** Προσφορά βοήθειας στους συμμαθητές/ συμμαθήτριές του

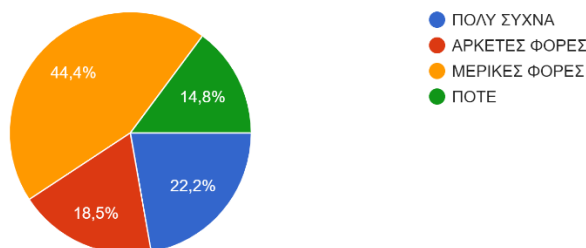
Στις ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την αποτελεσματική συμμετοχή του μαθητή σε ομαδικές δραστηριότητες, τη συνεργασία του με τους συμμαθητές/ συμμαθήτριες του, την έναρξη μιας συζήτησης από τη δική του πλευρά, αλλά και την ενσυναίσθηση του και την αποδοχή του από τους συμμαθητές του, η συχνότερη απάντηση όπως φαίνεται και στα παρακάτω διαγράμματα, ήταν "μερικές φορές".

2. Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες.  
27 απαντήσεις



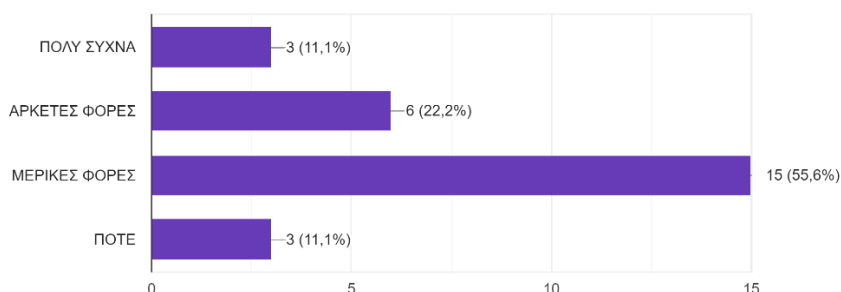
**Γράφημα 4.** Αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ομαδικές δραστηριότητες

3. Προσκαλεί άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 5.** Πρόσκληση των υπόλοιπων παιδιών για συμμετοχή σε δραστηριότητες

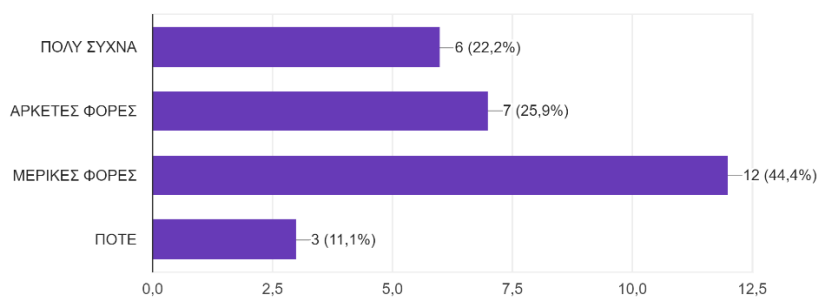
4. Τα καταφέρνει πολύ καλά στο να ξεκινάει μια συζήτηση με άλλα παιδιά.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 6.** Επιτυχής προσπάθεια στην έναρξη συζήτησης με τα υπόλοιπα παιδιά

5. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

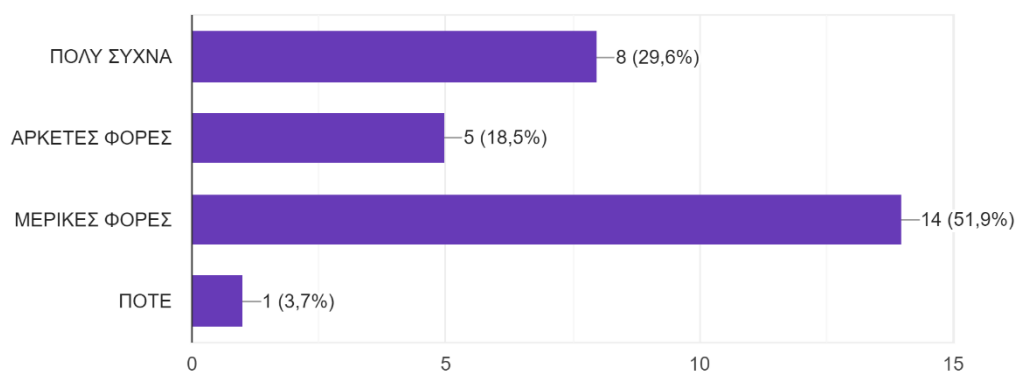
27 απαντήσεις



**Γράφημα 7.** Συνεργασία με τους συμμαθητές του

6. Ξέρει πώς να είναι καλός φίλος / καλή φίλη.

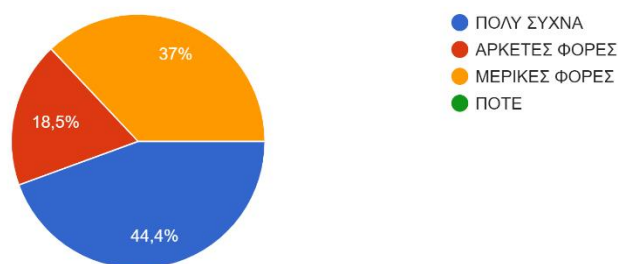
27 απαντήσεις



**Γράφημα 8.** Αντίληψη του “καλού φίλου”

7. Είναι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων.

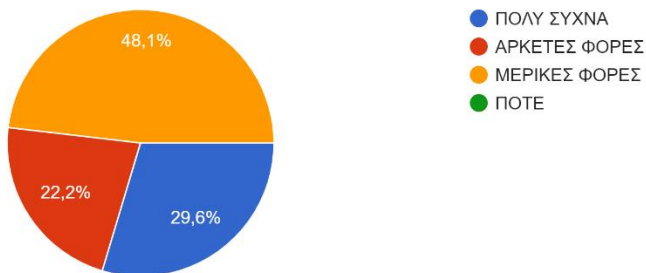
27 απαντήσεις



**Γράφημα 9.** Ενσυναίσθηση των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

### 8. Αποδέχεται τα άλλα παιδιά

27 απαντήσεις

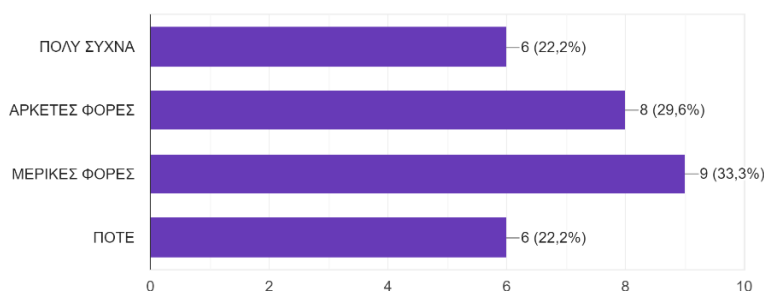


**Γράφημα 10.** Αποδοχή των συμμαθητών του

Προχωρώντας στις ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την οξυθυμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αποδεικνύεται πως υφίσταται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η συχνότερη απάντηση στις σχετικές ερωτήσεις, ήταν είτε "μερικές φορές", είτε "αρκετές φορές".

### 9. Θυμώνει εύκολα.

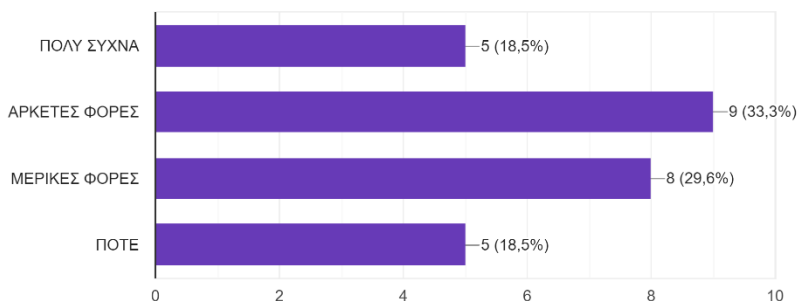
27 απαντήσεις



**Γράφημα 11.** Συχνότητα εμφάνισης θυμικού συναισθήματος

### 10. Έχει ξεσπάσματα θυμού.

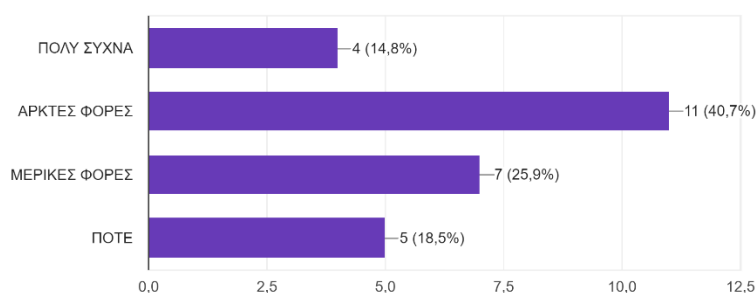
27 απαντήσεις



**Γράφημα 12.** Συχνότητα ξεσπάσματος θυμού



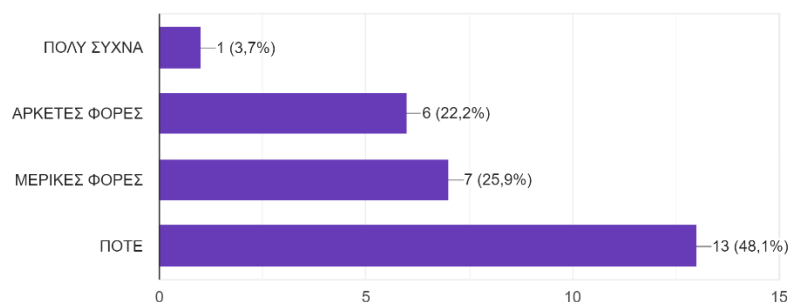
11. Νευριάζει εύκολα.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 13.** Ποσοστό οξυθυμίας του μαθητή

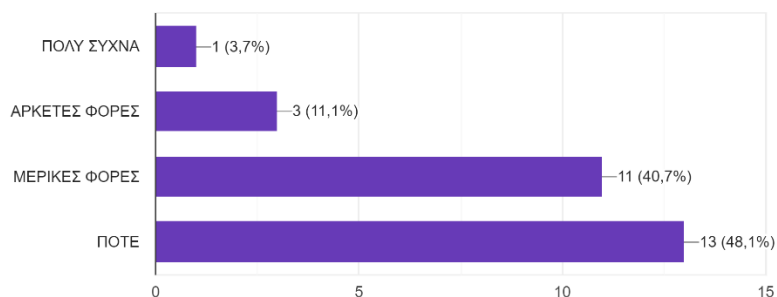
Αντίθετα, οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμμετοχή του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε διαδικασίες πειράγματος και κοροϊδίας των υπολοίπων μαθητών, η συχνότερη απάντηση ήταν "ποτέ", δηλαδή η συμμετοχή των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες σε καυγάδες ή περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ήταν ως ένα μεγάλο ποσοστό ελάχιστη.

12. Πειράζει και κοροϊδεύει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.  
27 απαντήσεις



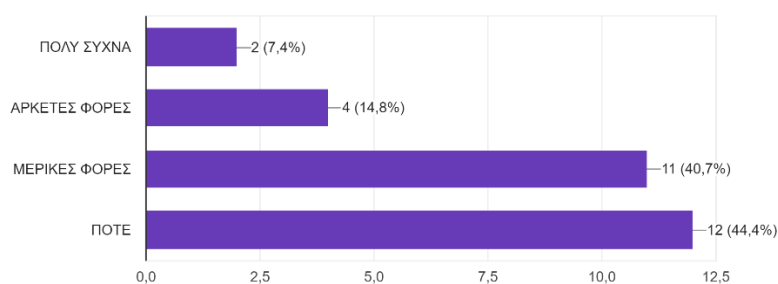
**Γράφημα 14.** Παρουσίαση συχνότητας πειράγματος των υπόλοιπων μαθητών από τον έφηβο με τις μαθησιακές δυσκολίες

13. Μαλώνει και καυγαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του/της.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 15.** Εμπλοκή του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε καβγάδες

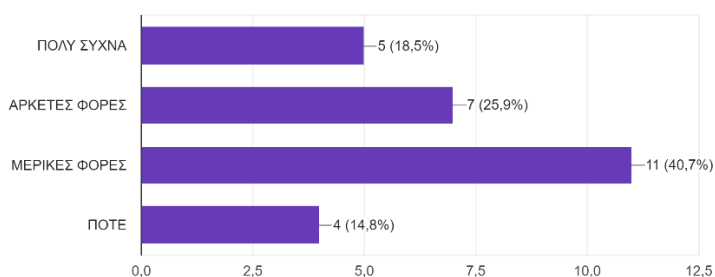
14. Ενοχλεί και πειράζει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 16.** Συχνότητα επιπολαιότητας του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες

Τέλος, το ερωτηματολόγιο τελειώνει με μία ερώτηση σχετικά με τον αυθορμητισμό και την επιπολαιότητα του εφήβου με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα για την ερώτηση αυτή, υποδεικνύουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό (40,7%), είναι αυθόρμητο, είτε "μερικές φορές" είτε "αρκετές φορές".

15. Ενεργεί χωρίς να σκέφτεται.  
27 απαντήσεις



**Γράφημα 17.** Παρουσίαση συχνότητας αυθορμητισμού και επιπολαιότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

### 3.5. Συμπεράσματα έρευνας

Μέσω της παρούσης μελέτης, αποδείχθηκε πως τα άτομα και ειδικότερα οι έφηβοι οι οποίοι πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη που τους θέλει να παρουσιάζονται ως αντικοινωνικά και επιθετικά άτομα. Αντ' αυτού, πρόκειται για εφήβους ευαισθητοποιημένους, με ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης, πρόθυμους να συμμετέχουν, αλλά και να προσκαλούν τους συμμαθητές τους σε ομαδικές δραστηριότητες, είτε στα σχολικά πλαίσια είτε εκτός. Κάτι το οποίο είναι επίσης αξιοσημείωτο, αφορά τα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Το δείγμα το οποίο αναλύθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, δεν παρουσιάζει σε συχνό βαθμό δείγματα παραβατικής ή επιθετικής συμπεριφοράς, ούτε πρόκληση κάποιας διαμάχης ανάμεσα στον ίδιο και κάποιον συμμαθητή/ συμμαθήτρια του. Όσον αφορά την

κοινωνική τους επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις αξιολογήσεις τους, τείνουν να συσχετίζουν σε μεσαίο βαθμό την ανεπαρκή κοινωνική συμπεριφορά με τα άτομα που πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία. Φαίνεται, λοιπόν, πως η άποψη που θέλει τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύσσουν ως ένα βαθμό αντικοινωνική συμπεριφορά ή να μην είναι σε θέση να συνάψουν εύκολα φιλικές και διαπροσωπικές σχέσεις, επιβεβαιώνεται.

## Αναφορές

- Achenbach, T. &. (1993). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- APA. (2000).
- Bateston, G. (1979). *Mind and nature*. . New York: Ballantine.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Cone, J. H. (1986). *My soul looks back*. . New York: Orbis Books.
- Dockrell, J. M. (1993). *Children’s Learning Difficulties: A Cognitive Approach*. New York: Wiley & sons.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Johnson, D. . (1967). *Learning Disabilities: educational principles and practices*.
- Johnson, D.J. , Myklebust, H.R. (1967). *Learning Disabilities: educational principles and practices*. New York and London: Grune & Stratton.
- Kavale, K. &. (2000). «*What definitions of learning disability say and don’t say: A critical analysis*». (Τόμ. 33).
- Kavale, K.A. & Fomess, S.R. (2000). *What definitions of learning disability say and don’t say: A critical analysis*». *Journal of Learning Disabilities* (Τόμ. 33).
- Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton – Mifflin.
- Kronenberger, W. &. (χ.χ.). . «*Learning disorders*» (Τόμ. 21).
- Lerner, G. (1992). Assisted storytelling: Deploying shaved knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology*, 3(15), σσ. 247-271.
- Marrell, K. (1999). Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents.
- Merrell, K. W. (1998). *Social skills of children and adolescents*. .
- Metallidou, P. E. (2010). *Factorial validity and invariance of the Multisource Assessment of Social* (Τόμ. 8).
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay:  
<https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollecti>

on=education&region=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pg  
type=s

- Murphy, J. (1994). *Brief therapy for school problems*. School Psychology.
- Murray, H. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. . Cambridge: Harvard University Press.
- Nabuzoka, D. ,. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(34), σσ. 1435- 1448.
- *NJCLD*. (2021). Ανάκτηση Μάιος 23, 2021, από National Joint Committee on Learning Disabilities: <https://njcld.org/>
- Pumfrey, P. (1997). *Assessment of affective and motivational aspects of reading*. London: Rutledge.
- Reynolds, C. &. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Rimm, D. &. (1979). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings* (2nd Edition εκδ.). New York: Academic Press.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostic*. Bircher.
- Shaywitz, S. E. (2000). *Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia)*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (3 εκδ., Τόμ. 6).
- Walker, A. &. (1997). *Britain Divided: The growth of social exclusion in the 1980's and 1990's*. London: CPAG Ltd.
- Washburn, E. K.-C. (2011). *Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia*. (Τόμ. 17).
- Washburn, E. K.-C. (2014). *What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?* (Τόμ. 20).
- Willcutt, E. &. (2000). Comrbidity of reading disability and attention – deficit/ hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 2(33), σσ. 179-191.
- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν. (1999). *Ειδική Αγωγή. Βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Δόικου – Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δόικου Αυλίδου, Μ. (2007). *Η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Πανερωπαϊκό Συνέδριο «Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής. Ανάπτυξη μιας άλλης φυσιογνωμίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Κακούρος, Ε. Μ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. . Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Διδασκαλία και Έρευνα, Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- Πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραπέτσας, Α. (1997). *Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπαθίου, Χ. Ε. (1993). *Κλινική Νευροψυχολογία-Νευρογλωσσολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών, σκιαγραφώντας το πορτρέτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρέμβαση στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς την κανονική τάξη (2η Έκδοση εκδ.)*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μεσσήνης, Λ. (2009). *Βασικά στοιχεία ψυχοπαθολογίας*. Αθήνα: GOTSIS.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2004). *Το άγχος και η φοβία σε παιδιά στο Καλατζή* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου, Α. Π. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. (5η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμ. 2)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή Στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Όστρακο.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα.
- Στεφανής, Κ. Σ. (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς. Κλινικές Περιγραφές και Διάγνωση*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, πραγματοποιώ μία έρευνα σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες/ ειδικές ανάγκες.

- Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.
- Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημασία έχει η προσωπική σας άποψη.
- Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.
- Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Φύλο:            ΑΓΟΡΙ     ΚΟΡΙΤΣΙ

Φοιτά ο/η μαθητής/ τρια σε Τμήμα Ένταξης:    ΝΑΙ             ΟΧΙ

Έχοντας υπόψιν τη συμπεριφορά του/της μαθήτριας όπως εσείς την έχετε παρατηρήσει, απαντήστε πόσο συχνά ο συγκεκριμένος μαθητής/ μαθήτρια συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφει η κάθε πρόταση:

1. Βοηθάει τα άλλα παιδιά

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

2. Συμμετέχει αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

3. Προσκαλεί άλλα παιδιά να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

4. Τα καταφέρνει πολύ καλά στο να ξεκινάει μια συζήτηση με άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

5. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

6. Ξέρει πώς να είναι καλός φίλος / καλή φίλη.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

7. Είναι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

8. Αποδέχεται τα άλλα παιδιά

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

9. Θυμώνει εύκολα.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

10. Έχει ξεσπάσματα θυμού.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------



11. Νευριάζει εύκολα.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

12. Πειράζει και κοροϊδεύει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

13. Μαλώνει και καυγαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

14. Ενοχλεί και πειράζει τους άλλους μαθητές / τις άλλες μαθήτριες.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

15. Ενεργεί χωρίς να σκέφτεται.

Πολύ Συχνά	Αρκετές Φορές	Μερικές Φορές	Ποτέ
------------	---------------	---------------	------

