

# ΣΥΝΥΠΑΡΕΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

## THE LINK BETWEEN SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL

Ελβίρα- Ελένη Δανοπούλου  
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 70)  
ΜΑ Ειδικής Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
elvirad88@gmail.com

Ευδοκία Πίττα  
Λέκτορας Ειδικής Αγωγής  
Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
pitta.ev@unic.ac.cy

### Περίληψη

Σκοπός της συγχρονικής αυτής έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ηλικίας 6 έως 12 ετών, και η εξέταση του ρόλου του φύλου στην εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς 100 μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 100 μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες μέσω της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά περισσότερο Άγχος/Κατάθλιψη, Απόσυρση/Κατάθλιψη, Κοινωνικά Προβλήματα, Επιθετική Συμπεριφορά, Προβλήματα Προσοχής και Απροσεξίας στους μαθητές της κλινικής ομάδας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας εμφάνιζαν σε μικρότερα ποσοστά Σωματικά Ενοχλήματα, Κοινωνικά Προβλήματα, Παράβαση Κανόνων, Επιθετική Συμπεριφορά, Προβλήματα Προσοχής και Απροσεξίας συγκριτικά με τους μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παρά μόνο για το σύνδρομο Σωματικά Ενοχλήματα υπέρ των κοριτσιών.

### Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, εσωτερικευμένα προβλήματα, εξωτερικευμένα προβλήματα, ερωτηματολόγιο Achenbach.

## Abstract

The aim of this cross-sectional study was to investigate whether primary school students with Specific Learning Difficulties, aged 6-12, displayed behavioral problems and whether gender is associated with behavioral problems. The clinical group consisted of 100 students with Specific Learning Difficulties and the control group consisted of 100 typically developed students. Teachers provided information on behavior through the Achenbach questionnaires Teacher's Report Form. Teachers reported that the clinical group displayed significantly more Anxious/Depressed, Withdrawn/Depressed, Social Problems, Attention Problems and mostly Inattention and Aggressive Behavior than the control group. Students with dyslexia displayed less Somatic Complaints, Social Problems, Rule-Breaking Behavior, Aggressive Behavior, Attention Problems and Inattention than the students with dysgraphia, dyscalculia or both. Results showed no statistically significant gender differences between the clinical and control groups except for syndrome Somatic Complaints for girls.

### Key words

*Dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, internalizing problems, externalizing problems, Achenbach questionnaire.*

## 0. Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν τη συχνότερη ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που συναντούμε τόσο στα σχολεία της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού. Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, το 2009, στις Η.Π.Α., περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού των δημοσίων σχολείων εμφάνιζε μαθησιακές δυσκολίες, αποτελώντας το 42% του συνόλου των παιδιών της σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δέχονται κάποια μορφή ειδικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Αναλυτικά Προγράμματα- Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής» έδειξαν ότι από τους 15.850 μαθητές που εξυπηρετούνται από την Ειδική Αγωγή το 56,2% εμφανίζει Μαθησιακές Δυσκολίες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005). Η μελέτη των Mouzaki και Sideridis (2007) υπέδειξε ότι το 3% με 11% των μαθητών εμφανίζει δυσκολίες σε αναγνωστικές δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση λέξεων και στην κατανόηση κειμένου.

Επιστημονικώς είναι αποδεκτό ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες δυσκολίες μάθησης οι οποίες σχετίζονται με αισθητηριακές βλάβες, ψυχικές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχουν με αυτά τα προβλήματα. Χαρακτηρίζονται από αναντιστοιχία μεταξύ του λεκτικού ή πρακτικού δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης του μαθητή και συνδέονται με

δυσκολίες στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου (ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή) και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι δυσκολίες στην κατάκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων αποδίδονται με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Στασινός, 2009).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν όρο ομπρέλα που περιλαμβάνει τη Διαταραχή της Ανάγνωσης (δυσλεξία), τη Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (δυσγραφία) και τη Διαταραχή των Μαθηματικών (δυσαριθμεία). Οι ΕΜΔ επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές (Κρόκου, 2010). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των μαθητών αυτών μπορεί να προκαλέσουν πολλαπλές ματαιώσεις, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στιγματισμό, απελπισία, κατάθλιψη και μια γενική αίσθηση έλλειψης ελέγχου (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989). Οι έρευνες που καταδεικνύουν την συνύπαρξη ΕΜΔ και κυρίως δυσλεξίας με εσωτερικευμένα ή και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πολλές (π.χ. Dahle & Knivsberg, 2013; Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011).

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι ενδογενή όπως η κατάθλιψη, η απόσυρση, το άγχος, οι φοβίες και τα σωματικά ενοχλήματα (Achenbach & Rescorla, 2003). Προκαλούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο χωρίς να είναι ευδιάκριτη η επίδρασή τους στη σχέση του με τους άλλους και χωρίς γνωστές βιοπαθολογικές αιτίες. Αντίθετα, με τον όρο εξωτερικευμένα προβλήματα γίνεται λόγος για εξωγενή και περισσότερο εμφανή στους άλλους προβλήματα όπως η επιθετικότητα και η παράβαση κανόνων (Achenbach & Rescorla, 2003).

Τα ευρήματα αρκετών ερευνών (π.χ. Arnold, et al., 2005; Huntington & Bender, 1993) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ και κυρίως δυσλεξία εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dahle et al. (2011) έδειξαν ότι παιδιά και έφηβοι με δυσλεξία εμφάνιζαν σε υψηλά επίπεδα άγχος/ κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα, απόσυρση, κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα προσοχής. Τα δεδομένα των Boetsch, Green, και Pennington (1996) έδειξαν καταθλιπτικά συμπτώματα, τάσεις αυτοκτονίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενοχές σε παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση. Η έρευνα των Willcutt και Pennington (2000b) έδειξε τη συνύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών με άγχος, απόσυρση, κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) καθώς και το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν συμπτώματα κατάθλιψης και γενικότερα εσωτερικευμένα προβλήματα σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα αγόρια τα οποία εμφάνιζαν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα και κυρίως επιθετική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα των Dahle και Knivsberg (2013) έδειξαν ότι η κλινική ομάδα εμφάνιζε περισσότερα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως προβλήματα

προσοχής συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, επιθετική συμπεριφορά, κοινωνικά προβλήματα, καταθλιπτικά συμπτώματα και απόσυρση.

Σε ό, τι αφορά στην εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων, οι Yu, Buka, McCormick, Fitzmaurice, και Indurkha (2006) διαπίστωσαν ότι παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες (Verbal Learning Disabilities) έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν κλινικά επίπεδα στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και είναι 89% πιο πιθανό να εμφανίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικές συμπεριφορές, προβλήματα διαγωγής και ΔΕΠ-Υ. Οι Williams και McGee (1994), παρατήρησαν συσχέτιση της αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς με τις αναγνωστικές δυσκολίες, κυρίως στα αγόρια. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η διαχρονική έρευνα των Smart, Sanson και Prior (1996), όπου οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τους γονείς τους εμφάνιζαν μεγαλύτερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, άγχους και φόβου καθώς και υπερκινητικότητας. Σχετικά με τον παράγοντα φύλο, τα 2/3 των αγοριών με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς, εν αντιθέσει με τα 2/3 των κοριτσιών με αναγνωστικές δυσκολίες τα οποία δεν παρουσίαζαν προβληματικές συμπεριφορές.

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τη ΔΕΠ-Υ (π.χ. Knivsberg & Andreassen, 2008; Willcutt & Pennington, 2000a). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών κατέδειξαν τη συνύπαρξη των αναγνωστικών δυσκολιών με τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και την υπερκινητικότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Pennington, Willcutt και Rhee (2005), τα ποσοστά συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ κυμαίνονται από 15% έως 40%. Τα ποσοστά αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα δεδομένα ερευνών που υποστηρίζουν ότι το 10% με 40% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στον συλλαβισμό, στη γραφή ή/και στα μαθηματικά (Diamantopoulou, Rydell, Thorell & Bohlin, 2007; Loe & Feldman, 2007). Σχετικά με το φύλο και τη ΔΕΠ-Υ, τα ευρήματα των Willcutt και Pennington (2000a) ανέδειξαν στα αγόρια με αναγνωστικές δυσκολίες μεγαλύτερα ποσοστά διάσπασης προσοχής (60%) και υπερκινητικότητας (30%) συγκριτικά με τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες τα οποία παρουσίαζαν κυρίως χαρακτηριστικά απροσεξίας (24%) και όχι υπερκινητικότητας (6%). Αντίθετα, οι Carroll, Maughan, Goodman και Meltzer, το 2005, ερευνώντας τη συσχέτιση των αναγνωστικών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνιζαν ΔΕΠ-Υ και κυρίως υπερκινητικότητα.

Στον ελληνικό χώρο οι ΕΜΔ αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης κατά τη δεκαετία του '90 καθώς τότε αυξήθηκε το ερευνητικό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό ενδιαφέρον. Στην κατάσταση αυτή συνέβαλε και η νομοθετική ρύθμιση (Ν.2817/2000 και

N.3699/2008) με την οποία υποκαταστάθηκαν οι γραπτές εξετάσεις με προφορικές. Αν και πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη θεματική αυτή, λόγω της ετερογένειας που υπάρχει στον πληθυσμό των παιδιών με ΕΜΔ και της πιθανής συννοσηρότητας τους με κάποια άλλη διαταραχή, είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη συνύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές αυτούς.

Ο Σιδερίδης, σε μία σειρά από έρευνες που διεξήγαγε (π.χ. Sideridis, 2003, 2005a, 2006a, 2006b), παρατήρησε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα παρατούσαν πιο εύκολα συγκριτικά με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονταν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ως απειλές, εμφάνιζαν αρνητικά συναισθήματα πριν και μετά την επίτευξη μιας δραστηριότητας και προσανατολιζόνταν στην αποφυγή των στόχων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση εμφάνιζαν χαμηλές γνωστικές ικανότητες και υψηλή ανταγωνιστικότητα, χαμηλά κίνητρα, σημαντικά υψηλότερες τιμές κατάθλιψης, άγχους και αρνητικών επιδράσεων συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006). Τα ευρήματα της έρευνας του Sideridis (2005b) υπέδειξαν ότι οι μαθητές είναι λυπημένοι και καταθλιπτικοί όταν δεν μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκούς στόχους καθώς η κατάσταση αυτή επιφέρει επιπτώσεις στην κοινωνική τους λειτουργία. Τα παραπάνω ευρήματα αφορούν στις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, ωστόσο οι μαθητές των κλινικών ομάδων δεν είχαν επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα αλλά είχαν παραπεμφθεί από τους δασκάλους τους με βάση τις δυσκολίες που εμφάνιζαν στην τάξη.

Οι Papaioannou et al. (2014), σε έρευνα που υλοποίησαν σε 923 μαθητές που εμφάνιζαν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τους δασκάλους τους, παρατήρησαν ότι τόσο η ομάδα μαθητών με συμπτώματα απροσεξίας όσο και η ομάδα μαθητών με συμπτώματα υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας εμφάνιζαν σημαντικά χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η ομάδα μαθητών με κυρίαρχα συμπτώματα απροσεξίας είχε ταυτόχρονα χαμηλότερη επίδοση από τους τυπικούς μαθητές στη βραχυχρονη μνήμη και σε εκτελεστικές λειτουργίες. Ωστόσο, οι μαθητές του δείγματος δεν είχαν αξιολογηθεί από δημόσιους φορείς με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά απροσεξίας και υπερκινητικότητας που ανέφεραν οι δάσκαλοί τους να μην είναι έγκυρα καθώς ενέπιπτε ο υποκειμενικός παράγοντας.

Οι Στατήρη και Ανδρέου (2017), στην έρευνα που υλοποίησαν για τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανοίκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλό κοινωνιομετρικό στάτους και λιγότερο πιθανό να είναι δημοφιλείς συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνιζαν σημαντικά

καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας/ αυτοελέγχου από τους μαθητές με κοινωνικοσυναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες μαζί. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δεν είχαν γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Σ.Υ. με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να έχουμε σαφή αποτελέσματα για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε ό, τι αφορά στο φύλο, ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα προσφέρουν μεικτά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και επιθετική συμπεριφορά από τα κορίτσια (Roussos, et al., 1999; Μανωλίτσης & Τάφα, 2005) καθώς και προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής, ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Ραπαϊοαννου, et al., 2014; Παπαθεοφιλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελιογιάννης & Παντελάκης, 1989; Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas & Galanakis, 2006). Στην έρευνα των Καλαντζή-Αζίζι και Μπεζεβέγκη (1990) διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εμφάνιζαν συνολικά περισσότερα προβλήματα από τα κορίτσια, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν σε υποκατηγορίες όπως η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αξιολογήθηκε ως πιο συχνό πρόβλημα για τα αγόρια. Άλλες έρευνες τονίζουν ότι τα δύο φύλα δε διαφοροποιούνται στα εσωτερικευμένα συμπεριφοράς παρά το γεγονός ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. Βιενιανάκη, 2009). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παραπάνω έρευνες δεν ήταν προσανατολισμένες μόνο στους μαθητές με ΕΜΔ αλλά στο σύνολο των μαθητών των κανονικών τάξεων.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθηματικά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό η συσχέτιση των ΕΜΔ με τα προβλήματα συμπεριφοράς να διερευνηθεί με δείγμα διαγνωσμένο από επίσημο φορέα για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών να υλοποιηθεί μέσω του σταθμισμένου ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach το οποίο χρησιμοποιείται από τα Κ.Ε.Σ.Υ αλλά και από ερευνητές του εξωτερικού με αποτέλεσμα να είναι καλύτερη η σύγκριση των δεδομένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ως συνοδό πρόβλημα στους μαθητές με ΕΜΔ σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα στα οποία μελετήθηκε εάν 1) οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν σημαντικότερα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, εσωτερικευμένης ή εξωτερικευμένης μορφής, ανάλογα με τη διάγνωση που έχουν από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), συγκριτικά με τους συμμαθητές τους καθώς και 2) ποιος είναι ο ρόλος του φύλου στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών αυτών.



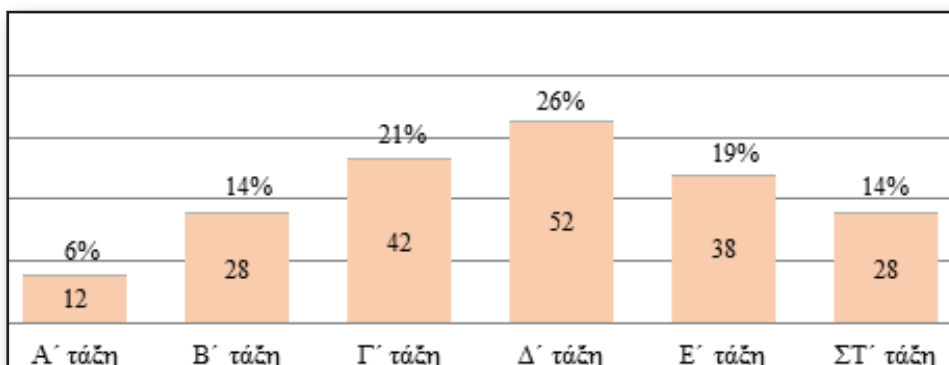
Η σημασία των ευρημάτων της έρευνας είναι μεγάλη αφού θα μπορέσουν να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών για την οργάνωση, ανάπτυξη και υλοποίηση των μαθημάτων και των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και συμπερίληψης των μαθητών με ΕΜΔ στις γενικές τάξεις αλλά και για τη συγκριτική μελέτη με άλλες χώρες του εξωτερικού.

## 1. Μέθοδος

### 1.1. Συμμετέχοντες

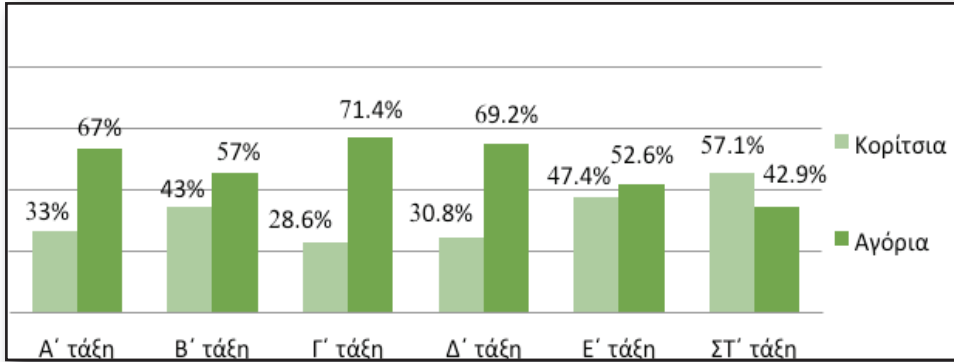
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 μαθητές που φοιτούσαν από την Α΄ έως και τη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου: 100 μαθητές με ΕΜΔ και 100 μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκροτώντας την κλινική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα αποτελείτο από 61 αγόρια και 39 κορίτσια. Οι μαθητές του δείγματος προέρχονταν από 9 δημοτικά σχολεία του λεκανοπεδίου Αττικής. Όλοι ήταν ελληνικής καταγωγής, δεν προέρχονταν από δίγλωσσες οικογένειες και δεν είχαν διαγνωσθεί με νοητική υστέρηση ή και αυτισμό. Στο Γράφημα 1 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανά τάξη.

**Γράφημα 1:** Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες του συνόλου των μαθητών ανά τάξη



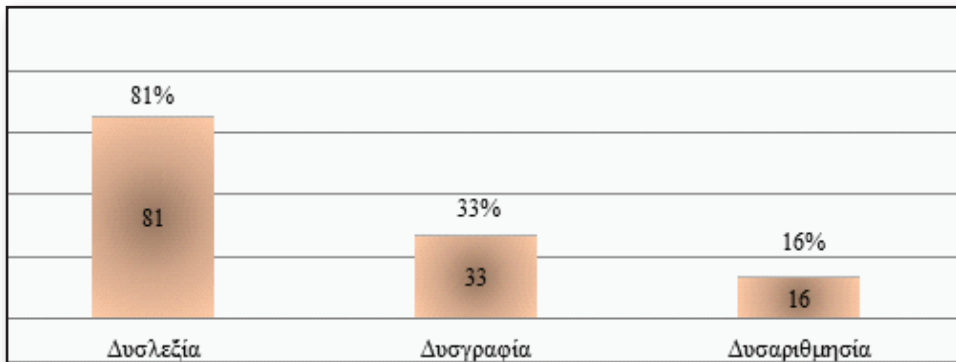
Οι μαθητές της κλινικής ομάδας είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και ένα συνδυασμό ΕΜΔ από επίσημους κρατικούς φορείς, όπως τα Κ.Ε.Σ.Υ. ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, από ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής και φοιτούσαν στα Τμήματα Ένταξης των σχολείων τους. Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται η ποσοστιαία κατανομή και οι συχνότητες των μαθητών της κλινικής ομάδας ανά τάξη και ανά φύλο, όπου γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ΕΜΔ ανά τάξη είναι αγόρια, με εξαίρεση τη ΣΤ΄ τάξη όπου τα κορίτσια εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό (57.1%).

**Γράφημα 2:** Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά τάξη και ανά φύλο



Το 60% των μαθητών της κλινικής ομάδας είχε διαγνωσθεί μόνο με δυσλεξία, το 14% μόνο με δυσγραφία, το 3% μόνο με δυσαριθμησία, το 10% με δυσλεξία και δυσγραφία, το 4% με δυσλεξία και δυσαριθμησία, το 2% με δυσγραφία και δυσαριθμησία και τέλος το 7% και με τις τρεις ΕΜΔ μαζί (Γράφημα 3).

**Γράφημα 3:** Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες μαθητών κλινικής ομάδας ανά Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία

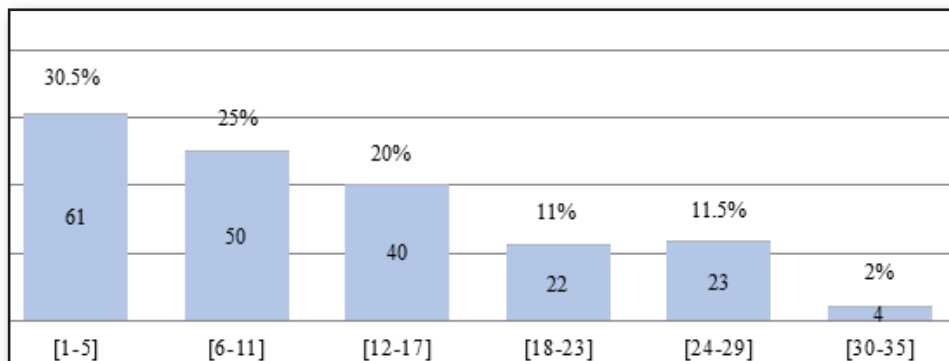


Για την εκλογή του δείγματος, αρχικά, εντοπίστηκαν οι μαθητές με ΕΜΔ, οι οποίοι αποτέλεσαν την κλινική ομάδα. Στη συνέχεια, με αναλογική δειγματοληψία έγινε η επιλογή των μαθητών χωρίς κάποιου είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Σε ό, τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, από τα 200 ερωτηματολόγια τα 170 απαντήθηκαν από γυναίκες (85%) και τα 30 από άντρες (15%). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 4, τα περισσότερα ερωτηματολόγια (75.5%) απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς με 1 έως 17 χρόνια προϋπηρεσίας.



**Γράφημα 4:** Ποσοστιαία κατανομή και συχνότητες ερωτηματολογίων ανά χρόνια εκπαιδευτικής πείρας εκπαιδευτικών



## 1.2. Υλικά

Οι πληροφορίες για τη συμπεριφορά των μαθητών συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach για δασκάλους (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2003). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο έχει αξιολογηθεί και χρησιμοποιηθεί ευρύτατα διεθνώς και υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και σημαντική ερευνητική εμπειρία (Ivanova, Achenbach, Dumenci, et al., 2007; Ivanova, Achenbach, Rescorla, et al., 2007). Επίσης, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου TRF μετρήθηκε με τη μέθοδο επαναχορήγησης και ο δείκτης συσχέτισης των μετρήσεων έδειξε υψηλού βαθμού αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ( $r=.90$ ,  $p<.001$ ) (Achenbach & Rescorla, 2003). Στην Ελλάδα, το Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση εμφανίζεται με το ακρωνύμιο ΣΑΕΒΑ και έχει γίνει η στάθμιση των ερωτηματολογίων του στον ελληνικό πληθυσμό το 1995 με αναθεωρημένες εκδόσεις το 2001 (Achenbach & Rescorla, 2003).

Η ενότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου TRF/6-18 του Achenbach για δασκάλους περιλαμβάνει 113 περιγραφές συμπεριφοράς παιδιών σε κλίμακα διαβαθμίσεων 0, 1, 2 όπου η περιγραφή βαθμολογείται με 0 εάν δεν ταιριάζει καθόλου στον μαθητή ή συμπεριφορά αυτή, με 1 εάν ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές και με 2 εάν ταιριάζει πάρα πολύ ή πολύ συχνά. Σύμφωνα με το ΣΑΕΒΑ αναδεικνύονται οκτώ κλίμακες συνδρόμων. Στην ομάδα των Εσωτερικευμένων Προβλημάτων ανήκουν το Άγχος/ Κατάθλιψη, η Απόσυρση/ Κατάθλιψη και τα Σωματικά Ενοχλήματα. Στην ομάδα των Εξωτερικευμένων Προβλημάτων ανήκουν η Παράβαση Κανόνων και η Επιθετική Συμπεριφορά. Τα υπόλοιπα τρία σύνδρομα δεν ανήκουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες και είναι τα Κοινωνικά Προβλήματα, τα Προβλήματα Σκέψης και τέλος τα Προβλήματα Προσοχής τα οποία χωρίζονται στις υποκατηγορίες Απροσεξία και Παρορμητικότητα-Υπερκινητικότητα.

Για την αποδελτίωση της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι φόρμες βαθμολόγησης οι οποίες είναι ξεχωριστές για τα δύο φύλα (Achenbach & Rescorla, 2003). Στις φόρμες αυτές γίνεται ένας ηλικιακός διαχωρισμός για κάθε κλίμακα συνδρόμων: τους μαθητές από 6 έως 11 ετών και τους μαθητές από 12 έως 18 ετών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πρώτη ηλικιακή στήλη, δηλαδή η στήλη των ηλικιών 6 έως 11 ετών. Επίσης, ανάλογα με τη βαθμολογία του κάθε συνδρόμου η συμπεριφορά των μαθητών κατηγοριοποιείται στο φυσιολογικό, στο οριακό και στο κλινικό φάσμα.

### 1.3. Διαδικασία

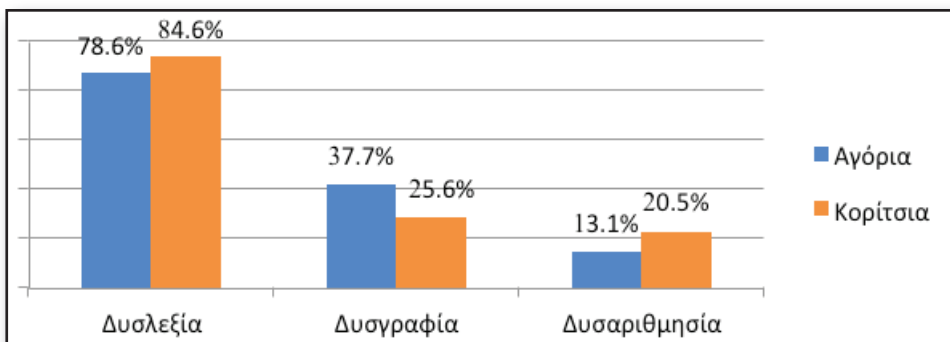
Για την εκτέλεση της έρευνας αρχικά διασφαλίστηκε η άδεια από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων. Στη συνέχεια, ακολούθησε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές της τάξης του με ΕΜΔ και για έναν ίσο αριθμό μαθητών ανά φύλο χωρίς κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν σε επισυναπτόμενους φακέλους στους διευθυντές των σχολείων από όπου και έγινε η παραλαβή τους.

## 2. Αποτελέσματα

### 2.1. Περιγραφική Στατιστική

Η ανάλυση των δημογραφικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμφάνιση της δυσλεξίας, της δυσγραφίας και της δυσαριθμσίας ανά φύλο (Γράφημα 5) ανέδειξε ότι τα κορίτσια του κλινικού δείγματος έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία και με δυσαριθμσία σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών. Σε ό, τι αφορά στη δυσγραφία, τα αγόρια εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

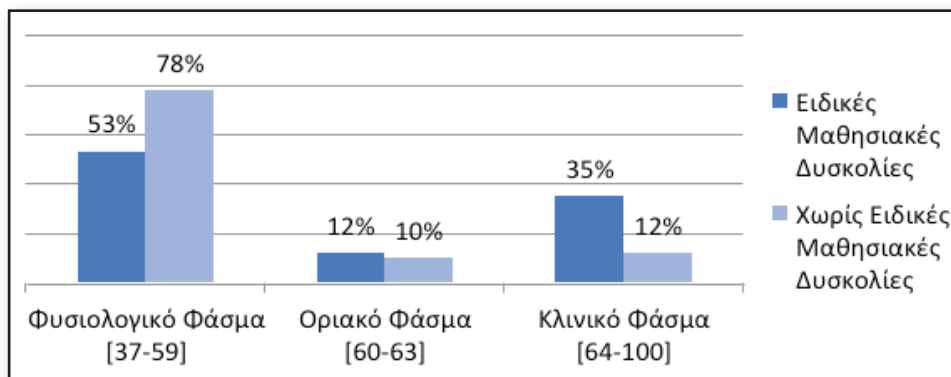
**Γράφημα 5:** Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών Μαθησιακών Δυσκολιών ανά φύλο



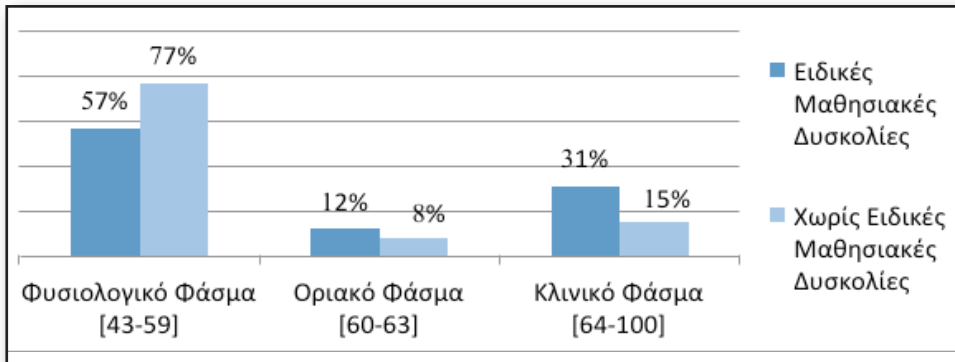
Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών του δείγματος, αρχικά, η συνολική βαθμολογία τους (raw scores) σε κάθε σύνδρομο μετατράπηκε σε T τιμές. Έπειτα, ακολούθησε η ομαδοποίηση της βαθμολογίας στα τρία φάσματα: φυσιολογικό ( $50 \leq T \leq 64$ ), οριακό ( $65 \leq T \leq 69$ ) και κλινικό ( $70 \leq T \leq 100$ ) φάσμα, σύμφωνα με τις φόρμες αποδελτίωσης της ενότητας αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους.

Από την ποσοστιαία κατανομή των μαθητών ανά σύνδρομο συμπεριφοράς αναδείχθηκε ότι οι μαθητές της κλινικής ομάδας παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα αλλά και συνολικά προβλήματα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, όπως φαίνεται και στα Γραφήματα 6, 7 και 8. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν στο οριακό και κλινικό φάσμα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους/ κατάθλιψης (13% και 16% αντίστοιχα), απόσυρσης/ κατάθλιψης (10% και 17% αντίστοιχα), κοινωνικών προβλημάτων (24% και 20% αντίστοιχα), προβλημάτων προσοχής (18% και 17% αντίστοιχα) και κυρίως απροσεξίας (20% και 13% αντίστοιχα) και επιθετικής συμπεριφοράς (19% και 14%).

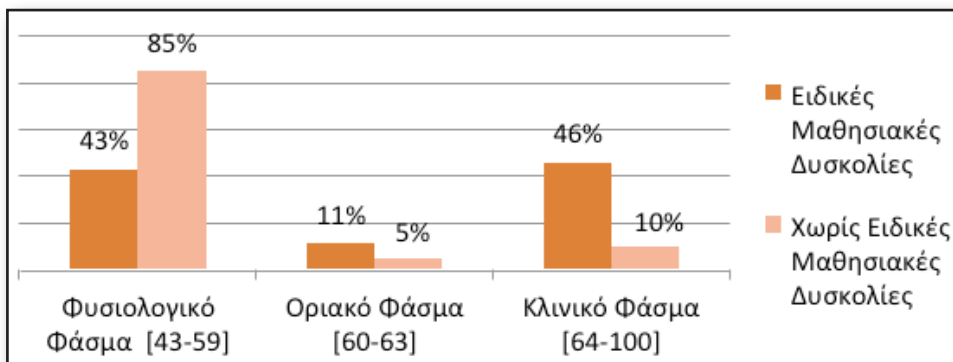
**Γράφημα 6:** Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για το σύνολο των Εσωτερικευμένων Προβλημάτων



**Γράφημα 7:** Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για το σύνολο των Εξωτερικευμένων Προβλημάτων



**Γράφημα 8:** Ποσοστιαία κατανομή μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανά φάσμα για τα Συνολικά Προβλήματα



## 2.2. Τεστ Ανεξαρτησίας μεταξύ των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Για να ελεγχθεί εάν η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς εξαρτάται από τις ΕΜΔ διεξήχθη η διαδικασία Crosstabulation, ελέγχοντας παράλληλα εάν οι μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους μέσω του  $\chi^2$  τεστ. Τα παρακάτω αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά ( $p < .05$ ).

Οι αναλύσεις Crosstabs ανάμεσα στην κλινική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου έδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εσωτερικευμένα (47% και 22% αντίστοιχα), εξωτερικευμένα (43% και

23% αντίστοιχα) (Πίνακας 1) αλλά και συνολικά προβλήματα (57% και 15% αντίστοιχα) στο οριακό και κλινικό φάσμα. Αναλυτικότερα, αντιμετωπίζουν άγχος/ κατάθλιψη (29% και 9% αντίστοιχα), απόσυρση/ κατάθλιψη (27% και 8% αντίστοιχα), κοινωνικά προβλήματα (44% και 7% αντίστοιχα), προβλήματα προσοχής (35% και 4% αντίστοιχα) και ειδικότερα απροσεξία (33% και 2% αντίστοιχα). Τέλος, σχεδόν οι μισοί μαθητές της κλινικής ομάδας (47%) αντιμετωπίζουν επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (22%).

**Πίνακας 1:** Ανάλυση Crosstabs των μεταβλητών Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Εσωτερικευμένα και Εξωτερικευμένα

			Εσωτερικευμένα			Εξωτερικευμένα		
			Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα	Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Ναι	Count	53	12	35	57	12	31
		% within Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	53%	12%	35%	57%	12%	31%
	Όχι	Count	78	10	12	77	8	15
		% within Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	78%	10%	12%	77%	8%	15%

### 2.3. Τεστ Ανεξαρτησίας μεταξύ των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών της κλινικής ομάδας

Από την ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας (81 μαθητές) και στους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας, δηλαδή τους μαθητές με γνωμάτευση δυσγραφίας, δυσαριθμησίας ή και τα δύο μαζί (19 μαθητές) συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με γνωμάτευση δυσγραφίας, δυσαριθμησίας ή και τα δύο μαζί αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εσωτερικευμένα (79%) αλλά και συνολικά προβλήματα (84.2%) στο οριακό και κλινικό φάσμα συγκριτικά με τους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας (39.5% και 50.6% αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί συγκριτικά με τους μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσλεξίας παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σωματικά ενοχλήματα (21.1% και 9.9% αντίστοιχα) και παράβαση κανόνων (42.2% και 17.3% αντίστοιχα). Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς μα-

θητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (57.9%) εμφανίζουν προβλήματα προσοχής σε σχέση με τους μαθητές με δυσλεξία (27.1%). Ενώ, η πλειοψηφία των μαθητών με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (73.7%) εμφανίζει κοινωνικά προβλήματα συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (37.1%).

Η ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με δυσγραφία και στους μαθητές με άλλες ΕΜΔ έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά στην πρώτη ομάδα στο σύνδρομο Προβλήματα Προσοχής (48.5% και 28.3% αντίστοιχα) και συγκεκριμένα στην υποκατηγορία Απροσεξία (54.5% και 22.4% αντίστοιχα).

Η ανάλυση Crosstabs ανάμεσα στους μαθητές με δυσαριθμησία και στους μαθητές με άλλες ΕΜΔ έδειξε μεγαλύτερα ποσοστά απροσεξίας στους μαθητές με δυσαριθμησία (62.4%) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας (27.4%).

Σε ό, τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, το  $\chi^2$  τεστ ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μόνο ανάμεσα στις μεταβλητές Φύλο και Σωματικά Ενοχλήματα ( $p < .05$ ). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η ανάλυση Crosstabs έδειξε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (23.1%) σωματικά ενοχλήματα συγκριτικά με τα αγόρια (4.9%).

**Πίνακας 2:** Ανάλυση Crosstabs των μεταβλητών Φύλο και Σωματικά Ενοχλήματα

			Σωματικά Ενοχλήματα		
			Φυσιολογικό Φάσμα	Οριακό Φάσμα	Κλινικό Φάσμα
Φύλο	Αγόρι	Count	58	3	0
		% within Φύλο	95.10%	4.90%	0.00%
	Κορίτσι	Count	30	4	5
		% within Φύλο	76.90%	10.30%	12.80%

### 3. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε 1) εάν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου με ΕΜΔ εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και 2) εάν το φύλο των μαθητών επιδρά στην εμφάνιση των προβληματικών αυτών συμπεριφορών. Αφορμή για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου ήταν το γεγονός ότι στο ελληνικό συγκείμενο ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες επί του θέματος, εντούτοις οι έρευνες αυτές δεν συμπεριέλαβαν διαγνωσμένο δείγμα μαθητών με ΕΜΔ από επίσημο φορέα ούτε χρησιμοποιούσαν σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να υπάρχει κενό στην ελληνική

βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει αυτό το κενό χρησιμοποιώντας δείγμα με γνωμάτευση από Κ.Ε.Σ.Υ και Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο TRF/6-18 του Achenbach το οποίο χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες του εξωτερικού γεγονός που διευκολύνει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μας με αυτά των ερευνών του εξωτερικού.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ως συνοδό πρόβλημα στους μαθητές με ΕΜΔ, προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως εσωτερικευμένης μορφής συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με δυσλεξία και πιθανόν και κάποιου άλλου είδους ΕΜΔ εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου αλλά λιγότερα από τους μαθητές με δυσγραφία ή δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί. Σε ό, τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές της κλινικής ομάδας, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εκδήλωση της πλειοψηφίας των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μόνο στην περίπτωση των σωματικών ενοχλημάτων βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν περισσότερα και σοβαρότερα συμπτώματα από τα αγόρια σύμφωνα με τους δασκάλους τους.

Αν και η υπάρχουν μεικτά αποτελέσματα στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συχνότητα του φύλου στο πεδίο των ΕΜΔ, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, τα αγόρια διαγιγνώσκονται ως να έχουν ΕΜΔ σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, μάλιστα, οι ΕΜΔ απαντώνται σε μια αναλογία περίπου 3-5:1 για τα αγόρια προς τα κορίτσια (Cortiella, 2011; Στασινός, 2013). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να συμφωνήσουν με την άποψη αυτή καθώς η κλινική ομάδα απαρτιζόταν από 61 αγόρια και 39 κορίτσια. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, καθώς το θέμα της συχνότητας των ΕΜΔ ανά φύλο χρήζει περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε ό, τι αφορά στο είδος της ΕΜΔ που είχαν διαγνωσθεί οι μαθητές της κλινικής ομάδας, η δυσλεξία αποτέλεσε τη συχνότερη ΕΜΔ, καθώς το 81% των μαθητών είχε διαγνωσθεί με δυσλεξία και πιθανόν και κάποιου άλλου είδους ΕΜΔ. Το ποσοστό αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς η δυσλεξία αποτελεί την πιο συχνή ΕΜΔ (Shaywitz, Gruen & Shaywitz, 2007).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, το 81% της κλινικής ομάδας που είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία, είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη κατηγορία ΕΜΔ, εμφάνιζαν άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση/ κατάθλιψη, κοινωνικά προβλήματα και γενικότερα εσωτερικευμένα προβλήματα καθώς και επιθετικότητα,



προβλήματα προσοχής και απροσεξία σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να συμφωνήσουν με τα ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν κυρίως εσωτερικευμένα προβλήματα, χωρίς να αποκλείουν και την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων όπως η επιθετική συμπεριφορά (Dahle et al., 2011; Knivsberg & Andreassen, 2008; Willcutt & Pennington, 2000a, 2000b). Η εμφάνιση περισσότερων προβλημάτων εσωτερικευμένης μορφής θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας, καθώς παρουσιάζουν χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006; Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014), αισθάνονται ανίκανοι παρά τις προσπάθειές τους, με συνέπεια να κατακλύζονται από αισθήματα ματαιώσης, να απομονώνονται, να περιθωριοποιούνται και να εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα ή και σωματικούς πόνους.

Σε ό, τι αφορά στα προβλήματα προσοχής, σχεδόν το 31% των μαθητών με δυσλεξία παρουσίαζε συμπτώματα σε ανησυχητικό και σοβαρό βαθμό, ποσοστό που έρχεται σε συμφωνία με τα ποσοστά συνύπαρξης των αναγνωστικών δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ τα οποία κυμαίνονται από 15% έως και 40% (Pennington et al., 2005). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Smart et al. (1996) και των Carroll et al. (2005) στα οποία οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζαν κυρίως υπερκινητικότητα από τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων προσοχής, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική απόκλιση ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στην ομάδα ελέγχου μόνο για την απροσεξία και όχι για την υπερκινητικότητα. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από το γεγονός ότι μόνο 3 μαθητές από ολόκληρη την κλινική ομάδα εμφάνιζαν υπερκινητικότητα και μάλιστα στο οριακό φάσμα.

Σχετικά με τις κατηγορίες των ΕΜΔ, η έρευνα των Prior et al. (1996) έδειξε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ στα Μαθηματικά εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές με ΕΜΔ στην Ανάγνωση, παρά το γεγονός ότι η ομάδα των μαθητών με ΕΜΔ στην Ανάγνωση ήταν αριθμητικά μεγαλύτερη, καθώς οι μαθητές με ΕΜΔ στα Μαθηματικά είχαν λάβει λιγότερη προσοχή συγκριτικά με τους μαθητές με ΕΜΔ στην Ανάγνωση. Τα ευρήματα μας βρίσκονται σε σχετική συμφωνία με τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς οι μαθητές με δυσγραφία, δυσαριθμησία ή και τα δύο μαζί (19%) παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές με δυσλεξία (81%) και συγκεκριμένα σωματικά ενοχλήματα, κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά, απροσεξία, συνολικά εσωτερικευμένα προβλήματα αλλά και γενικότερα συνολικά προβλήματα. Επίσης, οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσγραφίας καθώς και οι μαθητές με γνωμάτευση τουλάχιστον δυσαριθμησίας αντιμετώπιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό προβλήματα προσοχής και απροσεξίας από τους υπόλοιπους μαθητές της κλινικής ομάδας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο ρόλο του φύλου στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές με ΕΜΔ, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια παρά μόνο για το σύνδρομο Σωματικά Ενοχλήματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια τείνουν να έχουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και κυρίως επιθετικότητα και παράβαση κανόνων, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Willcutt και Pennington (2000b). Οι αποκλίσεις αυτές ανάμεσα στα δύο φύλα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η τάση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Τα παρόντα ευρήματα είναι σημαντικά καθώς η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση των ΕΜΔ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές αυτοί. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι από τους μαθητές τους μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας μεθόδους πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών όπως συμβουλευτική παρέμβαση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποίηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων, χρήση ξεκάθαρων οδηγιών, τήρηση σαφών κανόνων της τάξης και σταθερή αναφορά σε αυτούς, θετική ανατροφοδότηση και όχι τιμωρητική διάθεση καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής (Λιβανίου, 2004; Σκαλουμπάκας, 2017).

Θεωρητικά, τα αποτελέσματα της έρευνας συνεισφέρουν στο γνωστικό πεδίο της διάγνωσης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, αναδεικνύοντας την ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ειδικότερα των εσωτερικευμένων, αλλά και στην παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών μέσα από τη συνεργασία τους με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας σε κάθε κατηγορία ΕΜΔ αλλά και στις περιπτώσεις συνύπαρξής τους, έκανε αντιληπτή τη σημασία της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης των ΕΜΔ καθώς τόσο η έγκαιρη παραπομπή των μαθητών όσο και η ορθή κατηγοριοποίηση των ΕΜΔ που αντιμετωπίζουν διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εμφάνιση και ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν. Τα παρόντα ευρήματα απευθύνονται σε επίπεδο συμβουλευτικής τόσο σε εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όσο και σε γονείς και ψυχολόγους, καθώς είναι απαραίτητο να γνωρίζουν, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, τι πραγματικά σημαίνει η διάγνωση του κάθε παιδιού και κατά πόσο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει μπορούν να το επηρεάσει ψυχοσυναισθηματικά εάν δε λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση.

Λαμβάνοντας υπόψη την πιθανότητα συνύπαρξης των ΕΜΔ με τα προβλήματα συμπεριφοράς, δάσκαλοι και γονείς οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για την ενίσχυση των παιδιών όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής

και συναισθηματικής ανάπτυξης. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σε βάθος τους μαθητές τους, να βασίζονται στη διαφορετικότητα και μοναδικότητά τους και να εστιάζουν την προσοχή τους όχι μόνο στις αδυναμίες τους αλλά και στις δυνατότητές τους. Επιπλέον, η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο είναι καθοριστική για την οργάνωση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής με σκοπό την αναγνώριση και την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και την αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων εντός και εκτός της τάξης καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την εκπαίδευση στρατηγικών ανάπτυξης κινήτρων (Sideridis, et al., 2006) για μάθηση και για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός για την ανάπτυξη φιλικού σχολικού κλίματος προς τους μαθητές με ΕΜΔ και την ευαισθητοποίηση και υιοθέτηση πρακτικών και θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθησιακών και όχι μόνο ικανοτήτων των μαθητών.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι δε μελετήθηκε αποκλειστικά η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας και τους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσαριθμησίας, καθώς μόνο 3 μαθητές τους κλινικής ομάδας είχαν διαγνωστεί μόνο με δυσαριθμησία. Αντίστοιχα, δε μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσλεξίας και τους μαθητές με διάγνωση μόνο δυσγραφίας, αφού μόνο 14 μαθητές με ΕΜΔ είχαν διαγνωσθεί μόνο με δυσγραφία. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι το δείγμα προέρχονταν μόνο από αστικές περιοχές με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, παρά το γεγονός ότι προέρχονταν από ένα αξιόπιστο δείγμα μαθητών. Ένας τρίτος περιορισμός είναι ότι δεν μελετήθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών όπως η οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή η παρακολούθηση προγράμματος παρέμβασης από ειδικό παιδαγωγό.

Η έρευνα αυτή αποτελεί πιλοτική μελέτη για μία πιο διευρυμένη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Για το σκοπό αυτό, είναι απαραίτητη η συλλογή δεδομένων από μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών καθώς και συμμετοχή όχι μόνο εκπαιδευτικών αλλά και γονέων ή ακόμα και ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών ή και ψυχολόγων που συνεργάζονται με τους μαθητές.

Εν κατακλείδι, μέσα από αυτή την έρευνα γίνεται αντιληπτό πως δεν αρκεί να γνωρίζουμε εάν ο μαθητής έχει ΕΜΔ αλλά οφείλουμε να γνωρίζουμε το είδος της ΕΜΔ καθώς και τα μοναδικά χαρακτηριστικά που εμφανίζει. Έτσι, θα μπορούσαμε να οικοδομήσουμε την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση αλλά και να εστιάσουμε στην πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς την οποία μπορεί να εμφανίσει ένας μαθητής ως συνοδό πρόβλημα εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν ένα έναυσμα για περαιτέρω

διερεύνηση των ΕΜΔ στην Ελλάδα, εστιάζοντας όχι μόνο στην αντιμετώπισή τους αλλά και στην επίδρασή τους στην ψυχολογική κατάσταση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Alloy, L. B. (1989) Hopelessness Depression: A Theory-based Subtype of Depression. *Psychological Review*, 96, pp. 358-372.
- Achenbach, T. (1991) *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. & Rescorla, L. (2003) ΣΑΕΒΑ: Σύστημα Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. *Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Εταιρία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων*. (Ρ. Αλεξάνδρα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th εκδ.). Washington, DC: Author.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E. & Wood, F. (2005) Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), pp. 205-217.
- Boetsch, E., Green, P. & Pennington, B. (1996) Psychological correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 539-562.
- Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R. & Meltzer, H. (2005) Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), pp. 524-532.
- Cortiella, C. (2011) *The State of Learning Disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disability.
- Currie, P. & Wadlington, E. (2000) *The Source for Learning Disabilities*. East Moline, IL: Linguisticsystems.
- Dahle, A. & Knivsberg, A. (2013) Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (ahead-of-print), pp. 1-15.
- Dahle, A., Knivsberg, A. & Andreassen, A. (2011) Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), pp. 162-170.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A., Thorell, L. B. & Bohlin, G. (2007) Impact of Executive Functioning and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Children's Peer Relations and School Performance. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), σσ. 521-542.

- Huntington, D. & Bender, W. (1993) Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), pp. 159-166.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Dumenci, L., Rescorla, L., Almqvist, F., Weintraub, S., Verhulst, F. C. (2007) Testing the 8-Syndrome Structure of the Child Behavior Checklist in 30 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), pp. 405-417.
- Ivanova, M., Achenbach, T., Rescorla, L., Almqvist, F., Bathiche, M., Bilenberg, N., Verhulst, F. C. (2007) Testing the Teacher's Report From Syndromes in 20 Societies. *School Psychology Review*, 36(3), pp. 468-483.
- Knivsberg, A. & Andreassen, A. (2008) Bihaviour, attention and Cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal Psychiatry*, 62(1), pp. 59-65.
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007) Academic and educational out-comes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, σσ. 643-654.
- Mather, N. & Goldstein, S. (2001) *Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom management*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mouzaki, A. & Sideridis, G. D. (2007) Poor Reader's Profiles Among Greek Students of Elementary School. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, σσ. 205-232.
- Papaioannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padelidou, S. & Simos, P. G. (2014). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: a comparison between subtypes in a Greek non-clinical sample. *Educational Psychology*, 36(1), σσ. 138-158.
- Pennington, F., Willcutt, E. & Rhee, S. (2005) Analyzing Comorbidity. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 263-304). Amsterdam: Elsevier.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006) Academic Self-concept, Reading Attitude and Approaches to Learning of Children with Dyslexia: Do they Differ from their Peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 415-430.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1999) Relationships Between Learning Difficulties and Psychological Problems in Preadolescent Children from a Longitudinal Sample. *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), pp. 429-436.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S. & Zoubou, V. (1999) Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a Normative Sample of Greek Children 6-12 Years Old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(3), σσ. 165-172.
- Shaywitz, S., Gruen, J. & Shaywitz, B. (2007) Management of Dyslexia: Its Rationale, and Underlying Neurobiology. *Pediatrics Clinics of North America*, 54(3), pp. 609-623.

- Sideridis, G. D. (2003) On the Origins of Helpless Behavior in Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4), σσ. 497-517.
- Sideridis, G. D. (2005a) Performance Approach-Avoidance Orientation and Planned Behaviour Theory: Model Stability with Greek Students With and Without Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 21(4), σσ. 331-359.
- Sideridis, G. D. (2005b) Goal Orientations, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of Revised Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), σσ. 366-375.
- Sideridis, G. D. (2006a) Understanding Low Achievement and Depression in the LD: A Goal Orientation Approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, σσ. 163-203.
- Sideridis, G. D. (2006b) Achievement Goal Orientations, "Oughts" and Self-Regulation in Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), σσ. 1-16.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006) Classification of Students With Reading Comprehension Difficulties: The Role of Motivation, Affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, σσ. 159-180.
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelidiu, S. & Fuchs, D. (2006) Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), σσ. 215-229.
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K., Vamvoukas, M. & Galanakis, E. (2006) Attentiondeficit/hyperactivity Disorder in Schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 95(6), σσ. 658-663.
- Smart, D., Sanson, A. & Prior, M. (1996) Connections between Reading Disability and Behavior Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(3), pp. 363-383.
- Sutherland, K. S. & Singh, N. N. (2004) Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29, σσ. 210-223.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000a) Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 179-191.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000b) Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), pp. 1039-1048.
- Williams, J. & Lynch, S. (2010) Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), pp. 66-70.



- Williams, S. & McGee, R. (1994) Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(3), pp. 441-459.
- Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G. & Indurkaha, A. (2006) Behavioral Problems and the Effects of Early Intervention on Eighth-Year-Old Children with Learning Disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), pp. 329-338.
- Βενιανάκη, Α. (2009) *Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο. Ανάκτηση από [https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/d/0/1/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3\\_1246261610.tkl](https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/d/0/1/metadata-dlib-13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3_1246261610.tkl)
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέργης, Η. (1990) Αξιολόγηση από Δασκάλους Προβληματικής Συμπεριφοράς Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, σσ. 106-124.
- Κρόκου, Ζ. (2010) Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης, *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 600-622). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. & Μαρκάκης, Ε. (2005) Χαρτογράφηση – αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: Άργησαν μια μέρα.... *Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ, III*, σσ. 243-262.
- Λιβανίου, Ε. (2004) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κατονική Τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μανωλίτσης, Γ. & Τάφα, Ε. (2005) Κατάλογος Ελέγχου για την Ανίχνευση Προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. *Ψυχολογία*, 12(2), σσ. 153-178.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι. & Παντελάκης, Σ. (1989) Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική Διαταραχή και Σχολική Επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), σσ. 211-229.
- Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονπούλου, Σ. (2014) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Παιδιών που Φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 199-210).
- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σκαλουμπάκας, Χ. (2017) Παιδαγωγική Προσέγγιση Μαθητών με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Παράλληλη Στήριξη και την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Σχολείο* (σσ. 161-180). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής.



- Στασινός, Δ. (2013) *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στατήρη, Β. & Ανδρέου, Ε. (2017) Οι Κοινωνικές Δεξιότητες, η Κοινωνική Θέση και το Αίσθημα του "Ανοίkein" των Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), σσ. 1-26.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015) *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: ΣΕΑΒ, ΚΑΛΜΙΠΟΣ.
- Φελούκα, Β. (2010) Μορφές- Σύνδρομα Προβληματικής Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο Σχολείο: Αξιοποιούμε Δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα* (σσ. 57-71). Αθήνα: Γρηγόρης.