

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΙΔΕΡΙΔΟΥ - ΜΑΝΔΑΡΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ

Καθηγήτρια

ΜΑΓΔΑ ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΙΔΕΡΙΔΟΥ - ΜΑΝΔΑΡΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ

Καθηγήτρια

ΜΑΓΔΑ ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ το Σύλλογο Γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες Β. Ελλάδος, καθώς και τους γονείς που μοιράστηκαν μαζί μας τις προσωπικές τους εμπειρίες. Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω την επίκουρη καθηγήτρια Νικολαραϊζή Μάγδα για την πολύτιμη βοήθειά της.

Απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην καθηγήτρια Παντελιάδου Σουζάνα για τη συμβουλευτική καθοδήγηση, την άριστη συνεργασία και κυρίως για την ευκαιρία που μου έδωσε να πραγματοποιήσω αυτήν την έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	5
Βιβλιογραφική Επισκόπηση	7
I. Μαθησιακές Δυσκολίες - Χαρακτηριστικά.	8
Α. Γνωστικά	8
Β. Συναισθηματικά	11
Γ. Κοινωνικά	14
II. Μαθησιακές Δυσκολίες και Γονείς.	16
Α. Διάγνωση και Σχολείο	17
Β. Καθημερινότητα	21
III. Μεθοδολογία	24
Α. Η επιλογή ποιοτικής έρευνας	24
Β. Εργαλείο έρευνας	25
Γ. Συμμετέχοντες στην έρευνα	27
Δ. Ανάλυση δεδομένων	28
IV. Ανάλυση αποτελεσμάτων	29
Α. Διάγνωση	29
Β. Σχολείο	46
Γ. Καθημερινότητα	71
Δ. Σχέσεις μεταξύ μελών οικογένειας	83
Ε. Παρόν	93
ΣΤ. Θεσμικό/ Κοινωνικό πλαίσιο	108
V. Συζήτηση	116
VI. Βιβλιογραφία	126

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διεθνής βιβλιογραφία είναι πλούσια σε αναφορές στα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στις παραπάνω περιοχές και τις επιμέρους δυσκολίες που αυτές επιφέρουν σε όλες τις διαστάσεις της ζωής των παιδιών, γίνονται γνωστές μέσα από ποσοτικές κατά κύριο λόγο έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα. Ωστόσο, οι μαθητές αυτοί δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι αποτελούν μέλη του συστήματος της οικογένειας και ότι κάθε δυσκολία τους επηρεάζει αντίστοιχα τη ζωή ολόκληρης της οικογένειας.

Αντιθέτως, όμως, στην περίπτωση αυτή, τα ευρήματα για την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στην ισορροπία της οικογένειας, είναι περιορισμένα τόσο ποσοτικά, αλλά κυρίως ποιοτικά. Οι απόψεις και εμπειρίες των γονέων αυτών των μαθητών, έτσι όπως οι ίδιοι βιώνουν τις δυσκολίες των παιδιών τους, καθώς και ο τρόπος που επηρεάζεται η καθημερινότητά τους, δυστυχώς δεν έχει προβληθεί σημαντικά στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η προβολή τους απουσιάζει εντελώς από την ελληνική πραγματικότητα. Η παρουσίαση της επίδρασης των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή των γονέων, μέσα από τις δικές τους μαρτυρίες και αναφορές κρίνεται ιδιαίτερα διαφωτιστική και επιβεβλημένη για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά και των υπόλοιπων παροχών που προσφέρονται στις οικογένειες αυτών των παιδιών.

Στόχος, επομένως, της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η καταγραφή των εμπειριών των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι όπως οι ίδιοι τις παρουσίασαν στις αναφορές τους, κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων μαζί τους. Μέσα από τις μαρτυρίες των γονέων, γίνεται φανερό η ανησυχία τους, από τις πρώτες κιόλας ενδείξεις, η ταλαιπωρία τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους καθ' όλη τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας, καθώς και η στάση - αντιμετώπιση όλων εμπλεκόμενων ειδικών απέναντί τους. Τα χρόνια του σχολείου, αποτέλεσαν ένα από τα μεγαλύτερα κομμάτια της συζήτησης με τους γονείς, γεγονός που δείχνει ότι το πλήθος των εμπειριών τους εντοπίζεται στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων των παιδιών τους, όπου και οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πιο έντονα. Εκτενής αναφορά γίνεται επίσης από τους γονείς, στην επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στην καθημερινότητα ολόκληρης της οικογένειας, στο πώς δηλαδή αυτές επηρέασαν

το καθημερινό πρόγραμμα, τον ελεύθερο χρόνο όλων των μελών αυτής, αλλά και τις ίδιες τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Η μετάβαση στο παρόν, τη χρονική αυτή στιγμή, δηλαδή, που το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών των συμμετεχόντων έχουν φτάσει στο τέλος των σχολικών χρόνων, αποτελεί πρόσθετο κομμάτι στις μαρτυρίες των γονέων. Οι γονείς παραδέχονται τις ανησυχίες και τα άγχη τους για το μέλλον των παιδιών τους, αλλά και τα όνειρά τους γι αυτά, ενώ τέλος, αναφέρονται στο ισχύον θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο, στη σημασία του Συλλόγου Γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στους παράγοντες εκείνους, που θεωρούν υπαίτιους για το σύνολο των αρνητικών εμπειριών αυτών και των παιδιών τους.

Μέσα από τα παραπάνω, προκύπτει ως δεύτερος στόχος της έρευνας, η ανάδειξη των σημείων εκείνων, που είναι άξια περαιτέρω προβληματισμού, λόγω της σημασίας που οι ίδιοι οι γονείς τούς δίνουν και στα οποία θα πρέπει να σταθούμε περισσότερο, προκειμένου να επιφέρουμε τις αλλαγές εκείνες που θα οδηγήσουν σε σημαντική βελτίωση της ποιότητας των εμπειριών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους.

Η διπλωματική εργασία, ξεκινάει με μία βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών με τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ευρημάτων, έτσι όπως εμφανίζονται στις έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, ενώ συνεχίζει με τις ήδη υπάρχουσες στη βιβλιογραφία εμπειρικές αναφορές των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την παρούσα έρευνα, ξεκινώντας από τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρουσιαστεί έντονο ενδιαφέρον για τις Μαθησιακές δυσκολίες, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά χαρακτηρίζονται πλέον από αυτές μέσα από διαγνώσεις. Η διάγνωση επιφέρει μια σειρά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες με τα ελληνικά δεδομένα λαμβάνουν χώρα στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων. Έτσι, τη χρονιά 1999-2000 ο αριθμός των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα έφτανε τα 702 και ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε αυτά 8.322 (Στάμελος, 2002)

Η έρευνα για τις μαθησιακές δυσκολίες και την αιτιολογία τους ξεκίνησε ήδη από το 1928 από τον Samuel Orton, ο οποίος και έδωσε έμφαση στην ημισφαιρική κυριαρχία ως τον πρωτεύοντα παράγοντα για τις μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα η θεωρία του βασιζόταν στην πεποίθησή του ότι η απουσία ημισφαιρικής κυριαρχίας οδηγεί σε προβλήματα λόγου και ανάγνωσης. Λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του '40 ένας γερμανός παθολόγος, ο Alfred Strauss, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά με εγκεφαλικά τραύματα καθώς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα γι αυτά. (Gresh,1995).

Για πρώτη φορά ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε από τον S.A. Kirk το 1962, ο οποίος συγκεκριμένα στο βιβλίο του «Εκπαιδευοντας Ιδιαίτερα(exceptional) παιδιά» ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες διαδικασίες του προφορικού λόγου, της γλώσσας, της ανάγνωσης, του συλλαβισμού, της γραφής και της αριθμητικής ή οποία και οφείλεται πιθανώς σε μια εγκεφαλική δυσλειτουργία και/ή σε μια συναισθηματική ή συμπεριφοριστική διαταραχή και όχι σε πνευματική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες εμφανείς ή σε πολιτισμικούς παράγοντες.(Kirk & Kirk, 1983)

Η μελέτη του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και του προσδιορισμού τους απασχόλησε τα επόμενα χρόνια πολλούς επιστήμονες από διάφορους κλάδους, όπως ψυχιάτρους,νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς κλπ ο καθένας απ 'τους οποίους προσέγγισε το φαινόμενο από διαφορετική οπτική γωνία ενώ δεν ήταν λίγες οι προσπάθειες που έγιναν για τον επαναπροσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Kirk & Kirk, 1983). Ωστόσο το 1981 καθιερώθηκε ένας νέος ορισμός ο οποίος θεωρείται και σήμερα ο πιο σύγχρονος και διαδεδομένος κατά

τον οποίο «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ακόμη και αν οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις μειονεξίας πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον, όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες, αυτές δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων και επιδράσεων (Hammill, Leigh, McNutt & Larsen, 1987). Πιο αναλυτικά, περιγράφεται στη συνέχεια το σύνολο των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών, έτσι όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, σε τρεις διαφορετικές περιοχές, τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική.

I. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

A) Γνωστικά

Οι μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης μνήμης (Riddick, 1996), γεγονός που φέρει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση στη χρήση μνημονικών στρατηγικών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μη καταλαβαίνοντας τη λειτουργικότητα τους, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη γενίκευσή τους σε άλλες δραστηριότητες και στην ανάκλησή τους κάθε φορά που προκύπτει ένα αντίστοιχο πρόβλημα (Dallago & Moely, 1980). Συγκεκριμένα έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στην απομνημόνευση στοιχείων, όπως ημερομηνίες και λεπτομέρειες από το περιεχόμενο των μαθημάτων, σε αντίθεση με τις έννοιες και το γενικό περιεχόμενό τους, τα οποία ανακαλούνται ευκολότερα από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες βασικές έννοιες, όπως είναι ο χώρος, η ποσότητα κλπ. (Kavale ,1982) καθώς και αφηρημένες έννοιες όπως για παράδειγμα «ιστορία», «ύλη» κλπ.

Πιο συγκεκριμένα παιδιά που παρουσιάζουν δυσλεξία, εμφανίζουν μια καθυστέρηση ή ένα έλλειμμα στην κατανόηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, φτωχό συλλαβισμό, φτωχή βραχυπρόθεσμη μνήμη, δυσκολία στην εκμάθηση ‘ταμπέλων’ (πχ. ονόματα για νέα αντικείμενα), στην ανεύρεση λέξεων, στην εκμάθηση αλληλουχιών (πχ. τους μήνες, τη σειρά μιας αλληλουχίας καθηκόντων κλπ), ενώ η εκμάθηση κειμένου ή γλωσσικών πληροφοριών γίνεται με πιο αργό ρυθμό (<http://labspaceacct.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=207153>; White, 1992; Riddick, 1996). Τα προβλήματα στην διατήρηση της προσοχής αποτελούν ένα επιπρόσθετο βάρος, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να κρατήσουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο έργο για αρκετή ώρα (Stephenson, 1992). Συγκεντρωτικά, οι δυσκολίες τους εντοπίζονται κυρίως σε γνωστικές περιοχές όπως είναι τα μαθηματικά, η ανάγνωση και ο συλλαβισμός.

Γίνεται λοιπόν εύκολα κατανοητό από όλα τα παραπάνω γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ο λόγος για τον οποίο αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση ποικίλα ακαδημαϊκά προβλήματα και ως αποτέλεσμα αυτών τη σχολική αποτυχία. Οι μαθητές αυτοί συχνά συλλαμβάνονται να είναι αφηρημένοι δίνοντας την εντύπωση πως βαριούνται στο μάθημα, ενώ δεν είναι σπάνιο φαινόμενο να ξεχνούν τα βιβλία τους ή τις εργασίες που είχαν για το σπίτι. Έχει παρατηρηθεί επίσης δυσκολία των μαθητών να αντιγράφουν από τον πίνακα, καθώς καταφέρνουν να θυμούνται λίγα γράμματα κάθε φορά, ενώ συχνά είναι τα παράπονα από τους μαθητές αυτούς περί της γρήγορης ταχύτητας με την οποία διαβάζει ο δάσκαλος την ορθογραφία (Riddick, 1995). Η αδυναμία τους να κατανοήσουν το νόημα κάποιου κειμένου, να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος και να αποστηθίσουν τις ημερομηνίες στο μάθημα της ιστορίας, ενώ ερμηνεύεται τις περισσότερες φορές από το περιβάλλον ως τεμπελιά και έλλειψη ενδιαφέροντος, στην ουσία είναι αποτέλεσμα και φυσικό επακόλουθο των γνωστικών προβλημάτων αυτών των μαθητών.

Πολλά από τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μετατοπίζονται και στην καθημερινή τους ζωή, καθώς έχει σημειωθεί από μαθητές αλλά και από ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες ότι το μέτρημα της επιστροφής χρημάτων και η απομνημόνευση καταλόγων, αποτελεί σημαντική δυσκολία για την καθημερινότητά τους (White, 1992)

Αποτέλεσμα όλων αυτών των δυσκολιών είναι η χαμηλότερη αυτο-εκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα, σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (LaBarbera , 2008), ενώ οι συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο έχουν οδηγήσει πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο να αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως ανικανότητα ή έλλειψη προσπάθειας και λιγότερο σε κακή τύχη(Huntington & Bender, 1993: Hastings. & Graham., 1995).

Η μειωμένη πίστη στον εαυτό τους έχει συχνά επιπτώσεις και στην μελλοντική τους ακαδημαϊκή πορεία, καθώς σε μια έρευνα του Taube το 1988, φάνηκε πως μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες καθώς και δυσκολίες στο συλλαβισμό, είχαν μικρότερες προσδοκίες για τη μελλοντική τους απασχόληση, ενώ όσοι συνέχιζαν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο, επέλεξαν λιγότερα θεωρητικά μαθήματα από τους μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν τέτοιου είδους δυσκολίες (Ingesson, 2007).

Η σημαντικότητα της μελέτης και περαιτέρω έρευνας των μαθησιακών δυσκολιών, έγκειται κατά ένα μέρος στο γεγονός, ότι τα μαθησιακά αυτά προβλήματα των μαθητών συνδέονται άμεσα με την τελική σχολική τους επίδοση, η οποία σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της μετέπειτα εξέλιξης του ατόμου. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις από ενήλικες πλέον με μαθησιακές δυσκολίες, το 80% περίπου αυτών ομολόγησε πως οι δυσκολίες τους στη μάθηση επηρέασαν αρκετά πολύ, έως πάρα πολύ, τη σχολική τους επίδοση(Ingesson, 2007). Δεν είναι λίγες οι φορές, που η σχολική αποτυχία που βιώνουν αυτοί οι μαθητές, τους έχει οδηγήσει στην παραίτησή τους από το σχολείο και την εκπαίδευση, ακολουθώντας άλλους δρόμους και εμφανίζοντας πολλές φορές παραβατική συμπεριφορά. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συνεχείς ματαιώσεις , γεγονός που προκαλεί την αποστροφή τους προς το σχολείο.

Ιδιαίτερα σημαντική για την μείωση της σχολικής αποτυχίας έχει αποδειχτεί η κοινωνική στήριξη προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους (LaBarbera., 2008).

Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν σχολεία αποκλειστικά για μαθησιακές δυσκολίες και βρίσκονται δηλαδή ανάμεσα σε μαθητές με παρόμοιες με αυτούς δυσκολίες, τούς διακατέχουν περισσότερο θετικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους από ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τις γενικές τάξεις και συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους μαθητές δίχως δυσκολίες. Ένας λόγος για τον οποίο μπορεί να συμβαίνει αυτό, είναι εξαιτίας των εξειδικευμένων γνώσεων των δασκάλων, η εκπαίδευση των οποίων είναι τέτοια, που να ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που δε συμβαίνει στις γενικές τάξεις. (Labarbera, 2008)

Στα σχολικά αυτά πλαίσια δηλαδή, οι δάσκαλοι, γνώστες των μαθησιακών δυσκολιών και ο,τι αυτές συνεπάγονται, θα είναι σε θέση να ερμηνεύσουν σωστά τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών και να παρέμβουν κατάλληλα χωρίς να τα παραγκωνίζουν και να τα οδηγούν σε όλα τα προαναφερθέντα δυσάρεστα αποτελέσματα.

Ο Miles στο βιβλίο της Riddick τονίζει, πως τα ακαδημαϊκά προβλήματα, για τα οποία έγινε αναφορά, δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν στο σύνολο τους σε έναν μαθητή, ενώ πολλά από αυτά μπορεί να εμφανιστούν και σε μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Πέρα από τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία αυτών,ο συναισθηματικός κόσμος τους παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Παράγοντες ,όπως είναι η αυτοπεποίθησή τους και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους τους ,είναι δυνατόν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή τους στο σχολικό χώρο και την ακαδημαϊκή τους πορεία.

B) ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ

Κάτι που γίνεται εύκολα κατανοητό είναι ότι όλοι οι άνθρωποι για να μάθουν κάτι θα πρέπει να νιώθουν οι ίδιοι σίγουροι για τον εαυτό τους, ασφάλεια για τις γνώσεις τους και να έχουν αυτοπεποίθηση ώστε να μην πτοούνται εύκολα από

τυχούσες αποτυχίες. Με άλλα λόγια η μάθηση πετυχαίνεται κατά ένα βαθμό εξαιτίας της καλής συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης του ατόμου.

Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες και αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα οδηγούν συχνά σε μια αρνητική και περιφρονητική αντιμετώπισή του από τους συνομήλικους του, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ο μαθητής γίνεται αντικείμενο πειράγματος και πηγή γέλιων για τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη. Εάν σε όλα αυτά προστεθούν και οι αποδοκιμασίες από τον δάσκαλο, ο οποίος πολλές φορές αρνείται να κατανοήσει το πραγματικό πρόβλημα του μαθητή, έχουμε ως άμεση συνέπεια, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-αντίληψη των μαθητών αυτών, την πεποίθησή τους δηλαδή ότι δεν αξίζουν και δεν μπορούν να τα καταφέρουν παρά τις συνεχείς τους προσπάθειες (Huntington & Bender, 1993)

Η δυσκολία του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα, ιδιαίτερα όταν η δραστηριότητα αυτή έχει πραγματοποιηθεί με σχετική ευκολία από τους υπόλοιπους μαθητές της σχολικής τάξης, είναι φυσικό να δημιουργεί απογοήτευση αλλά και άγχος (Dickson, 2008), καθώς διαπιστώνει ότι υστερεί σε κάτι, ότι είναι η εξαίρεση του κανόνα και ότι σίγουρα δεν είναι έξυπνος, καθώς όλοι οι υπόλοιποι συμμαθητές του τα κατάφεραν. Πρόκειται για συναισθήματα που εμφανίζονται διαρκώς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να παγιώνονται και να έχουν επίπτωση σε ολόκληρη την προσωπικότητά του, δημιουργώντας του ανασφάλεια και αβεβαιότητα για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον Dickson (2008) κρίνεται αναγκαίο να αντιμετωπίζεται και να προσεγγίζεται ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες με διαφορετικό τρόπο, καθώς μια λανθασμένη στάση και συμπεριφορά απέναντί του μπορεί να του προξενήσει φόβο και άγχος στη νέα τάξη και γενικότερα στη νέα κατάσταση όπου βρέθηκε. Η μετάβαση σε έναν νέο και άγνωστο σχολικό χώρο αποτελεί για κάθε μαθητή πηγή φόβου, καθώς δε γνωρίζει τι να περιμένει και μπαίνει στη διαδικασία να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους γύρω του. Ο φόβος αυτός λοιπόν είναι λογικό να αυξάνεται ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εξαιτίας των συγκεκριμένων αναγκών που έχουν, δε θα μπορούσαν να επιβιώσουν μέσα στο συνηθισμένο, ανταγωνιστικό τις περισσότερες φορές, περιβάλλον της γενικής τάξης.

Στη χαμηλή αυτοεκτίμηση που χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημαντικό ρόλο εκτός από τα παραπάνω, παίζει και η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από ενήλικες που είναι σημαντικοί για τον μαθητή. Όταν το κλίμα μέσα στη σχολική τάξη δεν είναι το ιδανικό για τους μαθητές αυτούς, χρειάζονται τουλάχιστον στήριξη από σημαντικούς για αυτούς ενήλικες, όπως δάσκαλοι, γονείς κλπ. ,κάτι που όταν απουσιάζει τούς προξενεί επιπρόσθετα στενόχωρα συναισθήματα και συναισθήματα απόρριψης (LaBarbera, 2008). Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί, το υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στη σχολική τάξη, όπου παρέχεται συνεχής ανατροφοδότηση και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Αυτές οι καταστάσεις εμπνέουν στους μαθητές ασφάλεια, με αποτέλεσμα να μειώνονται ή και να προλαμβάνονται τα αρνητικά συναισθήματα και η χαμηλή αυτο-εκτίμηση που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες

Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά, στο πώς επιδρά η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά, καθώς αποτελεί από τα πιο καθοριστικά κομμάτια της ζωής αυτών των μαθητών. Η διάγνωση σηματοδοτεί για αυτούς την αλλαγή της ζωής τους, την μετατροπή του μέχρι τότε «άγνωστου» σε κάτι γνωστό και δυνατόν να αντιμετωπιστεί. Έρευνες έχουν δείξει πως η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλει κυρίως θετικά στα παιδιά, καθώς διαπιστώνουν για πρώτη φορά πως δεν φταίνε τα ίδια για το πρόβλημα αυτό και πως δεν είναι «ηλίθια» , όπως ασταμάτητα έχουν ακούσει να τα αποκαλούν δάσκαλοι και συμμαθητές. Ανακτούν δηλαδή τη χαμένη τους αυτοεκτίμηση και τονώνεται συχνά το ηθικό τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν πιο θετικά το μέλλον τους (Ingesson, 2008).

Συνοψίζοντας, συναισθήματα απόρριψης, ανασφάλειας, μειωμένης πίστης στον εαυτό και ενοχές προκύπτουν πολύ συχνά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ως αποτέλεσμα των ακαδημαϊκών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Την αποτυχία στο σχολείο την αντιμετωπίζουν με ντροπή ,ενώ δεν είναι σπάνιο το γεγονός να νιώθουν ανεπαρκείς, αβοήθητοι και χωρίς καμιά ελπίδα. Οι ακατάλληλες και ανεπαρκείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα και η έλλειψη βοήθειας από τους ενήλικες παρατείνουν το πρόβλημα, καθώς το άγχος των

μαθητών δε σταματά και μάλιστα αυτό είναι που πολύ συχνά τους οδηγεί στην κοινωνική δυσπροσαρμογή (<http://www.dyslexia.co.il/gilda/article5.html>)

Γ) ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ

Ένας τρίτος τομέας, ο οποίος πλήττεται σχεδόν πάντα από τις μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζει ένας μαθητής είναι ο κοινωνικός. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, είναι γνωστό ότι είναι αδύνατο να ζήσει μόνος του, χωρίς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή καλύτερα μπορούμε να προσθέσουμε χωρίς υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Έχει την ανάγκη για επικοινωνία, κατανόηση από τους γύρω του και ανάπτυξη επαφών που θα τον βοηθήσουν στην προσωπική του ανάπτυξη και διάπλαση του χαρακτήρα του. Όλα τα παραπάνω όμως εμποδίζονται συχνά από τα προβλήματα μάθησης που συνοδεύουν τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά την Ingesson (2007) οι φιλικές σχέσεις κρίνονται πολύ σημαντικές για όλα τα παιδιά του δημοτικού σχολείου και ακόμη περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω αυτών ενισχύεται η αυτοεικόνα των μαθητών και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως περισσότερο ικανούς και άξιους.

Ως αποτέλεσμα όμως των ακαδημαϊκών τους προβλημάτων εκδηλώνουν συχνά αντικοινωνικές συμπεριφορές, γεγονός που έχει αντίκτυπο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στο κατά πόσο γίνονται αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους. (<http://www.dyslexia.co.il/gilda/article5.html>). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η φοίτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις γενικές τάξεις, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην κοινωνική απόρριψή τους, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές, όπως προαναφέρθηκε, που αποτελούν οι μαθητές αυτοί αντικείμενο πειράγματος, εξαιτίας της χαμηλής τους επίδοσης και των «ανόητων» λαθών που συχνά διαπράττουν. Τα παραπάνω, επηρεάζοντας πρώτα τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οδηγούν πολλές φορές σε ανεπιθύμητες και αντιδραστικές κοινωνικές συμπεριφορές απ' την πλευρά τους (Dickson, 2008).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που οδηγεί σε άγχος πολλούς μαθητές, είναι η αλλαγή σχολείου. Σε έρευνά της η Nugent (2007) αναφέρει, πως εξαιτίας της νέας κοινωνικής κατάστασης που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν εκεί, η οποία αποτελεί γι αυτούς κάτι άγνωστο και πρωτόγνωρο, δυσκολεύονται να συνάψουν πάλι από την

αρχή, κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους καθώς οι περισσότεροι είναι ήδη ενταγμένοι σε φιλικούς κύκλους .Ακόμη και όταν προσαρμοστούν με το περιβάλλον του νέου σχολείου, η χαμηλή αυτοεκτίμηση που έχουν αναπτύξει εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας που κατα συρροήν βιώνουν, τούς προξενεί άγχος στη σκέψη σύναψης κοινωνικών επαφών, νιώθοντας πως δεν έχουν την ικανότητα να σταθούν επάξια μέσα σε μια παρέα και να γίνουν αρεστοί από τους συνομηλίκους τους (Labarbera , 2008).

Πολλές είναι οι περιπτώσεις που μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται θύματα ισχυρότερων σωματικά και κοινωνικά μαθητών, με αποτέλεσμα να γίνονται αντικείμενα πειράγματος και να βιώνουν την απομόνωση και τη μοναξιά (Ingesson, 2007). Η θυματοποίηση αυτών των παιδιών έχει σοβαρά αντίκτυπα στην κοινωνική τους ζωή, καθώς στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται, πλήττοντας έτσι ακόμη περισσότερο την αυτοεικόνα τους .

Η Ingesson (2007) αναφέρει βέβαια και την ύπαρξη μιας μερίδας μαθητών που έχει ευχάριστες αναμνήσεις από τις κοινωνικές του επαφές στο σχολείο. Δεν ήταν για όλους τους μαθητές πάντα τόσο δύσκολες οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς αυτές αποτελούσαν τη σανίδα σωτηρίας τους απέναντι στα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετώπιζαν καθημερινά. Η στήριξη και η κατανόηση του προβλήματός τους από φίλους, έχει δώσει πραγματικά σε πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τη δύναμη να παραβλέψουν τη σχολική τους αποτυχία ή αντίθετα να πειστώσουν σε αυτήν και να την αντιμετωπίσουν ανακάμπτοντας αποτελεσματικά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως όλα τα παραπάνω προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, καθώς το ένα οδηγεί στο άλλο και αντίστροφα. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζει δηλαδή ο μαθητής, η καθημερινή σχολική αποτυχία, η συνακόλουθη επίπληξη από τον δάσκαλο και η έλλειψη στήριξής του μέσα στην γενική τάξη μειώνουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή, την αυτο-εκτίμησή του, του δημιουργούν άγχος και φοβία για το σχολείο και το δάσκαλο και ντροπή για τον εαυτό του. Όλα τα παραπάνω έχουν ως άμεσο αποτέλεσμα να εκδηλώνει ο μαθητής ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές, πολλές φορές και επιθετικότητα, εσωστρέφεια, εκούσια απομόνωση από τους συνομηλίκους του, κάτι που δυσχεραίνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του και οδηγεί τους υπόλοιπους μαθητές στο να τον απορρίπτουν και να τον περιθωριοποιούν.

Είναι λοιπόν αυτονόητο ότι από τις μαθησιακές δυσκολίες και τις συνέπειες που φέρουν στη ζωή του μαθητών επηρεάζεται το σύνολο της ζωής της οικογένειας, τόσο δηλαδή οι γονείς, το παιδί, όσο και οι μεταξύ τους σχέσεις. Από ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, υπάρχουν ορισμένες περιγραφές από τους ίδιους τους γονείς και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπου αναφέρονται τα προσωπικά τους βιώματα και το πώς επηρέασαν οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών την καθημερινότητα της οικογένειας αλλά και τους ίδιους ως προσωπικότητες.

II. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ

Σε αντίθεση με του γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, αισθάνονται τα παιδιά τους περισσότερο απόμακρα και αγχωμένα, καθώς και λιγότερο ικανά να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και να δεχτούν τη γονεϊκή στοργή που όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη. Είναι λογικό, μέσα στην πληθώρα των άγνωστων ως τότε προβλημάτων για τους γονείς, να είναι δύσκολο για αυτούς να είναι αισιόδοξοι και να χουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, όπως συμβαίνει αντίστοιχα με τους υπόλοιπους γονείς. Συναισθήματα απαισιοδοξίας λοιπόν είναι κυρίαρχα, ενώ θεωρούν τους εαυτούς τους και το σχολείο, ως παράγοντες που δεν μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μελλοντικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους με μαθησιακές δυσκολίες (Wright & Stimmel, 1984).

Πιο συγκεκριμένα, τομείς, όπου οι γονείς βιώνουν έντονα την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, είναι η στιγμή της διάγνωσης καθώς και ό,τι αυτή συνεπάγεται, τα σχολικά χρόνια των παιδιών τους, αλλά και η καθημερινότητα ολόκληρης της οικογένειας, η οποία επηρεάζεται σημαντικά.

A. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Με τη γέννηση ενός παιδιού, οι γονείς κάνουν όνειρα και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες γι αυτό. Η ανατροφή του στοχεύει στην διαμόρφωση ενός πολίτη χρήσιμου για την κοινωνία και επιτυχημένου στη ζωή του. Οι φιλοδοξίες αυτές που τρέφουν όλοι οι γονείς γκρεμίζονται μπροστά στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών και γεμίζουν τους γονείς απαισιοδοξία και απογοήτευση, προκαλώντας διαταραχή της οικογενειακής ισορροπίας. (Margalit , 1982)

Η ανησυχία των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους μπορεί να εξηγηθεί εάν λάβει κανείς υπόψη τον ανταγωνιστικό κόσμο στον οποίο ζούμε, όπου απαραίτητη προϋπόθεση για να πετύχεις είναι η «ακαδημαϊκή επιτυχία» (Waggover & Wilgosh, 1990). Ενώ οι ίδιοι πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους και γνωρίζουν πολύ καλά, πως μπορούν να τα καταφέρουν σε πολλούς τομείς, ο τομέας που είναι αναγκαίος για μια πετυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία, σύμφωνα με τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα από την κοινωνία, είναι σε αυτά τα παιδιά ελλειμματικός.

Επομένως, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση, τον ανταγωνισμό του σχολείου, τη μελλοντική αποκατάσταση του παιδιού τους κλπ, καθορίζει και την αντίδραση αυτών κατά τη διάγνωση των μαθησιακών διαταραχών.

Για πολλούς γονείς, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτέλεσε πηγή ανακούφισης (Griffiths, Norwich, Burden, 2004· Riddick, 1996) αλλά και ενοχών. Η ανακούφιση ήρθε απ' το γεγονός, ότι ήταν πλέον γνώστες του τι συνέβαινε στο παιδί τους. Για πρώτη φορά τους δόθηκε μια εξήγηση ,για κάτι που τόσο καιρό θεωρούσαν ανεξήγητο και μπορούσαν πλέον να το αντιμετωπίσουν ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα. Οι ενοχές, από την άλλη πλευρά, προέρχονταν από την παράλειψή τους να αναζητήσουν μια απάντηση νωρίτερα, όταν το παιδί ήταν ακόμη σε μικρότερη ηλικία και προτού χρειαστεί να βιώσει δύσκολα σχολικά χρόνια. Ο καθησυχασμός τους, ακούγοντας τα λόγια των επιστημόνων, οι οποίοι τους διαβεβαίωναν ότι δεν έγκειται κάποιο ανησυχητικό πρόβλημα, και το γεγονός ότι δεν ακολούθησαν το γονεϊκό τους ένστικτο και τα προφανή σημάδια που τους εμφανίζονταν, τους γέμισαν τύψεις (Riddick, 1996).

Μετά τη διάγνωση, σε πολλές οικογένειες η απόγνωση και απογοήτευση αντικαθίστανται από το αίσθημα αναγκαιότητας να αποκατασταθεί η χαμένη αυτοεκτίμηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και να καλυφθούν τα ακαδημαϊκά του κενά. (Donawa, 1995).

Πολλοί γονείς αρνούνται κατηγορηματικά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί τους, ακόμη και όταν έχει ήδη περάσει αρκετός καιρός από τη διάγνωσή τους (Dyson, 1996), λειτουργώντας αυτή η άρνηση ως ένας μηχανισμός άμυνας στο ξαφνικό αυτό γεγονός που έτυχε στη ζωή τους.

Για άλλους γονείς η παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού τους, γεννάει συναισθήματα αμηχανίας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προφέρουν αυτούς τους όρους μπροστά του (Dyson, 1996). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν γι αυτούς ένα θέμα ταμπού, απαγορευμένο, το οποίο ενώ το αποδέχονται, ντρέπονται να το παραδεχτούν στο περιβάλλον τους.

Σε έρευνα του Dyson (1996), οι γονείς εξέφρασαν την πλήρη δυσαρέσκειά τους για την καθυστέρηση της διάγνωσης. Η αναμονή για να ανακαλύψουν ποιο ήταν ακριβώς το πρόβλημα, τους δημιουργούσε άγχος και αγωνία. Ακόμη και όταν όμως πραγματοποιήθηκε η διάγνωση, η απογοήτευση ορισμένων γονιών εξακολούθησε να είναι υψηλή, καθώς θεώρησαν ιδιαίτερα δυσνόητους τους όρους που χρησιμοποιούνταν για να περιγράψουν τη δυσκολία του παιδιού τους, ενώ καταγράφονταν μόνο οι τομείς όπου ο μαθητής υστερούσε, αποθαρρύνοντας έτσι τους γονείς για τις ικανότητές του. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός γονέα, ο οποίος με απελπισία αναρωτιέται, «Υπάρχει κάτι στο οποίο να είναι καλός; Το ξέρω πως μπορεί να κάνει πολύ περισσότερα από αυτά».

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς πριν την επίσημη διάγνωση των παιδιών τους με μαθησιακές δυσκολίες, είχαν υποψίες για την ύπαρξη κάποιου μαθησιακού ελλείματος, ενώ επίσης συχνά είχαν προβεί σε δικές τους θεωρίες και εκτιμήσεις για την αιτιολογία των δυσκολιών του παιδιού τους (Pettersson & Mattson, 2007). Γονείς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους ήδη από την προσχολική ηλικία έδειχναν να είναι αγχώμενα και δυστυχημένα, ενώ οι εφιάλτες κατά τη διάρκεια του ύπνου, οι εκρήξεις θυμού, κλάμματος και η άρνησή τους να πάνε στο σχολείο ήταν πολύ συχνό φαινόμενο (Riddick, 1995 & 1996).

Πολλοί γονείς αποδίδουν ευθύνες για τη στασιμότητα των παιδιών τους στην ίδια την πολιτική που ακολουθεί η σχολική τους τάξη, καθώς και στο κλίμα που

επικρατεί μέσα σ' αυτή, το οποίο συχνά εμποδίζει τη μάθηση και την ένταξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον (Margalit, 1982).

Μαρτυρίες γονέων έχουν δείξει την απροθυμία από την πλευρά πολλών σχολείων να αναλάβουν την εκπαίδευση του παιδιού τους, όταν διαγνώστηκε από τα ειδικά κέντρα η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό προκάλεσε άγχος και πίεση στους γονείς, οι οποίοι κλήθηκαν ξαφνικά να αναζητήσουν το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο για το παιδί τους χωρίς να έχουν τη στήριξη και καθοδήγηση από πουθενά. (Nugent, 2007)

Έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις που το σχολείο αδυνατούσε να εντοπίσει την ύπαρξη μαθησιακού προβλήματος στο μαθητή, παρά το γεγονός ότι υπήρχε. Η ένταση που προκλήθηκε στους γονείς ήταν έντονη, οι οποίοι ενώ παρατηρούσαν μια στασιμότητα στην πρόοδο του παιδιού, οι δάσκαλοι δεν έδειχναν σημεία ανησυχίας και κατά συνέπεια προθυμία για τη βελτίωση της προόδου του (Griffiths, Norwich, Burden, 2004· Riddick, 1996). Τέτοιου είδους προβλήματα στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των γονέων είναι πολύ συχνά στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αποτελούν παράγοντες επιπρόσθετου άγχους και ανησυχίας για τους γονείς αυτών των παιδιών.

Σε έρευνα του Dyson (1996), ευθύνες ρίχνονται από τους γονείς στο σχολείο το οποίο και στάθηκε διστακτικό να αναγνωρίσει τις δυσκολίες του μαθητή αλλά και ακόμη όταν το πέτυχε, η καθυστέρηση για την αντιμετώπισή τους ήταν αισθητή, προκαλώντας επιπρόσθετη απογοήτευση στους γονείς, οι οποίοι ένιωθαν πως δεν είχαν την κοινωνία στο πλευρό τους και ότι αγωνίζονταν μόνοι τους.

Αντιθέτως, άλλοι γονείς ομολογούν, πως ήταν πραγματικά ικανοποιημένοι από το σχολείο και τη μεταξύ τους συνεργασία, όταν η ένταξη των παιδιών τους ήταν αποτελεσματική, οι δάσκαλοι ήταν «καταπληκτικοί» όπως οι ίδιοι χαρακτηριστικά δηλώνουν, όταν η διάγνωση ήταν έγκαιρη και το σχολείο έδειχνε να ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των παιδιών τους και να δείχνει προθυμία για αντιμετώπισή τους (Dyson, 1996). Δάσκαλοι ενθαρρυντικοί, που γνώριζαν τα όρια και τις δυνατότητες των μαθητών τους, πίστευαν στα παιδιά, αναπαιρώναν το ηθικό τους και κατανοούσαν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, αποτελούσαν τους ιδανικούς δασκάλους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μητέρων αυτών των παιδιών (Riddick, 1996).

Η σκληρή αντιμετώπιση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από τους δασκάλους, οι οποίοι και συναναστρέφονται σε καθημερινή βάση με τα παιδιά αυτά, συχνά εντείνει τόσο την απογοήτευση του παιδιού, όσο και των γονέων. Μια μητέρα χαρακτηριστικά περιέγραφε την «Ημέρα Γονέων» στο σχολείο του παιδιού της ως μια πραγματικά δυσάρεστη εμπειρία για την ίδια και το γιο της, καθώς ο δάσκαλος με αγένεια προέβει σε προσβλητικούς για το παιδί χαρακτηρισμούς με αποτέλεσμα να αρχίσει να κλαίει γιατί ένιωθε πως αποτελούσε ντροπή για τη μητέρα του. (Donawa, 1995)

Σε έρευνα των Waggoner και Wilgosh (1990) η απαράδεκτη συμπεριφορά τους αποτέλεσε και πάλι ένα από τα σημαντικότερα θέματα προβληματισμού των γονιών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία των γονέων παραδέχτηκε, πως σημαντικό εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, στάθηκαν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι αρνούνταν να δεχτούν το πρόβλημα του παιδιού και συνέχιζαν να τους αντιμετωπίζουν ως «δικό τους πρόβλημα που εμπόδιζαν την σωστή λειτουργία της τάξης» ενώ οι χαρακτηρισμοί «τεμπέληδες» και «μη συνεργάσιμοι» ήταν πολύ συχνό φαινόμενο.

Συνοψίζοντας τις μαρτυρίες των γονέων, η συνεργασία με τους δασκάλους, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, υπήρξε αποτυχημένη, καθώς αδιαφορούσαν ή και αγνοούσαν το πρόβλημα του μαθητή, αναγκάζοντας τους γονείς να ενδιαφέρονται οι ίδιοι προσωπικά για την ενημέρωση και κατατόπιση των δασκάλων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παιδιά τους σωστά και ανάλογα με τις ανάγκες τους. (Pettersson & Mattson, 2007). Εύλογα λοιπόν μπορεί να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών τους, καθώς και για ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στις δυσκολίες αυτών των μαθητών. Πολλές μητέρες στις αναφορές τους, καταλήγουν στην ύπαρξη μιας στενής σχέσης, μεταξύ της αυτοεκτίμησης των παιδιών τους και της αντιμετώπισής τους από το δάσκαλο της τάξης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι για πολλούς μαθητές με δυσλεξία, ο ίδιος ο δάσκαλος και ο τρόπος που αλληλεπιδρά μαζί τους επηρεάζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τη σχολική τους πρόοδο, από ότι ο τρόπος οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας (Riddick, 1996).

Η δυσλειτουργική συνεργασία και επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το συχνά ανεπαρκές εκπαιδευτικό αποτέλεσμα που είχε η παρέμβαση των δασκάλων ή η αδιαφορία αυτών προς τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες, συνέβαλε στο να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, αναλαμβάνοντας ρόλους άλλοτε δασκάλου και άλλοτε συνήγορου. Η καθημερινή βοήθεια των παιδιών τους στα μαθήματα του σχολείου, αποτελεί αναγκαιότητα εάν θέλουν να συμβαδίζουν με τους συμμαθητές τους. Έτσι για πολλούς γονείς, ο επιπρόσθετος αυτός ρόλος του δασκάλου, αποτελούσε μια επιπλέον δέσμευση, απογοήτευση και χρόνο. (Waggover & Wilgosh, 1990). Το γεγονός αυτό τους προξενεί απογοήτευση και απέναντι στο ίδιο το σχολείο, το οποίο είναι υποχρεωμένο να αναλάβει αυτόν τον ρόλο, ενώ πολύ συγκεκριμένα κάποιος γονέας ανέφερε δυσαρεστημένος :«δε θα πρεπε να λέμε εμείς στους δασκάλους τι πρέπει να κάνουν για τα παιδιά μας».

Η βοήθεια που καλούνται να δώσουν οι γονείς στα παιδιά τους για τα σχολικά τους μαθήματα αποτελεί τις περισσότερες φορές αγώνα για τους ίδιους. Οι συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους απαιτούν και συγκεκριμένη μεταχείριση, οδηγώντας τους γονείς στην ανεύρεση τρόπων κατάλληλων για τη μάθησή τους, πέρα των συμβατικών και κλασσικών. Το άγχος των γονέων αυξάνεται, όσο αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων και η δυσκολία των απαιτήσεων των σχολικών μαθημάτων, καθώς φοβούνται μήπως δεν είναι σε θέση να βοηθούν πλέον τα παιδιά τους. (Petterson & Mattson, 2007).

Εκτός, όμως, από την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στον ακαδημαϊκό τομέα της ζωής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έντονη είναι η παρουσία τους και στην καθημερινότητα αυτών και των οικογενειών τους, στον κοινωνικό τους τομέα αλλά και στην οικονομική κατάσταση αυτών.

B. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

Ερευνητικά στοιχεία έχουν αποδείξει ότι η κατάσταση που επικρατεί μέσα σε μια οικογένεια με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και δύσκολη. Οι γονείς αναγκάζονται να προβούν σε ιδιαίτερους χειρισμούς και ρυθμίσεις της καθημερινότητάς τους, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού για την εκπαίδευσή του. Χαρακτηριστική είναι η κίνηση μιας μητέρας δυσλεκτικού παιδιού, η οποία άλλαξε ολόκληρη τη γκαρνταρόμπα του παιδιού της,

αγοράζοντας του για παράδειγμα 6 ζευγάρια κάλτσες ίδιου χρώματος ώστε να μην φοράει αταίριαστα μεταξύ τους ζευγάρια, μια καθημερινή συνήθεια δηλαδή, που στο παρελθόν προκαλούσε σύγχυση στο παιδί αυτό (Donawa, 1995· Margalit, 1982)

Η αναδιοργάνωση του καθημερινού τους προγράμματος αποτελούσε πρώτη προτεραιότητα, προκειμένου να δώσουν στο παιδί τους την απαραίτητη προσοχή που δεν έπαιρνε στο σχολείο. Γονείς αναφέρουν, πως αφιέρωναν ατέλειωτες ώρες στην ενασχόληση με τα μαθήματα του παιδιού τους, αλλά και με τις καθημερινές συνήθειες που του προκαλούσαν σύγχυση. Η προσαρμογή του γονέα στα ενδιαφέροντα του παιδιού τους, ήταν απ' τις βασικές ενέργειες που έκαναν, προκειμένου να ρθουν κοντά στο παιδί τους και να του δώσουν την ευκαιρία να επικοινωνήσει μαζί τους. (Donawa, 1995).

Από τις πιο συνηθισμένες τροποποιήσεις που έγιναν στο πρόγραμμα των οικογενειών με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η ανακατανομή του χρόνου των μελών τους. Κρίνονταν αναγκαίο να αφιερώνεται πολύ περισσότερος χρόνος και ενέργεια στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να κατακτήσει το παιδί κάποιες δεξιότητες που θα συνέβαλαν στην καλύτερη ακαδημαϊκή, αλλά και προσωπική του ζωή, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ορισμένα μικρής σημασίας προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και βοήθεια στις εργασίες του σχολείου, χτίσιμο της χαμένης τους αυτοεκτίμησης κλπ) (Dyson, 1996· Waggoner & Wilgosh, 1990)

Η ζωή της οικογένειας με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αναστατωθεί ακόμη και από τα μικρά αλλά καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι η διαταρακτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του γεύματος ή η ακαταστασία και η έλλειψη οργάνωσης που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά. Η κατάσταση για την ισορροπία της οικογένειας χειροτερεύει όταν οι εφηβικές συνηθισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά, συνοδεύονται από πειραματισμούς σε ναρκωτικές ουσίες ή από νεανική παραβατικότητα. (Dyson, 1996). Στις περιπτώσεις αυτές η οικογένεια δοκιμάζεται σε μεγάλο βαθμό και κρίνεται αναγκαία η στήριξη και παρέμβαση από την κοινωνία, για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων.

Σε άρθρο της Donawa (1995) παρουσιάζεται μια μητέρα, η οποία βίωσε την απομόνωση του γιου της από τους συνομηλίκους του και την επακόλουθη συναισθηματική κατάρρευση του παιδιού της. Αυτό την οδήγησε, στο να

εγκαταλείπει καριέρα, φίλους και την υπόλοιπη οικογένεια, προκειμένου να αφοσιωθεί η ίδια στην εκπαίδευση του παιδιού της και την ανάκαμψη του συναισθηματικού του κόσμου, καθώς κάτι τέτοιο δεν περίμενε πως θα συνέβαινε από το σχολείο. (Donawa, 1995)

Ένα σημαντικό μέρος των οικογενειών που ρωτήθηκαν σε έρευνα του Stephenson (1992), δήλωσαν πως βίωσαν την απομόνωση από τον περίγυρο, ενώ συχνό φαινόμενο ήταν, οι γονείς των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, να αποφεύγουν τη συναναστροφή μαζί τους. Συχνό αποτέλεσμα του μειωμένου αριθμού φίλων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι, να χάνουν και οι γονείς, σημαντικό αριθμό ενήλικων φίλων.

Η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί μιας οικογένειας, πλήττει ταυτόχρονα και την οικονομική της κατάσταση. Η παροχή όλων των αναγκαίων υπηρεσιών για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μοιάζει να απαιτεί την δαπάνη ενός πολύ μεγάλου χρηματικού ποσού, κάτι που για πολλές οικογένειες δεν είναι εφικτό. Οι γονείς απελπισμένοι αναγκάζονται συχνά να στερηθούν πολλά από την καθημερινότητά τους, ώστε να δοθεί στο παιδί τους η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Donawa, 1995 & Donawa στη Riddick, 1996). Πολλές φορές η άρνηση του γενικού σχολείου για εκπαίδευση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, αναγκάζει τους γονείς να στραφούν στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου το σύνολο των αξιολογήσεων, των διδάκτρων και των επιπρόσθετων υπηρεσιών κοστίζει, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας αριθμός γονέων που να αποφεύγει τη διάγνωση για να μην επιβαρυνθεί με τα επιπρόσθετα αυτά έξοδα (Nugent, 2007).

Τα λόγια μιας μητέρας ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι αντιπροσωπευτικά της απόγνωσης που διακατέχει τους γονείς για ένα καλύτερο μέλλον του παιδιού τους και μια πετυχημένη ακαδημαϊκή πορεία: «Ο Γκαμπριέλ φοίτησε τα δύο τελευταία του χρόνια στο σχολείο σε ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό ίδρυμα. Μας κόστισε λιγάκι μόνο παραπάνω από το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, αλλά αποφασίσαμε ότι οι οικονομίες που κρατούσαμε για το κολλέγιό του, δε θα είχαν καμιά ουσία εάν δεν τέλειωνε πρώτα το σχολείο...» (Donawa, σ. 328, 1995)

Πέρα από τις αρνητικές εμπειρίες που οι περισσότερες οικογένειες βίωσαν λόγω των μαθησιακών διαταραχών, πολλές από αυτές αναγνωρίζουν πως έχουν προσλάβει και πολλές θετικές επιρροές από την παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών στην οικογένεια τους. Τα μέλη της οικογένειας απέκτησαν περισσότερη

δύναμη και αντοχές για τις δυσκολίες της ζωής, ενώ δέθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι άλλες οικογένειες. Απέκτησαν αξίες, οι οποίες θα τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή, κάτι που έρχεται να ανακουφίσει τα στενόχωρα συναισθήματα που έχουν φέρει οι μαθησιακές δυσκολίες στη ζωή τους. (Waggoner & Wilgosh, 1990).

Παρατηρείται, επομένως από τα παραπάνω, ότι ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν κομμάτι των μαθητών που τις έχουν, επηρεάζουν καθοριστικά τη ζωή ολόκληρης της οικογένειας. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την οπτική των γονέων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους είναι εξαιρετικά φτωχή, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα, όπου το πλαίσιο διάγνωσης και εκπαίδευσης των παιδιών, καθώς και της στήριξης των γονέων είναι προβληματικό, δεν έχει πραγματοποιηθεί έως τώρα κάποια προσπάθεια για ανάδειξη αυτής της πλευράς των μαθησιακών δυσκολιών. Για τους παραπάνω λόγους, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έχει ως στόχο την καταγραφή των εμπειριών των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τη διάγνωση, το σχολείο, την καθημερινότητα, την επίδραση αυτών στο δυναμικό της οικογένειας, την παρούσα κατάσταση των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την ανάδειξη σημείων προβληματισμού που προκύπτουν από αυτές.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

A. Η επιλογή ποιοτικής έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε το είδος της ποιοτικής έρευνας, η οποία κατά τους Denzin και Lincoln (1994) είναι μια μέθοδος, που εστιάζει σε πολλά διαφορετικά ζητήματα και εμπλέκεται σε μια ερμηνευτική και νατουραλιστική προσέγγιση του θέματος που ερευνά. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα, μελετούν τα φαινόμενα στα φυσικά πεδία, επιχειρώντας να κατανοήσουν το νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα σύμφωνα με το νόημα που οι άνθρωποι αποδίδουν σ' αυτά.

Έτσι και στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, στόχος είναι η καταγραφή και ερμηνεία των εμπειριών των γονέων παιδιών και νέων με μαθησιακές δυσκολίες και τα βιώματα και το νόημα που δίνουν σ' αυτά, οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών που αποτελούν συμπρωταγωνιστές στον δύσκολο αγώνα των Μαθησιακών δυσκολιών. Οι γονείς καλούνται να μιλήσουν και να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική γωνία ως προς τις καταστάσεις που συνεπάγονται οι Μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται να βίωσαν αυτές τις καταστάσεις τα ίδια τους τα παιδιά. Ο παραπάνω, λοιπόν, στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας.

B. Εργαλείο έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον May (1993), μέσω της συνέντευξης μπορούν να αντληθούν πλούσια στοιχεία για τις εμπειρίες των ανθρώπων, τις γνώμες, τις προσδοκίες και τα συναισθήματά τους. Για να γίνει κατορθωτό αυτό, οι ερευνητές πρέπει να καταλάβουν τη δυναμική της μεθόδου της συνέντευξης και να αντιληφθούν τη χρήση που οι ίδιοι μπορούν να κάνουν στη μέθοδο, ταυτόχρονα δε να έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της μεθόδου.

Για το λόγο αυτό απ' το σύνολο των τεσσάρων ειδών συνεντεύξεων που προτείνει ο May (δομημένη, ημιδομημένη, εστιασμένη (μη-δομημένη) και συνέντευξη σε ομάδες), στην παρούσα έρευνα έγινε εφαρμογή των δύο τελευταίων. Μέσω της εστιασμένης συνέντευξης, οι ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν προσαρμόσιμο και ανοιχτό σε διευθετήσεις χαρακτήρα, ώστε να μην κατευθύνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και να δίνεται η ευκαιρία στους ερωτώμενους να μιλούν σχετικά με το θέμα με βάσει τα δικά τους πλαίσια αναφοράς. Η ύπαρξη, δηλαδή, ευκαμψίας και ανακάλυψης του νοήματος των ερωτώμενων ήταν κυρίαρχα στοιχεία των συνεντεύξεων που δόθηκαν.

Η επιλογή της συνέντευξης σε ομάδα, από την άλλη μεριά, έγινε με στόχο την αλληλεπίδραση μεταξύ των ερωτώμενων και την αναζήτηση διαφορετικών απόψεων και εμπειριών όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο βίωσε ο κάθε γονέας τις

μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού του (Krueger & Kasey, 2000). Ο αριθμός των γονέων ανά ομάδα ήταν 4 – 6, ενώ στις τελευταίες συγκεντρώσεις η ομάδα αποτελούνταν από 2 μόνο γονείς. Κρίνεται καλό, η ομάδα να μην είναι πολύ μικρή ώστε να μην προωθείται η συζήτηση, ούτε πολύ μεγάλη ώστε να εμποδίζει τα μέλη να συμμετέχουν σ' αυτήν. Ο μικρός αριθμός των δύο τελευταίων συνεντεύξεων δικαιολογείται από τη δυσκολία που παρουσιάστηκε στο συντονισμό της συζήτησης με μεγάλο αριθμό γονέων να συμμετέχουν σε αυτήν. Οι δυσκολίες αφορούσαν τόσο το κομμάτι της απομαγνητοφώνησης, όσο και την εξέλιξη της μεταξύ τους συζήτησης, η οποία συχνά λόγω του αυθορμητισμού και της υπερβολικής συναισθηματικής φόρτισης των γονέων γινόταν αποσπασματική.

Ο συνολικός χρόνος κάθε συνέντευξης ήταν κατά προσέγγιση μιάμιση ώρα, καθώς περισσότερη ώρα θα κούραζε τους ερωτώμενους και θα πλάτιαζε άσκοπα το θέμα.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε, έγιναν σύμφωνα με τους Kruger και Casey (2000), κατά τους οποίους έπρεπε να εμπεριέχονται με τη σειρά, ερωτήσεις ανοίγματος της συζήτησης, εισαγωγικές, μεταβατικές, κύριες και καταληκτικές. Ενώ, σημαντικό κρίθηκε οι αρχικές ερωτήσεις να είναι περισσότερο γενικές και να ειδικεύονται κατά την πορεία της συζήτησης. Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις αποτελούσαν έναν άξονα – σκελετό της πορείας της συζήτησης, καθώς οι σε βάθος συνεντεύξεις μοιάζουν πολύ με μια συνομιλία, μια συζήτηση, παρά με ένα επίσημο, τυπικό γεγονός με προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων (Marshall & Rossman, 1995). Παρακάτω ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που αποτέλεσε τη βάση της συζήτησης με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (questioning route)

1. Ποια είναι τα ονόματά σας και ποια η ηλικία του παιδιού σας;
2. Από πού γνωρίζετε μεταξύ σας;
3. Γνωρίζετε αρκετά χρόνια;
4. Εάν προσπαθήσετε να θυμηθείτε τον εαυτό σας πριν τη γέννηση του παιδιού σας, σας περνούσε ποτέ από το μυαλό ότι το παιδί σας μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες;

5. Τι θυμάστε από τη στιγμή της διάγνωσης;
6. Πώς σας αντιμετώπισαν οι ειδικοί;
7. Τι θυμάστε από τους δασκάλους του παιδιού σας;
8. Πώς θα θέλατε να είναι ο ιδανικός δάσκαλος για το παιδί σας;
9. Πώς επηρέασαν οι μαθησιακές δυσκολίες τις σχέσεις των μελών της οικογένειας;
10. Επηρέασαν την καθημερινότητα της οικογένειας; Με τι τρόπο;
11. Πώς νιωθετε για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού σας τόσα χρόνια αργότερα;
12. Αν μπορούσατε να γυρίσετε στο παρελθόν, τι θα αλλάζατε; Τι θα κάνατε διαφορετικά;
13. Τι όνειρα έχετε για τα παιδιά σας;
14. Θεωρείτε πως καλύψαμε όλες τις πλευρές του θέματος; Έχουμε παραλείψει κάτι που το θεωρείτε σημαντικό;

Γ. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 15 γονείς παιδιών και νέων με μαθησιακές δυσκολίες εκ των οποίων οι 13 ήταν μητέρες και οι 2 πατέρες. Η επαφή μαζί τους έγινε ύστερα από επικοινωνία με τον Σύλλογο γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες της Θεσσαλονίκης, από όπου και προμηθευτήκαμε τα ονόματα των γονέων.

Η πρώτη επαφή με τους γονείς έγινε σε Συνέδριο που οργανώθηκε από τον ίδιο σύλλογο, όπου και δόθηκε η πρώτη συνέντευξη από ομάδα 6 γονέων. Σκοπός αυτής της συνάντησης με τους γονείς στο χώρο του Συνεδρίου, ήταν για να έχουν λόγο στην έρευνα γονείς και από την Επαρχία, που ήρθαν στη Θεσσαλονίκη με αφορμή αυτό το συμβάν, και όχι μόνο γονείς της πόλης. Οι υπόλοιπες τρεις συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν πάλι στην πόλη της Θεσσαλονίκης ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς του συλλόγου σε ομάδες των έξι και των δύο γονέων. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η προθυμία των γονέων να συμμετέχουν στην έρευνα, ήταν εντυπωσιακά μεγάλη.

Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για την πραγματοποίηση και των τεσσάρων συνεντεύξεων ήταν τέσσερις εβδομάδες, καθώς λόγω διαμονής των ερευνητών σε άλλη πόλη, χρειαζόταν μία φορά τη βδομάδα μετακίνηση στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Δ. Ανάλυση δεδομένων

Με τη λήξη των συνεντεύξεων και τη συλλογή των δεδομένων, η ανάλυσή τους ήταν το επόμενο βήμα, προκειμένου να μας δοθεί η δυνατότητα να εξάγουμε συμπεράσματα και να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Η μεταφορά, λοιπόν, των συνεντεύξεων σε κείμενο έγινε μέσω της απομαγνητοφώνησής τους ενώ η κωδικοποίησή τους σε νοηματικές μονάδες έγινε μέσω της μεθόδου της καταλογογράφησης (indexing), κατά την οποία δηλαδή οι κωδικοί ποιοτικού υλικού οργανώθηκαν και δομήθηκαν σε κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003).

Στη συνέχεια νοηματικές μονάδες που είχαν ίδια θεματολογία μεταξύ τους, οργανώθηκαν και δομήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτέλεσαν και τα κεφάλαια τα οποία αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν παρακάτω στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τα κεφάλαια αυτά αναφέρονται στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, τα σχολικά χρόνια των παιδιών, την καθημερινότητα της οικογένειας, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ,την παρούσα συναισθηματική τους κατάσταση καθώς και το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Τα ονόματα που αναφέρονται στις μαρτυρίες δεν είναι τα αληθινά,ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, όπως είχε συμφωνηθεί στην αρχή της έρευνας.

IV. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

A. ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών δεν αποτελούν μια πρόσκαιρη κατάσταση με σύντομη χρονική διάρκεια, ούτε εμφανίζονται ξαφνικά στη σχολική ηλικία και λήγουν μετά το τέλος αυτής. Πρόκειται για δυσκολίες που πηγάζουν απ' τα προσχολικά ακόμη χρόνια των παιδιών και οι οποίες συχνά γίνονταν αισθητές από τους γονείς μέσω ενδείξεων. Ωστόσο, η γνώση τους πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι περιορισμένες, γεγονός που συχνά οδηγεί σε αναποτελεσματικές ή μη αναγκαίες πρώτες ενέργειες για την ανακάλυψη της αιτίας των προβλημάτων, αλλά και σε ανάρμοστη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά και στην άγνωστη αιτία της συμπεριφοράς αυτών.

Από την προσχολική ακόμη ηλικία, οι γονείς βρίσκονται στο πλευρό των παιδιών τους και «με το μικροσκόπιο» παρατηρούν και αναλύουν κάθε τους κίνηση προς ένδειξη της τυπικής ανάπτυξης αυτών. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι ενδείξεις για ύπαρξη προβλήματος στο παιδί τους ήταν συχνές για πολλούς γονείς, τα παιδιά των οποίων στην πορεία διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για σημάδια που σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να έπαιρναν τη μορφή περιέργης συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού, η οποία προβλημάτιζε το γονέα δημιουργώντας του υποψίες για άλλης μορφής προβλήματα.

Η παρατήρηση ασυνήθιστης συμπεριφοράς από τους γονείς αυτών των παιδιών τονίζεται και στη βιβλιογραφία, όπου παιδιά εμφανίζονται να παρουσιάζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες, όπως είναι το ντύσιμο, ενώ πολλά από αυτά φαίνεται να είναι αδέξια στις κινήσεις τους (<http://www.dys-add.com/symptoms.html>), να εμφανίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Ott , 1997) και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διάκριση των κατευθύνσεων επηρεάζοντας έτσι τον προσανατολισμό τους (Bender, 1999).

«Όταν ήταν πολύ μικρός, έκανε κάποια πράγματα που τώρα...τότε τα βλεπα παράξενα, και τώρα τα εξηγώ. Δηλαδή είχε την ικανότητα να κάνει με το δεξί του και με το αριστερό του χέρι την ίδια κίνηση...[...] Στο νηπιαγωγείο έδειξε

κάποια πράγματα. Δεν έγραφε το όνομα, αργούσε σε σύγκριση, μου είπε η Νηπιαγωγός ότι κάποια πράγματα, κάτι βλέπω. Κάτι είχα, κάτι έβλεπα κι εγώ. Κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή. Όταν πήγε πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό, ή όταν ερχόταν η ώρα για να απομακρυνθεί από μένα, έπρεπε να 'χει κάτι δικό μου. Ένοιωθε δηλαδή ανασφάλεια. Κατάλαβα εκ των υστέρων ότι αυτό, είχε να κάνει με την ανασφάλειά του. Όταν απομακρυνόταν δεν ήξερε κατά πού, έχει να κάνει με την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό στο χώρο; Δηλαδή... όπου πήγαινε, έπρεπε να έχει ένα πράγμα δικό μου. Ήταν μια ποδιά, δηλαδή κάτι δικό μου. Πρώτη δημοτικού, άρχισαν αυτό που λέμε, τώρα το κατάλαβα, τα προβλήματα φωνολογικής. Φωνολογικής επίγνωσης.» (Μητέρα 9)

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και την πρώτη επαφή του με τη γραφή και την ανάγνωση, άρχισαν να παρουσιάζονται και τα πρώτα σημάδια στο γνωστικό τομέα. Η αποστροφή του παιδιού προς ο,τιδήποτε σχετίζεται με τη γραφή, τα προβλήματα στο φωνολογικό κομμάτι, η ανάγκη του για συγκεκριμένες απαντήσεις πάνω σε απορίες του, ήταν σημάδια που εμφανίζονταν από μικρή ηλικία και αναφέρονται στις παρακάτω μαρτυρίες των γονέων (Bender,1999· <http://www.dyslexia-teacher.com/t7.html>) .

«Πάει πρώτη δημοτικού και λέω ότι κάτι δεν πάει καλά με αυτό το παιδί, κάτι δε μου πήγαινε καλά.Μετά από τις γραμμούλες που κάναμε, δε γράφει καλά το α, δε γράφει το ο, ο πατέρας της, ο αδερφός μου και οι φίλοι... 'είσαι υπερβολική με τα παιδιά και πάντα αγχώνεσαι και είσαι υπερβολική'. Τέλοσπάντων, προχωρούσε, προχωρούσε, άρχισε να γράφει ...άρχισε να γράφει λεξούλες, ξεχνούσε τα σύμφωνα, τα φωνήεντα, τη μια τα ξεχνούσε, την άλλη δεν τα ξεχνούσε. Της έλεγα γράψε το τόπι, τη μια το γραφε, την άλλη δε το γραφε.» (Μητέρα 4)

Ο εντοπισμός σημαδιών για τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ακόμη ηλικία των παιδιών τους, ήταν βασισμένος κατά κύριο λόγο στο μητρικό ένστικτο και το προαίσθημα, ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα σε γνωστικό ή συμπεριφορικό επίπεδο, όπως και στις πολυάριθμες ώρες ενασχόλησης κυρίως των

μητέρων με τα παιδιά τους, που τους έδιναν τη δυνατότητα για διεξοδική παρατήρηση της συμπεριφοράς τους.

Από την άλλη μεριά, η άρνηση του περιβάλλοντος της οικογένειας για πιθανό πρόβλημα του παιδιού οδηγεί συχνά στην αποθάρρυνση της μητέρας, μη συμβάλλοντας έτσι στην άμεση διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά αντίθετα επιβραδύνοντάς την.

Παράλληλα με τα σημάδια που ήταν έντονα στη προσχολική ηλικία, οι γονείς ομολογούν πως οι τότε γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν από περιορισμένες έως μηδενικές. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που γνώριζαν ορισμένα στοιχεία για τη δυσλεξία, δεν περνούσε ποτέ από το μυαλό τους το ενδεχόμενο για εμφάνισή της στο παιδί τους.

«Εγώ είχα μια ιδέα τι είναι δυσλεξία...[], από πολύ μικρή ηλικία ο Άγγελος είχε μια ιδιαιτερότητα σε κάποια πράγματα. Κι από εκεί άρχισα να σκέφτομαι, ότι κάτι μπορεί να συμβαίνει, αλλά ποτέ δε μου πήγε το μυαλό, ότι αυτό που θα συμβεί θα είναι στο πλαίσιο το μαθησιακό.» (Μητέρα 13)

«Εγώ...όταν σπούδαζα το '89...νηπιαγωγός, ήταν τα πρώτα ξεκινήματα, μαθαίναμε για μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση κλπ., στο κομμάτι των μαθησιακών πίστευα πάντα ότι όλα τα προβλήματα τα χω και γω, δηλαδή εγώ πιστευώ ότι εγώ ήμουν δυσλεκτική ή είμαι δυσλεκτική ...το οποίο το επιβεβαίωσα μελλοντικά, δε το χω ψάξει για μένα, θεωρώ τώρα ότι έχουν προτεραιότητα τα παιδιά, απλά θέλω να πω ότι έχοντας αυτό στο νου, όταν η κόρη μου κάπου θεωρώ ταιριάζει πάρα πολύ σε μένα...στον τρόπο σκέψης τον δικό μου, όταν το παιδί μεγάλωνε, στην πρώτη Δευτέρα, έβλεπα και θυμόμουνα ακριβώς αυτά που εγώ πέρασα στο δημοτικό [...] Άρχιζα, διάβαζα βιβλία κι όλα αυτά, έρχεται και ο γιος μου στο νηπιαγωγείο κατ' αρχήν, ο οποίος δεν μπορούσε ούτε να ζωγραφίσει. Τον έβαζα να σχεδιάσει σε αυτά τα σχέδια τα έτοιμα, το ένα χρώμα πάνω στο άλλο, μια ακαταστασία γενικότερη. Καμία σειρά. Και οι δυο τους στο νηπιαγωγείο το προγραφικό και τέτοια, γράφαν ανάποδα τις λέξεις, ξεκινούσαν από δεξιά προς τα αριστερά και τέτοια δηλαδή, που θεωρώ ότι κι αυτά ήταν σημάδια. Εγώ ρωτούσα αλλά μου λέγαν ότι πολλοί το κάνουνε, που τελικά δεν ήταν πολλοί το κάνουνε. Το κάνουν συγκεκριμένα

παιδιά που έχουνε συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά αυτό το ξέρω τώρα. Δεν ήμουν σίγουρη τότε για να επιμείνω σ' αυτό.» (Μητέρα 8)

«Εγώ, πώς το λένε; Θεωρούσα ότι ο Πέτρος θα είναι ο τέλειος άνθρωπος. Δεν, ούτε καν περνούσε κάτι από το μυαλό μου. Και ούτε ήξερα η ίδια για μαθησιακές. Δεν είχα ιδέα για τέτοια πράγματα πριν βγει το θέμα του Πέτρου. [] Θυμάμαι χαρακτηριστικά, ότι πήγαινε στα πάρτυ αλλά έλεγε, δε θα ζωγραφίσω. Ο Πέτρος σιχαινόταν οτιδήποτε είχε σχέση με μολύβι. Οτιδήποτε. Έμαθε σχετικά στην πρώτη Δημοτικού, διάβαζε αρκετά νωρίς. Δηλαδή, η δασκάλα είπε, εγώ δεν μπορώ να τον μάθω να κάθεται στη θέση του, αλλά ο Πέτρος πριν τελειώσουμε τα Χριστούγεννα, γύρω στις αρχές Νοεμβρίου, ήδη διάβαζε καλά. Και μάλιστα θυμάμαι πρώτη του αυτή (φορά που διάβασε), ήταν ανάποδα το λεωφορείο της Χαριλάου στον καθρέφτη. Και το έβγαλε σωστά.... Ενώ ήταν πάρα πολύ έξυπνος, είχε περίεργα κολλήματα, κάπως έτσι ξεκίνησε όλη η υπόθεση κι αρχίσαμε να ψυλλιαζόμαστε ότι κάτι γίνεται. Μέχρι τότε θεωρούσαμε ότι ο Πέτρος είναι και, πράγματα που τα 'λεγε και έξυπνα.. θεωρούσαμε ότι είναι αστέρι ο Πέτρος. Γιατί είχε περίεργες ερωτήσεις, περίεργα, ξέρω εγώ; Θυμάμαι ακόμα χαρακτηριστικά που έλεγε, όταν θα πεθάνει ο μπαμπάς θα γίνει άγγελος. Εσύ όταν θα πεθάνεις τι θα γίνεις; Ήθελε το θηλυκό άγγελο. Που τώρα το διάβασα πρόσφατα πόσο θέλουν με τη δυσλεξία τα πράγματα να είναι ξεκάθαρα γι' αυτούς. [] Θεωρούσα, ναι και υπήρξαν εποχές που δυσκολευόμουν πάρα πολύ να αποδεχτώ το θέμα και έλεγα ότι ο Πέτρος είναι τόσο έξυπνος που δεν μπορούν να τον καταλάβουν οι άλλοι.» (μητέρα 12)

«Όταν ήτανε μικρό τώρα, όπως το έβλεπα να μεγαλώνει, έβλεπα ότι κάτι δεν πάει καλά με την αντίληψή του, καταλάβαινα ότι θα 'χω πολύ σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο, αλλά πάλι δυσλεξία, δεν ήξερα και πάρα πολύ καλά τι είναι αυτό το πράγμα, δε το σκεφτόμουνα.... [] Πιο μπροστά εγώ είχα προσέξει ότι δεν είχε σχέση με τους αριθμούς. Δηλαδή μου έλεγε 2 και μου έδειχνε 3. Μπορεί να έλεγε μια λέξη στραβά και τον διόρθωνα και δεν τη διόρθωνε. Του έλεγα, προσπαθούσα να του μάθω να κάνει κάτι και πείσμωνε. Δηλαδή κάποιες αντιδράσεις έτσι, που δε μου φαινότανε για ένα παιδί με κανονική νοημοσύνη ότι ήταν λογικές.» (μητέρα 1)

Αξιοσημειώτη είναι η έλλειψη γνώσεων των περισσότερων γονέων, ενώ ακόμη περισσότερο αξίζει να σημειωθεί ο αποκλεισμός της πιθανότητας να τους προκύψει αυτό το πρόβλημα. Παρά την εμφάνιση των σημαδιών κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών τους, η άρνηση του πραγματικού προβλήματος ήταν έντονη σε πολλές περιπτώσεις, ενώ δυσκολεύονταν οι γονείς να παραδεχτούν πως το δικό τους παιδί δεν ήταν τέλειο όπως προσδοκούσαν στην αρχή και ότι η ανεξήγητη συμπεριφορά του δεν ήταν αποτέλεσμα 'ιδιαίτερου χαρίσματος' αλλά της δυσλεξίας που είχε. Από τα λόγια μιας μητέρας, «Δεν ήμουν σίγουρη τότε για να επιμείνω σ' αυτό», γίνεται αντιληπτός και ο βαθμός στον οποίο η άγνοια για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, καθυστερούσε την αντιμετώπισή τους. Πρόκειται για κάτι, που όπως θα παρουσιάσουμε και παρακάτω, αποτελεί βασική πηγή ενοχών για τους γονείς. Η έλλειψη ενημέρωσης και η άγνοια του προβλήματος στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού τους.

Η γνώση των γονέων για τη δυσλεξία των παιδιών τους και η σωστή ενημέρωση αυτών από τους ειδικούς κρίνεται εξαιρετικής σημασίας, καθώς συνδέεται με την έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος και κατά συνέπεια την αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση, αλλά και τη θετική στάση του συνόλου απέναντι στον μαθητή (Reid, 2007)

Η εμφάνιση σημαντικών ενδείξεων δυσκολιών στον φωνολογικό τομέα οδηγούσε στις περισσότερες περιπτώσεις στην πρωταρχική προσφυγή των γονέων σε λογοθεραπευτή. Σε μια από τις παρακάτω μαρτυρίες, ωστόσο, μια μητέρα διαπιστώνοντας έγκαιρα την μη αποτελεσματική παρέμβαση του λογοπεδικού στο παιδί της, ανέλαβε η ίδια το ρόλο του δασκάλου και όντας κοντά στο παιδί της συνέβαλε στην πρόοδό του.

«μας είπαν έτσι όπως το κρίνανε οι ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές που υπήρχαν [...] δε συμμετείχε, κατά την άποψή τους, έτσι σε απλά παιχνιδάκια όπως πάζλ, ή δε συμμετείχε τόσο όσο τα άλλα παιδάκια. Δηλαδή υπήρχε μια διαφορετικότητα ίσως... τώρα κατά πόσο και τι είχε το παιδάκι κι αυτοί δεν μπορούσαν να το καταλάβουν. Τέλος πάντων ξεκινήσαμε κι εμείς με λογοθεραπεία, πριν ακόμα ξεκινήσει το σχολείο και την πρώτη. Βέβαια αυτό διήρκεσε ένα χρόνο, δεν είχε σχέση... τα σύμφωνα και όλα αυτά τα έλεγε τα είχε ξεκαθαρίσει και με δική μου

ευθύνη σταματήσαμε τη λογοθεραπεία, γιατί δεν είχε σχέση η λογοθεραπεία με το παιδί πια. Έτσι τουλάχιστον εγώ θεωρούσα. Από 'κει και πέρα... προσπάθησα κι εγώ να βρω τρόπους να είμαι κοντά στο παιδί, δηλαδή: ξεκινήσαμε το τετράδιο πριν την πρώτη δημοτικού, μας είπαν πως υπάρχει δυσκολία, βέβαια θα φανεί με το ξεκίνημα των γραμμάτων, τη γραφή και όλα αυτά, θα το δείτε, σαν άποψη είναι το παιδάκι εντάξει, θα το δείτε στο σχολείο και τελικά ξεκίνησε, όντως υπήρχε δυσκολία. Δεν έδωσα βάρος τόσο πολύ στην πρώτη, δηλαδή έτσι ώστε να δυσκολέσω το παιδί, διότι στην πρώτη θα έλεγα και στη Δευτέρα, τα καταφέραμε. Δηλαδή ήτανε οι γνώσεις αυτές... μπορούσα εγώ να είμαι δίπλα του και το παιδάκι ξεπερνούσε τις δυσκολίες [...] και μέχρι την Τρίτη Δημοτικού, ήμουν όντως πολύ κοντά του...» (μητέρα 3)

«Αυτό... κοίταζε, εγώ δουλεύω έτσι κι αλλιώς σε παιδικό σταθμό και είχα μια εικόνα να συγκρίνω λιγάκι βλέποντας τα μικρά τα παιδιά, την φυσιολογική τους ανάπτυξη, το στάδιο το λεπτό κι όλα αυτά, την είχα και μέσα στον παιδικό, αλλά όχι στο δικό μου τμήμα, αλλά σε διπλανό τμήμα και ρωτούσα. Είχα μια πιο άμεση σχέση με τις συναδέλφους να δούμε τι γίνεται. Δεν ήθελε καθόλου να μείνει από τα τρία της τα τέσσερα που ήτανε μέσα στο χώρο, να μένει μέσα στο χώρο, μέσα, δεν είχε παρέες, που ήτανε μέσα σε ένα πολύ οικείο περιβάλλον, δεν είχε παρέες, όλα της ήταν διαφορετικά, ζωγραφική καθόλου δεν το συζητάμε, ούτε και να παίζει, ούτε να κατασκευάσει, γενικά δεν ήθελε να κάνει τίποτα από αυτά. Η ομιλία της ήτανε κανονική. Μόνο στο ζου και ψου δεν μπορούσε να αποδώσει τόσο καλά, και όταν έφτασε στο Νηπιαγωγείο, εκεί μου δώσαν ένα δείγμα οι νηπιαγωγοί, αλλά δε μου το εξηγήσανε καλά. Δεν μπορεί να ταξινομήσει, δεν μπορεί... μου πετάζανε έτσι μια σπόντα... Ε, λέω ας το ψάξω καλύτερα, γιατί έβλεπα ότι δε συμβάδιζε. Ξεκινήσαμε με λογοθεραπεία, κατ' αρχήν να διορθώσουμε το ζου το ψου.» (μητέρα 10)

«Όποτε όταν πήγε σχολείο, από την αρχή τον παρακολουθούσα και όταν γράψαμε την πρώτη ορθογραφία, γράψαμε μόνο τα σύμφωνα. Μόνο τα σύμφωνα. Αέω αυτό δε το χω ξαναδεί, ούτε το χω ξαναακούσει. Αλλά σε λογοπαιδικό που απευθύνθηκα αμέσως μετά, με το τετράδιό του μαζί βέβαια και με τον ίδιο, μου είπε ότι...είναι πάρα πολύ νωρίς.» (Μητέρα 1)

Ως πρώτο βήμα παρέμβασης για τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί τους στον γνωστικό τομέα, παρατηρείται έντονα άμεση στροφή των γονέων στον λογοπεδικό προκειμένου να ζητήσουν βοήθεια. Το γεγονός , ότι δεν πραγματοποιείται καμία νύξη για ειδικό παιδαγωγό, υποδηλώνει πιθανόν ό,τι διαπιστώθηκε και παραπάνω, ότι δηλαδή παρά τις ενδείξεις, δεν περνούσε από τη σκέψη των γονέων η πιθανότητα για μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση για λήψη βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό. Ο λογοπεδικός είναι ειδικεύμενος σε προβλήματα λόγου και σε μεθόδους αποκατάστασης αυτών, ενώ η στροφή για βοήθεια σε αυτόν δείχνει ίσως την ελπίδα των γονέων για προσωρινότητα του προβλήματος και γρήγορο ξεπέρασμά του.

Η ιδιόμορφη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πριν τη διάγνωση οδηγούσε συχνά τους γονείς σε προβληματισμό και ανησυχία για την αιτία της. Παράλληλα με τις κινήσεις που έκαναν για να φτάσουν στη διάγνωση του προβλήματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στις περισσότερες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί εντατική βοήθεια εκ μέρους των γονέων στον τομέα των σχολικών μαθημάτων τους, σε σημείο να καταλήγουν ιδιαίτερα πειστικοί σε σχέση με τις δυνατότητες των παιδιών τους. Η λεκτική ή μέχρι και σωματική 'κακοποίηση' του παιδιού τους δεν απουσίασε από την καθημερινότητα των οικογενειών αυτών, ενώ επίσης συχνή στάση των γονέων ήταν η σύγκριση των παιδιών τους είτε με συμμαθητές, είτε με τα ίδια τους τα αδέρφια.

«Το έχω μειώσει, το έχω συγκρίνει έτσι με συμμαθητές, δηλαδή κι αυτό όμως είναι κακοποίηση.» (μητέρα 5)

«Πέρασε λοιπόν ένα δημοτικό, το οποίο εμείς με τις συλλαβές αυτά τα παιχνίδια που είδα τώρα εδώ, αυτό που κάναμε, βάζαμε σύμφωνο φωνήεν κοντά, προσπαθούσαμε ώρες πάρα πολλές. Έβγαλε την πρώτη τάξη, δεν κατάφερε να διαβάσει. Το 'κανε το καλοκαίρι πια με πάρα πολύ δουλειά. Εεε, βέβαια πίεση. Άσκησα πίεση χωρίς να ξέρω και σύγκρινα το μεγαλύτερό μου με το μικρότερο. Σύγκριση. Γιατί δε διαβάζεις ή δε διαβάζεις;» (μητέρα 9)

«Δεν μπορούσα να τον πείσω και δε διάβαζε, δεν ήθελε ανάγνωση με τίποτα να κάνει. Του 'δειχνα τα τετράδια της μεγάλης μου. Κοίταζε λέω η Άννα πόσες φορές έγραψε αντιγραφή γι' αυτό έμαθε και γράφει τώρα και κάνει ωραία γραμματάκια και πηγαίνει καλά στο σχολείο, έλα να γράψουμε κι εμείς. Έλα κάθισε. Τι είναι εδώ; Εντάξει μη το γράφεις τόσες φορές, γράψτο λιγότερες. Με τίποτα. Κυνηγητό παίζαμε. Για να μάθει ορθογραφία, για να μου κάνει ανάγνωση το μάθημα, καμιά φορά έτσι εκνευριζόμουν τόσο πολύ που και γω χειροδίκησα.» (μητέρα 2)

«...μέχρι που την έδερνα. Ώσπου κατάλαβα τι είναι αυτό πια. Από 'κει και πέρα ύστερα απ' την Πέμπτη, απ' την Τετάρτη Δημοτικού είχαν τη βοήθεια του Άρη (σύζυγος), γιατί και με τη δουλειά που είχε δεν μπορούσε να βοηθήσει, τώρα ερχότανε εννιά, δέκα έντεκα το βράδυ. Ήταν αδύνατον. Στο Γυμνάσιο βέβαια τις ανέλαβε εκείνος, στο Γυμνάσιο η Ελπίδα είχε το πρόβλημα με τα αρχαία. Πελάγωνε την ημέρα, Τετάρτη μέρα, που είχε αγγλικά και αρχαία. Στα αρχαία τη βοηθούσα εγώ, καμιά σχέση με τα αρχαία που έκανα εγώ και την έλεγα ηρέμησε θα πιάσεις πρώτα τα αρχαία και μετά θα σταματήσεις, θα κάνουμε και τα αγγλικά. Για να φύγεις στα αγγλικά και μετά τα αγγλικά τα υπόλοιπα. Και ήταν ένα τρίμηνο μέχρι τα Χριστούγεννα μετά το πήρε. Εντάξει.» (μητέρα 6)

Για μία ακόμη φορά διαφαίνεται το σημείο στο οποίο μπορεί να οδηγήσει η άγνοια για το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους εξαιτίας της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις με τη χρήση χειροδικίας, είναι καθημερινό φαινόμενο γι αυτές τις οικογένειες. Αυτή, σε συνδυασμό με τη λεκτική βία που ασκούν πάνω τους αλλά και ακόμη περισσότερο με τη σύγκριση που τους γίνεται σε σχέση με τρίτα πρόσωπα, είναι καθοριστικά για τη ψυχολογία και αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών.

Όταν δέχονται αυτή τη στάση από την ίδια τους την οικογένεια, μέσα στην οποία προσδοκούν να βρουν την συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα που δε βρίσκουν στο σχολείο, τότε καταλαβαίνουμε το βαθμό επίδρασης που μπορεί να έχει αυτή στην αυτοπεποίθηση των παιδιών. Έρευνες των Harter κ.α., όπως αναφέρεται στη Singer (2007), τονίζουν τη σημασία της ενίσχυσης αυτών των παιδιών από την

οικογένειά τους, αναφέροντας μάλιστα πως είναι αναντικατάσταση και δε συγκρίνεται με την ενίσχυση οποιούδηποτε άλλου ενήλικα προς το παιδί.

Τέλος, χαρακτηριστική είναι και στο σημείο αυτό η παραδοχή μιας μητέρας, «...μέχρι που την έδερνα. Ωσπου κατάλαβα τι είναι αυτό πια», όπου διαπιστώνεται πάλι, ότι η αρνητική αυτή στάση των γονέων προέρχεται κατά κύριο λόγο από την έλλειψη γνώσης που έχουν οι ίδιοι για τη δυσλεξία του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξε μητέρα, η στάση της οποίας ήταν διαφορετική από τις παραπάνω, καθώς δεν προέβει ποτε, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, σε λεκτική βία απέναντι στο παιδί της εξαιτίας των δυσκολιών του στο μαθησιακό τομέα.

«Πάντως εγώ δε το μάλωσα ποτέ. Ποτέ δε φτάσαμε στο σημείο να κλάψει, επειδή η μαμά του το μάλωσε. Και όταν η κυρία του είπε « εσύ παιδί μου δεν πρόκειται ποτέ σου να μάθεις γράμματα», του είπα «δεν έχουμε ανάγκη την κυρία από τη στιγμή που εσύ έχεις τη μαμά σου δίπλα σου, θα μάθεις γράμματα και όταν τελειώσεις το Λύκειο θα ξέρεις ό,τι ξέρουν όλοι σου οι συμμαθητές».
(μητέρα 1)

Η στάση αυτή από την οικογένεια, σε αντίθεση με τις επιδράσεις των παραπάνω αρνητικών στάσεων, επιφέρει πολύ θετικές συνέπειες στην ψυχική ισορροπία του παιδιού, το οποίο νιώθει τη συναισθηματική ασφάλεια που του προσφέρουν οι γονείς του, και η αυτοεκτίμησή του διατηρείται σε υψηλά επίπεδα, εξαιτίας της εμπιστοσύνης που παρουσιάζεται από αυτούς. Χαρακτηριστικά το παιδί του παραπάνω παραδείγματος, έχει εξομολογηθεί στους γονείς του, σύμφωνα με αναφορά της μητέρας, ότι «είμαι πολύ τυχερός που σας έχω γονείς».

Η σημασία των θετικών εμπειριών μέσα στην οικογένεια από το παιδί και της θετικής στάσης της απέναντί του, διαπιστώνεται και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, όπου η εμφάνιση θετικού κλίματος, αισιοδοξίας και δεκτικής στάσης απέναντι στο παιδί τους, συνέβαλε στη μείωση των ακαδημαϊκών προβλημάτων, αλλά και στην αναπέρωση του ηθικού του παιδιού (Kappers & Veerman, 1995). Η σημασία της οικογένειας, δηλαδή, εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλη κυρίως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη ανάγκη τη συναισθηματική υποστήριξη και το ασφαλές περιβάλλον.

Έχοντας αναφερθεί στην κατάσταση που προηγείται της διάγνωσης, στη στάση των γονέων απέναντι στα προβλήματα των παιδιών τους, στις γνώσεις αυτών πάνω στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, τον εντοπισμό σημάδιων που τους προξενούσαν υποψίες και την αναζήτηση βοήθειας σε ειδικούς προκειμένου να ανακαλύψουν την πηγή των δυσκολιών, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε το πώς βίωσαν οι γονείς τη διαδικασία της διάγνωσης. Συγκεκριμένα, οι γονείς στις μαρτυρίες τους αναφέρονται συχνά στη χρονική στιγμή και ηλικία του παιδιού, που ήρθε η διάγνωση, καθώς και στα διαδικαστικά και συναισθηματικά στάδια απ'τα οποία πέρασαν για να καταλήξουν στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους.

Η ανησυχία, λοιπόν, που προξενούσαν τα διάφορα σημάδια και οι ενδείξεις για ύπαρξη κάποιου προβλήματος, οδηγούσαν τους γονείς σε διεξοδική αναζήτηση των αιτιών αυτής της συμπεριφοράς. Η προσφυγή τους σε Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα εκείνης της εποχής αλλά και σε ΚΕΔΔΥ για τη διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού τους, ήταν αυτές που στο τέλος τους έβγαζαν από την άγνοια και τους έδιναν απαντήσεις.

Η διαδικασία όμως, από την οποία περνούσαν για να φτάσουν στην τελική εκτίμηση ήταν πολλές φορές ψυχοφθόρα και ιδιαίτερα ταλαιπώρη τόσο για το παιδί όσο και για τους ίδιους τους γονείς. Σύμφωνα με τους γονείς, η διάγνωση σε ορισμένες περιπτώσεις ήρθε στα μέσα ή προς το τέλος του Δημοτικού σχολείου ενώ η αντίδρασή τους σε αυτήν συνοδευόταν σε αρκετές περιπτώσεις από ξέσπασμα σε κλάμα από τη μητέρα.

«Εμένα η διάγνωση για την κόρη μου, ενώ από την πρώτη τάξη προσπαθούσα και καταλάβαινα τη διαφορετικότητά της, ήρθε στην Πέμπτη και στο γιο μου ήρθε τέλος της πέμπτης και στο τέλος της τρίτης τάξης για τα παιδιά μου..πολύ αργότερα, γιατί ήμουν στην Κατερίνη, είχα να έρχομαι στο Ιπποκράτειο, πέρα δόθε και να με ταλαιπωρούν αφάνταστα..πέρασα πάρα πολύ δύσκολα.. Δεν μου δώσαν τίποτε από το Ιπποκράτειο και τελικά από το ΚΕΔΔΥ στην Κατερίνη..μου δώσανε τότε, μετά από ένα χρόνο πάλι, οπότε όταν την πήρα στα χέρια μου έκλαιγα με λιγμούς, γιατί επιτέλους είχα βρει..ανταπόκριση σε αυτό που πίστευα.Δηλαδή δεν είμαι τρελή. Γιατί ένιωθα πολύ μόνη.» (μητέρα 8)

« Φτάνοντας σ' αυτό το σημείο είχα κουραστεί κι εγώ. Ψυχολογικά είχα κουραστεί. Γιατί απ' τη μια δεν ήξερα τον τρόπο να τον βοηθήσω, απ' την άλλη η πίεση και οι καυγάδες και οι εντάσεις. Έκτη δημοτικού φτάνουμε στο ΚΕΔΔΥ. Το ΚΕΔΔΥ, το οποίο ήταν νεοσύστατο τότε, ούτε διάγνωση μου έδωσε ούτε τίποτα. Τη διάγνωση την πήρα εδώ από το ΙΚΑ. Όταν πήρα τη διάγνωση, έκλαψα, έκλαψα ναι, πώς είπαμε; Έκλαψα γιατί δικαιώθηκα...» (μητέρα 9)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, πως για μια μητέρα από αυτές που ερωτήθηκαν, η διάγνωση ήρθε σε πολύ μικρή ηλικία για το παιδί της, από την πρώτη δηλαδή στιγμή που εισήλθε στο σχολείο, ενώ καθ' όλη τη διάρκειά της, δεν ταλαιπωρήθηκαν ιδιαίτερα. Παρακάτω, μπορεί να γίνει αντιληπτή και η διαφορά απόψεων και διάγνωσης που δόθηκε από δύο διαφορετικές ειδικότητες, από ψυχολόγο και λογοπεδικό, διαπιστώνοντας έτσι τη φύση των προβλημάτων που μπορούν να προκύψουν κατά τη διάγνωση και να προκαλέσουν σύγχυση και αναστάτωση στους γονείς.

«Αμέσως εμένα! Μία εβδομάδα πήγαινε στο σχολείο, όταν πήγα και απευθύνθηκα σε κέντρο.[...]Ε, το καταλάβαμε πάρα πολύ νωρίς, ίσως επειδή είμαι και εκπαιδευτικός, ίσως επειδή ήταν το δεύτερο παιδί, το πρώτο είχε αρκετά υψηλό βαθμό ευφυΐας και έκανα τη σύγκριση και από νωρίς άρχισα να ανησυχώ. Ε, δεν μας ταλαιπώρησαν από το Ιπποκράτειο που ήρθανε για να πάρουν τη διάγνωση, βέβαια η ψυχολόγος μου είχε πει ότι δεν φαίνεται να έχει. ...Και βασίστηκα στο λόγο της, ότι δεν έχει πρόβλημα το παιδί, αλλά η Αογοπεδικός είπε ότι (η ύπαρξη δυσλεξίας είναι αναμφισβήτητη), δεν υπάρχει περίπτωση, ήτανε τόσο μεγάλη η διαφορά και, πήραμε το χαρτί σχεδόν αμέσως.» (μητέρα 1)

Η καθυστέρηση της διάγνωσης της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα αυτή να έρθει σε μεγάλη για τον μαθητή ηλικία, έχει ως συνέπεια αφενός τη σημαντική καθυστέρηση της παρέμβασης σε αυτόν τον μαθητή και αφετέρου τη χρόνια και άσκοπη ψυχική οδύνη των γονέων και των παιδιών. Οι σχολικές εμπειρίες και αναμνήσεις των μαθητών είναι γεμάτες από άσκοπες παρεμβάσεις ειδικών, οι οποίες εξαντλούν τους μαθητές και τους οδηγούν σε αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο.

Στο σημείο αυτό κρίνεται καλό να πραγματοποιηθεί σύγκριση ανάμεσα στη Μητέρα 1, η στάση της οποίας απέναντι στο παιδί της ήταν ιδιαίτερα θετική, δείχνοντας σ' αυτό κατανόηση και στις υπόλοιπες μητέρες. Η έγκαιρη διάγνωση στην περίπτωση αυτή, πριν ακόμη βιώσει ο μαθητής τις συνεχείς «ανεξήγητες» αποτυχίες στο σχολείο, συμβάλει στη θετική αντιμετώπιση του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον και κατά συνέπεια στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας του, εξηγώντας έτσι την αναγκαιότητα για διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών από την αρχή κιόλας της σχολικής ζωής των παιδιών (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009· Ott, 1997)

Σημαντική θέση στις μαρτυρίες των γονέων κατέχει η διεξοδική τους ανάλυση για τη διαδικασία που ακολούθησαν κατά τη διάγνωση. Συχνή παρατηρείται να είναι η αναγκαστική μετακίνηση των οικογενειών για την πραγματοποίηση της διάγνωσης σε αστικά κέντρα όπου υπήρχαν οργανωμένα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Στις δύο παρακάτω ομολογίες γονέων, μία μητέρα παρουσιάζεται να επηρεάστηκε σημαντικά ψυχολογικά μετά τη διάγνωση, καθώς την κυριέυσαν ενοχές για τον τρόπο που μέχρι τώρα χειριζόταν το θέμα, ενώ μια άλλη μητέρα νιώθει ικανοποίηση για τις εντατικές ενέργειες που ακολούθησε κατά την αναζήτηση αιτίας του προβλήματος του παιδιού της, θεωρώντας πως με αυτό τον τρόπο, το «έσωσε».

«Χωρίς να τα πολυλογώ, γυρίσαμε θεούς και δαίμονες, πήγαμε στη Θεσσαλονίκη, κάναμε μία ιδιωτική διάγνωση, πήγαμε στην Κοζάνη σε μία λογοπαιδική, γιατί στην Κέρκυρα τότε δεν ήξεραν και εδώ πέρα είναι τι είναι να υπάρχει ένας σύλλογος, να ξέρεις να απευθυνθείς, ρώταγα, κανείς δεν ήξερε, κανείς δε μου λεγε, και μου βγάλαν τη διάγνωση ότι το παιδί είναι δυσλεκτικό και αυτό μέχρι να γίνουν όλα αυτά, οι γνωριμίες, οι επαφές, είχαμε έρθει Μάιο μήνα, και μου είπανε τότε «μην το πιέσεις το παιδί, καλύτερα να ξανακάνει την πρώτη»... τι να σας πω...οι ενοχές..η κατάθλιψη που έπαθα, την επίδραση που πιστεύω πως είχε και στο άλλο μου το παιδί...ας αφήσουμε τον εαυτό μου, τον σύζυγο και τους λοιπούς. Αυτό είναι κάτι το οποίο όμως δεν το χω ξεπεράσει εγώ προσωπικά ακόμη. Παρότι προσπάθησα να βοηθηθώ...πιστεύω πως έχει επίδραση και στο παιδί και την υπόλοιπη οικογένεια.» (μητέρα 4)

«Η διάγνωση έγινε μετά την Τρίτη Δημοτικού, αφού την τελείωσε και μετά, απ' το Ιπποκράτειο, Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. Μετά στο Ιατροπαιδαγωγικό, περάσαμε και από ΚΔΑΥ, απ' όλα τα στάδια περάσαμε εμείς. Δεν αφήσαμε κανένα που να μην πάμε...Με είπαν υποχόνδρια με είπαν υπερπροστατευτική, ωστόσο πιστεύω ότι έσωσα το παιδί.» (μητέρα 5)

Σε μαρτυρία μιας μητέρας διακρίνονται τα διαφορετικά συναισθηματικά στάδια απ' τα οποία πέρασε μέχρι να ανακαλύψει το πρόβλημα. Η άγνοια των ειδικών οι οποίοι έρχονταν σε επαφή με το παιδί στα πρώτα του σχολικά χρόνια, η λανθασμένη διάγνωση ειδικού πάνω στον οποίο βασίστηκε η μητέρα, νιώθοντας για αρχή ανακούφιση, η αρνητική στάση που έδειξε απέναντι στο παιδί της εξαιτίας της παραπάνω λανθασμένης διάγνωσης και η συνειδητοποίηση ότι πρέπει να κινηθούν διαφορετικά, να μην επαναπαυθούν και να συνεχίσουν την αναζήτηση για τη σωστή διάγνωση του προβλήματος, είναι αυτά που τους οδήγησαν στην τελική διάγνωση της δυσλεξίας.

«Οι δασκάλοι, δεν ήξερα τίποτε να μου πουν, οι παιδοψυχίατροι που τον πήγαινα, μου έλεγαν «μπα , δε νομίζω ότι είναι κάτι τέτοιο», τέλος πάντων τελειώνει την πρώτη δημοτικού, εγώ έβλεπα ότι το παιδί πρέπει να εξεταστεί, ήρθε στην Κέρκυρα τότε για μια διάλεξη για τη δυσλεξία ένας ειδικός, κατ' ειδικότητα ψυχολόγος, ο οποίος όμως ήρθε με ένα βιογραφικό ότι είχε 35 χρόνια ενασχόλησης με τη δυσλεξία, πιάστηκα από αυτή τη διαδικασία, πήγα στη διάλεξη, τον παρακάλεσα, είδε το παιδί για μια εξέταση μιάμισης ώρας περίπου την άλλη μέρα, και στο τέλος μου είπε, χωρίς να μου δώσει ποτέ γραπτώς την απάντησή , ότι το παιδί δεν έχει δυσλεξία, αλλά είναι πάλι στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης και το συναισθηματικό που πρέπει να δώσουμε βάρος. Εκείνη τη στιγμή αισθάνθηκα πάρα πολύ ωραία, προσωρινά, γιατί ξέρω η δυσλεξία, ήξερα και τότε, πρέπει να την κουβαλάς μια ζωή και είναι ένας μεγάλος αγώνας, και είπα το συναισθηματικό και της κοινωνικοποίησης θα το παλέψουμε. Όμως η χαρά μου ήταν πολύ βραχύχρονη, διότι μετά από λίγες μέρες κατάλαβα, ότι εγώ δεν είμαι σίγουρη γι αυτό που έγινε, όταν όμως το είπα και στην παιδοψυχίατρο, μου είπε «να, σας τα έλεγα, δεν είναι δυσλεξία», και τότε για μένα μπαίνει ένας πολύ μεγάλος...έτσι...εκεί νιώθω το μεγαλύτερο βάρος από όλη

την περίοδο μεγαλώματος του παιδιού, όπου εκεί γίναμε άγριοι, και εγώ και ο πατέρας του μαζί. «Δεν θέλεις Άγγελε, δεν είναι ότι δεν μπορείς. Δεν θέλεις παιδί μου!» Αυτό το πράγμα, δε θα το ξεχάσω....() Μετά, στην Τρίτη δημοτικού είπα στον άνδρα μου «δεν πάει άλλο, δε θα τρελάνουμε το παιδί μας, κάτι έχει και πρέπει να βρούμε την απάντηση.» (μητέρα 13)

Για τη μητέρα που αφηγείται την ιστορία της παρακάτω, η διάγνωση του παιδιού της με δυσλεξία, παρόλο που είχε σημαντικές ενδείξεις για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών της, έφτασε ύστερα από μεγάλο αριθμό εμποδίων. Παρατηρείται από τους ειδικούς είτε να αποδίδουν τις ευθύνες στο γονέα που δεν το χειρίστηκε έγκαιρα, είτε λανθασμένη εκτίμηση αυτών, καθώς δε βρήκαν αρχικά κάποιο πρόβλημα. Κάτι που τονίζει η συγκεκριμένη μητέρα είναι η ελλιπής διάγνωση που της δόθηκε στο τέλος, συγκεντρωμένη όλη σε ένα διάγραμμα, μη παρέχοντάς της δηλαδή όλες τις απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να έχει πλήρη γνώση για τις δυσκολίες του παιδιού της.

«Και τα δυο...Με την Κατερίνα έχω ενοχές γιατί, επειδή σας είπα ότι πήγα από την πρώτη τάξη στο Ιπποκράτειο, μου είχαν πει ότι δεν έχει πρόβλημα. Πέρασαμε διάφορα τεστς, IQ 135, σ' όλα πολύ ψηλά. Είναι νοητικά και συναισθηματικά διπλάσια απ'την ηλικία της, δηλαδή μπορούσε να φτάσει και δωδεκάχρονα παιδιά τότε ενώ ήταν έξι, μου είχαν εξηγήσει ότι δεν μπορεί να αποδώσει γιατί είναι πάρα πολύ έξυπνη, της φαίνονται εύκολα και δεν ασχολείται, και όλα αυτά, οπότε σε καμιά περίπτωση δεν ήταν δυσλεξία. Δεν κάναν καν τον κόπο, γιατί τότε δεν ήξερα κιόλας, να τον στείλουν και σ' άλλες ειδικότητες. Απ' την πρώτη αρχή μου είπαν δεν υπάρχει...[...]

(ύστερα από δική της πρωτοβουλία απευθύνθηκε και σε άλλους ειδικούς:) «Και γράφει, δεν γράφει καλά. Όλα τα γράμματα τα γυρίζει αλλιώς. «Εεε, αυτό έπρεπε να το δεις γιατί δεν το είδες απ' το Νηπιαγωγείο και τον άφησες και τώρα τι να τον κάνεις, δεν μπορείς να τον κάνεις τίποτα.». Κι όταν τους ζήτησα γνωμάτευση, μου δώσανε μία ένα διάγραμμα. Όλοι μου τον μηδενίσανε, αλλά, αλλά να τονίσω ότι μου είπανε να τον στείλω στο πρόγραμμα το φαρμακευτικό, που είναι για διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Που είναι σε πειραματικό στάδιο στο Ιπποκράτειο και να κάνω το παιδί μου πειραματόζωο.

Διότι και ευτυχώς τότε ο ένας απ' αυτούς, είπε ότι, ένας από τους καθηγητές εκεί πέρα που τον εξέτασαν μετά χωριστά, προς τιμήν του, μου είπε ότι όχι. Το παιδί σου, επειδή όταν τον εξέταζε ήξερε τι μέρα είναι κατ' αρχήν, τι ώρα, τι εποχή, τι κάνουν οι φάλαινες τον ρωτούσε διάφορα πράγματα και ήταν εντελώς ενημερωμένος και συμμετείχε σε ό,τι κι αν πρέπει, λέει «όχι εντάξει προς Θεού.» (ότι δε χρειάζεται δηλαδή το φαρμακευτικό πρόγραμμα). Αλλά σας λέω δηλαδή ότι ένα χαρτί με διάγραμμα μετά από τόσες εξετάσεις. Ήρθα έξι φορές στη Θεσσαλονίκη γι' αυτό, δεν ήξεραν να μου απαντήσουν τι έχει, γιατί τους είπα «δεν έχει δυσλεξία, πες τε μου τι έχει; Γιατί έχει προβλήματα». Δεν μου απάντησαν. Αλλά να μου βάλουν το παιδί μου πειραματόζωο ήταν πάρα πολύ πρόθυμοι όλοι. Εγώ από 'κει μετά πήγα στο ΚΕΔΔΥ στην Κατερίνη, πήγα τις γνωματεύσεις. Βέβαια καθυστέρησα πάλι λίγο, αλλά τα παιδιά εκεί μου φέρθηκαν πάρα πολύ καλά και για την κόρη μου φυσικά μου είπαν ότι, γιατί είχα πει κι εγώ αυτό το διαζύγιο, γιατί όλοι το τόνιζαν, και ψυχολογία και το ένα και το άλλο και μου είχε πει η κοπέλα, ότι και να μην χώριζες, το πρόβλημα θα το είχε. Απλά έτυχε να είναι η συγκυρία τέτοια. (μητέρα 8)

Η ψυχολογική εξάντληση στην οποία οδηγεί συχνά τους γονείς η διαδικασία για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι εμφανής και περιγράφεται έντονα και από την παρακάτω μητέρα. Η αναζήτηση της πραγματικής αιτίας των προβλημάτων του παιδιού και οι λάθος διαγνώσεις μέχρι να καταλήξουνε στην τελική, οδήγησε τη μητέρα σε 'τόσο άσχημη ψυχολογική κατάσταση', που η είδηση της δυσλεξίας της προκάλεσε απόγνωση. Στην ιδιαίτερα αυξημένη συναισθηματική φόρτιση αυτής συνέβαλε και η παιδαγωγός, υπεύθυνη για τη διάγνωση της δυσλεξίας του παιδιού, τα λόγια της οποίας ήταν εξαιρετικά επίπονα και σκληρά για τη μητέρα.

«Δεν ήξερε η γυναίκα από τι μπορεί να προκαλείται αυτή η συμπεριφορά και τότε απευθυνθήκαμε και σε παιδοψυχίατρο γιατί θεωρήσαμε ότι είναι θέμα συμπεριφοράς και συναισθήματος και όχι μαθησιακό και μας είπε ότι πιθανόν ο Άγγελος είχε επιβαρυνθεί, επειδή είχαμε κάνει άλλα δύο παιδιά και ήταν ο πρώτος και ξαφνικά βρέθηκε να είναι στις προτεραιότητές μας πίσω, ενώ μέχρι εκείνη τη στιγμή ήμασταν από πάνω του, ήμασταν πολύ προστατευτικοί γονείς []. Η παιδοψυχίατρος ήταν πολύ προσανατολισμένη στο συναισθηματικό

κομμάτι, που δε λέω ότι δεν υπήρχε, σαφώς και υπήρχε, αλλά θεωρώ ότι ένα μεγάλο μέρος για την επίπτωση στο συναίσθημά του είχε η υψηλή του αντίληψη, η αυτογνωσία που είχε ότι σε κάποια πράγματα, είναι πίσω, δεν τα καταφέρνει.[...] Εκεί μου το ανακοίνωσε, ήμουν βέβαια σε τόσο άσχημη ψυχολογική κατάσταση που μετά η δυσλεξία μου φαινότανε βουνό, ενώ ήταν κάτι που το περίμενα και που το ζούσα, εκείνη τη στιγμή, είχα ζήσει όλη αυτήν τη διαδρομή που με είχε επιβαρύνει φοβερά και όταν τελικά την άλλη μέρα, με πήρε στο τηλέφωνο στη δουλεία μου η παιδαγωγός και μου είπε κάποια πράγματα, εγώ νομίζω ότι εκείνη τη στιγμή ένιωσα να χάνομαι, να ανοίγει η γη κάτω απ'τα πόδια μου, διότι όταν της...καταρχήν της είπα «τι πιστεύετε γι αυτήν την διαδικασία;» , μου είπε «κυρία μου, κατακρεουργήσατε το παιδί σας!» Αυτή τη λέξη εγώ δε θα την...δε θέλω να την σκεφτώ ότι μπορούσε να την πει ένας άνθρωπος που δεν είχε όχι γνώσεις δημοτικού, όχι...ένας άνθρωπος που έζησε σε μια ερημιά με ζώα μονάχα. Τέτοια λέξη δεν την περίμενα». (μητέρα 13)

Η χρονοβόρα και εξαντλητική διαδικασία διάγνωσης που αναφέρθηκε παραπάνω είναι συχνό φαινόμενο, ενώ η προσφυγή των γονέων από ειδικό σε ειδικό, οι συχνές λανθασμένες εκτιμήσεις, που αυτοί κάνουν και οι κατά συνέπεια λανθασμένες αντιδράσεις και ενέργειες των γονέων ,αποτελούν όχι μόνο σπατάλη χρόνου για το μαθητή και οδηγούν στη ψυχολογική του εξάντληση και αποδυνάμωση, αλλά και επιφέρει αρνητικές συνέπειες ως προς τη δοτικότητα και αντοχή των γονέων απέναντι στα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με τα παιδιά τους, καθώς τα αποθέματα ενέργειάς τους είναι λογικό να μειώνονται.

Από τα πρώτα ακόμη χρόνια των παιδιών, παρουσιάζονται σημάδια που προϊδεάζουν τους γονείς για πιθανά προβλήματα στο μέλλον. Τα σημάδια αυτά προκύπτουν ύστερα από λεπτομερή παρατήρηση των παιδιών από τους γονείς τους κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, καθώς κι έπειτα από συγκρίσεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με την ανάπτυξη και την προσαρμογή των υπόλοιπων συνομήλικων παιδιών. Πρόκειται για ενδείξεις δυσκολιών στην λεπτή και αδρή

κινητικότητα, τον προσανατολισμό, τον αναδυόμενο γραμματισμό, τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών, όπως και την αριθμητική. Η απροθυμία τους για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και η αδικαιολόγητη ανασφάλεια που εκδήλωναν συχνά τα παιδιά, δημιουργούσαν υποψίες στους γονείς και ανησυχίες για την αιτία του προβλήματος.

Ωστόσο, οι υποψίες των γονέων, εξαιτίας της απουσίας γνώσεων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες, δεν τους κατηύθυνε προς τη σωστή διάγνωση, καθώς δεν περνούσε από το μυαλό τους η πιθανότητα για δυσλεξία. Συχνά παρατηρήθηκε η στροφή των γονέων σε λογοπεδικούς ως μια πρώτη κίνηση απόγνωσης για τα γλωσσικά προβλήματα που παρουσίαζαν τα παιδιά, ενώ όσες φορές δεν αποδείχτηκε αυτό αποτελεσματικό, αναλάμβαναν μόνοι τους το ρόλο του δασκάλου για τα παιδιά τους.

Εκτός από την καθυστέρηση της διάγνωσης, ένα πρόσθετο αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσης των γονέων ήταν και η αρνητική στάση τους απέναντι στα παιδιά κατά την περίοδο που 'δε γνώριζαν'. Η υπερβολική πίεση, η λεκτική βία, η χειροδικία και η σύγκριση των παιδιών με τους συμμαθητές και τα αδέρφια τους αποτελούσαν καθημερινά στοιχεία της ζωής των παιδιών πριν γίνει επίσημα γνωστό ότι αιτία των δυσκολιών τους ήταν η δυσλεξία. Η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης διακρίνεται και από την περίπτωση εκείνη, κατά την οποία οι γονείς έλαβαν από πολύ νωρίς γνώση της κατάστασης, με αποτέλεσμα να αποφύγουν οποιαδήποτε ανάρμοστη συμπεριφορά απέναντι στο παιδί.

Όσον αφορά τη διαδικασία της διάγνωσης, από τους περισσότερους γονείς χαρακτηρίστηκε ως 'ταλαιπωρία'. Το πόρισμα της δυσλεξίας ήρθε στις περισσότερες περιπτώσεις στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ενώ μέχρι τότε αναγκάστηκαν να περάσουν από όλα τα στάδια, να μετακινηθούν σε αστικά κέντρα, να παραπεμφθούν από γιατρό σε γιατρό και να υποστούν συχνά τη σκληρή αντιμετώπιση των ειδικών, όπως και τη σύγκρουση των απόψεων αυτών. Τα παραπάνω εκτός από σύγχυση, τους προξενούσαν σωματική και ψυχολογική ταλαιπωρία και εξασθένιση, καθώς και ενοχές για την καθυστερημένη ανάληψη δράσης από την πλευρά τους. Ως αντίδραση στην ανακοίνωση της διάγνωσης, αναφέρθηκε το κλάμμα, ως ανακούφιση και αίσθημα δικαίωσης, για τις αρχικές υποψίες που είχαν.

Β. ΣΧΟΛΕΙΟ

Το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων που επιφέρουν οι μαθησιακές δυσκολίες, επικεντρώνεται στον χώρο του σχολείου, στα μαθητικά χρόνια δηλαδή των παιδιών. Το σχολείο αποσπά από τα παιδιά σημαντικό μέρος της ημέρας τους και αποτελεί πέρα από δίαυλο γνώσης και μέσο κοινωνικοποίησης για τους μαθητές. Συνεπώς, οτιδήποτε συμβαίνει μέσα σε αυτό, επηρεάζει κατ' επέκταση την προσωπικότητα και τον ψυχισμό κάθε παιδιού. Οι αναφορές των γονέων στα σχολικά χρόνια των παιδιών τους είχαν ως κυρίαρχα θέματα τις αρνητικές και θετικές συμπεριφορές που επέδειξαν κατά διαστήματα οι δάσκαλοι, στοιχεία ενός ιδανικού δασκάλου, έτσι όπως θα τον επιθυμούσαν οι ίδιοι, αναφορές στη στάση που διατήρησε η Διεύθυνση του σχολείου απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, όπως και την στάση των ίδιων απέναντι στην ύπαρξη τμήματος ένταξης.

Η περιγραφή των αρνητικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που γνώρισαν οι γονείς καθ' ολη τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων των παιδιών τους, είχε κυρίαρχη θέση στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Ένα από τα αρνητικά στοιχεία των δασκάλων, που επισήμαναν οι γονείς, ήταν η έλλειψη γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να μην γνωρίζουν όχι μόνο τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τον ορισμό τους. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι γονείς, πως οι δάσκαλοι δυσκολεύονταν να αποδεχτούν τη διάγνωση της δυσλεξίας, καθώς η άγνοιά τους για τις μαθησιακές δυσκολίες, τους εμπόδιζε να κατανοήσουν τα σημάδια και να αποδώσουν τις δυσκολίες του παιδιού σε αυτές. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αποδέχονταν τη διάγνωση και έδειχναν διάθεση και προθυμία για βοήθεια, η απουσία γνώσεων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες τους εμπόδιζε.

«Κανένας δάσκαλος δε δέχτηκε ότι ο Παύλος έχει δυσλεξία...Ο Παύλος ; Τέρας εξυπνάδας ο Πάυλος.» (μητέρα 2)

«Τώρα από το σχολείο είχαμε τις αντιδράσεις της δασκάλας, δεν το δέχτηκε, δεν ισχύει αυτό που ίσχυε.» (μητέρα 1)

«Πάντως δεν είναι γνώστες οι καθηγητές καθόλου και δεν ξέρω πώς θα μπορούν να βοηθήσουν . Μπορεί να θέλουν κάποιοι, αλλά δεν μπορούν γιατί δεν είναι καθόλου...» (μητέρα 3)

Όπως παρουσιάζεται από τα λεγόμενα των γονέων, η απουσία γνώσεων των εκπαιδευτικών οδηγεί συχνά στην απόρριψη του παιδιού ως δυσλεκτικό, παρά τη πιθανή διάγνωση που του δίνεται.

Γονείς, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφερόμενοι στην στάση των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ότι συνήθης τακτική τους ήταν να αποδίδουν το πρόβλημα σε άλλους παράγοντες. Πρόκειται για μια στάση, που αποτελεί ένα ακόμη αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσεων που προαναφέρθηκε, καθώς η άρνηση ή η μη αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στρέφουν τους δασκάλους στην αναζήτηση άλλων αιτιών. Ένας από τους πιο συνηθισμένους αιτιακούς παράγοντες για τη χαμηλή επίδοση του μαθητή, σύμφωνα με τους δασκάλους, ήταν η αδιαφορία της μητέρας και η ελλιπής ενασχόλησή της με το παιδί.

«Η δασκάλα του μου είπε ότι δεν το διαβάζω το παιδί, το αφήνω έτσι...και για αυτό έχει αυτήν την επίδοση...να εντάξει, αυτή τη γνώμη διατήρησε μέχρι και την 3^η δημοτικού που τον είχε...Και τον αντιμετώπισε σαν ένα παιδί το οποίο ούτε αυτό ασχολείται , ούτε η μαμά του, τέλος πάντων...Ήταν ότι εγώ δεν αφιέρωνα χρόνο στο παιδί.» (μητέρα 1)

Σε αντίθετες περιπτώσεις, η αιτία των δυσκολιών και της ακατάλληλης συμπεριφοράς του παιδιού στη σχολική τάξη εδραζόταν στο υπερβολικό ενδιαφέρον των γονέων προς το παιδί και στην υπερπροστασία που του έδειχναν, με αποτέλεσμα το οριοθετημένο και ελεγχόμενο περιβάλλον της τάξης να δυσκολεύει τον μαθητή στην προσαρμογή.

«Το χεις παραχαϊδεμένο το παιδί, είναι και μικρό, μην ανησυχείς, θα πάρει μπροστά.» (μητέρα 4)

«Εκείνος ήταν που μου είπε 'είσαστε υπερπροστατευτική, έχετε μάθει όλοι σας να κρύβετε και να λέτε μαθησιακές δυσκολίες. Και ξέρετε κυρία μου τι θα πει μαθησιακές δυσκολίες;'.» (μητέρα 5)

Για πολλούς δασκάλους η δικαιολογία για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στην τάξη τους ήταν η τεμπελιά.

«Ηξερα από την αρχή ότι είχε διαφορετικότητα, απλώς η πρώτη δασκάλα έλεγε στην πρώτη δημοτικού ότι είναι τεμπελιά.» (μητέρα 6)

«Δε δέχονταν την ιδιαιτερότητά του, γιατί τους δυσκόλευε και τον θεωρούσανε τεμπέλη και ότι τους δουλεύει.» (μητέρα 7)

Τέλος, σε μία περίπτωση γονέα, η εκπαιδευτικός επέρριψε ευθύνες στο διαζύγιο του ζευγαριού και την επακόλουθη διαταραχή των ισορροπιών μέσα στην οικογένεια. Θα μπορούσε να θεωρηθεί, δηλαδή, και σε αυτήν την περίπτωση ως απόδοση ευθύνης προς τη μητέρα, καθώς το βάρος πέφτει σε οικογενειακούς παράγοντες και σε συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον.

«Για όλα έφταιγε το διαζύγιό μου.» (μητέρα 8)

Είναι ανησυχητική η ευκολία με την οποία οι δάσκαλοι επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους παράγοντες. Η αποδοχή της δυσλεξίας συνεπάγεται και ευθύνες του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπισή της, ενώ με την απόδοση των δυσκολιών του μαθητή σε διαφορετικές αιτίες, είναι ευκολότερη η αποποίηση των ευθυνών που φέρει ο δάσκαλος για τη διδασκαλία του. Όμως η ενοχοποίηση των γονιών δημιουργεί την αρχή μιας σειράς αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Η απουσία γνώσεων των δασκάλων για τις μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται και στη διεθνή αρθρογραφία, όπως αναφέρεται σε άρθρο των Wadlington & Wadlington (2005). Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τα βιώματα που έχουν οι ίδιοι, δεν τους προετοιμάζουν κατάλληλα για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ πολλές φορές η

άγνοιά τους για τη δυσλεξία οδηγεί στην καθυστερημένη από την πλευρά τους αποδοχή και αντιμετώπισής της (Katz, όπως αναφέρεται από Wadlington & Wadlington, 2005).

Η άγνοια για τις μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών και ιδιαίτερα στις εξετάσεις τους. Η σημασία της σωστής αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία είναι μεγάλη και πρέπει να πραγματοποιείται με τον κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να μην αποδειχθεί καταστροφική για το μέλλον του παιδιού. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης μπορεί να δυσκολέψουν σημαντικά το δυσλεκτικό μαθητή, καθώς υπάρχει συνήθως μια διαφορά στο πώς κατανοούν το θέμα και στο πώς είναι ικανοί να προβάλουν αυτό που κατανόησαν σε γραπτή μορφή (Peer & Reid όπως αναφέρεται από Crisp, Johnson & Novakoniae, 2007). Για το λόγο αυτό, κρίνεται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο προφορικός τρόπος εξέτασης, ο οποίος, όμως θα πραγματοποιείται από εξεταστές γνώστες και πληροφορημένους, αν όχι εξειδικευμένους πάνω στη δυσλεξία. Μέρος των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα σχολεία και δεν έχουν γνώση για τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και την αντιμετώπισή τους, είναι και εξεταστές στις πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίες με τα σημερινά δεδομένα θεωρείται ότι καθορίζουν το μέλλον των νέων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να εξετάσουν αυτούς τους μαθητές και να τους βαθμολογήσουν δίκαια, όπως ορίζεται δηλαδή από το νόμο. Η έλλειψη πληροφόρησής τους, όμως, οδηγεί σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα και βιώματα.

«Φίλη μας φιλόλογος ήταν εξετάστρια σε εξεταστικό κέντρο πανελληνίων, χωρίς να χει σχέση με την όλη ιστορία. Χωρίς να ξέρει τι είναι, χοντρά χοντρά ξέρει. Πώς θα το αντιμετωπίσει, τι θα κάνει αν κομπλάρουν ας πούμε, τι θα γίνει, τι δε θα γίνει (δεν τα ξέρει αυτά). Δε βοηθάμε, λέει, δε λέμε τίποτε. Καλά, συγγνώμη κι αν έρθει το παιδί και πει... 'το ξέρω, το διάβασα', ξέρω εγώ, 'αγχώθηκα, έκανα'.. πώς μπορείτε να το ξεκλειδώσετε; Δεν ξέρω τίποτα, λέει. Δεν μιλάμε τίποτα...» (μητέρα 6)

Στο σημείο, όμως, αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κύρια ευθύνη ανήκει στην πολιτεία, η οποία αναθέτει την τύχη αυτών των παιδιών σε άπειρους ή μη ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς.

Εκτός από το κομμάτι της μάθησης, το οποίο δηλώνουν οι γονείς ότι επηρεάζεται από την άγνοια των εκπαιδευτικών, η στάση των δασκάλων συνδέεται επίσης με το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Σημαντικό αρνητικό στοιχείο των δασκάλων, έτσι όπως σημειώθηκε από τους γονείς, ήταν η απαξιωτική συμπεριφορά απέναντι στις δυνατότητες του μαθητή. Τόσο η μητέρα όσο και το ίδιο το παιδί δέχονταν συχνά αποθαρρυντικά και ειρωνικά σχόλια καθώς και υπερανάδειξη των αρνητικών στοιχείων από την πλευρά του δασκάλου.

« Εσύ παιδί μου δεν πρόκειται ποτέ σου να μάθεις γράμματα' .» (μητέρα 1)

«Ένας δάσκαλος άλλος μου είπε ότι είναι τελειωμένη ιστορία, ότι μην το ψάχνεις με τον Γιάννη...Ο δάσκαλός του τον είχε υποψήφιο για το Όσκαρ βλακείας...Είχε νιώσει αυτό το μηδενισμό στο σχολείο, το ότι, γιατί εκεί επιμένουν όλοι στο τι δεν πετυχαίνει, όχι στο τι πετυχαίνει. Ενώ εγώ στο σπίτι τον δούλευα στο τι είναι καλός, εκεί τον βάζανε μπροστά σε πράγματα που δεν μπορούσε να κάνει.» (μητέρα 8)

«Όταν άρχισε να βγαίνει έντονο το πρόβλημά του μέσα στην τάξη, λέει ο δάσκαλος, ' Παύλο θα σε στείλω στην πρώτη δημοτικού...' Ο δάσκαλος εκεί μου 'λεγε συνέχεια ότι ο Παύλος έκανε αυτό , ο Παύλος έκανε εκείνο, ο Παύλος μάλωσε, ο Παύλος αυτό, λέει άσχημες λέξεις, είναι τεμπέλης...(μητέρα 2)

Προκύπτει, έτσι, το δυσάρεστο συμπέρασμα, ότι πέρα από την έλλειψη κατάλληλης διδασκαλίας προς τους μαθητές με δυσλεξία, απουσιάζει ορισμένες φορές και η σωστή τους αντιμετώπιση (Molnar & Lindquist, όπως αναφέρεται από Passe, 2006· Riddick, Sterling, Farmer & Morgan ,1999). Η παραπάνω αρνητική στάση των δασκάλων, είναι εύλογο να έχει σημαντικές επιπτώσεις στον ψυχισμό του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που με τη σειρά του εμποδίζει την αποτελεσματική μάθηση των παιδιών αυτών και έχει αρνητικές συνέπειες στην απόδοσή τους. Ο μαθητής, χάνει την εμπιστοσύνη όχι μόνο προς στον δάσκαλο, διαταρράσσοντας έτσι μια πολύτιμη σχέση για τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και προς τον ίδιο του τον εαυτό.

Πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο, όπου οι υψηλές επιδόσεις και η αυτοεκτίμηση του μαθητή αλληλοεξαρτώνται. Αυτό διατυπώνεται και σε διεθνείς έρευνες, όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται απ'τους εκπαιδευτικούς ως χαμηλών ικανοτήτων, είναι πιθανό να πιστεύουν ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Woolfson, Grant & Campbell, 2007). Αντίθετα, εάν ο δάσκαλος προσπαθεί από την πλευρά του να διατηρεί υψηλά την αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία, τόσο στον τομέα της επίδοσης όσο και των προβλημάτων συμπεριφοράς που συχνά εκδηλώνουν, τα αποτελέσματα θα είναι θετικά.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιμετώπιζαν αρνητικά το παιδί, αλλά ούτε και έδειχναν προς αυτό μια ειδική μεταχείριση όπως θα άρμοζε, κρατούσαν μια στάση αδιαφορίας απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές, δηλαδή, δε βίωσαν ακραίες καταστάσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι έμοιαζαν να μην έχουν καμία αξία για τον δάσκαλο μέσα στο τμήμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι γονείς:

«Παντελώς αδιάφοροι. Και μιλάμε για μια τάξη, δεκαεφτά δεκαπέντε παιδιών, γιατί λόγω χώρου είναι μικρή η τάξη.» (μητέρα 10)

«Στο Γυμνάσιο μέχρι αδιαφορία. Δηλαδή απλώς απ'τη στιγμή που δε μας ενοχλεί και είναι ήσυχη, δε μας προβληματίζει τίποτε, αλλά δεν κάνουμε και κάτι παραπάνω.» (μητέρα 11)

«Στην Πέμπτη δημοτικού είχε έναν δάσκαλο ανύπαρκτο. Ούτε τον πλήγωσε, ούτε τον επιβράβευσε, ούτε ασχολήθηκε μαζί του. Με το που του είπα ότι το παιδί έχει μια μαθησιακή δυσκολία και θέλει ιδιαίτερη αντιμετώπιση, δεν ασχολήθηκε μαζί του. Τελείωσε.» (μητέρα 1)

«Η δασκάλα εντελώς...πέρασαν απ'τα χέρια της στην ίδια τάξη, τρία δυσλεξικά παιδιά, δεν κατάλαβε κανένα, δε βοήθησε κανένα.» (μητέρα 9)

Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις και με άλλους τρόπους. Συχνά, παρά την ενημέρωσή τους για την ύπαρξη δυσλεξίας, οι

εκπαιδευτικοί επέμεναν στην γραπτή εξέταση και στο να μη λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες του παιδιού στη βαθμολογία.

«Είναι, είναι ενημερωμένη (η καθηγήτρια). Και προχθές που τους έβαλε τεστ, την εξέτασε γραπτά. Την προλαβαίνει το παιδί στο διάλειμμα, 'Κυρία, λέει, εγώ πρέπει να εξεταστώ και προφορικά'. 'Α, δεν προλαβαίνω τώρα, κάποια άλλη στιγμή'.» (μητέρα 1)

«Ναι μια χαρά. (δέχτηκε ο δάσκαλος τη διάγνωση). Και είπαμε να βάζει λιγότερα. Ε, δεν έκανε τίποτε.» « 'Ε, δε βαριέσαι, λέει, δεν πειράζει. Όλα τα παιδιά δε θα γίνουνε αστέρες.'» (μητέρα 10)

«Πας ας πούμε να ρωτήσεις για το τρίμηνο, τι και πώς και λει 'α, δυσλεκτική είναι; Δεν το ξερα.' Καλά, συγγνώμη. Έχεις υπογράψει. Σ'όλο το σχολείο είναι εφτά παιδιά δυσλεκτικά. Εφτά ονόματα είναι αναρτημένα στον πίνακα καθηγητών. Δεν το ξέρεις ότι είναι δυσλεκτική;» (πατέρας 1)

Η αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η εύκολη λύση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που επιφέρει δυσλεξία των μαθητών. Είναι εντυπωσιακή η αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζουν την αυτονόητη απαίτηση μαθητών για δίκαιη αξιολόγηση, ενώ είναι άξιο αναφοράς η άγνοια του δασκάλου για την ύπαρξη δυσλεκτικού παιδιού στην τάξη, παρά το γεγονός ότι ενημερώθηκε εξ'αρχής γι αυτό.

Καθώς συχνά δεν λάμβαναν αυθόρμητα βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων των παιδιών τους, χρειάστηκε να επέμβουν στη διδασκαλία, ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς με υλικό για τις μαθησιακές δυσκολίες, κάνοντας υποδείξεις για τον τρόπο διδασκαλίας που ταιριάζει στον μαθητή αλλά και μέσω ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος επισκεπτόταν το σχολείο για να συμβουλευσει κατάλληλα τον εκπαιδευτικό. Τις περισσότερες φορές, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι προσπάθειες αυτές έπεφταν στο κενό, καθώς δέχονταν για πολλαπλή φορά την απόρριψη του δασκάλου ή αντίστοιχα, ενώ έδειχναν να γίνονται αποδεκτές οι παρεμβάσεις τους, στην πράξη δεν εφαρμόζονταν ποτέ από τον εκπαιδευτικό.

«Κατά καιρούς τους πηγαίνουμε και cd απ'τα συνέδρια. Δε νομίζω ότι κανένας παρήγαγε...» (πατέρας 1)

«Έκανα παρεμβάσεις, πιο πολύ στο Γυμνάσιο χρειάστηκε και άλλες φορές εισακούγονταν κι άλλες όχι, άλλες άλλα λέγαν σε μένα και άλλα στο παιδί...δηλαδή με μένα συμφωνούσαν κι υπόσχονταν πράγματα και μετά στο παιδί ξεσπούσανε, γιατί ο Δημήτρης τους έφτανε στα άκρα.» (μητέρα 7)

«Τις περισσότερες φορές, ειδικά στο Γυμνάσιο, ήταν του στυλ ότι, όταν πήγαινε ας πούμε ειδική παιδαγωγός στο σχολείο για να τους μιλήσει, να τους πει πέντε πράγματα, ότι εσύ δεν είσαι μέσα στην τάξη, δε σου πέφτει λόγος για το τι γίνεται.» (μητέρα 11)

Η προσπάθεια των γονέων για πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και για παροχή συμβουλών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, αποτυπώνει την απόγνωση στην οποία έχουν κατά διαστήματα βρεθεί ως προς την έλλειψη βοήθειας και άγνοιας απ'τους δασκάλους. Αναλαμβάνουν, δηλαδή, το ρόλο του δασκάλου, δρώντας με τρόπο που θα έπρεπε να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και παραμερίζοντας έτσι συχνά, το ρόλο του γονέα. Αυτό, δυστυχώς μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον εφησυχασμό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μοιάζει να στηρίζονται υπερβολικά στη γονεϊκή συμβολή (Pettersson & Mattson, 2007).

Καθ'όλη τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς τους ήρθαν σε επαφή και με δασκάλους, που συνέβαλαν θετικά στην εξέλιξη του παιδιού τους. Ανάμεσα στα στοιχεία, που οι γονείς θεωρούν ως θετικά στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τα παιδιά τους, συγκαταλέγεται και ο χαρακτήρας και η διάθεσή του για βοήθεια. Η προσέγγιση του μαθητή σε αυτές τις περιπτώσεις στηρίχθηκε πάνω στην καλοσύνη και την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού, στο να ακολουθεί το ρυθμό του μαθητή χωρίς να ασκεί πιέσεις και στο να μην επικρατούν εντάσεις κατά τη διδασκαλία. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τους γονείς, συνέβαλαν θετικά στη μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα παραδέχονται:

«Ο Γιάννης πήγε στην πρώτη τάξη, είχε μια καλή δασκάλα, η οποία μπορεί να μην ήξερε από δυσλεξία, αλλά ήταν οργανωμένος και καλός άνθρωπος.» (μητέρα 8)

«Ήταν μια πολύ καλή νηπιαγωγός, η οποία δε το πίεσε το παιδί και του έδινε να κάνει εκείνη τη στιγμή άλλα πράγματα.» (μητέρα 13)

«Στην έκτη είχαμε ένα δάσκαλο, ο οποίος τους μιλούσε πάρα πολύ ο ίδιος. Και όταν μιλούσε σε ήρεμο τόνο διαπίστωσα ότι τα παιδιά τον παρακολουθούσαν και έλεγε ενδιαφέροντα πράγματα.» (μητέρα 12)

Πολλοί από αυτούς, ανεξάρτητα με την κατοχή ή όχι γνώσεων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες, αποδέχτηκαν τη διάγνωση, και έδειξαν προθυμία να βοηθήσουν τον μαθητή. Και στην περίπτωση όμως αυτή, πρέπει να γίνει αντιληπτή η φύση της βοήθειας. Από τα λεγόμενα των γονέων, εμπρόκειτο κατά κύριο λόγο για κατανόηση από την πλευρά του σχολείου των δυσκολιών του παιδιού και ανεκτικότητα ως προς τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του, παρά για εξειδικευμένη βοήθεια.

« 'Θα βοηθήσουμε το παιδί. Αρκεί να προσπαθεί και το παιδί, λίγο η μικρή προσπάθεια να ανταμειφθεί. Ας γράφουνε όσο γράφουνε, ας προσφέρουνε ό,τι μπορούνε.' Με τέτοια αντιμετώπιση από το γυμνάσιο φέτος, είμαι τρομερά ευχαριστημένη. Νομίζω ότι ανασάναμε.» (μητέρα 5)

Οι γονείς είναι περισσότερο προβληματισμένοι για τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών τους, και δεν εστιάζουν απλώς στα προβλήματα επίδοσης (Paradice, όπως αναφέρεται από Wadlington & Wadlington, 2005). Γι αυτό και η θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική για τους γονείς. Όσον αφορά στη συγκεκριμένη βοήθεια που παρέχεται, αυτή μοιάζει να περιορίζεται στη σωστή συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, κάτι που στην ουσία, είναι αυτονόητο και δεν θα έπρεπε να θεωρείται επιπρόσθετο προσόν του δασκάλου.

Ενώ σε άλλες περιπτώσεις απουσίαζε η προθυμία από την πλευρά των δασκάλων για συνεργασία με τους γονείς, θετική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών

απέναντι σε γονείς – συναδέλφους. Η συνύπαρξη, δηλαδή, και των δύο στον ίδιο επαγγελματικό χώρο, συνέβαλε σε μια ήπια συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά, από πιθανότατο σεβασμό προς τον γονέα – συνάδελφό τους. Η στάση αυτή για τους γονείς αποτέλεσε θετικό στοιχείο και παρά την επιφανειακή αιτία αυτής της συμπεριφοράς, οι ίδιοι ένιωθαν ικανοποιημένοι.

«Και οι καθηγητές τον αντιμετώπισαν καλύτερα στο Γυμνάσιο, αλλά επειδή είμαι κι εγώ στον ίδιο χώρο, δεν ξέρω κατά πόσο ήτανε, μη στενοχωρήσουν το συνάδελφο ή η ευαισθητοποίηση.» (μητέρα 1)

«Όχι, δεν τύχαμε σε τέτοιους δασκάλους (με αρνητική στάση προς το παιδί), ίσως επειδή ήμουνα και γω συνάδελφος, ε, μια ανεκτικότητα.» (μητέρα 7)

«Εμείς είχαμε καλή αντιμετώπιση, γιατί τυχαίνει και ο Αλέξανδρος ήτανε μες το σχολείο, ο μπαμπάς του τέλος πάντων. Είχε μια συναδελφική αντιμετώπιση....» (μητέρα 11)

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, η σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε από πραγματική συνεργασία. Έτσι, για έναν γονέα σημαντική στάθηκε η συνεχής επικοινωνία και ενημέρωσή του για τις εξελίξεις στην επίδοση του παιδιού του, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Στην έκτη δημοτικού είχε έναν πάρα πολύ καλό δάσκαλο, ο οποίος σε όλους τους τομείς μου έλεγε τις επιδόσεις του. Ακόμη και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Και στα μαθηματικά και στην ιστορία...» (μητέρα 1)

Επίσης, μια μερίδα εκπαιδευτικών, δείχνουν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

«..απλώς ήταν πολύ διακριτικοί...τους έλεγε και ο Αλέξανδρος κάποια πράγματα, τα οποία ας πούμε προσπαθούσαν να τα εφαρμόσουν είναι η αλήθεια.» (μητέρα 11)

Οι γονείς, συνηθισμένοι να πορεύονται μόνοι και να αντιμετωπίζουν χωρίς καμιά εξωτερική βοήθεια το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών, εκτιμούν ιδιαίτερα την οποιασδήποτε μορφής βοήθεια θα τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζοντας τα σχολεία ως μαθησιακές κοινότητες. Μαθησιακές κοινότητες που συμπεριλαμβάνουν τους γονείς, είναι βασισμένες στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό, και αναγνωρίζουν τους γονείς ως σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας (Dodd & Konzal, 2000)

Σύμφωνα με τους γονείς, ένας δάσκαλος θεωρείται επίσης αποτελεσματικός και επιτυχημένος, όταν τονίζει τα θετικά στοιχεία του μαθητή.

« 'Ο Γιάννης έχει καθαρό μυαλό, είναι αστέρι, έχει πρόβλημα στη γραφή, αλλά στα κείμενα που διαβάζουν κι όλα αυτά, είναι ο μοναδικός που εντοπίζει κομμάτια που δεν τα εντοπίζει κανένα παιδάκι στην πρώτη τάξη. Συζητάει μαζί μου για πράγματα', δηλαδή είδε ότι είναι καλός στα προφορικά και τον τόνωνε εκεί. Δεν έμενε στο γραπτό.» (μητέρα 8)

«Στην έκτη τάξη είχε ένα δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να μην είχε γνώση του τι είναι δυσλεξία, κατάλαβε όμως το παιδί. Μου λέει 'Για να μου γράφει την Παρασκευή με γιώτα, κάτι συμβαίνει με το παιδί. Άρα από εδώ και πέρα θα τον ενθαρρύνω εκεί που είναι με τα δυνατά του σημεία.' Μόνος του.» (μητέρα 9)

Η στάση αυτή, η ανάδειξη δηλαδή των ικανοτήτων ενός μαθητή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επηρεάζει και την ψυχολογία του, δίνοντάς του κίνητρα και αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμησή του. Όπως αναφέρεται στο Lawrence (1996), μια από τις πιο εντυπωσιακές ανακαλύψεις στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι ότι τα ανθρώπινα επίπεδα επιτυχίας επηρεάζονται από το πώς αισθάνονται για τους εαυτούς τους και το αντίστροφο (Humphrey, 2002). Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία της ανάδειξης των θετικών στοιχείων του μαθητή για την εξέλιξή του, είναι αξιοσημείωτο, ότι μόνο 2 από τους 15 γονείς, έκαναν αναφορά σ' αυτό.

Το ενδιαφέρον ορισμένων εκπαιδευτικών για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου αποτελεί επίσης ευχάριστη ανάμνηση για πολλούς γονείς.

«Εκείνος που μου έκανε εντύπωση είναι ένας μαθηματικός, που όλοι τον λέγανε τι είναι αυτός και στο δεύτερο τρίμηνο ο άνθρωπος μου λέει 'δε με νοιάζουν τα μαθήματα κι αν έχει δεκαεφτά, το θέμα είναι το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, πώς θα βγει έξω... '» (μητέρα 6)

«Εμείς είχαμε την τύχη, κατ' αρχήν τετάρτη δημοτικού, ο δάσκαλός του έβγαине μαζί στα διαλείμματα και έπαιζε ποδόσφαιρο, για να μπορεί ο Πέτρος να παίζει ποδόσφαιρο με τα άλλα παιδιά.» (μητέρα 12)

Πρόκειται για έναν τομέα που παρά τη μεγάλη σημασία του για την ανάπτυξη του παιδιού ως προσωπικότητα, παραβλέπεται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς. Η παράβλεψη αυτή, είναι πιθανόν να οφείλεται στην τάση των εκπαιδευτικών να συνδέουν το ρόλο τους κυρίως με τη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, και όχι με την καλλιέργεια του μαθητή ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας.

Περνώντας στις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, πρέπει να σημειωθεί, ότι οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένοι με μαθήματα στο σπίτι, ενώ οι ιδιαίτερες δυσκολίες τους, δυσχεραίνουν τη μελέτη μεγάλου όγκου δραστηριοτήτων. Γι αυτό, η ανάθεση λίγων εργασιών για το σπίτι και η ολόκληρωση του συνόλου σχεδόν του διαβάσματος στο σχολείο, αποτελούσαν για κάποιους γονείς αποτελεσματική διδασκαλία για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

«Τετάρτη δημοτικού είχαμε έναν φανταστικό δάσκαλο, που μια έξυπνη μαμά τον έδιωξε, ο οποίος δεν έβαζε δουλειά στο σπίτι, ζητούσε όμως ό,τι κάναν εκεί, θα το διαβάζουν στο σπίτι, και θα το λύνουν την άλλη μέρα στον πίνακα. Και επειδή η δικιά μου δεν έβαζε τόνους, έβαζε ορθογραφία στον πίνακα. Ήθελε δεν ήθελε τους έβαζε τους τόνους. Και μας έλεγε, 'έχω και γω δυο παιδιά. Μέχρι τις δύο η ώρα να γράφετε, το θέμα είναι εδώ τι κάνει. Στο σπίτι είναι η μαμά και ο μπαμπάς. Εγώ εδώ θέλω.'» (μητέρα 6)

«Ήταν ένας δάσκαλος που δούλευε πιο πολύ στο σχολείο με συζήτηση με κουβέντα, τους έβαζε μια ορθογραφία και πού και πού καμιά αντιγραφή.» (μητέρα 2)

«Είχε κατανόηση για το παιδί, δηλαδή κι από μόνη της μπορεί να της έβαζε λιγότερα πράγματα.» (μητέρα 10)

Σύμφωνα με τους γονείς, αποτελεσματικός δάσκαλος για τα παιδιά τους στάθηκε αυτός που τους ανέθετε μειωμένο αριθμό εργασιών για το σπίτι, γεγονός που αποδεικνύει τις περιορισμένες διδακτικές απαιτήσεις των γονέων από τους δασκάλους της γενικής τάξης. Οι αυξημένες δραστηριότητες των μαθητών στο σπίτι, είτε εξαιτίας ιδιωτικών δασκάλων, είτε εξαιτίας ενασχόλησής τους με άλλου είδους εξωσχολικές δραστηριότητες, δεν τους αφήνουν πρόσθετο χρόνο για πραγματοποίηση της πληθώρας των δραστηριοτήτων, που συνηθίζουν οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν στους μαθητές.

Η ανάθεση λιγότερων εργασιών, θεωρήθηκε θετικό από ορισμένους γονείς, καθώς συνηθίζεται οι δάσκαλοι να εφαρμόζουν τα ίδια μέτρα και να θέτουν τα ίδια κριτήρια για όλους τους μαθητές. Τα παραπάνω οφείλονται σε ένα Α.Π. το οποίο παρά την προδιάθεσή του για ευελιξία, παρουσιάζεται ιδιαίτερα άκαμπτο, ενώ είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού η προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Simmons, 1992).

Ανάμεσα στις πολυάριθμες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους γονείς, είναι και η δυσκολία αντίληψης του ζητούμενου και του τρόπου επίλυσης μιας δραστηριότητας με απλή μόνο ανάγνωση της εκφώνησης. Έτσι, οι δάσκαλοι που λάμβαναν υπ' όψη αυτή τη δυσκολία και παρείχαν στον μαθητή επιπλέον εξηγήσεις για τις δραστηριότητες, χαρακτηρίζονταν απ' τους γονείς ως 'καλοί εκπαιδευτικοί'.

«Δηλαδή και να το δείξει να καταλάβει τι και πώς είναι η θεωρία αλλά και τη μεθοδολογικότητα της άσκησης. Δηλαδή ξεκινάμε από εδώ, αυτό είναι η ερώτηση, αυτό ζητάει, έτσι θα ξεκινήσεις και από εκεί και πέρα παίρνει το δρόμο.» (πατέρας 1)

«...Του εξηγούσε βήμα βήμα την άσκηση τι πρέπει να κάνει.» (μητέρα 2)

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει μια σημαντική διαπίστωση. Στις αναφορές των γονέων για τα θετικά στοιχεία που συνάντησαν στους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Διέκριναν, με άλλα λόγια, ως θετική, μια στάση που θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητη για όλους τους εκπαιδευτικούς. Όπως σημειώθηκε στα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η ψυχολογική ενίσχυση, αλλά και η συνολική συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή, παίζουν ιδιαίτερο ρόλο για τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Η έκταση των αναφορών τους σ' αυτό το στοιχείο, δε θα πρέπει να ερμηνευτεί απαραίτητα ως αυτό να είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο. Θα μπορούσε, αντίθετα, να ερμηνευτεί ως το σημαντικότερο για τους γονείς πρόβλημα, οι οποίοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θέτουν σε πρώτη προτεραιότητα την ευτυχία και την καλή ψυχολογική κατάσταση του παιδιού.

Αυτή η θετική στάση, που αποτελεί σήμερα συγχρόνως ένα εκπαιδευτικό αυτονόητο αλλά και ένα καθημερινό ζητούμενο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σίγουρα μια αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός σχολείου φιλικού προς όλους τους μαθητές. Απέχει όμως πολύ από το να είναι μια συνθήκη, ικανή να εξασφαλίσει μια ισότιμη και αποτελεσματική εκπαίδευση και μια θετική εμπειρία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους γονείς τους.

Έχοντας παραθέσει τα στοιχεία, που έχουν ξεχωρίσει οι γονείς ως θετικά για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, τους ζητήθηκε να περιγράψουν τον ιδανικό δάσκαλο γι αυτά. Είναι φυσικό, ως ιδανικά στοιχεία εκπαιδευτικών να θεώρησαν ότι στερήθηκαν απ' τους δασκάλους κατά τα σχολικά χρόνια των παιδιών τους ή ότι συνάντησαν και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των τελευταίων.

Έτσι, για μερικούς γονείς, πρωταρχική ανάγκη αποτελεί η αποδοχή του παιδιού από την πλευρά του δασκάλου. Θεωρούν, δηλαδή, ότι βρίσκεται πρώτο στη λίστα με τα ιδανικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, καθώς αν το παιδί δεν είναι αποδεκτό, η απαίτηση για σωστή διδασκαλία και ενδιαφέροντος απ' το δάσκαλο έχει μικρή σημασία.

«Η δική μου αίσθηση είναι ότι να ναι καλός άνθρωπος ο δάσκαλος. Και όσο λιγότερα ξέρει γι αυτό το θέμα, ακόμη καλύτερα, γιατί υπάρχουν πολλοί οι οποίοι θεωρούν ότι ξέρουνε και είναι τρεις φορές χειρότεροι. Η ημιμάθεια είναι

πολύ χειρότερη. Καλύτερα ένας άνθρωπος που δεν έχει ιδέα και τον αγαπάει και τον αποδέχεται.[...]Αποδοχή....Όποιος πει, δεν πειράζει, μαζί θα το δούμε, έχει κερδίσει το παιδί και έχει κάνει το πενήντα τοις εκατό της δουλειάς. Κι όλα τα άλλα έρχονται.» (μητέρα 12)

Από τις παραπάνω μαρτυρίες των γονέων, σημαντικό σημείο προς συζήτηση αποτελεί η αντίληψη,ότι 'Η ημιμάθεια είναι πολύ χειρότερη.'. Η δήλωση αυτή ίσως εξηγεί, την αιτία της επιμονής των γονέων στην αποδοχή και μόνο των παιδιών τους και δεν προβαίνουν σε αξιώσεις για καλή διδασκαλία. Οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών και η ημιτελής εκπαίδευση αυτών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τους καθιστά αναποτελεσματικούς στα μάτια των γονέων. Καθώς, τα αποτελέσματα στη μάθηση δεν είναι τα επιθυμητά, οι γονείς προτιμούν να αρκούνται σε αποδοχή του παιδιού τους και σωστή αντιμετώπιση, όπως καταγράφεται και παρακάτω.

Για ορισμένους γονείς, η μεγαλύτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Στο ερώτημα 'ποιος είναι για εσάς ο ιδανικός δάσκαλος', κάποιες απαντήσεις σχετίζονταν με την ανθρώπινη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη και στην ισότιμη μεταχείρισή του παιδιού αυτού με το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών.

«Ούτε βαθμό ζητάω, ούτε τίποτε. Τον βαθμό τον κρίνουμε, αφού τον εξετάσουμε, σωστά όμως. Όπως προβλέπει ο νόμος. Μετά ας το βάλουνε δέκα, ας το βάλουνε δώδεκα, ας το βάλουνε όσο θέλουνε. Δε ζητάω βαθμό, μόνο σωστή αντιμετώπιση. Όπως προβλέπει ο νόμος.Επίσης ούτε ζητάω να σπαταλήσουν το χρόνο μέσα στην τάξη να το βοηθήσουν. Κι εγώ σαν εκπαιδευτικός ξέρω ότι δεν υπάρχει αυτός ο χρόνος. Αυτό θα το αναλάβω εγώ. Θέλω μόνο σωστή συμπεριφορά στο σχολείο. Να μη με πληγώσουν το παιδί.» (Μητέρα 1)

«Αφού δεν μπορείς να προσφέρεις κάτι στο γνωστικό αντικείμενο, τουλάχιστον δεν έχεις δικαιολογία, για να μη φερθείς καλά στο παιδί.» (μητέρα 1)

Σχεδόν αλληλένδετο με την σωστή συμπεριφορά απέναντι στον μαθητή με δυσλεξία και την αποδοχή του, είναι και οι παρακάτω αναφορές των γονέων, στις οποίες αναγνωρίζουν ως θετικό στοιχείο ενός δασκάλου, τη ψυχολογική ενίσχυση του μαθητή. Η ηθική συμπαράσταση, η καθημερινή ενθάρρυνση και η παροχή κινήτρων δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στο σύνολο της τάξης και τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών, η οποία λόγω των διαρκών αποτυχιών είναι ιδιαίτερα χαμηλή.

«Να μπορεί να τον συμπαρασταθεί και να τον ενδυναμώνει ψυχολογικά.» (μητέρα 3)

«Να πλησιάσει πιο πολύ...να βοηθήσει και τον ψυχολογικό τομέα εγώ θα έλεγα. Δηλαδή να μπορέσει να το εντάξει σε μια ομάδα. Προσπαθείς να το εντάξεις στην ομάδα του συνόλου και σε μια μικρότερη ομάδα να έχει μια παρέα και να μην αισθάνεται τόσες ώρες μόνο του.» (μητέρα 10)

«Δηλαδή, ενίσχυσέ το, ενθάρρυνέ το, είναι απλά πράγματα τα οποία δεν μπαίνουν στον κόπο.» (μητέρα 9)

Όπως σημειώθηκε στα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η ψυχολογική ενίσχυση, αλλά και η συνολική συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή, παίζει ιδιαίτερο ρόλο για τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Η έκταση των αναφορών τους σ' αυτό το στοιχείο, δε θα πρέπει να ερμηνευτεί απαραίτητα ως το ότι πρόκειται για το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο. Θα μπορούσε, αντίθετα, να ερμηνευτεί ως το σημαντικότερο για τους γονείς πρόβλημα, οι οποίοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θέτουν σε πρώτη προτεραιότητα την ευτυχία και την καλή ψυχολογική κατάσταση του παιδιού.

Μία από τις αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς, ήταν η έλλειψη συνεργασίας μαζί τους. Οι δάσκαλοι, δηλαδή, τις περισσότερες φορές παρουσιάζονταν απρόθυμοι να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με τους γονείς για τη βελτίωση του μαθητή, παρά την έντονη επιθυμία των γονέων για κάτι τέτοιο. Η ανάγκη των γονέων για τα παραπάνω, φάνηκε και από

την ανάδειξή τους ως ιδανικό στοιχείο σε έναν εκπαιδευτικό, την προσπάθεια, δηλαδή, από την πλευρά του για φιλική, συμμαχική σχέση με τους γονείς.

«Να κάνεις ένα καλό φιλικό περιβάλλον και λες να με καταλάβει και να προσπαθήσει να ενδιαφερθεί για το παιδί [...]Μα και η επιτυχία είναι να τους κάνεις να είναι σύμμαχοι μαζί σου. Να μην είναι εχθροί. Μετά σ' έχουν σαν εχθρό. Πας επιθετικά.» (μητέρα 5)

Είναι άξιες σχολιασμού οι λέξεις 'φίλοι – εχθροί' που χρησιμοποιούν οι γονείς για να περιγράψουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα στις επιθυμίες τους, είναι να είναι 'φίλοι' μαζί τους και όχι 'εχθροί', γεγονός που προβάλλει το πώς αντιλαμβάνονται την υπάρχουσα σχέση και συνεργασία που έχουν μεταξύ τους.

Σημαντικό ρόλο για τους γονείς, φάνηκε να παίζει ο τρόπος διδασκαλίας προς τα παιδιά τους. Ως ιδανικοί δάσκαλοι χαρακτηρίστηκαν αυτοί, που γνωρίζουν, πώς να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν εντοπίζουν πως οι παραδοσιακοί τρόποι δεν έχουν αποτέλεσμα. Οι γονείς θεωρούν αδιανόητο, να πραγματοποιούν στο σπίτι τα καθήκοντα, που στην πραγματικότητα ανήκουν στους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται από γονείς ως προς τον επιθυμητό τρόπο διδασκαλίας:

«Ξεκλείδωσε τον λίγο.» (Πατέρας 1)

«Εγώ ο άσχετος, μπαμπάς ενός δυσλεκτικού παιδιού, έμαθα να διαβάζω το παιδί μου με κάποιους τρόπους.....Κάθομαι και γράφω κασέτες φέτος. Κασέτες. Μα δεν μπορεί να διαβάσει. Για να διαβάσει δυο σελίδες ας πούμε, θέλει μια ώρα. Και δε θα καταλάβει και τι διάβασε. Ο καθηγητής γιατί να μην το κάνει; Να πει: Ρε παιδιά να σας εξηγήσω. Σήμερα το μάθημα είναι αυτό. Ένα, δύο, τρία.» (πατέρας 1)

«Όχι το πόσα θα βάλει, ο τρόπος που θα τα μεταδώσει στο παιδί....και το πώς θα ωθήσει το παιδί για να πει το μάθημα.» (μητέρα 3)

Η αναφορά στον ιδανικό τρόπο διδασκαλίας για τα παιδιά τους, αποτέλεσε περιορισμένο τμήμα των συνεντεύξεων των γονέων. Κυρίαρχο στοιχείο υπήρξε, όμως, το αίτημα για εναλλακτικές μεθόδους και τροποποίηση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Είναι εντυπωσιακός ο βαθμός, στον οποίο οι γονείς έχουν πλέον γνώση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους δασκάλους, οι οποίοι έχουν άγνοια αυτών, παρόλο που αποτελεί υποχρέωσή τους.

Μεγάλο μέρος των γονέων που ερωτήθηκαν, παραδέχτηκε ότι η πρωταρχική ανάγκη αυτών των παιδιών είναι η σωστή εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν για τις μαθησιακές δυσκολίες και είναι εξειδικευμένοι στην αντιμετώπιση αυτών. Αναφέρονται, όμως σε ουσιαστική γνώση, παρά σε τίτλους που τους δίνουν την αρμοδιότητα να διδάσκουν.

«Θεωρώ ότι ο Άγγελος χρειάζεται εκπαιδευτικό και κυρίως εκπαιδευτικό και καμία άλλη ειδικότητα, γιατί όταν το πρόβλημά του το βάλει σε σειρά, όλα τα πράγματα θα πάνε καλά. Αλλά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που χρειάζεται. Ένας εκπαιδευτικός όμως που ξέρει. Όχι ένας εκπαιδευτικός που νομίζει ότι ξέρει. Ή ένας εκπαιδευτικός που το ελληνικό Δημόσιο του έχει δώσει την ταμπέλα ότι ξέρει.» (μητέρα 13)

«Άμα όμως υπάρχει καλή διάθεση και η γνώση και δεις βαθιά μέσα στην ψυχή του παιδιού, θα καταλάβεις. Δεν χρειάζεται ούτε ετικέτα, ούτε τίποτε.» (μητέρα 9)

«Πρέπει να είναι υποχρεωμένοι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι να ενημερώνονται...» (μητέρα 8)

«Εντάξει, θα είναι επιεικείς, εντάξει θα την περνάν την τάξη ας πούμε αν τίθεται θέμα να μείνει κάπου, αλλά δεν είναι εξειδικευμένη βοήθεια.» (μητέρα 11)

«Και έπρεπε να ξέρουν τον τρόπο αντίδρασης ότι αυτόν / αυτήν το παιδί, κάπως αλλιώς θα πάω να το εξετάσω, γιατί άμα το βάλω να μου γράψει, η κόλλα θα ναι λευκή ή θα την κοκκινίσω και θα γίνει χάλια. Κάπως αλλιώς μπορώ να το κάνω.» (πατέρας 1)

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές με δυσλεξία θα οδηγήσει στην ανεύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας αυτών των παιδιών, προσαρμοσμένες στο γνωστικό στυλ του καθενός, γεγονός που θα συμβάλει στην καλύτερη επίδοσή τους σε δοκιμασίες, όπως αποδεικνύει και μια έρευνα του Exley (2003). Οι προσαρμογές, που πραγματοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία, μπορούν να εφαρμόζονται για το σύνολο των μαθητών της τάξης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι κάτι τέτοιο κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητικό για τους υπόλοιπους μαθητές (Exley, 2003). Επίσης, πολυαισθητηριακά, δομημένα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας, καθώς και ενήλικες να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να επεξεργάζονται τις λέξεις. (Abbott & Berninger, IDA, Knight, Schupack & Wilson στο Wadlington & Wadlington, 2005). Βασική προϋπόθεση, όμως, για όλες τις παραπάνω τροποποιήσεις, είναι όπως αναφέρθηκε, η εξειδικευμένη, ουσιαστική γνώση. Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί, ότι ο εκπαιδευτικός που έχει δεχτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση πάνω στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, πέρα από τα θετικά αποτελέσματα μάθησης που θα επιφέρει, είναι σε θέση να διατηρήσει πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη αυτών των μαθητών στο σύνολο, από ότι εκπαιδευτικοί με μερική ή καθόλου εκπαίδευση (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008).

Καθοριστικό, επίσης, ρόλο στο σχολικό περιβάλλον παίζει και ο Διευθυντής αυτού, ο οποίος, κατά κύριο λόγο, καθορίζει την πολιτική ολόκληρου του σχολείου. Δεν ήταν λίγες οι φορές, που οι γονείς ένιωσαν την ανάγκη να καταφύγουν σε αυτόν, όταν η στάση του δασκάλου προξενούσε σημαντικά πλέον προβλήματα στη σχολική ζωή του μαθητή. Η απορριπτική, όμως, στάση του Διευθυντή οδηγούσε σε ματαίωση τόσο τους γονείς, όσο και τους μαθητές, οι οποίοι για μια ακόμη φορά βίωναν τον αποκλεισμό από το περιβάλλον τους. Συχνά, δηλαδή, οι γονείς δε λαμβάνουν τη ζητούμενη βοήθεια από τη Διεύθυνση του σχολείου, αλλά αντίθετα, απορρίπτονται από αυτήν ή απλώς βιώνουν την αδιαφορία της σχετικά με τη διάγνωση του παιδιού με δυσλεξία.

«Όταν στάλθηκε η γνωμάτευση στο σχολείο, ο Διευθυντής με φώναξε για να αλλάξουν τα παιδιά μου σχολείο. 'Να τώρα την πήρες. Πάρτα από εδώ και φύγε,

πάν' τα σε ένα σχολείο που έχουν τμήμα ένταξης, γιατί εμείς δεν έχουμε. Να πας εκεί πέρα και να κάνουν ό,τι θέλουν, ό,τι θέλεις τα παιδιά σου. Εδώ πέρα δεν έχουνε θέση.» (μητέρα 8)

«Ο προϊστάμενος του ΚΛΑΥ τότε, στον Διευθυντή μας αυτό είπε: 'δεν μπορεί να 'ρχεται η μάνα με μια πεντασέλιδη γνωμάτευση, την οποία δε τη διαβάσατε κι εσείς απλά να λέτε ότι το παιδί είναι τεμπέλης.'» (μητέρα 8)

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ορισμένες φορές από τους Διευθυντές προσπάθεια για απόκρυψη του θέματος, της παρουσίας δηλαδή μαθησιακών δυσκολιών στον μαθητή ή για κάλυψη της απρεπούς συμπεριφοράς ορισμένων δασκάλων απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, όπως παρουσιάζεται στις δύο παρακάτω μαρτυρίες γονέων. Η ανησυχία των Διευθυντών για στιγματισμό του σχολείου οδηγεί, δηλαδή, ορισμένες φορές στη διαίωνιση του στιγματισμού του μαθητή με δυσλεξία.

«Εκεί προσπάθησα κι εγώ να το κινήσω μέσω της Διευθύντριας και αυτά και μου είπε η Διευθύντρια καλό είναι να μείνει στο σχολείο, να μη βγει παρά έξω και το 'να και τ' άλλο. Κατάλαβα ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον...» (μητέρα 5)

«Κι απ' τους διευθυντές γενικά, ότι, μάλιστα είναι τελείως αρνητικός. Εγώ ήθελα να το πούμε. Να πούμε και στα παιδιά και στις μαμάδες ότι ρε παιδιά το δικό μου το παιδί δεν είναι προβληματικό γιατί είναι αναρχικό για παράδειγμα και έχει τέτοια συμπεριφορά, έχει αυτή τη δυσκολία. Όπως βλέπεις το ανάπηρο και έχει και ανάπηρο στο σχολείο και λες 'α είναι ανάπηρο το καημένο, να το βοηθήσουμε', δε μου επέτρεψε να κάνω τέτοια κουβέντα. Όχι λέει, μη το στιγματίσουμε...» (μητέρα 10)

Στις περιπτώσεις εκείνες που ο Διευθυντής ενός σχολείου εκτελούσε ταυτόχρονα και χρέη δασκάλου, παρατηρούνταν έντονη αδιαφορία ως προς τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δηλαδή συνέβαινε και με μεγάλο μέρος των υπολοίπων δασκάλων. Για παράδειγμα, το δικαίωμα του μαθητή να εξετάζεται προφορικά, παρά γραπτά, παραβλέφθηκε από τον Διευθυντή ενός σχολείου, αναγκάζοντας το παιδί να εξεταστεί γραπτά, όπως το

σύνολο της τάξης. Αντίθετα, θα προσδοκούσε κανείς μια περισσότερο υπεύθυνη και υποδειγματική στάση από το Διευθυντή ενός σχολείου απέναντι σε τέτοιες περιπτώσεις.

«Μου την είχε ο Διευθυντής ιστορία. Μιλάω με τη φιλόλογο της και της λέω, 'κοίταξε, λέει, δε μου έγραψε, λέει, καλά, λέει, ε, δε θυμάται τα ρήματα και τώρα θα αρχίσουμε τα ανώμαλα και θα ναι λίγο δύσκολα. Μια επανάληψη.' Και πετιέται ο Διευθυντής, 'δε μ'έγραψε κι εμένα καλά'. Λέω, με συγχωρείτε, ξεχάσατε το νόμο; Λέω, δεν είναι υποχρεωμένη να γράψει...» (μητέρα 6)

Η προσφυγή των γονέων στον Διευθυντή του σχολείου, πραγματοποιήθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις ως η έσχατη και πιο ακραία λύση. Οι γονείς, δηλαδή, σε κρίσιμα περιστατικά για το παιδί τους με δυσλεξία, ένιωσαν την ανάγκη να απευθυνθούν σε κάποιον με περισσότερο κύρος, έτσι όπως του δίνεται δηλαδή από τον τίτλο που κατέχει. Ωστόσο, φαίνεται, πως η στάση της Διεύθυνσης, η οποία αντιπροσωπεύει το σχολείο, ήταν η ίδια, ίσως και χειρότερη από τους υπόλοιπους δασκάλους. Στο σημείο αυτό, γεννάται η απορία, εάν το άτομο που χαράζει την πολιτική του σχολείου έχει αυτή την απορριπτική στάση απέναντι στους δυσλεκτικούς μαθητές, τότε ποιος είναι ο λόγος να αναμένουν οι γονείς περισσότερο θετική στάση από τους δασκάλους αυτού του σχολείου.

Η μοναδική περίπτωση θετικής στάσης απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας του μαθητή, που αναφέρθηκε από γονείς, ήταν εκείνη, κατά την οποία ο ίδιος ο Διευθυντής ήταν δυσλεκτικός, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να προσεγγίσει τον μαθητή κατάλληλα. Οι γονείς, δηλαδή, φάνηκαν απογοητευμένοι, διαπιστώνοντας, πως η μοναδική ελπίδα για σωστή αντιμετώπιση είναι, εάν ο διευθυντής είναι άμεσα συσχετιζόμενος με το πρόβλημα.

«Ε, έχουμε καλό Διευθυντή, είναι δυσλεκτικός ο ίδιος, είναι τρομερά ενυαισθητοποιημένος...» (μητέρα 5)

«Ε να, έτσι πρέπει να γίνεται παιδιά, αν έχει κανένα ανίψι, κανένα παιδί, ή αν είναι ο ίδιος, μόνο έτσι...» (πατέρας 1)

Είναι απογοητευτική η διαπίστωση που πραγματοποίησαν οι ίδιοι οι γονείς, καθώς και η απελπισία που τους διακατέχει, αναλογιζόμενοι το τραγικό της κατάστασης. Η μοναδική φορά που οι γονείς μπορούν να νιώθουν αισιόδοξοι για θετική στάση της Διεύθυνσης απέναντι στα παιδιά τους, είναι όταν αναμειγνύεται αυτή προσωπικά στο πρόβλημα. Κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να οδηγεί τους γονείς στο παράλογο να εύχονται για προσωπική ανάμειξη του Διευθυντή με τη δυσλεξία, ώστε να ελπίζουν σε βοήθεια από την πλευρά του.

Τέλος, τη σημερινή εποχή η ύπαρξη τμήματος ένταξης στα γενικά σχολεία αποτελεί διαδεδομένο πλαίσιο διδασκαλίας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αποτελεί γεγονός ότι τα παιδιά των περισσότερων γονέων, που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν παρακολούθησαν τμήμα ένταξης, είτε γιατί δεν υπήρχε στο σχολείο, όπου φοιτούσε ο μαθητής, είτε επειδή την περίοδο των μαθητικών χρόνων του παιδιού, δεν ήταν ευρέως διαδεδομένος ο θεσμός των τμημάτων ένταξης.

«Όχι, ούτε στο δημοτικό είχαμε, ούτε Γυμνάσιο, ούτε Λύκειο. Τίποτε.» (μητέρα 6)

«Τελικά δεν υπάρχει χώρος, λέει, στο σχολείο για να γίνει τέτοιο πράγμα, ότι θα στιγματιστεί το παιδί και θα ναι πολύ χειρότερο και οπότε δεν το κάνουμε. Αν θέλετε λέει να το πάτε εκεί που είναι ειδικής αγωγής. Σχολείο ειδικής αγωγής.»
(μητέρα 10)

«Τότε δεν είχε τμήματα ένταξης» (πριν 10 περίπου χρόνια) (μητέρα 7)

Σε άλλες περιπτώσεις το τμήμα ένταξης αποτέλεσε για τον μαθητή με δυσλεξία αιτία απομάκρυνσής του από τους συμμαθητές του και κατ' επέκταση περιθωριοποίησής του από το μαθητικό σύνολο. Η επίδραση, δηλαδή, του τμήματος ήταν αρνητική στο κοινωνικό επίπεδο του μαθητή, με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν να προκύψουν θετικά αποτελέσματα στον τομέα της μάθησης.

«Δεν ήθελε να πηγαίνει στο τμήμα ειδικής ένταξης γιατί είναι μεγάλος, δεν ήταν από την πρώτη δημοτικού για να το συνηθίσει. Δεν ήθελε να χωρίζεται από τα άλλα παιδιά, δεν ήθελε να χάνει από την τάξη.» (μητέρα 5)

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά δεν παρακολούθησαν τμήμα ένταξης, και οι γονείς δε βίωσαν την εμπειρία αυτού, κρατούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητά του. Η ανησυχία για στιγματισμό του παιδιού τους λόγω της ‘ταμπέλας’, που αποκτά ο μαθητής με την παρακολούθηση του τμήματος, είναι ένας από τους κυριότερους λόγους της αμφισβήτησης των τμημάτων από τους γονείς των μαθητών.

«Είδα ότι και το περιστατικό με το γιο μου, πήγε μια ώρα και χαρακτηρίστηκε. Δηλαδή και το πώς βαφτίζουμε κάποια πράγματα έχει σημασία. Δηλαδή και το πώς βαφτίζουμε κάποια πράγματα έχει σημασία. Δηλαδή το να πεις ότι το παιδί πάει στην ειδική αγωγή, αμέσως...» (πατέρας 2)

«Μ'αυτά που ακούω τελικά, δεν ξέρω αν μπορεί να βοηθήσει.» (μητέρα 10)

«Μα το τμήμα ένταξης σημαίνει θα πάει κάποιες ώρες με τον ένα, θα πάει κάποιες...αυτό τι σημαίνει; Ότι αυτός κάτι έχει. Τι θα πει τμήμα ένταξης έτσι όπως είναι; [...] Οι ειδικοί, εγώ θεωρώ, ότι αυτά που λένε τα περιβόητα τμήματα ένταξης, ήτανε, δεν ξέρω, το λιγότερο που μπορώ να το θεωρήσω είναι ανοησία.» (μητέρα 12)

Τα παραπάνω ευρήματα, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και οδηγούν σε προβληματισμό για τη λειτουργία του θεσμού του τμήματος ένταξης. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα στην αρθρογραφία, τα τμήματα ένταξης αποτελούν αποτελεσματικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς σ'αυτά οι ειδικοί παιδαγωγοί παρέχουν ένα περισσότερο πρόσχαρο και εξοπλισμένο περιβάλλον για τους μαθητές με δυσλεξία. Επίσης είναι περισσότερο πιθανό να είναι εξειδικευμένοι πάνω στη διδασκαλία αυτών των μαθητών (Humphrey, 2002). Στον Humphrey (2002) αναφέρεται, ότι από παλιότερες ακόμη έρευνες παρουσιαζόταν, πως ο διαχωρισμός των μαθητών, με την παρακολούθηση δηλαδή των τμημάτων ένταξης συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους. Αυτά τα αποτελέσματα είναι πιθανό να αποδίδονται σε παράγοντες, όπως αυξημένη προσοχή, εξειδικευμένοι δάσκαλοι και η ευκαιρία για τα παιδιά να

πραγματοποιήσουν πιο ρεαλιστικές συγκρίσεις μεταξύ των δικών τους επιτευγμάτων και των συνομηλίκων τους.

Μολαταύτα, παρά τις τόσο θετικές και γεμάτο υποσχέσεις συνθήκες που θα πρεπε να επικρατούν σε αυτά, σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί, προέκυψε ότι ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνουν θετικοί απέναντι στην ένταξη ως αρχή, μόνο το 40% αυτών, την αντιμετώπιζε ως κάτι επιτεύξιμο και ρεαλιστικό (Woolfson et.al,2007). Επίσης, από τη στάση των γονέων αλλά και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτει αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς σύμφωνα με ισχυρισμούς τους οδηγεί περισσότερο στην ετικετοποίηση, παρά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Ίσως από τα παραπάνω προκύπτει, πως πρέπει να αναθεωρηθεί ο τροπος λειτουργίας των τμημάτων ένταξης, προκειμένου τα θετικά αποτελέσματα, που θεωρητικά θα έπρεπε να έχει, να γίνουν πραγματικότητα.

Οι αναμνήσεις που έχουν οι γονείς από τα σχολικά χρόνια των παιδιών τους επικεντρώνονται αφενός στις αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που γνώρισαν, και αφετέρου σε θετικά στοιχεία δασκάλων, που κατά την κρίση τους συνέβαλαν στη δημιουργία θετικών σχολικών εμπειριών για τα παιδιά τους.

Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στον ορισμό αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, είχε ως συνέπεια την απόδοση του προβλήματος σε άλλους παράγοντες, όπως είναι η αδιαφορία των γονέων ή αντίθετα η υπερπροστασία αυτών, η τεμπελιά του μαθητή, όπως και συνθήκες που επικρατούν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών εκδηλωνόταν με αποθαρρυντικά και ειρωνικά σχόλια, ενώ η υπερανάδειξη των αρνητικών στοιχείων των μαθητών δεν επέτρεπε την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους.

Για ορισμένους δασκάλους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σα να μην πέρασαν ποτέ από το μαθητικό δυναμικό τους, καθώς έδειξαν προς αυτούς έντονα την αδιαφορία τους, ενώ τέλος παρά τις προσπάθειες των γονέων για συνεργασία με τους δασκάλους μέσω παρέμβασής τους, υποδείξεων, προσφοράς εποπτικού υλικού και αποστολής ειδικών παιδαγωγών στο σχολείο για ενημέρωσή τους, συχνά βρήκαν απόρριψη.

Ως θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, εντόπισαν οι γονείς τον καλό χαρακτήρα τους, με τον οποίο εννοούν την απουσία πίεσης και έντασης απέναντι στα παιδιά τους, αλλά και τη διάθεσή τους για βοήθεια, η οποία όμως σχετίζεται περισσότερο με ανεκτικότητα και υπομονή από την πλευρά τους και όχι με ουσιαστική βοήθεια. Η συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς – συναδέλφους καθώς και η συνεργασία αυτών γενικότερα με τους γονείς, έπαιρνε τη μορφή αποδοχής και κατανόησης του προβλήματος καθώς και προσπάθειας να ακολουθήσουν τις οδηγίες των γονέων, ωστόσο αυτό έδειχνε να ικανοποιεί τους γονείς. Στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας των παιδιών, έπαιξε σημαντικό ρόλο η ανάδειξη των θετικών στοιχείων τους απ' το δάσκαλο, όπως και η συμβολή αυτού στην κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, αναφορικά με τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, αυτές αφορούσαν μόνο την ανάθεση λιγότερων εργασιών, η οποία έδειχνε να ευχαριστεί τους γονείς καθώς και τις περαιτέρω εξηγήσεις του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων.

Τα ιδανικά στοιχεία δασκάλου για τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους με την συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών τους, όπως είναι δηλαδή η αποδοχή των μαθησιακών δυσκολιών, η σωστή συμπεριφορά απέναντί τους και η ψυχολογική τους ενίσχυση. Αναγκαία για τους γονείς κρίνεται και η φιλική, συμμαχική σχέση τους με τους δασκάλους, ενώ για ορισμένους, ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις για να προβεί σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για τους μαθητές.

Υπεύθυνη για την συνέχιση των προβλημάτων των παιδιών τους στο σχολικό χώρο καθιστούν οι γονείς και τη Διεύθυνση του σχολείου, τη στάση της οποίας χαρακτηρίζουν στις περισσότερες περιπτώσεις ως απορριπτική, αδιάφορη και με διάθεση για απόκρυψη του θέματος. Η θετική στάση της Διεύθυνσης του σχολείου παρουσιαζόταν τις φορές εκείνες που εμπλέκονταν ο διευθυντής άμεσα με το πρόβλημα, είτε κουβαλώντας το και ο ίδιος, είτε κάποιος συγγενείς αυτού.

Ενώ, την παραπάνω προβληματική σχολική κατάσταση, θα μπορούσε να εξισορροπήσει η παρακολούθηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης, σε όλες τις περιπτώσεις των παιδιών που εξετάστηκαν, αυτή ήταν ανύπαρκτη. Οι γονείς φαίνονταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης, καθώς ο κύριος φόβος τους ήταν η ετικετοποίηση και η κατ' επέκταση

περιθωριοποίηση των παιδιών τους εξαιτίας αυτού.

Γ.ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα τόσο των παιδιών όσο και των γονέων (Strnadova, 2006). Τομείς όπως η κοινωνική ζωή των παιδιών, ο ελεύθερος χρόνος και το καθημερινό πρόγραμμα ολόκληρης της οικογένειας επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Σημαντική επίδραση έχουν, επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες και στον οικονομικό τομέα, καθώς το κόστος που απαιτείται για την καθημερινή αντιμετώπιση αυτών ανέρχεται σε υψηλά ποσά.

Η συχνή χαμηλή σχολική επίδοση και τα «ανόητα λάθη» που πολλές φορές έκαναν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη, προκαλούσαν συχνά τα περιπαιχτικά σχόλια τόσο των δασκάλων όσο και των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή και απομόνωση από το κοινωνικό τους σύνολο. Συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρεται από γονείς η σκληρή στάση πολλών συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά τους, τα οποία φαίνεται συχνά να αποτελούν μέχρι και θύματα ξυλοδαρμού από αυτούς.

« Η μικρή ίσως είναι πιο συναισθηματική με αποτέλεσμα, βέβαια είχε κάποιες κακές συμπεριφορές από πλευράς των συμμαθητών της, δηλαδή (την ρωτούσαν οι συμμαθητές) γιατί εσύ να δίνεις προφορικά ας πούμε κι εμείς να γράφουμε σαν τους χαζούς; Τι έχεις δηλαδή παραπάνω; Άρα έχεις κάποιο μέσο ας πούμε και σε βάζουνε να κάνεις προφορικά. Και αναγκαζότανε να κάθεται να γράφει τα διαγωνίσματα τα πρόχειρα...[] τα οποία ακόμα τα γράφει, βέβαια [...] χάλια (δεν γράφει καλά), αλλά για να βλέπουνε και οι άλλοι ότι κάθεται και περνάει αυτή τη διαδικασία... κάπως ανέβηκε η ψυχολογία της όμως, δηλαδή το κατάλαβε μέσα της και άρχισε και, σου λέει εντάξει έχω κάτι μια ιδιαιτερότητα αλλά είμαι καλή στη ζωγραφική είμαι καλή στο σχέδιο...[...] Δεν ξέρω εσάς αν τα κοροϊδεύανε. Εμείς είχαμε αυτό το πρόβλημα. Στη μεγάλη Πέμπτη Δημοτικού και

Έκτη Δημοτικού την κάνανε πόλεμο νεύρων επειδή είχε, την ήρθε Τετάρτη Δημοτικού η περίοδος, Πέμπτη Δημοτικού είχαμε αιμορραγίες, είχε κάποιες κούστες και αρχίσανε και την κοροϊδεύανε επειδή λέρωσε... Στην Έκτη Δημοτικού δε μου το έλεγε, το κατάλαβα μετά το Πάσχα, αλλά έγινε το έλα να δεις στο σχολείο... Πήγα και τα 'πιασα μέχρι σε σημείο αυτό ο Άρης (πατέρας) λέει θα τα δείρω. Σήκωσαν παιδιά, που δεν είχαν σχέση, και τη δείρανε... 'Μ' άφηναν να με κάνουν ότι θέλουν και έδερνα και την αδερφή μου για να είμαι καλή σε 'κείνους.' [...] Αυτό το έζησε η Ευαγγελία η μικρή στη Δευτέρα Γυμνασίου επειδή σηκώθηκε και διάβασε και δε διάβασε καλά κι έγινε απ' αυτή την καθηγήτρια κάποιο ειρωνικό σχόλιο και την αποκλείσαν, ενώ ήταν κολλητές τα κορίτσια γενικά, και κάθεται μόνη της. Και φέτος συνεχίζεται το ίδιο αλλά λιγότερο βλέπω, επειδή έχουν και άλλα δύο παιδιά και κάπως... πέρσι ας πούμε τα είχε τα δύο δυσλεκτικά μαζί. Ένα χαντάκωμα. Και για τα δύο παιδιά.» (μητέρα 6)

Δεν ήταν λίγες οι φορές που ο ίδιος ο δάσκαλος με την αρνητική στάση και τον στιγματισμό απέναντι στο μαθητή αποτελούσε αφορμή για την απομόνωση του τελευταίου από το σύνολο.

«σιγά σιγά οι παρέες το κάνανε πέρα, τα παιδάκια που είχε απ' το Νηπιαγωγείο που ήτανε μαζί... Όταν άρχισε να βγαίνει έντονο το πρόβλημά του μέσα στη τάξη, λέει ο δάσκαλος, Παύλο θα σε στείλω στην πρώτη δημοτικού. Το 'λεγε αυτό ο δάσκαλος στην τάξη. Ναι. Οπότε σιγά σιγά έμεινε απ' έξω από τις παρέες.» (μητέρα 2)

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με την ήρεμη φύση ορισμένων από αυτούς, παρατηρούμε ότι συμβάλει συχνά στην αντιμετώπισή τους ως αντικείμενα πειράγματος από το μαθητικό σύνολο. Η υπερβολική παθητικότητα την οποία πιθανόν να εκδηλώνουν αυτοί οι μαθητές, δίνει την ευκαιρία σε πιο «δυνατούς» μαθητές της σχολικής κοινότητας να τους εκμεταλλεύονται, επιδεικνύοντας τη δύναμή τους πάνω τους (Sabornie, 1994).

Η απόγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για αποδοχή και παρέα, είναι αξιοσημείωτο και λυπηρό ταυτόχρονα, ότι τους οδηγεί στο να υπομένουν τον

κακομεταχειρισμό από τους συνομηλίκους, ενώ χαρακτηριστικά εντυπωσιακή είναι η στάση της παραπάνω μαθήτριας, η οποία «έδερνε και την αδερφή της για να είναι καλή σε εκείνους».

Η κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών διαφεύγει συχνά από την αντίληψη των γονέων, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε συνηθίζουν να εξομολογούνται στους γονείς τους την περιθωριοποίηση που συχνά βιώνουν στο σχολείο. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως επιπρόσθετος φόβος και ανησυχία που μπορεί να έχουν οι μαθητές για την αντίδραση των γονέων τους, καθώς ήδη όπως ανέφερε και η μητέρα του παραδείγματος, μόλις αντιλήφθηκε τη συμπεριφορά απέναντι στο παιδί της «έγινε το έλα να δεις στο σχολείο». Μία επιθετική στάση του γονέα προς τους συμμαθητές του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, πιθανότατα να προκαλούσε αμηχανία αυτού και να το έφερνε σε δύσκολη θέση, καθώς γνωρίζουμε πως σ'αυτήν την ευαίσθητη ηλικία, η γνώμη των συνομηλίκων παίζει καθοριστικό ρόλο για την αυτοεικόνα του παιδιού.

Προκειμένου να αποφευχθεί η παραπάνω δυσάρεστη κατάσταση για το μαθητή, το ρόλο το διαμεσολαβητή θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, το έργο των οποίων πέρα από τη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων είναι και η συμβολή τους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών που στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων. Δυστυχώς, αντίθετα, έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δεν έχουν σωστή εικόνα της κοινωνικής συμπεριφοράς αυτών των μαθητών (Forman, 1988), ενώ παρατηρείται συχνά μια διάθεση στιγματισμού από πλευράς αυτών προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική τους απομόνωση από το σύνολο.

Παρατηρείται ότι ως αποτέλεσμα της απόρριψης που δέχονταν κάποια παιδιά από τους συμμαθητές τους ήταν η διστακτική τους στάση απέναντι στη δημιουργία φίλων, στην προσέγγιση των συμμαθητών τους.

«Οπότε εγώ πολύ αργά αντιλήφθηκα τι γίνεται...Γιατί αυτή δεν παραπονιότανε ποτέ, δηλαδή έβλεπα ότι δεν τα καταφέρνει, αλλά δεν ήταν και απόλυτη αποτυχία, εντάξει, ήτανε κάπου το πάλευε, αλλά αυτή επηρεαζόταν πάρα πολύ ψυχολογικά. Είχε κλειστεί πολύ, δεν έκανε παρέες με άλλα παιδιά, ενώ στο Νηπιαγωγείο, η Κατερίνα ήταν ένα παιδί, που, ήταν πάρα πολύ καλό. Συμμετείχε σε όλα.[...]Βέβαια εκείνη έχει πιο πολλά ψυχολογικά προβλήματα γιατί, δεν έχει

παρέες. Τόσο με το σχολείο και μ' αυτά δεν πάει, πάει ευχάριστα. Το παλεύει. Και μόνη της το παλεύει. Αλλά δεν μπορεί να δεχτεί την απόρριψη από τους άλλους.» (μητέρα 8)

«Από φίλους, εντάξει. Δεν είναι το παιδάκι που είναι απομονωμένο και μόνο του, κάτι βρίσκει πάντα. Ήταν πολύ διστακτικός στην αρχή στο καινούργιο σχολείο γιατί δεν ήξερε κανέναν, πήγαμε στο αθλητικό, ήταν όλα τα παιδάκια άγνωστα μεταξύ τους. Ήταν πολύ διστακτικός. Πάρα πολύ. Τώρα είναι καλύτερα» (μητέρα 2)

Πολύ σημαντική στάθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις και η προσωπικότητα του παιδιού στη σύναψη φιλιών. Παρακάτω παρατηρείται μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία όμως εξαιτίας της αίσθησης χιούμορ της κέντριζε το ενδιαφέρον του κοινωνικού της περίγυρου και αποτελούσε έτσι μέλος πολλών παρέων.

«Δηλαδή η Ιωάννα είναι εξαιρετικά δημοφιλής. Μπορεί να είναι συμμαζεμένη κι αυτή, αλλά έχει πάρα πολύ χιούμορ, οπότε την προτιμάνε τέλος πάντων. Ο Χάρης εντάξει. Έχει τις παρέες του, έχει τις αυτές του, ναι. Όχι κάτι υπερβολικό.» (μητέρα 11)

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις εκείνες, που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν έντονη κοινωνική ζωή, συχνά παρουσιάζονταν δυσκολίες στο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που φέρει η συμμετοχή σε μία παρέα. Πράγματι, η ανωριμότητα στις κοινωνικές τους σχέσεις αναφέρεται και από μητέρες σε έρευνα του Πανεπιστημίου του Τορόντο (Wiener & Sunohara, 1998 στο Strnadova, 2006), όπου ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στον τομέα της «φιλίας». Παρακάτω δύο μητέρες αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στην επικοινωνία με τους φίλους τους, οι οποίες οφείλονταν στη δυσκολία που συνεπάγονται οι μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με την αίσθηση του χρόνου, αλλά και με τις φτωχές τους κοινωνικές δεξιότητες.

«Ναι, ναι, ναι. Είχε πάντα φίλους, αλλά δεν τα κατάφερνε πολύ μαζί τους. Θυμάμαι δηλαδή ότι κάναμε ένα πάρτι, στο οποίο τους είχε δώσει λάθος μέρα

και ώρα και δεν ήρθε κανείς. Ήρθε ένα παιδάκι το οποίο το ειδοποιήσαμε τελευταία στιγμή. Είχαμε κάνει απίστευτη προετοιμασία....» (μητέρα 7)

«Δεν είναι εύκολες σ' αυτά τα παιδιά. Έχει παιδιά που είναι πολύ καλά στα κοινωνικά, αλλά μία μεγάλη μερίδα αυτών των παιδιών, δυσκολεύονται να ρθουνε σε τι; Να καταφέρουνε το να βγούνε. Μπορεί να θέλουνε να 'χουν παρέες, αλλά δυσκολεύονται στο να καταφέρουνε να επικοινωνήσουνε μαζί τους... Έχει κάποια παιδιά που κάνει παρέα στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, αλλά δεν έχει καταφέρει καν μ' αυτά τα παιδιά να βγει έξω. Με ελάχιστα παιδιά. Κάνα δυο φορές με τα παιδιά με τις ομάδες δυσλεκτικών κατάφερε να βγει. Μια δυο φορές με έναν, πρώην συμμαθητή κιόλας . Είναι και άτυχος πολλές φορές ο Πέτρος, πηγαίνει και σε ιδιωτικό. Με αποτέλεσμα να μην είναι παιδιά στη γειτονιά. Αλλά ο Πέτρος δυσκολεύεται να προτείνει. Δηλαδή μπορεί να σου πει, θες; Θέλει, πρέπει να προτείνει κάτι συγκεκριμένο. Με το όχι του άλλου, μένει εκεί.» (μητέρα 12)

Παρατηρείται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική ζωή των μαθητών, όχι μόνο εξαιτίας της περιθωριοποίησης στην οποία οδηγούνται συχνά, αλλά και λόγω των φτωχών τους δεξιοτήτων, οι οποίες τους εμποδίζουν να επικοινωνήσουν και να διατηρήσουν τις κοινωνικές επαφές που έχουν συνάψει. Γι αυτό το λόγο, ακόμη και στις περιπτώσεις που περιτριγυρίζονται από φίλους , χρειάζονται πάντα δίπλα τους τούς γονείς, οι οποίοι αναλαμβάνουν συχνά να κατευθύνουν, να αναπτύσσουν και να ενθαρρύνουν τις φιλίες εκ μέρους τους (Strnadova, 2006).

Η προβληματική κατάσταση που προκύπτει στα παραπάνω είναι δυστυχώς, ότι ενώ η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στον κοινωνικό τομέα φαίνεται να είναι γνωστή και να αποτελεί για τους γονείς πολύ πιο σημαντική πηγή άγχους από τα ακαδημαϊκά προβλήματα (Osman, 1982 στο Devilbiss, 2004) , δε διαφαίνεται από πλευράς εκπαιδευτικών καμία προσπάθεια για παρέμβαση σε αυτόν τον τομέα, καθώς κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από την αυστηρή δομή του σχολικού προγράμματος.

Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών πέρα από την επίδρασή τους στον κοινωνικό τομέα, επηρέασαν έντονα το καθημερινό πρόγραμμα τόσο των ίδιων, όσο και ολοκληρης της οικογένειας. Αυτό συνέβαινε καθώς, οι γονείς ήταν αυτοί που

ασχολούνταν κατά κύριο λόγο με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι, το οποίο και καταλάμβανε σημαντικό μέρος της ημέρας, με αποτέλεσμα ο ελεύθερος χρόνος τόσο ολόκληρης της οικογένειας, όσο και του παιδιού πιο συγκεκριμένα, να εκμηδενίζεται.

«Δεν έδωσα βάρος τόσο πολύ στην πρώτη, δηλαδή έτσι ώστε να δυσκολέψω το παιδί, διότι στην πρώτη θα έλεγα και στη Δευτέρα, τα καταφέραμε. Δηλαδή ήτανε οι γνώσεις αυτές... μπορούσα εγώ να είμαι δίπλα του και το παιδάκι ξεπερνούσε τις δυσκολίες [...] και μέχρι την Τρίτη Δημοτικού, ήμουν όντως πολύ κοντά του... Η δασκάλα της τρίτης Δημοτικού, αν και έβαζε αρκετά, τα ξεπερνούσαμε όλα, ό,τι δυσκολία, γιατί κάναμε συνέχεια επαναλήψεις... Βέβαια ήμασταν αρκετές ώρες, μετά από ξεκούραση μετά από ύπνο καθημερινό, γιατί ερχόταν μετά το ολοήμερο και έπειτα εγώ... έπρεπε οπωσδήποτε να κοιμηθούμε για να ξεκινήσουμε μετά τις 6.30 – 7 να δούμε τα μαθήματα.» (μητέρα 12)

Παρακάτω, παρουσιάζεται μία μητέρα, η οποία είχε αναλάβει αποκλειστικά ρόλο δασκάλου για το παιδί της, φτάνοντας σε σημείο να μαγνητοφωνεί η ίδια κείμενα ώστε να τα ακούει το παιδί και να τα μαθαίνει.

Ερευνήτρια: Εσείς ως δασκάλα είχατε στο σπίτι επί πλέον δουλειά μαζί του;

Μητέρα 7: Ναι βέβαια. Επί πλέον δουλειά, ακολουθούσα όλες αυτές τις στρατηγικές τις έκαμνα εγώ και τις μάθαινα...[...] Ναι απλά επειδή ήμουνα δασκάλα και είχα τη διάθεση και το χρόνο τα 'καμνα εγώ. Θυμάμαι δηλαδή από την Τετάρτη Δημοτικού να μαγνητοφωνώ μαθήματα θεωρητικά για να τα ακούει, ύστερα στην εφηβεία δεν ήθελε να ακούει τη φωνή μου, έπρεπε να το μαγνητοφωνεί κάποιος άλλος γιατί, ξέρεις, τον εκνεύριζε η φωνή μου... (μητέρα 7)

Για μια ακόμη φορά διακρίνεται έντονα ο ρόλος αυτός του δασκάλου που διαδραματίζει ο γονέας για το παιδί του. Μία από τις μητέρες αναφέρει πως η μόνη της καθημερινή ξεκούραση ήταν ο μεσημεριανός ύπνος, καθώς από το απόγευμα κι έπειτα ολόκληρη η μέρα της ήταν αφιερωμένη στα σχολικά μαθήματα του παιδιού της. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι η δυσλεξία του παιδιού επηρεάζει και τροποποιεί

σημαντικά το καθημερινό πρόγραμμα ολόκληρης της οικογένειας, το οποίο είναι διαμορφωμένο πλέον, πάνω στις ανάγκες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Μεγαλώνοντας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως οι περισσότεροι έφηβοι, δείχνουν μια τάση για ανεξαρτησία απέναντι στους γονείς τους και ως προς τον έλεγχο που ασκούν οι τελευταίοι προς τα μαθήματά τους, καθώς εκτός των άλλων μεγαλώνοντας τα παιδιά, αποκτούν μια περισσότερο καθαρή εικόνα για τον εαυτό και τις ικανότητές τους, σε σχέση με αυτήν που είχαν κατά την πρώτη σχολική ηλικία (Sabornie, 1994). Αυτό έχει ως συνέπεια, να μειωθεί η βοήθεια που δίνεται απ'τους γονείς αυξάνοντας έτσι τον ελεύθερο χρόνο τόσο για τους γονείς, όσο και για τους ίδιους.

«Εν πάσει περιπτώσει Σαββατοκύριακα θεωρώ ότι λίγο περισσότερο τα βλέπουμε, και ενδιάμεσα, ό,τι μπορούμε βλέπουμε. Αλλά δε θέλω κι εγώ να τον πιέσω. Δηλαδή βλέπω ότι είναι, πλέον και μόνος του θέλει κάποια όρια, θέλω να χαλαρώσω, ν' ακούσω μουσική, να παίξω, θέλει να χαθεί. Δεν μπορεί να πιεστεί, εκεί να αγχωθεί, άσε με. Λειτουργεί φέτος το άσε με κι εγώ φέτος είμαι... ε, φέτος έχω και έναν άλλο λόγο ειδικό, δεν μπορώ να είμαι ίσως έτσι όπως ίσως θέλω. Αλλά μπορεί να είναι και καλύτερα για το παιδί. Φέτος αυτό το άγχος που μου βγαίνει τα άλλα χρόνια έτσι να μη χάσω κάτι, φέτος που από μόνος του λέει, διάβασα, ξέρω τώρα τι διάβασε και πόσο ξέρει, εντάξει. Έχει λίγο την ευθύνη τώρα ... και μόνος του... δεν ξέρω βέβαια, θα δείξει. Φέτος έχω κι εγώ διαφορετική ψυχοσύνθεση και νομίζω ότι δεν είμαι και τόσο κοντά του.»(μητέρα 9)

Το ίδιο διαπιστώνεται και από τη μαρτυρία της μητέρας αυτής, κατά την οποία, ενώ το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες καταπιάνονταν καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της ημέρας με τα σχολικά του μαθήματα, αφήνοντας χρόνο για τον εαυτό του μόνο τα σαββατοκύριακα, μπαίνοντας στην εφηβεία έδειξε μια άρνηση απέναντι στην ενασχόληση με τα μαθήματα, ζητώντας περισσότερο χρόνο για τον ίδιο.

«Κι εκείνος κάνει κουράγιο. Ο Πέτρος ερχόταν, έτρωγε και ξεκινούσε μαθήματα. Υπήρχε μέρα, που στις τρεισήμισι η ώρα, ερχόταν η καθηγήτρια. Με την μπουκιά στο στόμα έμπαινε μέσα. Γιατί τρεις σχολούσε. [] Όχι ο Πέτρος το 'χει πολύ

κουράγιο. Δηλαδή υπήρχε να έχει και τρεις και τέσσερις ώρες καθηγητές και μετά να 'χουμε και μια ώρα μάθημα.[...]Ε, τώρα πια το πήραμε περισσότερο απόφαση και προσπαθούμε να του αφήσουμε χρόνο. Δηλαδή θυμάμαι ότι στη Δευτέρα Δημοτικού, ο Πέτρος γύριζε απ' το σχολείο στις τρεις η ώρα, τρεις και μισή είχε, ξεκινούσαν οι καθηγητές, και μέχρι τις εννιά το βράδυ ήταν συνέχεια γεμάτος. Κα δουλεύαμε, πήγαινε σε αθλήματα, γιατί είχε κάνει πάρα πολλά αθλήματα, μόνο Σαββατοκύριακα. Κυρίως μπάσκει ή αυτό που είχε Σάββατο και Κυριακή το πρωί είχε προπονήσεις και πήγαινε. Όταν λέμε προπόνηση, υπήρχε μια χρονιά που έκανε το τμήμα του, το παιδικό και το επόμενο και ένα μπάσκει δηλαδή έξι ώρες ήτανε έξω. [...] Τέλος πάντων. Αλλά τώρα, φέτος που πηγαίνει σε πιο μεγάλο τμήμα και έχει καθημερινές, έχω αρχίσει να βάζω πολύ νερό στο κρασί μου σχετικά με τα μαθήματα. Δηλαδή κάποτε τον πίεζα πάρα πολύ. Ο Πέτρος ήταν μαθητής του δεκαέξι με δεκαεφτά ξέρω 'γω, πέρσι που τον ζόρισα, το λιγότερο πήρε δεκαεφτά, αλλά πέρσι είχα την εντύπωση ότι ο Πέτρος έκανε το κλικ το διανοητικό. Πήγε στο αυτό. Φέτος δυσκόλεψαν τα μαθήματα δεν ξέρω τι θα γίνει [...] αλλά είπαμε ότι εφ' όσον το θέλει και το κάνει κι εφ' όσον κι εκείνος, φέτος είναι κουρασμένος και το είπε. Εγώ δεν θα διαβάσω πολύ φέτος, γιατί θα ζοριστώ του χρόνου.» (μητέρα 12)

Από τη μία πλευρά οι εντατικοί ρυθμοί που ακολουθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα πρώτα σχολικά χρόνια τους, εξαιτίας της πρόσθετης προσπάθειας που πρέπει να ασκήσουν και των πολυάριθμων εμποδίων που συναντούν, τούς εξαντλούν ψυχικά και πνευματικά. Παρατηρούμε νέους με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν φτάσει στην εφηβεία και σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες αυτής της περιόδου να εκδηλώνουν μια άρνηση και μια διάθεση για παραίτηση και μείωση των ρυθμών εργασίας τους.

Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί η στάση των γονέων, οι οποίοι δε δείχνουν ιδιαίτερη πρόθεση για αντίδραση στη χαλαρότητα που εκδηλώνεται από πλευράς των εφήβων πλέον παιδιών τους, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την πιεστική και αγχωτική αντιμετώπιση που έδειχνα προς αυτά μέχρι τώρα. Η στάση αυτή να αποδίδεται πιθανότατα είτε στην αναγνώριση από πλευράς των γονέων για συναισθηματική ισορροπία και ψυχική ηρεμία των παιδιών τους, την οποία και αυτά αναζητούν και διεκδικούν πλέον, είτε λόγω και της δικής τους ανάγκης για τα

παραπάνω, οι οποίοι καθ' όλα τα πρώτα σχολικά χρόνια ήταν συμπρωταγωνιστές στο πρόβλημα, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και μια μητέρα, «φέτος έχω και γω διαφορετική ψυχосύνθεση και νομίζω ότι δεν είμαι και τόσο κοντά του.»

Παρόλο που ο ελεύθερος χρόνος σύμφωνα με τους γονείς ήταν περιορισμένος έως και μηδενικός, κρινόταν ιδιαίτερα σημαντικός για τα παιδιά, καθώς η ενασχόληση με αντικείμενα που τα ενδιέφεραν και που ξέφευγαν από τα καθιερωμένα μαθήματα αποτελούσε μια διαφυγή από το φορτωμένο τους πρόγραμμα.

«Ε, βρίσκουμε ελεύθερο χρόνο, τώρα είμαστε κανα δυο χρόνια με τα μαθήματα που κάνουμε αυτά τα εξτρά, οπότε είναι λίγο περιορισμένος ο χρόνος και επειδή κάθεσαι και ολοήμερο ο χρόνος είναι μηδέν εκεί πέρα. Μέχρι πέρσι πηγαίναμε, πηγαίναμε κολύμβηση αλλά επειδή ήτανε μακριά από την περιοχή μας χάναμε πολύ χρόνο και όντας κι εμείς κουρασμένοι απ' τις δουλειές τα μαθήματα την κολύμβηση, φέτος το σταματήσαμε γιατί θα ανοίξει κοντά σε μας και περιμένουμε να ανοίξει. Αλλά δε μπορώ να πω ότι είχε κι η Δήμητρα συντονισμό, δηλαδή κι εκεί πάλι πιεζόταν..., η ίδια περνούσε καλά. Περνούσε καλά γιατί της έδινε οδηγίες η δασκάλα, δεν τα 'κανε όπως... της αρέσει όμως η κολύμβηση...» (μητέρα 10)

Μητέρα 11: Φροντίζαμε να έχουνε με την έννοια ότι δεν απαιτείς πράγματα τόσο από το σχολείο και αφήνεις στάνταρ κάποιες δραστηριότητες άσχετα με τις επιδόσεις στο σχολείο ή με το πόσο έχουν διαβάσει.

Ερευνήτρια: [...] εξτρά δραστηριότητες, δηλαδή...

Μητέρα 11: Αυτές ήτανε δικές τους. Ήτανε ζωγραφική, ήτανε τέτοια πράγματα δεν είχαν σχέση ούτε με αγγλικά ούτε με τίποτα με μάθημα. Ήτανε πράγματα που τους ευχαριστούσαν. (μητέρα 11)

Η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας επηρεάζει κατ' επέκταση σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογία, την κοινωνική ζωή και τον ελεύθερο χρόνο των γονέων, συμβάλλοντας στη φθορά της ποιότητας ζωής ολόκληρης της οικογένειας (Karande & Kulkarni, 2009). Παράλληλα με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου λοιπόν για τα παιδιά, περιορισμένο

ελεύθερο χρόνο φαίνεται να παρουσιάζαν και οι γονείς τους, οι οποίοι πέρα από το ρόλο του γονέα, έπαιζαν στην πλειονότητα των περιπτώσεων και το ρόλο του δασκάλου για τα παιδιά τους, περνώντας μεγάλο αριθμό ωρών, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ασχολούμενοι με τα σχολικά μαθήματα αυτών. Ωστόσο, η ανάγκη για ελεύθερο χρόνο για τους γονείς φαίνεται να είναι μεγάλη, γι αυτό και επιδιώκαν να έχουν, ανεξάρτητα από το πιεστικό καθημερινό τους πρόγραμμα (Bender, 1999).

«Εγώ πάντα βρίσκω. Φροντίζω και βρίσκω. Δηλαδή εντάξει. Αλλά έχω βοήθεια στο σπίτι. Δηλαδή και γυναίκα που βοηθάει μια φορά την εβδομάδα τέλος πάντων και ελαστικό ωράριο στη δουλειά και ο άντρας μου βοηθάει, οπότε υπάρχει και προσωπική ζωή. Και ο Σύλλογος». (μητέρα 11)

«έχουμε ελεύθερο χρόνο. Προσπαθούμε να βρούμε. Εγώ δηλαδή έχω, που είμαι στο σπίτι, δε δουλεύω, αλλά ό,τι χρειαστεί, άσε που δεν θέλει πλέον, ίσως επειδή τη λέω διάβασε τη μικρή. Γιατί ξέρω ότι αυτή η προσποίηση που λέει διάβασα ενώ δε διαβάζει, γιατί το ζησα, ή να έχει γραμμένη την ορθογραφία από το σπίτι έτοιμη, προτιμάει να διαβάζει με τον μπαμπά.» (μητέρα 6)

Υπήρχαν βέβαια και οι περιπτώσεις εκείνες, όπου ο ελεύθερος χρόνος παρά την αναγκαιότητά του, αποτελούσε «άπιαστο όνειρο» για κάποιους γονείς, όπως φαίνεται παρακάτω από μία μητέρα.

«Όχι. Την περίοδο που καθόμουν συνέχεια δίπλα του, όχι. Άπειρες ώρες.»(μητέρα 7)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μητέρες που δήλωσαν ότι η εύρεση ελεύθερου χρόνου είναι επιτεύξιμη, είναι οι μητέρες που είτε είχαν πρόσθετη βοήθεια στις δουλειές του σπιτιού, είτε ο σύζυγος ήταν παρόν και η συμμετοχή του στα καθημερινά ζητήματα, που προέκυπταν, ενεργή, ενώ όσον αφορά την εργασία τους, είτε είχαν ελαστικό ωράριο, είτε δεν εργάζονταν καθόλου. Πράγματι έχει βρεθεί πως οι γονείς δυσλεκτικών παιδιών που εργάζονται, συναντούν πολύ λιγότερες ευκαιρίες για διασκέδαση και ελεύθερο χρόνο (Karande & Kulkarni, 2009). Εάν λοιπόν, οι μητέρες αυτές με τις παραπάνω συνθήκες «προσπαθούν να βρουν» ελεύθερο χρόνο,

μπορεί εύκολα να συμπεράνει κανείς τη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται μητέρες που δεν είναι ευνοϊμένες κατ'αυτόν τον τρόπο.

Η καθημερινότητα των οικογενειών με δυσλεκτικό παιδί επιβαρύνεται εκτός των άλλων και οικονομικά. Τα εντατικά ιδιαίτερα μαθήματα που χρειάστηκαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσαν για δύο γονείς «δύο ιδιωτικά» και μια «πολύ ακριβή ιστορία», όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν. Παρόλα αυτά, κρίνουν πως τα συγκεκριμένα έξοδα είναι απαραίτητα τόσο για την καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης των παιδιών τους από ειδικούς, όσο και για την μετέπειτα επιτυχία τους είσοδο στο Πανεπιστήμιο, η οποία σύμφωνα με τους γονείς, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους φροντιστές που έχουν αναλάβει τον μαθητή.

«Ναι. Ο Πέτρος είναι δύο ιδιωτικά για μας. Έτσι είναι και όσο κάνουμε, εντάζει τώρα. Ακόμα και φέτος βολενόμαστε με λίγα λεφτά το χρόνο. Αλλά ποιος θα περάσει στο Πανεπιστήμιο; Αυτός που έχει τους πιο καλούς φροντιστές περνάει. [...] Θα μου πεις πόσο μου κοστίζει. Δε πα να μου κοστίζει; Τι να κάνουμε; Εγώ δουλεύω για τον Πέτρο. Το 'χουμε πάρει απόφαση» (μητέρα 12)

«Ναι βέβαια. Είναι μια ακριβή ιστορία. Πολύ ακριβή. [...] Ναι πάρα πολύ ακριβή γιατί είχαμε, χρειάστηκε να έχουμε ειδική παιδαγωγό, να 'χουμε να κάνουμε άλλη μέθοδο κι όλα αυτά στοιχίζανε πολλά χρήματα, πολύ χρόνο, ιδιαίτερα στο σπίτι...» (μητέρα 7)

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι από τους 15 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, κανένας δεν αναφέρθηκε στο οικονομικό αντίκτυπο που είχαν οι μαθησιακές δυσκολίες για την καθημερινή ζωή της οικογένειας. Ακόμη και στις δύο μοναδικές περιπτώσεις γονέων, όπου έγινε αναφορά σ' αυτόν τον τομέα, πρόκειται για οικογένειες οι οποίες σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, κατάφεραν να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες τους και ήταν στην πλεονεκτική θέση η οικονομική τους κατάσταση να επιτρέπει την επένδυση στις σχολικές απαιτήσεις των παιδιών τους.

Αυτό μας οδηγεί εύλογα στο συμπέρασμα, ότι οι γονείς με μέτρια προς καλή οικονομική κατάσταση, είναι και γονείς που αποτελούν οργανωμένα και ενεργά μέλη των συλλόγων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι αυτοί που έχουν το σθένος

για διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών τους, σε αντίθεση με γονείς χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι ενδεχομένως να είναι περισσότερο φοβισμένοι και λιγότερο απαιτητικοί για αυτά που δικαιούνται.

Οι μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν στην καθημερινότητα της οικογένειας, επηρεάζοντας τον κοινωνικό τομέα των παιδιών, το καθημερινό πρόγραμμα όλης της οικογένειας, τον ελεύθερο χρόνο των μελών της και την οικονομική κατάσταση αυτής.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται συχνά να αποκλείονται από παρέες στο περιβάλλον του σχολείου, είτε λόγω της προσωπικής τους εσωστρέφειας και παθητικότητας, είτε λόγω της σκληρής στάσης των συμμαθητών τους, η οποία ενισχυόταν σε ορισμένες περιπτώσεις από την εξίσου σκληρή συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά περιβάλλονταν από παρέες, η επικοινωνία μεταξύ τους παρουσίαζε δυσκολίες εξαιτίας των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων των δυσκλεκτικών παιδιών.

Η καθημερινή και εντατική τους ενασχόληση με τα μαθήματα, η οποία ξεπερνά αυτή που καταβάλουν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενέπλεκε και τους γονείς, οι οποίοι τροποποιούσαν ολόκληρο το πρόγραμμά τους για να αναλάβουν το ρόλο του δασκάλου για τα παιδιά τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια τουλάχιστον του παιδιού, να περιορίζεται σημαντικά ο ελεύθερος χρόνος τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων, ο οποίος όμως άρχισε να αυξάνεται με την είσοδο του παιδιού στην εφηβεία και την επιθυμία του για περισσότερο ανεξαρτησία από τους γονείς του.

Η ανάγκη των γονέων για ελεύθερο χρόνο, κρίνεται επίσης πολύ σημαντική από αυτούς, και ήταν ιδιαίτερα επιτεύξιμη στις περιπτώσεις εκείνες που η μητέρα δεχόταν κάποια εξωτερική βοήθεια για τις δουλειές του σπιτιού, είχε τον σύζυγο στο πλευρό της και το ωράριο της δουλειάς της ήταν ελαστικό.

Ο μεγάλος αριθμός ειδικών που πέρασαν από την ιδιωτική εκπαίδευση των παιδιών τους για την παροχή των κατάλληλων εφοδίων, αποτέλεσε ένα σημαντικό

οικονομικό βάρος για ολόκληρη την οικογένεια, καθώς όπως οι ίδιοι ανέφεραν, όλα τα έσοδά τους προορίζονταν για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους.

Δ)ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σημαντική επίδραση έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες και στην ποιότητα των σχέσεων των μελών της οικογένειας. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στο σπίτι μεταξύ των μελών, οι τυχόν εντάσεις που προκύπτουν καθημερινά, η σχέση μεταξύ των γονέων και του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και του τελευταίου με τα αδέρφια του, επηρεάζονται καθοριστικά από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και από τα προβλήματα που τις συνοδεύουν.

Για την αντιμετώπιση όλων των καθημερινών αλλά και σχολικών προβλημάτων που έχουν αναφερθεί παραπάνω, τα οποία και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας μιας οικογένειας που περιλαμβάνει δυσλεκτικό παιδί, οι γονείς που ερωτήθηκαν, ανέδειξαν ως ύψιστης σημασίας την ενωμένη οικογένεια. Δύο μητέρες εστιάζουν στη σημασία της δεμένης οικογένειας, και τονίζουν τον κίνδυνο διάλυσης μιας οικογένειας εξαιτίας της έντασης των προβλημάτων που προκύπτουν.

«Εγώ εκείνο που θέλω να πω είναι ότι ήμασταν τυχεροί και σεις υποθέτω σαν οικογένεια, ότι ήμασταν δεμένοι. Και είναι πολύ εύκολο να διαλυθούν οικογένειες...» (μητέρα 12)

«Έχω σύζυγο δυσλεξικό. Δηλαδή εμείς, έπρεπε να χειριστούμε, να κρατήσουμε την ισορροπία στην οικογένεια. Δυσλεξικός ενήλικας, ο οποίος βιώνει... ξέρετε πόσα διαζευμένα ζευγάρια έχουμε εμείς (στο σύλλογο όπου ανήκει); Γιατί δεν αντέχουν...ανοίγουν την πόρτα και φεύγουν. Ειδικά οι μπαμπάδες, που είναι κοπανατζήδες, ανοίγουν την πόρτα και φεύγουν. Είναι αιτία διαζυγίου. Δεν έχει να κάνει μόνο ότι...ή εμείς, που πρέπει εγώ να καταλάβω πώς λειτουργεί ο δυσλεξικός για να μπορέσω να μαι μαζί του, γιατί αν δεν καταλάβω τα

ξεσπάσματα θυμού που κάνει, δεν είναι ότι το κάνει επειδή το θέλει, αλλά επειδή δεν το ελέγχει, η ζήλια όλα αυτά, αν δεν τα κατανοήσω, θα ανοίξω εγώ την πόρτα να φύγω. Έχει να κάνει με μια αλυσίδα πραγμάτων που είναι μία φοβερή...και μη ορατή.. το θέμα είναι ότι δεν φαίνεται κάτι, αλλά στην ουσία υποβόσκει και δεν ξέρεις ποτέ τι θα σου βγάλει.» (μητέρα 9)

Για την παρακάτω μητέρα η παρουσία του συζύγου της στον καθημερινό αγώνα του παιδιού της και η ουσιαστική ενασχόλησή του τόσο με τις δουλειές του σπιτιού, όσο και με το διάβασμα του παιδιού συνέβαλε στην εξισορρόπηση των εντάσεων που προέκυπταν μεταξύ των υπόλοιπων μελών της οικογένειας λόγω των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.

«Κοίταξε. Υπάρχουνε πολύ έντονες διαμάχες μεταξύ εμένα και του μικρού. Πολύ Οιδιπόδειο παίζει μεταξύ μας και δε μας αφήνουν να ισορροπήσουμε, αλλά, είχα και πολύ βοήθεια από τον Αλέξανδρο γενικά, δηλαδή και στο σπίτι και στο διάβασμα και σ' όλα, οπότε δεν επηρεάστηκαν και τόσο, αλλά πάλι η κόντρα ας πούμε με τα παιδιά γιατί αναγκαστικά τα διάβαζα κάποιες στιγμές και αυτά είναι μεγάλη.» (μητέρα 11)

Είναι λογικό η εντατική ενασχόληση των γονέων με τα προβλήματα που προκύπτουν απ' τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να δυσχεραίνει την ατμόσφαιρα στο σπίτι, ενώ η αρνητική όψη του μέλλοντος, τα περιορισμένα αποθέματα ενέργειας, η έλλειψη ενθουσιασμού και αντοχής για να ανταπεξέλθουν στα καθημερινά καθήκοντα, αποτελούν πολύ συχνά φαινόμενα (Karande & Kulkarni, 2009).

Έτσι, στις περιπτώσεις εκείνες που ο σύζυγος δεν βοηθούσε σημαντικά με τη στάση του απέναντι στα καθημερινά προβλήματα, αλλά παρουσίαζε μία αντίδραση προς τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού του και «επέρριπτε ευθύνες» στη σύζυγο, οι καθημερινές τριβές και εντάσεις που δημιουργούνταν ήταν δύσκολο να καταπολεμηθούν. Αυτό οδηγούσε στην περαιτέρω ψυχολογική αποδυνάμωση της ίδια της μητέρας, αλλά και στην αποδυνάμωση της σχέσης της με το παιδί.

«Εεε, βέβαια πίεση. Άσκησα πίεση χωρίς να ξέρω και σύγκρινα το μεγαλύτερό μου με το μικρότερο. Σύγκριση. Γιατί δε διαβάζεις ή δε διαβάζεις; Είχαμε μια

ένταση στο σπίτι και μια φοβερή οικογενειακή κατάσταση, γιατί εγώ όντας εκπαιδευτικός, ο σύζυγός μου, μου επέρριπτε ευθύνες. « Είναι αντικείμενό σου, εσύ πρέπει να τον... ». [...] Μου έδωσε ένα υλικό, μάλιστα είχα πάρει το βιβλίο της (όνομα συγγραφέως), αλλά ελάχιστα καθόταν μαζί μου όμως. Καθόταν ελάχιστα. Γιατί πλέον είχε χαλάσει η σχέση. Εγώ δεν μπορούσα να 'μαι και δασκάλα και ταυτόχρονα γονιός, έπρεπε, χάλασε η σχέση γονιού με παιδί, οπότε δε μπορούσε να με αποδεχτεί. [...] Ψυχολογικά είχα κουραστεί. Γιατί απ' τη μια δεν ήξερα τον τρόπο να τον βοηθήσω, απ' την άλλη η πίεση και οι καυγάδες και οι εντάσεις.» (μητέρα 9)

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, επηρεαζόταν αυτή συχνά από την προσωπικότητα του παιδιού, δηλαδή την εσωστρέφειά ή εξωστρέφειά του. Μητέρες ισχυρίζονται, ότι εξαιτίας τη εσωστρέφειας των παιδιών τους, δυσκολεύονταν να τα προσεγγίσουν συναισθηματικά και να αντιμετωπίσουν από κοινού προβλήματα που προέκυπταν στη ζωή τους.

«Εγώ, πάρα πολύ άσχημα. Και με τα δυο μου τα παιδιά, αλλά επειδή ο μικρός είναι πιο ζωηρός και αντιδραστικός, η μεγάλη ήταν ένα παιδί, που γι' αυτήν στεναχωριέμαι πιο πολύ γιατί δεν αντιλήφθηκα ότι περνάει άσχημα. Γιατί δεν τα έλεγε. Ο μικρός, μιλάει και απαντάει» (μητέρα 8)

«Το δείχνει, δεν το λέει. Δεν βγάζει τίποτα. Μπορώ να σου πω ότι λέει περισσότερα στην κοπέλα που κάνει τα μαθήματα, όχι μαθήματα σχολείου, ακριβώς για να καταπολεμήσω αυτό το ψυχολογικό και την, τις όλες δυσκολίες... Βγάζει περισσότερα πράγματα εκεί, παρά σε μας. Που δεν της έχω... να βγάλει σε μένα, όχι στον μπαμπά της που δεν έχει τόσο επαφή και είμαστε, προσπαθώ να είμαι όσο μπορώ κοντά της και να συζητάμε σαν γυναίκες. Αλλά έχουμε πρόβλημα, ναι δυσκολία.» (μητέρα 10)

Η εσωστρέφεια ορισμένων παιδιών απέναντι στους γονείς τους μπορεί να μην είναι απλώς ένα στοιχείο της ιδιοσυγκρασίας τους, το οποίο και εκδηλώνουν προς όλους. Αυτό παρατηρείται στη δεύτερη μαρτυρία από τις παραπάνω, όπου το παιδί «έλεγε περισσότερα στην κοπέλα που έκανε τα μαθήματα». Συμπερασματικά η

εσωστρέφεια που εκδηλώνεται απέναντι στους γονείς μπορεί να είναι αποτέλεσμα της απομάκρυνσης μεταξύ τους, η οποία και προκύπτει από τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι γονείς αυτών των παιδιών παραμερίζοντας το βασικό ρόλο του γονέα και όσα αυτός συνεπάγεται.

Από την άλλη μεριά, υπήρχαν περιπτώσεις που το παιδί είχε ιδιαίτερα στενή σχέση με τη μητέρα του σε σημείο να στρέφεται σε αυτήν για οποιοδήποτε θέμα προέκυπτε στις καθημερινές του κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποκτώντας μία σχέση εξάρτησης, όπου η μητέρα καλούνταν να βρίσκεται πάντα δίπλα και να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων για το παιδί, κάτι που παρατηρείται και στη βιβλιογραφία (Bender, 1999).

«Όχι μ' αυτή την έννοια. Όχι. Όχι. Πάντα έπρεπε να μιλάει μαζί μου. Δηλαδή και στην πρώτη του σχεσούλα με κορίτσι, δεν μπορούσε να τα καταφέρει και έπρεπε να πάρει οδηγίες από μένα ή απ' την κοπέλα που το παρακολουθούσε για το πώς πρέπει να μιλάει στην, να επικοινωνεί... όχι δεν έτυχε να έχει παρέες στις οποίες μπορεί να στηριχτεί σ' αυτό το κομμάτι. Το λέει όμως. Δηλαδή και τώρα που είναι στο Πανεπιστήμιο και στο Λύκειο...» (μητέρα 7)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η στάση του συζύγου απέναντι στο παιδί του με μαθησιακές δυσκολίες παίζει καθοριστικό ρόλο, όχι μόνο για την αποφυγή ή αντιμετώπιση των καθημερινών εντάσεων της οικογένειας, αλλά και για την ίδια τη σχέση μεταξύ του πατέρα και του παιδιού του. Σύμφωνα με τις αναφορές μητέρας, ο πατέρας διατηρούσε μια στάση αμφισβήτησης απέναντι στη δυσλεξία και άρνηση του προβλήματος με αποτέλεσμα η σχέση με την κόρη του να «μην είναι καθόλου καλή».

«Εμείς είμαστε δεμένοι αλλά ο σύζυγος δεν μπορεί να το καταλάβει ακόμα ότι είναι διαφορετική. Λέει δε καταλαβαίνεις; Δε κάνεις; Δηλαδή της έχει μια άλλη αντιμετώπιση. Δεν είναι τόσο φιλικός μαζί της όσο μπορώ να είμαι εγώ ή δεκτικός σ' αυτά που μπορεί να κάνει.[...] Ίσως δε ξέρει πώς να το χειριστεί, ναι, ναι, ναι. Η σχέση τους δεν είναι και προσπαθούμε να το δουλέψουμε, δεν είναι καθόλου καλή, θέλει να βοηθήσει αλλά δεν προσπαθεί πιστεύω και ο ίδιος. Η δεν έχει καταλάβει πώς να τη βοηθήσει». (μητέρα 10)

Μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας πέρα από τους γονείς, ο ρόλος και η στάση των οποίων απέναντι στη δυσλεξία είναι καθοριστικός, ενεργό ρόλο κατέχουν και τα αδέρφια στις περιπτώσεις εκείνες, όπου υπάρχουν. Με την ανακοίνωση της δυσλεξία του παιδιού, οι γονείς αιφνιδιάζονται και σπεύδουν να ενημερωθούν για τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος και συνεπώς τη στάση που αρμόζει να διατηρούν απέναντι στο παιδί. Κάτι αντίστοιχο, είναι απαραίτητο να γίνεται και με τα αδέρφια του δυσλεξικού παιδιού, τα οποία ξαφνικά πληροφορούνται ότι «κάτι δεν πάει καλά με τον αδερφό τους».

Συχνή στάση των γονέων λοιπόν, απέναντι στα αδέρφια των δυσλεκτικών παιδιών ήταν η ενημέρωσή τους για τις δυσκολίες του αδερφού τους και η καθοδήγηση για τον τρόπο συμπεριφοράς απέναντί τους, κάτι που απαιτούν και έχουν ανάγκη και τα ίδια τα αδέρφια (Bender, 1999).

Μητέρα αναφέρει συγκεκριμένα, ότι «απαιτούσε» από τον μεγαλύτερο γιο της μια υπερβολικά θετική στάση απέναντι στον μικρότερο γιο με δυσλεξία όταν περιτριγυριζόταν από τις παρέες του, ώστε να γίνεται αντιληπτή προς τα έξω η υψηλή θέση που κατέχει στην οικογένειά του ο μαθητής, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.

«Εγώ ευτυχώς ο μεγάλος μου γιος ήταν έξι χρόνια μεγαλύτερος, ήτανε αρκετά μεγάλος δηλαδή, μπορούσα να του, να απαιτήσω δηλαδή, «ναι αυτός θα έχει μια ιδιαίτερη συμπεριφορά γιατί αυτός δεν τον ευνόησε η φύση όπως ευνόησε και σένα. Όταν θα 'ρχονται οι φίλοι του στο σπίτι, θα του κάνεις όλα τα χατίρια, ανεξάρτητα αν θες ή δεν θες, μόνο και μόνο για να δουν οι φίλοι του ότι, μπορεί ο Σταύρος που μέσα στην τάξη ενδεχομένως είναι ο χειρότερος», όπως του είπε μια φορά ένας συμμαθητής του, «υπάρχει ένας χώρος που είναι ο αρχηγός, που τον αγαπάν και τον αποδέχονται όλοι, για του τονώνει το ηθικό». Και η αλήθεια είναι ότι ανταποκρίθηκε κι ο μεγάλος. Και ο πατέρας του δεχότανε αυτό που έκανα, δεν το κριτικάριζε, ούτε σχολίαζε, το υπερβάλλεις ή κάνεις. Το άφηνε έτσι.» (μητέρα 1)

«πήραν και το μικρό μου το γιο συζητήσαν και μαζί όλοι, ότι κι ο αδερφός σου και λοιπά, υπάρχει αυτό το θέμα στον αδερφό σου κι εσύ θα τον στηρίζεις εκεί

ότι εκείνος μπορεί να σε στηρίξει κάπου αλλού... εντάξει είναι κάτι το οποίο δεν το 'χετε οι δυο ή δεν έχει σχέση με τα ' άλλα παιδάκια...»(μητέρα 3)

Την ενημέρωση, δηλαδή, που δεν έλαβαν έγκαιρα οι γονείς όσον αφορά τις Μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους έρχονται τώρα να την κάνουν όσο το δυνατόν πιο άμεσα στα αδέρφια του δυσλεκτικού παιδιού, προκειμένου να αποφευχθούν πρόσθετες δυσάρεστες συμπεριφορές προς τα παιδιά ή να αποκατασταθούν τυχόν φθορές στη σχέση μεταξύ αυτών.

Πέρα από τις προσπάθειες των γονέων για ενημέρωση του δεύτερου παιδιού τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες του πρώτου, παρουσιάζεται συχνά ένταση μεταξύ των αδερφών, η οποία εκδηλώνεται με πειράγματα, ειρωνικά σχόλια από την πλευρά του αδερφού και με επιθετική συμπεριφορά από την πλευρά του παιδιού με δυσλεξία, ως αντίδραση.

«Ε, σίγουρα η σκέψη είναι, χωρίς να θέλουμε να θίξουμε και τον άλλο που δεν έχει πρόβλημα [...] προσπαθούμε να περάσουμε κάποια μηνύματα και στο άλλο παιδί. Ενώ το καταλαβαίνει, σαν παιδί θα κάνει τα παιδικά του, δηλαδή θα συμπεριφερθεί πάλι, θα πει κάποιες κουβέντες, κάποια χαρακτηριστικά, κοσμητικά επίθετα και δε συμμαζεύεται, δε το βλέπεις αυτό; Αυθόρμητα και αφηρημένα θα το πει, σε στιγμές όμως που δεν πρέπει να το πει. Αυτό το καταλαβαίνει ο μεγάλος και, το μαζεύει. Βλέπω ότι μπορεί να μην εκφράζεται ή μπορεί να εκφραστεί αντιδραστικά και επικίνδυνα και ανώριμα και έντονα προς το μικρό, εξαρτάται τι στιγμή θα το πετύχεις. Αν είναι σε ήρεμη στιγμή θα το πάρει μέσα του. Αν είναι σε νευρική στιγμή ο μεγάλος, μπορεί να τον σπρώξει, μπορεί να τον χτυπήσει, να νευριάσει και ο μικρός, ενώ ο μικρός έχει δίκιο, ενοχλείται ο μεγάλος και αντιδρά επιθετικά. Έχω διάφορα τέτοια επανειλημμένα. Είναι μέσα στα πλαίσια που όλα είναι αντιληπτά αλλά ο καθένας ενεργεί με το δικό του τρόπο. Εκεί είναι η δυσκολία. Αες τώρα ποιο; Πώς να το δώσω να το καταλαβαίνει κι ο μικρός, ο μεγάλος το ξέρει δε το δέχεται, τον πειράζει και αντιδρά έτσι, λες τώρα τι γίνεται; πώς θα διδάξω εδώ; Δεν είναι θέμα διδάγματος. Είναι θέμα να ηρεμήσεις και να κάνουν τελικά, να ηρεμήσουν και να πάει ο ένας από 'δω κι ο άλλος από 'κει. Να το καταλάβουν μόνοι τους

και να σταματήσουν. Τώρα (τη στιγμή της συνέντευξης) είναι μόνοι τους στο σπίτι...» (μητέρα 3)

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά τους ως προς τη διαφορά ηλικίας τους, δίνοντας περισσότερη προσοχή στο μικρότερο ηλικιακά παιδί. Καθώς το παιδί αυτό είναι εκ φύσεως πιο ανώριμο και υπολείπεται σε σωματικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με το μεγαλύτερο, είναι λογικό να χρειάζεται περισσότερο την προσοχή και βοήθεια των γονιών του, απ' ότι ο περισσότερο αυτόνομος μεγάλος αδερφός. (Hetherington, Reiss & Plomin, 1994). Στην περίπτωση εκείνη που ένα λοιπόν απ' τα αδέρφια είναι δυσλεκτικό, ανεξάρτητα απ' το εάν είναι το μικρότερο ή μεγαλύτερο στη σειρά, στρέφει όλη την προσοχή επάνω του εις βάρος του αδερφού του.

Η διαφοροποιημένη αυτή συμπεριφορά της μητέρας προς κάθε ένα απ' τα παιδιά της προκαλεί συχνά συγκρούσεις μεταξύ τους (Stocker, Dunn, & Plomin, 1989· Bender, 1999). Ωστόσο, στη συγκεκριμένα έρευνα, η αντίδραση των αδερφών σε αυτήν την άνιση αντιμετώπιση, διαφέρει κατά περίπτωση, καθώς παρατηρήθηκε πως άλλοτε ο μικρός αδερφός έτεινε να προστατεύει τον μεγάλο δυσλεκτικό και άλλοτε ο μεγαλύτερος αδερφός να δείχνει έντονα το αίσθημα ζήλιας και αδικίας που ένιωθε εξαιτίας της άνισης στάσης των γονέων τους.

« Ο μικρός αισθάνθηκε από νωρίς ότι πρέπει να προστατεύσει το μεγάλο, θύμωνα με τους άλλους που έλεγαν ότι έχει πρόβλημα, πολλές φορές ο μεγάλος ζητούσε βοήθεια και του εξηγούσε ο μικρός τα μαθήματα...[..]. πολύ. Δεν ήταν ισομερής ο χρόνος που ασχολούμουν με τον καθένα, ο μεγάλος είχε πάντα περισσότερο χρόνο, μετά έπρεπε να γίνουν συζητήσεις με τον μικρό οι δύο μας, εγώ και ο μικρός για το πώς πρέπει να βλέπουμε τον μεγάλο; Και στο μαθησιακό και στην παρορμητικότητά του και στη διάσπασή του και όσο ήτανε μαζί ο μικρός τον προστάτευε ας πούμε τον μεγάλο. Ενώ τον ακολουθούσε στις ενέργειες, συγχρόνως τον προστάτευε. Αυτό έκανε.» (μητέρα 7)

«επειδή και αυτός δε βλέπει, θέλει το μερίδιό του, όντως αδικείται, θέλει το μερίδιό του...σου λέει «γιατί το 80% του χρόνου σου να είναι αφιερωμένο σε αυτόν και εγώ γιατί όχι;». Έχει δίκιο.» (μητέρα 9)

Χαρακτηριστικά αναφέρει η αδερφή ενός δυσλεκτικού παιδιού, ότι «θα ήθελε και αυτή να τα χει όλα έτοιμα και ότι γι αυτήν δεν λένε τίποτε που κάθεται μόνη της και διαβάζει και παίρνει δεκαοκτώ και δεκαεννιά», ενώ έντονα είναι τα ειρωνικά και χλευαστικά σχόλια απέναντι στον μικρότερο αδερφό της, στάση που δικαιολογείται εαν ληφθεί υπ' όψη ότι τα αδέρφια σ' αυτές τις οικογένειες έρχονται αντιμέτωπα με την απουσία χρόνου, ενέργειας και προσοχής εκ μέρους των γονέων (Devilbiss, 2004). Σε μια άλλη περίπτωση, η σχέση μεταξύ των αδερφών δεν ήταν ιδιαίτερα στενή εξαιτίας της δυσκολίας επικοινωνίας που μπορεί να προέκυπτε, τόσο από τη διαφορά ηλικίας και φύλου, όσο και από τις ίδιες τις δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες που επιφέρει η δυσλεξία.

«Η μεγάλη μας δεν μπορεί να καταλάβει, είναι μεγαλύτερη γι' αυτό. Σχεδόν τρία χρόνια. Το βλέπει ότι μας εκμεταλλεύεται ο Παύλος, ότι μας δουλεύει, ότι είναι τεμπέλης, ενώ της έχω εξηγήσει, της έχω δώσει να διαβάσει, είναι εντελώς αρνητική. Δεν το δέχεται ότι ο Παύλος μπορεί να έχει δυσλεξία. Όχι σας δουλεύει και θέλει, δεν θέλει να κάνει μόνος τον κόπο, θέλει να φέρετε δασκάλα στο σπίτι για να κάνει τα μαθήματα. Και γιατί δεν το κάνετε και σε μένα; Και 'γω θα ήθελα να τα 'χω όλα έτοιμα. Και, για μένα δε λέτε τίποτα που εγώ μόνη μου κάθομαι και διαβάζω και παίρνω δεκαοκτώ και δεκαεννιά και...[...] Του λέει: είσαι κοντός. Εγώ στην ηλικία σου το ήξερα αυτό. Εγώ στην ηλικία σου το έκανα αυτό. Εγώ στην ηλικία σου...» (μητέρα 2)

«Ε, δεν είναι καλή. Είναι και αγόρι κορίτσι;, δεν ξέρω αν παίζει ρόλο κι αυτό, ε, δεν θέλει να πολυασχοληθεί με τον μικρό, ίσως γιατί τον θεωρεί μικρό, ή γιατί κι εκείνος έχει κάποιες δυσκολίες... οπότε βλέπει ότι δεν υπάρχει επικοινωνία με τον μικρό ώστε να μπορέσει να κάνει κάτι και τον αφήνει. Ελάχιστες φορές κι εκείνο όταν γουστάρει η ίδια θα ασχοληθεί να του διαβάσει κάποιο παραμύθι να κάτσει να παίζει με τα αυτοκινητάκια του, με ό,τι μπορεί να παίζει ένα αγόρι τέλος πάντων.» (μητέρα 10)

Εντυπωσιακή είναι η αρνητική επίδραση που έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες για τα αδέρφια. Η αδικία που νιώθουν από την άνιση

κατανομή του χρόνου που τους αφιερώνεται είναι λογική, καθώς απαιτούν από τους γονείς τους τα αυτονόητα, τα οποία όμως δεν είναι σε θέση να τους τα παρέχουν στον ίδιο βαθμό που τα παρέχουν στο δυσλεκτικό τους παιδί. Η δυσλεξία, δηλαδή, του ενός παιδιού έχει συναισθηματικό αντίκτυπο και στα υπόλοιπα αδέρφια της οικογένειας, των οποίων η αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα πιθανόν να είναι επίσης χαμηλή ως αποτέλεσμα της διάκρισης μεταξύ των αδερφών και του παραγκονισμού που πιθανότατα θα νιώθουν. Μια μεροληπτική στάση απέναντι στο ένα μόνο από τα αδέρφια μπορεί να προκαλέσει έντονη αντίδραση του αδικημένου παιδιού και μια εχθρική αντιμετώπιση προς τον δυσλεκτικό, δημιουργώντας μία αρνητική σχέση μεταξύ τους και προσθέτοντας έτσι ένταση στο ήδη τεταμένο κλίμα της οικογένειας.

Στην παρακάτω μαρτυρία μητέρας, παρά την διαφορά ηλικίας, φύλου αλλά και την μεροληπτική στάση των γονέων προς το δυσλεκτικό παιδί, φαίνεται τα αδέρφια μεταξύ τους να διατηρούσαν στενή σχέση. Η αδερφή του μάλιστα έδειχνε να ενοχλείται όταν εκδηλώνονταν αρνητική συμπεριφορά προς τον αδερφό της, ενώ υπήρχαν στιγμές που ντρεπόταν γι αυτόν αποφεύγοντας να μιλάει για τον αδερφό της μπροστά στις φίλες της.

«Ναι είναι κορίτσι. Η σχέση τους , η μεταξύ τους σχέση είναι πολύ καλή. Εντάξει, θα μαλώσουν θα κάνουνε, την εμπιστεύεται και η Σοφία κατά κάποιο τρόπο προσπαθεί... ενοχλείται όταν θα τον αγριέψουν ή θα τον πειράζουν ή θα τον κάνουν, παρ' όλα αυτά, βέβαια ίσως κι εμείς την... έρχονται στιγμές, αποφεύγει να μιλάει για τον αδερφό της στις φίλες της, δεν θεωρώ ότι νοιώθει τόσο καλά η Σοφία, τόσο περήφανη για τον αδερφό της. Ε, και επίσης, εμείς πέσαμε με τα μούτρα στον Πέτρο και είναι θαύμα το ότι δεν τον ζηλεύει.»
(μητέρα 12)

Όπως αναφέρθηκε και σε μια προηγούμενη μαρτυρία μητέρας, όπου ο μικρότερος αδερφός ένιωθε την ανάγκη να προστατεύει τον μεγαλύτερό του αδερφό, έτσι και στην παραπάνω αναφορά παρατηρείται η μικρότερη αδερφή να τείνει να προστατεύει τον αδερφό της, όταν δέχεται πειράγματα από το περιβάλλον. Η αντιστροφή των ρόλων είναι φανερή, καθώς φαίνεται πως στα μάτια των μικρότερων αδερφών, τα μεγαλύτερα και δυσλεκτικά τους αδέρφια είναι περισσότερο αδύναμα, ευαίσθητα και χρίζουν της προστασίας και βοήθειάς τους.

Τέλος, η διαφορά φύλου παρουσιάζεται να παίζει για μια ακόμη φορά σημαντικό ρόλο, καθώς ανάμεσα σε τρία αδέρφια, δύο εκ των οποίων ήταν δυσλεκτικά, καλή και στενή σχέση διατηρούσαν μεταξύ τους τα κορίτσια, ενώ το τρίτο παιδί, όντας μικρότερο, αγόρι και δυσλεκτικό βρισκόταν σε συνεχείς διαμάχες με τις αδερφές του.

«οι δύο μεταξύ τους έχουν πολύ καλή σχέση. Βοηθάει η μία την άλλη. Δηλαδή η μεγάλη βοηθάει τη μεσαία. Αλλά ο Χάρης λόγω παρορμητικότητας και αυτής, έχει διαμάχες σοβαρές μεταξύ τους» (μητέρα ΙΙ)

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει μια σημαντική διαπίστωση για τη σημασία του δυναμικού της οικογένειας. Από τις αναφορές των μητέρων παρατηρείται, δηλαδή, ο βαθμός αλληλεξάρτησης μεταξύ όλων των μελών μιας οικογένειας για την ισορροπία που επικρατεί σε αυτήν. Η θεωρία δηλαδή της οικογένειας ως σύστημα, κατέχει κυριάρχη θέση εδώ. Πρόκειται με λίγα λόγια για μια δομή της οικογένειας, η οποία αποτελείται από ανεξάρτητες μεταξύ τους μονάδες ατόμων, η κάθε μια από τις οποίες επηρεάζει την άλλη μεμονωμένα και ταυτόχρονα ολόκληρη την οικογένεια ως σύνολο (Bubolz & Whiren, 1984 · Grigorenko & Sternberg, 2001). Η σχέση μεταξύ του ζευγαριού, η στάση και των δύο γονέων απέναντι στη δυσλεξία, η σχέση των γονέων απέναντι σε όλα τους τα παιδιά, όπως και αυτή μεταξύ των αδερφών, όλα αυτά είναι αλληλοσχετιζόμενα και το ένα επηρεάζει το άλλο. Και μόνο η αρνητική στάση του πατέρα, για παράδειγμα απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη της σχέσης του με τη σύζυγο και με το δυσλεκτικό παιδί, ενώ μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και τη στάση του αδερφού προς το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ένας κύκλος εντάσεων, λοιπόν, ξεκινάει και προκειμένου να κλείσει, πρέπει να γίνει παρέμβαση σε όλο το φάσμα των σχέσεων που προκύπτουν μέσα στο οικοσύστημα της οικογένειας.

Για την αποτελεσματική και ανώδυνη επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν, οι γονείς ανέδειξαν ως ύψιστης σημασίας τη δύναμη της ενωμένης

οικογένειας, ενώ η στήριξη του συζύγου στα καθημερινά εμπόδια παίζει καθοριστικό ρόλο για την υπέρβαση αυτών. Οι εντάσεις που προκύπτουν μεταξύ των μελών της οικογένειας, είτε εξαιτίας της ανάληψης ρόλου δασκάλου των γονέων, είτε λόγω της έλλειψης κατανόησης μεταξύ τους, εξασθενεί ψυχολογικά τους ίδιους.

Η σχέση μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, πέρα από ορισμένες εξαιρέσεις, παρουσιάζει δυσκολίες με το παιδί απόμακρο και εριστικό απέναντι της. Αυτό συχνά συμβαίνει είτε εξαιτίας της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, είτε εξαιτίας της ρήξης του δεσμού μητέρας – παιδιού λόγω της ανάληψης πολλών ρόλων από τη μεριά της, ξεχνώντας συχνά το ρόλο της μητέρας. Την πιθανή ένταση που υπάρχει από τις διαταραγμένες σχέσεις των μελών, έρχεται να επιβαρύνει ορισμένες φορές η αρνητική στάση του πατέρα απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού, ο οποίος δυσκολεύεται να αποδεχτεί το πρόβλημα, με αποτέλεσμα να απομακρύνεται ακόμη περισσότερο από το παιδί του.

Τέλος, η σχέση μεταξύ των αδερφών είναι αναπόσπαστο τμήμα του οικοσυστήματος της οικογένειας. Μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, οι γονείς θεώρησαν αναγκαίο να ενημερώσουν τα παιδιά τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αδέρφια τους, καθώς και για τον συνιστώμενο τρόπο αντιμετώπισης αυτών. Ωστόσο, η ένταση μεταξύ των αδερφιών ήταν συχνό φαινόμενο και οφειλόταν κατά κύριο λόγο στην άνιση κατανομή του χρόνου των γονέων απέναντι τους, η οποία προξενούσε ζήλια και αίσθημα αδικίας. Το διαφορετικό φύλο και η διαφορά ηλικίας έπαιζαν επίσης ρόλο στις μεταξύ τους διαμάχες, ενώ στις περιπτώσεις εκείνες που το δυσλεκτικό παιδί ήταν το μεγαλύτερο από τα αδέρφια, δεχόταν την προστασία του μικρότερου ως πιο αδύναμο που ήταν.

Ε.ΠΑΡΟΝ

Τα περισσότερα από τα παιδιά των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, είτε είχαν ήδη διανύσει το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών τους χρόνων, είτε είχαν ήδη περάσει στο επόμενο στάδιο, αυτό της μετεφηβίας, γεγονός που προξενεί στους γονείς αυτών ανησυχίες διαφόρων μορφών. Πέρα, όμως από τις ανησυχίες τους, δεν παύουν, όπως όλοι οι γονείς να κάνουν όνειρα για το μέλλον των παιδιών τους, τα

οποία θα μπορούσαμε να πούμε σε γενικές γραμμές ότι επικεντρώνονται στην ευτυχία και αυτονομία των παιδιών τους. Από το σημείο αυτό στο οποίο πλέον βρίσκονται οι γονείς των παιδιών και κάνοντας ανασκόπηση στο παρελθόν και στον χειρισμό που έδειξαν προς τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, συχνά παρατηρείται να μετανιώνουν για κινήσεις τους και να εύχονται για τη διόρθωση καταστάσεων, εάν τους δινόταν δεύτερη ευκαιρία

Περνώντας τα χρόνια της εφηβείας με όσες δυσκολίες αυτά συνεπάγονται και έχοντας αντιληφθεί τα εμπόδια που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιφέρουν στην καθημερινότητα των παιδιών τους, αρχίζει να γεννιέται στους γονείς πλήθος ανησυχιών για το μέλλον. Η μελλοντική καθημερινότητα των παιδιών, η επιτυχία στις διαπροσωπικές σχέσεις, η πιθανή περιθωριοποίησή τους, είναι μερικές από τις καθημερινές έγνοιες των γονέων σχετικά με τα παιδιά τους.

Η εξάρτηση που έχουν τα παιδιά από τους γονείς τους καθόλη την παιδική και εφηβική τους ηλικία είναι σημαντική, και τα προβλήματα που αυτή επιφέρει, τα συναντούν στη μετεφηβική ηλικία, όταν αναγκάζονται συχνά να μείνουν μόνοι τους. Αυτό αποτελεί βασικό άγχος και της παρακάτω μητέρας, η οποία ανησυχεί ιδιαίτερα για την άσχημη ψυχολογική κατάσταση που έχει πέσει ο γιος της, εξαιτίας των καθημερινών δυσκολιών που αντιμετωπίζει τόσο στη σχολή όπου σπουδάζει, αλλά και στην ευρύτερη καθημερινότητά του. Οι φόβοι της μητέρας είναι λογικοί, καθώς έχει διαπιστωθεί, πως ενήλικες πλέον δυσλεκτικοί είναι πιθανό, εξαιτίας των επιμέρους προβλημάτων που τους εμφανίζονται καθημερινά, να εμφανίσουν μια σειρά ψυχολογικών προβλημάτων, όπως κατάθλιψη, μοναξιά, άγχος, οργή και απογοήτευση (Price & Patton, 2003 στο Mellard & Woods, 2007).

«Απ' την άλλη πάλι λέω ότι πρέπει να ανεξαρτητοποιηθεί και ας περάσει αυτή τη φάση. Δεν τη ξέρω όμως αυτή. Τώρα είναι το άγνωστο σημείο για μένα. Αυτό είναι το άγνωστο δεν το 'χω περάσει ακόμα. Κι αυτό πρέπει να ψάξω. Προσπαθώ δηλαδή. Πήρα άδεια να, πήρα μια μέρα άδεια να φτάσω στη σχολή του να μιλήσω στους εκπαιδευτικούς, να βρω κάποιον άνθρωπο να τον υποστηρίξει. Να μιλήσω μαζί του, αν τελικά δεν ήταν αυτός ο στόχος του, ήθελε κάτι άλλο. Αν είναι να το ψάξουμε. Αν δεν μπορεί να μείνει στο κάτω κάτω, να κάνει κάτι άλλο, δεν τέλειωσαν εδώ τα πράγματα. Αλλά είναι..., αρνείται, έχει αυτή την άρνηση που είχε όταν ήταν στο Δημοτικό. Αρνείται. Έχει ακόμα πολύ

δρόμο γι' αυτό[...]. Εγώ αν ανησυχώ τώρα αυτή τη στιγμή, δεν ανησυχώ αν θα μείνει στη σχολή ή όχι, γιατί κάτι θα βρει να κάνει στη ζωή του, θα βρει...θα το ψάξει και θα βρει. Αλλά ανησυχώ τώρα, η δική μου η ανησυχία είναι μήπως πάθει κάτι, μήπως πάθει κατάθλιψη, μήπως σωματοποιηθεί το άγχος του αυτό, μήπως κάτι...κάτι του βγει, δηλαδή...και αυτή είναι η ανησυχία η δική μου ενστικτωδώς όμως, χωρίς να έχω τη γνώση, γιατί η μάνα...το ένστικτο είναι που λειτουργεί στη μάνα, καταλαβαίνει ότι αν το παιδί το απομονώσουν από το σχολείο, θα βγάλει προβλήματα, αν πέσει δηλαδή δεν είναι εύκολο να σηκωθεί. Γι αυτό και η μάνα είναι έτοιμη προτού πέσει το παιδί να το πιάσει. Γι αυτό και ο ρόλος της μάνας...είπα ότι πρέπει να μαστε καλά για να μπορέσουμε να σηκώσουμε το βάρος σε όλες τις ηλικίες. Δεν έχει να κάνει μόνο με τα σχολικά χρόνια, έχει να κάνει και με την καθημερινότητα του παιδιού.» (μητέρα 9)

Τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με δυσλεξία είναι εμφανή και στην καθημερινή τους ζωή, όπως αναφέρει μία μητέρα για το γιο της, ο οποίος παρουσίαζε δυσκολίες στη διαχείριση του χρήματος και ήταν ιδιαίτερα αδέξιος στις κινήσεις του, ενώ μία άλλη μητέρα εκφράζει την ανησυχία της για το μεγάλο βαθμό παρορμητικότητας της κόρης της. Το άγχος δηλαδή των παρακάτω μητέρων επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά εκείνα της συμπεριφοράς των παιδιών τους, που θα τους σταθούν πιθανό εμπόδιο στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων στο μέλλον, καθώς όπως λέει χαρακτηριστικά η μία «εμείς ανεχόμαστε πολλά, αλλά οι τρίτοι δεν τα ανέχονται». Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, εκτός από αυτά που ανέφεραν οι γονείς, είναι η αντίληψη του χρόνου, οργανωτικές δεξιότητες κ.α. (<http://ezinearticles.com/?Early-Signs-of-Dyslexia&id=1936437>)

«Ακόμη, ακόμη και να παντρευτεί λέω αυτό το παιδί, θα είναι ένας μαμάκιας με το μυαλό μου ας πούμε. Και παράδειγμα, δεν μπορεί να διαχειριστεί χρήματα. Είτε του δώσεις ένα ευρώ είτε δέκα, έχουν την ίδια αξία για τον Κώστα. Θα τα ξοδέψει σε ένα λεπτό, όλα. Δεν μπορεί να... στην κατασκήνωση, ξέρεις τι; Για εικοσι δύο μέρες θα έχεις τόσα λεφτά. Αν σου χρειαστούν για εκδρομές ή οτιδήποτε άλλο, η μαμά θα ξαναβάλει. Πήγαινα και έφτιαχνα κατάθεση είχε τον τρόπο του με τα κορίτσια στο ταμείο. [...] Είχε ένα ανώτερο όριο ας πούμε...Πώς κατάφερνε τα κορίτσια που είναι στο ταμείο με τον ένα τον τρόπο και με τον

άλλο, γιατί παραείναι κοινωνικός, να τις τουμπάρει και αντί τα δύο τα ευρώ να παίρνει τρία, 'δεν πειράζει κυρία, αύριο εγώ δεν θα πάρω', αλλά τις έπαιρνε και τρία τέσσερα κιόλας. Σε μια βδομάδα το είχε φάει όλο το ποσό ας πούμε. Και λες κάπου, πού θα κάνει αυτό το παιδί οικογένεια; Το φαντάζεσαι μεγάλο. Όσα λεφτά και να βγάζει, η οικογένειά του στο πρώτο δεκαπενθήμερο θα πεινάει. Ε, κάποια τέτοια πράγματα, με απασχολούν πολύ έντονα. [...] Άρα θα πρέπει να βρει μια γυναίκα που θα... καπάτσα. Μετά κάθομαι και σκέφτομαι. Ποια γυναίκα θα ανεχτεί, ξέρω γω, έναν αδέξιο ξέρω 'γω, γιατί ακόμα και τώρα, πάει να φάει και το πιάτο παίρνει μια τέτοια κλίση. Δεν είναι δηλαδή μόνο τα μαθησιακά. Είναι αδέξιος. Μα παιδί μου όρθιο το πιάτο, είσαι δώδεκα χρονών δεν έχεις μάθει... μα με δύο χέρια με, όσα θες. Στα μισά της διαδρομής έχει πέσει το μισό το φαγητό. Και λες, αδέξιος, ξέρω 'γω. Πας σε μια ταβέρνα ας πούμε να καθίσεις να φας, άντε αν σε ξέρουν δε θα σε κατηγορήσουν. Δώδεκα χρονών παιδί δε ξέρει ότι πρέπει να καθίσει να φάει όμορφα, καλά; Υπάρχουν πιο έντονα προβλήματα. Τα παλεύεις τα κάνεις..» (μητέρα 5)

«Να είναι ευτυχισμένο. Αλλά είναι δύσκολο. Δηλαδή αν δεν ελέγξει κομμάτια της, δεν έχει τις ίδιες δυσκολίες που έχουν άλλα παιδιά, φυσικό είναι αυτό. Αλλά έχει μεγάλο βαθμό παρορμητικότητας, που δεν ξέρεις αν μεγαλώνοντας θα μπορέσει να τον ελέγξει για να είναι και ευτυχισμένος στις οποιοσδήποτε σχέσεις του, γιατί εμείς ανεχόμαστε πολλά αλλά οι τρίτοι δεν τα ανέχονται.» (μητέρα 10)

Η σημασία του κοινωνικού τομέα της καθημερινότητας αυτών των μαθητών έχει τονιστεί σε πολλά προηγούμενα σημεία. Η εσωστρέφεια ή η έντονη αντιδραστικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιθανό να τα οδηγήσει στην περιθωριοποίηση από το κοινωνικό σύνολο (<http://ezinearticles.com/?Early-Signs-of-Dyslexia&id=1936437>), κάτι που αποτελεί φόβο μίας μητέρας δύο παιδιών με δυσλεξία, ενώ από την άλλη μεριά, μία μητέρα ανησυχεί σημαντικά για την απομάκρυνση του παιδιού της από τις «καλές κοινωνικές ομάδες» και την ένταξη του στις περισσότερο «περιθωριακές».

«εμένα ο φόβος ο μεγάλος είναι η περιθωριοποίηση, μήπως δηλαδή τα παιδιά μου δεν είναι αρκετά δυνατά να αντέξουν και αντί να αντέξουν και να το

πολεμήσουν, να βγάλουν τον εαυτό τους στο περιθώριο. Εκεί, έχω τον μεγάλο φόβο, και εκεί αντιδράω αλλεργικά επειδή η κόρη μου είναι ένα ήσυχο παιδί, δηλαδή μες την τάξη δε δημιουργεί προβλήματα, βέβαια μέχρι τώρα..δεν ξέρω, αλλά μέχρι, όλα αυτά τα χρόνια που είναι στο σχολείο, επειδή ο γιος μου είναι πολύ αντιδραστικός και έχει αυτό το ξέσπασμα του θυμού, όταν κάτι δεν τα καταφέρνει, δεν εκφράζεται αλλά θυμώνει και είναι πολύ αντιδραστικός και αυτό μήπως τον περιθωριοποιήσει». (μητέρα 8)

"με ενδιαφέρει βασικά η κοινωνικοποίηση. Να μην παρασυρθούν. Εμένα αυτό με καίει, να μην μπλέξουν με ομάδες, όπως και οι τελευταίες συζητήσεις... 'μπλέξουν', με την έννοια ότι περιθωριοποιούνται από τις κύριες ομάδες και τα παιδιά που είναι καλοί μαθητές και έξυπνοι και πάνε με τις ομάδες που κάνουν εξυπνάδες, ναι που κάνουν μαγκιές ή ξέρω 'γω παραποιούν από το λίγο {...} ας πούμε.» (μητέρα 3)

Στο μυαλό των γονέων οι ανησυχίες για το μέλλον των παιδιών τους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πολυάριθμες και συγκεχυμένες. Ανησυχίες, όπως να ανακαλύψει το παιδί τις δεξιότητες εκείνες στις οποίες είναι καλό, εαν η δυσλεξία του παιδιού της θα κληρονομηθεί στα παιδιά του και πώς θα ανταπεξέλθει στις διαπροσωπικές του σχέσεις, είναι κυρίαρχες στη σκέψη της μητέρας. Οι ανησυχίες αυτές ευσταθούν, καθώς ακόμη και οι ίδιοι δυσλεκτικοί ενήλικες αναφέρουν φοβίες τους ως προς τις καθημερινές τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, έχουν αναφέρει συναισθήματα ντροπής όταν δυσκολεύονται να θυμηθούνε το όνομα κάποιου, όταν τους ζητάνε να κρατάνε τη βαθμολογία σε ένα παιχνίδι κλπ (Pre, Gilroy & Miles, 2008). Τα καθημερινά δηλαδή προβλήματα δεν λείπουν και στην ενήλικη ζωή αυτών των παιδιών, αλλά αντίθετα προξενούν πρόσθετες ανησυχίες για την εξέλιξή τους.

«..του αρέσει γιατί υπάρχουν οι αγώνες, ναι ψάχνει πού θα τα καταφέρει. Και εκείνο είναι το πρόβλημα, που επίσης πήγαμε υποτίθεται σε ένα κέντρο επαγγελματικού ΚΕΣΥΠ ; ΚΕΣΥΠ νομίζω Κέντρο Επαγγελματικού... τέλος πάντων... εντάξει του είπανε ότι θέλει να βγάλει λεφτά και φήμη. Κι εγώ το ξέρω αυτό. Δεν είχαμε κάτι, περίμενα κάτι πιο επιστημονικό. Εδώ δεν είχαν περάσει

το πρόγραμμα, περίμενα κάτι πιο επιστημονικό... πίστευα ότι θα τον βοηθήσουν να βρει τις δεξιότητές του. Κι ο Πέτρος δεν τις έχει βρει. Και αυτό είναι που με αγχώνει. Εμένα με αγχώνουν χιλιάδες πράγματα. Τι να πω; Το αν θα κάνει παιδιά και αν θα κληρονομηθεί η δυσλεξία ή αν θα κάνει η κόρη μου παιδιά; Όλα με αγχώνουν. Και πώς θα 'ναι στο στρατό; Και πώς θα 'ναι όταν θα βρει κοπέλα; Δεν ξέρω αν υπάρχει κάτι που να μη με αγχώνει [...] πως το σκέφτομαι, απλά, γι' αυτό και λέω να 'ναι ευτυχισμένος. Μόνο αυτό». (μητέρα 12)

Με τον όρο δυσλεξία, οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται ένα σύνολο ακαδημαϊκών προβλημάτων στη γραφή και την ανάγνωση, παραβλέποντας ή αγνοώντας τους άλλους τομείς στους οποίους επιδρά αυτή, οι οποίοι όπως αποδεικνύεται παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο για τους γονείς. Οι φόβοι για τη μελλοντική καθημερινότητα των παιδιών τους, τα οποία θα πρέπει να χειραφετηθούν, να σχηματίσουν τη δική τους οικογένεια και να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς με ένα σύνολο ανθρώπων από τον προσωπικό και επαγγελματικό τους χώρο, είναι κυρίαρχοι στους γονείς, αποδεικνύοντας πως το άγχος και οι έγνοιες για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν σταματάει στα σχολικά τους χρόνια αλλά αντίθετα εντείνεται μετά από αυτά.

Με τη λήξη του λυκείου, βασική ανησυχία τόσο του παιδιού όσο και των γονέων αποτελεί ο επαγγελματικός προσανατολισμός, καθώς οι επιλογές των παιδιών όσον αφορά τα επαγγέλματα, εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζουν σε κάποιες δεξιότητες, περιορίζονται σημαντικά. Έχει βρεθεί σε έρευνα πως επαγγέλματα που σχετίζονται έντονα με δεξιότητες γραφής και υπολογισμού δεν προτιμούνται από τα παιδιά με δυσλεξία εξαιτίας του βαθμού δυσκολίας τους (Taylor & Walter, 2003). Συχνά παρατηρείται ωστόσο, τα όνειρα του παιδιού για το μέλλον του να αφορούν ένα τέτοιας δυσκολίας επάγγελμα, προξενώντας έτσι την ανησυχία της μητέρας για το αν το παιδί είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του.

«Φέτος είναι στο Λύκειο, η αγωνία μας πια είναι ο επαγγελματικός του προσανατολισμός, έκανε το τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Δεν είμαι πολύ ευχαριστημένη από το αποτέλεσμα, γιατί θεωρώ ότι παρ' όλο που μου είπαν ότι είναι στανταρισμένο για δυσλεξία.. [...] Εκεί δεν είπε τίποτα. Άρα δεν

είμαι σίγουρη και για το τεστ, παρ' όλο που έχω δώσει αρκετά χρήματα. Ο Άγγελος θέλει να σπουδάσει μαρφές εναλλακτικής ενέργειας, εγώ έχω μια μεγάλη αγωνία για το αν αυτό το πράγμα θα μπορέσει να το καταφέρει, γιατί στο γραπτό λόγο υπολείπεται σημαντικά.» (μητέρα 13)

Η ενδεχόμενη αποτυχία ή τα εμπόδια που θα συναντήσει σε μία σχολή με υψηλές απαιτήσεις δεν θα οδηγήσει απλώς στη δύσκολη επαγγελματική αποκατάσταση του νέου, αλλά θα αποτελεί μία πρόσθεση αποτυχία σε όλες αυτές που βίωσε κατά τα σχολικά του χρόνια. Υφίσταται έτσι κίνδυνος να αποδυναμωθεί για μια ακόμα φορά ψυχολογικά και να χάσει την πίστη στις δυνάμεις του κάτι που θα αποτελέσει επιβραδυντικό παράγοντα στην πρόοδο του και την μετέπειτά του εξέλιξη (Mellard & Woods, 2007) Για το λόγο αυτό για τη συναισθηματική δηλαδή αναστάτωση που θα προξενήσει μια τόσο σημαντική αποτυχία, προξενείται έντονος φόβος από την πλευρά των γονέων.

Παράλληλα με τις ανησυχίες των γονέων , κυρίαρχη θέση στις σκέψεις τους κατέχουν τα όνειρα για το μέλλον των παιδιών τους. Όπως όλοι οι γονείς, έτσι κι αυτοί ονειρεύονται κατά κύριο λόγο ένα μέλλον με επαγγελματική αποκατάσταση και αυτονομία στην καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους, οι προτιμήσεις των γονέων φαίνονται να εξαρτώνται κυρίως από τις δεξιότητες των παιδιών τους, παρά από την επαγγελματική αποκατάσταση που μπορεί να έχει ένα επάγγελμα, όπως φαίνεται και στις δύο παρακάτω αναφορές.

«Ε, αυτό θα κάνουμε και στο Λύκειο. Θα κάνουμε μια προσπάθεια, όσο μπορούμε και ό,τι καταφέρουμε. Και αν δεν περάσουμε με τις Πανελλήνιες, ας είμαστε γεροί, θα πας σε ένα ιδιωτικό Πανεπιστήμιο, μέχρι τότε λέω θα έχουν αναγνωριστεί και όλα, όπως πάει η κατάσταση, θα επιλέξεις τη σχολή που θές . Κρίνω ότι του ταιριάζει η Ψυχολογία, γιατί είναι πολύ του μπλα μπλα, έχει και ευφράδεια λόγου, έχει και ευαισθησία υπερβολικά μεγάλη, που νομίζω ότι οφείλεται στην ιδιαιτερότητα. Όλα τα παιδιά με τις ιδιαιτερότητες έχουν υπερβολικά μεγάλη ευαισθησία, υψηλή κρίση. Ε, αυτό βέβαια του δημιουργεί πρόβλημα σε σχέση με τους συμμαθητές του, γιατί απορρίπτει συμπεριφορές

δικές τους, που, ίσως δεν θα 'πρεπε. Εδώ, θα έπρεπε να δείχνει μεγαλύτερη κατανόηση. Και, είμαστε τώρα σ' αυτό το επίπεδο.» (μητέρα 1)

«Και εμένα προσωπικά, πέρα από το γνωστικό που θα το παλέψω, θα αγωνιστώ μαζί με τα παιδιά μου, να καταφέρουμε κάτι, και οι υδραυλικοί και οι τεχνίτες μια χαρά είναι που λέει και ο λόγος αν δεν μπορέσουμε να σπουδάσουμε, ό,τι μπορέσουν και ο,τι τους κάνει ευτυχισμένους...εγώ φοβάμαι το κοινωνικό κομμάτι. Δηλαδή δε μου χαν δώσει τα παιδιά μου ενδείξεις, αλλά η αγωνία η δική μου είναι αυτή.» (μητέρα 8)

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι απαιτήσεις των γονέων από τα παιδιά τους στην εφηβική πλέον ηλικία τους είναι χαμηλές. Προσδοκούν την εύρεση ενός επαγγέλματος, που να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών και να ταιριάζει με τις προτιμήσεις και τις δεξιότητες τους. Σταματούν δηλαδή να απαιτούν παράλογα και πέρα από τις δυνατότητές τους έργα, γεγονός που είναι δυνατό να οφείλεται τόσο στη γνώση που κατέχουν πλέον πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες όσο και στις ενοχές τους για την πίεση που άσκησαν στο παρελθόν απέναντι στα παιδιά τους. Διαπιστώνοντας το συναισθηματικό και ψυχικό αντίκτυπο που είχε αυτή η πίεση στις ζωές των παιδιών τους, κάνουν προσπάθεια στο παρόν για παροχή ελευθεριών και ελεύθερων επιλογών από αυτά.

Η αγωνία που αναφέρθηκε παραπάνω από τους γονείς για αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων και για αυτονομία, αποτελεί κατ' επέκταση και όνειρο δύο μητέρων. Εύχονται τώρα πλέον, που το παιδί έχει φτάσει στην ενήλικη ζωή να καταφέρει να βρει τους «αντισταθμιστικούς εκείνους παράγοντες», που θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει καθημερινά ζητήματα, αλλά και τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν στο να «στέκεται μόνο του».

«Ενώ ξέρω, ότι ελάχιστα πλέον πρέπει εγώ να επέμβω, το παιδί έχει φτάσει στην ενήλικη ζωή, τώρα ξέρω ότι αυτό που πρέπει να κάνω, είναι εκείνος πλέον να αντισταθμίζει τις ενέργειές του, να βρει αντισταθμιστικούς παράγοντες, ώστε να μπορέσει να προχωρήσει. Δεν μπορώ να κάνω τίποτε άλλο..με ρωτάει ο σύζυγος, «τι να κάνουμε;», λέω «υπομονή»...» (μητέρα 9)

«Αυτονομία. Να μπορέσει να στέκεται μόνος του. Όπου θέλει και όπως θέλει». (μητέρα 7)

Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μιας μητέρας ότι εστιάζει στο παρόν, χωρίς να κάνει ακόμη όνειρα για το μέλλον, καθώς το παιδί της βρισκόταν ακόμη σε μικρή σχολική ηλικία, όπου τα καθημερινά και ακαδημαϊκά προβλήματα αποτελούσαν πρωταγωνιστές της καθημερινής ζωής τους.

«Εγώ κοιτάζω το παρόν, το οποίο έτσι είναι πολύ προβληματικό και, δεν ξέρω, δεν ξέρω.» (μητέρα 2)

Από την αναφορά αυτή της μητέρας γίνεται εύκολα αντιληπτό το πλήθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει μια οικογένεια, όταν το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει βγει ακόμα από τη σχολική πραγματικότητα αλλά αντίθετα έχει να διανύσει ακόμη πολλά χρόνια σχολική ζωής. Για αυτή τη μητέρα η επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού της φαντάζει υπερβολικά μακρινή και ελάχιστης σημασίας, όταν ακόμα το παιδί της έχει να αντιμετωπίσει την σκληρή στάση των συμμαθητών του, και τα δυσνόητα για αυτό σχολικά μαθήματα της επόμενης ημέρας.

Από την ερώτηση που πραγματοποιήθηκε προς τους γονείς για το εάν τα όνειρα που έχουν για το παιδί τους συνάδουν με αυτά που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τους εαυτούς τους, διαπιστώθηκε πως κύριο όνειρο των γονιών είναι να πραγματοποιηθούν τα όνειρα των παιδιών τους. Έχοντας εντοπίσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες την κλίση τους, κάνουν όνειρα για ένα επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να αναδείξουν το ταλέντο τους, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνες και τις μητέρες τους. Μόνο σε μία περίπτωση μητέρας παρατηρήθηκε δυσκολία στην αποδοχή της επαγγελματικής προτίμησης του γιου της, εξαιτίας της ασταθούς επαγγελματικής αποκατάστασης που θα έφερε αυτή.

«Εγώ , η μεγάλη μου θέλει να γίνει νηπιαγωγός. Εύχομαι να το πραγματοποιήσει. Γιατί αλλιώς θα απογοητευτεί πολύ. Η μικρή κάτι θα καταφέρει, γιατί πιάνουν τα χέρια της. Θέλει κάτι σε τεχνικό με σχέδια, με τέτοια. Θέλει ντεκορατέρ. Ας πούμε τώρα σήμερα κάθισε και στόλιζε πώς θα

κάνει την πόρτα. Καθόταν πόση ώρα. Εγώ έκανα μπάνιο τελείωσα πόσα πράγματα.» (μητέρα 6)

«ε, όμως εκείνη η ένταση ήταν εντελώς διαφορετική. Δεν έπρεπε να υπάρχει, υπήρχε, ίσως, όχι ίσως από άγνοια και μόνο, ε, είπαμε τώρα τα ξέρουμε τα παιδιά, ξέρουμε και μέσα από ωριμότητα και από συζητήσεις και από σεμινάρια που έχουν γίνει, ότι πλέον τα πράγματα είναι διαφορετικά. Πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί κοινωνικά πρώτα, γιατί θεωρώ ότι είναι το πρώτο βήμα και βασικό για μένα προς τα έξω. Το εκπαιδευτικό καλά θα είναι να υπάρχει σε ένα επίπεδο, αλλά δεν είναι το παν. Επαγγελματικά θα 'λεγα, θα προτιμήσω να πάρει μια κλίση τεχνική, βλέπω ότι εκεί κλίνει. δηλαδή σε μια συναρμολόγηση τα καταφέρνει άψογα, με το που βλέπει την εικόνα και είναι τόσα τόσα. Καταλαβαίνει κι εγώ λέω και τι κάνει, αλλά... λέω εντάξει αφού 'λειτουργούμε κάπου, κάτι στην εικόνα στα χρώματα τα συνδύαζε μικρός πολύ καλά, έδινε μια πολύ ωραία έτσι χρωματική εικόνα και άποψη στο, στη ζωγραφιά του και επίσης είχε έτσι ένα ατού στη ζωγραφική ικανότητα...»(μητέρα 3)

«Ευτυχία. Τίποτα άλλο. [...] Ο ίδιος θέλει να γίνει DJ [...] Απλά του πέρασα καταπιεστικότητα ότι αυτό δεν μπορεί να είναι το επάγγελμά του. Καλό θα ήταν να έχει ένα επάγγελμα, άσχετα αν το ασκεί τα πρώτα χρόνια τουλάχιστον, αλλά να έχει. Και γι' αυτό πέρασε και κάπου ας πούμε». (μητέρα 7)

Συχνά έχοντας αφήσει πίσω τα δύσκολα μαθητικά χρόνια των παιδιών τους και έχοντας ηρεμήσει από τα έντονα προβλήματα που οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους προκαλούσαν σε καθημερινή βάση, αναλογίζονται οι γονείς τι θα άλλαζαν στον τρόπο χειρισμού της κατάστασης, εάν μπορούσαν να γυρίσουν το χρόνο πίσω.

Ένα μέρος των γονέων ανέφερε ότι θα ήταν περισσότερο ενημερωμένο όσον αφορά τον ορισμό και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Έχοντας γνώση επί του θέματος, θα απεύφεγαν ορισμένες απαράδεκτες συμπεριφορές προς τα παιδιά τους, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα της άγνοιάς τους.

«Εκεί είναι όλες οι ενοχές...ότι δεν είσαι γνώστης του τι συμβαίνει και κάνεις

πράγματα τα οποία...σε επηρεάζει και το γύρω περιβάλλον το οποίο σε λείει υπερβολική...» (μητέρα 4)

«Εγώ θα ήθελα να διόρθωνα τα χρόνια μέχρι να καταλάβουμε ότι πρόκειται περί δυσλεξίας, που 'μωνα αρκετά αυστηρή και καταπιεστικότητα μαζί του, δηλαδή τα πρώτα του εφτά χρόνια...[...]Να γνώριζα, να ψυλλιαζόμωνα, να είχα την ευαισθησία, την ανεκτικότητα... κάτι, γιατί εκεί αισθάνομαι ενοχές για εκείνα τα πρώτα χρόνια, που τον κατηγορούσα και τον μάλωνα...» (μητέρα 7)

Για μια ακόμη φορά γίνεται φανερή η σημασία της γνώσης και ενημέρωσης των γονέων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς παρουσιάζονται μετανιωμένοι για τη στάση που διατηρούσαν απέναντι στα παιδιά τους πριν τη διάγνωση, η οποία ήταν καθαρό αποτέλεσμα της άγνοιας που είχαν για αυτές και της απόδοσης του προβλήματος σε άλλους παράγοντες. Στην έλλειψη γνώσης των γονέων μεγάλο μέρος ευθύνης έχει η απουσία έγκαιρης διάγνωσης του προβλήματος, η καθυστέρηση της οποίας επιβραδύνει με την σειρά της αφενός την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση προς το παιδί και αφετέρου την αυτογνωσία που το ίδιο έχει ανάγκη να αποκτήσει προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα του, που λόγω της άγνοιας βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Έαν λοιπόν είχαν τη γνώση που χρειαζόταν έγκαιρα και χειρίζονταν την κατάσταση πολύ διαφορετικά, θα «χαίρονταν τα παιδικά χρόνια των παιδιών τους» και «θα διασκέδαζαν περισσότερο» μειώνοντας τον αριθμό των ειδικών, οι οποίοι όλα αυτά τα χρόνια, αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Παράλληλα αναφέρεται από την πρώτη μητέρα ότι θα απαιτούσε και θα διεκδικούσε ό,τι δικαιούνταν από το σχολικό περιβάλλον του παιδιού της, ενώ για τη δεύτερη μητέρα οι απαιτήσεις απέναντι στο γιο της θα μειώνονταν και θα αυξανόταν οι επιβραβεύσεις για όσα κατάφερε.

«Σαφώς θα περνούσα τα πρώτα χρόνια στο σχολείο πιο δημιουργικά, θα χαιρόμουν αυτήν την ηλικία, την οποία την άφησα, και είχε αντίκτυπο σε όλη μου την οικογένεια και στα δύο μου παιδιά, διότι και ο μεγάλος εισπράττει...δηλαδή είναι εδώ τώρα ακούει, πολλές φορές, επειδή και αυτός δε βλέπει, θέλει το μερίδιό του, όντως αδικείται,θέλει το μερίδιο του...σου λείει

«γιατί το 80% του χρόνου σου να είναι αφιερωμένο σε αυτόν και εγώ γιατί όχι;». Έχει δίκιο. Άρα λοιπόν όλοι χάσαμε...όλοι χάσαμε. Θα άλλαζα πάρα πολλά πράγματα. Θα είχα τη γνώση,θα ήμουν πιο διεκδικητική, πιο απαιτητική από το σχολικό περιβάλλον. Ίσως να το άλλαζα και το περιβάλλον του παιδιού μου. Θα έκανα το ίδιο το παιδί να ξέρει από τα πρώτα του χρόνια, τι είναι αυτό ακριβώς που το δυσκολεύει και τι είναι αυτό που είναι τα δυνατά του σημεία. Όμως παρόλα αυτά, επειδή θεωρώ πως έτσι μαγικά δε γίνονται και χρονομηχανές δεν υπάρχουν, ότι ο πόνος όλος αυτός που βιώσαμε, έγινε, είναι χρήσιμος στο γεγονός ότι εγώ αντιλαμβάνομαι διαφορετικά. Ακόμη και η τάξη που διδάσκω, αντιλαμβάνομαι διαφορετικά τα πράγματα, βλέπω πιο μακριά...καταγράφω συμπεριφορές...είναι αυτό...ακούω πιο πολύ και προσπαθώ να βρω την αιτία. Έγινα μάλλον καλύτερος άνθρωπος, το έψαξα περισσότερο , έγινα καλύτερος γονιός πιστεύω.» (μητέρα 9)

« Αυτό είναι το πιο και 'γώ το 'χω πολύ τύψεις το ότι ήμουν η μαμά δασκάλα για τον Κωνσταντίνο, θα 'λεγα πολύ περισσότερα μπράβο και όχι δεν θα είχα απαιτήσεις, ήμουν πάντα άνθρωπος που 'φερνες πέντε ήθελα και τα υπόλοιπα. Δεν έλεγα εύκολα μπράβο. Πάντα έψαχνα το στραβό. Και θα αφιέρωνα πολύ περισσότερο χρόνο στο να το διασκεδάσω με τον Πέτρο. Δηλαδή μονίμως προτιμούσα να τον σέρνω απ' το αυτί, θα είχα λιγότερους ειδικούς όταν ήταν μικρός και θα παίζαμε πολύ περισσότερο. [...]» (μητέρα 12)

Ο ρόλος του δασκάλου που σχεδόν χωρίς εξαίρεση αναλαμβάνει κάθε γονέας δυσλεκτικού παιδιού, εξαιτίας της μη ικανοποιητικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που οι ίδιοι γονείς έχουν αναφέρει ότι παρέχει το σχολείο σ'αυτά τα παιδιά, βλέπουμε να αποτελεί αιτία ενοχών για κάποιους από αυτούς. Η εντατική ενασχόληση των γονέων με τα σχολικά μαθήματα των δυσλεκτικών τους παιδιών γίνεται συχνά αυτοσκοπός τους, παραμελώντας όπως γίνεται ξεκάθαρα αντιληπτό το ρόλο του γονέα και συμβάλλοντας έτσι στην αποξένωσή του με το παιδί και στην απώλεια της μοναδικής τους ευκαιρίας να βιώσουν την παιδική ηλικία των παιδιών και όποια χαρούμενη και ευτυχισμένη στιγμή αυτή συνεπάγεται.

Ως αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσεων, για την οποία μετανιώνουν οι γονείς, ήταν και η ισχυρή πίεση που ασκούσαν απέναντι στα παιδιά τους, επιμένοντας να

πετύχουν πράγματα που δεν μπορούσαν. Η πίεση αυτή εκδηλωνόταν και κατέληγε συχνά σε «ομηρικούς καυγάδες», φωνές, λεκτική μέχρι και σωματική βία, πράγματα για τα οποία μετανιώνουν και νιώθουν ενοχές, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενά τους «τους γκρέμιζαν την αυτοπεποίθηση».

«Όχι βέβαια, όχι βέβαια, απλά πολλαπλασιάστηκαν, αυτές που υπήρχαν σε πρώτο επίπεδο ήτανε σε σχέση με τη στάση μου και τη συμπεριφορά μου, με το πόσο τον πίεζα να κάνει πράγματα που δεν μπορούσε..» (μητέρα 13)

«Τους καυγάδες που έκανα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ήταν ομηρικές. Ομηρικές πραγματικά το να μπει μέσα να διαβάσει. [...] Αν το ήξερα από το Νηπιαγωγείο ακόμα; Φυσικά. Θα το αντιμετώπιζα πολύ διαφορετικά, όπως τώρα θα αντιμετώπιζα στις πρώτες τάξεις και θα ήξερα να χειριστώ τα πρώτα βήματά της πολύ καλύτερα. Το να μάθεις πέντε λέξεις και όχι δέκα, αλλά τις πέντε σωστά. Τις μαθαίνει τώρα. Προσπαθεί να μάθει ορθογραφία τώρα, ό,τι μπορεί να μάθει...» (μητέρα 10)

«Εγώ σίγουρα δε θα το φώναζα τόσο. Η αντίδραση αυτή της μικρής, της μεγάλης μου μάλλον, νομίζω ότι είναι φυσιολογική. Δηλαδή όταν εσύ έχεις κατακτήσεις κάτι, θεωρείς ότι ο καθένας μπορεί να τα κατακτήσει. Κάτι όμως που είναι λάθος γιατί, αν δεν αντιμετωπίσεις είτε εσύ ο ίδιος είτε άτομο στο κοντινό σου περιβάλλον κάποιο πρόβλημα, έτσι; Καλώς κακώς έτσι λειτουργεί ο άνθρωπος. Οπότε εγώ θα 'χα κάνει αυτό. Γιατί επανειλημμένα τον πίεσα, τον φώναζα και του μίλησα και άσχημα. Θεωρώντας ότι, κι εγώ ρε παιδί μου, εντάξει δεν έχει διάθεση δεν είναι τόσο καλό παιδί, που είναι ας πούμε, πολύ άσχημο αυτό. Είναι πολύ άσχημο. Δηλαδή του γκρεμίζεις την αυτοπεποίθηση. Αυτό θα κανα περισσότερο. Και θα προσπαθούσα να του δώσω περισσότερη πρωτοβουλία και ας κάνει και λάθη. Αυτό θα κανα. Αυτό θα 'χα αλλάξει. Το οποίο δεν το 'χα κάνει στην αρχή. Τώρα προσπαθώ, αλλά, εντάξει.» (πατέρας 2)

«Εγώ δεν θα την είχα δείρει. Δηλαδή θα ήμουν πιο διαλλακτική στο ξύλο. Που δεν ήμουν». (μητέρα 6)

Στις δύο παρακάτω μαρτυρίες μητέρων, παρουσιάζονται να μετανιώνουν για τον χειρισμό που έκαναν ως προς τις παρεμβάσεις προς τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, απευθυνόμενοι σε λάθους ειδικούς, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο και αποδυναμώνοντας ψυχικά τόσο το παιδί όσο και τους εαυτούς τους.

«Εμένα τα κριτήριά μου θα ήταν πιο αυστηρά στην επιλογή θεραπειών και σαφώς δε θα είχα αυτή τη βία τη λεκτική έστω. Δηλαδή δε θα, ούτε σύγκριση, με άρρωστους μαθητές για να τον πληγώνω, αλλά και ούτε να τον λέω βλάκας είσαι, ανίκανος είσαι, δεν ξέρεις τίποτα. Τόσο άχρηστο που, είναι πιο... απ' το να χτυπήσεις μια φορά και θα το ξεχάσει μόλις περάσει ο πόνος. Αυτός ο πόνος συσσωρεύεται. Το να τον δείξεις λίγη εμπιστοσύνη επιπλέον, δεν...» (μητέρα 5)

«Α, ναι να πω κι εγώ. Αυτό που θ' άλλαζα. Θα έψαχνα ανθρώπους που να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με κάποιον διαφορετικό τρόπο. Γιατί τότε δεν ήξερα, πήγαινα στα τυφλά και κάπου το παιδί βαρέθηκε και τώρα αρνείται, δε θέλει να δει κανέναν. Γιατί πήγαινε στον έναν πήγαινε στο άλλο, σου λέει...» (μητέρα 2)

Οι ενοχές των γονέων αγγίζουν και την καταλληλότητα των παρεμβάσεων που επέλεξαν για τα παιδιά τους. Διαπιστώνεται λοιπόν πως η άγνοια των εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών όπου απευθύνονται οι γονείς εναποθέτοντας όλες τους τις ελπίδες σ'αυτούς, τους αναγκάζει να στρέφονται από τον έναν εκπαιδευτικό στον άλλο, εξαντλώντας τους εαυτούς τους και οδηγώντας σε άρνηση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία από κάποιο σημείο και μετά δε βρίσκουν λόγο να αποδέχονται την παρέμβαση νέων εκπαιδευτικών. Αυτό είναι ίσως μια αιτία και για την ιδιαίτερα αντιδραστική και αδιάφορη στάση που έχουν κυρίως οι μαθητές αυτοί απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα, απ'το οποίο νιώθουν πως δεν έχουν λάβει ουσιαστική βοήθεια στις δυσκολίες τους.

Στην περίπτωση εκείνη που η διάγνωση ήρθε σχεδόν αμέσως, και συνεπώς οι γονείς ενημερώθηκαν άμεσα για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους και τις συνέπειες αυτών, η αντιμετώπισή τους απέναντι στο παιδί έφερε σε αυτό θετικές μόνο αναμνήσεις.

«Εκτός από να τον αλλάξω, να μην έχει δυσλεξία; () Νομίζω ότι καλά το αντιμετωπίσαμε, δεν...δεν., έτυχε και από το νοσοκομείο να τον αντιμετωπίσουν σωστά, δε με ταλαιπωρήσανε με τη διάγνωση... [...] Και από ένστικτο φαίνεται να έχω θετικές ---, δηλαδή βρήκα τρόπο να ενημερωθώ εγκαίρως, δεν τον μάλωσα και δεν τον έδειρα ποτέ επειδή δεν καταλάβαινε κάτι στο σχολείο, δεν έχει δηλαδή να θυμηθεί τραγικές καταστάσεις όπως άλλα παιδιά, που αργήσανε να το διαγνώσουν από το σπίτι.» (μητέρα 1)

Από τη μαρτυρία της παραπάνω μητέρας επιβεβαιώνεται και το συμπέρασμα που προέκυψε για την ύψιστη σημασία της γνώσης. Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι στις περιπτώσεις, όπου η γνώση έρχεται έγκαιρα, πολλές άσχημες καταστάσεις προλαμβάνονται και διορθώνονται, όπως το κλίμα και οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια, τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του μαθητή, η ακαδημαϊκή του πρόοδος μέχρι και η επιτυχία του στις κοινωνικές επαφές.

Φτάνοντας στο παρόν και έχοντας ξεπεράσει το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών χρόνων, οι γονείς εκφράζουν τις ανησυχίες τους για τα παιδιά τους, οι οποίες δεν σχετίζονται πλέον με ακαδημαϊκά ζητήματα. Οι ανησυχίες τους εστιάζουν πλέον στην ανάγκη για αυτονομία των παιδιών τους αλλά και για ρύθμιση του τρόπου συμπεριφοράς τους και χειρισμού των καταστάσεων. Η αδεξιότητα στις κινήσεις, η δυσκολία στη διαχείριση των οικονομικών και η παρορμητική ή αντίθετα συγκρατημένη προσωπικότητά τους, μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στις μελλοντικές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Το άγχος για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο αν θα τα καταφέρουν στη σχολή που διάλεξαν, λόγω των επιμέρους δυσκολιών αυτής, ή στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Αναλογιζόμενοι το μέλλον των παιδιών τους, τα όνειρα των γονέων σχετίζονται όλα με την ευτυχία των παιδιών. Η αυτονομία και η επαγγελματική αποκατάσταση βασιζόμενη στις δεξιότητες του παιδιού και όχι σε επιθυμίες και προτιμήσεις των ίδιων των γονέων, αποτελούν κυρίαρχα όνειρα αυτών.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση, όπου το παιδί μιας οικογένειας βρίσκεται ακόμη στο μέσο των σχολικών χρόνων του, με αποτέλεσμα η ύπαρξη ονείρων για τους γονείς να είναι αδύνατη, καθώς το παρόν είναι ακόμη προβληματικό.

Κάνοντας ανασκόπηση στο παρελθόν και στον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις, οι γονείς συχνά μετανιώνουν για πολλές από τις ενέργειές τους και εύχονται να μπορούσαν να πράξουν διαφορετικά. Βασικό στοιχείο των ενοχών τους αποτελεί η έλλειψη γνώσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Κατ' επέκταση, μετανιώνουν για την πίεση που άσκησαν στα παιδιά τους και τον υπερβολικό αριθμό απαιτήσεων που είχαν από αυτά, οι οποίες έφερναν με τη σειρά τους έντονους καυγάδες, λεκτική βία και χειροδικία. Κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι θα επαινούσαν περισσότερο τα παιδιά τους, θα μείωναν τον αριθμό των ειδικών, στον οποίο απευθύνθηκαν και αντιθέτως θα αναζητούσαν εξ' αρχής τους πιο κατάλληλους. Η ανάληψη του ρόλου του δασκάλου από τους γονείς, αποτελεί ένα ακόμη σημείο ενοχών, καθώς δεν μπόρεσαν έτσι να χαρούν τα παιδικά χρόνια των παιδιών τους. Η σημασία της άμεσης διάγνωσης παρουσιάζεται και εδώ, καθώς η μητέρα που έλαβε έγκαιρη διάγνωση για τη δυσλεξία του παιδιού της, δεν ανέφερε κανενός είδους ενοχή.

ΣΤ)ΘΕΣΜΙΚΟ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι γονείς έχουν συνηθίσει να πορεύονται μόνοι τους στο δύσκολο δρόμο που οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Η απομόνωση και έλλειψη κατανόησης του προβλήματος που δέχονται από το κοινωνικό σύνολο τους περιθωριοποιεί συχνά και τους αποθαρρύνει ψυχολογικά, καθώς δύσκολα βρίσκουν στήριξη από τρίτους. Οι δυσκολίες αυτές έρχονται να καταλαγιάσουν με την εμπλοκή των γονέων με συλλόγους γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπου συχνά στρέφονται για να βρουν απαντήσεις και στήριξη.

Όπως έχει αναφερθεί στην αρθρογραφία, η συμμετοχή σε έναν σύλλογο τέτοιου είδους μπορεί να συμβεί αφενός για συλλογή πληροφοριών και για ενημέρωση των γονέων ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Μέσω

των πιο έμπειρων γονέων και των ειδικών που παρευρίσκονται στο σύλλογο είναι δυνατό να δεχτούν συμβουλές για τρόπους αντιμετώπισης και μεθόδους για τα δυσλεκτικά τους παιδιά, τις οποίες και θα εφαρμόσουν οι ίδιοι στο σπίτι. Ο δεύτερος σημαντικός λόγος για τη συμμετοχή τους στο σύλλογο είναι η συναισθηματική στήριξη που λαμβάνουν, καθώς νιώθουν έντονο το αίσθημα της απομόνωσης από το σύνολο (Riddell, Brown & Duffield, 1994)

Συγκεκριμένα, βασική παραδοχή πολλών γονέων στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν ότι η συμβολή του Συλλόγου στην αντιμετώπιση των καθημερινών τους προβλημάτων ήταν σημαντική, καθώς σ' αυτόν, το πρόβλημά τους αποτελούσε κοινό πρόβλημα και κύρια αίσθηση που τους άφηνε η συμμετοχή τους σε αυτόν ήταν η στάση κατανόησης και αποδοχής. Για πρώτη φορά οι γονείς μπορούσαν να μιλούν ελεύθερα για τα βιώματά τους, να «τα βγάζουν από μέσα τους», χωρίς να δέχονται κριτική, αλλά αντίθετα λαμβάνοντας την υποστήριξη ατόμων με τους οποίους «μιλούσαν την ίδια γλώσσα».

«Και εμείς δοκιμάζουμε, και πειραματιζόμαστε... δηλαδή εντάζει, και μας πιάνει αυτό... εμένα δηλαδή όποτε συζητάω πολύ με πιάνει και το συναισθηματικό, αλλά νομίζω ότι είναι για καλό, δηλαδή από τότε που το βγάζω και από μέσα μου, από τότε είμαι καλύτερα. Γιατί ένα διάστημα κατάπινα, κατάπινα, είχα διάφορα προβλήματα και υγείας και τέτοια και τώρα που τα βγάζω, μπορεί εκείνη την ώρα να είναι λίγο δύσκολο, να αισθάνομαι και γω λίγο άβολα γιατί εντάζει, με παρακολουθούν, αλλά νιώθω ειδικά εδώ στον σύλλογο που έρχομαι ότι με καταλαβαίνουν.» (μητέρα 8)

«Το να νοιώσω ότι δεν είμαι μοναδική. Ότι υπάρχουν και άλλοι που βιώνουν τα ίδια προβλήματα μαζί μου. Κουβεντιάζοντάς τα παίρνεις κάποιες γνώμες δεύτερες. Από κει και πέρα συνεχίζεις να πλουτίζεις τις γνώσεις σου. Να παίρνεις κουράγιο εσύ η ίδια, για να βοηθήσεις τα παιδιά σου. Αυτό.» (μητέρα 5)

«Στους συλλόγους δεν πρέπει να νιώθεις άβολα.. όλοι τα περάσαμε αυτά και καταλαβαίνουμε.» (μητέρα 1)

«Μιλάμε την ίδια γλώσσα.. [...] Έχεις από κάπου υποστήριξη.. τώρα είμαι σε ένα στάδιο που αν το περάσω θα υποστηρίξω τον άλλον που έρχεται σε αυτό το στάδιο, αλλά πρέπει να το περάσω...και πώς θα το περάσω;» (μητέρα 9)

Ο Σύλλογος αποτελούσε για πολλούς γονείς πηγή γνώσεων και ενημέρωσης για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για την αντιμετώπιση αυτών, από γονείς που ήδη έχουν βιώσει και έχουν ξεπεράσει κάποια στάδια. Γονείς, οι οποίοι είχαν κάποιες γνώσεις πάνω στη δυσλεξία τόσο από δική τους αναζήτηση, όσο και από τις προσωπικές τους εμπειρίες αποτέλεσαν ενεργά μέλη των συλλόγων για να μεταδώσουν αυτές τις γνώσεις σε γονείς που βρίσκονται ακόμη στην αρχή του αγώνα τους.

«Και εκεί δηλαδή χαίρομαι που έχω ασχοληθεί λίγο παραπάνω και μπορώ να τους δώσω πέντε φυλλάδια, να τους πω πέντε πράγματα και να τους πω πάνω από όλα, ότι μείνετε κοντά στα παιδιά και μην απογοητεύεστε. Δηλαδή να μπορέσουνε και οι άλλοι να πάρουνε έναν δρόμο προς τα πάνω, γιατί οι μαμάδες είναι αυτές που το περνάνε πολύ έντονα και βλέπω δηλαδή σε όλες..ακόμη και στο σύλλογο, όταν μαζευόμαστε πολλές φορές, όποτε μιλάει μια μαμά, συγκινείται, γιατί έχει αυτό το βίωμα μέσα τόσο έντονα και το συναισθηματικό δηλαδή κομμάτι είναι τόσο δυνατό που εκεί χαίρομαι που ξέρω πέντε πράγματα και μπορώ να βοηθήσω.» (μητέρα 8)

Οι συμβουλές και οι λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν στις ζωές των γονέων από τον Σύλλογο, τους έκανε χαρακτηριστικά να «αισθανθούν πολύ καλύτερα», αλλά οδήγησε και στην αυτογνωσία τους, καθώς κατάφεραν να κατανοήσουν τις πραγματικές αιτίες του προβλήματος και τον τρόπο διαχείρισης αυτών.

«είμαι καινούργια στο Σύλλογο, σίγουρα άκουσα πράγματα πουυπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που ενδιαφέρονται να δώσουν κάποιες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και αυτό με έκανε να αισθανθώ πολύ καλύτερα.» (μητέρα 2)

«Εμάς μας έδωσε πάρα πολλά πράγματα. Το κυριότερο είναι η αυτογνωσία. Δηλαδή καταλάβαμε το πρόβλημά μας. Καταλάβαμε πώς θα το διαχειριστούμε. Καταλάβαμε τι να κάνουμε. Πώς; Τα παιδιά μας που ήμασταν εκνευρισμένοι οργισμένοι με διάφορους ανθρώπους άλλους. Κάναμε κάποια σεμινάρια τα οποία μας βοήθησαν να καταλάβουμε τι έχουμε και πώς μπορούμε να το διαχειριστούμε. Και βέβαια και στα παιδιά μας έδωσε μια βοήθεια τώρα με τους ψυχολόγους με τα μαθήματα που κάνουνε... έχω δει πολύ μεγάλη διαφορά στα παιδιά. Δηλαδή λένε άντε πότε; Δεν θα κάνουμε; Άντε αργήσαμε δεν θα κάνουμε τίποτα;» (πατέρας 1)

«Συνειδητοποίηση του προβλήματος σε μια καλή έκταση, πολλές πλευρές, θα έπαιρνε ίσως χρόνια και ποτέ να μην τα μάθαινα, γνώση, μοίρασμα...» (μητέρα 7)

Μέσα στην απόγνωση και το αδιέξοδο που βίωναν συχνά οι γονείς εξαιτίας των επιμέρους εμποδίων που προέκυπταν απ'τη δυσλεξία των παιδιών τους, η ύπαρξη ενός Συλλόγου για αυτούς, συνοδευόμενη με όλα τα παραπάνω θετικά στοιχεία που οι ίδιοι γονείς ανέφεραν, αποτελούσε «ελπίδα» για ένα καλύτερο μέλλον, όχι μόνο των ίδιων αλλά και των παιδιών τους.

«Εγώ θα πω μόνο μια λέξη. Είναι μια ελπίδα για μας αυτός ο Σύλλογος. Να μην πω πολλά πράγματα. Είναι μια ελπίδα ότι θα μάθουμε κάποια πράγματα περισσότερα, θα βελτιωθούμε πρώτα εμείς σαν άνθρωποι και θα αντιμετωπίσουμε πολύ καλύτερα τα παιδιά. Αυτό. Ελπίδα.» (πατέρας 2)

Η αίσθηση που προξενήθηκε από τις αναφορές των γονέων για τη σημασία ενός Συλλόγου είναι ότι για αυτούς η συμμετοχή τους σ'αυτόν αποτελεί λυτρωτική κίνηση, καθώς εκεί βρίσκουν ό,τι το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο δυστυχώς δε τους δίνει: κατανόηση, συμπαράσταση και ελπίδα. Η συμμετοχή σε σύλλογο γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τους δίνει εκτός των άλλων δύναμη και φωνή να εισακουστούν σε ανώτερους και να διεκδικήσουν τα δικαιώματα αυτών και των παιδιών τους. Το δυσάρεστο και αξιοσημείωτο όπως ταυτόχρονα είναι ότι από το πλήθος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, γονείς ενός μικρού μόνο μέρους

αυτών είναι ενεργά μέλη των συλλόγων, γεγονός που δημιουργεί σκέψεις για τον υπόλοιπο αριθμό των γονέων, οι οποίοι παρά την ένταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά δεν δραστηριοποιούνται.

Συχνά οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, πέρα από τις ευθύνες που επιρρίπτουν στους ίδιους τους εαυτούς, αποδίδουν ευθύνες και σε άλλους παράγοντες. Σημαντικό μερίδιο ευθύνης φέρουν , σύμφωνα με τη γνώμη κάποιων γονέων, οι ανώτεροι στην ιεραρχία, οι οποίοι «κάθονται σε καρέκλες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία μητέρα, αλλά και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται ως «ανάλητο» για τους μαθητές αυτούς.

«Εγώ το μόνο που θεωρώ απαράδεκτο, μέσα σ' αυτήν την ελληνική πραγματικότητα, είναι η άγνοια. Δηλαδή θεωρώ ότι η άγνοια είναι η μεγαλύτερη...αιτία για όσα συμβαίνουν στα παιδιά μας και σε μας. Αν λοιπόν, γνώριζα εγώ από τις πρώτες..από το νηπιαγωγείο ακόμα κάποια πράγματα, βοηθούσα ουσιαστικά και αποδεχόμουν. Αν αποδέχομαι λέτε το πρόβλημα...αφού είμαι στο πρόβλημα όλα αυτά τα χρόνια, το χω κάνει σκοπό ζωής. Δηλαδή, και από τη στιγμή που έφυγε το παιδί μου για σπουδές, εγώ εξακολουθώ να είμαι στον σύλλογο, είμαι Πρόεδρος του συλλόγου, και θα εξακολουθώ να είμαι όσα χρόνια μου δώσει ο Θεός να πολεμώ την αδικία που εισπράττουν τα παιδιά μας, γιατί είναι αδικία. Και ξέρετε δυστυχώς, εμείς τη βλέπουμε και την κατανοήσαμε ύστερα αφού πάθαμε, μάθαμε. Αλλά πολλοί οι οποίοι κρατούντες, είναι σε κάποιες καρέκλες, και για κάποιους λόγους ---, όχι όμως αξιοκρατικούς, δεν είναι δεκτικοί, δεν κατανοούν, δεν κάνουν δηλαδή τον κόπο, να κατανοήσουν το πρόβλημα, δεν θέλουν, δεν θέλουν , γιατί αυτό κοστίζει βέβαια και οικονομικά και όσο και την οικονομική κρίση που αφορά, τα πράγματα είναι ακόμη πιο δύσκολα.» (μητέρα 4)

«Θεωρώ ότι έχει πληρώσει πολύ ακριβά τη διαδικασία, όχι τόσο με βάση την ιδιαιτερότητα, γιατί θεωρώ ότι δεν είναι τίποτα μπροστά σ' αυτά που βλέπουμε κι ακούμε για άλλα παιδάκια, αρρώστιες και ένα σωρό, αλλά θεωρώ ότι είναι ένα σύστημα, πραγματικά ανάλητο και εγώ δίνω άφεση σε όσους δε γνωρίζουν, αλλά δε δίνω άφεση σ' αυτούς που δε θέλουν να μάθουν.» (μητέρα 13)

Το νομικό πλαίσιο και όσοι είναι αρμόδιοι για την θέσπισή του κρίνεται ως υπεύθυνο για πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή οι νέοι με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς συγκεκριμένα, απαιτούν ένα νομικό πλαίσιο που θα είναι «πραγματικό» και ρεαλιστικό για την ελληνική κοινωνία, στο οποίο θα λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη άτομα που γνωρίζουν το πρόβλημα εμπειρικά και όχι μόνο θεωρητικά, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

«Για μένα σημαντικό είναι το νομικό πλαίσιο, δηλαδή οι υπεύθυνοι του Υπουργείου Παιδείας, θα πρέπει σοβαρά να ασχοληθούν με όλο αυτό το θέμα που λέγεται μαθησιακές δυσκολίες και να πάρουν δραστικά μέτρα. Να μην αφήσουν τίποτε στην τύχη γιατί εγώ νομίζω ότι όλα στην Ελλάδα τα αφήνουμε στην τύχη, στην προσωπική πρωτοβουλία, στην ιδιωτική πρωτοβουλία, και έτσι υπάρχει και περιθώριο σε ανθρώπους που θέλουν να εκμεταλλευτούν κάποιους άλλους να εισχωρήσουν. Δηλαδή όταν υπάρχει άγνοια και δεν υπάρχει ενδιαφέρον, ένα νομικό πλαίσιο που να είναι πραγματικό όμως, να μην το χουμε πάρει απ' την Αμερική για παράδειγμα να το χουμε φέρει στην Ελλάδα..» (μητέρα 8)

«Πιστεύω ότι πρέπει να λάβουν υπόψην τους και κάποια άτομα τα οποία είναι ενεργά σε κάποιους συλλόγους, δηλαδή οι δικοί μας οι σύλλογοι, γιατί εμείς θα τους βοηθήσουμε τι νόμους θα γράψουνε , μην από μόνοι τους κάθε φορά οι νόμοι αυτοί που γίνονται, οι εγκύκλιοι βγαίνει κάποιος άσχετος...άσχετος...σχετικός μεν του θέματος, αλλά που δεν το χει αντιμετωπίσει. Να βγάλω εγώ κάποια εγκύκλιο για τα παιδιά οποιασδήποτε εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας , που είμαι θεωρητική, πιστεύω ότι είναι τελείως διαφορετικό απ' το να είσαι μέσα στο θέμα. Εκεί μπορείς να βοηθήσεις. Πιστεύω υπάρχουνε τέτοια άτομα.» (μητέρα 4)

Όπως έχει αναφερθεί διεξοδικά σε παραπάνω κεφάλαιο, οι απόψεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντα οι πιο θετικές, αλλά αντίθετα τους αποδίδεται συχνά μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την αντιμετώπισή τους απέναντι στα δυσλεκτικά παιδιά. Ένας πατέρας επικεντρώνει το πρόβλημα στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν πραγματοποιεί σωστά τη δουλειά του. Η συχνή

εναλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών από τάξη σε τάξη όσον αφορά τον ίδιο μαθητή, αποδεικνύει σύμφωνα με τον γονέα, ότι το πρόβλημα έγκειται στον ίδιο το δάσκαλο και όχι στον μαθητή, καθώς πρόκειται κάθε χρονιά για το ίδιο άτομο.

«Εμείς δυστυχώς δεν έχουμε σήμερα τρόπο να αντιδράσουμε, να πιέσουμε και να χειραγωγήσουμε πώς να το πω το σύστημα; Και αντιδρούμε όλοι παθητικά. Άλλος προσπαθώντας να βοηθήσει ο ίδιος, άλλος απελπισμένα από τον ένα ειδικό στον άλλο και λοιπά, αντί να κοιτάζουμε το το το κύριο πρόβλημα είναι ότι αυτοί οι κύριοι δεν κάνουν τον παιδαγωγό. Δεν κάνουν τη δουλειά τους. Αυτό είναι το πρόβλημα τελικά αν το σκεφτείτε. Εν πάση περιπτώσει ζούμε εδώ που ζούμε, πρέπει να 'μαστε ρεαλιστές και να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε. Απλά έκανα μια επέμβαση για συνειδητοποιήσουμε όλοι έτσι από ποια βάση. Ότι τα παιδιά μας είναι διαφορετικά και καλά κάνουν και είναι, έτσι πρέπει να είναι, κάθε παιδί πρέπει να είναι διαφορετικό και ότι τελικά το ... πρέπει να σπρώξουμε περισσότερο στην πηγή του προβλήματος η οποία είναι ότι δε γίνεται δουλειά. Αυτή είναι η πηγή. Φυσικά κι εγώ θέλω να κάνω εύκολη τη δουλειά μου. Να 'ναι όλα τα παιδιά υπάκουα και, έτσι; Και να μην αντιδρούν και να μην... και να προσέχουν και λοιπά. Πώς το πετυχαίνουν αυτό. Όλοι μας είχαμε πιστεύω εμπειρία από τα σχολεία. Κάποιος είπε α, σε κείνη την τάξη είχαμε καλύτερη δασκάλα και έκανε αυτό. Κι εγώ έτσι ήμουνα ξέρω 'γω. Σε μια συγκεκριμένη τάξη είχαμε καλό μαθηματικό κι ήμασταν όλοι ξέρω 'γω ξεφτέρια και αστέρια γιατί, καλό λέγοντας, τι; Τι εννοώ καλό; Έκανε καλό μάθημα, ελκυστικό, τραβούσε την προσοχή όλων. Για τον άλλο τον μαθηματικό που ήμουνα στην πρώτη Γυμνασίου, εντάζει εγώ ήμουνα σκράπας. Σ' αυτόν που είχα όμως στην Τρίτη, εγώ ήμουνα αστέρι. Δεν ήμουνα εγώ ο ίδιος; Το ίδιο παιδί; Αυτός που θα ρωτούσε ο γονέας μου στην πρώτη Γυμνασίου του λέει, το παιδί έχει πρόβλημα. Να του κάνετε κανένα ιδιαίτερο δεν θα μπορούμε να το βοηθήσουμε εμείς εδώ παραπάνω. Ο άλλος της τρίτης έλεγε το παιδί σας είναι εξαιρετικό ας πούμε. Είναι ταλέντο ξέρω 'γω. Δηλαδή δεν ήταν το ίδιο παιδί σε δυο χρόνια; Εκεί είναι για μένα η πηγή του προβλήματος και δεν πρέπει να το ξεχνάμε ότι κάτι πρέπει να κάνουμε και σ' αυτή την κατεύθυνση. Εκτός ότι σαφώς όλοι μας πρέπει ν ' ασχοληθούμε με τα παιδιά μας» (πατέρας 2)

Προέκταση του συστήματος, αλλά και του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αποτελούν και τα σχολικά βιβλία, στα οποία μία μητέρα αποδίδει μεγάλο βαθμό ευθύνης. Ο τρόπος με τον οποίο παρατίθενται οι νέες γνώσεις δυσκολεύει ακόμη και την ίδια, πόσο μάλλον το δυσλεκτικό παιδί της, το οποίο έχει ανάγκη από ξεκάθαρη παράθεση των πληροφοριών στο χώρο.

« Ο άντρας μου ήταν από τους πολύ καλούς μαθητές και πιστεύω ότι είχε μαθησιακές. Κι όταν κάποτε το ξανασυζητήσαμε, όντως. Πώς κάναμε εμείς γεωγραφία; Μ' ένα χάρτη δίπλα, σωστά; Πώς γράφαμε; Βγαίναμε στον πίνακα και τα γράφαμε. Τώρα ότι γίνεται, στον αέρα γίνεται. Πώς μαθαίναμε ιστορία; Ακόμα και στην ιστορία, υπήρχαν σχεδιαγράμματα και τι; Υπήρχαν κείμενα αφηγηματικά. Δεν υπάρχει αφήγηση πουθενά τώρα. Δηλαδή εγώ δεν μπορώ να διαβάσω τώρα την ιστορία και να την πω σαν αφήγηση. Έχει σαράντα γεγονότα μέσα σε ένα μάθημα, τα οποία είναι έτσι, εδώ, εκεί και παραπέρα.» (μητέρα 12)

Το βάρος των ευθυνών που φέρουν οι γονείς και το πλήθος των ενοχών για τη στάση τους απέναντι στα παιδιά τους, σε συνδυασμό με τον φόρτο των προβλημάτων που προκύπτουν από την παιδική έως και την μετεφηβική ηλικία στην οποία έχουν φτάσει πολλά από τα παιδιά, οδηγούν τους γονείς σε μία αγανάκτηση και συχνά σε ξέσπασμα, που συνοδεύεται από πλήθος κατηγοριών προς άλλους παράγοντες. Οι ευθύνες προς το εκπαιδευτικό και νομοθετικό σύστημα, τους δασκάλους και τα σχολικά βιβλία, δίχως να εξετάσουμε εάν ευσταθούν ή όχι, μπορούν να ερμηνευτούν ως μια προσπάθεια να δώσουν ελαφρυντικά στους εαυτούς τους και να λυτρωθούν από το βάρος των τύψεων και ενοχών που φέρουν.

Στη μοναχική προσπάθεια των γονέων να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που επιφέρει σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας η δυσλεξία των παιδιών τους, παρεμβαίνει ο Σύλλογος Γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ύπαρξη και συμμετοχή των γονέων σ' αυτόν, ενισχύει τη ψυχολογία τους, καθώς έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να βιώσουν την

αποδοχή των υπόλοιπων μελών. Πρόκειται για μια ομάδα ανθρώπων, όπου η δυσλεξία αποτελεί κοινό πρόβλημα για όλους και όπου έχουν μεταξύ τους τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας. Οι επιπρόσθετες γνώσεις και συμβουλές που τους παρέχουν τα παλιότερα μέλη των συλλόγων συμβάλλουν τόσο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, όσο και στην αυτογνωσία τους. Με λίγα λόγια, η ύπαρξη συλλόγου δίνει ελπίδα στους γονείς, που έως τώρα έχουν δεχτεί την απόρριψη από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Σε μια προσπάθεια των γονέων να ελαφρύνουν τις ενοχές τους, επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους παράγοντες για τις δυσκολίες που έχουν έως τώρα αντιμετωπίσει οι ίδιοι τους και τα παιδιά. Η άγνοια του κοινωνικού συνόλου, από τους αρμόδιους φορείς, τους υπεύθυνους στα αντίστοιχα υπουργεία, το νομικό πλαίσιο έως και τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε ένα 'ανάλητο' σύστημα για αυτά τα παιδιά, που τα καταδικάζει στο να υπομένουν σκληρή αντιμετώπιση από τον περίγυρο. Οι γονείς ζητούν ανάληψη ευθυνών από τους ανώτερους, ευαισθητοποίηση πάνω στο θέμα, και θέσπιση νόμων, όπου θα λαμβάνονται υπ' όψη γνωστες και έμπειροι στις μαθησιακές δυσκολίες, με άμεση εμπλοκή των συλλόγων.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι μαρτυρίες των γονέων των παιδιών και νέων με μαθησιακές δυσκολίες ανέδειξαν μια πλευρά αυτού του θέματος, η οποία δεν έχει προβληθεί σε σημαντικό βαθμό μέσα από την έως τώρα διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Οι γονείς αναφέρθηκαν σε όλους σχεδόν τους τομείς της καθημερινότητας της οικογένειας και τον τρόπο επίδρασης των μαθησιακών δυσκολιών σε αυτούς, όπως και σε όλα τα στάδια από τα οποία πέρασαν αυτοί και τα παιδιά τους, για να φτάσουν στο σημείο όπου βρίσκονται σήμερα. Ωστόσο, τα σημεία εκείνα στα οποία αξίζει περισσότερο από κάθε τι άλλο να σταθούμε, αφορούν την αποτελεσματικότητα της διαγνωστικής διαδικασίας, τις προσδοκίες των γονέων από το σχολείο των παιδιών τους, την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και τον προσανατολισμό των ονείρων που έχουν οι γονείς για παιδιά τους.

Από τα πρώτα ακόμη χρόνια τους, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ενδείξεις, που υποδηλώνουν τον διαφορετικό τρόπο ανάπτυξής τους σε ορισμένους τομείς. Η αδυναμία, όμως, τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών για τον άμεσο ή έγκαιρο εντοπισμό αυτών, οδηγεί σε σειρά αρνητικών σχολικών εμπειριών για τα παιδιά, ενώ η άδικη και αρνητική στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι σε αυτά και τις οικογένειές τους, αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σημασία και ανάγκη της έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών. Ο ρόλος αυτής στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού και στη σχολική αλλά και ενήλικη πορεία του, είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Ταυτόχρονα, μας επιτρέπει να οργανώσουμε έγκαιρα παρεμβατικά προγράμματα, να στηρίξουμε ψυχολογικά τα παιδιά και τις οικογένειές τους και να προλάβουμε ίσως σοβαρότερες μελλοντικές δυσκολίες που θα προκύψουν (<http://www.noesi.gr/node/333>)

Παρά την αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης, η οποία προκύπτει από τα θετικά αποτελέσματα αυτής, φαίνεται να είναι ανύπαρκτη στα ελληνικά δρώμενα. Αυτό αποδεικνύεται από τη μεγάλη ηλικία των παιδιών, οπότε και φτάνει η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τους, παρά τα σημάδια που εκδηλώνονται από τα παιδιά και τις ανησυχίες για ύπαρξη «κάποιου προβλήματος» από την πλευρά των γονέων. Η παραπομπή του παιδιού για ανίχνευση των δυσκολιών του, προϋποθέτει ωστόσο τη γνώση των σημαδιών εκείνων που υποδεικνύουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, τόσο από την πλευρά των γονέων, οι οποίοι είναι οι πρώτοι που θα ενεργοποιηθούν για την απόκτηση επίσημης διάγνωσης, όσο κι από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να μη χαθεί καμία ευκαιρία για κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση και δημιουργία θετικών εμπειριών στο σχολικό χώρο (<http://www.noesi.gr/node/333>)

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις εκείνες που το παιδί παραπέμπεται έγκαιρα για διάγνωση, η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ), στέκεται συχνά εμπόδιο στην έγκαιρη ανίχνευση αλλά και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών. Ενώ η ελληνική αρθρογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη για την οργάνωση και αποτελεσματικότητα των ΚΕΔΔΥ, παρουσιάζονται περιπτώσεις, όπου μέσα από τον Τύπο και μέσω ατομικής προσπάθειας ενημέρωσης του κοινωνικού συνόλου για την επικρατούσα κατάσταση,

αναδεικνύονται δύο κύριες προβληματικές πλευρές στη λειτουργία των αυτών. (<http://news.disabled.gr/?p=2964>·http://www.alfavita.gr/ank_b/ank2_3_10_914.php)

Αφενός, υπάρχουν ΚΕΔΔΥ με σημαντική έλλειψη προσωπικού, το οποίο και κρίνεται απαραίτητο για την αποτελεσματική, συνεπή και ταχεία εξυπηρέτηση της πληθώρας ατόμων, που καθημερινά κάνουν αίτηση για απόκτηση διάγνωσης. Κάθε μία από τις ειδικότητες που απαρτίζουν την πενταμελή επιτροπή είναι απαραίτητη για την διεξαγωγή της τελικής διάγνωσης αλλά και για τον σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τον κάθε μαθητή. Οπότε, οποιεσδήποτε τυχόν ελλείψεις προσωπικού, επιβραδύνουν ή καθιστούν αδύνατη τη σωστά και διεπιστημονικά τεκμηριωμένη διάγνωση.

Αφετέρου, προβληματικές παρουσιάζονται να είναι και οι κτιριακές υποδομές των ΚΕΔΔΥ, με περιορισμένες αίθουσες υποδοχής των παιδιών και των οικογενειών τους, με αποτέλεσμα, να εμποδίζεται η αποτελεσματική λειτουργία τους και η ανταπόκριση στο σύνολο των οικογενειών που προσφεύγουν σε αυτά.

Η επαρκής στελέχωση με προσωπικό, αλλά και οι λειτουργικές εγκαταστάσεις αποτελούν βασικά στοιχεία για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, η απουσία όμως των οποίων καθιστά προβλέψιμα τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε επιμέρους, αλλά ύψιστης σημασίας ζητήματα, όπως η στιγμή έκδοσης, το περιεχόμενο και η έκταση της διάγνωσης. Συγκεκριμένα ο Αριστείδης Χαρούπιας, σχολικός σύμβουλος (http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf), σε άρθρο του αναφέρει πως οι υπάρχοντες μηχανισμοί ανίχνευσης και αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη ζήτηση υπηρεσιών, αφενός ποσοτικά, καθώς οι απαραίτητες εκθέσεις με τη διάγνωση και τις προτάσεις παρέμβασης, είτε δε συντάσσονται, είτε δεν αποδίδονται στους ενδιαφερόμενους έγκαιρα, αφετέρου ποιοτικά, με τις πληροφορίες και τα δεδομένα των εκθέσεων να είναι ανεπαρκή και χωρίς διεπιστημονική τεκμηρίωση στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων.

Η διαδικασία της διάγνωσης δεν είναι ωστόσο το μοναδικό μελανό σημείο των αναμνήσεων των γονέων, όσον αφορά τα παιδικά χρόνια των παιδιών τους. Το βάρος των αρνητικών εμπειριών δείχνει να πέφτει στα σχολικά τους χρόνια, όπου η άδικη και μεροληπτική στάση των εκπαιδευτικών άφησε το στίγμα της, τόσο στα παιδιά όσο και τις οικογένειές τους. Αξιοσημείωτη είναι η σημασία που δίνουν οι γονείς στο συμπεριφορικό κομμάτι των εκπαιδευτικών, αντί του διδακτικού, ενώ επίσης άξιος

προβληματισμού είναι ο ρόλος των τμημάτων ένταξης στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η επίδραση αυτών στο συναισθηματικό τους κόσμο.

Από τις αναφορές των γονέων σχετικά με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που εξέλαβαν ως θετικά για την εξέλιξη του παιδιού τους, αλλά και την «επιβίωση» του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, διαπιστώνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών τους (Paradise, όπως αναφέρεται από Wadlington & Wadlington, 2005). Η θεώρηση της διάθεσης των εκπαιδευτικών για βοήθεια στο μαθητή, της πρόθεσης για συνεργασία αυτών με τους γονείς, της συμβολής τους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και της ανάδειξης των θετικών τους στοιχείων, ως θετικά και ιδανικά χαρακτηριστικά για έναν δάσκαλο, σε συνδυασμό με τη σημαντικά περιορισμένη αναφορά τους στις διδακτικές ενέργειες των δασκάλων, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για τη σχολική εξέλιξη των παιδιών τους, υποδηλώνει τις περιορισμένες και χαμηλές απαιτήσεις και προσδοκίες των γονέων από το σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται, δηλαδή, η συναισθηματική προστασία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να βρίσκεται στην πρώτη θέση των προτεραιοτήτων τους, γεγονός που αποδεικνύει και την περιορισμένη εμπιστοσύνη που έχουν στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Με άλλα λόγια απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς τη θετική στάση τους απέναντι στα παιδιά, κάτι για το οποίο δε θα έπρεπε να γίνεται λόγος, καθώς αποτελεί αυτονόητη αξίωση.

Τον κύριο λόγο της εκπαιδευτικής παρέμβασης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τον έχει το τμήμα ένταξης, το οποίο και αποτελεί την παρούσα χρονική περίοδο, τη μοναδική διαθέσιμη υπηρεσία παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο (http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf). Ωστόσο, από τις μαρτυρίες των γονέων παρατηρήθηκε μία απαξίωση, καχυποψία και συχνά άγνοια για την ύπαρξη των τμημάτων ένταξης, παρά την ενεργή λειτουργία τους κατά την περίοδο των σχολικών χρόνων των παιδιών τους. Η ίδρυση των τμημάτων ένταξης πραγματοποιήθηκε κυρίως μετά το 1985, όταν νόμος πρότεινε την ίδρυση δημόσιων ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων, οι οποίες μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης το 2000 (Boutskou, 2007). Μέχρι μόνο μία δεκαετία δηλαδή πίσω, ο χαρακτηρισμός των τμημάτων αυτών ως ειδικές τάξεις, υποδήλωνε την έντονη κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου, με τον διαχωρισμό, δηλαδή, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο και τον έντονο

στιγματισμό τους. Η τάση αυτού του μοντέλου, παρά τη μετονομασία των τμημάτων σε ενταξιακά, δε δείχνει να έχει αποβληθεί εντελώς, καθώς ο φόβος της ταμπελοποίησης εξακολουθεί να υπάρχει στις οικογένειες, ενώ η τάση για στιγματισμό αυτών των μαθητών από το μαθητικό περιβάλλον δείχνει να είναι ακόμη κυρίαρχη.

Άξιο παρατήρησης αποτελεί, επίσης, το γεγονός, ότι ενώ η ίδρυση τμημάτων ένταξης είχε θεσμοθετηθεί αρκετά χρόνια πριν τη φοίτηση των παιδιών της έρευνας στο δημοτικό σχολείο, το σύνολο σχεδόν των γονέων αναφέρει την απουσία αυτών από το σχολείο. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι παρά τη θεσμοθέτηση των τμημάτων ένταξης και την αναγκαιότητά τους σε κάθε σχολείο, παρουσιάζεται σημαντικό έλλειμμα σε αυτά.

Επιπρόσθετο δυσάρεστο γεγονός αποτελεί το ότι παρά τον κυρίαρχο σκοπό τους, τα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίζονται ως χώροι, όπου μπορεί να παρέχεται κατάλληλη ειδική εκπαίδευση (Boutsκου, 2007). Αυτός είναι κι ένας απ' τους βασικούς λόγους που οι οικογένειες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δε δείχνουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη σε αυτά. Η αναποτελεσματικότητα των τμημάτων ένταξης, που συχνά περιγράφεται από τους γονείς τους, οδηγεί στο να στραφούν στον ιδιωτικό τομέα, προκειμένου να αποκτήσουν την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά τους. Παρατηρείται ότι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, που είναι ικανό να ανταγωνιστεί αποτελεσματικά τον ιδιωτικό τομέα, στον οποίο και καταφεύγουν, είναι ανεπαρκές.

Σύμφωνα με την Κουτρομπά κ.α (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008), παρά τις αυξημένες απαιτήσεις και την αναγκαιότητά τους, το έλλειμμα εξειδικευμένων δασκάλων πάνω στην ειδική αγωγή φαίνεται να είναι σημαντικό. Οι γνώσεις των δασκάλων πάνω σε εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης και στην κατάλληλη τροποποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες, στοιχείο που έγινε έντονα αντιληπτό σε πολλά σημεία της παρούσας έρευνας, ενώ οι ίδιοι συχνά παραδέχονται πως έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, γνώση αλλά κι εμπειρία στην ειδική αγωγή.

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, ο μειωμένος κατάλληλος εξοπλισμός στα τμήματα ένταξης έρχεται να αποτελέσει ένα πρόσθετο έλλειμμα στη σωστή λειτουργία αυτών (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Η διαμόρφωση των τμημάτων ένταξης με τέτοιο τρόπο που παραπέμπει σε σχολική τάξη, καθώς και η

απουσία σε πολλές περιπτώσεις ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου γι αυτούς τους μαθητές, οδηγεί εύλογα σε αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Όλα τα παραπάνω, το ελλειπώς εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό σε συνδυασμό με τον περιορισμένο εξοπλισμό και τη μη λειτουργική χωρική οργάνωση των τμημάτων ένταξης, συμβάλλουν στο να νιώθουν οι ειδικοί δάσκαλοι απροετοίμαστοι για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών (Dereka,2001 στο Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Η απουσία εξειδικευμένων γνώσεων ορισμένων εκπαιδευτικών έχει ως δυσάρεστο αποτέλεσμα την αναποτελεσματική λειτουργία των τμημάτων ένταξης ως και προς το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας. Συχνά πραγματοποιείται δηλαδή αποσπασματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη σχολική κοινότητα, δίνοντας έμφαση στην κάλυψη των μαθησιακών κενών και παίρνοντας τη μορφή μιας περισσότερο ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε λίγες μόνο περιπτώσεις παρατηρείται υιοθέτηση στρατηγικών και μεθοδολογίας προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης(Ημέλλου, 2003 στο http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf).

Η σημαντικότερη, ωστόσο, ελλειμματική και προβληματική κατάσταση βρίσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτι που εκ πρώτης όψεως γίνεται αντιληπτό από τον μικρό αριθμό των τμημάτων ένταξης σε γυμνάσια και λυκεία ολόκληρης της χώρας, ο οποίος ανέρχεται στα 368 (http://www.yperpth.gr/ktp/ktp_amea.htm). Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολούθησαν διδασκαλία σε τμήμα ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βοηθήθηκαν σε σημαντικό βαθμό, όσον αφορά τους τομείς, όπου παρουσιάζονται οι δυσκολίες τους, παρατηρείται ότι το έργο της ειδικής αγωγής διακόπτεται στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθιστώντας μάταιη και αναποτελεσματική την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο.

Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου ενυπάρχει τμήμα ένταξης, τα προβλήματα στη λειτουργία του δεν παύουν να υπάρχουν. Η εναλλακτική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω τροποποιημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης φαίνεται να αποτελεί δύσκολα πραγματοποιήσιμη ενέργεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί παρά την προθυμία τους για

βοήθεια, νιώθουν να περιορίζονται σοβαρά από το αυστήρα άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008· Simmons, 1992).

Ταυτόχρονα, στην Κουτρομπά κ.α. αναφέρεται η ύπαρξη ενός σημαντικά υψηλού ποσοστού καθηγητών , που πιστεύει ότι η υπάρχουσα υποδομή κι εξοπλισμός, καθώς και οι οικονομικές παροχές, όσον αφορά την ένταξη είναι ανεπαρκείς. Η προσφυγή, συνεπώς, των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα, προκειμένου να καλύψουν τις αυξημένες και απαιτητικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, αποτελεί συχνά αναγκαιότητα, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην εφηβική ηλικία λόγω απουσίας εκπαιδευτικής υποστήριξης στο σχολείο, αλλά και αδυναμίας προσφυγής σε ιδιωτική βοήθεια, δείχνουν μια παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλες αυτές οι ανεπάρκειες του θεσμού του τμήματος ένταξης, προκαλούν προβληματισμό για την αιτία της αποτυχημένης λειτουργίας του, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τον αρχικό του προορισμό, έτσι όπως ορίζεται από τη νομοθεσία. Τα παραπάνω οδηγούν Έλληνες ερευνητές σε σκέψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της νομοθεσίας, τόσο όσον αφορά πρακτικά ζητήματα, όσο και θεωρητικά (Zoniou – Sideri et al, 2006 στο Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Παράλληλα ο Αριστείδης Ζαρούπιας (http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf), αναφέρει σε άρθρο του ως λόγο υστέρησης στην κατανόηση του θεσμού από την σχολική κοινότητα, την έλλειψη συστηματικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης (σχ. Σύμβουλο, διευθυντή σχολείου και υποδιευθυντή), γεγονός που αποτελεί πραγματικότητα, καθώς παρατηρείται συχνά η Διεύθυνση του σχολείου να είναι αυτή που κατευθύνει την πολιτική της σχολικής κοινότητας απέναντι στη μεταχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στο ρόλο που πρέπει να δίνεται στα τμήματα ένταξης. Επίσης ως πρόσθετο υπαίτιο παράγοντα θεωρεί την αδιαφορία της επίσημης Πολιτείας για τη διερεύνηση συνθηκών στέγασης, καθώς και του εξοπλισμού των τμημάτων ένταξης σε διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό, προβλήματα που όπως προαναφέρθηκε αποτελούν συχνά τη δυσάρεστη πραγματικότητα.

Ένα τρίτο σημαντικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την έρευνα, σχετίζεται με τη φύση των ονείρων που κάνουν οι γονείς για τα παιδιά τους, φτάνοντας αυτά πλέον στην ενήλικη ζωή. Μεγάλο μέρος των γονέων που ερωτήθηκε, ανέφερε την ευτυχία των παιδιών τους ως βασικό όνειρο, την επιθυμία τους δηλαδή για επιτυχία των

παιδιών τους , με τον τρόπο που τα ίδια κρίνουν καλύτερο, κάνοντας τις δικές τους επιλογές. Παρατηρώντας όλα αυτά τα χρόνια τα παιδιά τους υπό καθεστώς πίεσης και όντας πάντα κατευθυνόμενα από επιλογές άλλων κι όχι δικές τους, κρίνουν πλέον οι γονείς πως το ιδανικό για τα παιδιά τους, θα ήταν η ευτυχία, όπως αυτά την ορίζουν.

Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε να διαφοροποιείται η φύση των ονείρων των γονέων στην Ελλάδα, από ό,τι συνηθίζεται σε γονείς άλλων χωρών (Riddick, 1996· Mellard & Woods, 2007), όπου τα όνειρά τους για το μέλλον εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε περισσότερο πρακτικά ζητήματα, όπως επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική ανεξαρτησία. Διαφαίνεται, λοιπόν, το πολιτισμικό στοιχείο πάνω στη φύση των ονείρων των Ελλήνων γονέων , γεγονός που οφείλεται στη διαφορετική ελληνική νοοτροπία και στην αξία που δίνεται στην ενωμένη ελληνική οικογένεια. Σε σύγκριση με άλλους Ευρωπαίους, οι Έλληνες εμφανίζονται ως οι περισσότερο προσκολλημένοι και υποστηρικτές του θεσμού της οικογένειας (Eileen, Emerek & Mahom, 1998), ενώ οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών αυτής είναι ιδιαίτερα στενοί ακόμη και μετά την ενηλικίωση των παιδιών. Είναι επομένως λογική συνέπεια της ενωμένης ελληνικής οικογένειας, η επιθυμία για ευτυχία και συναισθηματική αρμονία των νέων με μαθησιακές δυσκολίες στην ενήλικη ζωή τους, καθώς πολλοί από αυτούς τη στερήθηκαν σε σημαντικό βαθμό κατά τα παιδικά τους χρόνια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν στο μεγαλύτερο μέρος τους ένα σύνολο αρνητικών βιωμάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους, τα οποία εκτεινόταν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή αλλαγή και να γνωρίσουν θετικές εμπειρίες είναι αναγκαία η σφαιρική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Προκύπτει έτσι, έντονα η σημασία της αλλαγής νοοτροπίας και των αντιλήψεων του κοινωνικού συνόλου. Η καθιέρωση του ιατρικού μοντέλου όλα αυτά τα χρόνια συνδέεται άμεσα με την ταμπελοποίηση αυτών των μαθητών και την ακόλουθη περιθωριοποίησή τους, ενώ οδηγούν έτσι σε παγίωση προκαταλήψεων. Ο στιγματισμός που δέχονται αυτά τα παιδιά, δίνοντάς τους την ετικέτα «με ειδικές ανάγκες», τους επιβαρύνει συναισθηματικά, ενώ ο τρόπος λειτουργίας των «ειδικών τάξεων», όπως χαρακτηρίζονταν στο παρελθόν, αποδεικνύει για μία ακόμη φορά τάση για αποκοπή του παιδιού από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο.

Για την αλλαγή, λοιπόν, της κατάστασης που επικρατεί, κρίνεται αναγκαία η

αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων, το πώς αντιλαμβάνεται δηλαδή τις μαθησιακές δυσκολίες η κοινωνία. Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σταδιακά μέσω της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης για τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και της οριστικής απάλειψης στοιχείων στου ιατρικού μοντέλου. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί από τη μία στιγμή στην άλλη, που όμως πρέπει κάποια στιγμή να ξεκινήσει.

Με την αλλαγή της νοοτροπίας του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση των υπευθύνων στις εκάστοτε κυβερνητικές θέσεις, η θέσπιση των νόμων θα έχει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και τις ανάγκες του, καθώς και την οικογένεια αυτού. Επίσης θα λαμβάνονται υπόψη άτομα που έχουν άμεση σχέση με την ειδική αγωγή, όπως σύλλογοι γονέων, αλλά και επιστημονικοί σύλλογοι του κλάδου, οι οποίοι βιώνουν το πρόβλημα καθημερινά, γνωρίζουν τις προκλήσεις και μπορούν να προτείνουν ουσιαστική παρέμβαση.

Ακόμη, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η αλλαγή της νοοτροπίας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την γνώση και ενημέρωση. Συγκεκριμένα, με αυτόν τον τρόπο, θα προκληθεί σημαντική αλλαγή στο σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και δέχονται την αυστηρή κριτική των γονέων. Μέσα από ουσιαστική εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση αυτών, θα αποκτήσουν την ευαισθητοποίηση και το γνωστικό εκείνο φορτίο που χρειάζεται για τη θετική στάση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών. Η σχολική ζωή τους θα χαρακτηρίζεται, έτσι, από θετικές εμπειρίες και θα τους δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης με το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο.

Τέλος, η γνώση είναι αναγκαία για τον κάθε γονέα, κάτι που αποτελεί και δικό τους αίτημα, όπως είχε διατυπωθεί μέσα από τις μαρτυρίες τους. Γνωρίζοντας, μπορούν να αναγνωρίσουν έγκαιρα τα σημάδια και να αποδεχτούν το πρόβλημα, επισπεύδοντας έτσι τη διαδικασία της διάγνωσης και συμβάλλοντας στην περαιτέρω θετική εξέλιξη των παιδιών τους.

Πρόκειται συνεπώς, για ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφόρων παραγόντων, Πολιτείας, σχολείου, γονέων, μαθητών και κοινωνικού συνόλου, κάθε ένας απ' τους οποίους έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης. Οι γονείς, λόγω άγνοιας δυσκολεύονται να εντοπίσουν έγκαιρα το πρόβλημα, αλλά ακόμη κι αν το κάνουν, ορθώνονται συχνά εμπόδια στο στάδιο της διάγνωσης, είτε λόγω της στάσης των ειδικών, είτε λόγω της εκτενούς γραφειοκρατίας. Στο σημείο, αυτό ευθύνη φαίνεται

λοιπόν να έχει και η Πολιτεία, η οποία στελεχώνει τα κέντρα διάγνωσης, αλλά και ορίζει τον τρόπο διεξαγωγής της. Περνώντας στο στάδιο του σχολείου, η δυσαρέσκεια των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους φαίνεται να είναι και πάλι έντονη, λόγω της απουσίας γνώσεων και ευαισθητοποίησής τους. Οι αρνητικές εμπειρίες συνεχίζονται και στην κοινωνική ζωή των οικογενειών εξαιτίας της σκληρής αντιμετώπισης που δέχονται συχνά από το κοινωνικό σύνολο. Πολύ γρήγορα λοιπόν, γίνεται αντιληπτή η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων και η συλλογική ευθύνη που έχουν προκειμένου να αποκτήσουν οι οικογένειες αυτών των παιδιών θετικές εμπειρίες. Διορθώνοντας δηλαδή, μόνο ένα από τα παραπάνω σκέλη, δεν διορθώνεται το σύνολο της προβληματικής κατάστασης, καθώς θα εξακολουθούν να υπάρχουν άλλα εξίσου «προβληματικά» σκέλη. Η σωστή ενημέρωση και εκπαίδευση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και την αποτελεσματική παρέμβαση σε αυτές, η οποία με τη σειρά της θα επιφέρει και αλλαγή στη νοοτροπία του κοινωνικού συνόλου, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, της συνεχούς επιμόρφωσης, των συλλόγων που ήδη υπάρχουν και μπορούν να εφοδιάσουν το κοινό με χρήσιμες πληροφορίες και εμπειρίες, όπως και την υιοθέτηση πρότυπων μοντέλων εκπαίδευσης, τα οποία ήδη εφαρμόζονται στο εξωτερικό με επιτυχία και θα αποδειχθούν αποτελεσματικά με ορισμένες προσαρμογές και στα ελληνικά δεδομένα.

Η στροφή από το ιατρικό μοντέλο στο κοινωνικό, δηλαδή, όπου το πρόβλημα εστιάζεται στα ελλείματα της κοινωνίας και στα εμπόδια που η ίδια επιφέρει μέσα από τις στερεοτυπίες και προκαταλήψεις, τις ελλειψεις παροχές, το ακατάλληλο διδακτικό προσωπικό και εξοπλισμό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα αποτελέσει σημαντικό βήμα για την αλλαγή των εμπειριών των μαθητών αυτών, κάτι που χρειάζεται ωστόσο συλλογική και χρόνια προσπάθεια.

VI.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική, Αθήνα.

Στάμελος, Γ. (2002). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα. Δομές και Ποσοτικά δεδομένα. Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα.

Batsiou, S. , Bebetos, E. , Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of inclusive education*, 12(2), 201 – 219.

Bender, N. W. (1999). Professional Issues in Learning Disabilities. Practical Strategies and relevant research findings. Pro-ed. An International Publisher.

Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (3), 289–302.

Bubolz, M. M. & Whiren, P. A. (1984).The Family of the Handicapped: An Ecological Model for Policy and Practice, *Family relations*, 33 (1), 5 – 12.

Crisp, V. , Johnson, M. & Novakovieae, N. (2007). Dyslexia and examinations: questioning the questions. *Literacy Today*, 53, 17 – 17.

Dallago, M. L. L., Moely, E. B. (1980). Free Recall in Boys of Normal and Poor Reading Levels as a Function of Task Manipulations. *Journal of Experimental child psychology*, 30, 62-78.

Denzin, K. N. & Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Devilbiss, A. U. (2004). Life stories and life strategies of parents and their children with dyslexia. *Doctoral Dissertation*

Dickson, S. (2008). Self- Perception of learning disabled children within mainstream classrooms. *Epistimi*, 3.

Donawa, W. (1995). Growing up dyslexic: A parent's view. *Journal of learning disabilities*. 25 (6) , 324 – 328.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, Family functioning and sibling self- concept. *Journal of learning disabilities*, 29 (3), 280 – 286.

Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of special education*, 30(4), 213 – 220.

Forman, A. E. (1988). The Effects of Social Support and School Placement on the Self-Concept of LD Students. *Learning Disability Quarterly*, 11 (2), 115-124.

Gresh, D. K. (1995).The perceptions of adults with learning disabilities regarding their learning experiences. *Doctoral dissertation*.

Griffiths, B. C., Norwich, B. & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford review of education*. 30 (3).

Grigorenco, L. E. & Sternberg J., R. (2001). Family environment and intellectual functioning. A life span perspective. Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Hammill, D. D., Leigh E. J., McNutt, G. & Larsen, C. S. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 2(2).

Hastings, P. R. & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: the effects of intergration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology, 15*, 149- 159.

Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A. & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nord J Psychiatry, 55 (4)*.

Hetherington, M. E., Reiss, D. & Plomin, R. (1994). Separate social worlds for siblings. The impact of nonshared environment on development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self – esteem in developmental dyslexia. *British Journal of special education, 29(1)*, 29 – 36.

Huntington, D. D & Bender, N. W. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well –being, depression, suicide. *Journal of Learning disabilities, 26 (3)*, 159 – 166.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International , 28*, 574.

Kappers E. J. & Veerman, W. J (1995). The family environment of young adolescents with dyslexia. *Dyslexia, 1* , 108 – 119.

Karande, S. & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgrad Med., 55 (2)* , 97 – 103.

Kavale, K. (1982). A comparison of learning disabled and normal children on the Boehm test of basic concepts. *Journal of learning disabilities, 15*, 160-161.

Kirk, S. A. & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities , *Journal of Learning Disabilities, 16(1)*.

- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (4), 413 – 421.
- Krueger, A. R. & Casey, M. A. (2000). Focus Groups. A practical guide for applied research. Sage Publications, Inc.
- Labarbera, R. (2008). Perceived Social support and self-esteem in adolescents with learning disabilities at a private school. *Learning Disabilities: a contemporary journal*. 6, 33-34.
- Llewellyn, A. & Hogan, K., (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability and Society*, 15 (1), 157 – 165.
- Manners, P. J. (2006). Living with learning difficulties: Emma's story. *British Journal of Learning Disabilities*, 34 (4), 206-210.
- Margalit, M. (1982). Learning Disabled children and their families: strategies of extension and adaptation of family therapy. *Journal of learning disabilities*, 15(10), 594 – 595.
- Marshall, K. & Rossman, G. (1995). Designing Qualitative Research. London: Sage Publications.
- May, T. (1993). Social research. Open university Press: Buckingham
- Mellard, F. D. & Woods, L. K. (2007). Adult life with dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 15- 18.
- Norwich, B. , Griffiths, C. & Burden, B. (2005). Dyslexia – friendly schools and parent partnership: inclusion and home – school relationships, *European Journal of special needs education*, 20(2), 147 – 165.

Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia – parental perspectives from Ireland. *Support for learning*, 22(2), 52 – 59.

Ott, P. (1997). How to detect and manage Dyslexia. A reference and resource manual. Heinemann: Inspiring Generations

Polloway, E. A., Scewel, R. & Patton, J. R. (1992). Learning disabilities in adulthood: Personal perspectives. *Journal of learning disabilities*, 25 (8), 520 – 522.

Pre, D. L., Gilroy, D. & Miles, T. (2008). Dyslexia at college. Routledge

Riddell, S., Brown, S. & Duffield, J. (1994). Parental Power and Special Educational Needs: the case of specific learning difficulties. *British Educational Research Journal*, 20 (3), 327 – 344.

Riddick, B. (1995). Dyslexia and development – an interview study. *Dyslexia*, 1, 63 – 74.

Riddick, B. (1996). Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties. Routledge

Reid, G. (2007). Importance and the role of parents in specific learning disabilities. *Indian Journal of medical sciences*.

Rodis, P., Garrod, A. & Boscardin, M. L. (2000). Learning Disabilities and Life Stories. Allyn & Bacon, Inc.,

Rogers, T. (1991). Dyslexia: A survivor's story. *Journal of learning disabilities*, 24(2).

Roll – Petterson, L. & Heimdahl – Mattson, E. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *European Journal of special needs education*, 22 (4), 409- 423

Sabornie, E. J. (1994). Social-Affective Characteristics in Early Adolescents Identified as Learning Disabled and Nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268 – 279.

Simmons C. D. (1992). Perspectives on Dyslexia: Commentary on educational concerns. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 66 – 70.

Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314 -333.

Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (3), 307 – 321.

Stephenson, J. (1992). The perspectives of mothers whose children are in special day classes for learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 25 (8), 539- 543.

Stocker, C., Dunn, J. & Plomin, R. (1989). Sibling Relationships: Links with Child Temperament, Maternal Behavior, and Family Structure. *Child Development*, 60 (3) 715 - 727.

Strnadova, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 35-50.

Taylor, E., K. & Walter, J. (2003). Occupation Choices of Adults with and without Symptoms of Dyslexia. *Dyslexia*, 9, 177 - 185.

Wadlington M. E. & Wadlington L. P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading improvement*, 24(1), 16 – 33.

Waggoover K. & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23 (2), 97 – 113.

Warren, J. W. (1992). The postschool adjustment of persons with learning disabilities: current status and future projections. *Journal of learning disabilities*, 25 (7), 448 - 456.

Wescott – Dodd A. & Konzal L. J. (2000). Parents and educators as real partners. *Education Digest*, 65(7) , 18 – 22.

Woolfson, L. , Grant, E. & Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational psychology*, 27(2), 295 – 306.

Wright, S. L. & Stimmel, T. (1984). Perceptions of parents and self among college students reporting learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 31 (3), 203 – 208.

Ιστοσελίδες:

[www.weavercenter.org/page.asp?pg=66 - 26k](http://www.weavercenter.org/page.asp?pg=66-26k) –

http://www.boston.com/news/globe/magazine/articles/2003/09/28/life_with_dyslexia/

<http://www.dyslexia.co.il/gilda/article5.html>

<http://labspaceacct.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=207153>

<http://www.dyslexia.co.il/gilda/article5.html>

<http://ezinearticles.com/?Early-Signs-of-Dyslexia&id=1936437>

<http://www.dyslexia-teacher.com/t7.html>

<http://www.dys-add.com/symptoms.html>

http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article3879902.ece

http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf

http://www.alfavita.gr/ank_b/ank2_3_10_914.php

<http://news.disabled.gr/?p=29649>

<http://www.noesi.gr/node/333>

http://www.ypepth.gr/ktp/ktp_amea.htm