

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΕΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Βασιλάκη Αγγελική

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Παντελιάδου Σουζάνα
Νικολαραϊζη Μάγδα

ΒΟΛΟΣ 2010

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους 14 νέους που με προθυμία μου μίλησαν και μοιράστηκαν μαζί μου στιγμές της ζωής τους. Η μεγάλη τους επιθυμία να «ανοιχθούν» και να γνωστοποιήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, λειτούργησε υποστηρικτικά για εμένα, ώστε να ολοκληρώσω αυτή την εργασία. Εδώ, οφείλω να ευχαριστήσω ακόμη, το Σύλλογο Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες Θεσσαλονίκης, ο οποίος με έφερε σε επαφή με τους νέους.

Θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Παντελιάδου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να πραγματοποιήσω αυτή την έρευνα, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές της και για τις γνώσεις που μου μετέδωσε. Επίσης, ευχαριστώ πολύ την κ. Νικολαραϊζή, για την άμεση ανταπόκριση και βοήθειά της σε οτιδήποτε χρειάστηκα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την εμπύχωσή τους σε όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1.	
Βιβλιογραφική επισκόπηση	
1.1.Χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	3
1.1.1.Προβλήματα στη σχολική μάθηση	5
1.1.2.Συναισθήματα	10
1.1.3.Κοινωνικές σχέσεις	15
1.1.4.Ενήλικη ζωή	21
1.2.Βιβλιογραφικές εμπειρίες ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες	22
1.2.1.Εμπειρίες από τη διάγνωση	22
1.2.2.Εμπειρίες από το σχολείο	27
1.2.2.1.Εμπειρίες από τις ειδικές σχολικές δομές	30
1.2.3.Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς	33
1.2.4.Εμπειρίες από συνομηλίκους	35
1.2.5.Εμπειρίες από την οικογένεια	38
1.2.6.Αυτοεκτίμηση	41
1.2.7.Ενήλικη ζωή	43
Κεφάλαιο 2.	
Μεθοδολογία	
2.1.Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας	47
2.2.Το εργαλείο της έρευνας	47
2.3.Το δείγμα της έρευνας	49
2.4.Η ανάλυση των δεδομένων	50
Κεφάλαιο 3.	
Αποτελέσματα	
3.1.Διάγνωση	52
3.2.Εκπαιδευτικοί	57
3.3.Μαθησιακή εμπειρία	67
3.4.Εξετάσεις	71

3.5.Σχέσεις με συμμαθητές.....	76
3.6.Σχέσεις με γονείς.....	85
3.7.Σχέσεις με αδέρφια.....	92
3.8.Καθημερινή ζωή.....	97
3.9.Μέλλον.....	102
3.10.Ιδανικό σχολείο.....	105
3.11.Τι θα έκαναν αν γινόντουσαν γονείς παιδιού με ΜΔ.....	111

Κεφάλαιο 4.

Συζήτηση.....	117
----------------------	------------

Βιβλιογραφία.....	126
--------------------------	------------

Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες¹ (ΜΔ) αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα της γενικής εκπαίδευσης, το οποίο απασχολεί έντονα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τα στοιχεία από τη χαρτογράφηση της ειδικής αγωγής (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005), πάνω από το 50% των μαθητών της Ελλάδας που βρίσκονται στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι συγκεκριμένα φοιτούν σχεδόν πάντα στα τμήματα ένταξης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ στη σχολική τους καθημερινότητα είναι ποικίλα και διαφοροποιημένα. Αυτό οφείλεται τόσο στη φύση των ΜΔ, όσο και στον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, όπως αυτή γίνεται σήμερα. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όμως, αποτελούν ένα πιο σοβαρό πρόβλημα, καθώς εκτός από την επιρροή τους στο γνωστικό τομέα, αλληλεπιδρούν και με το συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών, δημιουργώντας έτσι ένα πιο σύνθετο σύνολο εμπειριών για τα άτομα με ΜΔ.

Μέχρι σήμερα, πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με τις αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας. Αρκετοί επιστήμονες έχουν, επίσης, μελετήσει την επίδραση των ΜΔ στα συναισθήματα των ατόμων, στις σχέσεις με την οικογένειά τους και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Η βιβλιογραφία που σχετίζεται, όμως, με τη διερεύνηση των αυθεντικών λόγων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ περιορισμένη και στην Ελλάδα ανύπαρκτη. Μικρή σημασία έχει δοθεί στον αφουγκρασμό των εσωτερικών «φωνών» των ίδιων των ατόμων για τη ζωή τους, τα συναισθήματά τους, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Στόχος, λοιπόν, αυτής της έρευνας είναι να σκιαγραφήσει με πιο βιωματικό και υποκειμενικό τρόπο τις εμπειρίες των νέων με ΜΔ, μελετώντας και αναλύοντας τα αυτούσια λόγια τους.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, έγινε μια ποιοτική έρευνα με την εφαρμογή ποιοτικών συνεντεύξεων, καθώς σύμφωνα με τον Eisner (1992) μέσω της ποιοτικής έρευνας καθίσταται δυνατή η καταγραφή των αυθεντικών λογίων και η ανάδειξη του προσωπικού νοήματος που δίνει το κάθε άτομο σε αυτά. Ειδικότερα,

¹ Σε αυτή την πτυχιακή εργασία, οι όροι «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

στις ομαδικές συνεντεύξεις συμμετείχαν 14 νέοι, 1 έφηβος ήταν 12 ετών, 12 είχαν ηλικίες από 16 έως 19 χρόνων και ένας ήταν 24 ετών. Οι περισσότεροι νέοι κατάγονταν από πόλεις της Βορείου Ελλάδας και κυρίως της Θεσσαλονίκης, ενώ ένας νέος καταγόταν από νησί του Βορειοανατολικού Αιγαίου. Οι νέοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και απάντησαν με ιδιαίτερη προθυμία στις ερωτήσεις της ερευνήτριας.

Μίλησαν για τις εμπειρίες πριν και μετά τη διάγνωση των μαθησιακών τους δυσκολιών, για το σχολείο, τους δασκάλους τους, τη μαθησιακή τους εμπειρία και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν οι εμπειρίες από την οικογενειακή τους ζωή με τους γονείς και με τα αδέρφια τους. Επιπροσθέτως, μίλησαν για την πιεσμένη μαθητική καθημερινή τους ζωή, για τα σχέδιά τους για το μέλλον, ενώ έκαναν προτάσεις για το πώς θα ήταν ένα ιδανικό σχολείο για μαθητές με ΜΔ και για τα συναισθήματα και τις δράσεις τους αν οι ίδιοι πια γινόντουσαν γονείς παιδιού με ΜΔ.

Σύμφωνα με την ανάλυση των συνεντεύξεων, προέκυψαν κάποια σημαντικά θέματα που αφορούν τη ζωή των παιδιών με ΜΔ. Καταλυτικό ρόλο στη ζωή των μαθητών με ΜΔ φαίνεται να διαδραματίζει η επίσημη διάγνωση των ΜΔ. Η μικρή ηλικία του μαθητή κατά τη διάγνωση και οι επεξηγηματικές και συμβουλευτικές πληροφορίες από τους ειδικούς προς τον ίδιο και τους γονείς του έχουν θετικά αποτελέσματα. Αναδύεται η ανάγκη για ευρεία μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΜΔ. Επίσης, είναι αξιοσημείωτη η συμφωνία μεταξύ των τεχνικών διδασκαλίας που προτείνουν οι νέοι ως αποδοτικές και των τεχνικών που προτείνονται από τους ερευνητές. Επιπροσθέτως, αρκετά δύσκολη αποδεικνύεται η καθημερινότητα των ατόμων τόσο στο σχολείο, συχνά εξαιτίας της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και συμμαθητών, όσο και στο σπίτι λόγω συγκρούσεων με γονείς, πολλών ωρών διαβάσματος και εξωσχολικών μαθημάτων. Προχωρώντας τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αυτό το σκηνικό φαίνεται να αλλάζει, ενώ ευεργετικό ρόλο στη συναισθηματική τόνωση των νέων παίζει η συμμετοχή τους σε συλλόγους για άτομα με δυσλεξία.

Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1. Χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, που σήμερα απασχολούν έντονα μαθητές, γονείς και ειδικούς, αρχικά απασχόλησαν τους Samuel Orton και Alfred Strauss. Το 1928, ο Samuel Orton υποστήριξε πως ο εγκεφαλικός φλοιός ευθύνεται για τις ΜΔ. Θεωρούσε πως όταν ο εγκεφαλικός φλοιός δεν ήταν αναπτυγμένος φυσιολογικά, τότε αυτό προκαλούσε προβλήματα στην ομιλία και στην ανάγνωση. Κατά τη δεκαετία του 1940, ο γιατρός Alfred Strauss, ασχολήθηκε με παιδιά που είχαν βλάβη στον εγκέφαλο και προσπάθησε να δημιουργήσει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα γι' αυτά.

Όσον αφορά την Ελλάδα, ήδη από την αρχαιότητα υπήρξαν κάποιες γενικές αναφορές για δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στις μαθησιακές διαδικασίες παιδιά και ενήλικες, για την αιτιολογία τους αλλά και για το πώς επηρέαζαν τον τρόπο με τον οποίο μάθαιναν αυτά τα άτομα (Mann 1979 στο Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Ο επίσημος όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» εισήχθη πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963, σε ένα συνέδριο για γονείς παιδιών με προβλήματα μάθησης και για επαγγελματίες που ασχολούνταν με αυτούς τους μαθητές. Ο Kirk ξεκαθάρισε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μία ειδική ξεχωριστή κατηγορία μαθησιακών προβλημάτων και αναγκών και δεν πρέπει να συγχέονται με τη νοητική καθυστέρηση και τις αισθητηριακές αναπηρίες.

Ύστερα από χρόνια ερευνών και ενασχόλησης των επιστημόνων με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες διατύπωσης ορισμών και οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειές τους ώστε να βελτιωθεί και να εμπλουτισθεί ο ορισμός (Ysseldyke, 2005: Παντελιάδου, 2000). Ο ορισμός που αποδεχόμαστε σήμερα είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Hammil το 1990: *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 μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη*

διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι ΜΔ μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.

Από τον παραπάνω ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών προκύπτουν κάποια πολύ σημαντικά συμπεράσματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες: η φύση τους είναι οργανική και αποκλείεται η πιθανότητα να δημιουργούνται μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ είναι ποικίλα και διαφορετικού τύπου, έντασης και έκτασης, κάτι που οφείλεται στην εξαιρετική ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών των ΜΔ σε κάθε άτομο και στη διαφορετική αλληλεπίδραση του με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Η έντονη ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις ΜΔ που έχει το κάθε άτομο, δυσχεραίνει, επίσης, το σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές σε μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία. Έτσι, παρότι οι ΜΔ είναι εγγενείς στο άτομο, μπορούν να αμβλυνθούν ή να ενταθούν ανάλογα με παράγοντες του συνολικού σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τη Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (Παντελιάδου, Λαμπροπούλου & Μαρκάκης, 2005), περίπου το 56% του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α) έχει Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό το πληθυσμιακό ποσοστό ταιριάζει και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Kavale & Forness, 2000). Στις μέρες μας, λοιπόν, οι ΜΔ αφορούν ένα αρκετά μεγάλο τμήμα του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού και αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο που ταλανίζει και που απασχολεί έντονα μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν καθημερινά τη σχολική αποτυχία, απογοητεύονται, τα παρατούν και συχνά απομονώνονται (Bender, 2004), ενώ οι δάσκαλοι τους νοιώθουν αδύναμοι, ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί στο να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους, να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους και να τους ενθαρρύνουν (Yasutake & Lerner, 1996), μη έχοντας συχνά την απαραίτητη θεσμική υποστήριξη. Το δικό τους «Γολγοθά» ανεβαίνουν οι γονείς των

παιδιών με ΜΔ, οι οποίοι νιώθουν ανήμποροι και απογοητευμένοι και προσπαθούν με αγωνία και άγχος να βρουν τρόπους να ενημερωθούν και να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως τα παιδιά με ΜΔ βιώνουν πολλά προβλήματα στην σχολική τους ζωή, ήδη από την πολύ νεαρή τους ηλικία. Οι γνωστικές τους δυσκολίες επηρεάζουν κυρίως την επεξεργασία του γραπτού λόγου, δηλαδή την ανάγνωση (Stanovich & Siegel, 1994) και τη γραφή (Englert, Raphael, Anderson, Anthony, Stevens & Fear, 1991), ενώ σε αρκετές περιπτώσεις και τα μαθηματικά (Gearsy, 2004). Ακολουθεί περιγραφή των βασικών δυσκολιών των παιδιών με ΜΔ στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.

1.1.1. Προβλήματα στη σχολική μάθηση

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ χαρακτηρίζονται από εξαιρετική ανομοιογένεια, επομένως, οι μαθησιακές ανάγκες διαφέρουν για κάθε μαθητή, για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει δείξει πως οι μαθητές με ΜΔ έχουν πολλαπλά προβλήματα στην ανάγνωση (Bender, 2004). Αυτό αποδεικνύεται και από ευρήματα ερευνών που δείχνουν πως το 80% των μαθητών με ΜΔ εμφανίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Πολλοί, επίσης, μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν προβλήματα σε διάφορους τομείς της γραφής (Barenbaum, Newcomer & Nodine, 1988).

Τα περισσότερα και σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ είναι αυτά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Siegel, 2003; Lyon, 1998). Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε βαθύτερα προβλήματα που παρουσιάζει το άτομο με ΜΔ. Αρχικά, λοιπόν, στα άτομα αυτά, έχουν εντοπιστεί ιδιαίτερες ελλείψεις στη φωνολογική επεξεργασία, δηλαδή, στην αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων (Bender & Larkin, 2003). Γι' αυτό και συχνά, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν

δυσκολίες στη χρήση του προφορικού λόγου, στο νηπιαγωγείο και στη πρώτη σχολική ηλικία (Blachman, 1997: Bradley & Bryant, 1983: Stanovich, 1986). Είναι επόμενο, λοιπόν, να κινδυνεύουν να γίνουν «φτωχοί» αναγνώστες στα χρόνια του δημοτικού, αν δεν λάβουν την απαραίτητη εκπαιδευτική στήριξη και να αντιμετωπίσουν ένα γενικευμένο και επιδεινωμένο πρόβλημα στη μετέπειτα σχολική ζωή τους. Όπως υποστηρίζουν οι Lyon & Moats (1997) και άλλοι ερευνητές τα σοβαρά προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα είναι μάλλον σε πολλές περιπτώσεις η αιτία για την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και πως ακόμη και αν αυτά τα ελλείμματα υπάρχουν σε μαθητές ηλικίας 12-14 ετών, πρέπει να αντιμετωπίζονται με ασκήσεις ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης, ώστε να διευκολύνεται η αποκωδικοποίηση. Τα προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση επηρεάζουν σημαντικά την ευχέρεια της ανάγνωσης, καθώς και την εξαγωγή νοήματος από το κείμενο (αναγνωστική κατανόηση).

Η ευχέρεια της ανάγνωσης ορίζεται ως η ρέουσα και ομαλή ανάγνωση με σωστό ρυθμό και έκφραση, χωρίς την καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας και βασίζεται στην αυτόματη αναγνώριση και σύνδεση των γραφημάτων με τα φωνήματα. Αφορά τη γρήγορη αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, τη φωναχτή ανάγνωση και την κατανόηση του νοήματος φράσεων και προτάσεων (Bender, 2004). Θεωρητικά, η ευχέρεια στην ανάγνωση είναι πολύ σημαντική καθώς δείχνει πως ο μαθητής είναι σε θέση πέρα από την αναγνώριση των λέξεων ενός κειμένου, να προχωρήσει και στην κατανόηση των όσων διαβάζει (Stanovich, 1984)

Οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαβάζουν αργά και με δυσκολία, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα και επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα τους. Επίσης, μπορεί να ξεπερνούν λέξεις καθώς διαβάζουν και να προφέρουν λανθασμένα (Archer, Gleason & Vachon, 2003). Πολλοί μαθητές, λοιπόν, με δυσλεξία, μπορεί να ταλαιπωρούνται από τα προβλήματα στην ευχέρεια της ανάγνωσης, από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες, μέχρι και τις τελευταίες, αφού παρότι η ευχέρεια στην ανάγνωση είναι σημαντική, είναι σχετικά παραμελημένη στις διδακτικές τεχνικές για την ανάγνωση (Good, Kame'enui & Simmons, 2001).

Στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, η ικανότητα δηλαδή να εξαχθεί νόημα από το γραπτό λόγο και προκύπτει από το συντονισμό ενός αριθμού

πληροφοριών (Anderson, Hiebert & Wilkinson, 1985). Η αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή η εξαγωγή νοήματος από τα γραπτά κείμενα από τον αναγνώστη αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα για την καθημερινότητα των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, γι' αυτό αποτελεί προτεραιότητα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει πρέπει να μπορεί να συνδυάζει τις πληροφορίες, που δίνει ο συγγραφέας του κειμένου που διαβάζει, με τις δικές του προηγούμενες γνώσεις και ιδέες, ώστε να δομήσει μια συνολική εικόνα (Anderson, Hiebert & Wilkinson, 1985).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει πως οι περισσότεροι από τους μαθητές με ΜΔ (80%) έχουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). Οι μαθητές με ΜΔ δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν (Παντελιάδου, 2000). Συχνά, δε μπορούν να ξεχωρίσουν τις σημαντικές λεπτομέρειες από τις ασήμαντες και δε συνδέουν τη νέα γνώση με την υπάρχουσα (Wong, 1996). Οι «φτωχοί» αναγνώστες παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην επεξεργασία των κειμένων, δεν κατανοούν τη λογική συνέχεια και τη συνοχή τους και τα αντιλαμβάνονται αποσπασματικά (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις η αναγνωστική λειτουργία των μαθητών με ΜΔ περιορίζεται μόνο στην αποκωδικοποίηση του κειμένου, καθώς δεν έχουν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, άρα δεν αναστοχάζονται και δεν αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους (Παντελιάδου & Μπότσα, 2004). Επομένως, οι μαθητές δε μπορούν να συνειδητοποιήσουν αν κατανόησαν τις νέες πληροφορίες που πήραν και αν έμαθαν κάτι περισσότερο που δε γνώριζαν. Τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση δεν επηρεάζουν έντονα μόνο τη σχολική πρόοδο των μαθητών, αλλά εξαπλώνονται και στην καθημερινή τους ζωή.

Φαίνεται πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στην αναγνωστική κατανόηση και στην ομιλούμενη γλώσσα αλληλεπιδρούν και συνιστούν τις δυσκολίες στην παραγωγή και την έκφραση του γραπτού λόγου (Bender, 2004). Οι μαθητές με ΜΔ, εμφανίζουν συχνά προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς αδυνατούν να εκφραστούν γραπτώς ανάλογα με την ηλικία τους και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές παρουσιάζουν ελλειπείς γραφο-φωνημικές δεξιότητες, έντονα και επίμονα

προβλήματα στην ορθογραφία, ενώ επίσης, υστερούν σε σημαντικούς τομείς της γραπτής έκφρασης, όπως είναι η οργάνωση και δομή αυτών που γράφουν (Σπαντιδάκης, 2004), το ελλιπές και «φτωχό» λεξιλόγιο, καθώς και το περιορισμένο, μη ευφάνταστο και κάποιες φορές δίχως νόημα περιεχόμενο των γραπτών τους (Αντωνίου, 2008).

Οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φάση του σχεδιασμού, καθώς φαίνεται να μην κατανοούν πως ο σχεδιασμός αποτελεί απαραίτητο μέρος της γραπτής διαδικασίας (Elliot, 1994). Η στρατηγική του σχεδιασμού που ακολουθούν δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται, τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το θέμα και τη συνολική οργάνωση του κειμένου που θέλουν γράψουν (Graham & Harris, 1989). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών με προβλήματα στο γραπτό λόγο είναι ο περιορισμένος αριθμός λέξεων και προτάσεων που χρησιμοποιούν (Barenbaum, Newcomer & Nodine, 1987). Αυτό μπορεί να οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες του μαθητή, σε αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, είτε σε συνδυασμό και των δύο (Graham & Harris, 1989). Σύμφωνα με τους Mercer και Mercer (1998), οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή και κάνουν συχνά μορφολογικά και φωνολογικά λάθη όταν γράφουν.

Την εικόνα των προβλημάτων στο γραπτό λόγο συμπληρώνει η αδυναμία των μαθητών με ΜΔ να χρησιμοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες θα τους βοηθούσαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν στρατηγικές αυτορύθμισης, όπως είναι η στοχοθεσία, ο αυτοέλεγχος, η προσωπική αξιολόγηση και η αυτοενίσχυση που βοηθούν σε όλα τα στάδια της συγγραφής (Troia, 2006). Τα έντονα προβλήματα στο γραπτό λόγο των μαθητών με ΜΔ αποτελούν ένα πολύ σοβαρό θέμα, καθώς σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα ο μαθητής χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004), οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται επιπλέον στήριξη και διδασκαλία των κατάλληλων στρατηγικών όσον αφορά στη γραφή της έκθεσης στο σχολείο.

Στη χώρα μας, η «φτωχή» φωνολογική ενημερότητα αποτελεί τον πιο βασικό προγνωστικό δείκτη ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών σε ένα μαθητή, καθώς η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από αυστηρή γραφοφωνημική συνέπεια. Όσο το παιδί προχωρά στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, χωρίς την κατάλληλη στήριξη για το

πρόβλημά του, δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει τα κείμενα, τα οποία ως εκτενέστερα και πιο δυσνόητα απαιτούν από το μαθητή περισσότερη προσπάθεια. Έτσι, ο μαθητής παγιδεύεται όλο και περισσότερο στα ήδη υπάρχοντα ακαδημαϊκά του προβλήματα, αυτά αυξάνονται και η κατάσταση διαιωνίζεται.

Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν κυρίως τον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής. Για αρκετά χρόνια δεν υπήρχαν έρευνες που να δείχνουν το ποσοστό των μαθητών με ειδικές ΜΔ στα μαθηματικά (Gersten, Chard, Baker & Lee, 2002), έτσι τα προβλήματα των παιδιών στα μαθηματικά δεν έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές, όσο τα προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο Bender (2004) υποστηρίζει πως αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: Ανέκαθεν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση θεωρούνταν οι πιο σημαντικές καθώς οι επιστήμονες και οι ερευνητές υποστήριζαν πως οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν ένα πολύ βαθύ πρόβλημα με δυσάρεστες συνέπειες για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα τελευταία χρόνια που συνειδητοποιήθηκε η άρρηκτη σχέση του χειρισμού της γλώσσας με τα μαθηματικά, οι ερευνητές άρχισαν να ασχολούνται με τις ειδικές ΜΔ στα μαθηματικά και με τη δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Σύμφωνα με τελευταίες έρευνες σε Ευρώπη, Αμερική και Ισραήλ, το 5% με 8% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει προβλήματα στα μαθηματικά (Geary, 2004). Μερικά από τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών στα μαθηματικά, σύμφωνα με τον Geary (2004) είναι η δυσκολία στη χρήση των διαδικασιών (π.χ. αλγόριθμοι), η ασθενής σημασιολογική μνήμη και τα προβλήματα στην οπτικο-χωρική μνήμη. Άλλα προβλήματα στα μαθηματικά κατά τον Bender(2004) υπάρχουν στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας των μαθηματικών, στην κατανόηση και χρήση των μαθηματικών συμβόλων, στους υπολογισμούς και στη σειρά τέλεσής τους καθώς και στην επίλυση προβλημάτων. Καταλήγει πως τα προβλήματα στα μαθηματικά είναι πολλαπλά και εκδηλώνονται διαφορετικά στον κάθε μαθητή. Κάποιοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν όλα τα παραπάνω προβλήματα, ενώ άλλοι μπορεί να παρουσιάζουν μόνο ένα ή δύο από αυτά.

Για αρκετά χρόνια, αρκετοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να κατανοήσουν τον τρόπο που οι ΜΔ επηρεάζουν τα άτομα. Είναι ολοφάνερο, ότι οι ΜΔ ταλανίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία του ατόμου, αφού εμποδίζουν την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του. Όμως, εκτός από το γνωστικό τομέα, οι ΜΔ επηρεάζουν τα άτομα σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Riddick, 1996). Παρόλα αυτά, η σχέση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τα συναισθηματικά προβλήματα των ατόμων δεν έχει διευκρινιστεί πλήρως (Burden, 2005). Οι ΜΔ, λοιπόν, δεν αφορούν μόνο το σχολείο και την επίδοση στα μαθήματα, αλλά είναι ένα πιο σοβαρό και σύνθετο πρόβλημα, αφού τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των ατόμων αλληλεπιδρούν με το σχολικό και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δημιουργώντας επιπλέον δυσκολίες στα άτομα.

1.1.2. Συναισθήματα

Έχει βρεθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία πως οι μαθητές με ΜΔ είναι συχνά ευάλωτοι σε συναισθηματικά προβλήματα. Η National Joint Committee on Learning Disabilities είχε υποστηρίξει πως τα συναισθηματικά προβλήματα μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, όμως, δεν αποτελούν από μόνα τους μια ξεχωριστή κατηγορία ΜΔ. Αργότερα, η έντονη επιρροή αυτών των προβλημάτων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων με ΜΔ, οδήγησε τους επιστήμονες της Interagency Committee on Learning Disabilities να προτείνουν τη συμπερίληψή τους στον επίσημο ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλα αυτά, οι επιστήμονες έχουν ασχοληθεί περισσότερο με την κοινωνική εξέλιξη των ατόμων με ΜΔ, παρά με τα συναισθηματικά τους προβλήματα (Arthur, 2003).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν ως προς τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005). Βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, παρά θετικά σε σχέση τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ΜΔ. Μάλιστα, το γεγονός αυτό, δεν επιτρέπει στους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο ώστε να επιτύχουν (Μπότσα, 2007). Η μετα-ανάλυση ερευνών των Huntington και Bender (1993), έδειξε πως τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε θέματα προσωπικότητας και συμπεριφοράς, απόδοσης αιτιακών προσδιορισμών και

ιδιοσυγκρασίας. Επιπροσθέτως, η ίδια μετα-ανάλυση έδειξε πως αυτά τα χαρακτηριστικά συναντιούνται και στους εφήβους και με ΜΔ. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δημιουργούν κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και οι δυσκολίες στη δημιουργία και σύσφιξη κοινωνικών σχέσεων (Frederickson & Furnham, 2001). Σύμφωνα με τον Harris (1989) υπάρχει βιβλιογραφικό κενό στη μελέτη πιο σύνθετων ή κρυφών συναισθημάτων των ενηλίκων με δυσλεξία, που όμως, θα ήταν σημαντική αφού επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Ο McNulty (2003) υποστηρίζει πως τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών με δυσλεξία κατά τα σχολικά χρόνια, δε μπορούν να αποφευχθούν, όμως η στήριξη και η βοήθεια από τους γονείς και τους ειδικούς, μπορεί να διευκολύνει πολύ τη ζωή τους. Η ενθάρρυνση, η θετική ενίσχυση για την ενασχόληση των ατόμων με τομείς που τα καταφέρνουν καλά, ενισχύουν ψυχολογικά και συναισθηματικά τα άτομα και τα βοηθούν να δουν θετικότερα τους εαυτούς τους (Gunnell, 2007).

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος τον εαυτό του, στην εικόνα που έχει διαμορφώσει ο καθένας για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, ενώ η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση είναι η ιδέα που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μαθητή (Chapman, 1988). Οι Bender και Wall (1994) βρήκαν πως τα παιδιά και οι νέοι με ΜΔ έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν έχουν ΜΔ. Ο Heyman (1990) υποστήριξε πως υπάρχει σχέση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και προβλημάτων συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το τελευταίο αποδεικνύεται και στη μετα-ανάλυση των Huntington και Bender (1993), οι οποίοι κατέληξαν πως οι μαθητές με ΜΔ έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ΜΔ. Παρόλα αυτά, η επίδραση των Μαθησιακών Δυσκολιών στην αυτοεκτίμηση και στην ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα των ατόμων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς αν και είναι γνωστή η έντονη επιρροή των αντιλήψεων για τον εαυτό στην επιτυχία και την αποτυχία στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα (Burden, 2005). Η Cross (1981) τόνισε πως τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, επιδιώκουν την επιτυχία, σε αντίθεση με τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση που περιμένουν την αποτυχία.

Οι μαθητές με ΜΔ, λοιπόν, αποτυγχάνουν καθημερινά στον ακαδημαϊκό τομέα, λόγω των προβλημάτων τους στις γνωστικές δεξιότητες. Έτσι, τα μαθησιακά

προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τους οδηγούν σε μια συνεχή αποτυχία σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, η οποία τους κάνει να απογοητεύονται και τους δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης (Rothman & Cosden, 1995: Vogel & Forness, 1992). Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στο να εμφανίσει μη κατάλληλες συμπεριφορές στο σχολείο και στο σπίτι. Έτσι είναι πιθανό, να προκληθούν προβλήματα στις κοινωνικές και φιλικές σχέσεις, στην προσαρμογή και στην αποδοχή του ατόμου στο σχολικό και στο ευρύτερο πλαίσιο (Lerner, 2000). Ορισμένες φορές, τα άτομα με δυσλεξία ίσως παρουσιάσουν αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές, οι οποίες υποβιβάζουν ακόμη περισσότερο την κοινωνική τους θέση στην τάξη αλλά και στην κοινωνία (Kavale & Forness, 1996).

Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με ΜΔ και που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την αυτό-εικόνα τους είναι το ότι έχουν αυξημένες πιθανότητες να δέχονται έντονες και συχνές αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους και έτσι να αισθάνονται ντροπή για την αποτυχία τους, ανεπάρκεια και να καταβαραθρώνονται οι πεποιθήσεις της αυτοεκτίμησής τους (Riddick, 1996). Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν περισσότερες πιθανότητες περιθωριοποίησης και θυματοποίησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Bender & Wall, 1994: Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000), κάτι που μπορεί να δράσει καταστροφικά στην αυτο-αντίληψή τους (Mishna, 2003). Στο σχολείο, συχνά θεωρούνται τεμπέληδες και άτομα που δεν προσπαθούν αρκετά, επειδή δεν έχουν σχολικές επιτυχίες (Palti, 1998). Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη αφού πολύ συχνά βιώνουν όχι μόνο την προσωπική τους αποτυχία, αλλά και τις επικρίσεις γονέων, εκπαιδευτικών και γενικότερα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μια μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης έδειξε πως το 70% περίπου των μαθητών με ΜΔ έχουν αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness 1996).

Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτοαντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν ίσως να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με ΜΔ για το «κέντρο ελέγχου» τους (Μπότσας και Παντελιάδου, 2007). Με την εκπαιδευτική μεταβλητή «κέντρο ελέγχου» εκφράζεται η άποψη κάποιου για το πού βρίσκεται ο έλεγχός του, στον ίδιο του τον εαυτό (εσωτερικό) ή στους άλλους

(εξωτερικό). Οι Bender και Wall (1994) κατέληξαν πως οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔ τείνουν να έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, θεωρώντας πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς «παντοδύναμους» παράγοντες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, η τύχη, η ευκολία των γνωστικών έργων και όχι από τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, όσο χαμηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση του ατόμου, τόσο πιο εύκολα αποδίδει την αποτυχία του στις ικανότητές του (Grolnick & Ryan, 1990).

Οι ελλειμματικές γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την καθημερινή ακαδημαϊκή αποτυχία, η οποία με τη σειρά της επιδεινώνει την αρνητική τους αυτοαντίληψη, καθώς όσο περισσότερο βλέπουν πως δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο όπως οι συμμαθητές τους, τόσο «φτωχαίνει» η ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους και περιορίζονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Μπότσας, 2007). Οι μαθητές με ΜΔ έχουν πιο χαμηλές αυτορυθμιστικές δεξιότητες και κίνητρα για την εργασία, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ΜΔ (Grolnick & Ryan, 1990) και αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό καθώς τα κίνητρα παίζουν σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Borkowski, Chan & Muthukrisna, 2002).

Οι Zetterqvist-Nelson (2003 στο Ingesson, 2007) εστίασαν την προσοχή τους στο πόσο έντονα επηρεάζει η «ετικέτα» των μαθησιακών δυσκολιών -η οποία είναι άμεση απόρροια της διάγνωσης- το μαθητή σε συνδυασμό με το προσωπικό νόημα που ο ίδιος δίνει σε αυτήν. Είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν επακριβώς τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα όριά τους, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν και τους άλλους να δεχτούν και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητά τους. Το να αποδεχτούν τα άτομα με ΜΔ τη μοναδικότητά τους φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο αν θα επιτύχουν στη ζωή τους, ενώ η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την κατάλληλη επεξήγηση των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών έχει θετικά αποτελέσματα στα άτομα (Gunnell, 2007). Η έγκαιρη διάγνωση των ΜΔ συντελεί στο να δεχτεί ο μαθητής πρόωπη παρέμβαση ώστε να πάρει την κατάλληλη εκπαιδευτική και ψυχολογική βοήθεια και υποστήριξη και να διευκολύνει τη σχολική και κοινωνική του ζωή. Είναι πολύ σημαντικό τα συναισθηματικά προβλήματα των ατόμων να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν στα πρώτα στάδια της εμφάνισής τους, έτσι ώστε να μην επηρεάσουν αρνητικά την ενήλικη ζωή τους και την επαγγελματική τους πορεία. Δεν είναι η διάγνωση αυτή καθ' αυτή που διαφοροποιεί και βελτιώνει την κατάσταση, αλλά η σταδιακή

κατανόηση και συνειδητοποίηση του προβλήματος από το ίδιο το παιδί, που το κάνει να διαπιστώσει πως δεν είναι διαφορετικό και μη φυσιολογικό από τους συμμαθητές του, αλλά ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κάποιους συγκεκριμένους μαθησιακούς τομείς μόνο (Reiff και συν., 1997).

Η μετα-ανάλυση ερευνών των Huntington και Bender (1993) έδειξε πως υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της συνεχιζόμενης ύπαρξης γνωστικών δυσκολιών και της χαμηλής αυτοεκτίμησης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ΜΔ με την εμφάνιση κατάθλιψης. Σύμφωνα με τον Μπότσα (2007) οι μαθητές δηλώνουν πως βιώνουν κατάθλιψη ύστερα από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες μέσα στην τάξη και περιγράφουν πως κατά τη διάρκειά τους ένιωθαν βαθιά θλίψη. Όμως, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη αρκετές έρευνες που να αποσαφηνίζουν αυτή τη σχέση (Sideridis και συν, 2006: Pavri & Monda-Amaya, 2000: Bender & Wall, 1994).

Οι Bender και Wall με τη μετα-ανάλυσή τους (1994) κατέληξαν πως παιδιά και έφηβοι με ΜΔ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΜΔ. Επομένως, φαίνεται πως υπάρχει σχέση μεταξύ του άγχους και της ύπαρξης των Μαθησιακών Δυσκολιών σε ένα μαθητή. Ιδιαίτερα όταν ο μαθητής βρίσκεται σε κρίσιμες περιόδους της ζωής του με έντονες βιολογικές αλλαγές, ενώ συγχρόνως προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, που όσο προχωρούν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες αυξάνουν, τόσο πιο ευάλωτος είναι στην εμφάνιση άγχους. Οι έφηβοι με ΜΔ δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα σε τέτοιες απαιτητικές καταστάσεις (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Σύμφωνα με τους Hoyle και Serafica (1988) τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία δεν μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις. Οι περιορισμένες, φιλικές σχέσεις των ατόμων με ΜΔ στο σχολείο μπορεί να συνδράμουν στην εμφάνιση άγχους τη στιγμή που οι σχέσεις με συνομηλίκους είναι πολύ σημαντικές (Geisthardt & Munsch, 1996). Η έρευνα των Dolinger και συν.(1988) έδειξε πως τα άτομα με δυσλεξία που έχουν υπερβολικό άγχος, αντιμετωπίζουν διαταραχές ύπνου, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε προβλήματα στη σχολική επίδοση, όπως σε ακαδημαϊκά λάθη και χαμηλούς βαθμούς. Οι Margalit και Ravin (1984), υποστήριξαν πως τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ κάνουν περισσότερα παράπονα σωματικών πόνων, χωρίς να υπάρχει εμφανής οργανική αιτία, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ΜΔ. Οι Gregg, Hoy, King, Moreland και Jagota (1992) ισχυρίστηκαν πως οι φοιτητές με δυσλεξία

επίσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους, μολονότι αρκετοί από αυτούς δεν χρειάζονταν, στο πανεπιστήμιο που βρίσκονταν, πρόσθετη υποστήριξη για να ενισχυθούν οι επιδόσεις τους. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν πως το άγχος έχει ισχυρότερο αντίκτυπο στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, από ότι θεωρούνταν μέχρι πρότινος (Hurtington & Bender, 1993).

Συμπεραίνεται πως οι ΜΔ έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης των ατόμων, αυτά τα αρνητικά συναισθήματα τείνουν να υπάρχουν πολλά χρόνια, κάνοντας τα άτομα επιρρεπή σε άλλα πολύπλοκα συναισθήματα όπως είναι το άγχος, η μαθημένη αβοηθησία και η κατάθλιψη. Αυτό που δεν είναι γνωστό ακόμη με σιγουριά είναι αν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να αποφευχθούν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα και να αντιμετωπιστούν με εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί κυρίως στη μελέτη των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα μαθησιακά προβλήματα, χωρίς να αναφέρονται τα αποτελέσματα στον ευρύτερο συναισθηματικό κόσμο των ατόμων (Burden, 2005). Όπως κατέληξε η Riddick και συν. (1999) στην έρευνά της «Πρέπει να εντοπίσουμε τους μαθητές με δυσλεξία, που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή/και υψηλό άγχος και να μελετήσουμε με ποιές περιβαλλοντικές αλλαγές θα μπορέσουμε να αυξήσουμε την αυτοεκτίμησή τους και να μειώσουμε το άγχος τους...»

1.1.3. Κοινωνικές σχέσεις

Η δημιουργία και σύναψη σχέσεων είναι απαραίτητη για τη ζωή των ατόμων, ως κοινωνικά όντα. Μέσω των κοινωνικών σχέσεων, ο άνθρωπος ικανοποιεί ποικίλες ανάγκες του και εξελίσσεται αρμονικά και ισορροπημένα κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η κοινωνική ικανότητα των ατόμων εξαρτάται από δύο αλληλεπιδρόντες παράγοντες: την αντίληψη των συνομηλίκων και των άλλων για τις κοινωνικές δεξιότητες κάποιου και την αυτοαντίληψη του ατόμου για τις κοινωνικές του δεξιότητες. Όταν ένα άτομο έχει αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες σημαίνει πως μπορεί να συμπεριφερθεί κατάλληλη ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και

φιλίων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέτοιες κοινωνικές δεξιότητες είναι η συνεργασία, ο αυτοέλεγχος, η κατανόηση των αναγκών των άλλων, η επικοινωνία, (Elliot & McKinnie, 1994).

Ήδη από το 1970 είχε αρχίσει να φαίνεται η επιρροή των Μαθησιακών Δυσκολιών στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων. Οι μαθητές με ΜΔ χαρακτηρίζονται από ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες όσο αφορά: την αυτό-εικόνα τους, την κοινωνική εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι για εκείνους και τους τρόπους συμπεριφοράς τους (Bryan, 1991). Η μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μεγίστης σημασίας καθώς, δεν επηρεάζει μόνο την κοινωνική εικόνα των ατόμων, αλλά αλληλεπιδρά και με τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Stone & LaGreca, 1990). Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση σοβαρών και πιο σύνθετων προβλημάτων στα άτομα (Elksin & Elksin, 2004).

Η μετα-ανάλυση ερευνών των Kavale και Forness (1996) έδειξε πως το 75% των μαθητών με ΜΔ έχουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που τους διαφοροποιεί έντονα από τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Με αυτό το αποτέλεσμα, των χαμηλότερων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΜΔ, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, συμφωνεί και μια πιο πρόσφατη έρευνα της Nowicki (2003). Στην έρευνα των Kavale και Forness (1996), η κοινωνική ικανότητα των μαθητών με Μ.Δ. μελετήθηκε από τη σκοπιά των ιδίων, των συμμαθητών τους και των εκπαιδευτικών τους. Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών έδειξαν να πιστεύουν πως η αδυναμία των μαθητών με ΜΔ στις κοινωνικές δεξιότητες, οφείλεται στα ακαδημαϊκά τους προβλήματα. Παρότι, πολύ συχνά τα άτομα με ΜΔ φαίνεται να έχουν κοινωνικά ελλείμματα, υπάρχουν δυσκολίες στο να αποσαφηνιστεί η σχέση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και Μαθησιακών Δυσκολιών, επειδή τα γνωστικά χαρακτηριστικά των Μ.Δ., (ο τρόπος μάθησης, η γλώσσα, η μνήμη και η αντίληψη) τα οποία είναι πολύ σύνθετα και δεν έχουν κατανοηθεί πλήρως, επιδρούν στην κοινωνική ικανότητα (Kavale & Mostert, 2004).

Η συνύπαρξη προβλημάτων στις κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές με ΜΔ άρχισε να αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο και αυτό οδήγησε την Interagency Committee on Learning Disabilities να προτείνει την ένταξή τους στον επίσημο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Παρότι η παραπάνω ενέργεια αμφισβητείται,

πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με Μ.Δ.

Οι παράγοντες που φαίνεται πως είναι υπεύθυνοι για την κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ είναι η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων, η γνώση σχετικά με το ποιά είναι η κατάλληλη και αναμενόμενη συμπεριφορά για κάθε κοινωνική περίσταση και η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Τα άτομα με ΜΔ δεν κατανοούν πάντα τις πράξεις και τα λόγια των άλλων και δυσκολεύονται να αποδώσουν το σωστό νόημα σε αυτά. Ορισμένες φορές, ίσως να μην είναι σε θέση να διαβάσουν τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής και τη διάθεση των συνομιλητών τους. Επίσης, ίσως να μην έχουν τη γνώση ή την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις συμπεριφορές, οι οποίες θα τους κάνουν κοινωνικά αποδεκτούς από τους άλλους (Gresham & Elliott, 1987).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων ολοένα αυξάνεται καθώς η επίδρασή τους στο σχολείο και στη ζωή είναι έντονη. Τα παιδιά και οι νέοι που έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να πετύχουν ακαδημαϊκά, να είναι αποδεκτοί από τους άλλους, να είναι συναισθηματικά ισορροπημένοι και να έχουν υψηλή αυτοαντίληψη (Elksin & Elksin, 2003). Αντίθετα, τα παιδιά και οι νέοι που δεν έχουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύ πιθανό να απορριφθούν, να έχουν αρνητική σχολική εμπειρία, να παρατήσουν το σχολείο και να αντιμετωπίσουν στην ενήλικη ζωή ψυχολογικά προβλήματα και ανεργία (Elksin & Elksin, 2001).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τα έντονα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ΜΔ στα σχολεία όπου φοιτούν μαζί με παιδιά χωρίς ΜΔ. Έχει βρεθεί πως οι μαθητές με ΜΔ πολύ συχνά είναι λιγότερο αποδεκτοί και περισσότερο παραμελημένοι, σε σχέση με τους συμμαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Hoyle & Serafica, 1988: Stone & LaGreca, 1990). Οι Kavale και Forness (1996) κατέληξαν πως οι συμμαθητές των μαθητών με ΜΔ τους τοποθετούν σε χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους ίδιους στη δυναμική της τάξης και του ευρύτερου σχολικού πλαισίου. Το παραπάνω συνδέθηκε από τους ίδιους ερευνητές με τα προβλήματα των μαθητών με ΜΔ στη λεκτική και μη επικοινωνία και στη μειωμένη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Οι Vaughn και LaGreca (1988) είπαν πως ίσως αυτές οι αντιλήψεις των συμμαθητών να οφείλονται στο ότι οι μαθητές με

ΜΔ συχνά δεν προσέχουν στην τάξη, τραβούν αρνητικά την προσοχή του εκπαιδευτικού και αγνοούνται περισσότερο από εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους. Παρόλο που κάποιες έρευνες δεν έχουν βρει σημαντικές διαφορές στο κοινωνικό στάτους των παιδιών με ΜΔ σε σχέση με τους συμμαθητές τους (π.χ. Bursuck 1983 στο Stone & LaGreca, 1990), καμμία έρευνα δεν έχει δείξει πως οι μαθητές με ΜΔ είναι πιο αποδεκτοί σε σχέση με συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ. Πρέπει να επισημανθεί επίσης, ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν πολλές πιθανότητες να πέσουν θύματα εκφοβισμού και να θυματοποιούνται (Bender & Wall, 1994), κάτι που μπορεί να δράσει καταλυτικά στην ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση τους.

Παρά τη συνήθη απόρριψη των παιδιών με ΜΔ (Weiner, Harris & Shirer, 1990) και τις ενδείξεις πως οι φιλίες έχουν μεγάλη σημασία για τα άτομα, το θέμα της δημιουργίας φιλιών δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Τα παιδιά με ΜΔ είναι περισσότερο πιθανό να βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά χωρίς (Margalit & Levin-Alyagon, 1994). Στην έρευνά τους οι Weiner και Schneider (2001) βρήκαν πως οι περισσότεροι φίλοι των παιδιών με ΜΔ είχαν και εκείνοι ΜΔ και υποστήριξαν πως ίσως η ομοιότητά τους να συνέδραμε στη δημιουργία αυτών των σχέσεων. Επίσης, βρήκαν πως συχνά οι φίλοι των παιδιών με ΜΔ ήταν μικρότεροι σε ηλικία από αυτά και πως τα παιδιά με ΜΔ τείνουν να προσπαθούν να δημιουργήσουν φιλίες με νεαρότερα άτομα. Σύμφωνα με τους Weiner και Sunohara (1998), οι μητέρες των παιδιών με ΜΔ πιστεύουν πως αυτό οφείλεται στην ανωριμότητα των παιδιών τους, όμως οι Weiner και Schneider (2001) υποστήριξαν πως παρόλα αυτά, αυτές οι σχέσεις με μικρότερους σε ηλικία φίλους είναι περισσότερο σταθερές για τα παιδιά με ΜΔ, καθώς συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα σταθερότητας στις φιλικές τους σχέσεις με συνομηλίκους.

Τελικά, συμπεραίνεται πως οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών δυσχεραίνουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Οι «φτωχές» φιλίες των ατόμων και η απομόνωση που είναι πολύ πιθανό να βιώσουν, επιδρούν αρνητικά στις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης των ατόμων. Έτσι επηρεάζονται και οι μαθησιακές τους επιδόσεις, ωθώντας τους μαθητές στο να αποτυγχάνουν περισσότερο με συνέπεια να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Σημειωτέον, οι μαθητές χωρίς φιλίες και με χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως έχουν δείξει οι έρευνες, λείπουν συχνά από τα μαθήματά τους και πετυχαίνουν χαμηλούς βαθμούς

(Gresh, 1995), ενώ σε άλλες περιπτώσεις εγκαταλείπουν το σχολείο (Vaughn, LaGreca & Kuttler, 1999).

Η οικογένεια διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη ζωή και στην εξέλιξη κάθε παιδιού. Η δυναμική της οικογένειας, η οποία διαμορφώνεται από τους χαρακτήρες των ατόμων, από τις ανάγκες και τα δικαιώματα τους, τους στόχους τους και τις αξίες τους, αλληλεπιδρά με τα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον και μεταβάλλεται συνεχώς. Αυτή η δυναμική της οικογένειας αλλάζει δραματικά όταν έρχεται σε πρώτη επαφή με την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών στο παιδί (Pfeiffer, Gerber & Reiff, 1985). Μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, οι γονείς περνούν από διάφορα στάδια, με διαφορετικό τρόπο για κάθε οικογένεια, άλλοτε σχετικά ανώδυνα και άλλοτε περισσότερο επώδυνα.

Η πιο κρίσιμη στιγμή για τις οικογένειες που έχουν παιδί με ΜΔ είναι όταν γίνει η διάγνωση του προβλήματος. Τότε οι γονείς έρχονται πρώτη φορά αντιμέτωποι με μια σκληρή αλήθεια για κάθε γονέα που επιθυμεί το παιδί του να είναι καθ' όλα φυσιολογικό και κάνει όνειρα γι' αυτό πριν τη γέννησή του ακόμα. Σε αυτή τη φάση οι γονείς μπορεί να αισθανθούν θυμό, θλίψη και απογοήτευση και να εμφανίσουν σωματικά προβλήματα. Επειδή οι ΜΔ δεν είναι εμφανείς στο παιδί, μπορεί οι γονείς να αντιδράσουν με άρνηση αποδοχής της διάγνωσης, ή να επιθυμήσουν δεύτερες γνώμες, ή να δημιουργήσουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού τους (Kaslow & Cooper, 1978). Αυτά τα χαρακτηριστικά αυξάνουν το γονεϊκό άγχος (Dyson, 1996) και κάνουν την οικογένεια δυσλειτουργική (O' Hara & Levy, 1984). Είναι σαφές, λοιπόν, πως όσο πιο γρήγορα γίνει η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, τόσο πιο γρήγορα θα υποστηριχθούν οι γονείς, θα ελαττωθεί το άγχος τους και θα αποφευχθούν περιστατικά απόρριψης των παιδιών τους (Dyson, 1996). Παρόλα αυτά, υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα ερευνών που έχουν μελετήσει τις διαφορές μεταξύ οικογενειών με παιδιά με ΜΔ και οικογενειών χωρίς ΜΔ σε παράγοντες οικογενειακής οργάνωσης, γονεϊκού άγχους, γονεϊκής υποστήριξης και προσδοκιών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Christenson, 1990).

Η ασφαλής σχέση παιδιού-γονέα επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, ενώ αμβλύνει τα συναισθήματα θλίψης (Brissette, Scheier & Carver, 2002). Επομένως, η διερεύνηση των σχέσεων και της επικοινωνίας γονέων και παιδιών με ΜΔ κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να

βρεθούν τρόποι ενίσχυσης της προσαρμογής των ατόμων με ΜΔ. Οι σημερινές έρευνες δεν είναι αρκετές και τα αποτελέσματά τους δεν είναι σύμφωνα, παρόλα αυτά οι Heiman, Zinck & Heath (2008) υπέθεσαν πως οι πρακτικές των γονέων επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των ατόμων με ΜΔ. Επίσης, η Al-Yagon (2007) υποστήριξε πως ο τρόπος που οι μητέρες αντιμετωπίζουν τις ΜΔ του παιδιού τους επηρεάζει τα επίπεδα μοναξιάς και τα συναισθήματα ελπίδας και ασφάλειας του παιδιού τους. Έτσι, η κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση των παιδιών συνδέεται με τη στάση αντιμετώπισης της μητέρας, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη που δέχεται. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ χαμηλού επιπέδου επικοινωνίας γονέων-νέων με ΜΔ και προβλημάτων συμπεριφοράς (Morrison & Zetlin, 1992).

Στο πλαίσιο της οικογένειας, εκτός από τους γονείς, τη μεταξύ τους σχέση και τη σχέση με το παιδί τους, επηρεάζονται και τα αδέρφια. Συχνά, οι γονείς μαθαίνοντας πως κάποιο παιδί τους έχει ΜΔ, εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτό και στην ικανοποίηση των αναγκών του. Έτσι, είτε παραμελούν τα αδέρφια του παιδιού και τις συναισθηματικές τους ανάγκες, γεγονός που τους κάνουν να νιώθουν τύψεις (Dyson, 1996) είτε έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτά, ώστε να ασχολούνται μόνο με το παιδί που έχει το πρόβλημα. Επομένως, είναι σύνηθες τα αδέρφια να δείχνουν ζήλια προς το παιδί που αποσπά όλη την προσοχή των γονέων. Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς αδερφών παιδιών με ΜΔ, τα παιδιά με ΜΔ έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες και εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα αδέρφια τους, που δεν έχουν ΜΔ, όπως άγχος, παράπονα για σωματικούς πόνους, ακόμη και θυμό και επιθετικότητα (Dyson, 2003). Οι σχετικές έρευνες που μελετούν τη δυναμική των σχέσεων γονέων παιδιών με ΜΔ-αδερφών είναι ακόμη περιορισμένες.

Όλα τα παραπάνω μπορεί να δυναμιτίσουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες που έχουν παιδί με ΜΔ είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ των μελών, οι συνεχείς συγκρούσεις και διαφωνίες και η αδυναμία διαχείρισης των κρίσεων από τα μέλη (Goodman, 1988).

Ο ρόλος της οικογένειας στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού με ΜΔ είναι καταλυτικός. Ένα παιδί στην ευαίσθητη ηλικία που βρίσκεται, έχει ανάγκη την κατανόηση των γονιών του για τα προβλήματα του και τις

ανάγκες του, καθώς και τη συναισθηματική τους στήριξη. Επομένως, οι οικογένειες των παιδιών με ΜΔ πρέπει να υποστηριχθούν από τα κατάλληλα θεσμικά πλαίσια. Ακόμη, η διάγνωση των ΜΔ πρέπει να γίνεται έγκαιρα και να ακολουθείται από την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Έτσι, οι γονείς θα ανακουφιστούν από το άγχος τους. Τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τεχνικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς (Dyson, 1996).

1.1.4. Ενήλικη ζωή

Από τη στιγμή που τα άτομα ενηλικιώνονται, προσπαθούν να επιτύχουν σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα ενήλικα άτομα με ΜΔ, όπως και τα άτομα χωρίς ΜΔ, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε αυτήν την κρίσιμη περίοδο της ζωής τους. Για τα άτομα με ΜΔ, μολονότι συνήθως η φύση των ΜΔ παραμένει ίδια στους ενήλικους με αυτή της παιδικής τους ηλικίας, η φύση των απαιτήσεων από τους εαυτούς τους και την κοινωνία είναι πολύ διαφορετική μετά την ενηλικίωση. Γενικά, η σχετική βιβλιογραφία για τους ενήλικους με ΜΔ και τις ανάγκες τους είναι αρκετά περιορισμένη. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με ΜΔ τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και υψηλά επίπεδα άγχους. Θεωρείται πως αυτά τα χαρακτηριστικά συναντιούνται και στους ενήλικες με ΜΔ, παρόλο που δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών να το αποδεικνύει (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan, 1999).

Οι ενήλικες με ΜΔ πρέπει να προσαρμοστούν στον νέο τρόπο ζωής τους και στα νέα δεδομένα, κάτι που συχνά είναι δύσκολο γι' αυτούς αφού έχουν περάσει αρκετά χρόνια με αποτυχίες και «αργούν» να αποκτήσουν τον έλεγχο του εαυτού τους, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να προχωρήσουν (Gerber, Ginsberg & Reiff, 1992). Πολλά άτομα με ΜΔ καταφέρνουν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτές τις νέες συνθήκες της ζωής τους (Gerber & Ginsberg, 1990). Συγχρόνως, όμως, υπάρχουν άτομα με σοβαρότερες, ίσως, ΜΔ που η προσαρμογή τους στα καινούρια δεδομένα της ζωής τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη, ενώ συχνά η επιτυχία τους τους φαίνεται ακατόρθωτη (Patton & Polloway, 1992).

Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύονται δύο σημαντικά θέματα που αφορούν την ενήλικη ζωή των ατόμων με ΜΔ. Το πρώτο είναι πως οι γνωστικές και λειτουργικές δυσκολίες εξακολουθούν να υπάρχουν στη ζωή των ενηλίκων, αλλά οι συναισθηματικές επιπτώσεις είναι λιγότερες, καθώς τα άτομα δεν βρίσκονται πια στο υψηλών απαιτήσεων σχολικό περιβάλλον. Το δεύτερο θέμα είναι πως οι ενήλικες με ΜΔ, που φοιτούν στην τριτοβάθμια, επειδή βρίσκονται πάλι σε ανταγωνιστικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί υψηλές γνωστικές λειτουργίες, δείχνουν να έχουν αρκετά αρνητικά συναισθήματα. Όπως τονίζουν οι Keogh και συν. (1982), οι ΜΔ εκφράζονται διαφορετικά σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, γι' αυτό το λόγο οι επιστήμονες δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν τους ενηλίκους με ΜΔ ως «παιδιά με ΜΔ που έχουν μεγαλώσει».

Γίνεται κατανοητό, από τα παραπάνω, πως οι ΜΔ δεν επηρεάζουν μόνο τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, αλλά και τα συναισθήματά τους, την αυτοεκτίμησή τους, την κοινωνική τους ζωή, τη σχέση τους με τους συνομηλίκους, τους γονείς και τα αδέρφια τους. Η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών δυσκολεύει τα άτομα από την παιδική τους ηλικία μέχρι ακόμη και την ενήλικη ζωή τους. Γι' αυτό, κάποιοι επιστήμονες έχουν καταγράψει τα ακαδημαϊκά, τα συναισθηματικά και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ, κυρίως κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, όπως οι ίδιοι τα έχουν περιγράψει. Παρακάτω, λοιπόν, θα γίνει αναφορά σε εμπειρίες και συναισθήματα των ατόμων με ΜΔ για τη διάγνωση, το σχολείο, τις ειδικές δομές, τους δασκάλους και τους καθηγητές τους, τους συμμαθητές τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ενήλικη ζωή τους.

1.2. Βιβλιογραφικές εμπειρίες ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

1.2.1. Εμπειρίες από τη διάγνωση

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται εγκαίρως προκειμένου να δεχτεί ο μαθητής την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη ώστε να μην τον εμποδίσουν οι ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες να εξελιχθεί. Αν ένας μαθητής με δυσλεξία δεν έχει διάγνωση από τους επίσημους φορείς (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) τότε, σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο, δε μπορεί να έχει δικό του Ειδικό Εξειδικευμένο Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π), ώστε να εκπαιδευτεί λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Επομένως, γίνεται σαφές πως είναι μεγίστης σημασίας το παιδί να περάσει από τη διαδικασία της διάγνωσης ώστε να προχωρήσει στην εκπαίδευσή του.

Ακολουθεί, λοιπόν, αναφορά αρχικά σε αρνητικές εμπειρίες και ύστερα σε θετικές εμπειρίες πριν και μετά τη διάγνωση, όπως τα ίδια τα άτομα τις έχουν περιγράψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε.

Πριν τη διάγνωση, τα παιδιά με δυσλεξία δεν ξέρουν τί διαφορετικό έχουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και δεν τα καταφέρνουν όπως εκείνοι και αυτό έχει ως συνέπεια να νοιώθουν κατώτερα σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Ωσπου οι μαθητές να κατανοήσουν τι τους συμβαίνει νοιώθουν πολύ μπερδεμένοι (Palombo, 2001):

«Λοιπόν, ήμουν πολύ μπερδεμένη... Κάτι δεν πάει καλά με εμένα, δεν με καταλαβαίνουν...» (McNulty, 2003)

«Στην πρώτη τάξη, θυμάμαι υποκρινόμουν πως η εργασία ήταν εύκολη για μένα, μόνο και μόνο για να είμαι ίδια με τους άλλους, αλλά τις περισσότερες φορές δεν είχα ιδέα του τί γινόταν.» (Reiff, 2004)

Άμεση απόρροια της διάγνωσης, είναι η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή και η ετικετοποίησή του. Η ετικετοποίηση μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στα άτομα. Κάποιοι θεωρούν πως αυτή η ετικέτα που τους δόθηκε, τους στιγματίσει και τους έκανε να νοιώθουν διαφορετικοί από τους συνομηλίκους τους ως άτομα και μη φυσιολογικοί:

«Θυμάμαι πολύ καλά τη μέρα που ο πατέρας μου και η μητέρα μου μού είπαν πως πρέπει να επαναλάβω την τάξη. Έκλαιγα. Τότε μου είπαν και μου εξήγησαν για τη δυσλεξία μου.» (Reiff, 2004)

«Δε μπορούσα να καταλάβω ακριβώς. Ένωθα άσχημα που με πείραζαν, επειδή ήμουν διαφορετικός... Ήξερα ότι ήμουν διαφορετικός και αυτό με έκανε να αισθάνομαι άσχημα.» (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002)

Συχνά η ετικέτα της δυσλεξίας, περιγράφεται ως συνώνυμη της ντροπής που νοιώθουν για τον εαυτό τους τα άτομα, όπως στην έρευνα της Ingesson (2007) στην οποία τα 14 από τα 75 άτομα υποστήριζαν πως όταν έμαθαν πως έχουν δυσλεξία ένοιωσαν απαίσια και ντράπηκαν για τον εαυτό τους.

«Δεν μου άρεσε ο εαυτός μου, πώς θα μπορούσα να είμαι αρεστή και από τους άλλους, λοιπόν; ... Δεν υπήρχε φως στο τέλος του τούνελ μου» (Rodis, Garrod, & Boscardin, 2001, σελ. 88)

Άλλοι έχουν υποστηρίξει πως πριν πάρουν τη διάγνωση επισήμως, ήταν περισσότερο ευτυχισμένοι καθώς είχαν αποδεχτεί πως απλά δε μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν όπως οι συνομήλικοί τους και συνέχιζαν τη ζωή τους. Έτσι, όταν άκουσαν το αποτέλεσμα της διάγνωσης ένοιωσαν «χαζοί», ανίκανοι να προοδεύσουν και κλείστηκαν στον εαυτό τους (Burden, 2005):

«Όταν έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας μου στην ηλικία των οκτώ ετών, νόμισα πως ήρθε το τέλος για εμένα, πως δε θα μπορούσα να μάθω τίποτα παραπάνω. Ένοιωσα χαζή, κουτή και ανίκανη.» (Rodis, Garrod, Boscardin, 2001, σελ. 84)

Αρκετοί, μάλιστα, διηγούνται πως όταν άκουσαν πως έχουν δυσλεξία, δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι σήμαινε αυτό και πως κανείς δεν τους το εξήγησε:

«... κανείς δε με βοήθησε πραγματικά να καταλάβω τί είναι η δυσλεξία μου, μόνος μου το κατάφερα.» (Burden, 2005, σελ.75)

Από την άλλη, τα άτομα με δυσλεξία φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα αυτούς που τους μιλούν για το πρόβλημά τους ανοιχτά και που τους εξηγούν τι τους συμβαίνει:

«Αλλά η πιο χρήσιμη πληροφορία που μου έδωσε αυτή η δασκάλα ήταν όταν μου μίλησε για τον εαυτό μου. Μου είπε: Λυχν ανήκεις σε μια μειονότητα ατόμων

που έχουν ΜΔ. Εσύ και κάποιος άλλος μαθαίνετε με διαφορετικό τρόπο.» (Rodis, Garrod, & Boscardin, 2001, σελ. 22)

Επίσης, αναφέρεται πως οι συμμαθητές των ατόμων με ΜΔ με τη συμπεριφορά τους, ακόμη και οι δάσκαλοι με τα σχόλιά τους (πριν τη διάγνωση) τους στεναχωρούσαν πολύ και τους μείωναν την αυτοαντίληψη και την ιδέα για τον εαυτό τους (σε αυτό το θέμα θα γίνει εκτενέστερη αναφορά παρακάτω):

«Από πολύ μικρός άκουγα από τους δασκάλους: 'Ο Νέλσον είναι αδιάφορος και τεμπέλης και αν ήθελε θα μπορούσε να τα καταφέρει!' πράγματα που μου χρέωναν την ευθύνη. Όλο αυτό είχε αρνητικό αντίκτυπο πάνω μου, ήταν το αντίθετο από αυτό που χρειαζόμουν, που ήταν να νιώσω δυνατός» (Rodis, Garrod, & Boscardin, 2001 σελ.136)

«Ελεγαν (οι συμμαθητές) πως είμαι χαζή και καθυστερημένη επειδή δε μπορούσα να συλλαβίσω» (Riddick, 1996)

Υπάρχουν, βέβαια και θετικές εμπειρίες ατόμων, ύστερα από τη στιγμή της διάγνωσης τους. Αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως όταν τους έγινε γνωστό πως έχουν δυσλεξία ένοιωσαν «χαρά», για παράδειγμα στην έρευνα της Ingesson (2007) οι 13 από τους 75 ενήλικες είπαν πως ένοιωσαν ανακούφιση καθώς κατάλαβαν πως δεν είναι χαζοί. Μαθαίνοντας το πρόβλημά τους, ανακουφίστηκαν αφού συνειδητοποίησαν πως ένα στοιχείο του εαυτού τους είναι αυτό που τους δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή και όχι πως οι ίδιοι έχουν συνολικά πρόβλημα. Κατάλαβαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες και πως τώρα πια θα ήταν σε θέση να δεχτούν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις:

«Νομίζω πως με βοήθησε, είναι εντάξει, δεν είμαι τεμπέλης, έχω ΜΔ, με αυτές γεννήθηκα και αυτό δε σημαίνει πως είμαι λάθος.» (McNulty, 2003)

«Όταν μου ανακοίνωσαν πως έχω ΜΔ, ήταν σα να έφυγε ένα βάρος από πάνω μου... Το γεγονός ότι έμαθα πως πολλά από τα προβλήματά μου δεν προέρχονταν από την έλλειψη εξυπνάδας ή προσπάθειας, αλλά από ένα μαθησιακό πρόβλημα που

δε μπορούσα να ελέγξω, με βοήθησε να ανακουφιστώ από αρκετούς φόβους μου.» (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001, σελ. 119).

Θετικές εμπειρίες από τη διάγνωση, τείνουν να έχουν τα άτομα τα οποία έμαθαν για τη δυσλεξία τους σε μικρή ηλικία. Κάποια άτομα λόγω της νεαρής τους ηλικίας δεν θυμούνται καν αυτή τη στιγμή, όπως απάντησαν στην έρευνα της Ingesson (2007) οι 29 από τους 75 νέους. Τα θετικά αποτελέσματα της έγκαιρης διάγνωσης, όμως, είναι κυρίως πως το παιδί μαθαίνει για τη δυσλεξία του, έτσι το πρόβλημά του αποκτά «όνομα», εξηγεί τις δυσκολίες του στον εαυτό του και δεν ταλαιπωρείται χρόνια με τι σκέψη τοι τι μπορεί να έχει:

«Ήμουν τυχερός που πήρα τη διάγνωση σε πολύ νεαρή ηλικία. Αυτό μου έδωσε μια βάση για να καταλάβω τις ικανότητές μου. Επειδή ήξερα το πρόβλημα, ήξερα πως δεν είμαι ηλίθιος.» (Reiff, 2004)

Σύμφωνα με τον Davenport (1991) η αναγνώριση της δυσλεξίας και η αποδοχή της κατάστασης από τα ενήλικα άτομα συντελούν στην αναζήτηση βοήθειας. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς καθώς η διάγνωση των παιδιών τους τους βοηθά να κατανοήσουν τις δυσκολίες και να τα ενισχύσουν να τις ξεπεράσουν αναζητώντας την κατάλληλη εκπαιδευτική στήριξη. Για παράδειγμα μια μητέρα αναφέρει:

«Λοιπόν, ένοιωσα ανακούφιση κατά κάποιο τρόπο. Δεν αναστατώθηκα τόσο γιατί σκέφτηκα πως τώρα γνωρίζουμε πώς πρέπει να δουλέψουμε και να προσπαθήσουμε. Ίσως, ποτέ να μην ξεπεράσει το παιδί από τις ΜΔ, αλλά τουλάχιστον μπορούμε να πάρουμε την κατάλληλη βοήθεια.» (Riddick, 1996)

Ο McNulty (2003) κατέληξε πως η αυτοεκτίμηση των ατόμων βελτιώθηκε μετά τη διάγνωση και την αποδοχή των ΜΔ. Υπάρχουν μαρτυρίες που δείχνουν πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη διάγνωση για τα άτομα και την αυτοεκτίμησή τους. Βοηθά στην κατανόηση των δυσκολιών και τελικά του εαυτού των ατόμων, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, στη βελτίωση των πεποιθήσεων αυτο-αντίληψης, στην παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας, αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς. Όπως

κάποιος αναφέρει για παράδειγμα, στο βιβλίο των Rodis, Garrod & Boscardin (2001) (σελ. 81):

«Αν είχα πάρει διάγνωση για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και ΜΔ νωρίτερα, ίσως η ζωή μου να ήταν ευκολότερη. Θα είχα εξηγήσει τα προβλήματά μου στο σχολείο και μάλλον θα είχα δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση. Οπωσδήποτε, η σχέση με τους γονείς μου θα ήταν καλύτερη αν γνώριζαν πως υπήρχε ένα μαθησιακό πρόβλημα που παρεμπόδιζε τη δουλειά μου στο σχολείο. Μια στενότερη σχέση με τους γονείς μου θα με έκανε, μάλλον, να με αποδεχτώ γρηγορότερα, να είμαι πιο ευτυχής και λιγότερο εσωστρεφής.»

Οι εμπειρίες της διάγνωσης και της ετικετοποίησης, είτε είναι αρνητικές είτε θετικές για τα άτομα, αποτελούν ένα κρίσιμο σημείο της ζωής των μαθητών με ΜΔ. Είναι το σημείο, στο οποίο οι μαθητές έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τη δυσλεξία τους και καλούνται να τη συνειδητοποιήσουν, καθώς και να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να ανταποκριθούν στα προβλήματα που τους προκαλεί η ίδια αλλά και στα προβλήματα που τους δημιουργεί το περιβάλλον τους. Πρέπει να τονιστεί πως, το να γνωρίζει απλώς ο μαθητής το πρόβλημά του δεν αρκεί. Χρειάζεται να έχει τη δυνατότητα να μιλήσει με τους δασκάλους του και τους ειδικούς και να λάβει την απαραίτητη βοήθεια ώστε να βελτιωθεί η πρόοδός του.

1.2.2. Εμπειρίες από το σχολείο

Οι μαθητές με ΜΔ, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στις γνωστικές τους λειτουργίες, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν έντονα ακαδημαϊκά προβλήματα κατά τη σχολική τους ζωή. Αυτές οι ακαδημαϊκές δυσκολίες προκαλούν αναστάτωση στο μαθητή, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στον περίγυρο, με σοβαρές επιπτώσεις στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε προσωπικές διηγήσεις μαθητών με ΜΔ σχετικά με τα συναισθήματά τους κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και τη μαθησιακή τους εμπειρία.

Στην έρευνα της Ingesson (2007) οι μαθητές με ΜΔ στο δημοτικό είπαν πως αισθάνονταν πολύ άβολα και μειονεκτικά λόγω των ακαδημαϊκών τους

προβλημάτων, τα οποία τους έκαναν να φαίνονται διαφορετικοί, λιγότερο έξυπνοι και ικανοί σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Προσπαθούσαν να κρύψουν τους εαυτούς τους, ώστε να μην φανούν οι αδυναμίες τους, ήταν μυστικοπαθείς και επιθυμούσαν να γίνουν «φυσιολογικοί» όπως οι συμμαθητές τους.

«Ήξερα ότι κάτι πήγαινε στραβά με εμένα, αλλά δε μπορούσα να καταλάβω τί...»

«Ένοιωθα ότι ήμουν ο πιο χαζός της τάξης μου!»

Τα ίδια άτομα δήλωσαν πως όσο προχωρούσαν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ένοιωθαν όλο και λιγότερη στεναχώρια και δυστυχία εξαιτίας της δυσλεξίας τους, καθώς μπορούσαν μεγαλώνοντας να επιλέγουν μαθήματα στα οποία τα κατάφερναν καλύτερα. Κάποιοι άλλοι μαθητές, πάλι, υποστηρίζουν πως τα χειρότερα χρόνια για αυτούς ήταν αυτά της εφηβείας, αφού σε αυτή την περίοδο οι ορμόνες εκρήγνυνται, ο φόρτος εργασίας μεγαλώνει, οι απαιτήσεις του σχολείου αυξάνουν και όλα αυτά αλληλεπιδρούν με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική αποτυχία και η προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες δεν ήταν καθόλου εύκολη:

«Ένοιωθα μόνος με τη δυσλεξία μου. Σε αυτή την ηλικία έχουμε αβεβαιότητα και οι ΜΔ συντελούν σε αυτό πολύ.» (Reiff, 2004)

Άλλες μαρτυρίες μαθητών δείχνουν πως τα σχολεία δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένα και προετοιμασμένα για να υποδεχτούν μαθητές με ΜΔ. Δε διαθέτουν το απαραίτητο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ούτε τα σωστά μέσα για τη εκπαίδευση αυτών των ατόμων, αλλά κυρίως δεν είναι σε θέση να στηρίξουν συναισθηματικά και ψυχολογικά το μαθητή με ΜΔ, αλλά και να ενημερώσουν συμμαθητές και γονείς για την κατάσταση, ώστε να μη δημιουργούν επιπλέον προβλήματα. Οι μαθητές αναφέρουν, επίσης, πως θα επιθυμούσαν τον σχολείο να τους ενημέρωνε και να τους προετοίμαζε για το πώς οι ΜΔ μπορούν να επηρεάσουν κάθε πτυχή της ζωής τους (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001):

«Μετά τη διάγνωση ψάξαμε σχολείο με τη μητέρα μου. Είχε ειδικό δάσκαλο για το δημοτικό, αλλά όχι για το γυμνάσιο. Μετά πήγαμε σε άλλο, το οποίο ήταν ειδικό για δυσλεκτικούς.» (Burden, 2005)

Συχνά αναφέρεται (Schumm & Vaughn, 1994) πως οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προσποιούνται πως καταλαβαίνουν ώστε να μην φανεί η αδυναμία τους. Αυτό, μάλιστα, πολλές φορές γίνεται εν γνώσει των δασκάλων τους, οι οποίοι αδιαφορούν και δε βοηθούν τους μαθητές τους, μετατρέποντάς τους έτσι σε παθητικούς ακροατές τους (Reiff, 2004). Έτσι, οι μαθητές νοιώθουν «παγιδευμένοι» στη δυσλεξία τους, σαν κάτι να τους «κλείνει το δρόμο» και αυτό τους τρομάζει, ντρέπονται για τον εαυτό τους, ενώ κάποιες φορές ίσως φτάσουν να τον μισούν:

«Ένιωθα στην τάξη όπως τα καρτούν που ολοένα και μικραίνουν και μικραίνουν, ένιωθα ηλίθιος, χαζός, δεν είχα καμιά αυτοεκτίμηση...» (Sheshel & Reiff, 1999)

Η σύγκριση μεταξύ συμμαθητών είναι σύνηθες φαινόμενο. Οι μαθητές με δυσλεξία, λοιπόν, έχουν να αντιμετωπίσουν και αυτή τη διαδικασία, η οποία τους απογοητεύει αφού αν και πολλές φορές διαβάζουν περισσότερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, οι βαθμοί τους είναι χαμηλότεροι, κι αυτό τους απογοητεύει και μειώνει την αυτοπεποίθησή τους (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001):

«Έπρεπε να μάθω να είμαι υπομονετικός για τις επιδόσεις μου. Έπρεπε να καταλάβω πως για να τα καταφέρω όπως ένας κλασικός μαθητής έπρεπε να προσπαθήσω πολύ περισσότερο από αυτόν.» (Reiff, 2004)

Όταν ο δάσκαλος αναθέτει στα παιδιά να κάνουν ατομικές ασκήσεις ή να γράψουν κάποιο τεστ, τότε οι μαθητές με ΜΔ νοιώθουν έντονο άγχος, το οποίο δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο τους και την προσπάθειά τους:

«Το άγχος μου για τις εργασίες του σχολείου αποτελούσε εκπαιδευτική αναπηρία για μένα. Αυτό επηρέασε τις διαπροσωπικές μου σχέσεις με τους δασκάλους μου και με έκανε να σπαταλώ πολύ χρόνο ανησυχώντας για τις τεχνικές μου...» (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001, σελ. 33)

«Δεν μου αρέσουν τα τεστ. Δεν τα πάω καλά γιατί δεν έχω χρόνο για να γράψω αυτά που θέλω.» (Riddick, 1996, σελ. 124)

Έτσι, τείνουν να κρίνουν πολύ αυστηρά τους εαυτούς τους και να τους κατηγορούν. Ορισμένες φορές, παρατηρείται το φαινόμενο, οι μαθητές με πρόσχημα τη δυσλεξία τους να προσπαθούν να γλυτώσουν κάποια δύσκολη για αυτούς άσκηση, ώστε να μην αποτύχουν πάλι. Αυτό είναι απόρροια της «μαθημένης αβοηθησίας» και της συνεχούς αποτυχίας που έχουν βιώσει:

«Η αντίληψή μου για την αυτο-αποτελεσματικότητά μου και η πίστη μου στις ικανότητές μου είχαν πέσει πολύ, αποδέχτηκα την αποτυχία μου. Περίμενα πως θα αποτύχω, δεν έβαζα στόχους, δεν ζητούσα βοήθεια...» (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001)

Επίσης, τα συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης είναι συχνά στα παιδιά και εφήβους με δυσλεξία. Σε αυτή τη φάση βιώνουν καθημερινά δυσκολίες και προβλήματα στο σχολείο λόγω της δυσλεξίας, προσπαθούν να αποδεχθούν τη διαφορετικότητά τους από τους συνομηλίκους τους, να ξεπεράσουν τους χαρακτηρισμούς ως «τεμπέληδες» και «χαζούς», να πάψουν να ντρέπονται και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους:

«Είσαι μόνος σου σε όλο αυτό. Είσαι μόνος και συναισθηματικά ευάλωτος και ... Με επηρεάζει κάθε μέρα. Είναι μάχη με τον εαυτό σου...» (McNulty, 2003)

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πόσο πολύ επηρεάζουν οι ΜΔ τη ζωή των ατόμων στο σχολείο. Τα άτομα συνειδητοποιούν τις μαθησιακές τους διαφορές σε σχέση με τους συμμαθητές τους και τις συχνές τους αποτυχίες. Συχνά αναγκάζονται να αλλάξουν σχολείο ώστε να βρουν κάποιο που να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντική η υποστήριξη από τους γονείς, τους δασκάλους και τους ειδικούς ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις και δευτερογενή προβλήματα (McNulty, 2003). Παρακάτω θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε εμπειρίες ατόμων από ειδικές σχολικές δομές, δασκάλους και συμμαθητές.

1.2.2.1.Εμπειρίες από τις ειδικές σχολικές δομές

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, οι μαθητές με ΜΔ κάνουν μάθημα συγκεκριμένες ώρες την εβδομάδα στο τμήμα ένταξης και τις υπόλοιπες ώρες παραμένουν στη γενική τάξη. Προωθείται, δηλαδή το ενταξιακό μοντέλο. Οι απόψεις των μαθητών για τη φοίτηση σε τμήματα διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Αρχικά παρατίθενται αρνητικές εμπειρίες από αυτά τα τμήματα, ύστερα θετικές και στο τέλος κάποιες εμπειρίες από ειδικά σχολεία για δυσλεκτικούς μαθητές.

Πολλοί μαθητές δηλώνουν πως πριν αρχίσουν να παρακολουθούν στις τάξεις ένταξης, ένιωθαν άγχος, φόβο και αβεβαιότητα για το αν θα τα κατάφερναν περισσότερο εκεί, καθώς, για την αντιμετώπιση του ειδικού δασκάλου και των συμμαθητών τους στο τμήμα:

«Την πρώτη φορά που πήγα στο τμήμα ένταξης στο γυμνάσιο, ένιωσα συναισθήματα άγχους, φόβου, ανασφάλειας... Δεν είχα κανένα θετικό συναίσθημα γι' αυτό...» (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001, σελ. 22-23)

Κάποιοι υποστηρίζουν πως παρακολουθώντας μερικές ώρες στο τμήμα ένταξης, ένιωθαν πως διαφοροποιούνται πολύ έντονα από τους συνομηλικούς τους, ακόμη και εξαιτίας της χρήσης διαφορετικού υλικού και πως στιγματίζονται πηγαίνοντας σε ειδική τάξη, γεγονός που μείωνε την κοινωνική τους θέση σε σχέση με τους συνομηλικούς τους και επηρέαζε αρνητικά τις πεποιθήσεις αυτο-αντίληψής τους:

«Χρησιμοποιούσα ειδικό βιβλίο, διαφορετικού επιπέδου... Διάβαζες το μάθημα, απαντούσες στις ερωτήσεις και προχωρούσες. Ήμουν στο τμήμα των αρχαρίων. (Gresh, 1995)»

Επιπροσθέτως, αναφέρουν οι μαθητές πως οι συμμαθητές τους συνήθιζαν να τους κοροϊδεύουν και να τους απομονώνουν λόγω του ότι ήταν μαθητές του ειδικού τμήματος (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001: Gresh, 1995).

Το ιδιαίτερα αρνητικό, όμως είναι πως συχνά τα άτομα αναφέρουν πως δεν κέρδισαν τίποτα από τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης και πως απλώς περνούσαν τον καιρό τους και τις τάξεις:

«Δεν θυμάμαι να μαθαίνω τίποτα στο σχολείο (στο ειδικό τμήμα). Έμαθα πιο πολλά στο γυμνάσιο παρά στο λύκειο»(Gresh, 1995)

Μέσα από τα τμήματα ένταξης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλους μαθητές με ΜΔ. Συχνά, λοιπόν, δημιουργούνται με αυτόν τον τρόπο δυνατές και σταθερές φιλίες. Οι Schneider & Wiener (2002) βρήκαν πως τα άτομα με δυσλεξία επιλέγουν φίλους με ΜΔ, λόγω της ομοιότητάς τους, αλλά και της στενής επαφής τους στα ειδικά τμήματα. Έτσι, συχνά αποκτούν καλές σχέσεις και φιλίες με μαθητές που είχαν τις ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες με αυτούς:

«Όσο παράξενο και να φαίνεται, εκεί απέκτησα μια φιλία τόσο ξεχωριστή που καμία δε συγκρίνεται με αυτήν.» (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001, σελ. 22-23)

Στις θετικές εμπειρίες της φοίτησης στα τμήματα ένταξης προστίθεται το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς κλήθηκαν να βοηθήσουν πιο αδύναμους συμμαθητές τους στα μαθήματα. Αυτό, τους ενίσχυσε τις γνώσεις και την αυτοαντίληψη, καθώς με την ομαδοσυνεργατική μάθηση προσπαθούσαν να εξηγήσουν στις συμμαθητές τους κάτι που δεν καταλάβαιναν και έτσι το κατακτούσαν και οι ίδιοι ακόμη περισσότερο (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001).

Θετικές απόψεις και εμπειρίες εκφράζουν αρκετά άτομα για το θεσμό των ειδικών σχολείων για μαθητές με δυσλεξία. Αυτή η εκπαιδευτική δομή δεν υπάρχει στην Ελλάδα. Τα άτομα τονίζουν την ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, κατάλληλου υλικού και γενικότερα φιλικού κλίματος (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001: Burden, 2005):

«Αυτό το σχολείο είναι ειδικό για δυσλεκτικούς... Όλοι ήταν φιλικοί όταν πήγα και με καταλάβαιναν και με βοηθούσαν ανάλογα με τις ανάγκες μου... Όταν δεν καταλάβαινες κάτι, σήκωνες το χέρι σου και στο εξηγούσαν...» (Burden,σελ. 71, 2005)

Συγχρόνως, υπάρχουν και αρνητικά σχόλια για τα ειδικά σχολεία από τα άτομα, κυρίως λόγω περιθωριοποίησης και απομόνωσης τους και επαφής μόνο με άλλα άτομα με δυσλεξία (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001). Τέλος, αρκετά άτομα εξέφρασαν την άρνησή τους στο να δέχονται οποιαδήποτε ειδική βοήθεια από ειδικές δομές, προκειμένου να μην ετικετοποιούνται ως δυσλεκτικά (Higgins και συν., 2002: Raskind και συν., 2006).

1.2.3. Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός, καθώς επιδρά ουσιαστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νεαρών ατόμων και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Οι μαθητές με ΜΔ δίνουν μεγάλη έμφαση στην αντιμετώπιση που είχαν από τους δασκάλους τους και υποστηρίζουν πως η επιρροή τους ήταν πολύ έντονη σε όλη τη σχολική τους πορεία. Ακολουθεί αναφορά πρώτα σε θετικές εμπειρίες και έπειτα σε αρνητικές.

Οι μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν πως εκτιμούν τους δασκάλους που τους μίλησαν ανοιχτά για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και που τους εξήγησαν τί σημαίνει αυτό και πώς μπορεί να επηρεάσει τη ζωή τους (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001). Είναι σημαντικό για τα παιδιά, αλλά και τους εφήβους να ξέρουν πως οι δάσκαλοι τους ενδιαφέρονται αληθινά και ουσιαστικά για εκείνους, όχι μόνο για τη σχολική τους επιτυχία, αλλά κυρίως για τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που τους δημιουργούν οι ΜΔ:

«Αν καταλάβαινε ότι προσπαθούσες και δυσκολευόσουν, σε βοηθούσε, σου έδινε ένα πάτημα βοήθειας... ήταν πολύ θετική ατμόσφαιρα, ένιωθα καλά με εμένα»(Gresh, 1995)

Εκτιμούν όταν κάποιος δάσκαλος εντάσσει στη διδασκαλία του τεχνικές ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και διαχείρισης του θυμού. Οι μαθητές επισημαίνουν πως χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί τους να τους κατανοούν, να τους σέβονται, να έχουν λογικές απαιτήσεις, να τους υποστηρίζουν συναισθηματικά και να τους ανατροφοδοτούν θετικά συνεχώς, ώστε να ενισχύονται και να συνεχίζουν την προσπάθειά τους:

«... μπορούσα να αισθανθώ αυτοπεποίθηση στο σχολείο μόνο αν είχα τη στήριξη των δασκάλων μου...» (Rodis, Garrod & Boscardin, σελ.42, 2001)

Η Gresh (1995) κατέληξε στην έρευνά της πως τα κύρια χαρακτηριστικά των καλών δασκάλων για τα άτομα με ΜΔ ήταν: η ενσυναίσθηση και η κατανόηση, οι

υψηλές προσδοκίες και η εξατομικευμένη ενασχόληση με το μαθητή όταν το χρειαζόταν:

«Θυμάμαι μια δασκάλα όταν ήμουν μικρότερη. Καθόμασταν οι δυό μας και ήταν δίπλα μου σε όλα.»

«... Ερχόταν ήσυχα και μου εξηγούσε ό, τι δεν καταλάβαινα. Ήταν συνεργάσιμη, δεν έδειχνε στους συμμαθητές μου, ότι κάτι δεν πήγαινε καλά με εμένα.»

«Έρχονταν οι δασκάλες και μου έλεγαν: Μπορείς να το κάνεις, αρκεί να βάλεις το μυαλό σου να δουλέψει.»

«(Η δασκάλα ασχολιόταν μόνο με εμένα) συνέχεια. Ένιωθα καλά. Είχε πλάκα.»

Πολλές, όμως, είναι οι μαρτυρίες μαθητών με ΜΔ που περιγράφουν αρνητικές εμπειρίες από τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί μιλούν για δασκάλους που ποτέ δεν ασχολήθηκαν μαζί τους και δεν προσπάθησαν να τους βοηθήσουν, δεν τους μίλησαν για τις Μαθησιακές τους Δυσκολίες και επιπλέον τους θεωρούσαν τεμπέληδες και τους κατηγορούσαν για αυτό, τους μείωναν και τους ταπείνωναν μπροστά σε όλη τους την τάξη:

«Ήταν δύσκολα στο σχολείο... Η δασκάλα με είχε μπροστά στη τάξη... “Γ, αυτός δεν είναι βαθμός. Δεν τα καταφέρνει. Δεν προσπαθεί.”» (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002)

«Αν δεν ήξερα να απαντήσω, αμέσως θα ρωτούσε άλλο μαθητή. “Γιατί δεν ξέρεις να απαντήσεις;”, μετά κάποιος θα απαντούσε και αυτό ήταν τόσο ντροπιαστικό» (Gresh, 1995)

Έτσι, έκαναν τους μαθητές να θυμώνουν και να νιώθουν απογοήτευση και ματαιώση από αυτούς τους δασκάλους, που έβλαπταν την αυτοεκτίμηση και την αξιοπρέπειά τους. Επίσης, αυτό κάποιες φορές είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να

χάσουν την εμπιστοσύνη τους στους δασκάλους τους γενικά, ακόμη και σε αυτούς οι οποίοι έδειχναν να ενδιαφέρονται πραγματικά (Gresh, 1995).

Στην έρευνα των Schumm και Vaugh (1994), οι μαθητές είπαν πως οι δάσκαλοί τους δεν έδιναν καμιά σημασία στις απόψεις τους για το μάθημα και τους αγνοούσαν. Πολλοί μαθητές παραδέχτηκαν πως προσποιούνταν ότι καταλάβαιναν τη μαθησιακή διαδικασία και πως ο δάσκαλός τους ενώ γνώριζε πως δεν κατανοούν, τους άφηνε να είναι παθητικοί ακροατές σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Gresh (1995), στην οποία οι ενήλικες με ΜΔ υποστήριξαν πως μολονότι οι δάσκαλοί τους γνώριζαν πως υπέφεραν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν έκαναν τίποτα για να τους στηρίξουν:

«Εβλεπαν, πιστεύω, ότι χάζενα την ώρα του μαθήματος, αλλά ποτέ δεν ενδιαφέρθηκαν να μάθουν τι μου συμβαίνει.» (Gresh, 1995)

Όσο αφορά στην προσπάθεια που έκαναν τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, ένοιωθαν αδικημένοι από τους δασκάλους τους όταν αυτοί δεν εκτιμούσαν την πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια που απαιτείτο να κάνουν ώστε να έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα και παρόμοια με αυτά των συμμαθητών τους (Gresh, 1995).

Στην έρευνα των Raskind, Margalit & Higgins (2006), η οποία μελέτησε τις απόψεις ατόμων με δυσλεξία, όπως αυτοί οι ίδιοι τις αποτύπωσαν σε forum για άτομα με δυσλεξία, διαπίστωσαν πως αρκετοί μαθητές νιώθουν φόβο και αγωνία για την αντιμετώπιση που πρόκειται να έχουν από τους δασκάλους τους στο σχολείο. Κάποιοι επίσης, ανέφεραν πως ενώ ζήτησαν τη βοήθεια των δασκάλων για να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά τους προβλήματα, δεν αντιμετωπίστηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

«Του είπα να σταματήσει να με πειράζει. Δεν σταμάτησε. Το είπα ακόμη και στη δασκάλα, αλλά δεν έκανε τίποτα γι' αυτό...»

1.2.4.Εμπειρίες από συνομηλίκους

Τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ πέρα από τα ακαδημαϊκά προβλήματα, αντιμετωπίζουν και κοινωνικά, καθώς έχουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που

τους διαφοροποιεί από τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ (Kavale & Forness, 1996: Nowicki, 2003). Η κοινωνική εικόνα των μαθητών διαμορφώνεται μέσα από τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αλληλεπιδρά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών με ΜΔ (Stone & LaGreca, 1990).

Οι Kavale και Forness (1996) συμπέραναν πως οι μαθητές με ΜΔ θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ότι κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Συχνά, οι μαθητές δεν είναι αρκετά ώριμοι συναισθηματικά και κοινωνικά όσο οι συνομηλικοί τους ώστε να δημιουργήσουν φιλίες, ή δεν είναι σε θέση να συμπεριφερθούν ορθά ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Οι εμπειρίες των παιδιών και των εφήβων με ΜΔ από την επαφή και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους ποικίλλουν. Στις περισσότερες, όμως, περιγραφές, οι εμπειρίες από συνομηλίκους είναι αρνητικές. Αρκετοί μαθητές δηλώνουν πως επειδή βλέπουν ότι δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συμμαθητές τους, πιστεύουν πως δεν αξίζουν να κάνουν παρέα με αυτούς, αφού νιώθουν διαφορετικοί, κατώτεροι, μη φυσιολογικοί και «χαζοί». Αυτό επηρεάζει αρνητικά τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους και επιπλέον, αισθάνονταν πως δεν αξίζουν την εκτίμηση των άλλων, αφού δε μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου:

«Νοιώθω ότι οι φίλοι μου είναι καλύτεροι σε όλα από εμένα!!!!»(Margalit και συν., 2006)

«Οι συμμαθητές σε λένε ηλίθιο. Γελούν μαζί σου. Δε νοιώθεις καλά γι' αυτό που είσαι. Η αυτοεκτίμησή σου πέφτει. Νομίζεις πως είσαι ένα χαζό παιδί. γιατί όλοι έτσι σε θεωρούν.» (Higgins και συν., 2002)

«Ήμουν το ίδιο με τους συμμαθητές, αλλά ακαδημαϊκά διαφορετική. Όσο περνούσαν τα χρόνια ήταν και λιγότερο ευχάριστο να είμαι μαζί τους. Δεν ήμαστε ίσοι.» (Rodis και συν., 2001)

Επιπρόσθετα, οι μαθητές παρουσιάζουν λιγότερη διάθεση για συμμετοχή σε παιχνίδια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ πολλές φορές είναι ιδιαίτερα ντροπαλοί. Άμεση απόρροια των παραπάνω είναι οι μαθητές να βιώνουν την

απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση από τους συμμαθητές τους. Συχνά αναφέρουν πως προτιμούν να δημιουργούν φίλιες με άλλους μαθητές που έχουν ΜΔ, καθώς τους ενώνουν τα ίδια προβλήματα και δε νοιώθουν κατώτεροι (Rodis και συν., 2001: Wiener & Schneider, 2001). Επίσης, κάποιες φορές προτιμούν οι παρέες τους να είναι κυρίως παιδιά μικρότερης ηλικίας (Wiener & Schneider, 2001). Άλλοι μαθητές λένε πως επειδή ένιωθαν αβοήθητοι στα μαθήματα και στην κοινωνική τους ζωή, σε ορισμένες περιπτώσεις γίνονταν επιθετικοί προς άλλους μαθητές που ήταν πιο αδύναμοι από εκείνους (Rodis και συν., 2001)

Υπάρχουν άτομα που υποστηρίζουν πως συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους συνομήλικους τους, ακόμη και στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, δε μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα στο πλαίσιο της παρέας και αρκετές φορές αναφέρεται πως δεν παίρνουν την πρωτοβουλία για δημιουργία σχέσεων γιατί συχνά φοβούνται την προδοσία:

«Στο πανεπιστήμιο, ήμουν ήσυχη και ντροπαλή... Φοβόμουν να αλληλεπιδράσω με ομάδα ανθρώπων, είχα τέσσερις φίλους...» (Rodis και συν., 2001, σελ.41)

Οι μαθητές με ΜΔ έχουν πολλές πιθανότητες να πέσουν θύματα έντονων πειραγμάτων, εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο, καθώς έχουν αρκετά από τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συχνά θυματοποιούνται (π.χ. Nabuzoka & Smith, 1993), αν και λίγες έρευνες υπάρχουν που μελετούν τη σχέση ΜΔ και θυματοποίησης (Morrison και συν., 1994). Συχνά οι μαθητές με ΜΔ δέχονται τις κοροϊδίες των συμμαθητών τους λόγω των χαμηλών τους επιδόσεων στο σχολείο:

«Οι συμμαθητές μου μερικές φορές με λένε χαζό. Δεν ξέρω αν το εννοούν ή αν είναι αστείο. Δεν κάθονται μαζί μου στο μεσημεριανό και δεν με παίζουν...» (Raskind και συν., 2006)

«Τα άλλα παιδιά με έκαναν να ντρέπομαι και με περιγελούσαν. Δεν ήταν καθόλου ευχάριστο.» (Higgins και συν., 2002)

Εκτός από τις κοροϊδίες, υπάρχουν μαρτυρίες και για χειρότερες συμπεριφορές συμμαθητών προς τα παιδιά με ΜΔ, όπως σωματική βία (Rodis και συν., 2001)

Στην έρευνα της Ingesson (2007) τα περισσότερα άτομα με ΜΔ είπαν πως η δυσλεξία τους δεν επηρέασε αρνητικά τις φιλικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Τόνισαν, πως οι φίλιες τους τους βοήθησαν να ξεπεράσουν πολλές δυσκολίες και να είναι περισσότερο αισιόδοξοι. Μάλιστα, αυτό το γεγονός συνδέθηκε με θετικά συναισθήματα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Τα υπόλοιπα άτομα υποστήριξαν πως έπεσαν θύματα κοροϊδίας και εκφοβισμού λόγω της δυσλεξίας τους, επειδή οι άλλοι τους θεωρούσαν «ηλίθιους». Αυτά τα άτομα είχαν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο γενικά και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η σχέση με τους συνομηλίκους και με τους φίλους είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της αυτό-εικόνας των ατόμων και των γενικών συναισθημάτων τους για το σχολείο (Ingesson, 2007). Επομένως, πρέπει να υπάρξουν ειδικές παρεμβάσεις στα ίδια τα άτομα με ΜΔ, στους γύρω τους και στο περιβάλλον τους γενικά, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις με συνομηλίκους και οι κοινωνικές τους δεξιότητες (M. Miller, 1996).

1.2.5.Εμπειρίες από την οικογένεια

Η οικογένεια διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και των εφήβων με ΜΔ. Οι γονείς, ανάλογα με το αν έχουν κατανοήσει και αποδεχθεί το πρόβλημα του παιδιού τους, μπορούν να το στηρίξουν και να αναζητήσουν την απαραίτητη εκπαιδευτική υποστήριξη ώστε να το βοηθήσουν να προοδεύσει. Η δυσλεξία ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει έντονα τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση όλων των μελών της οικογένειας, γονέων και αδερφών. Ακολουθούν, λοιπόν κάποιες αρνητικές εμπειρίες ατόμων με ΜΔ από τη ζωή με τους γονείς και με τα αδέρφια τους και κάποιες θετικές.

Πολλά άτομα με ΜΔ ισχυρίζονται πως η δυσλεξία τους επηρέασε κάθε πτυχή της οικογενειακής τους ζωής. Συχνά αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα με τους γονείς και με τα αδέρφια τους (Goodman, 1988: Rodis συν., 2001). Αναφέρουν πως οι γονείς τους δεν αποδέχονταν τη δυσλεξία τους, τους κατηγορούσαν για λιγοστή προσπάθεια και τεμπελιά και τους πίεζαν χωρίς να τους στηρίζουν συναισθηματικά:

«Οι γονείς μου με έλεγαν τεμπέλη και απρόθυμο να προσπαθήσω στο σχολείο... Ύστερα από προσπάθειες να τους εξηγήσω τις δυσκολίες μου εκείνοι δεν καταλάβαιναν και τελικά σταμάτησα να δικαιολογούμαι. Αποστασιοποιήθηκα...» (Rodis και συν., 2001, σελ.74)

Τα άτομα αυτά, δεν νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια με τους γονείς τους, ενώ φυσικά δεν τολμούν να τους μιλήσουν για τα προβλήματά τους και να ζητήσουν βοήθεια επειδή δεν περιμένουν ότι θα ανταποκριθούν. Η καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών με ΜΔ είναι πολύ σημαντική για να γνωρίζουν οι γονείς με μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα των παιδιών τους (Ravin & Stone, 1991). Στο βιβλίο των Rodis και συν. (2001) περιγράφονται σκηνικά έντονων διαφωνιών μεταξύ γονέων και παιδιών, ιδιαίτερα πριν τη διάγνωση της δυσλεξίας, κάτι που «μολύνει» τις μεταξύ τους σχέσεις και κάνει τα άτομα να αισθάνονται μη αποδεκτά από τους σημαντικούς «άλλους». Επίσης, κάποιες φορές οι γονείς εξαιτίας του άγχους και της αγωνίας τους να βρουν τί συμβαίνει στο παιδί τους, λησμονούν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, τα οποία νιώθουν τρομοκρατημένα και μόνα:

«... Ήταν όταν προσπαθούσαν οι γονείς μου να βρουν τι έχω. Πιστεύω θα μπορούσαν να είναι πιο υποστηρικτικοί, όπως (να μου λένε): 'Τίποτα δεν υπάρχει λάθος σε εσένα.', παρά 'Πρέπει να σου κάνουν αυτό το τεστ, πρέπει να πας στο γιατρό.'» (McNulty, 2003)

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος των γονέων στην εξήγηση της κατάστασης, ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις από τα ευάλωτα παιδιά, οι οποίες οδηγούν σε δυσάρεστα συναισθήματα ντροπής για τον εαυτό τους (McNulty, 2003). Η Gresh (1995) βρήκε πως ο βοηθητικός ρόλος των γονέων των ατόμων που πήρε συνέντευξη είχε τρεις μορφές: γονείς ως δάσκαλοι, ως υποστηρικτές με υψηλές προσδοκίες και ως άτομα με κατανόηση που δίνουν κίνητρα για μάθηση και πρόοδο:

«Οι γονείς μου στην αρχή της χρονιάς έστελναν προσωπικά σημειώματα στους καθηγητές για να τους εξηγήσουν τι έχω και τι πρέπει να γίνει...»

«Η μητέρα μου με υποστήριξε όταν δεν άκουσα τη δασκάλα και δεν έμεινα μετά το σχολείο να μου τα εξηγήσει. Είχε καταλάβει πώς δούλευε...»

«Η μητέρα μου θεωρούσε σημαντικό το πανεπιστήμιο. Με κάθε τρόπο με βοηθούσε να μην τα παρατήσω.»

Οι γονείς, λοιπόν, ως μέντορες και συμβουλάτορες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία και πρόοδο του παιδιού τους. Στην ίδια έρευνα φάνηκε πως όσο περισσότερα κίνητρα για μάθηση και για εκπαιδευτική εξέλιξη έδιναν οι γονείς στο παιδί τους κατά τα σχολικά χρόνια, τόσο περισσότερες πιθανότητες είχε ο μαθητής να συνεχίσει τις σπουδές του στην ανώτατη εκπαίδευση.

Άλλα άτομα μιλούν για υποστηρικτικούς και τρυφερούς γονείς, οι οποίοι φροντίζουν να αφουγκράζονται το παιδί τους και τις δυσκολίες του, να το ενισχύουν ψυχολογικά και να του παρέχουν ασφάλεια και αγάπη. Πολλοί γονείς έχουν λογικές απαιτήσεις από το παιδί τους, έχουν προσδοκίες για αυτό και το βοηθούν να τις κάνει πραγματικότητα:

«Είμαι τυχερή. Οι γονείς μου έδιναν έμφαση στα δυνατά μου σημεία και όχι στα αδύνατα. Έβλεπαν σε εμένα αυτό που οι άλλοι δεν έβλεπαν και με έμαθαν να αγαπώ τον εαυτό μου γι' αυτό που ήμουν. Μου έδωσαν δύναμη και κουράγιο αν αντιμετώπισω τους φόβους μου.» (Rodis και συν., 2001)

Αρκετά άτομα δηλώνουν πως τους ανησυχεί η επιρροή της δυσλεξίας τους στις σχέσεις τους με τα αδέρφια τους. Βλέπουν πως οι γονείς αφιερώνουν περισσότερη προσοχή, σημασία, περισσότερο χρόνο και χρήμα σε αυτά και ανησυχούν πως τα αδέρφια τους αισθάνονται αδικημένα και παραμελημένα και πως ίσως ζηλεύουν (Rodis και συν., 2001). Συχνό φαινόμενο είναι να δημιουργούνται συναισθήματα ζήλειας και ανταγωνισμού και από το παιδί με ΜΔ προς τα αδέρφια του που δεν έχουν ΜΔ, λόγω των περισσότερων επιτυχιών και καλύτερων επιδόσεων των δεύτερων:

«Η μεγαλύτερή μου αδερφή ήταν δημοφιλής, έξυπνη, όμορφη και πολύ ταλαντούχα. Λες και δεν υπήρχε τίποτα που δε μπορούσε να κάνει... Τη ζήλευα τόσο πολύ...» (Rodis και συν., 2001)

Η ισορροπημένη στάση των γονέων απέναντι στα αδέρφια, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ικανότητές τους μπορεί να κατευνάσει τέτοιου είδους συναισθήματα και για τις δύο πλευρές των αδερφών:

«Η αδερφή μου ήταν πολύ καλή στο σχολείο και στη μουσική και εγώ μόνο στα αθλήματα. Οι γονείς μας δεν μας συνέκριναν ποτέ. Ήταν σα να ήμασταν αντίθετα παιδιά.» (Gresh, 1995)

Οι αυθεντικές μαρτυρίες ατόμων με ΜΔ για θέματα που αφορούν την οικογένειά τους και τις σχέσεις τους είναι πολύ περιορισμένες, ενώ είναι πολύ σημαντικές για να κατανοηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη και να βρεθούν τρόποι υποστήριξής τους.

1.2.6. Αυτοεκτίμηση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με πολλές έρευνες, οι μαθητές με ΜΔ τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα έντονα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά και που τους κάνουν να διαφοροποιούνται από τους συμμαθητές τους. Στα πρώτα σχολικά χρόνια του παιδιού, η διαμόρφωση της αυτο-εικόνας του εξαρτάται σημαντικά από την επιτυχία του ή την αποτυχία του στο σχολείο. Έτσι, όταν τα παιδιά και οι έφηβοι βλέπουν πως αποτυγχάνουν συνεχώς, τότε απογοητεύονται, κατηγορούν τους εαυτούς τους, θυμώνουν με την κατάστασή τους, αποκτούν αρνητικές πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αντιμετωπίζουν με απαισιοδοξία το μέλλον τους.

Οι έντονες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΜΔ καθημερινά στη σχολική τάξη, τους κάνουν να νιώθουν κατώτεροι, ανίκανοι και χαζοί (Grolnick & Ryan, 1990). Τείνουν να αισθάνονται πολύ μεγάλο άγχος σε πολλούς τομείς της ζωής τους και ιδιαίτερα τα πρώτα σχολικά χρόνια λόγω των χαμηλών τους σχολικών επιδόσεων και του φόβου τους ότι οι άλλοι τους θεωρούν χαζούς (Shessel & Reiff, 1999). Στην έρευνα της Ingesson (2007) το 40% των ατόμων είπαν πως η δυσλεξία επηρέασε πολύ αρνητικά την εκτίμηση για τον εαυτό τους στα σχολικά χρόνια. Ένοιωθαν κατώτεροι από τους συμμαθητές τους και πως δεν τους αξίζει να τους

εκτιμά και να τους σέβεται κανείς. Επίσης, αναφέρεται στο βιβλίο των Rodis και συν., (2001), πως η συνεχής αποτυχία στις ασκήσεις στο σχολείο, απογοητεύει και κάνει τα άτομα να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Κατηγορούσαν αποκλειστικά τον εαυτό τους, ματαιώνονταν και δεν είχαν κανένα κίνητρο για να προσπαθήσουν ξανά. Αρκετά άτομα λένε πως στο σχολείο είχαν πολύ χαμηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και την πρόδοό τους, ενώ ταυτόχρονα υποτιμούσαν τα άτομα με υψηλές προσδοκίες:

«Ήμουν χαζή! Δεν μπορούσα να το κάνω! Το δέχτηκα και το άφησα να με ορίζει. Με διέγραφα.»(Rodis και συν., 2001, σελ. 25)

«Στο σχολείο, υποτιμούσα τους συμμαθητές που έκαναν όλες τις εργασίες και που ενδιαφέρονταν να μπουν σε καλό πανεπιστήμιο... Πίσω από αυτή τη συμπεριφορά μου ήμουν φοβισμένος και θυμωμένος, που δεν τα κατάφερνα στο σχολικό σύστημα... Φοβόμουν πως ακόμη και αν προσπαθούσα πιο πολύ, δε θα τα κατάφερνα... Κάτι υπήρχε που με εμπόδιζε. Αυτό με φόβιζε.» (Rodis και συν., 2001, σελ. 75)

Στην έρευνα της Ingesson (2007), βρέθηκε πως όσο χαμηλότερη αυτοεκτίμηση είχαν τα άτομα με ΜΔ, τόσο πιο απαισιόδοξα αντιμετώπιζαν το μέλλον τους, ενώ οι ενήλικες με ΜΔ που απασχολούνταν σε εργασίες οι οποίες δεν απαιτούσαν να εμπλακούν σε γνωστικά έργα, υποστήριζαν πως η δυσλεξία, επηρέαζε λιγότερο την αυτοεκτίμησή τους πια σε αυτή τη φάση της ζωής τους. Σε αυτό το θέμα της ενήλικης ζωής θα γίνει εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

Όπως αναφέρθηκε και στα παραπάνω κεφάλαια, τα άτομα εκτός από την αρνητική ακαδημαϊκή τους αυτο-εικόνα, έχουν να αντιμετωπίσουν και τις δυσκολίες από την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Πολλοί δάσκαλοι τους κάνουν να ντρέπονται για τους εαυτούς τους, υπάρχουν περιστατικά κοροϊδιών από τους συμμαθητές, ενώ συχνά αναφέρεται πως και οι γονείς με τα επικριτικά τους σχόλια επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης των μαθητών. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά μιλούν για τη χαμηλή ακαδημαϊκή τους εικόνα, για τις συναισθηματικές τους δυσκολίες και για την κοινωνική απομόνωση (Raskind, Margalit & Higgins, 2006).

Ένα συναίσθημα που χαρακτηρίζει κάποια παιδιά και εφήβους με ΜΔ και σχετίζεται με την αρνητική αυτοαντίληψη είναι αυτό της κατάθλιψης. Αισθάνονται

βαθιά θλίψη και πόνο εξαιτίας των δυσκολιών που βιώνουν σε διάφορα επίπεδα στη ζωή τους και νιώθουν αβοήθητοι, μόνοι και πως κανείς δεν τους καταλαβαίνει:

«Ένιωθα μόνος με τις ΜΔ μου... Η σχολική τάξη δεν είναι καθόλου φιλική για κάποιον με ΜΔ... Οι ΜΔ συμβάλλουν στο συναίσθημα της ανασφάλειας.»(Reiff, 2004)

«Δεν έχω καμία ελπίδα πως θα τα καταφέρω.» (Burden, 2005)

Έτσι, συχνά τα παιδιά στα χρόνια του δημοτικού εξομολογούνται πως ήταν ιδιαίτερα μυστικοπαθή και προσπαθούσαν να κρύψουν τα αρνητικά τους συναισθήματα είτε μην κάνοντας φίλους (Rodis και συν., 2001), είτε προσποιούμενα πως δεν τους συμβαίνει τίποτα:

«Σιχαίνεσαι τον εαυτό σου που έχει ΜΔ. Προσποιείσαι ότι είσαι κάποιος άλλος. Ύστερα σιχαίνεσαι που προσποιείσαι... Ποιος είμαι τελικά;» (Rodis και συν., 2001, σελ. 25)

Μεγαλώνοντας αρκετοί μαθητές με ΜΔ δηλώνουν πως κατάλαβαν πόσο η δυσλεξία επηρεάζει όλη τους τη ζωή και πως θα την επηρεάζει για πάντα και προσπάθησαν να το δεχθούν. Κάποιες φορές νοιώθουν πιο άνετα με τη δυσλεξία τους και είναι σε θέση να μιλήσουν στον περίγυρό τους για το πρόβλημά τους. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο ότι ωριμάζοντας τα άτομα συνειδητοποιούν πως πρέπει να δεχτούν τους εαυτούς τους με τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και πως με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να πάρουν την κατάλληλη στήριξη ώστε να βελτιωθούν και να προοδεύσουν. Παρόλα αυτό, όλο αυτό το «ταξίδι» προς τη συνειδητοποίηση είναι ιδιαίτερα οδυνηρό (Shessel & Reiff, 1999). Συχνά, η ενηλικίωση, η έξοδος από το σχολείο και η είσοδος του ατόμου στην επαγγελματική του καριέρα βοηθά στη διαδικασία της ανάκαμψης.

1.2.7. Ενήλικη ζωή

Οι ΜΔ ενυπάρχουν στο άτομο και στην ενήλικη ζωή του, επομένως την επηρεάζουν. Μία δυσάρεστη αλήθεια για τα άτομα με ΜΔ είναι πως περνούν αρκετό διάστημα της ζωής τους με πολλές δυσκολίες, ιδίως κατά τα σχολικά χρόνια, ώσπου τελικά να μπορέσουν να πάρουν τον έλεγχο της κατάστασης τους και να προχωρήσουν. Η ύπαρξη των ΜΔ σε ένα άτομο μπορεί να κατευθύνει την επιλογή για συνέχιση ή μη των σπουδών, τις επαγγελματικές επιλογές του και να διαμορφώσει τις φιλοδοξίες του, όπως θα αναφερθεί παρακάτω. Στην ώριμη φάση της ενήλικης ζωής, τα άτομα περνούν από το στάδιο της αναγνώρισης της ύπαρξης της δυσλεξίας στους εαυτούς τους και ύστερα στην αποδοχή της:

«Ξέρω πια ότι δεν είμαι χαζός ή τεμπέλης. Απλά μαθαίνω με διαφορετικό τρόπο και αυτό δεν είναι κακό.» (Reiff, 2004)

«Πρέπει να ανακαλύψεις ποιος είσαι... Να ξέρεις τα θετικά και τα αρνητικά σου. Έτσι θα προχωρήσεις μόνο.» (Gerber, Ginsberg & Reiff, 1992)

Στην έρευνα των Gerber, Ginsberg & Reiff (1992), οι επιτυχημένοι και οι όχι τόσο επιτυχημένοι ενήλικες με ΜΔ είπαν πως η αίσθηση του ελέγχου, τους είναι απαραίτητη σε όλους τους τομείς της ζωής τους:

«Θέλω να έχω τον έλεγχο. Τότε όλα είναι ΟΚ. Αν δεν τον έχω τότε αγχώνομαι πολύ.»

«Φοβάμαι τόσο μην αποκαλυφθώ... Πρέπει να έχω τον έλεγχο.»

Μετά την ενηλικίωση τα άτομα επιλέγουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στη ζωή τους και αυτή η επιλογή τους καθορίζει σα μέλη της κοινωνίας που ζουν. Πολλά άτομα με ΜΔ λένε πως αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εξεύρεση εργασίας λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών (Rodis και συν., 2001). Σύμφωνα με αρκετές έρευνες τα άτομα με ΜΔ είναι σύνηθες να έχουν εργασίες με λίγες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και που δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικές. Επίσης, είναι περισσότερο πιθανό γι' αυτούς να είναι μερικώς απασχολούμενοι, να πληρώνονται χαμηλότερα και να ασκούν επαγγέλματα χαμηλού prestίτζ, όπως πωλητές, μηχανικοί κ.τ.λ. (π.χ. Patton & Palloway, 1992). Η

διερεύνηση των απόψεων ενηλίκων για τη ζωή τους είναι ενδιαφέρουσα, αλλά η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι επιτυχημένοι ενήλικες στην έρευνα των Gerber, Ginsberg & Reiff (1992), είπαν πως έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και πως συνήθως θέτουν υψηλούς και μακροπρόθεσμους στόχους, ενώ οι όχι και τόσο επιτυχημένοι δεν έχουν τόση εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και οι στόχοι τους συχνά είναι βραχυπρόθεσμοι.

Η έρευνα του Rojewski (1999) έδειξε πως οι νέοι με ΜΔ τείνουν να έχουν χαμηλότερες φιλοδοξίες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και ανέλιξη σε σχέση με τους νέους χωρίς ΜΔ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι συχνά επιλέγουν μη ακαδημαϊκά επαγγέλματα, λόγω των γνωστικών τους δυσκολιών. Ακόμη, ίσως αυτά τα επαγγέλματα (π.χ. τεχνικά) να τους φαίνονται πως είναι περισσότερο διαθέσιμα σε σχέση με άλλα. Τέλος, ίσως αυτή η τάση οφείλεται και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου των ατόμων με ΜΔ, τα οποία χαρακτηριστικά επηρεάζονται από τις αρνητικές αντιλήψεις των δασκάλων και των ατόμων και της κοινωνίας.

Η Ingesson (2007) βρήκε επίσης πως τα άτομα που υποστήριξαν πως η δυσλεξία τους δεν επηρεάζει πια τόσο την αυτοεκτίμηση και τη ζωή τους ήταν αυτά που είχαν επιλέξει τεχνικά επαγγέλματα και εργασίες που δεν απαιτούσαν την εμπλοκή τους σε γνωστικά έργα με το να διαβάζουν και να γράφουν. Πολλά άτομα εγκατέλειψαν το σχολείο γιατί πίστευαν πως όσο βρίσκονταν σε αυτό, τόσο περισσότερη ταπείνωση, στεναχώρια και άγχος θα ένοιωθαν (Levine, Zigmond & Birch, 1985; Ingesson, 2007). Η ετικέτα της δυσλεξίας κλόνηζε τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης των ατόμων και τονίζουν πως ο λόγος που εγκατέλειψαν το σχολείο δεν ήταν μόνο οι χαμηλοί βαθμοί, αλλά ο συνδυασμός των προβλημάτων στο σχολείο και στην οικογένεια και τα κοινωνικά προβλήματα τα οποία αλληλεπιδρούσαν με τους χαμηλούς βαθμούς και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lichtenstein, 1993).

Η Gresh (1995) βρήκε από τις συνεντεύξεις που πήρε από ενήλικα άτομα με ΜΔ, πως τα άτομα που σπούδαζαν σε πανεπιστήμιο, σα χαρακτήρες ήταν πιο απαιτητικοί από τους εαυτούς τους και πιο υπομονετικοί από αυτά τα άτομα που δε συνέχισαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, τα άτομα που δεν είχαν καταφέρει να συνεχίσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν να είχαν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν περαιτέρω σε κάποια διαφορετική μορφή

εκπαίδευσης από αυτή που είχαν ήδη δοκιμάσει, στην οποία θα μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Σύμφωνα με τον Reiff (2004), οι νέοι με ΜΔ που σπουδάζουν είναι σε πιο πλεονεκτική θέση από τους άλλους που δεν σπουδάζουν, καθώς το ότι κατάφεραν να πετύχουν ακαδημαϊκά τελικά λειτουργεί ως μέσο για να διαπιστώσουν πως πέρασαν από πολλές δυσκολίες παλαιότερα και τελικά οδηγήθηκαν στην επιτυχία, οπότε αυτό τους αποζημιώνει.

Είναι εμφανές πόσο οι ΜΔ επηρεάζουν την ενήλικη ζωή των ατόμων και κυρίως την επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν. Εξαιτίας των ακαδημαϊκών προβλημάτων, τα άτομα αποκλείουν τα επαγγέλματα που σχετίζονται με γνωστικά έργα ώστε να μη δυσκολεύονται και να μην αισθάνονται αποτυχημένοι, όπως αισθανόντουσαν στο σχολείο. Η σημασία, λοιπόν, της έγκαιρης και κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης άλλη μια φορά αναδεικνύεται.

Συνειδητοποιείται από τις περιγραφές των ίδιων των ατόμων πως οι μαθησιακές τους δυσκολίες τους επηρεάζουν βαθιά, από την παιδική τους ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή τους. Παραπάνω παρουσιάστηκαν οι εμπειρίες των ατόμων με ΜΔ για τη διάγνωση, για το σχολείο και τις ειδικές σχολικές δομές, τους εκπαιδευτικούς, για τη σχέση με συνομηλίκους, για την οικογένειά τους, για την αυτοεκτίμηση τους και τέλος για την ενήλικη ζωή τους. Η διεθνής βιβλιογραφία που αφορά στις διηγήσεις των ίδιων των ατόμων με ΜΔ είναι περιορισμένη, παρόλο που θα έπρεπε να είχε δοθεί περισσότερη προσοχή στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς είναι πολύ σημαντικό, ώστε να γίνουν κατανοητές με πιο βιωματικό και υποκειμενικό τρόπο, οι ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας ατόμων. Πρέπει, επιπροσθέτως, να σημειωθεί πως η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Έτσι, σε αυτή την πτυχιακή θα γίνει καταγραφή και μελέτη των εμπειριών και των απόψεων νέων με ΜΔ όπως οι ίδιοι τις διηγούνται, ώστε να αναδειχθούν οι εμπειρίες τους, και το νόημα που οι ίδιοι δίδουν σε αυτές.

Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

2.1. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της καθημερινότητας των ανθρώπων. Όπως έγραψαν και οι Linkolin και Guba (1985) οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των ατόμων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1988). Ο ερευνητής, λοιπόν, μελετά τα φαινόμενα στα φυσικά πεδία και προσπαθεί να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991) σύμφωνα με το νόημα που τα ίδια τα άτομα αποδίδουν σε αυτά.

Επομένως, οι ποιοτικές έρευνες καταγράφουν τη «φωνή» του ατόμου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991). Σε αυτή την έρευνα, στόχος είναι η καταγραφή και η ερμηνεία των εμπειριών, των βιωμάτων, των συναισθημάτων των νέων με ΜΔ και του νοήματος που οι ίδιοι δίνουν σε αυτά μέσα σε αυτόν τον κυκεώνα των δυσκολιών που έχουν ζήσει. Οι νέοι καλούνται να μιλήσουν και να περιγράψουν από τη δική τους οπτική γωνία τις καταστάσεις που έζησαν ως άτομα με ΜΔ κυρίως κατά τα σχολικά τους χρόνια. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, λοιπόν, επελέγη το είδος της ποιοτικής έρευνας.

2.2. Το εργαλείο της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη, η οποία αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. 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 αυτό, ο ερευνητής πρέπει να καταλάβει τη δυναμική της μεθόδου της συνέντευξης και να αντιληφθεί τη χρήση που ο ίδιος μπορεί να κάνει στη μέθοδο, ενώ ταυτόχρονα να έχει την επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της μεθόδου.»

Ο May (1993) προτείνει τέσσερα είδη συνεντεύξεων, τη δομημένη, την ημι-δομημένη, την εστιασμένη (μη δομημένη) και τη συνέντευξη σε ομάδες. Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι δύο τελευταίες συνεντεύξεις. Η εστιασμένη συνέντευξη εφαρμόστηκε αφενός λόγω της κοινής ιδιότητας των συμμετεχόντων ως άτομα με ΜΔ και αφετέρου λόγω των προσαρμοσίμων και ανοιχτών σε διευθετήσεις χαρακτήρα των ερωτήσεων, ώστε να μην είναι κατευθυνόμενες οι απαντήσεις και να δίνεται η ευκαιρία στους ερωτώμενους να μιλούν ελεύθερα για το θέμα (Krueger & Kasey, 2000). Η ευκαμψία και η ανακάλυψη του νοήματος των απαντήσεων των ερωτώμενων αποτέλεσαν βασικά στοιχεία των συνεντεύξεων που δόθηκαν.

Η επιλογή της συνέντευξης σε ομάδες έγινε ώστε οι νέοι να αισθανθούν περισσότερο άνετοι στο να εκφραστούν και να αναφερθούν σε ευαίσθητα προσωπικά τους θέματα. Σε αυτό συντελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των ερωτώμενων και η αναζήτηση των διαφορετικών εμπειριών και απόψεών τους, ανάλογα με τον τρόπο που ο καθένας έζησε ως άτομο με ΜΔ. Οι ομαδικές συνεντεύξεις ήταν 3 και ο αριθμός των νέων ανά ομάδα ήταν 4-5, καθώς κρίθηκε πως αυτός ο αριθμός θα ήταν επαρκής ώστε από τη μία να προωθείται η συζήτηση μεταξύ των ατόμων, αλλά και από την άλλη, να έχουν τη δυνατότητα όλοι να συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό. Η πρώτη και η τελευταία ομάδα ήταν ιδιαίτερα ομιλητικές και αναλυτικές, ενώ η δεύτερη όχι και τόσο και χρειάστηκαν ορισμένες φορές παρώθηση από την ερευνήτρια.

Ο συνολικός χρόνος των συνεντεύξεων δεν ξεπερνούσε τις δύο ώρες, ώστε να μην γίνουν κουραστικές για τους ερωτώμενους, αλλά και για να μην πλάταιαζε δίχως νόημα το θέμα.

Οι ερωτήσεις τους ερωτηματολογίου κατασκευάστηκαν σύμφωνα με τους Krueger & Kasey (2000), κατά τους οποίους πρέπει να εμπεριέχονται με τη σειρά ερωτήσεις που ανοίγουν τη συζήτηση, εισαγωγικές, μεταβατικές, κύριες και καταληκτικές. Πρέπει να τονιστεί πως οι ερωτήσεις αποτελούσαν έναν άξονα-οδηγό της συζήτησης, καθώς οι σε βάθος συνεντεύξεις μοιάζουν περισσότερο με συζητήσεις, παρά με ένα τυπικό και προσχεδιασμένο γεγονός με προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων (Marshall & Rossman, 1995). Παρακάτω, παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που αποτέλεσε τον οδηγό της συζήτησης με τους νέους με ΜΔ.

1. Ποιά είναι τα ονόματά σας;
2. Πώς ήταν όταν μάθατε πως έχετε δυσλεξία;
3. Ήταν καλύτερα πριν ή μετά τη διάγνωση;
4. Τι θυμάστε από το σχολείο;
5. Οι φιλικές σας σχέσεις πώς ήταν;
6. Πώς ήταν η καθημερινή σας ζωή όταν πηγαίνατε σχολείο;
7. Πώς περιγράφετε τη σχέση σας με τους γονείς σας;
8. Πώς είναι η σχέση σας με τα αδέρφια σας;
9. Τώρα πώς είναι η ζωή σας και τι σκέφτεστε για το μέλλον σας;
10. Αν γινόσαστε γονείς παιδιού με δυσλεξία τι θα κάνατε;
11. Πώς φαντάζεστε το ιδανικό σχολείο;

2.3. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 14 νέοι με ΜΔ, εκ των οποίων οι 8 ήταν αγόρια και οι 6 κορίτσια. Όσο αφορά τις ηλικίες των ερωτώμενων, 1 έφηβη ήταν 12 ετών, 12 νέοι ήταν από 16-19 ετών, ενώ ένας νέος ήταν 24 ετών. Ήρθαμε σε επαφή μέσω του Συλλόγου γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, από όπου προμηθευτήκαμε τα ονόματα και τα τηλέφωνα τους.

Η πρώτη επαφή με τους νέους έγινε στο συνέδριο που οργανώθηκε από τον ίδιο Σύλλογο στη Θεσσαλονίκη, που δόθηκε και η πρώτη συνέντευξη των 5 ατόμων. Σκοπός της πρώτης συνάντησης, η οποία έγινε στο χώρο του συνεδρίου, ήταν να ακουστούν νέοι από την επαρχία που είχαν έρθει στη Θεσσαλονίκη ενόψει του συνεδρίου και όχι μόνο νέοι της συμπρωτεύουσας. Οι υπόλοιπες δύο συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη, ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους νέους σε ομάδες των 4 και 5 ατόμων. Αξίζει να σημειωθεί πως η προθυμία των νέων για συμμετοχή ήταν πολύ μεγάλη και δέχτηκαν αμέσως.

Ο χρόνος που χρειάστηκε για να γίνουν οι συνεντεύξεις ήταν τρεις εβδομάδες, καθώς η ερευνήτρια διέμενε σε άλλη πόλη και έπρεπε να μετακινείται μια φορά την εβδομάδα στη Θεσσαλονίκη.

2.4. Η ανάλυση των δεδομένων

Μετά το τέλος των συνεντεύξεων και τη συλλογή των δεδομένων, έπρεπε να γίνει η ανάλυσή τους, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εξάχθούν συμπεράσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς. Μέσω της απομαγνητοφώνησης έγινε η μεταφορά των συνεντεύξεων στο χαρτί, ενώ η κωδικοποίησή τους σε νοηματικές μονάδες έγινε μέσω της καταλογογράφησης (indexing), κατά την οποία οι κωδικοί ποιοτικού υλικού οργανώθηκαν και δομήθηκαν σε κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003).

Στη συνέχεια οι νοηματικές μονάδες που είχαν την ίδια θεματολογία, οργανώθηκαν και συνενώθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτέλεσαν τα κεφάλαια, τα οποία αναλύονται παρακάτω στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα κεφάλαια αυτά αναφέρονται στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, στις εμπειρίες από το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, στις σχέσεις με την οικογένειά, στην καθημερινή ζωή και στις απόψεις για το μέλλον και για το ιδανικό σχολείο.

Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αποκρυφτεί, όπως συμφωνήθηκε εξ αρχής με τους ίδιους προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι εξής θεματικές ενότητες: «Διάγνωση», «Εκπαιδευτικοί», «Μαθησιακή εμπειρία», «Εξετάσεις», «Συμμαθητές», «Σχέσεις με γονείς», «Σχέσεις με αδέρφια», «Καθημερινή ζωή», «Μέλλον», «Ιδανικό σχολείο» και «Τί θα έκαναν αν γινόντουσαν γονείς παιδιού με ΜΔ». Ειδικότερα στη «Διάγνωση» αναδείχθηκαν οι νοηματικές μονάδες της επίδρασης της διάγνωσης της δυσλεξίας ανάλογα με την ηλικία στην οποία έγινε, η επιρροή της επίσημης εξήγησης των μαθησιακών προβλημάτων στο αυτο-συναίσθημα των μαθητών, οι προσπάθειες των γονέων για άντληση σχετικών πληροφοριών και ο ρόλος των συλλόγων ως κέντρα πληροφόρησης και υποστήριξης των γονέων. Στη θεματική για τους «Εκπαιδευτικούς» προέκυψαν οι μονάδες της άγνοιας για τη δυσλεξία, της απορριπτικής συμπεριφοράς, της αδιαφορίας για τους μαθητές και ως θετικές νοηματικές μονάδες, το ενδιαφέρον για ανακάλυψη της δυσλεξίας, οι γνώσεις για τη δυσλεξία, οι διαφοροποιημένες διδακτικές τεχνικές και η άμεση ανταπόκριση στη διεξαγωγή προφορικών εξετάσεων. Στη «Μαθησιακή εμπειρία» εντοπίστηκαν οι νοηματικές μονάδες της συμπεριφοράς των μαθητών με ΜΔ στην τάξη, του διαφορετικού τρόπου αντίληψης της γνώσης και των δυσκολίες στη γραφή, ενώ στη θεματική των «Εξετάσεων», αναδείχθηκαν οι ακατάλληλες συνθήκες προφορικής εξέτασης και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τρόπο εξέτασης. Όσο αφορά τους «Συμμαθητές», αναδύθηκαν οι μονάδες της κακής αντιμετώπισής τους στο μάθημα, η άγνοια, η αδιαφορία τους και η αρνητική τους θέση απέναντι στις προφορικές εξετάσεις των μαθητών με ΜΔ. Η θεματική των «Σχέσεων με γονείς» αναλύθηκε περαιτέρω στις νοηματικές των καθημερινών συγκρούσεων στο διάβασμα στο σπίτι και στη σημασία της πληροφόρησης και ενημέρωσης των γονέων για τη δυσλεξία, ενώ στη θεματική των «Σχέσεων με αδέρφια», προέκυψαν οι νοηματικές μονάδες των διαφορετικών χαρακτηριστικών στις σχέσεις μεταξύ αδερφών που έχουν και οι δύο δυσλεξία σε σχέση με αυτές που έχει μόνο ο ένας και του ρόλου των γονέων στις σχέσεις μεταξύ των αδερφών. Στην «Καθημερινή ζωή» αναδείχθηκαν οι μονάδες για τα πολλά φροντιστήρια και εξωσχολικά μαθήματα των μαθητών, για το λιγοστό ελεύθερο χρόνο τους, ο οποίος όσο μεγάλωναν αυξανόταν ενώ στη θεματική του «Μέλλοντος», η νοηματική μονάδα της προτίμησης κυρίως σε επαγγέλματα του

καλλιτεχνικού και ανθρωπιστικού τομέα. Τελειώνοντας, στη θεματική ενότητα για το «Ιδανικό σχολείο» αναδύθηκαν οι νοηματικές μονάδες της ευρείας γνώσης των εκπαιδευτικών για τις ΜΔ, του διαφορετικού τρόπου διεξαγωγής των σχολικών μαθημάτων, της ενημέρωσης των συμμαθητών σε θέματα της δυσλεξίας. Επίσης, στο θέμα του «Τι θα έκαναν αν γινόντουσαν γονείς παιδιού με ΜΔ» προέκυψαν οι μονάδες της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του παιδιού με δυσλεξία και η συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη που θα παρείχαν τα άτομα στο παιδί τους.

3.1. Διάγνωση

Το πρώτο θέμα που συζητήθηκε με τους νέους ήταν οι εμπειρίες τους πριν και μετά τη διάγνωση, δηλαδή τη στιγμή που έμαθαν επίσημα πως έχουν δυσλεξία. Τα κεντρικά σημεία που αναδείχθηκαν ήταν η επιρροή της ηλικίας στην οποία έγινε η διάγνωση στα άτομα, η επίδραση της επίσημης ανακοίνωσης της δυσλεξίας στο αυτοσυναίσθημα των παιδιών, οι απεγνωσμένες προσπάθειες των γονέων να αποκτήσουν γνώσεις για τη δυσλεξία και να παράσχουν την κατάλληλη βοήθεια στα παιδιά τους και τέλος, ο ρόλος των συλλόγων και των ομάδων για τη δυσλεξία ως πηγές πληροφόρησης των ενδιαφερόμενων γονιών και ως στήριγμα για τα άτομα με δυσλεξία.

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει η ηλικία στην οποία μαθαίνουν τα άτομα πως έχουν δυσλεξία. Προκύπτει πως η μικρή ηλικία που κάποιοι έμαθαν για τη δυσλεξία τους συνέβαλε στο να μην τους ενοχλήσει τόσο ή ύπαρξη του προβλήματος, ακόμη και στο να μην έχουν καν μνήμες, κάτι που αναδείχθηκε και στην έρευνα της Ingesson (2007):

«Το έμαθα στην πρώτη δημοτικού, ήμουν πολύ μικρός οπότε δε με ενδιέφερε με άφησε παγερά αδιάφορο στο κέντρο του ... (όνομα ιδιωτικού κέντρου). Μεγάλωσα με αυτό, δε με ενδιέφερε. Δε μου το εξήγησε κανείς τότε, ήμουν πολύ μικρός έξαλλου δεν είχε νόημα να μου εξηγήσουν ότι αντιλαμβάνομαι διαφορετικά το γραπτό λόγο σε σχέση με τους φυσιολογικούς ανθρώπους. Έμαθα να ζω με αυτό...»

(Νέος1)

«Δεν θυμάμαι. Αρχίσα μαθήματα από πριν το δημοτικό και έτσι. Δεν είχα κάποια έντονα συναισθήματα, δεν ένιωθα κάτι διαφορετικό. Δεν καταλάβαινα στην πρώτη δημοτικού τίποτα. Δεν θυμάμαι καθόλου πότε το έμαθα ότι ας πούμε δεν είμαι «νορμάλ»

(Νέος7)

«Δε θυμάμαι πολλά, θυμάμαι πως τη διάγνωση την έκανα στον ... (όνομα κέντρου) στις αρχές του δημοτικού νομίζω. Δεν ήξερα και τι σημαίνει αυτό. Μετά το δημοτικό κάτι κατάλαβα ότι είναι η δυσλεξία. Οι γονείς μου προσπάθησαν να μου εξηγήσουν αλλά δεν καταλάβαινα...»

(Νέος8)

Αντιθέτως, φαίνεται πως άτομα που έμαθαν πως έχουν ΜΔ σε μεγαλύτερη ηλικία, αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα στην αντίληψη του εαυτού τους, στο σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο:

«Το έμαθα σχετικά μεγάλος, Δευτέρα γυμνασίου, είχα άσχημη αντιμετώπιση από τους γύρω μου, τους συμμαθητές μου, ένιωθα πως ήμουνα ο χαζός της παρέας. Οι καθηγητές ήταν του στυλ να λυπηθούν το παιδί, να του βάλουν ένα παραπάνω βαθμό. Όταν έμαθα πως έχω δυσλεξία με χτύπησε άσχημα, αλλά ένιωσα ακριβώς το αντίθετο όταν συναντήθηκα με τα άλλα παιδιά που έχουν δυσλεξία, νόμιζα στην αρχή πως ήμουν μόνος μου.»

(Νέος4)

Σύμφωνα με τα λόγια του συγκεκριμένου νέου, η συναναστροφή του με νέους με ίδια ή παρόμοια προβλήματα, μέσω του συλλόγου για τη δυσλεξία, τον βοήθησε να ξεπεράσει πολλά από τα προβλήματα που αντιμετώπιζε. Ο ευεργετικός ρόλος της συνύπαρξης με ομοίους μπορεί να ταυτιστεί με την έρευνα των Raskind, Margalit και Higgins (2006) που βρήκαν πως τα άτομα με ΜΔ «ανοίγονταν» πολύ εύκολα σε

forum ειδικό για τη δυσλεξία. Ο θετικός ρόλος των συλλόγων για τις ΜΔ στις ζωές των ατόμων με δυσλεξία φαίνεται και στα τα λόγια ενός άλλου ατόμου:

«Στη Δευτέρα δημοτικού πήρα τη διάγνωση στο... (όνομα κέντρου) πήγα... Δεν το πήρα βαριά μου φαινόταν φυσιολογικό, ότι κάτι έχω. Έκανα λογοθεραπίες με μια κοπέλα για να βοηθηθώ. Εκεί έμαθα τι ήταν δυσλεξία. Και ύστερα με τη βοήθεια του συλλόγου κατάλαβα περισσότερα.»

(Νέος9)

Μέσα από την παραπάνω μαρτυρία και από αυτές που ακολουθούν, δίνεται η ευκαιρία να σχολιαστεί η απουσία της επεξήγησης της δυσλεξίας στα παιδιά μετά τη διάγνωση από τους ειδικούς. Η άγνοια δημιουργεί σύγχυση στα άτομα και δεν τα βοηθά να αποδεχτούν τα χαρακτηριστικά τους και να προχωρήσουν. Η σημασία της κατάλληλης ενημέρωσης και επεξήγησης της δυσλεξίας και τι αυτή συνεπάγεται, στα ίδια τα άτομα και στην οικογένειά τους, επισημαίνεται και από τους Petersson και συν. (2006). Αξίζει να σημειωθεί πως στα παρακάτω λεγόμενα των νέων φαίνεται η προσπάθεια των γονιών τους και ιδιαίτερα της μητέρας, να κατανοήσουν τί σημαίνει δυσλεξία και να το εξηγήσουν στα παιδιά τους.

«Εκτη δημοτικού έγινε η διάγνωση, δε μου εξήγησαν τι σημαίνει δυσλεξία έφεραν γνωμάτευση στο σπίτι, η οποία δεν είχε επεξηγήσεις για μένα, δεν ξέρω αν είχε για τη μαμά μου. Η μαμά μου μού εξήγησε τι είναι δυσλεξία, αφού παρακολούθησε σεμινάρια.»

(Νέος3)

«Οι γονείς μου ανακάλυψαν πως έχω δυσλεξία στην πρώτη δημοτικού... γενικά το έψαξαν πολύ.. το ανακάλυψαν γιατί όταν διάβαζα το μάθημα, μετά με έβαζαν να βρω λέξεις μέσα σε αυτό και δεν μπορούσα. Στο δημοτικό προσπάθησε ο ...(όνομα καθηγητή) να μου το εξηγήσει αλλά ήμουν μικρή, ό, τι και να μου έλεγε δεν καταλάβαινα τίποτα. Κατάλαβα τότε περίπου ότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα.»

(Νέος6)

«Η μαμά μου το έψαχνε από όταν ήμουνα μικρή, περίπου στην πρώτη γυμνασίου, δεν ξέρω πού έγινε η διάγνωση, το ήξερα λόγω της μαμάς μου πως έχω δυσλεξία είχα αρχίσει να κάνω και κάποια μαθήματα για να το αντιμετωπίσω, απλώς για το χαρτί μόνο πήγα.»

(Νέος2)

«Το έμαθα στην έκτη δημοτικού, στο γυμνάσιο είχα χαρτί και μπορούσα να το χρησιμοποιήσω στις εξετάσεις μου. Το ανακάλυψε ένας δάσκαλος... Στην αρχή δεν ήξερα τι σημαίνει αυτό και προσπαθούσα να καταλάβω τι έχω. Στο ΚΔΑΥ δε μου το εξήγησε κανείς, η μαμά μου απλά μου είπε «ο Θεός σου πήρε την ευκολία στα μαθήματα και σου έδωσε παραπάνω εξυπνάδα» μετά έκανα το τεστ ευφυΐας και είδα πως ήμουνα παραπάνω κ ένιωσα κάπως καλά, αργότερα.»

(Νέος5)

Από αυτά τα λόγια, διακρίνεται ο ρόλος των υψηλών επιδόσεων αρκετών ατόμων με ΜΔ σε τεστ ευφυΐας στο συναισθηματικό τους κόσμο. Αυτά τα τεστ χρησιμοποιούνται συχνά ως «παρηγοριά» για παιδιά και γονείς, ώστε να μπορέσουν πιο ήπια να δεχτούν τη δυσλεξία και τις δυσκολίες που αυτή φέρνει:

«Μου είπαν οι ψυχολόγοι στο ΚΔΑΥ πως είμαι έξυπνο παιδί αλλά πως έχω δυσλεξία. Τώρα το πώς αντέδρασε ο περίγυρος μου είναι άλλο θέμα. Εγώ προσωπικά ένιωσα ανακούφιση.»

(Νέος13)

Με αφορμή την αναφορά του ατόμου στο συναίσθημα της ανακούφισης μετά τη διάγνωση, αναδεικνύεται η θετική επίδραση της επίσημης ανακοίνωσης της δυσλεξίας από τους ειδικούς στα συναισθήματα και στον ψυχισμό των παιδιών, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξηγήσουν αρχικά στους εαυτούς τους τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και στην καθημερινή τους ζωή και την αιτία της διαφορετικότητάς τους από τους συνομήλικους τους:

«Δε μπορώ να πω ότι τρόμαξα όταν μου είπαν πως είμαι δυσλεξική... Ήταν ανάμεικτο, ένοιωσα κ καλύτερα κ χειρότερα γιατί έμαθα πως δεν είμαι καθυστερημένο, αλλά συγχρόνως έμαθα πως είμαι κάτι διαφορετικό από τους άλλους.»

(Νέος2)

«Παραξενεύομουν που ενώ μπορούσα να διαβάσω το κείμενο, δε μπορούσα να βρω τις λέξεις... Μικρή όταν ήμουνα δεν κατάλαβα καμιά διαφορά όταν το έμαθα. Με βοηθούσε η μαμά στα μαθήματα. Μετά στο γυμνάσιο ήμουν χαρούμενη όταν κατάλαβα τι είναι δυσλεξία, με βοήθησαν πάρα πολύ σε αυτό οι γονείς μου.»

(Νέος6)

«Καθόμασταν με τη μαμά μου κ διαβάζαμε μέχρι πολύ αργά το βράδυ και αναρωτιόμουν γιατί να πρέπει να διαβάζω τόσο. Μετά όταν έμαθα ότι έχω δυσλεξία, τότε κατάλαβα.»

(Νέος9)

«... Εντάξει δεν τρόμαξα, απλά είδα τη διαφορετικότητα που έχω με τους άλλους. Πρώτα το άκουσα, είχα πάει σε ΚΔΑΥ χωρίς να γνωρίζω ότι έχω δυσλεξία και μετά μου το είχαν πει και οι γονείς μου, και μετά είχα πάει σε ψυχολόγο για να το ξεπεράσω, για να μάθω πως αντιμετωπίζεται. Αυτό. Και είδα κάποιες δυσκολίες, κάποια και απλά μάθαινα πως να το χειρίζομαι αυτό. Ναι. Δεν στενοχωρήθηκα τόσο, δεν με ενόχλησε και τη διαφορετικότητα την αποδεχόμουν. Πολλές φορές έλεγα πως είναι πλεονέκτημα. Ότι οι υπόλοιποι είναι περίεργοι. Απλά βλέπουν κάτι διαφορετικό και δεν το αποδέχονται.»

(Νέος10)

«Θυμάμαι από πολύ παλιά αρχίσαμε συγκρούσεις με τους γονείς μου από πρώτη δημοτικού γιατί έκανα πολλά λάθη στην ορθογραφία. Σε ΚΔΑΥ πήγα στην τετάρτη δημοτικού και έγινε η διάγνωση, οι γονείς μου άργησαν κάπως να το αποδεχτούν. Αλλά μετά εντάξει. Από πρώτη δημοτικού ξεκίνησα μαθήματα ορθογραφίας, λογοθεραπείες και άλλα. Είχα μεγάλα προβλήματα στην ορθογραφία και στις γλώσσες. Αρχισαν διαμάχες με τους γονείς μου γιατί νόμιζαν πως τεμπελιάζω, πως αντιδρώ για κάποιο

λόγο. Μαλώνουμε πολύ συχνά. Η μαμά προσπαθούσε να με βοηθήσει, ασχολιόταν πολύ με εμένα. Ένωσα τεράστια ανακούφιση όταν έμαθα πως έχω δυσλεξία.»

(Νέος13)

«Σίγουρα το ότι μαθαίνεις την αιτία, γιατί υπάρχει αυτό το πρόβλημα και ποιό ακριβώς είναι το πρόβλημα, αυτό κατά κάποιο τρόπο σε ανακουφίζει κατά τη γνώμη μου, δεν ξέρω για τους υπόλοιπους... Αλλά εγώ πάντως ανακουφίστηκα και δικαιολογούνται πολλά με το ότι έχεις δυσλεξία.»

(Νέος14)

Τελικά, η εμπειρία της διάγνωσης της δυσλεξίας στα άτομα φαίνεται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις ζωές των ίδιων αλλά και των γονιών τους. Προέκυψε πως είναι καλύτερο η διάγνωση να γίνεται έγκαιρα, σε μικρή ηλικία των παιδιών, ώστε να ξεκινήσουν να παίρνουν τη δέουσα εκπαιδευτική στήριξη και να μην ζήσουν αρκετά χρόνια σκεπτόμενα τί πρόβλημα έχουν και δεν τα καταφέρνουν. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η θετική επίδραση της επίσημης ανακοίνωσης της δυσλεξίας στα άτομα, τα οποία με αυτόν τον τρόπο εξηγούν τις δυσκολίες στους εαυτούς τους, μαθαίνουν για τη διαφορετικότητά τους και ανακουφίζονται, εύρημα που ταυτίζεται με αντίστοιχες μαρτυρίες στο βιβλίο των Rodis και συν. (2001). Αυτή η ανακούφιση θα ήταν μεγαλύτερη σε παιδιά και γονείς αν μετά τη διάγνωση, δινόντουσαν επεξηγηματικές πληροφορίες από τους ειδικούς στα κέντρα διάγνωσης και συμβουλές για τα επόμενα βήματα των γονιών. Αυτό το κενό της πολιτείας έρχονται συχνά να καλύψουν οι σύλλογοι ατόμων με δυσλεξία, οι οποίοι εκτός από γνώσεις προσφέρουν και στήριξη στο συναισθηματικό κόσμο των ατόμων με δυσλεξία.

3.2. Εκπαιδευτικοί

Η δυσλεξία επιδρά σε όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων αλλά εντονότερα στο σχολείο, το οποίο διαρκεί από την τρυφερή ηλικία των έξι μέχρι των

δεκαοχτώ ετών. Επομένως, οι εμπειρίες των νέων από τους εκπαιδευτικούς τους είναι πολύ σημαντικές για να αναδειχθούν τα προβλήματα και οι ανάγκες τους. Οι νοηματικές μονάδες που προέκυψαν ήταν οι εξής: η άγνοια των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, οι απορριπτικές και προσβλητικές συμπεριφορές, η αδιαφορία και η έλλειψη ενδιαφέροντος για ενασχόληση με τους δυσλεκτικούς μαθητές.

Το καίριο ζήτημα που αναδείχθηκε από τις εμπειρίες των νέων αφορά την ανυπαρξία ολοκληρωμένης γνώσης των εκπαιδευτικών για τις ΜΔ και για τα χαρακτηριστικά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην έχουν την παραμικρή πληροφόρηση για τη δυσλεξία:

«Απαράδεκτο είναι το σχολείο. Οι καθηγητές δεν ξέρουν τι είναι και πώς να το αντιμετωπίσουν και το αντιμετωπίζουν λάθος. Ο καθηγητής πρέπει να κάνει το μαθητή να θέλει να κάνει μάθημα.»

(Νέος14)

«Στο δημοτικό ο κύριος έλεγε πως δεν έχω δυσλεξία γιατί έκανα ωραία γράμματα. Ενώ ο αδερφός μου που δεν κάνει καλά γράμματα, πιστεύει πως έχει δυσλεξία ο ίδιος δάσκαλος.»

(Νέος3)

«Οι καθηγητές συνήθως δεν ξέρουν στο σχολείο ιδίως τι είναι δυσλεξία. Στο λύκειο τους ενδιαφέρει κάπως γιατί ξέρουν το νόμο και σε ρωτάνε αν θες να εξεταστείς προφορικά.. σε ρωτάνε τι σε βολεύει. Στο δημοτικό οι δάσκαλοι με θεωρούσαν τεμπέλα. Δεν ξέρουν τι είναι δυσλεξία. Ημουν η τεμπέλα. στη Τετάρτη ένας δάσκαλος ήταν καλός σε όλους μας, ήταν πολύ καλός φερόταν καλά ανεξαρτήτως. Οι άλλοι ήθελαν μόνο το μάθημα τους να κάνουν.»

(Νέος9)

Από τα παραπάνω λόγια των νέων προκύπτει ένα σοβαρό θέμα, αυτό της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες των μαθητών τους στο δημοτικό, η οποία στηρίζεται σε λανθασμένες αντιλήψεις για τη δυσλεξία. Έτσι, συχνά εξαιτίας της αγνωσίας των δασκάλων, οι μαθητές στερούνται

της απαραίτητης έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης στις μικρές ηλικίες. Στη βιβλιογραφία, μάλιστα, αναφέρεται συχνά το φαινόμενο της ταύτισης της δυσλεξίας των μαθητών με την τεμπελιά (Rodis και συν., 2001)

Στο ίδιο πλαίσιο της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν από τους νέους περιστατικά με τους καθηγητές τους, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η δυσλεξία είναι πρόσχημα ώστε να καλύψουν αδυναμίες τους:

«Το χειρότερο ήταν όταν κάποιος καθηγητής πίστευε πως τα ξέρει όλα για τη δυσλεξία και δεν ήξερε τίποτα. Εκνευριζόταν κιόλας όταν τον διόρθωνα. Μου έλεγε: «Εσύ δεν ξέρεις εσύ θες να καλύψεις τα κενά σου». Ήταν άθλιος.»

(Νέος13)

«Η δυσλεξία μου δεν είναι τόσο σοβαρή οπότε δεν αντιμετωπίζω τόσο πρόβλημα... Παρόλα αυτά αν υπάρχει ένας καθηγητής που σε έχει βάλει στο μάτι επειδή μπορείς να λύσεις μια ολόκληρη άσκηση στον πίνακα αλλά κολλάς σε ένα κλάσμα, τότε τα παίρνεις. Ενώ συμμετέχω πολύ στα μαθηματικά και τα καταφέρνω πολύ καλά, διαγώνισμα δεν μπορώ να γράψω με τίποτα. Έτσι πήγα στον καθηγητή να του εξηγήσω, του πήγα και μια έκθεση για τη δυσλεξία και έφαγα πόρτα. Νομίζει πως η δυσλεξία είναι κόλπο για να γράφουμε προφορικά. Εκείνη της στιγμή τί να του πεις...»

(Νέος12)

Κάποιοι ανέφεραν, επίσης, περιστατικά λύπησης και απόρριψης που έζησαν από τους δασκάλους τους. Ακόμη και αυτές οι συμπεριφορές των δασκάλων φαίνεται να σχετίζονται με την ανύπαρκτη γνώση τους για τη δυσλεξία και για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους:

«Σε εμένα ήταν χειρότερο γιατί έβλεπα στο σχολείο ότι η ευφυΐα δε μου χρησιμεύει, τι να την κάνω, μου είναι άχρηστη, μου πήρε (ο Θεός) κάτι που μου χρειαζότανε για να μου δώσει κάτι που δεν μου χρειάζεται. Στο σχολείο σε απορρίπτουν συνεχώς, σου συμπεριφέρονται με λύπηση όπως είπαν προηγουμένως τα παιδιά, όλοι

δάσκαλοι και συμμαθητές. Είναι να σε βλέπει ο δάσκαλος που ξέρει πως έχεις δυσλεξία και να σου λέει «τι έχεις, πότε θα πεθάνεις;»

(Νέος5)

«Αντέδρασα κατευθείαν για να μη με φάνε. Έχω αντιμετωπίσει πολλά θέματα με καθηγητές. Με έχουν προσβάλει. Κάποιος καθηγητής δε με άφηνε να κάνω ερωτήσεις και μου έλεγε πως δεν θα μου απαντήσει. Εξαιτίας μου έχει φύγει καθηγητής από την τάξη. Είσαι σε μία κατώτερη θέση στην τάξη λόγω τους συστήματος και αντικειμενικά και κάπως πρέπει να ανέβεις. Η θα διαβάσεις και θα είσαι με κάτω το κεφάλι, ή θα ανεβείς κάνοντας όπως εγώ.»

(Νέος11)

Στο παραπάνω σχόλιό του ο νέος περιγράφει πως η θέση του σε σχέση με τους συμμαθητές του ήταν κατώτερη στη δυναμική της τάξης, κάτι που αναφέρεται συχνά και στη βιβλιογραφία (Kavale & Forness, 1996). Ταυτοχρόνως, μιλά για την έντονη ανάγκη του για αντίδραση σε αυτή την κατάσταση, η οποία τον έκανε να νιώθει ότι «απειλείται» από το σχολικό σύστημα.

Τη χαμηλή θέση που έχουν συχνά οι μαθητές με ΜΔ στην τάξη τους επιδεινώνει η αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών και η απουσία ενδιαφέροντος να ασχοληθούν με τους μαθητές που η απόδοσή τους διαφέρει από τους τυπικούς:

«Στο δημοτικό δεν ήξερε κανείς τί είναι δυσλεξία.. Στο γυμνάσιο λίγοι ήξεραν και προσπαθούσαν να με βοηθήσουν., εξεταζόμουν προφορικά. Στο λύκειο πια είχα βρει το σύστημα μου και δεν είχα πρόβλημα. Μόνος μου βρήκα το μαθησιακό μου στυλ και το έψαξα με την πάροδο του χρόνου.»

(Νέος8)

«Από δημοτικό δεν έχω πολλές γιατί είχα το μπαμπά.. εκτός από καθηγητές που δεν έχουν επιμορφωθεί για τη δυσλεξία. Γενικά δεν είχα όμως ακραία περιστατικά.. απλά αδιαφορία. όλα είναι θέμα καθηγητή.»

(Νέος7)

«Έχουν ένα καλούπι και λένε «κάτσε, γιατί να ασχοληθώ με αυτόν; Θα ασχοληθώ με τους υπόλοιπους» και έτσι δεν ασχολούνται ή σε λυπούνται κ λένε άντε να του βάλω έναν παραπάνω βαθμό. Θα σε έχουν στο περιθώριο.. ήμουνα μόνος μου.»

(Νέος5)

«Οι περισσότεροι δεν ενδιαφέρονται στο αν ένας μαθητής έχει δυσλεξία, ενδιαφέρονται μόνο να κάνουν την ώρα τους. Μόνο στην Τρίτη λυκείου με βοήθησε μια καθηγήτρια του σχολείου και μου είπε τι πρέπει να κάνω στην έκθεση, μου είπε τους τρόπους, τι πρέπει να γράψω, βοήθησε πάρα πολύ.»

(Νέος6)

«Στο λύκειο τα είχα πάρει με αυτό το θέμα, είπα δεν γίνεται έτσι, κάνει μάθημα με 2 μαθητές που ξέρουν τις ασκήσεις, δεν κατάλαβα.. γιατί να γίνεται έτσι; Γιατί δεν ασχολείται με εμένα που δεν τα ξέρω. Άσε τον άλλον που τα ξέρει κ ασχολήσου με εμένα. Κ σηκώνομαι πάνω κ τον είχα να με παιδεύει να μάθω την άσκηση. Του μίλησα κ προσωπικά και του είπα σηκώνεις δύο άτομα, για ποιο λόγο, εγώ δεν ξέρω, σε εμένα θα το κάνεις αυτό, ίσως ήταν κ βλακεία μου γιατί καθόταν κ με ζόριζε... Δεν πειράζει, όμως, έμαθα.»

(Νέος5)

Από την απαίτηση του μαθητή για βοήθεια από τον καθηγητή, γίνεται φανερή η απόγνωση που αισθανόταν το άτομο στο σχολείο λόγω της αποκλειστικής ενασχόλησης του καθηγητή με τους μαθητές που τα κατάφερναν πολύ καλά στις ασκήσεις. Γίνεται κατανοητό από τις μαρτυρίες των ατόμων ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συνάντησαν ενδιαφέρονταν μόνο να κάνουν το μάθημά τους διεκπαιρωτικά και όχι να ασχοληθούν ουσιαστικά με τις ανάγκες όλων των μαθητών τους.

Εκτός, όμως, από την αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευαισθητοποίησης και σκληρότητα προς τους μαθητές με δυσλεξία:

«Έχουμε μια καθηγήτρια στο ΙΕΚ που δεν γνωρίζει τίποτα για τη δυσλεξία. Ένας συμμαθητής μου έχει δυσλεξία και της μιλάει χωρίς επίθεση όταν λέει κάτι που δεν είναι σωστό (για τη δυσλεξία), αλλά παρόλα αυτά εκείνη βγήκε από την τάξη και απείλησε να φύγει από τη σχολή. Ούτε αυτό δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει.»

(Νέος14)

«Κάποιοι το μόνο που τους νοιάζει είναι μην αδικήσουν τους άλλους, μην σου βάλουν ένα βαθμό παραπάνω.. «Ό, τι κάνω και στους άλλους θα κάνω κ σε εσένα», ήταν σκληρός. Ήπαιρνα ένα γραπτό στο γυμνάσιο το οποίο ήταν κόκκινο από τα ορθογραφικά... Ενώ ήξερε ότι εξετάζομαι προφορικά... «γιατί διορθώνεις με κόκκινο; υπογράμμιζέ τα από κάτω». Μου το έκανε συνέχεια αυτό ο καθηγητής είχε πρόβλημα αυτός ο άνθρωπος, ενώ τον συμπαθούσα αυτόν...»

(Νέος5)

«Σε εκθέτουν μπροστά στην τάξη, 'το κατάλαβες (όνομα μαθητή);' Γιατί ηλίθιος είμαι, άμα δεν το καταλάβω θα σηκώσω το χεράκι μου κ θα το πω.»

(Νέος1)

Από τη μία, ο καθηγητής πιστεύοντας πως με αυτόν τον τρόπο είναι δίκαιος, τελικά φέρεται άδικα στο μαθητή με δυσλεξία, εξετάζοντάς τον γραπτά και υπογραμμίζοντας έντονα τα λάθη του και από την άλλη κάποιος άλλος εκπαιδευτικός προσπαθώντας να δείξει ότι ενδιαφέρεται για τον αδύναμο μαθητή, τον εκθέτει στους συμμαθητές του και τον κάνει να ντρέπεται.

Απόλυτα απαισιόδοξη φαίνεται η θέση του νέου ο οποίος δείχνει να είναι εντελώς απογοητευμένος από τους εκπαιδευτικούς και από το σχολείο στο σύνολό του:

«Ο μόνος ρόλος που έχει το σχολείο για μένα είναι το μέσο για να περάσω στο πανεπιστήμιο, ψυχολογία. Όμως, δε θέλω να διοχετεύσω ενέργεια σε αυτόν τον καθηγητή που δεν με καταλαβαίνει. Δε θα δώσω σημασία. Θα δώσω ενέργεια σε εξωτερικές δραστηριότητες, στο σύλλογο, θέλω να περάσω ψυχολογία ώστε να μπορέσω να βοηθήσω και να οργανώνω πράγματα που τώρα συμμετέχω. Τα σχολείο

δεν είναι τίποτα άλλο εκτός από μέσο για το πανεπιστήμιο. Δε θα αλλάξει τίποτα όσο και αν προσπαθείς.»

(Νέος12)

Τα παραπάνω λόγια δείχνουν απαξίωση για το σχολείο ως θεσμό, η οποία έχει προκληθεί από την αρνητική και αδιάφορη στάση των καθηγητών. Το σχολείο αντιμετωπίζεται απλά ως ένα απαραίτητο μέσο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, μέσα από την ανάγκη του νέου να προσφέρει τη στήριξή του στο μέλλον σε άλλα άτομα με δυσλεξία φαίνεται η ανάγκη για ύπαρξη περισσότερων προγραμμάτων ενημέρωσης και βοήθειας των ατόμων με δυσλεξία και των οικογενειών τους.

Η άγνοια των εκπαιδευτικών για τις ΜΔ έχει σοβαρές επιπτώσεις στους μαθητές με δυσλεξία. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί μη γνωρίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές με δυσλεξία, δεν μπορούν να τους αναγνωρίσουν στην τάξη τους και έτσι οι μαθητές δε δέχονται έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση που είναι καθοριστική στη μαθησιακή τους πρόοδο και στην αυτοαντίληψή του, όπως τονίστηκε και στη θεματική ενότητα για τη «Διάγνωση». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πάλι λόγω της απουσίας γνώσης συμπεριφέρονται συχνά με σκληρότητα, απορρίπτοντας τους μαθητές τους, εκθέτοντάς τους μέσα στη σχολική τάξη και επιδεινώνουν έτσι την ήδη χαμηλή τους θέση στη δυναμική της τάξης. Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος δυσάρεστων μαθησιακών εμπειριών των μαθητών, οι οποίοι φοβούμενοι την έκθεση στην τάξη παραιτούνται από την προσπάθεια για κατάκτηση της γνώσης, όπως θα αναφερθεί παρακάτω στην ενότητα «Μαθησιακή Εμπειρία»

Πέρα από τις αρνητικές εμπειρίες των νέων από τους εκπαιδευτικούς που συνάντησαν, έγιναν αναφορές και σε καλούς δασκάλους. Προέκυψαν τα εξής θετικά στοιχεία δασκάλων και καθηγητών: το ενδιαφέρον για την ανακάλυψη της δυσλεξίας, οι γνώσεις των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας, ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των σχολικών μαθημάτων και η άμεση ανταπόκριση στη διεξαγωγή των κατάλληλων προφορικών εξετάσεων.

Κάποιος νέος είπε πως αυτός που πρώτος υποψιάστηκε πως μπορεί να έχει δυσλεξία ήταν ο δάσκαλός του στην έκτη δημοτικού. Αυτό το γεγονός της

ανακάλυψης της δυσλεξίας από τον εκπαιδευτικό εξέπληξε δύο άλλους νέους, των οποίων η αντίδραση παρατίθεται:

«Το έμαθα στην έκτη δημοτικού, στο γυμνάσιο είχα χαρτί και μπορούσα να το χρησιμοποιήσω στις εξετάσεις μου. Το ανακάλυψε ένας δάσκαλος...»

(Νέος5)

«Ουάου!!!»

(Νέος2)

«Σοκ και δέος!!!»

(Νέος1)

Είναι σαφές πως αυτός ο δάσκαλος γνώριζε τουλάχιστον τα βασικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή με ΜΔ και χάρη στην ευαισθητοποίησή του έγινε η επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας στο παιδί. Επίσης, από τα σχόλια που ακολουθούν αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν γνώση της δυσλεξίας ήταν τελικά εκείνοι, οι οποίοι μπόρεσαν να στηρίξουν συναισθηματικά τους μαθητές τους και να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες τους εκπαιδευτικές ανάγκες:

«Ο μαθηματικός μου που μου έκανε ιδιαίτερα. Προσέγγιζε τα μαθηματικά με απλό και κατανοητό τρόπο, όχι του στυλ «κάνε 15 ασκήσεις». Ο αδερφός του καθηγητή αυτού ήταν δυσλεκτικός. Ήταν νέος και με όρεξη, φοιτητής.»

(Νέος12)

«Μέχρι τετάρτη δημοτικού συνέχισα στον ...(όνομα ιδιωτικού κέντρου), μετά πήρα δασκάλα στο σπίτι και με βοηθούσε. Ύστερα μετακομίσαμε και πήρα άλλο δάσκαλο που ήξερε τι είναι δυσλεξία και με βοηθούσε και στο γυμνάσιο το ίδιο.. Και στο λύκειο το ίδιο και γενικά είχα δασκάλους που ήξεραν τι είναι δυσλεξία και με βοηθούσαν περισσότερο να καταλάβω... Μόνο στην τρίτη λυκείου με βοήθησε μια καθηγήτρια του σχολείου και μου είπε τι πρέπει να κάνω στην έκθεση, μου είπε τους τρόπους , τι πρέπει να γράψω, βοήθησε πάρα πολύ. Ο φυσικός μου στο ιδιαίτερο με

βοήθησε πάρα πολύ, ήξερε τι σκεφτόμουνα, τα πάντα... Ήταν και εξεταστής στο κέντρο και μου είπε τι πρέπει να κάνω πώς να φερθώ.. βοήθησε πάρα πολύ.»

(Νέος6)

«Στο γυμνάσιο είχα μια καθηγήτρια που είχε βρει τον τρόπο μου κ με βοηθούσε... Μια καθηγήτρια αγγλικών στο τεχνικό λύκειο, μου άρεσε που όταν ξεκινήσαμε μας ρώτησε αν κάποιος έχει δυσλεξία. Έτσι κατάλαβα πως ξέρει τι είναι δυσλεξία και μου άρεσε που ρώτησε γιατί ιδίως στα αγγλικά αντιμετωπίζουμε μεγάλες δυσκολίες. Ήξερε πώς να με αντιμετωπίζει και με βοήθησε στα αγγλικά και στις εξετάσεις...»

(Νέος8)

«Σε όλη τη μαθητική μου ζωή τα πήγαινα καλά με καθηγητές. Ίσως να φταίει και το ότι πλήρωνα. Όταν πήγαν οι γονείς μου με το χαρτί και τους είπαν τι απαιτούνε, όλοι κατέβασαν αυτιά. Όταν ζήτησα προφορικά μου το έδωσαν αμέσως. Ένας έκανε το δύσκολο στην αρχή, ο άλλος δεν ήξερε να το κάνει, ο άλλος νόμιζε πως ήξερε να το κάνει. Τελικά όμως όλοι το έκαναν... Με ρωτούσαν να τους πω τι θέλω και έδειχναν ενδιαφέρον να μάθουν για τη δυσλεξία και για το σύλλογο. Το αγάπησα το σχολείο γενικά.»

(Νέος13)

Δεν είναι καθόλου τυχαίο που οι νέοι μιλώντας για τους καλούς δασκάλους, τονίζουν αυτούς που τους έδιναν σαφείς και χρήσιμες οδηγίες για τις προφορικές τους εξετάσεις. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις γενικότερα αποτελεί ένα ξεχωριστό θέμα, στο οποίο θα γίνει αναφορά παρακάτω, στην ενότητα «Εξετάσεις».

Ένα άλλο στοιχείο των εκπαιδευτικών που έδειξαν ότι εκτιμούν οι νέοι με ΜΔ είναι ο διαφορετικός από τον συνηθισμένο τρόπος με τον οποίο δίδασκαν το μάθημα στη τάξη:

«Στη Δευτέρα γυμνασίου είχαμε καλή καθηγήτρια στη φυσική και στη χημεία, έκανε το μάθημα με διαφορετικό τρόπο και δεν λέγαμε μόνο για το μάθημα. Μας έδινε

φυλλάδια με σχεδιαγράμματα για παράδειγμα. Μας προσέγγιζε διαφορετικά και έτσι την προσέχαμε κ εμείς. Και στην Τρίτη γυμνασίου στην ιστορία η καθηγήτρια μας έδινε ερωτήσεις για το μάθημα πριν το μάθημα και μας έβαζε να βρούμε τις απαντήσεις και ύστερα κάναμε το μάθημα πάνω σε αυτές τις απαντήσεις.»

(Νέος7)

«Είχαμε μια καθηγήτρια στα αρχαία που μας έδινε φωτοτυπίες με μικρά κομματάκια να μάθουμε και με σχεδιαγράμματα. Ήταν καλό. Ένας άλλος καθηγητής κάνει το μάθημα με απλό τρόπο ώστε να τον καταλαβαίνουμε όλοι, κάνουμε και την πλάκα μας, μας κάνει και πειράματα.»

(Νέος9)

«Στο ιδιωτικό που πήγαινα δημοτικό, ήταν ένας δάσκαλος που μας έπιανε όλους και μας βοηθούσε τον καθένα πάνω στις αδυναμίες του. Μας είχε ξεχωριστά πράγματα για τον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες του. Ήταν ο αγαπημένος μου δάσκαλος σε όλη η σταδιοδρομία μου. Στο γυμνάσιο είχα δυο καλούς ανθρώπους και κατάλαβαν πως προσπαθούσα και ας είχα αδυναμία. Με βοηθούσαν, με στήριζαν, μου έλυναν τις απορίες. Στο λύκειο είχα ένα καλό, επίσης. Μας χώριζε σε ομάδες και διάλεγε θέματα που μας ενδιέφεραν όλους και κάναμε συζήτηση και μαθαίναμε έτσι, αντί να διαβάζαμε ώρες.»

(Νέος14)

Ειπώθηκαν οι εξής τεχνικές των εκπαιδευτικών που βοηθούν τους μαθητές με δυσλεξία: οργανωτικά σχεδιαγράμματα της ύλης, ερωτήσεις που προΐδεάζουν για το κείμενο που ακολουθεί, πειράματα και εργασία σε ομάδες, οι οποίες τεχνικές έχουν προταθεί και από επιστήμονες ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους μαθητές με ΜΔ (Hoover & Patton, 1997). Κάποιος δάσκαλος, ο οποίος μάλιστα αναφέρεται ως ο αγαπημένος του νέου, χρησιμοποιούσε διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία κάλυπτε τις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές με και χωρίς ΜΔ έχει επίσης αναφερθεί από τους ερευνητές (Παντελιάδου, 2008). Επιπροσθέτως, το χαλαρό κλίμα

της τάξης φαίνεται ότι αποφορτίζει τους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Άλλη μια φορά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα της δυσλεξίας και τεχνικών διδασκαλίας κρίνεται αναγκαία, όχι μόνο για τους μαθητές με δυσλεξία, αλλά και για την αποδοτικότερη μάθηση όλων των μαθητών της τάξης.

3.3. Μαθησιακή εμπειρία

Τα άτομα με δυσλεξία μίλησαν, επίσης και για τη μαθησιακή τους εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον, η οποία διαφοροποιείται σε σχέση με αυτή των τυπικών μαθητών. Αναφέρθηκαν, κυρίως στη συμπεριφορά τους στην τάξη όταν δεν κατανοούσαν κάτι που έλεγε ο δάσκαλος, στο διαφορετικό τρόπο αντίληψης της νέας γνώσης που τους προσφερόταν και στις έντονες δυσκολίες τους στην ορθογραφία και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Κάποιοι νέοι με δυσλεξία υποστήριξαν πως όταν βρίσκονταν στην τάξη και δεν καταλάβαιναν κάτι δείλιαζαν να ζητήσουν επιπλέον βοήθεια λόγω της ήδη χαμηλής θέσης τους στη δυναμική της τάξης και τους φόβου τους να γίνουν με αρνητικό τρόπο το επίκεντρο της προσοχής δασκάλων και μαθητών:

«... εγώ αν δεν το καταλάβαινα, το μούγκωνα, πήγαινα σπίτι μου κ μετά έβγαζα τα μάτια μου ώρες να το καταλάβω. Πιστεύω στη πλειοψηφία μας αυτό κάνουμε γιατί ήδη υπάρχει ένας ρατσισμός, γιατί όταν συνέχεια σηκώνεις το χέρι και γίνεσαι το επίκεντρο και ρωτάς το κάνεις χειρότερο. Ήδη φοβόμαστε να σηκώσουμε χέρι να πούμε μάθημα, πόσο μάλλον να σηκώσουμε χέρι να πούμε όλα αυτά που δεν καταλάβαμε κ όλα τα μάτια της τάξης να είναι πάνω μας, δεν υπάρχει περίπτωση... Εμείς χρειαζόμαστε εικόνες στην ιστορία, π.χ. για μια μάχη πρέπει να σκεφτούμε και να φανταστούμε σπαθιά, βουναλάκια, ειδικά στην ιστορία που δεν έχει συνοχή.. πρέπει να αλλάξεις περιβάλλον συνέχεια, μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο που πηγαίναμε από το ένα θέμα στο άλλο. Κ αν ο δάσκαλος δεν μπορεί να το εξηγήσει καλά και δεν μπορώ να δημιουργήσω εικόνα ... ακόμη κ σε αυτό που είμαι καλή...

(Νέος2)

«Οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν καλύτερα αν προσέξουν μισή ώρα, παρά να κάθονται 5 ώρες.. οπότε πρέπει να τραβούν την προσοχή.. είναι πρόβλημα της εφηβείας να μην θες τη προσοχή πάνω σου. Εγώ επειδή ήξερα από μικρός πως έχω δυσλεξία, ήξερα πως πρέπει να προσέχω στην τάξη ώστε να καταβαίνω, οπότε δεν είχα πρόβλημα. Επίσης είχα χαζούς συμμαθητές, των οποίων οι ερωτήσεις αρκούσαν για να καταλάβουμε όλοι...»

(Νέος1)

Στα σχόλια αναφέρθηκαν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εναλλαγή θεμάτων και στη μικρή διάρκεια διατήρησης της προσοχής τους. Πρότειναν, συγχρόνως, τεχνικές που τους βοηθούν να ανταποκριθούν με πιο αποδοτικό τρόπο στα μαθήματα. Τέτοιες τεχνικές αναφέρονται και παρακάτω:

«Είναι κ ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία που επηρεάζει. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι δυσλεκτικοί καλύτερα, π.χ. με εικόνες και βίντεο παραδείγματα, προτιμώ να μου βάλεις να δω το βίντεο της Τροίας να δω κ να το μάθω από εκεί παρά από το βιβλίο, άσε που η ιστορία δεν έχει συνοχή. Πιστεύω πως για όλους τους ανθρώπους του πλανήτη, ο τρόπος που μαθαίνουν οι δυσλεκτικοί θα ήταν καλύτερος κ γι' αυτούς. Επειδή δε μπορώ να παπαγαλίζω δε σημάνει κάτι αυτό, ενώ ο άλλος μπορεί, εγώ μαθαίνω 3 πράγματα κ ο άλλος 5 επειδή τα μαθαίνει με αυτόν τον τρόπο, όμως εγώ αυτά τα 3 που θα μάθω θα τα έχω μάθει πολύ καλύτερα. Η παπαγαλία είναι ο πιο εύκολος τρόπος, οπότε αυτός προτιμάται... Εμείς χρειαζόμαστε εικόνες στην ιστορία, π.χ. για μια μάχη πρέπει να σκεφτούμε και να φανταστούμε σπαθιά, βουναλάκια, ειδικά στην ιστορία που δεν έχει συνοχή... Πρέπει να αλλάζεις περιβάλλον συνέχεια, μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο που πηγαίναμε από το ένα θέμα στο άλλο. Και αν ο δάσκαλος δεν μπορεί να το εξηγήσει καλά και δεν μπορώ να δημιουργήσω εικόνα. Ακόμη κ σε αυτό που είμαι καλή...»

(Νέος2)

«Δε θέλουμε τα καθορισμένα πράγματα. ερχόταν στην ιστορία κ μας έλεγε γράψε αυτό γράψε εκείνο.. Ενώ θα μπορούσε να κάνει κουβέντα, να μας φέρει πηγές...»

(Νέος5)

Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία πως οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές σημαντικά προβλήματα στην ορθογραφία (Σπαντιδάκης, 2004), κάτι που επηρεάζει καταλυτικά την πρόοδό τους. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονταν και αντιμετώπιζαν οι νέοι αυτή τη δυσκολία τους διαφέρει:

«Στο δημοτικό, δεν άνοιγα ποτέ το τετράδιο της ορθογραφίας.. δηλαδή το άνοιγα την επόμενη μέρα πια για να γράψω την επόμενη ορθογραφία. Δεν το έκανα από απόρριψη, δεν με ενδιέφερε.»

(Νέος1)

«Στο δημοτικό, πίστευα πως δεν γράφω καλά. Όλοι έπαιρναν α' στη ορθογραφία κ εγώ έπαιρνα γ' και δ' και έλεγα «δεν γίνεται, δεν είναι η μέρα μου σήμερα, αύριο πάλι..» αλλά γινόταν ξανά το ίδιο.»

(Νέος5)

«Στο δημοτικό ενώ διάβαζα ορθογραφία με τη μάνα μου, πάντα έπαιρνα μόνο γ' και έτυχε κάπου να έχω ένα α' κολλημένο και το κολλούσα με uhu στη σελίδα της ορθογραφίας και το έδειχνα βιαστικά στη μάνα μου.. Και να πεις ότι δεν διαβάζαμε κ μαζί...»

(Νέος4)

Ο πρώτος νέος έδειχνε την απόλυτη αδιαφορία του στο πρόβλημά του, ο δεύτερος νόμιζε πως φταίει ο τρόπος γραφής του για την αποτυχία του και ο τρίτος δε μπορούσε να καταλάβει το λόγο που δεν τα κατάφερνε εφόσον διάβαζε με τη μητέρα του. Είναι χαρακτηριστικό ότι φοβούμενος τις αντιδράσεις της, χρησιμοποιούσε ψεύτικους βαθμούς.

Ένας άλλος τομέας στον οποίο δυσκολεύονται πολύ συχνά οι μαθητές με δυσλεξία είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου (Bender, 2004). Μολονότι έχουν ιδέες

και σκέψεις για το θέμα, δεν μπορούν με ευκολία να τις αποτυπώσουν στο χαρτί και να τις δομήσουν ορθά (Αντωνίου, 2008):

«Είχα καλύτερη επιτυχία στην τρίτη λυκείου όταν ήμουν στη έκθεση με τον κολλητό μου που είναι άριστος μαθητής και στο μάθημα της έκθεσης στη γρηγοράδα και στην παραγωγή ιδεών τον είχα φάει.. με τραβούσε.. αλλά εκείνος τα αποτύπωνε πολύ πιο γρήγορα από εμένα στο χαρτί, εγώ δε μπορούσα...»

(Νέος5)

«Πολύ βλακεία είναι αυτό, γιατί μπορεί να σκέπτομαι 10 πράγματα και να κάνω 3 ώρες να τα γράψω και ο άλλος να σκέπτεται 3 και να τα γράφει αμέσως.»

(Νέος2)

«Η εγώ τα παραέγραφα αναλυτικά, για παράδειγμα με ρωτάνε «πώς πέρασες σήμερα;» και εγώ ξεκινώ μπούρου μπούρου και μετά μου λένε «όχι, στο ζητούμενο πέρνα.»»

(Νέος4)

«Ναι όντως πλατειάζουμε...»

(Νέος2)

«Δε μπορούσα να γράψω αυτό που σκεφτόμουν.»

(Νέος8,Νέος9)

«Και εγώ τα έχω όλα στο μυαλό μου αλλά δε μπορούσα να τα αποτυπώσω στο χαρτί. Θέλουμε περισσότερο χρόνο στο γραπτό λόγο και το σχολείο και η εκπαίδευση γενικά δεν μας τον δίνει. Έχει μόνο κάποια λεπτά...»

(Νέος6)

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνονται τα ποικίλα και διαφορετικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην σχολική τους καθημερινότητα τα άτομα με

ΜΔ και που τους κάνουν να έχουν αλλιώςτικές μαθησιακές εμπειρίες σε σχέση με τα άτομα χωρίς ΜΔ. Οι μαθητές με δυσλεξία, λοιπόν, διστάζουν να κάνουν ερωτήσεις λόγω φόβου και ντροπής ότι θα εκτεθούν στην τάξη τους, όπως βρήκε και ο Burden (2005). Συνάμα, δεν τα καταφέρνουν στην αποστήθιση, η οποία είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο ελληνικό σχολείο, στην ορθή γραφή των λέξεων, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη δόμησή του και διατηρούν την προσοχή τους για μικρό χρονικό διάστημα. Κλείνοντας το θέμα για τη μαθησιακή εμπειρία των ατόμων με δυσλεξία, ακολουθεί ένα σχόλιο που δείχνει το θετικό ρόλο που παίζουν οι ομάδες υποστήριξης δυσλεκτικών ατόμων στο συναισθηματικό τους κόσμο:

«Μας βοηθά ακόμη το ότι πηγαίνουμε σε ομάδα μια φορά την εβδομάδα και λέμε τα δικά μας, μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μεταξύ μας.»

(Νέος6)

3.4.Εξετάσεις

Από τις συνεντεύξεις των νέων αναδείχθηκε από τους ίδιους, χωρίς να ερωτηθούν, το θέμα που αφορούσε στις εμπειρίες τους από τις εξετάσεις που έδωσαν κατά τα σχολικά τους χρόνια, κυρίως στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Αναφέρθηκαν οι ακατάλληλες συνθήκες προφορικής εξέτασης, η άγνοια των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών και για τον ορθό τρόπο εξέτασής τους και συχνά η αρνητική τους στάση απέναντι στην προφορική εξέταση των ατόμων με δυσλεξία.

Οι νέοι μίλησαν με παράπονο για τις κακές συνθήκες κάτω από τις οποίες πολλές φορές εξετάστηκαν. Αυτή η δυσάρεστη εμπειρία εξέτασης αποτελούσε ένδειξη έλλειψης σεβασμού των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά και την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα ήδη απαιτητικά διαγωνίσματα:

«Φέρνουν να μας εξετάσουν προφορικά όλους όσους δεν ξέρουν τίποτα για τη δυσλεξία, εξεταζόμωνα με ανοιχτό παράθυρο με φασαρία έξω κ όταν είπα πως με

ενοχλεί με κορόιδευε μετά αυτός και οι άλλοι. Με έχουν εξετάσει σε καλοριφέρ επάνω στο χολ και περνάνε όλοι κ σε βλέπουνε λες κ είσαι..»

(Νέος5)

«...στο χώρο που κάνουν συνεδρίες, στο καπνιστήριο και ακούς τις συζητήσεις τους: καλά εκείνη η φούστα...»

(Νέος2)

«... Ναι, μιλάνε κρυφά μεταξύ τους κ λένε «αυτός δεν ξέρει τι του γίνεται τώρα» και ύστερα συνεχίζουν την κουβέντα τους. Είναι πιθανό να συμβαίνουν και τα δύο γιατί εσύ εκείνη την ώρα εξετάζεσαι, οπότε μπορεί να συμβαίνουν και τα δύο...»

(Νέος1)

«... Ναι, εσύ εξετάζεσαι εκείνη την ώρα, αλλά τα αφτιά σου πηγαίνουν κ εκεί πέρα...»

(Νέος5)

Τέτοιες συνθήκες δεν βοηθούσαν καθόλου στη συγκέντρωση των μαθητών με δυσλεξία κατά την αγχωτική διάρκεια της εξέτασης και αυτό τους έφερνε αντιμέτωπους με την αδιάφορη στάση των καθηγητών τους και τους έκανε να αισθάνονται κατώτεροι από τους συμμαθητές τους.

Οι προβληματικές συμπεριφορές που αναφέρονται από τους νέους για τους καθηγητές ως εξεταστές ποικίλλουν. Κάποιοι αναφέρουν ότι είχαν εκπαιδευτικούς οι όποιοι παρότι γνώριζαν οι μαθητές τους έχουν δυσλεξία και γνώριζαν τον δέοντα τρόπο εξέτασης, τους εξέταζαν προφορικά αν ήθελαν και αν το θυμόντουσαν:

«Αν ο καθηγητής θυμηθεί στο τέλος, αφού τα έχεις γράψει όλα, σε ρωτά αν θες να δώσεις προφορικά. Στην τελική είναι αναγκασμένος να το κάνει. Και είσαι και πιο μεγάλος οπότε του το ζητάς.»

(Νέος7)

«Πρέπει εσύ να της πεις πως έχεις δυσλεξία και πώς έχουν τα πράγματα και αν εκείνοι θέλουν σου το λένε να σε εξετάσουν προφορικά.»

(Νέος9)

Παρατηρείται, επομένως, άγνοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων και καταπάτηση των δικαιωμάτων τους στην κατάλληλη γι' αυτά εξέταση. Ακόμη και στις περιπτώσεις, όμως, που οι καθηγητές εξέταζαν προφορικά τους μαθητές υπήρξαν διάφορα προβλήματα, τα οποία εμπόδιζαν τη διαδικασία, όπως η εμμονή ορισμένων στο να βαθμολογούν τις γραπτές σημειώσεις των παιδιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως βοηθητικές για τους μαθητές:

«Το άλλο πρόβλημα είναι πως εξετάζουμε με τον ίδιο τρόπο που εξετάζουν στα γραπτά. Δεν κοιτάνε να δούνε τι ξέρεις, αλλά το πώς έχεις διαβάσει...»

(Νέος1)

«Προφορικά και εγώ. Οι καθηγητές ζητούσαν να γράφω τις σημειώσεις μου στο χαρτί. Οποσδήποτε έπρεπε κάτι να γράφω στο χαρτί για να μην είναι άδειο.. δεν το ήθελαν οι πιο πολλοί.»

(Νέος8)

«Εγώ είχα προβλήματα με μερικούς. Ήθελαν να γράφω ό,τι ήθελα στο χαρτί και μετά μου έλεγαν ότι θα τα δούμε μαζί.. γενικά στις εξετάσεις στο σχολείο δεν είναι καλά.. οι καθηγητές θέλουν να φύγουν δε σε βοηθάνε. Και όταν κολλήσεις κάπου λένε «άντε πάμε στην επόμενη ερώτηση», κανείς δε σε βοηθάει.. θέλουν να φύγουν, δεν κάθονται να βοηθήσουν και περισσότερο βλέπουν αυτό που έχεις γράψει στο χαρτί παρά αυτό που λες... μια φορά μου είχε πει ένας καθηγητής πως θα δει μόνο τις σημειώσεις που είχα κάνει για το διαγώνισμα και όχι τι θα του έλεγα προφορικά και τον απείλησα πως θα το πω στο διευθυντή και αμέσως το μετάνιωσε και με εξέτασε προφορικά. Δηλαδή πρέπει να φτάνεις στα άκρα;»

(Νέος6)

Από το τελευταίο σχόλιο του νέου φαίνεται ο θυμός και η αδικία που αισθάνθηκε από την άρνηση του καθηγητή για προφορική εξέταση και έτσι έφτασε ακόμη και στο να τον απειλήσει με την εξουσία του διευθυντή. Εκτός από την τυπικότητα που δείχνουν οι καθηγητές στη βαθμολόγηση του γραπτού των μαθητών, φαίνεται να έχουν αρνητική διάθεση και για να κάνουν διευκρινιστικά σχόλια ώστε να βοηθήσουν το μαθητή. Αντίθετα, ως διευκρίνιση, χρησιμοποιούν την επανάληψη του ακατανόητου σημείου, προξενώντας στο μαθητή συναισθήματα εκνευρισμού:

«Ναι συμβαίνει αυτό στις προφορικές εξετάσεις. Λέω ας πούμε πως θα ήθελα μια διευκρίνιση και ο καθηγητής μου λέει διευκρίνιση, τι διευκρίνιση; Και θέλω να μου το διατυπώσεις διαφορετικά για να το καταλάβω.. και αυτός συνεχίζει να στο ξαναλέει με τον ίδιο τρόπο.. υπήρχε καθηγητής που μου το έλεγε δέκα φορές ξανά το ίδιο.. ήταν εκνευριστικός ήθελα να σηκωθώ να φύγω.»

(Νέος5)

Η γενικευμένη αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών προς τα έντονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία, στη προσπάθειά τους να γράψουν διαγώνισμα, αναδεικνύεται στο παρακάτω σχόλιο, στο οποίο διαφαίνεται η σκληρή συμπεριφορά και η έκθεση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη:

«Πάντως έχω άσχημα περιστατικά και εγώ. Σε ένα διαγώνισμα ιστορίας στη Δευτέρα γυμνασίου είχα γράψει 19-20, αλλά η συγκεκριμένη καθηγήτρια αποφάσισε να μας τεστάρει και στην ορθογραφία. Όλα τα παιδιά είχαν 1-2 λάθη και το δικό μου το γραπτό ήταν κατακόκκινο. Το σήκωσε επιδεικτικά μέσα στην τάξη και μου είπε: «το βλέπεις; Εκείνα να γράφεις από δέκα φορές την κάθε λέξη». Την άφησα να λέει να λέει. Ωσπου αφού τελείωσε, σηκώθηκα και της είπα «ξέρετε, έχω δυσλεξία». τότε άρχισε να μου ζητά συγνώμη. Από κάτω απ' τα παιδιά ακούστηκε ένα «αααα». Κανείς δεν ήξερε μέχρι τότε... Πέρσι ένας καθηγητής μας έβαλε διαγώνισμα και του ζήτησα να μου εκφωνήσει το θέμα και μου απάντησε : «δεν ξέρεις να διαβάζεις; Καθυστερημένος

είσαι;». Ενώ όλοι ήξεραν στο σχολείο. Τελικά του απάντησα ευγενικά και του είπα πως αυτό με βοηθάει. Το δέχτηκε.»

(Νέος13)

Ένας νέος αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της δυσλεξίας και στην ανάγκη του να εγκαταλείψει τη σχολή του. Συνάμα, όμως, τονίζει πως του είναι αδύνατο να ξαναζήσει τη δυσάρεστη και άδικη μεταχείρισή του στις πανελλαδικές εξετάσεις:

«Αν και γράφω στο χαρτί μου επιείκεια είμαι δυσλεκτικός δεν το καταλαβαίνουν.. μου λένε πως έχει λήξει το χαρτί μου και δεν το δέχονται. Θέλω να φύγω από τη σχολή. δε μπορώ να ξαναδώσω πανελλήνιες.. με αδίκησαν πραγματικά. Ήθελα να τους δείρω.. άλλον έπαιρναν ψεύτικες βεβαιώσεις και έκανα του κόσμου τα σκονάκια επειδή είναι πιο εύκολα και εγώ που διάβασα αδικήθηκα. Πραγματικά τι να πω γι αυτούς τους καθηγητές, τους εύχομαι το παιδί τους να βγει δυσλεκτικό, θα είναι η κατάρα τους... Αδικία με τις εξετάσεις από τον εξεταστή.. παρότι παιδεύτηκα απίστευτα και άξιζα 14, πήρα 7, παιδεύτηκα, ενώ οι άλλοι τα παράτησαν αλλά τι κατάφερα. Να βγάλω 12000 μόρια.. Αυτά αξίζω; Και μου στερήσατε το όνειρο; Να κάνω στρατιωτική θητεία στο δομικών έργων; Ο εξεταστής μασούσε τσίχλα, είχε δίπλα φασαρία, αν και ήταν σχολείο γινόταν ένα πράμα χάλια... Μας φέραν καθηγητές που είχαν πιάσει σε λίστες στα δικαστήρια, μας φέραν τους χειρότερους. Φοβάμαι να ξαναδώσω πανελλήνιες και να περάσω αυτά που πέρασα ξανά.»

(Νέος5)

Στις τελευταίες γραμμές διακρίνεται ξεκάθαρα η απόγνωση στην οποία βρίσκεται ο νέος, σε σημείο που «εύχεται» στους εξεταστές του να αποκτήσουν οι ίδιοι παιδί με δυσλεξία.

Αφουγκράζοντας τους νέους με δυσλεξία, συνειδητοποιείται πόσο δύσκολη είναι γι' αυτούς μια ήδη στρεσογόνα διαδικασία, αυτή των εξετάσεων, που στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι πολύ συχνή. Μολονότι, σύμφωνα με το νόμο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α') οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δικαίωμα

να εξετάζονται προφορικά, φαίνεται πως αυτό το δικαίωμα συχνά δε γίνεται σεβαστό. Εκτός από τις ΜΔ που εμποδίζουν το μαθητή στην ανάκληση της μνήμης κατά την εξέταση, υπάρχουν και οι εξωτερικές αρνητικές συνθήκες να τον δυσκολεύουν και να τον αγχώνουν. Άλλη μια φορά η άγνοια των εκπαιδευτικών έχει οδυνηρές επιπτώσεις στη σχολική αυτο-εικόνα των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι αισθάνονται αδικημένοι και κατώτεροι από τους συμμαθητές τους.

3.5.Σχέσεις με συμμαθητές

Στο σχολείο τα άτομα με δυσλεξία συνυπάρχουν εκτός από τους δασκάλους τους και με τους συμμαθητές τους. Οι νέοι ανέφεραν αρκετά στοιχεία που δείχνουν πως οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους- συμμαθητές τους, περνά από διαφορετικά στάδια σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν δυσλεξία. Τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν ήταν η κακή αντιμετώπιση των συμμαθητών την ώρα του μαθήματος, η άγνοια και η αδιαφορία τους, οι οποίες συνοδεύονταν από κοροϊδίες κάποιες φορές για τα άτομα με ΜΔ και η αρνητικότητα τους απέναντι στις προφορικές εξετάσεις των δυσλεκτικών ατόμων. Το θέμα των συμμαθητών είναι πολύ σημαντικό και για άλλον ένα λόγο, καθώς τις περισσότερες φορές οι φιλικές σχέσεις προκύπτουν μέσα από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δηλαδή μέσα στο σχολείο.

Οι νέοι μίλησαν για την αρνητική στάση που είχαν πολλές φορές οι συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Πολλοί συμμαθητές τους θεωρούσαν κουτούς και ανίκανους να δώσουν σωστές απαντήσεις. Αυτές οι συμπεριφορές δημιουργούσαν στα παιδιά με δυσλεξία συναισθήματα ντροπής και κατωτερότητας και σίγουρα πλήγωναν την ήδη χαμηλή σχολική αυτο-εικόνα τους:

«Το έμαθα σχετικά μεγάλος, Δευτέρα γυμνασίου, είχα άσχημη αντιμετώπιση από τους γύρω μου, τους συμμαθητές μου, ένοιωθα πως ήμουν ο χαζός της παρέας... Γενικά η ζωή στο γυμνάσιο ήταν πολύ δύσκολη. Στο δημοτικό απλά νόμιζα πως ήμουν κακός μαθητής και ότι δεν τα έπαιρνα... Στο γυμνάσιο είχα φτάσει στο σημείο να πετάω θρανία κ να βγαίνω έξω από την τάξη και να έρχονται οι καθηγητές. Όταν έλεγα κάτι

σωστό στο γυμνάσιο στην τάξη, υπήρχε η κατάσταση «Α! Είπε κάτι σωστό ο δυσλεκτικός.»

(Νέος4)

«Οι συμμαθητές όταν δεν το ξέρουν σε κοιτάνε σαν να είσαι ο μυστήριος και όταν σηκώνεσαι στον πίνακα είναι σα να λένε: πού πάει τούτος; Και να λένε: ευνοημένος αυτός εξετάζεται προφορικά.»

(Νέος5)

«Ό,τι βλακεία πεις που αποδεικνύει πως κάτι έχεις καταλάβει λάθος, αυτό δεν σβήνεται τέλειωσε.»

(Νέος1)

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν δείξει οι μαθητές με ΜΔ είναι περισσότερο περιθωριοποιημένοι και λιγότερο αποδεκτοί σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ (π.χ. Stone & LaGreca, 1990). Τα συναισθήματα ντροπής και κατωτερότητας που ταλανίζουν συχνά τους μαθητές με δυσλεξία αναδεικνύονται από τα λεγόμενα δύο νέων προς μια νέα που τη στιγμή της συνέντευξης πήγαινε ακόμη σχολείο:

«Δεν θα ντρέπεται να ρωτήσει κάτι που δεν κατάλαβε εφόσον δεν το ξέρουν οι συμμαθητές της πως έχει δυσλεξία. Όταν όμως θα το μάθουνε θα είναι πολύ δύσκολο.»

(Νέος4)

«Να νοιώθεις εμπιστοσύνη, μην φοβάσαι καθόλου, και όλοι αυτοί που γελάνε στην τάξη να ξέρεις γελάνε γιατί εκείνοι δεν μπορούν να καταλάβουν. Είσαι σίγουρα πιο έξυπνη από τους περισσότερους, ιδίως από αυτούς που κρατούν το απουσιολόγιο.»

(Νέος1)

Όπως ήταν αναμενόμενο, αναφέρθηκαν από τους νέους συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους που έδειχναν την άγνοιά τους για τις ΜΔ. Κάποιοι, λοιπόν, τους αντιμετώπιζαν με αδιαφορία και ελαφρές κοροϊδίες:

«Στο δημοτικό δεν θυμάμαι, στο γυμνάσιο και στο λύκειο όταν είπα πως έχω δυσλεξία, κάποιοι το θεώρησαν πρόβλημα, ενώ στην ουσία δεν είναι πρόβλημα. Κάποιοι αδιαφόρησαν, δεν τους ένοιαζε. Το θέμα είναι πώς το παίρνει ο καθένας, τι έχει ακούσει για τη δυσλεξία, δε μπορείς να του αλλάξεις τη γνώμη κάποιου που δεν ξέρει καν τι είναι δυσλεξία...»

(Νέος6)

«Πρόβλημα δεν είχα σοβαρό, ούτε και ήρθε κανείς να με ρωτήσει τι έχω. Κάποια στιγμή το είπα στην παρέα και εντάξει δεν υπήρξε πρόβλημα. Ένα δουλεματάκι το τρως όταν δεν κάνεις καλή ανάγνωση, αλλά εντάξει. Στην πρώτη λυκείου, επειδή δεν έγραφα στα διαγωνίσματα και έδινα προφορικά, εκεί με ρώτησαν γιατί συμβαίνει αυτό, αλλά και πάλι εντάξει.»

(Νέος7)

Προβλήματα με συμμαθητές όπως κοροϊδίες και μικροτσακωμοί αναφέρονται σε πολλές έρευνες για άτομα με ΜΔ (Margalit και συν.,2006: Higgins και συν., 2000: Rodis και συν., 2001). Στο σχόλιο που ακολουθεί η απουσία έστω και βασικών γνώσεων για τη δυσλεξία, οδηγεί τους συμμαθητές του νέου σε επικίνδυνα συμπεράσματα. Σε αυτό το σημείο, γίνεται κατανοητό πόσο αναγκαία είναι η κατάλληλη ενημέρωση των συμμαθητών παιδιών με δυσλεξία από τους δασκάλους τους, ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις και καταστάσεις, όπως αυτές που περιγράφονται:

«Στο δημοτικό κάποιοι κατάλαβαν τι έχω, άλλοι δεν έδιναν σημασία, άλλοι με προσέχανε. Στο γυμνάσιο πέρασα δύσκολα από άτομα που με θεωρούσαν καθυστερημένο, ότι είναι αρρώστια και ότι θα κολλήσουν. Δεν τους έδινα σημασία. Με στενοχωρούσε αυτό, αλλά από την άλλη δεν έδινα σημασία καθόλου ώσπου να περάσει.»

(Νέος8)

«Όταν έχεις απέναντι σου παιδιά που δεν ξέρουν τι είναι δυσλεξία και δεν φταίνε αυτά, μπορούν να γίνουν πολύ σκληρά. Έχει τύχει να προσπαθώ να τους εξηγήσω τι είναι και εκείνοι να πετάγονται να λένε 'Α, αυτό είναι όταν τα παιδιά δεν μπορούν να γράψουν και να μιλήσουν'. Τα παίρνω εκεί. Έχει τύχει να με δουλεύουν, όπως μια φορά που ήμουν στον πίνακα για ώρα με είχε ο καθηγητής και προσπαθούσα να πω κάτι και δεν το θυμόμουν, μετά με κορόιδευαν. Τώρα το τι λένε εμένα δεν με ενδιαφέρει και πάρα πολύ, το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να τους εξηγήσω τι έχω, μήπως καταλάβουν και αυτοί και μάθουν να αντιμετωπίζουν τα πράγματα διαφορετικά. Μόνο αυτό. Τώρα τι θα πουν από κει και πέρα...»

(Νέος12)

«Με συμμαθητές έχω κάποια προβλήματα, περνάω δύσκολα. Κάνω υπομονή δύο χρόνια ακόμη να περάσει το σχολείο να τελειώσει και να ησυχάσω. Πιστεύω πως οπουδήποτε αλλού και να πάω θα είναι καλύτερα από το σχολείο.»

(Νέος10)

Στο τελευταίο σχόλιο διακρίνεται ο σοβαρός ρόλος που διαδραματίζει το επίπεδο των σχέσεων με τους συμμαθητές στα συναισθήματα του νέου για το σχολείο του γενικότερα. Είναι σύνηθες οι μαθητές με ΜΔ να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Weiner, Harris & Shirer, 1990), ενώ οι μαθητές χωρίς φιλίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να εγκαταλείψουν το σχολείο (Vaughn, LaGreca & Kuttler, 1999). Όπως βρήκε και η Ingesson (2007), τα άτομα που είχαν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους αντιμετώπιζαν με περισσότερη αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα τη σχολική τους ζωή.

Μέσα από το σχολείο συνήθως, τα άτομα συνάπτουν τις πρώτες φιλικές τους σχέσεις. Τα άτομα με δυσλεξία, όμως, φαίνεται να συναντούν επιπλέον προβλήματα στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλικούς τους:

«Είχα ένα φίλο, του είχα πει πως έχω δυσλεξία, δεν κατάλαβε ακριβώς τι είναι, αλλά είχαμε βρει τα κοινά μας και έτσι τα πηγαίναμε καλά. Κάποια άτομα ίσως τα

επηρέασε το ότι έχω δυσλεξία, στο γυμνάσιο κυρίως, επειδή με πείραζαν συνέχεια. Στο λύκειο δεν είχα πρόβλημα, είχα δυο φίλους, ήξεραν ότι έχω δυσλεξία. Κάναμε εργασίες στο σχολείο μαζί, αλλά παρέα δεν κάναμε εκτός σχολείου. Τότε είχα άλλους φίλους εκτός σχολείου. Τα περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν και θεωρούν πως αυτό είναι κάτι κολλητικό.»

(Νέος8)

«Στην αρχή είχα πολλούς φίλους στο δημοτικό. Μετά κάποια στιγμή ξαφνικά με παράτησαν και τα χαλάσαμε. Μέχρι την έκτη είχα αυτό το πρόβλημα. Στο γυμνάσιο και τώρα στο λύκειο τα πάμε μια χαρά, έχω αρκετούς φίλους και το θεωρούν καλό που δίνω προφορικά. Αλλά δεν ξέρουν τι είναι η δυσλεξία. Ούτε εγώ τους έχω εξηγήσει. Κάποιες φίλες ρώτησαν και τους εξήγησα και εξακολουθούσαν να το θεωρούν καλό το ότι δίνω προφορικά... Πρέπει να βρεις τρόπους να το πολεμήσεις αυτό. Με φίλους δεν είχα πρόβλημα, παρά μόνο στο δημοτικό όπως είπα πριν που έγινε ξαφνικά. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο όλα είναι καλά, οι φίλοι μου με βοηθάνε.»

(Νέος9)

«Τώρα βρήκα ένα φίλο με τον οποίο μερικές φορές βγαίνουμε... Στο σχολείο. Τώρα έφυγε από αυτό. Και αυτός είχε άλλο πρόβλημα με τη φωνή του αλλά κατά τύχη στο τέλος, κάποιο καιρό δε μιλούσαμε μαζί, είχα κάποιες φιλικές σχέσεις αλλά στο τέλος, στις εξετάσεις όταν τον έβλεπα ήμασταν μόνοι. Τότε αρχίσαμε να βγαίνουμε. Τώρα στο λύκειο έχω κάποιους φίλους καλούς οι οποίοι μοιάζουν με κολλητούς και συνέχεια με αυτούς μιλάω, αλλά δεν έχω βγει ποτέ. Οι φορές που συναντήθηκα ήταν σε καμιά σχολική εκδήλωση. Δεν μπορώ να πω ότι έχω τις καλύτερες σχέσεις με φίλους, πολλές φορές κάπου μειονεκτώ. Με παρεξηγούν σε αρκετά πράγματα και συνήθως κάνω παρέα με αυτούς που μεν είναι ανοιχτοί στους άλλους, αλλά δεν είναι τόσο κοινωνικοί ή τουλάχιστον δεν φαίνονται κοινωνικοί. Η με αποδέχονται αυτοί.. Εγώ είμαι ανοικτός αλλά δεν υπάρχει από όλους αποδοχή... Κοινωνικά εγώ μπορώ να πω ότι και στο γυμνάσιο και μετά, αλλά και πιο παλιά είχα κάποια προβλήματα, δεν ήμουν όπως οι περισσότεροι. Θυμάμαι αρκετά στο δημοτικό με τους συμμαθητές μου σιγά σιγά με γνώρισαν, με κατάλαβαν, και εκεί λίγο και οι παρέες που έκανα στη γειτονιά, επειδή αναγκαζόμουν, γιατί τα περισσότερα παιδιά ήταν μικρότερα από μένα, με μικρότερους έκανα παρέα. Στο γυμνάσιο δεν έβγαινα, με φίλους θυμάμαι μια φορά το καλοκαίρι της

δευτέρας γυμνασίου έβγαίνα μόνος μου. Στο σχολείο υπάρχει μια αντιμετώπιση, όχι πάντα θετική.»

(Νέος10)

Άλλη μια φορά τα προβλήματα που πηγάζουν από την αμαθεία και την ημιμάθεια των συνομηλίκων για τη δυσλεξία γίνονται εμφανή. Σε πολλές περιπτώσεις, λοιπόν, τα άτομα δεν καταφέρνουν να κάνουν ολοκληρωμένες φιλίες από το σχολείο και καταφεύγουν σε φιλίες εξωσχολικές, οι οποίες μπορεί να είναι και με μικρότερα σε ηλικία άτομα, κάτι που αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Weiner & Schneider, 2001).

Στην ενότητα για τις σχέσεις με τους συμμαθητές δε θα μπορούσαν να λείπουν τα σχόλια που σχετίζονται με το φλέγον θέμα των εξετάσεων. Οι συμμαθητές, άλλη μια φορά εξαιτίας της αγνωσίας τους, φαίνονται να δείχνουν δυσπιστία στις προφορικές εξετάσεις των ατόμων με δυσλεξία και καχυποψία για τον τρόπο βαθμολόγησης:

«Εγώ είχα αρκετά προβλήματα, όχι όπως οι περισσότεροι, «α! δυσλεκτικός είναι έτσι, αλλιώς», τελευταία ένα που έχω παρατηρήσει είναι πολύ στο ότι εξετάζομαι προφορικά. Λένε: Α! Τον ευνοούνε. Και δεν γνωρίζουν ότι εγώ ρίχνω περισσότερο διάβασμα από αυτούς. Και ότι έριχνα και πιο παλιά και λέγανε όλοι ότι χαλαρά τα έβγαζα και έπαιρνα έτσι τον βαθμό. Λένε τον ευνοούν αυτόν, του τον χαρίζουνε και ειδικά στο λύκειο, στην πρώτη λυκείου που παίζει ρόλο αρκετά το διάβασμα που έριξα στο γυμνάσιο, που δεν διάβαζα πολύ, λένε πως τα βγάζει έτσι, τον χαρίζουνε. Ένα άλλο που έχω παρατηρήσει είναι ότι επειδή η δυσλεξία, πέρα από το μαθησιακό, έχει και κάποια άλλα πράγματα, κάποιες άλλες διαφορές σε πολλά επειδή κάνουν πολλά τέτοια λάθη, πολλά που ένας δυσλεκτικός θα τα καταλάβαινε μόνο και εκεί το μεγαλύτερο κοινωνικό που είχα τα περισσότερα χρόνια που υπάρχει το μεγαλύτερο δούλεμα. Κυρίως εκεί είχα ζοριστεί από τους περισσότερους. Λίγο είναι αυτό με την εξέταση που παρατήρησα ένας συμμαθητής μου συχνά με κορόιδευε και παρατήρησα στο τέλος ότι ζήλευε που έγραφα προφορικά. Σε μια χαρακτηριστική σκηνή λέει: ‘Εμένα οι γονείς μου είναι γιατροί, θα πάω να βγάλω κι εγώ το χαρτί’.»

(Νέος10)

«Δεν τους ένοιαζε τους συμμαθητές μου αν είχα ή όχι δυσλεξία. Αυτό που τους απασχολούσε ήταν ότι ίσως κέρδιζα περισσότερο στους βαθμούς, λόγω των προφορικών.»

(Νέος6)

Ο ίδιος νέος πιστεύει πως αν οι συνομήλικοι γνώριζαν τις δυσκολίες των δυσλεκτικών στα μαθήματα, η στάση τους θα ήταν διαφορετική:

«Γενικά αν μπορούσαν να έμπαιναν στη θέση μας και να καταλάβουν οι συμμαθητές μας πόσο δύσκολο είναι για μας η προφορική εξέταση, πόσο άγχος έχουμε στο διάβασμα, πώς θα τα πούμε και θα τα καταλάβουμε, αν μπορούσαν να μας καταλάβουν έστω και λίγο θα ήξεραν τι περνάμε οι δυσλεξικοί. Είναι δύσκολο να μπει κάποιος στη θέση μας.»

(Νέος6)

Κάποιοι νέοι μίλησαν για άλλο ένα θέμα, το οποίο έχει σχέση περισσότερο με τους εαυτούς τους και λιγότερο με αυτούς καθ' αυτούς τους συμμαθητές τους και επίσης συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία (Reiff, 2004). Είναι αυτό της «σύγκρισης» του «εγώ» τους, των δυσκολιών τους, της προσπάθειάς τους με τους συμμαθητές τους:

«Όταν έβλεπα ότι αντιμετωπίζω δυσκολίες που δεν είχαν τα άλλα παιδιά, έλεγα: Γιατί να μην είμαι και εγώ σαν τους άλλους;. Αλλά όταν έμαθα τα πλεονεκτήματα που έχουν οι δυσλεκτικοί σε κάποιους άλλου τομείς, τότε δεν το ζανασκέφτηκα και δεν με πειράζει καθόλου. Ο καθένας είναι καλός στον τομέα του.»

(Νέος8)

*«Όμως βλέπω κάποια πρακτικά πράγματα που για μένα είναι γελοία να τα σκεφτώ, αυτός δε μπορεί να τα σκεφτεί. Αυτός ξέρει μόνο φυσική και μαθηματικά, αλλά κολλά στα πρακτικά, στη ζωή του τα κάνει σκ**ά. Τι να το κανείς όμως;»*

(Νέος7)

Οι συγκρίσεις μπορούν να φτάσουν πολύ «βαθιά» και να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των ατόμων με δυσλεξία (Rodis και συν., 2001). Υπάρχει αδήριτη ανάγκη συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους με τα δυνατά και τρωτά του σημεία και να τον αγαπήσουν.

Συγχρόνως υπήρχαν νέοι, οι οποίοι υποστήριζαν πως δεν είχαν ιδιαίτερα προβλήματα με τους συμμαθητές τους, πέρα από κάποιες ελαφριές κοροϊδίες και αστεία και πως όταν εξηγούσαν στους άλλους ότι έχουν δυσλεξία και τι σημαίνει αυτό, τότε η στάση τους ήταν θετική, σε κάποια περίπτωση και υποστηρικτική:

«Ποτέ τίποτα το ιδιαίτερο (με τους συμμαθητές μου). Ποτέ δεν είχα θέμα με τους συμμαθητές γιατί εξήγησα πως είναι η κατάσταση. Δεν είχα πρόβλημα με ανθρώπους που έκανα παρέα γενικότερα, φίλος σου ή συμμαθητής σου θα σου κάνει χαβαλέ σίγουρα αλλά ξέρεις ότι σε αγαπά και είναι μαζί σου σ' αυτό που κάνεις γιατί του έχεις εξηγήσει την κατάσταση και εντάξει.»

(Νέος11)

«Εγώ ποτέ μου δεν συνάντησα αυτόν τον ρατσισμό, δηλαδή κάποιος να με κοροϊδέψει. Έχω ακούσει: «τι δυσλεκτικός δηλαδή δεν ξέρεις να γράφεις, να διαβάζεις, δεν μπορείς να γράφεις;» Όταν τους εξηγήσεις σου λένε εντάξει. Ποτέ δεν είδα κάποιον να πει κάτι κακό. Από πειράγματα πολλά. Καθημερινά, από φίλους, και μέσα από την οικογένειά μου. Ρωτάω την αδελφή μου κάτι και μου λέει ακόμα να το μάθεις αυτό; Αλλά σε πειράζουνε, δεν είναι κάτι, ρατσισμός... Δεν έχω συναντήσει ποτέ κανένα φίλο ή μη να λέει αυτό το πράγμα με κακία δηλαδή όπως θα πει ο άλλος «Άντε ρε συ είσαι κοντός». Δηλαδή μου έχει τύχει σε μια τάξη μέσα να είναι εγώ και ένας άλλος δυσλεκτικός, να ρωτάει κάτι η καθηγήτρια και να μην ξέρει να απαντήσει και να κάνουμε πλάκα "Ο δυσλεκτικός δεν ξέρει.", για χαβαλέ.»

(Νέος13)

Τελικά, η δυσλεξία φαίνεται πως επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των ατόμων με τους συμμαθητές τους με αρκετούς τρόπους. Η άσχημη και κάποιες φορές επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών προς τους μαθητές με δυσλεξία μέσα στην τάξη, μειώνει την αυτοεκτίμηση των ατόμων, τους κάνει να αισθάνονται οι «χαζοί» και τα «μαύρα πρόβατα» και να ντρέπονται για τον εαυτό τους. Αυτό το γεγονός συνδέεται και με ένα θέμα που αναλύθηκε στην ενότητα για τη «Μαθησιακή Εμπειρία» των ατόμων με δυσλεξία, αυτό του φόβου των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις και να ζητήσουν διευκρινήσεις από το δάσκαλο. Όπως είναι αναμενόμενο, οι συμμαθητές δεν έχουν ούτε τις στοιχειώδεις γνώσεις για τη δυσλεξία, γεγονός που είτε οδηγεί σε αδιαφορία, είτε σε χειρότερη περίπτωση σε λανθασμένες απόψεις περί μεταδοτικής ασθένειας, το οποίο συνιστά μια πολύ δυσάρεστη εμπειρία για τα άτομα. Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους δημιουργούν, επίσης, οι προφορικές εξετάσεις που δικαιούνται οι δυσλεκτικοί μαθητές, καθώς οι συμμαθητές τους θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο ευνοούνται τα άτομα με δυσλεξία βαθμολογικά, ενώ οι ίδιοι αδικούνται. Άμεση απόρροια των παραπάνω είναι η δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως συμπεραίνουν και οι Weiner και Schneider (2001). Επίσης, ορισμένοι νέοι μίλησαν για τις συγκρίσεις τις οποίες έκαναν μεταξύ των εαυτών τους και των συμμαθητών τους, το οποίο αν και ανθρώπινο και σύνηθες, για τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να είναι ιδιαίτερα οδυνηρό, αφού νιώθουν κατώτερα και αδικημένα λόγω του ότι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά παρότι προσπαθούν και κοπιάζουν. Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως η ενημέρωση των συμμαθητών για το τί είναι δυσλεξία, ποια τα χαρακτηριστικά της και πώς αυτή επηρεάζει τους μαθητές, από τους δασκάλους είναι απαραίτητη ώστε να αποφευχθούν παρεξηγήσεις και άδικη μεταχείριση. Σημαντική είναι ακόμη, η στήριξη του αυτο-αισθήματος των ατόμων με δυσλεξία για να μάθουν και να αγαπήσουν τους εαυτούς τους και να μην ταλαιπωρούνται από άσκοπες συγκρίσεις.

3.6. Σχέσεις με γονείς

Ένα ακόμη σημαντικό θέμα που αναδείχθηκε μέσα από τα λόγια των νέων ήταν η σχέση τους με τους γονείς τους (με τις μητέρες τους τις περισσότερες φορές) και πώς αυτή επηρεάστηκε από τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στις συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδιών, κυρίως κατά τα σχολικά χρόνια, καθώς επίσης και στη σημασία της έγκαιρης και κατάλληλης ενημέρωσης των γονέων για τις ΜΔ ώστε να υιοθετήσουν τη δέουσα θετική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Εν τέλει, φάνηκε πως η βαθύτερη γνώση μέσω αντιστάσεων της δυσλεξίας από τους γονείς είναι αναγκαία λόγω των πολλαπλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών της. Μολονότι οι σχέσεις των δυσλεκτικών ατόμων με τους γονείς τους τείνουν να κλονίζονται, τα άτομα αναγνωρίζουν τα πραγματικά κίνητρα και το βασικό στόχο των γονιών τους που δεν είναι άλλος από την ευτυχία τους.

Όπως ήταν αναμενόμενο, αναφέρθηκε συχνά πως εξαιτίας των έντονων δυσκολιών των ατόμων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και του σχολείου, οι σχέσεις με τους γονείς ήταν τεταμένες:

«Το διάβασμα προκαλεί εντάσεις και τσακωμούς οι οποίοι επηρεάζουν γενικά τις σχέσεις μας. Γιατί όταν σε πιέζει να διαβάσεις, τότε είναι λογικό να δημιουργείται εκνευρισμός και γκρίνια.»

(Νέος7)

«Οι γονείς μου πιέζουν πολύ τελευταία. Έχω πιο έντονα προβλήματα με γονείς, έχουμε φασαρία. Πρέπει εγώ να επιμείνω για να το δεχτούν... Τη μία μου λένε: «Δε θα κάνεις τίποτα» και την άλλη «Συγγνώμη που είμαστε υπερβολικοί.»

(Νέος10)

Πολλοί ερευνητές βρήκαν πως οι οικογένειες με παιδιά με ΜΔ αντιμετωπίζουν έντονες διαφωνίες και τσακωμούς (π.χ. Goodman, 1988), ενώ συχνά οι γονείς έχουν ιδιαίτερο άγχος (Dyson, 2003). Με περισσότερες λεπτομέρειες, περιγράφονται δυσάρεστες εμπειρίες καθημερινότητας με μητέρες, οι οποίες λόγω

της άγνοιάς τους για τη δυσλεξία των παιδιών τους, συμπεριφέρθηκαν με σκληρότητα για κάποιο χρονικό διάστημα:

«Εμένα έκανε το σύλλογο, το μεγαλύτερο στη βόρειο Ελλάδα για παιδιά με δυσλεξία. Φανταστείτε πόσο την είχα πρήξει, πώς το είχε βιώσει αυτή η γυναίκα για να αντιδράσει έτσι. Αντέδρασε με ευαισθησία, μου έχει ζητήσει κάνα δυο φορές συγγνώμη για διάφορα που έχουν γίνει, γιατί έχει φύγει πολύ μαλλί ιδιαίτερα για τα μαθηματικά γενικά πολλές φωνές, κλάμα και πόνος, φασαρία και ο τρίτος παγκόσμιος πόλεμος στο σπίτι. Γενικά νομίζω έχει νοιώσει πολλές τύψεις και για μένα και για τον αδερφό μου, δηλαδή έχει γυρίσει και μου έχει πει: εγώ φταίω που σου έκοψα τα φτερά σου επειδή δεν ήξερα αυτή τη διαφορετικότητα. Γενικά πιστεύω ένοιωσε πολλές τύψεις αν και νομίζω πως δε θα έπρεπε να νοιώσει τόσο έντονα , αλλά εντάξει μάνα είναι, λογικό...»

(Νέος2)

Στο παραπάνω σχόλιο περιγράφονται κάποιες οδυνηρές στιγμές που έζησε το παιδί πάνω στην προσπάθεια της μητέρας του να το βοηθήσει στα μαθήματα, δίχως, όμως, το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τελικά, ο νέος, έχοντας πλέον μεγαλώσει, δικαιολογεί αυτή την αδικία από τη μητέρα του, τονίζοντας πως ίσως οι μετέπειτα τύψεις της δε θα έπρεπε να είναι τόσο έντονες. Το ακόλουθο σχόλιο παρουσιάζει εικόνες συμπεριφορών αυστηρότητας και καταπίεσης από τη μητέρα με σκοπό τη βελτίωση του μαθητή. Ο νέος περιγράφει την τυραννία του, ακόμη και μέσα στον ελεύθερο χρόνο του Σαββάτου και στις διακοπές του καλοκαιριού, και την εκτόνωση του μέσω της ζωγραφικής στο τετράδιο που έγραφε:

«Παρότι μορφωμένοι και οι δύο οι πρώτοι που δεν το δέχτηκαν ήταν αυτοί. Ο πατέρας μου τουλάχιστον ανακουφίστηκε όταν το μάθαμε. Θυμάμαι όμως τη μητέρα μου σε κατάσταση τρέλας... Το καλοκαίρι όλα τα παιδιά παίζανε και εγώ έπρεπε να γράφω συνέχεια λέξεις, γράμματα.. διόρθωνα σελίδα-σελίδα όλα τα τετράδια της χρονιάς. Τρέλα... τυραννία.. έχω βάλει τα κλάματα γι αυτό. Είχα ένα τετράδιο που έγραφα λέξεις κάθε Σάββατο. Ξέρεις τι είναι να γράφεις διαγώνισμα σπίτι σου; Είχα ζωγραφίσει μια νεκροκεφαλή σε αυτό. Αυτό ήταν για εμένα. «Αν δεν γράφεις σωστά τις λέξεις δε θα φύγεις από εδώ». Μετά όταν το αποδέχτηκε, ήταν η πρώτη που έμαζε να

μάθει τα πάντα για τη δυσλεξία, να με εντάξει σε προγράμματα, έτρεχε σε συνέδρια. Μπράβο της σε αυτό της μητέρας μου.»

(Νέος13)

Κάποιες μητέρες, αφού έμαθαν ότι τα παιδιά τους έχουν δυσλεξία, ενημερώθηκαν για τα χαρακτηριστικά της και την αποδέχτηκαν, διαφοροποίησαν τη στάση τους και προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Σύμφωνα με τον Dyson (1996), η διάγνωση πρέπει να ακολουθείται από την κατάλληλη υποστήριξη των γονέων προκειμένου να ελαττωθεί το άγχος τους και να βοηθήσουν ουσιαστικά το παιδί τους. Η σημασία της κατάλληλης και επαρκούς ενημέρωσης των γονέων από τους ειδικούς φαίνεται και από τα λόγια των επόμενων νέων:

«Όταν έμαθε η μαμά πως έχω δυσλεξία αν δεν πήγαινε στο συνέδριο αν ακούσει τι σημαίνει αυτό και τι γίνεται ακόμη θα πίστευε τα ίδια. Ακόμη και τώρα θέλει πάρα πολύ να συμμετέχει στα συνέδρια και όταν τα παρακολουθεί την πρώτη βδομάδα μετά, μου λέει «α για αυτό φωνάζεις εκεί, για αυτό τσαντίζεσαι, γι αυτό γι αυτό». Την επόμενη εβδομάδα όμως τα ξεχνάει! Ακούει την ομιλήτρια που ξέρει κ έχει σπουδάσει και λέει «α να το αυτό είναι, γι αυτό γίνεται αυτό» . αυτή την εβδομάδα ξέρω θα περάσω τζάμι ούτε θα φωνάζει ούτε τίποτα, από την επόμενη όμως θα αρχίσει να τα ξεχνάει όμως... Σε κάθε συνέδριο αυτό συμβαίνει.»

(Νέος4)

«Η μαμά μου άρχισε να παρακολουθεί σεμινάρια, να μας μιλάει και να μας λέει ότι από εδώ και πέρα θα προσπαθούμε παραπάνω... Με τον αδελφό μου διαβάζουν μαζί από παλιά, με εμένα όχι. Ο πατέρας μου δεν το έχει αποδεχθεί, λέει ότι δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα, απλά είναι τεμπελιά. Αυτό το έλεγε και η μαμά μου στην αρχή, στην πρώτη δευτέρα δημοτικού... τελικά μου έδωσαν το χαρτί στην έκτη και τότε άρχισε η μαμά να ασχολείται με σεμινάρια. Και τότε όταν πηγαίνει, μας λέει όπως είπε και ο Νέος4: μπράβο παιδί μου, αυτό είναι το παιδί μου. Αλλά μετά, εντάξει δεν τα ξεχνάει, απλώς μας λέει, εντάξει δε πρέπει να τα παρατάτε όμως κ εσείς... Και ότι ίσα-ίσα θέλει παραπάνω διάβασμα για το προφορικό.»

(Νέος3)

Οι μητέρες, παρακολουθώντας σεμινάρια, έρχονται σε επαφή με ειδικούς, οι οποίοι τις βοηθούν να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών τους στα μαθήματα. Έτσι, όταν μετά τον πανικό που τους δημιουργεί η έλλειψη γνώσης, καταφέρουν να εξηγήσουν και αποδεχθούν τις δυσκολίες, αποκτούν πολύ πιο επιεική στάση προς τα παιδιά τους. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια η ανάγκη τους να επιλύσουν προβλήματα καθημερινότητας φαίνεται πως τις κάνει να λησμονούν τις προηγούμενες θετικές συμπεριφορές τους.

Αντιθέτως, μητέρες που λόγω του επαγγέλματός τους, γνώριζαν για τις ΜΔ, μπόρεσαν να στηρίξουν τα παιδιά τους από τη στιγμή που έγινε η διάγνωση:

«Θυμάμαι από τη μαμά (δασκάλα) μου να με υποστηρίζει και να με αποδέχεται. Δηλαδή ήτανε πολύ τυπική, ήτανε από πάνω μου, ήτανε περίπτωση. Κατανοητική όσο δεν πάει και αποδεκτή αυτού του πράγματος, αυτής της κατάστασης, την είδε θετικά και δημιουργήσαμε το σύλλογο μετά. Από τον πατέρα μου θυμάμαι πως δεν το είχε καταλάβει πως είμαι δυσλεκτικός, δεν ήθελε να το πιστέψει μάλλον. Νομίζω λόγω της κλασικής σχέσης πατέρα-γιού.»

(Νέος11)

«Εμένα επειδή η μητέρα μου ήταν ψυχολόγος η αντιμετώπιση της δεν άλλαξε καθόλου. Επειδή από μικρά μας είχε δίπλα της και μας στήριζε και ήταν κατανοητική, δεν άλλαξε η στάση της, απλώς μετά δουλέψαμε πάνω σε αυτό και επικεντρωθήκαμε στο πρόβλημα.»

(Νέος14)

«Εντάξει ο μπαμπάς μου είναι λίγο «πίσω». Ναι εντάξει ο μπαμπάς μου αποδέχεται πλήρως αυτό το θέμα και τα λοιπά αλλά δεν έχει την υπομονή που χρειάζεται. Μέσω της μαμάς (ψυχολόγος) μου γνωρίζει πάρα πολλά για αυτό το θέμα, ξέρει κι αυτός πώς να βοηθήσει.»

(Νέος12)

Ένας νέος τονίζει και άλλο ένα στοιχείο της υποστηρικτικής της μητέρας που τον ανακούφισε πολύ:

«Οι γονείς μου με στηρίζουν, κυρίως η μαμά μου γιατί ο μπαμπάς δουλεύει μέχρι αργά. Η μαμά από μικρή μου μιλούσε πολύ και με βοηθούσε στα μαθήματα. Στην πρώτη λυκείου μου είπε πως υπάρχει το ενδεχόμενο να μην τα καταφέρω στις πανελλαδικές εξετάσεις και πως ίσως αποτύχω και πως θα πρέπει να το δεχτώ. Ήταν καθησυχαστική. Μου έδειξε πως υπάρχει και άλλη λύση. Μιλάμε πολύ...»

(Νέος6)

Ένα θέμα που φαίνεται πως έχει απασχολήσει τους νέους είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει οι γονείς τους, στην προσπάθειά τους να τους βοηθήσουν να «τα καταφέρουν» με τη δυσλεξία. Αναφέρθηκαν δύο πηγές προβλημάτων:

A) η εύρεση πληροφοριών για τη δυσλεξία

«Όσο δύσκολο είναι για μας τόσο είναι και για τους γονείς μας. Γιατί πριν από εμάς δεν ήξεραν καν τί είναι δυσλεξία. Οπότε σίγουρα υπήρχαν προβλήματα.. Φυσικά συνεχίζουν να σε αγαπάνε.»

(Νέος7)

«Εκείνοι πρέπει να ψάξουν να βρουν πληροφορίες, να μας εξηγήσουν και να μας βοηθήσουν. Ίσως δυσκολεύονται περισσότερο αυτοί τελικά σε σχέση με εμάς γιατί εμείς τα πήραμε έτοιμα από εκείνους.»

(Νέος9)

«Οι γονείς μας που ασχολούνται ενεργά με το σύλλογο έχουν αντιμετωπίσει αρκετά προβλήματα προσπαθώντας να μάθουν για τη δυσλεξία, αλλά και για να ενημερώσουν άλλους γονείς.»

(Νέος6)

B) η αδυναμία κατανόησης της έκφρασης των παιδιών τους

«Μερικές φορές, όμως, δεν εκφραζόμαστε σωστά και οι γονείς μας δεν μπορούν να μας καταλάβουν. Αλλά εντάξει, τελικά συνηθίζουν... Νομίζω πως οι γονείς μας πολλές φορές καταφέρνουν να μας νοιώσουν και να καταλάβουν τι νοιώθουμε εμείς.»

(Νέος6)

Οι νέοι με δυσλεξία αναγνωρίζουν τα πολλά και σύνθετα προβλήματα που βιώνουν οι γονείς τους κυρίως από την έναρξη των σχολικών χρόνων έως τη λήξη τους. Φαίνεται, επίσης, να γνωρίζουν τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους για το επάγγελμά τους, όσο και για το μέλλον τους γενικότερα:

«Θέλουν να είμαι ευτυχισμένος και να κάνω αυτό που μου αρέσει. Με βοηθάνε προς αυτή την κατεύθυνση.»

(Νέος6, Νέος7, Νέος8, Νέος9)

«Εμένα θέλουνε κάτι... Βασικά δεν θέλουνε κάτι... να γίνω γιατρός ας πούμε ή αστροναύτης, θέλουνε να γίνω αυτό που μου αρέσει. Αυτό που θα με κάνει εμένα ευτυχισμένο. Μη σου πω και χίλια τα εκατό.»

(Νέος14)

Και οι πέντε νέοι επισημαίνουν πως κύριο μέλημα των γονιών τους είναι να τους δουν ευτυχισμένους στη ζωή τους και να ακολουθήσουν την πορεία που εκείνοι επιθυμούν. Αυτό το στοιχείο συμφωνεί με την έρευνα της Χιδερίδου (2010), στην οποία, οι γονείς μιλώντας για τις προσδοκίες τους τόνισαν την προσωπική ευτυχία των παιδιών τους. Επιπροσθέτως, κάποιος άλλος νέος προσθέτει άλλη μια παράμετρο, πέραν της προσωπικής ευτυχίας του παιδιού:

«Νέος13: Οι γονείς μου θέλουν για μένα, επειδή το ψάχνουν πολύ, κάτι στο οποίο θα μπορούσα να αντεπεξέλθω. Έχουνε, νομίζω ότι ξέρουν σε τι θα μπορούσε ένας δυσλεκτικός να πετύχει. Επειδή βλέπουν ότι εγώ έχω εξοικειωθεί, ότι έχω το δικό μου τρόπο, προσπαθούν και νομίζουν ότι πρέπει να με στείλουν σε μια κατεύθυνση όπου να είναι η κατάλληλη για εμένα. Τώρα το πώς θα κρίνουν πως είναι η κατάλληλη για εμένα δεν ξέρω. Με πιέζουν ας πούμε εμμέσως, να πάω σε μια κατεύθυνση ας πούμε πιο πρακτική. Αρχιτεκτονική, έχω μια κλίση, το βλέπουνε και το λένε και οι καθηγητές, προς το σχέδιο, προς τη ζωγραφική προς αυτά, να πάω προς αυτά, αλλά ποτέ δεν ήταν αρνητικοί. Θέλουν σίγουρα το εκατό τοις εκατό να δώσεις αλλά, είναι ευτυχημένοι με την επιλογή σου, όποια κι αν είναι αυτή, αρκεί να προσπαθείς για την επιλογή σου. Πάντως σίγουρα οι γονείς παίζουνε μεγάλο ρόλο και μπορούνε να δράσουν καταλυτικά, να σε βοηθήσουν να πας πιο καλά πιο γρήγορα κάπου και σίγουρα να σε πάνε πίσω.»

Από τα παραπάνω σχόλια συμπεραίνεται πως γονείς και παιδιά με δυσλεξία περνούν αρκετά δύσκολα χρόνια, ιδίως όσο τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο και οι χαμηλές επιδόσεις προκαλούν εντάσεις στις σχέσεις με τους γονείς. Αυτή την κατάσταση επιδεινώνει η απουσία των απαραίτητων γνώσεων των γονέων για τη δυσλεξία, ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά μέσα αντιμετώπισης για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Βέβαια, δεν μπορεί να υπάρχει η απαίτηση για ορθή συμπεριφορά των γονέων τη στιγμή που οι ευκαιρίες για ενημέρωση που τους δίνονται είναι λίγες και εγγυάται στο προσωπικό τους ενδιαφέρον αν θα τις εκμεταλλευτούν ή όχι. Ακόμη και για τις μητέρες που προσπαθούν μέσω συνεδρίων και σεμιναρίων να πληροφορηθούν, η απαιτητική καθημερινότητα τις κάνει τελικά να παλινδρομούν στα προηγούμενα στάδια της έλλειψης γνώσης, αφού δεν υπάρχει κάποιος θεσμός να τις υποστηρίζει σε διάρκεια χρόνου. Τα άτομα με δυσλεξία, έχοντας πλέον ωριμάσει αρκετά, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς τους για να τα μεγαλώσουν και να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Επίσης, γνωρίζουν τον κυρίαρχο στόχο των γονιών τους που δεν είναι άλλος από το να είναι εκείνα ευτυχημένα στη ζωή τους με επιλογές που θα τους ταιριάζουν.

3.7.Σχέσεις με αδέρφια

Η δυσλεξία των παιδιών μιας οικογένειας επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους σε πολλά επίπεδα. Φυσικά, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη η δυναμική των σχέσεων των ατόμων με δυσλεξία με τα αδέρφια τους. Παρατηρείται, μάλιστα, διαφοροποίηση στις σχέσεις των αδερφών, όταν τα αδέρφια των ατόμων δεν έχουν δυσλεξία, σε σχέση με τα αδέρφια που έχουν και εκείνα δυσλεξία. Μεγάλη σημασία, επίσης, παίζει η στάση των γονέων στη σχέση των αδερφών και στην έκφραση συναισθημάτων ζήλειας και από τις δύο πλευρές.

Αναφέρθηκε από νέους, που τα αδέρφια τους δεν έχουν δυσλεξία και που συνήθως τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο από αυτούς, ότι βιώνουν έντονα τη σύγκριση με τα αδέρφια τους από δασκάλους και γονείς, όσο αφορά την επιτυχία στα μαθήματα:

«Η αδερφή μου δεν έχει δυσλεξία. Το άσχημο για μένα, αν και δεν είναι άσχημο, είναι πως είναι πάρα πολύ καλή μαθήτρια, έχει περάσει ιατρική. Πηγαίνουμε στο ίδιο ιδιωτικό και όλοι μου λέγαν «κοίτα την αδελφή σου πόσο καλή είναι», «εσύ είσαι αδερφός της;». Έχει τύχει καθηγήτρια να μου λέει πως η αδερφή μου ήταν πολύ καλύτερη όταν ήταν στην τάξη μου. Όλα αυτά κόπηκαν αφού καταλήξαμε πως έχω δυσλεξία.»

(Νέος13)

«Το άλλο με εμένα ήταν πως είχα πολύ καλούς μαθητές αδερφούς του 19. Και ο μικρότερος από εμένα αδελφός κατά δύο τάξεις, βοηθούσε εμένα, το μεγαλύτερο στα μαθήματα, αυτό να δεις πλάκα.. Όταν έχει αριστούχους αδερφούς, πάντα θα βγεις εσύ ο τεμπέλης. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στα αδέρφια μου, είχα σχόλια του τύπου, η μαμά ασχολείται μόνο με εσένα, η μαμά τρέχει για σεμινάρια για σένα, δε βλέπουμε τη μαμά, η μαμά δεν είναι σπίτι. Ας πούμε όταν είμαι εγώ και ο αδερφός μου μόνοι μας είμαστε μια χαρά, όταν μπαίνουν στη μέση τα μαθήματα ή κάτι τέτοιο γίνεται σφαγείο μες το σπίτι.

(Νέος4)

«Τα πάμε καλά με την μεγάλη μου αδελφή που δεν έχει δυσλεξία, με βοηθά. Με τον μικρό έχουμε την κλασική σχέση αδερφής με αδερφό. Η αδελφή μου λέει που και που τώρα που μεγάλωσε πως η μαμά ασχολείται με εμένα περισσότερο, αλλά το λέει για πλάκα.»

(Νέος7)

«Έχω έναν αδελφό που είναι πολύ καλύτερος, στα μαθήματα και σε όλα. Αυτός έπαιρνε πτυχία στις γλώσσες ενώ εγώ τίποτα. Αλλά εγώ πήρα πτυχίο στην πληροφορική και αυτός όχι. Μου έλεγε συνέχεια εσύ κάνεις τόσα χρόνια γλώσσες αλλά δεν παίρνεις τίποτα και όλο με εσένα ασχολείται η μαμά, ενώ εγώ προσπαθούσα πολύ.. όλο με εσένα είναι η μαμά και κάνει και δείχνει.. γενικά μια ζήλεια.. και αυτό είναι άσχημο. Γιατί ξέρει ότι θέλω βοήθεια. Με τίποτα δε με βοηθούσε ο αδερφός μου. Δε θα το δεχόμουν. Εξαιτίας της δυσλεξίας η σχέση μας μέχρι και τώρα είναι χάλια. Ακόμη τσακωνόμαστε. Έκανε παράπονα και στη μαμά μας. Της έλεγε μην ασχολείσαι με αυτόν, άστον, τεμπελιάζει, δεν ασχολείται, δε νοιάζεται.. μέχρι τώρα λέει πράγματα. Δε θέλει να με βοηθάει η μαμά... Και η μαμά δεν έλεγε τίποτα, μου κοπανούσε που κι αυτός κάνει αυτό κάνει και εκείνο ενώ εσύ δεν κάνεις τίποτα... ένας ψιλορατσισμός. Και ότι πρέπει να προσπαθώ περισσότερο επειδή εκείνος τα καταφέρνει καλά. Και εγώ με τη σειρά μου τον έβλεπα να τα καταφέρνει και έλεγα μα γιατί δε μπορώ εγώ ενώ μπορεί αυτός, γενικά υπήρχε μια κατάσταση κόντρας. Ο πατέρας μου ήταν σύμμαχος με τον αδερφό μου και μέχρι τώρα ακόμη, με έχει πρήξει. Δηλαδή να έχω πάρει το χαρτί (της διάγνωσης) και να μου λέει : 'Οουυ, κατιμά, δε θα γίνεις τίποτα, δε θα κάνεις τίποτα»

(Νέος5)

Τα παραπάνω σχόλια, όταν ειπώθηκαν, ήταν συναισθηματικά φορτισμένα από τα άτομα, κάτι που αναδεικνύει πόσο σημαντικό είναι το θέμα των σχέσεων των ατόμων με δυσλεξία και των αδερφών τους. Οι μεν νέοι με δυσλεξία ζηλεύουν τα επιτυχημένα αδέρφια τους, τα δε αδέρφια χωρίς δυσλεξία ζηλεύουν και διαμαρτύρονται για την πολύωρη ενασχόληση των μητέρων τους με τα αδέρφια τους, κάτι που αποτελεί ένα ακόμη πρόβλημα στη σχέση μεταξύ των αδερφών αλλά και με τους γονείς τους. Οι δύο τύποι ζήλειας και ο ανταγωνισμός μεταξύ αδερφών έχουν

αναδειχθεί, επίσης και από τους Rodis και συν., (2001). Με αφορμή το τελευταίο σχόλιο θα γίνει αναφορά στον καθοριστικό ρόλο των γονέων στις σχέσεις μεταξύ των αδερφών, στοιχείο που αναφέρεται και στην έρευνα της Gresh (1995) από κάποιον ενήλικα. Σε αυτή τη μελέτη, ένας νέος υποστήριξε πως εξαιτίας της ισορροπημένης συμπεριφοράς της μητέρας του απέναντι σε εκείνον και στην αδερφή του, δεν υπήρξαν ποτέ προβλήματα ζήλειας μεταξύ τους:

«Η αδερφή μου δεν έδειξε ποτέ να ενοχλείται η να παραπονιέται επειδή με προσέχει περισσότερο η μάνα μου. Αλλά κ εγώ το απαίτησα να διαβάζω μόνος μου κ δεύτερον πρόσεχε η μαμά να δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον κ στους δύο, προσπαθούσε να ισορροπεί το πόσο ασχολούνταν κ με τους δύο. Για παράδειγμα πήγε εμένα για τεστ στη πρώτη δημοτικού, πήγε κ την αδελφή μου. Χρειαζόμουν εγώ διάβασμα, καθόταν και με την αδερφή μου. Μπροστά μου τουλάχιστον η αδελφή μου δεν έδειξε τίποτα ποτέ, γιατί προσέχεις τον Βαγγέλη περισσότερο.. η σχέση μας ήταν η κλασική μεταξύ αδερφού κ αδελφής. Παίζαμε ζύλο, τα γνωστά.»

(Νέος1)

Από την άλλη, οι σχέσεις μεταξύ δυσλεκτικών αδερφών φαίνεται να μην κλονίζονται όσο οι σχέσεις στις οποίες κάποιος αδερφός δεν έχει δυσλεξία. Υποστηρίχθηκε ότι η δυσλεξία αποτελεί έναν επιπλέον δυνατό συνδετικό κρίκο μεταξύ των αδερφών και κοινό σημείο:

«Ο αδελφός μου έχει μικρότερο πρόβλημα μαθησιακών.. με το σχολείο τα κατάφερνε.. κοινωνικά είχε πρόβλημα και έχει εξελιχθεί όσο μεγαλώνει.. δεν ξέρω αν μας έχει δέσει η δυσλεξία μας, αλλά σίγουρα είναι κάτι κοινό που μας ενώνει αφού και η μαμά έχει το σύλλογο και έχει δυσλεξία και ο μπαμπάς μας. Λέμε στο σπίτι: άντε ρε δυσλεκτικέ φύγε από δω, κάπως έτσι.. δε συμβαδίζαμε σχολικά με αδερφό μου, οπότε δεν είχαμε σύγκριση με ποιόν ασχολείται η μαμά περισσότερο.»

(Νέος2)

«Το μόνο που μας ενώνει με τον αδερφό μου είναι πως έχουμε δυσλεξία. Είμαστε εντελώς διαφορετικοί..»

(Νέος3)

«Η αδερφή μου έχει πολύ ελαφρύ πρόβλημα δυσλεξίας. Επικοινωνούμε πολύ καλά, είμαστε πολύ καλά.»

(Νέος8)

«Η αδερφή μου έχει δυσλεξία, λίγο πιο σοβαρή από εμένα. Γενικά είμαστε καλά, αλλά τσακωνόμαστε όταν πάω να τη βοηθήσω στα μαθήματα, μόνο τότε. Επίσης, την υποστηρίζω όταν της φωνάζουν οι γονείς μας γιατί νομίζω πως είναι υπερβολικοί μαζί της.»

(Νέος9)

«Από αδέρφια είμαστε 5 αδέρφια. Και έχουμε όλοι δυσλεξία, οπότε εντάξει!»

(Νέος12)

Ένας νέος είπε πως παρότι τα αδέρφια του δεν έχουν δυσλεξία οι σχέσεις τους είναι πολύ καλές και δεν έχουν προκύψει δυσκολίες:

«Έχω άλλα δυο αδέρφια τα οποία δεν έχουν δυσλεξία. Είμαστε πολύ δεμένο, επικοινωνούμε πολύ καλά. Βγαίνουμε μαζί και αλληλοβοηθιόμαστε. Στην τρίτη λυκείου με βοηθούσε στα θεωρητικά μαθήματα η αδερφή μου, κάναμε ασκήσεις μαζί και γενικά με βοηθούσε να καταλάβω. Όταν μάθαμε πως έχω δυσλεξία τα αδέρφια μου δεν είπαν τίποτα, ίσα- ίσα με βοηθούσαν.»

(Νέος6)

Μια αρκετά στενάχωρη κατάσταση φαίνεται πως ζει ένας νέος με κοινωνικά προβλήματα στη σχέση με την αδερφή του, η οποία επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο του σχολικού τους περιβάλλοντος:

«Με την αδερφή μου παλιότερα μαλώναμε. Δεν έχει δυσλεξία. Επειδή έχω κάποια προβλήματα κοινωνικά, με βοηθάει λίγο σε κάποια. Φέτος είναι η πρώτη

χρονιά που είμαστε στο ίδιο σχολείο, είναι πιο μικρή μου. Στο λεωφορείο είμαστε μαζί. Την ενοχλεί ότι την αντιμετωπίζουν κάποιои σαν την «αδερφή του ... (επίθετο ατόμου)» όταν , όμως, είμαστε με άλλους προσπαθεί και με υπερασπίζεται, τους αντιμετωπίζει. Όταν δεν είμαστε με άλλους μου λέει «δεν μπορείς να κάνεις αυτό, δεν μπορείς να κάνεις το άλλο». Σε κάποια σημεία με βοηθά, όπως στον αθλητισμό να γίνει καλύτερος. Αλλά γενικά μου κάνει παρατηρήσεις και μου λέει τι δεν μπορώ να κάνω. Πιο πολύ τη νοιάζει να έχει εκείνη καλύτερο όνομα. Σε κάποιες συμβουλές που ζητάω να μου πει δεν δίνει μεγάλη βοήθεια.»

(Νέος10)

Ενώ, ένα άλλο άτομο εξομολογείται πως δεν είχε αρνητικές εμπειρίες από τη ζωή με τον αδερφό του, επειδή προσπαθούσε συνεχώς να κρύβει τα προβλήματα που του δημιουργούσε η δυσλεξία του:

«Γενικότερα με τον αδερφό μου δεν είχαμε πρόβλημα, εντάζει τα φυσιολογικά πράγματα και πάνω στο θέμα δυσλεξίας όχι δεν είχαμε. Γενικότερα δεν είχαμε πάνω στο θέμα δυσλεξίας ,δεν είχαμε θέμα γιατί πάλευα από τότε που το έμαθα να μην φαίνεται στον κόσμο οπότε... Πρώτα- πρώτα στην οικογένειά μου προσπαθούσα να μην φαίνεται, εντάζει σίγουρα υπήρχαν στιγμές με το ένα με το άλλο αλλά ως εκεί.»

(Νέος11)

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως η ύπαρξη ενός παιδιού με δυσλεξία επηρεάζει όλο το οικογενειακό σχήμα. Η επίδραση της δυσλεξίας είναι περισσότερο αρνητική όταν τα αδέρφια των ατόμων με δυσλεξία δεν έχουν και εκείνα δυσλεξία. Σε αυτές τις σχέσεις εισχωρεί συχνά η ζήλια των αδερφών που δεν έχουν δυσλεξία εξαιτίας της πολύωρης ενασχόλησης και του μεγαλύτερου ενδιαφέροντος που δείχνουν οι μητέρες στα παιδιά με δυσλεξία. Αυτά τα συναισθήματα ζήλειας μπορούν να αντιμετωπιστούν με μια πιο ισορροπημένη συμπεριφορά της μητέρας προς τα αδέρφια, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νέων. Καταλήγοντας, αναδεικνύεται η ανάγκη ενημέρωσης για τη δυσλεξία και συναισθηματικής υποστήριξης και των αδερφών ατόμων με δυσλεξία.

3.8. Καθημερινή ζωή

«... Μου πήρε καιρό να καταλάβω τι ήταν αυτό, ακόμη κ τώρα με μαθαίνω όσο μεγαλώνω... Τώρα που μεγαλώνω βλέπω πόσο πολύ επηρεάζει η δυσλεξία την καθημερινή μου ζωή και τις προσωπικές μου σχέσεις, οι γύρω μου είναι δύσκολο να καταλάβουν, να αντιληφθούν τον τρόπο σκέψης μου και τον κόσμο μου, μου λένε πως είμαι στον κόσμο μου, μου είναι πολύ δύσκολο να τους το εξηγήσω αυτό και να τους το περάσω, ιδιαίτερα όταν δεν ξέρουν τί είναι δυσλεξία.»

(Νέος2)

Με αφορμή τα παραπάνω λόγια του νέου που αναφέρει τους τομείς τους οποίους επηρεάζει καταλυτικά η δυσλεξία, θα γίνει αναφορά στην καθημερινότητα των ατόμων με δυσλεξία, η οποία διαφέρει από αυτή των τυπικών μαθητών, κυρίως λόγω των πολλών ωρών διαβάσματος και της παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων από πολύ μικρή ηλικία.

Αρχικά, οι νέοι μίλησαν για τις ατέλειωτες ώρες που διάβαζαν με τη μητέρα τους τις καθημερινές αλλά και τα σαββατοκύριακα, οπότε έκαναν επιπλέον ασκήσεις:

«Με τη μάνα μου διαβάζαμε ως τις 2 το βράδυ, αλλά όταν σήκωνα χέρι να πο μάθημα, έλεγα το μισό κ μετά κολλούσα, έπεφτε η μπαταρία τελείως. Γενικά τώρα το έχω συνειδητοποιήσει κ δεν έχω πρόβλημα.»

(Νέος4)

«Και εγώ μέχρι πολύ άργα διάβαζα με τη μαμά...»

(Νέος2)

«Στα μαθηματικά ας πούμε, όταν διαβάζω ένα πρόβλημα δε μπορώ να το λύσω. Αλλά άμα μου το εξηγήσει καλύτερα η μαμά, τότε μπορώ να το λύσω γρηγορότερα, γιατί έτσι το καταλαβαίνω καλύτερα. Η μαμά πάντα μου 'βαζε ασκήσεις να κάνω με

βοηθήματα τα σαββατοκύριακα. Πάντα έκανα παραπάνω ασκήσεις. Είμαι καλύτερη στα μαθηματικά σε σχέση με τη γλώσσα.»

(Νέος3)

Εκτός, από τις πάρα πολλές ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα στο σπίτι, οι οποίες συχνά δεν έφερναν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, οι μαθητές με δυσλεξία περνούσαν ένα μεγάλο μέρος του απογευματινού τους χρόνου σε ενισχυτικά μαθήματα, φροντιστήρια και λογοθεραπείες, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού:

«Έκανα πέντε ώρες φροντιστήριο ενώ οι άλλοι έκαναν μια. Από το δημοτικό διάβαζα παραπάνω ώρες από τους άλλους, ενώ οι άλλοι τελείωναν νωρίς εγώ τελείωνα αργά στις 8 και ενώ εκείνοι έπαιζαν, τους άκουγα, εγώ διάβαζα. Καθόμουν σε ένα τραπέζακι θυμάμαι και δεν έκανα τίποτα...»

(Νέος5)

«... Και δεν σε πιστεύουν ότι διαβάζεις κιόλας γιατί την άλλη μέρα πας σχολείο και δεν ξέρεις τίποτα...»

(Νέος4)

«... Και σε λένε τεμπέλη. Ενώ εσύ εκείνη την ώρα έχεις κολλήσει και κάθεται και το διαβάζεις και το ξαναδιαβάζεις αλλά τίποτα. Και πρέπει να σηκωθείς να ξεφύγεις, ειδικά δε θα γίνει τίποτα...»

(Νέος5)

«Διάβαζα πάντα πολύ περισσότερο σε σχέση με τους άλλους. Και μαθήματα να μη είχα, πάλι θα είχα πολύ διάβασμα. Διάβαζα πάντα πολύ και οι βαθμοί μου ήταν πάντα χαμηλότεροι από τους άλλους. Στην Τρίτη γυμνασίου είχα πιεστεί πάρα πολύ. Όταν τελείωσε η τάξη, το γιόρτασα σπάζοντας στυλό. Με ανάγκασαν οι γονείς μου να κόψω το στίβο που έκανα τότε και μου άρεσε και το αντικατέστησα με μαθήματα και διάβασμα. Με πιέζει το ότι πρέπει να πάντα να διαβάζω παραπάνω από τους άλλους. Προσπαθώ να μην διαβάζω για να διαβάσω.»

(Νέος10)

«Στην τρίτη λυκείου πολλές φορές διάβαζα και δεν καταλάβαινα τίποτα από ότι έλεγε το κείμενο. Έπρεπε να το μάθω παπαγαλία και αυτό έπαιρνε ακόμη περισσότερο χρόνο. Ενώ έβλεπα τον (δίδυμο) αδερφό μου που δε έχει δυσλεξία πόσο λιγότερο διάβαζε και μας σύγκρινα. Εκείνος έβλεπε τηλεόραση και εγώ έπρεπε να συνεχίσω να διαβάζω και να συνεχίζω να μην καταλαβαίνω τίποτα από όσα διάβαζα. Παίζουν μεγάλο ρόλο και οι γονείς στο πώς θα είναι οι σχέσεις των αδερφών. Αν θα υπάρχει ανταγωνιστικότητα ή όχι.»

(Νέος6)

Στα παραπάνω, οι νέοι μιλούν για τις πολλές ώρες των φροντιστηρίων και του διαβάσματος, συγκρίνοντας την προσπάθειά τους με αυτή των μη δυσλεκτικών ατόμων. Λένε πως παρότι προσπαθούσαν τόσο πολύ και διάβαζαν περισσότερες ώρες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, τελικά την ώρα της εξέτασης στην τάξη δεν απέδιδαν, προκαλώντας έτσι σχόλια δυσπιστίας από τους συμμαθητές τους και αυτό τους στεναχωρούσε ιδιαίτερα. Επιπροσθέτως, κάποιος περιέγραψε τη χαρά του όταν τελείωσε το γυμνάσιο και τη λύπη του όταν αναγκάστηκε να σταματήσει το χόμπι του ώστε να διαβάζει περισσότερο.

Τα σχόλια που ακολουθούν σχετίζονται, επίσης, με τις πάρα πολλές ώρες που διαθέτουν οι μαθητές με δυσλεξία σε απογευματινά φροντιστήρια παντός τύπου, στερούμενοι έτσι τις ελεύθερες ώρες για παιχνίδι και χαλάρωση που πρέπει να έχει κάθε παιδί:

«Εγώ έκανα μαθήματα από πρώτη δημοτικού στο ... (όνομα ιδιωτικού φροντιστηρίου). Δεν ξέρω αν βοηθήθηκα. Γιατί πήγαινε παράλληλα με την εκπαίδευσή μου. Δεν υπήρχε πριν και μετά από τη φοίτησή μου σε αυτό. Ήταν ενιαίο. Το σταμάτησα στην πρώτη λυκείου και το μόνο που είδα ήταν πως είχα περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Πιστεύω πως μέχρι τα 15 σου έχεις σχηματίσει κάποια πράγματα που λίγο πολύ είναι τελειωμένα.»

(Νέος1)

«Από το δημοτικό δεν είχα πολύ χρόνο ελεύθερο, γιατί τα μαθήματα μου έπαιρναν αρκετό χρόνο. Μετά στο γυμνάσιο και στο λύκειο είχα κάπως περισσότερο χρόνο, ασχολούμουν με αθλήματα και τώρα που τελείωσα το σχολείο είμαι πολύ καλύτερα βέβαια.»

(Νέος6)

«Από ότι θυμάμαι δεν είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο γιατί είχα δασκάλους στο σπίτι, διάβαζα, είχα και τη μητέρα μου να με βοηθά... Με την πάροδο του χρόνου, είχα όλο και περισσότερο χρόνο, καθώς βρήκα το σύστημα διαβάσματος που με βοηθούσε.»

(Νέος8)

«Εγώ στο δημοτικό δεν είχα πολύ ελεύθερο χρόνο. Έκανα ζωγραφική κάποιο καιρό. Μετά στο γυμνάσιο και στο λύκειο ασχολούμαι με διάφορα π.χ. ίντερνετ, μουσική. Έχω πολύ περισσότερο χρόνο σε σχέση με το δημοτικό, γιατί τότε δυσκολεύεσαι περισσότερο με τα μαθήματα.»

(Νέος9)

«Ξεκίνησα μαθήματα σε ένα κέντρο, λογοθεραπείες και εξειδικευμένη βοήθεια για την ορθογραφία. Δε με βοήθησε καθόλου όμως. Πήγαινα και έφευγα απλώς. Το έκανα μέχρι πρώτη δεύτερα γυμνασίου. Κατά τα άλλα με τους γονείς μου αργήσαμε να αλλάξουμε νοοτροπία... Διάβαζα λίγο και είχα πολύ ελεύθερο χρόνο. Οι βαθμοί όμως ήταν άριστοι. Πώς έγινε αυτό; Αφού μάθαμε πως έχω δυσλεξία ξεφούσκωσε το πρόγραμμά μου. Σταμάτησα από τις δραστηριότητες που με βάραιναν πραγματικά, όπως τα μαθήματα ορθογραφίας και έτσι ασχολήθηκα με αυτά που έπρεπε. Έχω πολύ καλή μνήμη. Αυτά που παίρνω μέσα από την τάξη αφομοιώνω τα πάντα.»

(Νέος13)

Φαίνεται πως όσο πιο νεαρά σε ηλικία ήταν τα άτομα με δυσλεξία, τόσο περισσότερα ενισχυτικά μαθήματα έκαναν και τόσο λιγότερο ελεύθερο χρόνο είχαν. Αυτό το γεγονός είναι φυσικά αντίθετο με την καθημερινή πραγματικότητα των πιο πολλών τυπικών μαθητών, οι οποίοι συνήθως μεγαλώνοντας έχουν όλο και λιγότερο ελεύθερο χρόνο λόγω της πίεσης των εξωσχολικών μαθημάτων. Η μείωση των

απογευματινών μαθημάτων συμβαίνει σε μεγαλύτερη ηλικία είτε επειδή οι μαθητές με δυσλεξία βρίσκουν τελικά το προσωπικό μαθησιακό τους στυλ, είτε επειδή συνειδητοποιούν πως δεν τους βοηθούν ουσιαστικά αυτά τα μαθήματα, είτε λόγω του ότι δίνουν έμφαση σε άλλους πιο αποτελεσματικούς γι' αυτούς τομείς.

Ένας τρόπος για να ξεφύγουν και να αποφορτιστούν οι μαθητές από την καθημερινή πίεση και το άγχος του διαβάσματος είναι η ενασχόλησή τους με εξωσχολικές δραστηριότητες, αθλητικές και καλλιτεχνικές:

«Έκανα μαθήματα αρκετά από μικρή. Μετά την Τετάρτη δημοτικού άρχισα να έχω περισσότερους φίλους και να βγαίνω και περισσότερο. Έκανα και πολύ αθλητισμό.»

(Νέος7)

«Εγώ σου λέω έκανα τρία! Πρωί στίβο, μετά έκανα μπαλέτο και μετά λάτιν και ζωγραφική.»

(Νέος2)

«Εγώ έκανα στίβο και μετά πολεμικές τέχνες, την ίδια μέρα.»

(Νέος5)

Τέλος, κάποιοι νέοι υποστήριξαν πως για να βοηθηθούν στην καθημερινότητά τους, άρχισαν να κάνουν αυτοκριτική και να σκέφτονται οτιδήποτε έκαναν περισσότερο, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους:

«Σταμάτησα να ασχολούμαι με πολλά πράγματα, να βγαίνω και να ασχολούμαι με άλλα πράγματα. Ασχολήθηκα πάρα πολύ με το τι έχω, γιατί το έχω, πώς το έχω. Έκανα πάρα πολλή αυτοκριτική. Προσπαθούσα να διορθώσω κάποια πράγματα σε εμένα ώστε να κάνω τη ζωή μου ευκολότερη και να μπορώ να συνυπάρξω με άλλους ανθρώπους. Ακόμη μου είναι δύσκολο κάποιες φορές.»

(Νέος11)

«Αυτό που άλλαξε ήταν πως άρχισα να σκέφτομαι σε καθετί που έκανα πως έπρεπε να το κάνω και να είμαι συγκεντρωμένος και αν το σκέφτομαι, να μη το κάνω έτσι για να το κάνω.»

(Νέος14)

Συνοψίζοντας τις πληροφορίες που ανέφεραν οι νέοι, φαίνεται πόσο πιο δύσκολη γίνεται η καθημερινή ζωή των μαθητών λόγω της ύπαρξης της δυσλεξίας. Οι ώρες που αφιερώνουν σε εξωσχολικά μαθήματα, τα οποία αρκετές φορές είναι περιττά εφόσον δεν βοηθούν ουσιαστικά, είναι πάρα πολλές και τους στερούν τον πολύτιμο ελεύθερο χρόνο που δικαιούνται. Συν τοις άλλοις, τα άτομα έχουν να αντιμετωπίσουν και τη σύγκριση με τους συνομηλίκους, οι οποίοι αφιερώνοντας λιγότερο χρόνο στα μαθήματα και έχοντας περισσότερο ελεύθερο χρόνο, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό πως περνώντας τα χρόνια με τη συνύπαρξη της δυσλεξίας, το πρόγραμμα των περισσότερων νέων τείνει να «χαλαρώνει», καθώς γονείς και άτομα συνειδητοποιούν τις πραγματικές ανάγκες και δίνουν έμφαση σε αυτές.

3.9.Μέλλον

Ένα πολύ σημαντικό θέμα που απασχολεί όλους τους νέους είναι η επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν και η οποία σχεδόν πάντα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το σχολείο και την επιτυχία στις εξετάσεις. Επομένως, για τους νέους με δυσλεξία, τα πράγματα είναι περισσότερο πολύπλοκα λόγω των έντονων δυσκολιών που συναντούν στα μαθήματα και που αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα είναι πολύ πιθανό να αμβλύνουν το εύρος των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων. Τα επαγγέλματα που κυριάρχησαν είχαν σχέση με τις τέχνες και με τον άνθρωπο.

Οι νέοι, που είχαν τελειώσει το σχολείο, μίλησαν με ανακούφιση και αισιοδοξία για τους επαγγελματικούς τους στόχους, θεωρώντας πως πια κάνουν αυτό που έχουν εκείνοι επιλέξει, που τους ταιριάζει και που σχετίζεται με το ταλέντο και

με τα ενδιαφέροντά τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι ενήλικες που μεγαλώνοντας επιλέγουν επαγγέλματα, τα οποία δεν επηρεάζονται από τις ΜΔ τους, είναι περισσότερο αισιόδοξοι, σε σχέση με τα άτομα που φοιτούν ακόμη στο σχολείο (Ingesson, 2007). Κάποιοι νέοι, λοιπόν, επέλεξαν να ασχοληθούν με καλλιτεχνικά επαγγέλματα που απαιτούν φαντασία και δημιουργικότητα:

«Θέλω να περάσω στο ΤΕΙ Εμπορίας και Διαφήμισης, αν περάσω τις εξετάσεις»

(Νέος7)

«Εγώ θέλω να γίνω κάτι σε στυλ Ζουγανέλης, δηλαδή μουσική, τρελαίνομαι να γράφω στίχους για τραγούδια. Τυχαίνει ο αδελφός μου να είναι πολύ καλός μουσικός και να γράφει μουσική και έχουμε ανεβάσει τραγούδια παντού και στο YouTube και τέτοια. Άλλοι τραγουδάνε βέβαια, εγώ γράφω στίχους. Απ' την άλλη τρελαίνομαι να γίνω ηθοποιός γιατί έκανα και δύο χρόνια θέατρο. Αλλά είμαι σε αυτή τη φάση, θέλω να κάνω τα πάντα, θέλω πάρα πολύ ν' αφοσιωθώ σε αυτά τα τρία. Να ζωγραφίζω θα ήθελα επίσης. Ειλικρινά όμως δε μπορώ να πω ότι είναι το όνειρο της ζωής μου και καλά να γίνω ζωγράφος είναι κάτι που τυχαίνει. Είμαι αρκετά καλός και όταν έχω ελεύθερο χρόνο να πιάνω και τσάκα-τσάκα να βγάζω μια ωραία ζωγραφιά, να τη δείχνω από δω και από 'κει... Θα δώσω για την Καλών Τεχνών.»

(Νέος4)

«Το έχω κατακτήσει σχεδόν το όνειρο μου. Θέλω να γίνω γραφίστρια, είμαι στην Καλών Τεχνών και μου τρώει πολύ χρόνο. Γενικά έχω μπει στους προσωπικούς μου στόχους πλέον, κυνηγώ τα όνειρά μου. Αειτουργώ καλύτερα όταν έχω υψηλούς στόχους και ισχυρούς και χάνομαι όταν δεν έχω στόχους και λειτουργώ άσχημα, δεν διαχειρίζομαι καλά το χρόνο μου, δεν μιλώ καλά στους άλλους. Εντυχώς δουλεύω πάνω στην εικόνα που είναι το στοιχείο μου λόγω δυσλεξίας, με έχει βοηθήσει η δυσλεξία στη φαντασία και στον τρόπο σκέψης μου. Τα πάντα μπορούν να μου δώσουν μια ιδέα, από μια συζήτηση μέχρι μια εικόνα που θα δω. Αρχίζω και βλέπω κάποια θετικά πια. Τώρα πια βλέπω ότι αυτό το παραμικρό που πριν ήταν διάσπαση για μένα, τώρα είναι δημιουργία.»

(Νέος2)

Είναι πολύ θετικό ότι μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή επαγγέλματος, ο νέος κατάφερε να διακρίνει τις θετικές επιδράσεις της ύπαρξης της δυσλεξίας στη ζωή του.

Ένας άλλος τομέας που αναφέρθηκε ήταν αυτός των παιδαγωγικών και της ψυχολογίας. Οι Shessel και Reiff (1999) βρήκαν, επίσης στην έρευνά τους πως κάποια άτομα με ΜΔ επιθυμούσαν να έχουν επαγγέλματα μέσω των οποίων θα στήριζαν ψυχολογικά άλλα άτομα. Οι νέοι με δυσλεξία δείχνουν πως θέλουν να ασχοληθούν με τα παιδιά και μάλιστα με παιδιά με ΜΔ, ώστε να τα βοηθήσουν και να τα υποστηρίξουν για να ξεπεράσουν δυσκολίες που πιθανά οι ίδιοι έχουν συναντήσει.

«Θέλω να γίνω νηπιαγωγός, μου αρέσουν πολύ τα παιδάκια, έχω και πολλή φαντασία.»

(Νέος9)

«Σπουδάζω κομμωτική και είναι κάτι που μου αρέσει αλλά δε θέλω να μείνω μόνο σε αυτό.. θέλω να ασχοληθώ με τη δυσλεξία, θέλω να μάθω για αυτήν, να μάθω για τον εαυτό μου. Θα ήθελα να βοηθήσω άλλα παιδιά και να μάθω πολλά πράγματα για το τι είναι δυσλεξία.»

(Νέος6)

«Θέλω να περάσω ψυχολογία ώστε να μπορέσω να βοηθήσω και να οργανώνω πράγματα που τώρα συμμετέχω.»

(Νέος12)

«Θέλω να γίνω νηπιαγωγός πολλά χρόνια τώρα. Όπως η μαμά, η οποία πρέπει και εκείνη να έχει δυσλεξία αλλά να μην το ήξερε.»

(Νέος3)

Ο τελευταίος νέος, ίσως, χρησιμοποιεί σα μηχανισμό στήριξης της επιλογής της το επιχείρημα ότι και η μητέρα του κατάφερε να γίνει νηπιαγωγός έχοντας δυσλεξία.

Ανεφέρθηκαν άλλες τρεις επαγγελματικές επιλογές, εκ των οποίων η μία έχει σχέση με φοίτηση σε πανεπιστημιακή σχολή:

«Θέλω να μονιμοποιηθώ στην αεροπορία, αυτό μου αρέσει πολύ.»

(Νέος8)

«Εγώ θέλω να γίνει σεφ, σπουδάζω σε ΙΕΚ.»

(Νέος14)

«Θα προσπαθήσω να περάσω στην Ιατρική.»

(Νέος13)

Παρατηρείται μια προτίμηση σε καλλιτεχνικά επαγγέλματα, που υποδηλώνει τις ιδιαίτερες κλίσεις και το ταλέντο αυτών των ατόμων με δυσλεξία στη ζωγραφική, στη μουσική και στο θέατρο. Ίσως αυτό να εξηγείται ως κάποιο βαθμό από την ανάγκη τους να βρουν «διέξοδο» από την αποτυχία στο σχολείο, τρόπο έκφρασης και μέσο διοχέτευσης της ενέργειάς τους σε άλλους τομείς. Επίσης, πρέπει να τονιστεί η πρόθεση κάποιων νέων να επιλέξουν επαγγέλματα, με τα οποία θα καταρτιστούν ώστε με τις γνώσεις τους στο μέλλον να βοηθήσουν παιδιά με δυσλεξία να ξεπεράσουν κυρίως τα συναισθηματικά προβλήματα που οι ίδιοι κάποτε αντιμετώπισαν. Τέλος, πρέπει να ειπωθεί πως μόνο ένας νέος έχει επιλέξει να διεκδικήσει θέση σε υψηλόβαθμη σχολή.

3.10.Ιδανικό σχολείο

«Το σύστημα είναι σύστημα που δεν βοηθάει, είναι μνήμη και γράψιμο και η αξιολόγηση γίνεται μόνο με γραπτή εξέταση και δεν βοηθάει καθόλου αυτές τις ομάδες μαθητών.»

(Νέος13)

Σκοπός της έρευνας αυτής δεν ήταν μόνο να περιγραφούν οι εμπειρίες των νέων στο σχολείο, αλλά να κάνουν οι ίδιοι προτάσεις για το πώς φαντάζονται, πώς θα ήθελαν να ήταν το ιδανικό σχολείο γι' αυτούς. Η επαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, για τα χαρακτηριστικά και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ήταν το σημείο αναφοράς των περισσότερων νέων. Επίσης, αναφέρθηκαν σε ένα διαφοροποιημένο τρόπο διεξαγωγής των καθημερινών μαθημάτων και σε ένα σχολείο με επιλογές για όλους τους μαθητές του.

Το πρώτο και κύριο συστατικό του ιδανικού σχολείου θα είναι η στελέχωσή του με άρτια καταρτισμένο δυναμικό εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να είναι ενημερωμένοι για τις ΜΔ, αλλά να γνωρίζουν τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας και να επιμορφώνονται διαρκώς:

«Θα ήθελα οι καθηγητές να ήταν ενημερωμένοι και να ήξεραν πως να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με δυσλεξία. Αυτό είναι το βασικότερο... Να ενημερώνονται συνέχεια.»

(Νέος6)

«Πρέπει οι δάσκαλοι να είναι ενημερωμένοι και πρέπει να βοηθούν τους μαθητές και να τους διδάσκουν με τρόπους που τους διευκολύνουν...»

(Νέος9)

«Να υπάρχει επιμόρφωση γενικά, να ενημερώνονται οι δάσκαλοι πρέπει...»

(Νέος7)

«Η ενημέρωση είναι πολύ σημαντική.»

(Νέος8)

«Ιδανικό σχολείο... Ναι υπάρχει... Δεν ξέρω, λύση τώρα δεν μπορώ να δώσω, σίγουρα υπάρχει κάποιος τρόπος να αξιολογούνται οι καθηγητές να ενημερώνονται να... Μέσα στις σπουδές τους ακόμα να... Μην περνάει κάποιος στο Μαθηματικό και άντε μπαίνω στο δημόσιο, δηλαδή βάζεις έναν άνθρωπο που έχει προβλήματα που δεν ξέρει να διδάσκει, δηλαδή να ενημερώνεται να ασχολείται με τα παιδιά, συζήτηση, προγράμματα... Και με αυτό τον τρόπο σε σέβεται κιόλας, δε σε δουλεύει... Διάφορα, εντάξει και κυρίως καθηγητές γιατί από εκεί ξεκινάνε όλα. Αυτό, και να δίνονται ευκαιρίες, πολλές ευκαιρίες... Να γίνει ένα σχολείο που να μη λες μου έτυχε αυτός ο καθηγητής. Να είναι όλοι οι καθηγητές το ίδιο.»

(Νέος12)

Στο τελευταίο σχόλιο, ο νέος ζητά από το σχολείο να έχει επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα διδάσκουν χρησιμοποιώντας μεθόδους, όπως η συζήτηση, που παρακινούν τους μαθητές να συμμετάσχουν και να ενδιαφερθούν. Επίσης, να προσφέρει ευκαιρίες ώστε το κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις κλίσεις και το ταλέντο του πέρα από τα κλασικά μαθήματα.

Για αποτελεσματικότερους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης μίλησαν και άλλοι νέοι:

«Κι εγώ τα μαθήματα που τα πάω καλύτερα είναι τα μαθήματα της συζήτησης, τα προτιμώ. Υπάρχει μάθημα κατεύθυνσης που κάνουν μόνο συζήτηση, δεν διαβάζω. Αν και έχω πάρει χαμηλό βαθμό, αυτό ήταν για άλλο λόγο επειδή δεν προετοιμάστηκα στο τεστ καλά, αλλά το προτιμώ γιατί έχει συζήτηση. Λέω έχουμε αυτό το μάθημα, ωραία έχουμε αυτό. Εκείνος είναι ο καλύτερος τρόπος για να καταλάβω... Για μένα το ιδανικό σχολείο θα ήτανε, δεν είναι ξεκάθαρο το θέμα πώς, να μην υπήρχε μεγάλο διάβασμα για το σπίτι. Θα μπορούσαν να κρατούσανε κάποια βιβλία αλλά πιο καλογραμμένα, να υπάρχουν πιο πολλά μαθήματα από τον υπολογιστή. Χωρίς να πρέπει να καταργήσουν τα βιβλία τα σχολικά.»

(Νέος10)

«Θα ήθελα να χρησιμοποιούμε περισσότερο τους υπολογιστές γιατί εκεί τα πάμε καλύτερα.»

(Νέος8)

Κάποιος νέος, μάλιστα, είπε πως έχει φανταστεί την ύπαρξη ενός ιδανικού σχολείου μόνο για δυσλεκτικούς μαθητές και ίσως αυτή η σκέψη να προήλθε από τις έντονα αρνητικές εμπειρίες που είχε στο γενικό σχολείο, όπου φοίτησε. Σε αυτό το εξειδικευμένο σχολείο, κυρίαρχο ρόλο θα κατέχει η συζήτηση για όλα τα θέματα που διαπραγματεύονται:

«Δύο κατηγορίες, ιδανικό σχολείο μόνο για δυσλεκτικούς και ιδανικό σχολείο μόνο για εκπαίδευση γενικότερα. Αν πούμε ότι το ιδανικό σχολείο θα είναι κοινό σχολείο πιστεύω πως το μόνο που μπορούν να κάνουν οι καθηγητές είναι π.χ. για δυσλεξία πως "Ναι είσαι δυσλεκτικός, έλα εδώ να μιλήσουμε να δούμε τι σε βολεύει". Οκ; Η κατανόηση και η κουβέντα πάνω από όλα. Μετά αν πούμε ότι είναι σχολείο μόνο για δυσλεκτικούς πιστεύω πως ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης, τουλάχιστον για μένα, είναι η συζήτηση. Κουβέντα για τα πάντα, για όλα, δηλαδή να μπορείς να μιλήσεις για τα πάντα. Συζήτηση, συζήτηση ακόμα και στο μάθημα.»

(Νέος11)

Από το γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές, ο νέος ζητά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, την κατανόησή τους και σεβασμό στις εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και ο νέος στο σχόλιο που ακολουθεί:

«Να κοίταζαν γενικά τον κάθε μαθητή. Να μην υπήρχε για παράδειγμα αυτό, να έλεγε ένας δάσκαλος στο γονιό του "Το παιδί σας δεν ξέρει να κάνει αυτό". Ποιος είναι υπεύθυνος, το παιδί ή ο γονιός; Να προσπαθούσαν να τους κρίνουν (τους εκπαιδευτικούς) με βάση αυτό, αν βελτιώνει το μαθητή ή όχι και να μπορούν να είναι πιο ειδικοί, να βλέπουν τον κάθε μαθητή, να ασχολούνται.»

(Νέος10)

Την αντίθεσή του στην ύπαρξη σχολείου αποκλειστικά για μαθητές με ΜΔ εξέφρασε ο επόμενος νέος θεωρώντας πως ένα τέτοιο σχολείο θα περιθωριοποιούσε τους μαθητές με δυσλεξία καθώς θα τους έχριζε ειδικής μεταχείρισης:

«Το ιδανικό σχολείο καταρχήν δεν είναι εξειδικευμένο σχολείο για δυσλεκτικούς, είναι ένα σχολείο που πρέπει να αλλάξει ριζικά. Το επίκεντρο δεν είναι ο καθηγητής αλλά ο μαθητής... Δεν πρέπει να λέγεται σχολείο (για παιδιά με δυσλεξία), πες το φροντιστήριο άμα θες, πες το ενισχυτική, πες το βοήθεια όχι σχολείο. Αν το πεις σχολείο ζαφνικά κάνεις αυτά τα παιδιά περιθωριακά, ειδικής μεταχείρισης. Η δυσλεξία θα λέγεται ειδική ανάγκη. Αφού έχεις την ανάγκη να κάνεις εξειδικευμένο σχολείο έχεις και ανάγκες. Οπότε το λες καθυστερημένο το παιδί αυτό. Για να γίνει γενικό σχολείο πρέπει να αλλάξει ριζικά το σχολείο. Καταρχήν τώρα στο σχολείο έχεις επίκεντρο τον καθηγητή. Πρέπει να γίνει το επίκεντρο ο μαθητής. Το σχολείο πρέπει να γίνει ένας φορέας ερεθισμάτων για κάθε παιδί. Εκεί ανακαλύπτεις κλίσεις, δεν ακολουθείς μια συγκεκριμένη οδό. Βρίσκεις, υπάρχει ένα σταυροδρόμι εκεί οδών. Τώρα για το ποιος είναι ο ιδανικός καθηγητής, καλώς ή κακώς ο καθένας είναι παραπάνω από ελεύθερος να ακολουθήσει ότι γουστάρει. Αν θες να είσαι πρόβατο ακολουθείς την πορεία αλλά παραδέξον το. Πες "Είμαι ανειδίκευτος, δεν μπορώ να τον εξετάσω, να τον πάρει άλλος, να τον πάρει συνάδελφος να τον εξετάσει". Μου έχει τύχει και του έχω βγάλει το καπέλο. Είπε «δεν ξέρω, να ορίστε ο συνάδελφος που ξέρει ας τον αναλάβει». Ο καλύτερος καθηγητής είναι αυτός που ξέρει το πραγματικό τι πραγματικά ξέρει... Αυτός είναι ο ιδανικός καθηγητής για μένα, αυτός που ξέρει. Τώρα εντάξει, εφόσον έχουμε ένα σύστημα το οποίο δεν υποχρεώνει, πλέον ο ιδανικός καθηγητής είναι αυτός που ενδιαφέρεται απλά. Αν σου τύχει ένας τέτοιος θα περάσεις καλά.»

(Νέος13)

Και αυτός ο νέος ζητά εκπαιδευτικούς ολοκληρωμένα μορφωμένους για να μπορούν να χρησιμοποιούν τις αποτελεσματικότερες μορφές διδασκαλίας και να εξετάζουν προφορικά σωστά και δίκαια τους μαθητές που το χρειάζονται. Επίσης, συμφωνεί με την άποψη πως το σχολείο οφείλει να δίνει ποικίλες επιλογές στους μαθητές του με σκοπό να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους.

Μέσα από τα σχόλια των νέων επισημάνθηκε άλλο ένα σημείο, η ενημέρωση των συμμαθητών για τις ΜΔ. Αυτή η ανάγκη πηγάζει από τα προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, λόγω του ότι οι τελευταίοι δεν έχουν τις βασικές γνώσεις για τη δυσλεξία, όπως έχει ειπωθεί και σε προηγούμενη ενότητα:

«Πρέπει όλοι να ενημερωνόμαστε. Εμείς που έχουμε δυσλεξία, αλλά και οι συμμαθητές μας για να ξέρουν τί είναι ακριβώς.»

(Νέος6)

«Έτσι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν καλύτερα κάποιες καταστάσεις. Και στο μέλλον, όπως αν κάποιος γίνει καθηγητής και έχει δυσλεξικούς μαθητές ή αν κάποιος κάνει παιδί με δυσλεξία.»

(Νέος9)

«... Αλλά και για κάποιους που έχουν δυσλεξία και δεν το γνωρίζουν, οπότε έτσι θα το μάθουν.»

(Νέος7)

Γίνεται κατανοητό πως το ιδανικό σχολείο για τα άτομα με δυσλεξία δεν είναι μια ουτοπία. Οι νέοι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να είναι ολοκληρωμένοι γνώστες των μαθησιακών δυσκολιών, να χρησιμοποιούν περισσότερο Η/Υ, να κάνουν μάθημα με πολλή συζήτηση, να μη φορτώνουν τους μαθητές με πολλές ασκήσεις, να δείχνουν κατανόηση και να ενδιαφέρονται αληθινά για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών τους. Θα ήθελαν, επιπροσθέτως, να γίνεται η κατάλληλη ενημέρωση και στους συμμαθητές με σκοπό να μην υπάρχουν παρανοήσεις και δυσάρεστες συμπεριφορές προς τους μαθητές με δυσλεξία. Το «βάρος» της δημιουργίας ενός ιδανικού σχολείου, όπως φαίνεται, πέφτει περισσότερο στο κράτος, το οποίο πρέπει να φροντίσει να μορφώνει και να επιμορφώνει τους δασκάλους του επαρκέστερα.

3.11. Τί θα έκαναν αν γινόντουσαν γονείς παιδιού με ΜΔ

Στο πλαίσιο της πρόθεσης να κάνουν οι ίδιοι οι νέοι προτάσεις για το πώς θα ήταν καλύτερη η ζωή τους στο σχολείο, ρωτήθηκαν για το τί θα έκαναν αν αποκτούσαν στο μέλλον παιδί με δυσλεξία. Τα βασικά σημεία που αναφέρθηκαν ήταν τα εξής: η πολύ καλή ενσυναίσθηση του παιδιού τους λόγω κοινών εμπειριών, η συναισθηματική υποστήριξη και η εξειδικευμένη εκπαιδευτική βοήθεια που θα παρείχαν στο παιδί τους.

Στη σκέψη του τι θα έκαναν αν στο μέλλον αποκτούσαν παιδί με δυσλεξία, κάποιοι νέοι αντέδρασαν με επιφωνήματα τρόμου. Επεξηγώντας, όμως, τη θέση τους υποστήριξαν πως αυτός ο φόβος έχει περισσότερο σχέση με την αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα:

«Ωχ! Με φοβίζει αυτό το πράμα πολύ. Γιατί δεν το έχω καθόλου αυτό, δηλαδή θα είναι σα να ξαναπηγαίνω σχολείο και να διαβάζω, γιατί θα πρέπει να το βοηθώ στα μαθήματα, ελπίζω ο άντρας μου να τα καταφέρνει καλύτερα σε αυτόν τον τομέα. Αλλιώς θα πάρω δασκάλα στο παιδί μου. Γενικά το φοβάμαι πολύ αυτό, παρόλο που ξέρω το ηθικό του και θα ξέρω τουλάχιστον σε αυτό το θέμα να το αντιμετωπίσω σωστά και να μιλήσω στις δασκάλες του (ουφ, ευτυχώς), αλλά στο κομμάτι του σχολείου φοβάμαι πολύ, γιατί δεν τα κατέχω εγώ.»

(Νέος2)

«Ηηη... Την κάτσαμε. Εγώ θα είμαι λύκος στον γύρω του κυρίως, τώρα αν θα μπορέσω να το βοηθήσω δεν νομίζω στα μαθήματα με τίποτα. Θα το άφηνα να κάνει αυτό που πραγματικά θέλει. Όχι αυτό που έκαναν οι γονείς μου το “Σπούδασε κάτι, να έχεις ένα χαρτί στα χέρια σου και μετά παίζε όσο μπάσκετ θέλεις”. Δηλαδή μπάσκετ θέλει, μπάσκετ θα κάνει, συνέχεια μπάσκετ. Να κάνει αυτό που γουστάρει.»

(Νέος4)

«Δε θα μπορούσα να το βοηθήσω στα μαθήματα, αλλά δε θα το πίζα, θα το άφηνα να κάνει ελεύθερα αυτό που θέλει, θα του έδινα ερεθίσματα. Και θα επέλεγα τον κατάλληλο δάσκαλο να το βοηθήσει στα μαθήματα.»

Τόνισαν, επίσης, πως επειδή έχουν οι ίδιοι ζήσει ως δυσλεκτικοί, θα γνώριζαν τον τρόπο σκέψης του παιδιού τους, οπότε θα τα στήριζαν ουσιαστικά τουλάχιστον συναισθηματικά. Επίσης, θα το προστάτευαν από δυσάρεστες εμπειρίες που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη, θα απαιτούσαν από το σχολείο ό,τι δικαιούται το παιδί τους και θα το ενίσχυναν να ασχοληθεί με δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν.

Και άλλοι νέοι υποστήριξαν πως το γεγονός οι ίδιοι έχουν δυσλεξία θα τους βοηθούσε πάρα πολύ αν κάνουν δυσλεκτικό παιδί. Μερικοί, μάλιστα, εκδήλωσαν τη χαρά τους στην ιδέα αυτή, καθώς θα ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα καλύτερα από το αν είχαν παιδί χωρίς δυσλεξία:

«Εγώ θα χαιρόμουν. Δε θα το αντιμετωπίζα 'Ωχ παιδί μου τί πάθαμε...'. Θα ήμουν δίπλα του συνέχεια και θα το βοηθούσα. Εγώ ξέρω πως νοιώθει γιατί τα έχω περάσει και εγώ και θα ξέρω πώς να το βοηθήσω πολύ πιο εύκολα. Ψυχολογικά θα το στήριζα πολύ, θα ήξερα και πώς σκέπτεται. Ξέρω πώς είναι και πώς νοιώθει.»

(Νέος6)

«Βασικά εγώ θα προσπαθούσα το παιδί μου να το αγαπήσει αυτό που έχει. Αν μάθει να αγαπάει τον εαυτό του, θα μάθει να το χρησιμοποιεί, να το αναδεικνύει, να το χειραγωγεί (χρησιμοποιεί) όπως αυτό γουστάρει.»

(Νέος12)

«Εγώ θα έλεγα ευτυχώς το παιδί μου είναι δυσλεκτικός. Πραγματικά θα έλεγα ευτυχώς το παιδί μου είναι δυσλεκτικός. Καταρχήν θα ήξερα πώς να επικοινωνήσω μαζί του, κατά δεύτερον πιστεύω στις δυνατότητες, πιστεύω ότι είναι χάρισμα, πιστεύω πως είναι μια ομορφιά να είσαι δυσλεκτικός. Ο τρόπος, όλη αυτή η περιπλοκότητα, όλο αυτό το να το γυρνάς, να το σκέφτεσαι, να το βλέπεις αλλιώς δίνει χρώμα, δίνει φινέτσα και θα το χαιρόμουν, πραγματικά θα το χαιρόμουν. Δεν θα του έλεγα ποτέ κοίτα να προσέξεις, κοίτα να συμπεριφερθείς έτσι, κοίτα να γλυκάνεις τους άλλους, ποτέ! Θα το χαιρόμουν.»

(Νέος13)

Αυτή η αποδοχή απόκτησης παιδιού με δυσλεξία, ταυτίζεται αρκετά με τα αποτελέσματα έρευνας που έχει βρει πως κάποιοι κωφοί γονείς επιθυμούν να αποκτήσουν κωφά παιδιά, θεωρώντας πως θα μπορούσαν πιο εύκολα να τα μεγαλώσουν ως κάτι περισσότερο οικείο προς αυτούς (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2005). Ακριβώς επειδή τα άτομα γνωρίζουν εκ των έσω πως είναι η ζωή με τη δυσλεξία, θα φρόντιζαν το παιδί τους να μην έρθει αντιμέτωπο με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που βίωσαν οι ίδιοι:

«Θα κάνω πράγματα που θα το βοηθήσουν ώστε να μην περάσει κάποιες δυσκολίες που πέρασα εγώ.»

(Νέος7)

«Δε θα ένοιωθα άσχημα. Θα το βοηθούσα πολύ ώστε να μην δυσκολευτεί στην πορεία της ζωής του.»

(Νέος8)

Μέσα από τα σχόλια των νέων επισημαίνεται η σημασία της ενημέρωσης των γονέων αλλά και των παιδιών τους για τη δυσλεξία και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες που προκύπτουν. Αυτό το στοιχείο τονίζεται και στις ενότητες «Διάγνωση» και «Σχέσεις με τους γονείς», στις οποίες αναφέρονται με περισσότερες λεπτομέρειες οι δυσάρεστες επιπτώσεις της έλλειψης γνώσης σε παιδιά και γονείς:

«Θα το βοηθούσα να καταλάβει τι είναι αυτό που του συμβαίνει ακριβώς, η δυσλεξία. Γιατί μόνο αν γνωρίζει ακριβώς τι είναι τότε θα μπορέσει να καταλάβει πως είναι κάτι καλό και πως είναι υπέρ σου.»

(Νέος9)

«Βασικά, εγώ, επειδή έχω τώρα εμπειρία με τη μητέρα μου πρώτα από όλα θα κοιτούσα να ενημερωθώ στο έπακρον και όλα τα τελευταία, τις τελευταίες εξελίξεις και θα κατανοούσα το παιδί μου και θα το στήριζα όσο περισσότερο μπορώ, γιατί εντάξει το έχουμε ζήσει τώρα κι εμείς ως δυσλεκτικοί και όσο να 'ναι όσα έχεις ζήσει ήδη εσύ τα κατανοείς και στους άλλους.»

(Νέος14)

Φυσικά, τα άτομα δεν παρέλειψαν να αναφερθούν στην κατάλληλη και εξειδικευμένη εκπαιδευτική στήριξη που θα έδιναν στο παιδί τους:

«Θα είχα ειδικό που θα ξέρει και θα είχα δάσκαλο για το σπίτι, ο οποίος θα ξέρει τι είναι η δυσλεξία και πως να το βοηθήσει. Και να μην το αντιμετωπίσει σα να είναι πρόβλημα. Αυτό είναι το σημαντικότερο για εμένα.»

(Νέος6, Νέος7, Νέος8, Νέος9)

Τα πιο πολλά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, κάποιος νέος τα συμπεριλαμβάνει στα λόγια του με περισσότερες λεπτομέρειες:

«Εγώ άμα είχα παιδί με δυσλεξία λίγο πολύ θα έκανα τις επιλογές μου. Το είχα σκεφτεί πιο παλιά. Ως μαθητή στο δημοτικό δεν θα τον πίεζα πολύ, θα τον άφηνα πιο χαλαρό. Μπορεί να ήτανε και λάθος. Θα κυνηγούσα από την αρχή να πάρει το χαρτί, θα τον έγραφα σε ομάδες δυσλεκτικών, βέβαια δεν μπορώ να πω ότι θα του έδινα απ' ευθείας εφόδια, εφόδια εννοώ καθηγητές και τέτοια ή ότι θα το ζόριζα. Θα πίεζα μεν αλλά σε ένα μέτρο. Να διαβάξει ίσα- ίσα ώστε να μαθαίνει. Στη συνέχεια, άμα έβλεπα καθώς μεγάλωνε στο γυμνάσιο μπορεί να ήμουνα πιο αυστηρός, κι εκεί πάλι λίγο θα πίεζα. Αλλά στο λύκειο εντάξει ακόμα πιο πολύ. Λίγο πολύ θα έκανα ότι θα έκανα και σε ένα άλλο παιδί, απλά στο δυσλεκτικό μπορεί να ήμουνα και λίγο πιο ήπιος σε κάποια πράγματα και θα μου ήταν πιο απλό να φερθώ ανάλογα. Βέβαια πέρα από αυτό παίζονε και άλλα πράγματα ρόλο εκεί. Πως θα ήταν η κατάσταση, εγώ που θα ζούσα ή το υπόλοιπο οικογενειακό περιβάλλον. Γιατί οι δυσλεκτικοί έχουν κάποια διαφορά, είτε κοινωνικά... Γενικά. Πως θα ήταν περίπου. Θα το έψαχνα, γιατί υπάρχουν δυσλεκτικοί

οι οποίοι μπορούν και διαβάζουν καλά γιατί από μικροί πολλές φορές ήταν μόνοι τους και ασχολιόντουσαν με τα βιβλία και υπάρχουν άλλοι οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι... Λίγο πολύ ότι θα έκανα και σε μένα. Θα τον άρχιζα χαλαρά, μπορεί να μην τον έστελνα καν σε ιδιωτικό.»

(Νέος10)

Με τα παραπάνω λόγια, το άτομο προσθέτει πως θα φρόντιζε να μην πιέζει το παιδί του στα μαθήματα και χαρακτηριστικά λέει πως «Θα διάβαζε, ίσα- ίσα για να μαθαίνει.». Επίσης, θα φρόντιζε να ενημερωνόταν για τη δυσλεξία, ώστε έγκαιρα να στήριζε σωστά το παιδί του και θα προσπαθούσε να το εντάξει σε ομάδες δυσλεκτικών για να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να νιώθει αποδεκτό. Το τελευταίο υποστηρίζει και άλλο ένα άτομο:

«Αν το παιδί μου είχε δυσλεξία θα προσπαθούσα να βρω αυτό το πρόγραμμα που έκανα κι εγώ να του το κάνω, σίγουρα. Τώρα λογικά όταν θα κάνω παιδάκι εγώ θα είμαι ακόμη στο σύλλογο δυσλεξίας και θα ασχολούμαι ίσως λίγο παρά πάνω με αυτό. Οπότε θα είναι πολύ ευχάριστη κατάσταση, θα είναι αποδεκτός, κατάλαβες; Γιατί θα είναι από μικρός μέσα στα πράγματα και εντάξει ρε παιδιά δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο. Είναι μικρό το πρόβλημα, δηλαδή μετά από ένα σημείο, μετά τα 17- 18 μαθαίνεις να ζεις, μαθαίνεις πως πρέπει, πως δεν πρέπει να κάνεις αυτό, βρίσκεις χαρακτήρα.»

(Νέος11)

Όπως είναι αναμενόμενο, τα άτομα νιώθουν πως λόγω των δικών τους εμπειριών θα μπορούσαν να μεγαλώσουν με επιτυχία τα παιδιά τους αν είχαν δυσλεξία, αφού θα κατανοούσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τους ανησυχεί που δε θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν στο σχολείο, όπως θα ήθελαν, όμως θα τους προσέφεραν εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Επιπροσθέτως, θα βρίσκονταν σε επαφή με τους δασκάλους του σχολείου για να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσάρεστες πρακτικές και θα πρόσεχαν μήπως ο κοινωνικός περίγυρος δημιουργήσει προβλήματα στο παιδί τους.

Ακόμη, θα φρόντιζαν να μην πιέσουν το παιδί τους με πολύ διάβασμα, θα το ενίσχυαν να ασχοληθεί με οτιδήποτε του αρέσει και το ενδιαφέρει και θα το ενέτασσαν σε ομάδες δυσλεκτικών ατόμων ώστε να μοιράζεται τις εμπειρίες του και να ταυτίζεται με άλλα άτομα. Εν κατακλείδι, τα άτομα απάντησαν παίρνοντας έναυσμα από τα βιώματά τους, από αυτά που έκαναν οι γονείς τους και τους βοήθησαν ή όχι, από αυτά που θα ήθελαν να είχαν κάνει γι' αυτά οι γονείς τους και αυτές οι σκέψεις πηγάζουν από τις ανάγκες των ίδιων, από τις δυσκολίες που έχουν περάσει, από τα προβλήματά και τις εσωτερικές τους σκέψεις.

Κεφάλαιο 4. Συζήτηση

Τα ευρήματα της ανάλυσης των απαντήσεων των νέων εστιάζουν αρχικά σε ένα πολύ σημαντικό θέμα, αυτό της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών από τους ειδικούς, ως κομβικό σημείο στη ζωή των παιδιών και των γονιών τους. Σε αυτή τη φάση, γονείς και παιδιά μαθαίνουν πως οι έντονες δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά ο μαθητής οφείλονται κάπου, στη δυσλεξία, έτσι το πρόβλημά αποκτά όνομα και υπόσταση. Τότε, έχουν τη δυνατότητα σταδιακά να κατανοήσουν την κατάσταση, να την αποδεχτούν και να συνειδητοποιήσουν πως απαιτείται εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε να υποστηριχθεί ο μαθητής και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που εμφανίζει στα μαθήματα του σχολείου. Η διάγνωση, λοιπόν των ΜΔ είναι σημαντική, καθώς τις περισσότερες φορές σηματοδοτεί τη νέα και διαφορετική αντιμετώπιση του μαθητή και των εκπαιδευτικών αναγκών του από τον ίδιο, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του.

Η ηλικία του μαθητή στην οποία γίνεται η διάγνωση φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κυρίως στο συναισθηματικό τομέα και ύστερα στον ακαδημαϊκό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νέων. Οι νέοι, οι οποίοι ως μαθητές πήραν τη διάγνωση για τη δυσλεξία τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού υποστήριξαν πως αυτό συνέβαλε στο να έχουν θετικότερα συναισθήματα σε σχέση με αυτούς οι οποίοι έμαθαν πως έχουν δυσλεξία σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η πολύ νεαρή ηλικία, στην οποία το άτομο μαθαίνει ποιά είναι το πρόβλημά του συγκεκριμένα, έχει ως αποτέλεσμα να μην έχει το παιδί καν μνήμες από τη στιγμή της ανακοίνωσης, και το σπουδαιότερο είναι πως το γλιτώνει από την ταλαιπωρία των αναίτιων συνεχών αποτυχιών επί χρόνια στο σχολείο και των ανεξήγητα ατέλειωτων ωρών αναποτελεσματικού διαβάσματος στο σπίτι με τη μητέρα. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Petersson et al., 2006: Reiff et al., 1997), η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την κατάλληλη επεξήγηση των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας και τη σωστή καθοδήγηση της οικογένειας συμβάλλει στη συνειδητοποίηση του προβλήματος από το παιδί και από την οικογένεια και προστατεύει τις πεποιθήσεις αυτο-αντίληψής του.

Οι νέοι περιέγραψαν τις οδυνηρές τους εμπειρίες από τα παιδικά τους χρόνια, όπου έβλεπαν να αποτυγχάνουν καθημερινά στα σχολικά μαθήματα, παρά τις πολλές

παραπάνω ώρες διαβάσματος και προσπάθειας σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Τα δυσάρεστα συναισθήματα, που αρκετές φορές οι μαθητές έχουν για αρκετά σχολικά χρόνια, υποχωρούν συνήθως όταν αρχίζουν να κατανοούν πως έχουν δυσλεξία, η οποία τους κάνει να λειτουργούν αλλιώς σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, έτσι εξηγείται στους εαυτούς τους αυτή η διαφορετικότητα και απενοχοποιούνται. Τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί από επιστήμονες ένας εναλλακτικός τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών, που κινδυνεύουν να εμφανίσουν σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης και γραφής στο μέλλον, ήδη από τις πολύ μικρές τάξεις. Ονομάζεται RTI, τα οποία είναι τα αρχικά του «Response To Instruction» (Ανταπόκριση στη Διδασκαλία) ή «Response To Intervention» (Ανταπόκριση στην Παρέμβαση) και στηρίζεται στην έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών που ενδέχεται να έχουν ΜΔ από τους εκπαιδευτικούς, ήδη στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και αξιολογούν συνεχώς τους μαθητές τους, εντοπίζουν αυτούς που φαίνεται να είναι αδύναμοι και ξεκινούν αμέσως την έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες όλων των μαθητών τους. Στη συνέχεια επαναξιολογούν τους μαθητές και προχωρούν σε εξειδικευμένη εντατική παρέμβαση στους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο για περίπου δύο με τρεις μήνες. Εάν αυτοί οι μαθητές ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο εξατομικευμένο πρόγραμμα, τότε αυτό σημαίνει πως μπορούν να συνεχίσουν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές την εκπαίδευσή τους, ενώ αν δεν δείξουν ικανοποιητική πρόοδο, τότε αυτοί οι μαθητές θα χρειαστούν περαιτέρω ξεχωριστή εκπαιδευτική υποστήριξη (Mouzaki, Footman & Santi, 2005). Αναδεικνύεται, λοιπόν, ο ιδιαίτερα ενισχυμένος ρόλος του δασκάλου στην έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών που έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν ΜΔ.

Εκτός από την έγκαιρη διάγνωση, η οποία όπως φάνηκε παίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην εκπαιδευτική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων με δυσλεξία, οι νέοι μίλησαν και για τη σημασία των επεξηγηματικών πληροφοριών από τους ειδικούς που ακολουθεί μετά την ανακοίνωση των ΜΔ σε αυτούς και στους γονείς τους. Η απουσία αυτών των απαραίτητων πληροφοριών και συμβουλών προς την οικογένεια δημιουργεί σύγχυση και ιδιαίτερο άγχος πρώτα στο παιδί, το οποίο δεν είναι σε θέση να καταλάβει ακριβώς τί έχει και ύστερα στους γονείς, οι οποίοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να καταλάβουν τί συμβαίνει στο παιδί τους και ψάχνουν τρόπους να το βοηθήσουν. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ο ουσιαστικός ρόλος

των ΚΔΑΥ (νυν ΚΕΔΔΥ) όχι μόνο στη διάγνωση των ΜΔ στο μαθητή, αλλά και στην έγκαιρη παρέμβαση και συμβουλευτική της οικογένειας. Στην Ελλάδα, τα διαγνωστικά και συμβουλευτικά κέντρα έχουν ως σκοπό εκτός από τη γνωμάτευση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, να προβούν σε αξιολόγηση των δυνατοτήτων, των γνώσεων και των τρόπων που μαθαίνει καλύτερα ο μαθητής, ώστε να σχεδιαστεί το Πλαίσιο Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) (Λαμπροπούλου, 2008). Ατυχώς, σύμφωνα με το νέο νόμο για την Ειδική Αγωγή που ψηφίστηκε το 2008, τα ΚΔΑΥ καταργήθηκαν και δημιουργήθηκαν τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) στη θέση τους, στις αρμοδιότητες των οποίων δεν θεωρείται απαραίτητη η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός του ΕΕΠ, το οποίο έδινε τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Η ενίσχυση, λοιπόν, του ρόλου των ειδικών κέντρων ως φορείς πληροφόρησης και εκπαιδευτικών συμβουλών κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση του μαθητή από το στάδιο πριν τη διάγνωση, στο στάδιο μετά τη διάγνωση.

Το θέμα των σχολικών εμπειριών των νέων με δυσλεξία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δε θα μπορούσε να μη συζητηθεί. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Rothman & Cosden, 1995; Vogel & Forness, 1992) οι μαθητές με ΜΔ, αποτυγχάνουν συχνά στη σχολική τους καθημερινότητα και αυτή η αποτυχία οδηγεί σε απογοητεύσεις και συχνά σε χαμηλή αυτο-αντίληψη. Επομένως, η ποιότητα της ζωής του ατόμου στο σχολείο είναι πολύ σπουδαία, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή του πρόοδο, αλλά και για την προσωπική.

Όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των νέων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καταλυτικός στη διαμόρφωση των σχολικών τους εμπειριών. Κυρίως αναφέρθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανιχνεύσουν τις πιθανές ΜΔ στους μαθητές τους και οι δυσάρεστες καταστάσεις απόρριψης και προσβολής των μαθητών, οι οποίες επιδείνωναν την ήδη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα των μαθητών, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο μαθημένης αβοηθησίας και συνεχών αποτυχιών. Κυρίαρχος παράγοντας πρόκλησης των παραπάνω είναι η απουσία γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τα χαρακτηριστικά της και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα των Παντελιάδου και Νικολαραϊζή (2000), η οποία έγινε σε επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς σε διδασκαλείο έδειξε πως η πλήρης απουσία βασικής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημιουργεί την ανάγκη για ενημέρωση και μετέπειτα για εξειδίκευση

στο χώρο. Όπως ανέφεραν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2005), τα μαθήματα Ειδικής Αγωγής που προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας είναι ελάχιστα, ενώ η επιμορφωτική λειτουργία των διδασκαλείων, τα οποία έχουν επεκταθεί σε αρκετές πόλεις, είναι περιορισμένη ποιοτικά και ποσοτικά, τη στιγμή που οι ανάγκες για εξειδικευμένο προσωπικό στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) ολοένα και αυξάνονται.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών και τους κάνει να λησμονούν τους αδύναμους μαθητές στην τάξη τους είναι η μεγάλη ποσότητα της ύλης, η οποία πρέπει να καλυφθεί στη σχολική χρονιά σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το άγχος για την κάλυψη της ύλης, λοιπόν, σε συνδυασμό με το ότι η δυσλεξία είναι αφανής εξωτερικά, αποτελούν τροχοπέδη στον εντοπισμό και στην εξατομικευμένη ενασχόληση με τους μαθητές με ΜΔ.

Ένα άλλο σοβαρό θέμα που σχετίζεται με τις εμπειρίες των ατόμων στο σχολείο και το οποίο αναδείχθηκε απ' τους ίδιους, δίχως να υπάρχει αντίστοιχη ερώτηση από τον ερευνητή ήταν αυτό των εξετάσεων κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρκετοί νέοι ανέφεραν πως συχνά το δικαίωμά τους στην προφορική εξέταση, τόσο στα διαγωνίσματα όσο και στις τελικές εξετάσεις, δεν έγινε ιδιαίτερα σεβαστό από καθηγητές και εξεταστές. Σύμφωνα με το Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α') οι μαθητές ΜΔ που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάζονται προφορικά κατόπιν αίτησής τους, ενώ αν το επιθυμούν μπορούν να απαντήσουν και σε κάποιες ερωτήσεις γραπτά και να βαθμολογηθούν από αυτές. Φαίνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σχετικά με τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής, ίσως γιατί η σχετική νομοθεσία και η εφαρμογή της είναι ελλιπείς στη χώρα (Παντελιάδου και Νικολαραϊζή, 2000). Τις στιγμές που οι νέοι περιέγραφαν τις εμπειρίες τους από τις εξετάσεις ήταν αρκετά φορτισμένοι και τα συναισθήματα απόγνωσης και αδικίας ήταν εμφανή, επομένως υπάρχει αδήριτη ανάγκη για εξορθολογισμό του τρόπου εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, ώστε να αποδίδουν όσο καλύτερα μπορούν και ανάλογα με αυτό που τους αξίζει.

Από τη σχολική ζωή των νέων με ΜΔ δεν έλειψαν και οι θετικές εμπειρίες από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον, κατανόηση και σεβασμό για τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών τους στην τάξη. Η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος υποδοχής τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές φαίνεται να βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσλεξία ώστε να

αισθανθούν ασφάλεια και σιγουριά για να προσπαθούν, να μην παραιτούνται και να εμπλέκονται ενεργητικά (Brandt, 1998: Gresh, 1995).

Υπάρχει μια αξιοσημείωτα μεγάλη συμφωνία μεταξύ των τεχνικών που προτιμούν τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία για να είναι περισσότερο αποδοτικά και της εμπειρικής έρευνας, κυρίως των τελευταίων ετών, η οποία μελετά τις αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές και τα κατάλληλα μέσα για την καλύτερη διδασκαλία αυτής της ομάδας μαθητών. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας στις τάξεις του γενικού σχολείου δεν είναι αποτελεσματικός για όλους τους μαθητές, όπως και για τους μαθητές με ΜΔ. Οι μαθητές μιας τάξης δεν είναι να δυνατόν να βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο, να κατέχουν τις ίδιες γνώσεις από πριν, να λειτουργούν και να εργάζονται με τον ίδιο τρόπο με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια. Έτσι, οι επιστήμονες που μελετούν και προσπαθούν να εντοπίσουν τον κατάλληλο χειρισμό των παραγόντων του περιβάλλοντος με στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών με ΜΔ προτείνουν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά ολόκληρη την τάξη και πολύ περισσότερο τους μαθητές με ΜΔ.

Η διδασκαλία σε ομάδες, στην οποία έδειξαν την προτίμησή τους η νέοι, προλαμβάνει καθυστερήσεις στη μάθηση (Abrami et al, 2000) και επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τον ενεργητικό ρόλο του κάθε μαθητή και τη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση από το δάσκαλο (Elbaum et al., 2000). Παρότι τα ποιοτικά αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ομάδες είναι επιβεβαιωμένα, αυτή φαίνεται πως δεν χρησιμοποιείται ούτε στη γενική ούτε στην ειδική αγωγή (Elbaum et al., 1999). Αυτό ίσως εξηγείται από την απουσία της κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να θεωρούν δύσκολη την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες, καθώς απαιτείται σχεδιασμός και πρόβλεψη χρόνου και πόρων που συχνά δεν υπάρχει (Παντελιάδου, 2007). Επίσης, οι νέοι ανέφεραν πως στο ιδανικό σχολείο, όλα τα μαθήματα θα ήθελαν να στηρίζονται στη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και με αυτόν τον ενεργητικό και συμμετοχικό τρόπο να προχωρούν στη νέα γνώση. Όπως υποστήριξαν οι White και Frederickson (1998), διδακτικές τεχνικές όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και η επίλυση προβλήματος, οι οποίες βασίζονται στη συζήτηση, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναζητούν σχέσεις μεταξύ νέας και παλιάς γνώσης, να συγκρίνουν, να

ταξινομούν και να εντάσσουν έννοιες σε σύνολα και να αναζητούν αιτίες σε καταστάσεις που παρακολουθούν. Οι ερωτήσεις που προϋδεάζουν και προετοιμάζουν τους μαθητές για το τί θα επακολουθήσει, καθώς και τα οργανωτικά σχεδιαγράμματα της ύλης στην αρχή της διδασκαλίας που παρουσιάζουν το σκελετό του μαθήματος και λειτουργούν ως αφόρμηση και τα οποία αναφέρθηκαν από τους νέους, θεωρούνται επίσης πολύ επιτυχημένες διδακτικές τεχνικές, όπως και η μοντελοποίηση του δασκάλου, η δυνατότητα επιλογής εργασιών από το μαθητή, η ανάλυση έργου σε μικρότερα βήματα κ.α. (Hoover & Patton, 1997). Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ φαίνεται να συμβάλλει ιδιαίτερα στο να ξεπεραστούν τα προβλήματα προσοχής και αντίληψης, ενώ εξυπηρετεί την ανάγκη για εξατομικευμένη παρέμβαση και άμεση ανατροφοδότηση. Μολονότι, η χρήση της τεχνολογίας ενεργοποιεί το μαθητή, έλκει το ενδιαφέρον του και αντλεί ευχαρίστηση από αυτή, η έμφαση της διδασκαλίας πρέπει να δίνεται στην ενασχόληση του μαθητή με το πραγματικό, γνωστικό έργο (Lewis, 2000).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται πόσο σημαντικό είναι σήμερα να αναζητηθούν και να επιβεβαιωθούν αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές για τους μαθητές με ΜΔ, σε συνδυασμό όμως με το να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, ώστε να τις εφαρμόζουν με επιτυχία. Εξάλλου, αυτές οι διδακτικές τεχνικές που αμβλύνουν τις δυσκολίες αυτών των μαθητών, εξυπηρετούν συγχρόνως και την αποδοτικότερη μάθηση όλων των μαθητών της τάξης.

Όσο αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις, οι νέοι αναφέρθηκαν κυρίως στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και λιγότερο στις σχέσεις με τους φίλους τους. Μίλησαν με ιδιαίτερα συναισθήματα θλίψης για δυσάρεστες καταστάσεις που έχουν ζήσει στην τάξη εξαιτίας των περιπαιχτικών σχολίων των συμμαθητών τους, όταν δεν γνώριζαν τη σωστή απάντηση, ή ακόμη και όταν έλεγαν κάτι σωστό. Αυτές οι συμπεριφορές δεν ευνοούν τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος για τους μαθητές με ΜΔ, που είναι γνωστό πόσο ωφέλιμο είναι. Με την ανοχή των εκπαιδευτικών αρκετές φορές, τέτοιες καταστάσεις διαιωνίζονται με άμεση απόρροια οι χαμηλές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης των μαθητών να πλήττονται ακόμη περισσότερο, τα συναισθήματα κατωτερότητας να παγιώνονται και τελικά οι μαθητές να παραιτούνται από την προσπάθεια. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι ίδιοι οι νέοι συνέδεσαν το φόβο τους να κάνουν ερωτήσεις και να ζητήσουν διευκρινήσεις στο μάθημα, με το φόβο των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού και των

συμμαθητών τους, αν έλεγαν κάτι που δεν ήταν σωστό. Τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν και με τη βιβλιογραφία (Hoyle & Serafica, 1988: Stone & LaGreca, 1990), καθώς οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτοί και να είναι περισσότερο περιθωριοποιημένοι, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ενώ η αρνητική προσοχή του εκπαιδευτικού που συνήθως τραβούν οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη χαμηλή κοινωνική θέση τους στην τάξη (Vaughn & LaGreca, 1988).

Πρέπει να επισημανθεί πως δεν είναι απαραίτητο όλα τα άτομα με μαθησιακές προβλήματα να αντιμετωπίσουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις με συνομηλίκους και φίλους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα περισσότερα άτομα υποστήριξαν πως δεν είχαν ιδιαίτερα προβλήματα με τους φίλους τους. Δύο μόνο νέοι ανέφεραν πως η δυσλεξία τους, δημιούργησε πρόβλημα στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων, κυρίως λόγω εσφαλμένων αντιλήψεων των φίλων για τη δυσλεξία. Ένα άτομο ανέφερε πως ο μόνος φίλος που είχε και που έκαναν παρέα και εκτός σχολείου είχε και αυτός ΜΔ, ενώ κάποιοι άλλοι φίλοι του ήταν νεαρότεροι από τον ίδιο. Όπως είπαν και οι Weiner και Schneider (2001), οι μαθητές με ΜΔ συχνά έχουν φίλους, οι οποίοι είτε έχουν ΜΔ, είτε είναι μικρότεροι σε ηλικία από αυτούς, αφού με αυτούς νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και σταθερότητα. Το θέμα των φιλικών σχέσεων των ατόμων με ΜΔ πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, ώστε να προταθούν παρεμβάσεις αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων των ατόμων που θα στοχεύουν στο περιβάλλον πρώτα και ύστερα στο ίδιο το άτομο, στο πλαίσιο μιας συστημικής προσέγγισης.

Η οικογένεια για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί το σημαντικότερο σημείο αναφοράς. Μέσα στην οικογένεια τα παιδιά αναθρέφονται από τους γονείς, αναπτύσσουν τις πρώτες λεκτικές και κοινωνικές ικανότητες και διαμορφώνουν την αυτο-εικόνα τους. Η επιρροή της οικογένειας μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τόσο τις δυσκολίες του στο σχολείο όσο και τις κοινωνικές του δυσκολίες, γι' αυτό οι γονείς μαθητών με ΜΔ πρέπει να υποστηρίζονται από θεσμούς και ειδικά προγράμματα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτητικές αυτές καταστάσεις.

Σε αυτή την έρευνα βρέθηκε πως οι ΜΔ του παιδιού επηρεάζουν σαφώς τις σχέσεις των μελών της οικογένειας. Περιγράφηκαν περιστατικά έντονων διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ απεγνωσμένων μητέρων και φοβισμένων παιδιών στην

προσπάθεια και των δύο πλευρών για πιο αποτελεσματικό διάβασμα στο σπίτι. Επίσης, οι νέοι μίλησαν για τις αμέτρητες και πολύ συχνά μη αποδοτικές ώρες που διάβαζαν με τις μητέρες τους, ακόμη και τα σαββατοκύριακα, για τα σχεδόν καθημερινά φροντιστηριακά μαθήματα και τις λογοθεραπείες και για τις λιγοστές ελεύθερες ώρες για παιχνίδι με τους φίλους που είχαν ως παιδιά. Είναι άξιο συζήτησης πως η παραπάνω κατάσταση χαρακτηρίζει την καθημερινότητα των μαθητών με ΜΔ κυρίως στα χρόνια του δημοτικού, είτε προτού γίνει η διάγνωση, είτε για κάποιο χρονικό διάστημα μετά τη διάγνωση. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι περισσότεροι νέοι υποστήριξαν πως μεγαλώνοντας και ανεβαίνοντας τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, το πρόγραμμά τους «χαλάρωνε», κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα σημερινά δεδομένα για τη ζωή των Ελλήνων μαθητών χωρίς ΜΔ, οι οποίοι μεγαλώνοντας «ασφυκτιούν» από τα πολλά εξωσχολικά μαθήματα.

Φαίνεται πως οι καβγάδες και οι εντάσεις στις σχέσεις μεταξύ γονέα και μαθητή, αρχίζουν να μειώνονται αισθητά μετά την επίσημη εξήγηση των μαθησιακών προβλημάτων που δίνεται με τη διάγνωση. Η πιο ουσιαστική, όμως αλλαγή της καθημερινότητας των μαθητών όσο αφορά τις σχέσεις με τους γονείς τους και τον ελεύθερό τους χρόνο, φαίνεται να γίνεται μετά την αποδοχή και την ευρύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας από την οικογένεια. Οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους σε συλλόγους για γονείς παιδιών με ΜΔ και τις παρακολουθήσεις ενημερωτικών σεμιναρίων, έρχονται σε επαφή με ειδικούς, τους οποίους εμπιστεύονται και αρχίζουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών τους με μεγαλύτερη επιείκεια και κατανόηση, με άμεση συνέπεια τη μείωση των συγκρούσεων. Επίσης, η πιο ολοκληρωμένη εικόνα των γονέων για τις ΜΔ τους οδηγεί στο να αξιολογήσουν ορθότερα όλα αυτά τα φροντιστηριακά μαθήματα που από πολύ μικρή ηλικία φορτώνονται τα παιδιά τους, να καταλήξουν και να προσανατολιστούν σε αυτά που είναι περισσότερο χρήσιμα και να απορρίψουν αυτά που αποδεικνύονται άσκοπα. Με παρόμοιο τρόπο επηρεάζονται και οι ίδιοι οι μαθητές με ΜΔ από τη σταδιακή συνειδητοποίηση των ΜΔ τους. Ορισμένοι καταφέρνουν να ανακαλύψουν τους προσωπικούς τους τρόπους μάθησης, οι οποίοι είναι αποδοτικότεροι και λιγότερο χρονοβόροι και αυτό επίσης συντελεί στην παύση των αναποτελεσματικών εξωσχολικών μαθημάτων και λογοθεραπειών. Πρέπει να σημειωθεί επιπροσθέτως η ιδιαίτερα θετική και ανακουφιστική επίδραση της επαφής και επικοινωνίας των παιδιών, εφήβων και νέων με ΜΔ με άλλα άτομα με ΜΔ μέσω

των συλλόγων για τη δυσλεξία. Οι κοινές εμπειρίες και οι κοινοί προβληματισμοί «ελαφρύνουν» τους μαθητές από την ατομική τους πίεση και έτσι γίνονται περισσότερο αισιόδοξοι για το μέλλον. Όπως βρήκαν και οι Margalit και συν. (2006) στην έρευνά τους σε forum αποκλειστικά για άτομα με δυσλεξία, οι έφηβοι μιλούσαν με πολλή άνεση και ευκολία για ευαίσθητα θέματα και ανέλυαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα φόβου και αγωνίας σε αγνώστους, οι οποίοι όμως συμμερίζονταν τα ίδια προβλήματα, τη στιγμή που φαίνεται να δειλιάζουν να «ανοιχθούν» και να εμπιστευθούν άτομα χωρίς ΜΔ.

Μέσα από τη συνθετική εκτίμηση των εμπειριών των νέων που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα καθώς και της σχετικής βιβλιογραφίας περιγράφεται με μελανά χρώματα η πορεία της ζωής των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, πριν τη διάγνωση, αλλά και μετέπειτα. Τα σκοτεινά χρώματα προέρχονται κυρίως από το σύστημα, το οποίο δεν προβλέπει την έγκαιρη διάγνωση και την πρόιμη εκπαιδευτική παρέμβαση για τους μαθητές με ΜΔ, δεν μορφώνει ευρέως τους εκπαιδευτικούς του ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, δε σχεδιάζει υποστηρικτικά πλαίσια για τους γονείς, οι οποίοι καθημερινά αγωνιούν και αγωνίζονται στο πλευρό του παιδιού τους. Αντίθετα, τη συνολική εικόνα χρωματίζουν φωτεινά οι προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους από την κλασική, το ειλικρινές τους ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών τους, οι κινήσεις των γονέων για να ενημερωθούν και να παράσχουν την κατάλληλη εξειδικευμένη εκπαιδευτική στήριξη στα παιδιά τους. Μπορεί οι σχέσεις των παιδιών με ΜΔ με τους γονείς τους να χαρακτηρίζονται συχνά από συγκρούσεις, όμως τελικά, όπως φάνηκε από αυτή την έρευνα οι νέοι αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει οι γονείς τους και τον αγώνα τους και γνωρίζουν πως το κίνητρό τους είναι μόνο η ευτυχία των παιδιών τους. Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως στους ενισχυτικούς παράγοντες που υποστηρίζουν τους μαθητές με ΜΔ ανήκουν οι σύλλογοι για τα άτομα με ΜΔ, οι οποίοι αποτελούν πηγές γνώσης, πληροφόρησης και συναισθηματικής υποστήριξης για τα άτομα με δυσλεξία και για τους γονείς τους.

Βιβλιογραφία

Abrami, P. C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C., & Spence, J. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 159-179.

Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderate role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-217.

Anderson, R.C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.

Archer, A., Gleason, M., & Vachon, V. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly* 26, 89-101.

Arthur, A. (2003). The Emotional Lives of People with Learning Disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 25-30.

Barenbaum, E., Newcomer, P., & Nodine, B. (1988). Teaching writing to exceptional children: Reactions and recommendations. *Exceptional Children*, 54, 559-564.

Bauminger, N., Schorr-Edelsztein, H. & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education Inc.

Bender, W. N., & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bender, W. N., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17, 323-341.

Blachman, B. (1997) *Foundations of reading, Acquisition and Dyslexia – Implications for early intervention*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrisna, N. (2002). A process – oriented model of metacognition. Links between motivation and executive functioning. Στο G. Schraw, & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (1–41). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Brandt, A. (1998). *The effects of service-learning on middle and high school students with emotional disturbance*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin - Eau Claire, Eau Claire.

Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.

Bryan, T. H. (1991). Social problems and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (195-231). Academic Press: New York.

Burden, R., (2005). *Dyslexia and Self – concept*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.

Chapman, J. W. (1988) Learning disabled children's self-concepts, *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.

Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.

Christenson, S. L., (1990). Differences in students' home environments: The need to work with families. *School Psychology*, 19, 505-517.

Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cunningham, P. (2000). *Phonics They Use: Words for Reading and Writing (3rd Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davenport, L. (1991). *Adaptation to dyslexia: acceptance of the diagnosis in relation to coping efforts and educational plans*. Dissertation abstracts International, 52 (3-B).
- Dolinger, S. J., Horn, J. L., & Boarini, D. (1988). Disturbed sleep and worries among learning disabled adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 428-434.
- 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.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How effective are one to one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.
- Elksin, L., Elksin, N. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational skills training. *Exceptionality*, 9(1&2), 91-10.
- Elksin, L., Elksin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Educational*, 124 (1), 63- 75.
- Elksin, L.K. and Elksin, N. (2004). The Socio-Emotional Side of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8.
- Elliot, S. N. (1994) *Creating meaningful performance assessments: Fundamental concepts*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Elliot S. N., & McKinnie, D. M. (1994). Relationships and differences among skills, problem behaviors and academic competence for mainstreamed learning-disabled and nonhandicapped students. *Canadian Journal of School Psychology, 10*, 1–14.

Engert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., Stevens D. D., & Fear, K. L. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28*, 337-372.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2001). The long term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(5), 581-592.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 4-15.

Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(3), 225-336.

Gerber, P. J., Ginsberg, R. J., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success in highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 475–487.

Gerber P.J. Ginsberg R.J. (1990) Identifying alterable patterns of success in highly successful adults with learning disabilities. Richmond: Virginia Commonwealth University. Στο J. R. Polloway & E. A. Patton (1992). *Learning Disabilities: The Challenges of Adulthood, 25*(7), 410-415, 447.

Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). "Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities, 8*, 475 – 487.

Gersten, R., Chard, D. J., Baker, S., & Lee, D. (2006) (manuscript under review). A metaanalysis of research on mathematics interventions for elementary students with learning disabilities. Στο Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education Inc.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*, 279-320.

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance of decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 257-288.

Goodman, C. (1988) *Helping Families Cope: Families with Learning Disabled Children*. Paper presented at the International Conference of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities. (ERIC Document ED 298 686).

Graham, S., & Harris, K. (1989). A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self – efficacy. *Journal of Educational Psychology, 54*, 506-512.

Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992). Performance of adults with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Learning Disabilities, 25*(6), 386-395.

Gresh, D. K. (1995). *The Perceptions of Adults with Learning Disabilities Regarding Their Learning Experiences*. Ed. D. Thesis, Pennsylvania State.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in learning disabled children: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 177-184.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion* New York: Cambridge University Press.

Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities. Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities, 41(6)*, 524-534.

Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*, 227-239.

Heyman, W.B., (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of learning disabilities. Books Link Out, 23*, 472-475.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly, 25*, 3-18.

Hoover, J. J., & Patton, J. R. (1997). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Principles and practices*. Austin, PRO-ED.

Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities – a multimethod study. *Learning Disability Quarterly, 11(4)*, 322-332.

Huntington, D. D., & Bender, W.N. (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 children. *School Psychology International, 28*, 574.

Kaslow, F. W., & Cooper, B. (1978). Family therapy with the learning disabled child and his/her family. *Journal of Marriage and Family Counseling, 4*, 41-49.

Kavale, K. A., & Forness, S., R., (1996). Treating Social Skill Deficits in Children with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of the Research. *Learning Disability Quarterly, 19(1)*, 2-13.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000) What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33(3)*, 239 - 256.

Kavale K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.

Keogh, B. K., Major-Kingsley, S., Omori-Gordon, H., & Reid H. P. (1982). A system of marker variables for the field of learning disabilities. Syracuse, NY: Syracuse University Press, στο J. R. Polloway & E. A. Patton. (1992). *Learning Disabilities: The Challenges of Adulthood*, 25(7), 410-415, 447.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Levine, E., Zigmond, N., & Birch, J. (1985). A follow-up study of 52 learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*. 13, 542-547.

Lewis, R. (2000). Musings on technology and learning disabilities on the occasion of the new millennium. *Journal of Special Education Technology*, 15, 5-12.

Lichtenstein, S., (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out school. *Exceptional children*, 59, 336-347.

Lyon, G. R. (1988). Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14-19.

Lyon, G. R., & Moats, L. C. (1997). Critical conceptual methodological considerations in reading intervention research. *Journal of learning disabilities* 30(6), 578-588.

Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning Disability Sub Typing, Loneliness and Classroom Adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 297-310.

Margalit, M., Ravin, A. (1984). LDs' expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 226-228.

Marshall, C., Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research (2nd ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage

May, T. (1993). *Social research*. Open university Press.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*, 36, 363-381.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems (5th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Miller, M., (1996). Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. *International Journal of Disability*, 43, 255-269.

Mishna, F., (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36 (4), 336-347.

Morrison, G. M, Furlong, M. L, .& Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education & Treatment of Children*, 17, 356-369.

Morrison, G. M., and Zetlin, A. (1988). Perceptions of communication, cohesion, and adaptability in families of adolescents with and without learning handicaps. *Journal of Abnormal Child and Psychology*, 16, 675-685.

Mouzaki, A., Poorman, B. R., & Santi, K. (2005) .Preventing reading problems: the application of an assessment – driven, classroom – based intervention in Texas schools. In G. Sideridis & T. Citro (Eds.), *Research to Practice: Effective interventions in Learning Disabilities* (21-49). LDW.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 34, 1435-1448.

Nikolarazi, M., & Hadjikakou, K. (2005 July). *The role of the school in the development of the deaf adults' identity in Greece and in Cyprus*. Paper presented at the 2th International Congress on the Education of the Deaf, Maastricht.

Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 171-188.

O'Hara, D. M., & Levy, J. M. (1984). Family adaptation to learning disability: A framework for understanding and treatment. *Learning Disabilities*, 3, 63-77.

Palti, G., (1998). *A Study of the Socio-Emotional Aspects of Educationally Resilient Dyslexic Pupils*. Doctorate Thesis. University of Bristol.

Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children & adolescents*. New York: WW. Norton & Co.

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 23-34.

Perfetti C. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill and reading ability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 11-21.

Pfeiffer, S. I., Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1985). Family oriented intervention with the learning disabled child. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1(4), 63-69.

Polloway, J. R., & Patton, E. A. (1992). Learning Disabilities: The Challenges of Adulthood. *Journal of Learning Disabilities* (7), 410-415, 447.

Raskind, M., Margalit, M., & Higgins, E. L. (2006). My LD: Children's voices on the Internet. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 253 – 268.

Raviv, D., & Stone, C. A. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The role of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 602-612.

Reiff, H. B. (2004). Reframing Learning Disabilities Experience Redux. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(3), 185–198.

Reiff, H., Gerber, P., & Ginsberg, R. (1997). Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities. Austin, TX: Pro-Ed.

Riddick B. (1996). *Living with Dyslexia*. USA & Canada: Routledge.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999) Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5*, 227-248.

Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L., (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston: Allyn & Bacon.

Rojewski, J. W. (1999). "Occupational and educational aspirations and Attainment of Young Adults With and Without LD 2 Years After School Completion. *Journal of learning Disabilities, 32*(6), 533-552.

Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). Self-perception of a learning disability: self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly, 18*, 203-212.

Sheshel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of Adults with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly, 22*(4), 305-316.

Sideridis, G., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 159-180.

Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. Στο W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (7, 455-486) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.

Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.

Stone, W. L., & LaGreca, A. M. (1990). Children with learning disabilities: The role of achievement in the social, personal, and behavioral functioning. Στο H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 333-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stone, W. L., & LaGreca, M. (1990). LD status and Achievement: Confounding Variables in the Study of Children's Social Status, Self-esteem, and Behavioral Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483-490.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. Στο C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (επιμ.), *Handbook of writing research* (324-336), NY: The Guilford Press.

Vaughn S., & LaGreca, M. (1993). Social skills training: Why, who, what and how. In W. N. Bender (Ed.), *Learning disabilities: Best practices for professionals* (pp. 251-273). Boston: Andover Medical Publishers.

Vaughn, S., LaGreca, A. M., & Kuttler, A. F. (1999). The why, who, and how of social skills. In W. N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities*. (187-218). Austin, TX: ProEd.

Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(3), 152-161.

White, B.Y., & Frederickson, J. R. (1998). Inquiry, modeling and meta-cognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction* 16(1), 3-118.

Wiener, J., Harris, P.J. and Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioural correlates of peer status in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 13(2), 114-127.

Wiener, J. R., & Schneider, B. H. (2002). A multi-source exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.

Wiener, J., & Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning disabilities Research and Practice*, 13, 242-257.

Wong, B. (1996) Metacognition and Learning disabilities, Στο *ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.

Yasutake, D., & Lerner, J. (1996). Teachers' Perceptions of Inclusion for Students with Disabilities: A Survey of General and Special Educators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 7, 1-8.

Ysseldyke, J. E. (2005). Assessment and decision making for students with learning disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning Disability Quarterly*, 28, 125-128.

Αντωνίου, Φ., (2008) Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Σελ. 49-56, Βόλος.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Λαμπροπούλου, Β., (2005) *Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου*.

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε., (2005). *Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα...* Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ Τόμος 3 (243-262). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα.

Μπότσας, Γ., (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτρική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ., (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Στοιχεία αποτελεσματικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. 31-52, Βόλος.

Παντελιάδου Σ., & Νικολαράιζη (2000), Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Καρυωτάκης (επιμ.) *«Πρακτικά Πανερωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής»*, (185-205). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α., (2007). Δυσκολίες αναγνωστικής αποκοδικωποίησης. Στο Σ. Παντελιάδου Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, 42-56, Βόλος.

Παπαγεωργίου, Γ., (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.

Χιδερίδου- Μανδαρή Ν. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Εμπειρίες γονέων*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.