



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ***

ΦΡΙΝΤΖΗΛΑ ΜΑΡΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΣΟΥΡΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΛΟΣ: ΙΑΤΡΙΔΗΣ ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΛΟΣ: ΜΑΡΚΟΔΗΜΗΤΡΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

ΤΜΗΜΑ Π.Τ.Π.Ε

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ:.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών στην τυπική εκπαίδευση	10
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των ΜΔ, ως υποκατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών	10
1.2 Διαχωρισμός Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	15
1.3 Ειδικές δημόσιες δομές διαφοροδιάγνωσης για την ένταξη των παιδιών με ΜΔ στο σχολείο	20
1.3.1 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού – στήριξη του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο	28
2.1 Βοήθεια στο σπίτι των παιδιών με ΜΔ	28
2.2 Προσδοκίες των γονέων και απόψεις τους για την αξία της εκπαίδευσης	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Παράγοντες που σχετίζονται με την δυνατότητα των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο	35
3.1 Συναισθήματα των γονέων μετά την διάγνωση	35
3.2 Τρόποι υποστήριξης των γονέων μετά την διάγνωση της Μαθησιακής Δυσκολίας	38
4. ΜΕΘΟΔΟΣ	42
Σκοπός και σημασία της παρούσας μελέτης	42
Ερευνητικά Ερωτήματα	43
Ερευνητικό εργαλείο	43
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	44
Ερευνητική διαδικασία	44
Ποιοτική ανάλυση	45
5. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης	47
ΘΕΜΑ 1ο: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	51
ΘΕΜΑ 2ο: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΟΝΕΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ	59
ΘΕΜΑ 3ο : ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ	63
ΘΕΜΑ 4ο : ΓΝΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΜΔ ΚΑΙ ΕΞΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	73
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	76
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	81

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	81
Βιβλιογραφία	82
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
Παράρτημα	90

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις εμπειρίες των γονέων από την στιγμή που το παιδί τους διαγιγνώσκεται με κάποια Μαθησιακή Δυσκολία, σε πρακτικό και ψυχολογικό επίπεδο. Το θεωρητικό πλαίσιο στηρίζεται στην εννοιολόγηση των Μαθησιακών δυσκολιών, στην γονική εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι, σύμφωνα με την θεωρία των Hoover-Dempsey & Sadler καθώς και στο ψυχολογικό αντίκτυπο που έχει η διάγνωση στους γονείς. Η έρευνα διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία είχε ως στόχο να αναδείξει τις ρητορικές των γονέων ως προς την εμπλοκή τους στο διάβασμα στο σπίτι, ως προς την γνώση τους για τις Μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν μέσα από αυτή την εμπειρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποφεύγουν να εμπλακούν με το διάβασμα στο σπίτι, έχουν ελλιπή γνώση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και δεν είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο που το σχολείο χειρίζεται τα παιδιά τους. Τέλος, οι γονείς ανέφεραν ότι είναι μια αγχωτική διαδικασία εν γένει, ενώ σημείωσαν χαμηλού τύπου προσδοκίες ως προς την μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τους λόγω της Μαθησιακής Δυσκολίας του.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, διάγνωση, Γονική εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι, σχέση σχολείου-οικογένειας, ψυχολογικές επιπτώσεις, προσδοκίες γονέων

Parents' practices regarding the management of their children's learning difficulties

ABSTRACT

This paper attempts to highlight the experience of parents, from the moment their child is diagnosed with a Learning Difficulty and thereafter, on a practical and psychological level. The theoretical framework is based on the conceptualization of Learning Difficulties, in Home-Based parental involvement according to Hoover-Dempsey & Sadler's theory, as well as the psychological impact that the diagnosis has on parents. The research was conducted through interviews and the analysis of the data was done using the method of thematic analysis, which aimed to highlight the rhetoric of parents regarding their involvement in studying at home, in terms of their knowledge of Learning Disabilities, as well as the feelings brought about through this experience. The results of the survey showed that parents of children with Learning Disabilities avoid getting involved with studying at home, have insufficient knowledge about Learning Disabilities and are not happy with the way the school handles their children. Finally, they reported that it is a stressful process in general, while they noted low expectations regarding their child's future academic performance due to their Learning Difficulty.

Key Words: Learning Difficulties, diagnosis, Home-Based Parental Involvement, school-family relationship, psychological effects, parents' expectations

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. «Κίνητρα γονέων για εξέταση πιθανότητας για διάγνωσης ΜΔ» Σελ. 52

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. «Λόγοι καθυστέρησης διάγνωσης ΜΔ» Σελ. 52

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. «Γονική Εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι» Σελ. 53

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. «Γονική εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι σε σχέση με την σχέση σχολείου- οικογένειας» Σελ. 54

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. « Προσδοκίες γονέων για το εκπαιδευτικό μέλλον του παιδιού τους» Σελ. 57

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. «Υποστήριξη γονέων από ειδικούς» Σελ. 59

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. «Υποστήριξη γονέων από Κράτος/ Σχολείο» Σελ. 60

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. «Υποστήριξη γονέων από το ευρύτερο περιβάλλον τους» Σελ. 61

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. «Υποστήριξη γονέα από σύζυγο» Σελ. 62

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. «Ψυχολογική Κατάσταση γονέα μετά την διάγνωση» Σελ. 63

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. «Πρώτες σκέψεις/αντιδράσεις γονέων μετά την διάγνωση του παιδιού με ΜΔ» Σελ. 64

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. « Αξία διάγνωσης από γονέα» Σελ. 66

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. « Αντίδραση παιδιού στην διάγνωση της ΜΔ» Σελ. 67

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. « Σχέσεις γονέα- παιδιού με ΜΔ» Σελ. 68

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. « Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς διαχειριζόμενοι την κατάσταση» Σελ. 69

ΠΙΝΑΚΑΣ 16. «Η κατάσταση του παιδιού σήμερα» Σελ. 71.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. «Αλλαγές στην διαχείριση της κατάστασης» Σελ. 72

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. «Συσχέτιση γνώσης γονέων για τις ΜΔ και εξήγηση στο παιδί» Σελ. 75

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μεγάλη είναι η συζήτηση τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο στην χώρα μας όσο και την Ευρώπη, γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες και την ραγδαία αύξηση τους. Πολλοί είναι αυτοί που αναρωτιούνται αν υπήρχαν από πάντα ή αν προέκυψαν τώρα ως μια υπερβολική στάση των γονέων να ψάχνουν και την παραμικρή ατέλεια στα παιδιά τους. Αν αναλογιστεί κανείς ότι οι ερευνητές άρχισαν να κάνουν λόγο για δυσκολίες στην μάθηση την δεκαετία του 1970, διαπιστώνεται ότι η εμφάνιση τους δεν είναι ούτε πολύ πρόσφατη μα ούτε και πολύ παλιά. Είναι αλήθεια ότι η επιστημονική κοινότητα δεν θα μπορούσε να ασχοληθεί με τις δυσκολίες αυτές νωρίτερα καθώς οι εποχές είχαν άλλες ανάγκες και προτεραιότητες. Παρ' όλα αυτά οι μαθησιακές δυσκολίες πέρασαν από διάφορα στάδια μελέτης ανά τους αιώνες μέχρι να φτάσουν στο σήμερα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Πλείστοι ερευνητές από τους κλάδους της Εκπαίδευσης, της Ψυχολογίας αλλά και της Ιατρικής έστρεψαν το ενδιαφέρον τους, ο καθένας από την δική του σκοπιά, στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει το παιδί και τους λόγους που μπορεί να παρεμποδίσουν και να δυσκολέψουν την μάθηση του (Τζιβινίκου, 2015). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση των διαγνώσεων των παιδιών με κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία και έχουν αναδειχθεί επαγγέλματα που παλιότερα δεν υπήρχαν, όπως αυτά του ειδικού παιδαγωγού, του εργοθεραπευτή και του λογοπεδικού. Στο πλαίσιο της αντίληψης περί της κοινωνίας της συμπερίληψης στόχος τους ήταν η καλύτερη υποστήριξη των παιδιών αυτών ώστε να μπορούν να βρουν τρόπους να ανταπεξέρχονται στην γενική εκπαίδευση και να μην παρακωλύεται η μόρφωση τους. Όλα αυτά, από την στιγμή που ισχυροποιήθηκε η άποψη ότι οι δυσκολίες αυτές δεν είναι αποτέλεσμα χαμηλής νοημοσύνης των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Ως εκ τούτου, οι ερευνητές άρχισαν να ερευνούν τις δυσκολίες αυτές, να τις κατηγοριοποιούν, να βρίσκουν θεραπευτικές παρεμβάσεις ώστε να μπορεί το παιδί να υποστηριχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Γενικά, η βιβλιογραφία εστίαστηκε σε μεγάλο βαθμό στο παιδί μιας και είναι αυτό που υφίσταται τις δυσκολίες.

Σημαντικός είναι, ωστόσο, και ο ρόλος των γονέων σ' αυτή την διαδικασία. Πολλοί ερευνητές ξεχνούν ότι πίσω από το παιδί που αντιμετωπίζει την δυσκολία υπάρχουν γονείς που καλούνται να αντιμετωπίσουν και αυτοί δικές τους δυσκολίες. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας, να αναδείξει, μέσα από την διήγηση των εμπειριών των γονέων από τις διαγνώσεις των παιδιών τους, τις δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους αλλά και την στήριξη ή όχι που δέχθηκαν.

Οι γονείς έχουν να παλέψουν με πολλά διαφορετικά πράγματα που τους αγχώνουν, τους στεναχωρούν και τους πιέζουν. Αρχικά, πρέπει να αποδεχθούν την δυσκολία, να παλέψουν με τυχόν ενοχές που μπορεί να τους δημιουργηθούν, να αναζητήσουν ειδικούς που θα υποστηρίξουν το παιδί και έπειτα να διαχειριστούν την στάση του σχολείου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα απέναντι στην δυσκολία του παιδιού (Heiman & Berger, 2008. Waggoner & Wilgosh, 1990). Η εργασία αυτή πραγματεύεται όλα αυτά τα ζητήματα και επιχειρεί να βάλει ένα ακόμα μικρό λιθαράκι στις ήδη υπάρχουσες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τους γονείς και τον τρόπο που διαχειρίστηκαν την διάγνωση του παιδιού τους.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη. Αρχικά στο πρώτο μέρος, όπου είναι και το θεωρητικό, επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και αναλύονται οι κατηγορίες που εμπίπτουν σ' αυτές. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην γονική εμπλοκή στο σπίτι και στην επίδραση που αυτή έχει στην σχολική επίδοση των παιδιών, στηριζόμενοι κυρίως στην θεωρία των Hoover-Dempsey & Sadler (2005). Ακόμα, γίνεται αναφορά στους λόγους που οι γονείς αποφεύγουν να εμπλακούν στο διάβασμα στο σπίτι, με κύριους την αντίληψη τους για την γνωστική τους επάρκεια, το χρόνο και την ενέργεια που είναι σε θέση να διαθέσουν αλλά και την σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο. Τέλος, ειδική μνεία γίνεται στην συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των γονέων μετά την διάγνωση του παιδιού τους με ΜΔ. Βασικές ψυχολογικές επιπτώσεις έχουν αναδειχθεί το άγχος, η άρνηση αποδοχής της κατάστασης αλλά και το ότι ρίχνουν το φταίξιμο στον εαυτό τους. Στο δεύτερο μέρος, αναλύονται η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης του υλικού. Στο

τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας όπως επίσης οι περιορισμοί της και οι περαιτέρω προτάσεις για έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών στην τυπική εκπαίδευση

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των ΜΔ, ως υποκατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών

Όπως αναφέρθηκε και στον πρόλογο, τα τελευταία 30 χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και μια στροφή των ερευνητών προς τις μαθησιακές δυσκολίες. Το να οριστεί με ακρίβεια, σαφήνεια και αξιοπιστία το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), από πού προέρχονται και πώς κατηγοριοποιούνται είναι ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο. Πλείστοι ερευνητές από τον κλάδο της Ιατρικής, της Ψυχολογίας αλλά και της Εκπαίδευσης έχουν επιχειρήσει να ξεκαθαρίσουν το τοπίο και να θεσμοθετήσουν έναν ορισμό που να καλύπτει όλο το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών αλλά ακόμα και σήμερα δεν τα έχουν καταφέρει. Η ανομοιογένεια των διαταραχών αυτών είναι ο βασικός λόγος που η θεσμοθέτηση αυτή δεν είναι εφικτή. Παράλληλα, το γεγονός ότι ασχολήθηκαν με το θέμα διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι δυσκολεύει την ισχυροποίηση ενός ορισμού μιας και ο καθένας το ερευνήσε από την δική του σκοπιά. Δημιουργήθηκαν έτσι από την μια πλευρά πιο ιατροκεντρικοί ορισμοί οι οποίοι δίνουν έμφαση στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών και από την άλλη πιο παιδαγωγικοκεντρικοί που εστιάζουν στην συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση τους (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009. Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στην επίδραση που έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία του ατόμου. Παρακάτω λοιπόν, παραθέτονται κάποιοι από τους πιο βασικούς παιδαγωγικοκεντρικούς ορισμούς που επιχειρήθηκαν να δοθούν για τις μαθησιακές δυσκολίες, με χρονολογική σειρά.

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν ο S.Kirk, το 1962, όπου σε ένα συνέδριο στις ΗΠΑ για γονείς παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες, διευκρίνισε ότι με τον όρο αυτό εννοείται μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών οι οποίες βασίζονται σε ελλείψεις στην ανάγνωση, στην παραγωγή

γραφτού και προφορικού λόγου, στα μαθηματικά αλλά και στην μνήμη. Μέσα από αυτό ξεκαθαρίστηκε ότι τα παραπάνω δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης, συναισθηματικών προβλημάτων, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων ή ανεπαρκούς διδασκαλίας (Hammill,1990). Μέσω αυτού του ορισμού εστιάζει σε προβλήματα που αφορούν κυρίως την επεξεργασία και την κατανόηση της γλώσσας και στο πώς αυτά παρεμποδίζουν ή παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία-επίδοση του ατόμου (Kavale & Forness, 2000). Τρία χρόνια μετά ο Bateman, 1965, ισχυρίστηκε ότι στην κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται αυτά που το νοητικό τους επίπεδο αποκλίνει από το προσδοκώμενο ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται. Οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν την διαδικασία της μάθησης και πιθανόν οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Τζουριάδου, 2008).

Οι δυο αυτοί ορισμοί φαίνεται να μην κερδίζουν αρκετό έδαφος στην επιστημονική κοινότητα λόγω της ασάφειας και της αοριστίας πάνω στην οποία βασίστηκε η τεκμηρίωση τους (Kavale & Forness, 2000). Αυτή την ασάφεια ήρθε να καλύψει, σχεδόν τρεις δεκαετίες μετά τον Kirk, η Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities) διατυπώνοντας ακόμη έναν ορισμό, ο οποίος φαίνεται να είναι αποδεκτός και νομοθετικά ισχυρός μέχρι και σήμερα με κάποιες μικρές παραλλαγές καθώς επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σ' όλα αυτά που δυσκολεύουν τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Στην ουσία το πρώτο σκέλος δεν διέφερε από τους προηγούμενους καθώς τοποθετούν τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προσβάλλει την ομιλία, την ανάγνωση, την γραφή και την μαθηματική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται και πάλι σε πιθανή βλάβη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Το νέο στοιχείο που πρόσθεσαν είναι ότι προβλήματα που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, την κοινωνική αντίληψη και την αλληλεπίδραση δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακή δυσκολία, αλλά μπορεί να συνυπάρχουν μ' αυτές. Ακόμη συγκλίνουν με τους προηγούμενους στο ότι δεν είναι απόρροια άλλων συνθηκών, όπως νοητικής υστέρησης, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, υπογραμμίζοντας όμως ότι δεν αποκλείεται μια ταυτόχρονη συνύπαρξη τους. (Hammill, 1990. NJCLD, 1983).

Ο ορισμός αυτός μη διαφέροντας από τους προηγούμενους κάνει λόγο πάλι για μια ομάδα ατόμων που δεν μοιράζεται απαραίτητα κοινά στοιχεία, η οποία αντιμετωπίζει δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση και χρήση της γλώσσας, την σκέψη και την αντίληψη. Σε αυτό το σημείο είναι βασικό να αναφέρουμε ότι πρότειναν να χρησιμοποιείται η λέξη άτομα και όχι παιδιά, σε μια προσπάθεια να τονιστεί ότι οι δυσκολίες αυτές δεν θεραπεύονται ολοκληρωτικά, αλλά συνοδεύουν το άτομο από την παιδική του ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή (NJCLD,1983. Τζιβινίκου, 2015. Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Για παράδειγμα ένα άτομο που έχει διαγνωστεί με δυσλεξία μπορεί μέσω της ειδικής διαπαιδαγώγησης να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες του αλλά δεν θα σταματήσει ποτέ να έχει δυσλεξία. Η ίδια Εθνική Επιτροπή (NJCLD) κατέγραψε και κάποιες διασαφηνίσεις ούτως ώστε να καταστεί πιο ξεκάθαρο το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Οι βασικότερες απ' αυτές ήταν ότι μπορούν να συνυπάρχουν και με άλλου είδους διαταραχές (π.χ. διαταραχή άγχους, ΔΕΠ-Υ), ότι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν και άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ότι οι διαταραχές αυτές επιδρούν άμεσα στην σχολική επίδοση του ατόμου γι' αυτό και από την στιγμή της διάγνωσης και μετά το άτομο πρέπει να λαμβάνει διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με το είδος και την σοβαρότητα της διαταραχής (NJCLD, 1983. Τζιβινίκου, 2015).

Με αυτά τα δεδομένα περνάμε στον τελευταίο ορισμό, ο οποίος είναι πιο περιγραφικός, που έχει ενσωματωθεί στην Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA, ο οποίος ακολουθώντας τους προηγούμενους, υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή η οποία επηρεάζει την κατανόηση και την χρήση της γλώσσας παίρνοντας την μορφή ελλείψεων στην ακουστική αντίληψη, στην σκέψη, στην προφορική και γραπτή έκφραση του λόγου, στη μνήμη, στην ανάγνωση και στην μαθηματική ικανότητα. Ο συγκεκριμένος ορισμός παραθέτει και κάποιες περιπτώσεις αυτών των διαταραχών όπως είναι η δυσλεξία, η αναπτυξιακή αφασία και η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Τέλος, επισημαίνει ότι οι δυσκολίες αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα κάποιας μορφής αναπηρίας, νοητικής υστέρησης, ακραίων συναισθηματικών ή πολιτισμικών συνθηκών (Kavale & Forness, 2000).

Συνοψίζοντας, κοινό στοιχείο όλων των ορισμών αποτελεί η αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Στην ουσία ο επόμενος πατούσε στα χνάρια του προηγούμενου και δημιουργούσε ένα νέο αλλά όχι απόλυτα καινούριο ορισμό. Όσον αφορά την αναντιστοιχία αυτή ακούγεται ως λογικό επιχείρημα μιας και ένα άτομο δεν μπορεί να έχει έλλειμμα σε όλα τα γνωστικά πεδία καθώς τότε θα μιλούσαμε για νοητική υστέρηση του ατόμου και όχι για μαθησιακή δυσκολία. Ως εκ τούτου ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι έχει κανονική νοημοσύνη στα πλαίσια του φυσιολογικού, πολλές φορές ακόμα και υψηλή. Από την άλλη πλευρά η σχολική του επίδοση δεν ακολουθεί την αναμενόμενη πορεία για την ηλικία του και το νοητικό του επίπεδο (Τζουριάδου, 2008). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι δεν γίνεται λόγος για έναν καθαρό εννοιολογικό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών αλλά βασίζεται σε δεδομένα αξιολόγησης μέσω της απόκλισης. Αυτός είναι και ένας βασικός λόγος που μας κάνει να μιλάμε για υπερδιαγνώσεις ή για περιπτώσεις απλής σχολικής αποτυχίας οι οποίες εύκολα παρεισφύουν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν προτείνει άλλου είδους ορισμούς που δεν θα περιλαμβάνουν τόσο αξιολογήσεις με βάση την απόκλιση αλλά θα κάνουν λόγο για εσωτερικές ανεπάρκειες του ατόμου στην επεξεργασία πληροφοριών (Τζουριάδου, 2008). Ορμώμενοι από αυτή την σκέψη οι Kavale & Forness (2000), σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τους ορισμούς γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, διατύπωσαν μια λειτουργική οριοθέτηση που αποτελείται από πέντε επίπεδα. Αυτή η οριοθέτηση βασίζεται στα όσα είναι γνωστά μέχρι και σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά λειτουργεί θετικά στο να σταθεί κριτικά ο ειδικός απέναντι στην δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο, ώστε να μην δώσει μια επιπόλαιη και βιαστική διάγνωση η οποία δεν θα είναι αποτέλεσμα μιας υπεύθυνης και αξιόπιστης διερεύνησης. Έτσι λοιπόν, στο πρώτο επίπεδο, εξηγούν ότι η ασυμφωνία που ενυπάρχει μεταξύ των ικανοτήτων που θεωρητικά μπορεί να έχει το άτομο στο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται και των επιτευγμάτων που κατορθώνει τελικά είναι ένα καίριο κριτήριο για την διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών αλλά όχι απόλυτα ασφαλές. Στο δεύτερο επίπεδο, εξετάζονται οι δυσκολίες που προκύπτουν στα βασικά γνωστικά πεδία, όπως είναι η γλώσσα και τα

μαθηματικά. Στο τρίτο επίπεδο αξιολογείται ο βαθμός αποτελεσματικότητας της μάθησης σε συνάρτηση με το ρυθμό που κατακτά ο μαθητής την γνώση. Είναι σημαντικό να εντοπίζουμε τις δυσκολίες του ατόμου, όμως είναι ακόμα πιο μείζονος σημασίας να αξιολογούμε τα εκπαιδευτικά συλ μέσω των οποίων έχει συνηθίσει να μαθαίνει το άτομο. Στο τέταρτο επίπεδο, αξιολογείται η εμφάνιση προβλημάτων σε διεργασίες όπως προσοχή, μνήμη, αντίληψη και μεταγνώση. Τέλος στο πέμπτο επίπεδο, ο ειδικός οφείλει να αποκλείσει το ενδεχόμενο οι δυσκολίες αυτές να είναι αποτέλεσμα άλλων καταστάσεων που οδηγούν σε υποεπίδοση, όπως χαμηλό νοητικό επίπεδο, συναισθηματικές διαταραχές ή πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Συμπερασματικά, κατανοούμε ότι ο ορισμός αυτός προτείνει μια διεπιστημονική αξιολόγηση του ατόμου και δεν αποτελεί από μόνος του έναν καινούριο ορισμό. Πέρα όμως από αυτές τις προσπάθειες ορισμού και όλες τις επιστημονικές έρευνες που επιχειρούν να ξεκαθαρίσουν το πεδίο που ονομάζεται μαθησιακές δυσκολίες, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι εκτός από επιστημονική έννοια είναι και μια υπαρκτή κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση.

1.2 Διαχωρισμός Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να ξεχωρίσουμε τις δυο κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών προς αποφυγή παρανοήσεων στην πορεία της εργασίας. Από την μια λοιπόν έχουμε τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ), στις οποίες εντάσσονται τα άτομα που η δυσκολία τους επηρεάζει σε γενικό βαθμό τις γνωστικές τους ικανότητες και προκαλούνται από παράγοντες όπως η νοητική υστέρηση, οι αισθητηριακές δυσλειτουργίες, οι ψυχικές διαταραχές ή από κάποιο χρόνιο νόσημα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά δεν εντοπίζονται μόνο στο σχολείο αλλά επηρεάζουν όλους τους τομείς της ζωής τους. Για παράδειγμα ένα παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης είναι αναμενόμενο ότι θα αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή σχολική επίδοση η οποία είναι απόρροια της πρωτογενούς δυσκολίας του. Με αυτό το σκεπτικό και οι προαναφερόμενοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών αποκλείουν τα άτομα που πάσχουν από κάποιου είδους αισθητηριακή ή άλλη δυσλειτουργία. Η δεύτερη κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίες δεν προέρχονται από κάποια νοητική υστέρηση και αφορούν συγκεκριμένους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται το άτομο. Συχνά έχουν να κάνουν με δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Ακόμη δυσκολίες μπορεί να εντοπιστούν στην ανάγνωση, στην ορθογραφία αλλά και της ικανότητας για υπολογισμούς μαθηματικών πράξεων. Πλέον χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές για συντομία ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, δεν ξεχνάμε όμως ότι υπονοείται πάντα η λέξη ειδικές. Οι δυσκολίες αυτές πάντα συνεξετάζονται με την ηλικία του ατόμου, το νοητικό του επίπεδο αλλά και την εκπαίδευση που έχει λάβει μέχρι εκείνη την στιγμή.

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM – IV) συγκεκριμενοποιεί τα πεδία στα οποία ο μαθητής μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια είδους δυσκολία αναφέροντας ότι για να διαγνωστεί ένα άτομο με ειδική μαθησιακή διαταραχή θα πρέπει να

παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα στην ανάγνωση, στην γραφή, στα μαθηματικά. Αναλυτικότερα, με βάση τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα χαρακτηριστικά που διέπουν αυτές τις δυσκολίες είναι η διακεκομμένη ανάγνωση, τα επαναλαμβανόμενα ορθογραφικά λάθη, η δυσκολία διατύπωσης των σκέψεων στο χαρτί, το φτωχό λεξιλόγιο, η δυσκολία στην τέλεση μαθηματικών πράξεων ή στην επίλυση προβλημάτων. Η διάγνωση της εκάστοτε διαταραχής αποτελείται από την κλινική συνέντευξη, την λήψη ιστορικού τόσο του παιδιού όσο και των γονέων του, τις βαθμολογίες στα εκάστοτε τεστ που θα συμπληρώσει καθώς και στις παρατηρήσεις του δασκάλου του παιδιού για την συμπεριφορά του μέσα στην τάξη (Τζιβινίκου, 2015). Το ίδιο εγχειρίδιο ταξινομεί τις ΕΜΔ στις ακόλουθες κατηγορίες (DSM-IV, 2013) :

1. Δυσλεξία
2. Διαταραχή της ανάγνωσης (Δυσαναγνωσία)
3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Δυσορθογραφία)
4. Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμησία)
5. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς
6. Δυσλεξία- διαταραχή της ανάγνωσης (Δυσαναγνωσία)

Η πιο συχνή μαθησιακή δυσκολία φαίνεται να είναι η αναπτυξιακή δυσλεξία ή δυσλεξία όπως έχει επικρατήσει να ονομάζεται χάριν συντομίας. Αρκετοί την ταυτίζουν και με την δυσαναγνωσία καθώς εμφανίζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2009). Σύμφωνα με τον ορισμό της Διεθνούς Εταιρίας για την Δυσλεξία (International Dyslexia Association):

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση η οποία εμφανίσει σημαντικές ελλείψεις στην γλώσσα. Συχνά έχει παράγοντα κληρονομικότητας και μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη, στην φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στην γραφή, στην ορθογραφία και κάποιες φορές και στα μαθηματικά. Δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών δυσλειτουργιών, ανεπαρκούς εκπαίδευσης, ή περιβαλλοντικών ευκαιριών αλλά μπορεί να συνυπάρχει μαζί τους.» Η δυσλεξία φαίνεται να διαρκή

καθ' όλη την διάρκεια ζωής του ατόμου αλλά η έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση έχει βελτιωτικά αποτελέσματα (Πολυχρόνη, 2011).

Τα πιο συχνά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι η δυσκολία του ατόμου ως προς την φωνημική επίγνωση, την ικανότητα δηλαδή να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους που τις απαρτίζουν, τη φωνολογική επεξεργασία, το να μάθει δηλαδή να ανιχνεύει και να διαφοροποιεί τα φωνήματα και τους ήχους των λέξεων. Τέλος αντιμετωπίζει δυσκολία στο να αντιστοιχίσει ήχους με σύμβολα. Επίσης, τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση λέξεων, στην ευχέρεια της ανάγνωσης καθώς και στον ρυθμό της, γεγονός που οδηγεί πολλούς ερευνητές αλλά και ειδικούς να την συνδέουν με την δυσαναγνωσία όπου εκεί τα άτομα δυσκολεύονται κυρίως στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων (Τζιβινίκου, 2015). Δυσαναγνωσία φυσικά δεν παρουσιάζουν μόνο άτομα με δυσλεξία αλλά μπορεί να διαγνωστεί και σε άτομα που έχουν προβλήματα λόγου, χαμηλό νοητικό δυναμικό ή έχουν υποστεί κάποια συναισθηματικό ή κοινωνικό πρόβλημα (Τζιβινίκου, 2015).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ/ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

Η δυσκολία στην γραπτή έκφραση σε επίπεδο λέξης, πρότασης, κειμένου καθώς και η έντονη απουσία ορθογραφικών κανόνων, αποτελεί την δυσορθογραφία. Για να επιτύχει το άτομο την διαδικασία της γραφής χρειάζεται να μπορεί να συντονίζει οπτικές, κινητικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με αυτή την διαταραχή αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' όλες αυτές τις δεξιότητες. Οι δυσκολίες στην γραπτή έκφραση μπορούν να αναγνωρισθούν όταν το άτομο αναστρέφει, μπερδεύει, αντιμεταθέτει ή/και προσθέτει γράμματα. Ακόμη η εμφάνιση του γραπτού του είναι κακή με πολλά ορθογραφικά λάθη και μουτζούρες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται συνήθως στα πρώτα εγχειρήματα γραφής όταν το παιδί είναι στο νηπιαγωγείο ή ξεκινά την πρώτη δημοτικού και όχι πάντα γιατί πολλές φορές, σε αυτή την ηλικία, δύσκολα εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Ωστόσο, δημιουργούν σημαντικό πρόβλημα στο μαθητή σε περιπτώσεις που συννοσορούν με δυσαναγνωσία, δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ (Τζουριάδου, 2008).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ-ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ

Στην δυσαριθμησία η μαθησιακή ικανότητα είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από την αναμενόμενη και αυτό δεν επιτρέπει στο άτομο να έχει υψηλή σχολική απόδοση στα μαθηματικά. Τα άτομα σ' αυτήν την κατηγορία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν αριθμητικά σύμβολα, να επιλύσουν προβλήματα, να μάθουν την προπαίδεια, να μετρήσουν αντικείμενα. Η συχνότητα της δυσκολίας αυτής χωρίς την συννοσηρότητα με κάποια άλλη διαταραχή αγγίζει μόλις το 1%. Συνήθως οι περισσότεροι ειδικοί εντάσσουν τις δυσχέρειες αυτές στην διαταραχή της δυσλεξίας ορμώμενοι από τις γενικευμένες δυσκολίες που παρουσιάζει το άτομο στην γραπτή έκφραση (Τζιβινίκου 2015. Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ(ΔΕΠ-Υ)

Χρήσιμο είναι να αναφέρουμε σ' αυτό το σημείο λίγα λόγια και για την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα γνωστή ευρέως ως ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ δεν αποτελεί από μόνη της μαθησιακή δυσκολία αλλά παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητας με τις μαθησιακές δυσκολίες. Γεγονός που διαπιστώθηκε και στο εμπειρικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Περίπου το 15 με 30% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην ορθογραφία (Kring, Davison, Neale & Johnson, 2010). Επιπρόσθετα, τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στην μνήμη εργασίας αλλά και στην ταχύτητα των πληροφοριών, εντοπίζονται και στην διαταραχή της ΔΕΠ-Υ και στις ΜΔ (DuPaul & Volpe, 2009). Όλοι μας έχουμε συναντήσει κάποια στιγμή κάποιο άτομο που μας φαίνεται, περισσότερο από το αναμενόμενο, δραστήριο, φασαριόζικο, υπερκινητικό, αφηρημένο. Πότε όμως μιλάμε απλώς για ένα δραστήριο παιδί που ενοχλεί τον γονιό του ή την δασκάλα του και πότε μιλάμε για την διαταραχή αυτή καθ' αυτή; Τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με την συγκεκριμένη διαταραχή φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να ελέγξουν το επίπεδο της δραστηριότητάς τους σε περιπτώσεις που απαιτείται να παραμείνουν ήρεμοι και ήσυχοι, για παράδειγμα, την ώρα του φαγητού ή μέσα στην τάξη. Το DSM-IV (2013)

περιλαμβάνει τρεις τύπους: 1) *Ο Απρόσεκτος Τύπος*, που χαρακτηρίζεται από έντονη διάσπαση προσοχής, 2) *Ο Υπερκινητικός –Παρορμητικός Τύπος*, με βασικό χαρακτηριστικό την υπερβολική και άσκοπη κινητικότητα και 3) *Ο Συνδυαστικός Τύπος*, στον οποίο εμφανίζονται χαρακτηριστικά και από τους δυο προηγούμενους τύπους. Με βάση αυτούς τους τύπους και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους γίνεται η διάγνωση του ατόμου. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε επίσης ότι η ΔΕΠ-Υ παραμένει καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου (Kring, Davison, Neale & Johnson, 2010).

1.3 Ειδικές δημόσιες δομές διαφοροδιάγνωσης για την ένταξη των παιδιών με ΜΔ στο σχολείο

Στην Ελλάδα ο κλάδος της Ειδικής Αγωγής άρχισε να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα την δεκαετία του 1980 όπου ξεκίνησε η νομική θεσμοθέτηση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων παιδιών που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία. Με το νόμο 1145/1981 ορίστηκε ποια άτομα ανήκουν στην κατηγορία της Ειδικής Αγωγής, πού μπορούν να φοιτούν σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο καθώς και τις δομές όπου μπορεί να γίνεται η αξιολόγηση και διάγνωση τους (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981). Από τότε μέχρι και σήμερα δεν έχουν επιτελεστεί μεγάλα άλματα εξέλιξης σε καθέναν από αυτούς τους τομείς.

Κάνοντας μια μικρή αναδρομή στην ίδρυση των δημόσιων δομών διαφοροδιάγνωσης αυτό που θα διαπιστώσουμε να αλλάζει είναι το όνομα παρά η λειτουργία και τα καθήκοντα τους. Έτσι λοιπόν το 2000 με το νόμο 2817/2000 ψηφίζεται η δημιουργία του πρώτου Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007). Μέχρι και τότε η διάγνωση των παιδιών αυτών γινόταν σε Ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς ή σε Σχολικούς Ψυχολογικούς σταθμούς. Ο σκοπός της δημιουργίας αυτών των κέντρων ήταν να βοηθήσουν παιδιά και γονείς ως προς την διεπιστημονική αξιολόγηση της δυσκολίας του παιδιού αλλά και της μετέπειτα πορείας του τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην κοινωνική ζωή γενικότερα. Ήταν το πρώτο εγχείρημα, μέσω των κέντρων αυτών, να στραφεί ο φακός στην εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν τα παιδιά αυτά και όχι τόσο στους ιατρικά αίτια της δυσκολίας. Τα Κ.Δ.Α.Υ λειτουργούν σε κάθε Περιφερειακή Ενότητα και υπάγονται στις Περιφερειακές Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Αναμφίβολα την θέσπιση τους παρακίνησε και το γεγονός ότι την περίοδο αυτή υπάρχει μεγάλη κινητοποίηση και από τους ίδιους τους γονείς οι οποίοι ζητούν να αναγνωριστούν τα δικαιώματα των παιδιών τους και επιζητούν ισότιμη εκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά (Τζουριάδου, 2008). Παρακάτω θα αναλυθεί εκτενέστερα η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης από την οποία περνούν τα άτομα μέσω των κέντρων αυτών.

Οχτώ χρόνια αργότερα τα Κ.Δ.Α.Υ μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) με τον νόμο 3699/2008. Με τον παρόντα νόμο δεν έχουμε κάποια σημαντική αλλαγή ως προς την λειτουργία, την στελέχωση αλλά και την διαδικασία της διάγνωσης. Ο όρος «Ειδική Αγωγή» αλλάζει και μετατρέπεται σε «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» τονίζοντας έτσι την σημασία της συμμετοχής των ατόμων αυτών στην δημόσια εκπαίδευση. Στην ανάγκη για ισότιμη εκπαίδευση επικεντρώνεται η θέσπιση του παραπάνω νόμου θέλοντας να δείξει την ευαισθητοποίηση του κράτους στα άτομα που χρήζουν ειδικού τύπου εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, τονίζεται η αξία της διαφοροδιάγνωσης για την καλύτερη σύσταση εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και η εύρεση κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών τα οποία θα στηριχθούν στις ατομικές ανάγκες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Ακόμη, δίνεται έμφαση στις σχολικές μονάδες όπου μπορούν να φοιτούν τα άτομα ανάλογα με το είδος και το βαθμό της δυσκολίας τους. Ως εκ τούτου, διασφαλίζεται η συμμετοχή των ατόμων αυτών είτε στην γενική εκπαίδευση, μέσω της συμμετοχής σε κάποιο τμήμα ένταξης ή της παροχής βοήθειας του ατόμου από τον δάσκαλο της τάξης ή από κάποιον εξωτερικό βοηθό, είτε σε ειδικά σχολεία (ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008). Εν συνεχεία, το 2018 ψηφίζεται ένας ακόμα νόμος ο οποίος μετονομάζει τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ σε Κέντρα Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ). Διαβάζοντας το αντίστοιχο ΦΕΚ αυτό που θα διαπιστώσει κανείς είναι ότι δεν αναγράφεται κάποια σημαντική αλλαγή παρά δίνεται έμφαση στην καταγραφή των Περιφερειών που υποστηρίζουν τέτοια κέντρα, στις αρμοδιότητες τους αλλά και στα μέλη που τα πλαισιώνουν. Όσπου φτάνουμε στο σήμερα και στον πρόσφατο νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021), ο οποίος, για ακόμα μια φορά, αλλάζει το όνομα των κέντρων αυτών σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Σε μια προσπάθεια κατανόησης των τόσων αλλαγών στα ονόματα και όχι στην δομή λειτουργίας των κέντρων αυτών, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ίσως οι αρμόδιοι ψάχνουν μια ονομασία που θα ταιριάζει καλύτερα στις υπηρεσίες που προσφέρουν τα κέντρα αυτά.

Σ' αυτό το σημείο θα αναλύσουμε πιο διεξοδικά το ρόλο των κέντρων αυτών καθώς, μαζί με τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, αποτελούν τις μόνες οδούς για να διαγνωσθεί ένα άτομο από δημόσιο φορέα. Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο 11 του ΦΕΚ 136/Α/3-

8-2021, ο σκοπός των κέντρων αυτών είναι η υποστήριξη των μαθητών και των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν ώστε να εξασφαλιστεί το δικαίωμα τους να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση. Έτσι οι αρμοδιότητες που επωμίζονται ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός είναι: 1) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή/τριας. Μέσω μιας εξατομικευμένης αξιολογικής έκθεσης ενημερώνεται τόσο ο γονέας όσο και το σχολείο του παιδιού για τις ακριβείς δυσκολίες του και τις προτάσεις των ειδικών για εφαρμογές ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. 2) Η προώθηση της διαφοροποιημένης μάθησης. 3) Η απόφαση της αντικατάστασης των γραπτών εξετάσεων με προφορικές όπου κρίνεται αναγκαίο. 4) Εισήγηση προς τις αρμόδιες υπηρεσίες ώστε να ιδρυθούν ή να καταργηθούν τμήματα ένταξης. 5) Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό α΄/θμιας και β΄/θμιας εκπαίδευσης καθώς και στους γονείς των παιδιών. Τέλος σύμφωνα με το άρθρο 15 του ίδιου ΦΕΚ τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. πλαισιώνονται από εκπαιδευτικό προσωπικό εξειδικευμένο στην Ειδική Αγωγή, από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, από λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, φυσιοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και εξειδικευμένο προσωπικό για άτομα τυφλά, κωφά ή με κινητικά προβλήματα. Η λειτουργία των κέντρων είναι από 1 Σεπτεμβρίου έως 10 Ιουλίου κάθε έτους.

Συνοψίζοντας λοιπόν, οι προσπάθειες για να αναπτυχθεί η Ειδική Αγωγή στην χώρα μας γίνονται βήμα βήμα και πάντα σε σχέση με την εξέλιξη του θέματος αυτού στην Ευρώπη. Είναι φανερό ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα και το παιδί πλέον αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα η οποία χρήζει και ξεχωριστής διαχείρισης. Η εικόνα ενός παιδιού «τεμπέλη» που «δεν τα παίρνει τα γράμματα» έχει αρχίσει να αντικαθίσταται από την εικόνα ενός παιδιού που χρειάζεται διαφορετικούς, πέραν του παραδοσιακού, τρόπους να εκπαιδευτεί και να κατακτήσει την γνώση. Αναμφίβολα σ' αυτό έχει συμβάλει και η δημιουργία των κέντρων που προαναφέραμε, τα οποία προσπαθούν, αποτελεσματικά ή όχι, να δείξουν σε γονείς και παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μάθησης και πώς κάθε δυσκολία μπορεί να γίνει ευκολία με την κατάλληλη στήριξη και παρέμβαση. Αφού άρχισαν να αναγνωρίζονται όλα αυτά και να γίνονται αποδεκτά τόσο από το κράτος όσο και από τους γονείς, άρχισε να μεγαλώνει και η ανάγκη τα παιδιά αυτά να μην

διαχωρίζονται από το γενικό σχολείο ώστε να μην περιθωριοποιούνται και να μην στιγματίζονται εξαιτίας της όποιας δυσκολίας αντιμετωπίζουν. Απόρροια αυτής της ανάγκης είναι οι προσπάθειες που γίνονται για αυτό που οι επιστήμονες ονόμασαν συμπερίληψη .

1.3.1 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτήσουν: α) στην γενική τάξη με την βοήθεια του δασκάλου της τάξης, β) στην γενική τάξη με την βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού, γ) σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στην μονάδα του σχολείου, δ) σε σχολεία ειδικής αγωγής. Οι δυο πρώτες περιπτώσεις έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με την ιδέα της συμπερίληψης (inclusion), η οποία είχε αρχίσει ήδη να προωθείται στην εκπαιδευτική κοινότητα ήδη από την δεκαετία του 1990. Η ιδέα αυτή πήρε αφορμή από το Παγκόσμιο Συνέδριο της Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή της Σαλαμάνκα το 1994 που διοργανώθηκε από την UNESCO, η οποία επιχείρησε να προωθήσει την άποψη «Εκπαίδευση για όλους» (Ainscow & Cesar, 2006. Τζουριάδου, 2008). Βασικό επιχείρημα ήταν ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μπορούν να διδάσκονται σε μια κοινή αίθουσα χωρίς διαχωρισμούς και αποκλείσεις. Ένα επιχείρημα αρκετά προοδευτικό και φιλόδοξο αλλά ταυτόχρονα δύσκολο στο να επιτευχθεί καθώς εξ' αρχής δεν έγινε απόλυτα ξεκάθαρο τι ακριβώς εννοούνταν με το όρο inclusion, τον οποίον στα Ελληνικά τον συναντάμε με διάφορες αποδόσεις, όπως συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενσωμάτωση, συμπερίληψη . Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά ο τελευταίος όρος ώστε να μην προκληθεί σύγχυση στον αναγνώστη.

Είναι ωφέλιμο να αναφερθεί ότι πριν ξεκινήσουν οι προσπάθειες για στροφή των γενικών σχολείων προς την συμπερίληψη γινόταν λόγος για στρατηγικές ένταξης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία. Αξίζει σ' αυτό το σημείο να εξηγήσουμε την διαφορά ανάμεσα στον όρο ένταξη και στον όρο συμπερίληψη . Μιλώντας λοιπόν,

για ένταξη εννοούνταν μια αφομοίωση των παιδιών στην γενική τάξη μιας και το σύστημα του σχολείου παρέμενε το ίδιο, ενώ με τον όρο συμπερίληψη εννοείται μια προσαρμογή του συστήματος στις ανάγκες των παιδιών (Ainscow & Haile-Giorgis, 2006. Kaltsoni, 2021). Αυτό που τείνει να συμβαίνει στα ελληνικά σχολεία σήμερα είναι μια μορφής συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη με την μορφή παράλληλης στήριξης (ν.2817/2000) ή όχι και με την συμμετοχή των παιδιών αυτών σε τμήματα ένταξης ανάλογα την σοβαρότητα της δυσκολίας τους. Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα τμήματα ένταξης οφείλει οπωσδήποτε να είναι εκπαιδευτικά καταρτισμένο στην Ειδική Αγωγή. Οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης οφείλουν να έχουν γνωμάτευση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους (ν. 3699/2008).

Τα βήματα που έχουν γίνει από αυτό το σημείο μέχρι την πραγματικότητα του σήμερα δεν θα πρέπει να μείνουν απαρατήρητα. Ακόμα και το ότι η επιστημονική κοινότητα στρέφει το βλέμμα της στην ίση συμμετοχή όλων μέσα σε μια τάξη ανεξαρτήτως χρώματος, καταγωγής, αναπηρίας ή οποιασδήποτε άλλης δυσκολίας είναι άξιο αναφοράς και υπονοεί μια πρόοδο στον τομέα της εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Παρ' όλα αυτά το εγχείρημα παραμένει δύσκολο καθώς συναντά δομικά εμπόδια που δεν είναι καθόλου εύκολο να προσπελαστούν. Μεγαλύτερο απ' όλα φαίνεται να είναι το κομμάτι της αναπροσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Από την στιγμή που κεντρικό σημείο της συμπερίληψης είναι η ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες των μαθητών φαντάζει εύλογο ότι και τα Αναλυτικά Προγράμματα θα προσαρμοστούν με ανάλογο τρόπο. Γνωρίζουμε ήδη ότι έχουν δημιουργηθεί απευθυνόμενα σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και παραμένουν άκαμπτα στη ρίζα τους εδώ και πολλές δεκαετίες. Μέσα από την προσπάθεια της συμπερίληψης, όμως έχουν παρατηρηθεί κάποιες αναπροσαρμογές τους οι οποίες στοχεύουν σε μεγαλύτερη μερίδα μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διαθεματική προσέγγιση είναι δυο βασικές προσπάθειες αλλαγής των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Kaltsoni, 2021. Τζουριάδου, 2008). Παρ' όλη την προσπάθεια υπάρχει ακόμα ανάγκη για μεγαλύτερες και πιο ουσιαστικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο

εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει για να μπορέσει η συμπερίληψη να επιτύχει τους στόχους της.

Οι απόψεις που διαμορφώνονται γύρω από την συμπερίληψη είναι αμφίρροπες, τόσο από την μεριά των επιστημόνων, όσο και από την μεριά των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όπως και κάθε άλλο εγχείρημα έχει σίγουρα και θετικά και αρνητικά στοιχεία. Μελετώντας την βιβλιογραφία τα θετικά που μπορεί κάποιος να εξάγει προσανατολίζονται στα οφέλη που θα έχουν από αυτό το εγχείρημα οι μαθητές. Μέσα από μελέτες έχει αναδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν περισσότερα στην γενική τάξη από ότι στις ειδικές καθώς έχουν περισσότερες επιλογές μάθησης. Η συμμετοχή τους στην γενική τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση τους καθώς δεν νιώθουν περιθωριοποιημένοι και στιγματισμένοι. Ακόμη προωθείται το αίσθημα των ίσων αξιών και δικαιωμάτων καθώς όλα τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σε θέματα διαφορετικότητας και μαθαίνουν να εργάζονται όλοι μαζί χωρίς αποκλεισμούς. Τέλος, βοηθά τα άτομα με δυσκολίες να αναπτύξουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους σε κοινωνικό, συναισθηματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. (Darudong, 2013. Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018).

Στα αρνητικά τώρα, οι περισσότεροι μελετητές τοποθετούν πρακτικά ζητήματα δυσκολίας. Αρχικά γίνεται λόγος για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την δυσκολία τους να αλλάξουν, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως (Τζουριάδου, 2008). Έπειτα, την έλλειψη υποδομών στα σχολεία για να στηρίξουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών (Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018). Είναι γνωστό ότι πολλά σχολεία, ειδικά στην επαρχία, δεν πληρούν όλες τις προϋποθέσεις τόσο σε ζητήματα πρόσβασης αλλά και σε παροχής τεχνολογικών μέσων που είναι κατάλληλα για την εκπαίδευση πολλών μαθητών με δυσκολίες (Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018). Οι συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι ένα ακόμα πρόβλημα καθώς οι μεν θεωρούν ότι μπλέκονται στο έργο των δε και συνήθως δεν υπάρχει ομαλή συνεργασία (Vlachou, 2006). Παράλληλα μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών γενικής δεν είναι καταρτισμένοι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τυχόν ζητήματα που θα προκύψουν μέσα στην τάξη. Τέλος, έντονη είναι και η άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών με κάποια δυσκολία αδικεί τους

υπόλοιπους μαθητές/τριες οι οποίοι προχωρούν με πιο αργό ρυθμό την μαθησιακή τους πορεία (Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018. Τζουριάδου, 2008).

Μέσα από αυτές τις αντιλήψεις έχουν διαμορφωθεί και οι στάσεις των γονέων και των δασκάλων για την συμπερίληψη οι οποίοι είναι διχασμένοι στην άποψη τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ΜΔ ως μια ομοιογενή ομάδα παιδιών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προέλευση όλων αυτών των κατηγοριοποιήσεων (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017). Από την μεριά τους οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί προς την συμπερίληψη επηρεάζονται από την γενικότερη στάση τους προς την διαφορετικότητα αλλά και την αντίληψη ότι όλοι αξίζει να αντιμετωπίζονται με ισότητα (Thomas & Uthaman, 2019). Παρ' όλα αυτά, η προθυμία τους φαίνεται να εξαρτάται από το είδος της δυσκολίας των παιδιών (Coustocostas & Albortz, 2010). Από την άλλη, αρκετοί απ' αυτούς εκφράζουν δυσαρέσκεια καθώς νιώθουν ότι δεν έχουν τις γνώσεις ώστε να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά, εκφράζοντας παράλληλα την έλλειψη διδακτικού χρόνου αλλά και υποστήριξης (Coustocostas & Albortz, 2010). Ακόμη, αρνητικό παράγοντα αποτελούν τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, όπου όσο περισσότερα είναι τόσο πιο απρόθυμος είναι ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει (Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018. Thomas & Uthaman, 2019).

Ανάλογη εμφανίζεται και η στάση των γονέων οι οποίοι διαδραματίζουν, από την δική τους μεριά, σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο ως προς την συμπερίληψη . Από την μια πλευρά εκφράζουν θετικά συναισθήματα καθώς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους ωφελούνται κοινωνικά, συναισθηματικά αλλά και εκπαιδευτικά (Mavropalias, Alevriadiou & Rachanioti, 2021). Το είδος της δυσκολίας του παιδιού φαίνεται να παίζει και γι' αυτούς κυρίαρχο λόγο καθώς πιστεύουν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίας μπορεί να συνεκπαιδευτούν πιο εύκολα από παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή με κάποια αναπηρία (Paseka & Schwab, 2019). Τέλος, οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι άποψη τους ότι το σχολείο δεν έχει τον κατάλληλο εξοπλισμό για να υποστηρίξει αυτό το εγχείρημα συντελούν στην διστακτική τους στάση απέναντι στην συμπερίληψη (Mavropalias, Alevriadiou & Rachanioti, 2021).

Συνοψίζοντας, η ιδέα της συμπερίληψης προσπαθεί εδώ και πολλά χρόνια να εδραιωθεί στα σχολεία όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και ολόκληρης της Ευρώπης. Μεγαλύτερος στόχος της είναι η ίση ευκαιρία στην εκπαίδευση με ίσα δικαιώματα. Παρ' όλα αυτά, τα όλο και περισσότερα σχολεία Ειδικής Αγωγής που ιδρύονται στην χώρα μας αμβλύνουν όλο και περισσότερο τον διαχωρισμό γενικών και ειδικών σχολείων (Kaltsouni,2021). Οι προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση δεν θα πρέπει να ματαιωθούν όμως και τα όποια βήματα γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να επικροτούνται και να υποστηρίζονται. Καίριο ρόλο σ' αυτό θα συντελέσει η πρώιμη παρέμβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς διευκολύνει σε μεγαλύτερο βαθμό την συμμετοχή τους στην γενική τάξη και τα προετοιμάζει ώστε να είναι πιο αυτόνομα στο μέλλον (Kaltsouni,2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού – στήριξη του παιδιού σε μαθησιακό επίπεδο

2.1 Βοήθεια στο σπίτι των παιδιών με ΜΔ

Η συμβολή των γονέων στο διάβασμα στο σπίτι έχει αποδειχθεί ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν σε σχολική επιτυχία το παιδί (Hoover-Dempsey & Sadler, 1997. Shui-Hu & Wilms, 1996). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι οι μητέρες είναι εκείνες που εμπλέκονται, κατά κύριο λόγο, με την εκπαίδευση του παιδιού τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, αποδεχόμενες τον κοινωνικό τους ρόλο (Acar, Chen & Xie, 2021. Hoover-Dempsey & Sadler, 2005). Η εμπλοκή τους σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο όπου όταν αυτή εμφανίζεται ως χαμηλή η εμπλοκή τείνει να αυξάνεται (Hoover-Dempsey & Sadler, 2005). Οι Δυτικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, δίνουν μεγάλη έμφαση στην γονική εμπλοκή στο σπίτι μιας και θεωρούν την αξία της εκπαίδευσης πολύ σημαντική καθώς αυτή θα βοηθήσει τα παιδιά τους ώστε να έχουν κοινωνική άνοδο (Adamorouli, 2013). Είναι κύριο χαρακτηριστικό της δυτικής κουλτούρας ο ατομικισμός και η υπεροχή του ατόμου μέσα από ένα κλίμα ανταγωνισμού (Hong-Ho, 2005), γεγονός που ωθεί τους γονείς να επιδιώκουν την καλύτερη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους.

Οι παράγοντες που θα ωθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στο διάβασμα στο σπίτι, σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sadler (2005), χωρίζονται σε πέντε επίπεδα: το πρώτο επίπεδο, εστιάζει στα κίνητρα των γονέων για εμπλοκή, όπου εδώ αναφέρονται: α) η κατασκευή του ρόλου του γονέα, β) η αντίληψη για την γνωστική επάρκεια που διαθέτει, γ) οι αντιλήψεις των γονέων για την γενικότερη πρόσκληση για εμπλοκή από το σχολείο και από το παιδί. Το δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στις επιλογές των γονέων ως προς τους τύπους εμπλοκής, οι οποίοι κυμαίνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχουν για εμπλοκή, τον χρόνο και την ενέργεια που είναι σε θέση να προσφέρουν στο παιδί

αλλά και τις αντιλήψεις τους για το ποιος είναι υπεύθυνος για την μόρφωση του παιδιού (σχολείο ή οικογένεια). Το τρίτο επίπεδο, περιλαμβάνει τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά την διάρκεια της εμπλοκής οι οποίες επηρεάζουν κατ' επέκταση την επίδοση του παιδιού (π.χ. ενίσχυση/ επίκριση). Το τέταρτο στάδιο, κάνει λόγο για τους μεσολαβητικούς παράγοντες στην διαδικασία της εμπλοκής, οι οποίοι είναι: α) οι επιλογές του γονέα για δραστηριότητες εμπλοκής σε σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και β) οι επιλογές εμπλοκής του γονέα και οι προσδοκίες που έχει το σχολείο για την εμπλοκή του. Τέλος το πέμπτο επίπεδο, σχετίζεται με τις μετρήσεις της επίδοσης του παιδιού, κυρίως σε τεστ και εξετάσεις.

Μια μερίδα ερευνών υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την γονική εμπλοκή παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Dyson, 2010. Heiman & Berger, 2008). Ωστόσο, η βιβλιογραφία που μπορεί να υποστηρίξει την εκδοχή αυτή είναι μικρή μιας και δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες που να μελετούν ξεχωριστά την γονική εμπλοκή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βασιζόμενοι στην θεωρία του Hoover-Dempsey & Sadler για την γονική εμπλοκή, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω θα επιχειρηθεί μια συσχέτιση της εμπλοκής στο σπίτι από γονείς παιδιών με ΜΔ. Αρχικά, η επάρκεια γνώσεων που θεωρούν πως έχουν οι γονείς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πιθανότητα ή όχι εμπλοκής τους στο διάβασμα στο σπίτι. Όσο περισσότερο ικανοί νιώθουν στο να βοηθήσουν το παιδί με τις εργασίες του στο σπίτι, τόσο περισσότερο επιδιώκουν να εμπλακούν μ' αυτές. Αναλυτικότερα, γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι έχουν ανεπάρκεια γνώσεων ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους και να το υποστηρίξουν μαθησιακά (Al- Dababneh, 2017. Yotyodying & Wild, 2016). Παράλληλα, όσοι γονείς έχουν εμπλακεί χαρακτηρίζουν την συνεργασία με το παιδί ως απογοητευτική, με έντονους καβγάδες και έλλειψη υπομονής από μέρους τους (Waggoner & Wilgosh, 1990).

Από την άλλη, το κομμάτι της ευθύνης για την μόρφωση του παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των γονέων για εμπλοκή τους ή μη στο διάβασμα στο σπίτι. Γονείς που πιστεύουν ότι την αποκλειστική ευθύνη για την μόρφωση του

παιδιού τους την έχει το σχολείο δύσκολα θα επιχειρήσουν να βοηθήσουν οι ίδιοι το παιδί με τις σχολικές του εργασίες (Al- Dababneh, 2017. Yotyodying & Wild, 2016). Γενικά, οι γονείς παιδιών με ή χωρίς ΜΔ πιστεύουν ότι έχουν ευθύνη για την μόρφωση των παιδιών τους καθώς μέσα από την καλή τους επίδοση στο σχολείο νιώθουν ότι μεταφέρεται και σ' αυτούς κάποιου είδους αξία (Yotyodying & Wild, 2016). Παρ' όλα αυτά το ποσοστό των γονέων που εμπλέκεται άμεσα στο διάβασμα στο σπίτι είναι μικρό καθώς οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν έλλειψη χρόνου και ενέργειας ώστε να μπορέσουν να αφοσιωθούν και στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Acar, Chen , Xie, 2021. Yotyodying & Wild, 2016).

Τέλος, η σχέση σχολείου- οικογένειας επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά την εμπλοκή των γονέων στο διάβασμα. Όπως αναφέρουν οι Hoover-Dempsey & Sadler (1995), θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών εμφανίζονται όταν γονείς και δασκάλοι έχουν ομαλή συνεργασία και σέβονται ο ένας τα όρια του άλλου. Η σχέση γονέα- σχολείου είναι σημαντική και στην ύπαρξη των ΜΔ (Yawn, et al, 2013). Στην περίπτωση των γονέων παιδιών με ΜΔ η σχέση με το σχολείο δεν περιγράφεται ως αρμονικοί, σε πολλές περιπτώσεις, καθώς οι γονείς σημειώνουν ότι τα σχολεία δεν υποστηρίζουν τα παιδιά με ΜΔ και πως οι δάσκαλοι δεν έχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση στο να διαχειριστούν τέτοιου είδους παιδιά (Al- Dababneh, 2017. Dreyer, 2015. Dyson, 2010). Η ανάγκη για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των δυο αυτών ομάδων είναι άμεση και επιτακτική καθώς τα οφέλη που θα προκύψουν ευνοούν και τις δυο ομάδες αλλά και το παιδιά με ΜΔ (Tsimpridaki, 2008).

2.2 Προσδοκίες των γονέων και απόψεις τους για την αξία της εκπαίδευσης

Σημαντικό παράγοντα για την σχολική πορεία των μαθητών με ή χωρίς ΜΔ είναι οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους γι' αυτούς. Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών σχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους γι' αυτά (Fan & Chen, 2001. Martinez-Gonzalez & Corral Blanco, 1991). Οι προσδοκίες των γονέων φαίνεται να σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους περί ικανότητας των παιδιών τους, τις στάσεις προς το σχολείο καθώς και το δικό τους μορφωτικό επίπεδο (Raty & Kasanen, 2010) και αντικατοπτρίζονται μέσα από την γονική εμπλοκή. Οι προσδοκίες των γονέων και η στάση τους προς την εκπαίδευση γενικότερα, διαφοροποιείται ανάλογα το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, με τους γονείς από υψηλά κοινωνικά στρώματα να εμφανίζουν και υψηλότερες προσδοκίες (Gregg & Washbrook, 2009).

Οι Yamamoto & Holloway (2010), κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση παρέθεσαν τον ορισμό των γονικών προσδοκιών λέγοντας πώς είναι, οι ρεαλιστικές πεποιθήσεις που έχουν οι γονείς για την μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες είναι διαφορετικές από τις φιλοδοξίες των γονέων, οι οποίες είναι οι βαθύτερες επιθυμίες τους και ευχές τους και όχι οι ρεαλιστικές τους σκέψεις για το τι μπορεί να καταφέρει το παιδί. Οι φιλοδοξίες επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την πεποίθηση που έχει ο γονέας για την αξία της εκπαίδευσης, τις προσωπικές του επιτυχίες σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και την αξία που θέτει η ίδια η κοινωνία για την μόρφωση. Παρ' όλα αυτά, τονίζουν ότι πολλές φορές χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία στην βιβλιογραφία.

Ακόμη, σε μία μετα-ανάλυση, ερευνήθηκε το κατά πόσο το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει την δημιουργία προσδοκιών, συμπεραίνοντας πώς ανάλογα με την εθνότητα διαφοροποιούνται και οι προσδοκίες. Αναλυτικότερα, παρατήρησαν ότι οι Ασιάτες Αμερικάνοι γονείς έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για την μόρφωση του παιδιού τους, έχοντας ως παράγοντα ελέγχου το κοινωνικοοικονομικό τους

υπόβαθρο. Γι' αυτούς η σχολική επιτυχία σχετίζεται άμεσα με την σκληρή δουλειά παρά με την έμφυτη ικανότητα. Από την άλλη, οι Ευρωπαίοι Αμερικάνοι γονείς την αντιλαμβάνονται ως μια σύνθεση αναλυτικής και γλωσσικής ικανότητας καθώς λαμβάνουν υπόψιν τους τις προγενέστερες επιδόσεις του παιδιού. Τέλος, οι μειονοτικές χώρες συμπεριλαμβάνουν στην σχολική επιτυχία το κίνητρο των παιδιών για μάθηση, την διαχείριση του εαυτού τους, και την κοινωνικότητα τους. Σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την δημιουργία υψηλών προσδοκιών βρήκαν το επίπεδο ικανότητας που νιώθουν οι γονείς στο να βοηθήσουν το παιδί τους να τα καταφέρει στο σχολικό του μέλλον. Γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μειονοτικές φυλές φαίνεται να σχηματίζουν χαμηλού τύπου προσδοκίες για τα παιδιά τους μιας και νιώθουν ότι δεν μπορούν να τα στηρίξουν ώστε να πετύχουν στο εκπαιδευτικό κομμάτι.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Phillipson & Phillipson (2012), οι οποίοι σε έρευνα τους μελέτησαν 1.279 Κινέζους μαθητές και τους γονείς τους σε μια προσπάθεια να αποδείξουν αν υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στην γνωστική ικανότητα των παιδιών και στην σχολική τους επίδοση μέσω των γονικών προσδοκιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο παίζει σημαντικό ρόλο στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι γονείς και κατ' επέκταση την σχολική επίδοση των παιδιών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Σε συμφωνία έρχεται και η έρευνα των Long & Pang (2016), οι οποίοι βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των γονέων και των προσδοκιών σε σχέση με την επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και στην επίλυση προβλημάτων.

Εκτός από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων διαδραματίζει και η κουλτούρα κάθε λάου η οποία διαμορφώνει και το είδος της γονικής εμπλοκής. Σε έρευνα τους οι Suizzo, Pahlke, Yarnell, Chen & Ranero (2012), μελετώντας Μεξικανο-Αμερικάνες, Αφρο-Αμερικάνες και Ευρωπαϊκό-Αμερικάνες μητέρες, διαπίστωσαν ότι οι Αφρο-Αμερικάνες μητέρες διατύπωσαν υψηλότερες προσδοκίες για την μόρφωση των

παιδιών τους από τις υπόλοιπες και εμφανίστηκαν ως πιο ενεργές στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σε μεγάλο βαθμό έχουν ασχοληθεί με την κοινωνική τάξη της οικογένειας και την συσχέτιση της με την επίδοση του παιδιού οι Desforges και Abouchaar (2003), οι οποίοι εντοπίζουν διαφορές σε γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα σε σχέση με τους γονείς υψηλών κοινωνικών στρωμάτων. Μέσω της έρευνας τους δηλαδή κατέληξαν στο ότι η εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας από την οποία προέρχεται. Έτσι λοιπόν έκαναν λόγο για τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την γονική εμπλοκή και τις προσδοκίες των γονέων: Πρώτον η “κουλτούρα της φτώχειας”, όπως την ονομάζουν, όπου οι γονείς χαμηλότερων στρωμάτων δίνουν λιγότερη αξία στην εκπαίδευση και στην μόρφωση του παιδιού γενικότερα και κατ’ επέκταση θέτουν χαμηλότερες προσδοκίες ως προς την μελλοντική εκπαίδευση του παιδιού. Δεύτερον στο πολιτισμικό κεφάλαιο του γονέα, το οποίο όσο πιο «φτωχό» είναι, τόσο λιγότερο επιζητά την εμπλοκή και τέλος στα θεσμικά όρια του σχολείου, το οποίο δέχεται την εμπλοκή του γονέα μέχρι το σημείο που δεν ξεπερνά τα δικά του όρια. Παρ’ όλη την έρευνα τους δεν γίνεται ξεκάθαρο το κατά πόσο το οικονομικό υπόβαθρο έχει επιπτώσεις μιας και δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο μορφωτικό επίπεδο του γονέα, όπου όσο πιο μορφωμένος, τόσο πιο μεγαλύτερη η εμπλοκή του και τόσο πιο υψηλές οι προσδοκίες που θέτει.

Παράλληλα, γονείς που το παιδί τους διαγιγνώσκεται με κάποια μαθησιακή δυσκολία εκφράζουν έντονη ανησυχία για την σχολική του επίδοση και το ακαδημαϊκό του μέλλον (Dreyer, 2015. Fernandez-Alcantara et al, 2017. Waggoner & Wilgosh, 1990). Επηρεασμένοι από τις δυσκολίες που βιώνει το παιδί στη μάθηση του προδιαγράφουν ένα μέλλον γι’ αυτό χωρίς να γνωρίζουν την εξέλιξη της κατάστασης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι μια καλή σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα και με μια καλή εκπαιδευτική πορεία, οπότε σε μαθητές με ΜΔ που η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή η προφητεία αυτή δεν μπορεί να εκπληρωθεί. Έτσι, οι περισσότεροι γονείς σχηματίζουν χαμηλού τύπου προσδοκίες

για τα παιδιά τους, υποτιμούν τις ικανότητες τους και ασκούν έντονη κριτική όταν αυτά δυσκολεύονται ή δείχνουν να μην τα καταφέρνουν στις υποχρεώσεις τους (Robledo-Ramon & Garcia- Sanchez, 2012). Ίσως αυτός να είναι και ένας λόγος που δεν επιδιώκουν να εμπλακούν μιας και γονείς που εμφανίζουν μεγαλύτερες προσδοκίες ως προς την εκπαίδευση εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Yotgyodying & Wild, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Παράγοντες που σχετίζονται με την δυνατότητα των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο

3.1 Συναισθήματα των γονέων μετά την διάγνωση

Ένας γονέας που το παιδί του διαγιγνώσκεται με κάποια μαθησιακή δυσκολία αντιμετωπίζει ένα σύνολο συναισθημάτων διαφορετικών μεταξύ τους τόσο πριν την διάγνωση όσο και μετά (Al-Yagon,2015). Είναι αποδεδειγμένο ότι οι γονείς δεν μπορούν να μην ανησυχούν, αγωνιούν, φροντίζουν για το μέλλον των παιδιών τους. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Προσπαθούν πάντα να είναι εκεί για τα παιδιά τους ώστε να προλαβαίνουν ό,τι άσχημο μπορεί να τους συμβεί. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν υφίσταται η πρόληψη με την έννοια της αποφυγής αλλά της διευκόλυνσης, ώστε το παιδί να μπορέσει να διαχειρίζεται την δυσκολία του με όσο το δυνατόν λειτουργικότερο τρόπο.

Μελετώντας την βιβλιογραφία, το βασικό συναίσθημα που κατακλύζει τους γονείς εν γένει και ειδικά τους γονείς παιδιών με διάγνωση, είναι το άγχος (Dyson, 1996. Dyson, 2010. Fernandez-Akantara et al, 2017. Hassall, Rose & McDonald, 2005. Karande & Kulkani, 2009). Μεγάλη μερίδα γονέων αγχώνεται για το πώς θα διαχειριστεί την κατάσταση, ποια βήματα θα πρέπει να ακολουθήσει, πώς θα διαχειριστεί το ίδιο το παιδί και τις συμπεριφορικές δυσκολίες του, πώς θα ενημερωθεί κατάλληλα και εμπειριστωμένα για την νέα συνθήκη και πολλά ακόμα (Hsiao, 2018). Όλες αυτές οι πηγές άγχους για τους γονείς φαντάζουν πολύ λογικές μιας και οι περισσότεροι γονείς καλούνται να διαχειριστούν μια κατάσταση την οποία δεν γνωρίζουν ή απλώς έχουν ακούσει κάτι γενικό γι' αυτήν (Sahu, Bhargava, Sagar, Menta, 2018). Οι περισσότεροι από αυτούς αναζητούν ειδικούς που θα καταφέρουν να βοηθήσουν το παιδί αλλά και τους ίδιους μιας και αποτελούν ένα βασικό στήριγμα για τον γονέα. Στα μάτια των γονιών οι ειδικοί που θα αναλάβουν το παιδί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, είναι η πηγή ανακούφισης τους καθώς με την βοήθεια τους, αρχικά μαθαίνουν τι ακριβώς

είναι αυτό που καλούνται να αντιμετωπίσουν αλλά μαθαίνουν και τον τρόπο που θα πρέπει να το κάνουν (Sahay, Prakash, Knaique & Kumar, 2013). Επιπλέον, παρακολουθώντας την ανοδική εξέλιξη του παιδιού και την καλυτέρευση του αισθάνονται περισσότερη σιγουριά και ικανοποίηση ότι έχουν δράσει κατάλληλα.

Στις πρώτες αντιδράσεις των γονέων έχει καταγραφεί και το αίσθημα της ενοχής όπου μαζί με το άγχος αποτελούν τα δυο βασικά συναισθήματα που κατακλύζουν τους γονείς (Sahu, Bhargava, Sagar, Menta, 2018). Η ενοχή συνήθως έρχεται μετά την διάγνωση όπου οι περισσότεροι γονείς κατηγορούν τον εαυτό τους που δεν αντιλήφθηκαν πιο γρήγορα την δυσκολία του παιδιού. Είναι γενικό χαρακτηριστικό των γονέων να νιώθουν πάντα ελλείψεις απέναντι στα παιδιά τους όμως στους γονείς με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες το αίσθημα της ενοχής εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό μιας και δεν ξέρουν πώς να τα βοηθήσουν (Fernandez- Alcantara et al, 2017). Μια από τις μεγαλύτερες πηγές ανησυχίας των γονέων είναι το εκπαιδευτικό μέλλον του παιδιού και η σχολική του επίδοση γι' αυτό και νιώθουν ένοχοι όταν δεν γνωρίζουν με ποιο τρόπο να το βοηθήσουν. Παράλληλα, πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν ακριβώς την δυσκολία του παιδιού και διαμορφώνουν την πεποίθηση ότι με σκληρή δουλειά και προθυμία από μέρους του παιδιού θα την ξεπεράσει (Fernandez-Akantara et al, 2017).

Η άρνηση αποδοχής της κατάστασης είναι ακόμα μια χαρακτηριστική αντίδραση των γονέων μόλις λαμβάνουν στα χέρια τους την διάγνωση του παιδιού (Fernandez- Alcantara et al, 2017. Sahu, Bhargava, Sagar, Menta, 2018). Πολλοί γονείς δεν είναι ψυχολογικά έτοιμοι να αποδεχθούν την κατάσταση, είτε γιατί αρνούνται ότι το παιδί τους έχει κάποιο πρόβλημα, είτε γιατί νιώθουν ενοχές ότι μπορεί αυτοί να είναι υπεύθυνοι γι' αυτήν την κατάσταση. Ειδικά το πρώτο διάστημα το οποίο εμπεριέχει πολύ άγχος και αρνητικά συναισθήματα δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την αποδοχή της κατάστασης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση ανάμεσα στο γονέα και το παιδί είναι αυτή που θα καθορίσει αν ο γονέας αποδεχθεί ή απορρίψει το παιδί. Συγκεκριμένα οι Yetkin & Aksoy (2019), μελετώντας την σχέση αποδοχής ή απόρριψης μητέρων από την Τουρκία προς τα παιδιά τους με ειδικές ανάγκες διαπίστωσαν ότι η αποδοχή ή η απόρριψη της

δυσκολίας του παιδιού είναι πολιτισμικά εξαρτώμενη. Συγκεκριμένα, βρήκαν ότι οι Τουρκάλες μητέρες σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά απόρριψης καθώς γι' αυτές το να είναι «καλές μητέρες» σημαίνει ότι πρέπει να ελέγχουν και να τιμωρούν τα παιδιά τους. Οι συγγραφείς επιπλέον διαπιστώνουν ότι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό αποφευκτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν περιορισμένες δυνατότητες λόγω των δυσκολιών τους.

Πέρα από τα αρνητικά συναισθήματα που κατακλύζουν τους γονείς στο άκουσμα της διάγνωσης του παιδιού εξίσου σημαντικά είναι και τα θετικά που περιγράφουν ότι βιώνουν με αφορμή την διάγνωση. Αρχικά στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Fernandez-Akantara και οι συνεργάτες του (2017), σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρήκαν ότι οι γονείς περιγράφουν ανάμεικτα συναισθήματα καθώς εκτός από τα αρνητικά εκφράζουν και θετικά, όταν βρίσκουν τρόπους να βοηθήσουν το παιδί. Επιπλέον νιώθουν μεγάλη υπερηφάνεια για τα παιδιά τους καθώς αντιλαμβάνονται την προσπάθεια που καταβάλλουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Γενικά όταν οι μητέρες παιδιών με ΜΔ αποκτούν ενεργό συμμετοχή στην αντιμετώπιση του ζητήματος τότε είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί (Al- Yagon, 2015). Επίσης, στα θετικά συμπεριλαμβάνεται και η σύσφιξη των οικογενειακών σχέσεων, καθώς πολλοί είναι οι γονείς που ισχυρίζονται πως μετά την διάγνωση του παιδιού οι σχέσεις μεταξύ της οικογένειας ενδυναμώθηκαν μιας και η δυσκολία αυτή τους έφερε πιο κοντά (Waggoner &Wilgosh, 1990).

3.2 Τρόποι υποστήριξης των γονέων μετά την διάγνωση της Μαθησιακής Δυσκολίας

Αναμφίβολα όλες οι οικογένειες από την στιγμή της γέννησης ενός παιδιού και μετέπειτα χρειάζονται υποστήριξη σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο. Στην περίπτωση των γονέων με παιδιά που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης η ανάγκη αυτή είναι επιτακτική. Οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πώς θα διαχειριστεί ένας γονιός την δυσκολία του παιδιού του είναι η υποστήριξη που θα λάβει από τον έτερο σύζυγο, το ευρύτερο συγγενικό και φιλικό περιβάλλον, από το σχολείο, από τους ειδικούς και τέλος από το κράτος. Οι ανάγκες των γονέων φυσικά διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια καθώς άλλοι χρειάζονται οικονομική βοήθεια, άλλοι ψυχολογικοί και άλλοι απλή καθοδήγηση από τους ειδικούς (Sahay, Prakash, Knaique & Kumar, 2013).

Ξεκινώντας από την κρατική μέριμνα για τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την δυνατότητα δωρεάν αξιολόγησης από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) μετά από αίτηση που θα υποβάλλουν μέσω της σχολικής μονάδας όπου φοιτά το παιδί. Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 4823/2021 τα συγκεκριμένα κέντρα έχουν την αρμοδιότητα της αξιολόγησης, της διάγνωσης, της προτροπής θεραπείας και της συμβουλευτικής στους γονείς. Με άλλα λόγια, μέσω των κέντρων αυτών οι γονείς είναι σε θέση να λάβουν την διάγνωση του παιδιού, να ακολουθήσουν τις προτεινόμενες οδηγίες για την βελτίωση της κατάστασης του παιδιού και να συμβουλευτούν και αυτοί τους ειδικούς για οτιδήποτε τους απασχολεί. Στις προτεινόμενες οδηγίες συνήθως συμπεριλαμβάνεται η παραπομπή σε αρμόδιους ειδικούς (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους), η προφορική εξέταση του παιδιού, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο αλλά και η ένταξη του σε κάποιο τμήμα ένταξης, αν κρίνεται και πάλι αναγκαίο.

Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι γονείς δεν εκφράζουν ικανοποίηση με τις κρατικές παροχές που λαμβάνουν καθώς όπως υποστηρίζουν δεν επαρκούν και έχουν μεγάλη γραφειοκρατία (Ryan & Quinlan, 2017). Αναλυτικότερα, εκφράζουν την

ανάγκη για μεγαλύτερη κρατική μέριμνα καθώς τα χρήματα που δικαιούνται για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τους δεν επαρκούν (Cen & Aytac, 2017). Ταυτόχρονα, νιώθουν απογοητευμένοι και αγχωμένοι καθώς οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών τους, είτε γιατί δεν υπάρχουν τμήματα ένταξης σ' όλα τα σχολεία, είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να διδάξουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tsibidaki & Tsamprali, 2007). Οι Yawn, et al (2013), προτείνουν ότι η κρατική μέριμνα θα πρέπει: πρώτον, να διευκολύνει και να εμπυχώνει την οικογένεια, δεύτερον, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλης της οικογένειας και τρίτον να μπορεί να έχει ευελιξία ώστε να βοηθά κάθε οικογένεια σε κάθε εξειδικευμένη ανάγκη που μπορεί να έχει.

Η υποστήριξη που δέχονται οι γονείς από τους ειδικούς είναι επίσης μεγάλης σημασίας καθώς μέσω αυτών γνωρίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους και τι μπορούν να κάνουν για να το βοηθήσουν. Αρχικά λοιπόν, η βασικότερη ωφέλεια που αποκομίζουν οι γονείς από τους ειδικούς είναι η εμπειριστατωμένη πληροφόρηση για την δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Σύμφωνα με τους Cen & Aytac (2017), όταν οι γονείς παίρνουν πληροφορίες για το πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους μπορούν να φτιάξουν ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον γι' αυτά. Παρ' όλα αυτά υπάρχει διχασμός στην σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με τους ειδικούς που αναλαμβάνουν την υποστήριξη του παιδιού. Από την μία πλευρά, υπάρχουν γονείς που εμφανίζονται απόλυτα ικανοποιημένοι από την βοήθεια και την υποστήριξη που έλαβαν ή λαμβάνουν από τους ειδικούς. Από την άλλη μεριά, εμφανίζονται γονείς που δεν νιώθουν την ίδια ικανοποίηση καθώς, δεν αντιμετωπίζονται με επαγγελματισμό από τους ειδικούς μιας και δεν λαμβάνουν, ούτε τις πληροφορίες και την καθοδήγηση που επιθυμούν για την δυσκολία του παιδιού τους (Tsibidaki & Tsamprali, 2007), ή όταν την λαμβάνουν δεν την κατανοούν καθώς οι ειδικοί χρησιμοποιούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο το οποίο είναι δυσνόητο γι' αυτούς (Ryan & Quinlan, 2017).

Η υποστήριξη που λαμβάνει ο γονέας από το ευρύτερο περιβάλλον αλλά και από τον έτερο σύζυγο είναι άμεσο αντίκτυπο στην δική του συναισθηματική κατάσταση

και στον τρόπο δράσης του. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μειώνει τα επίπεδα άγχους του γονέα και τον κάνει να αισθάνεται αποδεκτός (Hassal, Rose & McDonald, 2005). Γενικά τα περιβάλλοντα οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο αυστηρά, με περισσότερη δομή και μικρότερη ελευθερία έκφρασης συναισθημάτων γεγονός που δυσκολεύει τους γονείς να εκφραστούν (Heiman & Berger, 2007). Οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να κάνουν παρέα με άλλους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες, νιώθουν ότι υπάρχει κάποιος που τους καταλαβαίνει και δεν νιώθουν συναισθήματα μειονεξίας και απομόνωσης (Tsibidaki & Tsamprali, 2007).

Στην Ελλάδα η δομή της οικογένειας είναι πολύ συγκεκριμένη, οι δεσμοί μεταξύ τους είναι πολύ ισχυροί, ενώ εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στα ζητήματα των παιδιών τους τα οποία αφορούν το σχολείο (Adamorouli, 2013). Η υποστήριξη προέρχεται συνήθως από την οικογένεια της μητέρας μιας και είναι αυτή που έχει τον κύριο ρόλο και λόγο στην ανατροφή και υποστήριξη του παιδιού (Tsibidaki & Tsamprali, 2007). Δεν είναι ερευνητικά ξεκάθαρο αν η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες δημιουργεί προβλήματα ή όχι στα μέλη της οικογένειας. Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Tsibidaki, (2013), σε γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και χωρίς, διαπίστωσε ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δεν φέρνει απαραίτητα δυσλειτουργία στην οικογένεια του. Εντούτοις, αποδείχθηκε πως οι μητέρες είναι οι κύριες τροφοί του παιδιού και αναλαμβάνουν την εξ 'ολοκλήρου φροντίδα του παιδιού. Το εύρημα αυτό δεν εκπλήσσει μιας και όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις περισσότερες χώρες η μητέρα εμφανίζεται ως η βασική φροντιστής των παιδιών και ευρύτερης της οικογένειας (Acar, Chen & Xie, 2021. Adamorouli, 2013).

Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την φροντίδα που παρέχει ο πατέρας στην οικογένεια. Σε έρευνα τους οι Carpenter & Towers, (2008) μελέτησαν 21 πατέρες παιδιών με ειδικές ανάγκες και διαπίστωσαν ότι διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τα οικογενειακά ζητήματα απ' ότι οι μητέρες. Περιέγραψαν

μεγάλο συναισθηματικό δέσιμο με τα παιδιά τους, ανησυχία για το αν θα μπορούν να καλύπτουν τις οικονομικές ανάγκες τις οικογένειας, απογοήτευση γιατί δεν

υποστηρίζονται όπως θα ήθελαν ούτε από τους ειδικούς, ούτε από την σύζυγο τους. Πατέρες που διατηρούν καλή σχέση με την σύζυγο τους εξέφρασαν ότι αντλούν δύναμη και κουράγιο από την μεταξύ τους σχέση. Γίνεται αντιληπτή λοιπόν η σημασία και τα οφέλη μιας καλής σχέσης μεταξύ των δυο συζύγων για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας. Παρ' όλα αυτά πολλοί γονείς έχουν καταγράψει σε έρευνες ότι ο έτερος σύζυγος, συνήθως ο πατέρας, δεν είναι πάντα υποστηρικτικός (Carpenter & Towers, 2008. Sahu, Bhargava, Sagar, Menta, 2018) ή εμφανίζονται να κατηγορεί ο ένας τον άλλον για την κατάσταση του παιδιού (Dyson, 2010).

Τέλος, το σχολείο είναι ένας ακόμα προστατευτικός παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει τους γονείς στο να αντιμετωπίσουν την δυσκολία του παιδιού με περισσότερη σιγουριά και λιγότερο άγχος. Οι δάσκαλοι μπορούν μέσα από την γνώσεις τους και την εμπειρία τους να καθησυχάσουν τους γονείς, να τους εξηγήσουν για το είδος της δυσκολίας και τις ανάγκες του παιδιού. Ο ρόλος του δασκάλου στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών αναμφίβολα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο καθώς από αυτόν εξαρτάται όχι μόνο η σχολική επίδοση του παιδιού αλλά και η συναισθηματική του κατάσταση. Το σχολείο λοιπόν, μέσα από ημερίδες που μπορεί να διοργανώσει, από συγκεντρώσεις γονέων αλλά και από εθελοντικές δράσεις που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να στηρίξει τους γονείς και να τους ενθαρρύνει να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Laroque, Kleiman, Parling, 2011).

4. ΜΕΘΟΔΟΣ

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω δομημένης συνέντευξης, καθώς ο στόχος ήταν να μελετηθεί πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι αυτή η μέθοδος είναι πιο κατάλληλη για τη μελέτη της γονικής εμπειρίας αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους.

Σκοπός και σημασία της παρούσας μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την εμπειρία που βίωσαν οι γονείς μετά την διάγνωση του παιδιού τους με ΜΔ. Μέσα από την ρητορική των γονέων στόχος είναι να αναδειχθούν τα συναισθήματα που ένιωσαν μετά την διάγνωση, η υποστήριξη που δέχθηκαν από το περιβάλλον τους, τους ειδικούς αλλά και από τον έτερο σύζυγο αλλά και τα βήματα που αυτοί ακολούθησαν για να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν το παιδί. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα γνώση, καθώς λίγες είναι οι έρευνες που έχουν εστιαστεί στον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν τη ΜΔ του παιδιού τους. Ως εκ τούτου, θα μπορέσει να δώσει μια εικόνα για το πώς βιώνουν και αντιμετωπίζουν οι γονείς τις ΜΔ των παιδιών τους και πόσο μπορεί να έχουν αλλάξει τα πράγματα σε σχέση με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Οι ΜΔ είναι ένας κλάδος που έχει αναπτυχθεί πολύ έντονα και συνεχίζει να αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια με ακόμα πιο έντονους ρυθμούς. Εντούτοις, το ενδιαφέρον στρέφεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά ξεχνώντας ότι πίσω απ' αυτά υπάρχουν γονείς που βιώνουν και αυτοί άγχη, αγωνίες, χαρές, στεναχώριες, δυσκολίες ή ευκολίες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η συνέντευξη, προήλθαν έπειτα από επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προσαρμόστηκαν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και είναι τα εξής:

- 1: Πώς επιδρά το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων στην αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας (ΜΔ) του παιδιού τους;
- 2: Η γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού με ΜΔ πώς επιδρά στην αποδοχή και την αντιμετώπιση της ΜΔ;
- 3: . Η γνώση των γονέων αναφορικά με τις ΜΔ πώς επιδρά ως προς τη γονική εποπτεία της εξέλιξης της ΜΔ του παιδιού;
- 4: Η γονική συνεργασία με το σχολείο πώς επιδρά στη διαχείριση/αντιμετώπιση της ΜΔ;

Ερευνητικό εργαλείο

Οι γονικές αντιλήψεις διερευνήθηκαν μέσω δομημένης συνέντευξης, η οποία δομήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και οργανώθηκε πάνω σε τρεις άξονες: α) Ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία/ αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας, β) Ερωτήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας και γ) Ερωτήσεις σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, την εμπλοκή τους στην μάθηση του παιδιού και τις προσδοκίες τους. Επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη καθώς ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη διατύπωση, την σειρά και την εμβάθυνση των ερωτήσεων. Επιπλέον, σε περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια έκρινε ότι ο /η συνεντευξιζόμενος/η έχει να δώσει περισσότερες πληροφορίες για το θέμα, υπήρχε η δυνατότητα εστίασης μέσα από τη διατύπωση επιπρόσθετων / διευκρινιστικών ερωτήσεων (Ισαρη- Πουρκός, 2015).

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 12 γονείς. Η ηλικία κυμάνθηκε από 35-46 ετών, (9 στους 12 γονείς ήταν πάνω από 40 ετών). Από τους 12 συμμετέχοντες οι 10 ήταν γυναίκες και οι 2 άντρες. Οι 3 από αυτούς ήταν απόφοιτοι Λυκείου, 1 απόφοιτος Γυμνασίου, 2 απόφοιτοι ΙΕΚ και οι υπόλοιποι είχαν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μισοί εργάζονταν στον δημόσιο τομέα και οι υπόλοιποι στον ιδιωτικό. Επιπλέον όλοι ήταν παντρεμένοι εκτός από μια μητέρα που ήταν διαζευγμένη. Τέλος όλοι είχαν και άλλα παιδιά, πέραν του παιδιού με την μαθησιακή δυσκολία, είτε μικρότερα, είτε μεγαλύτερα. Η μέση ηλικία των παιδιών που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακή δυσκολία κατά την περίοδο που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν 10 με 13 χρόνια.

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Ρεθύμνου, κατά την περίοδο Μάιο - Ιούνιο του 2021. Διεξήχθη βολική (σκόπιμη) δειγματοληψία, καθώς προϋπόθεση συμμετοχής των γονέων στην έρευνα ήταν να έχουν στην οικογένεια παιδί που έχει διαγνωστεί με κάποια ΜΔ. Από την αρχή κατέστη σαφές ότι θα τηρηθεί εχεμύθεια ως προς τα προσωπικά τους στοιχεία και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Σ' ένα πρώτο στάδιο έγιναν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις ώστε να διασφαλιστεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα καλύπτονται από τις ερωτήσεις που είχαν τεθεί. Όταν διασφαλίστηκε αυτό ξεκίνησε η διαδικασία εύρεσης και των υπόλοιπων συμμετεχόντων/ουσών. Με την σύμφωνη γνώμη τους οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης εκτός από 3 που έγιναν μέσω skype λόγω αδυναμίας εύρεσης χρόνου για δια ζώσης συνάντηση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 30 λεπτά. Οι ερωτώμενοι/ες στην αρχή κλήθηκαν να δώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία γι' αυτούς/ες και για το παιδί το οποίο είχε διαγνωστεί με κάποια ΜΔ. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όπου υπήρχε ανάγκη ζητούνταν περαιτέρω διευκρινίσεις με ερωτήσεις

που δεν υπήρχαν στο πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα). Η συζήτηση έκλινε όταν ο ομιλητής είχε καλύψει το θέμα και είχε απαντήσει στις ερωτήσεις που του είχαν τεθεί. Το επόμενο βήμα ήταν η απομαγνητοφώνηση, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων.

Ποιοτική ανάλυση

Επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων. Είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα και μέσω αυτής εντοπίζονται και «θεματοποιούνται» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα (Ισαρη-Πουρκός, 2015), που ήταν και ο στόχος της έρευνας. Με άλλα λόγια μέσω της θεματικής ανάλυσης ήταν εφικτό να αναδειχθούν τα νοήματα που παρουσιάζουν οι γονείς ως προς την διάγνωση των παιδιών τους με κάποια μαθησιακή δυσκολία και την ευρύτερη στάση τους πάνω στο ζήτημα. Σύμφωνα με τις Braun & Clarke (2006) η θεματική ανάλυση μπορεί να χωριστεί σε 6 στάδια, τα οποία είναι τα εξής:

- 1) *Η εξοικείωση με τα δεδομένα.* Ο ερευνητής, σε αυτό το πρώτο στάδιο, οφείλει να εξοικειωθεί με τα δεδομένα που έχει συλλέξει. Η απομαγνητοφώνηση είναι η πρώτη και πολλή σημαντική επαφή με τα δεδομένα η οποία βοηθάει τον ερευνητή να συναντηθεί για πρώτη φορά με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων
- 2) *Η κωδικοποίηση.* Μετά την απομαγνητοφώνηση ο ερευνητής ξεκινά να εντοπίζει μονάδες νοήματος μέσα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων. Σ' αυτό το στάδιο σημαντικό είναι ο ερευνητής να μην είναι προκατηλλεμένος ως προς αυτά που διαβάζει και να προσπαθεί, όσο γίνεται περισσότερο, να μην εξάγει δικά του συμπεράσματα. Ακόμη, σύνηθες είναι πολλοί κωδικοί να ταιριάζουν σε παραπάνω από ένα θέματα, τα οποία δημιουργείς στην πορεία της ανάλυσης.
- 3) *Η αναζήτηση θεμάτων.* Σ' αυτό το στάδιο και αφού έχει τελειώσει η κωδικοποίηση ο ερευνητής αναζητά πιθανά θέματα τα οποία θα αποτελέσουν την ομπρέλα κάτω από την οποία θα μπουν οι κωδικοποιήσεις που έχουν γίνει στο προηγούμενο στάδιο. Εδώ αρχίζει και η ουσιαστική

ανάλυση των δεδομένων καθώς ο ερευνητής πια μπορεί να αρχίσει να ερμηνεύει τις κωδικοποιήσεις του, να συγχωνεύει αυτές που του φαίνονται ίδιες νοηματικά και έπειτα να τις εντάσσει στα θέματα που έχει επιλέξει. Πολύ σημαντική παρατήρηση είναι ότι θέματα βγαίνουν σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία κατευθύνει τον ερευνητή.

- 4) *Η επανεξέταση θεμάτων.* Σ' αυτό το σημείο ο ερευνητής θα πρέπει να επανεξετάσει τα θέματα που εξήχθησαν ώστε να είναι σίγουρος ότι καλύπτουν νοηματικά τα υπο-θέματα, δηλαδή, της κωδικοποιήσεις που έχουν ενταχθεί σ' αυτά. Εδώ ίσως ο ερευνητής χρειαστεί να ξαναδιαβάσει τις συνεντεύξεις από την αρχή ώστε να εντοπίσει αν τα θέματα και οι κωδικοποιήσεις ταιριάζουν όντως με τα λεγόμενα των ομιλητών ή έχει γίνει κάποια παρανόηση και ο ομιλητής υποστηρίζει κάτι άλλο.
- 5) *Ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων.* Σ' αυτό το στάδιο ο ερευνητής θα πρέπει να ξεκαθαρίσει ποια θέματα θα κρατήσει και ποια όχι και να επιχειρήσει να τα ορίσει χωρίς να αλλοιώσει τα νοήματα του υλικού. Ο σχηματισμός ενός θεματικού χάρτη αποδεικνύεται αρκετά βοηθητικός σ' αυτό το ξεκαθάρισμα.
- 6) *Η έκθεση των δεδομένων και η συγγραφή των ευρημάτων.* Σ' αυτό το τελικό στάδιο ο ερευνητής παραθέτει τα ευρήματα που εξήγαγε από την ανάλυση παραθέτοντας τα με μια συνοχή ώστε να καταφέρει να παρουσιάσει στο κοινό την ιστορία που του αφηγήθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι.

5. Αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης

Πριν προχωρήσουμε στη λεπτομερή ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, παραθέτουμε τα βασικά θέματα που αναδείχθηκαν. Η διαδρομή την οποία ακολούθησε η ερευνήτρια για να καταλήξει στα τέσσερα αυτά θέματα πέρασε από όλα τα στάδια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Με πολλή προσοχή και εμβάθυνση στο υλικό πραγματοποιήθηκαν οι κωδικοποιήσεις και στη συνέχεια η εύρεση των θεμάτων. Κατά την διάρκεια αυτή υπήρχε συνεχής επανέλεγχος των κωδικοποιήσεων που είχαν εξαχθεί ώστε η ερευνήτρια να μην απομακρυνθεί από τα νοήματα των συμμετεχόντων. Στο σύνολο τους οι κωδικοποιήσεις ανήλθαν στις 177. Σε ένα επόμενο βήμα επιχειρήθηκε η ομαδοποίηση όμοιων νοηματικά κωδικών σε ευρύτερες κατηγορίες. Ακολουθεί τυχαίο παράδειγμα συγχώνευσης όμοιων νοηματικά κωδικών:

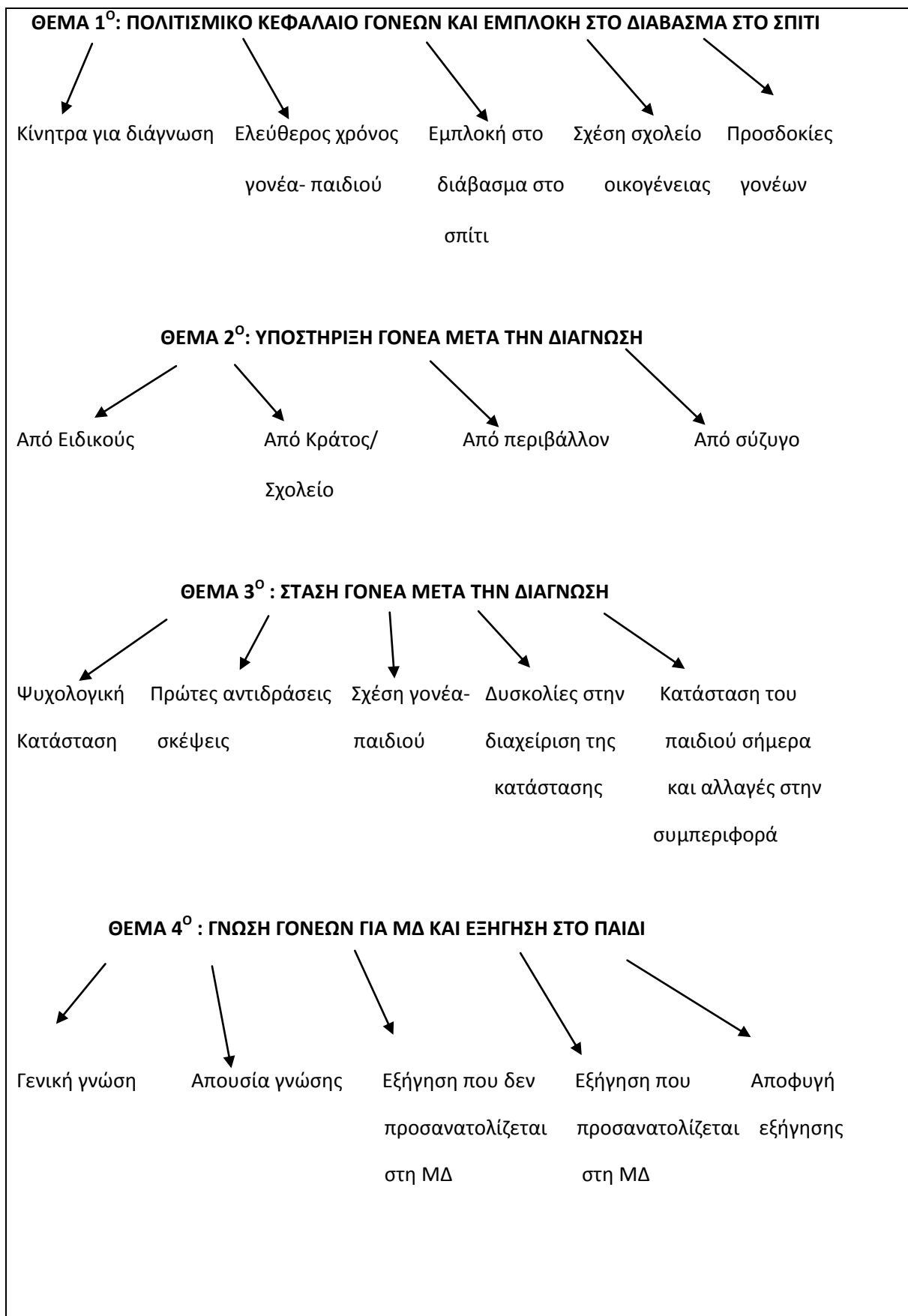
ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ ΟΜΟΙΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΕ ΕΝΑΝ ΚΩΔΙΚΟ
<i>Ε:Πώς εξηγήσατε στο παιδί σας την μαθησιακή δυσκολία;</i>	Σ08: Δεν γνώριζε για την διάγνωση του Σ05: Δεν γνώριζε την δυσκολία του	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΤΟΥ

Εν συνεχεία, αφού οι κωδικοποιήσεις είχαν συμπυκνωθεί και μειωθεί επιχειρήθηκε να ομαδοποιηθούν κάτω από ευρείες θεματικές, ώστε να αρχίσει να φαίνεται μια νοηματική σχέση μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση της ερευνήτριας για την εμπλοκή των γονέων στο διάβασμα στο σπίτι σχηματοποιήθηκαν οι εξής κωδικοποιήσεις:

- ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ Η ΕΜΠΛΟΚΗ
- ΜΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Τέλος, με βάση και τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια η ένταξη των κωδικοποιήσεων αυτών σε θέματα ώστε να εξαχθεί ένα πιο γενικό συμπέρασμα για τις στάσεις των γονέων και να επιχειρηθεί μετέπειτα μια συσχέτιση μεταξύ των θεμάτων αλλά και των κωδικών μεταξύ τους.

Παρακάτω παρατίθεται ένα διάγραμμα του κάθε θέματος ξεχωριστά και παρουσιάζεται η διαδικασία από την οποία προήλθαν τα θέματα αυτά (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα1. Κεντρικά θέματα που εντοπίστηκαν από την θεματική ανάλυση

Εστιάζοντας στα κεντρικά θέματα διαπιστώνεται ότι αναδύθηκαν τέσσερα βασικά θέματα που σχετίζονται άμεσα με την διαχείριση της διάγνωσης της μαθησιακής δυσκολίας εκ μέρους των γονέων, στην υποστήριξη που δέχθηκαν αλλά και στην πρότερη γνώση που είχαν για τις ΜΔ. Παρακάτω διαπιστώνεται ότι η γνώση των γονέων για τις ΜΔ αποτελεί βασικό στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι θα επικοινωνήσουν με το παιδί για να του εξηγήσουν τη ΜΔ. Μέσα από αυτά τα θέματα καλύπτονται και ο αρχικός στόχος της έρευνας που ήταν να αναδειχθεί η ρητορική των γονέων για την ΜΔ του παιδιού τους. Παρακάτω αναλύεται κάθε θέμα ξεχωριστά και με περισσότερες λεπτομέρειες ώστε να γίνει κατανοητός ο αφηγηματικός λόγος των γονέων για την εμπειρία που οι ίδιοι βίωσαν με αφορμή την διάγνωση της ΜΔ.

ΘΕΜΑ 1^ο: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και η εμπλοκή τους στο διάβασμα στο σπίτι είναι δυο παράγοντες που, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην μαθησιακή πορεία του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sadler, 2005). Αρχικά οι γονείς ξεκαθάρισαν ότι αντιλήφθηκαν από νωρίς την μαθησιακή δυσκολία του παιδιού καθώς, όπως ισχυρίστηκαν, παρατήρησαν αλλαγές τόσο στην συμπεριφορά τους στο σπίτι όσο και στο σχολείο:

«Ήταν πολύ έξυπνη αλλά ερχόταν σπίτι και έλεγε ότι δεν καταλαβαίνει τι λέει η κυρία....Έβλεπα ότι το παιδί ζοριζότανε και αποφάσισα να βρω μια ειδική επί του θέματος (05)»

Ακόμη μερικοί από αυτούς, επειδή ήταν και οι ίδιοι διαγνωσμένοι με ΜΔ, παρατήρησαν γνώριμα σημάδια που τους έκαναν να ανησυχήσουν:

«είχα την αίσθηση με το να έχω εγώ δυσλεξία ότι έχει ένα παράγοντα κληρονομικότητας(06)»

Ταυτόχρονα όμως κάποιιοι παραδέχθηκαν ότι καθυστέρησαν την διάγνωση του παιδιού επιρρίπτοντας ευθύνες στο σχολείο και στην αδυναμία των δασκάλων να εντοπίσουν την δυσκολία του παιδιού:

«είχα εντοπίσει το πρόβλημα από την πρώτη δημοτικού παρ' όλο που οι δάσκαλοι μου έλεγαν ότι δεν υπάρχει κάτι, ότι είμαι υπερβολική (07)»

Τρεις εξ' αυτών είπαν ότι καθυστέρησαν την διάγνωση καθώς δεν μπορούσαν να αποδεχθούν ότι το παιδί τους αντιμετώπιζε δυσκολία:

« Βλακεία μου, η κακή σκέψη μου, οτιιι όχι μωρέ δεν είναι απλά είναι ζωηρός, δεν του αρέσει, αλλά έπρεπε να το καταλάβω και να τοσο αξιολογήσω καλύτερα.(01)»

Στη συνέχεια παρατίθενται τα ποιοτικά δεδομένα αναφορικά με την κινητοποίηση των γονέων για αναζήτηση πιθανής διάγνωσης της ΜΔ.

Πίνακας 1

Κίνητρα γονέων για εξέταση πιθανότητας για διάγνωσης ΜΔ

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Ενδείξεις ύπαρξης ΜΔ	Υπόδειξη από ειδικό	01, 09	Δεν το κατάλαβα εγώ αλλά η ξαδέρφη μου που είναι ειδικός (01)
	Λόγω γενετικών παραγόντων ή κληρονομικότητας	02, 06, 08, 09	Φοβόμασταν για δυσλεξία γιατί είχαμε και οι δυο (02)
	Συμπεριφορικές ενδείξεις στο σπίτι και το σχολείο	02,04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11	Στο νηπιαγωγείο είδαμε κάποια στοιχεία σε σχέση με την λεπτή και την αδρή κινητικότητα του μας το υποσημείωσαν και οι νηπιαγωγοί (11)

Πίνακας 2

Λόγοι καθυστέρησης διάγνωσης ΜΔ

	Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Αδυναμία αντίληψης ύπαρξης ΜΔ από εκπαιδευτικούς	02, 04, 06, 07, 08, 10	Οι δάσκαλοι πρότειναν αξιολόγηση σε μεγαλύτερη ηλικία (02)
Άρνηση αποδοχής δυσκολίας	01, 02, 07	Θεωρούμε ότι το παιδί μας είναι το καλύτερο και δεν καταλαβαίνουμε τις ανάγκες του (02)

Ως προς την εμπλοκή τους στο διάβασμα στο σπίτι οι εννιά στους δώδεκα γονείς δεν εμπλέκονται οι ίδιοι αλλά παρέχουν εξωτερική βοήθεια στο παιδί ισχυριζόμενοι ότι δεν έχουν χρόνο αλλά και γνωστική επάρκεια (βλ. Πίνακα 3), γεγονός που έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την βιβλιογραφία (Hoover-Dempsey & Sadler, 2005. Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009) :

«Έχω κοπέλα γιατί εγώ το μεσημέρι είμαι κουρασμένη και δεν μπορώ να φωνάζω/διαβάζω προτιμώ να τα δω λίγο (08)»

Ακολουθεί πίνακας ο οποίος δείχνει το είδος της γονικής εμπλοκής όσον αφορά το διάβασμα στο σπίτι.

Πίνακας 3

Γονική Εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Επιθυμητή η εμπλοκή		01, 09, 10, 11, 12	<i>Τον βοηθάει ο μπαμπάς του ή εγώ (10)</i>
Απουσία εμπλοκής στο διάβασμα στο σπίτι	Λόγω έλλειψης γνώσεων	01, 02, 05	<i>Εμείς δεν ξέρουμε να τον βοηθήσουμε το κάνουν οι ειδικοί (02)</i>
	Παροχή εξωτερικής βοήθειας στο σπίτι	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10	<i>Έχω κοπέλα γιατί εγώ το μεσημέρι είμαι κουρασμένη και δεν μπορώ να φωνάζω/διαβάζω προτιμώ να τα δω λίγο (08)</i>
Διαβάζει μόνος/η		02, 10, 12	<i>Άλλες φορές μόνος του (10)</i>

Αυτό ίσως εξηγεί και το ότι οι περισσότεροι γονείς στον ελεύθερο χρόνο τους με το παιδί προτιμούν να κάνουν δραστηριότητες που δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά περισσότερο ψυχαγωγικό:

«Εεεε στον ελεύθερο μας χρόνο πάμε μια βόλτα, θα είναι κάτι να δούμε μια ταινία μαζί, θα είναι ένα επιτραπέζιο αυτά(03)»

Όπως διαπιστώνεται και από την βιβλιογραφία, ένας παράγοντας που συμβάλλει στην εμπλοκή των γονέων με το διάβασμα στο σπίτι είναι όταν νιώθουν ευπρόσδεκτοι από το σχολείο (Green, Desforges & Abouchaar, 2003. Reed, Jones, Walker Hoover-Dempsey, 2000). Γενικά η σχέση σχολείου και οικογένειας συμβάλλει ή αποθαρρύνει την ενασχόληση του γονέα με την εκπαίδευση του παιδιού του. Μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι

πλειονότητα των γονέων είναι δυσαρεστημένοι από το πώς αντιμετωπίζει το σχολείο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, εφτά στους δώδεκα γονείς υποστηρίζουν ότι δεν έχουν λάβει την στήριξη που χρειάζονται από το σχολείο και επισημαίνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση:

«κάποιοι δασκάλοι ας πούμε στα αγγλικά στο δημοτικό δεν ξέρανε πώς να διαχειριστούνε το παιδί καιι ερχόταν το παιδί στο σπίτι και μου έλεγε μαμά με μάλωσε, μου είπε ότι θα με βάλει τιμωρία να γράψω τις λέξεις δέκα φορές και αυτά οπότε επεμβήκαμε εμείς και είπαμε στοπ μέχρι εδώ (05)»

Παράλληλα κάποιοι γονείς δεν δίστασαν να εκφράσουν ότι μέσα στην τάξη υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των παιδιών αλλά και ότι τα τμήματα ένταξης συμβάλλουν στον διαχωρισμό αυτό:

«διαφωνώ και πάρα πολύ και με τα τμήματα ένταξης ευτυχώς δεν είναι σε τμήμα ένταξης γιατί δεν είναι ένταξη στην ουσία είναι μια γκετοποίηση, δηλαδή ξεχωρίζεις το παιδί το απομονώνεις άρα τι ένταξη είναι αυτή αυτό είναι απομόνωση, διαχωρισμός, καθαρά διαχωρισμός και ρατσισμός (07)

« αλλά δεν μπορούμε να πούμε κίολας ότι λειτουργούνε και το μεν και το δε εεε έχοντας έτσι χωνεμένη μια ενταξιακή λογική και πρακτική(12)

Στον αντίποδα, υπήρξαν γονείς που ήταν φανερά ικανοποιημένη με την λειτουργία του σχολείου αλλά και των τμημάτων ένταξης:

«δεν έχω κανένα παράπονο από το σχολείο που πάει, ούτε από τους δασκάλους... εεεε είναι υποστηρικτικοί με τους γονείς ξέρεις δεν εεε δεν έχω παράπονο εντάξει(09)

«εκείνος νιώθει υπέροχα στο τμήμα της ένταξης γιατί απαντάει σε πράγματα που τα κατέχει και νιώθει τόσο σίγουρος για τον εαυτό του οπότε είναι πολύ καλά για εκείνον και ψυχολογικά δηλαδή....(04)

Παράλληλα υπάρχουν και γονείς που δείχνουν να μην έχουν κατασταλάξει σε μια στάση και ενώ σημειώνουν ότι έχουν καλή συνεργασία με το σχολείο στην συνέχεια κάνουν λόγω για ανεπαρκή υποστήριξη από μεριάς του:

«Προφανώς μέσα στην τάξη στα σχολεία γίνεται πολύ καλή δουλειά εεε αν και δεν νομίζω ότι επαρκεί ο ένας δάσκαλος στα τόσα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (04)»

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η σχέση συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και της γονικής εμπλοκής στο διάβασμα στο σπίτι

Πίνακας 4

Γονική εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι σε σχέση με την σχέση σχολείου- οικογένειας

	Επιθυμητή η εμπλοκή	Απουσία εμπλοκής	Διαβάζει μόνος/η	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Καλή συνεργασία	09, 11, 12	01, 04, 05, 06, 03, 08, 09	02, 12	Η μητέρα 09 ως προς την φωνική εμπλοκή ανέφερε « <i>Διαβάζουμε μαζί για το σχολείο</i> » και ως προς την σχέση με το σχολείο « <i>Είναι υποστηρικτικοί με τους γονείς δεν έχω παράπονο</i> »
Ανεπαρκής στήριξη σχολείου	10, 12	04, 05, 06, 07, 08, 10	10	Η μητέρα 04 ως προς την εμπλοκή ανέφερε « <i>ξεκίνησε να διαβάζει με μια άλλη κοπέλα</i> » και ως προς την σχέση με το σχολείο « <i>Μέσα στην τάξη γίνεται καλή δουλειά αλλά δεν επαρκεί ένας δάσκαλος για τόσα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες</i> »
Απαξίωση θεσμού του σχολείου	12	0 7		Ο πατέρας 12 ως προς την εμπλοκή ανέφερε « <i>τον έχουμε αφήσει μόνο του και προσπαθεί να τα διαχειριστεί είμαστε εκεί διακριτικά ο ίδιος επιζητά σε ορισμένες φάσεις ακόμα την βοήθεια</i> » και ως προς την σχέση με το

				σχολείο « Το αγχωτικό πλαίσιο του σχολείου κάνει τους γονείς να αγχώνονται για το πώς θα βγάλει την τάξη τι βαθμούς θα πάρει οπότε το σύστημα καταστρέφει παιδιά και ενήλικες»
Απουσία επαφής		06, 07		Η μητέρα 07 ως προς την εμπλοκή ανέφερε « Το πρόβλημα ήταν η δική μου παρουσία οπότε έψαχνα να βρω κάποιον ώστε να απεμπλακώ» και ως προς την σχέση με το σχολείο «Κάναμε μια συνάντηση τα Χριστούγεννα αλλά με το άνοιξε κλείσε δεν έχουμε ξαναβρεθεί»

Τέλος, στο θέμα «πολιτισμικό κεφάλαιο γονέων» συμπεριλαμβάνονται και οι προσδοκίες των γονέων για το σχολικό- ακαδημαϊκό μέλλον του παιδιού τους, όπου εδώ οι γονείς εμφανίζονται αρκετά φειδωλοί. Οι περισσότεροι γονείς εμφανίζουν προσδοκίες εστιασμένες στο συναίσθημα, εκφράζοντας την επιθυμία τους να είναι το παιδί τους ευτυχισμένο ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό του μέλλον:

«δικές μου προσδοκίες είπα ότι πριν ανέφερα ότι θέλω να είναι ευτυχισμένες και ελεύθερες και αυτό το λέω και το εννοώ (08)»

Παρ' όλα αυτά οχτώ στους δώδεκα γονείς επιθυμούν το παιδί τους να μορφωθεί:

«Εντάξει εγώ θέλω να μορφωθεί (02)»

Ενώ υπάρχουν και αυτοί που έχουν χαμηλές προσδοκίες πιστεύοντας ότι η ΜΔ θα εμποδίσει το παιδί από το σπουδάσει σε κάποιο πανεπιστήμιο:

«έχω ήδη σκεφτεί ότι υπάρχουν και Επαλ, υπάρχουν και ιδιωτικές σχολές οπότε δεν θα μπω στην διαδικασία να επιβάλλω ή να πείσω το παιδί μου να δώσει πανελλαδικές(04)»

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας ο οποίος δείχνει τις προσδοκίες που ανέφεραν οι γονείς για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους.

Πίνακας 5

Προσδοκίες γονέων για το εκπαιδευτικό μέλλον του παιδιού τους

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παράδειγμα
Υψηλές Προσδοκίες	Προσδοκίες μόρφωσης	01, 02, 05, 06, 07, 08	Θέλω να μορφωθεί (02)
	Καλή σχολική επίδοση	10, 12	Να βρει εκπαιδευτικούς που θα τον κινητοποιήσουν να μαθαίνει πράγματα και άμα μαθαίνεις οι βαθμοί ανεβαίνουν ή αντίθετα κατεβαίνουν (12)
Ψυχολογικού τύπου εστιασμένες στο συναίσθημα	Να είναι ευτυχημένος/ να μην νιώθει μειονεκτικά	03, 05, 07, 08, 09, 10, 11	Πάντα ήθελα να νιώθει αυτός καλά μέσα του και να μην τον επηρεάσει (03)
Χαμηλές προσδοκίες προς την εκπαίδευση		03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11	Δεν είμαι από τους γονείς που θέλω το παιδί που να σπουδάσει οπωσδήποτε/ αν το έχει καλώς αν όχι δεν θα το τρελάνω (05)
Έλλειψη προσδοκιών	Θέμα του παιδιού το μέλλον του	01, 02, 03, 05, 07, 11	Να έχει τους φίλους του να μην κολλάει σε βαθμούς να κάνει ο,τι θέλει δεν έχω προσδοκίες (11)

<p>Επηρεασμός προσδοκιών από ΜΔ</p>		<p>04, 06, 09, 10, 11</p>	<p><i>Ναι έχει (επηηρεαστεί) αλλά στο τέλος της ημέρας λέω τι σημασία έχει αυτό/Ο,τι κάνουμε είναι για καλό δεν τον καταστρέφει (09)</i></p>
<p>Δεν επηρεάστηκαν οι προσδοκίες από την ΜΔ</p>		<p>01, 05, 06</p>	<p><i>Το ίδιο σκεπτικό πάντα (01)</i></p>

ΘΕΜΑ 2^ο: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΟΝΕΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Το θέμα της υποστήριξης των γονέων μετά την διάγνωση του παιδιού με ΜΔ αποτελεί ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο για τον τρόπο που δρουν οι γονείς όταν λαμβάνουν την διάγνωση και μετά. Μέσα από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι γονείς λαμβάνουν υποστήριξη από τέσσερις βασικές ομάδες ανθρώπων οι οποίοι είναι οι ειδικοί, το κράτος/σχολείο, το περιβάλλον και ο σύζυγος. Οι ειδικοί αποτελούν τον πρωταρχικό πυλώνα υποστήριξης καθώς οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση και πληροφορίες για την κατάσταση του παιδιού (Sahay, Prakash, Knaïque & Kumar, 2013). Η ίδια εικόνα αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι γονείς υποστήριξαν ότι οι ειδικοί βοηθούν τα παιδιά τους εκπαιδευτικά αλλά και συναισθηματικά. Παράλληλα μέσα από αυτή την βοήθεια υποστηρίζονται και οι ίδιοι μιας και κατανοούν τις δυσκολίες των παιδιών τους:

«ναι αλήθεια εμπιστεύτηκα ανθρώπους και θεωρώ ότι έκαναν το καλύτερο δυνατό αλήθεια και τους ακολούθησα καταγράμματα δηλαδή θεωρώ ότι αλήθεια κάνανε ότι μπορούσαν και είμαι και πολύ τυχερή για όποιους έχω βρει για το παιδί όχι ότι δεν αλλάξαμε ενδιάμεσα (11)»

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας ο οποίος δείχνει την υποστήριξη που δέχονται οι γονείς από τους ειδικούς που βοηθούν το παιδί τους.

Πίνακας 6

Υποστήριξη γονέων από ειδικούς

	Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Υποστήριξη από ειδικό	01, 02, 03, 05, 06, 11	<i>Νιώθουμε πολύ ασφαλείς που είμαστε με αυτούς τους ειδικούς γιατί είναι εξαιρετικοί/ δεν νιώθουμε μόνοι(06)</i>
Συναισθηματική πίεση	09	<i>Η Σ. με είχε πανικοβάλει λέγοντας μου ότι το παιδί θα έχει Μ.Δ και θα πρέπει να τον υποστηρίξουμε(09)</i>

Αντιθέτως, οι γονείς δεν εμφανίζουν την ίδια ικανοποίηση για την στήριξη που δέχονται από το σχολείο-κράτος. Εδώ εμφανίζεται ένα πολύ συχνό μοτίβο οι γονείς να αναζητούν βοήθεια αρχικά ιδιωτικά και μετά να στρέφονται σε δημόσιους φορείς. Έτσι, σχεδόν όλοι οι γονείς εκφράζουν την ανάγκη περισσότερης μέριμνας και στήριξης από το κράτος, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία(Adamorouliou, 2013. Ryan & Quinlan, 2017. Waggoner & Wilgosh, 1990):

«Ναι αλλά πρέπει να τρέξουν οι γονείς γι' αυτό δεν υπάρχει κάποιος δημόσιος φορέας. Είναι αυτός ο δημόσιος αλλά είναι πολύ πίσω δηλαδή πρέπει να τρέξεις μόνος σου ιδιωτικά νααα βγάλεις το πρόβλημα στην επιφάνεια και μετά οκ εντάξει, αλλά για να βγει το πρόβλημα στην επιφάνεια ας πούμε άμα δεν πας ιδιωτικά δεν θα βγει θα μείνει πίσω πίσω πίσω(έμφαση), δηλαδή θα είναι χρονοβόρο και το πρόβλημα θα υπάρχει.(02)»

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας που δείχνει την ποιότητα της υποστήριξης που έχουν δεχθεί οι γονείς από το Κράτος/ Σχολείο

Πίνακας 7

Υποστήριξη γονέων από Κράτος/ Σχολείο

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Ανεπαρκής υποστήριξη	Ιδιωτική υποστήριξη	02, 03, 04, 05, 06, 09, 10, 11, 12	<i>Ναι αλλά πρέπει να τρέξουν οι γονείς/ Πρέπει να τρέξεις ιδιωτικά για να βγει το πρόβλημα στην επιφάνεια αλλιώς θα είναι χρονοβόρο (02)</i>
	Απουσία τμημάτων ένταξης από τα σχολεία	04, 12	<i>Η απόφαση από τα ΚΕΣΥ ήταν να παρακολουθεί τμήμα ένταξης πράγμα που δεν γίνεται (04)</i>
Στήριξη από δημόσιο ταμείο		01, 02, 03, 06, 11, 12	<i>Καλύπτει το ταμείο παιδοψυχολόγο και λογοθεραπείες (03)</i>

Σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική στήριξη των γονέων αποτελεί το περιβάλλον. Όσο πιο υποστηρικτικό το περιβάλλον τόσο καλύτερα αισθάνονται και οι ίδιοι οι γονείς. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί γονείς παραβλέπουν να ενημερώσουν το περιβάλλον τους λόγω της δομής της οικογένειας αλλά και της κουλτούρας τους (Sahay, Prakash, Knaïque & Kumar, 2013). Οι περισσότεροι γονείς στην παρούσα έρευνα δήλωσαν πως το περιβάλλον τους είναι ενήμερο και υποστηρικτικό παρ' όλα αυτά μερικοί απ' αυτούς σημείωσαν ότι υπάρχει δυσκολία αποδοχής αλλά και ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων από μέρους τους:

«ναι γνωρίζουν αλλά ξέρετε(γελάει) ηλικίες όπως είναι ο πατέρας μου μπορεί να θεωρήσει ότι το κοπέλι δεν χρειάζεται ψυχολόγο και όλες αυτές τις μπουνταλές και να το φέρεις εδώ πέρα να δουλεύει να μάθει να δουλεύει δηλαδή εκεί τώρα συμερίζομαι τα χρόνια και ότι είναι διαφορετική γενιά και απλά δεν δίνω σημασία δεν γνωρίζουν ότι κάθε Πέμπτη υπάρχει η ειδίκευση αυτή...(08)

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας ο οποίος δείχνει την υποστήριξη που δέχονται οι γονείς από το οικείο περιβάλλον τους.

Πίνακας 8

Υποστήριξη γονέων από το ευρύτερο περιβάλλον τους

	Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Ενημερωμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον	01, 02, 03, 04, 06, 09, 10, 11, 12	<i>Έχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που δεν έχουμε δείξει ότι μειονεκτεί κάπου οι δυσκολίες του είναι ως ανύπαρκτες μέχρι στιγμής (10)</i>
Δυσκολία αποδοχής/Στερεοτυπικές αντιλήψεις	05, 07, 08, 11	<i>Το φέρουν βαρέως οπότε για να μην τους στεναχωρήσεις το μειώνεις (11)</i>
Καμία αντίδραση	05	<i>Καμία αντίδραση/δεν έδωσα περιθώρια (05)</i>

Τέλος, όσον αφορά την στήριξη που έχουν δεχθεί από τον έτερο γονέα διαμορφώνεται πάλι ένα δίπολο, όπου από την μια υπάρχει υποστηρικτική στάση από τον σύζυγο ενώ από την άλλη εμφανίστηκαν μητέρες που δήλωσαν ότι «το παλεύουν μόνες τους»:

«μόνη μου το παλεύω, ξέρεις δεν έχω την υποστήριξη από το περιβάλλον από το σύζυγό μου εντάξει α πήραμε την διάγνωση το παιδί αυτό δεν πειράζει θα βρούμε κάτι να κάνει (07)»

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι δυο στάσεις που υιοθετήθηκαν από τον έτερο σύζυγο ως προς την υποστήριξη προς τον γονέα.

Πίνακας 9

Υποστήριξη γονέα από σύζυγο

	Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Υποστηρικτικός σύζυγος	01, 02, 03, 04, 05, 06, 09, 10, 12	<i>Αποφασίσαμε να το ψάξουμε με τον σύζυγο (03)</i>
Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας	02, 05, 06, 07, 08, 11	<i>Μπορεί να με πει υπερβολική(ο σύζυγος) γιατί ψάχνω τα παιδιά (06)</i>

ΘΕΜΑ 3^ο : ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Σημαντικό στοιχείο στις ιστορίες των γονέων αποτέλεσε η στάση που διαμόρφωσαν οι γονείς μετά την διάγνωση. Η ψυχολογική κατάσταση των γονέων είναι από τα βασικότερα θέματα που μελετώνται σε μια τέτοια έρευνα με τους περισσότερους ερευνητές να αναδεικνύουν το άγχος ως το πρωτεύον συναίσθημα που εκφράζουν οι γονείς (Dyson, 1996, Ryan & Quinlan, 2017). Στην παρούσα έρευνα, σε συμφωνία με την βιβλιογραφία, οι περισσότεροι γονείς εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα άγχους, στρες, στεναχώριας μόλις έλαβαν στα χέρια τους την διάγνωση:

«προφανώς είναι μια διαδικασία ποουου υποδότη να το πω μάλλον έτσι την βιώνεις με ένα αγχωτικό πλαίσιο (12)»

«Υπήρχε σίγουρα μια αγωνία και ένα άγχος το οποίο ευτυχώς τώρα το έχω ξεπεράσει γιατί έχω καταλάβει ότι ο καθένας έχει τις κλίσεις του και τις δυνατότητες του, δεν είναι όλοι για να σπουδάσουνε ή όλοι για να γίνουν κάτι συγκεκριμένο...(04)»

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας με τα δεδομένα της ψυχολογικής κατάστασης των γονέων μετά την διάγνωση του παιδιού τους με ΜΔ

Πίνακας 10

Ψυχολογική Κατάσταση γονέα μετά την διάγνωση

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Έκφραση Αρνητικού συναίσθηματος	Άγχος/στρες/αγωνία	02, 04, 05, 10, 11, 12	<i>Είναι μια διαδικασία που την βιώνεις με ένα αγχωτικό πλαίσιο(12)</i>
	Στεναχώρια	01, 03, 07	<i>Στεναχωρήθηκα πάρα πολύ παρ' όλο που το υποψιαζόμουν Ένωσα μια ματαίωση/απογοήτευση/ στεναχώρια (07)</i>

Όσον αφορά τις πρώτες αντιδράσεις/σκέψεις των γονέων εμφανίζονται τρία υποθέματα που σχετίζονται με την αποδοχή και την δυσκολία αποδοχής της ΜΔ αλλά και την έμπρακτη στήριξη του γονέα προς το παιδί. Αναλυτικότερα, πέντε στους δώδεκα γονείς δυσκολεύτηκαν να αποδεχθούν την ΜΔ του παιδιού:

«εντάξει στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα εεεε πάντα υπάρχει μην είμαστε υπερβολική μήπως είναι λίγο μόδα μήπως το τρέχουμε χωρίς λόγο (11)»

ενώ οι περισσότεροι έδειξαν να ανακουφίζονται καθώς επιβεβαιώθηκε η αίσθηση τους ότι κάτι συνέβαινε με το παιδί τους:

«καταλαβαίνεις πιο πολύ τι συμβαίνει γιατί μέχρι τότε είσαι κάπως μπερδεμένη και λες πφ(επιφώνημα) δεν ξέρεις τι είναι αυτό ακριβώς οπότε ναι μπήκανε τα πράγματα σε μια σειρά με το τι πρέπει να κάνουμε, τι πρέπει να ακολουθήσουμε και πως θααα βελτιωθεί όλο αυτό μέχρι πότε εεε ήταν πια ξεκάθαρα (03)»

Ανεξάρτητα από την δυσκολία ή όχι αποδοχής οι γονείς έσπευσαν να υποστηρίξουν εμπράκτως το παιδί:

«ότι το άκουσα και λέω εντάξει θα το παλέψω και θα το φτιάξω και θα το ενισχύσω και θα τοσοο θα κάνω ότι καλύτερο μπορώ για να βρει το δρόμο της (08)»

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας ο οποίος δείχνει τις σκέψεις και τις πρώτες αντιδράσεις των γονέων μόλις έλαβαν την διάγνωση του παιδιού.

Πίνακας 11

Πρώτες σκέψεις/αντιδράσεις γονέων μετά την διάγνωση του παιδιού με ΜΔ

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Δυσκολία Αποδοχής		04, 05, 07, 09, 11	Είναι δύσκολο στην αρχή να το αποδεχθείς χρειάζεται κάποιος να σε ταρακουνήσει(09)
Αποδοχή Δυσκολίας	Κληρονομικότητα	01 ,08	Ότι μπορεί να είναι κληρονομικό (01)
	Επιβεβαίωση	03, 06, 07, 11, 12	Ήρθε να επιβεβαιώσει αυτό που υποπτευόμασταν/Ήρθε να λειτουργήσει επιβεβαιωτικά σ' αυτό που βλέπαμε και που ήδη μας είχαν πει το δουλεύαμε μέσα μας δυο χρόνια (12)
	Κανένα ταμπού	01, 05	Δεν έχω ταμπού(05)
Έμπρακτη υποστήριξη προς το παιδί	Ψυχολογική ενδυνάμωση	05, 06, 08, 10	Με ενδιέφερε να έχει φοβερή αυτοπεποίθηση για να μπορεί να σταθεί στα πόδια της (05)
	Κινητοποίηση για βοήθεια	03, 04, 07, 08	Αναζήτησα να βρω μια λύση πώς θα μπορούσα να το βοηθήσω γιατί είχα γίνει το δεκανίκι του(07)

Σε' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αναδείχθηκε μια κατηγορία γονέων η οποία εξέφρασε αδιαφορία για την αξία της διάγνωσης. Χαρακτηριστικά δήλωσαν ότι επεδίωξαν να βγάλουν την διάγνωση με μόνο σκοπό να την χρησιμοποιήσουν στο σχολείο:

«δεν με ενδιέφερε η διάγνωση, την διάγνωση την έβγαλα μόνο και μόνο για να πάω τυπικά στο σχολείο και το παιδί να μπει στο ένταξης, δηλαδή δεν με ενδιέφερε ούτε με ενδιέφερε ο τίτλος δηλαδή εγώ ήξερα ότι το παιδί μου έχει μαθησιακές δυσκολίες (05)»

Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας που δείχνει τον αριθμό των γονέων που υποστήριξαν ευθέως ότι δεν τους ενδιέφερε η διάγνωση του παιδιού.

Πίνακας 12

Αξία διάγνωσης από γονέα

	Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Υποβιβασμός διάγνωσης	03, 05, 06, 07	<i>Δεν με ενδιέφερε η διάγνωση την έβγαλα μόνο για να μπει το παιδί στο ένταξης (05)</i>

Σημαντική πηγή που επηρεάζει τους γονείς είναι και η αντίδραση του παιδιού στην διάγνωση. Γονείς που επισημαίνουν ότι το παιδί φαίνεται να είναι σε άρνηση της κατάστασης του δυσκολεύονται περισσότερο συναισθηματικά, ενώ γονείς παιδιών που αποδέχονται την δυσκολία τους δείχνουν και οι ίδιοι να το αποδέχονται καλύτερα:

«Εντάξει το δέχθηκε και ο ίδιος δεν έφερε αντίρρηση σε κάτι...(02)»

«και ο ίδιος το πήρε αρνητικά.... αντέδρασε, στο ότι θα εξετάζεσαι προφορικά σ' αυτό αντέδρασε πάρα πολύ δεν ήθελε με τίποτα...(07)»

Ακόμη, η ψυχολογική κατάσταση του παιδιού μετά την διάγνωση δείχνει να απασχολεί πολύ τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούν το παιδί να έχει ανεπτυγμένη αυτοπεποίθηση:

«αλλά πολλή συζήτηση πάνω σ' αυτό πολλή συζήτηση γιατί πιο πολύ αυτό το συζητήσαμε για να μην πέσει η αυτοπεποίθησή της ώστε να μπορεί να πατήσει στα πόδια της(05)»

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας που δείχνει την αντίδραση του παιδιού όταν ενημερώθηκε για την διάγνωση του.

Πίνακας 13

Αντίδραση παιδιού στην διάγνωση της ΜΔ

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Θετική στάση του παιδιού προς την δυσκολία	Αποδοχή κατάστασης	01, 02, 03, 05, 08, 10, 11, 12	<i>Το δέχθηκε χωρίς να φέρει αντίρρηση (02)</i>
	Ουδέτερη αντίδραση	03, 05, 11	<i>Δεν ήταν κάποια ιδιαίτερη αντίδραση (03)</i>
Αρνητική στάση του παιδιού προς την δυσκολία	Άρνηση αποδοχής της κατάστασης	04, 06, 07	<i>Το πήρε αρνητικά(07)</i>
	Διερώτηση γιατί αυτός/ή και όχι ο αδερφός/ ή του/της	10, 11	<i>Λέει γιατί εγώ και όχι ο αδερφός μου (11)</i>
Συναισθηματική κατάσταση παιδιού	Χαμηλή αυτοπεποίθηση	01, 03, 04, 07, 09	<i>Αντιμετωπίζει πρόβλημα με την αυτοπεποίθησή του (01)</i>
	Υψηλή αυτοπεποίθηση	05, 07	<i>Έχει αυτοπεποίθηση/ Συναισθηματικά είναι ισορροπημένος (07)</i>

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επίδραση της ΜΔ στην σχέση γονέα-παιδιού, όπου όλοι οι γονείς επεσήμαναν ότι οι σχέσεις με τα παιδιά τους δεν έχουν επηρεαστεί. Παρ' όλα αυτά οι μισοί γονείς σε άλλη ερώτηση, σημείωσαν ότι οι σχέσεις με τα παιδιά τους επηρεάστηκαν όσο προσπαθούσαν να εμπλακούν με το διάβασμα στο σπίτι:

«Η μεταξύ μας σχέση επηρεαζότανε για αρκετό διάστημα όσο προσπαθούσα να είμαι και δασκάλα μαζί με μαμά εεε όταν χωρίσαμε τους τα όρια αυτά και ξεκίνησε να διαβάζει με μια άλλη κοπέλα επανήλθαμε λίγο.(04)»

Πίνακας 14

Σχέσεις γονέα- παιδιού με ΜΔ

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Σχέσεις γονέα- παιδιού με ΜΔ	Η σχέση δεν επηρεάστηκε από την ΜΔ	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12	Όχι γιατί προσπαθώ να είμαστε κοντά στο παιδί/ Δεν άλλαξε κάτι ούτε από το παιδί ούτε από εμένα (03)
	Συγκρούσεις που σχετίζονται με την διάγνωση	02, 03, 04, 05, 07, 12	Έχουμε κόντρες γιατί δεν θέλει να διαβάσει (02)
	Εντάσεις για άλλους λόγους	01	Έχουμε τις κόντρες μας λόγω εφηβείας δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με την δυσκολία (01)

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς κατά την αντιμετώπιση της κατάστασης χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, στις δυσκολίες διαχείρισης της κατάστασης και στις πρακτικές δυσκολίες. Στην πρώτη περίπτωση, οι γονείς επεσήμαναν ότι δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές εκρήξεις του παιδιού αλλά και την άρνηση αποδοχής της κατάστασης του:

«αυτή η ηη άρνηση εεε σε κάποια πράγματα το πείσμα που γεννιόταν από την άρνηση και η προσπάθεια του να το επιβάλλει σαν power game δεν ξέρω πως αλλιώς να το πω ήτανε μια από τις μεγαλύτερες και εξακολουθεί να είναι μια από τις μεγαλύτερες έτσι δυσκολίες που αντιμετωπίζω μαζί του (12)»

Παράλληλα και η διατήρηση ενός προγράμματος είναι από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε πρακτικό επίπεδο:

«μπορεί κάποιες φορές να του λέμε άντε να διαβάσουμε και να λέει αυτός όχι και να προσπαθούμε να βάλουμε ένα πρόγραμμα και αυτό έχει να κάνει γιατί εμείς δεν θα το τηρήσουμε γιατί είναι πολλές οι δουλειές, το να μην μπορούμε να φτιάξουμε δηλαδή ένα πρόγραμμα και να το ακολουθήσουμε, αυτό δεν έχει να κάνει με το παιδί όμως (09)»

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας ο οποίος καταγράφει βάσει των δεδομένων τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την δυσκολία του παιδιού τους.

Πίνακας 15

Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς διαχειριζόμενοι την κατάσταση

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Αποδοχή της δυσκολίας από το παιδί		03, 04	<i>Να κάνουμε το παιδί να καταλάβει και να αποδεχθεί την δυσκολία του (03)</i>
Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής	Συναισθηματικές δυσκολίες	07, 08, 12	<i>Οι εκρήξεις θυμού που έχει σε σχέση με το διάβασμα (07)</i>
	Σύγκριση με συμμαθητές	04	<i>Δεν κοιτάζει την δική του προσπάθεια και συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους (04)</i>
Πρακτικές Δυσκολίες	Η εύρεση ειδικών	09	<i>Να βρούμε τον εργοθεραπευτή/πρακτική δυσκολία (09)</i>
	Η τήρηση του προγράμματος	09, 10, 11	<i>Πρακτική δυσκολία η καθημερινότητα/το πρόγραμμα (11)</i>
Καμία αντιμετώπιση δυσκολίας		01, 05, 09	<i>Δεν έχω δυσκολευτεί για την ώρα (09)</i>

Φτάνοντας στο σήμερα οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν ότι είναι ικανοποιημένοι από την εξέλιξη του παιδιού εστιάζοντας κυρίως στις βελτιώσεις του σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο:

«ναι γιατί είναι, είναι χρόνια τώρα αν το σκεφτείς από εκεί που ξεκινήσαμε ως τώρα είναι το μεγαλύτερο έχει περάσει τοσο μεγαλύτερο κομμάτι οπότε δεν νομίζω ότι υπάρχουν πολλά τώρα(03)»

«Ναι υπάρχει πρόοδος δεν έχουμε δηλαδή φάνηκε γιατί την δεύτερη φορά που πήγαμε στην κ.Β.(παιδοψυχολόγος) εεε μου λέει μα τι κάνατε σε έξι μήνες μέσα και βλέπω διαφορά οπότε ναι φάνηκε η πρόοδος (06)»

Ωστόσο υπάρχουν γονείς που αντιμετωπίζουν ακόμα δυσκολίες κυρίως ως προς το γνωστικό επίπεδο του παιδιού:

«εντάξει ένα μεγάλο μέρος του προσπαθεί να καλυφθεί αλλάααα δεν έχειι, δυσκολεύεται στην ανάγνωση του αρκετά ακόμα.(01)»

Σημαντικό είναι να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι το παιδί σας έχει ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά στη μάθηση;», μόνο τέσσερις από τους δώδεκα γονείς απάντησαν ναι, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι το σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και πως αν δεν βοηθήσουν οι γονείς το παιδί θα αντιμετωπίσει μεγάλες δυσκολίες μέσα στην σχολική αίθουσα:

«εεεε σίγουρααα το σύστημα δεν ευνοεί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυτό είναι το μόνο σίγουρο αλλά είναι μια ειδική κατάσταση ας πούμε εεεμμμ εμείς όμως θα το παλέψουμε ανεξάρτητα από αυτό (10)»

«ξέρω γω τώρα για το ίσες ευκαιρίες αν το σύστημα προσφέρει ίσες ευκαιρίες (παύση) δε τοσο από την στιγμή που η πρακτική των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών προφανώς δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες δηλαδή των ίσων ευκαιριών με τις ίσες απαιτήσεις ναι (12)»

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας ο οποίος δείχνει την κατάσταση του παιδιού σήμερα όπως την διατύπωσαν με τα λεγόμενα τους οι γονείς καθώς και την άποψη της για την ύπαρξη ή μη ίσων ευκαιριών στο σχολείο.

Πίνακας 16

Η κατάσταση του παιδιού σήμερα

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Ικανοποιημένοι με την αντιμετώπιση της δυσκολίας		01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11	<i>Είμαι ικανοποιημένη (10)</i>
	Δεν φαίνονται πια οι δυσκολίες	05, 11	<i>Τώρα δεν φαίνεται (η δυσκολία) για να νιώσει άσχημα οπότε δεν με νοιάζει (11)</i>
Αντιμέτωπη δυσκολιών ακόμα		01, 02, 04, 08,12	<i>Θέλει προσπάθεια ακόμα Η δυσλεξία δεν τον αφήνει να διαβάζει ελεύθερα(02)</i>
Ανησυχία για μελλοντικές ψυχολογικές επιπτώσεις λόγω της ΜΔ		09, 12	<i>Έχω ένα άγχος για αργότερα μην τον αποκαρδιώσει κάποιος εκπαιδευτικός/να μην σταθεί στα αρνητικά(09)</i>
Ύπαρξη ίσων ευκαιριών στο σχολικό πλαίσιο		02, 05, 08, 09	<i>Ναι σ' αυτή την φάση έχει τις ίσες ευκαιρίες στο σχολείο (09)</i>
Ύπαρξη ίσων ευκαιριών στο σχολικό πλαίσιο μόνο με την βοήθεια ειδικού		04, 06, 12	<i>Ναι πιστεύω ότι έχει Αν έχει και βοήθεια πιστεύω μπορεί να τα καταφέρει (06)</i>
Δεν έχει ίσες ευκαιρίες λόγω της ΜΔ		04, 11, 12	<i>Είμαστε στην λογική δεν πειράζει τα πρωτάκια αργούν θα τα καταφέρει πιστεύω αν δεν συγκρίνει τον εαυτό του (11)</i>

Ως προς τον τρόπο που διαχειρίστηκαν οι γονείς την κατάσταση αναφέρουν πώς κοιτώντας πίσω θα άλλαζαν κάποιες από τις ενέργειες τους. Οι αλλαγές αυτές θα μπορούσαν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες, στον χρόνο της παρέμβασης και στην ψυχολογική κατάσταση των γονέων. Ως προς την πρώτη, κάποιιοι ισχυρίστηκαν ότι θα αναζητούσαν διάγνωση νωρίτερα:

«Ναι, και αν με είχε συμβουλευσει κάποιος νωρίτερα ίσως μια αξιολόγηση να την είχα κάνει και να είχα προλάβει (01)»

Και ως προς την δεύτερη, ισχυρίστηκαν ότι θα άλλαζαν την ψυχολογική τους κατάσταση στο πώς αντέδρασαν στην διάγνωση:

«Εεεε θα άλλαζα τον εαυτό μου(γελά), εννοώ ότι θα προσπαθούσα να είμαι πιο ήρεμη και ψύχραιμη γιατί στην αρχή νόμιζα ότι ήρθε η συντέλεια του κόσμου (04)»

Στην συνέχεια ακολουθεί πίνακας με τις αλλαγές που θα έκανα οι γονείς ως προς την διαχείριση της κατάστασης αν μπορούσαν να γυρίσουν τον χρόνο πίσω.

Πίνακας 17

Αλλαγές στην διαχείριση της κατάστασης

		Αρ. Συνεντεύξεων	Παραδείγματα
Αλλαγές στην διαχείριση της κατάστασης	Χρόνος διάγνωσης και παρέμβασης	01, 02, 04, 07, 09, 10	<i>Αν είχα κάνει την διάγνωση νωρίτερα θα είχα κάνει παρέμβαση νωρίτερα και δεν θα είχα χαλάσει την σχέση μου με το παιδί (07)</i>
Αλλαγή στην ψυχολογική διαχείριση	Μικρότερο αίσθημα ανεπάρκειας	03, 04, 07, 11, 12	<i>Νομίζω πως όχι δεν είμαστε οι τέλειοι αλλά το κάναμε για το καλό του/ Εννοείται ότι δεν μπορείς να τα κάνεις όλα τέλεια (03)</i>
Καμία αλλαγή σε προηγούμενη συμπεριφορά		05, 08	<i>Όχι τίποτα απολύτως (08)</i>

ΘΕΜΑ 4^ο : ΓΝΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΜΔ ΚΑΙ ΕΞΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει η γνώση των γονέων ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα αλλά και την μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί τους ειδικότερα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι γονείς έχουν ελλιπή ή και καθόλου πληροφόρηση ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες κάτι που επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδύθηκαν δυο βασικές κατηγορίες, οι γονείς που έχουν μια γενική πληροφόρηση για το θέμα και οι γονείς που δεν γνωρίζουν καθόλου. Παρακάτω παρατίθενται δυο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Ναι είχα, ναι... εεε όχι ξέρω και από το μεγάλο μου γιο εεε τοσο δεν είναι ότι έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο αλλά ναι τώρα επειδή δουλεύω σαν εκπαιδευτικός και για τον Μιχάλη έχω αποφασίσει να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο πιο πολύ για την δουλειά μου ως εκπαιδευτικός, για το παιδί όχι ήξερα όμως πώς να στο πω δηλαδή ήμουν ευαισθ γνώριζα αλλά όχι σε βάθος (09)»

«εεε εγώ προσωπικά δεν ξέρω κάτι περί αυτών των παθήσεων, δεν έχω γνώση (02)»

Μέσα από την γνώση τους για τις ΜΔ οι γονείς μίλησαν και εξήγησαν στα παιδιά τους τι ακριβώς είναι η μαθησιακή δυσκολία με την οποία διαγνώστηκαν. Στο σημείο αυτό αναδείχθηκαν κάποια μοτίβα απαντήσεων που δείχνουν να χρησιμοποιούνται από αρκετούς γονείς. Αρχικά, κάποιοι από αυτούς χρησιμοποίησαν ρητορικές που σχετίζονταν με την διαφορετικότητα των ανθρώπων:

«το είχαμε πει ότι όλα τα παιδιά δεν είναι ίδια, το κάθε παιδί είναι διαφορετικό... τα έχουμε πει και έχουμε πει ότι όλοι δεν είμαστε ίδιοι, όπως εσύ Μ. έχεις το θέμα σου μαθησιακό έτσι και το άλλο παιδί έχει αυτό (05)»

Ενώ κάποιιοι άλλοι προσπάθησαν να εξηγήσουν την δυσκολία πιο εστιασμένα εξηγώντας ότι είναι μια δυσλειτουργία του εγκεφάλου:

« ότι στο μυαλό μας όλοι οι άνθρωποι έχουμε συρταράκια εμείς όμως δεν έχουμε συρταράκια έχουμε ένα σακουλάκι που είναι όλα μέσα και προσπαθούμε να τα βάλουμε σε μια σειρά (06)»

Ταυτόχρονα, υπήρχαν και κάποιοι που απέφυγαν να δώσουν μια καθαρή εξήγηση στο παιδί:

«δηλαδή τώρα σχεδόν τώρα ήρθε ότι για πιο λόγο γίνονται όλα αυτά, για πιο λόγο τα κάναμε όλα αυτά, αλλά καταλάβαινε το παιδί πιστεύω καταλαβαίνει από την πρώτη στιγμή και ας μην του εξηγήσεις ότι κάπως μπορεί να μη τοσο να το πει με να το ξεκαθαρίσει αλλά καταλαβαίνει πιστεύω.(03)»

Ο συνδυασμός της ελλιπούς γνώσης για τις ΜΔ με την αποπροσανατολισμένη από την ΜΔ εξήγηση ή την αποφυγή εξήγησης από τους γονείς μπορεί να είναι μια ένδειξη ότι η εξήγηση που θα δώσουν οι γονείς εξαρτάται από το πόσο καλά είναι οι ίδιοι ενημερωμένοι για το τι είναι η μαθησιακές δυσκολίες.

Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας διπλής εισόδου ο οποίος δείχνει την συσχέτιση της γνώσης των γονέων με την εξήγηση που έδωσαν στο παιδί.

Πίνακας 18

Συσχέτιση γνώσης γονέων για τις ΜΔ και εξήγηση στο παιδί

	Εξήγηση μη εστιασμένη στη ΜΔ	Εξήγηση εστιασμένη στη ΜΔ	Αποφυγή εξήγησης	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Γενική γνώση-πληροφόρηση για ΜΔ	04, 05, 06, 07, 08, 10, 11	01, 04, 05, 06, 10, 12	06, 08, 09, 10, 11	<i>Η μητέρα (06) ως προς την γνώση για τις ΜΔ ανέφερε «Είχα γνώση για τις Μ.Δ γιατί ήμουν και εγώ δυσλεκτική» και ως προς την εξήγηση «Οι άνθρωποι στο μυαλό μας έχουμε συρταράκια εμείς όμως έχουμε ένα σακουλάκι που είναι όλα μέσα και προσπαθούμε να τα βάλουμε σε μια σειρά»</i>
Απουσία γνώσης για ΜΔ	03		02, 03, 05, 09, 12	<i>Η μητέρα (03) ως προς την γνώση για τις ΜΔ ανέφερε «Δεν είχα ιδέα ότι υπήρχε αναπτυξιολόγος και τα λοιπά» και ως προς την εξήγηση «Είπαμε ότι χρειαζόμαστε κάποια μαθήματα... Να τα πάει καλύτερα στο σχολείο»</i>

--	--	--	--	--

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία ολοκληρώνεται με την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της σύνδεσης τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι οι γονείς δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς τις απαντήσεις τους σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Οι γονείς αντιμετωπίζουν την διάγνωση ως μια αγχωτική διαδικασία η οποία επηρεάζει την καθημερινότητα τους σε διάφορους τομείς, όπως στον χρόνο, στην συναισθηματική κατάσταση, στα οικονομικά τους αλλά και στις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Όπως φαίνεται η διαχείριση της κατάστασης δεν είναι κάτι σταθερό, με αποτέλεσμα οι γονείς να περνούν από διάφορα στάδια, όπου ο πρώτος καιρός της διάγνωσης βιώνεται πιο αγχωτικά, ενώ στην πορεία και όσο το παιδί λαμβάνει αποτελεσματική βοήθεια, φαίνεται να ηρεμούν. Το είδος της μαθησιακής δυσκολίας φαίνεται να μην παίζει ισχυρό ρόλο στην ψυχολογική κατάσταση του γονέα αλλά περισσότερο ο χρόνος που έχει περάσει από την διάγνωση. Οι περισσότεροι γονείς που έχουν διαχειριστεί την δυσκολία για πολλά χρόνια παρουσιάζονται πιο ήρεμοι, ενώ οι γονείς με πρόσφατη διάγνωση δεν έχουν αποκτήσει την εμπειρία να διαχειρίζονται όποια κατάσταση προκύψει.

Στην παρούσα έρευνα αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι γονείς θα άλλαζαν τον τρόπο που διαχειρίστηκαν στην αρχή την κατάσταση αλλά και από το ότι τώρα φαίνεται να είναι πιο συνειδητοποιημένοι και ήρεμοι. Ίσως σ' αυτό να συντελεί και

το γεγονός ότι λαμβάνουν υποστήριξη κατά την διάρκεια και από τους ειδικούς οι οποίοι αποτελούν θετικό παράγοντα στη διαχείριση της κατάστασης. Όλοι οι γονείς της έρευνας φάνηκαν εξαιρετικά ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που έχουν λάβει τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους. Αυτό αποδεικνύεται ένα ελπιδοφόρο σημάδι, καθώς σε έρευνα των Ryan & Quinlan (2017) οι οποίοι μελέτησαν 28 γονείς παιδιών με ΜΔ , βρέθηκε ότι οι γονείς αυτοί δεν ήταν ευχαριστημένοι με την αντιμετώπιση που δέχονταν από τους ειδικούς που είχαν αναλάβει τα παιδιά τους.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων φαίνεται να επιδρά στον τρόπο που επιδιώκουν να εμπλέκονται στο διάβασμα στο σπίτι, με τους περισσότερους γονείς να αναθέτουν το διάβασμα των παιδιών σε κάποια δασκάλα. Ακόμη η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο είναι πολιτισμικά εξαρτώμενη καθώς, από την μία φαίνεται μέσω των προσδοκιών που εκφράζουν ότι πιστεύουν στην αξία της μόρφωσης του παιδιού, από την άλλη δεν πιστεύουν ότι το σχολείο είναι σε θέση να βοηθήσει και να υποστηρίξει τα παιδιά γενικά και ακόμα περισσότερο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με μελέτες γονέων οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει παιδιά με ΜΔ (Adamorouliou, 2013. Dyson, 1996).

Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι πολλοί γονείς έχουν προεξοφλήσει ότι τα παιδιά τους δεν θα σπουδάσουν σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, λόγω τις διάγνωσης, και ως εκ τούτου έχουν ήδη σκεφτεί ότι θα κάνουν, είτε κάτι χειρωνακτικό, είτε θα εισαχθούν σε κάποιο ΕΠΑΛ. Αυτή η στάση δείχνει να διαφοροποιείται από την παλαιότερη ευρεία άποψη των γονέων ότι τα παιδιά τους πρέπει να μορφωθούν και να σπουδάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο. Από την άλλη, με το να μην έχουν ολοκληρωμένη γνώση για τις μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται να μην γνωρίζουν ότι αυτές δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την φοίτηση των παιδιών σε πανεπιστήμια (Heiman & Precel, 2003). Ο χρόνος που περνάνε οι γονείς με τα παιδιά τους δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην σχέση γονέα- παιδιού ως προς την γνωστική του εξέλιξη καθώς οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Η υποστήριξη του γονέα που αναλαμβάνει να διαχειριστεί την μαθησιακή δυσκολία του παιδιού φάνηκε να έχει σπουδαίο ρόλο περισσότερο στην ψυχολογική κατάσταση του. Αρχικά, όπως και σε προηγούμενες έρευνες, (Acar, Chen, Xie, 2021. Carpenter & Towers, 2008), διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο βάρος της διαχείρισης το αναλαμβάνουν οι μητέρες, οι οποίες αναλαμβάνουν όλα τα διαδικαστικά αλλά και την συναισθηματική ρύθμιση του παιδιού. Ως εκ τούτου η υποστήριξη που λαμβάνουν από τον περίγυρο αλλά και από τον σύζυγο είναι ιδιαίτερα σημαντική γι' αυτές. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε από τα λεγόμενα των μητέρων ότι είναι οι βασικές που έχουν αναλάβει όλη την διαχείριση και ο πατέρας είτε ασχολείται επικουρικά, είτε δεν ασχολείται καθόλου. Οι έρευνα των Carpenter & Towers (2008) μελετά την συμβολή και τον ρόλο του πατέρα στις οικογένειες με παιδί με ΜΔ, οι οποία ανέδειξε κυρίως ότι αναλαμβάνουν τα οικονομικά βάρη και ότι συχνά δεν ρωτώνται για τις λήψεις των αποφάσεων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τα παιδιά.

Παράλληλα, το ευρύτερο περιβάλλον (συγγενείς, φίλοι) φαίνεται να είναι υποστηρικτικό, με εξαίρεση κάποιες μητέρες οι οποίες ανέφεραν ότι αποκρύπτουν στοιχεία από τους οικείους τους καθώς δεν είναι σε θέση να τους κατανοήσουν και να τους συμπαρασταθούν. Αυτό είναι ίσως ένα ελπιδοφόρο εύρημα καθώς στην βιβλιογραφία οι γονείς φαίνεται να ντρέπονται και να αποφεύγουν να μοιραστούν το γεγονός με το περιβάλλον τους για να μην στιγματιστούν (Mitter, Ali, Scion, 2019. Sahay, Prakash, Knaique & Kumar, 2013), κάτι που δεν αναδείχθηκε, σε μεγάλο βαθμό, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Όσο πιο υποστηρικτικό είναι το περιβάλλον για τους γονείς τόσο οι ίδιοι αισθάνονται πιο ελεύθεροι να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Tsibidaki & Tsamparli, 2007).

Μεγάλο εμπόδιο για τους γονείς αποτελεί η ελλιπής βοήθεια που λαμβάνουν από το κράτος. Αρχικά, ας ξεκινήσουμε από το βασικό εύρημα ότι όλοι οι γονείς αναζήτησαν βοήθεια πρώτα ιδιωτικά και μετέπειτα δημόσια καθώς υποστήριξαν ότι ο δημόσιος τομέας λειτουργεί αργά και δεν μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες των παιδιών τους. Ακόμα και οι γονείς που δεν εξέφρασαν έντονη δυσαρέσκεια προς το δημόσιο, ισχυρίστηκαν ότι η βοήθεια που παρέχεται είναι απλώς κάποιο χρηματικό

βοήθημα το οποίο καλύπτει μέρος των θεραπειών του παιδιού το οποίο όμως δεν είναι επαρκές. Το εύρημα αυτό ισχυροποιεί την θέση ότι οι δημόσιες παροχές στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μηδαμινές και δεν διευκολύνουν καθόλου το έργο των γονέων (Adamopoulou, 2013. Ryan & Quinlan, 2017. Sahay, Prakash, Knaique & Kumar, 2013). Από την άλλη, δυσαρέσκεια εκφράζουν και για την αντιμετώπιση που δέχονται από τις σχολικές μονάδες καθώς αναφέρουν έλλειψη επιμόρφωσης των καθηγητών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών αλλά και απουσία τμημάτων ένταξης από τα σχολεία. Πιθανόν όλα αυτά να εντείνουν και το άγχος των γονέων για το μέλλον του παιδιού σε σχολικό επίπεδο. Αυτή η θέση έρχεται σε συμφωνία με την αρχική υπόθεση της εργασίας ότι όσο καλύτερη είναι η σχέση σχολείου- οικογένειας τόσο πιο σίγουροι θα αισθάνονται οι γονείς στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Ως προς την γνώση για τις μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε ότι οι περισσότεροι γονείς είχαν από γενική πληροφόρηση μέχρι καθόλου γνώση γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Sahay, Prakash, Knaique & Kumar, 2013. Sahu, Bhargava, Sagar, Mehta, 2018). Αυτό που μπορούμε να υποθέσουμε είναι ότι λόγω αυτής της ελλιπής γνώσης οι γονείς δυσκολεύονται να εξηγήσουν στα παιδιά την δυσκολία τους. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι είτε εξήγησαν την δυσκολία τονίζοντας στοιχεία που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτή (όπως « όλοι είμαστε διαφορετικοί»), είτε απέφυγαν να εξηγήσουν ευθέως στο παιδί. Γενικά στην βιβλιογραφία δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος που εξηγούν οι γονείς στα παιδιά την μαθησιακή τους δυσκολία οπότε δεν μπορεί να υποστηριχθεί κάποια συσχέτιση ώστε να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα.

Τέλος, σε σχέση με την αρχική υπόθεση της έρευνας σχετικά με την γνώση των γονέων για τις ΜΔ, διαφαίνεται ότι οι γονείς γενικά δεν έχουν μεγάλη εποπτεία της εξέλιξης του παιδιού καθώς ούτε εμπλέκονται μαζί του εκπαιδευτικά, ούτε οι ίδιοι επιδιώκουν να εκπαιδευτούν ώστε να μάθουν τρόπους να τα βοηθήσουν. Η ανάθεση των μαθημάτων σε ιδιωτική δασκάλα αλλά και στην ειδική παιδαγωγό φαίνεται να τους εφησυχάζει, να μην υπάρχει ουσιαστική ενημέρωση με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τις ακριβείς ανάγκες των παιδιών τους. Σ' αυτό που

δίνουν μεγαλύτερη βάση και φροντίδα είναι η ψυχολογική κατάσταση του παιδιού μιας και η προσοχή τους στρέφεται στο να έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και να νιώθουν καλά ανεξάρτητα από την μαθησιακή δυσκολία.

Συνοψίζοντας, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα βρέθηκε πως το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας όσον αφορά το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς δεν βρέθηκαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις. Από την άλλη, ο τρόπος που επιλέγουν να εμπλέκονται στο διάβασμα του παιδιού στο σπίτι και η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο φαίνεται να είναι πολιτισμικά εξαρτώμενος καθώς οι περισσότεροι εμφανίζονται απογοητευμένοι από την υποστήριξη του σχολείου, ενώ παράλληλα αναθέτουν την σχολική εποπτεία του παιδιού τους σε κάποια δασκάλα ή ειδική παιδαγωγό.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα βρέθηκε ότι η γονική εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι επιδρά μάλλον αρνητικά στην αποδοχή και αντιμετώπιση της δυσκολίας από τους γονείς. Αυτό διαφαίνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες, όταν το κάνουν διαταράσσεται η μεταξύ τους σχέση και έτσι αναζητούν εξωτερική βοήθεια. Μια υπόθεση που μπορεί να γίνει εδώ είναι ότι με αυτή την στάση οι γονείς χάνουν την ουσιαστική εμπλοκή με το παιδί και άρα αντιμετωπίζουν την δυσκολία σαν κάτι που θα λύσουν οι ειδικοί.

Ως προς το τρίτο ερώτημα βρέθηκε ότι η γνώση των γονέων για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι από πολύ γενική ως μηδαμινή και αυτό δείχνει να τους εμποδίζει στο να έχουν μια γενική εποπτεία ως προς την εξέλιξη της μαθησιακής δυσκολίας, γεγονός που δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους ίδιους. Αν συνδυαστεί το δεύτερο με το τρίτο ερώτημα ίσως μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η ελλιπής γνώση των γονέων για τις μαθησιακές δυσκολίες εν γένει σε συνδυασμό με την απουσία εμπλοκής τους στο διάβασμα στο σπίτι, τους δυσκολεύει στο να αποδεχθούν και να αντιμετωπίσουν πιο άμεσα την κατάσταση. Παρ' όλα αυτά, αυτό παραμένει μια υπόθεση η οποία χρήζει περισσότερη διερεύνηση.

Τέλος, ως προς το τέταρτο ερώτημα βρέθηκε ότι η γονική συνεργασία με το σχολείο επίδραση στην διαχείριση της κατάστασης αλλά και στην αποδοχή της καθώς όταν οι γονείς εμφανίζονται ικανοποιημένα με την υποστήριξη του σχολείου τότε διαχειρίζονται πιο θετικά την κατάσταση. Από την άλλη, γονείς που νιώθουν ότι δεν λαμβάνουν υποστήριξη από το σχολείο εμφανίζονται πιο αγχωμένοι και ανήμποροι να διαχειριστούν την κατάσταση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σ' αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν μητέρες οπότε δεν κατέστη δυνατό να αναδειχθεί μια σύγκριση για το αν υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση της διάγνωσης μεταξύ μητέρων και πατέρων. Επίσης το δείγμα προήλθε από την περιοχή του Ρεθύμνου αποκλειστικά οπότε δεν υπήρξε η δυνατότητα να εξαχθεί μια πιο ευρεία άποψη για την στάση των γονέων πάνω στην διάγνωση των παιδιών τους και αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανά περιοχή. Τέλος, μια πιο ελεύθερου τύπου συνέντευξη ίσως να αποκάλυπτε σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα και το γενικότερο βίωμα των γονέων σε σχέση με την εμπειρία τους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Δεδομένου ότι το πεδίο έρευνας που αφορά τους γονείς είναι περιορισμένο θα μπορούσαν να διεξαχθούν και άλλες έρευνες παρόμοιου σχεδιασμού. Αρχικά ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια διαχρονική έρευνα η οποία θα ανάδειχνε τα στάδια που περνούν οι γονείς, ψυχολογικά και πρακτικά, μέσω της διάγνωσης του παιδιού. Ακόμα, εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν και μια έρευνα που θα εστιάζει

σε μεγαλύτερο βαθμό στην εμπειρία των πατέρων και στο πώς βιώνουν οι ίδιοι την διάγνωση του παιδιού τους με μαθησιακή δυσκολία.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acar, S., Chen, C., Xie, H. (2021). Parental Involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities* 110.

Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.

Ainscow, M., Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231-238.

Al-Dababneh, K., (2017). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 615-630.

Al-Yagon, M. (2015). Fathers and Mothers of Children with Learning Disabilities: Links between Emotional and Coping Resources. *Learning Disability Quarterly*, 38 (2), 112-128.

American Psychiatric Association, (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed. DSM-V), Washington DC: APA.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*: 367–89.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Carpenter, B & Towers, C. (2008). Recognizing fathers: The needs of fathers of children with learning disabilities. *Support for Learning, 23*, 3.

CHAPTER TEN: Greek Parents' Perceptions and Experiences Regarding Their Children's Learning and Social-Emotional Difficulties Author(s): Eirini Adamopoulou Source: Counterpoints, 2013, Vol. 436, Paradigms of Research for the 21st Century: PERSPECTIVES AND EXAMPLES FROM PRACTICE (2013), pp. 176-188.

Coutsocostas, G., Albortz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Need Education, 25* (2).

Dapudong, R. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: the case of the primary school teachers. *Academic Research International, 4* (4).

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.

Dreyer, L.M. (2015). Experiences of parents with children diagnosed with reading difficulties. *Southern African Review of Education, 21*(1), 94-111.

DuPaul, G.J., & Volpe, R.J. (2009). ADHD and learning disabilities: research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports, 1*, 152-155.

Dyson L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly, 33*, 44-55.

Dyson, 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.

- Falik, H., (1995). Family Patterns of Reaction to a Child with a Learning Disability: A Mediational Perspective. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 335- 343.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1 – 22.
- Fernandez- Alcantara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, A., Salvatierra, M., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a Child with a Learning Disability: A Qualitative Approach. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*, (5), 526–543.
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention 37*: 190–207.
- Gregg, P. & Washbrook, E. (2009). The socio-economic gradient in child outcomes: The role of attitudes, behaviors, and beliefs. The primary school years. Report for the Joseph Rowntree Foundation.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities, 23*(2), 74-84.
- Hammill, D. D., Leigh E. J., McNutt, G. & Larsen, C. S. (1990). New definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 2*(2).
- Hassall, R., Rose, J., McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 405-418.
- Heiman, T. (2002). Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2).
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*, 159-171.
- Heiman, T., & Berger, O. (2007). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 289-300.

Heiman, T., Prechel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3).

Hoover-Dempsey, V. K., & Sandler, M., H., (1997). Why do parents become involved in their children's education? *American Educational Research Association*, 62, 3-42.

Hoover-Dempsey, V., K., & Sandler, M., H., (2005). The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. «Ανακτήθηκε από: <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>».

Hsiao, C.-Y. (2014). Family demands, social support and family functioning in Taiwanese families rearing children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(6), 549–559.

Kaltsouni, S., (2021). Inclusive education in Greece. *Social Work and Education*, 8 (3), 385-394.

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

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", in *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Volume 14, pp 179-215. Keefe, C.H. (1995). Portfolios: Mirrors of learning, *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 66-67.

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

Kourkoutas, E., Stavrou, P. D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130.

Koutrouba, K., Amvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (4), 413 -421.

- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115–122.
- Long, H. & Pang, W. (2016). Family socioeconomic status, parental expectations, and adolescents' academic achievements: a case of China. *Educational Research and Evaluation*.
- Martinez-Gonzalez, R., & Blanco, N., (1991). Parents and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research, 15* (2), 163-169.
- Mavropalias, T., Alevriadou, A., Rachanioti, E. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities, 67* (6).
- Mitter, N., Ali, A., Scior, K. (2019) Stigma experienced by families of individuals with intellectual disabilities and autism: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 89*, 10-21.
- Natale, K., (2007). Parents Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. *Psychology and Social Research*.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Perspectives: The International Dyslexia Association, 23*(4), 29-33.
- Ozturk, M. (2013). Barriers to Parental Involvement for Diverse Families in Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research, 3*(7), 13-16.
- Pappas, M., Papoutsis, C., Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences, 7* (90).
- Paseka, A., Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *NEuropean Journal of Special Need Education, 35* (2).
- Phillipson, S. & Phillipson, S. (2011). Children's cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review, 13*: 495-508.

Raty, H., Kasanen, K., (2010). A Seven-Year Follow-Up Study on Parents' Expectations of Their Children's Further Education. *Journal of Applied Social Psychology, 40* (11), 2711-2735.

Reed, P., R., Jones, P., K., Walker, M., J., Hoover-Dempsey, V., K. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *American Educational Research, 143*, 1-21.

Robledo-Ramón, P., & Garcia-Sánchez, J. N. (2012). Perceptions of the situation of families with children with learning disabilities and ADHD. *International Journal for Research in Learning Disabilities, 1*(1), 55-78.

Rogers, M., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology, 47*, 167–185.

Ryan, C., Quinlan, E., (2017). Whoever shouts the loudest: Listening parents of children with L.D. *J Appl Res Intellectual Disabilities, 203–214*.

Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A., Kumar, P. (2013). Parents of Intellectually Disabled Children: A Study of Their Needs and Expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2* (7).

Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of Families of Children with Specific Learning Disorder: An Exploratory Study. *Indian Journal of Psychological Medicine, 40* (5).

Shui-Hu, E., Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education, 69* (2), 126-141.

Suizzo, M-A., Pahlke, E., Yarnell, L., Chen, K., Romero, S., (2012). Home-Based Parental Involvement in Young Children's Learning Across U.S. Ethnic Groups: Cultural Models of Academic Socialization. *Journal of Family Issues, 35* (2), 254-287.

Thomas, E., Uthaman, S., (2019). Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice, 4*(2), 23-32.

Tsibidaki, A., (2013), Marital Relationship in Greek Families Raising a Child with Severe Disability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 11* (1), 29, 25-50.

Tsibidaki, A., Tsamparli, A. (2007), Support Networks for the Greek Family with Preschool or School-age Disabled Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (2), 283-306.

Vlachou, A. (2006) Role of special/ support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

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

Yamamoto, Y., Holloway, S., (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214.

Yawn, C., Hill, J., Obiakor, F., Gala, D., Neu, J. (2013). Families and Students with Learning Disabilities: Practice Concerns and Students with LD. *Emerald Group Publishing Limited*, 25, 175-188.

Yetkin, A. I., & Aksoy, V. (2019). Maternal acceptance–rejection and mother–child interaction in Turkish mothers of children with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(6), 803–817.

Yotyodying, S., Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 49, 74-84.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandago, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education* 10, 279–91.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379–94.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Kring, A-M., Davison, G-C., Neale, J-M., Johnson, S-L. Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Gutenberg

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17 (5), 506-517.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>.

Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.» Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html>

Παντελιάδου Σ.- Μπότσας Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη, Γράφημα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο.

Τζιβνίκου, Σ., (2015) Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες, «Ανακτήθηκε από:

<https://repository.kallipos.gr/bitstream/9827/tzivinikou-KOY>

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες- Γνωστικές προσεγγίσεις. Πρακτικά σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» ΚΔΑΥ

Ηρακλείου. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/stefanski/amea/mathisiakes-tzouriadou-barbas.pdf>

Τζουριάδου, Μ. (2008). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό Πλαίσιο. ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Παράρτημα

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΩΔΙΚΟΣ (Σ)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ.....

E= ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σ= ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ/ΟΥΣΑ

Πλάγια γράμματα: αυτά που λέει η Ε

Καλημέρα....Να συστηθώ. Είμαι η....Σπουδάζω στο... .Βρίσκομαι εδώ για να συλλέξω δεδομένα με σκοπό τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα

Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για..... Να είστε βέβαιος/η ότι η συζήτησή μας είναι απόρρητη, και τα όποια στοιχεία χρησιμοποιήσω με σκοπό τη συγγραφή της διπλωματικής

μου εργασίας, θα παραμείνουν ανώνυμα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα με βοηθήσει στο να κατανοήσω πώς αντιμετωπίζουμε Η όλη διαδικασία θα διαρκέσει περίπου μισή ώρα. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας.

Ας ξεκινήσουμε...

ΜΕΡΟΣ Α: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1	ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ	
2	ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ	
3	ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ	
4	ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ	
5	ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	
6	ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ Μ.Δ.	
7	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΑ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ..... ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ..... ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ..... ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ..... ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ..... ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....
8	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΑ	Ιδιωτικός τομέας Δημόσιος τομέας Εποχικός υπάλληλος Άνεργος
9	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΣ/Η
		ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η
		ΜΟΝΟΓΟΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
		ΧΗΡΟΣ/Α
10	ΑΛΛΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΠΟΥ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΚΡΙΣΙΜΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	Στάση σώματος (άνετη ή αμήχανη)
		Έκφραση θετικών συναισθημάτων
		Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων
		Έκφραση ουδέτερου συναισθήματος
		Ευχέρεια στην επικοινωνία
Δυσκολία στην επικοινωνία (μεγάλες παύσεις / «δεν ξέρω» / μονολεκτικές		

		απαντήσεις)	
		Άρνηση να απαντήσει	
11	ΕΙΔΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ ΦΟΡΕΑ	
	ΠΑΡΕΧΕΤΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ / ΘΕΡΑΠΕΙΑ	
	ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ Μ.Δ. (σε ποια ηλικία διαγνώστηκε η Μ.Δ.;	ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΙΑ	
12	ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΙΧΑΤΕ ΑΝΤΙΛΗΦΘΕΙ ΟΤΙ ΥΠΗΡΧΕ ΚΑΠΟΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ;		
	ΠΟΤΕ ΣΥΝΕΒΗ ΑΥΤΟ;	ΠΡΙΝ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	
		ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	
		ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
		ΠΟΛΥ ΑΡΓΟΤΕΡΑ	
ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΗΦΘΗΚΑΤΕ ΟΤΙ ΙΣΩΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΕΙΧΕ ΚΑΠΟΙΑ Μ.Δ.;			
13	ΠΟΙΟΣ ΣΑΣ ΣΤΗΡΙΞΕ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΞΕΤΑΣΕΤΕ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΤΟ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ;		
14	ΕΙΧΑΤΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ / ΓΝΩΣΗ / ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ «ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»;		
15	ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ, ΕΙΧΑΤΕ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ	ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
		ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	
		ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΦΟΡΕΑ / ΙΔΙΩΤΗ	

Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ / ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

16	ΠΟΙΕΣ ΗΤΑΝ ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ Μ.Θ.;	
----	---	--

17	ΠΟΙΑ ΗΤΑΝ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ Μ.Θ.	
18	ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΑΤΕ ΟΤΑΝ ΜΑΘΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ Μ.Δ.;	
19	ΠΩΣ ΑΝΤΕΔΡΑΣΕ ΑΡΧΙΚΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ;	
20	<i>ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ / ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΚΑΤΕ την αντίδραση του παιδιού και ΤΗ ΝΕΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ;</i> Πώς εξηγήσατε στο παιδί σας τη μαθησιακή δυσκολία;	
21	ΠΩΣ ΑΝΤΕΔΡΑΣΑΝ ΟΙ ΚΟΝΤΙΝΟΙ ΣΑΣ ΑΝΘΡΩΠΟΙ; (ΣΥΖΥΓΟΣ, ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ, ΦΙΛΟΙ ΣΑΣ) ΝΙΩΣΑΤΕ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΤΗΝ ΑΠΟΡΡΙΨΗ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟ ΣΑΣ ή ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ Μ.Δ.; ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΑΤΕ ΝΑ ΤΟ ΚΡΥΨΕΤΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΟΙΚΕΙΟΥΣ ΣΑΣ;	
22	ΠΩΣ ΑΝΤΕΔΡΑΣΑΝ ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ / ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	
23	ΚΟΙΤΩΝΤΑΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΙΣΩ, ΘΑ ΑΛΛΑΖΑΤΕ ΚΑΤΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΑΣ ή ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΑΣ;	
24	ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΟΤΙ ΕΙΧΑΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΤΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΑΣ;	
25	ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΧΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΚΑΙ ΕΓΚΑΙΡΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (ΔΟΜΕΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ, ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΚΛΠ);	

	<p>Το κόστος της υποστήριξης για τη μαθησιακή δυσκολία το αναλαμβάνει το ταμείο σας; (δημόσιες υπηρεσίες). Ή έχετε τη δυνατότητα να αναλαμβάνετε το κόστος και εσείς; Σε ποιο βαθμό;</p>	
--	--	--

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

26	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΚΑΤΑΦΕΡΕΙ ΑΡΚΕΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ;	
27	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΚΟΜΗ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ;	
28	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΧΕΙ ΙΣΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ / ΕΥΚΑΙΡΙΚΕΣ ΜΕ ΤΑ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΠΡΟΟΔΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ;	
29	ΠΟΙΑ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΤΗ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ;	
30	<p>ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΣΑΣ Ή/ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;</p> <p>ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ;</p>	Τις σχέσεις σας με το παιδί;
		Τις ενδοοικογενειακές σχέσεις (μεταξύ των γονέων);
		Τη δυνατότητα του παιδιού για διατήρηση της φιλίας του με άλλα παιδιά;
		Τη σχολική επίδοση ή τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού;
		Τη δυνατότητα του παιδιού για

	σύναψη νέων φιλικών σχέσεων;	
	Τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού; (π.χ. την έκφραση συναισθημάτων, την αυτοεκτίμησή του κλπ)	

Δ. Πολιτισμικό κεφάλαιο, γονική εμπλοκή στη μάθηση του παιδιού και προσδοκίες γονέων

31	<p>Γενικά, στον ελεύθερο χρόνο σας ποιες είναι οι δραστηριότητες που κάνετε μαζί με το παιδί;</p> <p>Διαβάζετε βιβλία με το παιδί;</p> <p>Πηγαίνετε εκπαιδευτικές εκδρομές με το παιδί; (μουσεία, βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά ταξίδια, θέατρο, σινεμά κλπ;)</p>	
32	<p>Γενικά, συνεργάζεστε με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για τα θέματα σχολικής επίδοσης του παιδιού ή για ζητήματα που ανακύπτουν μέσα στην τάξη;</p> <p>Βοηθάτε το παιδί στις σχολικές εργασίες στο σπίτι;</p> <p>Υπάρχει κάποιος δάσκαλος / ειδικός παιδαγωγός που βοηθάει το παιδί στις σχολικές εργασίες του;</p>	

33	<p>Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την πρόοδο του παιδιού σε επίπεδο σχολείου και σταδιοδρομίας;</p> <p>Οι προσδοκίες σας επηρεάστηκαν από τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών;</p> <p>Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε το παιδί ώστε να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα;</p>	
34	<p>Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιον τι σημαίνει «μαθησιακές δυσκολίες»;</p>	
35	<p>Τι θα συμβουλεύατε κάποιον/α που έχει παρόμοιες εμπειρίες με σας;</p>	

Κάπου εδώ ολοκληρώνεται η συνέντευξη. Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συζήτησή μας. Σας εύχομαι ό,τι καλύτερο για εσάς και την οικογένειά σας.

