

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2016, No 1

6th Conference Proceedings

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

6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
24-26 ΙΟΥΝΙΟΥ 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδότος Ιωάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστιά Αγγελική

ΤΟΜΟΣ Α'

Specific learning difficulties and delinquency: Bibliographic delineation and relationship research in school and family culture

Δρ. Μαρία Δροσινού Κορέα, Αφροδίτη Σκληβάγκου

doi: [10.12681/edusc.955](https://doi.org/10.12681/edusc.955)

To cite this article:

Δροσινού Κορέα Δ. Μ., & Σκληβάγκου Α. (2017). Specific learning difficulties and delinquency: Bibliographic delineation and relationship research in school and family culture. *Panhellenic Conference of Educational Sciences, 2016*(1), 286–306. <https://doi.org/10.12681/edusc.955>

**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά:
Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό
του σχολείου και της οικογένειας**

Δρ. Μαρία Δροσινού Κορέα, Επίκουρη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

drossinou@uop.gr ,

Αφροδίτη Σκληβάγκου, Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος

a.sklivagkou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει βιβλιογραφικά τους όρους ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και παραβατική συμπεριφορά, να αναζητήσει με ποιον τρόπο συνδέονται ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας. Οι ΕΜΔ (δυσλεξία) εμφανίζονται μέσα στη σχολική τάξη κι αποτελούν δυσχέρειες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Η φροντίδα ή η έλλειψη υποστήριξης, καταγράφεται τόσο στο περιεχόμενο του πολιτισμού του σχολείου όσο και της οικογένειας. Η σχολική αποτυχία εκλαμβάνεται από τον περίγυρο των παιδιών ως αδιαφορία και τα ίδια τα παιδιά σταδιακά οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό. Μελέτες έχουν δείξει (Χρηστάκης, 2013) πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι περισσότερο επιρρεπή στη χρήση ουσιών, στην απότομη και βίαιη συμπεριφορά σε σχέση με άλλους συνομηλίκους τους. Η αδυναμία κατανόησης των ορίων (προσωπικών και κοινωνικών), καθώς και η ελλιπής ενημέρωσή τους για τις αρνητικές επιπτώσεις των επιλογών τους, καταγράφεται σε μια σειρά παραβατικών συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, παραβατικότητα, σχολική ετοιμότητα, πολιτισμός σχολείου, πολιτισμός οικογένειας

Εισαγωγή- βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τις έρευνες για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες (Χρηστάκης, Κ, 2011), αναφέρονται ότι παιδιά και έφηβοι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούν εμπόδιο για την πρόοδό τους. Οι αιτιολογικοί παράγοντες για την παιδική παραβατικότητα έχουν αναφερθεί στη νηπιακή ηλικία (Δροσινού, Μ., Συνοδινού, Κ, 2010), στη μη έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος (Δροσινού, Μ, 1993) και στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων (Δροσινού, Μ, 1998), οι οποίοι

αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με αρνητισμό ή φόβο. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013) τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δε λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη με άμεσο αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται για την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών αναφέρονται σε συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Χρηστάκης, Κ, 2012).

Μαθησιακές δυσκολίες- λεξιλογιακή και εννοιολογική θεώρηση

Σύμφωνα με το American Heritage Dictionary of the English Language, (2000), ο όρος *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (ΕΜΔ) αναφέρεται σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνωστές ως δυσλεξία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία, *«Κάθε ποικίλη γνωστική, νευρολογική ή ψυχολογική διαταραχή που εμποδίζουν την ικανότητα μάθησης, ιδιαίτερα εκείνη που παρεμβάλλεται με την ικανότητα μάθησης των μαθηματικών ή την ικανότητα ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Καλείται, ωστόσο, μαθησιακή διαταραχή»* (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2000). Από τον ορισμό γίνεται σαφές ότι οι ΕΜΔ δεν αποτελούν νοητική αναπηρία, είναι απλά γνωστικές δυσκολίες. Τα άτομα δηλαδή, αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που λαμβάνουν. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται δυσκολίες στις αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες. Η νοημοσύνη των ατόμων αυτών είναι φυσιολογική ή και ανώτερη από το μέσο όρο (Δροσινού, 2010).

Σύμφωνα με τη(Λιβανίου, 2004, σ. 35) οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται μέσα στην κανονική τάξη. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, έχει υιοθετηθεί από τους Αγγλοσάξονες και διακρίνεται από τους όρους, όπως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties) ή Μαθησιακή Ανικανότητα ή Μαθησιακές Διαταραχές (Learning Disabilities ή Learning Disorders). Πρόσφατα η Αμερική αποφάσισε να χρησιμοποιήσει έναν περισσότερο φιλικό όρο, τις μαθησιακές Ιδιαιτερότητες (Learning Differences), (Λιβανίου, 2004).

Όσον αφορά στην ιστορική πορεία, στο βιβλίο του ο Χρηστάκης αναφέρει ότι ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίστηκε πρώτη φορά το 1963 από τον Samuel Kirk σε ένα συνέδριο για γονείς με παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής. *«Πρόσφατα, χρησιμοποίησα τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες όπως η τύφλωση ή η κώφωση... Επίσης, εξάίρεσα από την ομάδα αυτή, τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση».*

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Δροσινού, 2010).

Είναι αρκετά σύνηθες, οι μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, Κ., 2013) να εμφανίζονται μαζί με άλλες διαταραχές, όπως είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ, AttentionDeficitHyperactivityDisorder, (ADHD), ο αυτισμός, η νοητική υστέρηση. Η διάκριση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στις υπόλοιπες διαταραχές, είναι μια διαδικασία αρκετά δύσκολη και απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικών επιστημόνων. Κρίνεται, ωστόσο απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, συχνά αναφέρονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, όπου επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζουν διαταραχές στη σκέψη, στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και στην κατανόηση μαθηματικής σκέψης. Στην ελληνική βιβλιογραφία όλες οι παραπάνω ειδικές μαθησιακές διαταραχές απαντώνται με την ορολογίαδυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνώσια και δυσαριθμησία.

Η δυσλεξία αποτελεί την κυριότερη ειδική μαθησιακή δυσκολία (Δροσινού, Μ, 1999), καθώς εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις μορφές μαθησιακών δυσκολιών. Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας, βασισμένη στις ανακοινώσεις των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων που συζητήθηκαν στο 4ο παγκόσμιο συνέδριο για την δυσλεξία που έγινε στην Χαλκιδική (23-26/9/97), συνίσταται στη γλωσσική δυσλειτουργία του μαθητή. Δηλαδή, ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί το γραπτό λόγο και να αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας (Δροσινού, 2010).

Στο βιβλίο του Χρηστάκη (2000), που αναφέρεται στη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση στα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο έχει συμπεριληφθεί το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ., 2000). Οι αδυναμίες που συνοδεύουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), επιγραμματικά αναφέρονται σε:

- α. Ανικανότητα φωνολογικής σύνδεσης του φωνήματος και του γραφήματος (αδυναμία φωνολογικής ενημερότητας).
- β. Αδυναμία κατανόησης της μορφής που παίρνουν κατά την κλίση οι κλιτές λέξεις.
- γ. Αδυναμία κατανόησης και παραγωγής προτάσεων πολύπλοκων συντακτικά.

δ. Δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και της γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της.

ε. Περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο.

ζ. Ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα-δυσανάγνωστο γραπτό (με έλλειψη σημείων στίξης, παράλειψη τόνων, αντιστροφές γραμμμάτων, παράλειψη ή μετατόπιση συλλαβών, άσχετες παρεμβολές, πολλά ορθογραφικά λάθη.)

η. Αργή ανάγνωση ή αποφυγή μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

θ. Στη σύμφυτη εξελικτική δυσλεξία παρουσιάζεται θεμελιακή υπολειτουργία των μαθησιακών λειτουργιών που σχετίζονται με την οπτική και την ακουστική αντίληψη.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της δυσλεξίας είναι πως δεν εμφανίζονται όλα τα συμπτώματα με την ίδια μορφή, και πως αν κάποιο άτομο παρουσιάζει ένα μόνο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δε σημαίνει πως έχει δυσλεξία.

Ακολούθως, η δυσαριθμησία εμφανίζει τις παρακάτω δυσκολίες:

α) Δυσκολία εκτίμησης της ποσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή των μεγεθών.

β) Δυσκολία στην αρίθμηση, στη σειροθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας και άλλων ακολουθιών.

γ) Δυσκολία στην εφαρμογή ενός αλγορίθμου.

δ) Δυσκολία στη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα.

ε) Δυσκολία στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων και στην ορθή χρήση τους.

Ο καθορισμός των αιτιών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι έργο δύσκολο, αν λάβει κανείς υπ' όψιν του την πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου παράγοντα. Επιχειρώντας μια γενική αναφορά, θα λέγαμε ότι οι μαθησιακές αυτές ιδιαιτερότητες οφείλονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς αναφερόμαστε στους γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες και στους εξωγενείς συγκαταλέγεται το περιβάλλον, δηλαδή ο χώρος της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο (Λιβανίου, 2004).

Η κληρονομικότητα αναφέρεται στα γονίδια και στις πληροφορίες που αυτά μεταφέρουν. Η πληθώρα των ερευνών αποδεικνύει ότι υπάρχει γονιδιακή κληρονομική συμμετοχή, αλλά πως δεν ευθύνεται πλήρως για την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών ή των παραβατικών συμπεριφορών. Τα γονίδια μεταφέρουν τις πληροφορίες, αλλά το αν αυτές θα ενεργοποιηθούν ή όχι, καθορίζεται από τους εξωτερικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως όλα εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν ουσιαστικά, εγκεφαλικές βλάβες ή κρανιακές κακώσεις και εξετάζονται από τη νευρολογία. Η (Λιβανίου, 2004) αναφέρει ότι οι

εγκεφαλικές διεργασίες είναι υπεύθυνες για τη μάθηση. Τα κύτταρα των νεύρων (νευρώνες) στον εγκέφαλο, επικοινωνούν μεταξύ τους με τους νευροδιαβιβαστές (χημικές ουσίες). Η χημική σύσταση αυτών των νευροδιαβιβαστικών ουσιών είναι παρόμοια με εκείνη των ναρκωτικών. Έχει διαπιστωθεί ότι η παραμικρή παραλλαγή στη σύνθεση αυτών των χημικών ουσιών, μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και, ως συνέπεια να επηρεάσει τα κέντρα του εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνα για τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη και τους μηχανισμούς μάθησης.

Εκτός από την ιατρική αυτή εξήγηση, υπάρχουν και κοινωνικοί παράμετροι που συμβάλουν στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011) και των ανάρμοστων συμπεριφορών. Οι όροι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες περιγράφουν την αλληλεπίδραση των μαθησιακών δυσκολιών με το συναισθηματικό και κοινωνικό παράγοντα στις απόπειρες ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης των παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς (Δροσινού, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες που επεξεργάζονται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, είναι υπεύθυνες για τη μάθηση, σκέψη, μνήμη, και την επίλυση προβλημάτων (Λιβανίου, 2004). Σε αυτές, το σχολείο ως κοινωνικός φορέας δίνει την κυριότερη, αν όχι τη μόνη, έμφαση, με αποτέλεσμα τα άτομα που υστερούν σε αυτές τις λειτουργίες και δεν αποκτούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στο μέγιστο βαθμό, παραγκωνίζονται. Ακολουθεί ο αρνητικός συναισθηματικός παράγοντας, δηλαδή άρνηση, θυμός και φόβος για τη μάθηση. Η κοινωνική επίπτωση είναι η παραμέληση και απομόνωση από σχολικές αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε κάποια αθλητική ομάδα. Αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε κατανάλωση αλκοόλ ή άλλων ουσιών (ναρκωτικά, κάπνισμα) και συμμετοχή σε συμμορίες συνομηλίκων.

Τα φαινόμενα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των παραβατικών συμπεριφορών, εντάσσονται κι εξετάζονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το αξιακό σύστημα που διέπει τον πολιτισμό της οικογένειας και τον πολιτισμό του σχολείου διαμορφώνεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί μέσα στις σχολικές μονάδες ως τμήμα ένταξης. Η πρόσφατη νομοθεσία 3699/2008, (άρθρο 8, παρ. 1) αναφέρεται στις διαφοροποιήσεις στις σχολικές μονάδες, στις οποίες εκπαιδεύονται τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υιοθετώντας τις αξίες του πολιτισμού της οικογένειας και του σχολείου.

Παραβατική συμπεριφορά

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, (2002, σ.132) ο όρος παραβατικότητα δε διαθέτει πληθυντικό αριθμό και χρησιμοποιείται στην εγκληματολογία για να δηλώσει την παράνομη

συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από παραβάσεις νομικών και κοινωνικών κανόνων. Παραβατικές συμπεριφορές είναι εκείνες που φέρνουν τον θύτη αντιμέτωπο με το νόμο. Η παράβαση μπορεί να γίνεται σε γραπτούς ή άγραφους κανόνες. Η βίαη-επιθετική συμπεριφορά (Δροσινού, Μ, 1995) κατά των άλλων προσώπων, οι συμπλοκές, οι βανδαλισμοί, οι κλοπές και οι καταλήψεις κτηρίων αποτελούν ορισμένες πράξεις βίας κι επιθετικότητας. Αυτές, ουσιαστικά εκφράζουν τη συναισθηματική σύγχυση των εφήβων και την αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν συγκροτημένα την πολυπλοκότητα της εποχής (Χρηστάκης, Κ, 2012). Οι ερευνητές Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου, Προδρομίδης, (2010) αναφέρουν ότι η επιθετική συμπεριφορά δεν περιλαμβάνει μόνο τη σωματική βία αλλά και την ψυχική και συναισθηματική πίεση, την αποκλίνουσα γλωσσική έκφραση.

Σύμφωνα με τη γενική και ειδική παιδαγωγική, τη διδακτική και την ψυχολογία της διδασκαλίας, η παραβατική συμπεριφορά μελετάται ως πρόβλημα που αναπτύσσεται δίπλα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(Δροσινού, 2004) όπου οι πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και οι δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) εμφανίζονται σε μαθητές μικρής ηλικίας.

Ο όρος *παράβασις*, εμφανίζεται και στο χώρο της αρχαίας τραγωδίας. Σύμφωνα με τους Liddell & Scott, «*Εν τη παλαιά κωμωδία παράβασις ήτο ότε ο χορός προέβαινεν εκ της προτέρας αυτού στάσεως και ομίλει προς τους θεατάς εν ονόματι ποιητού . Δεν ήτο δε απαραίτητον μέρος της κωμωδίας διότι εν τρισί εκ των σωζόμενων κωμωδιών του Αριστοφάνη Εκκλησιάζουσες, Λυσιστράτη και Πλούτο, δεν υπάρχει. Η παράβασις ουδεμίαν είχε σχέση προς την κυρίαν πράξιν την εν τω δράματι και κατά σκοπόν ωρίμαζε κατά τι προς τον πρόλογον της Ρωμαϊκής κωμωδίας πλην ότι ετίθετο πάντοτε εν τω μέσω του δράματος συνήθως ευθύς μετά το πρώτον χορικόν*» (Liddel & Scott, 1904, σ.435).

Ο όρος *παραβάτης*, επίσης, έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα, καθώς «*έτσι ονόμαζαν οι αρχαίοι τον πολεμιστή που στεκόταν δίπλα στον ηνίοχο, πάνω στο άρμα. Ο παραβάτης έριχνε από εκεί το ακόντιό του στους εχθρούς και όταν το άρμα πλησίαζε την εχθρική παράταξη, κατέβαινε για να αγωνιστεί ανάμεσα στους πεζούς.*» (Γιοβάνη, 1981, σ.66).Εν συνεχεία στο Βυζάντιο συναντούμε τον ίδιο όρο ως προσωνύμιο. Ο βυζαντινός αυτοκράτορας Φλάβιος Κλαύδιος Ιουλιανός (Flavius Claudius Julianus) ονομάστηκε παραβάτης γιατί σύμφωνα με τη θρησκευτική του πολιτική, επιθυμούσε την επιστροφή της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας στην Εθνική Θρησκεία, την οποία οι χριστιανοί θεωρούσαν ειδωλολατρική.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος βασίστηκε στη μελέτη συγκεκριμένης βιβλιογραφίας, στην οποία αναφέρονται τρόποι αντιμετώπισης

προβλημάτων μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων (12/13 – 17/18 χρόνων). Ειδικότερα, αναφέρονται διδακτικοί τρόποι κατανόησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των παραβατικών συμπεριφορών με έμφαση στους πολιτισμούς της οικογενείας και του σχολείου.

Η μελέτη συμβουλευτήκε έργα ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά αυτά έργα αποτελούν, δημοσιευμένα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως το άρθρο (Lloyd Bennett, P, 2006) που αναφέρεται σε μια πιλοτική έρευνα σχετικά με τις απόψεις του προσωπικού που εργάζεται σε εκπαιδευτικές τοπικές υπηρεσίες και διερευνά τις χρήσιμες ή μη πρακτικές που υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Επίσης αξιοποίησε δημοσιευμένα άρθρα στο διαδίκτυο, αναζητώντας λέξεις κλειδιά όπως “μαθησιακές δυσκολίες, άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, αναπηρία” στις εκπαιδευτικές πύλες www.specialeducation.gr/, www.eduportal.gr. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση [Ακόμη αναζητήσαμε σε εγκυκλοπαίδειες, ετυμολογικά κι ερμηνευτικά λεξικά, \(Liddell & Scott, 1904\) την εξέταση των επιστημονικών όρων. Τέλος, μελετήθηκαν συγκεκριμένες έρευνες ειδικών παιδαγωγών σχετικά με το *Εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής στην υποστήριξη της συναισθηματικής οργάνωσης* \(Σηφακάκη, Δροσινού, 2002-2003\), κείμενα διαλέξεων, *Managing Students with Different Educational Needs in an Inclusive Environment* \(Δροσινού, 2010\), θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης για παιδιά κι εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες* \(Μπότσας, 2008\), καθώς και επιστημονικά συγγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* \(Ζωνίου-Σιδέρη, 2009\).](http://www.pi-schools.gr/Τμήμα_Ειδικής_Αγωγής/Εκπαιδευτικό_Υλικό/Δραστηριότητες_Μαθησιακής_Ετοιμότητας_βρήκαμε_το_βιβλίο_για_τον_Εκπαιδευτικό_Ειδικής_Αγωγής_και_Εκπαίδευσης_και_τα_βιβλιοτετράδια_μαθητή_για_την_υποστήριξη_δυσκολιών_σε_α)_Προφορικός_λόγος,_β)_Ψυχοκινητικότητα,_γ)_Νοητικές_Ικανότητες,_δ)Συναισθηματική_Οργάνωση_(Ημ._πρόσβασης:_14/6/2016).</p>
</div>
<div data-bbox=)

Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει βιβλιογραφικά τους όρους ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και παραβατική συμπεριφορά, να αναζητήσει με ποιον τρόπο συνδέονται ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας. Η μελέτη βασίστηκε σε έρευνες στο διαδίκτυο, δημοσιευμένα άρθρα και συγγράμματα σε επιστημονικά περιοδικά ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Δροσινού, 2004, Χρηστάκης, 2012). Στις επιμέρους υποθέσεις της εργασίας διερευνώνται α) αν υπάρχει σχέση της παραβατικής συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες β) αν ο πολιτισμός της

οικογένειας συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης γ) αν ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης.

Παιδαγωγική εκτίμηση των προβλημάτων και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών.

Οι εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις ως προς την παιδαγωγική διαχείριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποσκοπούν στη μαθησιακή ενίσχυση των μαθητών εφαρμόζοντας τα κατάλληλα εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στην κοινωνική επανένταξή τους. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί κατανοώντας τις ιατρικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές “ανάγκες”, επιχειρούν να “διορθώσουν” τη λαθεμένη αντίληψη που έχουν τα σχολεία, οι γονείς και γενικότερα η κοινωνία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά.

Η εκπαίδευση των παιδιών διακρίνεται σε άτυπη και σε τυπική εκπαίδευση. Άτυπη εκπαίδευση είναι εκείνη που λαμβάνουν τα παιδιά από το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, ενώ τυπική καλείται η οργανωμένη – μεθοδευμένη εκπαίδευση που παρέχεται από αρμόδιους φορείς, όπως είναι το σχολείο.

Οι πολιτισμοί, του σχολείου και της οικογένειας, λειτουργούν βάσει κανόνων, οι οποίοι διακρίνονται σε γραπτούς και άγραφους κανόνες. Οι γραπτοί κανόνες (Νόμος 1329/83, ΦΕΚ 25/Α/18-2-1983, αρχή της ισότητας των δύο φύλων) είναι θεσμοθετημένοι από το κράτος και για την παράβασή τους υπάρχουν καθορισμένες ποινές. Αντίθετα, οι άγραφοι κανόνες (κανόνας υγιεινής ή κανόνας ευγενείας) δεν κατοχυρώνονται νομικά και για το λόγο αυτό, οι ποινές σε περίπτωση παράβασής τους δεν είναι καθορισμένες ούτε αυστηρές. Ωστόσο, οι άγραφοι κανόνες είναι ευρέως αποδεκτοί από το σύνολο της κοινωνίας. Για τη σωστή λειτουργία των δύο αυτών πολιτισμών, η τήρηση των γραπτών και άγραφων κανόνων είναι απαραίτητη.

Όπως προαναφέρθηκε, οι ΕΜΔ και η παραβατική συμπεριφορά δυσκολεύουν τα άτομα να κατανοήσουν τους κανόνες και τα όρια αυτά. Ανάλογα με το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, αναπτύσσουν και τις αντίστοιχες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, απαραίτητο προ-στάδιο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι η κατανόηση και η αξιολόγησή τους, δηλαδή, η συστηματική παρακολούθηση των παιδιών και η καταγραφή των στοιχείων εκείνων που θεωρούμε ότι χρήζουν “ιδιαίτερο χειρισμό”.

Για να εφαρμοστούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και διδακτικοί τρόποι, πρέπει να γίνει διαφορική διάγνωση. Δηλαδή, να γίνει διάκριση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

και σε άλλες διαταραχές που ίσως να συνυπάρχουν με αυτές, όπως διαταραχή της προσοχής ή νοητική ανεπάρκεια ή συναισθηματικά προβλήματα.

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα.Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996) μελετήθηκαν οι Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας από το Βιβλιοτετράδιο μαθητή για την υποστήριξη της Συναισθηματικής Οργάνωσης με έμφαση το Αυτοσυναίσθημα, το Ενδιαφέρον για μάθηση, και τη συνεργασία με τους άλλους (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. ,2009, δ, εκδ. Γ΄).Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα στάδια σχεδίων διδακτικών προγραμμάτων για τη διαχείριση των γνωστικών προβλημάτων και για τη διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. (Μελετάται η περίπτωση του Νίκου, μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, Α΄ εξαμήνου που αντιμετωπίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά) .

Σχέδιο Διδακτικού Προγράμματος Διαχείρισης των Γνωστικών Προβλημάτων

Συστηματική εμπειρική παρατήρηση (1^η Φάση):Αρχικά, καταγράφεται από τον εκπαιδευτικό το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή. Αναφέρονται η ηλικία του, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, η διάγνωση που έχει γίνει από ειδικούς, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, οι επιδόσεις του στο σχολείο και οι σχέσεις που έχει με τους συμμαθητές του. Η Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (2^η Φάση) αποτελείται από έξι (6) εργασίες στις οποίες καταγράφονται αναλυτικά τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία του μαθητή που σχετίζονται με την προσωπικότητά του, το επίπεδο της μαθησιακής του ετοιμότητας, την ψυχοκινητικότητά του, τις νοητικές του ικανότητες και τη συναισθηματική του οργάνωση. Οι διδακτικές προτεραιότητες ορίζονται :

1 Προφορικός λόγος: Να χρησιμοποιεί μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις. Να προσέχει την ορθογραφία. Συμμετέχει με ευχαρίστηση στους διαλόγους και διατυπώνει έξυπνα και στοχευμένα ερωτήματα. Διεύρυνση λεξιλογίου και ανάπτυξη σύνθετου λόγου με προσοχή στα ορθογραφικά λάθη.

2 Νοητικές ικανότητες . Συγκέντρωση στην τάξη. Είναι αρκετά καλός στις προφορικές συζητήσεις αλλά συμμετέχει μόνο σε ό,τι τον ενδιαφέρει περισσότερο. Η παρουσίαση όλων των θεμάτων διδασκαλίας να γίνεται με τρόπο ελκυστικό, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του.

3 Ψυχοκινητικότητα. Να γράφει ευανάγνωστα και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες. Μπορεί να δημιουργήσει κείμενο, αξιοποιώντας τις δημιουργικές του ιδέες σε προτάσεις προσέχοντας τη δομή τους, τη σύνδεσή τους και τα ορθογραφικά λάθη. Αν συγκεντρώσει όλη

του την προσοχή και το ενδιαφέρον σε αυτό με το οποίο ασχολείται, μπορεί να φτιάξει ένα κείμενο με ελάχιστη βοήθεια. Να συνεχίζει την προσπάθειά του και να μην απογοητεύεται ή να χάνει την υπομονή του.

4 Συναισθηματική Οργάνωση. Να ελέγχει το θυμό του με συμμαθητές του, που δεν ανήκουν στον κύκλο των φίλων του. Να συνεργάζεται μαζί τους για ομαδικές εργασίες, όπως η συγκέντρωση άρθρων απ' όλους τους μαθητές της τάξης και η επιλογή των καλύτερων από αυτών, για τη σχολική τους εφημερίδα. Είναι συνεργατικό παιδί και πρόθυμο, ακούει τις παραινέσεις όταν είναι ήρεμο. Χρειάζεται περίπου μισή ώρα (30 λεπτά), μετά από διαπροσωπική σύγκρουση για να ηρεμήσει και να βάλει σε τάξη τη σκέψη του, διαφορετικά αντιδρά απότομα και επιθετικά. Επιμονή και υπομονή στην προσπάθεια. Να θυμάται πως με φωνές, άσχημα λόγια και επίθεση δε λύνονται οι διαφορές και τα προβλήματα. Χρειάζεται ψυχραιμία και σκέψη.

Το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης στη διαχείριση των γλωσσικών και γνωστικών προβλημάτων μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (στην 3^η Φάση) ορίζεται με διδακτικό στόχο, να γράφει ορθογραφημένα και με σωστό τονισμό κείμενο με 5-7 προτάσεις, να το διαβάζει και να λαμβάνει υπ' όψιν του τα σημεία στίξης.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις και η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος στην υποστήριξη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών – πολιτισμός σχολείου (στην 4^η Φάση) παρέχεται με προσαρμοσμένες γλωσσικές ασκήσεις στην παραγωγή λόγου και ανάγνωση. Ειδικότερα, στοχεύει να κατανοεί και να γράψει ορθογραφημένα, ευανάγνωστα εντός των περιθωρίων και πάνω στις γραμμές κείμενο μέχρι τριάντα (30) λέξεις. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα – πολιτισμός σχολείου παρουσιάζεται στην 5^η Φάση.

Απαραίτητη όμως, είναι και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει και ένα έντυπο όπου αναφέρει αναλυτικά τη συνεργασία του με τους γονείς, τα λόγια τους και τις προτάσεις που δίνει ο ίδιος, προκειμένου να υπάρξει σωστή βοήθεια του μαθητή και στο σπίτι.

Αποτελέσματα

Η ανασκόπηση, αναδεικνύει την πορεία των όρων μέσα στο χρόνο. Οι ΕΜΔ και η παραβατική συμπεριφορά, εξετάζονται παράλληλα και αλληλοσχετίζονται. Οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι νευρολογικές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες κι επηρεάζουν την ομαλή κωδικοποίηση κι αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Η Παραβατικότητα έχει διάφορες μορφές κι αφορά κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Ο Πολιτισμός του σχολείου

είναι γνωσιοκεντρικός και οι πολιτικές του για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας είναι αναποτελεσματικές. Οι συμπεριφοριστικές δυσκολίες δε λαμβάνονται υπόψη από την κοινωνία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα και την παραβατικότητα είναι ελλιπής. Οι τρεις υποθέσεις εργασίας αποδεικνύονται πλήρως μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011, Χάσκου, Κωνσταντακοπούλου, Προδρομίδης, 2010) (Χρηστάκης 2011, 2013). Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη αποδεικνύεται ότι ο πολιτισμός της οικογένειας και ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλουν στην διαμόρφωση των σχέσεων των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνυπάρχουν με την παραβατική συμπεριφορά.

Η παραβατική συμπεριφορά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν είναι ανεξάρτητο φαινόμενο, αλλά σχετίζεται άμεσα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες (Δροσινού Κορέα, 2015, Δροσινού, και Πανόπουλος, 2015) έχουν δείξει πως οι μαθησιακές δυσκολίες, αρκετά συχνά, προηγούνται, και έπονται οι εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών. Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση, ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο, και ουσιαστικά αποτελούν πρόβλημα σχολικής μάθησης. Το αποτέλεσμά τους εμφανίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Αν δεν έχει γίνει διάγνωση ή αν η διάγνωση αυτή δεν έχει γνωστοποιηθεί στο ίδιο το άτομο και στο περιβάλλον του είναι πιθανό το άτομο να αποθαρρυνθεί. Αυτές οι αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, “προετοιμάζουν ένα πρόσφορο έδαφος για καλλιέργεια ανάρμοστων συμπεριφορών”.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα χώρο αρκετά ανταγωνιστικό, όπου όλοι οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν τις γνωστικές τους ικανότητες με απώτερο στόχο την αμοιβή, λεκτική με την αποκόμιση επαίνου απ’ τον διδάσκοντα και υλική με την απόκτηση θετικής βαθμολογικής αξιολόγησης. Ο έπαινος του δασκάλου σ’ ένα μαθητή επιφέρει το θαυμασμό των υπόλοιπων συμμαθητών και την αποδοχή αυτού από το ευρύ σύνολό τους. Επομένως, ο μαθητής που έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, δυσκολεύεται να ακολουθήσει το ρυθμό μάθησης της τάξης κι η επιθυμία του για σχολική επιτυχία δημιουργεί πολλές φορές άγχος. Το άγχος αυτό σε συνδυασμό με τη μη έγκαιρη διάγνωση ή με το ανειδίκευτο προσωπικό του σχολείου (μη έγκαιρη παρέμβαση εκπαιδευτικού) είναι πιθανό να οδηγήσει τον μαθητή σε εκδηλώσεις παραβατικών συμπεριφορών είτε σε γραπτούς είτε σε άγραφους κανονισμούς, σε επιθετική συμπεριφορά, που θα τον οδηγήσει μοιραία σε περιορισμό από το κοινωνικό σύνολο.

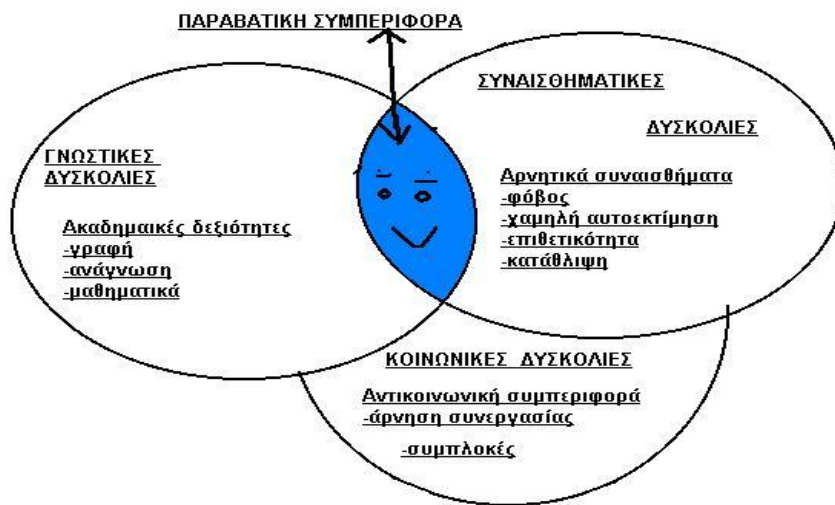
Οι ειδικές παιδαγωγικές συσχετίσεις με το διδακτικό σχέδιο εργασίας που μελετήθηκε, ανέδειξε τις μαθησιακές δυσκολίες του Νίκου στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το πρόβλημα του Νίκου ήταν ορατό και γνωστό στον ίδιο. Φάνηκε ότι ήταν ένα χαρούμενο παιδί, συνεργατικό, ευγενικό και κοινωνικό. Απογοητευόταν αρκετά εύκολα από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και αρνιόταν να κάνει εργασίες, όπως η ανάγνωση των κειμένων που έγραφε, γιατί δε διέκρινε εύκολα το γραφικό του χαρακτήρα, συλλάβιζε και του έπαιρνε πολύ χρόνο.

Η παραβατική συμπεριφορά εμφανίζεται ή καταγράφεται συχνότερα στους εφήβους. Το αλκοόλ, το κάπνισμα, η εγκληματικότητα, η χρήση ναρκωτικών ουσιών και η επιθετικότητα αποτελούν βίαιες συμπεριφορές και φέρνουν τους εφήβους αντιμέτωπους με το νόμο. Σύμφωνα με τους John K. McNamara – Teena Willoughby, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται πιο συχνά σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές από ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και διαφέρουν ως προς την πορεία της εμπλοκής τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε ότι έκαναν πιο συχνά χρήση μαριχουάνας, κατανάλωναν μεγαλύτερη ποσότητα τσιγάρων και εμπλέκονταν πιο συχνά σε μικρής κλίμακας παραβατικότητα και πράξεις άμεσης βίας. Οι John K. McNamara – Teena Willoughby αναφέρουν πως μια αιτία που οδηγεί τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες στον εθισμό των προαναφερόμενων ουσιών είναι η ελλιπής ενημέρωσή τους για τις συνέπειες που έπονται της χρήσης αυτών. Ακόμη, επισημάνθηκε πως σε περίπτωση συνύπαρξης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς, οι πρώτοι έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε ριψοκίνδυνες/παραβατικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα όρια και τους κανονισμούς, και για το λόγο αυτό χρειάζονται ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, ειδική εκπαίδευση και σε κάποιες περιπτώσεις ψυχολογική θεραπεία ώστε να μπορούν να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και λύσεις για τα όποια καθημερινά προβλήματα αντιμετωπίζουν.

Στο σχήμα (1) η Δροσινού (2002) δείχνει παραστατικά τις προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. Η συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στις ΕΜΔ και στην παραβατική συμπεριφορά αναφερόμενη στις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ως μία άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. (Δροσινού, Μ, 2002).

Δροσινού Μ. (2001). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. (Σχήμα 1)



Ο πολιτισμός της οικογένειας συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών και παραβατικών συμπεριφορών.

Πολλά προβλήματα, είτε μαθησιακά είτε αποκλίνουσας συμπεριφοράς έχουν τα “θεμέλια τους βαθιά ριζωμένα” στον πολιτισμό της οικογένειας. Η εντόπιση της “πηγής του κακού” δεν είναι πάντα εμφανής. Η ενδοοικογενειακή βία, η σωματική κακοποίηση, η παραμέληση ή εγκατάλειψη ορισμένων μελών της οικογένειας, έχουν ως άμεσο αντίκτυπο την παρουσίαση αντικοινωνικών συμπεριφορών, που πολλές φορές μπορούν να οδηγήσουν τους θύτες αντιμετώπους με το νόμο και τις αρχές. Η Δροσινού (2007) αναφέρει μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά στην οποία η ενδοοικογενειακή βία είναι παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και έχει επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά.

Μια οικογένεια μπορεί να αποτελείται από τρία υποσυστήματα: το ανδρόγυνο, τους γονείς και τα παιδιά και τα αδέρφια (Ζωνίου-Σιδέρη, Α. 2009). Ο πολιτισμός της οικογένειας ορίζεται μέσα από κάθε άτομο-μέλος της οικογένειας, που αποτελεί κι έναν ξεχωριστό, μοναδικό χαρακτήρα. Από τη στιγμή που τα άτομα αυτά συμβιώνουν στο ίδιο σπίτι και έχουν καθημερινή επαφή και επικοινωνία, αναγκαστικά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και χαρτογραφούν τον πολιτισμό της οικογένειας. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός της οικογένειας αναδεικνύεται απ’ την πράξη-ενέργεια του ενός, είτε αυτή είναι επιθυμητή ή ανεπιθύμητη, εκούσια ή ακούσια και επηρεάζει και τα υπόλοιπα πρόσωπα της οικογένειας.

Σημαντικό ρόλο στη δομή της οικογένειας, έχει και ο καταμερισμός των ρόλων και η συναισθηματική σχέση μεταξύ των μελών της (Ζωνίου-Σιδέρη, 2009). Αν υπάρξει κάποια σύγκρουση ανάμεσα στους γονείς ή ανάμεσα σε έναν από τους δύο γονείς και σε κάποιο παιδί, αυτό θα επηρεάσει συναισθηματικά και τα υπόλοιπα μέλη/θεατές. Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του και της εισαγωγής του σε μια οικογένεια, διαμορφώνει τα ατομικά

χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Αυτά επηρεάζονται από ό,τι εισπράττει από τον περίγυρό του. Με άλλα λόγια, αν από τη βρεφική του ηλικία ζει μέσα σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχουν ισορροπίες, τότε τα πρότυπά του (οι γονείς) δεν είναι τα ιδανικά ή τα κοινωνικώς αποδεκτά.

Η μίμηση είναι μια εγγενή ιδιότητα του ανθρώπου. Το μικρό παιδί μιμείται συμπεριφορές απ' τον περίγυρό του. Επομένως, αν το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει είναι “νοσηρό”, δε θα μπορέσει να ξεφύγει από αυτόν το μονόδρομο χωρίς βοήθεια. Δε θα μπορέσει να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, όπου αποτελούν απαραίτητο εφόδιο, όχι μόνο για την αποδοχή απ' την ευρύτερη κοινωνία αλλά και για να μπορέσει να επιζήσει μέσα σε αυτή. Αν δεν μπορέσει να κατανοήσει και να συμβιβαστεί με τους κανονισμούς και τα όριά της, τότε η τιμωρία (σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμό: κοινωνικός αποκλεισμός, φυλάκιση κ.ά.) θα είναι αναπόφευκτη.

Ο πολιτισμός της οικογένειας και το αξιακό σύστημα που τη διέπει μας βοηθά στην κατανόηση των συμπεριφορών των παιδιών μέσα απ' την έρευνα της προσωπικής κατάστασης των γονέων. Αν οι γονείς διακατέχονται από *Άγχος Μετατραυματικής Διαταραχής* (Laplanche, J. & Pontalis, J.B, 1986), δηλαδή αν και οι ίδιοι έχουν βιώσει στο παρελθόν κακοποίηση, δημιουργούν ψευδείς, μη κοινωνικοποιητικές δομές συμπεριφοράς (Δροσινού, 2005). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η οικογενειακή δομή είναι διαταραγμένη, οι γονείς κακοποιούν τα παιδιά τους ή τα παραμελούν αδιαφορώντας για τις υποχρεώσεις απέναντί τους και για τη φυσιολογική συναισθηματική τους πληρότητα.

Η παραμέληση των παιδιών απ' τους γονείς είτε αυτή γίνεται συνειδητά είτε ασυνείδητα, ευδοκιμεί την ανάπτυξη παραβατικών συμπεριφορών. Είναι δυνατό για παράδειγμα, ο έφηβος να νιώσει ότι οι γονείς του δεν τον καταλαβαίνουν ή δεν του δίνουν την απαραίτητη προσοχή και αυτό μπορεί να τον ωθήσει στην απομάκρυνση από την οικογένεια, στην αντίδραση-ανυπακοή απέναντι στις βουλήσεις των γονέων και στην εμπλοκή του σε συμμορίες, δηλαδή σε μια παρέα συνομηλίκων, συνήθως του ίδιου φύλου, όπου από κοινού διαπράττουν αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι συμμορίες αποτελούν για εκείνον “καταφύγιο”. Η εφηβεία αποτελεί ένα δύσκολο στάδιο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή. Ο έφηβος αναζητά απλώς, στήριξη, αγάπη και κατανόηση από την οικογένειά του. Αν δεν τη βρει, υπάρχουν πιθανότητες να παραβεί τους κοινωνικά αποδεκτούς κανονισμούς, λόγω συναισθηματικής σύγχυσης. Όλα αυτά βέβαια εξαρτώνται και απ' τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ατόμου (Φραγκούλη, Α, 2014).

Στον πολιτισμό της οικογένειας συγκαταλέγονται και τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, όπου έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια. Η κακοποίηση παιδιών, η παραμέληση και η εγκατάλειψη έχουν λάβει πλέον ανησυχητικές προεκτάσεις. Σύμφωνα με

το Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, 20.000 παιδιά κακοποιούνται κάθε χρόνο στη χώρα μας. Αρκετοί γονείς χτυπούν τα παιδιά τους επειδή τα θεωρούν “τεμπέληδες”. Ακολούθως, το «Χαμόγελο του Παιδιού», αναφέρει ότι μόνο το 25% των κακοποιημένων παιδιών αναζητεί βοήθεια από τους αρμόδιους φορείς, ενώ σύμφωνα με τις καταγγελίες το 72% των παιδιών που πέφτουν θύματα κακοποίησης είναι ηλικίας κάτω των 12 ετών. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η σωματική βία φτάνει έως το βιασμό και τη σεξουαλική κακοποίηση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει έως και το φόνο (Δροσινού, 2007).

Το φαινόμενο αυτό, εκδηλώνεται ανεξάρτητα από τη χώρα και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Είναι καθολικό.

Στον πολιτισμό της οικογένειας συμπεριλαμβάνονται και οι συμπεριφορές των γονέων απέναντι στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Αρκετοί γονείς που διαπιστώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να τις κατανοήσουν και να τις αποδεχτούν και κατηγορούν τα ίδια ως υπεύθυνα. Αποδίδουν τη δυσκολία τους σε ελλιπές διάβασμα, “τεμπελιά” ή σε χαμηλή νοημοσύνη. Είναι χαρακτηριστική η έκφραση των γονέων: « είσαι βλάκας και κάνεις λάθη στην ορθογραφία» (Δροσινού, 2007), η οποία αποτελεί μια πρώτη λεκτική επίθεση προς το παιδί. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να αναφερθεί η σύγκριση στην οποία καταφεύγουν πολλές φορές λανθασμένα οι γονείς, « δεν βλέπεις της γειτόνισσας το παιδί, της καθαρίστριας, που είναι σημαιοφόρος και εσύ, που σου τα δίνω όλα, δεν είσαι τίποτε.» (Δροσινού, 2007). Με τα λόγια αυτά, “παραβιάζουν” τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του παιδιού τους, το μειώνουν και το αποθαρρύνουν χωρίς να προσβλέπουν στις άμεσες συνέπειες των ενεργειών τους. Όλα αυτά, ενοχοποιούν τα παιδιά και αποτελούν μια ψυχοσωματική κακοποίηση.

Ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχέσης μαθησιακών δυσκολιών και παραβατικών συμπεριφορών.

Ο πολιτισμός του σχολείου είναι στενά συνδεδεμένος με τις αναφορές γύρω από παραδείγματα διάφορων παραβατικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δροσινού, 2004, Μαρκάκης και Δροσινού 2000, Τανός, 2012). Οι έρευνες αυτές ουσιαστικά αποδεικνύουν ότι οι επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές παιδιών και εφήβων “κρύβουν”, όχι έναν “κακό χαρακτήρα”, αλλά ένα άτομο που “οδηγήθηκε” σε αυτές τις εκδηλώσεις από “λάθη άλλων”. Οι επεμβάσεις που επιχειρούνται από ειδικούς (εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, τμήματα ένταξης κ.ά.) και τα αποτελέσματα αυτών, επιβεβαιώνουν ακόμη περισσότερο πως τα αποκλίνοντα άτομα χρειάζονται βοήθεια κι όχι σκληρή τιμωρία. Ο πολιτισμός του σχολείου προσδιορίζεται απ’ το περιεχόμενο, τους κανόνες και τη διαδικασία συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Στην Ελλάδα, η συνεργασία αυτή δεν αποτελεί πραγματικότητα και είναι σχεδόν ανύπαρκτη εις βάρος των παιδιών ακόμη, και αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η παραβατική συμπεριφορά ή οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα παράδειγμα περίπτωσης παιδιού που εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά παρουσιάζει στο ερευνητικό έργο της η Δροσινού, Μ. (2007):

«ένας εντεκάχρονος μαθητής με φυσιολογική νοημοσύνη, που ζει μέσα σε ένα πολυπροβληματικό, φτωχό, πολυμελές οικογενειακό πλαίσιο, όπου ο πατέρας της οικογένειας κακοποιεί σωματικά και συναισθηματικά τη μητέρα των παιδιών. Το παιδί, σημειώνει παραβατική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με μικροκλοπές αντικειμένων, χρημάτων, φαγητών των συμμαθητών και των δασκάλων του (εντός σχολικού χώρου) και κλοπές στα σούπερ μάρκετ, τη λαϊκή αγορά, καθώς και ηλεκτρονικών παιχνιδιών (εκτός σχολείου). Ταυτόχρονα εμφανίζει και δυσκολίες μάθησης. Δε συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, θυμώνει εύκολα, επιτίθεται σωματικά και λεκτικά και αρνείται να διαβάσει και να γράψει.»

Ωστόσο, δε λείπουν και οι περιπτώσεις εκείνες, που τελικά, οδηγούν σε αυτοκτονία το θύμα. Σύμφωνα με τον τύπο (Μπενέα, Έθνος Κυριακής, 2006) ένα εννιάχρονο κορίτσι αυτοκτόνησε, επειδή, κακοποιούταν από τον πατέρα της λόγω των μαθησιακών δυσκολιών της. Αυτό, κατάφερε να το εκδηλώσει μέσα από ζωγραφιέσστη δασκάλα της. Σε προσωπικά της σημειώματα αναφέρει: « Θέλω να αυτοκτονήσω ή να πεθάνω γιατί με απειλεί» ή « Ο μπαμπάς ΤΕΛΕΥΤΕΑ ΦΟΡΑ ΠΕΡΙΣΙ. Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΦΟΡΑ ΠΟΥ με έδειρε όταν ήμουν μωρό στο ... έπαιξα με μια κουκούλα (κούκλα) Βαρμπη (Μπάρμπυ). Όταν ήμουν 2 χρον με... έδιρε γιατί έφαγα ένα μικρό κοματάκι σοκολάτααλα είχα φαι στη θεια μου βακες + γαλα στο μπιμπερο μπουκαλια. Κι επειδε η σοκολατα του εκοσα ειταν πολύ μικρι» (Δροσινού, 2007).

Χαρακτηριστικό στον πολιτισμό του σχολείου αποτελεί το περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο τα παιδιά καλούνται να μάθουν με σκοπό να χαράξουν τη δική τους επαγγελματική πορεία. Μέσα από το σχολείο επιτυγχάνεται εκτός των άλλων, και η απόκτηση αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον (Χρηστάκης, 2012) στο βιβλίο το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο αναφέρει ότι η επιτυχία του μαθητή εξαρτάται από το αν έχει αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον, αν γνωρίζει τι είδους συμπεριφορά είναι αποδεκτή και πώς μπορεί να επιβάλλεται στην παρόρμησή του, ώστε να συμπεριφέρεται με κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, από το αν μπορεί να κάνει υπομονή, να ακολουθεί οδηγίες και να στρέφεται στους δασκάλους του για βοήθεια ενώ παράλληλα να εκφράζει τις γνώμες και τις ανάγκες του, όταν συναναστρέφεται με άλλα παιδιά.

Στο ίδιο βιβλίο ο (Χρηστάκης, 2012) αναφέρει ότι ποσοστό των νέων με φυσιολογική ή κι ανώτερη νοημοσύνη παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες τους εμποδίζουν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των υπολοίπων. Μπορεί να εμφανίζουν ορθογραφικά λάθη, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσανάγνωστη και “κακή” εικόνα γραπτού ή ακόμη μπορεί να δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Όλα αυτά, αποτελούν ένα εμπόδιο στο να “δείξουν τι πραγματικά μπορούν να κάνουν”. Οι μαθητές αυτοί, πολλές φορές χαρακτηρίζονται, αδίκως, “κακοί” ή αδιάφοροι μαθητές. Το σχολείο τους οδηγεί στην περιθωριοποίηση, στιγματίζοντάς τους.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος του πολιτισμού του σχολείου εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και τα εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα. Όταν δημιουργείται πρόβλημα συμπεριφοράς, ο πολιτισμός του σχολείου καταφαίνεται μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Αυτοί θα πρέπει να εφαρμόζουν ορισμένες *διδακτικές αρχές*, όπως την *ενσυναίσθηση*, να μπορούν να “μπαίνουν στη θέση” του μαθητή και να κατανοούν τη συναισθηματική του κατάσταση, να ενθαρρύνουν το μαθητή ώστε να μπορεί να εκφράζει ό,τι θέλει, με ελευθερία κι όχι ελευθεριότητα και ανεξέλεγκτη ανοχή.

Στη μελέτη που αναφέρθηκε παραπάνω, η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τη μητέρα, φάνηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η μητέρα παρά τις προσωπικές δυσκολίες προσπάθησε να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα του παιδιού της και προθυμοποιήθηκε να βοηθήσει. Σταμάτησε να το κατακρίνει και να το πιάζει. Η αλλαγή της στάσης της είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να την εμπιστευτεί και να βοηθηθεί αρκετά. Η μεταξύ τους σχέση βελτιώθηκε. Ο Νίκος, πλέον, δεν αισθάνεται άγχος ή ενοχές. Έτσι, λοιπόν αποδείχτηκε στην πράξη, ότι ο πολιτισμός του σχολείου και της οικογένειας συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ. Και οι δύο πολιτισμοί, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια, μπορούν να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν το παιδί να συνεχίσει την προσπάθειά του και να βελτιώνεται. Απαραίτητο είναι όμως, να διαγνωστεί το πρόβλημα και να κατανοηθεί και από το οικογενειακό και από το σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη.

Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*. Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ.

Liddell&Scott,. (1904). *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσης* (Vol. 3). Αθήνα: Επικαιρότητα,.

Lloyd Bennett, P. (2006). Helpful and unhelpful practices in meeting the needs of pupils with emotional and behavioural difficulties: a pilot survey of staff views in one local authority. *British Journal of Special Education*(4), pp. 188-195.

The American Heritage Dictionary of the English Language. (2000). Boston, N. York: Houghton Mifflin Company.

Δράκος,Γ.Δ. & Τσιναρέλης Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση .

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): Τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν ‘‘κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο’’;. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(63), pp. 25-36.

Δροσινού Κορέα, Μ. (2015). Ανάγνωση πράξεων παραβατικής συμπεριφοράς και οικογενειακή παιδαγωγική. Η περίπτωση εφήβου με Asperger από το Κονέκτικατ των ΗΠΑ. In Π. κ. Κυπριανός, *Οικογένεια σχολείο τοπικές κοινωνίες* (pp. 405-418). Πάτρα: Opportuna.

Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*(42), pp. 18-24.

Δροσινού, Μ. (1997). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα και ειδικές τάξεις. In Ε. Π. Κομοτηνής, *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο 29-31 Μαρτίου 1996* (pp. 189-199). Κομοτηνή: Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Κοινωνική Εργασία*(13), pp. 17-27.

Δροσινού, Μ. (1999). Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Βασισμένο στις ανακοινώσεις των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων στο 4ο παγκόσμιο συνέδριο για την δυσλεξία που έγινε στην Χαλκιδική (23-26/9/97). Συνοπτική περιγραφική προσέγγιση. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 33, pp. 63-75.

Δροσινού, Μ. (2000). Οργανώσεις Παραβατικής συμπεριφοράς σε μαθητές μικρής ηλικίας με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα. Προοπτικές αγωγής και εκπαίδευση. In Α. Κυπριωτάκης, *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (pp. 459-468). Ρέθυμνο:

Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση.

Δροσινού, Μ. (2002). Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της Παιδικής Παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. In *Διαβαλκανικό Συνέδριο για την περιβαλλοντολογική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας στα Βαλκάνια Συνέδριο* (pp. 62-67). Κιλκίς: ΥΠΕΠΘ και Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δροσινού, Μ. (2003). Μικρά ερωτήματα για τη δυσλεξία από τη σχολική πράξη. Η δυσλεξία ως μία μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, Σημείωμα* 20(34), pp. 52-57.

Δροσινού, Μ. (2004). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας. *Τα εκπαιδευτικά*(71-72), pp. 145-156.

Δροσινού, Μ. (2005). Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(66), pp. 90-99.

Δροσινού, Μ. (2006). Ο ρόλος της επιθυμίας στην εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*(59), pp. 20-24.

Δροσινού, Μ. (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. In Π. σ. Λογοπεδικών, *Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (pp. 336-345). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις ειδικής αγωγής σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η μελέτη περίπτωσης μαθητή - θύμα της ενδοοικογενειακής βίας. In Π.Ε.Σ.Ε.Α., *Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις και Εκπαιδευτικά Προγράμματα Ενταξιακής Υποστήριξης των Α.Μ.Ε.Ε.Α.* (pp. 58-73). Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού, Μ. (2009). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. In *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (Vol. β, pp. 230-247). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr.

Δροσινού, Μ. (2004). Απόπειρες κατανόησης και ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης παιδιών με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. In Π.Ε.Σ.Ε.Α., *4ο επιστημονικό συνέδριο ειδικής αγωγής* (pp. 49-62). Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού, Μ. Συνοδινού, Κ. (2010). Παιδική Παραβατικότητα στα νήπια. Αιτιολογικοί παράγοντες. In κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν, *Υγεία, ασθένεια και Κοινωνικός Δεσμός* (pp. 923-940). Πάτρα: Ορportuna.

Δροσινού, Μ., και Πανόπουλος, Ν. (2015). Μικροομαδικές Παραβατικές δραστηριότητες και σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. *Νέα Παιδεία*(154), pp. 19-30.

Δροσινού, Μ. (2007). Συναισθηματική ετοιμότητα και προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η παιδαγωγική παρέμβαση του "κύκλου των φίλων". In Ε. Κολλιάδης, *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου συνεδρίου ειδικής παιδαγωγικής* (Vol. Β', pp. 49-59). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού. Μ. (1995). Η Βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(85), pp. 76-79.

Δροσινού. Μ. (2010). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. . In κ. Σ. Παπαχριστόπουλος Ν, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεικότητας* (pp. 909-920). Πάτρα: Ορportuna.

Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2009). Οικογενειακή αλληλεπίδραση. In Α. Ζωνίου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2000). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). In Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και βιβλιοτετράδια για το μαθητή: Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*. (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Φραγκούλη, Α . (2014). *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο* . Αθήνα: Διάδραση.

Χάσκου, Σ.- Κωνσταντακοπούλου, Ε.- Προδρομίδης, Χ. (2010). *Μελέτη περίπτωσης Επιθετικού Παιδιού-Προτάσεις για την αντιμετώπιση της Επιθετικής Συμπεριφοράς*. Retrieved from www.specialeducation.gr

Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. In Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'* (Vol. B, pp. 16-71). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2012). Παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. In Κ. Χρηστάκης, *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. (pp. 159,173). Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. In Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α* (Vol. A, pp. 259-298). Αθήνα: Διάδραση.