

Πιθανές συνέπειες της άγνοιας των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία του μαθητή

Χρίστος Γ. Τανός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανόν να τον αντιμετωπίζουν με λαθεμένο τρόπο. Να τον επικρίνουν, για παράδειγμα, με λόγια ανεπίτρεπτα για την αναμενόμενη μαθησιακή του αναποτελεσματικότητα ή για κάποιες όχι ασυνήθιστες ούτε παντελώς αδικαιολόγητες παρεκτροπές στη συμπεριφορά του. Οι ατυχείς ως επί το πλείστον χειρισμοί των γονέων και εκπαιδευτικών στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή αυτού ενισχύουν την εντύπωση που αυτός διαμορφώνει σταδιακά για τον εαυτό του ότι δεν είναι άξιος και ικανός. Αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο τη μείωση της επίδοσής του και τη «σκλήρυνση» της συμπεριφοράς του. Η κατ' εξακολούθηση εσφαλμένη αντιμετώπιση του μαθητή αυτού εννοεί την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιβαρύνει την ψυχική του κατάσταση η οποία ενδεχομένως τον οδηγεί στην απαισιοδόξη θεώρηση της ζωής.

Η δυσλεξία, όπως είναι ήδη γνωστό, είναι μια δομική-γνωστική δυσλειτουργία που αφορά την επεξεργασία της γραπτής μόνο μορφής της γλώσσας. Οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και σε ορισμένες περιπτώσεις της αριθμητικής. Το ποσοστό των μαθητών αυτών ανέρχεται στην ξένη βιβλιογραφία περίπου στο 5% (Ldonline Organization,

Ο κ. Χρίστος Γ. Τανός είναι Σύμβουλος Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

2003), δεν είναι όμως λίγοι και εκείνοι που ισχυρίζονται ότι το ποσοστό αυτό δεν ξεπερνά το 3%.

Εξαιτίας της δυσκολίας τους αυτής η ανάγνωσή τους είναι αργή και κακή, η γραφή δυσανάγνωστη και ακατάστατη και η ορθογραφία υπερβολική και ασταθής. Η μαθησιακή αυτή διαταραχή οφείλεται σε οργανική-νευρολογική δυσλειτουργία (Lyon, 1996) και εκδηλώνεται παρά τη νοητική ικανότητα των παιδιών αυτών (μέση ή συνήθως ανώτερη), τη μεθοδική διδασκαλία και το επαρκές σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Και φυσικά δεν μπορεί να θεωρηθούν ως γενεσιουργά αίτια της δυσλεξίας η ελλειμματική νοημοσύνη, η ελλιπής φροντίδα, η πολιτιστική αποστέρηση, η αισθητηριακή βλάβη και η συναισθηματική διαταραχή. Ούτε βέβαια είναι δυνατόν να αποκλειστεί η πιθανότητα κάποιος από τους παράγοντες αυτούς να συνυπάρχει με τη δυσλεξία. Η σχολική επίδοση των μαθητών με δυσλεξία, στους τομείς που προαναφέραμε (ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία) είναι κατώτερη του νοητικού τους δυναμικού και της χρονολογικής τους ηλικίας.

Οι μαθητές με δυσλεξία από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου συνειδητοποιούν μέρα με τη μέρα ότι η ανάγνωσή τους, το ορθογραφημένο τους γράψιμο και η εμφάνιση του γραπτού τους υστερούν έναντι εκείνων των συμμαθητών τους. Το γεγονός αυτό δίχως αμφιβολία προξενεί στους μαθητές αυτούς μια ενδόμυχη δυσαρέσκεια με αυξανόμενη απογοήτευση, η οποία, όταν συνοδεύεται από την αρνητική κριτική και τα προσβλητικά λόγια του ανενημέρωτου εκπαιδευτικού, από την έκδηλη αγανάκτηση και τον προβληματισμό των ανυποψίαστων γονιών τους, καθώς και από τη σκληρή στάση κάποιων ακαθόδηγητων συμμαθητών τους προσλαμβάνει τέτοια ένταση, ώστε δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το μαθησιακό τους έργο και όχι μόνο. Αν επιπλέον συμβεί, κάτι που δεν είναι σπάνιο, να παρουσιάζουν ελλειμματική συγκεντρωτική ικανότητα και κάποιου βαθμού υπερκινητικότητα, τότε τα πυρά της επίκρισης που δέχονται στρέφονται και κατά της συμπεριφοράς τους. Και είναι τούτο επακόλουθο καθόσον, επειδή δεν μπορούν να παρακολουθούν για πολύ το δάσκαλο στην τάξη, δεν κάθονται ήσυχοι στη θέση τους, παρενοχλούν τους άλλους, προξενούν αταξίες συμπαράσυροντας σε αυτές και το διπλανό τους, παρακωλύουν πολλές φορές το έργο του δασκάλου, δίνουν αφορμή για απανωτές παρατηρήσεις. Η ενοχλητική συμπεριφορά τους δεν εκδηλώνεται μόνο στο σχολείο, προκαλώντας την αντίδραση του δασκάλου, αλλά και στο σπίτι, όπου με δυσκολία πολλές φορές συμμορφώνονται προς τις γονικές προτροπές και απαγορεύσεις. Δεν αφήνουν ήσυχα τα αδέρφια τους κατά την ώρα της μελέτης τους ή κατά την ώρα του φαγητού, αφήνουν το δωμάτιό τους άνω-κάτω, διακόπτουν κάθε τόσο την εργασία τους και κατευθύνονται είτε στην κουζίνα είτε στην τηλεόραση

είτε στον υπολογιστή, ώστε η απογευματινή τους προετοιμασία να απασχολεί τους αγανακτισμένους γονείς τους για πολλές ώρες. Έτσι γίνονται αντικείμενο δυσμενούς κριτικής δύο πολύ σοβαρές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, πρώτον η νόηση σε συνδυασμό με την επίδοσή τους και δεύτερον η συμπεριφορά τους σε σχέση με την κοινωνική της έκφραση. Φυσικά οι συνέπειες των κατηγοριών εναντίον τους από το δάσκαλο και τους γονείς και για την αναντίστοιχη προς τις ικανότητές τους επίδοση και για την «ανυπόφορη» συμπεριφορά τους προξενούν τέτοια δυσθυμία, η οποία και την πορεία της μάθησης βλάπτει και γενικότερα το παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο γονιών και δασκάλων υπονομεύει. Διότι, καθώς διαταράσσεται η μεταξύ τους αλληλοαποδοχή, ελαττώνεται επιζήμια η εξαιρετικά αναγκαία γενικότερη παιδευτική τους επιρροή.

Δεν είναι ασυνήθιστο, γονείς και δάσκαλος, μη γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με δυσλεξία, να τον αποκαλούν με ευκολία «τεμπέλη», καθώς διαπιστώνουν, και είναι αυτό αναμενόμενο, ότι κουράζεται γρήγορα από τη μελέτη του και ότι προσπαθεί να διαφύγει της προσοχής τους εγκαταλείποντάς το. Να τον χαρακτηρίζουν συχνά «αδιάφορο» προς τις σχολικές του υποχρεώσεις και φυγόπονο. Και πράγματι πολλές φορές συμπεριφέρεται με αδιαφορία, καθώς δε διαθέτει ισχυρό κίνητρο για μάθηση ούτε εσωτερικό (intrinsic motivation), μια και εξαιτίας των πενιχρών επιτευγμάτων του στη μάθηση βιώνει ελάχιστη προσωπική ικανοποίηση, ούτε εξωτερικό (extrinsic motivation) (Bruner, 1966), μια και δύσκολα γίνεται αποδέκτης επαινετικών λόγων από τους άλλους λόγω της μαθησιακής του αναποτελεσματικότητας. Είναι αλήθεια πως μάθηση δίχως κίνητρα καθίσταται και δύσκολη και επίπονη και ανιαρή. Επίσης δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που θα του πουν ότι «τι είναι αυτά που κάνεις, ανόητος είσαι;», διότι συνήθως ό,τι καταφέρει στην περιοχή της μάθησης, παρά τις προσδοκίες και την πίστη των άλλων στις πνευματικές του δυνατότητες, είναι κατώτερο των ικανοτήτων. Επειδή ακόμη, όχι αδικαιολόγητα, καθυστερεί να φέρει σε πέρας ό,τι κάθε φορά επιβάλλεται να γράψει, ή αργεί να ολοκληρώσει το καθημερινό του διάβασμα, συνηθίζει να ακούει εκφράσεις όπως «πότε επιτέλους θα τελειώσεις, πάλι χάζευες;» Αυτές και πολλές άλλες ταπεινωτικές εκφράσεις που εκστομίζονται από γονείς και από δάσκαλο εναντίον του μαθητή με δυσλεξία, κυρίως σε στιγμές εκνευρισμού τους, δε δημιουργούν και το καλύτερο κλίμα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Οι επαναλαμβανόμενες επικριτικές παρατηρήσεις γονιών και δασκάλου αντί να μειώσουν ή να εξαλείψουν, όπως θα επιθυμούσαν, τις αδυναμίες στη μάθηση του μαθητή με δυσλεξία, καθώς και τις παρεκτροπές στη συμπεριφορά του, προετοιμάζουν, παρά τη θέλησή τους, με βεβαιότητα την επανεμφάνιση και την εδραίωσή τους. Ο μαθητής άθελά του και ασυνείδητα τείνει να ενεργεί

σύμφωνα με όσα του αποδίδουν (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Είναι προφανές, λοιπόν, από τα ανωτέρω ότι ο μαθητής με το πρόβλημα της δυσλεξίας ενδέχεται να έχει αρνητικά διακείμενους απέναντί του, και εξαιτίας της επίδοσής του, κατά κύριο λόγο, και εξαιτίας της συμπεριφοράς του, τους γονείς του, το δάσκαλό του, αλλά και τους συμμαθητές του. Η στάση αυτή απέναντί του των ανθρώπων που κατεξοχήν επηρεάζουν την όλη του συμπεριφορά κλονίζει σταδιακά την ως τον ερχομό του στο σχολείο πιθανή καλή εικόνα για τον εαυτό του, την οποία οικοδόμησε η ένθερμη συναισθηματικά γονική συμπαράσταση, καθόσον δεν είχε ακόμη υπεισέλθει στην προσφορά της η δοκιμασία της μάθησης. Όσο συνεχίζουν να τον αντιμετωπίζουν απαξιωτικά, τόσο ριζώνουν μέσα του έντονες αμφιβολίες για τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά του. Με την πάροδο του χρόνου ενισχύεται η πεποίθησή του για την αναξιοσύνη του αλλά και για τη μη αποδεκτή από τους άλλους, σε αρκετές περιπτώσεις, συμπεριφορά του. Άμεση συνέπεια αυτών είναι να πλήττεται καίρια η έννοια του εγώ του, η αυτοεκτίμησή του (έχει υποστηριχτεί ότι αυτοεκτίμηση και αντίληψη για τη μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση) (Rothman & Cosden, 1995), η οποία ισοδυναμεί με την κυριότερη ένδειξη της ψυχικής του υγείας, καθόσον επίδοση και συμπεριφορά (κοινωνική της διάσταση) συνιστούν δύο από τα βασικότερα δομικά στοιχεία της διαμόρφωσης της εκτίμησης του ανθρώπου προς τον εαυτό του (Τανός, 1995, σ. 88). Η φτωχή τώρα αυτοεκτίμηση του μαθητή επιφέρει αναπόφευκτα εσωτερική ένταση και συναισθηματική δυσφορία, κατάσταση η οποία δεν ευνοεί τη μαθησιακή εξέλιξη. Άλλωστε, όπως έχει γραφτεί, «η νόηση εν μέρει επηρεάζει τη μάθηση» (Howe, 1990). Επομένως δεν είναι αρκετή από μόνη της για την προαγωγή της μάθησης. Χρειάζεται απαραίτητως και τη συνδρομή του συνολικού πνευματικού κόσμου και ιδιαίτερα του θυμικού παράγοντα. Όταν όμως στο θυμικό παράγοντα κυριαρχούν η απροθυμία και η δυσανασχέτηση, η μάθηση γίνεται προβληματική με αποτέλεσμα να ξεπροβάλλουν η απαρésκεια του μαθητή προς τη μάθηση και η εναντίωσή του προς το δάσκαλο και το σχολείο. Δεν είναι υπερβολικό αν πούμε πως τότε άλλος μαθητής, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του, είναι ενδεχόμενο να υιοθετήσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κάνει αισθητή την παρουσία του και το δυναμισμό του εγώ του, έστω και με αρνητικό τρόπο, και άλλος να κλειστεί στον εαυτό του αυτοδιαχειριζόμενος το πρόβλημά του. Σε μια έρευνά του ο μεγάλος σύγχρονος Άγγλος παιδοψυχίατρος Rutter αποκάλυψε ότι το 70% των νέων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε παραπτωματική συμπεριφορά (Rutter & Giller, 1983).

Εφόσον οι φορείς της αγωγής αγνοούν τη φύση της δυσλεξίας, την ειδική στρατηγική και την ψυχοπαιδαγωγική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσουν στην αντιμετώπιση του παιδιού με δυσλεξία, οι συνέπειες στην προσωπικότη-

τά του δεν περιορίζονται ως εδώ. Το παιδί κάτω από την πίεση σε αρκετές περιπτώσεις των ανεπιτυχών προσπαθειών του και των ακατάλληλων χειρισμών διάφορων μορφών της συμπεριφοράς του, δεν είναι δυνατόν παρά να καταλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου από απαισιοδοξία. Απαισιοδοξία η οποία όχι μόνο, όπως είναι επόμενο, οξύνει τις δυσκολίες της μάθησης και μειώνει την παιδική χαρά, αλλά επηρεάζει αρνητικά και τους μελλοντικούς του σχεδιασμούς, τις επιδιώξεις του, τις επιλογές του. Εφόσον τώρα και οι εμπειρίες του οι σχετιζόμενες με το σχολείο και η προοπτική του μέλλοντος, επηρεασμένη από αυτές, δεν του προσφέρουν ό,τι καλύτερο θα επιθυμούσε, οδηγείται βαθμιαία, όπως θα μπορούσε να εικάσει κανείς, σε μια όχι ιδιαίτερα αισιόδοξη θεώρηση της ζωής.

Καθώς εισπράττει συχνά αβασάνιστη και επιπόλαιη κριτική από τους γονείς, το δάσκαλο, αλλά και από τους συμμαθητές, δε μένει παρά να αναπτύξει ένα πνεύμα δυσπιστίας προς τους ανθρώπους γενικά, το οποίο στη συνέχεια ορθώνει εμπόδια στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Η παρεμπόδιση της κοινωνικοποίησής του τον αποστερεί από την ικανοποίηση της θεμελιώδους ψυχικής ανάγκης για αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους. Αποτέλεσμα αυτού είναι να βιώνει ένα συναίσθημα πικρίας, το οποίο τον εξωθεί ανεξέλεγκτα σε αντιπαράθεση προς τα πρόσωπα που ευθύνονται για την κατάληξη αυτή, αλλά και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του. Τότε είναι πολύ πιθανόν να αποδυναμώνεται ή να ματαιώνεται η προσδοκώμενη ενεργητική παιδαγωγική των συντελεστών αυτών της αγωγής, οπότε ευνοείται η εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Είναι, λοιπόν, τουλάχιστον άδικο να υφίστανται οι μαθητές με δυσλεξία, που έχουν όμως αρκετές ικανότητες, τις συνέπειες της άγνοιας των άμεσα εμπλεκομένων στη διαπαιδαγώγησή τους. Αντίθετα, όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι γνωρίζουν ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει την ειδική μαθησιακή δυσκολία και έχουν ενημερωθεί επαρκώς για τη συμπεριφορά των δυσλεκτικών μαθητών γενικά, τότε θα νιώθουν πιο δυνατοί και θα έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την αντιμετώπισή του (Peer & Reid, 2003). Θα έχουν πεισθεί ότι η διατήρηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας. Και αυτό διότι από το υψηλό ή μη επίπεδο της αυτοεκτίμησής του, επηρεάζονται αντίστοιχα βασικές πτυχές της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως η συναισθηματική του ευστάθεια, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η μαθησιακή αποδοτικότητά του, οι επιδιώξεις του κτλ. Για να διαμορφώσει ο δυσλεκτικός μαθητής την εντύπωση ότι είναι άξιος και ικανός, είναι ανάγκη «οι σπουδαίοι άλλοι στη ζωή του», δηλαδή οι γονείς και οι δάσκαλοι, να του συμπεριφερθούν με κατανόηση και υπομονή, να σεβαστούν την ιδιαιτερότητά του, να μην ανεβάζουν ψηλά, πάνω από τις δυνα-

τότητές του, τον πήχυ των μαθησιακών του επιδόσεων, να του αναθέτουν δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία του θα είναι πιο σίγουρη, να αποφεύγουν τους μειωτικούς χαρακτηρισμούς γι' αυτόν κ.ά.

Η αξιολόγηση του δυσλεκτικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό δε θα γίνεται αποκλειστικά με διατομικό κριτήριο, με την εκτίμηση δηλαδή της επίδοσής του σε σύγκριση με εκείνη των συμμαθητών του. Θα πρέπει να έχει περισσότερο ενδοατομικό χαρακτήρα, να γίνεται δηλαδή σε σύγκριση με την επίδοσή του της προηγούμενης περιόδου. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν παραβλέπει τη μειονεξία του μαθητή και δεν παραβιάζει τα δικαιώματά του που απορρέουν από αυτή.

Οι γονείς και οι δάσκαλοι, γνωρίζοντας τις ιδιομορφίες του δυσλεκτικού μαθητή, δε θα εκνευρίζονται, όταν παρατηρούν ότι κουράζεται γρήγορα από το διάβασμά του και δε θα του απευθύνουν ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς, διότι θα ξέρουν ότι το παιδί συναντά πράγματι πολλές δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία των λέξεων ενός κειμένου και καταναλώνει αρκετό χρόνο για την εκμάθησή του. Επίσης, δε θα αγανακτούν, όταν βλέπουν ότι διασπάται συχνά η προσοχή του μαθητή ή όταν καθυστερεί στο γράψιμό του ακόμη και στην αντιγραφή.

Η δυσκολία που συναντά ο μαθητής στην απομνημόνευση ορισμών, χρονολογιών, στην εκμάθηση της προπαίδειας κ.ά. είναι αναμενόμενη και δεν προβληματίζει τους ενημερωμένους γονείς και εκπαιδευτικούς. Είναι λοιπόν προετοιμασμένοι να δείξουν υπομονή, αλλά και να προχωρήσουν στην επινόηση μνημονικών μηχανισμών προς διευκόλυνση του μαθητή. Η εύλογη και επιβαλλόμενη επιεικής στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη μειωμένη επίδοση του δυσλεκτικού μαθητή, και ενδεχομένως απέναντι σε κάποιες ενοχλητικές ενέργειές του, με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να φτάσει στην υπερβολή και να καταλήξει στο να αισθανθούν οίκτο για το μαθητή.

Οι ενημερωμένοι γονείς και δάσκαλοι θα είναι αδικαιολόγητοι, αν δημιουργήσουν την εντύπωση στο δυσλεκτικό μαθητή ότι, εξαιτίας των πραγματικών δυσκολιών που παρουσιάζει στη μάθηση, δικαιούται να υιοθετήσει την τακτική της ήσσονος προσπάθειας στο μαθησιακό έργο του.

Με τις ψυχοπαιδαγωγικές αυτές ενέργειες των γονέων και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή, που πιθανόν είναι και οι σημαντικότερες, βοηθούνται οι μαθητές με δυσλεξία να αποδεχτούν τον εαυτό τους με τις κάποιες αδυναμίες του, γεγονός που συνιστά την καθοριστικότερη παράμετρο της ψυχικής ισορροπίας, και να διαφυλάξουν τη συναισθηματική σταθερότητά τους. Να νιώθουν ευχάριστα ανάμεσα στους συμμαθητές τους και να χαίρονται τις διάφορες στιγμές της σχολικής τους ζωής. Να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι ένα πολύτιμο πολιτιστικό αγαθό, για την κατάκτηση του

οποίου απαιτείται συνεχής αγώνας και επίμονη προσπάθεια, τα αποτελέσματα όμως αυτών, όποια και αν είναι, θα πρέπει να τυγχάνουν μιας σκόπιμα εκδηλούμενης επιδοκιμασίας από τους άλλους. Έτσι η μάθηση θα παύσει να είναι μια διαδικασία που προκαλεί μονίμως και την αποστροφή τους. Να προσβλέπουν με αισιοδοξία στο μέλλον, όπως και οι φίλοι τους, και να οραματίζονται την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωσή τους.

Η υπεύθυνη ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορούν άλλο να καθυστερήσουν. Ούτε είναι δυνατόν να συνεχιστεί η έλλειψη ειδικά σχεδιασμένης εξατομικευμένης υποστηρικτικής διδασκαλίας για καθέναν από τους μαθητές με δυσλεξία. Η ενημέρωση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και στην εγκυρότερη ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπου υπάρχουν, και στην πειστικότερη παρότρυνση των γονέων να καταφύγουν σε κάποιο κέντρο για την έγκαιρη διάγνωση πιθανής δυσλεξίας. Διότι όσο πρωιμότερα διαγνωστεί η δυσλεξία και παρασχεθεί στους μαθητές αυτούς συστηματική-διδασκτική αγωγή τόσο αποτελεσματικότερα «θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες» (Πόροδας, 1981, σ. 18).

Είναι καταφανές πως η διαιώνιση της απραξίας απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας συνεπάγεται, εκτός από την αδικία σε βάρος των μαθητών αυτών και την παραβίαση του δικαιώματός τους για ίση εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους. Για μια εκπαίδευση που θα ενδιαφέρεται αφενός για την κατάλληλα καθοδηγούμενη προώθηση της μάθησής τους και αφετέρου για τη διαμόρφωσή τους ως ατόμων με ψυχική υγεία και κοινωνική ευαισθησία, υπεύθυνων και δημιουργικών.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton & Company, INC.
- Howe, M. J. A. (1990). Does intelligence exist? *The Psychologist of the British Psychological society*, 3 (11), 490-493.
- Ldonline Organization (2003). Specific Learning Disabilities: "Finding Common Ground" in *Learning Disabilities On line Report-January 2003*: <http://WWW.ldonline.org/news/commonground.html>
- Lyon, G. R. (1996). Special education for students with disabilities. The future of children. *E- Learning disabilities*, 6 (1).
- Peer, L., & Reid, G. (2003). Introduction to dyslexia. London: David Fulton Publishers.

- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt: Rinehart & Winston, Inc.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). Self-perception of a learning disability: self-concept and social support. *Learning disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Rutter, M., & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Τανός, Γ. Χρ. (1995). *Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί*. Αθήνα: αυτοέκδοση.