ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η κοινωνική στήριξη στους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία

Μαρία Τσικνή

Θεσσαλονίκη

2017

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η κοινωνική στήριξη στους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία

Social support for dyslexic adolescents and adults

Τσικνή Μαρία

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, καθηγητής (Επόπτης)

Αγαλιώτης Ιωάννης, καθηγητής

Καρτασίδου Λευκοθέα, αναπληρώτρια καθηγήτρια

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδικής Αγωγής, Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης», του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή, χωρίς την καθοδήγηση και τις υποδείξεις του επιβλέποντος καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Παπαδόπουλου και τη συμμετοχή των ατόμων με δυσλεξία στο ερευνητικό κομμάτι.

Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε η κοινωνική στήριξη, που λάμβαναν οι έφηβοι και ενήλικες με δυσλεξία, καθώς και ο βαθμός που θεωρούσαν σημαντική αυτή τη στήριξη ή η ικανοποίηση που αντλούσαν από αυτή, προσπαθώντας να αναδειχθούν όχι μόνο οι θετικές αλλά και οι αρνητικές συμπεριφορές από τα άτομα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι τους στήριζαν και τους παρείχαν αυτές τις μορφές στήριξης.

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε μελετώντας τη βιβλιογραφία και ανακαλύπτοντας πόσο σημαντική είναι η κοινωνική στήριξη στη ζωή των ατόμων με αναπηρία και συγκεκριμένα, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Οι κοινωνικά υποστηρικτικές σχέσεις συμβάλλουν προστατευτικά στην ευημερία των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης στην προώθηση της ευημερίας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων, αλλά και μεταξύ των ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους είναι ακόμα πιο σημαντικές για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νέων με αναπηρίες.

Περιεχόμενα

Περίληψη 1
Abstract 2
Εισαγωγή 3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1_Κοινωνική Στήριξη 5
Η έννοια της κοινωνικής στήριξης 5
Πηγές στήριξης 8
Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης κατά τη διάρκεια της εφηβείας 14
Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης στους ενήλικες 18
Η κοινωνική στήριξη και τα άτομα με αναπηρία 24
Η κοινωνική στήριξη, οι έφηβοι και οι ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία 32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2_Μεθοδολογία 47
Σκοπός και στόχοι της έρευνας 47
Συμμετέχοντες 47
Εργαλεία 49
Διαδικασία 51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3_Αποτελέσματα 53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4_Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις 73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 82
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 82

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 54

Πίνακας 2 54

Πίνακας 3 55

Πίνακας 4 56

Πίνακας 5 56

Πίνακας 6 57

Πίνακας 7 58

Πίνακας 8 58

Πίνακας 9 59

Πίνακας 10 60

Πίνακας 11 60

Πίνακας 12 61

Πίνακας 13 61

Πίνακας 14 62

Πίνακας 15 62

Πίνακας 16 63

Πίνακας 17 63

Πίνακας 18 64

Πίνακας 19 64

Πίνακας 20 65

Πίνακας 21 65

Πίνακας 22 66

Πίνακας 23 66

Πίνακας 24 67

Πίνακας 25 67

Πίνακας 26 68

Πίνακας 27 68

Πίνακας 28 69

Πίνακας 29 70

Πίνακας 30 70

Πίνακας 31 71

Πίνακας 32 71

Πίνακας 33 71
Πίνακας 34 72
Πίνακας 35 72
Πίνακας 36 72

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την κοινωνική στήριξη στους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία. Αναλύεται η κοινωνική στήριξη, που λάμβαναν οι έφηβοι και οι ενήλικες με δυσλεξία, προσπαθώντας να αναδειχθούν όχι μόνο οι θετικές, αλλά και οι αρνητικές μορφές στήριξης από τα άτομα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι τους παρείχαν αυτές τις μορφές στήριξης, καθώς και ο βαθμός που θεωρούσαν σημαντική αυτή τη στήριξη ή η ικανοποίηση που αντλούσαν από αυτή. Τα άτομα με δυσλεξία χρειάζονται κοινωνική στήριξη προκειμένου να ενταχθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά στη ζωή. Η κοινωνική στήριξη έχει κύρια επίδραση τόσο στην ακαδημαϊκή επίτευξη όσο και στην προσαρμογή τους στην κοινωνία. Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν από 10 έφηβους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 10 ενήλικες με δυσλεξία με την χρήση της συνέντευξης και δύο ερωτηματολογίων, ένα για κάθε ηλικιακή ομάδα. Πιο αναλυτικά, προσπαθούμε να προσδιορίσουμε ποιες είναι οι μορφές της θετικής και αρνητικής πρακτικής και συναισθηματικής στήριξης για τους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία, πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη στήριξη που δέχονται οι ενήλικες συμμετέχοντες, πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη που δέχονται από το κοινωνικό τους δίκτυο οι έφηβοι και πόσο συχνά δέχονται στήριξη από το κοινωνικό τους δίκτυο οι έφηβοι.

Λέξεις - κλειδιά

κοινωνική στήριξη, πρακτική στήριξη, συναισθηματική στήριξη, δυσλεξία

Abstract

The present master thesis unfolds the issue of social support that adolescents and adults with dyslexia receive from their social networks, and the extent they considered this support important or their satisfaction from received support. People with dyslexia need social support in order to integrate academic and social life. Social support has major impact on both academic achievement and social adjustment. Our data were collected from 10 adolescent secondary school students and 10 adults with dyslexia with interview and two questionnaires, one for each age group. Specifically, we try to define which forms takes for adolescents and adults with dyslexia received positive and negative, practical and emotional support from their social networks, how satisfied are the adults with the received support, how important is this received support from their social network for the teenagers and how often the adolescents receive this support from their social network.

Keywords

social support, practical support, emotional support, dyslexia

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε η κοινωνική στήριξη, που λάμβαναν οι έφηβοι και οι ενήλικες με δυσλεξία, καθώς και ο βαθμός που θεωρούσαν σημαντική αυτή τη στήριξη ή η ικανοποίηση που αντλούσαν από τη συνολική στήριξη, προσπαθώντας να αναδειχθούν όχι μόνο οι θετικές, αλλά και οι αρνητικές μορφές στήριξης από τα άτομα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι τους στήριζαν και τους παρείχαν αυτές τις μορφές στήριξης.

Στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-ανασκόπηση βιβλιογραφίας γίνεται μία αναφορά στην έννοια της κοινωνικής στήριξης και την εννοιολογική σύγχυση ως προς αυτή. Δίνεται έμφαση στις διάφορες πηγές από τις οποίες αντλούν κοινωνική στήριξη τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα και στο ρόλο της κοινωνικής στήριξης στην εφηβεία και έπειτα, στην ενήλικη ζωή των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων. Στη συνέχεια, αναλύεται εκτενώς η κοινωνική στήριξη και ο ρόλος που έχει στη ζωή των ατόμων με αναπηρία και των έφηβοι και ενήλικων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και τους εφήβους και ενήλικες συμμετέχοντες σε αυτή. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της.

Όσον αφορά το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων αρχικά, παρουσιάζονται τα στοιχεία από την ανάλυση της σε βάθος συνέντευξης και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσε ο κάθε συμμετέχοντας. Το σύνολο του περιεχομένου των σε βάθος συνεντεύξεων απογμαγνητοφωνήθηκαν και απομονώθηκαν τα σχόλια-δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες σχετίζονταν με τις περιπτώσεις θετικής και αρνητικής κοινωνικής στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής). Οι μορφές κοινωνικής στήριξης που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες και μετρήθηκε η συχνότητα

αναφοράς τους. Ως προς τα ερωτηματολόγια υπολογίσθηκαν οι συχνότητες αναφοράς, το εύρος των απαντήσεων, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται η συζήτηση-συμπεράσματα-προτάσεις με τη βοήθεια της συνέντευξης παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σχετικά με τις μορφές κοινωνικής στήριξης, τόσο θετικής όσο και αρνητικής (πρακτικής και συναισθηματικής), που λάμβαναν τα άτομα με δυσλεξία στο σχολικό χώρο, στην οικογένεια, και στον χώρο εργασίας, εφόσον εργάζονται. Στη συνέχεια, με το ερωτηματολόγιο για τους εφήβους εξάγονται συμπεράσματα για το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τον γονέα, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, το στενό φίλο ή φίλη, και το προσωπικό του σχολείου και πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από κάθε έναν από αυτούς. Με το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων δίνονται στοιχεία για το ποια άτομα τους παρείχαν συγκεκριμένες μορφές στήριξης και πόσο ικανοποιημένοι ήταν από τη συνολική στήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Κοινωνική Στήριξη

1.1. Η έννοια της κοινωνικής στήριξης

Καθώς κανείς μελετά τη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει μία σύγχυση ως προς την έννοια της κοινωνικής στήριξης. Αυτή η εννοιολογική σύγχυση οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι πολλές επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης της επιδημιολογίας, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας, και της κλινικής ψυχολογίας, έχουν συμβάλει στην έρευνα για την κοινωνική στήριξη. Αν και η κοινωνική στήριξη έχει μελετηθεί εκτενώς και από διάφορες επιστήμες, υπάρχει μικρή συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών και των ερευνητών ως προς το θεωρητικό και λειτουργικό ορισμό της συγκεκριμένης έννοιας (Sarason, Sarason, & Pierce, 1990).

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να οριστεί χρονικά ως βραχυπρόθεσμη ή διαρκής και το νόημά της και η σημασία της μπορεί να ποικίλλει κατά τη διάρκεια της ζωής (Williams, Barclay, & Schmied, 2004). Προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων με δομή, αλλά αν οι κοινωνικές σχέσεις είναι υποστηρικτικές εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η αμοιβαιότητα (Williams, et al., 2004). Η αμοιβαιότητα της στήριξης αποτελεί μία κατάσταση στην οποία (α) η στήριξη που ο αποδέκτης λαμβάνει από τους άλλους είναι σχεδόν ίση με τη στήριξη που ο πάροχος δίνει στους άλλους ή (β) η στήριξη που οι άλλοι ζητούν από τον αποδέκτη είναι σχεδόν η ίδια με τη στήριξη που ο αποδέκτης ζητά από τους άλλους (Jou & Fukada, 2002). Όταν το ποσό της στήριξης που λαμβάνει το άτομο είναι σχεδόν όσο αυτό που παρέχεται στο άτομο από τους άλλους (δηλαδή, η στήριξη χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα), το άτομο είναι σε μια ισορροπημένη και επιθυμητή κατάσταση (Jou & Fukada, 2002). Ωστόσο, όταν τα άτομα λαμβάνουν λιγότερη στήριξη από αυτή που ζητούν και όταν παρέχουν λιγότερη

στήριξη στους άλλους από αυτό που τους ζητείται, δεν είναι ψυχικά και σωματικά υγιή, βρίσκονται σε μία μη ισορροπημένη και ανεπιθύμητη κατάσταση (Jou & Fukada, 2002).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η κοινωνική στήριξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ασπίδα - στήριγμα για τα άτομα, ώστε να προστατευθούν από τις αντιληπτές πιέσεις που βιώνουν στο περιβάλλον τους ή στις τρέχουσες καταστάσεις της ζωής τους (Cohen & Wills, 1985). Σημαντικές πηγές προστασίας είναι η κοινωνική στήριξη της οικογένειας, των συνομήλικων, και του σχολείου, αφού παρέχουν πληροφορίες που οδηγούν τα άτομα να πιστεύουν ότι κάποιος τους φροντίζει και ότι κάποιος τους αγαπά και τους εκτιμά (Cheryl & Buehler, 2016). Καθ 'όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου, η κοινωνική στήριξη παρέχεται από την οικογένεια, τους συμμαθητές, και τους επαγγελματίες (Cobb, 1976) και σχετίζεται με το πώς το άτομο αξιολογεί και αντιλαμβάνεται τη διαθεσιμότητα των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους στο κοινωνικό τους δίκτυο (Demaray & Malecki, 2002). Αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει εκτός από τις πηγές ή στόχους στήριξης (π.χ., συγγενείς ή μη συγγενείς), το είδος στήριξης (δηλαδή, πρακτική ή συναισθηματική), την κατεύθυνση της στήριξης (δηλαδή, ληφθείσα ή προσδοκώμενη), και κατά πόσον η στήριξη είναι πραγματική ή δυνητική (Fiori & Jager, 2011).

Η πολυδιάστατη αυτή κατασκευή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων της πρακτικής στήριξης και της συναισθηματικής στήριξης. Η πρακτική στήριξη αναφέρεται στην πρακτική βοήθεια, στην καθοδήγηση για τη διαμόρφωση, στη διατήρηση μιας γραμμής δράσης, καθώς και στις πρακτικές συμβουλές σχετικά με στρατηγικές και βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων (Weiss, 1974). Η συναισθηματική στήριξη περιλαμβάνει συμπεριφορές που χορηγούν συναισθηματική ευημερία, όπως το να ακούς, να εκφράζεις την αγάπη σου και την εκτίμησή σου (Brown, Nesse, Vinokur, & Smith, 2003). Κάποιες ακόμα μορφές των υποστηρικτικών συμπεριφορών είναι η προσδοκώμενη κοινωνική

στήριξη που αναφέρεται στην πεποίθηση ότι η κοινωνική στήριξη είναι διαθέσιμη σε περίπτωση ανάγκης, ενώ η ληφθείσα σχετίζεται με την πραγματική βοήθεια που λαμβάνει το άτομο (Yasin & Dzulkifli, 2011). Και οι δύο προστατεύουν από το άγχος μειώνοντας την έκταση στην οποία κάποιες καταστάσεις στη ζωή του ατόμου θεωρούνται ως απειλή για την ευημερία και αυξάνουν την πεποίθηση ότι οι απαραίτητοι πόροι για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων είναι διαθέσιμοι (Yasin & Dzulkifli, 2011).

Σε γενικές γραμμές, η αλληλεπίδραση με άλλους φαίνεται να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται πιο ενταγμένοι στην κοινωνία -περισσότερο συνδεδεμένοι με την οικογένεια, τους φίλους, και την κοινότητα (Antonucci, Lansford & Akiyama, 2001). Οι κοινωνικές σχέσεις παρέχουν υποστηρικτικούς πόρους στο άτομο, όπως συναισθηματικούς πόρους, ενδόμυχους πόρους (όπως το να μοιράζεται κάποιος τον εαυτό του), υλικούς πόρους (όπως η παροχή αγαθών, χρημάτων, ή εργαλείων, δεξιοτήτων), πόρους εργασίας, χρονικούς πόρους, και γνωστικούς πόρους που μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση γνωστική καθοδήγηση (Williams, Barclay, & Schmied, 2004). Δεν είναι όμως όλες οι κοινωνικές σχέσεις ωφέλιμες και ευχάριστες και η συχνή κοινωνική επαφή μπορεί πραγματικά να αυξήσει τις πιθανότητες συγκρούσεων και διαφορών, ή τις τεταμένες σχέσεις (δηλαδή, αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) (Chen & Feeley, 2014). Οι στενές σχέσεις μπορεί να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις. Οι άνθρωποι μπορούν να επωφεληθούν από τις κοινωνικές σχέσεις με την άνεση και τη σιγουριά που απορρέει από αυτές, αλλά μπορεί επίσης, να αποτελέσουν πηγή άγχους και συγκρούσεων (Rook, 1984). Τόσο η θετική όσο και αρνητική στήριξη μπορεί να παρευρίσκονται κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, και μπορεί να επηρεάσουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά την ευημερία του ατόμου (Antonucci, et al., 2001).

Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι η υποστηρικτική κοινωνική στήριξη συσχετίζεται αρνητικά με συμπτώματα ψυχολογικής διαταραχής όπως το άγχος, η κατάθλιψη και άλλες ψυχιατρικές

διαταραχές, και θετικά με τη σωματική και ψυχική υγεία (Yasin & Dzulkifli, 2011). Τα χαρακτηριστικά και η ποιότητα της κοινωνικής στήριξης είναι κεντρικής σημασίας για τη ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου (Yasin & Dzulkifli, 2011). Σύμφωνα με τους Cohen και Willis (1985) τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης σχετίζονται με τη ψυχολογική προσαρμογή, διότι (α) τα κοινωνικά δίκτυα παρέχουν στα άτομα θετικές εμπειρίες, (β) τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα μπορεί να βοηθήσουν τα άτομα να αποφύγουν αρνητικές εμπειρίες, (γ) οι κοινωνικά υποστηρικτικές σχέσεις μπορούν να βοηθήσουν στην επεξεργασία ή την εκτίμηση ενός αγχωτικού γεγονότος της ζωής, και (δ) οι κοινωνικά υποστηρικτικές σχέσεις μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα στην αντίδρασή τους σε ένα γεγονός που εκτιμάται ως αγχωτικό.

Στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική στήριξη ορίστηκε ως η αντίληψη του ατόμου σχετικά με τη φροντίδα που λαμβάνει, το πόσο αγαπητό είναι, και το πόσο εκτιμάται από τους ανθρώπους στο κοινωνικό δίκτυο του ή της, η οποία ενισχύει την προσωπική λειτουργία, βοηθά στην επαρκή αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων, και μπορεί να τον/ την βοηθήσει σε δυσμενείς καταστάσεις (Demaray & Malecki, 2002˙ Weigel, Devereux, Leigh, & Ballard-Reisch, 1998).

1.2. Πηγές στήριξης

Η έρευνα δείχνει ότι οι νέοι αντλούν κοινωνική στήριξη από έναν αριθμό πηγών και αυτή η κοινωνική στήριξη από κάθε πηγή συνδέεται με ευεργετικά αποτελέσματα (Malecki & Demaray, 2003). Πηγές στήριξης για τους μαθητές αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η ομάδα συνομηλίκων, όπου κάθε πηγή έχει κάπως διαφορετικές λειτουργίες στη ζωή του παιδιού. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, ή / και τους συνομήλικους τους ως πηγές διαφορετικών τύπων στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Οι γονείς αποτελούν πηγές αγάπης, πρακτικής βοήθειας, αξιόπιστης αξιολόγησης και βοήθειας, συναισθηματικής και

πληροφοριακής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως πηγές καθοδήγησης ή ενημερωτικής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Τέλος, οι συμμαθητές θεωρούνται πηγή συντροφικότητας, ή συναισθηματικής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003).

Η στήριξη των γονέων φαίνεται να είναι πιο εμφανής στις αρχές της παιδικής ηλικίας και κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Οι αντιλήψεις για υποστηρικτικές οικογενειακές σχέσεις έχουν συνδεθεί με τη μείωση της εσωτερίκευσης (Rosario, Salzinger, Feldman, & Ng-Mak, 2008), καθώς και με αυξήσεις δεικτών ευημερίας, όπως είναι η ικανοποίηση από τη ζωή. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν στο γυμνάσιο και το λύκειο, οι αντιλήψεις τους για τους συνομηλίκους και η στήριξη των εκπαιδευτικών τείνουν να αποκτούν μεγαλύτερη σημασία πάνω και από τη γονική στήριξη. Για παράδειγμα, οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν συνδεθεί με χαμηλότερα ποσοστά άγχους (Crockett, et al., 2007) και λιγότερη θυματοποίηση (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999) γεγονός που υποδηλώνει ότι η στενή στήριξη από τους συνομηλίκους μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για την ψυχική υγεία των εφήβων.

Η στήριξη από τους συνομηλίκους έχει επίσης αποδειχθεί ότι σχετίζεται με δείκτες ψυχοπαθολογίας και επηρεάζει την ψυχολογική ευημερία των εφήβων (Suldo, Shaffer, & Riley, 2008). Η μη στήριξη από τους συνομηλίκους και η μη ύπαρξη σχέσεων συνεργασίας σχετίζεται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως η αύξηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Newman, Newman, Griffin, O'Connor, & Spas, 2007) και του αυτοκτονικού ιδεασμού (Sun & Hui, 2007). Η κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους είναι ζωτικής σημασίας κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Τα αισθήματα αμοιβαίας στήριξης και αποδοχής τους βοηθούν να αναπτύξουν μια αίσθηση ικανοποίησης στο σχολείο (Wang & Eccles, 2012). Οι φιλίες που χαρακτηρίζονται από θετικά χαρακτηριστικά (θετική κοινωνική συμπεριφορά και στήριξη) συνδέονται με την αυξημένη συμμετοχή στο σχολείο, ενώ οι φιλίες που χαρακτηρίζονται από αρνητικά

χαρακτηριστικά (σύγκρουση) σχετίζονται με την αποχώρηση από το σχολείο (Berndt & Keefe, 1995). Η κοινωνική στήριξη των συνομηλίκων σχετίζεται με μειωμένη αίσθηση της ταυτότητας του σχολείου (Wang & Eccles, 2012).

Όσον αφορά τη γονική στήριξη αναφέρεται σε «χειρονομίες ή πράξεις φροντίδας, αποδοχής και βοήθειας που εκφράζονται από τον γονέα προς το παιδί» (Shaw, Krause, Chatters, Connell, & Ingersoll-Dayton, 2004). Οι γονείς αποτελούν πολύ σημαντική πηγή επιρροής σε ολόκληρη την εφηβεία και θεωρούνται μια κρίσιμη πηγή κοινωνικής στήριξης για τις εκπαιδευτικές προσπάθειες της νεολαίας, αφού μπορούν να ενισχύσουν τα αποτελέσματα του σχολείου για τους εφήβους (Wang & Eccles, 2012). Οι έφηβοι από υποστηρικτικά σπίτια είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε θετικές κοινωνικές δραστηριότητες, να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο, και να αποφεύγουν προβλήματα στο σχολείο (Wang, Dishion, Stormshak, & Willett, 2011). Η υποστηρικτική ανατροφή των παιδιών είναι θετικά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή εμπλοκή και την επιτυχία τους, ενώ η εχθρική ανατροφή συνδέεται με φτωχότερη σε ακαδημαϊκούς βαθμούς συμπεριφορά (Furrer & Skinner, 2003). Οι αντιλήψεις των εφήβων για τη στήριξη και τη φροντίδα από τους γονείς ενισχύουν τόσο τα ακαδημαϊκά κίνητρα όσο και τον προσανατολισμό στους στόχους- τα οποία συνδέονται με τη γνωστική εμπλοκή (Wentzel, 1998).

Η στήριξη της οικογένειας και η στήριξη από τους συνομηλίκους και συνδέονται με πολλούς θετικούς δείκτες για τους μαθητές (Demaray & Malecki, 2002). Έτσι, η χαμηλή στήριξη από τους συνομηλίκους και την οικογένεια σχετίζεται με αρνητικούς δείκτες (Demaray & Malecki, 2002). Συγκεκριμένα, τα χαμηλά επίπεδα στήριξης τόσο από τους συνομηλίκους όσο και από την οικογένεια σχετίζονται με τα συναισθηματικά προβλήματα (Garnefski & Diekstra, 1996), και την χαμηλή αυτο-αντίληψη (Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Widaman, 1997). Το υψηλό επίπεδο στήριξης της οικογένειας πιο συχνά συνδέεται με καλύτερη προσαρμογή στο

σχολείο και υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Wenz-Gross et al., 1997). Η προσδοκώμενη γονική στήριξη φαίνεται να μπορεί να προβλέψει ένα ευρύ φάσμα αποτελεσμάτων προσαρμογής στα παιδιά, με την στήριξη από τους συνομηλίκους συχνά να επηρεάζει τη συναισθηματική ευημερία (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005).

Λιγότερες μελέτες έχουν εξετάσει τη στήριξη από άλλες πηγές στήριξης, όπως είναι η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι η στήριξη που αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να προωθήσει την ψυχική ευημερία, καθώς και τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Suldo, Shaffer, & Riley, 2008). Ακόμα, στο σχολικό περιβάλλον τα υψηλότερα επίπεδα στήριξης των εκπαιδευτικών ή καλύτερα τα δίκτυα κοινωνικής στήριξης εκπαιδευτικών και συμμαθητών σχετίζονται με καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η μείωση των φαινομένων θυματοποίησης του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Furlong, Chung, Bates, & Morrison, 1995). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν την ανάγκη των μαθητών για θετική εμπλοκή τους στο σχολείο και στις δραστηριότητες αυτού φροντίζοντας για τη διατήρηση της καλής ποιότητας των σχέσεων με τους μαθητές και τονίζοντας την υψηλού επιπέδου φροντίδα, σεβασμό και εκτίμηση στην αλληλεπίδραση (Wentzel, 1998). Η αίσθηση της φροντίδας, του σεβασμού και της εκτίμησης για τους μαθητές τους είναι στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στο σχολείο (Wang & Eccles, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν τους μαθητές τους διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο και στην υποκειμενική αποτίμηση της μάθησης στο σχολείο σε όλα τα δευτεροβάθμια σχολικά έτη (Wang & Eccles, 2012). Οι υποστηρικτικές σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού μπορούν να βοηθήσουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών ως προς τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδιώξεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερους βαθμούς και πιο θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους

(Wentzel, 1998). Η αυξημένη κοινωνική στήριξη από τον εκπαιδευτικό οδηγεί επίσης σε αύξηση της αρεσκείας του σχολείου από την πλευρά των μαθητών και βελτίωση των επιτευγμάτων του (Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998). Ως προς τη συμπεριφορά οι μαθητές που αισθάνονται ότι υποστηρίζονται κοινωνικά από τους εκπαιδευτικούς τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη συμμόρφωση με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικούς και αυτό με τη σειρά του, μπορεί να μειώσει τη συμμετοχή τους σε διασπαστικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές (Birch & Ladd, 1997). Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους υποστηρίζουν και φροντίζουν για τα συναισθήματα τους αναφέρουν ότι νιώθουν πως «ανήκουμε στο σχολείο» (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), καθώς και ότι αποκτούν ένα αυξημένο ενδιαφέρον και απόλαυση για το σχολείο (Wentzel, 1998).

Η θετική κοινωνική στήριξη διευκολύνει την εμπλοκή στο σχολείο, ειδικά αν οι κοινωνικοί εταίροι ενθαρρύνουν την εμπλοκή (Wang & Eccles, 2012). Στην ερεύνα των Wang & Eccles (2012) αποδείχθηκε ότι η προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς προωθούσε τη σχολική εμπλοκή στη διάρκεια των γυμνασιακών χρόνων και είχε θετική επίδραση στην ταύτιση με το σχολείο, καθώς και την υποκειμενική αποτίμηση της μάθησης στο σχολείο. Ακόμα, η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς συσχετίζεται θετικά με την προώθηση της σχολικής συμμόρφωσης, αλλά η κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις ανάλογα με τον τύπο των ομάδων των συνομηλίκων των εφήβων (Wang & Eccles, 2012). Η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι περισσότεροι έφηβοι εξακολουθούν να επηρεάζονται ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους, όταν πρόκειται για την εμπλοκή σχολείο, ακόμη και αν προβούν σε ανάρμοστη συμπεριφορά έξω από την τάξη με τους συνομηλίκους τους (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006).

Εκτός από τις σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς το άτομο αποκτά στην πορεία της ζωής του και συζυγικές σχέσεις οι οποίες σχετίζονται σημαντικά με την ευημερία (Antonucci, et al., 2001). Η συζυγική σχέση είναι μοναδική, (γενικά) μακράς διαρκείας και σημαντική κοινωνική σχέση. Οι περισσότεροι άνθρωποι αναφέρουν ότι στρέφονται στο σύζυγό τους, τόσο για να μοιραστούν ένα σημαντικό θετικό, ευχάριστο ή χαρούμενο γεγονός όσο και για να αναζητήσουν παρηγοριά ή στήριξη όταν αντιμετωπίζουν μια αγχωτική κατάσταση. Σε σύγκριση με τις φιλικές σχέσεις οι συζυγικές σχέσεις σχετίζονται περισσότερο με την ευημερία (Antonucci, et al., 2001). Οι φίλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την παροχή στήριξης όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνα γεγονότα ή όταν ο σύζυγος δεν είναι διαθέσιμος. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η συζυγική σχέση είναι μια ιδιαίτερα στενή, οικεία, και μοναδική πηγή στήριξης, αλλά ότι οι φίλοι μπορούν επίσης να είναι μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης (Antonucci, et al., 2001). Στενοί φίλοι και σύζυγοι μπορεί να είναι η πηγή αγάπης και στοργής και συγκρούσεων. Για παράδειγμα, ένας σύζυγος μπορεί να προσφέρει αγάπη και φροντίδα, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί την επιλογή καριέρας του συγκεκριμένου ατόμου ή την πολιτική γνώμη φτωχή και άστοχη. Μπορεί να τον ενοχλούν συμπεριφορές μέσα στο σπίτι και συνήθεις σε αυτό, καθώς και οι διαφορετικές απόψεις πάνω σε ζητήματα της καθημερινότητας και αυτό να αποτελεί πηγή σύγκρουσης, επειδή τα άτομα συνήθως εκτιμούν τις απόψεις των υποστηρικτικών άλλων ακόμα και όταν διαφωνούν μαζί τους (Antonucci, et al., 2001).

Όσον αφορά τα δύο φύλα και την κοινωνική στήριξη παρόλο που τα κορίτσια και τα αγόρια προσδοκούν διαφορετικά επίπεδα στήριξης από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο σχολείο, η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έχει παρόμοια θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και για τα δύο φύλα (Rueger, Malecki, & Demaray, 2010). Η κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους μπορεί να διαδραματίσει έναν πιο σημαντικό ρόλο

για τα κορίτσια και την εμπλοκή τους στο σχολείο σε σχέση με τα αγόρια. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να βασίζουν τις φιλίες τους γύρω από κοινές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια βασίζονται στην οικειότητα στη φιλίες τους (McNelles & Connolly, 1999). Τα κορίτσια βρίσκουν περισσότερη στήριξη από τους στενούς φίλους παρά από τους συμμαθητές, τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα αγόρια προσδοκούν λιγότερο από όλους (Cheng & Chan, 2004). Η κοινωνική στήριξη μπορεί να είναι πιο σημαντική για τα κορίτσια, καθώς οι διαπροσωπικοί στρεσογόνοι παράγοντες είναι ισχυρότεροι προγνωστικοί δείκτες των αρνητικών ψυχολογικών αποτελεσμάτων στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Rose & Rudolph, 2006).

1.3. Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης κατά τη διάρκεια της εφηβείας

Κατά τη διάρκεια των μεταβατικών περιόδων και των περιόδων στρες, οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να λάβουν ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι μπορούν να μετριάσουν τις συνέπειες των στρεσογόνων γεγονότων της ζωής. Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία είναι μια τέτοια αγχωτική μεταβατική περίοδο. Οι αλλαγές που βιώνουν και έχουν να αντιμετωπίσουν οι έφηβοι μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση σχετικά με την ταυτότητά τους και να οδηγήσουν σε κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι έφηβοι οι οποίοι βιώνουν την κοινωνική στήριξη σε πολλούς τομείς της ζωής τους είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι από άλλους νέους (Levitt, et al., 2005). Σε ένα δείγμα προ-εφηβείας και πρώιμης εφηβείας, οι Levitt, et al. (2005) βρήκαν ότι η στήριξη από τη στενή οικογένεια και τη διευρυμένη οικογένεια ή τους φίλους συνδέθηκε με πιο θετική αυτο-αντίληψη, λιγότερη μοναξιά και λιγότερα συμπτώματα εσωτερίκευσης ένα χρόνο αργότερα σε σχέση με εκείνους τους εφήβους που είχαν λιγότερες πηγές στήριξης. Ακόμα, οι έφηβοι οι οποίοι έλαβαν περισσότερη κοινωνική στήριξη ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάζουν θυμωμένη και εχθρική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της εφηβείας και είχαν μειωμένη πιθανότητα να εμφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή (Crockenberg, 1987).

Η παροχή στήριξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία λήψης στήριξης. Οι έφηβοι έχουν την τάση να παρέχουν το ίδιο είδος στήριξης που χρειάζονται να αποκτήσουν (Camara, Bacigalupe & Padilla, 2014). Η συναισθηματική στήριξη είναι ο προτιμώμενος τύπος στήριξης που θέλουν να λάβουν και να δώσουν (Camara, et al., 2014). Θα πρέπει να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών του ατόμου και της στήριξης, σύμφωνα με την υπόθεση της αντιστοιχίας (Cohen & Wills, 1985). Οι έφηβοι αναγνωρίζουν την ανάγκη αυτής της αντιστοιχίας (Camara, et al., 2014). Όταν η κοινωνική στήριξη είναι παρούσα και οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου (π.χ. οικογένεια, συμμαθητές, κλπ.) του παρέχουν στήριξη, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του στρες και προωθείται η μεγαλύτερη ευημερία μεταξύ των εφήβων, καθώς και οι θετικές επιπτώσεις στα συναισθηματικά προβλήματα, ανεξάρτητα από τα διάφορα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής (Murberg & Bru, 2004). Έτσι, οι έφηβοι οι οποίοι αναφέρουν ένα υψηλό επίπεδο προσδοκώμενης κοινωνικής στήριξης είναι συνήθως, λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν αγχωτικά συναισθηματικά προβλήματα, καθώς με την αποδοχή και την έγκριση από τους σημαντικούς άλλους, η συναισθηματική κατάσταση των ατόμων μπορεί να βελτιωθεί μέσω της βελτίωσης της αυτο-αξιολόγησης και της αυτο-εκτίμησης (Murberg & Bru, 2004).

Τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης που βιώνουν οι έφηβοι σχετίζονται με μια ποικιλία από ψυχολογικά (Garnefski & Diekstra, 1996), κοινωνικά (Demaray & Elliott, 2001) και ακαδημαϊκά προβλήματα (Richman, Rosenfeld, & Bowen, 1998). Η εμπειρία φτωχών σχέσεων ως προς τη στήριξη από τους γονείς, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο σε συναισθηματικά προβλήματα (Murberg & Bru, 2004). Οι έφηβοι με υψηλότερο επίπεδο στήριξης σε όλα τα περιβάλλοντα (οικογένεια, συμμαθητές, και σχολείο) έχουν καλύτερη κοινωνικό - συναισθηματική λειτουργία (Cheryl & Buehler, 2016). Έτσι, η ποιότητα της κοινωνικής στήριξης, και συγκεκριμένα της προσδοκώμενης

συναισθηματικής στήριξης από τις σχέσεις με την οικογένεια, από τους συνομηλίκους, και από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να παρέχει στη νεολαία μια μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν, της συντροφικότητας, και της άνεσης (Thoits, 2011), μειώνοντας έτσι τα συναισθήματα της μοναξιάς και του κοινωνικού άγχους (Cheryl & Buehler, 2016).

Οι κύριες πηγές κοινωνικής στήριξης για τους εφήβους είναι η οικογένεια, οι συμμαθητές, οι φίλοι, το σχολείο τους και το προσωπικό του σχολείου, οι πολιτιστικές, αθλητικές, κοινωνικές οργανώσεις και ομάδες, και τα κοινωνικά δίκτυα (Camara, et al., 2014). Οι έφηβοι βασίζονται σε πηγές στήριξης που είναι εξοικειωμένοι, ώριμες, φιλικές, και το σημαντικότερο, αξίζουν την εμπιστοσύνη τους (Camara, et al., 2014). Η ωριμότητα των πηγών στήριξης, όπως στην περίπτωση των γονέων ή των μεγαλύτερων αδερφιών, αξιολογείται ως σημαντική προϋπόθεση για να ζητήσει ο έφηβος βοήθεια, καθώς και το αν ο έφηβος εκτιμά την πηγή στήριξης ως αξιόπιστη (Camara, et al., 2014). Οι έφηβοι μπορεί ακόμα και να αγνοήσουν τις πληροφορίες βοήθειας, αν θεωρούν ότι η πηγή στήριξης είναι αναξιόπιστη (Barker, Olukoya & Aggleton, 2005). Ακόμα, όταν οι άλλοι αντιδρούν υπερβολικά ή υποτιμούν τα προβλήματα των εφήβων οι έφηβοι προτιμούν να αποσυρθούν από το να ζητήσουν βοήθεια (Camara, et al., 2014).

Όσον αφορά τη γονική στήριξη προσφέρει μοναδική προστασία και μειώνει την αίσθηση της μοναξιάς στους νέους σε όλη την πρώιμη εφηβεία, πάνω και πέρα από τη στήριξη από άλλα κοινωνικά δίκτυα, αφού πιθανόν, οι γονείς είναι καλύτερα σε θέση να ανιχνεύσουν τις συμπεριφορές του παιδιού τους ως προς τα συμπτώματα της μοναξιάς (Cheryl & Buehler, 2016). Δεδομένης της εγγύς φύσης του γονέα-εφήβου, οι γονείς, είναι πιο πιθανό από ό, τι άλλες υποστηρικτικές σχέσεις να παρέχουν πρόσθετες ευκαιρίες στήριξης στο παιδί, ώστε να μην αισθάνεται αποξενωμένο (Cheryl & Buehler, 2016). Η προστατευτική επίδραση της γονικής

στήριξης για τους νέους μειώνει τη μοναξιά και αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τη συνεχή στήριξη που περιλαμβάνει τόσο συναισθηματική όσο και υλική (Cheryl & Buehler, 2016).

Οι κακές κοινωνικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια μπορεί να συμβάλλουν στην εμφάνιση και συντήρηση συναισθηματικών προβλημάτων, αλλά το ίδιο μπορεί να συμβεί και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Murberg & Bru, 2004). Εκείνοι που έχουν αναπτύξει εξαιρετικά υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι σε χαμηλό κίνδυνο ως προς τα συναισθηματικά προβλήματα, ενώ εκείνοι που αναφέρουν χαμηλό επίπεδο υποστηρικτικών σχέσεων με τους συνομηλίκους μπορεί να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικών προβλημάτων (Murberg & Bru, 2004). Η κοινωνική στήριξη από τους γονείς και από τους φίλους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και στην ελπίδα των εφήβων, αλλά η κοινωνική στήριξη από τους φίλους τείνει να είναι πιο σημαντική για την προώθηση της εφηβικής ελπίδας σε σχέση με την κοινωνική στήριξη από τους γονείς (Mahon & Yarcheski, 2015). Η ελπίδα είναι μια σημαντική μεταβλητή καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής, αλλά παίρνει προστιθέμενη σημασία κατά την εφηβεία, όταν οι σκέψεις και οι αποφάσεις σχετικά με το μέλλον αρχίζουν να παίρνουν μορφή (Mahon & Yarcheski, 2015).

Ως προς τη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς στους εφήβους μπορεί να λάβει τη μορφή τόσο πρακτικής όσο και συναισθηματικής στήριξης (Murberg & Bru, 2004). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τους εφήβους και συναισθηματικά εκφράζοντας προσωπική φροντίδα εκτός από την ακαδημαϊκή στήριξη (Murberg & Bru, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τη σημασία της δημιουργίας και της διατήρησης υποστηρικτικών δικτύων στο σχολείο και να είναι έτοιμοι να παράσχουν πρόσθετη στήριξη σε περιόδους οξείας κρίσης (Murberg & Bru, 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η στήριξη και η περιττή στήριξη μπορεί να βλάψει τη δυνατότητα των μαθητών να

αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες αντιμετώπισης και να αποδυναμώσει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Murberg & Bru, 2004).

Η ενδογονεϊκή στήριξη και η στήριξη του εκπαιδευτικού είναι σημαντική όταν συνδυάζεται με τη γονική στήριξη και τη στήριξη των φίλων, επειδή η αθροιστική στήριξη από αυτές τις τέσσερις πηγές ενισχύει την κοινωνικό - συναισθηματική λειτουργία κατά τη διάρκεια μιας αναπτυξιακής περιόδου μετάβασης (Cheryl & Buehler, 2016). Σύμφωνα με την έρευνα των Cheryl και Buehler (2016) η προστασία που παρέχεται από τη στήριξη από τις διάφορες αυτές πηγές μείωσε τις πιθανότητες η νεολαία να ζήσει μερικές από τις εξουθενωτικές επιπτώσεις τόσο της μοναξιάς όσο και της κοινωνικής ανησυχίας κατά την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια αυτής της σημαντικής περιόδου ανάπτυξης.

1.4.Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης στους ενήλικες

Οι κοινωνικά υποστηρικτικές σχέσεις συμβάλλουν προστατευτικά στην ευημερία των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Thoits, 2011). Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης στην προώθηση της ευημερίας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων (Demaray & Malecki, 2002), αλλά και μεταξύ των ενηλίκων (Cohen & Wills, 1985) είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η κοινωνική στήριξη ικανοποιεί μια βασική ψυχολογική ανάγκη να ανήκουμε κάπου, αλλά και την ανάγκη μας για συντροφικότητα που είναι απαραίτητες για την επίτευξη και την προώθηση της ευημερίας (Cohen & Wills, 1985). Η ελλιπής παροχή στήριξης σχετίζεται με μικρότερη ευημερία, ενώ η υπερπροσφορά σχετίζεται με υψηλότερη ευημερία, γεγονός που υποδηλώνει μια γραμμική σχέση (Siewert, Antoniw, Kubiak, & Weber, 2011). Γενικά, η ευημερία είναι υψηλότερη όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται με τον τρόπο που θέλουν και λαμβάνουν το ποσό και το είδος της στήριξης που επιθυμούν να λάβουν (Siewert, et al., 2011).

Οι υποστηρικτικές σχέσεις συμβάλλουν και στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοεκτίμησης (House, Umberson, & Landis, 1988). Οι Fisher & Fraser (1983) αναφέρουν

ότι η γενική στήριξη που παρέχεται σε ένα άτομο μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αυτοεκτίμηση, ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζεται ο πάροχος στήριξης. Συγκεκριμένα, οι αρνητικές απόψεις για τον πάροχο προκαλούν σχέσεις «ανωτερότητας - κατωτερότητας» που έχουν ως αποτέλεσμα ο παραλήπτης να νιώσει αμέσως απειλούμενος και να κάνει σκέψεις ανασφάλειας ή / και εξάρτησης και αυτές οι σκέψεις να τον οδηγήσουν να αντιδράσει αρνητικά στη βοήθεια ή να αποφύγει την αναζήτηση βοήθειας (Fisher & Fraser, 1983).

Σύμφωνα με τον Cohen και Wills (1985) η κοινωνική στήριξη μπορεί να μειώσει τις επιδράσεις του στρες, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ρυθμιστικά. Τα οφέλη της είναι πιο εμφανή όταν παρέχεται στήριξη σε περιόδους υψηλού στρες (Cohen & Wills, 1985). Όταν το άγχος είναι υψηλό, ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικής στήριξης αποδυναμώνει την επίδραση του στρεσογόνου παράγοντα στα αποτελέσματα της μεταβλητής (π.χ., τα καταθλιπτικά συμπτώματα), ενώ η κοινωνική στήριξη είναι λιγότερο σημαντική όταν το άγχος είναι χαμηλό (Cohen & Wills, 1985). Η αντίληψη ότι η κοινωνική στήριξη είναι διαθέσιμη φαίνεται να μετριάζει τις αρνητικές επιπτώσεις ενός αγχωτικού γεγονότος, ακόμη και αν η κοινωνική στήριξη δεν χρησιμοποιείται (Crockenberg, 1987). Εν ολίγοις, απλά έχοντας την πεποίθηση ότι υποστηρίζεται ή ότι έχει μια σειρά από άτομα που τον / την υποστηρίζουν, ακόμη και αν το άτομο δεν χρησιμοποιεί αυτή τη στήριξη, οι επιπτώσεις στην αντιμετώπιση του αγχωτικού γεγονότος είναι θετικές και επιτυχείς (Crockenberg, 1987).

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά στρεσογόνους παράγοντες (π.χ., επηρεάζοντας την αξιολόγηση των στρεσογόνων παραγόντων και την χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης) (House, et al., 1988). Σε έρευνα των Jou & Fukada (2002) οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα στρεσογόνων παραγόντων σε σύγκριση με εκείνους με χαμηλά επίπεδα στρεσογόνων παραγόντων, ζήτησαν, έλαβαν και παρείχαν περισσότερη στήριξη σε άλλους. Το στρες συνδέθηκε θετικά με αρνητικές επιπτώσεις

και αρνητικά με την ψυχική και σωματική υγεία και διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του άγχους στην υγεία μπορούσε να ρυθμιστεί με την αμοιβαιότητα της στήριξης (Jou & Fukada, 2002). Η αμοιβαιότητα της στήριξης αποτελεί μία κατάσταση στην οποία (α) η στήριξη που ο συμμετέχων λαμβάνει από τους άλλους είναι σχεδόν ίση με τη στήριξη που ο συμμετέχων παρέχει στους άλλους ή (β) η στήριξη που οι άλλοι ζητούν από τον συμμετέχοντα είναι σχεδόν η ίδια με τη στήριξη που ο συμμετέχων ζητά από τους άλλους (Jou & Fukada, 2002).

Η ύπαρξη κοινωνικής στήριξης μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές στην αντιμετώπιση διαφόρων στρεσογόνων παραγόντων της ακαδημαϊκής ζωής, να διευκολύνει τη διαδικασία προσαρμογής στο πανεπιστήμιο και να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση ψυχολογικών προβλημάτων (Yasin & Dzulkifli, 2010). Η στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την ψυχολογία των φοιτητών. Χωρίς αρκετή στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους οι φοιτητές είναι ευάλωτοι στην κατάθλιψη, το στρες και το άγχος, ενώ όταν παρέχεται στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους οι φοιτητές μπορεί να μην εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα (Yasin & Dzulkifli, 2010). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική στήριξη, τόσο λιγότερα είναι τα ψυχολογικά προβλήματα. Σε αντίθετη περίπτωση, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική στήριξη, τόσο υψηλότερα είναι τα ψυχολογικά προβλήματα και τα πιθανά ελλείμματα στην κοινωνική στήριξη σχετίζονται με πολλά ψυχολογικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη, μοναξιά, και άγχος (Yasin & Dzulkifli, 2010).

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο όχι μόνο για την καταπολέμηση στρεσογόνων παραγόντων κατά την ακαδημαϊκή ζωή, αλλά και για την καταπολέμηση του στρες το οποίο έχει να αντιμετωπίσει ο κάθε εργαζόμενος λόγω του φόρτου εργασίας. Η κοινωνική στήριξη έχει τη δυνατότητα να είναι ένα οικονομικά αποδοτικό και εύκολο στην εφαρμογή εργαλείο για τους εργοδότες, τους διευθυντές και τους συνεργάτες που θέλουν να βελτιώσουν την εργασιακή εμπειρία των εργαζομένων γύρω τους (Hauck, Snyder, &

Cox-Fuenzalida, 2008). Μπορεί να έχει κάτι να προσφέρει ως ένα δυναμικό εργαλείο στο χώρο εργασίας. Σε έρευνα των Searle, Bright, & Bochner (1999) η χαμηλή στήριξη και η υψηλή στήριξη συγκρίθηκαν και τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά στην απόδοση των εργαζομένων με την χαμηλή στήριξη να σχετίζεται με χαμηλότερη απόδοση (Searle et al., 1999). Μια αναπαραγωγή αυτής της μελέτης αποκάλυψε παρόμοια αποτελέσματα με τη συναισθηματική στήριξη να είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της απόδοσης στην εργασία (Searle, Bright, & Bochner, 2001).

Οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (κοινωνική στήριξη, κοινωνική πίεση και μοναξιά) βρέθηκαν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία και ενηλίκων μεγάλης ηλικίας (Chen & Feeley, 2014). Τα άτομα χωρίς εμπειρία στήριξης βιώνουν αισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και μοναξιάς (Cobb, 1976). Τα αρνητικά συναισθήματα λαμβάνουν χώρα όταν οι ενήλικες που στερούνται εμπειρίας στήριξης βιώνουν είτε αγχωτικές μεταβάσεις, όπως η απώλεια κάποιας θέσης εργασίας, η γήρανση, η εγκυμοσύνη, ο τοκετός, είτε δύσκολες καταστάσεις, όπως το πένθος, η εισαγωγή στο νοσοκομείο, και η ανάρρωση από τραυματισμό ή ασθένεια, είτε ψυχολογικές ασθένειες, όπως η κατάθλιψη (Cobb, 1976).

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει αποδείξει τη θετική σχέση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης από τα μέλη της οικογένειας και τους φίλους και των μεταβλητών της ψυχολογικής ευημερίας για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ., Cohen & Wills, 1985). Οι θετικοί και οι αρνητικοί κοινωνικοί δεσμοί επηρεάζουν την ευημερία των ενηλίκων μεγάλης ηλικίας (Chen & Feeley, 2014). Η κοινωνική στήριξη έχει ισχυρότερη επίδραση στην ευημερία από ό, τι η κοινωνική πίεση, και η στήριξη από ένα σύζυγο / σύντροφο είναι πιο σημαντική για τη βελτίωση της ευημερίας σε σχέση με τη στήριξη από τα παιδιά, και στη συνέχεια, τη στήριξη από τους φίλους (Chen & Feeley, 2014). Επιπλέον, η κοινωνική πίεση από το σύζυγο/σύντροφο έδειξε ότι

έχει την ισχυρότερη αρνητική επίδραση στην ευημερία μεταξύ όλων των πηγών πίεσης (Chen & Feeley, 2014).

Η κοινωνική στήριξη σε ενήλικες μεγάλης ηλικίας από το σύζυγο/σύντροφο και τους φίλους του ατόμου ανακουφίζει τη μοναξιά που μπορεί να νιώσουν (Chen & Feeley, 2014). Η ικανοποίηση από την κοινωνική στήριξη και η αντίληψη της ποιότητας μίας υποστηρικτικής σχέσης μπορούν να προβλέψουν την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Chi & Chou, 2001). Η συζυγική στήριξη παρουσιάζει μια πολύ ισχυρότερη επίδραση από τη στήριξη που λαμβάνει ή προσδοκά ο ενήλικας από τον φίλο (Chen & Feeley, 2014). Σύμφωνα με την έρευνα των Chi & Chou (2001) η στήριξη από την οικογένεια είναι πιο σημαντική από τη στήριξη από τους φίλους μεταξύ των κινέζων ενήλικων μεγάλης ηλικίας. Οι ενήλικες οι οποίοι είναι παντρεμένοι και έχουν περισσότερους συγγενείς που αισθάνονται κοντά τους, οι οποίοι έχουν επαφή με τους συγγενείς τους πιο συχνά, και οι οποίοι αναφέρουν ότι τα κοινωνικά τους δίκτυα αποτελούνται εξ ολοκλήρου ή κατά κύριο λόγο από συγγενείς, αναφέρουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Chi & Chou, 2001).

Η έρευνα και η σύνδεση του στρες, της κοινωνικής στήριξης και της ψυχολογικής ευημερίας αυξάνεται κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Κάτω από συνθήκες στρες η στήριξη ενεργοποιείται και η ψυχολογική δυσφορία μειώνεται (Krause, 1991). Ωστόσο, ορισμένες μορφές πίεσης μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις (π.χ., απομόνωση) αντί για ένα θετικό αποτέλεσμα (π.χ. ενεργοποίηση της στήριξης) (Krause, 1991). Για παράδειγμα, ενώ ο στρεσογόνος παράγοντας των οικονομικών θεμάτων σχετίζεται με την κοινωνική απομόνωση, η σχέση αυτή δεν ισχύει για το άγχος του πένθους. Υπό ορισμένες συνθήκες, όπως όταν ένας στρεσογόνος παράγοντας μπορεί να προκαλέσει στους ηλικιωμένους αισθήματα αμηχανίας ή στιγματισμού, το στρες μπορεί πραγματικά να διαβρώσει την ποιότητα των δεσμών στήριξης (Krause, 1995). Η ποιότητα της στήριξης μπορεί επίσης να επηρεαστεί

αρνητικά όταν ο στρεσογόνος παράγοντας είναι χρόνιος στη φύση, διότι τα αιτήματα για στήριξη είναι συνεχή και μπορεί ακόμη και να κλιμακωθούν την πάροδο του χρόνου (Krause, 1995).

Οι ενήλικες μεγάλης ηλικίας μπορούν και πρέπει να εκπαιδευτούν να διατηρούν θετικές αλληλεπιδράσεις με τις υπάρχουσες στενές κοινωνικές επαφές τους. Πρώτα με τη σύζυγο και τα παιδιά τους προτείνεται να ενθαρρύνονται να έχουν στενές επαφές με την παροχή συντροφικότητας, τις επισκέψεις στο σπίτι, ή τη φροντίδα και τα υποστηρικτικά μηνύματα μέσω τηλεφωνημάτων ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γιατί η σύζυγος και τα παιδιά είναι οι πιο σημαντικές πηγές κοινωνικής στήριξης (Chen & Feeley, 2014). Η στήριξη από τη σύζυγο και τα παιδιά μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στη βελτίωση της ευημερίας των ενηλίκων μεγάλης ηλικίας από ό, τι άλλες πηγές (π.χ., μη-συγγενείς), γιατί πολλές φορές το άτομο περιορίζεται στις επαφές με τις οποίες αισθάνεται στενά συνδεδεμένο (Chen & Feeley, 2014). Λόγω της οδυνηρής εμπειρίας της χηρείας, όμως, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεχίσουν ή να αναπτύξουν και άλλες θετικές σχέσεις, όπως φιλίες, διότι και αυτές μπορεί να είναι σημαντικές πηγές ευημερίας (Antonucci, Lansford & Akiyama, 2001).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές οι φιλίες μπορεί να είναι πιο σημαντικές για την ευημερία από τις οικογενειακές σχέσεις (Adams & Blieszner, 1995), δεδομένου ότι οι οικογενειακές σχέσεις είναι γενικά υποχρεωτικές, ενώ οι φιλικές σχέσεις είναι προαιρετικές (Antonucci & Akiyama, 1987). Μεταξύ των ενηλίκων μεγάλης ηλικίας, όπως και μεταξύ των νέων, η συζυγική σχέση είναι πολύ ισχυρή κοινωνική σχέση, αλλά και οι φιλίες με άλλους ενήλικες μεγάλης ηλικίας μπορούν να αντισταθμίσουν την απουσία στενών κοινωνικών επαφών και έτσι, να ρυθμίσουν τα συναισθήματα μοναξιάς (Chen & Feeley, 2014). Η στήριξη από τους συνομηλίκους μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στην ανακούφιση της μοναξιάς και τη βελτίωση της ευημερίας μεταξύ των ατόμων που λαμβάνουν στήριξη (Chen & Feeley, 2014).

Η εστίαση στην ανταλλαγή στήριξης με τους φίλους, μπορεί σίγουρα να έχει οφέλη (π.χ., βελτιωμένη γνωστική λειτουργία), αλλά μπορεί να υπάρχουν εγγενείς απώλειες (π.χ., λιγότερο πρακτική στήριξη από συγγενείς στο μέλλον). Οι αλληλεπιδράσεις με τους φίλους, σε αντίθεση με τις αλληλεπιδράσεις με την οικογένεια, τείνουν να προωθούν την αυτενέργεια, η οποία μπορεί να προκαλέσει πολύπλοκες και ποικίλες γνωστικές λειτουργίες (Keller-Cohen, Fiori, Toler & Bybee, 2006). Αντίθετα, ως προς τη συναισθηματική στήριξη, η έρευνα έχει δείξει ότι οι συγγενικοί δεσμοί τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί αγωγοί της συναισθηματικής στήριξης από τους μη συγγενικούς δεσμούς (Antonucci & Akiyama, 1987). Επιπλέον, κατά την περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του '50 κάποιου ατόμου έως τα μέσα της δεκαετίας του '60, όταν πολλοί συνταξιοδοτούνται και ενδεχομένως χάνουν κάποιες φιλίες που διατηρούσαν στον χώρο εργασίας τους και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο με την οικογένεια, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχουν ισχυρούς δεσμούς και ανοιχτή επικοινωνία με την οικογένεια και τα μέλη της (Keller-Cohen et al., 2006).

1.5. Η κοινωνική στήριξη και τα άτομα με αναπηρία

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους τα άτομα λαμβάνουν μηνύματα τα οποία επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (King, Willoughby, Specht & Brown, 2006). Η κοινωνική στήριξη είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας διότι προωθεί και ενθαρρύνει πεποιθήσεις του ατόμου, όπως «είμαι πολύτιμος» (αυτοεκτίμηση), «είμαι αποτελεσματικός» (αυτο-αποτελεσματικότητα), και «είμαι κατανοητός» (έννοια του εαυτού) (King, et al., 2006). Ακόμα, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσαρμόζονται στις αντιξοότητες (King, et al., 2006). Τα παιδιά με αναπηρία αναφέρονται στη σημασία των καλών σχέσεων και της ύπαρξης κάποιου ο οποίος να πιστεύει σε αυτά (Resnick & Hutton, 1987).

Η έρευνα σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο δείχνει πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική στήριξη για την προαγωγή της ψυχολογικής ευημερίας (Raja, McGee & Stanton, 1992). Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους είναι ακόμα πιο σημαντικές για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νέων με αναπηρίες (Kef, 2002). Προβλήματα υγείας, όπως η οπτική αναπηρία απειλούν την ποιότητα και τη διατήρηση των σχέσεων με την οικογένεια και τους φίλους. Οι αναπηρίες μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρούς περιορισμούς στην εργασία, τον ελεύθερο χρόνο, την οικογένεια και τους φίλους. Όμως οι υποστηρικτικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της αναπηρίας.

Οι άνθρωποι χρειάζονται στήριξη, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, αλλά απαιτούν επίσης ευκαιρίες για να εξακριβώσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, και ίσως να αποτύχουν. Η πάρα πολύ, καθώς και η πολύ μικρή στήριξη μπορεί να είναι επιβλαβής. Οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ανταποκρίνονται στις υπερβολικά υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες των άλλων και στις προκλήσεις που απορρέουν από αυτές τις προσδοκίες, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειρίζονται την αποτυχία (King, et al., 2006). Η πρόκληση, συμπεριλαμβανομένης της αποτυχίας, παρέχει ευκαιρίες στα άτομα να αναπτύξουν την επιμονή και την αποφασιστικότητα, τις στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται, τα οποία μπορούν να συμβάλουν σε μια αυξανόμενη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε βάθος χρόνου (King, et al., 2006).

Τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία ξέρουν και ζητούν τη στήριξη όταν την χρειάζονται και μπορούν μόνα τους να καθορίσουν και να ζητήσουν από τους άλλους τη στήριξη που επιθυμούν να λάβουν ή προσδοκούν να λάβουν από αυτούς (Mortier, Desimpel, De Schauwer & Van Hove, 2011). Τα ίδια τα παιδιά χαρακτηρίζουν θετική τη στήριξη που τα βοηθά να συμμετέχουν σε

δραστηριότητες στο σχολείο τους και κάνει τη ζωή τους ευκολότερη (Mortier, et al., 2011). Στην έρευνα των Mortier, et al. (2011) η θετική στήριξη που δέχονται τα παιδιά με αναπηρία από τους συμμαθητές και τους ενήλικες έχει τα εξής θετικά αποτελέσματα: τα παιδιά με αναπηρία μπορούσαν να συμμετάσχουν με έναν πιο άνετο τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες της τάξης (ακολουθώντας το ρυθμό της τάξης ή εργαζόμενοι πιο αργά, ακολουθώντας τις οδηγίες, έχοντας πρόσβαση σε υποστηρικτικά υλικά), κατανοούσαν καλύτερα το περιεχόμενο (λήψη επιπλέον εκπαίδευσης, εργασία στο δικό τους επίπεδο ικανοτήτων, προσαρμογές στις εξετάσεις), συμμετείχαν σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σωματική δράση (συμμετοχή στην κολύμβηση, στη φυσική αγωγή, στην τέχνη), και, τέλος, είχαν πρόσβαση και συμμετείχαν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (συμμετοχή σε δραστηριότητες παιχνιδιού).

Ακόμη και αν η στήριξη είναι αποτελεσματική στην εξάλειψη πολλών εμπόδιων, τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, η στήριξη από έναν ενήλικα θα μπορούσε να προκαλέσει περιορισμούς στη δραστηριότητα των μαθητών με αναπηρία, όπως όταν δεν είναι ακόμα σε θέση να συμμετάσχουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές (Mortier, et al., 2011). Αρνητική θεωρείται η στήριξη η οποία κάνει τα άτομα με αναπηρία, είτε να αισθάνονται άσχημα λόγω του υπερβολικού έλεγχου εκ μέρους των ενηλίκων και της αίσθησης ότι δεν έχουν το δικό τους χώρο, είτε να αισθάνονται ότι πρέπει πάντα να είναι τέλειοι για τους ανθρώπους που τους υποστηρίζουν (Mortier, et al., 2011). Ακόμα, αρνητική χαρακτηρίζουν τη στήριξη που σχετίζεται με καταστάσεις αποκλεισμού, έλλειψης επιλογών και αγενούς συμπεριφοράς των άλλων (Mortier, et al., 2011). Όλα τα παιδιά με αναπηρία βιώνουν την στήριξη ως πρόσθετο έλεγχο, καθώς θεωρούν ότι παίρνουν πάρα πολλή στήριξη και αυτή η υπερβολική στήριξη ενισχύει ένα αίσθημα ανεπάρκειας και μία αίσθηση ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους μόνα τους (Mortier, et al., 2011). Τα παιδιά τόνισαν τη σημασία του να υποστηρίζονται για πράγματα που είναι δύσκολα και όχι για πράγματα που

μπορούν να κάνουν (ακόμη και αν αυτό είναι μόνο ένα μέρος του έργου ή της δραστηριότητας που έχουν αναλάβει) (Mortier, et al., 2011).

Η οικοδόμηση μιας καλής και στενής σχέσης με πρόσωπα στήριξης είναι δύσκολη και χρονοβόρα σύμφωνα με τα παιδιά με αναπηρία (Mortier, et al., 2011). Η σχέση με τους ενήλικες συχνά βιώνεται ως ασύμμετρη υπό την έννοια ότι τα παιδιά με αναπηρία αναμένεται να ανοίξουν τον εαυτό τους εντελώς και να δείξουν μεγάλη εμπιστοσύνη στους ενήλικες, ενώ αυτό δε συμβαίνει από την πλευρά των ενηλίκων με αποτέλεσμα η σχέση τους να μη διέπεται από αμοιβαιότητα (Skår & Tamm, 2001). Τα παιδιά αναφέρουν ότι το πώς και το πότε τα στηρίγματα θα οργανωθούν καθορίζεται από τους ενήλικες με πολύ μικρή συμβολή από τους ίδιους, ενώ τα ίδια επισημαίνουν ότι θέλουν να συμμετέχουν στις επιλογές για το είδος των στηριγμάτων που θα πάρουν (Skår & Tamm, 2001). Τα ίδια δηλώνουν ότι θέλουν να κάνουν όσο το δυνατό περισσότερα χωρίς βοήθεια ή προσαρμογές, αλλά υπάρχει ο κίνδυνος να δώσει κανείς στα παιδιά πάρα πολλή στήριξη και να αναλάβει την εργασία τους, κάτι το οποίο δεν είναι επιθυμητό από τα ίδια (Lovitt, Plavins, & Cushing, 1999˙ Mortier, Van Hove, & De Schauwer, 2010).

Οι ανάγκες υποστήριξής των ατόμων με αναπηρία εξελίσσονται, καθώς μεγαλώνουν και γίνονται πιο ανεξάρτητα άτομα. Για ένα παιδί με αναπηρία το οποίο είναι ακόμα μαθητής προσωπικός στόχος είναι να φθάσει στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο ανεξαρτησίας (Mortier, et al., 2011). Η κοινωνική στήριξη είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές που βρίσκονται στην περίοδο της εφηβείας, αφού πολλές αλλαγές συμβαίνουν και μέσα και έξω από τον έφηβο. Αυτή την περίοδο της ζωής οι έφηβοι θέλουν να νιώθουν ότι ανήκουν κάπου και όχι ότι είναι ιδιαίτεροι ή διαφορετικοί λόγω κάποιας αναπηρίας (Kef, 2002). Οι προσαρμοστικές συσκευές (π.χ. τραπέζια και καρέκλες που έχουν προσαρμοστεί ειδικά για τη συγκεκριμένη αναπηρία, περιπατητές, ή τρίκυκλα) οι οποίες παρέχονται στο άτομο με αναπηρία

για το σχολείο και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του δε βιώνονται πάντα ως θετικές, αφού το κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους συνομήλικους, συμμαθητές ή όχι.

Όσο μεγαλώνει το άτομο με αναπηρία και περνάει πλέον σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η στήριξη είναι ιδιαίτερα σημαντική στη ζωή του. Για τους φοιτητές ένας πιθανός τρόπος ρύθμισης του άγχους είναι η προσδοκώμενη ή / και η ληφθείσα κοινωνική στήριξη από τους φίλους και την οικογένεια. Στην έρευνα των Greenbaum, Graham, & Scales (1995) οι φοιτητές με αναπηρία ανέφεραν ότι η κοινωνική στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για την αντιμετώπιση της ζωής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την κοινωνική στήριξη, ιδιαίτερα από τους φίλους ή/ και από την οικογένεια τους βοηθούν κατά την προσαρμογή τους στη ζωή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Winterowd, Street MS & Boswell, 1998).

Στην έρευνα των Winterowd, et al. (1998) ανεξάρτητα από την κατάσταση της αναπηρίας, οι φοιτητές που προσδοκούσαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης (από την οικογένεια ή / και τους φίλους) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους από φοιτητές με υψηλότερη προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη (από την οικογένεια ή / και τους φίλους). Η προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη από την οικογένεια για τους φοιτητές ανεξάρτητα από την κατάσταση της αναπηρίας τους δεν είχε σημαντική επίδραση στο άγχος για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, οι φοιτητές με χαμηλή προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη από τους φίλους είχαν υψηλότερες βαθμολογίες άγχους από φοιτητές με υψηλότερη προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη από φίλους. Ως εκ τούτου, η κοινωνική στήριξη από τους φίλους είχε πιθανώς μια πιο σημαντική επίδραση στα επίπεδα άγχους στους φοιτητές κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με την προσδοκώμενη κοινωνική στήριξη από την οικογένεια, με δεδομένη την πιθανότητα ότι πολλοί φοιτητές μπορούσαν να στραφούν

προς τους συμμαθητές τους για στήριξη κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης της ζωής (Winterowd, et al., 1998).

Οι ενήλικες συμμετέχοντες (n = 15) στην έρευνα των King, et al. (2006) με χρόνιες αναπηρίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, δισχιδής ράχη, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, αναφέρθηκαν σε τρεις τύπους στήριξης: (α) συναισθηματική στήριξη, (β) πρακτική στήριξη, και (γ) γνωστική στήριξη. Η συναισθηματική στήριξη συνδέθηκε με την ανάπτυξη ή τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, και ως εκ τούτου με την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών ή την ανθεκτικότητα. Η πρακτική στήριξη σχετίστηκε με την ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας για την επίλυση των προβλημάτων του ατόμου ή την πεποίθηση ότι μπορούσε κανείς να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις της ζωής. Η γνωστική στήριξη επηρέαζε την αυτο-αντίληψη και τις πεποιθήσεις των ατόμων και την επακόλουθη αποφασιστικότητά τους και την επιμονή τους στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής (King, et al., 2006). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδειξαν πως η έλλειψη συναισθηματικής στήριξης (έλλειψη πίστης στις ικανότητές τους) οδήγησε σε αισθήματα θυμού και στην επιθυμία να αποδείξουν στους άλλους ότι έκαναν λάθος (King, et al., 2006).

Όσον αφορά τους μαθητές που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης για μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες, και / ή ήπια νοητική καθυστέρηση θεωρούνται ότι έχουν αναπηρίες υψηλής συχνότητας λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών που λαμβάνουν αυτές τις ετικέτες (Murray, 2002). Τα παιδιά και οι νέοι με υψηλής συχνότητας αναπηρίες παρουσιάζουν ακαδημαϊκά προβλήματα, αλλά έχουν και αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν κοινωνικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα (Murray, 2002). Τα παιδιά και η νεολαία με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, και ήπια νοητική υστέρηση βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε ολόκληρη τη ζωή τους (Werner, 1993). Η ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης της

κοινωνικής ζωής των παιδιών με αναπηρία υψηλής συχνότητας μπορεί επομένως να είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι οι κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά πλαίσια μπορούν να ενεργούν ως κίνδυνος ή ως προστατευτικός παράγοντας στη ζωή των παιδιών αυτών (Werner, 1993).

Τα παιδιά με αναπηρίες υψηλής συχνότητας είναι ένας ευάλωτος πληθυσμός του οποίου τα μέλη είναι πιο πιθανό να βιώσουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους, την κατάθλιψη, το άγχος, τα συμπεριφορικά προβλήματα, την παραβατικότητα, την κακή ακαδημαϊκή προσαρμογή, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τα φτωχότερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα από ό, τι τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες χωρίς αναπηρίες (Guevremont & Dumas, 1994˙ Werner 1993). Η συγκεκριμένη κατηγορία νέων είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο παραβατικότητας, πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, κατάθλιψης, άγχους και κακών αποτελεσμάτων μετά το σχολείο (Werner, 1993). Σε σύγκριση με τους νέους χωρίς αναπηρίες, τα άτομα με υψηλής συχνότητας αναπηρίες είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν παραβατικότητα (Werner, 1993), προβλήματα συμπεριφοράς και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Haager & Vaughn, 1995).

Οι σχέσεις ενήλικου - παιδιού με αναπηρίες υψηλής συχνότητας που χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, ανοιχτή επικοινωνία, ενεργό συμμετοχή και δομή διευκολύνουν την υγιή κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη (Murray, 2002). Οι έφηβοι με αναπηρίες υψηλής συχνότητας έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους ενήλικες στο σχολικό πλαίσιο. Γι' αυτό πρέπει να αποτελεί στόχο η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν δεξιότητες για να χτίσουν θετικές σχέσεις με τους ενήλικες και το αναλυτικό πρόγραμμα να περιέχει μαθήματα και δραστηριότητες που να βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση, τη λήψη αποφάσεων, τη συναισθηματική κατανόηση, την κατάρτιση, την ενσυναίθηση, τον προσωπικό έλεγχο και τη διαπροσωπική επικοινωνία (Murray, 2002).

Οι συναισθηματικά ζεστές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με αναπηρίες υψηλής συχνότητας που χαρακτηρίζονται από ανοικτή επικοινωνία, στήριξη και συμμετοχή μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά την αίσθηση της ασφάλειας σε σχολικά περιβάλλοντα και μπορούν να προάγουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ικανότητες (Murray & Greenberg, 2006). Τα παιδιά με μεγαλύτερα επίπεδα στήριξης στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, μεγαλύτερες κοινωνικές ικανότητες, και καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο από ό, τι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες συγκρούσεις στις σχέσεις τους (Pianta, 1994). Αν και οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών με αναπηρίες υψηλής συχνότητας φαίνεται να σχετίζονται με πτυχές της προσαρμογής των παιδιών, τα αρνητικά σχεσιακά πρότυπα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών είναι πιο έντονα και συνδέονται περισσότερο με την προσαρμογή από ό, τι τα θετικά. Για παράδειγμα, οι Murray και Murray (2004) διαπίστωσαν ότι η σύγκρουση στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ήταν πιο έντονη και σχετιζόταν με συμπτωματολογία εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των παιδιών από την εγγύτητα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή υγεία των παιδιών και των εφήβων με αναπηρίες υψηλής συχνότητας. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και τη συναισθηματική προσαρμογή. Πολλές φορές προωθούν την αποξένωση από τους συνομηλίκους, την παραβατικότητα, το άγχος και την κατάθλιψη (Murray & Greenberg, 2006). Η εμπιστοσύνη στους συνομηλίκους και η επικοινωνία με τους συνομηλίκους σχετίζεται αρνητικά με προβλήματα συμπεριφοράς και άγχος (Murray & Greenberg, 2006). Στην έρευνα των Murray & Greenberg (2006) αναφέρεται ότι αν οι μαθητές με αναπηρίες υψηλής συχνότητας βίωναν αποξένωση, θυμό, και απόρριψη στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, ενώ οι μαθητές που

βίωναν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.

1.6. Η κοινωνική στήριξη, οι έφηβοι και οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία

Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται ειδική στήριξη προκειμένου να ενταχθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά στη ζωή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Troiano, Liefeld & Trachtenberg, 2010). Η κοινωνική στήριξη έχει κύρια επίδραση τόσο στην προσαρμογή όσο και στην ακαδημαϊκή επίτευξη όλων των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες (Krisher & Shechtman, 2016). Χωρίς την κατάλληλη στήριξη, υψηλό ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εγκαταλείπουν το γυμνάσιο, δεν επιδιώκουν την ένταξή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και δεν είναι προετοιμασμένοι για να πετύχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Estrada, Dupoux, & Wolman, 2006).

Η έρευνα δείχνει ότι οι νέοι αντλούν κοινωνική στήριξη από έναν αριθμό πηγών και αυτή η κοινωνική στήριξη από κάθε πηγή συνδέεται με ευεργετικά αποτελέσματα (Malecki & Demaray, 2003). Πηγές στήριξης για τους μαθητές αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι στενοί φίλοι και η ομάδα συνομηλίκων, όπου κάθε πηγή έχει κάπως διαφορετικές λειτουργίες στη ζωή του παιδιού. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, ή / και τους συνομήλικους τους ως πηγές διαφορετικών τύπων στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Οι γονείς αποτελούν πηγές αγάπης, πρακτικής βοήθειας, αξιόπιστης αξιολόγησης και βοήθειας οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τα συναισθήματα της αξίας ή της συναισθηματικής και πληροφοριακής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως πηγές καθοδήγησης ή ενημερωτικής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Τέλος, οι συμμαθητές θεωρούνται πηγή συντροφικότητας, ή συναισθηματικής στήριξης (Malecki & Demaray, 2003).

Κάποιες από τις πηγές από τις οποίες λαμβάνει στήριξη ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες είναι η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, οι θεραπευτές του. Στην έρευνα των Hellendoorn

& Rruijssenaars (2000) στην οποία συμμετείχαν άτομα με δυσλεξία (n=27) η μεγάλη πλειοψηφία (21 συμμετέχοντες) αναφέρθηκε στη βοήθεια και την στήριξη από τους γονείς τους ή από τα άλλα οικογενειακά μέλη, π.χ. τα αδέρφια. Δεκαπέντε συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι έλαβαν κάποια επιπλέον προσοχή στο δημοτικό σχολείο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε 11 περιπτώσεις, αυτή η βοήθεια θεωρήθηκε ότι δεν έδειχνε την κατανόηση που θα έπρεπε ή χαρακτηρίστηκε ως «ταπεινωτική». Ακόμα, έγινε αναφορά από κάποιους συμμετέχοντες στην εξειδικευμένη θεραπεία από ψυχολόγους ή λογοθεραπευτές (5 συμμετέχοντες), εκπαιδευτικούς σε ειδικό σχολείο (6 συμμετέχοντες), ή καθηγητές αποκατάστασης (7 συμμετέχοντες) η οποία κρίθηκε ως θετική. Επτά συμμετέχοντες υποβλήθηκαν και σε άλλες θεραπείες, όπως σε θεραπεία με λογοθεραπευτές ή / και ψυχοκινητικούς θεραπευτές, και είχαν ευνοϊκά αποτελέσματα (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Εκτός, από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές, όσοι ήταν παντρεμένοι υποστήριξαν ότι και οι σύζυγοι τους στήριζαν (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000).

Ο ρόλος του ειδικού στις μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού έχει την ικανότητα να βλέπει πόσο σκληρά δουλεύει κάποιος, καθώς και τι φόρτο εργασίας έχει αναλάβει να φέρει εις πέρας (Denhart, 2008). Στην έρευνα του Denhart (2008) οι 11 φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες εργάζονταν σκληρότερα και περισσότερες ώρες από άτομα που δεν είχαν την «ταμπέλα» των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά παρήγαγαν προϊόντα δυσανάλογα με την εργασία τους και η μέτρια ποιότητα των προϊόντων τους χαρακτηρίστηκε από πολλούς ως τεμπελιά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα του Denhart (2008) ότι «οι άνθρωποι ξοδεύουν 2 με 3 ώρες σε αυτό το φύλλο και εγώ 20 ώρες … ξοδεύω μέρες για την εργασία και οι άλλοι γύρω μου ώρες». Η έλλειψη κατανόησης από τους άλλους υπογραμμίζεται από τα άτομα με δυσλεξία και στην έρευνα των Nalavany, Carawan & Rennick (2011) όπου οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι άλλοι δεν αναγνώριζαν το ποσό της σκληρής δουλειάς του άτομου για να

επιτευχθεί το ίδιο έργο με ένα άτομο χωρίς δυσλεξία. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι προσπάθειές τους δεν αναγνωρίζονταν (π.χ., «ακριβώς επειδή δεν κάνω το καλύτερο δε σημαίνει ότι δεν κάνω το καλύτερό μου») και ότι βιώσαν μία απογοήτευση κατά την εργασία τους, καθώς εργάζονταν περισσότερο από τους άλλους, δεν παρήγαγαν τα ίδια αποτελέσματα και οι άλλοι δεν έβλεπαν το ποσό της δουλειάς τους.

Σύμφωνα με την Shany, Wiener, & Assido (2012) τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία έχουν ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς και κοινωνικά συστήματα τα οποία ίσως μπορούν να συγκριθούν και με αυτά των μαθητών χωρίς δυσκολίες βιώνουν την επιτυχία στο σχολείο και φτάνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες από την οικογένεια, τους φίλους ή τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πιστεύουν στην ικανότητα του νεαρού ατόμου μπορεί να δράσει ως προστατευτικός παράγοντας για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και, ως εκ τούτου, είναι ιδιαίτερα σημαντική για αυτό τον πληθυσμό (Krisher & Shechtman, 2016).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς και κοινωνικά συστήματα. Σε έρευνα των Stack-Cutler, Parrila, Jokisaari, & Nurmi (2015) που αφορούσε φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης (n = 107) εξετάστηκαν οι κοινωνικοί δεσμοί των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης αναφέρθηκαν σε διάφορους κοινωνικούς δεσμούς που είχαν αναπτύξει και στη στήριξη και βοήθεια που λάμβαναν από καθέναν από αυτούς. Οι προσωπικοί κοινωνικοί δεσμοί ήταν: (α) τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία παρείχαν κοινωνική στήριξη, συναισθηματική στήριξη, ενθάρρυνση και πληροφορίες, (β) οι φίλοι με τις συμβουλές, τη βοήθεια με το γράψιμο/σύνταξη και το διάβασμα και την παρέα/ διασκέδαση και (γ) η οικογένεια η οποία προσέφερε βοήθεια με το γράψιμο και τη στοχοθεσία, συμβουλές και συναισθηματική στήριξη (Stack-Cutler, et al., 2015). Από την άλλη πλευρά αναφέρθηκαν και θεσμικοί κοινωνικοί δεσμοί, όπως (α) τα ακαδημαϊκά κέντρα,

π.χ. οι υπηρεσίες ως προς την αναπηρία και τα κέντρα μάθησης / γραπτού λόγου που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την παροχή συμβουλών και τη συναισθηματική στήριξη και οικονομική στήριξη, (β) οι γενικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου (π.χ. θρησκευτικές και μη θρησκευτικές ομάδες φοιτητών, ομάδες εντός του πανεπιστημίου, σύλλογοι φοιτητών, προγράμματα καθοδήγησης και πρακτικής άσκησης, σύλλογοι διδασκόντων-διδασκομένων, υπηρεσίες σταδιοδρομίας, κέντρο οικονομικής βοήθειας, και κέντρο πληροφόρησης), οι οποίες προσέφεραν στους φοιτητές συμβουλές και ακαδημαϊκή στήριξη, κοινωνική στήριξη, βοήθεια στη στοχοθεσία και στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας, επίλυση προβλημάτων, οικονομικές συμβουλές (Stack-Cutler, et al., 2015).

Το να είσαι γονιός ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σημαίνει να προωθείς την έννοια του εαυτού με θετικό τρόπο και να βοηθάς στην προσαρμογή του παιδιού (McNulty, 2003). Στην έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) η στήριξη από τους γονείς αναδείχθηκε ως ένας ισχυρός προστατευτικός παράγοντας που βοηθούσε τα άτομα να αποδεχθούν τη δυσλεξία τους και να γίνουν πιο θετικοί σχετικά με τα πραγματικά τους επιτεύγματα, με τις θέσεις τους στην κοινωνία, και με τη ζωή γενικότερα. Η γονική στήριξη αποτελούσε έναν παράγοντα προσαρμογής στην ενήλικη ζωή και στην ευημερία (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Οι σχέσεις στην οικογένεια ήταν αντιληπτές ως θετικές και υποστηρικτικές (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Οι γονείς ήταν οι πρώτοι που έβλεπαν το πρόβλημα και μάχονταν για αυτό και για την ευημερία. Από τα 27 άτομα του δείγματος, 22 μίλησαν θερμά και ευνοϊκά για την τρέχουσα σχέση τους με τους γονείς τους, αν και 6 από αυτούς ανέφεραν ότι αυτό είχε άλλαξε προς το καλύτερο από την εφηβεία τους (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Οι γονείς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους γονείς ως υπερβολικά αγχώδεις και τους συμμετέχοντες

ως τεμπέληδες και αυτός ήταν ο λόγος που η αξιολόγηση έγινε λόγω της προτροπής των γονέων και όχι του σχολείου. Μερικοί συμμετέχοντες δήλωσαν ανακουφισμένοι από την αξιολόγηση, άλλοι ότι αποτελούσε κάτι μη σημαντικό για τη ζωή τους και άλλοι ένιωσαν ντροπή για την ταμπέλα που είχαν να κουβαλήσουν (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Η διάγνωση ενός ατόμου ως δυσλεκτικό είναι επώδυνη (Ingesson, 2007). Ωστόσο, πιθανότατα δεν είναι η διάγνωση από μόνη της η οποία είναι σημαντική, αλλά η σταδιακή αναγνώριση των δυσκολιών από το ίδιο το άτομο, δηλαδή να συνειδητοποιήσει ότι είναι φυσιολογικό σε κάθε άλλη πτυχή, αλλά έχει μια ειδική δυσκολία με την ανάγνωση και τη γραφή (Ingesson, 2007). Η αποδοχή των δυσκολιών και η διαθεσιμότητα των σημαντικών άλλων μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και να κατανοήσει τις αξίες της κοινωνικής στήριξης (Ingesson, 2007). Η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την προσεκτική εξήγηση των δυσκολιών του ατόμου με δυσλεξία θεωρείται απαραίτητη, καθώς και η ενθάρρυνση των δυσλεκτικών παιδιών να δραστηριοποιούνται σε περιοχές όπου μπορούν να τα καταφέρουν και που τους κάνουν να βλέπουν τον εαυτό τους θετικά (Ingesson, 2007).

Ως προς τους γονείς και τη διάγνωση όταν οι ιδιαιτερότητες των δυσκολιών εντοπίζονταν από νωρίς ήταν περισσότερο προετοιμασμένοι να ασχοληθούν με τις δυσκολίες που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Troiano, 2003). Μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την ανάπτυξη στρατηγικών επιτυχίας και με την στήριξη που τους παρείχαν, ώστε να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να μιλήσουν για τις δυσκολίες τους όταν κρινόταν απαραίτητο (Troiano, 2003). Τους στήριζαν και διεκδικούσαν υποστηρικτικές προσαρμογές στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά ακόμα και όταν έφευγαν από το σπίτι και εισέρχονταν στην τριτοβάθμια πλέον εκπαίδευση (Troiano, 2003). Οι μαθητές που είχαν διαγνωστεί νωρίς και παρουσίασαν υψηλό βαθμό γονικής στήριξης, είχαν εξασκήσει την ικανότητά τους να συνηγορούν υπέρ εαυτού για πολλά χρόνια. Οι γονείς τους έμαθαν ότι έπρεπε

στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο, ακόμα και μετά το γυμνάσιο στο πανεπιστήμιο να μιλούν με τους εκπαιδευτικούς τους για τις μαθησιακές τους δυσκολίες και κάποιες προσαρμογές που μπορούν να γίνουν (Troiano, 2003).

Μια άλλη σημαντική πηγή στήριξης για τους φοιτητές είναι η ενθάρρυνση και κατανόηση από το προσωπικό του πανεπιστημίου. Σε έρευνα των Stack-Cutler, et al. (2015) οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης ανέφεραν ότι το προσωπικό του πανεπιστημίου (καθηγητές, ακαδημαϊκοί σύμβουλοι θεραπευτές κτλ.) παρείχε βοήθεια με το γράψιμο, τις εργασίες, τις συμβουλές για τις σπουδές, την επίλυση προβλήματος και γενική βοήθεια μέσα και έξω από την τάξη. Στην έρευνα της Troiano (2003) οι φοιτητές αναφέρθηκαν σε θετικές αλληλεπιδράσεις στη σχολή με τους εκπαιδευτικούς, αλλά όλοι οι φοιτητές αφηγήθηκαν τουλάχιστον μια αρνητική εμπειρία, όπου οι καθηγητές δεν έδειχναν κατανόηση και ίσως κάποιες φορές ήταν νευρικοί και ευέξαπτοι μαζί τους λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών. Παρόλα αυτά χρειάζεται να επισημάνουμε ότι σε επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες τον επιπλέον χρόνο, και τον ιδιωτικό χώρο που μπορεί να χρειάζονται οι φοιτητές (Troiano, 2003).

Στην έρευνα των Stack-Cutler, et al. (2015) οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε πηγές στήριξης εκτός του χώρου του πανεπιστημίου και τις δραστηριότητες (π.χ. στις θρησκευτικές οργανώσεις, στην εργασία, στον εθελοντισμό, στην αναψυχή) που λάμβαναν χώρα και προωθούσαν ευκαιρίες για χαλάρωση, κοινωνικοποίηση, συναισθηματική στήριξη, οικονομική στήριξη και αίσθηση χρησιμότητας στην κοινότητα. Οι υπηρεσίες υγείας και συμβουλευτικής παρείχαν ψυχική στήριξη, συμβουλές και συναισθηματική στήριξη, καθώς και διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων. Οι οργανισμοί της κοινότητας, όπως οι οργανισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, τα τοπικά κέντρα, οι κυβερνητικές ομάδες παρείχαν συναισθηματική στήριξη, γενική βοήθεια, συζητήσεις και συμβουλές, βοήθεια με τους στόχους

σταδιοδρομίας. Οι διαδικτυακές συνδέσεις, όπως οι δικτυακοί τόποι κοινωνικής δικτύωσης οι οποίοι ήταν σχετικοί με την τάξη και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο φαίνονταν χρήσιμες στους συμμετέχοντες με την παροχή ανατροφοδότησης και απαντήσεων σε ερωτήσεις που είχαν για το σχολείο και τη διδασκαλία και την προσφορά συναισθηματικής στήριξης. Το μη πανεπιστημιακό προσωπικό (π.χ. προϊστάμενος, τραπεζικός σύμβουλος, άλλοι μαθητές) έδινε πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξε συναισθηματικά τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Stack-Cutler, et al., 2015).

Ως προς τους φίλους η διατήρηση της σχέσης μαζί τους και η κοινωνική στήριξη από αυτούς είναι σημαντική για την προώθηση και τη διατήρηση της αυταξίας. Το να έχει το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες στενούς φίλους συμβάλλει στην ικανότητά του να λειτουργεί σε ένα υψηλό επίπεδο και να μην αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε μειονεκτική θέση ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα (Shany, et al., 2012). Αν και οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερους φίλους, λιγότερο σταθερές φιλίες, και υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στη φιλία τους (Wiener & Schneider, 2002), υπάρχουν και έρευνες, όπως η έρευνα των Shany, et al. (2012) που υπογραμμίζει ότι οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δε διαφέρουν όσον αφορά τον αριθμό των φίλων που ανέφεραν ότι είχαν, τη σταθερότητα και τη διάρκεια της φιλίας τους και το επίπεδο της οικειότητας που αναφέρθηκε ότι υπήρχε με τον πιο κοντινό φίλο του ιδίου φύλου.

Όσον αφορά τη στήριξη και τις κοινωνικές επαφές των νέων με δυσλεξία στην έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) περισσότερο από τους μισούς συμμετέχοντες με δυσλεξία (n = 27) είχαν βιώσει προβλήματα με τις κοινωνικές επαφές λόγω των συναισθημάτων της διαφορετικότητας. Ορισμένοι συμμετέχοντες έβλεπαν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά αδέξιους ή είχαν προβλήματα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν λίγους ή καθόλου φίλους και ήταν

θύματα εκφοβισμού συχνά ως παιδιά (Hellendoorn & Rruijssenaars, 2000). Σε αντίστοιχη έρευνα με συμμετέχοντες φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες όλοι οι φοιτητές αναφέρθηκαν σε στιγματισμό ο οποίος είχε σχέση με τη μαθησιακή δυσκολία και τους προκαλούσε ένα συναίσθημα απόγνωσης, και κατά καιρούς απώλεια της αυτοπεποίθησης λόγω της διαφορετικότητάς τους (Troiano, 2003). Οι φοιτητές που αναφέρθηκαν πιο συχνά και έντονα σε εμπειρίες στιγματισμού από τους άλλους έτειναν να βλέπουν τις δυσκολίες τους ως μόνιμη κατάσταση που θα συνεχίσει να επηρεάζει κάθε πτυχή της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής (Troiano, 2003).

Χαρακτηριστικά σε έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) αναφέρθηκε ότι οι άνθρωποι λένε πως καταλαβαίνουν, αλλά δεν το κάνουν στ 'αλήθεια. Στην έρευνα του McNulty (2003) οι άνθρωποι γύρω από τους συμμετέχοντες με δυσλεξία συχνά δεν κατανοούσαν ή παρεξηγούσαν το πρόβλημά τους, ενώ άλλοι τους χαρακτήριζαν «τεμπέληδες» ή «χαζούς». Οι αρνητικές εμπειρίες με ανθρώπους που δεν κατανοούσαν, παρεξηγούσαν το άτομο και συνεχώς επιτίθονταν στην εξυπνάδα του και στα κίνητρά του κινητοποιούσαν μερικές φορές τους εφήβους και τα παιδιά να δουλέψουν πιο σκληρά για να αποδείξουν ότι οι άλλοι που τους έκριναν αρνητικά έκαναν λάθος (McNulty, 2003). Όμως και πάλι επηρέαζαν τις σκέψεις του ατόμου για την ευφυΐα του και το πόσο δούλευε και προσπαθούσε (McNulty, 2003). Η έλλειψη ανθρώπων που κατανοούσαν και αποδέχονταν τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών είχε αποτελέσματα στην μοναξιά, την απομόνωση και την ντροπή. Η συζήτηση με τους άλλους για τις εμπειρίες του είναι καθαρτική και βελτιώνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς εξισορροπεί τα πράγματα με τις τραυματικές εμπειρίες και την ελλειπή κατανόηση εκ μέρους των άλλων (McNulty, 2003).

Τα παιδιά με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο ως προς τη μοναξιά και το να πέσουν θύματα εκφοβισμού και πειραγμάτων (Hellendoorn &

Ruijssenaars, 2000). Στις συνεντεύξεις που διεξήγαγε η Ingesson (2007) σε 75 εφήβους και νεαρούς ενήλικες με δυσλεξία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε νιώσει τα πρώτα έξι χρόνια του σχολείου συναισθήματα κατωτερότητας και αβεβαιότητας. Η αβεβαιότητα που ένιωθαν τα άτομα με δυσλεξία στο σχολείο (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση), επιδεινωνόταν από τη στάση των άλλων η οποία είχε ως αποτέλεσμα τις άσχημες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, τα πειράγματα και τον εκφοβισμό (Ingesson, 2007). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν είχαν βιώσει άσχημες εμπειρίες από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους λόγω των δυσλεκτικών δυσκολιών τους, αλλά υπήρχε μια μικρή ομάδα με άσχημες εμπειρίες, η οποία είχε πέσει θύμα εκφοβισμού και δεν έτρεφε όμορφα συναισθήματα για το σχολείο (Ingesson, 2007). Αυτή η ομάδα μαθητών κατηγόρησε τη δυσλεξία για τις δυσκολίες της στο σχολικό περιβάλλον με τους συμμαθητές της, και υπογράμμισε ότι η δυσλεξία είχε αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμησή της (Ingesson, 2007). Από την άλλη πλευρά, τα περισσότερα υποκείμενα που δεν υποστήριζαν ότι οι δυσκολίες τους επηρέασαν τις σχέσεις και τις φιλίες τους, είχαν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και αυτό αντιστάθμιζε τις δυσκολίες τους (Ingesson, 2007).

Οι αρνητικές εμπειρίες σε γενικές γραμμές επηρεάζουν την ενήλικη ζωή. Τα αρνητικά μηνύματα από τους γονείς κατά την παιδική ηλικία έχουν βαθιές συναισθηματικές επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή και οι σχολικές εμπειρίες «μπορεί να είναι βλαβερές, ενοχλητικές και τρομακτικές» όταν η αυτοαντίληψη και η αυτοαξία ακυρώνονται από τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές (Nalavany, et al., 2011). Οι συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας στην ενήλικη ζωή έχουν σχέση με την κατάθλιψη (π.χ., «βιώνω θλίψη για τη δυσλεξία μου»), με την αγωνία για σαφήνεια στην επικοινωνία με τους άλλους και μια διάχυτη αίσθηση «άγχους και στρες» σχετικά με τη δυσλεξία (Nalavany, et al., 2011). Η γονική στήριξη, η στενή και εκτεταμένη οικογένεια και η στήριξη της, η στήριξη των φίλων, και η συμβουλευτική σχέση με

ένα μόνο εκπαιδευτικό που κατανοεί και πραγματικά ενδιαφέρεται για την επιτυχία του ατόμου με δυσλεξία κάνει τη διαφορά μεταξύ της επιτυχίας και της αποτυχίας (Nalavany, et al., 2011). Κάποια σημεία κλειδιά για την επιτυχία στη ζωή των ατόμων με δυσλεξία είναι η επιμονή, η σκληρή δουλειά, η ικανοποίηση από την εργασία, η αναγνώριση των δυνάμεων του από το ίδιο το άτομο, η αγνόηση των ανθρώπων που πιστεύουν ότι δεν μπορεί να πετύχει ή που τον ακυρώνουν, η αναγνώριση από τους άλλους ότι μαθαίνει διαφορετικά, η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες ή χόμπι που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και η αναγνώριση από το ίδιο το άτομο ότι μπορεί να έχει δυσλεξία, αλλά είναι ένας ευφυής άνθρωπος (Nalavany, et al., 2011).

Οι Spekman, Goldberg, και Herman (1992) συνέκριναν επιτυχείς και λιγότερο επιτυχείς νεαρούς ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες. Αν και δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν με σαφήνεια τους παράγοντες που σχετίζονταν με την επιτυχία, η επιτυχημένη ομάδα έδειξε μια ρεαλιστική προσαρμογή στα γεγονότα της ζωής, αυτογνωσία, αποδοχή των δυσκολιών της, υψηλό επίπεδο επιμονής, συναισθηματικής σταθερότητας, δυνατότητας να μειώσουν το άγχος, και κατάλληλης στοχοθεσίας (Spekman, et al., 1992). Στην 20-ετή ποιοτική έρευνα των Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman (2003) σε ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται αναφορά σε δύο ομάδες συμμετεχόντων, στους επιτυχείς και μη επιτυχείς ενήλικες. Οι επιτυχημένοι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο ευέλικτοι, ήξεραν να προγραμματίζουν πράγματα που αφορούσαν πολλές περιοχές της ζωής τους και της καθημερινότητάς τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, και της οικογένειας. Αναγνώριζαν και αποδέχονταν την αναπηρία τους, ως μία μόνο πτυχή του εαυτού τους. Είχαν αναπτύξει αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση του στρες, της απογοήτευσης, και των συναισθηματικών προβλημάτων. Ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ποιες καταστάσεις τους προκαλούσαν άγχος, και είχαν αναπτύξει μια σειρά αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (π.χ., αναζήτηση ιατρικής βοήθειας,

αποστασιοποίηση από στρεσογόνες καταστάσεις). Ήξεραν να επιλέγουν επάγγελμα και συμμετείχαν σε κοινωνικά πλαίσια που τους βοηθούσαν να αναπτύσσουν τις δυνάμεις τους (Goldberg, et al., 2003).

Η Denhart (2008) εξετάζοντας τις αντιλήψεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπογράμμισε ότι υπήρχαν τρία κύρια θέματα τα οποία εμφανίζονταν ως εμπόδιο στην επιτυχία: (α) παρεξηγούνταν από τους άλλους, (β) χρειαζόταν να εργαστούν σκληρότερα από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, και (γ) αναζητούσαν στρατηγικές για την επιτυχία στην εκπαίδευση. Στην έρευνα των Nalavany, et al. (2011) οι ενήλικες με δυσλεξία αναφέρθηκαν σε τρόπους με τους οποίους η ζωή τους με τη δυσλεξία γινόταν πιο εύκολη και μπορούσαν να τους βοηθήσουν για να επιτύχουν. Τέτοιοι τρόποι ήταν η συστηματική ιεράρχηση, η οργάνωση, και η ολοκλήρωση των στόχων, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσαν να μην πιέζουν πάρα πολύ τον εαυτό τους. Κάποια στοιχεία ως προς την οργάνωση που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν ότι υπήρχε η ανάγκη για στοχοθεσία, για τρόπους που θα έκαναν τη ζωή με δυσλεξία πιο εύκολη, για σωστή διαχείριση του χρόνου, για σχεδιασμό των καθηκόντων και κατακερματισμό τους σε διαχειρίσιμα κομμάτια και για ρουτίνα (Nalavany, et al., 2011).

Το είδος της στήριξης που χρειάζεται κάθε φοιτητής μπορεί να ποικίλλει σημαντικά από φοιτητή σε φοιτητή, αλλά ορισμένες μορφές στήριξης, όπως οι προσαρμογές στην αξιολόγηση, η παροχή συμβουλών και η κατάρτιση για να μπορεί το άτομο να υπερασπίζεται και να συνηγορεί υπέρ του εαυτού του και των δυσκολιών του είναι κρίσιμες για την επιτυχία των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Greenbaum, et al., 1995). Η βοήθεια για την ενίσχυση των δεξιοτήτων μάθησης, τη βελτίωση συνήθειων μελέτης, τη διαχείριση του χρόνου, την οργάνωση, καθώς και τα υποστηρικτικά μέσα, όπως τα εγχειρίδια με ήχο, κρίνονται και αυτά απαραίτητα για την επιτυχία τους (Stack-Cutler, et al., 2015).

Μεταξύ των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στη τριτοβάθμια εκπαίδευση μια μεγάλη πλειοψηφία παρουσιάζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι περιοχές των δυσκολιών στη γραφή κυμαίνονται από τις πτυχές της μηχανικής της γραφής (δηλαδή, την ορθογραφία, τη στίξη) μέχρι τις πτυχές του περιεχομένου (δηλαδή, τη συνοχή, την οργάνωση, τις ιδέες (Lindstrom, 2007). Τα άτομα που δυσκολεύονται με το γραπτό λόγο μπορούν να επωφεληθούν από ένα ευρύ φάσμα των εφαρμογών πληροφορικής όσον αφορά το γραπτό λόγο (MacArthur, 2009). Ο επεξεργαστής κειμένου, τα εργαλεία ορθογραφικού ελέγχου, η πρόβλεψη λέξεων και η αναγνώριση ομιλίας προσφέρουν στήριξη στην παραγωγή γραπτού λόγου (MacArthur, 2009). Ακόμα, κατά την χρήση υπολογιστή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και λογισμικά χαρτογράφησης εννοιών τα οποία συμβάλλουν στην εννοιολογική χαρτογράφηση και στην καλύτερη οργάνωση των ιδεών του μαθητή πριν την παραγωγή γραπτού λόγου (MacArthur, 2009).

Οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες λόγω των ελλειμμάτων στη φωνολογική επίγνωση και στις ορθογραφικές ικανότητες, δεν ανακαλούν αυτόματα ή δεν αναγνωρίζουν λέξεις που διαβάζουν με αποτέλεσμα να επιβραδύνεται η ανάγνωσή τους (Lindstrom, 2007). Ακόμα, παραλείπουν ή δεν κατανοούν πλήρως λέξεις και αυτό έχει επίπτωση στην κατανόηση του κειμένου (Lindstrom, 2007). Στην έρευνα της Lindstrom (2007) κάποια εναλλακτικά μέσα, όπως αναγνώστες κειμένου, ηλεκτρονικά κείμενα, και εναλλακτικές τεχνολογίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για πρόσβαση σε κείμενο, π.χ. λογισμικά μετατροπής κειμένου σε ομιλία, αναγνώστες οθόνης, μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία, σαρωτές, αποτελούν συχνές προσαρμογές που λαμβάνουν χώρα και θεωρούνται κατάλληλες για τα άτομα με δυσκολίες ανάγνωσης.

Οι δυσκολίες μπορούν να μειωθούν με την χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογία και με κάποιες μικρές προσαρμογές στη διδασκαλία και την αξιολόγηση οι οποίες μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Τέτοιες προσαρμογές είναι η παροχή περιλήψεων για τις εργασίες, η εργασία μαζί

με άλλους μαθητές σε μικρές ομάδες και η παροχή επιπλέον χρόνου για να ολοκληρωθεί μια εργασία (Reid, Strnadová, & Cumming 2013). Κατά την αξιολόγηση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να γίνουν προσαρμογές, όπως οι παραπάνω και σύμφωνα με την Lindstrom (2007) ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να φροντίσει για την παροχή ενός ήσυχου προσωπικού χώρου αξιολόγησης, επιπλέον χρόνου (1.5, διπλός ή χωρίς χρόνο), επεξεργαστή κειμένου, διορθωτή τυπογραφικών λαθών, λογισμικού μετατροπής της προφορικής απάντησης σε γραπτή, διερμηνέα για να αποσαφηνίσει τις γλωσσικά πολύπλοκες ερωτήσεις, καταγραφής των προφορικών απαντήσεων στο χαρτί και προγραμματισμένων διαλειμμάτων με το διάλειμμα να μην υπολογίζεται μέσα στον χρόνο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την έρευνα των Heiman & Precel (2003) οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπογράμμισαν ότι κατά την αξιολόγησή τους παρεχόταν επιπλέον χρόνος, καθώς και εναλλακτικές μορφές εξετάσεων, αγνόηση των ορθογραφικών λαθών, υπολογιστής και περισσότερα διαλείμματα κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Heiman & Precel, 2003).

Η παροχή επιπλέον χρόνου είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη προσαρμογή που πραγματοποιείται για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σε καταστάσεις αξιολόγησης (Lindstrom, 2007). Η πρακτική της παροχής επιπλέον χρόνου στις αξιολογήσεις είναι κοινή σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευση (Lindstrom, 2007). Σύμφωνα με μελέτες οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες επωφελήθηκαν όταν παρεχόταν επιπλέον χρόνος κατά την αξιολόγησή τους (Lesaux, Pearson, & Seigel, 2006). Στην έρευνα της Lindstrom (2007) οι φοιτητές με δυσκολίες στην ανάγνωση φάνηκε να επωφελούνται από τον επιπλέον χρόνο για την επεξεργασία του κειμένου, αλλά ήταν σημαντικό να εξεταστεί και η συμβολή των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, ευχέρεια λόγου, λεξιλόγιο, βραχυπρόθεσμη μνήμη, που επηρεάζουν την κατανόηση της ανάγνωσης. Η παροχή επιπλέον χρόνου ήταν αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη

για να μπορέσουν οι ενήλικες με αναγνωστικές δυσκολίες να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό (Lindstrom, 2007).

Για τον πληθυσμό που βρίσκεται ακόμη σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, οι μηχανισμοί στήριξης για να το βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των αυξανόμενων απαιτήσεων σχετικά με την γραφή και την ανάγνωση είναι ανεπτυγμένοι (Bell, 2009). Ωστόσο, η ένταξη των ατόμων με δυσλεξία είναι λιγότερο ανεπτυγμένη σε χώρους εργασίας. Η αγορά εργασίας δεν είναι σε θέση να φιλοξενήσει ενήλικες με διαφορετικές ανάγκες, καθώς η κύρια λειτουργία της είναι η παραγωγικότητα και όχι η εκπαίδευση (Bell, 2009).

Μία επιχείρηση έχει ως στόχο της τα κέρδη και είναι απίθανο να παρέχει το είδος της στήριξης που χρειάζονται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Πολλές φορές στις περισσότερες επιχειρήσεις οι εργοδότες δεν έχουν καμία γνώση της δυσλεξίας ή άλλων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι εργοδότες θέλουν εξειδικευμένο προσωπικό και όχι προσωπικό που χρειάζεται στήριξη. Όμως πολλές φορές οι ενήλικες είναι σε θέση να εκπληρώσουν τους εργασιακούς τους ρόλους επαρκώς, κάνοντας μικρές προσαρμογές και έχουν τη δυνατότητα να γίνουν άκρως επιτυχημένοι εργαζόμενοι (Bell, 2009). Για τα ενήλικα άτομα που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζονται στήριξη στην εργασία τους υπάρχει η ανάγκη για μεταγνώση και γνώση του προφίλ του ατόμου με δυσλεξία, για ανταλλαγή εμπειριών και επικοινωνία των προβλημάτων που συνδέονται με τη δυσλεξία. Δε θα πρέπει να συνδέεται η στήριξη με τη στενή έννοια της διδασκαλίας των δεξιοτήτων γραμματισμού και ενός περιορισμένου φάσματος δεξιοτήτων, αλλά με την εκμάθηση εξατομικευμένων πρακτικών δεξιοτήτων που θα βοηθούν το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες στην καθημερινή εργασιακή του ζωή (Bell, 2009).

Στην έρευνα της Bell (2009) εξετάστηκε πώς μία ομάδα με εθελοντές με δυσλεξία μπορεί να στηρίξει ενήλικες με δυσλεξία. Οι ομάδες ενηλίκων με δυσλεξία είχαν σημαντικό αντίκτυπο

στις ζωές των μελών τους μέσω της ενίσχυσης της μεταγνώσης και της βαθύτερης κατανόησης των επιμέρους δυνατών και αδύνατων σημείων που συζητήθηκαν για πρώτη φορά κατά τη διάγνωσή τους. Το άτομο μέσα σε μία τέτοια ομάδα κέρδισε επικοινωνία με τα άτομα που τους υποστήριξαν σε διάφορους ρόλους τους, επαφή με ανθρώπους με το ίδιο πρόβλημα, ανατροφοδότηση που βοήθησε στην επίλυση προβλημάτων, κατανόηση των δυνατοτήτων του μέσω της επαφής με διαφορετικούς ανθρώπους που έχουν διαφορετικά ταλέντα τα οποία μπορεί να μην στη γραφή ή την ανάγνωση, αλλά σε άλλες περιοχές, όπως στις χειρωνακτικές ασχολίες (Bell, 2009). Η ομάδα παρείχε ένα ασφαλές περιβάλλον για να εκφράσουν τον εαυτό τους και να αισθανθούν άνετα (Bell, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εφήβων και των ενηλίκων με δυσλεξία για τη θετική πρακτική και συναισθηματική στήριξη, καθώς και την αρνητική πρακτική και συναισθηματική στήριξη που λαμβάνουν από τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία ανήκουν και το πόσο σημαντική τη θεωρούν οι έφηβοι ή πόσο ικανοποιημένοι είναι από αυτή οι ενήλικες.

Ερευνητικά ερωτήματα

(α) Ποιες μορφές λαμβάνει για τους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία η θετική και αρνητική πρακτική στήριξη που λαμβάνουν από τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία ανήκουν;

(β) Ποιες μορφές λαμβάνει για τους εφήβους και τους ενήλικες με δυσλεξία η θετική και αρνητική συναισθηματική στήριξη που λαμβάνουν από τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία ανήκουν;

(γ) Πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη στήριξη που δέχονται οι ενήλικες άνδρες και γυναίκες;

(δ) Πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη που δέχονται από το κοινωνικό τους δίκτυο οι έφηβοι άνδρες και γυναίκες;

(ε) Πόσο συχνά δέχονται στήριξη από το κοινωνικό τους δίκτυο οι έφηβοι άνδρες και γυναίκες;

2.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν έφηβοι και ενήλικες με δυσλεξία. Το δείγμα που συμμετείχε είχε διάγνωση από κάποιο ΚΔΑΥ ή ΚΕΔΔΥ ή κάποιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο της χώρας πιστοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αποκλείστηκαν άτομα χωρίς διάγνωση από κάποιο από τα κέντρα που αναφέραμε, όπως και με γενικευμένες ή δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 20 άτομα (*n* = 20) με δυσλεξία. Περιελάμβανε 12 (60%) άνδρες και 8 (40%) γυναίκες, ηλικίας 13 - 28 ετών (*M* = 21.05, *SD* = 5.95). Οι 10 (50%) από τους συμμετέχοντες ήταν έφηβοι ηλικίας 13 - 17 και οι άλλοι 10 (50%) ήταν ενήλικες ηλικίας 24 - 28 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες κατοικούσαν το χρονικό διάστημα της έρευνας στην Αθήνα. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διάγνωση δυσλεξίας.

Οι 13 (65%) από τους συμμετέχοντες είχαν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ της περιοχής που πήγαιναν σχολείο, οι 5 (25%) από τους συμμετέχοντες είχαν διάγνωση από το ΚΔΑΥ της περιοχής που πήγαιναν σχολείο, και οι 2 (10%) είχαν από κάποιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο πιστοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Όλοι οι συμμετέχοντες (*n* = 20) είχαν διάγνωση *«Δυσλεξία»*. Αναφορικά με την ηλικία διάγνωσης της δυσλεξίας σημειώνεται ότι 11 (55%) από τους συμμετέχοντες διαγνώστηκαν όσο πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο και 9 (45%) από αυτούς διαγνώστηκαν στο γυμνάσιο. Ως προς το σχολείο οι 17 (85%) πήγαν ή πήγαιναν σε γενική τάξη και οι 3 (15%) παρακολουθούσαν τη γενική τάξη, αλλά και κάποιο τμήμα ένταξης. Οι 3 (15%) συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν και το τμήμα ένταξης ήταν έφηβοι μαθητές.

Οι 4 (20%) από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν μαθητές γυμνασίου, 6 (30%) μαθητές λυκείου και 10 ενήλικες (50%) πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έφηβοι συμμετέχοντες (*n* = 10, 50%) ήταν ακόμα μαθητές, ενώ 8 (40%) ενήλικοι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονταν και 2 (10%) ήταν άνεργοι. Ο τομέας στον οποίο εργάζονταν οι συμμετέχοντες κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας, ήταν ο ιδιωτικός τομέας και για τους 8 (40%) συμμετέχοντες που εργάζονταν. Στα επαγγέλματα αυτά εργάζονταν για διάστημα 3 ετών οι 4 (50%) συμμετέχοντες και για διάστημα 4 ετών οι άλλοι 4 (50%) από τους συμμετέχοντες. Τα επαγγέλματα που ασκούσαν ήταν σε τηλεφωνικό κέντρο οι 4 (50%) και πωλητές/πωλήτριες οι άλλοι 4 (50%).

Οι 16 (80%) είχαν καλή οικονομική κατάσταση, ενώ οι 4 (20%) μέτρια οικονομική κατάσταση. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση οι έφηβοι συμμετέχοντες (n = 10) ήταν ανύπαντροι, ενώ από τους ενήλικες συμμετέχοντες οι 8 (80%) ήταν ανύπαντροι και οι 2 (20%) παντρεμένοι. Όλοι οι συμμετέχοντες (n = 20) προέρχονταν από οικογένειες με δύο γονείς και παιδιά ή χωρίς άλλα παιδιά. Ένας συμμετέχοντας (5%) δεν είχε αδέρφια, 11 (55%) είχαν έναν αδερφό/ αδερφή και 8 (40%) είχαν δύο αδέρφια. Αδέρφια μεγαλύτερα σε ηλικία είχαν 13 (65%) συμμετέχοντες και 7 (35%) από τους συμμετέχοντες είχαν μικρότερα αδέρφια. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων (n = 20) ήταν «απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης».

2.3. Εργαλεία

2.3.1. Δημογραφικά στοιχεία. Στα δημογραφικά στοιχεία ζητήθηκαν πληροφορίες από τον συμμετέχοντα σχετικά με το φύλο του, τον τόπο κατοικίας, το έτος γέννησης, το μορφωτικό επίπεδο του ιδίου και των γονέων του, την οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, την εργασία του και τη διάγνωση που έχει.

2.3.2. Κλίμακα κοινωνικής στήριξης παιδιών και εφήβων- Child and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray, & Elliot, 2014). Τη μεταφρασμένη στα ελληνικά έκδοση του ερωτηματολογίου τη λάβαμε από τον κύριο καθηγητή Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, επόπτη της συγκεκριμένης εργασίας. Στην κλίμακα κοινωνικής στήριξης παιδιών και εφήβων η οποία χορηγήθηκε μόνο στους έφηβους του δείγματός μας τους ζητείται να απαντήσουν στις προτάσεις για κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας που μπορεί να λάβουν, είτε από τον γονέα, τον δάσκαλο ή τους δασκάλους, έναν συμμαθητή ή έναν στενό φίλο, το προσωπικό του σχολείου. Οι συμμετέχοντες διαβάζουν κάθε πρόταση προσεκτικά και απαντούν σε αυτές με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Για κάθε πρόταση τους ζητείται να δώσουν δύο απαντήσεις σχετικά με το πόσο συχνά δέχονται στήριξη από το συγκεκριμένο άτομο, απαντούν

σε μία κλίμακα από το 1 = ποτέ μέχρι το 6 = πάντα, και πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη, απαντούν σε μία κλίμακα από το 1 = όχι σημαντικό μέχρι το 3 = πολύ σημαντικό.

2.3.3. Ερωτηματολόγιο για τη λήψη στήριξης και ικανοποίησης από αυτή τη στήριξη για τους ενήλικες. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Assessing social support: The Social Support Questionnaire*» των Sarason, Levine, Basharn, & Sarason (1983), όπου τη μεταφρασμένη στα ελληνικά έκδοση του ερωτηματολογίου τη λάβαμε από τον κύριο καθηγητή Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, επόπτη της συγκεκριμένης εργασίας. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ο ερωτώμενος αναφέρει όλα τα άτομα (μέχρι εννέα άτομα το πολύ), στα οποία μπορεί να στηριχθεί για βοήθεια ή στήριξη. Συμπληρώνει τα αρχικά τους και τη σχέση που έχουν με αυτούς. Στο δεύτερο μέρος απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με το πόσο ικανοποιημένος είναι από τη συνολική στήριξη που δέχεται, γράφοντας το γράμμα Ν δίπλα στην απάντηση που επιλέγει. Αν σε κάποια ερώτηση δε δέχεται στήριξη τότε επιλέγει την απάντηση «σε κανέναν», γράφοντας το γράμμα Ν δίπλα σε αυτήν την απάντηση. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση πόσο ικανοποιημένος είναι από την στήριξη.

2.3.4. Συνέντευξη**.** Η συνέντευξη κινήθηκε με βάση δύο θεματικούς άξονες. Στον πρώτο θεματικό άξονα η συζήτηση είχε σχέση με τη θετική κοινωνική στήριξη. Ο ερευνητής διάβασε ένα κείμενο για τη θετική πρακτική στήριξη που μπορεί να λάβει ένα άτομο με δυσλεξία για να ολοκληρώσει με επιτυχία διάφορους στόχους της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα, η εξασφάλιση ήσυχου περιβάλλοντος εργασίας στο σχολείο, στο σπίτι ή στη δουλειά του και τη θετική συναισθηματική στήριξη, π.χ., το κοινωνικό δίκτυο δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του, επικοινωνεί και συνομιλεί μαζί με το άτομο κτλ. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε μία συζήτηση μεταξύ του συμμετέχοντα στην έρευνα και του ερευνητή σχετικά με μορφές στήριξης που έχει λάβει το άτομο από το δικό του κοινωνικό σύστημα και τις οποίες θεωρεί βοηθητικές και θετικές. Ως προς το δεύτερο θεματικό άξονα της συνέντευξης ο συμμετέχοντας έπρεπε να

σκεφτεί για τους ανθρώπους που είναι δίπλα του και μπορεί να τον βοηθούν και να είναι χρήσιμοι, ωστόσο μπορεί κάποιες φορές να τον κάνουν να θυμώσει ή να ενοχληθεί με τον τρόπο που ενεργούν και συμπεριφέρονται. Η συζήτηση ξεκίνησε με ένα κείμενο που διάβασε ο ερευνητής για την αρνητική πρακτική στήριξη που μπορεί να λάβει ένα άτομο με δυσλεξία, όπως για παράδειγμα, να υποτιμούν/ υπερτιμούν τις ικανότητές του ατόμου και την αρνητική συναισθηματική στήριξη, π.χ. να συγκρούονται- θυμώνουν μαζί του κάποιες φορές κτλ. Έπειτα, ο συμμετέχοντας σκεπτόμενος το δικό του σύστημα στήριξης κλίθηκε να περιγράψει μορφές στήριξης που έχει λάβει και τις οποίες δεν θεωρεί χρήσιμες ή τον ενοχλούν.

2.4. Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε από τον Σεπτέμβριο του 2016 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2017. Η συλλογή του δείγματος έγινε έπειτα από επικοινωνία με συλλόγους ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Αθήνα. Η έρευνα διεξήχθη σε ήσυχο χώρο κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης. Σε όσους από τους συμμετέχοντες δεν είχαν συμπληρώσει το 18^{ο} έτος της ηλικίας τους ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων τους.

Στους συμμετέχοντες και ενήλικες και εφήβους ζητήθηκε οι ίδιοι να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στη συνέχεια, στους έφηβους (10 (50%), ηλικίας 13-17 ετών) συμμετέχοντες δόθηκε η κλίμακα κοινωνικής στήριξης παιδιών και εφήβων-CASS. Στους ενήλικες (10 (50%) ηλικίας 24-28) συμμετέχοντες δόθηκε ένα διαφορετικό ερωτηματολόγιο σχετικό με τα άτομα από τα οποία λαμβάνουν στήριξη και τη συνολική στήριξη που δέχονται. Όλοι οι συμμετέχοντες (n = 20) και από τις δύο ηλικιακές ομάδες έλαβαν μέρος στη συνέντευξη που διεξήχθη πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Κάθε συμμετέχοντας στην έρευνα ξεχωριστά σε ένα ήσυχο μέρος ανέπτυξε τις απόψεις του γύρω από την κοινωνική στήριξη.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διήρκησε 20 λεπτά και η συνέντευξη από 40 μέχρι 60 λεπτά. Ο σκοπός και η φύση της έρευνας εξηγήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες πριν την συνέντευξη και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, διαβεβαιώθηκε η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η χρήση των πληροφοριών για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων αντικαταστάθηκαν και στην έρευνα παρουσιάζονται κάποια ψευδώνυμα που επιλέχθηκαν τυχαία για αυτούς. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους στην πρόσβαση των δεδομένων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα

Αρχικά, συντάχθηκε ένα έντυπο ξεχωριστά για κάθε συμμετέχοντα με λεπτομερείς αναφορές για το δημογραφικό του προφίλ, τα στοιχεία από την ανάλυση της σε βάθος συνέντευξης και τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Το σύνολο του περιεχομένου των σε βάθος συνεντεύξεων απογμαγνητοφωνήθηκαν και απομονώθηκαν τα σχόλια-δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες σχετίζονταν με τις περιπτώσεις θετικής και αρνητικής κοινωνικής στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής). Στη συνέχεια, τα σχόλια-δηλώσεις που αναφέρθηκαν από τον κάθε συμμετέχοντα στη συνέντευξη τοποθετήθηκαν στις τέσσερις βασικές κατηγορίες (θετική πρακτική, θετική συναισθηματική, αρνητική πρακτική και αρνητική συναισθηματική) και έπειτα, σε αυτές τις κατηγορίες και στο πρόσωπο ή περιβάλλον από το οποίο δέχονταν αυτού του είδους τη στήριξη (π.χ. θετική πρακτική στήριξη από τους γονείς, θετική πρακτική στήριξη από το σχολείο κ.ο.κ). Στη συνέχεια, με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), οι μορφές κοινωνικής στήριξης που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες και μετρήθηκε η συχνότητα αναφοράς τους.

Ως προς τα ερωτηματολόγια στο ερωτηματολόγιο *Child and Adolescent Social Support Scale* που δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους 10 εφήβους του δείγματός μας υπολογίσθηκε η συχνότητα αναφοράς, το εύρος των απαντήσεων και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στο ερωτηματολόγιο *The social support questionnaire* υπολογίσθηκε η συχνότητα αναφοράς, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή των απαντήσεων και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις ικανοποίησης από τη στήριξη που λάμβαναν.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των εφήβων με δυσλεξία σχετικά με τη θετική πρακτική στήριξη που δέχονταν από τους γονείς τους φαίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς

Θετική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Στρατηγικές μελέτης που με βοήθησαν και έμαθα από τους γονείς μου	7
Στρατηγικές οργάνωσης που έμαθα από τους γονείς μου	6
Σύνολο	13

Οι στρατηγικές μελέτης που αναφέρθηκαν από τους 7 συμμετέχοντες ήταν: «Μου σημείωνε τα σημαντικά πάνω στο βιβλίο. Μου έκανε ερωτήσεις για το μάθημα». Άλλος συμμετέχοντας δήλωσε ότι τον βοηθούσαν πολύ οι περιλήψεις και τα σχεδιαγράμματα που του έκανε για να διαβάσει, καθώς και τα παραδείγματα από την καθημερινότητά του. Όσον αφορά τις στρατηγικές οργάνωσης χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι: «Η μητέρα μου έμαθε να οργανώνω τα πράγματά μου και να ελέγχω πάντα την τσάντα μου για να μην ξεχνώ. Πάντα να έχω πρόχειρο και να γράφω τις υποχρεώσεις για να μην τις ξεχνάω».

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί φαίνονται οι μορφές θετικής πρακτικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Πίνακας 2
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής πρακτικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου

Θετική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Προσαρμογές στον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων (προφορικές εξετάσεις)	5
Πληροφορίες για τη δυσλεξία και τη διάγνωση από το προσωπικό του σχολείου	3
Πληροφορίες για τμήμα ένταξης στο δημοτικό και το γυμνάσιο από το προσωπικό του σχολείου	2
Σύνολο	10

Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποιες από τις μορφές της θετικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 3
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς

Θετική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Μου δίνουν συμβουλές.	7
Μου δείχνουν εμπιστοσύνη.	7
Επικοινωνώ μαζί τους τις δυσκολίες μου.	7
Δείχνουν ενδιαφέρον για μένα.	7
Συμπαραστέκονται στις δυσκολίες μου.	7
Σέβονται τις δυσκολίες μου.	7
Δείχνουν κατανόηση.	7
Σύνολο	49

Ένας συμμετέχοντας χαρακτηριστικά υπογράμμισε: «Με τους γονείς μου μπορεί να διαφωνώ αρκετά, αλλά τους εκφράζω τις δυσκολίες μου και προσπαθούν να με βοηθήσουν. Με στηρίζουν και με έχουν μάθει να προσπαθώ. Οι γονείς πάντα με υπερασπίζονταν και μου έδιναν δύναμη να υπερασπίζομαι και εγώ τον εαυτό μου και να έχω αυτοπεποίθηση. Με συμβούλευαν πάντα και μου έλεγαν να μη τα παρατάω. Οι κολλητοί μου ξέρουν τις δυσκολίες μου και με αποδέχονται όπως είμαι».

Στη συνέχεια στον πίνακα 4 γίνεται αναφορά στην αρνητική πρακτική στήριξη από τους γονείς στους εφήβους με δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι γονείς τους παρέμβαιναν πολύ σε θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους: «Πολλές φορές επικοινωνούν με τους καθηγητές να τους πουν πράγματα για μένα, ενώ τους έχω εξηγήσει ότι αυτό μπορώ να το κάνω και μόνος μου. Το ίδιο έκαναν και όταν τσακωνόμουν με τους φίλους μου στο δημοτικό. Πίστευαν ότι αν μιλήσουν αυτοί τα πράγματα θα γίνουν καλύτερα». Δύο άλλοι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι ο πατέρας τους ήταν αρκετά σκληρός και αυστηρός μαζί τους: «Όταν ήμουν μικρός δε με άφηνε να αγγίξω σχεδόν τίποτα όταν έκανε δουλειές στο σπίτι ή κατασκευές. Ήθελα να κολλήσω μια αφίσα στο δωμάτιό μου και ερχόταν να το κάνει αυτός, γιατί εγώ θα την έβαζα στραβά». Ένας ακόμα δήλωσε ότι:

«Η μητέρα μου κάθεται μέχρι τις 12 το βράδυ για να διαβάσουμε για τα τεστ. Δε με αφήνει να ξεκουραστώ αν δε σιγουρευτεί ότι τα ξέρω όλα».

Πίνακας 4
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς

Αρνητική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Παρεμβαίνουν σε θέματα του σχολείου.	2
Παρεμβαίνουν στις φιλικές μου σχέσεις.	2
Είναι υπερπροστατευτικοί σε πρακτικά θέματα χωρίς να υπάρχει λόγος.	2
Δεν κατανοούν τα όρια των δυνατοτήτων μου.	1
Σύνολο	7

Ως προς την αρνητική πρακτική στήριξη από το σχολείο στους εφήβους με δυσλεξία από τους δέκα έφηβους συμμετέχοντες ένας αναφέρθηκε σε πράγματα που είχαν συμβεί στο δημοτικό. Περιέγραψε το δημοτικό σχολείο και υπογράμμισε: «Στην αντιγραφή έπαιρνα αυτοκόλλητο καμιά φορά, αλλά όχι πάντα, γιατί μου έγραφαν παρατηρήσεις από κάτω ότι τα γράμματά μου δεν μπορεί να τα καταλάβει κανένας άνθρωπος. Στην ανάγνωση με έβαζαν να διαβάζω μπροστά σε όλους και μετά με χειροκροτούσαν για να μου δώσουν θάρρος, γιατί ήμουν λίγο πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές μου. Στο «σκέφτομαι και γράφω» ο δάσκαλος συνήθως μου έγραφε ένα σωρό σχόλια από κάτω, όπως ότι δεν είχα τελείες, δεν είχα ωραία γράμματα, δεν είχα ορθογραφία, δεν είχα παραγράφους κτλ. Κάποιες φορές δεν έγραφα καθόμουν και ζωγράφιζα αφού δεν είχε νόημα για μένα».

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρθηκαν και οι δέκα συμμετέχοντες. Οι αναφορές τους παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής πρακτικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου

Αρνητική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Δε μου εξηγούν.	9
Δε μου δίνουν χρόνο να σκεφτώ και να απαντήσω ή να αντιγράψω αυτά που πρέπει από τον πίνακα.	5
Δεν υπάρχω μες στην τάξη για κάποιους καθηγητές (δε μου δίνουν το λόγο, με προσπερνούν).	3

Δεν ήξεραν να μου δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την τριτοβάθμια εκπαίδευσή μου και τη μετέπειτα αγορά εργασίας.	2
Σύνολο	19

Όσον αφορά την αρνητική πρακτική στήριξη από τους φίλους και τους συμμαθητές στους εφήβους με δυσλεξία 3 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι συμμαθητές τους που ήταν φίλοι τους άφηναν να αντιγράψουν: «Έμαθα να αντιγράφω στα τεστ. Είναι ένας τρόπος για να επιβιώσω στο γυμνάσιο».

Στην αρνητική συναισθηματική στήριξη από τους γονείς στους εφήβους με δυσλεξία αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6. Χαρακτηριστικά κάποιες αναφορές των συμμετεχόντων ήταν: «Θυμώνουν για τους βαθμούς που παίρνω στο σχολείο και στις γραπτές δοκιμασίες. Ο πατέρας μου κάθε φορά που παίρνουμε βαθμούς μου λέει ότι δίνει τόσα λεφτά σε φροντιστήρια και εγώ δεν προσπαθώ καθόλου. Δεν είναι ότι δεν προσπαθώ». Κάποια προσβλητικά λόγια που άκουγαν συχνά από τους γονείς τους ήταν: «τεμπέλης», «αδιάφορος», «αφηρημένος».

Πίνακας 6
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς

Αρνητική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Υποτιμούν τις ικανότητές μου και δεν τις αξιοποιούν. Πιστεύουν ότι δεν είμαι κατάλληλος για το σχολείο.	7
Θυμώνουν με τις δυσκολίες μου.	4
Δεν αναγνωρίζουν την προσπάθειά μου.	3
Με προσβάλλουν.	3
Σύνολο	17

Οι δέκα συμμετέχοντες έκαναν αναφορά και σε εκπαιδευτικούς και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη δευτεροβάθμια που τους υποτιμούσαν. Δεν πίστευαν σε αυτούς και τις ικανότητες και δυνατότητές τους. Θεωρούσαν ότι δεν προσπαθούσαν αρκετά και δεν έκαναν ό,

τι καλύτερο μπορούσαν. Τους χαρακτήριζαν «τεμπέληδες», «άτομα που δεν ασχολούνται με το σχολείο» και «αφηρημένους» (πίνακας 7).

Τα λόγια ενός από τους συμμετέχοντες ήταν: «Η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές δάσκαλοι και καθηγητές με έχουν πει τεμπέλη. Δεν είμαι όμως τεμπέλης. Απλώς αγχώνομαι και έχω κουραστεί να αποτυγχάνω στο σχολείο. Δε θέλω να ασχολούμαι με το σχολείο και τα μαθήματα και τις ασκήσεις, γιατί είναι βαρετά. Οι καθηγητές δεν ασχολούνται μαζί μου. Είναι σαν να μην υπάρχω και με υποτιμούν. Δεν περιμένουν να απαντήσω, να σκεφτώ. Δε μου δίνουν το λόγο. Είναι καθηγητές με τους οποίους και εγώ δε θέλω να ασχολούμαι πια».

Πίνακας 7
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου

Αρνητική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Δεν πιστεύουν στις ικανότητες και δυνατότητές μου.	10
Με προσβάλλουν.	10
Σύνολο	20

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των ενηλίκων με δυσλεξία σχετικά με τη θετική πρακτική στήριξη που δέχονταν από τους γονείς τους φαίνονται στον πίνακα 8. Όσον αφορά τις στρατηγικές μελέτης ανέφεραν συγκεκριμένα ότι χρησιμοποιούσαν διάφορους τρόπους για να τους διευκολύνουν στη μελέτη, όπως ότι έβρισκαν τα βασικά σημεία των μαθημάτων και τα υπογράμμιζαν με διάφορα χρώματα, χρησιμοποιούσαν ζωγραφιές, σχεδιαγράμματα και εξωσχολικά βιβλία για να εξηγήσουν ότι δεν κατανοούσαν και έσπαγαν σε μικρά βήματα κάθε άσκηση.

Πίνακας 8
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς

Θετική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Στρατηγικές μελέτης που με βοήθησαν.	5
Συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου και επιλογή σχολής.	1
Σύνολο	6

Κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε εμπειρίες θετικής πρακτικής στήριξης από τα δημοτικά σχολεία στα οποία φοίτησαν στην Αθήνα, αλλά αυτές οι εμπειρίες τους αφορούσαν ένα μέρος από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκαν στα έξι χρόνια του δημοτικού σχολείου (πίνακας 9). Στο γυμνάσιο και λύκειο οι ενήλικες δεν αναφέρθηκαν σε κάποιον καθηγητή ο οποίος να τους προσέφερε κάποια βοήθεια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες: «Στο γυμνάσιο και στο λύκειο δεν μπορώ να θυμηθώ κάποιον εκπαιδευτικό που να με βοηθούσε και να έδειχνε κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μπορέσω και εγώ να τα βγάλω πέρα με το μάθημα».

Πίνακας 9
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής πρακτικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου

Θετική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Έδινε επιπλέον χρόνο για τις εργασίες.	3
Έγραφε τις υποχρεώσεις της επόμενης μέρας στο πρόχειρο.	2
Ενημέρωνε τους γονείς για την πρόοδό του και τις δυσκολίες του.	2
Ανέθετε εργασίες που είχαν ενδιαφέρον για το μαθητή.	2
Έδειχνε επιείκεια κατά τον έλεγχο των γραπτών δοκιμασιών.	1
Σύνολο	10

Όσον αφορά τη θετική συναισθηματική στήριξη από τους γονείς όλοι οι συμμετέχοντες (n = 10) αναφέρθηκαν στους γονείς τους και τη σχέση που είχαν μαζί τους (πίνακας 10). Οι γονείς τους ήταν το στήριγμα τους που ακόμα και αν είχαν προβλήματα στις σχέσεις τους τα ξεπερνούσαν και ήταν πάντα δίπλα τους για να τους συμβουλεύουν και να τους υπερασπίζονται: «Αυτοί όμως που πάντα ήξεραν όλες τις δυσκολίες μου και πάντα με υπερασπίζονταν και μου έδιναν δύναμη να υπερασπίζομαι και εγώ τον εαυτό μου και να έχω αυτοπεποίθηση ήταν οι γονείς μου. Με συμβούλευαν πάντα και μου έλεγαν να μη τα παρατάω. Ειδικά, στο σχολείο που όλα μου φαίνονταν δύσκολα και ακατόρθωτα. Με καθοδηγούσαν να πάρω σωστές αποφάσεις ».

Δύο από τους συμμετέχοντες περιέγραψαν πως οι γονείς τους βοήθησαν με τους φίλους τους: «Με συμβούλευαν πως να βελτιώσω τις σχέσεις μου με τους άλλους».

Πίνακας 10
Αναφορές συμμετεχόντων θετικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς

Θετική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Δίνουν συμβουλές	10
Επικοινωνούν μαζί τους τις δυσκολίες τους	10
Δείχνουν ενδιαφέρον για μένα	10
Δείχνουν κατανόηση	10
Σύνολο	40

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην αρνητική πρακτική στήριξη από τους γονείς και στην υπερπροστατευτική συμπεριφορά που υπήρχε μέχρι και στην ενηλικίωσή τους: «Οι γονείς μου ακόμα μου φέρονται σαν να είμαι μικρό παιδί. Δεν έχουν καταλάβει ότι έχω μεγαλώσει και μπορώ μόνος μου να λύσω τα προβλήματά μου ή τις παρεξηγήσεις που δημιουργούνται στην εργασία μου. Μπορώ και μόνος μου να μιλήσω στον ανώτερό μου και να ζητήσω άδεια ή να του ζητήσω βοήθεια σε κάτι που δεν ξέρω πως γίνεται». Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται και άλλες μορφές αρνητικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς (πίνακας 11).

Πίνακας 11
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς

Αρνητική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Παρεμβαίνουν στις φιλικές μου σχέσεις.	5
Είναι υπερπροστατευτικοί σε πρακτικά θέματα χωρίς να υπάρχει λόγος.	5
Δεν κατανοούν τα όρια των δυνατοτήτων μου.	1
Με συγκρίνουν με τα αδέρφια μου.	1
Σύνολο	12

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων (n = 10) για τους εκπαιδευτικούς και την αρνητική πρακτική στήριξη.

Πίνακας 12
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής πρακτικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου

Αρνητική πρακτική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Δε μου έδιναν χρόνο να σκεφτώ και να απαντήσω ή να αντιγράψω αυτά που πρέπει από τον πίνακα.	7
Δεν υπήρχα μες στην τάξη για κάποιους καθηγητές (δε μου δίνουν το λόγο, με προσπερνούν).	5
Δεν ήξεραν να με κατευθύνουν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.	3
Δεν ήξεραν να μου δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την αγορά εργασίας.	1
Σύνολο	16

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι συχνότητες αναφοράς μορφών αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων οι οποίες ήταν ίδιες και αναφέρθηκαν και οι ίδιες περιπτώσεις στήριξης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Οι καθηγητές μου στο γυμνάσιο και το λύκειο με υποτιμούσαν. Δεν υπήρχα για αυτούς μέσα στο τμήμα. Κάποιοι φιλόλογοι υποστήριζαν ότι είμαι παράδειγμα προς αποφυγή». Ακόμα ένας συμμετέχοντας υπογράμμισε κάποιους χαρακτηρισμούς που είχε ακούσει από εκπαιδευτικούς, όπως «χαζός» και «τεμπέλης» Και οι γονείς μου με χαρακτήριζαν με τον ίδιο τρόπο και με υποτιμούσαν, ειδικά όταν έπαιρνα βαθμούς ή όταν δεν καταλάβαινα κάποια άσκηση».

Πίνακας 13
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς

Αρνητική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Δεν αναγνώριζαν το πόσο προσπαθούσα	4
Με υποτιμούσαν	3
Με προσέβαλλαν	2
Δεν πίστευαν στις ικανότητες και δυνατότητές μου	2
Σύνολο	11

Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν και κάποιες μορφές αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τον χώρο εργασίας (πίνακας 14). Κάποιες χαρακτηριστικές προσβολές που είχαν ακούσει ήταν «άχρηστος», «αγράμματος», «καθυστερημένος». Ένας δήλωσε χαρακτηριστικά:

«Πολλοί συνάδελφοι απορούν πως τελείωσα το σχολείο και πόσο μάλλον το πανεπιστήμιο. Μερικοί συνάδελφοι μου έχουν πει ότι καλύτερα να ξαναπάω άλλη μια φορά στο δημοτικό να μάθω ελληνικά».

Πίνακας 14
Αναφορές συμμετεχόντων αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τον χώρο εργασίας

Αρνητική συναισθηματική στήριξη	Συχνότητα αναφοράς
Με βλέπουν ως διαφορετικό.	8
Με προσβάλλουν για τις δυσκολίες μου.	5
Με ειρωνεύονται.	5
Δεν αναγνωρίζουν την προσπάθειά μου.	4
Σύνολο	22

Με τη βοήθεια του *SPSS Statistics 20* υπολογίσαμε τις συχνότητες και τα ποσοστά για κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου *Child and Adolescent Social Support Scale*. Αρχικά, ασχοληθήκαμε με το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τον γονέα (πίνακας 15). Η απάντηση «ποτέ» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «σχεδόν ποτέ» μέχρι το «πάντα».

Πίνακας 15
Πόσο συχνά λάμβαναν τη στήριξη που περιγράφεται από τον γονέα

	ποτέ (1)	σχεδόν ποτέ (2)	μερικές φορές (3)	τις περισσότερες φορές (4)	σχεδόν πάντα (5)	πάντα (6)
Π1	-	-	6 60%	-	3 30%	1 10%
Π2	-	-	6 60%	-	3 30%	1 10%
Π3	-	-	1 10%	5 50%	3 30%	1 10%
Π4	-	-	1 10%	5 50%	3 30%	1 10%
Π5	-	1 10%	-	5 50%	3 30%	1 10%
Π6	-	-	-	3 30%	7 70%	-
Π7	-	-	4 40%	3 30%	-	3 30%
Π8	-	-	5 50%	1 10%	1 10%	3 30%
Π9	-	-	3 30%	1 10%	-	6 60%
Π10	-	-	-	4 40%	-	6 60%
Π11	-	-	-	3 30%	1 10%	6 60%
Π12	-	-	-	4 40%	-	6 60%

Σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από τους γονείς για τους συμμετέχοντες οι απαντήσεις παρουσιάζονται τον παρακάτω πίνακα 16:

Πίνακας 16
Πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τους γονείς

	όχι σημαντικό (1)		σημαντικό (2)		πολύ σημαντικό (3)	
Π1	-		2	20%	8	80%
Π2	-		-		10	100%
Π3	2	20%	-		8	80%
Π4	-		-		10	100%
Π5	-		-		10	100%
Π6	-		2	20%	8	80%
Π7	-		-		10	100%
Π8	-		-		10	100%
Π9	-		-		10	100%
Π10	-		-		10	100%
Π11	-		-		10	100%
Π12	-		1	10%	9	90%

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτή την ερώτηση είναι (πίνακας 17):

Πίνακας 3
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τους γονείς

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Π1	2.80	.422
Π2	3.00	.000
Π3	2.60	.843
Π4	3.00	.000
Π5	3.00	.000
Π6	2.80	.422
Π7	3.00	.000
Π8	3.00	.000
Π9	3.00	.000
Π10	3.00	.000
Π11	3.00	.000
Π12	2.90	.316

Όσον αφορά το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από το δάσκαλο (πίνακας 18) η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (*n* = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι το «σχεδόν πάντα».

Πίνακας 18
Πόσο συχνά λάμβαναν τη στήριξη που περιγράφεται από τον δάσκαλο

	ποτέ (1)	σχεδόν ποτέ (2)	μερικές φορές (3)	τις περισσότερες φορές (4)	σχεδόν πάντα (5)	πάντα (6)
Π13	-	-	6 60%	4 40%	-	-
Π14	-	6 60%	1 10%	3 30%	-	-
Π15	1 10%	1 10%	5 50%	3 30%	-	-
Π16	-	3 30%	6 60%	1 10%	-	-
Π17	-	4 40%	4 40%	2 20%	-	-
Π18	-	5 50%	3 30%	2 20%	-	-
Π19	-	4 40%	4 40%	2 20%	-	-
Π20	2 20%	4 40%	3 30%	- -	1 10%	-
Π21	3 30%	3 30%	3 30%	1 10%	-	-
Π22	2 20%	4 40%	3 30%	1 10%	-	-
Π23	3 30%	3 30%	2 20%	2 20%	-	-
Π24	-	5 50%	4 40%	1 10%	-	-

Ως προς το πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από το δάσκαλο προς τους συμμετέχοντες οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 19 που ακολουθεί:

Πίνακας 19
Πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τον δάσκαλο

	όχι σημαντικό (1)	σημαντικό (2)	πολύ σημαντικό (3)
Π13	-	10 100%	-
Π14	-	10 100%	-
Π15	-	10 100%	-
Π16	-	10 100%	-
Π17	-	10 100%	-
Π18	8 80%	2 20%	-
Π19	8 80%	2 20%	-
Π20	8 80%	2 20%	-
Π21	10 100%	-	-

Π22	10	100%		-			-	
Π23	10	100%		-			-	
Π24	8	80%	2	20%			-	

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτή την ερώτηση είναι (πίνακας 20):

Πίνακας 204
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από το δάσκαλο

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Π13	2.00	.000
Π14	2.00	.000
Π15	2.00	.000
Π16	2.00	.000
Π17	2.00	.000
Π18	1.20	.422
Π19	1.20	.422
Π20	1.20	.422
Π21	1.00	.000
Π22	1.00	.000
Π23	1.00	.000
Π24	1.20	.422

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τους συμμαθητές (πίνακας 21). Η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι το «τις περισσότερες φορές».

Πίνακας 21
Πόσο συχνά λάμβανα την στήριξη που περιγράφεται από τους συμμαθητές

	ποτέ (1)	σχεδόν ποτέ (2)	μερικές φορές (3)	τις περισσότερες φορές (4)	σχεδόν πάντα (5)	πάντα (6)
Π25	-	-	6 60%	4 40%	-	-
Π26	-	-	7 70%	3 30%	-	-
Π27	3 30%	3 30%	2 20%	2 20%	-	-
Π28	-	3 30%	6 60%	1 10%	-	-
Π29	2 20%	4 40%	2 20%	2 20%	-	-

Π30		-	1	10%	7	70%	2	20%	-			
Π31		-	6	60%	2	20%	2	20%	-		-	
Π32	4	40%	5	50%		-	1	10%	-		-	
Π33	2	20%	4	40%	2	20%	2	20%	-		-	
Π34		-	1	10%	8	80%	1	10%	-		-	
Π35		-	-		9	90%	1	10%	-		-	
Π36		-	5	50%	5	50%		-	-		-	

Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη ή βοήθεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα οι απαντήσεις τους φαίνονται στον πίνακα 22 που ακολουθεί:

Πίνακας 22
Πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τους συμμαθητές

	όχι σημαντικό (1)		σημαντικό (2)		πολύ σημαντικό (3)	
Π25	-				10	100%
Π26	-			-	10	100%
Π27	-		7	70%	3	30%
Π28	-		8	80%	2	20%
Π29	-		2	20%	8	80%
Π30	-			-	10	100%
Π31	-			-	10	100%
Π32	-		10	100%		-
Π33	-			-	10	100%
Π34	-		2	20%	8	80%
Π35	-			-	10	100%
Π36	-			-	10	100%

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτή την ερώτηση είναι (πίνακας 23):

Πίνακας 235
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τους συμμαθητές

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Π25	3.00	.000
Π26	3.00	.000
Π27	2.30	.483
Π28	2.20	.422
Π29	2.80	.422
Π30	3.00	.000

Π31	3.00	.000
Π32	2.00	.000
Π33	3.00	.000
Π34	2.80	.422
Π35	3.00	.000
Π36	3.00	.000

Ακολουθούν τα αποτελέσματα για το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τον στενό φίλο/η (πίνακας 24). Η απάντηση «ποτέ» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (*n* = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «σχεδόν ποτέ» μέχρι το «πάντα».

Πίνακας 24
Πόσο συχνά λάμβαναν τη στήριξη που περιγράφεται από τον στενό φίλο/ η

	ποτέ (1)	σχεδόν ποτέ (2)	μερικές φορές (3)	τις περισσότερες φορές (4)	σχεδόν πάντα (5)	πάντα (6)
Π37	-	-	-	-	9 90%	1 10%
Π38	-	-	2 20%	-	8 80%	-
Π39	-	-	-	2 20%	8 80%	-
Π40	-	-	3 30%	6 60%	1 10%	-
Π41	-	2 20%	-	7 70%	1 10%	-
Π42	-	-	3 30%	6 60%	1 10%	-
Π43	-	-	-	3 30%	7 70%	-
Π44	-	-	-	2 20%	8 80%	-
Π45	-	-	-	2 20%	8 80%	-
Π46	-	-	-	2 20%	8 80%	-
Π47	-	-	-	2 20%	8 80%	-
Π48	-	-	-	8 80%	2 20%	-

Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν τη στήριξη από τον στενό φίλο/η οι απαντήσεις τους παρατίθενται στον πιο κάτω πίνακα 25:

Πίνακας 25
Πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τον στενό φίλο/η

	όχι σημαντικό (1)	σημαντικό (2)	πολύ σημαντικό (3)

Π37	-	-	10	100%
Π38	-	-	10	100%
Π39	-	-	10	100%
Π40	-	-	10	100%
Π41	-	-	10	100%
Π42	-	-	10	100%
Π43	-	-	10	100%
Π44	-	-	10	100%
Π45	-	-	10	100%
Π46	-	-	10	100%
Π47	-	-	10	100%
Π48	-	-	10	100%

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτή την ερώτηση είναι (πίνακας 26):

Πίνακας 26
6Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από τον στενό φίλο/η

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Π37	3.00	.000
Π38	3.00	.000
Π39	3.00	.000
Π40	3.00	.000
Π41	3.00	.000
Π42	3.00	.000
Π43	3.00	.000
Π44	3.00	.000
Π45	3.00	.000
Π46	3.00	.000
Π47	3.00	.000
Π48	3.00	.000

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα για το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από το προσωπικό του σχολείου που φοιτούσε ο συμμετέχοντας (πίνακας 27). Η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι το «σχεδόν πάντα».

Πίνακας 27
Πόσο συχνά λάμβαναν τη στήριξη που περιγράφεται από το προσωπικό του σχολείου

	ποτέ (1)	σχεδόν ποτέ (2)	μερικές φορές (3)	τις περισσότερες φορές (4)	σχεδόν πάντα (5)	πάντα (6)
Π49	-	1 10%	8 80%	-	1 10%	-
Π50	-	2 20%	8 80%	-	-	-
Π51	-	-	9 90%	-	1 10%	-
Π52	-	3 30%	7 70%	-	-	-
Π53	-	10 100%	-	-	-	-
Π54	-	5 50%	4 40%	-	1 10%	-
Π55	-	4 40%	4 40%	2 20%	-	-
Π56	-	7 70%	3 30%	-	-	-
Π57	-	9 90%	1 10%	-	-	-
Π58	1 10%	9 90%	-	-	-	-
Π59	-	4 40%	6 60%	-	-	-
Π60	6 60%	- -	4 40%	-	-	-

Το πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη ή βοήθεια από το προσωπικό του σχολείου οι συμμετέχοντες της έρευνας φαίνεται στον πίνακα 28 που ακολουθεί:

Πίνακας 28
Πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από το προσωπικό του σχολείου

	όχι σημαντικό (1)	σημαντικό (2)	πολύ σημαντικό (3)
Π49	10 100%	-	-
Π50	10 100%	-	-
Π51	10 100%	-	-
Π52	10 100%	-	-
Π53	10 100%	-	-
Π54	-	10 100%	-
Π55	-	10 100%	-
Π56	8 80%	2 20%	-
Π57	8 80%	2 20%	-
Π58	8 80%	2 20%	-
Π59	10 100%	-	-
Π60	10 100%	-	-

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτή την ερώτηση είναι (πίνακας 29):

Πίνακας 297

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη από το προσωπικό του σχολείου

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Π49	1.00	.000
Π50	1.00	.000
Π51	1.00	.000
Π52	1.00	.000
Π53	1.00	.000
Π54	2.00	.000
Π55	2.00	.000
Π56	1.20	.422
Π57	1.20	.422
Π58	1.20	.422
Π59	1.00	.000
Π60	1.00	.000

Στο ερωτηματολόγιο *The Social Support Questionnaire* προσδιορίσαμε με τη βοήθεια του *SPSS Statistics 20* τις συχνότητες των απαντήσεων των ενηλίκων με δυσλεξία.

Στην πρώτη ερώτηση «Σε ποια άτομα μπορείτε πραγματικά να στηριχθείτε, όταν χρειάζεστε βοήθεια;» οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε διάφορα πρόσωπα από το κοινωνικό τους δίκτυο. Τα λιγότερα άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν δύο άτομα και τα περισσότερα επτά άτομα. Στον παρακάτω πίνακα 30 φαίνονται οι απαντήσεις τους και τα ποσοστά τους στο σύνολο του ενήλικου δείγματός μας.

Πίνακας 30

	γονείς		συγγενείς		φίλοι		συνάδελφοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 1	10	100%	6	60%	7	70%	2	20%	2	20%	8	80%

Άτομα στα οποία μπορούσαν οι συμμετέχοντες να στηριχθούν, όταν χρειάζονταν βοήθεια

Στην επόμενη ερώτηση «Ποια άτομα πιστεύετε πραγματικά ότι θα σας βοηθήσουν να χαλαρώσετε στην περίπτωση που βρισκόσαστε κάτω από έντονη πίεση ή ένταση;» τα λιγότερα

άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν ένα και τα περισσότερα έξι ο πίνακας 31 με τις συχνότητες διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 31
Άτομα που τους βοηθούσαν να χαλαρώσουν κάτω από έντονη πίεση ή ένταση

	γονείς		παππούδες		συγγενείς		φίλοι		συνάδερφοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 2	10	100%	1	10%	2	20%	4	40%	1	10%	2	20%	5	50%

Στην ερώτηση «Ποια άτομα σας αποδέχονται ακριβώς όπως είστε με τα προτερήματα και με τα ελαττώματά σας;» η ελάχιστη τιμή ήταν ένα άτομο και η μέγιστη τιμή επτά άτομα και οι συχνότητες αναφοράς έχουν την εξής μορφή (πίνακας 32):

Πίνακας 32
Άτομα που τους αποδέχονταν ακριβώς όπως ήταν

	γονείς		φίλοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 3	10	100%	2	20%	2	20%	4	40%

Στην ερώτηση «Ποια άτομα πιστεύετε πραγματικά ότι θα φροντίσουν για εσάς, ανεξάρτητα από το τι σας συμβαίνει;» οι συμμετέχοντες ανέφεραν από ένα άτομο μέχρι και επτά άτομα και οι συχνότητες αναφοράς είναι οι εξής (πίνακας 33):

Πίνακας 33
Άτομα που φρόντιζαν για αυτούς, ανεξάρτητα από το τι τους συνέβαινε

	γονείς		συγγενείς		φίλοι		συνάδερφοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 4	10	100%	2	20%	3	30%	1	10%	1	10%	5	50%

Στην ερώτηση «Ποια άτομα πιστεύετε πραγματικά ότι θα σας βοηθήσουν να νιώσετε καλύτερα, όταν αισθάνεστε γενικότερα στενοχωρημένος/η;» οι συμμετέχοντες δήλωσαν από ένα άτομο έως και τέσσερα άτομα και οι συχνότητες αναφοράς είναι οι εξής (πίνακας 34):

Πίνακας 34
Άτομα που πίστευαν ότι θα τους βοηθούσαν να νιώσουν καλύτερα, όταν αισθάνονταν στεναχωρημένοι

	γονείς		παππούδες		συγγενείς		φίλοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 5	10	100%	1	10%	1	10%	3	30%	2	20%	3	30%

Στην τελευταία ερώτηση: «Ποια άτομα πιστεύετε ότι θα σας παρηγορήσουν, όταν είστε πολύ ταραγμένος/η;» τα λιγότερα άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν ένα και τα περισσότερα έξι ο πίνακας 35 με τις συχνότητες διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 35
Άτομα που πίστευαν ότι θα τους παρηγορούσαν, όταν θα ήταν ταραγμένοι

	γονείς		παππούδες		συγγενείς		φίλοι		συνάδερφοι		σύζυγοι		αδέρφια	
Ερώτηση 6	10	100%	1	10%	2	20%	5	50%	1	10%	2	20%	3	30%

Σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι ήταν οι συμμετέχοντες από τη συνολική στήριξη που δέχονταν οι απαντήσεις τους ήταν από το «λίγο δυσαρεστημένοι» έως το «πολύ ικανοποιημένοι» (πίνακας 36):

Πίνακας 36
Πόσο ικανοποιημένοι ήταν από τη συνολική στήριξη που δέχονταν

	1	2	3	4		5		6	
E1	-	-	-	4	40%	6	60%	-	
E2	-	-	-	7	70%	2	20%	1	10%

E3	-	-	1	10%	4	40%	4	40%	1	10%
E4	-	-		-	1	10%	6	60%	3	30%
E5	-	-	1	10%	4	40%	4	40%	1	10%
E6	-	-	1	10%	8	80%	1	10%		-

Όσον αφορά το «πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από την στήριξη που λαμβάνετε;» για την πρώτη ερώτηση ο μέσος όρος ήταν 4.60 (*SD* = .516), στη δεύτερη 4.40 (*SD* = .699), στην τρίτη 4.50 (*SD* = .850), στην τέταρτη 5.20 (*SD* = .632), στην πέμπτη 4.50 (*SD* = .850) και στην έκτη και τελευταία ερώτηση 4.00 (*SD* = .471).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε η κοινωνική στήριξη, που λάμβαναν οι έφηβοι και ενήλικες με δυσλεξία, καθώς και ο βαθμός που θεωρούσαν σημαντική αυτή τη στήριξη ή η ικανοποίηση που αντλούσαν από τη συνολική στήριξη, προσπαθώντας να αναδειχθούν όχι μόνο οι θετικές, αλλά και οι αρνητικές μορφές στήριξης από τα άτομα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι τους στήριζαν και τους παρείχαν αυτές τις μορφές στήριξης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα πρώτα έξι χρόνια στο σχολείο φαίνεται να είναι η χειρότερη εμπειρία για τα παιδιά με δυσλεξία, σχετικά με την ευημερία και την αυτοεκτίμηση (Ingesson, 2007). Νιώθουν καλύτερα όταν μεγαλώνουν, αποφεύγουν σχολαστικά θέματα και επιλέγουν επαγγέλματα όπου δε θα έχουν να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση και τη γραφή και τις δυσκολίες σε αυτά και επιλέγουν μαθήματα και επαγγέλματα που είναι σύμφωνα με τα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Ingesson, 2007). Τα αρνητικά συναισθήματα δεν είναι ποτέ εντελώς αναπόφευκτα, αλλά η γονική και η επαγγελματική στήριξη μπορεί να μειώσει τη συχνότητα και την ένταση των αρνητικών εμπειριών (McNulty, 2003).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται ειδική στήριξη προκειμένου να ενταχθούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά στη ζωή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Troiano, et al., 2010). Η κοινωνική στήριξη έχει κύρια επίδραση τόσο στην προσαρμογή όσο και στην ακαδημαϊκή επίτευξη όλων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Krisher & Shechtman, 2016).

Στη συγκεκριμένη έρευνα με τη βοήθεια της συνέντευξης γίνεται παρουσίαση των μορφών κοινωνικής στήριξης, τόσο θετικής όσο και αρνητικής (πρακτικής και συναισθηματικής), που λαμβάνονται από τα άτομα με δυσλεξία στο σχολικό χώρο, στην οικογένεια, και στον χώρο εργασίας, εφόσον εργάζονται. Στη συνέχεια, με το ερωτηματολόγιο *Child and Adolescent Social Support Scale* οι έφηβοι του δείγματός μας (n = 10) ανέφεραν το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τον γονέα, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, το στενό φίλο ή φίλη, και το προσωπικό του σχολείου και πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από κάθε έναν από αυτούς. Με το ερωτηματολόγιο *The Social Support Questionnaire* οι ενήλικες απάντησαν σχετικά με το ποια άτομα τους παρείχαν συγκεκριμένες μορφές στήριξης και πόσο ικανοποιημένοι ήταν από τη συνολική στήριξη.

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, τα οποία παρουσιάζονται στους πίνακες 1 με 7 μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα για τους έφηβους συμμετέχοντες (n = 10). Στις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες εφηβικής ηλικίας ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις αρνητικής πρακτικής στήριξης (N = 26) από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου σε σχέση με τις περιπτώσεις θετικής πρακτικής στήριξης (N = 23). Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες εφηβικής ηλικίας (n = 10) ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις θετικής πρακτικής στήριξης (N = 13) από τους γονείς, σε σχέση με τις περιπτώσεις αρνητικής πρακτικής στήριξης (N = 7). Ενώ, οι περιπτώσεις αρνητικής πρακτικής στήριξης (N = 19) από το προσωπικό του σχολείου ήταν περισσότερες από τις περιπτώσεις θετικής πρακτικής στήριξης (N = 10). Στη θετική συναισθηματική στήριξη οι συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο τους γονείς (N =

49) και καθόλου το προσωπικό του σχολείου (N = 0) και οι περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου ήταν 37 (N = 37). Συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις θετικής συναισθηματικής στήριξης (N = 49), από τους γονείς ήταν περισσότερες από τις περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης (N = 17). Ενώ, οι συμμετέχοντες (n = 10) δεν ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις θετικής συναισθηματικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου (N = 0) και ανέφεραν μόνο περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης (N = 20).

Σχετικά με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο *Child and Adolescent Social Support Scale* (πίνακες 15-29) και το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τον γονέα η απάντηση «ποτέ» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10), ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από «σχεδόν ποτέ» μέχρι «πάντα». Η απάντηση «σχεδόν ποτέ» δόθηκε μόνο από έναν συμμετέχοντα στην πρόταση 5 του ερωτηματολογίου. Στις υπόλοιπες προτάσεις οι απαντήσεις ήταν μεταξύ της απάντησης «μερικές φορές» και «πάντα». Σχετικά με το πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από τους γονείς για τους συμμετέχοντες οι απαντήσεις στον πίνακα 16 και 17 μας δείχνουν ότι μόνο η πρόταση 3 από 2 συμμετέχοντες θεωρήθηκε «μη σημαντική», ενώ οι υπόλοιπες προτάσεις κρίθηκαν «σημαντικές» ή «πολύ σημαντικές» με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (8-10 συμμετέχοντες) να τις κρίνουν ως «πολύ σημαντικές». Όσον αφορά το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από το δάσκαλο (πίνακας 18) η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι το «σχεδόν πάντα» με το «σχεδόν πάντα» να αποτελεί απάντηση μόνο στην πρόταση 20 από έναν συμμετέχοντα. Ως προς το πόσο σημαντική ήταν αυτή η στήριξη ή βοήθεια από το δάσκαλο προς τους συμμετέχοντες (πίνακας 19 και πίνακας 20) οι απαντήσεις κινούνται από «όχι σημαντικό» έως «σημαντικό». Σχετικά με το πόσο συχνά

λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από τους συμμαθητές (πίνακας 21) η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι «τις περισσότερες φορές». Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν αυτή τη στήριξη ή βοήθεια οι συμμετέχοντες (πίνακας 22 και πίνακας 23) έδωσαν απάντηση από «σημαντικό» έως «πολύ σημαντικό». Ως προς το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από το στενό φίλο/η (πίνακας 24) η απάντηση «ποτέ» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από «σχεδόν ποτέ» μέχρι «πάντα». Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούν τη στήριξη από τον στενό φίλο/η (πίνακας 25 και πίνακας 26) έδωσαν όλοι την απάντηση «πολύ σημαντική» για όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Τέλος, όσον αφορά το πόσο συχνά λάμβαναν κάποια μορφή στήριξης ή βοήθειας από το προσωπικό του σχολείου που φοιτούσε ο συμμετέχοντας (πίνακας 27) η απάντηση «πάντα» δε δόθηκε από κάποιον από τους συμμετέχοντες (n = 10) στην έρευνά μας, ενώ οι απαντήσεις τους κινήθηκαν από το «ποτέ» μέχρι το «σχεδόν πάντα» και τη συγκεκριμένη στήριξη ή βοήθεια οι συμμετέχοντες της έρευνας την αξιολόγησαν «όχι σημαντικό» έως «σημαντικό» (πίνακας 28 και πίνακας 29).

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, τα οποία παρουσιάζονται στους πίνακες 8 με 14 μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα για τους ενήλικες συμμετέχοντες (n = 10). Στις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις αρνητικής πρακτικής στήριξης (N = 28) από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου σε σχέση με τις περιπτώσεις θετικής πρακτικής στήριξης (N = 16). Οι ενήλικες συμμετέχοντες ανέφεραν σχετικά με τη θετική πρακτική στήριξη που δέχονταν από τους γονείς τους 6 περιπτώσεις (N = 6), ενώ στην αρνητική πρακτική στήριξη υπογράμμισαν 12 περιπτώσεις (N = 12). Ως προς τη θετική πρακτική στήριξη από το προσωπικό του σχολείου οι ενήλικες έκαναν αναφορά σε λιγότερες περιπτώσεις (N = 10), σε σχέση με την αρνητική πρακτική στήριξη (N = 16). Στη θετική

συναισθηματική στήριξη οι συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο τους γονείς (N = 40) και καθόλου το προσωπικό του σχολείου (N = 0) και οι περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου ήταν οι ίδιες και σε συχνότητα και σε μορφή (N = 11). Στον χώρο εργασίας τους αναφέρθηκαν οι 8 ενήλικες που εργάζονταν και έκαναν λόγο μόνο για περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης (N = 22).

Στο ερωτηματολόγιο *The Social Support Questionnaire* (πίνακες 30-36) οι ενήλικες αναφέρθηκαν σε διάφορα πρόσωπα που θεωρούσαν ότι τους στήριζαν. Στην πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε γονείς, συγγενείς, φίλους, συναδέλφους, συζύγους και αδέρφια. Τα λιγότερα άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν δύο άτομα και τα περισσότερα επτά άτομα. Στη δεύτερη ερώτηση «Ποια άτομα πιστεύετε πραγματικά ότι θα σας βοηθήσουν να χαλαρώσετε στην περίπτωση που βρισκόσαστε κάτω από έντονη πίεση ή ένταση;» οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε γονείς, παππούδες, συγγενείς, φίλους, συναδέλφους, συζύγους και αδέρφια. Τα λιγότερα άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν ένα και τα περισσότερα έξι. Στην τρίτη ερώτηση οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε γονείς, φίλους, συζύγους και αδέρφια. Ο συμμετέχοντας που δήλωσε τα λιγότερα άτομα αναφέρθηκε σε ένα και αυτός με τα περισσότερα σε επτά. Στην τέταρτη ερώτηση οι συμμετέχοντες ανέφεραν γονείς, συγγενείς, φίλοι, συνάδερφοι, σύζυγοι, αδέρφια. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν από ένα άτομο μέχρι και επτά άτομα σε αυτήν την ερώτηση. Στην πέμπτη ερώτηση οι συμμετέχοντες δήλωσαν γονείς, παππούδες, συγγενείς, φίλους, συζύγους, αδέρφια. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν από ένα άτομο έως και τέσσερα άτομα. Στην έκτη και τελευταία ερώτηση οι απαντήσεις ήταν γονείς, παππούδες, συγγενείς, φίλοι, συνάδερφοι, σύζυγοι, αδέρφια. Τα λιγότερα άτομα που αναφέρθηκαν από συμμετέχοντα ήταν ένα και τα περισσότερα έξι. Σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι ήταν οι συμμετέχοντες από τη συνολική στήριξη που δέχονταν οι απαντήσεις τους ήταν από το «λίγο δυσαρεστημένοι» έως το «πολύ ικανοποιημένοι». Όσον αφορά την

ικανοποίηση για την πρώτη ερώτηση ο μέσος όρος ήταν 4.60 (*SD* = .516), στη δεύτερη 4.40 (*SD* = .699), στην τρίτη 4.50 (*SD* = .850), στην τέταρτη 5.20 (*SD* = .632), στην πέμπτη 4.50 (*SD* = .850) και στην έκτη και τελευταία ερώτηση 4.00 (*SD* = .471).

Συμπερασματικά, στις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες εφηβικής ηλικίας (*n* = 10), αλλά και οι ενήλικες (*n* = 10) ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις αρνητικής πρακτικής στήριξης από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου σε σχέση με τις περιπτώσεις θετικής πρακτικής στήριξης. Στη θετική συναισθηματική στήριξη οι συμμετέχοντες ανέφεραν περισσότερες περιπτώσεις θετικής στήριξης από τους γονείς σε σχέση με την αρνητική συναισθηματική στήριξη. Οι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε περιπτώσεις θετικής συναισθηματικής στήριξης από το προσωπικό του σχολείου, αλλά μόνο σε περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης. Στους ενήλικες οι περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου ήταν οι ίδιες και σε συχνότητα και σε μορφή. Στον χώρο εργασίας τους αναφέρθηκαν και οι 8 ενήλικες που εργάζονταν και έκαναν λόγο μόνο για περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης.

Στη θετική πρακτική στήριξη οι έφηβοι και ενήλικες συμμετέχοντες (*n* = 20) αναφέρθηκαν, κυρίως, σε περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς τους παρείχαν βοήθεια με τα μαθήματά τους στο σχολείο. Επίσης, υπογράμμισαν ότι και το προσωπικό του σχολείου συνέβαλε στη θετική πρακτική στήριξή τους με προσαρμογές στη διδασκαλία και με πληροφορίες που τους παρείχαν για τις δυσκολίες τους. Αντίθετα, στην αρνητική πρακτική οι περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν συνοψίζονται σε υπερπροστατευτικούς και παρεμβατικούς γονείς και σε απουσία βοήθειας για την επίτευξη καλύτερης προσαρμογής στην τάξη, έλλειψη κατανόησης και ενδιαφέροντος για τις δυσκολίες του ατόμου και έλλειψη παροχής πληροφοριών αναφορικά με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας από την πλευρά του προσωπικού του σχολείου. Αντίστοιχα, όσον αφορά τις περιπτώσεις θετικής συναισθηματικής στήριξης

συνοψίζονται σε βοήθεια και ενδιαφέρον από τους γονείς για την καλύτερη προσαρμογή των ατόμων με δυσλεξία, ενώ οι περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης έχουν σχέση με υποτιμητικές και προσβλητικές συμπεριφορές και μη αναγνώριση της προσπάθειάς τους στο σχολείο και από την πλευρά των γονέων και από την πλευρά του προσωπικού του σχολείου. Οι 8 ενήλικες συμμετέχοντες που εργάζονταν ανέφεραν περιπτώσεις αρνητικής συναισθηματικής στήριξης στον χώρο εργασίας, όπως υποτιμητικές, προσβλητικές και ειρωνικές συμπεριφορές και μη αναγνώριση της προσπάθειάς τους.

Όσον αφορά το πόσο σημαντική θεωρούσαν τη στήριξη από τους γονείς, τους συμμαθητές και το στενό φίλο/η οι έφηβοι απάντησαν από «σημαντικό» και το «πολύ σημαντικό». Ως προς το πόσο σημαντική ήταν η στήριξη που δέχονταν από τον δάσκαλο και το προσωπικό του σχολείου οι απαντήσεις ήταν «όχι σημαντικό» και «σημαντικό». Οι μέσοι όροι για τους γονείς ήταν από 2.60 (*SD* = .843) έως 3.00 (SD = .000). Για το δάσκαλο ήταν από 1.00 (*SD* = .000) έως 2.00 (*SD* = .000), για τους συμμαθητές 2.00 (*SD* = .000) έως 3.00 (*SD* = .000), για το στενό φίλο 3.00 (*SD* = .000) και για το προσωπικό του σχολείου 1.00 (*SD* = .000). έως 2.00 (*SD* = .000). Οι ενήλικες ήταν και αυτοί ικανοποιημένοι από την στήριξη που λάμβαναν με τους μέσους όρους στις έξι ερωτήσεις να είναι από 4.00 (*SD* = .471), έως 5.20 (*SD* = .632).

Σε σχετική έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) στην οποία συμμετείχαν ενήλικα άτομα με δυσλεξία (*n* = 27) οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και αυτοί στη θετική βοήθεια και τη στήριξη από τους γονείς τους και από τους εκπαιδευτικούς, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτή η βοήθεια χαρακτηρίστηκε ως «ταπεινωτική». Υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους συμμετέχοντες ως «τεμπέληδες» ένα στοιχείο που υπάρχει και στη δική μας έρευνα. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας εξακολουθεί να υπάρχει μια έλλειψη εξειδίκευσης στη δυσλεξία στα σχολεία της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν περισσότερη κατανόηση και να γίνουν πιο υποστηρικτικοί. Οι εμπειρίες κατά τη

διάρκεια των σχολικών ετών μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να ζουν και να αντιμετωπίζουν τη δυσλεξία. Θα πρέπει να γίνουν περισσότερες μακροχρόνιες μελέτες με μαθητές με δυσλεξία από το δημοτικό σχολείο μέχρι την ενηλικίωση τους για να δούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τα άτομα με δυσλεξία.

Στην έρευνα των Hellendoorn & Rruijssenaars (2000) η στήριξη από τους γονείς αναδείχθηκε ως ένας ισχυρός προστατευτικός παράγοντας που βοηθούσε τα άτομα να αποδεχθούν τη δυσλεξία τους και να γίνουν πιο θετικοί σχετικά με τα πραγματικά τους επιτεύγματα, και με τη ζωή γενικότερα. Οι γονείς διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο και στη ζωή των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Η γονική στήριξη συνέβαλε σημαντικά στην ευημερία των ατόμων με δυσλεξία και στην ικανοποίησή τους από τη ζωή. Κάποιοι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη σχέση με τους γονείς τους ως παρεμβατική ή απαιτητική ή υπερπροστατευτική, αλλά την περιέγραψαν και ως ευεργετική και όχι επιβλαβή. Πρέπει να διερευνηθεί πιο διεξοδικά αυτή η σχέση όχι μόνο από την άποψη του ατόμου με δυσλεξία, αλλά και από εκείνη των γονέων.

Η έλλειψη κατανόησης από τους άλλους υπογραμμίζεται όχι μόνο από τους συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα, αλλά και από τα άτομα με δυσλεξία στην έρευνα των Nalavany, et al. (2011) όπου οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι άλλοι δεν αναγνώριζαν το ποσό της σκληρής δουλειάς του άτομου για να επιτευχθεί το ίδιο έργο με ένα άτομο χωρίς δυσλεξία, κάτι που αναφέρθηκε από τους εφήβους και τους ενήλικες και της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι προσπάθειές τους δεν αναγνωρίζονταν και ότι βιώσαν μία απογοήτευση κατά την εργασία τους, καθώς εργάζονταν περισσότερο από τους άλλους, αλλά δεν παρήγαγαν τα ίδια αποτελέσματα και οι άλλοι δεν έβλεπαν και δεν έδιναν σημασία στο ποσό της δουλειάς τους.

Οι χαρακτηρισμοί «τεμπέληδες» ή «χαζοί» οι οποίοι αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αλλά και η έλλειψη κατανόησης αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (McNulty, 2003). Οι αρνητικές εμπειρίες με ανθρώπους που δεν κατανοούσαν, παρεξηγούσαν το άτομο και συνεχώς επιτίθονταν στην εξυπνάδα του και στα κίνητρά του κινητοποιούσαν μερικές φορές τους εφήβους και τα παιδιά να δουλέψουν πιο σκληρά για να αποδείξουν ότι οι άλλοι που τους έκριναν αρνητικά έκαναν λάθος (McNulty, 2003).

Οι έφηβοι και οι ενήλικες στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν σε διάφορες πηγές από τις οποίες λάμβαναν θετική και αρνητική στήριξη. Η έρευνα δείχνει ότι οι νέοι αντλούν κοινωνική στήριξη από έναν αριθμό πηγών και αυτή η κοινωνική στήριξη από κάθε πηγή συνδέεται με ευεργετικά αποτελέσματα (Malecki & Demaray, 2003). Πηγές στήριξης για τους μαθητές αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι στενοί φίλοι και η ομάδα συνομηλίκων, όπου κάθε πηγή έχει κάπως διαφορετικές λειτουργίες στη ζωή του παιδιού. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, ή / και τους συνομήλικους τους ως πηγές διαφορετικών τύπων στήριξης (Malecki & Demaray, 2003). Η ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να συνεχιστεί με εις βάθος ανάλυση κάθε πηγής στήριξης και κάθε μορφής στήριξης που δέχονται από την εκάστοτε πηγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adams, R. G., & Blieszner, R. (1995). Aging well with friends and family. *The American Behavioral Scientist, 39*(2), 209–224. DOI: 10.1177/0002764295039002008.

Alloway, R., & Bebbington, P. (1987). The buffer theory of social support- a review of the literature. *Psychological Medicine, 17*(1), 91-108.

Antonucci, T. C., & Akiyama, H. (1987). Social networks in adult life and a preliminary examination of the convoy model. *Journals of Gerontology, 42*(5), 519–527. DOI: 10.1093/geronj/42.5.519.

Antonucci, T. C., Lansford, J. E. & Akiyama, H. (2001). Impact of Positive and Negative Aspects of Marital Relationships and Friendships on Well-Being of Older Adults. *Applied Developmental Science, 5*(2), 68-75. DOI: 10.1207/S1532480XADS0502_2.

Barker, G., Olukoya, A., & Aggleton, P. (2005). Young people, social support and help-seeking. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 17*, 315–335. DOI: 10.1515/ijamh. 2005.17.4.315.

Barrera, M., J., & Ainaly, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology, 11*(2), 133-143.

Barrera M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology, 14*(4), 413 – 445. DOI: 10.1007/BF00922627.

Bell, S. (2009). Exploring support for dyslexic adults in the English workforce: lessons learnt from the story of an adult dyslexia group. *Support for Learning, 24*(2), 73-80. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2009.01402.x.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312–1329. DOI: 10.2307/1131649.

Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.

Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: results from a prospective study of mortality. *Psychological Science, 14*(4), 320-327. DOI: 10.1111/1467-9280.14461

Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2014). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*. DOI: 10.1080/02673843.2013.875480.

Cassel J. (1974). An epidemiological perspective of psychological factors in disease etiology. *American Journal of Public Health, 64*(11), 1040-1043.

Chen, Y. & Feeley, T. H. (2014). Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults: An analysis of the Health and Retirement Study. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(2), 141–161. DOI: 10.1177/0265407513488728.

Cheng, S. T., & Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1359–1369.

Chi, I. & Chou, K. L. (2001). Social Support and Depression among Elderly Chinese People in Hong Kong. *The International Journal of Aging and Human Development, 52*(3), 231-252.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300–314.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.

Crockenberg, S.B. (1987). Predictors and correlates of anger and hostility of adolescent boys. *Child Development, 58,* 964-975.

Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres-Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(4), 347-355. DOI: 10.1037/1099-9809.13.4.347.

Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2001). Perceived social support by children with characteristics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly, 16,* 68-90.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the School, 39(*3), 305-316. DOI: 10.1002/pits.10018.

Demaray, M. K., Malecki, C. M., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*(7), 691-706. DOI: 10.1002/pits.20120.

Denhart, H. D. (2008). Deconstructing barriers perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 483-497. DOI: 10.1177/0022219408321151.

Estrada, L., Dupoux, E., & Wolman, C. (2006). The relationship between locus of control and personal emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal, 40*(1), 43-54.

Fiori, K. L. & Jager, J. (2011). The impact of social support networks on mental and physical health in the transition to older adulthood: A longitudinal, pattern-centered approach. *International Journal of Behavioral Development, 36*(2), 117–129. DOI: 10.1177/0165025411424089.

Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1983). Validity and use of the classroom environment scale. *Educational Evaluation & Policy Analysis, 5*(3), 261-271.

Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R.L. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children, 18*(3), 282–298.

Furrer, C., & Skinner, C. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148.

Garnefski, N., & Diekstra, R. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*(12), 1657–1664. DOI: 10.1097/00004583-199612000-00018.

Gaylord-Harden, N. K., Ragsdale, B. L., Mandara, J., Richards, M. H., & Petersen, A. C. (2007). Perceived support and internalizing symptoms in African American adolescents: Self-esteem and

ethnic identity as mediators. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(1), 77-88. DOI: 10.1007/s10964-006-9115-9.

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2013). Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 222–236.

Greenbaum, B., Graham, S., & Scales, W. (1995). Adults with learning disabilities: Educational and social experiences during college. *Exceptional Children, 61*(5), 460-471. DOI: 10.1177/001440299506100505.

Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2*(3), 164–172. DOI: 10.1177/106342669400200304.

Haager, D., &Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and selfreports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 206-215.

Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, *39*(1-2), 133-144. DOI: 10.1007/s10464-007-9100-9.

Hauck, E. L., Snyder, L. A., & Cox-Fuenzalida, L. E. (2008). Workload Variability and Social Support: Effects on Stress and Performance. *Current Psychology*, *27*, 112–125. DOI: 10.1007/s12144-008-9026-x.

Heiman, T.& Precel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of learning disabilities, 36*(3), 248-258. DOI: 10.1177/002221940303600304.

Hellendoorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, *21*(4), 227-239. DOI: 10.1177/074193250002100405.

Hodges,E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94–101.

House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology, 14*, 293-318. DOI: 10.1146/annurev.so.14.080188.001453.

Huebner, E.S., Suldo, S.M., & Smith, L.C. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*, 81-93. DOI: 10.1002/pits.10140.

Hughes, W. & Dawson, R. (1995). Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning*, *10*(4). DOI: 10.1111/j.1467-9604.1995.tb00037.x.

Ingesson, G. (2007). Growing Up with Dyslexia Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology*, *28*(5), 574–591. DOI: 10.1177/0143034307085659.

Jou,Y. H. & Fukada, H. (2002). Stress, Health, and Reciprocity and Sufficiency of Social Support: The Case of University Students in Japan. *Journal of Social Psychology*, *142*(3),353-70. DOI: 10.1080/00224540209603904.

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*, 22–37.

Keller-Cohen, D., Fiori, K. L., Toler A., & Bybee, D. (2006). Social relations, language and cognition in the ‘‘oldest old.’’ *Ageing and Society, 26*, 585–605. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X06004910.

King, G., Willoughby, C., Specht, J. A., & Brown, E. (2006). Social Support Processes and the Adaptation of Individuals with Chronic Disabilities. *Qualitative Health Research, 16* (7), 902-925. DOI: 10.1177/1049732306289920.

Krause, N. (1991). Stress and isolation from close ties in later life. *Journal of Gerontology: Social Sciences, 46*, 183-194. DOI: 10.1093/geronj/46.4.S183.

Krause, N. (1995). Assessing stress-buffering effects: A cautionary note. *Psychology and Aging, 10*, 518-526.

Krisher, H. & Shechtman, Z. (2016). Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel. *International Research in Higher Education, 1*(1), 125-135. DOI: 10.5430/irhe.v1n1p125.

Lesaux, N. K., Pearson, M. R., & Siegel, L. S. (2006). The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities. *Reading and Writing, 19*, 21–48. DOI: 10.1007/s11145-005-4714-5.

Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J., & Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development, 14*, 398–420. DOI:10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x.

Lindstrom, J. H. (2007). Determining Appropriate Accommodations for Postsecondary Students with Reading and Written Expression Disorders. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(4), 229–236. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2007.00251.x.

Lovitt, T., Plavins, M., & Cushing, S. (1999). What do pupils with disabilities have to say about their experience in high school?. *Remedial and Special Education, 20*(2), 67–76.

MacArthur, C. A. (2009). Reflections on Research on Writing and Technology for Struggling Writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 93–103. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2009.00283.x.

Mahon, N. E. & Yarcheski, A. (2015). Parent and Friend Social Support and Adolescent Hope. *Clinical Nursing Research*, 1– 17. DOI: 10.1177/1054773815619881 2015.

Malecki, C. K., & Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, appraisal, information, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231-252.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliot, S. N. (2014). A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (2000) - Revised March, 2014.

McCarty, C. A., Vander Stoep, A., Kuo, E. S., & McCauley, E. (2006). Depressive symptoms among delinquent youth: Testing models of association with stress and support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 28*(2), 85-93. DOI: 10.1007/s10862-006-7486-6

McNelles, L. R., & Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and sex differences in intimate affect and mandate behavior. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 143–159.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities 36*(4), 363–38.

Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *The International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 543–61.

Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2011). 'I want support, not comments': children's perspectives on supports in their life. Disability & Society, 26(2), 207-221. DOI: 10.1080/09687599.2011.544060.

Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). Social Support, Negative Life Events and Emotional Problems among Norwegian Adolescents. *School Psychology, 25*(4): 387–403. DOI: 10.1177/0143034304048775.

Murray, C. (2002). Supportive Teacher-Student Relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities. *Childhood Education, 78*(5), 285-290. DOI: 10.1080/00094056.2002.10522743.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220–233. DOI: 10.1177/00224669060390040301.

Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher– student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*, 751–762. DOI: 10.1002/pits.20015.

Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Rennick, R. A. (2011). Psychosocial Experiences Associated With Confirmed and Self-Identified Dyslexia: A Participant-Driven Concept Map of

Adult. *Perspectives Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 63–79. DOI: 10.1177/0022219410374237.

Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence, 42*(167), 441-459.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15-31.

Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 417-485. DOI: 10.1007/BF01537898.

Reid, G., Strnadová, I., & Cumming, T. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 175–181. DOI: 10.1111/1471-3802.12013.

Resnick, M. D., & Hutton, L. (1987). Resiliency among physically disabled adolescents. *Psychiatric Annals, 17*(12), 796-800. DOI: 10.3928/0048-5713-19871201-09.

Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work, 43*(4), 309-323.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perception of the school environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 321–352.

Rook, K. S. (1984). The negative side of intimate interaction: Impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(5), 1097–1108.

Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R. S., & Ng-Mak, D. S. (2008). Intervening processes between youths' exposure to community violence and internalizing symptoms over time: The roles of social support and coping. *American Journal of Community Psychology, 41*(1), 43-62. DOI: 10.1007/s10464-007-9147-7.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98–131. DOI: 10.1037/0033-2909.132.1.98.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 47–61. DOI: 10.1007/s10964-008-9368-6.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basharn, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason and G. R. Pierce (Eds), *Social Support: An Interactional View* (pp. 9-27). New York: Wiley.

Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2012). Friendship Predictors of Global Self- Worth and Domain-Specific Self- Concepts in University Students with and Without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities, 46*(5) 444– 452. DOI: 10.1177/0022219412436977.

Shaw, B.A., Krause, N., Chatters, L.M., Connell, C.M., & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional support from parents in early life, aging, and health. *Psychology and Aging, 19*(1), 4-12. DOI: 10.1037/0882-7974.19.1.4.

Searle, B., Bright, J. E. H., & Bochner, S. (1999). Testing the 3-factor model of occupational stress: The impact of demands, control and social support on a mail sorting task. *Work & Stress, 13*, 268–279.

Searle, B., Bright, J. E. H., & Bochner, S. (2001). Helping people to sort it out: The role of social support in the job strain model. *Work & Stress, 15*, 328–346.

Siewert, K., Antoniw, K. Kubiak, T., & Weber, H. (2011). The more the better? The relationship between mismatches in social support and subjective well-being in daily life. *Journal Health Psychology, 16*(4), 621-31. DOI: 10.1177/1359105310385366.

Skär, L., & Tamm, M. (2001). My assistant and I: Disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society, 16*(7), 917–31. DOI: 10.1080/09687590120084010.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology, 57*, 255–284. DOI: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124.

Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice, 7*(3), 161-170.

Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2015). How University Students with Reading Difficulties Are Supported in Achieving Their Goals. *Journal of Learning Disabilities, 48*(3) 323– 334. DOI: 10.1177/0022219413505773.

Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 56-69. DOI: 10.1037/1045-3830.23.1.56.

Sun, R. C. F., & Hui, E. K. P. (2007). Building social support for adolescents with suicidal ideation: Implications for school guidance and counseling. British Journal of Guidance & Counseling, 35(3), 299-316.

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior, 52,* 145–161. DOI: 10.1177/0022146510395592.

Troiano, P. F. (2003). College Students and Learning Disability: Elements of Self-Style. *Journal of college student development, 44*(3), 404-419. DOI: 10.1353/csd.2003.0033.

Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic Support and College Success for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of College Reading and Learning, 40*(2), 35-44. DOI: 10.1080/10790195.2010.10850329.

Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescence behavioral outcomes in middle school. *Developmental Psychology, 47,* 1324–1341. DOI: 10.1037/a0024026.

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School. *Child Development, 83*(3), 877–895.

Weigel, D.J., Devereux, P., Leigh, G.K., & Ballard-Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents' perceptions of support and stress: Stability and change. *Journal of Adolescent Research, 13*, 158–177.

Weiss, R. (1974). *The provisions of social relationships*. In Z. Rubin (Ed.), Doing unto others, pp. 17-26. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202– 209.

Wenz-Gross, M., Siperstein, G.N., Untch, A.S., & Widaman, K.F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescent in middle schools. *Journal of Early Adolescence, 17*, 129–151. DOI: 10.1177/0272431697017002002

Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 1*(1), 28–34.

Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Psychology, 30*, 127–141. DOI:10.1023/A:1014701215315.

Williams, P., Barclay, L. & Schmied, V. (2004). Defining Social Support in Context: A Necessary Step in Improving Research, Intervention, and Practice. *Qualitative Health Research, 14* (7), 942-960. DOI: 10.1177/1049732304266997.

Winterowd, C. L., Verena L., Street MS, & Boswell, D. L. (1998). Perceived Social Support, Disability Status, and Affect in College Students. *Journal of College Student Psychotherapy, 13*(2), 53-70, DOI: 10.1300/J035v13n02_06.

Yasin, A. S. & Dzulkifli, M. A. (2010). The Relationship between Social Support and Psychological Problems among Students. *International Journal of Business and Social Science, 1*(3), 110-116.