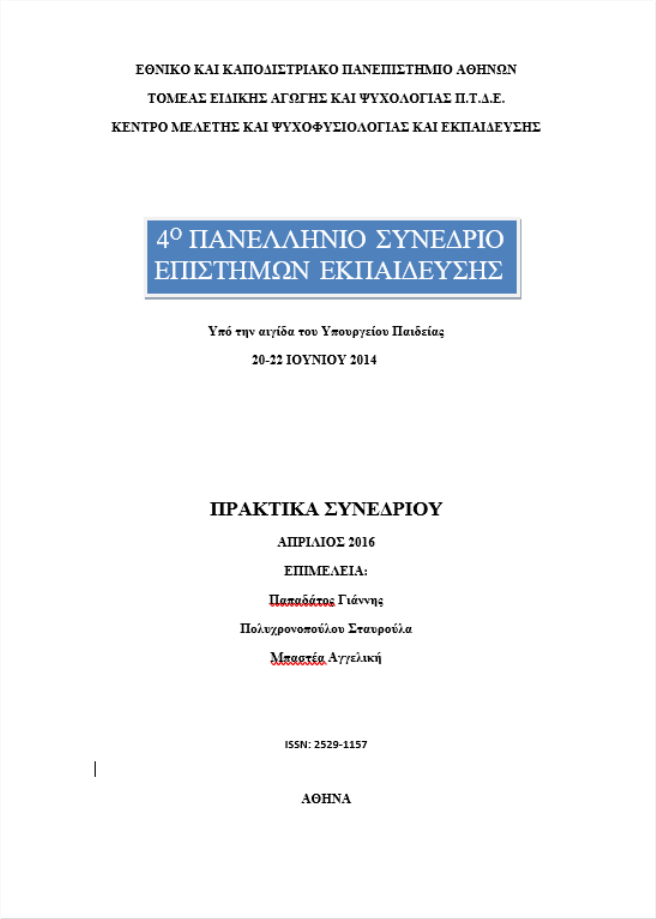
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 2 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους

Ανδρονίκη Γάκη, Φωτεινή Πολυχρόνη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: 10.12681/edusc.281

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γάκη Α., Πολυχρόνη Φ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2016). Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 388–397. https://doi.org/10.12681/edusc.281

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 07/12/2025 06:48:33

Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους

Γάκη Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός, M.Sc Συμβουλευτικής, Υποψ. Δρ ΕΚΠΑ,

andagaki@primedu.uoa.gr

Πολυχρόνη Φωτεινή
Επίκ. Καθηγήτριας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ,

fpolychr@psych.uoa.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο τόσο προς τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσο και προς τις οικογένειές τους συνολικά. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αδυναμίες όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Συχνά, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, βιώνουν έντονο στρες και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, ενώ η συνολική τους εικόνα επηρεάζει τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της ενημέρωσης και πληροφόρησης των γονέων, αλλά και της πρόληψης των μαθησιακών δυσκολιών ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η συμβουλευτική υποστήριξη, που θα παρέχεται διεπιστημονικά και ολιστικά στα παιδιά αυτά και τους γονείς τους, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων στρες, στην αντιμετώπιση της ματαίωσης, της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας. Τέλος, είναι σαφές ότι η παροχή ατομικής ή και ομαδικής συμβουλευτικής λειτουργεί θετικά, καθώς ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού και βελτιώνει κατ' ουσίαν την ψυχική υγεία όλων των μελών της οικογένειας.

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

Abstract

The aim of this paper is to demostrate the important role of individual and group counselling to both children with specific learning disabilities and their families. Specifically, it has been found that children with specific learning disabilities present deficits both at a cognitive, and at a social and emotional level. They often have low self-esteem, low levels of self-efficacy and experience high levels of stress. Also, they have aggressive behaviour, while their overall picture affects school performance and their academic progress. For this reason, the role of information and prevention of specific learning disabilities starting from the first years of school, is particularly significant. Therefore, it is necessary to provide interdisciplinary and holistic counselling to these children and their families, as it helps reduce stress levels, address frustration, disappointment and the sense of failure. Finally, it is clear that the individual and group counselling has a positive impact, as it enhances the child's resilience and, substantially, improves the mental health of the family, in general.

Keywords: specific learning disabilities, counselling, stress, information, prevention

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή η οποία επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί επεξεργάζεται τις γραπτές πληροφορίες που λαμβάνει. Γίνεται αντιληπτή ήδη από την αρχή της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και συνεχίζει και κατά την ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από ελλείμματα στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, αρκετά συχνά παρουσιάζουν και δευτερογενείς δυσκολίες τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Ακόμη, ενδεχομένως εκδηλώνουν εκρήξεις θυμού, καθώς και πιο έντονη επιθετική συμπεριφορά.

Συνάμα, οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι συνδέονται με προβλήματα ψυχικής υγείας, ενώ εξετάζεται ο βαθμός προσκόλλησης του παιδιού με το άτομο που το φρόντιζε τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η παραπάνω κατάσταση επιτείνει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία όταν συνοδεύεται από χαμηλή επίδοση επηρεάζει γενικότερα την ακαδημαϊκή του πορεία. Η όλη επιβαρυμένη ατμόσφαιρα συνδέεται, συνακόλουθα, με άγχος και αβεβαιότητα στους γονείς καθώς δυσκολεύονται να διαχειριστούν την κατάσταση και να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Δευτερογενή ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κατέχει ιδιαίτερη θέση. Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» εννοούμε τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, λογική σκέψη και μεταφορά σκέψεων στο γραπτό λόγο. Μερικές από τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις αποτελούν η δυσλεξία,

η δυσορθογραφία, η δυσαριθμία και η δυσγραφία (Αντωνίου, 2009), με κυρίαρχη την ομάδα της δυσλεξίας που καταλαμβάνει το 80% (Bender, 2008). Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί εκτός από δυσκολίες στη γνωστική τους ικανότητα παρουσιάζουν και προβλήματα στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Αντωνίου, 2011. Πολυχρόνη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν τέσσερις με πέντε φορές περισσότερο συχνά προβλήματα ψυχικής υγείας σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Einfeld & Tonge, 1996). Έτσι, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται εμφανείς όταν το παιδί ξεκινά τη σχολική του ζωή και το συνοδεύουν καθ' όλη την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή του πορεία και στην ενήλικη ζωή. Αυτή η παράλληλη πορεία εύλογα επηρεάζει κατάφωρα το άτομο, ενώ ο βαθμός της επιρροής κυμαίνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα των χαρακτηριστικών της (Mather & Gregg, 2006. Shaywitz, 2003).

Μέχρι πρότινος η έρευνα είχε επικεντρωθεί στη μελέτη και εξέταση των γνωστικών ικανοτήτων και δυσχερειών, με αποτέλεσμα να έχει παρακάμψει τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που τις συνοδεύουν (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή προς την εξέταση των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εύκολα φαίνεται ότι αναχαιτίζουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Dietz & Montague, 2006. Lackaye & Margalit, 2006. Weiner, 2004). Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως νιώθουν μοναξιά, ντροπή, απογοήτευση, ανασφάλεια (Arthur, 2003. Δόικου-Αυλίδου, 2002), αμφισβητούν τα ίδια τον εαυτό τους (Ott, 1997), με συνέπειες στη σχολική τους επίδοση και επιτυχία (Barkley, 2002. Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005).

Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με δυσλεξία νιώθουν πίεση, άγχος, στρες σε εντονότερο βαθμό σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι αρκετά συχνή η συννοσηρότητα δυσλεξίας και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011). Συνακόλουθα, η παρουσία τους στο σχολείο προκαλεί έντονο άγχος, διότι δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους, ενώ παράλληλα δεν αισθάνονται κάποια συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αντίθετα, θεωρούν ότι συχνά γίνονται αντικείμενο κοροϊδίας από τους συμμαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απόντες συναισθηματικά, καθότι δεν τους κατανοούν (Αντωνίου, 2011. Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012).

Καθώς οι μαθητές αυτοί μεγαλώνουν, διαπιστώνουν ότι τα προβλήματα αυξάνονται όπως και οι απαιτήσεις των μαθημάτων. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως στα Αρχαία Ελληνικά, λόγω των πολλών μορφοσυντακτικών κανόνων (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), αλλά και στα μαθήματα που απαιτούν απομνημόνευση. Συνάμα, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη διαδικασία της αυτοπαρακολούθησης κατά την ανάγνωση, ιδιαίτερα δε στις γραπτές εξετάσεις (μέχρι να απαλλαγούν από αυτές) (Casbarro, 2005. Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007). Το γεγονός που επιβαρύνει την όλη κατάσταση είναι η αδυναμία ορθού χειρισμού των παιδιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς πολλές φορές αυξάνει το άγχος των παιδιών, οδηγώντας τα στην αποτυχία, την περιθωριοποίηση και την απόσυρση (Arnold, Goldston, Walsh, Reboussin, Daniel, & Hickman, 2005.

Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), χωρίς παράλληλα να αποκλείεται το ενδεχόμενο και του σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (Humphrey & Mullins, 2002).

Όπως είναι λογικό, τα παιδιά αυτά νιώθουν μόνα τους, ενώ συνάμα διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Βιώνουν συναισθήματα θυμού, ακόμη και κατάθλιψης, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αδυνατούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, σημειώνουν αδικαιολόγητες απουσίες και παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά (Edwards, 1994. Falzon & Camilleri, 2010. Humphrey, 2002. Lackaye & Margalit, 2006. Willcutt & Pennington, 2000. Raghavan & Patel, 2005). Τέλος, τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι η όλη αυτή δυσλειτουργική κατάσταση αποδίδεται σε προσωπική τους ανεπάρκεια και αποτυχία, ενώ το στρες που βιώνουν αποτελεί την πραγματική αιτία των δυσκολιών (Αντωνίου, 2011).

Μαθησιακές δυσκολίες: οικογένεια και σχολείο

Εκτός από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, άγχος βιώνουν και οι γονείς τους, οι οποίοι συχνά επιρρίπτουν τις ευθύνες στον εαυτό τους καθώς θεωρούν ότι έχουν αποτύχει στο γονεϊκό τους ρόλο (Smith, Majeski, & McClenny, 1996). Νιώθουν έντονη πίεση, ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικοί και ανήσυχοι για το τι θα επακολουθήσει (Al-Yagon, 2007). Για το λόγο αυτό δεν καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, ενώ συχνά δείχνουν να έχουν παραιτηθεί από το όλο εγχείρημα (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Έτσι, αντί να τα βοηθούν, στέκονται απέναντί τους και τα τιμωρούν. Η όλη ένταση, όπως είναι αναπόφευκτο, γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται το άγχος των γονιών τους και το εκδηλώνουν από δύο πηγές (Sena, Lowe & Lee, 2007). Στα πλαίσια αυτά γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη.

Μια άλλη πλευρά που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και έχει εξεταστεί ελάχιστα είναι εκείνη της προσκόλλησης (Bowlby, 1969/1982). Με τον όρο αυτό εννοούμε το βαθμό συναισθηματικής σύνδεσης του παιδιού με το γονέα ή το άτομο που το φροντίζει ιδιαίτερα. Συνδέεται με την κοινωνικότητά του, τις σχέσεις του με τους άλλους, την προσαρμογή του προς τους γονείς και την αποτελεσματική συναισθηματική του ρύθμιση (Greenberg, 1999). Γενικά, έχει βρεθεί ότι η ασφαλής προσκόλληση του παιδιού προβλέπει και την ψυχική του υγεία, ενώ συνδέεται με την κοινωνική συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Mikulincer & Florian, 2001. Al-Yagon, 2007).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν συνήθως ασφαλή προσκόλληση, ως ρυθμιστικό παράγοντα επίλυσης των προβλημάτων τους κατά την κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Φαίνεται, δηλαδή, ότι συνδέεται η ασφαλής προσκόλληση με τις μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχουν βιώσει ασφαλή προσκόλληση παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, έντονα συναισθήματα μοναξιάς, δυσχέρειες στη διαχείριση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και χαμηλό σθένος για να τα αντιμετωπίσουν. Ουσιαστικά, δηλαδή, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, σε έρευνα έχει βρεθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), η εσωτερική ψυχική δύναμη του ατόμου που συνοδεύεται

από εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες συμβάλλει στον σωστό τρόπο διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών από τα παιδιά (Margalit, 2004).

Και από άλλα ερευνητικά στοιχεία έχει αποδειχθεί ολοφάνερα η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών αφενός αλλά και του υποστηρικτικού ρόλου της οικογένειας αφετέρου. Συγκεκριμένα, δηλαδή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που όμως παρουσιάζουν θετική αυτοαντίληψη και υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα φαίνονται περισσότερο πρόθυμα να δουλέψουν σε σχέση με εκείνα που έχουν σχηματίσει αρνητική αυτοαντίληψη, ενώ προσπαθούν το ίδιο σκληρά με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 2004).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν περιτριγυρισμένα από ένα υποστηρικτικό δίκτυο και εισπράττουν από αυτό αναγνώριση, αποδοχή και γενικότερα θετικά συναισθήματα, φαίνεται να είναι περισσότερο ανθεκτικά, έχουν διάθεση να εργαστούν περισσότερο σκληρά, στηρίζονται στις δυνατότητές τους, αισθάνονται αποδεκτά από την ομάδα (Margalit, & Al-Yagon, 2002. Martin & Martin, 2002). Ο ρόλος, συνεπώς, που διαδραματίζει το συναίσθημα στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι καθοριστικός, καθώς επηρεάζει αναπόφευκτα το σύνολο της κοινωνικής του ζωής και της ακαδημαϊκής του πορείας.

Συμβουλευτική προς τους γονείς

Για να είναι σε θέση, λοιπόν, οι γονείς να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους ευεργετική θεωρείται η παροχή συμβουλευτικής διαδικασίας και προς τους ίδιους τους γονείς, προκειμένου να μειώσουν το δικό τους στρες και να μπορέσουν να λειτουργήσουν πιο κατάλληλα απέναντι στο παιδί τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Για το λόγο αυτό, προτείνεται από τον Stiles και τους συνεργάτες του (2006) η εφαρμογή υπηρεσιών συμβουλευτικής ως αναγκαία, ενώ οι Holmes και Kivlighan (2000) αναφέρουν ότι η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων προβάλλεται περισσότερο στην ομαδική θεραπεία, ενώ η αναγνώριση και κατανόηση της ταυτότητας του εαυτού στην ατομική συμβουλευτική. Σαφώς, και στις δύο περιπτώσεις κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η σχέση συμβούλου-πελάτη (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005), ενώ σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Danino & Shechtman (2012), βρέθηκε ότι η ομαδική συμβουλευτική διαδικασία με γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μειώνει τα επίπεδα στρες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την ομάδα της ατομικής συμβουλευτικής.

Ασφαλώς και στις δύο περιπτώσεις ο ρόλος του συμβούλου είναι καθοριστικός, ιδίως δε στην ομαδική, καθώς παράσχει κοινωνική υποστήριξη, ενώ στην ατομική ενθαρρύνει περισσότερο την ενδοσκόπηση. Ωστόσο ο συνδυασμός και των δύο μορφών θεραπείας ίσως να θεωρείται ιδανική λύση (Hanks, Rapport, & Vangel, 2007. Shechtman, 2004). Πιο αναλυτικά, στην ομαδική συμβουλευτική οι γονείς κατανοούν την καθολικότητα του φαινομένου και αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι οι μόνοι που υφίστανται μια κατάσταση. Ανταλλάσσοντας απόψεις και εκφράζοντας δημόσια συναισθήματα, ανακουφίζονται και νιώθουν εντονότερα την αλληλοβοήθεια (Yalom & Leszcz, 2005). Αντίθετα, στην ατομική συμβουλευτική οι γονείς μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για προσωπική διερεύνηση (Danino & Shechtman, 2012).

Με όποια μορφή και αν παρέχεται, οι γονείς αναμένεται να αποκτήσουν μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης, των δυνατοτήτων και αδυναμιών του

παιδιού τους και να μειώσουν τυχόν παρερμηνείες της συμπεριφοράς του. Συνάμα, θα προσπαθήσουν να το βοηθήσουν, θα εξασφαλίσουν την οικογενειακή συνοχή και ασφαλώς ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που θα αναχαιτίζει τα συναισθήματα ματαίωσης (Olssen & Hwang, 2002. White & Hastings, 2004. Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον, θα κατανοήσουν ότι προαπαιτείται η δική τους, πρώτα απ' όλα, συναισθηματική ισορροπία για την εξασφάλιση της οποίας θα λειτουργούσε θετικά η ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011. Kenny & McGilloway, 2007). Μειώνοντας, με άλλα λόγια, το δικό τους στρες οι γονείς, θα σχηματίσουν καλύτερη αντίληψη για τα παιδιά τους (Shechtman & Gilat, 2005).

Συμβουλευτική προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Αναφορικά με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συστήνεται ως πιο αποτελεσματική η ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη, καθότι μέσα από την ομάδα απελευθερώνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους δημιουργώντας παράλληλα φιλίες, μειώνοντας την πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Burton, 2004. Carabine, & Downton, 2000. Scott, 2004). Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από ομάδες να δουλεύουν τα συναισθήματά τους, να λεκτικοποιούν αυτό που αισθάνονται, με αποτέλεσμα να μειώνουν τη διάθεση για επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά (Leichtentritt & Shechtman, 2010).

Αξιοποιώντας τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης -αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες- (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010), ο μαθητής αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες. Για να λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά ένα τέτοιο εγχείρημα, προτείνεται να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα ενθαρρύνει τους μαθητές, θα τους υποστηρίζει και θα συμμετέχει στην προσπάθεια ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και της προσωπικής επάρκειας (Stamp & Loewenthal, 2008). Αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να ενθαρρύνεται από όλο το περιβάλλον του παιδιού, τους γονείς, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς, τους «σημαντικούς άλλους» εν γένει (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Μέσα σε ένα τόσο ενθαρρυντικό κλίμα τα παιδιά θα νιώθουν περισσότερο ευέλικτα σε δύσκολες καταστάσεις, σίγουρα για τον εαυτό τους και περισσότερο αποτελεσματικά, καθώς θα έχει παράλληλα ενισχυθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Margalit, 2004).

Ένα ψυχικά ανθεκτικό παιδί διαθέτει αυτοπεποίθηση, θετική αυτοαντίληψη και βελτιωμένη αυτοεικόνα, γεγονός για το οποίο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που οι γονείς αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις (Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Συμπληρωματικά, σημαντική θέση στη διαμόρφωση μιας υγιούς ψυχικής ανθεκτικότητας κατέχουν και οι εκπαιδευτικοί, όταν μάλιστα δείχνουν καταφανώς την υποστήριξή και τη βοήθειά τους (Margalit, 2004). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ενήμερος για θέματα μαθησιακών δυσκολιών, καταρτισμένος, αλλά να είναι σε θέση να προσαρμόζει τη διδασκαλία του κατάλληλα ώστε να εφαρμόζει εξατομικευμένη παρέμβαση (Φιλιππάτου & Δημητροπούλου 2011). Επικουρικά στο ρόλο του θα δράσει και ο σχολικός ψυχολόγος, αλλά και ο σύμβουλος, οι οποίοι θα βρίσκονται σε συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο παιδί και την οικογένειά του. Τέλος,

κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η συστράτευση και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Χατζηχρήστου, 2004).

Αντί επιλόγου

Με άλλα λόγια, η προσπάθεια ομαλής προσαρμογής του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, η απρόσκοπτη ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική του πορεία καθώς και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και κυρίως τη συνεργασία πολλών ανθρώπων –των γονέων των δασκάλων, του σχολικού ψυχολόγου, του συμβούλου, των ίδιων των παιδιών. Απαιτείται για το λόγο αυτό διεπιστημονική προσέγγιση και ενδελεχής εξέταση των δεδομένων, αλλά και ορθά παρεχόμενη συμβουλευτική υποστήριξη, ομαδική και ατομική, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και να μπορέσουμε να διαχειριστούμε ζητήματα ψυχικής υγείας (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education, 40*, 205-218.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 12-19.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδη.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Πλούμπη, Κ. (2011). Το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Ε΄, σσ. 138-149). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 3*, 137-152.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ’, σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(2), 205-217.

Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 63*, 10-15.

Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 45-61.

Bender, W.N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identifi-cation and teaching strategies*. USA: Allyn and Bacon.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment.* New York: Basic Books.

Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice, 20*(1), 54-73.

Carabine, B., & Downton, R. (2000). Specific learning difficulties and peer support. *Educational Psychology in Practice, 16*(3), 487-494.

Casbarro, J. (2005). *Test anxiety and what you can do about it. Port Chsester*. New York: Dude.

Danino, M., & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research, 22*(5), 592-603.

Dietz, S., & Montague, M. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder comorbid with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. *Exceptionality, 14*, 19-33.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell.

Einfeld, S. L., & Tonge, B. L. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability, II: Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research, 40*(2), 99-109.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*, 336-353.

Falzon, R., & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research, 10*(4), 307-315.

Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guildford Press.

Hanks, R. A., Rapport, L. J., & Vangel, S. (2007). Caregiving appraisal after traumatic brain injury: The effects of functional status, coping style, social support and family functioning. *NeuroRehabilitation, 22*, 43-52.

Holmes, S. E., & Kivlighan, D. M. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 478-484.

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(1), 29-36.

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: DCSF Pubblications.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 2*(2), 1-13.

Johnson, J. E., Burlingame, G. M., Olsen, J. A., Davies, D. R., & Gleave, R. L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 310-321.

Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-

perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 432-446.
Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. *Journal of Learning Disabilities, 43*(2), 169-179.
Kenny K., & McGilloway S. (2010). Caring for children with learning disabilities: an exploratory study of parental strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities, 35*, 221-228.
Κοτρώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης, 2*(2), 159-176.
Margalit, M. (2004). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(2), 82-86.
Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social- emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice,19*(1), 45-48.
Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In M. Donahue (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Los Angeles, CA: Lawrence Erlbaum.
Martin, P., & Martin, M. (2002). Proximal and distal influences on development: The model of developmental adaptation. *Developmental Review, 22*, 78-96.
Mather, N., & Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating, a construct. Professional Psychology: *Research and Practice, 37*(1), 99-106.
Mikulincer, M., & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blachwell handbook social psychology. Interpersonal processes* (pp. 537-557). Oxford, UK: Blachwell.
Olssen, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 548-59.
Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Γ΄, σσ. 34-51). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Raghavan, R., & Patel, P. (2005). *Learning disabilities and mental health: A nursing perspective*. London: Blackwell Publishing.
Scott, R. (2004). *Dyslexia and Counseling*. London: Whurr Publishers.
Sena, W.J., Lowe, P., & Lee, S.W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 360-376.
Shechtman, Z. (2004). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 463-472.
Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing

stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 9*, 275-286.

Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 24*, 154-160.

Stamp, R., & Loewenthal, D. (2008). Can counselling/psychotherapy be helpful in reducing barriers to learning for the person with specific learning difficulties? *Counselling Psychology Quarterly, 21*(4), 349-360.

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia, 5*, 304-327.

Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.

Weiner, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly, 27*, 21-30.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children & adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(8), 1039-1048.

White, N., & Hastings, R. P. (2004) Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*, 181-90.

Φιλιππάτου, Δ., & Δημητροπούλου, Π. (2011). Συστημική θεώρηση της αξιολόγησης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 147-169). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τυπωθήτω.