



Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Τμήμα Κοινωνιολογία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
«Έρευνα για την τοπική κοινωνική  
ανάπτυξη και συνοχή»

## Μαθησιακές Δυσκολίες και Στίγμα: η περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Παλιβάνη Μαρία

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαβρίμης Παναγιώτης

Μέλη: Παπάνης Ευστράτιος

Σαββάκης Μάνος

Μυτιλήνη 2019



## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και την αντιμετώπιση που αυτά έχουν στο σχολείο. Ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ενσωματωθούν ομαλά στο σχολείο και να κοινωνικοποιηθούν. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια διαδραματίζει η ετικέτα που πολλά παιδιά αποκτούν μετά την διάγνωση τους, καθώς αρκετές φορές αντί να αποτρέψει το κοινωνικό αποκλεισμό οδηγεί στο στιγματισμό του ατόμου.

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος αντιμετώπισης της ετικέτας από τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία με βάση τις γνώσεις τους για το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους και η επίδραση της δυσλεξίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία και στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις εμπειρίες των ατόμων εντός των πλαισίων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών προς το παιδί πριν και μετά την διάγνωση του. Επίσης, στην παρούσα εργασία μελετώνται βιβλιογραφικά οι μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα η δυσλεξία, καθώς και το στίγμα γενικά και ειδικά των ατόμων με δυσλεξία τόσο στο σχολικό και στο οικογενειακό πλαίσιο όσο και στην ενήλικη ζωή.

Αφορμή για την παρούσα έρευνα στάθηκαν οι προσωπικές ανησυχίες για την σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με δυσλεξία. Το ερώτημα αν το στίγμα προϋπάρχει της ετικέτας και εάν η χρήση της συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων ή στον εντονότερο στιγματισμό τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τέλος, παρατηρήθηκε η έλλειψη βιβλιογραφικού υλικού στο ελληνικό χώρο που να προσεγγίζει το θέμα του στιγματισμού των ατόμων με δυσκολίες ποιοτικά.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, ετικέτα, κοινωνική αλληλεπίδραση, στιγματισμός.

## Abstract

Over the past years there is an increasing interest for children with learning disabilities and how these children are treated at school. At the same time efforts are being made so that the children with learning disabilities will normally socialize and be included in school. The most common learning disability is dyslexia. A very important role in these efforts plays the fact that many children are labeled after they had been diagnosed for learning disabilities and this label sometimes, instead of preventing social exclusion, leads to the stigmatization of the individual.

The aim of this research is to investigate the ways the children with dyslexia can handle this label based on their knowledge for this specific characteristic and to investigate how dyslexia affects school and extracurricular course and their social relationships into and out of school. More specifically, through the individual's experiences within the context of their social interaction, the attitude of teachers, parents and peers towards the child before and after their diagnosis, is examined. Furthermore, in this assignment the learning difficulties and in particular dyslexia, as well as the stigma in general of people with dyslexia in both school and family life and in adulthood, is bibliographically studied.

The motive for this research was personal concerns about the school inclusion of children with dyslexia. The matter whether the stigma pre-exists the label of dyslexia and if the use of the label of dyslexia contributes in the integration of these children or in their intense stigmatization from their social surroundings. Finally, a quality lack of bibliographic material in the Greek area which approaches the issue of stigmatizing people with difficulties was marked.

Keywords: dyslexia, learning disabilities, label, social interaction, stigmatization.

Περίληψη.....	2
Abstract .....	3
Εισαγωγή .....	7
1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες .....	9
1.1.1. Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.....	9
1.1.2. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών .....	11
1.1.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες .....	13
1.2. Δυσλεξία.....	15
1.2.1. Ορισμός δυσλεξίας.....	15
1.2.2. Χαρακτηριστικά δυσλεκτικών ατόμων.....	17
1.2.3. Μορφές και τύποι δυσλεξίας .....	20
1.2.4. Αιτιολογία δυσλεξίας .....	21
1.2.5. Διάγνωση δυσλεξίας .....	24
1.2.6. Αντιμετώπιση δυσλεξίας.....	27
1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία.....	29
1.4. Κοινωνική κατασκευή Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας.....	35
2. Στίγμα και Συμβολική αλληλεπίδραση .....	40
2.1.1. Ορισμός στίγματος.....	40
2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του στίγματος .....	43
2.1.3. Κατηγορίες ή μορφές στίγματος.....	46
2.1.4. Συνείδηση στίγματος και κοινωνική ενσυναίσθηση .....	49
2.1.5. Επιπτώσεις και διαχείριση του στίγματος .....	53
2.2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και ετικέτας.....	59
3. Στίγμα και Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία.....	65
3.1. Παιδί με δυσλεξία.....	65
3.2. Γονείς με παιδί με δυσλεξία.....	68
3.3. Σχολείο και παιδί με δυσλεξία .....	70
3.4. Ενήλικη ζωή ατόμων με δυσλεξία .....	75
3.5. Ετικέτα και δυσλεξία.....	78
4. Ανασκόπηση ερευνών .....	82
5. Αναγκαιότητα, περιορισμοί, σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	87
5.1. Αναγκαιότητα και περιορισμοί της έρευνας.....	87
5.2. Σκοπός, στόχοι Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	88
Β' Μέρος .....	90

6.	Μεθοδολογία .....	90
6.1.	Συμμετέχοντες .....	90
6.2.	Ερευνητικό εργαλείο.....	91
6.3.	Χρονοδιάγραμμα έρευνας .....	95
6.4.	Διαδικασία ανάλυσης .....	95
7.	Ευρήματα .....	97
7.1.	Δυσλεξία.....	100
7.1.1.	Εννοιολόγηση .....	100
7.1.2.	Αποτελέσματα .....	106
7.1.3.	Διάγνωση.....	108
7.1.4.	Πολιτικές.....	124
7.1.5.	Στάσεις.....	132
A)	Εκπαιδευτικών .....	132
B)	Συμμαθητές.....	141
Γ)	Οικογένεια.....	147
Δ)	Κοινωνικός περίγυρος.....	152
7.1.6.	Εργασία .....	153
7.2.	Στίγμα.....	156
7.2.1.	Τύπος.....	156
7.2.2.	Διαχείριση.....	158
8.	Συζήτηση .....	164
	Πως επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της δυσλεξίας για την αντίληψη του εαυτού;.....	164
	Πως το άτομο διαχειρίζεται την ετικέτα; .....	168
	Ποια είναι η επίδραση της δυσκολίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία; .....	172
	Ποια είναι η στάση της οικογένειας πριν και μετά την διάγνωση; .....	178
	Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές; .....	182
	Πως ήταν οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας πριν την διάγνωση; .....	187
	Πως επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού δηλαδή η ετικετοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις; .....	189
	Ποιες είναι οι προσδοκίες των ατόμων για την επαγγελματική πορείας τους; .....	192
	Συμπεράσματα.....	194
	Βιβλιογραφία.....	199
	Νομοθεσία .....	214

9. Παράρτημα .....	216
9.1. Πίνακας με τις σχολές .....	216
9.2. Οδηγός συνέντευξης .....	218
9.3. Συνεντεύξεις .....	221

## Εισαγωγή

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά, από μικρή ηλικία παρατηρείται ο στιγματισμός τους, διότι όπως υποστηρίζει και η Riddick (2010) το στίγμα μπορεί να προϋπάρχει της ετικέτας, καθώς εξαρτάται από το κατά πόσο μια μαθησιακή δυσκολία και στην προκειμένη περίπτωση η δυσλεξία είναι εμφανής στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό έχει συνέπειες στην καθημερινή ζωή του ατόμου, καθώς μπορεί να τον επηρεάσει στον επαγγελματικό, στον οικογενειακό και στον κοινωνικό τομέα. Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια μελέτης του κατά πόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσλεξία στιγματίζονται λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε διάφορους τομείς, δηλαδή εάν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις και να εξεταστεί η θετική ή η αρνητική επίδραση της ετικέτας από επίσημους φορείς ως παράγοντας κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος της έρευνας παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, η οποία αποτελεί τον κεντρικό θεματικό άξονα της έρευνας. Συγκεκριμένα, ορίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες, διαχωρίζονται στις κατηγορίες από τις οποίες αποτελούνται και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Στην συνέχεια, γίνεται προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας, ακολουθεί διαχωρισμός στις μορφές και στους τύπους της δυσλεξίας και η αιτιολογία της δυσλεξίας. Έπειτα, γίνεται μια αναφορά στα χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού παιδιού, στην διαδικασία διάγνωσης της δυσλεξίας και τέλος στους τρόπους αντιμετώπισης της. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας τόσο τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τα άτομα με δυσλεξία όσο και τους τρόπους προσέγγισης της δυσκολίας από τα δύο πιο διαδεδομένα μοντέλα, καταλήγοντας στο ότι η δυσλεξία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή της σύγχρονης κοινωνίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας του στίγματος που κατέχει αξιόλογο όρο για την έρευνα μας. Πιο αναλυτικά, αφού ορίσουμε της έννοια προχωράμε στον τρόπο προσέγγισης αυτής από διάφορους επιστήμονες που την μελέτησαν στην πάροδο του χρόνου και την παρουσίασαν με τον δικό τους τρόπο. Μετά, αναφερόμαστε στις κατηγορίες και τους τύπους του στίγματος που εντοπίζονται στην

κοινωνίας μας και τελειώνουμε με δύο αξιόλογα κεφάλαια για την έρευνα μας, δηλαδή την συνείδηση και την ενσυναίσθηση του στίγματος και της επιπτώσεις αλλά και των τρόπων διαχείρισης του από το ίδιο το άτομο. Μετά από το στίμα συνεχίζουμε με την εξήγηση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της ετικέτας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια βιβλιογραφικής συσχέτισης του στίγματος και των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας. Αρχικά, προσεγγίζουμε τις δύο αυτές έννοιες μαζί στην παιδική ηλικία και το πως επηρεάζουν την σχέση γονέα παιδιού αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το γονεϊκό περιβάλλον επηρεάζει αυτές. Ακολουθεί ο ρόλος που διαδραματίζει το στίγμα του δυσλεκτικού στην σχολική αλλά και την ενήλικη ζωή. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην διαγνωστική ετικέτα και τη συμβολή της είτε στο στιγματισμό είτε στο αποστιγματισμό του ατόμου στα πλαίσια της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται διάφορες ελληνικές και αγγλικές έρευνες πάνω στα θέματα που προσεγγίζουμε.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας που περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα ποιοτική έρευνα και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των συνεντεύξεων που πάρθηκαν από τα άτομα με δυσλεξία. Ενώ, στο έβδομο κεφάλαιο, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εκ των προτέρων από των ερευνητή και η σύνδεση τους με την θεωρία που προαναφέρθηκε.

Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα βασισμένα στις απόψεις που παρέθεσαν τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και απαντούν στους στόχους της έρευνας. Ακόμη, με βάση αυτά παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για την προσπάθεια βελτίωση της ζωής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσλεξία εντός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς όπως θα υποστηριχτεί το ζητούμε δεν είναι να αλλάξει το ίδιο το άτομο με δυσκολίες και να συμμορφωθεί με τις κοινωνικές επιταγές αλλά η κοινωνία ώστε να αποδέχεται τα άτομα τα οποία παρεκκλίνουν. Επομένως, η λύση δεν βρίσκονται στο ίδιο το άτομο αλλά στην κοινωνική αντιμετώπιση.



## 1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες

### 1.1.1. Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες, αφού αποτελούν πεδίο μελέτης για πολλούς επιστήμονες, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους. Γι' αυτό το λόγο έχουν προταθεί πολλοί όροι για να δηλώσουν το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, ωστόσο κανένας ορισμός δεν είναι ευρέως αποδεκτός. Γενικότερα δεν υπάρχει ομοφωνία ούτε σε σχέση με τον ορισμό όπως προαναφέρθηκε αλλά ούτε σε σχέση με την αιτιολογία και την αντιμετώπιση. Σημειώνονται, ακόμα, διαφορές σε διαφορετικές χώρες και περιοχές (Πολυχρονοπούλου, 2013: 551)

Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται να «αγγίζουν» όλο και περισσότερους μαθητές τα τελευταία χρόνια, συγκεκριμένα 2 στους 5 μαθητές σε κάθε σχολική τάξη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα βασικά μαθήματα (Μπόντη, 2013:35). Βέβαια, ειδικοί αναφέρουν πως ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ο οποίος συνεχώς αυξάνεται πιθανόν να οφείλεται και σε λάθος διαγνώσεις και να μην αποτυπώνουν σωστά τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή με αποτέλεσμα να μην ωφελούνται σωστά οι μαθητές που πραγματικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Heward, 2011:159). Άλλη άποψη αναφέρει την πραγματική συχνότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουμε τη δυνατότητα να τη γνωρίζουμε επακριβώς λόγω των διαφορετικών ορισμών που δίνονται (Γιαβρίμης, 2012:320)

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο καθηγητής Samuel Kirk ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο learning disabilities το 1962, στο συνέδριο για γονείς, στο Σικάγο του Ιλλινόις, για να αναφερθεί σε αδυναμίες που δεν οφείλονταν σε νοητική καθυστέρηση, σε αισθητηριακές δυσκολίες ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Σακκάς, 2002:30-31). Σύμφωνα με αυτόν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου και περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.ά. Ο ορισμός του Kirk είχε αντίκτυπο στους επιστημονικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα να αναθεωρηθούν ορισμοί, οι οποίοι προέρχονταν από το χώρο της ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών

υπηρεσιών, καθώς εστίαζαν σε βλάβες του νοητικού, σωματικού και αισθητηριακού τομέα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006:29).

Οι μαθησιακές δυσκολίες, στην συνέχεια, αποσαφηνίστηκαν με πιο μεγάλη ακρίβεια από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, 1981, (National Joint Committee on Learning Disabilities) που απαρτιζόνταν από οκτώ αντιπροσώπους οργανώσεων. Αυτός ο ορισμός δέχτηκε πολλές τροποποιήσεις μέχρι να φτάσει στην τελική μορφή του, το 1988 και 1990, για να συμπεριλάβει νέες πληροφορίες που είχαν ανακαλυφθεί στην πάροδο του χρόνου και να βελτιώσει κάποια σημεία που προκαλούσαν ασαφείς (Δόικου- Αυλίδου, 2016:18). Ο ορισμός, αυτός, σήμερα θεωρείται ο πιο πλήρης για τις μαθησιακές δυσκολίες.

*«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στη διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν την ίδια μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζονται μαζί με άλλες καταστάσεις που επιφέρουν αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Pumfrey & Reason, 1991 στο Δόικου- Αυλίδου, 2016:18· Τζιβινίκου, 2015:18)*

Με βάση αυτόν τον ορισμό, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα για τις μαθησιακές δυσκολίες:

- ✓ Αποτελούν μια ετερογενή πληθυσμιακή ομάδα
- ✓ Δεν επηρεάζουν μονό τη σχολική πορεία αλλά και όλη την εξελικτική - γνωστική πορεία του ατόμου, αφού αναφέρουν τη λέξη άτομα αντί για 'παιδιά'
- ✓ Αιτιολογούνται ως δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος
- ✓ Εμποδίζουν την κοινωνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση
- ✓ Δεν σχετίζονται με ενδογενείς (π.χ. νοητική υστέρηση, κώφωση κ.α.) ή εξωγενείς παράγοντες, με τις οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν.

Ωστόσο, ο Lerner(1998 στο Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009:109) έκρινε τον παραπάνω ορισμό και υποστήριξε ότι εξέτασε τις μαθησιακές δυσκολίες μόνο ως μία γενικευμένη ομαδοποίηση ποικίλων διαταραχών. Ακόμα τόνισε ότι, με βάση την άποψη των μελετητών, ένα άτομο είναι πιθανό να εμφανίσει δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά αυτό δε συνεπάγεται με δυσκολίες σ' όλους τους τομείς της μάθησης. Άρα, με βάση τον παραπάνω ορισμό παρατηρούμε πως γίνεται παράλληλα μία προσπάθεια ώστε να αποκλειστούν άλλες καταστάσεις που δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες αλλά διαφορετικού είδους σχολικές δυσκολίες (Μπόντη, 2013:53).

Αν και μέχρι σήμερα έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο κανένας δεν την παρουσιάζει σφαιρικά. Στην πλειοψηφία τους αποδίδουν την δυσκολία σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Αποστόλου, 2011:20). Μάλιστα σύμφωνα με έρευνες που έχουν στηριχθεί σε εξετάσεις με μαγνητικό τομογράφο φαίνονται ορισμένες διαφορές σε συγκεκριμένα σημεία του εγκεφάλου των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες δυσκολίες οι οποίες όμως είναι ήσσονος σημασίας (Heward, 2011:160).

### **1.1.2. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αυτές οι δυσκολίες αποτελούν μια ευρεία κατηγορία, στην οποία περιλαμβάνονται ποικίλες κατηγορίες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Ν 2817/2000 θεωρεί μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσους παρουσιάζουν:

- ✓ Νοητική αναπηρία
- ✓ Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ή ακοής
- ✓ Πολλαπλές αναπηρίες
- ✓ Κινητικές αναπηρίες
- ✓ Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- ✓ Διαταραχές ομιλίας – λόγου
- ✓ Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής κ.α.)

- ✓ Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
- ✓ Ψυχικές διαταραχές

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν διάφορες θεωρήσεις. Μία από τις εν λόγω θεωρήσεις είναι της Χατζηχρήστου (2011:421), η οποία της διαχωρίζει σε ειδικές και σε γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Η πρώτη αφορά δυσκολίες επεξεργασία του γραπτού λόγου και οφείλονται σε οργανικά αίτια (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία), ενώ η δεύτερη σχετίζεται με δυσκολίες αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου που οφείλονται σε ενδογενείς αίτια (π.χ. νοητική υστέρηση). Σε αυτές τις δύο προσθέτει ακόμη μια κατηγορία της δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες στην οποία ανήκουν μαθητές με δυσκολίες εξ' αιτίας είτε των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε της έλλειψης ερεθισμάτων ή της ψυχοπάθειας που μπορεί να παρουσιάζουν.

Ακόμη μια κατηγοριοποίηση που παρουσιάστηκε από το DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), ταξινόμησε τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με βιασμένη στις λειτουργίες που διαταράσσονται και είναι οι εξής (American Psychiatric Association, 2014):

1. Ανακριβή ή αργή ανάγνωση λέξεων (π.χ., ανάγνωση λέξεων με λάθη ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύουν λέξεις, καθιστώντας δύσκολη την ακρόαση λέξεων).
2. Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας της ανάγνωσης (π.χ., μπορεί να διαβάσει με ακρίβεια το κείμενο, αλλά δεν κατανοεί την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα ή τις βαθύτερες έννοιες του τι διαβάζει).
3. Δυσκολίες στην ορθογραφία (π.χ., μπορεί να προσθέσει, να παραλείψει ή να αντικαταστήσει φωνήεντα ή σύμφωνα).
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (π.χ., κάνει πολλαπλά γραμματικά λάθη στις προτάσεις, κακή οργάνωση παραγράφου, η γραπτή έκφραση ιδεών στερείται σαφήνειας).
5. Δυσκολίες στην κατανόηση του αριθμού, των αριθμών ή του υπολογισμού (π.χ., κακή κατανόηση του αριθμού, του μεγέθους και των σχέσεών τους, μετράει τα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφιους αριθμούς).
6. Δυσκολίες μαθηματικής λογικής (π.χ. δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, γεγονότων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνθέτουν μια ομογενή κατηγορία αλλά παρουσιάζουν μια έντονη ετερογένεια λόγω των διαφορετικών δυσκολιών που μπορεί

να παρουσιάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Μέχρι σήμερα οι δυσκολίες υπόκεινται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή. Το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών οφείλεται στο ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού και συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση τους για την επίλυση των δυσλειτουργιών. Ειδικότερα στην Ελλάδα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το 50% του συνολικού μαθησιακού πληθυσμού των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Παντελιάδου & Αργυροπούλου, 2011:186-187).

### 1.1.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Η ανομοιογένεια των μαθησιακών δυσκολιών και οι ατομικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιβάλει την ανάγκη μελέτης της κάθε μιας περίπτωσης ατομικά για την εξατομικευμένη παροχή κάθε δυνατής βοήθειας. Ωστόσο, έχουν καθιερωθεί κάποια κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον εντοπισμό και τη διευκόλυνση της διαφορετικής διάγνωσης μεταξύ αυτών και άλλων διαταραχών διαφορετικής αιτιολογίας που μπορεί να οδηγήσει σε παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζουν τους μαθητές που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και δεν πάσχουν από κάποια αισθητηριακή ή κινητική αναπηρία και παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009:111):

- ✓ Διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (π.χ. αντιληπτικές, μνημονικές κ.ά.).
- ✓ Διαταραχές μάθησης που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή κοινωνικο-πολιτισμική αποστέρηση.
- ✓ Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων και δυνατοτήτων και στην αναμενόμενη εξέλιξη.

Ακόμη, σύμφωνα τους Παπάνης, Γιαβρίμης και Βίκη (2009:111) τα συνοδά συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι «η υπερκινητικότητα, οι διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, οι αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και η αδυναμία γενικού συντονισμού, οι ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και η αριθμητική, η συναισθηματική αστάθεια, η αταξία μνήμης και σκέψης, τα προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ακόμη, η Χατζηχρήστου (2011:421) αναφέρει ότι τα άτομα εκδηλώνουν ποικίλες δυσλειτουργίες που αναφέρονται στους ακόλουθους τομείς:

- ✓ Της οπτικής αντίληψης (π.χ. δυσκολίες στο προσανατολισμό στο χώρο, στη διάκριση και επεξεργασία και στη οπτική μνήμη)
- ✓ Της ακουστικής αντίληψης (π.χ. δυσκολίες στην ακουστική μνήμη, στην διάκριση και αντίληψη ακολουθίας ήχων ή προφορικών οδηγιών)
- ✓ Της γλωσσικής δεξιότητας (π.χ. ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης)
- ✓ Της μνήμης (π.χ. δυσλειτουργίες στην βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη)
- ✓ Των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. δυσκολίες στη κατανόηση των απαιτήσεων ενός γνωστικού αντικειμένου και τρόπου προσέγγισης ,εκμάθησης νέων γνώσεων)
- ✓ Της ψυχο- κοινωνικό- συναισθηματικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς (χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες σε κοινωνικές δεξιότητες, περιορισμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, άγχος, μειωμένα κίνητρα, έλλειψη αυτονομίας και αυτορρύθμισης στον ακαδημαϊκό τομέα κ.ά. ).

Αρκετοί ερευνητές, επιπρόσθετα, έχουν εντοπίσει ένα κοινό σημείο του 90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο αφορά τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τους μαθητές της Α' δημοτικού οι οποίοι συχνά υπολείπονται στην ανάγνωση και γενικότερα στις σχολικές δραστηριότητες (Heward, 2011:150).

Αυτή η ανομοιογένεια παρατηρείται, ακόμα, και στον αντίκτυπο που έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, έχοντας διαπιστωθεί αντιφάσεις στις διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τα παιδιά αυτά. Από τη μία πλευρά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και η συμμετοχή τους συχνά σε κοινωνικές δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από το αίσθημα της παραίτησης, διότι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας έχουν βιώσει το αίσθημα της αποτυχίας σύμφωνα με έρευνες. Από την άλλη πλευρά μελέτες έχουν αναδείξει ευρήματα τα οποία αναφέρονται σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και άλλες που κάνουν λόγο για άτομα μικρότερης ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία δεν θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς από τους συνομηλίκους τους (Zyoudi, 2010:72-73). Επιπλέον, αναφέρετε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζουν

πιο εύκολα τις αδυναμίες τους από άλλα ενώ τέλος σημειώνονται διαφορές για τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους ανάλογα με το φύλο τους (Zyoudi, 2010:76).

Συνεπώς, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως φαίνεται από τα παραπάνω μπορεί να παρουσιάζουν ελλείμματα και χαρακτηριστικά που σχετίζονται τόσο με τις γνωστικές, λειτουργικές και μαθησιακές δεξιότητες όσο και με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Οι αδυναμίες ή οι ιδιαιτερότητες σε όλους τους παραπάνω τομείς οδηγούν στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου θέματος το οποίο επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι πολλά από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά είναι αίτια και δευτερογενών συνεπειών, όπως η αποτυχία των μαθητών στη σχολική τους πορεία, οι οποίες ανατρέπονται με την έγκυρη διάγνωση και την κατάλληλη αντιμετώπιση (Μάτη-Ζήση, 2004:167).

Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες αντανακλώνται σε όλα τα ηλικιακά στάδια, εκτός λοιπόν από τις συνέπειες που έχουν στα παιδιά, επιπτώσεις διαπιστώνονται κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας αλλά και της ενήλικης ζωής. Στους εφήβους μπορεί να προκαλέσουν συμπεριφοριστικά προβλήματα, διαταραχές στις σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση και άρνηση για το σχολείο. Όσον αφορά τους ενήλικες η επιρροή αυτή μπορεί να αφορά τις διαπροσωπικές αλλά και κοινωνικές τους σχέσεις, τα προβλήματα στην οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων και ψυχολογικά προβλήματα όπως αγχώδεις διαταραχές. Άλλα προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην ενήλικη ζωή είναι η δυσκολία στην εύρεση εργασίας και στη διαχείριση των οικονομικών τους. Ακόμη, μπορεί να δυσκολεύονται και σε καθημερινά πράγματα όπως του να συμμετέχουν σε μία συζήτηση (Μπόντη, 2013:61,64).

## **1.2. Δυσλεξία**

### **1.2.1. Ορισμός δυσλεξίας**

Η δυσλεξία αποτελεί την κυριότερη μορφή μαθησιακής δυσκολίας γιατί περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Τομάρας, 2008:30). Στο διάστημα των σχεδόν εκατό χρόνων που μετρά η δυσλεξία γιατροί και κυρίως νευρολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί έχουν προσπαθήσει να ορίσουν με ορθό τρόπο την έννοια της

δυσλεξίας. Όροι όπως «σύμφυτη αμβλυωπία», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση», «ειδική εξελικτική δυσλεξία» κ.ά. (Πόρποδας, 1997:31), έχουν χρησιμοποιηθεί πολύ για να περιγράψουν αυτή τη μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Ωστόσο αξίζει να επισημανθεί, πως είναι λάθος η ταύτιση του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία» που πολλοί ερευνητές συνηθίζουν, καθώς οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν όρο «ομπρέλα» και μία από αυτές τις δυσκολίες είναι και η δυσλεξία.

Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Γερμανό Berlin, το 1887, για να περιγράψει την αναγνωστική δυσκολία ορισμένων παιδιών (Edwards, 1994:9). Το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία όρισε την ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία ως μια *«διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης»*. Ενώ σε έναν δεύτερο ορισμό η ίδια τόνισε ότι η δυσλεξία είναι μια *«παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του»* (Καραπέτσας, 1997:14).

Οι ορισμοί που ακολούθησαν στην πλειοψηφία τους έδωσαν έμφαση στα γνωστικά ελλείμματα και στις δεξιότητες που επηρεάζονται από την δυσλεξία (Riddick, 1996:4). Έτσι, η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία ενστερνιζόμενη τις απόψεις της Ομοσπονδίας περί ιδιοσυστασιακής προέλευσης, το 1997, θεωρεί ότι *«η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες, και μπορούν να περιγραφούν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορούν να επηρεαστούν»* (Δόικου, 2016:20). Αυτός ο ορισμός όπως γίνεται εμφανές έχει κατά κύριο λόγο εκπαιδευτική ή ψυχολογική αξία, αφού δεν κάνει καθόλου λόγο στις αιτίες εμφάνισης του φαινομένου.

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας, το 1994, προτείνει τον πιο πλήρη ορισμό *«Η δυσλεξία είναι μια από τις πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια ειδική γλωσσική διαταραχή ιδιοσυστασιακής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων, γεγονός που αντικατοπτρίζει συχνά, ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία ή άλλες γνωστικές ικανότητες. Δεν είναι το αποτέλεσμα*



*γενικευμένης αναπτυξιακής δυσκολίας ή αισθητηριακής ανεπάρκειας. Εκδηλώνεται με ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν πέρα από τα προβλήματα στην ανάγνωση, προβλήματα στην κατάκτηση της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής» (Snowling, 2000:24-25).*

Τέλος, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, το οποίο αποτελεί ένα αναγνωρισμένο εργαλείο - σύστημα ταξινόμησης των διαφόρων διαταραχών παγκοσμίως, δίνει έναν ακόμα ορισμό για τη δυσλεξία. Ο ορισμός που προτείνει το DMS-V για τη δυσλεξία είναι πρώτον όταν διαπιστώνονται δυσκολίες στην ακρίβεια και στην ευχέρεια της ανάγνωσης, οι οποίες πρέπει να εξετάζονται λαμβάνοντας υπόψιν την ηλικία του ατόμου και το επίπεδο της εκπαίδευσης του, καθώς επίσης είναι αναγκαίο να ποικίλουν οι πηγές πληροφοριών που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης, επίσης όταν η διαταραχή αυτή παρεμποδίζει σημαντικά τις δραστηριότητες της καθημερινότητας που απαιτούν αναγνωστικές ικανότητες. Βέβαια, υπάρχουν ορισμένες ενστάσεις για τη χρήση του στην εκπαίδευση διότι βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο. Στο παραπάνω εγχειρίδιο αναφέρεται ο όρος μαθησιακές διαταραχές που περιγράφουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εκμάθηση κατά την παιδική τους ηλικία. Το DSM-V εντάσσει τις διαταραχές στη μάθηση στην ίδια κατηγορία με τις διαταραχές της επικοινωνίας και εκεί εντάσσει τη δυσλεξία και τη δυσκολία στη γραπτή έκφραση (Snowling, 2013:9).

### **1.2.2. Χαρακτηριστικά δυσλεκτικού ατόμου**

Επιχειρώντας να πραγματοποιήσουμε τη σύνθεση των χαρακτηριστικών των παιδιών με δυσλεξία θα πρέπει, πρώτα, να συμφωνήσουμε στο γεγονός ότι όταν μιλάμε για δυσλεκτικά άτομα, αναφερόμαστε σε φυσιολογικούς και απόλυτα λειτουργικούς ανθρώπους σε μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής. Τα δυσλεκτικά παιδιά μοιάζουν με τους συνομηλίκους τους σε πολλούς τομείς ανάπτυξης, ωστόσο διαφέρουν στην ανάγνωση, ορθογραφία και γενικότερα στην επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να διαφέρουν ως προς τον βαθμό της σοβαρότητας τους από άτομο σε άτομο, με τις αναγνωστικές και ορθογραφικές διαφορές να μην είναι μόνο ποσοτικές, αλλά και ποιοτικές, ωστόσο κατά κύριο λόγο είναι οι ακόλουθες (Αναστασίου, 1998:12-15).

1. **Δυσκολίες στην ανάγνωση:** αργή και διστακτική, χάσιμο σειράς, παρατονισμός λέξεων, αγνόηση σημείων στίξης, δυσκολίες στις πολυσύλλαβες ή μη οικείες λέξεις,

παράλειψη, επανάληψη ή αντικατάσταση λέξεων, δυσκολίες στα συμπλέγματα συμφώνων, καθρεφτική ανάγνωση, λανθασμένη προφορά φωνηέντων και δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζεται από το ίδιο το παιδί.

2. **Δυσκολίες στη γραφή και στη ορθογραφία:** Ακατάστατη, καθρεφτική γραφή με συντακτικά λάθη, παράλειψη κενών μεταξύ των λέξεων και σημείων στίξης, σπάνια ή ακατάλληλη χρήση κεφαλαίων, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, λάθος ή μη τονισμό των λέξεων, σύγχυση στα συμπλέγματα συμφώνων, παραλείψεις, επαναλήψεις, αντιστροφές ή μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη και αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους.
3. **Άλλες δυσκολίες:** προβλήματα με τους νοερούς υπολογισμούς και με την εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού, σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών και συμβόλων, δυσκολίες στην αντίληψη της κατεύθυνσης, προβλήματα με την εκμάθηση της ώρας και διάφορων ακολουθιών (ημέρες, μήνες, αλφάβητο), αδυναμία εξεύρεσης του ονόματος γνωστών αντικειμένων στον προφορικό λόγο ή μπερδέματα στις πολυσύλλαβες ή μη οικείες λέξεις, σύγχυση με τις οδηγίες και έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες.

Αρκετά ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν τη συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, και κυρίως με τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής ή/και την υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), με τις διαταραχές διαγωγής και με την παραβατικότητα. Ωστόσο, θεωρείται μεγάλη συζήτηση το εάν οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν αιτία τους ή δευτερογενή συνέπιά τους. Η σχέση αυτή δεν έχει ακόμη αποσαφηνισθεί καθώς υπάρχουν διάφορα ερευνητικά πορίσματα και για τις δύο υποθέσεις.

Ο Hinshaw (1992:127), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων παραγόντων (π.χ. κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο, οικογενειακό περιβάλλον) μαζί με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες οδηγούν στην επιδείνωση των δυσκολιών τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό τομέα. Ο Κανδαράκης (2004:98) θεωρεί ότι *«με τον όρο διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, εννοούμε τη χρόνια ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος όπου εμφανίζονται»*. Η αποκλίνουσα αυτή συμπεριφορά μπορεί να παρουσιαστεί είτε με εξωτερικευμένη, είτε με εσωτερικευμένη μορφή ή ακόμη και με τη συνύπαρξή των δύο (Hinshaw, 1992:127).

Ως εσωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται το άγχος, ο φόβος, το αίσθημα δυσφορίας ή ανασφάλειας, η κατάθλιψη και η κοινωνική απόσυρση, δηλαδή της απομάκρυνσης του παιδιού από το κοινωνικό σύνολο και το κλείσιμο στον εαυτό του. Συνεπώς, τέτοιου είδους προβλήματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου (Δόικου - Αυλίδου, 2016:65). Υπάρχουν, επίσης, ενδείξεις πως οι αναγνωστικές δυσκολίες αλλά και οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο μπορεί να συνδέονται και με άλλες διαταραχές όπως άγχος, διαταραχές στην προσοχή και προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, αυτές οι διαταραχές μπορούν να έχουν αυτή τη συσχέτιση με τις αναγνωστικές δυσκολίες λόγω της αποτυχίας που πιθανόν να αισθάνεται ο μαθητής στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων που έχει παράλληλα ως αποτέλεσμα της μείωσης της αυτοεκτίμησης του (Snowling et al, 2007:610· Μπόντη, 2013:48)

Από την άλλη πλευρά, στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που είναι πιθανό να εκδηλώσει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες, συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV(Μάνος, 1997:617):

- α) διάσπαση προσοχής, με έντονη αδυναμία συγκέντρωσης (απροσεξία),
- β) υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα με έντονο χαρακτηριστικό την υπερδραστηριότητα και
- γ) συνύπαρξη διάσπασης προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας.

Τα προβλήματα αυτά γίνονται πιο εμφανής από τα εσωτερικευμένα, λόγω της εκδραμάτισης (acting out), που τα συνοδεύει. Ακόμη αυτά, όπως γίνεται κατανοητό λόγω της φύσης τους, επηρεάζουν έντονα τις κοινωνικές επαφές του παιδιού. Ωστόσο, η αντιμετώπισή τους παραμένει δύσκολη και χρονοβόρα. Συνεπώς, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών πρέπει να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ενδιάμεσες μεταβλητές (Δόικου- Αυλίδου, 2016:58). Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως η δυσλεξία αφορά σαφώς και την ενήλικη ζωή η οποία έχει αντίκτυπο στην ανάγνωση, στη λανθασμένη ορθογραφία, στη δυσκολία της γραπτής έκφρασης, στην ελλειμματική προσοχή, στη δυσκολία της μνήμης εργασίας αλλά και στη δυσκολία οργάνωσης (Snowling, 2013: 7)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι όλες οι παραπάνω ιδιαιτερότητες και αδυναμίες συνθέτουν μια πολύπλοκη δυσκολία η οποία επηρεάζει όλη τη ζωή του ατόμου. Σύμφωνα με την Μάτη-Ζήση (2004:167) αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά προκαλούν κυρίως δευτερογενή

αίτια συνέπειες των δυσκολιών στο γνωστικό τομέα. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκυρη διάγνωση, ώστε να αποτραπούν τέτοια χαρακτηριστικά.

### 1.2.3. Μορφές και τύποι δυσλεξίας

Ο ελληνικός όρος «δυσλεξία» αποτελείται από το μόριο δυσ-, που δηλώνει τη δυσκολία, και τη λέξη λόγος, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «λέξη», δηλαδή «δυσκολία με λέξεις». Ωστόσο, αρκετοί μεταφραστές αποσαφηνίζουν τον όρο «λέξη» και ως «ομιλία», για να προβάλουν τη δυσχέρεια που δεν αφορά μόνο την ανάγνωση, αλλά και την ορθογραφία καθώς και άλλες μορφές της γλώσσας (Κολτσίδα, 2013:119). Συνεπώς ο όρος αυτός εκ πρώτης όψεως ορίζει τη «γλωσσική δυσκολία» και λειτουργεί διεθνώς για να εκφράσει το «ελαττωματικό διάβασμα». Ωστόσο στην αγγλική βιβλιογραφία εντοπίζουμε τους όρους «επίκτητη δυσλεξία» που αντιδιαστέλλεται με τον όρο «δυσλεξία» προσδιοριζόμενο από τα επίθετα «ιδιοσυστατική» ή «εξελικτική» ή «ειδική» εναλλάξ για την ίδια έννοια (Πόρποδας, 1997:31).

**Η επίκτητη δυσλεξία** αναφέρεται σε δυσκολίες της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής που εμφανίστηκαν λόγω ασθένειας ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που σχετίζονται με τις δεξιότητες αυτές. Συνεπώς η διαφορά με την ειδική δυσλεξία εντοπίζεται στο γεγονός ότι στην περίπτωση αυτή, οι ικανότητες έχουν ήδη κατακτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν εξαιτίας των παραπάνω. Η επίκτητη δυσλεξία αφορά ενήλικες ή παιδιά που είναι μεγαλύτερα από 1,5 ή 2 χρονών (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009:114).

Από την άλλη πλευρά, **η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία** έχει ίδιου τύπου αδυναμίες με την προηγούμενη κατηγορία αλλά σε αυτή την περίπτωση δεν προϋπάρχει η επάρκεια των δεξιοτήτων αυτών. Ωστόσο, η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία διαφοροποιείται σε δυο κατηγορίες, με βάση τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην οπτική και στην ακουστική δυσλεξία (Boder, 1973 στο Κολτσίδα, 2013:121).

**Η οπτική δυσλεξία** χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική μνήμη, την οπτική αντίληψη και διάκριση. Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία παρουσιάζουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή, που διακρίνεται από πολλά φωνητικά λάθη. Γενικότερα, τα άτομα αυτά δεν μαθαίνουν μέσω της οπτικής λειτουργίας, μπερδεύουν γράμματα ή λέξεις που

μοιάζουν οπτικά και προσεγγίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο. Συνεπώς, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά» και τις εξετάζουν αναλυτικά (Πόρποδας, 1997:72). Επιπλέον, καλό είναι να αναφερθεί πως η οπτική δυσλεξία σχετίζεται ελάχιστα ή καθόλου με τη λειτουργία της διόδου επικοινωνίας της όρασης, δηλαδή άτομα με προβλήματα όρασης δεν μπορούν να θεωρούνται δυσλεκτικά λόγω του αισθητηριακού προβλήματος (Στασινός, 2003:53).

**Η ακουστική δυσλεξία** συνδέεται με τη δυσκολία του ατόμου να πραγματοποιεί αναπαραστάσεις διακριτών ήχων της ομιλούμενης γλώσσας και σε μίξη – σύνθεση ήχων, να ανακαλεί με ευχέρεια ονόματα πρόσωπων, πραγμάτων ή καταστάσεων και να θέτει σε ισχύ την ακουστική ακολουθία προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν δυσκολίες στη γραφή κειμένου καθ' υπαγόρευση, μειωμένη επίδοσή στην ανάγνωση και μάλιστα κατώτερη στην ορθογραφία. Τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων, δηλαδή ενδέχεται να μην καταλάβουν το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα μιας λέξης και να κάνουν λάθος είτε κατά την ανάγνωση είτε κατά τη γραφή της λέξης (Πόρποδας, 1997:73-74). Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι η ακουστική οξύτητα δεν επηρεάζεται σχεδόν καθόλου από την ύπαρξη της ακουστικής δυσλεξίας στο άτομο, αφού τα άτομα με τη δυσκολία αυτή δεν σημαίνει ότι παρουσιάζουν απαραίτητα προβλήματα στη ακοή (Στασινός, 2003:55).

#### **1.2.4. Αιτιολογία δυσλεξίας**

Η δυσλεξία, όπως έχει προαναφερθεί δεν αποτελεί μια μαθησιακή δυσκολία που προκύπτει ξαφνικά από το άγχος, από ψυχολογικά προβλήματα ή γενικά από περιβαλλοντικά αίτια, αλλά αποδίδεται σε οργανική δυσλειτουργία του ατόμου είτε στην δομή και στη λειτουργία του εγκεφάλου είτε στο κεντρικό νευρικό σύστημα, που μπορεί να μεταβιβάζονται γενετικά. Η αναζήτηση των αιτιολογικών παραγόντων της δυσλεξίας παραμένουν ακόμα και σήμερα ένα δύσκολο πεδίο έρευνας, διότι η εμφάνιση, η σοβαρότητα και η μορφή της δυσλεξίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι έρευνες, στο σύνολο τους, παρουσιάζουν ένα πλήθος παραγόντων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αυτήν τη μαθησιακή δυσκολία. Οι παράγοντες που, κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή

είναι βιολογικοί, κληρονομικοί αλλά και άλλοι που επενεργούν κατά την προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο της ζωής του ατόμου (Πόρποδας, 2003: 333-336).

Όταν μιλάμε για **βιολογικούς παράγοντες**, συνήθως, αναφερόμαστε στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, είτε στο Περιφερειακό, είτε στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Σύμφωνα με την έρευνα του Orton, η δυσλεξία οφείλεται στην μη συνεργασία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, δηλαδή στην παρεμβολή του ενός στο άλλο και στη σύγχυση των αρμοδιοτήτων. Όταν, λοιπόν, δεν πραγματοποιηθεί η διάκριση και εύρυθμη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων με την ωρίμανση του ατόμου, παρουσιάζεται η δυσλεξία. Η ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία εκλαμβάνεται ως μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρείται συχνά στην ανάγνωση και τη γραφή των δυσλεκτικών. Από την άλλη, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν και αυτή τη δυσλειτουργία του εγκεφάλου ως παράγοντα εκδήλωσης της δυσλεξίας, αλλά λόγω ελαφριάς ανωμαλίας νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα που εντοπίζονται, σε αυτή την περίπτωση, είναι οι δυσκολίες αντίληψης και οργάνωσης του χώρου, η διάκριση των αντικειμένων του χώρου και η άρθρωση του προφορικού λόγου (Κολτσίδα, 2013: 121-122).

Η δυσλεξία που οφείλεται σε **γενετικές ανωμαλίες**, στηρίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρείται στα μέλη μιας οικογένειας ατόμου με δυσλεξία. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες που εντοπίζουν την **κληρονομικότητα της δυσλεξίας**. Μια από τις πιο γνωστές έρευνες είναι του Colorado learning disabilities research centre, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα πολύ μεγάλο δείγμα από δίδυμα αδέρφια. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι στα μονοζυγωματικά δίδυμα το 68 % παρουσιάζουν και οι δύο δυσλεξία, ενώ στα διζυγωματικά παιδιά μόλις το 38% ήταν και οι δύο δυσλεκτικοί. Ωστόσο, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα επιφυλακτικοί με τα αποτελέσματα τέτοιων μελετών, διότι αφενός εντοπίζονται ίδιου τύπου δυσκολίες στα μέλη μιας οικογένειας και αφετέρου οι συνθήκες ζωής τους αναμένεται να είναι και αυτές παρόμοιες. Συνεπώς οι ελλείψεις και οι αδυναμίες τους μπορεί να οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια (Μαυρομάτη, 2004:43-48). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η γενετική θεωρία σχετίζει τη δυσλεξία πιο συχνά με αγόρια παρά με κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου (Κολτσίδα, 2013:122).

Αν και δεν μπορεί να τεκμηριωθεί ως πρωταρχικό αίτιο, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η οικογένεια και το σχολείο, θεωρείται ότι συμβάλουν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (William, 2011:162). Συγκεκριμένο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η επιρροή

των μαθητών από την ποιότητα των διδακτικών πρακτικών που δέχονται στο σχολείο αλλά και από την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς τους όταν βρίσκονται στην πρώιμη ηλικία (Heward, 2011:162). Δεδομένου ότι η οικογένεια είναι ουσιαστικά αυτή που ανατρέφει τα παιδιά, όταν σ' αυτό το περιβάλλον δεν υπάρχει οργάνωση, απουσιάζουν κανόνες και κίνητρα, οι γονείς δεν έχουν ενεργό ρόλο στην ζωή των παιδιών ή είναι νεαρής ηλικίας ή έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενδέχεται τα παιδιά να παρουσιάσουν ελλείψεις κατά μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, η αρνητική σχολική εμπειρία μπορεί να συμβάλει είτε στην εμφάνιση της δυσλεξίας είτε να αποτελέσει ένα δευτερογενή παράγοντα εκδήλωσης (Πόρποδας, 2003:334- 335).

Έρευνα η οποία αναφέρει πως το 33% έως το 66% των παιδιών των οποίων ο ένας γονέας έχει δυσλεξία υπάρχει πιθανότητα να παρουσιάσει και το ίδιο παιδί δυσλεξία, στον αντίποδα το ποσοστό για τα παιδιά που κανένας από τους δύο γονείς δεν έχει δυσλεξία αγγίζει το 6% έως 16%. Γι' αυτόν το λόγο η διάγνωση της δυσλεξίας είναι καλό να συσχετίζεται και με τις αναγνωστικές και γνωστικές ικανότητες των γονέων (Berger et al, 2012:28 -29). Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως μετά από δύο χρόνια φοίτησης το 30% των παιδιών που έχουν ιστορικό δυσλεξίας μέσα στην οικογένεια τους την εμφανίζουν και τα ίδια, ενώ μόλις το 3% των παιδιών χωρίς ιστορικό παρουσίασαν δυσλεξία κατά την ίδια περίοδο (Berger et al, 2012:34). Παρ' όλο, λοιπόν, που έχει αναγνωριστεί το στοιχείο της κληρονομικότητας σημειώνεται πως η πορεία των παιδιών με δυσλεξία δεν είναι ανάλογη με την πορεία των γονέων τους. Φαίνεται πως οι γονείς έχουν πληγεί περισσότερο από ότι τα παιδιά τους, κάτι το οποίο έχει να κάνει με τις διαφορετικές περιβαλλοντικές επιδράσεις που έχουν δεχθεί οι δύο πλευρές αντίστοιχα (Snowling et al, 2007:616-617).

Επομένως, όσον αφορά την αιτιολογία της δυσλεξίας μπορούμε να μιλήσουμε για ένα συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Μία περιβαλλοντική επιρροή είναι για παράδειγμα αυτό της μητέρας, η οποία εμπλέκεται περισσότερο στην ανατροφή των παιδιών και μπορεί να επηρεάσει έως έναν βαθμό την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, όχι όμως τις γνωστικές του δυνατότητες (Berger et al, 2012:35). εκτός από την επιρροή των γονέων είναι πιθανόν οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών να επηρεαστούν από τις εμπειρίες των παιδιών κατά τη σχολική φοίτηση αλλά και από τα χόμπι που επιλέγουν (Snowling et al, 2007:610).

Τέλος, οι προγεννητικοί ή περιγεννητικοί και μεταγεννητικοί παράγοντες, όπως προσδιορίζεται από τους επιστήμονες, επιδρούν σημαντικά. Η διάρκεια της κύησης, η κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα ή η χρήση κοκαΐνης από τη μητέρα επιδρούν αρνητικά στις λειτουργίες του νευρολογικού συστήματος και τις γνωστικές λειτουργίες. Ακόμη, η επίκτητη δυσλεξία, όπως έχει αναφερθεί, εκδηλώνεται στη μεταγεννητική περίοδο της ζωής του ατόμου και οφείλεται σε αρρώστια, μόλυνση ή τραυματισμό ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003).

### 1.2.5. Διάγνωση δυσλεξίας

Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για το άτομο, όμως για να προταθεί η κατάλληλη μέθοδος πρέπει πρώτα να προηγηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης. Αυτή η διαδικασία, αν και είναι χρονοβόρα ειδικά στην Ελλάδα, είναι απαραίτητη, καθώς προτείνονται από τη διεπιστημονική ομάδα τρόποι παρέμβασης. Η διάγνωση αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα για το παιδί. Συμπληρωματικά, η αξιολόγηση και η διάγνωση σαφώς και δεν έχουν σκοπό μόνο να εντοπίσουν τις αδυναμίες του μαθητή, αλλά και τα δυνατά του σημεία. Ακόμα στοχεύουν να εντοπίσουν τα γνωστικά στυλ του μαθητή, καθώς και τον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται σύνθετες έννοιες, τα οποία θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό της τάξης στο έργο του (Slavin, 2007:603 – 604).

Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών που εφαρμόζεται στην Ελλάδα βασίζεται στο νομοθετικού πλαισίου του 3699/2008 και ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία:

1. Εντοπισμός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτός σε συνεργασία με τους γονείς επιχειρούν να εντοπίσουν τις δυσκολίες του παιδιού, αναλογιζόμενοι το ιστορικό του μαθητή (οικογενειακό, εκπαιδευτικό).
2. Ο εκπαιδευτικός, αφού προχωρήσει στη λεπτομερή αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου (αποτελέσματα των εξετάσεων) και προσδιορίσει τη μαθησιακή δυσκολία, αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της.
3. Εάν δεν υπάρξει επίτευξη των καθορισμένων από τον εκπαιδευτικό της τάξης στόχων, ακολουθεί η κλήση των σχολικών Συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και ο προγραμματισμός βραχυπρόθεσμης παρέμβασης. Σε περίπτωση που πάλι δεν



αποδεχτεί επαρκής για τη λύση των δυσκολιών, ειδοποιούνται οι γονείς και ενημερώνονται για τη ανάγκη προτροπής σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

4. Αφού δεχτούν και οι γονείς, τότε ζητείται η συνδρομή ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών για την διάγνωση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή από διεπιστημονική ομάδα.

Η διάγνωση πραγματοποιείται από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων, στην οποία συμμετέχουν συνήθως γιατρός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοπεδικός και ειδικός παιδαγωγός και λαμβάνει χώρα σε υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, δηλαδή σε νοσοκομεία, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και σε Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής ή σε Ινστιτούτα Δυσλεξίας (Pumfrey, 1997:331) ή ιδιωτικά από ειδικό ψυχολόγο. Στην Ελλάδα, η διάγνωση της δυσλεξίας συνηθίζεται να συντελείται σε Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που σήμερα ονομάζονται Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) σύμφωνα με την απόφαση με αριθμό 207493/Ε4, διότι είναι τα μόνα που παρέχουν γενικά αποδεκτή διάγνωση.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών. Βασικά κριτήρια για τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν (Ματή- Ζήση, 2004:164-166):

- ✓ Η χαμηλή σχολική επίδοση
- ✓ Η διαφορά μεταξύ σχολικής επίδοσης και νοητικού δυναμικού
- ✓ Οι εγγενείς διαταραχές
- ✓ Ο αποκλεισμός άλλων αιτιών (αισθητηριακές μειονεξίες, αναπηρία, νοητική υστέρηση)
- ✓ Η άνιση ανάπτυξη επιμέρους ικανοτήτων

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση της δυσκολίας, δηλαδή η διάγνωση θα αποτελέσει τον οδηγό για την εφαρμογή της παρέμβασης (Πόρποδας, 2003:343). Ωστόσο, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο η διάγνωση να είναι απλά περιγραφική, χωρίς να καθορίζει με ακρίβεια τα προβλήματα ή να μην προτείνει ένα τρόπο αντιμετώπισης, που θα βοηθήσει το παιδί στο χειρισμό των δυσκολιών που έρχεται καθημερινά σε επαφή (Σακκάς, 2002:135-136). Άλλα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη διάγνωση εκτός από τις ασάφειες αλλά και τα λάθη που μπορεί να περιέχουν είναι πως το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να περάσει από πολλές δοκιμασίες (διάφορα τεστ, ερωτηματολόγια) οι οποίες δεν είναι όλες απαραίτητες. Επιπρόσθετα, για τους μαθητές που προτείνεται η προφορική εξέταση στο σχολείο τους δεν

προτείνεται κανένας άλλος εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης και δεν υπάρχει κάποια εκπαιδευτική ρύθμιση που να προβλέπει τη μέθοδο διδασκαλίας για την περίπτωση της προφορικής εξέτασης (Μπόντη, 2013: 27-28).

Σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται να μην δίνεται η απαραίτητη σημασία στη διαδικασία της διάγνωσης της δυσλεξίας. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πλήθος 1365 παιδιών μόνο το 1% αυτών είχε λάβει επίσημη διάγνωση δυσλεξίας. Δηλαδή η δυσλεξία δεν είχε διαγνωσθεί στα 2/3 των παιδιών που στην ουσία είχαν δυσλεξία, στις ηλικίες μάλιστα 8-10 ετών στις οποίες τα συμπτώματα πλέον είναι εμφανή. Άρα, τα μέσα για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι ανεπαρκή (Barbiero, 2019:2). Ωστόσο, οι συνέπειες της μη έγκαιρης διάγνωσης είναι ιδιαίτερα σοβαρές για τα ίδια τα παιδιά, διότι συχνά εμφανίζουν αγχωτικές και καταθλιπτικές συμπεριφορές λόγω της σχολικής αποτυχίας που βιώνουν εξ' αιτίας της δυσλεξίας. Ακόμα, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολεύονται στη συναναστροφή με την οικογένεια και τους φίλους τους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά στιγματίζονται από τις οικογένειες, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Γι' αυτό το λόγο η έγκαιρη διάγνωση μαζί με τη σωστή παρέμβαση συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στη βελτίωση σε μαθησιακό επίπεδο (Barbiero, 2019:8).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως βασικό σκοπό τον προσδιορισμό των δυσλειτουργιών που οφείλονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στην προσπάθεια απόκτησης γνώσεων και την εύρεση λειτουργικών λύσεων. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα της όλης διαδικασίας, αφού συνήθως είναι από τους πρώτους που εντοπίζουν τη δυσλεξία και συμβάλουν στην αντιμετώπιση με την εφαρμογή παρεμβάσεων. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών πρέπει να απαλλαγεί από τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και να γίνουν αποδεχτές από το κοινωνικό σύνολο για την καλύτερη αντιμετώπισή τους (Σακκάς, 2002:136, 139-140).

### 1.2.6. Αντιμετώπιση δυσλεξίας

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα για τα άτομα που παρουσιάζουν τις δυσκολίες αυτές. Αν και σε κάποιες περιπτώσεις οι δυσκολίες αυτές δεν εξαφανίζονται με τα προγράμματα παρέμβασης, ωστόσο αυτά συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση και στην εξέλιξη των ατόμων. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλει στην πληρέστερη αντιμετώπιση, καθώς ο άνθρωπος σε μικρή ηλικία παρουσιάζει περισσότερες δυνατότητες στη μάθηση λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου τους (Woolfolk, 2007:31-32).

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει τη συνεργασία πολλών ειδικών, αφού αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα. Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, είναι αρχικά αυτός που αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και σε εκείνον, συνήθως, επιστρέφουν τα παιδιά για την τελική αντιμετώπιση. Στο ενδιάμεσο στάδιο το παιδί εξετάζεται από διάφορους ειδικούς (γιατρό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοπεδικό και ειδικό παιδαγωγό), για τον καθορισμό της πορείας της παρέμβασης.

Με βάση τη μελέτη της δυσλεξίας έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι διαφορετικά συνεπώς και τα προγράμματα αντιμετώπισης πρέπει να είναι εξατομικευμένα και προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου με βάση τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Κασσέρη (2002:21-23) για να επιτύχει αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι ευχάριστο, ελκυστικό και /χωρισμένο σε μικρές ενότητες ώστε να μην κουράζει το παιδί και να υπάρχει συνεχής επιβράβευση για την ενθάρρυνση του. Ακόμη, ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει σαφείς εντολές, να διακρίνεται από υπομονετικότητα και αναγνωρίζει την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται πολύ σημαντικός όχι μόνο για την επιτυχία της αντιμετώπισης αλλά και για την έγκυρη διάγνωση. Γι' αυτό θεωρείται απαραίτητη η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα (Στασινός, 2013:295). Ο εκπαιδευτικός, τέλος, χρειάζεται να δείξει στους μαθητές και τον τρόπο να κατακτούν μόνοι τους τη γνώση, άρα η ολοκλήρωση της ύλης είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των μαθησιακών διαδικασιών (Heward, 2011:173).

Επιπλέον, για την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων (παιδί, γονείς, εκπαιδευτικοί), καθώς αυτό δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά απευθύνεται σε όλη την οικογένεια του παιδιού. Οι

έρευνες έχουν αποδείξει, ότι και εκείνοι μπορούν να συμβάλλουν θετικά φτάνει βέβαια να το πιστέψουν, διότι συνήθως έχουν αντίθετη άποψη (Μπιμπού – Νάκου, 2004:319). Συνεπώς σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης της δυσλεξίας αποτελεί η αποδοχή της δυσκολίας και η επανεξέταση των οικογενειακών σχέσεων, του ρόλου των γονέων και του ίδιου του παιδιού (Switzer, 1990:200-206). Ακόμη, έχει αποδειχτεί ότι η σωστή ενημέρωση των γονέων και του ίδιου του ενδιαφερομένου για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαζί με την αποδοχή της δυσκολίας τόσο στη μάθηση όσο και στη συμπεριφορά αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Έχει παρατηρηθεί πως υπάρχουν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς απογοητεύονται σε μία ανάλογη περίπτωση και μπορεί να αντιδράσουν ακόμα και με απρεπείς συμπεριφορές. Επομένως, έχουν εντοπιστεί πολλαπλές περιπτώσεις με αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι σε διαγνώσεις που τυχαίνει να δείχνουν κάποια "αδυναμία" του παιδιού τους.

Οι λόγοι αυτών των αντιδράσεων έχουν την αιτία τους σε διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η παραπληροφόρηση από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός ο λόγος, επομένως, κάνει άμεση την ανάγκη των γονέων όχι μόνο να συμμετέχουν ενεργά αλλά και να ενημερώνονται όσο πιο επαρκώς γίνεται για την οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζει το παιδί τους. Καθήκον των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων ειδικών που εμπλέκονται στη διαδικασία είναι η ενημέρωση και η εκτενής συζήτηση με τους γονείς για να προλάβουν τυχόν παρερμηνείες και για να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους (Elliot, 2016:14-16). Επίσης οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόωμη διάγνωση λόγω της καθημερινής τριβής τους με τα παιδιά τους (Στασινός, 2015:351). Ειδικοί στη διαχείριση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο θεωρούν πολύ σημαντικό στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών να παρέχονται συνεχώς κίνητρα στα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν σε αναγνωστικές και γραπτές δραστηριότητες και να ξεπερνούν την πιθανή εμμονή τους σε αυτές τις δυσκολίες (Snowling et al, 2007:617)

Η χρήση των υπολογιστών μπορεί επίσης να αποτελέσει μέρος μίας μακροπρόθεσμης αντιμετώπισης για τη δυσλεξία, παρέχοντας ακριβείς οδηγίες και βοηθώντας στη διδασκαλία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Torgesen, 2010:42) Η χρήση της νέας τεχνολογίας σε συνδυασμό με το θεωρητικό κομμάτι κατά τη διδακτική διαδικασία διευκολύνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού αποτελεί μία ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση για αυτά αλλά και μία οικονομική λύση (Tsakos, 2017:1438). Συγκεκριμένα τα βιντεοπαιχνίδια

που σχετίζονται με τη γλώσσα μπορεί να είναι ιδιαίτερος βοηθητικά και μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές με δυσλεξία (Tsakos, 2017:1441).

Τέλος, εκτός από την βελτίωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών απαραίτητη κρίνεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, αφού πολλές φορές με τις μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν και δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς (Καλαντζή– Αζίζι, 1993:243). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η απογοήτευση, οι ενοχές, η θλίψη, και το αίσθημα θυμού αποτελούν τα δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά και συνήθως ερμηνεύονται ως άμυνα των ατόμων στην πίεση που δέχονται σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Συνεπώς, γίνεται φανερό, όπου κρίνεται απαραίτητο, η ανάγκη επέμβασης και στο ψυχολογικό επίπεδο για την αποδοχή του ατόμου από το κοινωνικό σύνολο και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού (Σακκάς, 2002:147). Τα προγράμματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στηρίζονται κατά κύριο λόγο στη συμβουλευτική και σε μεθόδους ενίσχυσης της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης του παιδιού. Για την επίτευξη τέτοιας φύσεως προγραμμάτων σημαντική κρίνεται η παροχή κινήτρων, η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών και της επικοινωνίας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006:89), ώστε να ενισχυθεί η αποδοχή του δυσλεκτικού ατόμου από το κοινωνικό σύνολο και να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση.

### **1.3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία**

Οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα εμφανίζονται από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 σε επίσημα κυβερνητικά κείμενα. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα υποστηρίζει τις αρχές της ισότητας των ευκαιριών, στην εκπαίδευση και την ιδέα της αποδοχής όλων των παιδιών σε κοινά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:140). Η εκπαίδευση, λοιπόν, οφείλει να μην αποτελεί χώρο ή λόγο αποκλεισμού και να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να αποκτούν μέσα από την μάθηση και την κοινή δράση εμπειρίες για την μετέπειτα ζωή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:207). Στην Ελλάδα, οι παράγοντες που συντέλεσαν, πρώτον, στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο ανεξάρτητα από τις επιδόσεις που παρουσιάζουν και, δεύτερον, την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι:

- Καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την μεταρρύθμιση
- Ο νόμος 1566/1985

- Ο νόμος 2817/2000
- Ο νόμος 3699/2008

Αναλυτικότερα, το 1985 στην Ελλάδα ψηφίζεται ο νόμος 1566/1985 ακολουθώντας τις τάσεις των υπόλοιπων Ευρωπαϊκών χωρών. Ο νόμος, αυτός, υιοθετεί την αρχή της σχολικής ένταξης (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004:234-235). Ωστόσο κρίθηκε για τον έντονο συγκεντρωτισμό, τις παράλειψης που παρουσιάζει σε διάφορα θέματα (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ίδρυση τμημάτων ειδικής αγωγής κ.α. ) και την απεμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Σούλης, 2006:292-293).

Ο επόμενος νόμος του 2000, που τροποποιήθηκε το 2002, αποτελεί σταθμό για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς στο άρθρο 4 γίνεται αναφορά για αξιολόγηση και υποστήριξη από τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» ( Κ. Δ. Α. Υ. ). Οι εκπαιδευτικοί πλέον έχουν ένα νέο θεσμό τα Κ. Δ. Α. Υ. για επιπλέον ενίσχυση, αφού αυτά αναλαμβάνουν την ευθύνη της διάγνωσης και παραπομπής και προτείνουν τρόπους υποστήριξης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Μπάρπας, 2007:35). Τα Κ. Δ. Α. Υ. μετονομάζονται σε «Κέντρα Διαφοροποιημένης, Διάγνωσης και Υποστήριξης» (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) από το νόμο 3699 που θεσμοθετήθηκε το 2008 και ο λόγος είναι η αναβάθμιση της διεπιστημονικής ομάδας που αξιολογεί και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος των διαφόρων ειδικών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί) κατοχυρώνεται και θεσμικά, ενώ οι δάσκαλοι οφείλουν να συνεργάζονται με αυτούς για τη βοήθεια του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο, όσον αφορά τους ειδικούς φορείς αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν, να προσθέσουμε παρενθετικά μια αναφορά σχετικά με την εξέλιξη της ονομασίας των αρμόδιων φορέων. Όπως αναφέρθηκε, αρχικά τα Κ.Δ.Α.Υ. και μετέπειτα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., παρέχουν πιστοποιητικό αξιολόγησης της δυσλεξίας, βάσει νομοθεσίας. Σύμφωνα με την απόφαση με αριθμό 207493/Ε4, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. μεταφέρεται στα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), η λειτουργία των οποίων καθορίζεται στην απόφαση 211076/ΓΔ4 και έχουν ως αρμοδιότητα, βάσει του νόμου 4547/2018 να αξιολογούν τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και ψυχολογικές ανάγκες των φοιτούντων σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η έγκαιρη παρέμβαση με στόχο την πρόληψη ή την αντιμετώπιση των αναγκών, σύμφωνα με την απόφαση 211076/ΓΔ4, άρθρο 4.

Σε άλλο επίσημο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που ορίζει περαιτέρω ζητήματα που σχετίζονται ειδικά με τη δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα στην Εγκύκλιο Γ6/136087/19-12-2002 καθορίζονται για άλλη μια φορά ζητήματα που αφορούν τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας σε παιδιά με την αντίστοιχη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Η εγκύκλιος με αριθμό 141060/Γ6/13-12-2005, η οποία αποστέλλεται σε όλα τα Κ.Δ.Α.Υ. συγκεκριμενοποιεί τη δυνατότητα αξιολόγησης και διάγνωσης αποκλειστικά σε άτομα μέχρι 22 χρονών που παραμένουν φοιτούντες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Υπουργική Απόφαση, η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1319/ τ.β 10-10-2002 όριζε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε γενικά σχολεία με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004:98). Επιπλέον, στον νόμο υπ' αριθμόν 4452 του 2017 καθορίζεται πλέον συγκεκριμένα, στο άρθρο 11, ο τρόπος κατανομής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής ή επαγγελματικής σχολικής μονάδας όπου φοιτούν. Έτσι, σε κάθε τμήμα ορίζεται ότι θα φοιτούν τέσσερα άτομα με δυσλεξία ή των συγκεκριμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που τέθηκαν υπό την ίδια κατηγορία στο ΦΕΚ 276B, τα οποία βέβαια θα πρέπει να έχουν διάγνωση από έναν επίσημο φορέα. Ακόμη, στο ίδιο άρθρο, προστίθεται και μια παράγραφος, όπου ορίζεται, ύστερα από ειδικό αίτημα του κηδεμόνα, να μην συνυπολογίζεται στον τελικό βαθμό προαγωγής ή απόλυσης ο βαθμός αξιολόγησης της δεύτερης ξένης γλώσσας που διδάσκεται στη σχολική μονάδα.

Επιπλέον, όσον αφορά συγκεκριμένα τους μαθητές με δυσλεξία, ειδική αναφορά για τον τρόπο αντιμετώπισης πραγματοποιείται στην Εγκύκλιο Γ6/106/3-4-1992. Σύμφωνα με αυτήν, ο δάσκαλος οφείλει να ενισχύει το μαθητή, ώστε να συμμετέχει στο μάθημα και να μην χαρακτηρίζει άδικα το παιδί, διότι αυτό μπορεί να το αποθαρρύνει. Η ενίσχυση προτείνεται να εφαρμόζεται με προφορικές εξετάσεις και με άσκηση στην ορθή ορθογραφία και ανάγνωση μέσω ποιοτικών και σωστά ποσοτικών ασκήσεων τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στο σπίτι. Επιπλέον, η εγκύκλιος επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι επιεικής, κατανοητός και να μην εκδηλώνει έντονα την διαφορετική στάση του αφενός στο δυσλεκτικό παιδί και αφετέρου στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Αυτή, ακόμη, προτείνει όσο το δυνατό να μην επαναλαμβάνονται τάξεις από άτομα με δυσλεξία, γιατί αυτό μπορεί να προκαλέσει την εγκατάλειψη της προσπάθειας που καταβάλουν τα άτομα αυτά. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την εξέταση για απολυτήριες και εισιτήριες εξετάσεις, στην

Εγκύκλιο Φ151/Β6/1272/08-05-2001 για τους μαθητές με δυσλεξία αναφέρει συγκεκριμένα ότι πέρα από τις διευκολύνσεις που θα πρέπει να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με δυσλεξία, όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης, θα πρέπει να διαμορφώσουν και ένα κλίμα εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της εξέτασης, το οποίο θα ωθήσει το εξεταζόμενο άτομο σε καλύτερη απόδοση.

Πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης, ότι τα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία από κάποιο φορέα του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να εξετάζονται προφορικά με δική τους θέληση με βάση το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 86 (ΦΕΚ 21/12-02-2002) και το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 80 (ΦΕΚ 77/02-04-2003). Δεύτερον, οι γνωματεύσεις των Κ. Ε. Δ. Δ. Υ. και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για οποιοδήποτε λόγο αρχικά είχαν 3ετή ισχύ. Ωστόσο μετά από το νόμο 4186/2013, άρθρο 28 παράγραφος 17, έχουν μόνιμη ισχύ εξαιρουμένων των προτάσεων για πλαίσιο φοίτησης, παροχή ειδικού βοηθήματος, για εξατομικευμένο πρόγραμμα και αλλαγή σχολικής βαθμίδας που θα πρέπει να επανεξετάζονται.

Επιπλέον, στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 60, στο άρθρο 27, παράγραφος α.ν. αναφέρεται συγκεκριμένα ότι «η επίδοσή τους στα μαθήματα [των ατόμων με δυσλεξία] δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις λόγω ειδικής διαταραχής λόγου (δυσλεξίας)». Το ίδιο όρο, όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης, θέτει και ο νόμος υπ' αριθμόν 3699 ο οποίος ορίζει ότι οι μαθητές με εξειδικευμένες μαθησιακές δυσκολίες θα εξετάζονται με εναλλακτικούς τρόπους της γραπτής εξέτασης, όπως ορίζεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, και σύμφωνα με το ΦΕΚ 276B 16042010/ 16 Μαρτίου 2010, οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι έχουν ήδη σε προηγούμενες διατάξεις συμπεριληφθεί στα άτομα με ειδικές δυσκολίες, όπως η δυσαριθμία, η δυσγραφία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία, κατόπιν ειδικού αιτήματος δύνανται να τροποποιήσουν τον τρόπο εξέτασής του.

Ακόμη, όσον αφορά συγκεκριμένα την πρόσβαση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανώτατη εκπαίδευση, ο νόμος Ν. 4009/11 (ΦΕΚ 195Α) ορίζει σε αρκετά σημεία την ισότιμη πρόσβαση κάθε ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και πιο συγκεκριμένα παραπέμπει στην παράγραφο 7, άρθρο 3 του Ν. 4076/12, ΦΕΚ-159 Α/10-8-12. Παράλληλα, ορίζεται και η υποχρέωση του εκάστοτε ιδρύματος να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους φοιτούντες ανεξαιρέτως για ομαλή πραγματοποίηση της πρακτικής τους άσκησης, σε περίπτωση που αυτή ορίζεται, παρέχοντας



τις κατάλληλες διευκολύνσεις, όπως διατυπώνεται στο άρθρο 36, παράγραφος 1.β του ΦΕΚ 195Α. Επιπλέον, στην Εγκύκλιο Φ151/Β6/1272/08-05-2001 γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στον τρόπο εξέτασης «φυσικώς αδυνάτων υποψηφίων», όπως τους αναφέρει, σχετικά με τις γενικές εξετάσεις, αλλά και τις εισιτήριες εξετάσεις αποφοίτων Τ.Ε.Λ.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά σχετικά με τη νομοθεσία που σχετίζεται με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με τη δυσλεξία, πρέπει να προστεθεί ότι όσον αφορά τη στρατολογία των ατόμων με δυσλεξία, σύμφωνα με τον νόμο 3421/05 (ΦΕΚ - 302Α/13-12-2005) τα όρια ηλικίας σπουδαστών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας βαθμίδας για αναβολή της κατάταξής τους αυξάνονται κατά δύο έτη, σύμφωνα με το άρθρο 18, παράγραφος 3, σε σχέση με τα ηλικιακά όρια που θέτει η παράγραφος 2 του ίδιου άρθρου, προκειμένου να παραχωρηθεί το κατάλληλο χρονικό εύρος για την ολοκλήρωση των σπουδών.

Συμπερασματικά, παρατηρείται μια εξέλιξη στη νομοθεσία όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της παροχής άμεσης βοήθειας, ούτως ώστε τα άτομα να έχουν την ευκαιρία για ατομική εξέλιξη και βελτίωση των μαθησιακών δυνατοτήτων του. Μία από αυτές τις παρεμβάσεις είναι και η δημιουργία τμημάτων ένταξης στη σχολική μονάδα που αποσκοπούν στην διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και στην κάλυψη των διαφόρων αναγκών των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών πρακτικών για την ένταξη, συγκεκριμένα, των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται ραγδαία η αύξηση των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ένταξης.

Ειδικότερα, στην εικοσάχρονη πορεία των πολιτικών ένταξης έχουν αναπτυχθεί δύο τύποι ειδικών τάξεων, τα τμήματα μερικής και ολικής φοίτησης. Στον πρώτο τύπο εντάσσονται οι πιο ήπιες περιπτώσεις δυσκολιών. Οι μαθητές, αυτοί, παρακολουθούν στην γενική τάξη και άλλα στο τμήμα μερικής φοίτησης, που έχει φροντιστηριακό χαρακτήρα. Ενώ στο δεύτερο τύπο που εντάσσονται οι μαθητές με πιο δύσκολες δυσλειτουργίες και σε αυτό τους απασχολεί σχεδόν σε όλο το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Αυτοί οι δύο τύποι παραμένουν ίδιοι μέχρι το 2000, όταν ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000 που καταργεί την ειδική τάξη ολικής φοίτησης. Ακόμη, ο νόμος 2817 μετονομάζει τα τμήματα μερικής φοίτησης σε τμήματα ένταξης. Στα τμήματα ένταξης εντάσσονται πλέον όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κατά επέκταση τα δυσλεκτικά παιδιά (Μπάρμπας, 2007:45).

Τα τμήματα ένταξης αποτελούν εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει να εκπληρώσει την έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, δηλαδή την μείωση των κοινωνικών και

εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γιαβρίμης κ.α, 2011:66). Πιο συγκεκριμένα, τα τμήματα ένταξης δύνανται να παρέχουν ένα σύνολο ευκαιριών στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι η λειτουργία ενός τμήματος ένταξης εμπίπτει στο πλαίσιο της συμπερίληψης όλων των μαθητών σε μία τάξη, με την έννοια ότι κανένα μέλος της μαθητικής τάξης δεν βρίσκεται αποκομμένο από τη μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, μπορούμε να αναφερθούμε στα θετικά στοιχεία που αναδύονται από την εφαρμογή των τμημάτων ένταξης, τα οποία όπως αναφέρθηκε, είναι πολλαπλά. Πρώτον, κανένα άτομο δεν αποκλείεται κοινωνικά. Αυτό σημαίνει ότι χάρη στα τμήματα ένταξης, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα σε κάθε μέλος της μαθητικής κοινότητας να απολάβει πλήρως τα οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας, δεν αντιμετωπίζει τον κίνδυνο να αποκλειστεί κοινωνικά, καθώς διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια για να ενταχθεί ομαλά τόσο στην ευρύτερη κοινωνία, όσο και στην αγορά εργασίας. Τα άτομα είναι σε θέση να διεκδικήσουν μια θέση στην κοινωνία, να αποτελέσουν ενεργούς πολίτες της και να αποκλείσουν το ενδεχόμενο να περιθωριοποιηθούν από τον κοινωνικό περίγυρο (Γιαβρίμης, κ.α. 2011:63-64).

Ένα ακόμη στοιχείο που μπορεί να αποφευχθεί μέσω της θεσμοθέτησης των τμημάτων ένταξης και της καθιέρωσής τους σε κάθε σχολική μονάδα είναι η αποφυγή εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών που αντιμετωπίζουν την αρνητική κριτική και διάθεση των συμμαθητών τους, εξαιτίας της εκάστοτε ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Το τμήμα ένταξης παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να καλύψει πολλά κενά όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να εντοπίσει με τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού τις λύσεις που θα το ωθήσουν στην ομαλή αντιμετώπιση κάθε ζητήματος τέτοιου είδους. Με αυτόν τον τρόπο, και πάλι, θα μπορέσει αφενός να ενταχθεί ομαλότερα στην μαθητική κοινότητα και αφετέρου να παρακολουθήσει ως ένα μεγάλο βαθμό τον ρυθμό διδασκαλίας της γενικής τάξης (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης στοχεύουν στο να βοηθήσουν τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτως ώστε να μπορέσει να παρακολουθήσει μετά από ενίσχυση το ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας της γενικής τάξης και να καταστεί λειτουργικό μέλος της, έρευνες όπως αυτή των Α. Παναγιωτάκη και Π. Ζεγκίνογλου αναδεικνύουν και ένα βασικό μειονέκτημα των συγκεκριμένων τμημάτων, το οποίο δύναται να ξεπεραστεί, εάν αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα τμήματα αυτά. Το μειονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι το αποτέλεσμα της δράσης του

τμήματος ένταξης προσιδιάζει περισσότερο σε αυτό της ώθησης για προσαρμογή των μαθητών στη γενική τάξη και όχι της συμπερίληψής τους σε αυτή. Αυτό συνεπάγεται τροποποίηση του τρόπου λειτουργίας του μαθητή και όχι ενίσχυση των ατομικών μαθησιακών δυνατοτήτων, η οποία θα βοηθούσε το άτομο να εξελίξει ομαλά τις μαθησιακές του ικανότητες (Παναγιωτάκης & Ζεγκίνογλου στο Γιαβρίμης κ.α., 2011:97).

#### **1.4. Κοινωνική κατασκευή Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας**

Η δυσκολία, όποιας μορφής και αν είναι (αναπηρία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρόνιες ασθένειες κ.α.) αποκτά σημασία και νόημα ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται. Δύο είναι τα κύρια μοντέλα που χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν τη δυσκολία, και τα οποία υπαγορεύουν τελείως διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της αδυναμίας του ατόμου. Αυτά είναι το ιατρικό μοντέλο και στο αντίποδα του, το κοινωνικό με βάση το οποίο θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα τη δυσλεξία.

Αρχικά, το ιατρικό μοντέλο εστιάζει σε αυτά που ένα πρόσωπο δεν μπορεί να πραγματοποιήσει και προσεγγίζει την «αναπηρία» ως ασθένεια που αφορά μόνο το άτομο που την αντιμετωπίζει. «Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα» (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 223).

Οι θεωρίες που ανήκουν στο ιατρικό μοντέλο αυτό επικεντρώνονται στις δομές και περιοχές του εγκεφάλου του ανθρώπου και οι οποίες διαδραματίζουν ρόλο στην ανάγνωση και επομένως είναι πιθανό να σχετίζονται και με τα ελλείμματα σε αυτήν. Το ιατρικό αποτελεί ένα μονοπαγοντικό μοντέλο, δηλαδή οι θεωρίες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί εντός του μοντέλου αυτού αποδίδουν τη δυσλεξία σε μόνο μία αιτία και συγκεκριμένα σε δυσλειτουργία κάποιας δομής που ανήκει στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, παρά σε ένα συνδυασμό παραγόντων και μεταβλητών που αλληλεπιδρούν και οδηγούν στο φαινόμενο αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες. Χαρακτηριστική είναι η

θεωρία των νευρο-ψυχολογικών μηχανισμών της δυσλεξίας από τον Brown (1970: 49), σύμφωνα με την οποία εντοπίζονται τέσσερις τύποι ελλειμμάτων στην ανάγνωση και συγκεκριμένα ο πολιτισμικός, ο περιφερειακός, ο εξελικτικός και ο νευρολογικός. Ακόμη, πληθώρα ερευνητών ασχολήθηκε με την εγκεφαλική κυριαρχία, δηλαδή τη σχέση μεταξύ αριστερού και δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και η θεωρία του Orton (1937, στο Στασινός, 2015:230) σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία προκύπτει ως απόρροια της ελλειμματικής κυριαρχίας, δηλαδή της ασαφούς κυριαρχίας του ενός εκ των δύο ημισφαιρίων, γεγονός που οδηγεί σε διαφοροποιήσεις στη γλωσσική λειτουργία του ατόμου.

Το ιατρικό μοντέλο, ακόμη, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο σχεδιασμό των πολιτικών για την αναπηρία στις ευρωπαϊκές χώρες πάνω από ένα αιώνα, ενισχύοντας τις πρακτικές «διαχωρισμού», όπως η ιδρυματοποίηση, οι οποίες προκαλούν τον αποκλεισμό και στιγματισμό των άτομα με διάφορες δυσκολίες από ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής (Gottlieb, Myhill, & Blanck, 2010:44). Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, ή η «ιατρικοποίηση» όπως συχνά αναφέρεται, ενέχει παραδοχές και αντιστοίχως υπαγορεύει συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης και κοινωνικής αντιμετώπισης των ατόμων που φέρουν τις ετικέτες που αποδίδονται στο πλαίσιο αυτό (Solvang, 2007: 79). Η ιατρικοποίηση, λοιπόν, της δυσλεξίας σύμφωνα με τους Conrad και Schneider (1992 στο Solvang, 2007) ενέχει τόσο μία «φωτεινή» όσο και μία «σκοτεινή» πλευρά. Πιο συγκριμένα, στην πρώτη εντοπίζεται η ενδυνάμωση και η ενσυναίσθηση των άλλων προς το άτομο που φέρει την ετικέτα, η απενοχοποίησή του ως μη υπεύθυνο για την κατάστασή του καθώς και η υιοθέτηση μίας αισιόδοξης στάσης για την πρόγνωση της κατάστασης του. Στην «σκοτεινή» πλευρά, ωστόσο, η ιατρικοποίηση έχει ως απότοκο την καταπίεση και τον αποκλεισμό των ατόμων που βρίσκονται κάτω από τις διαγνωστικές ετικέτες, δεδομένου ότι αποδίδουν έναν μη αναστρέψιμο χαρακτήρα στο φαινόμενο της δυσλεξίας (Solvang, 2007: 79). Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό η ευθύνη αποδίδεται στο ίδιο το άτομο και την κατάστασή του, το οποίο θεωρείται ως το «εμπόδιο» για την εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000:215). Τέλος, η ιατρικοποίηση φέρει την παραδοχή της «επιστημονικής αυθεντίας» και των σχέσεων εξουσίας που αυτή επιβάλλει μεταξύ των επιστημόνων και των θεραπευομένων ατόμων, καθώς και την ψευδαίσθηση της ιατρικής αντικειμενικότητας (Amundson, Stewart, & Valentine, 1993:112· Conrad & Schneider, 1992: στο Solvang, 2007; Gillman, Heyman, & Swain, 2000:389).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η αντιμετώπιση της «αναπηρίας» έχει δεχτεί μια ριζοσπαστική κοινωνικοπολιτική μεταστροφή με αποτέλεσμα να προταθεί ένα νέο μοντέλο. Το νέο, λοιπόν, κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας υποστηρίζει πως «η αναπηρία δεν προκύπτει από τους περιορισμούς που προκαλούνται από τη χρόνια ασθένεια, τη βλάβη ή τον τραυματισμό, αλλά από τη διαδικασία αξιολόγησης και ταξινόμησης τέτοιων θεμάτων από την ευρύτερη κοινωνία. Η αναπηρία είναι το προϊόν των πρακτικών που επιδιώκουν να αποκλείσουν τα άτομα με βλάβες που θεωρούνται αποκλίνοντα από τους κανόνες που επικρατούν σχετικά με το αρτιμελές και το φυσιολογικό» (Barnes & Mercer, 1996:26). Συνεπώς, με βάση αυτή την προσέγγιση η «αναπηρία» δεν θεωρείται αποτέλεσμα της βλάβης που παρουσιάζει το άτομο, αλλά ερμηνεύεται ως κοινωνικο-πολιτικό ζήτημα και η δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο μετατρέπεται και μεταφράζεται ως «αναπηρία» από τις αρνητικές στάσεις της κοινωνίας προς αυτές τις δυσκολίες (Barnes & Mercer, 1996:7; Chappell, Goodley, & Lawthom, 2001:45·Riddick, 2001: 224).

Τέτοιες προσεγγίσεις, σύμφωνες με το κοινωνικό μοντέλο της δυσλεξίας, έχουν αναπτυχθεί κυρίως από κοινωνικούς επιστημονικούς κλάδους ορμώμενες από την κριτική στο ιατρικό μοντέλο και την προβληματική της ιατρικής ετικέτας. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, λοιπόν, η ιατρική διαγνωστική ετικέτα προκαλεί τον κοινωνικό στιγματισμό, οδηγώντας σε υποθέσεις και προκατάληψη σχετικά με όλους τους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου το οποίο φέρει την ιατρική ετικέτα, στιγματίζοντας την κοινωνική του ταυτότητα και επηρεάζοντας αρνητικά τη γενικότερη ποιότητα ζωής του (Gillman, Heyman, & Swain, 2000:389; Solvang, 2007:81). Ο Ho (2004:89), μάλιστα, υποστηρίζει πως η απόδοση ετικετών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτή της δυσλεξίας, δεν αποτελούν αντικειμενικές παρατηρήσεις, αλλά αντίθετα βασίζονται σε προκατειλημμένες απόψεις και παραδοχές σχετικά με την ομοιογένεια των μαθητών ως προς τη διαδικασία και το ρυθμό εκμάθησης της ανάγνωσης αλλά και άλλων δεξιοτήτων.

Το κοινωνικό μοντέλο, ακόμη, υποστηρίζει πως με την έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο εννοείται λάθος η παραδοχή πως αυτό το οποίο χρήζει αλλαγής είναι το ίδιο το άτομο ώστε να συμμορφωθεί με τις κοινωνικές επιταγές και όχι η ίδια η κοινωνία ώστε να αποδέχεται τα άτομα τα οποία παρεκκλίνουν από αυτές κι επομένως πως τόσο η αιτία όσο και η λύση βρίσκονται στο ίδιο το άτομο (Gillman, Heyman, & Swain, 2000:389; Riddick, 2001: 225). Επιπλέον, μέσω της ετικετοποίησης, αποκλείονται τα άτομα τα οποία θεωρούνται ως «απειλή» για την καθεστηκία τάξη και για την πολιτισμική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας. Επομένως, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να απειλούν

την εμμονή των σύγχρονων κοινωνιών για μέγιστη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα (Chen & Shu, 2012:241). Ακόμη, σύμφωνα με τον Gillies (2005, στο McDonald, 2009:273), ακόμη και η ίδια η διάγνωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί υπέρ των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, στα οποία δίνεται ευκολότερα η πρόσβαση σε υπηρεσίες διάγνωσης και παρέμβασης, ενώ παιδιά από κατώτερες κοινωνικές τάξεις, στερούμενα του δικαιώματος αυτού χαρακτηρίζονται απλά ως λιγότερο έξυπνα ή φυγόπονα.

Για το λόγο αυτό, πέραν της ανάγκης για στροφή σε πιο ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε παιδιά με δυσλεξία, πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως είναι επιτακτική η ανάγκη για στροφή σε μία γενικότερη κοινωνική προσέγγιση της δυσλεξίας η οποία θα σταθεί κριτικά απέναντι σε ότι μέχρι πρότινος λαμβανόταν ως δεδομένο (Riddick, 2001:224). Όπως, άλλωστε υποστηρίζει ο White (1993:34), η αποδόμηση των διαγνωστικών ιατρικών ετικετών που τοποθετούνται στα άτομα με δυσλεξία βάσει του ιατρικού μοντέλου καθίσταται δυνατή μόνο μέσω διαδικασιών που θέτουν υπό αμφισβήτηση την καθεστηκία τάξη πραγμάτων και τη διαδεδομένη γνώση και πρακτική. Παράλληλα, ενώ η έρευνα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών συχνά θίγει ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού, σπάνια προσεγγίζει τα ζητήματα αυτά ως απότοκο των σχέσεων εξουσίας σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Chen & Shu, 2012:241). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, λοιπόν, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της δυσλεξίας, αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που διαιωνίζουν το στιγματισμό της ετικέτας της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης της διαγνωστικής ετικέτας εννοείται ο κοινωνικός αποκλεισμός παιδιών που προέρχονται από ήδη κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες ή παιδιών από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, ο ίδιος ο δάσκαλος αποποιείται της ευθύνης για τα «κακά» αποτελέσματα του μαθητή αποδίδοντας την αδυναμία του στη διαγνωστική του ετικέτα (Shifrer, 2016: 465).

Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, ακόμη, υπάρχουν ορισμένοι κοινωνικοί παράγοντες, ή «δράστες», οι οποίοι συμβάλλουν ακριβώς στην οικοδόμηση αυτή της κοινωνικής κατασκευής της δυσλεξίας. Ειδικότερα, «δράστες» όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι, δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, καθώς και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα κατασκευάζουν τη δυσλεξία είτε ως απόρροια σχέσεων κοινωνικής εξουσίας και ετικετοποίησης είτε ως την αιτία της «αποτυχίας» των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Solvang, 2007:79). Όπως υποστηρίζει, άλλωστε ο Lopes (2012:226) είναι εξ ορισμού παράδοξη η σύνδεση του φαινομένου της δυσλεξίας με την ιατρική και η εξέτασή της ως αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αυτό καθώς όλες οι μεταβλητές που εμπλέκονται στη δυσλεξία

ενέχουν σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό στοιχείο, αφού αναφέρεται σε δυσκολίες που εντοπίζονται στην εκμάθηση ενός πολιτισμικού κώδικα, δηλαδή της γλώσσας, λαμβάνει χώρα κι αποκτά διαστάσεις σε μία κατ' εξοχήν κοινωνική δομή, δηλαδή το σχολείο, ενώ οι σχέσεις από τις οποίες προκύπτει είναι κοινωνικές και πολιτισμικές, δηλαδή αυτές μεταξύ μαθητή και δασκάλου.

Συμπεραίνουμε, με βάση την κοινωνική προσέγγιση της «αναπηρίας», ότι η δυσλεξία μπορεί να θεωρηθεί κοινωνική κατασκευή (Hall, 2009 στο Γιαβρίμης & Ιωαννίδης, 2014:107). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής, οι διάφορες δυσκολίες δεν είναι αυθύπαρκτες, αλλά παράγονται από την κοινωνία. Γι' αυτό πρέπει να αναθεωρήσουμε τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων αυτών και να πάψουν να εφαρμόζονται μέθοδοι που στιγματίζουν και αναπαράγουν κοινωνικές αλληλεπίδρασης μέσω καθιερωμένων κοινωνικό – πολιτικό διαδικασιών (Βοζική, 2011:7).

## 2. Στίγμα και Συμβολική αλληλεπίδραση

### 2.1.1. Ορισμός στίγματος

Ο όρος στίγμα υποδηλώνει ένα αρνητικό χαρακτηρισμό του πολιτισμού μας που είναι έκδηλο στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα για το στιγματισμένο άτομο που προκαλεί δυσάρεστες και επιβαρυντικές καταστάσεις για την ζωή του. Σημαντικός παράγοντας της όλης διαδικασίας είναι η συχνότητα εμφάνισης εντός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας (Δήμου, 1996:196, 201).

Το στίγμα χρησιμοποιούταν από την αρχαιότητα, για να δηλώσει είτε το μαρκάρισμα των ανθρώπων με την χρήση πυρακτωμένου σιδήρου που αφιεωνόταν στον ναό (Whitehead et al, 2001:17), είτε τα σημάδια του σώματος που προκαλούνταν σε όποιον θεωρούνταν πως είχε πράξει κάτι προσβλητικό, μη ηθικό και άρρωστο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανή κι επομένως οι φορείς να αποφεύγονται, οδηγώντας έτσι στην περιθωριοποίησή τους (Goffman, 2001). Η σημερινή σημασία του όρου δεν απέχει πολύ από αυτήν, καθώς, ακόμα και τώρα το στίγμα αποδίδεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες σε άτομα τα οποία δεν συμφωνούν με τα κοινωνικά πρότυπα και νόρμες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, γεγονός που κατ' επέκταση οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μερικά από τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται ως αποκκλίνοντα μπορεί να σχετίζονται με το σεξουαλικό προσανατολισμό, τη θρησκεία, τις χρόνιες ασθένειες, την ψυχική ασθένεια και την αναπηρία.

Το άτομο στιγματίζεται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Η κυρίαρχη κουλτούρα διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα στη σημαντικότητα και στις επιπτώσεις που θα έχει το στίγμα στην ευρύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με το Hogg ( Helb & Kleck, 2000), η διαδικασία του στιγματισμού προσφέρει μια αίσθηση ανωτερότητας στα άτομα που δεν ανήκουν στη στιγματισμένη ομάδα, όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με τα μέλη της ομάδας αυτής. Η δυσφημιστική κοινωνική ταυτότητα του ατόμου με τα επακόλουθα στοιχεία που αυτή σχετίζονται μπορεί να επηρεάσουν την ζωή του. Το στίγμα σχετίζεται την κατανομή των ευκαιριών σε τομείς που αφορούν υγεία, στέγαση, εισόδημά και γενικά την ίδια την ζωή του στιγματισμένου ατόμου.



Ο Goffman (2001:21,16), ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές του στίγματος, υποστηρίζει ότι ο κάθε άνθρωπος έχει δύο διακριτές ταυτότητες, την προσωπική και την κοινωνική ταυτότητα. Η προσωπική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα χαρακτηριστικών που έχει διαμορφώσει το άτομο στην πάροδο του χρόνου, δηλαδή στοιχεία της ατομικής του ύπαρξης. Ενώ, η κοινωνική πλευρά της ταυτότητας αναφέρεται στην κατηγορία που ανήκει το άτομο με βάση τις κοινωνικές ιδιότητες που του αποδίδονται (Γκοτοβός, 2002:102-103). Ο ίδιος (Goffman, 2001:21,16) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο εαυτός, οριστικοποιείται μέσα από συνθήκες δημόσιας ερμηνείας των πράξεων της ζωής του ατόμου, καθώς η κοινωνία κατατάσσει τα άτομα σε κατηγορίες ανάλογα τη «φυσιολογικότητα» ή τη «αφυσικότητα» που παρουσιάζουν σε σχέση με αυτές. Το άτομο, που ανήκει σε μια κατηγορία, όταν αρχίσει να παρουσιάζει χαρακτηριστικά διαφορετικά, αυτά τον καταστούν λιγότερο κοινό και επιθυμητό για τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας του και θεωρείται πλέον ασυνήθιστος (Goffman, 2001:68).

Με βάση λοιπόν όλα όσα έχουν ειπωθεί, η αδυναμία ανταπόκρισης και η καταπάτηση των κανόνων της κοινωνίας οδηγεί στο στιγματισμό (Goffman, 2001:64), ένα φαινόμενο αποτέλεσμα μια ιδιότητας ενός ατόμου που προκύπτει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνδέεται με την κοινωνική ταυτότητα. Το φαινόμενο αυτό ακολουθεί τα στάδια, «πρώτον, της αναγνώρισης της διαφοράς που βασίζεται με κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, 'σημάδι' και δεύτερον της υποτίμησης όσων το κατέχουν» (Dovidio et al., 2001:167). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα μηχανισμό κατηγοριοποίησης των ατόμων που τους προσάπτεται η ετικέτα του στιγματισμένου, όταν δεν επιτυγχάνουν τους κοινωνικούς και τους το δικαίωμα της κοινωνικής αποδοχής.

Από την εισαγωγή, λοιπόν, της έννοιας στην επιστημονική βιβλιογραφία, έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί ανάλογα με τις παραμέτρους του στίγματος οι οποίες μελετώνται και με το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζεται αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ο Goffman ορίζει το στιγματισμό ως την αρνητική διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών ενός ατόμου, είτε αυτά είναι πραγματικά είτε υπονοούμενα, σε σχέση με τις κοινωνικές επιταγές και προσδοκίες από τα «φυσιολογικά» άτομα στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, με τέτοιον τρόπο ώστε η διαφοροποίηση από τις προσδοκίες αυτές να καθιστά το άτομο παρεκκλίνον (Goffman, 1963, στο McLaughlin, Bell, & Stringer, 2004:302). Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που προτείνεται από τους Jones et al. (1984:8) σύμφωνα με τον οποίο ο στιγματισμός προκύπτει όταν ένα άτομο συνδέεται με ένα, αποκκλίνον από τους κυρίαρχους κανόνες, σημάδι-

χαρακτηριστικό. Για να στιγματιστεί, ωστόσο, το άτομο θα πρέπει το χαρακτηριστικό αυτό να γίνει αντιληπτό και να θεωρηθεί σημαντικό σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα την καθοδήγηση της συμπεριφοράς προς το άτομο αυτό από την αρνητική αξιολόγηση του χαρακτηριστικού και τις αρνητικές προσδοκίες που υπαγορεύει (Rush, 1998:424-425). Υπό ένα ελαφρώς μόνο διαφοροποιημένο πρίσμα, οι Corrigan και Penn (1999:766) ορίζουν το στίγμα ως μία μορφή αρνητικού στερεοτύπου και προκατάληψης που προκύπτει από μη αληθή και στρεβλωμένα γνωστικά σχήματα που οδηγούν στις διακρίσεις απέναντι στα στιγματισμένα άτομα. Αντίστοιχα, οι Hilton και Hippel (1998:242) υποστηρίζουν πως το στίγμα αφορά γνωστικές και λειτουργικές διαδικασίες και αποτελεί την αρνητική συμπεριφορά, ατομική ή συλλογική, προς ένα άτομο ή μία ομάδα λόγω κάποιου ή κάποιων χαρακτηριστικών της που αξιολογούνται ως παρεκκλίνοντα. Είναι εμφανές, λοιπόν, πως παρά τις πιθανές διαφοροποιήσεις στον ορισμό του, το στίγμα αφορά την αρνητική αξιολόγηση χαρακτηριστικών που δεν ταυτίζονται με τις κοινωνικές νόρμες και κατ' επέκταση την αντιμετώπιση των φορέων των χαρακτηριστικών αυτών με τέτοιον τρόπο ώστε να επέρχεται ο κοινωνικός τους αποκλεισμός.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του στίγματος, ωστόσο, πέρα από τον ορισμό του είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα συστατικά αλλά και οι διαδικασίες που οδηγούν σε αυτό. Οι Campbell και Deacon (2006:415) υποστηρίζουν πως θα πρέπει να διαχωρίζεται το στίγμα, το οποίο αποτελεί αρνητικές στάσεις και ιδέες, από τη διάκριση η οποία αποτελεί μία αρνητική συμπεριφορά. Μάλιστα, το στίγμα για αυτούς αποτελείται από έναν συνδυασμό συναισθηματικών, συμπεριφορικών και γνωστικών αντιδράσεων ο συνδυασμός των οποίων μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και ειδικότερα τη φύση του στίγματος, τις κοινωνικές συνθήκες καθώς και τις ατομικές διαφορές των ατόμων που αλληλεπιδρούν. Αντίστοιχα, οι Link και Phelan (2006:52-80), όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, παρουσιάζουν αναλυτικά τα στοιχεία αυτά τα οποία είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του στίγματος καθώς και τις διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό. Τα στοιχεία, λοιπόν, που προτείνουν είναι η ετικετοποίηση, η στερεοτυποποίηση, ο διαχωρισμός, η απώλεια κοινωνικής θέσης (status) και τέλος η διάκριση (Link & Phelan, 2006:528). Προκύπτει, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι το στίγμα αποτελεί περισσότερο μία διαδικασία με ποικίλα στάδια και χαρακτηριστικά, παρά μία πράξη, συμπεριφορά, μία, δηλαδή, μονοδιάστατη μεταβλητή. Για να γίνει κατανοητή, λοιπόν, η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του στίγματος είναι χρήσιμο να εξεταστούν οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αυτού

όπως έχουν διατυπωθεί από την αρχική εισαγωγή της έννοιας στην επιστημονική βιβλιογραφία.

### 2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του στίγματος

Αρχικά, λοιπόν, αξίζει να αναφερθεί ένας από τους πρώτους και σημαντικότερους επιστήμονες της μελέτης και θεωρίας του στίγματος, ο Ervin Goffman. Ο Goffman (2001:61) ορίζει το στίγμα ως μία κατάσταση στην οποία κάποιο άτομο βιώνει αποκλεισμό από την πλήρη κοινωνική αποδοχή. Στην προσέγγισή του δίνει έμφαση στο στίγμα ως κάτι που λαμβάνει χώρα στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ στιγματισμένων και μη στιγματισμένων ατόμων καθώς και στον τρόπο που χειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις αυτές τα στιγματισμένα άτομα. Ο Goffman (2001:66-67) εντοπίζει τρεις μορφές στίγματος και συγκεκριμένα, αυτό που αφορά εξωτερικά χαρακτηριστικά της εμφάνισης, όπως η αναπηρία, αυτό που στρέφεται σε αδυναμίες της προσωπικότητας και του χαρακτήρα, όπως οι εθισμοί και τέλος το συλλογικό στίγμα, αυτό που αφορά δηλαδή χαρακτηριστικά της ομάδας, εθνικής, θρησκευτικής και άλλων. Σε μία κοινωνική συναναστροφή, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά αυτά, λιγότερο ή περισσότερο εμφανή, γίνονται αντιληπτά και επισκιάζουν άλλα ατομικά χαρακτηριστικά που θα καθιστούσαν το άτομο κοινωνικά αποδεκτό, με αποτέλεσμα το άτομο που τα φέρει να αποκλείεται ως παρεκκλίνον από αυτούς που ο Goffman ονομάζει «φυσιολογικούς», να μειώνεται στο νου αυτών με τους οποίους αλληλεπιδρά από ολόκληρο άτομο σε μολυσμένο, κατώτερο άτομο (Goffman, 2001:67). Ο Goffman εντοπίζει δύο είδη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την ανεστίαστη και την εστιασμένη, στην οποία θεωρεί ότι ατομικές μεταβλητές όπως το φύλο, η αρτιμέλεια, η φυλή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις κατασκευές των κοινωνικών κανόνων και κατηγοριών (Goffman, 2001:77).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο στην προσέγγιση αυτή είναι η έννοια του εαυτού, η οποία εν προκειμένω δεν αντιμετωπίζεται ως μία αυθύπαρκτη έννοια, αλλά αντίθετα θεωρείται ότι κατασκευάζεται συνεχώς σε μία κοινωνική συνθήκη (Goffman, 2001:21). Αυτό σημαίνει πως η εστιασμένη αλληλεπίδραση, η «κοινωνική συνάντηση», όπως ονομάζεται, αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο επιβάλλονται οι κανόνες των «φυσιολογικών» και στους οποίους οι υπόλοιποι πρέπει να υπακούσουν (Blackledge & Hunt, 1994: 320). Σε μία τέτοια αλληλεπίδραση το δρών άτομο βρίσκεται σε μια διαδικασία χειρισμού των πληροφοριών που προσφέρει αλλά και διαχείρισης των αρνητικών πληροφοριών που λαμβάνει για τον εαυτό

του (Goffman, 2001:65), προσπαθώντας ταυτόχρονα να χειριστεί την αντίφαση μεταξύ των επιθυμητών σε αυτό πράξεων («πραγματικό») και των κοινωνικών προσδοκιών από αυτό («δυνητικό»), μία διαδικασία η οποία συχνά προκαλεί εντάσεις (Goffman, 2001:64). Όπως φαίνεται, λοιπόν, το στιγματισμένο άτομο στον Goffman αποτελεί το κεντρικό σημείο ανάλυσης, είναι ένα ενεργό υποκείμενο το οποίο διαθέτει την ικανότητα να χειριστεί και να επέμβει στις κοινωνικές επιταγές και περιορισμούς (Goffman, 2001:22).

Μία ακόμη δημοφιλής προσέγγιση του στίγματος αναπτύχθηκε από τους Jones et al. (1984). Αντλώντας, λοιπόν, από τη θεωρία των προσδοκιών, τις θεωρίες της κοινωνικής νόησης, τις θεωρίες αιτιακών αποδόσεων καθώς και από πρώιμες θεωρίες της προκατάληψης, και υιοθετώντας την οπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Ragins, Singh, & Cornwell, 2007:1106) οι Jones et al. (1984) πρότειναν μία διαφορετική προσέγγιση του στίγματος. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν πως σύνδεση ενός ατόμου με ένα αποκκλίνον χαρακτηριστικό δημιουργεί αρνητικές προσδοκίες από αυτό, οδηγώντας σε μία διαδικασία υποθέσεων σχετικά με τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Η διαδικασία αυτή αφορμάται μόνο από τη γνώση σχετικά με τη σύνδεση του ατόμου με το αποκκλίνον χαρακτηριστικό (σημάδι), καθοδηγεί, ωστόσο, τη συμπεριφορά απέναντί του εις βάρος της ατομικότητάς του. Ουσιαστικά, η συμπεριφορά και η αντιμετώπιση του ατόμου αφορά το στίγμα και όχι το ίδιο το άτομο (Jones et al., 1984:8,296). Εν προκειμένω αναφέρονται έξι διαστάσεις των χαρακτηριστικών προς στιγματισμό και συγκεκριμένα η δυνατότητα απόκρυψης, η πορεία, η διαταραχή, η αισθητική ποιότητα, η προέλευση και ο κίνδυνος.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στις προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν από δύο σημαντικούς, σύγχρονους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών οι οποίοι έχουν δραστηριοποιηθεί κυρίως στον τομέα κοινωνιολογικών ζητημάτων και ανισοτήτων στο χώρο της υγείας. Οι Link και Phelan (2001), λοιπόν, προσέγγισαν το ζήτημα του στίγματος αρχικά ως μία κοινωνιο-γνωστική διαδικασία, δίνοντας έμφαση στις εκάστοτε σχέσεις εξουσίας, ενώ, κάποια χρόνια αργότερα πρότειναν μία νέα προσέγγιση του όχι, ως μία απλή διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά ακόμη περισσότερο ως μία μορφή συμβολικής βίας, μελετώντας την υπό ένα μακρο-κοινωνικό πρίσμα (Link & Phelan, 2014). Πιο συγκεκριμένα, όπως επιγραμματικά αναφέρθηκε προηγουμένως, απαντώντας στην κριτική που είχε ασκηθεί σε άλλες θεωρίες του στίγματος ως αόριστες και ιδιαίτερα επικεντρωμένες το ατομικό επίπεδο, πρότειναν την προσέγγιση του στίγματος όχι ως μία μεμονωμένη μεταβλητή αλλά ως συνύπαρξη των επιμέρους μεταβλητών της και συγκεκριμένα της ετικετοποίησης, της

στερεοτυποποίησης, του διαχωρισμού, της απώλειας κοινωνικής θέσης και της διάκρισης (Link & Phelan, 2001:363). Αρχικά, λοιπόν, εντοπίζονται και νοηματοδοτούνται οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και εν συνεχεία συνδέονται άτομα με τα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτά, δηλαδή στερεοτυποποιούνται άτομα από την κυρίαρχη κουλτούρα. Υπεύθυνη για αυτήν τη διαδικασία είναι η ετικέτα που ουσιαστικά διαμορφώνει τα στερεότυπα. Η ετικέτα ευθύνεται και για το τρίτο στάδιο στο οποίο τελείται και ο κοινωνικός διαχωρισμός μέσω της δημιουργίας δύο ευδιάκριτων κατηγοριών, δηλαδή το «εμείς» και το «οι άλλοι». Ως αποτέλεσμα προκύπτει η απώλεια κοινωνικής θέσης των στιγματισμένων ατόμων τα οποία υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις κι επομένως και αποκλεισμό αλλά και στέρηση κοινωνικών ευκαιριών. Στα παραπάνω στοιχεία, καθοριστική μεταβλητή αποτελεί η κοινωνική δύναμη και εξουσία η οποία επιτρέπει ή αποκλείει το άτομο από την κατοχή κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής εξουσίας (Link & Phelan, 2001:373). Εν ολίγοις το στίγμα προσεγγίζεται ως η συνύπαρξη των παραπάνω στοιχείων τα οποία αναπτύσσονται και ευδοκούν όταν η καθεστηκυία τάξη και οι εκάστοτε σχέσεις εξουσίας το επιτρέπουν (Link & Phelan, 2001:369).

Η σημασία της κοινωνικής εξουσίας είναι καίριας στην προσέγγιση αυτή. Οι Link και Phelan (2001:377) υποστηρίζουν πως «χρειάζεται δύναμη για να στιγματίσεις», κι ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι σχέσεις εξουσίας είναι εμφανείς, σε άλλες είναι τόσο δεδομένες που ακόμη και η αναγνώρισή τους είναι δύσκολη. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και το στίγμα, όπου όταν ένα άτομο στιγματίζεται επειδή, για παράδειγμα, έχει κάποια σωματική αναπηρία, η επικέντρωση είναι στο ίδιο το χαρακτηριστικό του στιγματισμού και όχι στη δύναμη που κατέχουν όσα άτομα υπακούουν στην κοινωνική νόρμα του σώματος και της αρτιμέλειας αυτού σε αντίθεση με όσα παρεκκλίνουν από αυτή.

Η έμφαση αυτή στις σχέσεις εξουσίας και την κοινωνική δύναμη, λοιπόν, έγινε ακόμη πιο εμφανής και αποτέλεσε το κέντρο μίας από τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις του στίγματος που προτάθηκε από τους ίδιους και φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στις σύγχρονες προσπάθειες μελέτης αυτού. Οι Link και Phelan (2014:363), λοιπόν, προτείνουν ένα εννοιολογικό εργαλείο υπό το πρίσμα του οποίου καθίσταται δυνατή η αναγνώριση και η μελέτη των σχέσεων εξουσίας που οδηγούν στο στιγματισμό. Εισηγάγαν, έτσι την έννοια της «δύναμης του στίγματος» («stigma power») για να καλυφθεί η αδυναμία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας να μελετήσει εις βάθος και να εντοπίσει όλες τις κεκαλυμμένες διαδικασίες που εμπλέκονται στο στίγμα, τις διακρίσεις, την προκατάληψη και άλλες συναφείς έννοιες (Link & Phelan, 2001:363). Σύμφωνα με την νέα αυτή προσέγγιση, λοιπόν, η δύναμη του

στίγματος επιτρέπει στα άτομα που κατέχουν δύναμη να επιτύχουν τους στόχους τους με την διαχείριση, την εκμετάλλευση και τον αποκλεισμό άλλων ατόμων, αποτελεί, δηλαδή, ένα εργαλείο το οποίο το άτομο που στιγματίζει χρησιμοποιεί όταν έχει κίνητρο να κρατήσει κάποιους ανθρώπους ή ομάδες «κάτω», με την εκμετάλλευση και την κυριαρχία, «μέσα» με την κατασκευή κοινωνικών κανόνων ή «μακριά» με τον αποκλεισμό όσων παρεκκλίνουν από αυτούς (Link & Phelan, 2001: 363,364). Αυτό, όπως ανέφεραν και στην προηγούμενη προσέγγισή τους, επιτυγχάνεται μέσω έξι διαδικασιών διάκρισης και συγκεκριμένα μέσω της άμεσης διαπροσωπικής διάκρισης, της διαδραστικής (interactional) διάκρισης, της δομικής διάκρισης και τέλος της διάκρισης η οποία συντελείται μέσω του ίδιου του ατόμου, μία μορφή, δηλαδή αυτό-στιγματισμού (Link & Phelan, 2001:364,365).

### 2.1.3. Κατηγορίες ή μορφές στίγματος

Η έννοια του στίγματος έχει προσεγγιστεί και προσεγγίζεται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά με ποικίλους τρόπους. Αντίστοιχα, έχουν προταθεί και ποικίλες κατηγοριοποιήσεις και μορφές του στίγματος, ανάλογα πάντα με την μονάδα και το επίπεδο ανάλυσης και την προσέγγιση της έννοιας. Μία δημοφιλή κατηγοριοποίηση, λοιπόν, αποτελεί ο διαχωρισμός του στίγματος σε δημόσιο στίγμα και αυτό-στίγμα (self-stigma) ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο λαμβάνει χώρα, κοινωνικό ή ατομικό-προσωπικό (Ben-Zeev, Young, & Corrigan, 2010:321; Corrigan, 2004: 616; Corrigan & Watson, 2002:38) . Πιο συγκεκριμένα, το δημόσιο στίγμα αποτελεί την αντίδραση της κοινωνίας, δηλαδή του γενικού πληθυσμού σε κάποιο αποκκλινόν από τις κοινωνικές νόρμες χαρακτηριστικό, όπως η αναπηρία (Corrigan & Watson, 2002:38· Vogel, Wade & Hackler, 2007:40), αποτελεί δηλαδή το στιγματισμό που δέχεται ένα άτομο από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Σύμφωνα με τους Ben-Zeev, et al. (2010:321) το δημόσιο στίγμα αποτελεί το φαινόμενο κατά το οποίο τα άτομα μίας μεγάλης κοινωνικής ομάδας εγκρίνουν και ενισχύουν τα στερεότυπα για μία άλλη κοινωνική ομάδα και δρουν με βάση αυτό που υπαγορεύεται από τα στερεότυπα αυτά. Οι Corrigan και Watson (2002:39), προτείνουν μία διαδικασία σχετικά με το δημόσιο στίγμα η οποία αποτελείται από τρία στοιχεία, τα στερεότυπα, την προκατάληψη και τις διακρίσεις. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι αρχικά, σχηματίζονται αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με μία ομάδα, κατασκευάζονται, δηλαδή στερεότυπα σχετικά με αυτήν, όπως το ότι οι ψυχικά ασθενείς είναι επικίνδunami. Η γνώση, ωστόσο, των στερεοτύπων αυτών δεν αρκεί ώστε να μεταβληθεί η συμπεριφορά προς τα

άτομα που ανήκουν στην ομάδα αυτή. Αντίθετα, χρειάζεται συμφωνία ως προς αυτά η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην ενίσχυσή τους και στην καλλιέργεια συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι στα άτομα τα οποία αφορά το στερεότυπο, όπως φόβο ή απέχθεια και τότε τα αποτελέσματα του στίγματος γίνονται πιο καταστρεπτικά (Corrigan & Watson, 2002:39). Σε αυτήν την περίπτωση είναι που προκαλείται και η συμπεριφορική αντίδραση, καθοδηγούμενη από τα στερεότυπα (αρνητική πεποίθηση) και την προκατάληψη (αρνητική συναισθηματική απόκριση) και στρεφόμενη προς την ομάδα-στόχο του στιγματισμού. Έτσι, λοιπόν, προκύπτουν οι διακρίσεις οι οποίες μπορεί να πάρουν πολλές μορφές, όπως άρνηση προσφοράς βοήθειας, αποκλεισμό από επαγγελματικές ευκαιρίες και άλλα (Corrigan & Watson, 2002:39).

Στενά συνδεδεμένη με την έννοια του δημοσίου στίγματος είναι αυτή του αυτο-στίγματος. Ο αυτό-στιγματισμός, λοιπόν, είναι η εσωτερίκευση του δημοσίου στίγματος προς τον εαυτό και οι επιπτώσεις που προκαλεί η εσωτερίκευση αυτή στην αυτό-εκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα (Ben-Zeev et al., 2010:321· Corrigan & Watson, 2002: 36). Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας και της σημασίας του αυτό-στίγματος είναι σημαντικό να εξεταστούν τα μοντέλα τα οποία έχουν προταθεί σχετικά με αυτό. Ο αυτό-στιγματισμός, λοιπόν, προσεγγίζεται κυρίως ως μία διαδικασία αποτελούμενη από διακριτά στάδια παρά ως μία μεμονωμένη συμπεριφορά ή συναίσθημα. Ειδικότερα, οι Corrigan και Watson (2002:4) υποστήριξαν πως η διαδικασία αυτό-στιγματισμού είναι όμοια ως προς τα συστατικά από τα οποία αποτελείται με την έννοια του δημοσίου στίγματος. Αρχικά, δηλαδή, το άτομο έχει γνώση για τα στερεότυπα που επικρατούν σχετικά με την ομάδα υπαγωγής του, ωστόσο, η γνώση αυτή δεν αρκεί ώστε να επέλθει ο αυτό-στιγματισμός. Αντίστοιχα με το δημόσιο στίγμα, είναι απαραίτητο να συναντιούνται οι δύο προϋποθέσεις ύπαρξης της προκατάληψης, δηλαδή, η συμφωνία με την αλήθεια των στερεοτύπων και η συναισθηματική απόκριση σε αυτά. Οι κυριότερες μορφές συναισθηματικής απόκρισης που έχουν απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία είναι αυτές της μείωσης της αυτό-εκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Επακόλουθο των παραπάνω αποτελεί αυτό που οι Corrigan και Watson (2002:4) αναφέρουν ως αυτό-διάκριση, δηλαδή η συμπεριφορική απόκριση στις παραπάνω διαδικασίες, όπως η αποφυγή διεκδίκησης μίας εργασίας ή η αποφυγή κοινωνικών περιστάσεων, γεγονός που προκαλεί κωλύματα στην επίτευξη στόχων ενώ μπορεί να είναι επιζήμιο και για την ίδια την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Ένα ακόμη μοντέλο σταδίων σχετικά με το αυτό-στίγμα, προτάθηκε από τους Corrigan και Rao (2012:466). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το αρχικό στάδιο για το αυτό-στίγμα, την

εσωτερικευση, δηλαδή του δημοσίου στίγματος είναι η επίγνωση των επικρατούντων στερεοτύπων σχετικά με την κοινωνική ομάδα υπαγωγής. Έπειτα, το άτομο είναι πιθανό συμφωνεί με τα στερεότυπα αυτά και στην περίπτωση αυτή μπορεί, μάλιστα, να θεωρεί πως βρίσκουν εφαρμογή και στον ίδιο του τον εαυτό. Το επόμενο στάδιο αφορά τις επιπτώσεις της διαδικασίας αυτής, δηλαδή τον αρνητικό αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την αυτό-εκτίμηση. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως οι επιπτώσεις του στίγματος προκύπτουν στα τελικά στάδια τα διαδικασίας αυτό-στιγματισμού, εφόσον δηλαδή το άτομο εσωτερικεύσει και εφαρμόσει το στίγμα και στο ίδιο (Corrigan & Rao, 2012:466). Μία από τις επιπτώσεις αυτές αποτελεί το φαινόμενο «Γιατί να προσπαθήσω» («Why try effect») το οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια. Τέλος, μία κατηγορία στίγματος που συχνά συγχέεται με αυτή του αυτό-στιγματισμού είναι το προσλαμβανόμενο στίγμα το οποίο αποτελεί το αρχικό στάδιο του αυτό-στιγματισμού, δηλαδή τη γνώση, πραγματική ή μη, ενός στιγματισμένου ατόμου ότι ο γενικός πληθυσμός αντιδρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά απέναντι σε αυτό με βάση αρνητικά στερεότυπα για την ομάδα υπαγωγής του και κατ' επέκταση και για το ίδιο (Corrigan & Rao, 2012:466· Mickelson, 2001:1048).

Μία ακόμη κατηγοριοποίηση του στίγματος προτάθηκε από τον Goffman (2001:66-67) ο οποίος διαχώρισε το στίγμα όχι ανάλογα με την πηγή αυτού, αλλά με τα χαρακτηριστικά στα οποία στρέφεται. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υποστηρίζει πως το στίγμα μπορεί να αφορά αποκρουστικά σημάδια, δηλαδή εξωτερικά χαρακτηριστικά και αδυναμίες, αδυναμίες του χαρακτήρα όπως πάθη, δογματισμό ή ασθενή θέληση (τέτοια παραδείγματα, σύμφωνα με τον Goffman (2001:67) αποτελούν οι εθισμοί, οι άκαμπτες πολιτικές πεποιθήσεις, η εγκληματικότητα και άλλες συμπεριφορές) και τέλος μπορεί να αφορά χαρακτηριστικά της φυλής, της καταγωγής, να πρόκειται δηλαδή για συλλογικό στίγμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά, λοιπόν, σε μία «κοινωνική συνάντηση», όπως ονόμασε ο Goffman (2001:77) τις εστιασμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μπορεί να είναι πολύ έως και καθόλου ορατά.

Ανάλογα με την ορατότητα, λοιπόν, του χαρακτηριστικού που καθιστά το άτομο αποδέκτη στιγματισμού ο Goffman (2001:111) αναγνωρίζει δύο κατηγορίες στιγματισμένων ατόμων, δηλαδή τους απαξιωμένους και τους απαξιώσιμους. Ειδικότερα, όταν το χαρακτηριστικό το οποίο θεωρείται ότι αποκκλίνει από τις κοινωνικές προσδοκίες είναι γνωστό εκ των προτέρων ή είναι κάτι εμφανές και άμεσα αντιληπτό, όπως η αναπηρία ίσως και η καταγωγή σε ορισμένες περιπτώσεις, τότε προκαλείται μία ένταση στην αλληλεπίδραση του «απαξιωμένου» και του «φυσιολογικού» ατόμου στην προσπάθεια του απαξιωμένου για



συνεργασία με το φυσιολογικό καθώς και αγνόησης του στιγματιστικού χαρακτηριστικού από το φυσιολογικό άτομο. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση αυτή είναι διαφορετική εάν το χαρακτηριστικό που παρεκκλίνει δεν είναι άμεσα ορατό, όπως η ομοφυλοφιλία ή ακόμη και η ψυχική ασθένεια. Στην περίπτωση αυτή το άτομο ονομάζεται «απαξιώσιμο» από τον Goffman (2001:111) και είναι ένα άτομο που καλείται να μπει σε μία διαδικασία διαχείρισης των πληροφοριών που θα παρέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή το εάν, σε ποιον και ποιες πληροφορίες θα μοιραστεί. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι ένας ακόμη διαχωρισμός του στίγματος είναι αυτός μεταξύ του ορατού στίγματος που αφορά, δηλαδή, εμφανή χαρακτηριστικά του ατόμου και του άορατου που αφορά μη εμφανή χαρακτηριστικά (Ragins, Singh, & Cornwell, 2007: 1103).

#### **2.1.4. Συνείδηση στίγματος και κοινωνική ενσυναίσθηση**

Εκτός, λοιπόν, από τις προσεγγίσεις και την ανάλυση των χαρακτηριστικών της έννοιας του στίγματος, το στίγμα αποτελεί μία διαδικασία με σημαντικές ρεαλιστικές επιπτώσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Όπως αναφέρει, μάλιστα, η Pinel (1999:114) για κάποια άτομα η στερεοτυποποίηση, προκατάληψη και οι διακρίσεις, τα συστατικά στοιχεία του στίγματος, δηλαδή, αποτελούν μία καθημερινότητα, ένα υπαρκτό και συνηθισμένο πρόβλημα κι ενώ η έρευνα μέχρι τότε είχε ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις ομάδες οι οποίες δέχονται το στιγματισμό καθώς και τα άτομα των ομάδων αυτών που στιγματίζουν, ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνεται το στίγμα από τα ίδια τα άτομα δεν είχε απασχολήσει τους ερευνητές του στίγματος.

Για το λόγο αυτό, λοιπόν, για να καλυφτεί αυτό το κενό στην ερευνητική και θεωρητική βιβλιογραφία, η Pinel (1999:115) εισήγαγε την έννοια της «συνείδησης στίγματος» («stigma consciousness»), του βαθμού, δηλαδή στον οποίο ένα άτομο θεωρεί ότι ζει σε έναν στιγματιστικό κόσμο ή πιο συγκεκριμένα, των ατομικών διαφορών στον τρόπο και το βαθμό που ένα άτομο θεωρεί ότι το στιγματιστικό χαρακτηριστικό ή χαρακτηριστικά του μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι του συμπεριφέρονται σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση (Pinel, 2014:39). Η συνείδηση του στίγματος δεν αφορά μόνο τη γνώση για την ύπαρξη ενός στερεοτύπου, αλλά ακόμη περισσότερο πρόκειται για την επικέντρωση στο στερεότυπο αυτό και το στιγματισμό που μπορεί να επιφέρει, γεγονός που την καθιστά ως μία μορφή αυτό-ενημερότητας (Pinel, 2004:41). Ωστόσο, δεν βιώνουν όλα τα άτομα το στίγμα με τον ίδιο τρόπο, αλλά αντίθετα η συνείδηση του στίγματος επηρεάζεται σε μεγάλο

βαθμό από ατομικούς παράγοντες (Pinel, 2004:40) ενώ θεωρείται πως βιώνεται διαφορετικά και ανάλογα με την ομάδα υπαγωγής του κάθε ατόμου (Brown & Pinel, 2003: 626· Daley & Rappolt-Schlichtmann, 2018:200· Pinel, 1999:126· Pinel, 2001: 179; Pinel, 2002: 178· Pinel & Bosson, 2013:56).

Για την ανάλυση της έννοιας η Pinel (1999:115) αντλεί από τις έννοιες της ομαδικής ταυτότητας και της συνείδησης της ομάδας που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980. Πιο συγκεκριμένα, η ομαδική ταυτότητα εννοεί το βαθμό στον οποίο τα άτομα θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη μίας ομάδας και πως αντίστοιχα εμφανίζουν ομοιότητες και συνδέονται με τα άλλα μέλη αυτής (Gurin & Townsen, 1986:140). Ενώ, όμως, θεωρείται ότι η ομαδική ταυτότητα αποτελεί προϋπόθεση για τη συνείδηση στίγματος δεν ισχύει το αντίθετο, ότι άτομα με υψηλή αίσθηση ομαδικής ταυτότητας παρουσιάζουν και υψηλή συνείδηση στίγματος (Pinel, 1999:115). Η συνείδηση της ομάδας με τη σειρά της αποτελεί την ατομική ιδεολογία σχετικά με την κοινωνική θέση της ομάδας υπαγωγής όπου η διαφωνία και η δυσφορία με αυτήν μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της συλλογική δράσης για αλλαγή της καθεστηκυίας τάξης (Gurin & Townsend, 1986:139), ωστόσο και πάλι δεν είναι απαραίτητο πως η συνείδηση στίγματος σημαίνει την ύπαρξη πολιτικής θέσης του ατόμου σχετικά με την κοινωνική θέση της ομάδας (Pinel, 1999:115).

Ταυτόχρονα, η Pinel (1999:115) διαχώρισε την έννοια από αυτό που αργότερα ονομάστηκε αυτό-στιγματισμός, καθώς η συνείδηση στίγματος δεν προϋποθέτει και την εσωτερίκευση των στερεοτύπων προς την ομάδα υπαγωγής, ενώ αντίθετα μπορεί το άτομο να αμφισβητεί την εγκυρότητα των στερεοτύπων. Ωστόσο, η έννοια εμφανίζει ομοιότητα με αυτήν της στερεοτυπικής απειλής, της ανησυχίας, δηλαδή, που βιώνει ένα άτομο για το ότι μία κοινωνική συνθήκη ή αλληλεπίδραση μπορεί να επιβεβαιώσει τα στερεότυπα που αφορούν το άτομο, έννοια, ωστόσο που αφορά κυρίως την ανησυχία για τη συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου στην εκάστοτε συνθήκη, σε αντίθεση με τη συνείδηση στίγματος η οποία αποτελεί την πεποίθηση πως το άτομο θα στιγματιστεί ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά του (Steele, 1999:614).

Η συνείδηση του στίγματος μπορεί να επηρεάσει ένα άτομο σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικούς τρόπους. Έχουν υπάρξει, μάλιστα, έρευνες οι οποίες υποστήριξαν ότι η συνείδηση στίγματος μπορεί να επηρεάσει θετικά ένα άτομο. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί σε παλαιότερες έρευνες ότι η επίγνωση του επικείμενου στιγματισμού μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για το στιγματισμένο άτομο σε ψυχολογικό επίπεδο (Crocker

& Major, 1998:608; Miller, Rothblum, Felicio, & Brand, 1995:1093) μέσω διαδικασιών όπως η απόδοση της ευθύνης για το στιγματισμό στο άτομο που την τελεί και όχι στον ίδιο τον εαυτό και τα χαρακτηριστικά του (Major, Kaiser, & McCoy, 2003:772). Σε κοινωνικό επίπεδο ίσως υπάρχουν πιο εμφανείς θετικές επιπτώσεις (Pinel & Bosson, 2013:59), όπως η, υπό προϋποθέσεις, διευκόλυνση της ανάληψης συλλογικής δράσης για τη μεταβολή της καθεστηκυίας τάξης (van Zomeren, Postmes, & Spears, 2008:504-535).

Ωστόσο, είναι πιο εκτεταμένη η έρευνα που υποστηρίζει πως η συνείδηση στίγματος μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις σε διάφορα επίπεδα. Όπως, αναφέρει, λοιπόν, η Pinel (2004:48) η συνείδηση στίγματος επιφέρει επιπτώσεις σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο, αυξάνοντας το βαθμό προσβασιμότητας του στίγματος, την ένταση των προσλαμβανόμενων διακρίσεων προς την ομάδα υπαγωγής αλλά και τον ίδιο τον εαυτό καθώς επίσης οδηγώντας σε αποφυγή καταστάσεων που το άτομο θεωρεί πως θα εντείνουν το στιγματισμό του ενώ ίσως, αντίθετα, παρέχουν την ευκαιρία για να καταρριφθεί το εκάστοτε στερεότυπο (Pinel, 1999:126). Τέτοια παραδείγματα αποφυγής κοινωνικών περιστάσεων είναι μία γυναίκα η οποία, παρά το γεγονός ότι κατέχει τα απαραίτητα προσόντα αποφεύγει να διεκδικήσει μία θέση εργασίας με υψηλό κύρος και υποχρεώσεις ή ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο οποίος κόπιασε ιδιαίτερα και είναι περήφανος για μία σχολική εργασία, αποφεύγει, ωστόσο, να την παρουσιάσει ενώπιον της τάξης του από φόβο μην δεχθεί χλευασμό από τους συμμαθητές του. Αντίστοιχα, οι Lewis, Derlega, Clarke και Kuang (2006:48) εντόπισαν πως τα άτομα με υψηλή συνείδηση στίγματος αποφεύγουν συζητήσεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε αναφορές στη χαμηλή κοινωνική θέση της ομάδας υπαγωγής τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Brown και Pinel (2003:626) η πεποίθηση ότι κάποιος θα στιγματιστεί επηρεάζει αρνητικά τη σιγουριά για τον εαυτό και κατ' επέκταση την απόδοση ενός ατόμου. Ακόμη, η Pinel (2002:178) αναφέρεται στις κοινωνικές επιπτώσεις της συνείδησης στίγματος υποστηρίζοντας πως η δυσπιστία μεταξύ των ανθρώπων σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο θέτει σε κίνδυνο και παρακωλύει την αρμονική συμβίωση εντός αυτού.

Έχοντας κάνει λόγο, λοιπόν, για τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο βιώνει το στίγμα και την πιθανότητα να στιγματιστεί, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο το στίγμα γίνεται αντιληπτό από «εξωτερικούς παρατηρητές», δηλαδή τα μη στιγματισμένα άτομα, τους «φυσιολογικούς» του Goffman και πώς αντιδρούν σε αυτό. Σύμφωνα με τον Goffman (2000:67) για τα μη στιγματισμένα άτομα, τα άτομα που παρεκκλίνουν από τις κοινωνικές προσδοκίες είναι κατώτερα, δεν αντιμετωπίζονται καν σαν

ολοκληρωμένοι άνθρωποι, αποδίδοντάς τους συχνά υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς. Τα μη στιγματισμένα άτομα, επίσης σπάνια επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή με στιγματισμένα άτομα, να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις και να δράσουν υποστηρικτικά για την επίτευξη των αναγκών και των δικαιωμάτων τους (Αζίζι- Καλατζή, Σιδέρη-Ζώνιου, & Βλάχου, 1996:76· Gaines, 2001:113).

Αντίθετα με το τι θα περίμενε κάποιος, ωστόσο, αλλά και αντίθετα με τα αποτελέσματα ερευνών των δεκαετιών του 1970 και 1980, οι αντιδράσεις των μη στιγματισμένων ατόμων στις κοινωνικές συναναστροφές με στιγματισμένα άτομα δεν είναι πάντα ξεκάθαρα και μόνο αρνητικές (Pryor, Reeder, Yeadon, & Hesson-McInnis, 2004:436). Για παράδειγμα οι Hebl και Kleck (2000:423) σε έρευνά τους εντόπισαν διαφορές μεταξύ της λεκτικής έκφρασης και της μη λεκτικής επικοινωνίας μη στιγματισμένων ατόμων απέναντι σε άτομα με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν πως οι συμμετέχοντες, όταν εκφράζονταν λεκτικά, έδειχναν θετική αντιμετώπιση απέναντι στους συμμετέχοντες με αναπηρία, ωστόσο η μη λεκτική επικοινωνία, όπως η στάση του σώματός τους, υποδήλωνε αρνητική προδιάθεση απέναντί τους, στρες και ανασφάλεια. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να εξηγείται λόγω του γνωστικού ελέγχου που έχει το άτομο στις συνειδητές συμπεριφορές του, έλεγχος που συχνά καθοδηγείται από την επιθυμία του ατόμου να λειτουργήσει «πολιτικώς ορθά», ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύει τόσο την ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι στα στιγματισμένα άτομα όσο και τη γνώση ότι οι στάσεις αυτές είναι πιθανό να μην είναι πλήρως αποδεκτές.

Για να εξηγηθούν τέτοιες αντιδράσεις, ωστόσο, οι Pryor, Reeder, Yeadon, και Hesson-McInnis (2004:437) πρότειναν ένα μοντέλο δύο διαδικασιών σύμφωνα με το οποίο για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στο στίγμα. Πιο συγκεκριμένα η μία διαδικασία αφορά τις αντανεκλαστικές αντιδράσεις, τόσο τις ενστικτώδεις όσο και τις αυτοματοποιημένες μέσω της μάθησης αντιδράσεις. Η δεύτερη διαδικασία η «βασισμένη σε κανόνες» είναι συνειδητή και αφορά αντανεκλαστικές και μη αντιδράσεις καθώς και τις συνειδητές σκέψεις σχετικά με τις συνέπειες των αντιδράσεων αυτών.

Σύμφωνα με τους Batson et al. (1997:105) έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η παροχή των κατάλληλων πληροφοριών οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τα υπάρχοντα στερεότυπα ευνοούν την αλλαγή των αρνητικών στάσεων απέναντι στις στιγματισμένες ομάδες. Οι ίδιοι εντόπισαν προσπάθειες στο χώρο της λογοτεχνίας ώστε, μέσω λογοτεχνικών ηρώων από κοινωνικά στιγματισμένες ομάδες να επέλθει αλλαγή των στάσεων του γενικού πληθυσμού απέναντι στις ομάδες αυτές,

προσφέροντας τη δυνατότητα θέασης του κόσμου από την οπτική των στιγματισμένων. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή, επιδιώκεται η αύξηση της ενσυναίσθησης προς τα στιγματισμένα άτομα, τη συναισθηματική απόκριση στη συναισθηματική τους δυσφορία. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης γενικά θεωρείται σχετικά εύκολο εγχείρημα για μία σειρά λόγων. Αρχικά, είναι εύκολο να εγείρει κανείς την ενσυναίσθηση για ένα συγκεκριμένο άτομο και την κατάσταση που βιώνει ενώ δεν απαιτεί την ανάληψη δράσης από το μη στιγματισμένο καθώς μπορεί να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση υπό οποιεσδήποτε συνθήκες. Επίσης, η καλλιέργειά της είναι πιο ελεγχόμενη από τη ρεαλιστική διομαδική επαφή και προκαλεί αλτρουιστικά κίνητρα για ανάληψη δράσης που είναι πιθανό να υπερβούν ακόμη και τα εγωιστικά. Τέλος, τα αποτελέσματα που επιφέρει η αύξηση της ενσυναίσθησης είναι πιο άμεσα από ότι της απλής παροχής πληροφοριών, ενώ έχει φανεί πως η αλλαγή των στάσεων παραμένει ακόμη και με την πάροδο των αρχικών συναισθημάτων (Batson, Turk, Shaw, & Klein, 1995:1043).

Για τη διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να επέλθει η αλλαγή των στάσεων μέσω της αύξησης της ενσυναίσθησης οι Batson et al. (1997:106) πρότειναν ένα μοντέλο τριών σταδίων. Πιο συγκεκριμένα, στο αρχικό στάδιο θεωρείται ότι η υιοθέτηση της οπτικής του στιγματισμένου ατόμου συμβάλλει στην αύξηση της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια η αίσθηση αυτή συμβάλλει στην αντίληψη πως το στιγματισμένο άτομο αξίζει την ευημερία. Ενώ, τα αισθήματα αυτά για το στιγματισμένο άτομο μέσω της πεποίθησης πως για το συγκεκριμένο άτομο η υπαγωγή στη στιγματισμένη ομάδα είναι σημαντική, η ενσυναίσθηση γενικεύεται στην ομάδα υπαγωγής και οδηγεί σε θετικές στάσεις και συναισθήματα. Ωστόσο είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως η ενσυναίσθηση είναι πιο εύκολο να αναπτυχθεί για συγκεκριμένα άτομα παρά για μία ολόκληρη κοινωνική ομάδα (Batson et al., 1995:619) καθώς και το γεγονός ότι συνήθως υπάρχουν περισσότερες από μία ομάδες υπαγωγής του στιγματισμένου ατόμου και λόγω αυτού να δέχεται σύνθετο στίγμα. Τέλος, έχει υποστηριχθεί ότι η ενσυναίσθηση συνήθως βιώνεται για άτομα τα οποία θεωρείται πως δεν φέρουν ευθύνη για το στιγματιστικό χαρακτηριστικό τους (Weiner, 1980:186).

### **2.1.5. Επιπτώσεις και διαχείριση του στίγματος**

Η μελέτη του στίγματος ενέχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία, μεταξύ άλλων, και λόγω των επιπτώσεων που αυτό επιφέρει στα στιγματισμένα άτομα σε πολλά επίπεδα και

τομείς. Το στίγμα έχει επιπτώσεις σε διαφόρους τομείς της ζωής του ανθρώπου σε ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο (Crocker & Major, 1989:610). Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο σωματικής και ψυχικής υγείας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το στιγματισμένο άτομο (Major & O'Brien, 2005:409). Η επιρροή αυτή μπορεί να είναι τόσο έμμεση, μέσω δηλαδή της πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων και γνωστικών διαδικασιών που προκαλούν φυσικές σωματικές αντιδράσεις, όπως ψυχοσωματικά συμπτώματα (Major & O'Brien, 2005:410) όσο και άμεσα μέσω της έκθεσης σε ανθυγιεινά κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα, όπως δηλαδή ένα εχθρικό επαγγελματικό περιβάλλον ή ένας καταβλισμός, καθώς και μέσω της στέρησης ή της δυσκολίας πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας (Barreto, 2014: 480; Link & Phelan, 2001: 371; Major & O'Brien, 2005:409). Σε ποικίλες έρευνες, μάλιστα, έχει εντοπιστεί σχέση μεταξύ στίγματος και στρες. Οι Link και Phelan (2006:528) υποστήριζαν πως μαζί με τις δραματικές αλλαγές που μπορεί να επιφέρει το στίγμα στη ζωή του ατόμου, μπορεί να προκαλέσει και χρόνιο στρες. Επιπλέον, η απειλή της ταυτότητας που αποτελεί αποκύημα του στίγματος προκαλεί αύξηση του άγχους (Spencer, Steele, & Quinn, 1999:18), της αρτηριακής πίεσης καθώς και άλλων έμμεσων σωματικών ενδείξεων ακόμη και όταν το άγχος δεν εντοπίζεται με εργαλεία αυτό-αναφοράς (Blascovich, Spencer, Quinn, & Steele, 2001:1). Επίσης, έχει βρεθεί πως το στίγμα μπορεί να επηρεάσει την απόδοση ενός ατόμου σε ποικίλα έργα, το κίνητρο, την ευεξία, την ακαδημαϊκή επίτευξη και γενικότερα την ποιότητα ζωής του (Barreto, 2014: 480-484· Link & Phelan, 2001: 371· Major & O'Brien, 2005:409· Quinn, Kahng, & Crocker, 2004:803), ακόμη και την πεποίθηση του ατόμου για το πόσο είναι άξιο να αγαπηθεί αλλά και το κατά πόσο το ίδιο άτομο δηλώνει πως αγαπάει τον εαυτό του (Gaines, 2001:114).

Ένα σημαντικό κομμάτι της έρευνας πάνω στις επιπτώσεις του στίγματος έχει επικεντρωθεί στην επιρροή που ασκεί αυτό στην αυτό-εκτίμηση ενός ατόμου. Το στίγμα μπορεί να έχει βαθιά επιρροή στην αυτό-εικόνα του στιγματισμένου ατόμου (Byrne, 2000:67). Σύμφωνα με τον Gaines (2001:114), άλλωστε, τα στιγματισμένα άτομα έρχονται συνεχώς σε επαφή με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αφορούν την ομάδα υπαγωγής τους, μέσω των μέσων ενημέρωσης και της ποπ κουλτούρας, κι ενώ μπορεί να μην γίνονται απλοί παθητικοί αποδέκτες αυτών αφομιώνοντας τα άκριτα, είναι δύσκολο να μην εσωτερικευθούν έως ένα βαθμό ειδικά κατά την παιδική ηλικία. Ακόμη, λοιπόν, και όταν τα άτομα διαφωνούν με τα στερεότυπα που κατασκευάζονται για την ομάδα υπαγωγής τους και κατ' επέκταση και για τα ίδια, σε αντίθεση με αυτό που υποστήριξε ο Goffman (2001:111) για την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τις πληροφορίες που παρέχει σε μία κοινωνική συναναστροφή, ο

Gaines (2001:114) υποστηρίζει πως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό και πως πολλές φορές τα στιγματισμένα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διαχειριστούν την εντύπωση που δίνουν στα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν. Αυτό, παρά την ενδεχόμενη αντίσταση στην εσωτερίκευση των κοινωνικών στερεοτύπων, σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση των αντιλήψεων σχετικά με τον εαυτό. Οι Crocker και Major (1989:611) έχουν υποστηρίξει ότι η αυτό-εκτίμηση ενός στιγματισμένου ατόμου μπορεί να επηρεαστεί μέσω ποικίλων διαδικασιών όπως η ανακλώμενη αξιολόγηση, η αυτό-εκπληρούμενη προφητεία και η αυτό-εκτίμηση βάσει αποτελεσματικότητας. Βέβαια, η έρευνα σχετικά με το εάν και κατά πόσο επηρεάζεται, πράγματι, η αυτό-εκτίμηση των στιγματισμένων ατόμων έχει προσφέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα (Crocker & Major, 1989: 612· Gaines, 2001: 114; Major & O'Brien, 2005: 407).

Οι Crocker και Major (1989:612-613) είχαν αναφέρει ορισμένες υποθέσεις για τους λόγους για τους οποίους ορισμένες φορές η αυτό-εκτίμηση παραμένει ανέπαφη ακόμη και στα στιγματισμένα άτομα, θεωρώντας, ωστόσο, πως δεν αποτελούν επαρκείς εξηγήσεις. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί πως η αυτό-εκτίμηση αποκτιέται νωρίς στην παιδική ηλικία κι επομένως δεν έχουν εσωτερικευτεί ακόμη τα στερεότυπα, ωστόσο, φαίνεται πως η αυτό-εκτίμηση μπορεί να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Επίσης, μπορεί τα άτομα τα οποία στιγματίζουν να μην είναι σημαντικά για το στιγματισμένο άτομο ή οι αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα να μην είναι απαραίτητα αρνητικές. Στον αντίποδα, ωστόσο, οι Crocker και Major (1989:613) υποστήριξαν ότι είναι σχεδόν σίγουρο πως κάποιος «σημαντικός άλλος», όπως οι δάσκαλοι, θα έχει στιγματιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές απέναντι στο στιγματισμένο άτομο καθώς και πως, ακόμη και σε μη αρνητικές, διαφορούμενες αλληλεπιδράσεις, η έρευνα μπορεί να εντοπίσει προκαταλήψεις. Προτείνουν, επομένως, πως η αυτό-εκτίμηση ενός ατόμου είναι πιθανό να μην επηρεάζεται λόγω της υιοθέτησης αμυντικών μηχανισμών, κάποιοι εκ των οποίων θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Παράλληλα με τις επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο, το στίγμα μπορεί να επηρεάσει το άτομο και κοινωνικά. Συχνά τα στιγματισμένα άτομα, μέσω της εσωτερίκευσης, αποκλείουν και τα ίδια τον εαυτό τους από το κοινωνικό γίνεσθαι και κατ' επέκταση οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση (Goffman, 2000:67), ενώ η συνείδηση στίγματος τα οδηγεί σε μία συνεχή επαγρύπνηση κατά τις κοινωνικές συναναστροφές, γεγονός που επηρεάζει και το βαθμό στον οποίο είναι λειτουργικά εντός αυτών (Oyserman & Swim, 2001:4). Έρευνες, ακόμη, έχουν δείξει ότι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται όλες οι κοινωνικές σχέσεις των

στιγματισμένων ατόμων (Crandall & Coleman, 1992: 163· Pierret, 2000: 1590). Επίσης, τα στιγματισμένα άτομα αντιμετωπίζουν και άλλες δυσκολίες οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και ευνοούν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό, όπως το μειωμένο εισόδημα, η δύσκολη πρόσβαση στην εκπαίδευση, η απώλεια ή η ακατάλληλη κατοικία καθώς και η δυσκολία στην εύρεση κατοικίας και εργασίας (Barreto, 2014: 480-484· Link & Phelan, 2001: 371· Major & O'Brien, 2005:409· Quinn, Kahng, & Crocker, 2004:803).

Όλα τα παραπάνω συχνά οδηγούν στην απώλεια κοινωνικής θέσης (status), χωρίς, ωστόσο, αυτό να συμβαίνει πάντα, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις η αποκάλυψη της στιγματισμένης ταυτότητας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση του κοινωνικού status όταν η ταυτότητα αυτή ενέχει χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο για την πρόκληση κινητοποίησης και κοινωνικού ακτιβισμού, όπως σε περιπτώσεις όπου Παρολυμπιονίκες προβάλλουν τη στιγματισμένη ταυτότητά τους με στόχο την ευαισθητοποίηση και τη διεκδίκηση δικαιωμάτων για άτομα με αναπηρίες. Καθίσταται, ωστόσο, εμφανές πως το στίγμα, παρά την ύπαρξη ορισμένων εξισορροπιστικών παραγόντων, επιφέρει σημαντικά κωλύματα και επιπτώσεις στις ζωές των στιγματισμένων ατόμων. Τα στιγματισμένα, άτομα, βέβαια συχνά παρουσιάζουν συμπεριφορές και τρόπους διαχείρισης του στίγματός τους που συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης, της ποιότητας ζωής τους και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Πολλοί θεωρητικοί έχουν εκφράσει μοντέλα και αναλύσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα διαχειρίζονται το στίγμα τους με λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικούς και λειτουργικούς τρόπους. Ο Goffman ως ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές του στίγματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υποστηρίζει ότι το στιγματισμένο άτομο μπορεί να ανήκει στην κατηγορία είτε του απαξιωμένου είτε του απαξιώσιμου ανάλογα με την ορατότητα του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού. Οι απαξιωμένου αντιδρούν κυρίως με τους τρεις παρακάτω τρόπους (Goffman, 2001:71,73):

- 1) προσπαθεί να διορθώσει άμεσα το στιγματιστικό χαρακτηριστικό (π.χ. χειρουργική επέμβαση)
- 2) Προσπαθεί να διορθώσει έμμεσα την κατάσταση του καταβάλλοντας πολύ προσωπική προσπάθεια



3) Μπορεί να ξεκόψει από την πραγματικότητα και να υιοθετήσει μια συμβατική συμπεριφορά.

Ενώ, οι απαξιώσιμοι βρίσκονται αντιμέτωποι με το εξής δίλημμα να φανερώσουν ή όχι το χαρακτηριστικό τους που δεν είναι άμεσα ορατό. Όταν επιλέξει την αποκάλυψη περνάει αυτόματα από την κατηγορία των απαξιώσιμων στους απαξιωμένους, έτσι πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται κατάλληλα το στίγμα του εντός των πλαισίων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Goffman, 2001:179). Αντίθετα, η διαδικασία της απόκρυψης για τη διαχείριση του στίγματος χρησιμοποιείται συνήθως από άτομα που φοβούνται την αρνητική αντιμετώπιση και αποσιωπούν ή συγκαλύπτουν το χαρακτηριστικό τους ώστε να μην την δεχτούν (Dawe, 1973:243 στο Goffman, 2001:13). Ωστόσο, τα άτομα αυτά ζουν κάτω από μια συνεχής αίσθηση άγχους διότι προσπαθούν να μην καταρρεύσει η ψεύτικη εικόνα που έχουν δημιουργήσει.

Επιπλέον, οι Corrigan και Watson (2002:35-36) εντόπισαν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιδρούν τα άτομα στο στίγμα και οι οποίοι διαδραματίζουν ρόλο και στο βαθμό στον οποίο το άτομο θα βιώσει τις επιπτώσεις του στίγματος. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν πως τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν μείωση αυτό-εκτίμησης είναι αυτά τα οποία ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ομάδα υπαγωγής τους και ταυτόχρονα θεωρούν πως το στίγμα που τους αποδίδεται είναι δικαιολογημένο. Αντίστοιχα, άτομα τα οποία ταυτίζονται με την ομάδα τους αλλά δεν θεωρούν δικαιολογημένο το στίγμα αντιδρούν με θυμό σε αυτό, διατηρώντας ανέπαφη την αυτό-εκτίμησή τους. Τέλος, όταν τα άτομα εν έχουν ισχυρή ταύτιση με την ομάδα υπαγωγής, απλά αγνοούν το στίγμα.

Για μία καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιδρούν στο στίγμα και επιλέγουν να το διαχειριστούν οι Oyserman και Swim (2001:5-6), προσεγγίζοντας το στίγμα ως ένα στρεσογόνο παράγοντα ζωής, υποστήριξαν πως τα στιγματισμένα άτομα καταφεύγουν είτε σε συμπεριφορές πρόληψης, δηλαδή αποφυγής των αρνητικών επιπτώσεων του στίγματος ή στην προσπάθεια για κατάρριψη του στερεοτύπου που οδηγεί στο στιγματισμό τους. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση ένα άτομο είτε θα αποφύγει καταστάσεις οι οποίες είναι πιθανό να εγείρουν το στιγματισμό του ή με κάποιον τρόπο θα διαχωρίσει τον εαυτό του από το στερεότυπο. Στη δεύτερη περίπτωση το άτομο θα αναλάβει δράση ώστε να επιτύχει θετικά αποτελέσματα που θα καταρρίψουν το στερεότυπο αναζητώντας ευκαιρίες επιτυχίας, για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσλεξία, γνωρίζοντας πως ο δάσκαλός του τον αντιμετωπίζει ως «ανίκανο» θα συμμετέχει σε έναν διαγωνισμό

ζωγραφικής γνωρίζοντας πως είναι καλός σε αυτό και πως ταυτόχρονα θα δείξει στο δάσκαλό του ότι είναι ικανός.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως σε πολλές περιπτώσεις το στίγμα επηρεάζει την αυτό-εκτίμηση ενός ατόμου, χωρίς όμως αυτό να έχει αποδειχθεί πλήρως εμπειρικά (Crocker & Major, 1989: 612· Gaines, 2001: 114· Major & O'Brien, 2005: 407). Οι Crocker και Major (1989:612) επιχείρησαν να δώσουν εξήγηση στο λόγο για τον οποίο ορισμένα άτομα δεν αντιμετωπίζουν μείωση της αυτό-εκτίμησής τους υποστηρίζοντας πως αυτό οφείλεται στην υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης του στίγματος. Μία εξ' αυτών είναι η αρνητική αξιολόγηση της προκατάληψης για την ομάδα υπαγωγής, δηλαδή η μείωση της σημαντικότητας των αρνητικών χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε αυτήν καθώς και της σημασίας αυτών που το αποδίδουν. Μία ακόμη στρατηγική είναι η καταφυγή στην ενδο-ομαδική σύγκριση όπου το άτομο αισθάνεται ότι συγκρίνεται «επί ίσοις όροις», όπως, για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσλεξία θα συγκρίνει τους βαθμούς του με αυτούς των μαθητών με δυσλεξία και όχι με των υπολοίπων. Τέλος, τα άτομα μπορεί να αρχίσουν να αξιολογούν ως πιο σημαντικά τα χαρακτηριστικά στα οποία υπερτερεί η κοινωνική ομάδα υπαγωγής τους καθώς και να μειώσει τη σημαντικότητα αυτών που υστερεί, σύμφωνα με τα στερεότυπα που επικρατούν στο κοινωνικό του πλαίσιο.

Βέβαια οι μηχανισμοί αυτοί δεν τίθενται σε εφαρμογή από όλα τα άτομα και σε κάθε περίπτωση και κοινωνική συνθήκη στην οποία στιγματίζονται (Crocker & Major, 1989:618) και, μάλιστα, η εφαρμογή τους μπορεί να έχει και ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις.. Πιο συγκεκριμένα με αυτόν τον τρόπο μειώνεται η πιθανότητα κινητοποίησης του ατόμου ατομικά ή και ομαδικά για αλλαγή της καθεστηκυίας τάξης, ενώ, σε περίπτωση που το χαρακτηριστικό για το οποίο στιγματίζεται είναι επίκτητο και μεταβλητό, χάνει ευκαιρίες για αυτό-βελτίωση (Crocker & Major, 1989:622). Σε μία πιο πρόσφατη τοποθέτηση οι Corrigan και Rao (2012:467) πρότειναν ορισμένους μηχανισμούς ενδυνάμωσης οι οποίοι μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή ώστε να προστατευθούν τα άτομα από τις επιπτώσεις του στίγματος. Μία τέτοια στρατηγική είναι η αποκάλυψη της ταυτότητας του ατόμου, στην περίπτωση, φυσικά, που αυτό δεν είναι ένα άμεσα εμφανές χαρακτηριστικό. Ενώ, λοιπόν, ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί σε συντηρητικές στρατηγικές αποκάλυψης όπως η αποφυγή αποκάλυψης και η μυστικοπάθεια, υπάρχουν στρατηγικές αποκάλυψης που μπορεί έως ένα βαθμό να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά, όπως η επιλεκτική ή άκριτη αποκάλυψη και ακόμη περισσότερο η εξαγγελία, η περήφανη αποκάλυψη, δηλαδή, του στιγματιστήκαν χαρακτηριστικού (Corrigan & Rao, 2012:464-465). Ένας ακόμη μηχανισμός ενδυνάμωσης

είναι η μετάθεση της ευθύνης από το ίδιο το άτομο στην κοινωνία, θεωρώντας το στίγμα, δηλαδή ως μία παθογένεια του κοινωνικού πλαισίου. Τέλος, ενδυναμωτικά μπορεί να λειτουργήσει και η κοινωνική υποστήριξη, δηλαδή η αλληλοϋποστήριξη εντός της ομάδας, κάτι που έχει φανεί πως αποτελεί ένα πρόσφορο πεδίο ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων (Corrigan & Rao, 2012:467). Από ότι φαίνεται, λοιπόν, και όπως έχει υποστηριχθεί, παρά τις ποικίλες επιπτώσεις του στίγματος, πολλές φορές τα στιγματισμένα άτομα μπορεί να είναι εξίσου λειτουργικά στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και να μην βιώνουν έντονα τις επιπτώσεις του στίγματος, γεγονός που εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το διαχειρίζονται (Miller & Kaiser, 2001:75).

## 2.2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και ετικέτας

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης η οποία συχνά αναφέρεται και ως συμβολική διάδραση έχει μακρά ιστορία και συνδέεται με το Πανεπιστήμιο του Σικάγου. Αυτή η κοινωνιολογική προσέγγιση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις κοινωνικές διαδικασίες σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και τις ενέργειες μέσω των οποίων οι άνθρωποι παρατηρούν, ερμηνεύουν, αξιολογούν και ελέγχουν τον εαυτό τους (Hughes & Kroehler, 2014:70-73). Η έννοια του εαυτού για τη συμβολική αλληλεπίδραση αποτελεί βασική, καθώς σύμφωνα με τον Mead «καθένας από εμάς είναι ένα άτομο με αυτοσυνείδηση, γιατί μαθαίνουμε να βλέπουμε τον εαυτό μας σαν να είμαστε έξω από αυτόν, σαν να τον βλέπουμε όπως μας βλέπουν οι άλλοι» (Giddens, 2002:720). Ο Mead εντόπισε δύο διαφορετικές όψεις του εαυτού (Muhlbauer, 2003:106):

1. Την «me», δηλαδή ο εαυτός σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο
2. Την «I», δηλαδή η συνολική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, που προσδιορίζεται από τις αντιδράσεις των άλλων προς αυτό και από τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει τις αντιδράσεις.

Ο Goffman(2001:21,16) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο εαυτός, οριστικοποιείται μέσα από συνθήκες δημόσιας ερμηνείας των πράξεων της ζωής του ατόμου, καθώς η κοινωνία κατατάσσει τα άτομα σε κατηγορίες ανάλογα τη «φυσιολογικότητα» ή τη «αφυσικότητα» που παρουσιάζουν σε σχέση με αυτές. Όπως έχουμε είδη αναφέρει σε αυτό το κεφάλαιο το

άτομο, που ανήκει σε μια κατηγορία, όταν αρχίσει να παρουσιάζει χαρακτηριστικά διαφορετικά, αυτά τον καταστούν λιγότερο κοινό και επιθυμητό για τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας του και θεωρείται πλέον ασυνήθιστος (Goffman, 2001:68). Συνεπώς, αυτοί που δεν είναι σύμφωνοι με τα κοινωνικά πρότυπα, λόγω των διάφορων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν, στιγματίζονται.

Ο Hargreaves έχει επισημαίνει ότι με τον εαυτό δεν γεννιόμαστε, αλλά τον διαμορφώνουμε μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αφού θεωρούνται πολύ σημαντικές οι κρίσεις τους και το πως αυτές γίνονται αντιληπτές από το άτομο (Blackledge & Hunt, 2004:367). Τα άτομα, συνεπώς, θέτουν στόχους και δραστηριοποιούνται μέσω της αυτοαντίληψης, αφού πριν δράσουν αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεών τους (Haralambos & Holborn, 1995:892). Η αυτοαντίληψη, λοιπόν, σχετίζεται με τη «γνωστική διάσταση» του εαυτού (ποιος είμαι;) και είναι κομμάτι της αυτοεκτίμησης που αναφέρεται στην «αξιολογική- συναισθηματική» πλευρά του εαυτού μας (πως αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι) (Schooler & Schoenbach, 1995 στο Παπάνης, 2011: 27).

Το παραπάνω συνδέεται άμεσα και με την έννοια της κοινωνικής ταυτότητας· με το είδος δηλαδή αυτό της ταυτότητας που κατασκευάζεται μέσα και μέσω του κοινωνικού περιγύρου και διακρίνεται από την ατομική ταυτότητα. Η κοινωνική ταυτότητα επομένως είναι μια κατασκευή που προκύπτει από την προβολή των αξιών μια κοινωνίας πάνω σε ένα άτομο και από την αντίστοιχη υιοθέτησή τους και ενσωμάτωσής στον χαρακτήρα από το άτομο. Έτσι, για τους Bergner και Luckman «οι τύποι ταυτότητας συνιστούν μια κοινωνική δόμηση της πραγματικότητας και συνοδεύονται από κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν την κατάλληλη συμπεριφορά για τον κάθε τύπο» (Bergen, & Luckman, 1966 στο Jenking, 2007: 35). Η παρατήρηση δηλώνει ότι η κοινωνική ταυτότητα κατασκευάζεται και κατευθύνεται διαρκώς από την κοινωνία, όπου εντάσσεται το άτομο, η οποία παρέχει και τους κανόνες δράσης κάθε ατόμου στο πλαίσιο αυτής, ανεξάρτητα από την ατομική ταυτότητα του καθενός. Η θεωρία που προαναφέρθηκε σχετίζεται απόλυτα με τη θεωρία της ετικέτας, η οποία έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλη έκταση στην εκπαίδευση, αφού οι χαρακτηρισμοί που διαμορφώνονται στα πλαίσια της συμβολικής αλληλεπίδρασης προκαλούν συνέπειες στον μαθητή (Λάμιας, 2001:221). Πρόκειται επίσης για μια κοινωνική κατασκευή, η οποία επηρεάζει άμεσα τον τρόπο διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου.

Η θεωρία της ετικέτας, ειδικότερα, προέκυψε στην προσπάθεια των κοινωνιολόγων Thomas, Hargreaves, Berker και Lemert να ερμηνεύσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η

συμπεριφορά θεωρείται «το εμπόδιο για την κοινωνικοποίηση και προκαλεί αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως την απόρριψη από τους συνομηλίκους» (Γιαβρίμης, Παπάνης & Βίκη, 2009:73). Ο Hargreaves εντόπισε τέσσερις παράγοντες που επιδρούν στην αποδοχή ή μη από τους μαθητές που έχει δεχτεί κάποιου είδους ετικέτα. Οι παράγοντες που αναφέρει είναι (Λάμιας, 2001:228-229):

1. η συχνότητα απόδοσης του χαρακτηρισμού,
2. το κύρος του προσώπου που αποδίδει αυτόν τον χαρακτηρισμό στο άτομο,
3. η συμφωνία πολλών άλλων στην δίκαια επικόλληση της ετικέτας,
4. η δημοσιοποίηση που θα πάρει αυτός με την ταυτόχρονη προσβολή του ατόμου σε ένα ευρύ κοινό.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της ετικέτας, ο ίδιος, διέκρινε τρία διαφορετικά. Πρώτο αποτέλεσμα του χαρακτηρισμού είναι ότι μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή κοινωνικού ελέγχου και να οδηγήσει στη βελτίωση της συμπεριφοράς. Δεύτερο, μπορεί να προκαλέσει μια πρωτογενής μορφή απόκλισης, η οποία μπορεί να «ουδετεροποιηθεί». Τέλος, έχουμε τη δευτερογενή απόκλιση στην οποία ο μαθητής, πλέον, έχει στοχοποιηθεί και θεωρείται προβληματικός. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεχτεί την κατάσταση αυτή και εντάξει τον εαυτό του στους αποκλίνοντες, τα προβλήματα νομιμοποιούνται και η απόκλιση ολοκληρώνεται (Δασκαλάκη, 2017:140).

Αξιόλογη είναι, ακόμη, η έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας η οποία έχει συνδεθεί, επίσης, με τη θεωρία της κοινωνικής ετικέτας. Η έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας διατυπώθηκε από πολλούς παιδαγωγούς, όπως τον Thomas. Αυτός θεωρεί ότι «αν οι άνθρωποι ορίσουν μια κατάσταση ως πραγματική, αυτή θα είναι πραγματική ως προς τις συνέπειες της» (Rist, 1997 στο Λάμιας, 2001:225). Ωστόσο, ο Merton επαναδιατύπωσε την έννοια αυτή λέγοντας ότι βασίζεται σ' ένα λαθεμένο ορισμό μιας κατάστασης, ωστόσο αυτός τείνει να επιβεβαιώνεται μέσα από δράσεις και συμπεριφορές του ατόμου (Λάμιας, 2001:226).

Συνεπώς, οι προσδοκίες ενός ατόμου για κάποιο άλλο λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το μέλλον, από τη στιγμή που γίνουν εμφανής και ενισχυθούν οι πιθανότητες πραγματοποίησής τους (Χατζηχρήστου, 2004:26). Ακόμη, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία συχνά συναντάται στη βιβλιογραφία και ως φαινόμενο Πυγμαλίωνα ή ως αποτέλεσμα

προσδοκιών. Για παράδειγμα το φαινόμενο αυτό στα πλαίσια του σχολείου εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στη σχέση δασκάλου - μαθητή. Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει κάποια άποψη για ένα μαθητή στη συνέχεια διαμορφώνει τη συμπεριφορά του προς αυτόν με βάση αυτής της άποψης. Όταν αυτή γίνει αντιληπτή από τον μαθητή μέσα από την αλληλεπίδραση που έχει σε καθημερινή βάση με τον δάσκαλο, διαμορφώνει σε αρκετές περιπτώσεις τη συμπεριφορά του συμφωνά με τις προσδοκίες και συνεπώς, οδηγούμαστε στη επιβεβαίωση της αρχικής άποψης (Μπασέτας, 2010:11).

Στη βάση αυτής της λογικής ο Gove (1975 στο Λάμνια, 2001:226) υποστήριξε ότι η θεωρία της ετικέτας παρουσιάζει δύο επίπεδα:

1. Η ετικέτα προσκολλάται στο άτομο, όταν οι χαρακτηρισμοί γίνουν αποδεκτοί στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. (Αυτήν την άποψη την έχει ασπαστεί και ο Berker.)
2. Η ετικέτα γίνεται αποδεκτή από το ίδιο το άτομο.

Έτσι, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια του εαυτού και παρουσιάζεται στην αρχή, δεδομένου ότι συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο εκλαμβάνει και ερμηνεύει πτυχές του εαυτού του, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι ο χαρακτήρας του ατόμου και από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι ο κοινωνικός περίγυρος. Όπως έχει αναφερθεί, το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο εντάσσεται το άτομο ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ακόμη, ο κοινωνικός περίγυρος είναι αυτός που αποδίδει την «ετικέτα» στα άτομα, είτε με θετικό, είτε με αρνητικό πρόσημο· στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ισχύει το δεύτερο ως επί το πλείστον. Η συγκεκριμένη παρατήρηση σχετίζεται και με την άποψη του Becker, σύμφωνα με τον οποίο κάποιες ομάδες επιβάλλουν τα πιστεύω τους σε άλλες, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης της δεύτερης ομάδας από ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Jenkins, 2007:36).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει όλα αυτά που εμπειρικά έχουν προαναφερθεί. Επομένως, όπως αναφέρει και ο Mead, βάσει της έννοιας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ένα άτομο δεν μπορεί να δει τον εαυτό του, να τον αξιολογήσει και να συλλάβει μια συνολική ταυτότητα του εαυτού του, χωρίς αυτή να είναι επηρεασμένη από τον τρόπο, με τον οποίο οι άλλοι τον βλέπουν, τον αξιολογούν και τον συλλαμβάνουν. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η ατομική ταυτότητα ετεροκαθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996:47).

Επιπλέον, σημαντική είναι και η πρώτη προβολή του εαυτού, δηλαδή της ατομικής ταυτότητας προς το κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτήν την περίπτωση, αν τα χαρακτηριστικά της ατομικής ταυτότητας είναι σταθερά εδραιωμένα στο άτομο, τότε ο κοινωνικός περίγυρος δεν θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ατομική ταυτότητα, αλλά απλώς θα προσδώσει επιπλέον χαρακτηριστικά. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε ένα συνδυασμό «ατομικής» και «δημόσιας» εικόνα, στο πλαίσιο του οποίου δεν υπερισχύει κάποιο από τα δύο, αλλά η αλληλεπίδραση είναι ομαλή. Επομένως, ο κοινωνικός περίγυρος δεν αποδίδει κάποια ετικέτα που να αποκλείει το άτομο από το σύνολο (Zavalloni, & Louis-Guerin, 1996:49).

Σύμφωνα με τον Γκοτοβό (2002: 31), ο όρος «κοινωνική αλληλεπίδραση, όταν αναφέρεται σε κοινωνία ανθρώπων δηλώνει το γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι». Με πιο απλά λόγια, η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβαίνει σε χώρο όπου συγκεντρώνονται πολλά άτομα και επικοινωνούν, αξιολογούν τον άλλο με βάση τις ατομικές και υφιστάμενες κοινωνικές αξίες και κριτήρια και δημιουργούν κοινωνικές επαφές. Η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση βέβαια σημαίνει ότι δεν κρίνονται τα άτομα μονομερώς, αλλά η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα από όλους προς όλους. Ακόμη, βασικό χαρακτηριστικό της είναι, όπως επισημαίνει και ο Mead (1962 στο Γκοτοβός 2002:31) είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλεπίδραση συνοδεύεται από ένα σύνολο γλωσσικών και σωματικών επιδράσεων, τα οποία ωθούν την επικοινωνία και την αξιολόγηση των μελών που συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση.

Όλα τα παραπάνω συντελούνται στο πλαίσιο της λεγόμενης κοινωνικοποίησης του ατόμου. Με τον συγκεκριμένο όρο μπορούν να δηλωθούν δύο πράγματα. Πρώτον υποδηλώνεται η συμπερίληψη και παράλληλα το άνοιγμα του ατόμου σε άλλες κοινωνικές ομάδες· με αυτόν τον τρόπο υφίσταται μια θετική αλληλεπίδραση, με την έννοια ότι τόσο το άτομο όσο και η ομάδα δέχονται στοιχεία του χαρακτήρα εκατέρωθεν, χωρίς να διαμορφώνουν τις συμπεριφορές για χάρη της αποδοχής από το σύνολο. Αυτό συμβαίνει με τη δεύτερη σημασία της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο προσαρμόζεται στον χαρακτήρα της ομάδας όπου εντάσσεται, προκειμένου να καταστεί αποδεκτό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό ορισμένων στοιχείων της προσωπικότητας και του χαρακτήρα που θεωρείται ότι δεν συνάδουν με τον χαρακτήρα της κοινωνικής ομάδας για χάρη της ομαλής ένταξης σε αυτή, χωρίς το φόβο της ετικετοποίησης (Γκοτοβός, 2002:33).

Ένα τελευταίο στοιχείο που πρέπει και πάλι να αναφερθεί ως παράδειγμα ετικετοποίησης, ούτως ώστε να είναι ολοκληρωμένη η σχετική παρουσίαση για τον στιγματικό και την

κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η έννοια της κοινωνικής κατασκευής, η οποία αφορά άμεσα και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι η ανάγκη ή αναπηρία καθορίζεται από τα δεδομένα της κοινωνίας. Η κοινωνία είναι αυτή που θα προσδώσει το στίγμα της αναπηρίας σε ένα άτομο, ακόμη και αν αυτό συμβαίνει με στόχο τη βελτιστοποίηση των παροχών απέναντί του. Ωστόσο, κάθε μορφή απόδοσης μιας ετικέτας σε ένα άτομο μπορεί να το στοχοποιήσει, στοιχείο που επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα τόσο στον τρόπο που το άτομο αντιμετωπίζει τον εαυτό του, όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτό αντιμετωπίζεται εκ μέρους της κοινωνίας. Η συγκεκριμένη κοινωνική κατασκευή δύναται να ωθήσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικό αποκλεισμό στην περίπτωση που τους αποδοθεί μια ετικέτα που δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη από τα ίδια (Marks, 1999 στο Βοζίκη, 2011:7).

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω έννοιες συνδέονται αναπόσπαστα μεταξύ τους. Ετικέτα, στίγμα, κοινωνική κατασκευή και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι τα στοιχεία που διαμορφώνουν την ατομική και δημόσια έννοια του «εαυτού», επηρεάζουν την ατομική και κοινωνική ταυτότητα και μπορούν να ωθήσουν τα άτομα σε κοινωνικό αποκλεισμό, στην περίπτωση που εξαιτίας της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης τους τους αποδοθεί ένας συγκεκριμένος χαρακτηρισμός, ο οποίος θα τους στιγματίσει και πιθανότατα περιθωριοποιήσει από τον κοινωνικό περίγυρο.



### 3. Στίγμα και Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία

#### 3.1. Παιδί με δυσλεξία

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως έχει υποστηριχθεί, εκτός από τις δυσκολίες που, εξ' ορισμού, αντιμετωπίζουν στο σχολικό πλαίσιο και που προκύπτουν ως άμεσο απότοκο των κωλυμάτων ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία, μειονεκτούν κοινωνικά και παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές συμπεριφορές και τάσεις σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Shifrer, 2016:47). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί πως δεν γίνονται εύκολα κοινωνικά αποδεκτά, έχουν υψηλά ποσοστά μοναχικότητας, λιγότερους φίλους και ακόμα λιγότερους εικονικούς φίλους από τους συμμαθητές τους (Margalit, 2004 στο Lackaye & Margalit, 2006:434). Έχει υποστηριχθεί, επιπλέον, ότι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με άλλους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ενώ συχνά είναι και λιγότερο συμπαθή από τους συμμαθητές τους (Meadan & Halle, 2004:71 Naduzoka & Smith, 1993:1435· Wiener, 2004:22). Όπως εντόπισαν οι Naduzoka και Smith (1993:1435) σε έρευνά τους, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο συχνά θύματα εκφοβισμού, λιγότερα παιδιά ήταν δημοφιλή σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες ενώ χαρακτηρίζονταν περισσότερο ως ντροπαλά παρά ως συνεργατικά από τους συμμαθητές τους. Ακόμη, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν την τάση να κάνουν παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας ή παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τα ίδια (Wiener, 2004:22).

Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στιγματίζονται και από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους, αλλά και από τους φίλους τους στη γειτονιά (Cooney et al., 2006:433,436). Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν εμπίπτουν στις παραδοσιακές κατηγορίες ανθρώπων και θεωρούνται είτε άρρωστοι, είτε υγιείς από τους υπόλοιπους. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα άτομα του κοινωνικού πλαισίου τους, δεν ξέρουν πώς να φερθούν στα παιδιά αυτά, βρίσκονται σε σύγχυση και κοινωνική αμηχανία και εν τέλει τα αποκλείουν σταδιακά μέσω της μείωσης της ποσότητας και της ποιότητας των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Green, 2005:800).

Παράλληλα, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχει επιπτώσεις και σε ατομικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα επηρεάζοντας την αυτό-εικόνα και αυτό-εκτίμηση του παιδιού

(Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999:280). Βέβαια, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η αυτό-εικόνα ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρει ανάλογα με το εκάστοτε άτομο ενώ υπάρχουν και ποικίλοι παράγοντες που μπορεί να μεσολαβούν. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία που έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους ή θετική αντίληψη σχετικά με την εμφάνισή τους ή κάποια αθλητική δεξιότητα έχουν αισθητά περισσότερη αυτο-εκτίμηση από άλλα παιδιά με δυσλεξία (Cosden et al., 1999: 279; Kloomok & Cosden, 1994: 140). Ταυτόχρονα, είναι η ίδια η αντίληψη για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία που είναι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά τα οποία δεν παρουσιάζουν σοβαρά γνωστικά και μαθησιακά ελλείμματα τείνουν να έχουν πιο θετική αυτό-αντίληψη (Kloomok & Cosden, 1994: 140) ενώ παράλληλα, παιδιά που είναι σε θέση να διαχωρίσουν τα συγκεκριμένα μαθησιακά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν από τις γενικές νοητικές τους δεξιότητες έχουν υψηλότερη αυτό-εκτίμηση (Cosden et al., 1999:280).

Όλα τα παραπάνω πολλές φορές οδηγούν τα παιδιά στη προσπάθεια να κρύψουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ώστε να μη χρειάζεται να βρεθούν αντιμέτωποι με τον στιγματισμό (Riddick, 2001). Έχοντας επίγνωση της κατάστασης τους, τα παιδιά υιοθετούν συμπεριφορές αποφυγής και απόκρυψης για να αποφύγουν το διασυρμό, την απόρριψη και τον ανεπιθύμητο στιγματισμό που θα τους κοστίσει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Passe, 2015:205). Ο Goffman (2001:147) ονόμασε «passing» αυτού του είδους τις στρατηγικές όπου ένα άτομο προσπαθεί να αποκρύψει κάποια χαρακτηριστικά ή τομείς του χαρακτήρα του, επειδή πιστεύει ότι θα στιγματιστεί από αυτά. Ωστόσο, η απόκρυψη του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών δεν αποτρέπει τον στιγματισμό και σε αρκετές περιπτώσεις επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα. Τα παιδιά καμουφλάρουν τις δυσκολίες τους, ώστε να προβάλλουν μια εικόνα κανονικότητας, αφού έχουν αυξημένη συνείδηση των διαφορών τους από τα υπόλοιπα παιδιά (Passe, 2015:205). Αυτό διακρίνεται καλύτερα στην έρευνα των Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte και Trice (2012) όπου διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που δεν ζητούσαν βοήθεια από τους κατάλληλους φορείς, είχαν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, από τα άτομα που δεν δίσταζαν να ζητήσουν βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Morris και Turnbull (2006: 238) η επιλογή κάποιου ατόμου να αποκρύψει τη δυσλεξία έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη πρόσβαση και στην ενδεχόμενη υποστήριξη που θα μπορούσε να λάβει.

Βέβαια, έχει υποστηριχθεί πως υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των ατόμων με δυσλεξία κι επομένως, έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν

κάποιες από τις κοινωνικές επιπτώσεις της. Πιο συγκεκριμένα, σε μία διαχρονική μελέτη σχεδόν 32 ετών οι Werner και Smith (2001 στο Wong, 2003:68-69) εντόπισαν πως το 75% των συμμετεχόντων με δυσλεξία είχαν σημαντικά επαγγελματικά επιτεύγματα, οικονομική επιφάνεια και υψηλή κοινωνική θέση. Οι συμμετέχοντες αυτοί είχαν βαθμολογηθεί υψηλά σε 5 προστατευτικούς τομείς που ορίστηκαν από τους Werner και Smith και που περιελάμβαναν παράγοντες όπως η αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους, η υποστήριξη και φροντίδα από τους γονείς, η ύπαρξη ενός ατόμου που λειτουργεί ως πρότυπο καθώς και η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης και καριέρας. Στο πλαίσιο αυτό, της υποστήριξης της ύπαρξης παραγόντων που ενισχύουν την ανθεκτικότητα καθώς και παραγόντων κινδύνου, οι Cosden, Brown και Elliot (2002:35) υποστήριξαν πως, ενώ η δυσλεξία μπορεί, πράγματι, να αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου, υπάρχουν άλλοι, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που ενισχύουν την ανθεκτικότητα και αποτελούν ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες του βαθμού ακαδημαϊκής επαγγελματικής και κοινωνικής επίτευξης.

Αντίστοιχα, η Weiner (2002:109) υποστήριξε πως ο αριθμός των φίλων αλλά και η καλή ποιότητα των φιλικών σχέσεων δρουν προστατευτικά, τονίζοντας πως οι προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα μπορούν να έχουν τόσο αρνητικό όσο και θετικό πρόσημο, γεγονός που τους καθιστά τόσο παράγοντες κινδύνου όσο και προστατευτικούς παράγοντες ταυτόχρονα. Επιπλέον, έχει φανεί πως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών καθιστά τα παιδιά λιγότερο ή περισσότερο ευαίσθητη σε γεγονότα του περιβάλλοντός τους, επηρεάζει τη σηματοδότηση καταστάσεων καθώς και τον προσλαμβανόμενο αυτό-έλεγχο (Meadan & Halle, 2004:71). Σε κάθε περίπτωση, γίνεται σαφής η σημασία του περιβάλλοντος στην ένταση ή στη μείωση των επιπτώσεων της δυσλεξίας στο άτομο τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και αργότερα κατά την ενήλικη ζωή.

Πέραν της αντιμετώπισης που έχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσλεξίες από τον κοινωνικό τους περίγυρο και κυρίως τους συνομηλίκους τους, φαίνεται, ωστόσο, πως εντοπίζεται, πράγματι, έλλειψη στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με δυσλεξία. Οι Gresham και Elliot (1989:121) διαχώρισαν δύο τύπους εξήγησης για τα ελλείμματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την υπόθεση της πρωτογενούς αιτίας τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία προκύπτουν ως απότοκο δυσλειτουργιών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ενώ σύμφωνα με την υπόθεση της δευτερογενούς αιτίας προκύπτουν ως αποτέλεσμα των ίδιων παραγόντων που οδηγούν στα ακαδημαϊκά προβλήματα, χαρακτηρίζοντάς τα, μάλιστα, ως «παρενέργειες» των ακαδημαϊκών κωλυμάτων. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί πως αυτό δεν αποτελεί επαρκή εξήγηση και έχει αντιπροταθεί ως πιθανή

αιτία η διαφοροποίηση στην κοινωνική νόηση, δεδομένου ότι οι κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα της κοινωνικής συμπεριφοράς (Meadan & Halle, 2004:71).

### 3.2. Γονείς με παιδί με δυσλεξία

Ο στιγματισμός των παιδιών δεν αφήνει ανεπηρέαστους τους γονείς, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και βιώνουν αντίστοιχα συναισθήματα. Σε έρευνα της Green et al. (2005:800-801), έγινε σαφές ότι και οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένοι, αντιμετωπίζουν κατάθλιψη και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, καθώς συχνά θεωρούν ότι δεν μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιον τρίτο για βοήθεια και υποστήριξη. Ακόμη, υπάρχουν αρκετά στοιχεία που στηρίζουν την άποψη ότι ο στιγματισμός του παιδιού αποτελεί βάρος για τους γονείς, προκαλεί δυσλειτουργία στο γάμο και κοινωνικό αποκλεισμό των γονιών (Cantwell et al., 2015). Βέβαια, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον στιγματισμό που αισθάνονται οι γονείς και σε αυτόν που αισθάνονται τα παιδιά. Ο στιγματισμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ ο στιγματισμός των γονιών σχετίζεται με το ότι οι ίδιοι αισθάνονται κατώτεροι και άχρηστοι και ότι δεν είναι καλοί στο ρόλο τους ως γονείς.

Η διαδικασία στιγματισμού των γονέων, λοιπόν, αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία. Οι γονείς, δηλαδή, δεδομένου ότι δεν ανήκουν οι ίδιοι στη στιγματισμένη ομάδα, βιώνουν έμμεσο στιγματισμό. Ενώ, λοιπόν, ο έμμεσος στιγματισμός κατευθύνεται σε άτομα που σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγουν να συνδεθούν με τη στιγματισμένη ομάδα, αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι συνδέονται εξ' ορισμού, ενώ ταυτόχρονα η οποιαδήποτε προσπάθεια αποκοπής από το στιγματισμένο άτομο είναι εντελώς κοινωνικά κατακριτέα δεδομένου ότι εν προκειμένω πρόκειται για το ίδιο το παιδί τους. Ταυτόχρονα, ο στιγματισμός των γονέων απορρέει όχι μόνο από τη σχέση τους με το στιγματισμένο άτομο, αλλά ακόμη περισσότερο λόγω του ρόλου τους στην ανατροφή αυτού κι επομένως από την πιθανή απόδοση ευθύνης στους ίδιους (Gray, 2002:735-736).

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που έχει απασχολήσει την ερευνητική βιβλιογραφία είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης και η αντίδραση των γονέων στο στίγμα. Αντλώντας, λοιπόν, από τον Goffman (2001:111) οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία ανήκουν στην κατηγορία ατόμων που θα ονόμαζε ως «απαξιώσιμους». Τα άτομα που εμπίπτουν σε αυτήν την

κατηγορία έρχονται αντιμέτωπα με το δίλημμα της αποκάλυψης ή όχι της στιγματισμένη τους ταυτότητας. Εν προκειμένω η αποκάλυψη της έμμεσα στιγματισμένης ταυτότητας του γονέα λαμβάνει χώρα μέσω της δημόσιας εμφάνισης του γονέα με το παιδί που στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται στο πλαίσιο της επαφής με τις υπηρεσίες υγείας και στήριξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των κοινωνικών επαφών και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και την άρνηση συμμετοχής σε υποστηρικτικά προγράμματα (Gray, 2002: 736· Lalvani, 2015:390). Οι γονείς, λοιπόν, προσπαθούν να ζουν μία, όσο γίνεται, «φυσιολογική ζωή» αποφεύγοντας άτομα και καταστάσεις που μπορεί να είναι απειλητικά για την κανονικότητα αυτή (Gray, 1993:105)

Επιπλέον, έχουν εκφραστεί ποικίλες θέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι γονείς αντιδρούν και συμπεριφέρονται στο παιδί τους. Αρχικά, αρκετές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι στιγματισμένα ως ανίκανα να πάρουν κάποιες αποφάσεις μόνα τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς αναλαμβάνουν οι ίδιοι και παίρνουν όλες τις αποφάσεις εκ μέρους του παιδιού, χωρίς να του αφήνουν χώρο για πρωτοβουλία και έκφραση σκέψης (Jingree & Finlay, 2011). Ακόμη, αρκετές φορές παρατηρείται ασυνεννοησία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο που θα πρέπει να χειριστούν την κατάσταση. Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς θεωρούν τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια αναπηρία ή πρόβλημα, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ετικέτα των μαθησιακών δυσκολιών ως βοηθητικό οδηγό στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και απαραίτητο στοιχείο για να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες του κάθε μαθητή (Lalvani, 2015:389). Οι γονείς φαίνεται πως, ως αποτέλεσμα της αντίληψής τους αυτής, συχνά βιώνουν άρνηση και απογοήτευση ως αποτέλεσμα της ματαίωσης των προσδοκιών τους από τα παιδιά τους (Lalvani, 2015:389). Έχει φανεί, μάλιστα, πως τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τις προσδοκίες τους από τους εφήβους με δυσλεξία ως απόρροια της αποδοθείσας ετικέτας, γεγονός που οδηγεί και σε χαμηλότερες προσδοκίες των ιδίων των εφήβων από τον εαυτό τους (Shifrer, 2013:462).

Τα παραπάνω στοιχεία είναι ιδιαίτερα σημαντικά, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και στον τρόπο που αντιμετωπίζει το πρόβλημα αυτό. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο στην έρευνα των Werner και Smith (2001 από Wong, 2003:68), όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονταν από σταθερά οικογενειακά περιβάλλοντα αντιμετώπιζαν καλύτερα το πρόβλημα τους σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από φτωχές ή προβληματικές οικογένειες, π.χ. αλκοολικών ή ναρκομανών. Αντίστοιχα, έχει υποστηριχθεί

πως η υποστήριξη από τους γονείς κατά τα μαθητικά χρόνια και η παροχή θετικών εμπειριών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ευζωίας και της προσαρμοστικότητας κατά την ενήλικη ζωή (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000:227). Σειρά ερευνών επίσης, έχει καταδείξει τη σημαντικότητα της γονικής υποστήριξης, της ενίσχυσης της αυτό-εκτίμησης του παιδιού από τους γονείς, της αποδοχής και ειλικρίνειας σχετικά με τη δυσλεξία εντός της οικογένειας, καθώς και των προσπαθειών της οικογένειας για πρόσβαση στις καλύτερες δυνατές υποστηρικτικές υπηρεσίες ως προστατευτικών παραγόντων (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000:228). Παράλληλα η κατάλληλη γονική φροντίδα αποτελεί έναν ακόμη προστατευτικό παράγοντα, στον οποίο σημαντικό ρόλο για το εάν και κατά πόσο οι γονείς θα είναι σε θέση να παρέχουν την απαραίτητη φροντίδα διαδραματίζουν χαρακτηριστικά όπως η οικογενειακή ακαμψία, η γονική ευεξία και ψυχοπαθολογία καθώς και η γενικότερη γονεϊκή συμπεριφορά (Al-Yagon, 2007:205). Μάλιστα, ειδικότερα ο ρόλος της μητέρας φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Al-Yagon (2007:205) η περιορισμένη χρήση στρατηγικών αποφυγής και ο χαμηλότερος βαθμός αποφυγής στις στενές κοινωνικές σχέσεις της μητέρας δρουν ρυθμιστικά στα επίπεδα αισθήματος μοναξιάς, ελπίδας και ασφαλή δεσμού των παιδιών με αναπηρίες.

### **3.3. Σχολείο και παιδί με δυσλεξία**

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί την πρώτη ουσιαστική δομή κοινωνικοποίησης των παιδιών και γι' αυτό τα σχολικά χρόνια θεωρούνται από τα πιο κρίσιμα στη ζωή των ανθρώπων. Όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της συμπερίληψης, φοιτούν στο κανονικό σχολείο μαζί με όλα τα παιδιά, υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (Cooney et al. 2006:433). Ωστόσο, αρκετές φορές στιγματίζονται λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, από τους συμμαθητές τους και ενίοτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μάλιστα, ο στιγματισμός αυτός απορρέει, μεταξύ άλλων, και από τις ετικέτες που αποδίδονται στους μαθητές ως «τεμπέληδες» ή «ανόητους» λόγω της δυσκολίας τους να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους, αλλά ακόμη και από τη γενική ετικέτα του «δυσλεκτικού» (Shifrer, 2013: 463; Taylor, Hume, & Welsh, 2010:192). Σύμφωνα με τον Solvang (2007:81), το σχολικό σύστημα αντιπροσωπεύει μια συμβολική βία που χαρακτηρίζει ως αποκλίνοντα τα παιδιά που δεν ταιριάζουν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για το οικείο τους περιβάλλον, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Αρχικά, η σταδιακή απομόνωση του παιδιού με δυσλεξία φαίνεται ότι ακολουθεί μία διαδικασία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Από τη στιγμή, λοιπόν, που παιδιά με διαφορετικές δυνατότητες εκμάθησης συνυπάρχουν στον ίδιο σχολικό χώρο, παρατηρούν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους υπόλοιπους (Cooney et al., 2006:433). Αν κάποιο παιδί δεν εμπίπτει στο μέσο όρο των μαθητών και παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, όπως δηλαδή τις μαθησιακές δυσκολίες, αμέσως απομονώνεται από τα υπόλοιπα παιδιά και στιγματίζεται ως διαφορετικός ή/και κατώτερος. Ακόμη, αρκετές φορές το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή δεν θεωρείται ικανό να αυτό-βοηθηθεί, θεωρείται από τους υπόλοιπους συμμαθητές του ως αδύναμο και γι' αυτό τα παιδιά αυτά συχνά πέφτουν θύματα εκφοβισμού (Nabuzoka & Smith, 1993:1445). Μάλιστα, ο εκφοβισμός είναι ένα συχνό φαινόμενο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία λόγω της ετικέτας που τους αποδίδεται, με αποτέλεσμα να θίγεται και η ίδια η αυτό-εκτίμησή τους (Taylor et al., 2010:199). Παράλληλα, τα παιδιά με δυσλεξία είναι λιγότερο δημοφιλή και αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Όπως έδειξε έρευνα του Conderman (1995:20) τα παιδιά με δυσλεξία έγειραν χαμηλής εκτίμησης από τους συμμαθητές τους καθώς σε ανάλογη δοκιμασία συγκέντρωσαν ελάχιστες θετικές ψήφους από αυτούς, σε τομείς όπως η εμφάνιση και ο αθλητισμός, ενώ ακόμη και η βαθμολογίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με δυσλεξία ήταν αισθητά πιο χαμηλές. Το γεγονός αυτό, η χαμηλή δημοτικότητα και αποδοχή, δηλαδή, φαίνεται να εντείνει την αίσθηση απομόνωσης ενώ αυξάνει τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία (Conderman, 1995:13).

Σημαντικός, ταυτόχρονα, κρίνεται και ο ρόλος του ίδιου του δασκάλου που μπορεί να λειτουργήσει τόσο διευκολύνοντας όσο και παρακωλύοντας την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η στάση, βέβαια των εκπαιδευτικών προκύπτει πολυπαραγοντικά και επιφέρει αντίστοιχα ποικίλες επιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα της Ross (2017:197) πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως, παρά την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για τη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία γεγονός που επηρέαζε αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους ως προς τις διδακτικές τους ικανότητες, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ασυμφωνία μεταξύ του ιδεατού και του πραγματικού τους εαυτού ως προς την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Σε αρκετές περιπτώσεις, λοιπόν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στιγματίζουν το παιδί, πιστεύοντας ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει οφείλονται σε πολλούς άλλους παράγοντες εκτός της διάγνωσης, όπως είναι τα οικογενειακά προβλήματα ή κακοί τρόποι συμπεριφοράς του παιδιού (Shifrer, 2016:48). Επίσης, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συγχέουν την επιτυχία στη σχολική επίδοση με το πόση προσπάθεια

καταβάλλει το παιδί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να πιέζονται ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για να βελτιωθούν. Αυτό το γεγονός στιγματίζει τα παιδιά ακόμα περισσότερο αφού αφιερώνουν πολλές ώρες στη μελέτη των μαθημάτων τους και δεν κοινωνικοποιούνται σχεδόν καθόλου με τα υπόλοιπα παιδιά (Lackaye & Margalit, 2006:443).

Μάλιστα, σύμφωνα με τη Lalvani (2015:379) συχνά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συντηρούν το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της δυσλεξίας σύμφωνα με το οποίο η δυσλεξία αποτελεί απόρροια βιολογικών παραγόντων, γεγονός που είναι επόμενο να επηρεάζει και τη διδακτική πρακτική. Σύμφωνα με τους Hornstra, et al. (2010:516), ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είτε θεωρούν πως οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή είτε θεωρούν πως η δυσλεξία είναι μη αναστρέψιμη κι επομένως η επίδοση του παιδιού δεν επιδέχεται βελτίωσης. Η κάθε στάση εξ' αυτών, όπως είναι φυσικό, υπαγορεύει και διαφορετική αντιμετώπιση του εκάστοτε μαθητή, όπου στη δεύτερη περίπτωση έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη άμεση επαφή με το μαθητή και η επικοινωνία τους αντιστοιχεί σε χαμηλό γνωστικό επίπεδο.

Αντίστοιχα, οι στάσεις και η αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται και από την ετικέτα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Gibbs και Elliot (2015:326) όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ετικέτα της «δυσλεξίας» είναι πιο πιθανό να την αντιμετωπίζουν ως αμετάβλητη κατάσταση και κατ' επέκταση να θεωρούν πως η πορεία του μαθητή δεν σχετίζεται με τη δική τους επάρκεια και εμπειρία. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούταν η ετικέτα των «μαθησιακών δυσκολιών» οι εκπαιδευτικοί, σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούσαν πως η αποτελεσματικότητά τους ως προς τη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές εξαρτάται από τη δική τους εμπειρία και επομένως πως οι μαθησιακές δυσκολίες αυτές δεν είναι ανεπίδεκτες βελτιώσεως.

Γίνεται, επομένως αντιληπτό πως η ουσιαστικοποίηση της δυσλεξίας υπαγορεύει μία παθητική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τείνουν, επίσης, υιοθετώντας αυτήν την οπτική τείνουν να βιώνουν περισσότερο την απογοήτευση από τη φτωχή επίδοση των μαθητών τους, δημιουργώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο, στον οποίο η συνέχιση της χρήσης της ετικέτας της «δυσλεξίας» φαίνεται πως δεν είναι καθόλου βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς (Gibbs & Elliot, 2015:334). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Dudley-Marling (2004:482), οι δάσκαλοι αναπόφευκτα αποτελούν μέρος του συστήματος το οποίο, στις



δυτικές κοινωνίες διέπεται από ατομικιστική νοοτροπία και επομένως, συντηρούν και διαιώνίζουν τη νοοτροπία αυτή ακόμη και εντός του σχολείου. Στο ατομικιστικό και επομένως ανταγωνιστικό αυτό πλαίσιο, η ευθύνη για τη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση αποδίδεται στον ίδιο το μαθητή και όχι στο σύστημα το οποίο αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στις ανάγκες αυτού (Booth, 1998:83).

Εκτός αυτού, επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και κάποιες φορές οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα παιδιά με δυσλεξία. Με τον τρόπο αυτό δεν τα ωθούν ώστε να βελτιωθούν, θεωρώντας ότι έχουν φτάσει στο μέγιστο των ικανοτήτων τους, ακόμη κι ενώ έχουν φτάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bianco, 2005:287). Αυτό φαίνεται καλύτερα στην εκτεταμένη έρευνα που διεξήγαγε η Shifrer (2016:54-55), σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αν και έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, δεν παρακινούνται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς γεγονός που οφείλεται στο στίγμα που φέρουν και στην πεποίθηση ότι δεν θα τα καταφέρουν. Έτσι, τους δίνονται εργασίες χαμηλότερου επιπέδου ή/και είναι ικανοποιημένοι με χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά στερούνται της ευκαιρίας να εξελιχθούν και να ακολουθήσουν μια πιο απαιτητική ακαδημαϊκή πορεία. Ακόμη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικεύουν την προσδοκία τους για χαμηλή επίδοση από τους μαθητές με δυσλεξία με τέτοιο τρόπο ώστε αγνοούν και δεν ενισχύουν ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα καλλιεργήσουν και θα ενισχύσουν άλλες δεξιότητες στις οποίες μπορεί να έχουν ιδιαίτερο ταλέντο ή κλίση (Bianco, 2005:290· Hornstra, et al., 2010:516).

Σε γενικές γραμμές, η ίδια η ετικέτα της «δυσλεξίας» φαίνεται πως ωθεί ασυναίσθητα τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση χαμηλών προσδοκιών από τους μαθητές που τη φέρουν, αλλά ακόμη και διαφορετικής συμπεριφοράς απέναντι σε αυτούς. Όπως είναι φυσικό, οι χαμηλές αυτές προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν τόσο άμεσο όσο και έμμεσο αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του μαθητή (Hornstra, et al., 2010:515,516). Έχει υποστηριχθεί, άλλωστε, πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφοροποιούν ακόμη και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές ανάλογα με τις βαθμολογίες αυτών και πως το γεγονός αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και την ίδιο την αυτό-εκτίμηση του μαθητή (Kususanto, Ismail, & Jamil, 2010:708).

Ο στιγματισμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο έχει ως επί το πλείστον αρνητικές επιπτώσεις στη καθημερινότητα των παιδιών αυτών σε πολλαπλά επίπεδα. Τα

παιδιά που στιγματίζονται αισθάνονται διαχωρισμένα από τα υπόλοιπα, έχουν μειωμένη αίσθηση της αξίας τους, αντιμετωπίζουν κατάθλιψη και κοινωνική απομόνωση (Green, 2005:800). Αυτό παρατηρείται σε διάφορους τομείς όπως στην ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα, στη διάθεση, στη μοναχικότητα και στην ελπίδα, όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σε σχέση με τους συνομήλικους τους (Lackaye, Margalit, 2006:433). Ωστόσο, παρατηρείται ότι τα παιδιά που στιγματίζονται, αν και αισθάνονται απομονωμένα και αποκλεισμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις διατηρούν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και θέλουν να ασκήσουν όλων των ειδών τα επαγγέλματα (Cooney et al., 2006:441). Με άλλα λόγια, αν και νιώθουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τους περιορίζουν στο σχολείο και τους απομονώνουν από το περιβάλλον τους και τους συμμαθητές τους, δεν αισθάνονται ότι συμβαίνει το ίδιο και στο μελλοντικό τους επάγγελμα και θέτουν υψηλούς στόχους. Αντίστοιχα, όπως εντοπίστηκε στην έρευνα των Hellendoons και Ruijsseenaars (2000:227), ενήλικες με θετικές εμπειρίες στο σχολικό πλαίσιο αποδέχονταν πιο εύκολα τη δυσλεξία. Μάλιστα, ο στιγματισμός αυτός και απόδοση αρνητικών ετικετών συνεχίζεται ακόμη και στο πανεπιστήμιο με επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίτευξη των φοιτητών (Shifrer, 2013: 463).

Συμπερασματικά, λοιπόν, είναι σημαντικό να γίνουν βήματα προς τη κατεύθυνση της συμπερίληψης με την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση και των δασκάλων γενικής αγωγής, πέραν των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να αναπτύξουν συμπεριληπτικά προγράμματα διδασκαλίας που να βασίζονται στην ανοχή και την αποδοχή των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Higgins et al., 2002: 16). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Humphrey (2001:1) η απομάκρυνση του παιδιού με δυσλεξία από τη γενική εκπαίδευση εντείνει το αίσθημα αποκλεισμού που βιώνει ο μαθητής. Ταυτόχρονα, είναι σημαντική η σύμπλευση γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία αλλά και της δυσλεξίας καθ'αυτής. Σύμφωνα με την Lalvani (2015:391), λοιπόν, είναι αναγκαία η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από προσεγγίσεις του ιατρικού μοντέλου της δυσλεξίας υιοθετώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις με κέντρο τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τις σχέσεις με την οικογένεια αυτών και θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις αρνητικές παραδοχές σχετικές με τις οικογένειες των παιδιών με δυσλεξία. Ταυτόχρονα, είναι σημαντική η κατάλληλη εκπαίδευση αυτών ώστε να συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση στον έγκαιρο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων (Taylor et al., 2010:201).

### 3.4. Ενήλικη ζωή ατόμων με δυσλεξία

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί το ότι η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι κάτι που περιορίζεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο κι επομένως στην παιδική και εφηβική ηλικία. Μάλιστα, οι επιπτώσεις του ιδίου του φαινομένου αλλά και του στιγματισμού που το συνοδεύει μπορεί να είναι ιδιαίτερα εμφανείς και κατά την ενήλικη ζωή. Πολλά ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν διακρίσεις και δυσκολίες σε καθημερινή βάση τόσο στην ιδιωτική τους ζωή όσο και στον επαγγελματικό του χώρο και δηλώνουν ότι αισθάνονται συσσωρευμένο εκνευρισμό, άγχος, ανησυχία και θυμό όταν έχουν να διεκπεραιώσουν εργασίες που τονίζουν τις αδυναμίες τους, μιας και προκαλείται φόβος από παλιότερες αρνητικές εμπειρίες, ακόμη και στις περιπτώσεις που το άτομο φαίνεται ότι τις έχει αποδεχθεί (Ali et al.:2008:414· Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000: 227,237· Passe, 2015:205-206). Σύμφωνα με τους Higgins, Raskind, Goldberg, και Herman (2002:14), στην έρευνά τους, ακόμη και τα άτομα που είχαν αποδεχθεί και μιλούν ανοιχτά τόσο για τις δυνατότητες όσο και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δεν είχαν φτάσει στο σημείο να εκλαμβάνουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες ως μία κατάσταση με θετικές συνέπειες στη ζωή τους. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, με την ανεξαρτητοποίηση του ατόμου κατά την ενηλικίωση, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν να αποκρύψουν τις δυσκολίες αυτές ώστε να αποφύγουν το στιγματισμό (Ali et al., 2008: 410).

Το ζήτημα των ενηλίκων ατόμων με δυσλεξία, ωστόσο, χρήζει διαφορετικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ενήλικη ζωή είναι πολύ πιθανή η διαφοροποίηση των ατόμων με δυσλεξία ως προς το δείκτη νοημοσύνης, γεγονός που τους καθιστά λιγότερο ή περισσότερο λειτουργικούς. Αντίστοιχα αναπτύσσονται και διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνική ζωή του ατόμου ενώ η συννοσηρότητα αποτελεί ένα συνηθισμένο ζήτημα των ενηλίκων με δυσλεξία οι οποίοι μπορεί ταυτόχρονα να έρχονται αντιμέτωποι με κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές καθώς και ασθενείς που σχετίζονται με το γήρας (Gerber, 2011:1). Μία ακόμη διαφοροποίηση είναι και η προσέγγιση και της δυσλεξίας από το ίδιο το άτομο. Ειδικότερα, οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να τις αντιμετωπίζουν ως μία κατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος κι επομένως στην ενήλικη ζωή αποτελεί έναν παράγοντα ελάσσονος σημασίας ενώ ταυτόχρονα έρχονται αντιμέτωποι με την ελεύθερη επιλογή της αποκάλυψης ή της απόκρυψης της αναλογιζόμενοι το πιθανό κόστος που μπορεί να ενέχει η γνωστοποίησή της σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Gerber, 2011:2).

Στην έρευνα των Hellendoorn και Ruijssenaars (2000: 237) πολλοί συμμετέχοντες δήλωσαν πως διστάζουν να αποκαλύψουν τη δυσλεξία επειδή αισθάνονται ευάλωτοι μπροστά στους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Σε έρευνα των Morris και Turnbull (2006:243) σε νοσοκόμες με δυσλεξία ενώ κάποιες συμμετέχουσες θεώρησαν πως η αποκάλυψη θα βοηθούσε στο να απασχοληθούν σε θέση που θα μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι η αποκάλυψη θα οδηγούσε στο χλευασμό και την παρανόηση σχετικά με τι μαθησιακές τους δυσκολίες. Μάλιστα, στην περίπτωση μη ορατών στιγματισμένων ταυτοτήτων, όπως εν προκειμένω, η επιλογή αυτή ενέχει, πράγματι, ρίσκο και κόστος. Έχει υποστηριχθεί πως η αποκάλυψη μίας στιγματισμένης ταυτότητας στον εργασιακό χώρο θέτει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του ατόμου και κλυδωνίζει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων προς αυτό, με αποτέλεσμα τη στέρηση ευκαιριών ανέλιξης. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, έχει υποστηριχθεί πως απόκρυψη της ταυτότητας στον επαγγελματικό χώρο έχει συνδεθεί με υψηλότερο βαθμό στρες, ενώ η αποκάλυψη της μπορεί να οδηγήσει και στην θετική αυτό-εικόνα και αποδοχή του ίδιου του εαυτού (Beatty & Kirby, 2006:34). Μάλιστα, η δυσλεξία φαίνεται πως ασκεί επιρροή ακόμη και στον επαγγελματικό προσανατολισμό του ατόμου καθώς έχει υποστηριχθεί πως άτομα με δυσλεξία επιλέγουν κυρίως ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Taylor & Walter, 2003: 177)

Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη σύγχυση σχετικά με την εργασιακή απόδοση που μπορεί να έχουν τα άτομα με δυσλεξία. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο τόσο στην επιστημονική βιβλιογραφία όσο, κυρίως, στον Τύπο το να γίνονται υπεραπλουστεύσεις και γενικεύσεις σχετικά με την επιρροή της δυσλεξίας στην επαγγελματική απόδοση. Μάλιστα, ενώ έχουν υπάρξει δημοσιεύματα στον τύπο που υπεραπλούστευσαν σχεδόν εμπαικτικά τον τρόπο με τον οποίο νοσοκόμες με δυσλεξία βρίσκουν τρόπους διαχείρισης των καθηκόντων τους, δεν έχουν υπάρξει επιστημονικές μελέτες που να επιβεβαιώνουν ότι, πράγματι, οι νοσοκόμες με δυσλεξία φέρνουν εις πέρας τα καθήκοντά τους με λιγότερο ασφαλή τρόπο από νοσοκόμες χωρίς δυσλεξία (Morris & Turnbull, 2006:239). Σημαντικό να αναφερθεί, ακόμη, είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζεται εντός του εργασιακού του χώρου. Οι McLaughlin, Bell και Stringer (2004:305-306,309) εντοπίζουν ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν το κατά πόσο ένα άτομο με αναπηρία θα χαίρει αποδοχής στον εργασιακό του χώρο. Πιο συγκεκριμένα, η στάση των συναδέλφων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες φαίνεται πως σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική απόσταση που κρατούν από αυτά. Επιπλέον, μείζονος σημασίας είναι η προσλαμβανόμενη διαφάνεια και δικαιοσύνη με την οποία το άτομο έλαβε τη θέση εργασίας του, καθώς και το αν χαίρει επιεικούς μεταχείρισης

από τους προϊσταμένους. Τέλος επιρροή στην αποδοχή του ατόμου ασκεί και η αντίληψη των συναδέλφων του σχετικά με τις δεξιότητες και την αποτελεσματικότητά του καθώς και η καταγωγή και το φύλο του ατόμου.

Ο στιγματισμός των ενήλικων ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες προκύπτει ως απότοκο του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της δυσλεξίας που εντοπίζεται ακόμη σε θεσμικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού το άτομο αντιμετωπίζεται με βάση τη διάγνωσή του και κατ' επέκταση ως κατώτερου σωματικού και πνευματικού επιπέδου, γεγονός με ισχυρές επιπτώσεις στην αυτό-εικόνα του ατόμου (Chen & Shu, 2011:241,247). Μία, ακόμη, ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι αυτή των Higgins et al. (2002:14) η περίπτωση της δυσλεξίας διαφέρει από άλλες αναπηρίες ως προς τους όρους σύγκρισης των επιτευγμάτων του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση άλλων αναπηριών τα άτομα συγκρίνονται με άλλα που αντιμετωπίζουν την ίδια αναπηρία κι επομένως, ένα άτομο με κινητική αναπηρία που μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί θεωρείται ότι έχει επιτύχει συγκρινόμενο με άλλα άτομα με την ίδια αναπηρία που δεν είναι αυτό-εξυπηρετούμενα. Στην περίπτωση της δυσλεξίας, ωστόσο, παρατηρείται η τάση το άτομο να συγκρίνεται με τυπικά άτομα που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες κι επομένως, συχνά τα επιτεύγματά τους υποτιμούνται. Η ύπαρξη στιγματισμού προς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έγκειται σε κάποιους λόγους σύμφωνα με τον Lisle (2011 στο Passe, 2015:209) και αυτοί είναι οι εξής:

1. Έλλειψη γνώσης. Ο στιγματισμός οφείλεται σε λανθασμένη κατανόηση ή σε έλλειψη γνώσης κι ενημέρωσης για τις μαθησιακές δυσκολίες.
2. Έλλειψη ορατής δυσκολίας που οδηγεί στο συμπέρασμα της χαμηλής νοημοσύνης. Έτσι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις.
3. Αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Όλοι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κι έτσι αυτά δέχονται την αποτυχία ως κάτι δεδομένο.
4. Ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών με βάση προγενέστερες γνώσεις που βασίζονται σε ένα και μόνο μοντέλο, αν και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι όλα διαφορετικές περιπτώσεις.
5. Ομογενοποίηση εκτός ομάδας. Όλα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ομαδοποιούνται ως κατώτεροι διανοητικά και δεν θεωρούνται ως άτομα από το περιβάλλον τους.

6. Κοινωνική αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν είναι ίσα με τους υπόλοιπους, ούτε ικανά να διαπρέψουν σε κάποιον τομέα, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση τους.

### 3.5. Ετικέτα και δυσλεξία

Ο στιγματισμός σχετίζεται με την ετικέτα αλλά οι έννοιες αυτές δεν ταυτίζονται απόλυτα. Σύμφωνα με την Riddick (2010), ο στιγματισμός μπορεί να υπάρχει ακόμα και χωρίς την ύπαρξη ετικέτας ή να προϋπάρχει της ετικέτας, καθώς εξαρτάται από το κατά πόσο μια μαθησιακή δυσκολία ή μια αναπηρία είναι εμφανής στους υπόλοιπους συμμαθητές στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ακόμα και αν το παιδί δεν έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο μπορεί να στιγματίζεται από τους συμμαθητές του, λόγω των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στις σχολικές επιδόσεις του, όπως δυσκολία στην έκφραση, στη γραφή, στα μαθηματικά κλπ. Κατά την ενήλικη ζωή, ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα των Morris και Turnbull (2006:245), ακόμη και σε άτομα των οποίων η διαγνωστική ετικέτα δεν ήταν ευρέως γνωστή, αποδίδονταν άλλες ετικέτες ανάλογα με την παρατηρήσιμη συμπεριφορά και τις υποθέσεις των συναδέλφων τους σχετικά με αυτήν, όπως «αργός» ή «τεμπέλης».

Η απόδοση ετικετών αποτελεί έως ένα βαθμό μία φυσιολογική αντίδραση. Ειδικά κατά την παιδική ηλικία η απόδοση ετικετών βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό και τους γύρω τους (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:191). Στην έρευνα των Higgings et al. (2002:14) αναφέρονται κάποια στάδια αποδοχής των μαθησιακών δυσκολιών από τα οποία περνάνε τα περισσότερα από τα παιδιά. Αυτά είναι αρχικά η αναγνώριση της ύπαρξης κάποιας δυσκολίας, αποδοχή της νέας κατάστασης, κατανόηση του προβλήματος και δράση για την αντιμετώπιση του. Τα παιδιά περνάνε αυτά τα στάδια με διαφορετικούς ρυθμούς το καθένα και μέχρι την ολοκλήρωση τους, αντιμετωπίζουν τις δυσάρεστες συνέπειες του στιγματισμού. Στην περίπτωση της δυσλεξίας, ωστόσο, ενώ έχει υποστηριχθεί πως η απόδοση της ετικέτας αυτής μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερες στρατηγικές παρέμβασης, το ζήτημα είναι πιο περίπλοκο. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της φύσης της δυσλεξίας και της διαφοροποίησης που παρατηρείται από άτομο σε άτομο, η ετικετοποίηση αποτελεί μία γενικευτική διαδικασία που μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, δηλαδή τη μη κατάλληλη εφαρμογή μεθόδων υπέρβασης λόγω της ιδιαιτερότητας της κάθε

περίπτωσης (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:193). Ταυτόχρονα, έχει υποστηριχθεί πως αντί να ενισχύσει τις σχολικές επιδόσεις, η απόδοση της ετικέτας της δυσλεξίας συμβάλλει στη σύνθεση και παγίωση των χαρακτηριστικών αυτών που επιφέρουν τον κοινωνικό στιγματισμό (Shifrer, Callahan, & Muller, 2013: 657).

Η ετικέτα της δυσλεξίας μπορεί να επιφέρει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο. Σύμφωνα με τους Morris και Turnbull (2006:238) το να διαγνωστεί κάποιο άτομο με δυσλεξία, γεγονός που αποτελεί την απόδοση μίας ετικέτας, επιφέρει στίγμα το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή απόκρυψης της διάγνωσης και κατ' επέκταση να εμποδίζει το άτομο από την πρόσβαση στις κατάλληλες υπηρεσίες υγείας. Ταυτόχρονα, έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η διάγνωση ενός παιδιού με δυσλεξία προσλαμβάνεται ως πλήγμα στην ταυτότητα του ατόμου και πως η συμπεριφορά των άλλων λόγω αυτής επιφέρει συνέπειες και στην αυτό-εκτίμηση του ατόμου (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006:433·Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:192). Όταν, δηλαδή, η ετικέτα που αποδίδεται στο άτομο έχει αρνητική χροιά, όπως αυτή της δυσλεξίας, η συμπεριφορά που δέχεται το άτομο μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτό-εκτίμησης και αυτό με τη σειρά του σε μία σειρά συμπεριφορικών και ψυχολογικών προβλημάτων, μεταξύ αυτών, ακόμη και στην εσωτερίκευση των αρνητικών χαρακτηρισμών που αποδίδονται στην ετικέτα (Shifrer, Callahan, & Muller, 2013:676· Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:192).

Ακόμη, έχει υποστηριχθεί πως η ετικετοποίηση στο σχολικό πλαίσιο μελετάται συνήθως ως προς τις συνέπειές της στην ακαδημαϊκή απόδοση όπου, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί πράγματι να είναι θετικές. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό αγνοούνται οι συνέπειές της στην καθημερινότητα, την κοινωνική ζωή και τον ψυχισμό του παιδιού στο οποίο αποδίδεται η ετικέτα (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:192). Ακόμη και στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο, η ετικέτα μπορεί να οδηγήσει σε έντονο στιγματισμό, απώλεια κοινωνικών σχέσεων καθώς και σε μειωμένη εμπιστοσύνη και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς το μαθητή, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες του από το μαθητή μπορεί να εσωτερικευτούν και να οδηγήσουν σε μειωμένη αυτό-εκτίμηση (Shifrer, Callahan, & Muller, 2013:678).

Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί πως η ετικέτα μπορεί να δράσει σε ορισμένες περιπτώσεις και θετικά ως προς τον στιγματισμό. Παρουσιάζονται περιπτώσεις όπου τα παιδιά είναι στιγματισμένα λόγω των δυσκολιών τους, ακόμα κι αν δεν έχει γίνει διάγνωση. Μετά την διάγνωση, όταν εμφανίζεται η ετικέτα, ορισμένα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν πλέον τον στιγματισμό, αλλά την υποστήριξη και την κατάλληλη βοήθεια ώστε να ξεπεράσουν τις

αδυναμίες τους (McDonald, 2010: 279· Riddick, 2000:665). Αυτό θα μπορούσε να συμβαίνει καθώς η ετικέτα έρχεται να δικαιολογήσει και να δώσει νόημα σε μία κατάσταση. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως δεν είναι η ετικέτα που προκαλεί το στιγματισμό, αλλά ο στιγματισμός προϋπάρχει της ετικέτας καθώς στιγματίζονται τα συμπτώματα της δυσλεξίας πριν την απόδοση της διαγνωστική ετικέτας (McDonald, 2010:279).

Μάλιστα, ο McDonald (2010:272) επιχειρεί να δείξει πως η ετικέτα που αποδίδεται με βάση ιατρικά μοντέλα, δηλαδή η διάγνωση, έχει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές επιπτώσεις, σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζουν τα ψυχοκοινωνικά μοντέλα, υποστηρίζοντας πως στις μη εμφανείς αναπηρίες η ετικέτα νοηματοδοτεί, ενώ είναι οι κοινωνικές δομές που οδηγούν στο στιγματισμό μίας ταυτότητας. Ταυτόχρονα, ασκεί κριτική σε θεωρητικούς που υποστηρίζουν πως λόγω των διαγνώσεων και της ετικέτας έχει υπερεκτιμηθεί η σημαντικότητα της δυσλεξίας, τονίζοντας τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας που την καθιστά ένα ρεαλιστικό ζήτημα (McDonald, 2010:38). Σύμφωνα με τον Danermark (2002:58), άλλωστε, δεδομένου ότι, πράγματι, υπάρχουν βιολογικές βάσεις στην εμφάνιση της δυσλεξίας το ζήτημα δεν αποτελεί κοινωνική κατασκευή, λαμβάνει, ωστόσο, διαστάσεις δεδομένης της δομής των σύγχρονων κοινωνιών οι οποίες βασίζονται στη γραφή και την ανάγνωση.

Επιπλέον, η απόδοση της ετικέτας της δυσλεξίας και κατά την ενήλικη ζωή μπορεί να δράσει ευεργετικά καθώς συμβάλλει στην αποδοχή του εαυτού και την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο, καθώς και στην πρόσβαση στις κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης (Morris & Turnbull, 2006:243). Πιστεύεται, ακόμη, ότι η τοποθέτηση συγκεκριμένης ετικέτας οδηγεί στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης από το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση, σε περισσότερες ευκαιρίες στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό το γεγονός ο Solvang (2007) το ονομάζει «αποστιγματισμό» και βασίζεται στη κοινωνική δύναμη της διάγνωσης που βρίσκεται στην κοινωνιολογική αντίληψη του ρόλου της ετικέτας που αποκλείει τις εξηγήσεις που στιγματίζουν όπως είναι η έλλειψη κινήτρου και η χαμηλή διανοητική ικανότητα. Σύμφωνα με την έρευνα της Riddick (1995:470) τόσο οι γονείς όσο και τα ίδια τα παιδιά με δυσλεξία, παρά το στιγματισμό που επέφερε η ετικέτα σε κοινωνικό επίπεδο, αναγνώρισαν τις θετικές επιδράσεις της στην ιδιωτική τους ζωή σε επίπεδο κατανόησης και αποδοχής της κατάστασης. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως στο σχολικό πλαίσιο ετικέτες όπως αυτή των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» είναι ιδιαίτερα χρήσιμες καθώς καθοδηγούν συγκεκριμένους τρόπους



ψυχοκοινωνικής παρέμβασης και υπέρβασης της δυσλεξίας στην εκπαίδευση (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:192).

Ο Gallagher (1976 από Riddick, 2000:653-654) παρέχει μια πολύ χρήσιμη περίληψη των πιθανών θετικών και αρνητικών αποτελεσμάτων της ετικέτας. Όσον αφορά τα θετικά, πρώτα απ' όλα η πραγματοποίηση της διάγνωσης η οποία δίνει ένα συγκεκριμένο τίτλο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής συνοδεύεται και από προτάσεις για κατάλληλη παρέμβαση. Με τη διάγνωση οι ειδικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τις αδυναμίες του μαθητή και ταυτοχρόνως γίνονται βήματα για την πρόληψη αλλά και για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Η ετικέτα μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την παροχή περαιτέρω βοήθειας είτε μέσα από χρηματοδοτήσεις είτε μέσω της ισχύουσας νομοθεσίας για τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα. Από την άλλη τα αρνητικά σύμφωνα με τον Gallagher (1976 από Riddick, 2000:653-654) τα αρνητικά αποτελέσματα της ετικέτας είναι, αρχικά, ότι της παραχωρούν οι ειδικοί χωρίς όμως την παράλληλη παροχή μίας παρέμβασης. Επιπλέον, η ετικέτα χρησιμοποιείται, ώστε να εντάξει τα άτομα αυτά στο κατώτατο στρώμα της κοινωνικής ιεραρχίας. Τέλος, δίνεται έμφαση κατά κύριο λόγο στο πρόβλημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι μάλιστα μπορεί να «γέννησαν» ή να επιδείνωσαν το πρόβλημα..

#### 4. Ανασκόπηση ερευνών

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αξιολογείται η έρευνα των Kavale & Mostert (2004:31-43) που εξέταζε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα το αποτελούν 53 έρευνες άλλων μελετητών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι αξιολογήσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φανέρωναν ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούσαν τις παρεμβάσεις βοηθητικές και αποτελεσματικές. Οι αξιολογήσεις των συμμαθητών ήταν επίσης θετικές καθώς δήλωναν βελτίωση στην επικοινωνία με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικές αφού οι ίδιοι δεν θεωρούσαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές είχαν διαφοροποιήσει το χαρακτήρα τους και δήλωσαν ότι δεν υπήρχε καμία αλλαγή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών, αν και οι παρεμβάσεις δεν στόχευαν στο γνωστικό τομέα των παιδιών αλλά στη κοινωνικοποίηση τους.

Ακόμη μία έρευνα που εξέτασε τη στάση των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Kususanto, Ismail, Jamil (2010:707–724), η οποία διεξήχθη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας, είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς και τη διαμόρφωση των συναισθημάτων των παιδιών με γνώμονα τη συμπεριφορά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 302 μαθητές από τέσσερα διαφορετικά σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις πέτυχαν αρκετά υψηλότερες βαθμολογίες στο τεστ αυτοπεποίθησης σε σχέση με τους μαθητές από την ομάδα με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, εντοπίστηκε σημαντική διαφορά στην αντίληψη για τη συμπεριφορά του καθηγητή ανάμεσα στους μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και στους μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι μαθητές από την πρώτη ομάδα αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές τους ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί και σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις. Εν αντιθέσει οι μαθητές από τη δεύτερη ομάδα αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές τους ήταν ελεγκτικοί και σημείωναν χαμηλές επιδόσεις.

Περνώντας στο κομμάτι της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν τη δυσλεξία, σημαντική είναι η έρευνα των Wadlington & Wadlington (2005). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 250 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλος εκπαιδευτικών που είτε δεν γνώριζαν επαρκώς την έννοια της δυσλεξίας, είτε είχαν λανθασμένες απόψεις και παρανοήσεις επί του ζητήματος. Ωστόσο, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία στο να ενημερωθούν περαιτέρω για την δυσλεξία και ήταν

δεκτικοί σε προτάσεις για επιπλέον επιμόρφωση από την πολιτεία. Η άγνοια για τα θέματα της δυσλεξίας είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Η έρευνα του Furnham (2013:940-949) που είχε ως σκοπό να αναδείξει τη γνώση του ευρύ κοινού για το θέμα της δυσλεξίας ανέδειξε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν ενημερωμένο, ενώ η πλειοψηφία είχε εντελώς λανθασμένη άποψη για τη δυσλεξία. Οι περισσότεροι άνθρωποι πίστευαν σε μύθους και σε οτιδήποτε διάβαζαν από το διαδίκτυο.

Ακόμα όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών η έρευνα των Gibbs και Elliot (2015:323-337) χρησιμοποιώντας δύο ερωτηματολόγια με παρόμοιες ερωτήσεις αλλά με διαφορετικούς τίτλους, το ένα είχε τον όρο “δυσλεξία”, ενώ το άλλο είχε τον τίτλο “αναγνωστικές δυσκολίες”, τα οποία μοιράστηκαν σε 267 εκπαιδευτικούς. Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να αναδείξει με ποιον όρο είναι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο εξοικειωμένοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 55% των εκπαιδευτικών επέλεξαν το ερωτηματολόγιο με τον όρο “δυσλεξία”, γιατί τον θεωρούσαν περισσότερο σαφή αλλά και γιατί θεωρούσαν τους εαυτούς τους περισσότερο αποτελεσματικούς σε θέματα δυσλεξίας.

Τη σημαντικότητα της συνεργασίας των ειδικών με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζει η πρόσφατη έρευνα των Kayama, Haight, Ku, Cho & Lee (2017:128-144). Το δείγμα προερχόταν από διάφορες χώρες και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί. Όλοι θεωρούσαν ύψιστης σημασίας τη συνεργασία τους με τους γονείς. Ωστόσο, η συνεργασία αυτή δεν ήταν εύκολη λόγω του στιγματισμού των παιδιών και κατ’ επέκταση των γονέων, οι οποίοι δεν αισθάνονται πάντα άνετα να μιλήσουν για το θέμα αυτό ή πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους ασκούν κριτική. Ωστόσο, έρευνα της Riddick (1995:457-474) που είχε ως σκοπό να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και να καταρρίψει τους μύθους περί δυσλεξίας, ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, έδειξε πως πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς επιδιώκουν επίτηδες να διαγνωστούν τα παιδιά τους με δυσλεξία, ώστε να έχουν ευνοϊκότερη μεταχείριση ή να δικαιολογηθούν οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό τις περισσότερες φορές δεν αληθεύει και δημιουργεί δυσάρεστο κλίμα επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η έρευνα του Wong (2003:68-76) που πραγματοποιήθηκε από 72 άτομα. Οι ερευνητές μελετούσαν τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων αυτών από τις ηλικίες των 1,2,10,18,31/32 και 40 ετών. Ανάμεσα σε αυτή την ομάδα των 72 ατόμων υπήρχε και μια

υποομάδα που στην ηλικία των 10 ετών διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, μεγαλώνοντας κατάφεραν να ξεπεράσουν το δύσκολο περιβάλλον από το οποίο προέρχονταν και να επιτύχουν στη ζωή τους. Σχεδόν όλοι είχαν εργασίες, κάποιοι κατείχαν υψηλόβαθμες θέσεις, είχαν δημιουργήσει οικογένεια και ήταν ικανοποιημένοι από την πορεία της ζωής τους. Αντίθετα, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από την ηλικία των 18 και έπειτα, άρχισαν να παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά και είχαν στο μητρώο τους αρκετές συλλήψεις για τροχαία ατυχήματα, μικροκλοπές, φθορά ξένης περιουσίας και καταπάτηση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό από τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν είχε παραβατική συμπεριφορά αλλά αντίθετα είχε επιτυχίες στον επαγγελματικό και προσωπικό τομέα. Τα άτομα αυτά είχαν κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας τους κάποιον που τους παρείχε βοήθεια και κυρίως ψυχολογική στήριξη, όπως οι γονείς ή οι δάσκαλοι.

Δύο έρευνες των Shea & Wiener (2004) και των Sunohara & Wiener (1998) αποτυπώνουν τις σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλικούς τους και αναφέρονται στο άρθρο της Wiener, J. (2004). Τα αποτελέσματα δείχνουν πως συνήθως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αγνοούνται από τους συνομηλικούς τους και έχουν χαμηλά ποσοστά τόσο συμπάθειας όσο και αντιπάθειας. Παρατηρείται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι έχουν φίλους, ενώ όταν οι φίλοι τους ερωτηθούν, δεν συμφωνούν ή αναφέρουν ότι απλά είναι συμμαθητές. Ακόμη, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τη τάση να αναπτύσσουν φιλίες με μικρότερης ηλικίας παιδιά ή με παιδιά με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η έρευνα, επίσης, έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέφτουν θύματα εκφοβισμού συχνότερα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, είναι πιο κλειστά και ντροπαλά. Παρόμοια έρευνα ανέδειξε την περιθωριοποίηση και τη μοναξιά που βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Ακόμη, η έρευνα των Margalit & Levin-Alyagon(1994) είχε ως σκοπό να διερευνήσει την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτέλεσαν 122 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία απάντησαν σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν έντονα αισθήματα μοναξιάς και μάλιστα πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πάντοτε σε θέση να εντοπίσουν τα αισθήματα μοναξιάς των παιδιών, καθώς επικεντρώνονταν κυρίως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και δεν παρατηρούσαν τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των παιδιών. Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται και η έρευνα των Taylor, Hume & Welsh (2010:191-202) με δείγμα 75 παιδιά ηλικίας 8-15 ετών που έχουν διαγνωστεί με

δυσλεξία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πολύ χαμηλότερη αυτοπεποίθηση τόσο από τα παιδιά με δυσλεξία. Έτσι, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως η ετικέτα της δυσλεξίας δίνει έναν σαφή ορισμό στη δυσκολία των παιδιών, ενώ οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένας ασαφής όρος που δυσκολεύει τα παιδιά να κατανοήσουν τι τους συμβαίνει.

Επιπλέον, στην έρευνα της Δοίκου (2006) διερευνήθηκε η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών με δυσλεξία και στο κατά πόσο τελικά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρέμβουν στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και στα προβλήματα συμπεριφορά αυτών των μαθητών. Εξετάστηκαν, λοιπόν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα αυτή που τους προσφέρεται και τους παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 320 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης από 27 σχολεία, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ίδιοι δεν σχετίζονται με την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά, αλλά οι γονείς και οι συνομήλικοι οφείλονται για αυτά. Η ερευνήτρια ερμηνεύει την άποψη αυτή ως ένδειξη διάθεσης απεμπλοκής από τη διαδικασία παρέμβασης ή ως έλλειψη ενημέρωσης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά διαταρακτικές συμπεριφορές μαθητών ανεξάρτητα αν είναι μαθητές με δυσκολίες ή όχι. Έτσι συνήθως επιλέγουν να μην συμμετέχουν σε διαδικασίες παρέμβασης και ειδικά στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Η έρευνα της Shifrer (2013:462-480) με δείγμα 11.740 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απέδειξε πως οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται όχι μόνο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αλλά και στις χαμηλές προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων τους. Τα παιδιά αυτά ακολουθούνται από το στίγμα των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους, να μην προσπαθούν για την απόδοση αυτών των παιδιών ή να συμβιβάζονται με μέτριες και χαμηλές αποδόσεις, θεωρώντας τες φυσιολογικές και ικανοποιητικές για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνα της ίδιας (2016:47-57) με το ίδιο μάλιστα δείγμα επικεντρώθηκε στο μάθημα των μαθηματικών και ανέδειξε πως οι μαθητές αυτοί δεν διδάσκονται κατάλληλα ώστε να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις παρά τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί απλοποιούν το υλικό και ρίχνουν τον πήχη ώστε να επιτύχουν μέτριες και

χαμηλές αποδόσεις από τα παιδιά αυτά. Οι γονείς αντίστοιχα δεν έχουν πολλές απαιτήσεις και είναι ικανοποιημένοι από τις αποδόσεις των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει λόγω του στίγματος που έχουν αυτά τα παιδιά, το οποίο τα καταδικάζει στην ημιμάθεια.

Η έρευνα των Lightner, Kirpps-Vaughan, Schulte & Trice (2012:145-159) έδειξε πως 42 φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες ζήτησαν βοήθεια για να ανταπεξέλθουν στα μαθήματα του πανεπιστημίου, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές αποδόσεις από εκείνους που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν ζήτησαν εγκαίρως βοήθεια. Επιπλέον, οι φοιτητές που είχαν καλές αποδόσεις αισθάνονταν καλύτερα με τους εαυτούς τους και να είχαν αυτοπεποίθηση. Οι φοιτητές που δεν αναζήτησαν βοήθεια, το έκαναν για να ξεφύγουν από την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, έχοντας όμως τα αντίθετα αποτελέσματα. Παρόμοια έρευνα των Morris & Turnbull (2006:238-247) αναφέρει πως οι περισσότεροι αναφέρουν μεθόδους που τους βοηθούν να μελετούν και να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα τους. Ωστόσο, αρκετοί είναι και αυτοί οι οποίοι προσπαθούν να το αποκρύψουν και να το αποφύγουν, θέτοντας το ζήτημα του στίγματος από τους συμφοιτητές τους.

Στην έρευνα, τώρα, του Riddick (2000:653-667) αναδείχθηκε πως η ετικέτα μπορεί να προϋπάρχει του στίγματος. Τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 27 παιδιά και 16 ενήλικες. Το αποτέλεσμα ήταν πως ο στιγματισμός δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ετικέτα, καθώς μπορεί να βασίζεται σε συμπεριφορές που δεν θεωρούνται τυπικές, ενώ η ετικέτα συγκεκριμενοποιεί την όποια άτυπη συμπεριφορά και την οριοθετεί. Η έρευνα, επίσης, των Meadan & Halle (2004:71-82) ανέδειξε πως η κοινωνική αποδοχή των παιδιών δεν εξαρτάται από την ετικέτα των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά από την ικανότητα τους να μεταφράζουν εξωγλωσσικά μηνύματα και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους.

Τέλος, η έρευνα του Trammell (2009:106-116) που βασίστηκε σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέδειξε πως το στίγμα των μαθησιακών δυσκολιών δεν σταματά, όταν τα παιδιά τελειώσουν το σχολείο, αλλά τους ακολουθεί και μετέπειτα. Αντίθετα, στην έρευνα της Passe (2015:202-233), με δείγμα τη ζωή 22 ενήλικων δυσλεκτικών ατόμων, της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα άτομα αυτά αισθάνονται μεν ξεχωριστά από τους υπόλοιπους, παρ' όλα αυτά νιώθουν πως η δυσλεξία τους επηρέαζε μόνο στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, με βάση τη ερευνητική ανασκόπηση προκύπτει η ποικιλομορφία στα αποτελέσματα των ερευνών. Αυτό το γεγονός θεωρήθηκε έναυσμα της δικής μας έρευνας. Άλλωστε το θέμα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα.

## 5. Αναγκαιότητα, περιορισμοί, σκοπός και στόχοι της έρευνας

### 5.1. Αναγκαιότητα και περιορισμοί της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη η τάση διερεύνησης θεμάτων που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Ωστόσο, όσον αφορά τον ελληνικό χώρο το ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στη μελέτη των ακαδημαϊκών και γνωστικών δυσκολιών των παιδιών. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών που διεξάγονται σε αυτό το πεδίο δεν υιοθετεί συχνά την ποιοτική προσέγγιση ως μέθοδο διερεύνησης. Ακόμη, σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφία λιγότερες είναι οι έρευνες που αναλύουν το θέμα από την οπτική των μαθητών με δυσλεξία τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικό επίπεδο, γι αυτό κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση της εμπειρίας των ίδιων των παιδιών με δυσλεξία στο μαθησιακό και κοινωνικό τομέα. Επιπρόσθετα, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε σχεδόν καμία εργασία που να ασχολείται αποκλειστικά με τον στιγματισμό των μαθητών με δυσλεξία.

Εντούτοις, στην διαδικασία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες. Αρχικά, τα άτομα που διαθέτουν αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι περιορισμένα και δύσκολα προσβάσιμα, γι' αυτόν τον λόγο καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια τόσο για τον εντοπισμό τους όσο και για τη συγκατάθεση τους. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι αρκετά από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν στη διάθεση τους αρκετό χρόνο, εξ' αιτίας είτε των σχολικών ή επαγγελματικών υποχρεώσεων, είτε της φοίτησης τους σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα εκτός της νήσου Λέσβου και ο χρόνος διαμονής τους ήταν περιορισμένος. Ωστόσο, η ερευνητής φρόντισε να προσαρμόζεται στο δικό τους πρόγραμμα, ώστε οι συνεντεύξεις να είναι αποτελεσματικές (Bell, 1999:159). Τέλος, αρκετοί συμμετέχοντες, ιδιαίτερα τα άτομα μικρής ηλικίας αισθάνθηκαν άβολα με τη χρήση μαγνητοφώνου για την ηχογράφηση της συνέντευξης παρά την αρχική συγκατάθεση τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των γονέων τους. Παρ' όλα αυτά η ερευνητής σε αυτές τις περιπτώσεις φρόντισε να κάνει το κλίμα πιο οικείο μέσω μιας χαλαρής συζήτησης με τον συνεντευξιζόμενο και έτσι να αρχίσει η συνέντευξη χωρίς κανένα δισταγμό (Τσιώλης, 2014:257).

## 5.2. Σκοπός, στόχοι Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσλεξία στιγματίζονται λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε διάφορους τομείς, δηλαδή εάν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις και να εξεταστεί η θετική ή η αρνητική επίδραση της ετικέτας από επίσημους φορείς ως παράγοντας κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

**Στόχος 1:** Να διερευνηθεί ο τρόπος αντιμετώπισης της ετικέτας από τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία με βάση τις γνώσεις τους για το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους.

1. Πώς επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της δυσλεξίας από επίσημους φορείς στο ίδιο το άτομο ( αντίληψη εαυτού);
2. Πως το άτομο διαχειρίζεται την ετικέτα – στίγμα;
3. Ποιες είναι οι γνώσεις των ατόμων για της δυσκολίες τους ;

**Στόχος 2:** Να διερευνηθεί η επίδραση της δυσλεξίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία

Ποια είναι η επίδραση της δυσλεξίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία;

**Στόχος 3:** Να διερευνηθεί η επίδραση της δυσλεξία στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός του σχολείου.

1. Ποια είναι η στάση της οικογένειας πριν και μετά την διάγνωση;
2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία πριν και μετά την διάγνωση;
3. Πως ήταν οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας πριν την επισήμανση;



4. Πώς επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού, δηλαδή η ‘ετικετοποίηση’ των μαθησιακών δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού εντός και εκτός του σχολείου ;
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες των ατόμων για την επαγγελματική τους πορεία;

## Β' Μέρος

### 6. Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας. Αρχικά, παρατίθεται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ακολουθούν βασικά στοιχεία για το ερευνητικό εργαλείο μας, όπως τι είναι η ποιοτική έρευνα και τι ημι-δομημένη συνέντευξη. Έπονται, το χρονοδιάγραμμα και τέλος αναφέρεται η διαδικασία ανάλυσης που ακολουθήθηκε στην έρευνα.

#### 6.1. Συμμετέχοντες

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δέκα πέντε ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι ίδιοι οι συνεντευξιζόμενοι μας σύστησαν σε γνωστούς τους που αντιμετώπιζαν την ίδια δυσκολία (Choen, Manion & Morrison, 2007:173). Τα άτομα που ελέχθησαν είχε κάποια προκαθορισμένα χαρακτηριστικά απαραίτητα για την έρευνα δηλαδή είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων σε σχέση με την ηλικία τους μπορούμε να παραθέσουμε τις εξής παρατηρήσεις:

1. Οι ανήλικοι ερωτώμενοι είναι 5 στο αριθμό και η συνέντευξη στην περίπτωση τους έχει πραγματοποιηθεί με τη συγκατάθεση και των κηδεμόνων τους.
2. Ενώ 4 είναι τα άτομα ηλικίας 18 ετών που έχουν ολοκληρώσει την φοίτηση τους ή βρίσκονται στην τελική ευθεία των πανελληνίων, συνεπώς έχουν να παραχωρήσουν αρκετό υλικό για τη σχολική τους αντιμετώπιση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα.
3. Τέλος, οι ενήλικοι από 20 έως 25 είναι τα υπόλοιπα 6 άτομα.

Τώρα από τα ενήλικα άτομα τα μισά φοιτούν ή έχουν φοιτήσει σε κάποιο πανεπιστήμιο της χώρας μας, ενώ όλα τα υπόλοιπα δεν έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του Λυκείου. Σε σχέση με την εργασία, από τα έξι ενήλικα άτομα μόνο τα δύο εργάζονται. Ωστόσο, με την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων ασχολείται άλλο ένα, ενώ με την

ανατροφή των τέκνων της άλλο ένα. Τέλος, ένα άτομο φαίνεται να αναζητεί εργασία, ενώ το άλλο ένα, που μας έχει μείνει, φαίνεται να αντιμετωπίζει σημαντικά θέματα επικοινωνίας με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η αναζήτηση δουλειάς. Σημειωτέον αυτό το άτομο προέρχεται από οικογένεια χαμηλού κοινωνικού – οικονομικού κεφαλαίου και δεν έχει δεχθεί στην ζωή του την κατάλληλη στήριξη, ώστε να εξελιχθεί.

Περνώντας στο κομμάτι του φύλου, οι ερωτώμενοι μας στην πλειοψηφία τους ήταν άνδρες. Συγκεκριμένα 8 είναι οι άνδρες και 7 είναι γυναίκες. Άλλωστε, με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα το ποσοστό της δυσλεξία στο ανδρικό φύλο είναι μεγαλύτερο σε σχέση με της γυναίκες και με βάση τον Κολτσίδα(2013:122) η γενετική θεωρία σχετίζει τη δυσλεξία πιο συχνά με αγόρια παρά με κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου.

Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών με δυσλεξία, που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτό φαίνεται στο παρακάτω πίνακα.

Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σχολές	Πανεπιστήμιο
Πατέρα	2	3	5	2	3
Μητέρα	3	1	8	1	2

## 6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Οι κοινωνικές επιστήμες ουσιαστικά μελετούν τα κοινωνικά φαινόμενα και τις στάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, δηλαδή έχουν ως «αντικείμενο μελέτης τους την κοινωνική ζωή μέσα σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, τους νομούς και τους θεσμούς που τους διέπουν». Οι έρευνες αυτές εμβαθύνουν τόσο στο κοινωνικό σύστημα όσο και στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις εντός της κοινωνίας. Μια αρκετά διαδεδομένη ερευνητική διαδικασία των κοινωνικών ζητημάτων αποτελεί η ποιοτική έρευνα που προσπαθεί να αποκτήσει πρόσβαση στη καθημερινότητα των υποκειμένων που σιωπούν και να δώσει λόγο στους κοινωνικούς κόσμους, που οι ποσοτικές έρευνες δε μπορούν (Παπαιωαννου, 2007:71). Η έρευνα αυτή ασχολείται με «μη μετρήσιμες χωρικά και μη ποσοτικοποιημένες διαστάσεις συμπεριφορών, φαινομένων, διαδικασιών, τάσεων ή νοημάτων» δίνοντας φωνή στο ίδιο αληθινό υποκείμενο να παρουσιάσει τα βιώματα του που διαφοροποιούνται ή μεταβάλλονται χρονικά (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκη, 2006:11). Συνεπώς μελέτα «εκ των έσω» την κοινωνική ζωή ως μια πολύπλοκη, πολυσχιδής κατασκευή και

ρέουσα πραγματικότητα (Τσίωλης, 2014:29), αναδεικνύοντας το «πώς» και το «γιατί» για τη σε βάθος κατανόηση των φαινομένων (Μαντζούκας, 2007:239).

Έχοντας αφητηρία όλα τα παραπάνω, το μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας που επιλέχτηκε να αξιοποιηθεί είναι η συνέντευξη που θεωρείται ως το βασικότερο εργαλείο της. Αν και θεωρείται σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία της συνέντευξης βοηθάει στην κατανόηση του κόσμου του «άλλου». Σκοπός της συνεντεύξεως σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017:73-74) είναι «η παραγωγή, όσο το δυνατό πλουσιότερων δεδομένων, για τις εμπειρίες, τις νοηματοδοτήσεις, τις ερμηνείες, τις πρακτικές τις κοινωνικές σχέσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία». Αν και πολλοί μπορούν να την παρομοιάσουν με μια απλή συζήτηση, διαχωρίζεται καθώς είναι οργανωμένη επικοινωνία προσώπων πάνω σε ένα αντικείμενο, στοχεύει στην επεξεργασία και στην εξαγωγή επιστημονικών δεδομένων(Φιλίας, 1998:130-131· Babbie, 2011:494).

Οι ερευνητές που επιλέγουν αυτή τη μέθοδο παράγωγης ποιοτικού υλικού επιζητούν εις βάθος τη κατανόηση του θέματος της έρευνας. Οι ερωτήσεις λοιπόν, πρέπει να λειτουργήσουν όπως τη μαία που προσπαθεί να ξεγεννήσει το βρέφος, έτσι πρέπει να δίνονται οι απαντήσεις, γι' αυτό χρειάζεται καλή προετοιμασία, αρκετή υπομονή και πρακτική (Cohen 1976 στο Bell, 1999:144). Η συνέντευξη για να επιτύχει τον σκοπό της δημιουργίας της πρέπει (Κάλλας, 2015):

1. η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι χαλαρή
2. η προσέγγιση στον τρόπο οργάνωσής της μπορεί να είναι θεματική, βιογραφική ή αφηγηματική
3. η διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο να είναι πρόσωπο με πρόσωπο.

Ο ερευνητής, λοιπόν, εμπλέκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους συνεντευξιαζόμενους και πρέπει να έχει ενεργητική ακρόαση, να αφήνει τα υποκείμενα να εκφράσουν τη δική τους πραγματικότητα, να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και να νοηματοδοτήσουν τη δική τους πραγματικότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 78-79). Η συνέντευξη ενδείκνυται σε περιπτώσεις που η έρευνα εστιάζεται στο υποκειμενικό νόημα μιας κατάστασης, όταν διερευνώνται προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις, ιδέες και συμπεριφορές, πόσο μάλλον όταν αυτές οι στάσεις και αντιλήψεις έχουν να κάνουν με κοινωνικές διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2017:74-75), όπως στην περίπτωση της δική μας έρευνας. Ακόμη, η συνέντευξη λαμβάνεται ως «η

ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με στόχο την παραγωγή γνώσης, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων» (Cohen et al., 2008:449).

Ο τύπος συνεντεύξεων που επιλέχτηκε ως καταλληλότερος για την προσέγγιση του θέματος, είναι ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία ως προς τη προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Robson, 2007:329). Η ημι-δομημένη συνέντευξη, ακόμη, δεν περιορίζει τον ερευνητή στον οδηγό και του δίνει το περιθώριο να ερευνήσει καλύτερα ένα θέμα ή να εξετάσει ένα άλλο που προέκυψε και που δεν είχε προβλεφθεί κάνοντας ερωτήσεις κατά την κρίση του. Γενικά, η συνέντευξη συνεισφέρει αρκετά στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, καθώς βοηθάει στη συλλογή δεδομένων και μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη θεμάτων που δεν έχουν καθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2017:74). Αυτού του τύπου η συνέντευξη αν και θεωρείται μη κατευθυνόμενη, αυτό δεν ισχύει, αφού δίνουν απάντηση σε ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέση εκ των προτέρων ο ερευνητής (Λυδάκη, 2001:20), απλώς προσφέρουν τη δυνατότητα εναλλαγής σειράς, πρόσθεσης, αφαίρεσης και τροποποίησης ερωτημάτων ανάλογα με τον τρόπο που διαπεραιώνεται κάθε φορά η συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2017: 74).

Ωστόσο, αξιόλογοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της διεξαγωγής της διαδικασίας με τον ερευνητή να έχει τον κύριο ρόλο τόσο στην αποφυγή αρνητικών παραγόντων όσο και στην προσπέλαση τους σε περίπτωση απρόσμενης εμφάνισή τους. Αρχικά, θα πρέπει να προσαρμόζει τα σχέδια του σύμφωνα με τα σχέδια του συνεντευξιαζόμενου, να έχουμε ενημερώσει εκ των προτέρων για τον σκοπό της έρευνας, την αξιοποίηση της, να διαβεβαιώσουμε για την ανωνυμία, τον τρόπο και ότι θα γίνει καταγραφή με τη χρήση μαγνητοφώνου (Bell, 1999:150-151). Επίσης, σημαντικός είναι και ο χώρος πραγματοποίησης της συνέντευξης ο οποίος πρέπει να είναι χαλαρός και χωρίς την αδιάκριτη παρουσία άλλων προσώπων που μπορεί να βλάψουν την ποιότητα και την ακρίβεια των δεδομένων που μας παρέχει ο συμμετέχοντας (Τσιωλης, 2014:257). Η οικεία ατμόσφαιρα, η άνεση χώρου-χρόνου και οι σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης αποτελούν κρίσιμους όρους για ένα τέτοιο εγχείρημα (Τζανακη & Σαββακης στο Παπαιωαννου, 2007:121). Τέλος, ο ερευνητής σε αυτού του τύπου της συνεντεύξεις οφείλει να έχει μελετήσει καλά το θέμα της έρευνας, να έχει εξοικειωθεί με τον οδηγό του και να διαθέτει την πρόποσα ευελιξία ώστε να σκέπτεται και να μιλάει ταυτόχρονα, δηλαδή να μην

περιορίζεται στις προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά να ζητεί διευκρινίσεις, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο (Babble, 2011:495).

Ακόμη, αν και η συνέντευξη θεωρείται ως ιδανική μέθοδος για έρευνες που επιδιώκουν την κατανόηση καταστάσεων ζωής και σχέσεων μεταξύ ανθρώπων, ωστόσο μοιάζει να μην είναι τόσο έγκυρη, διότι οι συνεντευξιαζόμενοι μπορεί να παραπλανήσουν τον ερευνητή και να τον απομακρύνουν από την αλήθεια. Στην προκειμένη περίπτωση για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της «ερμηνευτικής εγκυρότητας», δηλαδή ο βαθμός αντιστοίχισης των αποτελεσμάτων της έρευνας με άλλες που είχαν είδη επιβεβαιωθεί ως έγκυρες (Ιωσηφίδης, 2017:190). Τέλος, όσον αφορά την αξιοπιστία του εργαλείου μας, επιβεβαιώνεται, καθώς όλο βασίζεται στην σχετική ανασκόπηση του θέματος τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, που είχε πραγματοποιηθεί πριν την δημιουργία του οδηγού συνέντευξης. Η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον ερευνητή καθώς αυτός με το εργαλείο που έχει σχεδιάσει, δηλαδή στη προκειμένη περίπτωση της συνέντευξης εκμαιεύει πληροφορίες από τον ερωτώμενο. Οφείλει να γνωρίζει ότι με τη συμπεριφορά του μπορεί να τον επηρεάσει γι αυτό πρέπει να προσπαθεί να μην επηρεαστεί από τις προκαταλήψεις του εντός της διαδικασίας αυτοελέγχου, καθώς η αντικειμενικότητα είναι το ζητούμενο της αξιοπιστίας (Bell, 1999:148-149).

Τέλος, δύο είναι θεματικοί άξονες της συνέντευξης. Ειδικότερα, στο πρώτο αναλύονται οι απόψεις του ίδιου του ατόμου προς το στιγματισμό του στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ενώ στο δεύτερο παρουσιάζετε η στάση προς το άτομο από τους πρωτογενείς και δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης τόσο πριν όσο μετά τη διαγνωστική διαδικασία από το ΚΕΔΔΥ. Σε αυτούς έρχεται να απαντήσει η ημι – δομημένη συνέντευξη μας πάντα μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες των ίδιων των ατόμων. Άλλωστε σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της διαδικασίας αυτής είναι ότι έχουν την ευκαιρία να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν οι ίδιοι το ζήτημα, σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο προσέγγισης, χωρίς να περιορίζονται σε ένα αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 1999:123).

### 6.3. Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Το χρονοδιάγραμμα θεωρείται σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού μίας ποιοτικής έρευνας καθώς οριοθετεί τους χρόνους πραγματοποίησης μίας έρευνας με ρεαλισμό. Είναι επίσης ωφέλιμο καθώς μας βοηθά να καθορίσουμε τις απαιτήσεις μας ως προς τους συμμετέχοντες. Άλλωστε, πρόκειται για μία πολύπλοκη διαδικασία γι' αυτό κάθε ενέργεια πρέπει να είναι προσδιορισμένη και προκαθορισμένη, λαμβάνοντας και τα απρόβλεπτα γεγονότα που μπορεί να συμβούν και έχοντας, όπου είναι δυνατό, εναλλακτικές λύσεις (Woodsong, MackQueen, Guest, & Namey, 2005).

	Ιούνιος – Αύγουστος	Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος	Ιανουάριος – Μάρτιος	Απρίλιος – Ιούλιος
Επιλογή θέματος	✓			
Επισκόπηση Βιβλιογραφίας	✓	✓		
Οδηγοί Συνέντευξης		✓		
Συνέντευξης		✓	✓	
Επεξεργασία Δεδομένων			✓	
Συμπεράσματα			✓	✓
Συγγραφή εργασίας				✓

### 6.4. Διαδικασία ανάλυσης

Η ανάλυση περιεχομένων που θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος για να οδηγηθεί η έρευνα σε συμπεράσματα. Η ανάλυση περιεχομένου είναι η μέθοδος ανακάλυψης ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν «νοηματικές ορίζουσες» με σκοπό τα έγκυρα συμπεράσματα (Τζάνη, 2005:5). Μονάδα ανάλυσης θεωρούνται οι προτάσεις, οι παράγραφοι ή ολόκληρο το κείμενο συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2009:238). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια τυποποιημένη μέθοδο που συμβάλει στη συστηματική κωδικοποίηση απαντήσεων

περιεχομένου μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Τα στάδια της παρούσας μεθόδου σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017:101) είναι τα ακόλουθα:

1. Θεωρητική επεξεργασία για την αποσαφήνιση του αντικειμένου και ερευνητικών ερωτήσεων
2. Ακριβής προσδιορισμός πηγών του ποιοτικού υλικού
3. Εντοπισμός της μονάδας ανάλυσης
4. Συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών
5. Κωδικοποίηση του υλικού εντός των κατηγοριών.

Από την κωδικοποίηση του υλικού της παρούσας εργασίας με βάση τις λέξεις κλειδιά πρόέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες και κατηγορίες:

Η διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, η ανάλυση, δηλαδή, η ερμηνεία και κατανόηση του θέματος της έρευνας είναι το βήμα που έπεται της διαδικασίας συλλογής, ώστε για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει να προηγηθεί η απομαγνητοφώνηση (Ματζούκας, 2007:243). Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bell (1999:150) η μαγνητοφώνηση θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για την ανάλυση περιεχομένου, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να σχηματίσει με μεγαλύτερη ευκολία τις κατηγορίες. Ωστόσο, τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε σε ανάλυση περιεχομένου στις κατηγορίες;

Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης περιεχομένου. Οι διαδικασίες που επιλέχθηκαν στη παρούσα έρευνα είναι η κωδικοποίηση, δηλαδή «η ταξινόμηση ή κατηγοριοποίηση μεμονωμένων στοιχείων-δεδομένων μαζί με κάποιο σύστημα ανάκτησης...η ανακάλυψη μοτίβων μεταξύ των δεδομένων που παραπέμπουν σε μια θεωρητική κατανόηση της κοινωνικής ζωής» (Babble, 2011:621-622). Στόχος είναι μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα να θεματοποιηθούν οι συλλογικές εμπειρίες των υποκειμένων(Ισάρη & Πούρκης 2015:117).



## 7. Ευρήματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα όπως προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με βάση τις δύο θεματικές ενότητες (Δυσλεξία, Στίγμα) και τις κατηγορίες τους που παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα.

Θεματική	Κατηγορία	Υποκατηγορία	Υποκατηγορία	
Δυσλεξία	Εννοιολόγηση	Ορισμός	Μαθησιακή Δυσκολία	
			Χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσκολία	
			Ποικιλόμορφη	
			Εγκεφαλική δυσλειτουργία	
			Επίπονη ζωή	
		Αιτιολογία δυσκολιών	Εγκεφαλική δυσλειτουργία	
			Κληρονομικότητα	
			Έλλειψη κατάλληλης βοήθεια	
			Μη επαρκής προσπάθεια	
		Χαρακτηριστικά	Δυσκολίες έκφρασης	
			Δυσκολίες στην γραφή	
			Δυσκολίες στην ανάγνωση	
			Δυσκολίες στα μαθηματικά	
	Δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής			
	Δυσκολίες στην μνήμη			
	Δυσκολίες στις ξένες γλώσσες			
	Δυσκολίες κατανόησης			
	Δυσκολίες με τον χρόνο			
	Δυσκολίες στην κατεύθυνση			
	Αποτελέσματα	Μαθησιακά	Δεν τα καταφέρνει	
			Διαβάζει και δεν μπορεί να αποδώσει	
		Ψυχολογικά	Χαμηλή αυτοεκτίμηση	
			Πιστεύει ότι το ίδιο ευθύνεται για την δυσκολία της	
			Εσωστρεφής	
	Ντροπή			
	Διάγνωση	Εντοπισμός	Σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης - ηλικία	Στο Δημοτικό Στο Γυμνάσιο Στο Λύκειο
			Άτομο που εντόπισε	Από τους Εκπαιδευτικούς Από την μητέρα τους
		Φορέας Διάγνωσης	Δημόσιος	ΚΕΔΔΥ
			Ιδιωτικός	Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο
			Ενημέρωση για την δυσκολία	Ναι Όχι
Τρόποι αντιμετώπισης		Κατάλληλη τρόποι εκμάθησης	Δεν μετρούν τα ορθογραφικά Δεν έχει κοινές ασκήσεις με του Σχεδιαγράμματα Κασέτες και ανάγνωση δυνατά	
		Προφορική εξέταση		
		Τμήμα ένταξης		
		Ειδικό παιδαγωγό		
		Επιεική αντιμετώπιση		
Αποτελέσματα		Μαθησιακά	Θετικά	Κατανόηση από εκπαιδευτικούς Βελτίωση επίδοσης Κατάλληλος τρόπος μάθησης
			Αρνητικά	Οι δυσκολίες συνεχίζουν να

					υπάρχουν
				Τύπος μαθητή	Καλός / ή Μέτριος/ή Κακός/ή
			Ψυχολογικά	Αρνητικά	Χαμηλή αυτοπεποίθηση Εσωστρεφής Στιγματίζονται Θεωρεί ότι θα αποτύχει Φόβος, άγχος, απογοήτευση
				Θετικά	Κατανοεί την δυσκολία Αυξάνει την αυτοπεποίθηση Τυχερή, Χαλαρή Δεν πιέζετε
		Ενημέρωση	Χωρίς ενημέρωση		Θεωρεί ότι είναι κάτι αρνητικό Το κρύβει Δεν κατανοεί τι είναι
			Με ενημέρωση		Κατανοεί την δυσκολία Θεωρεί ότι έχει ικανότητες Καλύτερη αίσθηση εαυτού
Πολιτικές	Νομοθετικές ρυθμίσεις	Γνώση	Προφορικές εξετάσεις		
			Επιεική στάση εκπαιδευτικού		
		Άγνοια			
	Τμήμα ένταξης	Αισθήματα	Θετικά	Βελτίωση επίδοσης Ψυχ. στήριξη	
			Αρνητικά	Μη ικανοποίηση Στιγματισμός	
		Έλλειψη	Δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία Δεν υπάρχει σε όλα τις βαθμίδες		
	Προφορική εξέταση	Θετικά στοιχεία	Βελτίωση επίδοσης	Λέει περισσότερα Δεν φαίνονται τα ορθογραφικά Εκφράζεται καλύτερα Φόβος αποτυχίας χωρίς αυτές	
				Αρνητικά στοιχεία	Δεν μαθαίνει ορθογραφία Στιγματίζονται Αισθάνονται διάκριση Φόβο, άγχος
		Εκπαιδευτική αντιμετώπιση	Δυνατότητα επιλογής τρόπου εξέτασης Μη παραχώρηση δυνατότητας εξέτασης		
		Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Δυσκολίες Δεν δίνουν σημασία Έλλειψη κατάλληλου χρόνου Πιστεύουν ότι δεν θα υπάρχουν οι προφορικές Στιγματισμός – Απόρριψη		
Στάσεις	Εκπαιδευτικών	Πριν την διάγν.	Συμπεριφορά	Λάθος εκπαιδευτική αντιμετώπιση (Μειώνουν/ χαρακτηρίζουν/ κάν. διακρίσεις )	
				Κοινή στάση με τους υπόλοιπους συμμαθητές	
				Συναι	Αδιαφορία
		Μετά την διάγν.	Γνώση	Άγνοια Μ.Δ. και δυσλεξίας	
				Θετική	Βοήθεια – Στήριξη –Επιείκεια Κατανόηση
			Αρνητική	Κοινή αντιμετώπιση όπως και πριν Λιγότερο απαιτητικοί	
				Συναισθήματα	Αγνοεί το μαθητή Κατανόηση
		Αυτοεκπλ. προφητεία	Επηρεάζει η αρνητική στάση των εκπαιδ. Θέλουν να διαψεύσουν τους εκπαιδευτικούς		
		Πριν την διάγνω	Γνώση	Άγνοια δυσκολίας	
				Συμπε	Δεν συμπεριφέρονται διαφορετικά Τον χαρακτηρίζουν αρνητικά

	Συμμαθητών	ση	ριφο ρά	Πειράζουν
				Απορρίπτουν
		Μετά την διάγνωση	Γνώση	Ανακοινώνει την διάγνωση
				Αποκαλύπτεται άθελα η διάγνωση
			Συμπε ριφο ρά	Σταματούν τα πειράγματα
				Δεν επηρεάζει τις σχέσεις τους
	Κοινογένειας	Πριν την διάγν.	Γνώση	Άγνοια
				Ενημερωμένοι γονείς
	Κοινωνικός περίγυρος	Μετά την διάγν.	Συμπε ριφο ρά	Θεωρούν την δυσκολία και παιδί προβληματικό
				Αδιαφορία
				Αυστηροί στην εκμάθηση
		Μετά την διάγν.	Συμπε ριφο ρά	Χειροδικίες
				Εντάσεις
				Στηρίζουν το παιδί
Κοινωνικός περίγυρος	Μετά την διάγν.	Συμπε ριφο ρά	Κατανόηση - Εμφύχωση	
			Λιγότερο πιεστικοί	
			Αλλάζει ο τρόπος διαβάσματος	
Κοινωνικός περίγυρος	Μετά την διάγν.	Συμπε ριφο ρά	Παροχή στήριξης από ειδικούς	
			Σύγκριση με άλλα παιδιά λόγω άγνοιας	
			Συν.	Πιστεύουν ότι θα λειτουργήσει θετικά
Εργασία	Απόκρυψη	Συμπε ριφο ρά	Αρνητική αντιμετώπιση	
			Απόρριψη ή απόλυση	
			Ετικέτα και κρίση	
	Αποκάλυψη	Γνώση	Φαίνεται	
			Κατάλληλο πόστο	
	Τύπος δουλείας	Συμπε ριφο ρά	Χωρίς διακρίσεις	
Που δεν φαίνεται η δυσκολία				
Καλύτεροι	Γνώση	Προσπαθούν περισσότερο		
Στίγμα	Τύπος	Απαξίωσιμοι	Δεν φαίνεται	
			Φαίνεται μόνο στο σχολείο	
			Φαίνεται στο γραπτό	
	Διαχείριση	Αποκάλυψη	Άθελα/ Χωρίς την συγκατάθεση του	Λόγω προφορικής εξετάσεις
				Λόγω λιγότερων εργασιών
			Ηθελημένα	Από τους γονείς
				Αισθάνεται άσχημα
		Απόκρυψη	Στρατηγικές	Για να εξετάζεται προφορικά
				Για να κατανοούν οι καθηγητές
				Για να βοηθήσει το παιδί της
Απόκρυψη	Χώρος	Δικαιολογήσουν τα ορθογραφικά τους		
		Λόγος	Για να εργαστεί	
		Χώρος	Φοβάται τις αντιδράσεις	
Απόκρυψη	Χώρος	Είναι προσωπικό		
		Στο πανεπιστήμιο		
Απόκρυψη	Χώρος	Εργασία		

## 7.1. Δυσλεξία

Ο πρώτος κυρίως θεματικός άξονας είναι η δυσλεξία, δηλαδή η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομο. Αυτός ο άξονας χωριστικέ με έξι κατηγορίες με τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Οι κατηγορίες αυτές αναλύονται παρακάτω.

### 7.1.1. Εννοιολόγηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσεγγίζουν την δυσκολία τους και την ορίζουν με βάση της δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν. Ακόμη οι δυσκολίες που αναφέρουν επικεντρώνονται κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι, δηλαδή την γραφή, την μνήμη, την ανάγνωση, την κατανόηση, την έκφραση και γενικά τα μαθήματα. Ένας συμμετέχων συνδέει την δυσλεξία με την κούραση, που επίσης αφορά το μαθησιακό κομμάτι.

X1: Τι θα σου έλεγα... Δυσκολία στο να γράφεις, μερικές φορές στο να εκφράσω καθαρά αυτό που θέλω να πω και η δυσκολία μου να γράψω μία λέξη σωστά, γιατί πάντα η λέξη θα είναι ανορθόγραφη... Εεε... Τι άλλο να σου πω... Αυτό μόνο νομίζω.

X9: Ότι δυσκολεύεται στα μαθήματα, στη μνήμη ... Εεε ... Αυτό.

X11: Ουσιαστικά είναι ένας άνθρωπος που κάνει πολλά ορθογραφικά και κάποιες φορές δυσκολεύεται και στο διάβασμα.

X12: Είναι ένας άνθρωπος όπως τους άλλους απλώς έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν μόνο τη μάθηση. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να μάθει κάτι, με διαφορετικό τρόπο. Κάνει ορθογραφικά όπως πολλοί άλλοι. Μπορεί να μπερδευτεί στην ομιλία. Αυτά τα κάνουν όλοι απλώς οι δυσλεκτικοί λίγο παραπάνω.

X14: Αν δεν την κάνεις τη δυσλεξία ταμπέλα και αφορμή για να τα παρατήσεις, τότε θα συνέδεα την λέξη Δυσλεξία με τη λέξη κούραση, διότι χρειάζεται πολλές ώρες διάβασμα, ώστε να επιτύχεις. Άγχος, στεναχώρια και θέλει γερό κουράγιο, ώστε να σε αντιμετωπίζουν οι γύρω σου διότι στην Ελλάδα δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη αυτό μέσα μας ότι υπάρχουν και αυτοί οι άνθρωποι.

Ακόμη ένας συμμετέχων εντάσσει την δυσλεξία εντός των μαθησιακών δυσκολιών και μιλάει και για την ποικιλομορφία που αυτή παρουσιάζει.

X10: Η μαθησιακή δυσκολία ενός ατόμου. Η δυσλεξία είναι στην ορθογραφία, είναι στον τρόπο ομιλίας, είναι στο κατανοήσεις ένα πράγμα. Υπάρχουν πολλά είδη δυσλεξίας.

Επιπρόσθετα, ένας συμμετέχων προχωράει λίγο παραπάνω τον ορισμό του και αναφέρεται στην αιτιολογία συνδέοντας την δυσκολία με την δυσλειτουργία του εγκεφάλου.

X8: Το να έχεις δυσκολίες στην ορθογραφία, στο διάβασμα, στα μαθηματικά και γενικά μπορώ να πω στη μνήμη ... Αααα και στις ξένες γλώσσες. Στα άτομα με δυσλεξία λειτουργεί κάπως διαφορετικά ο εγκέφαλος από ό,τι έχω μάθει.

Ωστόσο, σε άλλα βέβαια σημεία της συνέντευξης και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες προσπαθούν τα αιτιολογήσουν την δυσκολία τους τουλάχιστον πριν την διάγνωση. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι οφείλεται σε νοητικό πρόβλημα και κάποιοι δεν διστάζουν να χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως χαζό. Ένα μικρό ποσοστό κάνει λόγο για κληρονομικότητα του χαρακτηριστικού. Ενώ ένας σε κάθε περίπτωση εναποθέτει την ευθύνη της δυσκολίας στην ελλιπή προσπάθεια του ίδιου ή βοήθεια των άλλων και στο άγχος τους.

X1: Νόμιζα ότι έφταιγα εγώ, ότι κάτι κάνω εγώ λάθος, ότι δεν μπορώ να τη θυμηθώ και πολλές φορές έλεγα ότι είμαι χαζή...

X3: Πίστευα ότι δεν μπορώ να θυμάμαι την ορθογραφία.

X6: Θεωρούσαν ότι δεν διάβαζα πολύ, ότι δεν προσπαθούσα πολύ. Δεν γίνεται να πηγαίνουν οι άλλοι καλά και εγώ να μην τα πηγαίνω άρα θεωρούσα ότι έφταιγα εγώ. ... Ναι, γιατί και ο μπαμπάς μου έχει δυσλεξία και ο αδερφός μου και ο ξάδερφός μου. Τα συμπτώματα τα είχαν ξαναδεί.

X7: Από το ότι δεν είχα τη βοήθεια από τον περίγυρό μου. Ούτε τους καθηγητές τόσο διότι δεν ήξεραν πώς να με βοηθήσουν. Βέβαια ούτε εγώ μπορούσα να τους βοηθήσω. Ούτε από την οικογένειά μου, διότι ήταν αγράμματη.

X9: Το άγχος παίζει αυτό. Θεωρούσα ότι ήμουνα λίγο πιο πίσω από τους άλλους, δηλαδή ότι υστερούσε σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους ... Τώρα που πήγε ο γιος μου στο σχολείο και έχει και αυτός κάποια προβλήματα και αυτά είπα στη δασκάλα ότι είχα και εγώ κάποια ... ότι είχα δυσλεξία, γιατί λέω μήπως είναι κληρονομικό αυτό.

#### Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία

Οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που σχετίζονται με την έκφραση, την γραφή, την μνήμη, την ανάγνωση, τα μαθηματικά, την έκφραση, τις ξένες γλώσσες, την διαχείριση του χρόνου, την κατεύθυνση, την κατανόηση, την συγκέντρωση και την προσοχή. Ωστόσο, η δυσκολία που τονίστηκε και φάνηκε να αντιμετωπίζουν όλα τα άτομα αφορούσε την γραφή. Από την άλλη οι δυσκολίες στην έκφραση, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στη μνήμη αναφέρθηκαν από πολλούς συμμετέχοντες αλλά όχι όλους, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες δυσκολιών αναφέρθηκαν είτε από το ένα είτε από το άλλο άτομο.

X8: Το να έχεις δυσκολίες στην ορθογραφία, στο διάβασμα, στα μαθηματικά και γενικά μπορώ να πω στη μνήμη ... Αααα και στις ξένες γλώσσες. Στα άτομα με δυσλεξία λειτουργεί κάπως διαφορετικά ο εγκέφαλος από ό,τι έχω μάθει.

Ειδικότερα, στη γραφή σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι αποκάλυψαν την έντονη δυσκολία τους στην ορθογραφία όπως την παράλειψη συλλαβών στις λέξεις, στην αναγνώριση των διπλών συμφώνων, ενώ πέντε άτομα αναφέρθηκαν και στην παράλειψη των τόνων στις λέξεις ή των σημείων στίξης.

X1: ... η δυσκολία μου να γράψω μία λέξη σωστά, γιατί πάντα η λέξη θα είναι ανορθόγραφη...

X2: Θυμάμαι... Τότε ήμουν μικρός σε ηλικία... Θυμάμαι στη δευτέρα δημοτικού δεν μπορούσα να μάθω εύκολα την ορθογραφία.

X3: Όχι, μόνο στην ορθογραφία δυσκολεύομαι. ... Κάνω λάθη σε εύκολες λέξεις ... Μπερδεύομαι ας πούμε στο επάγγελμα, το έγγραφα με γκ.

X4: Μπορεί να μπερδέσω τι ή να βάλω, να μη βάλω τόνο και πολλά άλλα.

X5: Μόνο στη γλώσσα έχω δυσκολίες, στα μαθηματικά όχι. Ορθογραφία ξεχνάω τόνους, γενικά δεν ξέρω καλή ορθογραφία.

X6: Ας πούμε να κόβω λέξεις επειδή σκέφτομαι γρήγορα. Μπορεί να μην έγραφα ολόκληρη τη λέξη για να προλάβω να γράψω αυτό που σκεφτόμουν ... Μην το ξεχάσω ... Με τον προφορικό λόγο μου έρχονται όλα πιο εύκολα, ενώ στο γραπτό έχω πολύ άγχος. Αυτά που σκέφτομαι δεν τα γράφω ... Και ορθογραφικά έκανα μικρή πολλά.

X7: Στην ορθογραφία. Να γράψω έκθεση. ... Ναι γιατί δυσκολεύομαι στην ορθογραφία σε αυτά. ... Στους τόνους, στα θηλυκά.

X8: Είχα δυσκολίες στην ορθογραφία.

X9: Αν εννοείς ως προς τη δυσλεξία ορθογραφικά πάρα πολλά.

X10: Αν εννοείς ως προς τη δυσλεξία ορθογραφικά πάρα πολλά και πολλές φορές μπερδεύεται η γλώσσα μου. Αυτό.

X11: Καμία άλλη μόνο το ορθογραφικά και κάποιες φορές το διάβασμα

X12: ... είχα τη δυσκολία να εκφραστώ στο γραπτό μου. Έκανα πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν έβαζα σημεία στίξης. Διάβασα μία λέξη στην πρώτη γυμνασίου λάθος τόνο και η δασκάλα γέλασε στα αρχαία.

Μια άλλη συχνά αναφερόμενη δυσκολία από τους συμμετέχοντες της έρευνας είναι της μνήμης. Σχεδόν τα μισά άτομα δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινές τους δραστηριότητες που σχετίζονται με την βραχύχρονη μνήμη. Ακόμη, ένα άτομο έκανε λόγο στην δυσκολία εκμάθησης θεωρητικών μαθημάτων, που αφορά διαδικασία που σχετίζονται με την μνήμη.

X1: Μπορούσα να τα πω, αλλά τα ξεχνούσα γρήγορα...

X2: Τα ξεχνούσα. Ακόμη και τώρα την έχω ξεχάσει.

X4: Μπορεί να υπάρχει κάτι που να το χω δει και δεν το έχω καταλάβει σωστά ή δεν το θυμάμαι σωστά. Μπορεί αν η μαμά μου βάλει πολλές δουλειές μαζί κάτι να ξεχάσω ή να μην το ακούσω.

X8: Και τώρα συνειδητοποιώ γιατί δεν μπορούσα να κάνω πολλές δουλειές. .... Τι εννοώ; ... Όταν μου έλεγε η μαμά «πάρε το ψαλίδι και το μολύβι και τους μαρκαδόρους και πήγαινε τα στο γραφείο», όλο και κάτι θα ξεχνούσα.

X9: Παράδειγμα που μου έστελναν να πάω να ψωνίσω κάποια πράγματα και ξεχνούσα τι μου είπαν. Μου λέγανε πέντε πράγματα να πάρω και έπαιρνα τα δύο τα τρία.

X12: Στην μνήμη έχω ένα θεματάκι.

X13: Διαγράφονται ... Ο εγκέφαλός μας θυμάται ό,τι θέλει να θυμάται.

Όσον αφορά την ανάγνωση έξι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μπερδεύουν τις σειρές στο κείμενο ή τις λέξεις (άλλη λέει το κείμενο και άλλη διαβάζουν). Το ένα παιδί επισήμανε, ακόμη, ότι διάβαζε με αργό ρυθμό και συλλαβιστά, σχετικά με την δυσκολία στην ανάγνωση κειμένων κατά την παιδική ηλικία, κάτι το οποίο αργότερα βελτιώθηκε.

X1: Ναι, είχα παρατηρήσει ότι δυσκολευόμουν πάρα πολύ στην ανάγνωση... Δηλαδή, πάρα πολλές φορές είτε συλλαβίζω είτε πολλές λέξεις τις διάβασα διαφορετικά από τι έλεγε...

X2: Δεν έκανα σωστή ανάγνωση, όμως και τώρα καμιά φορά κάποιες δύσκολες λέξεις καμιά φορά μπορεί να μπερδευτώ με τις σειρές.

X7: Στο διάβασμα ... Στο να διαβάσω σε ουσιαστικά δεν μπορούσα. Δεν ήξερα να διαβάσω κάποιο κείμενο.

X8: Είχα δυσκολίες στην ανάγνωση που τις ξεπέρασα πολύ μεγάλη ...

X11: ... και κάποιες φορές το διάβασμα



Σχετικά με τα μαθηματικά τονίστηκε από επτά άτομα η μεγάλη δυσκολία στην εκμάθηση της προπαίδειας και των κλάσματα αλλά και η δυσκολία στην εκτέλεση της πράξης της διαίρεσης.

X1: Ας πούμε στα Μαθηματικά και στη φυσική, μπορεί να έκανα σωστά το πρόβλημα και τις πράξεις, αλλά να έβρισκα λάθος αποτέλεσμα.

X2: Η προπαίδεια ήταν πολύ δύσκολη να την μάθω. Και στην τρίτη δημοτικού θυμάμαι δεν μπορούσα εύκολα να μάθω τη διαίρεση.

X8: Είχα δυσκολίες με τα μαθηματικά και την προπαίδεια.

X12: Στα μαθηματικά δεν μπορώ να εφαρμόσω αυτό που ξέρω.

Άλλοι τέσσερις συμμετέχοντες αναδεικνύουν την αδυναμία που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσλεξία σχετικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ειδικότερα, στην δική μας περίπτωση η αναφορά τους εστιάζεται στην αγγλική και οι δυσκολίες αφορούν τόσο την απομνημόνευση του λεξιλογίου και την ορθογραφία όσο και την ανάγνωση της.

X1: Αλλά όσον αφορά την ορθογραφία, επειδή αυτό το θέμα το είχα και στα αγγλικά, όσες φορές και αν έγραφα αυτή τη λέξη πάντα θα την έκανα λάθος...

X5: Ναι, παράδειγμα στα αγγλικά ξεχνάω λέξεις στην ορθογραφία, πώς γράφονται.

X8: Όλο και κάτι θα ξεχνούσα. Σε αυτό πιστεύω ότι οφείλεται και το ότι δεν μπορούσα να θυμάμαι τις λέξεις στα αγγλικά.

X14: ... μπερδεύα το d με b. ... στα αγγλικά γιατί πιστεύω ότι εκεί φαίνεται πιο πολύ δυσκολία.

Ακόμη, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρονται στην δυσκολία που σχετίζεται με την έκφραση τόσο στην επικοινωνία όσο και στη έκφραση της προσωπικής τους άποψης.

X1: Να σου πω την αλήθεια, δεν ξέρω, αλλά γενικά αργώ να σκεφτώ κάτι.

X9: ... στον λόγο που μερικές φορές κολλάω.

X10: ... και πολλές φορές μπερδεύεται η γλώσσα μου.

Τέλος, οι δυσκολίες που δήλωσαν ότι παρουσιάζουν αλλά σε πιο μικρό βαθμό – ένταση και με πιο μικρή συχνότητα είναι προσδιορισμού στον χρόνο, προσανατολισμού στην κατεύθυνση και στην κατανόηση. Ενώ υπήρξαν και δύο περιπτώσεις με έντονα δευτερογενή δυσκολίες, δηλαδή συγκέντρωσης προσοχής ή υπερκινητικότητα.

X7: Στο να μάθω ... Ει ... Κάποιο κείμενο. Το ρολόι ... Την ώρα, τους μήνες.

X14: αργή κατανόηση. Δεν ήθελα να διαβάσω βαριόμουν. Αντιδρούσα.

X4: Να προσέχω, να μην μιλάω ....

X10: Είχα καταρχήν ΔΕΠΥ επειδή ήμουν υπερκινητικός κάτι που μου το πάνε στο κέντρο.

Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, επισημαίνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι σε μαθησιακό επίπεδο τονίζοντας όλοι την δυσκολία τους στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα σε θέματα ορθογραφίας, παραλείψεις συλλαβών και σημείων στίξης. Από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους εντοπίστηκε και η δυσκολία στη μνήμη. Από μικρότερο αριθμό αναφέρθηκαν προβλήματα στην ανάγνωση αλλά και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Εκτός των μαθησιακών δυσκολιών που οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν λόγω της δυσλεξίας ορισμένοι έκαναν λόγο και για τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν στο να εκφράσουν τη προσωπική τους γνώμη. Αναφέρθηκαν, επίσης, και άλλες δυσκολίες με μικρό βαθμό συχνότητας εμφάνισης μέσα στην έρευνα.

### 7.1.2. Αποτελέσματα

Με βάση τα δεδομένα που μας παραχωρούν οι συνεντευξιαζόμενοι τα αποτελέσματα της δυσκολίας μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα μαθησιακά και τα ψυχολογικά. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων σχετικά με το μαθησιακό τους επίπεδο συνηγορούν στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να επιτύχουν στα μαθήματα του σχολείου.

X1: Πριν μάθω ότι είχα δυσλεξία ήταν λίγο χειρότερες. ... Ήμουν τακτική, έκανα τις εργασίες μου όλες από ότι πριν, γιατί πριν δεν ασχολούμουν τόσο πολύ με κάτι που με δυσκόλευε.... Ήξερα ότι ήταν κάτι που με δυσκόλευε και το απέφευγα... Σε πολλές εργασίες,

όπως της έκθεσης ήταν ορθογραφικά ήξερα ότι ήταν κάτι που δεν θα πάω καλά αλλά δεν του έδινα και τόσο βάση...

X2: Τίποτα και θυμάμαι κιόλας ότι γι' αυτό το λόγο δεν είχα πολύ όρεξη για διάβασμα.

X6: Αλλά διάβαζα και δεν μπορούσα να αποδώσω.

Από την άλλη και στο ψυχολογικό κομμάτι εντοπίζουμε αρκετά εμπόδια με βάση τα λεγόμενα σχεδόν όλων των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και εσωστρέφεια.

X1: Νόμιζα ότι έφταιγα εγώ... πφ... Δηλαδή όσον αφορά τα ορθογραφικά, επειδή όλοι κάναμε λάθη, το είχαμε «ρίξει» στην καθηγήτρια της πρώτης δημοτικού... Άρα, δεν με ένοιαζε αυτό... Επίσης, πάρα πολύ η ιστορία, επειδή δεν μπορούσα να μάθω. Νόμιζα ότι έφταιγα εγώ, ότι κάτι κάνω εγώ λάθος, ότι δεν μπορώ να τη θυμηθώ και πολλές φορές έλεγα ότι είμαι χαζή... Αλλά εντάξει... χαχα...

X2: Ίσως καμιά φορά να αισθάνομαι ότι μπορεί να είμαι πιο χαζός από κάποιον άλλον, αλλά μπορεί να είναι η ιδέα μου. ... Πιθανόν... Εεε... Δεν ήμουν και τόσο αυτό... δεν είμαι τόσο έξυπνος... Αυτό, για να μάθω όπως τα άλλα παιδιά. Γιατί να παίρνω εγώ Β και οι άλλοι Α. ... οι εκπαιδευτικοί με έβαζε να απαντήσω κάποιες ερωτήσεις, να λέω πιο λίγο μάθημα, πιο εύκολες ερωτήσεις. Μπορεί να πίστευε ότι δεν μπορώ να απαντήσω.

X8: Δεν ξέρω αν έλεγα ότι οφείλονται κάπου. Μόνο μικρή όπως σας είχα πει θεωρούσα ότι ήμουν λίγο χαζή. ... Γιατί ... Δεν μπορούσα να μάθω εύκολα.

Ακόμη, φαίνεται να είναι αρκετά ντροπαλά να μην ζητούν βοήθεια και κατ' επέκταση να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση αφού δημιουργούνται κενά.

X2: Όχι γιατί ντρέπομαι ... Μην με κοροϊδέψουν... Και οι καθηγητές, κάποιες φορές, όταν ζητάς να σου το εξηγήσουν, μπορεί να θυμώσουν... Αυτό έχει γίνει σε άλλο παιδί, δεν θέλουν να το λένε δεύτερη... Και εγώ βλέπω αυτό, και λέω δεν ρωτάω... Ακόμη παραπάνω ένας λόγος.

X5: Ντρέπομαι. ...Στην τάξη δεν τα καταλαβαίνω. Το εξηγεί ο καθηγητής, το καταλαβαίνουν μόνο οι καλοί μαθητές. Μετά προχωράει παρακάτω και εγώ δεν τα ξέρω.

X8: Άτομα που δεν ντρέπομουν να ρωτήσω κάτι. Φίλοι μου όχι εκπαιδευτικοί.

Τέλος υπάρχουν και λίγες περιπτώσεις που μιλούν για την στέρηση την παιδικής ηλικίας ή του ελεύθερου χρόνου και των δραστηριοτήτων τους λόγω της πολύωρης ενασχόλησης με τα μαθήματα. Συνεπώς μπορούμε να συνδέσουμε αυτό το γεγονός με την ελλιπή κοινωνικοποίηση αλλά και με επιπρόσθετες δευτερογενείς δυσκολίες όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η εσωστρέφεια.

X8: Είχα κουραστεί να διαβάζω τόσο πολύ και να μην παίζω όπως τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας μου. Όταν μεγάλωσα και απόκτησα κάποιες στρατηγικές ώστε να μην φαίνεται αυτό και να το καλύπτω, αποδέχθηκα τον εαυτό μου με τα λάθη του. Αλλά ακόμη κάποιες φορές μπορεί να λέω, γιατί αυτό σε εμένα, γιατί εγώ να μην μπορώ να είμαι όπως τους άλλους.

X14: επειδή με πιέζουν πάρα πολύ. Ουσιαστικά είναι ο τρόπος αντίδρασης μου. Χρειάστηκε να παρατήσω το κολυμβητήριο, γιατί χρειαζόμουν πολλές ώρες διαβάσματος, ώστε να καταλάβω. Υπήρχε ένα σημείο που τα είχα παρατήσει όλα και ασχολιόμουν μόνο με το διάβασμα, δεν έβγαινα ούτε τα σαββατοκύριακα. Έλεγα επειδή πιέζομαι, επειδή αγχώνομαι και δεν έχω στιγμές ξεγνοιασιάς όπως τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας μου, με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά αντιδρούσα.

Συνεπώς, τα ζητήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν εντοπίζονται μόνο στο μαθησιακό επίπεδο αλλά και στο ψυχολογικό, αφού συχνά παρουσιάζονται ως εσωστρεφή άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό αποτελεί απόρροια του χρόνου που αφιέρωναν για να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις του σχολείου λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

### 7.1.3. Διάγνωση

Ο εντοπισμός, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, διέφερε ηλικιακά, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις υλοποιήθηκε είτε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, είτε σε μεγαλύτερη ηλικία, δηλαδή στο

γυμνάσιο. Βεβαία, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες μας δηλώνουν ότι η διάγνωση τους πραγματοποιήθηκε πολύ καθυστερημένα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο λύκειο. Ένας συμμετέχων, επίσης, αναγνωρίζει την αξία της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης ως βασικό στοιχείο για την μετέπειτα βελτίωση του στο σχολείο.

X1: Στο δημοτικό δεν γνώριζα ότι είχα δυσλεξία. Το έμαθα στο γυμνάσιο αυτό.

X2: Στην τετάρτη δημοτικού άλλαξα δασκάλα. Η μαμά μου μίλησε μαζί της και συμφώνησε. Με παρακολούθησε και έκανε τα χαρτιά μου για το ΚΕΔΔΥ.

X4: Τετάρτη. Ναι, τετάρτη.

X5: Ναι, η μαμά είχε πάει στο σχολείο και ζητούσαν να πάω για διάγνωση. ... Η τετάρτη ή πέμπτη.

X6: Η δασκάλα που ανακάλυψε ότι είχα τη δυσκολία, ήταν πολύ καλή με μένα. Είχε και τον ξάδερφό μου και συνειδητοποίησε ότι είχαμε παρόμοια προβλήματα. Εκείνη ήταν που μίλησε και στους γονείς μου ... Έγινε στην ηλικία ... 14. ... Επειδή μετά διευκολύνθηκα, ένιωσα ότι τελικά ήταν για καλό σκοπό και ευτυχώς που το βρήκα σε μικρή ηλικία για να μπορέσω να διευκολυνθώ.

X8: Έγινε όταν ήμουν εμμ... Β' Λυκείου, για την ακρίβεια έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

X9: Η κυρία που μετά από το σχολείο μας βοηθούσε στην ενισχυτική διδασκαλία. Αυτή από τα γραψίματα που έκανα κατάλαβε ότι είχα δυσλεξία και μου είπε να πάω. Είχε μιλήσει και με τη μαμά μου ... Δευτέρα γυμνασίου.

X11: Είχα πάει πρόσφατα, πριν λίγο καιρό, αλλά είχα πάει και πιο παλιά όταν ήμουν τρίτη δημοτικού.

X13: Η διάγνωση νομίζω ήμουν αρχές Γυμνασίου. Πήγα στο ΚΕΔΔΥ πριν 3 χρόνια δηλαδή στα δεκατρία.

Από ότι φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων ο σημαντικός παράγοντας για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών είναι, αρχικά, ο εντοπισμός των δυσκολιών. Ο εντοπισμός των δυσκολιών των ατόμων σύμφωνα με τα δεδομένα που μας παραχωρούν συντελείται κατά κύριο λόγο από τους

εκπαιδευτικούς αλλά δεν λείπουν και οι περιπτώσεις (πέντε συμμετέχοντες) όπου οι μητέρες ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να πραγματοποιηθεί η διάγνωση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αρνούνταν την ύπαρξη κάποιας δυσκολίας ή καθυστερούσαν την διαδικασία.

X1: Στην αρχή δεν γνώριζα τι ήταν να σου πω την αλήθεια. Η καθηγήτρια των αγγλικών μου κιόλας το είχε πει αυτό... Εεε... Μετά που πήγα στο ΚΕΣΥΠ για να με δουν.

X2: Ναι, η μαμά μου το είχε καταλάβει και είχε μιλήσει με τους δασκάλους. Το είχε καταλάβει από την τρίτη δημοτικού, το είχε πει στη δασκάλα μου, αλλά εκείνη έλεγε ότι αυτά είναι βλακείες. Η δυσλεξία ότι δεν είναι τίποτα, ότι είναι μία βλακεία και δεν έχω κάτι. Στην τετάρτη δημοτικού άλλαξα δασκάλα. Η μαμά μου μίλησε μαζί της και συμφώνησε. Με παρακολούθησε και έκανε τα χαρτιά μου για το ΚΕΔΔΥ, αυτή ήταν πιο καλή.

X3: Ναι, τις είχαν καταλάβει (η μητέρα του), γι' αυτό και με είχαν πάει εκεί.

X5: Ναι, η μαμά είχε πάει στο σχολείο και ζητούσαν να πάω για διάγνωση.

X6: Η δασκάλα που ανακάλυψε ότι είχα τη δυσκολία ήταν πολύ καλή με μένα. Είχε και τον ξάδερφό μου και συνειδητοποίησε ότι είχαμε παρόμοια προβλήματα. Εκείνη ήταν που μίλησε και στους γονείς μου.

X9: Η κυρία που μετά από το σχολείο μας βοηθούσε στη ενισχυτική διδασκαλία. Αυτή από τα γραψίματα που έκανα κατάλαβα ότι είχα δυσλεξία και μου είπε να πάω. Είχε μιλήσει και με τη μαμά μου.

X10: Αυτοί (γονείς) το κατάλαβαν και ξεκίνησαν και με πήγαιναν. Γιατί η μαθησιακή δυσκολία δεν το θεωρούσα εγώ κάτι σημαντικό και δεν φαίνεται όπως η αναπηρία.

X12: Είχα τη δυσκολία να εκφραστώ στο γραπτό μου. Έκανα πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν έβαζα σημεία στίξης. Για αυτό οι καθηγητές μου με πρότειναν να πάω στο ΚΕΣΥ.

X13: Λογικά, ναι. Η μαμά μου ζητούσε να γίνει η διάγνωση. ... Αφού κάποιοι από αυτούς (εκπαιδευτικούς) αρνούνταν να γίνει η διάγνωση.

X14: Στο ΚΕΔΔΥ. Βασικά μία καθηγήτρια αγγλικών το εντόπισε και μέσω μιας φιλολόγου στο σχολείο που είχε παρατηρήσει κάτι παρόμοιο, έγινε.

Όσον αφορά τον φορέα διάγνωσης, όπως γίνεται φανερό και από τα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, ο μεγαλύτερος αριθμός συνεντευξιαζόμενων φαίνεται ότι διαγνώστηκε από τον δημόσιο φορέα των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., δηλαδή τα σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ.. Ενώ μόνο τρεις συμμετέχοντες δηλώνουν ότι έχουν διαγνωστεί από Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα τόσο στην Αθήνα όσο και στην Θεσσαλονίκη.

X9: Στο ΚΕΔΔΥ Μυτιλήνης. ... Δευτέρα γυμνασίου.

X12: Στα 17. ... ένα ειδικό κέντρο στη Μυτιλήνη. ... να πάω στο ΚΕΣΥ.

X13: Η διάγνωση νομίζω ήμουνα αρχές Γυμνασίου. Πήγα στο ΚΕΔΔΥ πριν 3 χρόνια, δηλαδή στα δεκατρία.

X6: Κοίτα να σου πω δεν θυμάμαι ακριβώς. Στην Αθήνα, αλλά δεν θυμάμαι πού ακριβώς.

X10: Θεσσαλονίκη σε ένα κέντρο.

Όσον αφορά, επομένως, το κομμάτι της διάγνωσης με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικές ηλικίες κατά την πλειοψηφία τους στα σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ. και διενεργήθηκαν με πρωτοβουλία είτε των εκπαιδευτικών είτε σε ορισμένες περιπτώσεις με την επίμονη των μητέρων. Αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν την αιτία καθυστέρησης της διαδικασίας. Η ολοκλήρωση της διάγνωσης τέλος βοήθησε τα άτομα να κατανοήσουν την δυσκολία και να την αποδεχθούν ευκολότερα.

#### Τρόποι αντιμετώπισης

Οι τρόποι αντιμετώπισης που προτάθηκαν διέφεραν, αφού υπήρξε ποικιλομορφία μεταξύ των συμμετεχόντων στο βαθμό της δυσκολίας και στην ηλικία διάγνωσης μεταξύ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση εξασφάλισε για όλα τα άτομα με δυσλεξία τον διαφορετικό τρόπο εξέτασης, δηλαδή τον προφορικό.

X6: Άρα, μου είπαν ότι καλύτερα να δίνεις προφορικά τα μαθήματα για να μπορείς να λες τις σκέψεις σου. Πιο εύκολα εκφράζεσαι μιλώντας, παρά γράφοντας.

X8: Επειδή πιστεύω ήμουν μεγάλη ... Το μόνο που πρότειναν ήταν η εξέταση ... Η προφορική εξέταση.

X11: Για τις εξετάσεις, να δίνω προφορικά.

X12: να προσέχω τα ορθογραφικά μου. Να είμαι πιο επιμελής με το γραπτό μου. Ααα να δίνω προφορικά. Αυτό, να εξετάζομαι προφορικά.

X13: Στο ΚΕΔΔΥ θυμάμαι ότι μου πρότειναν την προφορική εξέταση, δηλαδή μετά από τη διάγνωση εξετάζομαι προφορικά.

X14: Προφορική εξέταση σίγουρα.

Η διάγνωση, ακόμη, για κάποια άτομα ήταν πιο χρηστική, αφού εξασφάλισε την επιπρόσθετη ενίσχυση των συμμετεχόντων μέσω των τμημάτων ένταξης αλλά και της ειδικής βοήθειας από κατάλληλα άτομα σε κάθε περίπτωση.

X2: Στο γυμνάσιο ήταν καλύτερα τα πράγματα, γιατί είχαμε το τμήμα ένταξης. Εγώ δεν είχα πρόβλημα, γιατί δεν είχα κενά. Στο Λύκειο που δεν έχουμε τμήμα ένταξης... Το τμήμα ένταξης μας βοηθούσε στα μαθήματα, αλλά και ψυχολογικά αν είχαμε προβλήματα στη σχέση με τη δυσλεξία.

X4: Είχα πάει στο τμήμα ένταξης μόνο μία φορά για να δω. Δεν ήθελα γιατί εκεί το επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό στα άλλα παιδιά.

X5: Το ίδιο μόνο που πήγα στο τμήμα ένταξης. Ναι, γιατί εκεί υπήρχαν άτομα που συμπαθούσα κάποιοι φίλοι μου και μάθαινα περισσότερα.

X14: προφορική εξέταση σίγουρα. Τμήμα ένταξης είχαμε στο γυμνάσιο αλλά λόγω της κοινωνικής κατακραυγής δεν ήθελα να πάω. Ήμουν το παιδί το δασκάλου, η άριστη μαθήτρια, υπήρχε ένα τέτοιο background. Το θεωρούσαν και οι συμμαθητές μου και εγώ, όχι τόσο οι γονείς μου, κάτι αρνητικό. Έτσι επέλεξα εγώ να μην πηγαίνω στο τμήμα ένταξης.



X10: Όχι δεν θυμάμαι κάτι. Απλά μου πρότειναν ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να με βοηθήν στα μαθήματα ... Και προφορική εξέταση.

Ακόμη, προτάθηκε από την επιτροπή διάγνωσης σε δύο περιπτώσεις διαφορετικός και κατά συνέπεια πιο κατάλληλος τρόπος εκμάθησης με βάση τον τύπο του κάθε μαθητή αλλά και αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης το παιδί, ώστε να ξεπεράσουν τα άτομα ως ένα βαθμό την δυσκολία του. Ένας συνεντευξιαζόμενος αναφέρει χαρακτηριστικά πως αφού πραγματοποιήθηκε η διάγνωση της δυσλεξίας και η επιτροπή που εξέτασε τον μαθητή αναγνώρισε το μαθησιακό στυλ του παιδιού (ακουστικός τύπος), πρότεινε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από τον δάσκαλο της τάξης αλλά και με τη χρήση ειδικών εργαλείων, όπως κασέτες. Η συγκεκριμένη παρέμβαση, όμως, δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Αντίθετα, σε μια άλλη συμμετέχουσα που φάνηκε να έχει οπτική μνήμη της παραχωρούνταν σχεδιαγράμματα των θεωρητικών μαθημάτων όπως προτάθηκε από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

X1: ... Απλά μετά ζητούσα να μου δίνουν σχεδιαγράμματα, μου το είχαν γράψει και στο χαρτί και εγώ έτσι τα μαθαίνω πιο γρήγορα. ...

X14: Βασικά να ακούω, διότι είμαι ακουστικός τύπος. Κάποιος να μου τα διαβάσει ή να προμηθευτώ από το υπουργείο κάποιες κασέτες που ποτέ δεν προμηθεύτηκα. Να μου διαβάσουν τις εκφωνήσεις ώστε να τις καταλαβαίνω και να μου δίνεται περισσότερος χρόνος ώστε να κοντρολάρετε το άγχος μου και να μπορώ να πηγαίνω καλύτερα.

Ως κοινός τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους ήταν ο προφορικός τρόπος εξέτασης. Άλλος ένας τρόπος αντιμετώπισης αφορούσε την παραπομπή τους σε τμήματα ένταξης, επίσης δόθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις βοήθεια από ειδικό. Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών δείχνοντας περισσότερη ανοχή και επιείκεια προς τους μαθητές με δυσλεξία αποτέλεσε άλλο έναν τρόπο αντιμετώπισης που οδήγησε στη βελτίωση των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι πως ένας συνεντευξιαζόμενος αναφέρει πως μετά την ολοκλήρωση της διάγνωσης, προτάθηκαν σε αυτόν συγκεκριμένοι τρόποι που θα τον ενίσχυαν μαθησιακά με βάση το μαθησιακό του στυλ, αυτοί όμως δεν ελήφθησαν ποτέ υπόψιν.

### Αποτέλεσμα

Οι συμμετέχοντες μιλούν για βελτίωση και θετικά αποτελέσματα μετά από τη διαδικασία της διάγνωσης και την εφαρμογή των τρόπων αντιμετώπισης που τους πρότειναν οι ειδικές επιτροπές. Συγκεκριμένα, με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό των αποτελεσμάτων της δυσλεξία σε μαθησιακά και ψυχολογικά μπορούμε να αναφέρουμε τα παρακάτω. Όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, αναφέρονται καλύτερες επιδόσεις αλλά και γενικότερη διευκόλυνση στην μαθησιακή διαδικασία για τους ίδιους τους μαθητές.

X1: ... η διάγνωση με βοήθησε στο να γίνω καλύτερη στο σχολείο. ... Απλά η δυσλεξία με βοήθησε εκεί που υστερούσα τα παλιότερα χρόνια και επειδή με βοηθούσαν οι καθηγητές, έγινα καλύτερη στο σχολείο.

X2: Το τμήμα ένταξης ήτανε πάρα πολύ καλό και με βοηθούσε, δεν άφηνε κενά. Είχα και καλύτερη επίδοση τότε και συμμετείχα στο μάθημα. ... Ναι, με βοήθησε ( η προφορική εξέταση). Πρώτον λόγω χρόνου, έχω παραπάνω χρόνο για να σκεφτώ και να απαντήσω... Δεύτερον όταν δεν μπορώ να γράψω κάποια πράγματα, μπορώ να το πω. Να τα πω είναι πολύ πιο εύκολο.

X3: Πιο εύκολα. ... Γιατί έχω δασκάλα και θυμάμαι πιο παλιά πράγματα από πιο παλιές τάξεις.

X10: Προσπαθούσα και λίγο παραπάνω στο να βελτιωθώ. Έχω δει μία μικρή βελτίωση.

X13: Ναι, γιατί είμαι πιο χαλαρός.

Ειδικότερα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει δύο συμμετέχων μετά την διάγνωση διαβάζουν με τον τρόπο τους, που είναι καταλληλότερος για εκείνους και ξέρουν πώς να διαχειριστούν την δυσκολία τους. Ακόμη, δυο συμμετέχοντες κάνουν λόγο για την κατανόηση των δυσκολιών τους από μέρους των εκπαιδευτικών μετά την διάγνωση.

X2: Διάβαζα πιο λίγο. Διάβαζα διαφορετικά. Η μαμά μου, όταν είχε βγει η διάγνωση, έψαχνε τρόπους, ώστε να μαθαίνω πιο εύκολα. Μάθαινα με το δικό μου τρόπο, όχι όπως όλοι οι υπόλοιποι... Με ένα δικό μου τρόπο.

X8: Βασικά πιστεύω ότι βοήθησα τους εκπαιδευτικούς ... Καταλάβουν τι έχω και να με βοηθούν όπως πρέπει. Άλλωστε πιστεύω αυτός είναι ο λόγος της διάγνωσης, να βρεθούν τρόποι ώστε το παιδί να μπορεί να ζει με αυτό. ... Τρόποι αντιμετώπιση της δυσκολίας.

X12: Ξέρω τι έχω και πώς να το διαχειριστώ, για να επιτύχω τους στόχους μου.

X13: Κάποιοι ναι προς το καλύτερο γιατί κατανόησαν το λόγο που δυσκολευόμουν.

Ακόμη, σε αρκετές περιπτώσεις μετά την διάγνωση φαίνεται ότι παύουν να ισχύουν παλαιότεροι τίτλοι που αφορούσαν κυρίως το μαθησιακό κομμάτι.

X1: Μπορώ να πω ότι απλά... Για παράδειγμα, μέχρι τώρα επειδή έκανα πολλά ορθογραφικά και έλεγαν ότι είμαι ανορθόγραφο... Έτσι ακριβώς, αυτό το πράγμα...

Δύο από τους συμμετέχοντες προτείνουν ως τρόπο αντιμετώπισης κατάλληλο για τη δική τους περίπτωση την χρήση των νέων τεχνολογιών.

X5: Να αντικαταστήσουν βιβλία με tablet. Δεν ξέρω γιατί, άλλα όταν διαβάζω κάτι στο κινητό το θυμάμαι περισσότερο.

X11: Δεν έχω σκεφτεί κάτι. Πιστεύω ότι οι νέες τεχνολογίες μπορεί να βοηθήσουν άτομα όπως εμάς, γιατί εγώ που χρησιμοποιώ το κινητό δεν κάνω ορθογραφικά και μπορώ και γράφω.

Στο αντίποδα όλων των παραπάνω, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες συνεχίζουν να υπάρχουν, απλώς μετά την διάγνωση όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία περίπτωση τις κατανοούν και βρίσκουν τρόπους διαχείρισης τους, γι' αυτό παρουσιάζουν και την προαναφερθείσα βελτίωση.

X1: Ναι, έχω ακόμα δυσκολίες... Παράδειγμα... Εεε... Δεν μπορώ να τα βάλω όλα μέσα στο μυαλό μου... Δεν μπορώ να θυμάμαι τα πάντα από ένα μάθημα...

X2: Ναι, τις ίδιες. Στο να πηγαίνω με το ρυθμό της τάξης. Παράδειγμα όταν γράφει κάτι ο καθηγητής στον πίνακα, εγώ μπορεί να μην το καταλάβω. Μπορεί να θέλω να μου το εξηγήσει ακόμα μία φορά κάποιος.

X8: Οι ίδιες δυσκολίες. Απλώς τώρα υπήρχε η προφορική εξέταση, που διευκόλυνε να μην φαίνονται τα ορθογραφικά.

X11: Συνεχίζουν να είναι οι ίδιες.

X12: Τις ίδιες δυσκολίες έχω απλώς τώρα τις βλέπω με άλλο μάτι. ... ξέρω τι έχω και πώς να το διαχειριστώ για να επιτύχω τους στόχους μου.

Η διάγνωση, λοιπόν, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης της δυσλεξίας χαρακτηρίστηκαν από τους συμμετέχοντες ως βοηθητικά, αφού φάνηκε να σημειώθηκε πρόοδος σε μαθησιακό επίπεδο, έχοντας μάθει να διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τις δυσκολίες που σχετίζονταν με τη δυσλεξία. Τελειώνοντας το μαθησιακό επίπεδο, τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι ανήκουν στους μέτριους ή όχι καλούς μαθητές. Αυτή η δήλωση τους πραγματοποιείτε είτε με βάση τα μαθησιακά τους επιτεύγματα, είτε σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές.

X5: Χάλια. ... (με βάση τους βαθμούς) ... Ναι.

X7: Στην αρχή δεν έπαιρνα κανέναν καλό βαθμό, δεν ήμουν καλή μαθήτρια. Μετά όταν πήγα σε αυτό το σχολείο ήμουν καλή. Στο βοηθητικό σχολείο ανέβηκαν οι βαθμοί μου.

X9: Όχι και τόσο καλή, δεν ήμουν καλή. Δεν είχα τόσο βοήθεια.

X3: Μέτριος ... Το 15 μέτριο δεν είναι;

X8: Στο δημοτικό ήμουν μια μέτρια μαθήτρια. Στο Λύκειο και στο γυμνάσιο καλός. Στο πανεπιστήμιο άριστος ... Όλα αυτά με βάση τους βαθμούς.

X10: Σαν μαθητή θα με χαρακτήριζα μέτριο.

Ενώ μόνο τρεις μαθητές δήλωσαν ότι ανήκαν στην κατηγορία των άριστων μαθητών.

X1: Πριν μάθω ότι είχα δυσλεξία ήταν λίγο χειρότερες. Απλά η δυσλεξία με βοήθησε εκεί που υστερούσα τα παλιότερα χρόνια και επειδή με βοηθούσαν οι καθηγητές, έγινα καλύτερη στο σχολείο. Άρα, η διάγνωση με βοήθησε στο να γίνω καλύτερη στο σχολείο.

X2: Καλή. Τι να πω... Μέχρι την τρίτη γυμνασίου με βοηθούσε πάρα πολύ η παράλληλη βοήθεια στο τμήμα ένταξης και συμμετείχα στο μάθημα.

X6: Στο σχολείο ήμουνα καλή, στο πανεπιστήμιο πιο καλή.

Περνώντας στα ψυχολογικά αποτελέσματα της διάγνωσης της δυσλεξίας προκαλούνται συγκεκριμένα συναισθήματα τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς, δηλαδή από τη μία δημιουργήθηκαν, βέβαια αναλόγως την περίπτωση, είτε θετικά συναισθήματα λόγω της κατανόησης των βαθύτερων αιτιών της ύπαρξης των δυσκολιών είτε αρνητικά, όπως απογοήτευση, άγχος και φόβος ή ακόμη δεν βελτιώνει την πρότινος ψυχολογία του ατόμου άλλα την εντείνει.

Από την μια η διάγνωση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των ατόμων, αφού μετά την διάγνωση βλέπουν βελτίωση στον εαυτό τους, μαθαίνοντας να ζουν με την δυσκολία τους αλλά και να τη διαχειρίζονται. Μετά τη διάγνωση τους δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν πιο θετικά τις αδυναμίες τους και όχι ως στοιχείο που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους ανθρώπους.

X2: Ναι, έχω πίστη στον εαυτό μου. ... Έβλεπα ότι δεν έχουμε διαφορά με τους άλλους. Αυτό, και άρχισα να προσπαθώ και εγώ παραπάνω και είδα ότι και αν έχω δυσλεξία, μπορώ να τα καταφέρω. ... αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου, γιατί μπορεί να έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία και να μην μπορώ να μάθω εύκολα ένα μάθημα, όμως μπορώ να κάνω άλλα καλύτερα.

X6: Γενικά δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες ... Η Δυσλεξία ήταν πρόβλημα μόνο όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι ... Και αυτό μέχρι το λύκειο, μετά σταδιακά εξελίσσεσαι. Μαθαίνεις να ζεις με αυτό και να το δουλεύεις.

X8: Μεγαλύτερη δεν μπορώ να πω ότι έβλεπα τον εαυτό μου διαφορετικά. Μικρότερη ένιωθα ανόητη.

X10: Είναι κάτι που αντιμετωπίζεται και μπορείς να προχωρήσεις τη ζωή σου με αυτό. ... Σε σχέση με τους άλλους δεν είχα καμία διαφορά με τους ανθρώπους επειδή είχα μία μαθησιακή δυσκολία θα είναι κάτι διαφορετικό.

X13: Ναι με βοήθησε γιατί παλιότερα έλεγα «Δεν είμαι τόσο καλός» ... εεε ... Δεν είμαι τόσο καλός στον τομέα της ορθογραφίας, ενώ τώρα λέω «είμαστε ίσοι» επειδή έχω το πλεονέκτημα να δίνω προφορικά.

X2: Νομίζω δεν υπάρχει... εμ... Ναι, δεν θεωρώ ότι έχουμε κάποια διαφορά.

X12: Τώρα βλέπω μία διευκόλυνση όσον αφορά τον εαυτό μου.

Συνεχίζοντας με την θετική όψη της διάγνωσης και της διαφορετικότητας σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, μία συμμετέχουσα ορίζει αυτήν εναλλακτικά. Ειδικότερα, θεωρεί ότι η διάγνωση της δυσλεξίας της προσθέτει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που την κάνει ξεχωριστή.

X14: ... οι άλλοι δεν το έχουν αυτό και με κάνει κάπως διαφορετική. Είναι κάτι μοναδικό και προσπαθούσα να το πάρω πάνω μου ώστε να είναι κάτι καλό για μένα και είναι κάτι καλό κάποιες φορές.

Τυχεροί και πιο χαλαροί μετά την διάγνωση δηλώνουν τρεις ερωτώμενοι ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιμετωπίζονταν με κατάλληλο τρόπο για αυτούς και δεν πιέζονταν όπως πριν ώστε να επιτύχουν.

X1: Αισθανόμουν πιο τυχερή... χαχα... Ήμουν το παιδάκι που τα γλίτωνε αυτά. Χαχα... Μετά, όταν έμαθα ότι είχα δυσλεξία, ένιωσα πιο χαλαρή για τις εξετάσεις γιατί όταν δεν προλάβω κάτι να γράψω, θα προλάβω να το πω προφορικά ή αν τα ξεχάσω εκείνη την ώρα. Ένιωθα πιο τυχερή.

X11: Λίγο θετικά γιατί πλέον δεν έγραφα ...

X13: Ναι, γιατί είμαι πιο χαλαρός.

Ακόμη, θετικά φαίνεται να λειτουργεί η διάγνωση ως προς την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές σε γνωστικό επίπεδο, διότι μέσω αυτής δόθηκε η απάντηση στο ερώτημα που βασάνιζε την πλειοψηφία των ατόμων. Η γνώση, λοιπόν, για την δυσλεξία οδήγησε στην αποδοχή από την πλευρά των μαθητών της ύπαρξης της δυσκολίας και σε ορισμένες περιπτώσεις στη βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις.

X1: Μπορώ να πω ότι απλά... Για παράδειγμα, μέχρι τώρα επειδή έκανα πολλά ορθογραφικά και έλεγαν ότι είμαι ανορθόγραφη... Έτσι ακριβώς αυτό το πράγμα... Απλά επειδή μετά έμαθα ότι ο λόγος δεν ήμουν ουσιαστικά εγώ, αλλά το πρόβλημα, που δεν θεωρείται πρόβλημα, ένιωσα πιο καλά για μένα. Το κατάλαβα, τι κρύβεται πίσω από αυτό.

X2: Ίσως καμιά φορά να αισθάνομαι ότι μπορεί να είμαι πιο χαζός από κάποιον άλλον. ... τα τελευταία χρόνια για να γνωρίζω το έψαξα. Κατάλαβα τι έχω. Τι είναι δυσλεξία. Έτσι αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου, γιατί μπορεί να έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία και να μην μπορώ να μάθω εύκολα ένα μάθημα, όμως μπορώ να κάνω άλλα καλύτερα... που ο καθένας δεν είναι καλός σε όλα και είναι και φυσιολογικό.

X10: Ναι, κατάλαβα τι είναι αυτό και με βοήθησε να προσπαθήσω παραπάνω

X11: Και έχω καλύτερη απόδοση σε μερικά μαθήματα. ... Καλύτερα γιατί κατάλαβα τι είχα γιατί έκανα αυτό.

Από την άλλη δεν λείπουν και οι περιπτώσεις όπου η διάγνωση δεν φαίνεται να βελτιώνει την ψυχοσύνθεση των ατόμων. Συγκεκριμένα, με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να συνδέονται με τη διάγνωση αφού τους προκαλεί άγχος, φόβο αλλά και απογοήτευση.

X3: γιατί είχα τις δυσκολίες και φοβήθηκα. Δεν ξέρω γιατί δεν είμαι και πολύ καλός μαθητής. Για να γίνεις κτηνίατρος θέλει πολλούς βαθμούς.

X7: Ένιωθα δυστυχισμένη ... Να δεν θα μάθω γράμματα. Τι θα κάνω αύριο, μεθαύριο; Αυτό.

X9: Απλά νομίζω ότι είναι κάτι δικό μου, δεν υπάρχει λόγος να το μάθουν οι υπόλοιποι. Πολλοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι είναι αυτό και κάποιες φορές το αντιμετωπίζουν και κάπως άσχημα.

X12: Καλύτερα είναι να πω ότι δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Δεν μου άρεσε όταν το έμαθα. Τώρα τελευταία έμαθα τι είναι.

Ακόμη, λίγοι ερωτώμενοι παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση επειδή νιώθουν ότι μένουν πίσω ή πραγματοποιούν διαφορετικά τα μαθήματα.

X4: Όχι και πάρα πολύ καλά, γιατί τα άλλα παιδιά δεν έχουν αυτή τη δυσκολία και εγώ την έχω.

X7: Είναι άσχημα, γιατί οι άλλοι θα προχωράνε και εγώ θα δυσκολεύομαι και θα μένω πίσω.

X6: Αρχικά, όταν ήμουν σε μικρότερη ηλικία ένιωθα αυτό που λένε ντροπή ... Αλλά ... Γιατί εγώ να κάνω διαφορετικά τα μαθήματα σε σχέση τους άλλους. Αλλά μετά εντάξει, δεν είχα πρόβλημα το συνήθισα.

Μια περίπτωση, επιπρόσθετα, εναποθέτει την ευθύνη την επιτυχίας της όχι στον προσωπικό της κόπο αλλά της μητέρας της.

X8: βοήθησε για να μην μείνω πίσω ... Οφείλω πολλά σε αυτήν (μαμά), έστω και με αυτό τον τρόπο με βοήθησε να πάω μπροστά.

Ακόμη, δύο άτομα παρουσιάζουν εσωστρέφεια.

X1: Εντάξει στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ήξερα τους πιο καλούς, στο Λύκειο μέχρι να το συνηθίσω, ντρεπόμουν λίγο και να μάθω... Απλά κρατούσα... Ήμωνα λίγο πιο επιφυλακτική μαζί τους.

X2: Δεν είχαμε και πολλά-πολλά, απλοί συμμαθητές.



Ακόμη, συνεχίζουν να παρουσιάζουν μια συστολή, ντρέπονται να ζητήσουν βοήθεια γεγονός που μπορεί να έχει μοιραία εξέλιξη για την σχολική τους πορεία.

X2: Παράδειγμα, όταν γράφει κάτι ο καθηγητής στον πίνακα, εγώ μπορεί να μην το καταλάβω. Μπορεί να θέλω να μου το εξηγήσει ακόμα μία φορά κάποιος. ... Ντρέπομαι να το ζητήσω.

Ακόμη, σε δύο περιπτώσεις κάνουν λόγο για τον φόβο του στιγματισμού μετά την διάγνωση και για αυτό το λόγο δύο συμμετέχοντες δεν επιθυμούσαν να γίνει η διάγνωση.

X8: Θυμάμαι την καθηγήτρια που μου είχε πει ότι έχω κάτι, την είχα βγάλει τρελή και δεν την ήθελα, γιατί δεν ήθελα να πάω για διάγνωση. Είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ ... Δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Στην αρχή λίγο ανησύχησα. Φοβήθηκα ότι μπορεί να με στιγματίσει.

X9: Απλά αισθανόμουν κάπως άβολα, να μην καταλάβουν και οι άλλοι γύρω μου και με κοροϊδεύουν.

X14: ... επειδή ήμουν παιδί δασκάλου καλή μαθήτρια ο μπαμπάς μου ήταν στο χωριό και είναι, οπότε έλεγαν το παιδί να βγει δυσλεκτικό, γιατί; Γι' αυτό δεν το κυνήγησα και έλεγαν θα κάθεται ο μπαμπάς μου πάντα μαζί μου δίπλα και θα το παλεύουμε. ... στην αρχή θυμάμαι ότι το σκέφτονταν αν θα βάλουν την υπογραφή ή όχι για να πάρουν το χαρτί. Αλλά μετά σκέφτηκα, αφού υπάρχει αυτό, το υποστηρίζουμε και θα προσπαθούμε να τα καταφέρουμε με αυτό.

Για όλους που παραπάνω λόγους δύο συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν θέλουν να έχουν μερική ή όλη την ειδική μεταχείριση που τους επιτρέπει η διάγνωση να έχουν, δηλαδή δεν επιθυμούν να εξετάζονται προφορικά και δεν θέλουν να συμμετέχουν στα τμήματα ένταξης, ώστε να μην γίνονται ξεχωριστεί.

X3: Γιατί δεν θέλω να πω. Είναι κάτι δικό μου, δεν τους αφορά. ... Όχι, δεν έχουμε πει σε κανέναν τίποτα.

X14: Τμήμα ένταξης είχαμε στο γυμνάσιο αλλά λόγω της κοινωνικής κατακραυγής δεν ήθελα να πάω. Ήμουν το παιδί το δασκάλου, η άριστη μαθήτρια υπήρχε ένα τέτοιο

background. Το θεωρούσαν και οι συμμαθητές μου και εγώ, όχι τόσο οι γονείς σου μου κάτι αρνητικό. Έτσι, επέλεξα εγώ να μην πηγαίνω στο τμήμα ένταξης.

Τα συναισθήματα, λοιπόν, των συμμετεχόντων είναι ανάμεικτα. Από τη μία έχουν θετικά συναισθήματα, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, βλέποντας την βελτίωση στη σχολική τους επίδοση μετά τη διάγνωση. Από την άλλη σημειώνονται αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, άγχος και φόβος για τον ενδεχόμενο στιγματισμό εξ' αιτίας της απόδοσης της ετικέτας.

### Ενημέρωση

Σημαντικό ρόλο στη στάση του ατόμου προς τη δυσλεξία και τα συναισθήματα που προκαλεί η διάγνωση φαίνεται να διαδραματίζει η ενημέρωση σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Οι φορείς διάγνωσης έκτος τους τρόπους αντιμετώπισης που οφείλουν να προτείνουν για την διαχείριση της δυσκολίας, στην κατανόηση και στην αποδοχή της συμβάλλει και η ενημέρωση, η οποία όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας άλλοτε υλοποιήθηκε και άλλοτε όχι. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις διάγνωσης και κυρίως από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. τονίστηκε η έλλειψη ενημέρωσης από την επιστημονική ομάδα διάγνωσης, ενώ σε λίγες μόνο περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε αναδύθηκε ο αξιόλογος ρόλος που διαδραμάτιζε για το άτομο. Άλλωστε, όπως θα φανεί από τα παρακάτω αποσπάσματα που θα παραταθούν, οι δυσλεκτικοί αφού πρώτα καταλάβουν, φτάνουν στο σημείο να αποδεχθούν την δυσκολία τους. Συγκεκριμένα, οι πλειοψηφία του των συνεντευξιαζόμενων, χωρίς ενημέρωση, θεωρούν ότι έχουν κάτι κακό που μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά και γι' αυτό όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ένας το κρύβει. Ακόμη, λόγω της έλλειψης της ενημέρωσης, δεν φτάνουν στο σημείο να κατανοήσουν το τι έχουν σύμφωνα με τους τρεις συμμετέχοντες.

X2: Αισθανόμουν ότι ήταν κάτι κακό και για αυτό το λόγο δεν το είχα πει και σε κανέναν ούτε στους φίλους μου τότε. Σε κανέναν δεν το χα πει και σε όλο το δημοτικό το είχα κρυφό. ... Αισθάνθηκα σαν έχω κανένα πρόβλημα. ... δεν το έψαξα, ήμουν σε μικρή ηλικία, όμως τώρα τα τελευταία χρόνια για να γνωρίζω το έψαξα. Κατάλαβα τι έχω. Τι είναι δυσλεξία.

X3: Όχι, είχαν μιλήσει ιδιαίτερος με τη μαμά μου. ... , γιατί είχα τις δυσκολίες και φοβήθηκα.

X4: Όχι, δεν θυμάμαι. ... Όχι, δε μου έχει εξηγήσει κάποιος. ... Όχι και πάρα πολύ καλά γιατί τα άλλα παιδιά δεν έχουν αυτή τη δυσκολία και εγώ την έχω.

X6: Επειδή ήμουν σε μικρή ηλικία το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να ρωτήσω τη μαμά μου αν είμαι άρρωστη. Γιατί ξέρεις, νόμιζα ότι ήταν κάποιο πρόβλημα. ... Αυτές ήταν οι πρώτες σκέψεις. ... Επειδή μετά διευκολύνθηκα, ένιωσα ότι τελικά ήταν για καλό σκοπό και ευτυχώς που το βρήκα σε μικρή ηλικία για να μπορέσω να διευκολυνθώ. Όχι μου εξήγησαν ... Αυτό το θέμα που ουσιαστικά έχεις, μπορεί να ξέρεις την απάντηση σε ένα διαγώνισμα, αλλά πιο καλά την εκφράζεις με τον προφορικό λόγο παρά με το γραπτό. Άρα, μου είπαν ότι καλύτερα να δίνεις προφορικά τα μαθήματα, για να μπορείς να λες τις σκέψεις σου. Πιο εύκολα εκφράζεσαι μιλώντας, παρά γράφοντας.

X7: Ένιωσα άσχημα με την διάγνωση γιατί θα ήταν δύσκολα. Πώς θα ήταν αύριο, μεθαύριο; Αν θα το καταλάβαινα. Δεν μου 'δώσαν το κίνητρο να το ψάξω. Ακριβώς ...

X8: Θυμάμαι χαρακτηριστικά εγώ με την μαμά μου να κλαίμε την ημέρα που πήρα το χαρτί. Εγώ όταν πήγα για διάγνωση πίστευα ότι δεν είχα... Όταν έκανα τα τεστ και έβλεπα ότι δεν τα κατάφερα .... Άρχισα να λέω ότι πράγματι κάτι συμβαίνει.... Είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ ... Δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Στην αρχή λίγο ανησύχησα. Φοβήθηκα ότι μπορεί να με στιγματίσει.

X9: Λίγο άσχημα ... Γιατί δεν γνώριζα τι ήταν αυτό. Νόμιζα ότι είχα κάτι σοβαρό. Φοβόμουν πως θα το πάρουν και οι άλλοι αν μαθευτεί.

X11: Ναι, μου είπαν ότι δεν κάνω καλά τα ορθογραφικά, δεν βάζω τόνους και αυτά. (Αισθάνθηκα ) Καλύτερα, γιατί κατάλαβα τι είχα, γιατί έκανα αυτό.

X12: Καλύτερα είναι να πω ότι δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Δεν μου άρεσε όταν το έμαθα. Τώρα τελευταία έμαθα τι είναι. ... νόμιζα ότι είμαι χαζός. ... Δεν μου είχαν πει τι είναι. Είχαν πει μόνο στους γονείς μου ότι αυτό το χαρτί είναι πολύ σημαντικό και να το χρησιμοποιώ σε ό τι εξετάσεις δίνω.

Από την άλλη με την ενημέρωση ή μετά την προσωπική αναζήτηση πληροφοριών, οι δύο συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν σε αυτό το γεγονός φάνηκε να αισθάνθηκαν καλύτερα, διότι κατανόησαν τι είναι η δυσλεξία και τις ικανότητες τους με αποτέλεσμα να φτάσουν στην καλύτερη αίσθηση του εαυτού τους.

X2: Όχι, δεν το έψαξα, ήμουν σε μικρή ηλικία, όμως, τώρα τα τελευταία χρόνια για να γνωρίζω το έψαξα. Κατάλαβα τι έχω. Τι είναι δυσλεξία. Τρόπο που βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους; Σε πολλές έρευνες που έχω δει... Λένε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι πιο έξυπνα και με περισσότερες ικανότητες, ότι έχουν μεγαλύτερη φαντασία και είναι πιο δημιουργικά. Ναι, έτσι αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου, γιατί μπορεί να έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία και να μην μπορώ να μάθω εύκολα ένα μάθημα, όμως μπορώ να κάνω άλλα καλύτερα... που ο καθένας δεν είναι καλός σε όλα και είναι και φυσιολογικό.

X10: Ναι, με είχαν ενημερώσει. Είχαν πει ότι είχα δυσλεξία ως προς τα ορθογραφικά και μαθησιακή δυσκολία. Είχα καταρχήν ΔΕΠΥ επειδή ήμουνα υπερκινητικός, κάτι που μου το πάνε στο κέντρο. Εντάξει, ήμουν και μικρός, δεν τα καταλάβαινα όλα. ... Ναι, κατάλαβα τι είναι αυτό και με βοήθησε να προσπαθήσω παραπάνω. Αυτό για να γίνω νορμάλ πάλι.

Έτσι, η σωστή ενημέρωση από την πλευρά των ειδικών παίζει σημαντικό ρόλο στη στάση των ατόμων που έχουν τα άτομα με δυσλεξία απέναντι στις αδυναμίες τους. Σε αντίθετη περίπτωση, η άγνοια της δυσκολίας τους δημιουργεί συναισθήματα άγχους και απογοήτευσης. Έχοντας μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη δυσλεξία καταφέρνουν και κατανοούν ακόμα καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό.

#### **7.1.4. Πολιτικές**

Η θεματική αυτή ενότητα θα αναλυθεί με βάση τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν από τις ομαδοποιήσεις των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, που ήταν σχετικά με την έννοια των πολιτικών εφαρμογής στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η πρώτη ενότητα αφορά την γνώση των νομοθετικών ρυθμίσεων από τα ίδια τα άτομα με την δυσκολία. Οι τρεις επόμενες σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από πολιτικές που εφαρμόζονται τόσο στα τμήματα ένταξης και προφορικών εξετάσεων όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Νομοθετικές ρυθμίσεις

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων οι περισσότεροι φαίνεται ότι αγνοούν τις νομοθετικές ρυθμίσεις που σχετίζονται με την δυσκολία αν και φαίνεται πως σε κάποιες περιστάσεις τις θέτουν σε εφαρμογή εν αγνοία τους, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της προφορικής εξέτασης.

X2: Όχι. ... Δεν έχω ψάξει πάνω σε αυτό.

X7: Όχι, γιατί ούτε και εκεί δεν είχα κάποιο κίνητρο να το ψάξω.

Ενώ από το συνολικό αριθμό συμμετεχόντων της έρευνας μόνο πέντε άτομα ανέφεραν ότι γνωρίζουν πως έχουν τη δυνατότητα, εάν το επιθυμούν, να κάνουν χρήση του δικαιώματος τους να εξετάζονται προφορικά. Ένα άτομο, επίσης, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τον αντιμετωπίζουν με επιείκεια.

X1: Όχι, όλες. Ξέρω μόνο αυτές που είναι σε σχέση με το πανεπιστήμιο μου, για τον τρόπο εξέτασης βασικά και τον τρόπο εξέτασης στις Πανελλήνιες. Δεν το έχω ψάξει περισσότερο.

X6: Όχι, πάρα μόνο αυτό που χρειάστηκα, στο Πανεπιστήμιο δηλαδή που έχω δικαίωμα να εκφράζομαι προφορικά.

X8: Η προφορική εξέταση; ... Δεν ξέρω αν είναι νόμος, αλλά νομίζω ότι σε σχολές όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το στρατό δεν παίρνουν τους δυσλεκτικούς σε συγκεκριμένες θέσεις.

X12: Το μόνο που γνωρίζω είναι ότι πρέπει να δίνουμε προφορικά.

X13: Ας πούμε ότι πρέπει να μας αντιμετωπίζουν με μία επιείκεια στο σχολείο.

## Τμήματα ένταξης

Όσον αφορά τα τμήματα ένταξης έξι συμμετέχοντες της έρευνας φαίνεται ότι προτάθηκαν από την ειδική επιτροπή να συμπεριληφθούν σε αυτά και να δεχθούν την επιπρόσθετη στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς. Τα τρία άτομα από αυτούς δήλωσαν ότι

είχαν θετική εμπειρία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι μέσω αυτών βελτιώθηκε η επίδοση τους, και ότι εκεί αισθάνονταν καλύτερα, αφού τους επέτυχαν προσωπική ενίσχυση, τόσο μαθησιακή όσο και ψυχολογική από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους φίλους τους που βρίσκονταν εκεί.

X2: Όχι, γιατί ντρέπομαι. Στο γυμνάσιο ήταν καλύτερα τα πράγματα, γιατί είχαμε το τμήμα ένταξης. Εγώ δεν είχα πρόβλημα, γιατί δεν είχα κενά. Στο Λύκειο που δεν έχουμε τμήμα ένταξης... Το τμήμα ένταξης μας βοηθούσε στα μαθήματα, αλλά και ψυχολογικά. Αν είχαμε προβλήματα στη σχέση με τη δυσλεξία.

X5: Ναι, γιατί πηγαίνω στο τμήμα ένταξης, άλλωστε έχω και φίλους από το τμήμα ένταξης. Εκεί είναι καλύτερα... Στην τάξη δεν τα καταλαβαίνω. Το εξηγεί ο καθηγητής, το καταλαβαίνουν μόνο οι καλοί μαθητές. Μετά προχωράει παρακάτω και εγώ δεν τα ξέρω.

X7: Ένιωθα περισσότερη ασφάλεια στο τμήμα ένταξης γιατί η δασκάλα ασχολούνταν μόνο με εμένα. Είχε ρίξει όλη την προσπάθεια σε εμένα να μάθω γράμματα ... Και αυτό την ψυχολογία μου την ανέβαζε.

Ακόμη, έντονη είναι για αυτά τα άτομα η έλλειψη τους τόσο σε κάποιες χρονιές όπου δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί, όσο και στο λύκειο όπου δεν εφαρμόζεται αυτός ο θεσμός των τμημάτων ένταξης.

X2: Καλή. Τι να πω... Μέχρι την τρίτη γυμνασίου με βοηθούσε πάρα πολύ η παράλληλη βοήθεια στο τμήμα ένταξης και συμμετείχα στο μάθημα.

X10: Δεν είχαμε και ειδικά τμήματα που να πηγαίνουν τα άτομα με δυσκολίες, ώστε να μπορούν να μας βοηθούν περισσότερο.

Ωστόσο, υπήρχαν δύο άτομα που δήλωσαν ότι δεν έμειναν ικανοποιημένα από την συμμετοχή στο τμήμα ένταξης και γι' αυτό το λόγο ο ένας δεν θέλησε να ξανασυμμετάσχει σε αυτό.

X4: Είχα πάει στο τμήμα ένταξης μόνο μία φορά για να δω. Δεν ήθελα, γιατί εκεί το επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό στα άλλα παιδιά.

X11: Τον τελευταίο καιρό πηγαίνω μόνο για τα μαθηματικά στο τμήμα ένταξης, αλλά δεν μπορώ να πω κάτι για την ορθογραφία που με δυσκολεύει.

Ακόμη, άξια λόγου είναι η περίπτωση X14 που μας παραχωρεί ακόμα ένα δεδομένο, αυτό του κοινωνικού στιγματισμού εξ' αιτίας της συμμετοχής της στο τμήμα ένταξης. Συγκεκριμένα, τόσο το ίδιο το άτομο και η οικογένεια του όσο και οι συμμαθητές της φαίνεται να θεωρούν, πάντα σύμφωνα με τα λεγόμενα της ίδιας, κοινωνικά κατακριτέα την παρακολούθηση μαθημάτων εντός του τμήματος ένταξης.

X14: προφορική εξέταση, σίγουρα. Τμήμα ένταξης είχαμε στο γυμνάσιο αλλά λόγω της κοινωνικής κατακραυγής δεν ήθελα να πάω. Ήμουν το παιδί του δασκάλου, η άριστη μαθήτρια υπήρχε ένα τέτοιο background. Το θεωρούσαν και οι συμμαθητές μου και εγώ, όχι τόσο οι γονείς μου, κάτι αρνητικό. Έτσι, επέλεξα εγώ να μην πηγαίνω στο τμήμα ένταξης.

Συνεπώς με βάση τα λόγια των συμμετέχων στην έρευνα η παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης ως μέθοδο αντιμετώπισης που του προτάθηκε από την ομάδα διάγνωσης θεωρείται πολύ σημαντική για το παιδί και η μη εφαρμογή στο λύκειο αποτελεί αρνητικό στοιχείο για την επίδοση του σύμφωνα με τον ίδιο. Ακόμη, τονίζετε η προσφορά το τμήμα ένταξης για τα άτομα που το συμμετέχουν σε αυτά, αφού τα βοηθά στα μαθήματα και παρουσιάζουν βελτίωση και στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης δηλώνουν ότι είναι καλύτεροι σε σχέση με τη γενική τάξη και μαζί τους νιώθουν πιο άνετα καθώς τα στηρίζουν ψυχολογικά, τους ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τους ενημερώνουν σχετικά με την δυσκολία τους. υπήρξαν, Βέβαια, και οι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές δεν θέλησαν να παρακολουθήσουν μαθήματα στο τμήμα ένταξης, θεωρώντας χαμηλό εκεί το επίπεδο των υπολοίπων μαθητών ή θεωρώντας πως πηγαίνοντας σε αυτή την τάξη θα αποκτήσουν και τα ίδια το στίγμα του «αδύναμου» μαθητή.

### Προφορική εξέταση

Σχετικά με την προφορική εξέταση οι απόψεις φαίνεται να είναι αρκετά συγκεκριμένες, διότι από την μια δηλώνουν ότι βλέπουν βελτίωση άλλα από την άλλη προκαλούνται και αρνητικά συναισθήματα σε κάποιους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντας θεωρούν την προφορική εξέταση κάτι θετικό για εκείνους αφού

τους οδήγησε στην βελτίωση της επίδοσης τους. Με την προφορική εξέταση όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δεν φαίνονται τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν, εκφράζουν αυτά που θέλουν να πουν με περισσότερη ευκολία και δηλώνουν πως διακατέχονται από τον φόβο της αποτυχίας χωρίς αυτή.

X1: Εεε... Με βοήθησε στο ότι έγγραφα αυτά που ήξερα μεν, αλλά όταν τους τα έλεγα, πολλές φορές διόρθωνα πράγματα... Δηλαδή, κάποιες φορές μπορεί να ξέχναγα ή κάτι που είχα γράψει να μην ήταν τόσο σωστό... Και όταν τους τα έλεγα διορθώνω το λάθος. Και ότι δεν φαίνονταν τα ορθογραφικά λάθη.

X2: Ναι, με βοήθησε. Πρώτον, λόγω χρόνου, έχω παραπάνω χρόνο για να σκεφτώ και να απαντήσω... Δεύτερον, όταν δεν μπορώ να γράψω κάποια πράγματα, μπορώ να το πω. Να τα πω είναι πολύ πιο εύκολο.

X5: Νομίζω προφορικά, γιατί πηγαίνω καλύτερα.

X6: Με βοηθάει γιατί μπορώ να εκφραστώ πιο εύκολα και πιο κατανοητά.

X8: Στη σχολική μου επίδοση, ναι. Με βελτίωσε ... Να σου πω όμως καλύτερα γιατί δεν ξέρω, αν μου πουν να γράψω γραπτά τι θα κάνω.

X11: Ναι, με τις προφορικές εξετάσεις που είναι πιο εύκολα. ... Γιατί δεν τα γράφω και δεν φαίνονται τα ορθογραφικά.

X12: Ναι, με βολεύουν περισσότερο. Μπορώ πιο άνετα να πω την απάντησή μου... Γιατί επικεντρώνομαι στην ορθογραφία και να μην κάνω λάθη. Έχει ως αποτέλεσμα να ξεχνώ ό,τι θέλω να γράψω. Ακόμη, γνωρίζω ότι κάνω ορθογραφικά λάθη και στην προφορική εξέταση δεν φαίνονται.

X15: Το μονό που βοηθάει είναι στο θέμα των ορθογραφικών.... Άρα, θα έλεγα ότι είχε βελτιωθεί πάρα πολύ από το γραπτό μου που ήταν χάλια και δεν φαίνονται τα ορθογραφικά.

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω παραθέτουν και κάποια αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα και συναισθήματα που προκαλούνται λόγω της προφορικής εξέτασης. Τέσσερις



συμμετέχοντες αποκαλύπτουν το φόβο τους ότι η προφορική εξέταση μπορεί να μην τους βοηθήσει να βελτιωθούν, ή ακόμη και να χειροτερέψει την ορθογραφική τους επίδοση.

X1: Να πάει κάπου πίσω... Εεε... Πιστεύω ότι μπορεί να μην γράφω σωστά... Όχι, να μην κάνω καθαρά γράμματα, αλλά να έχω μία σύνταξη στα γραπτά μου ή αργότερα στη δουλειά μου να μπορώ να οργανώσω το γράψιμο μου.

X8: Αλλά πιστεύω ότι πρέπει να εξασκείται μαζί και η γραφή, διότι μπορεί να μείνουν πίσω τα παιδιά στο γραπτό λόγο. ... βοήθησε πάρα πολύ η προφορική εξέταση. Αλλά το ξαναλέω ότι πρέπει να εξασκείται και ο γραπτός λόγος.

X10: Βοήθησε εν μέρει, γιατί δεν ήθελα να φαίνονται τα ορθογραφικά αλλά από την άλλη ήταν και κάτι αγχωτικό διότι έπρεπε να έχεις κάποια άτομα απέναντί σου και να λες το μάθημα σε συγκεκριμένο χρόνο. Ωστόσο μένεις και στάσιμος στην ορθογραφία.

X12: Εντάξει πιστεύω ότι μπορεί να μείνω λίγο πίσω στην ορθογραφία και σε σημεία στίξης, επειδή επαναπαύομαι που τα δίνω προφορικά.

Ακόμη, κάποιοι συμμετέχοντες μιλούν για τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η προφορική εξέταση στα άτομα με δυσλεξία. Η απέχθεια, ο φόβος και το άγχος είναι τα συναισθήματα που φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν την προφορική εξέταση. Τρεις συμμετέχοντες προσθέτουν και τη στάση των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι όταν είναι ψυχροί και απότομοι αποθαρρύνονται κατά τη διαδικασία της εξέτασης.

X6: Δεν ξέρω αν έδινα γραπτά, αν θα πήγαινα καλύτερα ή χειρότερα. Το μόνο που θυμάμαι ήταν σαν να εξετάζομαι πρώτη φορά προφορικά. Αγχώθηκα πάρα πολύ στις Πανελλήνιες, γιατί ήταν πολύ αυστηροί. Ήτανε τρεις άγνωστοι που σε έβλεπαν πρώτη φορά και το μόνο πράγμα που έλεγαν ήταν «ξεκίνα, σταμάτα, τελείωσε, θες να συμπληρώσεις κάτι, ευχαριστούμε, γεια σας». Δεν ξέρω αν έδινα γραπτά πώς θα τα πήγαινα.

X10: ... στις εξετάσεις τις προφορικές που έδινα ήταν πολύ πιο δύσκολο. Να έχεις τρεις εξεταστές απέναντί σου και να πρέπει σε ένα χρονικό διάστημα να πεις όλα όσα πρέπει να πεις πάνω στο μάθημα. Ενώ οι άλλοι οι οποίοι γράφουν έχουν το χρόνο τους και δεν αγχώνονται με αυτά.

X13: Σημαντικό παράγοντα παίζει ο εξεταστής. Εάν είναι άψυχος και δε έχει καμία αντίδραση ... ε ... προκαλεί άγχος και η εξέταση γίνεται πιο δύσκολη.

Αυτά δεν τελειώνουν εκεί, αφού οι δύο συνεχίζουν και φτάνουν στο σημείο να συνδέουν την προφορική εξέταση με τον στιγματισμό, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν τους κάνει διαφορετικούς και οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι οι βαθμοί τους χαρίζονται.

X3: Κανονικά γραπτά. Δεν θέλω να εξετάζομαι προφορικά. ... Δεν υπάρχει λόγος για εμένα. Δεν έχουμε πει στο σχολείο κάτι. Δεν θέλω να είμαι διαφορετικός.

Από την άλλη, προχωρώντας στην διερεύνηση της προφορικής εξέτασης μέσω των εμπειριών των ατόμων με δυσλεξία μέσα από τα λόγια τους διαφαίνεται το γεγονός της μη παραχώρησης αυτής την δυνατότητας από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα λεγόμενα δύο συμμετεχόντων. Ενώ μόνο ένα άτομο από όλο το πλήθος κάνει λόγο στην δυνατότητα επιλογής τρόπου εξέτασης από τους εκπαιδευτικούς.

X5: Όχι, γιατί μόνο λίγοι καθηγητές με αφήνουν να δίνω προφορικά 2-3 αυτή τη χρονιά.

X8: Θυμάμαι ότι κάποιος καθηγητής είχε αρνηθεί να δώσω προφορικά.

X6: Νομίζω αυτό να μου δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξω, αν θέλω να δώσω γραπτά ή προφορικά. ... Δεν ξέρω, αν έδινα γραπτά, αν θα πήγαινα καλύτερα ή χειρότερα. Το μόνο που θυμάμαι ήταν σαν να εξετάζομαι πρώτη φορά προφορικά.

Άξια λόγου είναι και η αντίδραση των υπολοίπων, συμμαθητών ή συμφοιτητών, που σχολιάζουν υποτιμητικά την προφορική εξέταση, κάνοντας σαφή διαχωρισμό των μαθητών που εξετάζονται προφορικά και αυτών που εξετάζονται γραπτά.

X8: Κυρίως με την προφορική εξέταση. Όταν έδινα τα μαθήματα και μας έλεγαν ποιοι δίνουν προφορικά, ώστε να μας εξετάσουν, έβλεπα κάτι περίεργες ματιές, άκουγα κάποια περίεργα σχόλια.

X12: Ε με τις προφορικές εξετάσεις που και καλά λένε ότι είναι πιο εύκολα, ενώ αυτοί που γράφουν γραπτά είναι δύσκολα ... Μόνο αρνητικό ... Είναι ότι αυτό που σας είπα που

κάποιοι σχολιάζουν ... Αρνητικά ... Ναι, και αυτό είναι κυρίως για την προφορική εξέταση που συχνά λένε, γιατί αυτός να εξετάζεται προφορικά; Εκεί υπάρχουν ψιλό ζήλιες.

X14: Όταν έμαθαν ότι πήγα στο ΚΕΔΔΥ έλεγαν ότι το έκανα ψέματα. Πώς γίνεται εγώ επειδή ήμουν σημαντικό να έχω κάτι τέτοιο; Και απλά ότι το έκανα για να πάω στο προφορικά και να έχω καλύτερη αντιμετώπιση.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τον προφορικό τρόπο εξέτασης η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων τον βλέπει θετικά, θεωρώντας ότι τους διευκολύνει και στο ψυχολογικό κομμάτι, ενώ λίγοι από τους συμμετέχοντες βλέπουν αρνητικά την προφορική εξέταση. Εκ των οποίων μάλιστα δύο θεωρούν πως είναι μία διαδικασία που τους στιγματίζει. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η αναφορά των συνεντευξιζόμενων για την παράβλεψη εκχώρησης του δικαιώματος της προφορικής εξέτασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

### Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Με βάση τους ισχυρισμούς μιας συμμετέχουσας που βρίσκεται στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται ότι σε αυτό δεν δίνεται στα άτομα με δυσκολίες ηρέπηση σημασία και ο κατάλληλος χρόνος, ώστε να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους.

X1: Δεν θα είναι καλύτερα, γιατί στο πανεπιστήμιο οι καθηγητές δεν σου δίνουν και τόση σημασία. Υπάρχουν πολλά προβλήματα εκεί πέρα. Δεν έχεις το χρόνο που σου ταιριάζει για να κάνεις μία εργασία. Αν κάνεις μία εργασία και κάνεις λάθος, επειδή δεν σε ξέρουν προσωπικά... ααα... Δεν ξέρουν ότι είσαι εσύ που έχεις δυσλεξία... Δεν θα δώσουν βάση και μπορεί να πάρεις ένα χειρότερο βαθμό από ότι υπό άλλες συνθήκες.

Ακόμη αρκετοί συμμετέχοντες φαίνεται να πιστεύουν ότι στο πανεπιστήμιο δεν θα εξετάζονται προφορικά ενώ οι τρεις που έχουν περάσει ή φτάσει σε αυτό δήλωσαν ότι τελικά έδιναν τα μαθήματα προφορικά όπως τους επιτρέπει ο νόμος.

X6: Στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή, που έχω δικαίωμα να εξετάζομαι προφορικά.

X8: Στο πανεπιστήμιο ... το είπα για να μπορώ να δίνω προφορικά.

Ωστόσο, δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν την αρχική τους επιθυμία να μην ανακοινώσουν την διάγνωση της δυσλεξίας, ώστε να μην στιγματιστούν από τους συμφοιτητές τους και τους καθηγητές.

X6: Όταν πήγα στο πανεπιστήμιο το έλεγα με δισταγμό. Γιατί υπήρχε το φαινόμενο ότι τα λες προφορικά, άρα σου χαρίζουν τους βαθμούς, γιατί έχεις κάποιο πρόβλημα. Οπότε στο πανεπιστήμιο δεν το έλεγα συχνά. ... Το πρώτο χρόνο διάλεξα να δίνω γραπτά τα μαθήματα, επειδή ντράπηκα ουσιαστικά πώς θα το πάρουν τα άλλα παιδιά ...

X8: Στο πανεπιστήμιο όταν πήγα είχα σκεφτεί στην αρχή να μην το πω. Σε μία παιδαγωγική σχολή μπορεί να λειτουργούσε αρνητικά. Όταν λέω αρνητικά και στα μαθήματα και στον αν θα περνούσα.

Εκείνοι, λοιπόν, από τους συνεντευξιαζόμενους που φοίτησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ισχυρίστηκαν πως είχαν το δικαίωμα να εξεταστούν προφορικά, όμως δεν είχαν τον παραπάνω απαιτούμενο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.

### 7.1.5. Στάσεις

Η παρούσα ενότητα των αποτελεσμάτων σκιαγραφεί τις σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο και πώς αυτές επηρεάστηκαν από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά. Επίσης, θα γίνει αναφορά στο κατά πόσο διαφοροποιήθηκε η στάση των ατόμων αυτών μετά τη διάγνωση.

#### A) Εκπαιδευτικών

Η αντιμετώπισή του ατόμου από τον εκπαιδευτικό είναι ιδιαίτερα σημαντική για κάθε μαθητή, καθώς με βάση αυτή διαμορφώνεται η σχολική του πορεία και σε κάποιες περιπτώσεις επηρεάζει την στάση των συμμαθητών του. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν έναν εκπαιδευτικό που εφαρμόζει κοινή στάση προς όλους γενικά τους μαθητές χωρίς να δίνει σημασία στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τον καθένα και ειδικά τα άτομα με δυσκολίες.

X4: ... όπως και στα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται και σε μένα.

X9: Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τους καθηγητές, κοινά όπως τους υπόλοιπους. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να βοηθάνε λίγο πιο παραπάνω τα παιδιά με δυσλεξία. Διότι τα παιδιά με δυσλεξία θέλουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης, μία περισσότερη προσοχή σε σχέση με τα άλλα παιδιά και να είναι σωστά ενημερωμένοι.

X10: Οι εκπαιδευτικοί για μένα είναι στην κοσμάρα τους. Πρέπει να πέσεις σε συγκεκριμένο άτομο ώστε να κατανοήσει τι συμβαίνει στο κάθε παιδί. Μου συμπεριφέρονταν τα ίδια. Πιστεύω ότι στο σχολείο θα έπρεπε να ήταν πιο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και να γνωρίζουν για αυτά τα θέματα, γιατί στην εποχή μου, που εγώ ήμουν σχολείο, τα άτομα δεν ήταν και τόσο καταρτισμένα, κατά την άποψή μου βέβαια.

X11: Κανονικά όπως τους άλλους μαθητές. Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση. ... Νομίζω έπρεπε να μου συμπεριφέρονται κάπως με περισσότερο προσοχή γιατί μπορεί να τα μάθαινα και καλύτερα.

X12: Όπως τους υπόλοιπους μαθητές. Αδιάφορα.

Ωστόσο, αρκετοί ερωτώμενοι κάνουν λόγο και για άσχημη και προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς το πρόσωπο τους, που έφταναν στο σημείο να χαρακτηρίζουν και να μειώνουν τους μαθητές μπροστά στους συμμαθητές τους. Αυτές οι παρατηρήσεις προς το μαθητή με δυσκολίες τον επηρεάζουν τόσο μαθησιακά όσο και ψυχολογικά, όπως χαρακτηριστικά διαφαίνεται στα λόγια τους, υπάρχουν περιπτώσεις που τους φέρνουν σε αμηχανία, τους προκαλούσαν άγχος, τους μειώνουν την αυτοεκτίμηση του και κατά επέκταση την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

X1: ... επειδή στην ορθογραφία πάντα δεν τα πήγαινα καλά και έγραφα άσχημα, θυμόμουν ότι φώναζε η δασκάλα και γινόταν χαμός. Στα αγγλικά, μου σημείωναν με κόκκινο τα λάθη μου για να τα διορθώσω, αλλά εγώ δεν ήξερα πώς να το κάνω και συνεχίζω να τα κάνω λάθος.

X2: Μέσα σε μία εβδομάδα μου είχε αλλάξει πόσες θέσεις και εγώ δεν ήθελα να φύγω και έκλαιγα. Αυτή συνέχεια με μείωνε και άλλη μία φορά που δεν μπορούσα να κάνω μία χειροτεχνία, με είχε μειώσει μέσα στην τάξη ... Ήταν πολύ άσχημη, δεν ήθελα να κάνουμε

διακρίσεις. Αισθανόμουν άσχημα. Δεν χρειάζεται να με μείωνε, αισθανόμουν μειωμένος και από μόνος μου.

X3: Θυμάμαι στις μικρές τάξεις δεν μου εξηγούσαν, μόνο έγραφαν το βαθμό και κοκκίνιζαν το γραπτό.

X5: ...είχα πάρει μηδέν. Το είχε πει μπροστά σε όλη την τάξη και είχα αισθανθεί πολύ άσχημα. Κακή ... Γιατί μπορεί να σε κατηγορήσουν ... Και αυτό είναι άσχημο.

X7: ... πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω ή μάλλον ότι δεν προσπαθώ.

X8: Με το ζόρι να τονίσω σωστά μία λέξη ... που με είχε πέντε λεπτά και δεν μπορούσα ... Να έχω γίνει ρεζίλι σε όλη την τάξη ... Και αυτό να γίνει θέμα σχολιασμού ακόμη και στα διαλείμματα. ... Με ενοχλούσε το κοκκινισμένο γραπτό. Με ενοχλούσε όταν επέμενε να πω κάτι αν και δεν το καταλάβαινα.

X12: Ναι ... Διάβασα μία λέξη στην πρώτη γυμνασίου λάθος τόνο και η δασκάλα γέλασε στα αρχαία. Αισθάνθηκα πολύ άσχημα. ... Εντάξει γελούσαν και εκείνοι(συμμαθητές) και μετά σε κάθε λάθος που έκανα γελούσαν, αφού γέλασε και η δασκάλα ... Ναι, από τότε εγώ δεν ξανά διάβασα ποτέ. Ειδικά στη συγκεκριμένη δασκάλα, δεν διαβάζω τίποτα. Ούτε ασκήσεις ούτε τίποτα.

X14: η βιολογία, θυμάμαι μία απαράδεκτη συμπεριφορά. Στη βιολογία, εντάξει, δεν ήμουν καλή αλλά το πάλευα. Δεν υπήρχε κατανόηση μου έλεγε, «έλα καλέ αυτά είναι εύκολα». Ένωθα ότι με υποβίβασε και με υποτιμούσε με αυτόν τον τρόπο. Τώρα στην τρίτη λυκείου είχα μία καθηγήτρια που μου έλεγε, «η δυσλεξία σου και η φλυαρία σου θα σε κάνουν να βγεις από το θέμα στην έκθεση».

X15: Μπορεί κάποιες φορές να ήθελαν να βοηθήσουν, αλλά να μην το έκαναν με τον σωστό τρόπο.

Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν περιπτώσεις στις όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν χαρακτηρισμούς για τους μαθητές ή τρόπους αντιμετώπισης, οι οποίοι δεν συνάδουν με την δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Για δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων, ακόμα, ιδιαίτερα αρνητικά για την επιτυχία τους στο σχολείο φάνηκε να λειτουργεί το κοκκινισμένο γραπτό από τους εκπαιδευτικούς.

X3: Θυμάμαι στις μικρές τάξεις δεν μου εξηγούσαν μόνο έγραφαν το βαθμό και κοκκινίζανε το γραπτό.

X7: Ναι, διότι παλιότερα μπορεί να μη μου έδιναν τόση σημασία, γιατί πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω ή μάλλον ότι δεν προσπαθώ.

X8: Στο δημοτικό, που δεν είχαμε καταλάβει ότι έχω τη δυσκολία, αισθανόμουν κάποιες φορές ότι οι δάσκαλοί μου δεν με καταλάβαιναν. Με ενοχλούσε το κοκκινισμένο γραπτό. Με ενοχλούσε όταν επέμενε να πω κάτι αν και δεν το καταλάβαινα.

Όσον αφορά το συναισθηματικό κομμάτι, έξι συμμετέχοντες που έκαναν λόγο για αυτό, και χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως αδιάφορους με βάση και την παραπάνω συμπεριφορά προς την δυσκολία πριν την διάγνωση.

X7: ... παλιότερα μπορεί να μη μου έδιναν τόση σημασία, γιατί πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω ή μάλλον ότι δεν προσπαθώ.

X8: Στο δημοτικό, που δεν είχαμε καταλάβει ότι έχω τη δυσκολία, αισθανόμουν κάποιες φορές ότι οι δάσκαλοί μου δεν με καταλάβαιναν.

X9: .. επειδή ήμουν και αδύναμη μαθήτρια μπορεί να μη μου έδιναν τόσο σημασία.

X10: Εντάξει, οι άνθρωποι πάνε για να πάρουν λεφτά, είναι μία δουλειά. Δεν είναι ούτε παιδιά τους. Για εμένα δεν νοιάζονται οι πιο πολλοί ούτε είναι να νοιαστούν. Χρειάζεται ενημέρωση και ευαισθησία αυτό το επάγγελμα.

X12: Όπως τους υπόλοιπους μαθητές. Αδιάφορα.

Ωστόσο, παρατηρούμε μέσα στο λόγο τους ότι δεν είναι πάντα ηθελημένη η συμπεριφορά και η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, και μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή γνώση και ενημέρωση τους πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα στην δυσλεξία, γι' αυτόν το λόγο δεν μπορούν ούτε να εντοπίσουν αλλά ούτε να αντιμετωπίσουν της δυσκολίας μετά την διάγνωση.

X9: Πιστεύω ότι θα έπρεπε να βοηθάνε λίγο πιο παραπάνω τα παιδιά με δυσλεξία, διότι τα παιδιά με δυσλεξία θέλουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης, μία περισσότερη προσοχή σε σχέση με τα άλλα παιδιά και να είναι σωστά ενημερωμένοι.

X10: Εντάξει, οι άνθρωποι πάνε για να πάρουν λεφτά είναι μία δουλειά. Δεν είναι ούτε παιδιά τους. Για εμένα δεν νοιάζονται οι πιο πολλοί ούτε είναι να νοιαστούν. Χρειάζεται ενημέρωση και ευαισθησία αυτό το επάγγελμα.

X13: Όχι, με βάση τη στάση τους προς εμένα, όχι! Υπάρχουν κάποιοι που είναι πάρα πολύ παλιοί και δεν γνωρίζουν πράγματα πάνω σε αυτόν τον τομέα.

X14: Ναι, διότι πιστεύω ότι επειδή δεν υπάρχουν πολλά άτομα με δυσλεξία, ειδικά τα παλιότερα χρόνια, τώρα αρχίζει να εξαπλώνεται λίγο περισσότερο αυτό και αρχίζουν και αυτοί να το ψάχνουν περισσότερο. Μπαίνει ειδική αγωγή τώρα πιο πολύ.

X15: Πολλές φορές, ναι. Πιστεύω ότι είναι ενημερωμένοι.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκαν να είναι εκ διαμέτρου αντίθετες, από τη μία θετική αλλαγή φαίνεται να εντοπίζουν 7 συμμετέχοντες στην στάση των εκπαιδευτικών μετά την διάγνωση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν πλέον τους δίνουν την προσοχή και την ενίσχυση που χρειάζονται. Ακόμη, ένας συμμετέχων δηλώνει ότι μάλλον η διάγνωση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι δυσκολία ακριβώς αντιμετωπίζουν.

X1: Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποιος καθηγητής που δεν έδινε σημασία. Παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας, η καθηγήτρια έδινε σχεδιαγράμματα μόνο σε μένα. Στην έκθεση, επειδή κάποιες φορές έγραφα και δεν καταλάβαινα, μου το σημείωναν και με ρωτούσαν τι ήθελα να πω.

X2: Αρχισαν να με βοηθάνε περισσότερο...

X7: Μου έδειξαν περισσότερη σημασία για να προσπαθήσω.



X8: Βασικά, πιστεύω ότι βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς ... Να καταλάβουν τι έχω και να με βοηθούν όπως πρέπει. Άλλωστε πιστεύω αυτός είναι ο λόγος της διάγνωσης, να βρεθούν τρόποι, ώστε το παιδί να μπορεί να ζει με αυτό. ... Τρόποι αντιμετώπισης της δυσκολίας.

X12: Θετικά ... Τώρα που το σκέφτομαι μπορεί και αρνητικά. Θετικά γιατί είναι τώρα πιο ευέλικτοι. Έχουν έναν άλλον τρόπο διαχείρισης ... Όχι, όλοι, κάποιοι. Αρνητικά, γιατί κάποιοι πιστεύουν ότι είμαι χαζός και γίνονται περισσότερο ευέλικτοι από ότι πιστεύω ότι πρέπει. Ας πούμε, λένε ... «Το κατάλαβες, να το ξανά εξηγήσω»; Μπροστά σε όλη την τάξη ή λένε ... «Μήπως να μη διαβάσεις εσύ;» Κάποιες φορές και εγώ αναρωτιέμαι, τι κάνω εγώ εδώ; Εγώ γιατί όχι, αφού μπορώ.

X13: Αν είναι καλός ο άνθρωπος, μπορεί με λίγο περισσότερη επιείκεια σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

X15: Απλώς μετά τη διάγνωση μπορώ να πω ότι με βοηθούσαν περισσότερο. Μετά τη διάγνωση με στήριζαν περισσότερο σε απαντήσεις που δεν μπορούσα να εκφράσω αν και τις ήξερα.

Ωστόσο, από τα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων εντοπίζουμε τουλάχιστον δύο περιπτώσεις που δηλώνουν ότι η επιείκεια και η προσοχή από μέρους των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει ένα όριο, διότι μπορεί να φτάσουν στο σημείο που να μην επιτρέπεται στους μαθητές με δυσκολίες να εξελιχτούν και να οδηγούν σε αρνητικά παρά θετικά αποτελέσματα για το άτομο. Ακόμη, τρεις συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν την άνιση στάση του εκπαιδευτικού του τμήματος του προς τον ίδιο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που επίσης δεν συμβάλει στην βελτίωση τους και μπορεί να οφείλεται στην αυξημένη επιείκεια.

X1: Είχα διάκριση σε πολλές δραστηριότητες μέσα στο μάθημα που δεν τις έκανα λόγω της δυσλεξίας. Αυτό.

X2: Ότι και καλά... Εμ... Όταν σήκωνα το χέρι μου και έλεγα κάτι δεν άκουγε εμένα για το λόγο μάλλον της δυσλεξίας. Αυτό. Δεν έδινε σημασία στην απάντησή μου. Σημασία... ή με έβαζε να απαντήσω κάποιες ερωτήσεις, να λέω πιο λίγο μάθημα, πιο εύκολες ερωτήσεις. Μπορεί να πίστευε ότι δεν μπορώ να απαντήσω.

X15: Ίσως τώρα στο λύκειο. Με τα μαθηματικά σου πούμε που δεν είναι τόσο το στοιχείο μου ίσως εκεί γινότανε ... Ααα. Εσύ δεν μπορείς... Με θεωρούσαν με κάποιον τρόπο ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι. Αυτό. ...

Συνεχίζοντας, πέντε συμμετέχοντες εντοπίζουν και άλλα αρνητικά στοιχεία στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αφού η στάση τους δεν τροποποιείται και παραμένει κοινή σε σύγκριση με τη στάση που είχαν πριν την διάγνωση.

X6: Όχι, δεν άλλαξα κάτι. Προφορικά έδινα μόνο στο διαγωνίσματα και ήταν μόνο αυτό που άλλαξε.

X9: Το ίδιο όπως και μετά. Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τους καθηγητές ...

X5: Το ίδιο. ... Στην τάξη δεν τα καταλαβαίνω. Το εξηγεί ο καθηγητής, το καταλαβαίνουν μόνο οι καλοί μαθητές. Μετά προχωράει παρακάτω και εγώ δεν τα ξέρω.

X12: Και τώρα μετά τη διάγνωση υπάρχουν κάποιοι που είναι αδιάφοροι ... Έλεος ... Δεν είναι καθόλου καλό αυτό. Ίσως δεν ξέρουν τι είναι η Δυσλεξία και πώς να την διαχειριστούν.

X14: ... μπορώ να πω κάτι ιδιαίτερο. Κάποιοι μπορεί να με αντιμετώπιζαν με λίγο περισσότερη επιείκεια. Κοινά όπως πριν ας πούμε κάποιος με υποτίμηση.

X13: Συνήθως όπως τα υπόλοιπα παιδιά.

Ακόμη ένα άτομο από όλους τους συμμετέχοντες δηλώνει πως είναι ιδιαίτερα αρνητικό το γεγονός της γνωστοποίησης της χαμηλής βαθμολογίας του από τον εκπαιδευτικό, ειδικά μετά την διάγνωση, ενώ ένα άλλο αναφέρει την άρνηση από μεριάς του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει το δικαίωμα της προφορικής εξέτασης.

X5: Θυμάμαι την πρώτη φορά που είχαμε κάνει ο αγγλικά και μας είχε βάλει ορθογραφία τα χρώματα και τα είχα κάνει όλα λάθος και είχα πάρει μηδέν. Το είχε πει μπροστά σε όλη την

X8: Θυμάμαι ότι κάποιος καθηγητής είχε αρνηθεί να δώσω προφορικά.

Με βάση και τα παραπάνω αποσπάσματα οι απόψεις των συμμετεχόντων που αναφέρθηκαν στο συναισθηματικό κομμάτι της στάσης των εκπαιδευτικών μετά την διάγνωση φάνηκαν να παραμένουν ίδιες με πριν, προσθέτοντας και την λιγότερη απαιτητική στάση τους, πλην των περιπτώσεων που φάνηκε ότι δέχτηκαν την προσοχή και την στήριξη τους. Παρ' όλα αυτά δεν μιλάει κανένας συμμετέχων για παρεμβάσεις που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βοήθεια των συγκεκριμένων μαθητών.

X4: Παράδειγμα, μία φορά είχαμε κάποιες ασκήσεις και μας είχε ελεύθερους να τις κάνουμε ασκήσεις και εγώ δεν καταλάβαινα και εκείνη δεν μου εξηγούσε γιατί είχε κάποιες δουλειές.

X9: ... ήμουν και αδύναμη μαθήτρια μπορεί να μη μου έδιναν τόσο σημασία. Πιστεύω.

X13: Ναι ... Εεε... Γιατί όταν με αντιμετωπίζουν με επιείκεια αισθάνομαι πιο χαλαρά και εκφράζομαι πιο εύκολα.

Τέλος, υπάρχει ένα άτομο που δεν εντοπίζει κάποια αλλαγή διότι η διάγνωση είναι πρόσφατη.

X11: Επειδή πρόσφατα έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας, δεν έχω παρατηρήσει κάτι ακόμη.

Όπως, λοιπόν, παρατηρείται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούν τη στάση τους σε σχέση με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνα τα άτομα με δυσλεξία, αφού τα ίδια δεν επιθυμούν μία διαφορετική αντιμετώπιση χωρίς όμως αυτό να αντιπροσωπεύει ολόκληρο το πλήθος των ατόμων της έρευνας. Υπήρξαν, λοιπόν, και περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί έπραξαν με τέτοιο τρόπο, ώστε έφεραν σε δύσκολη θέση τους μαθητές και δημιουργώντας σε αυτούς μία σειρά αρνητικών συναισθημάτων. Τέτοιες συμπεριφορές ενδεχομένως να οφείλονται σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών.

#### Αυτοεκληρούμενη προφητεία

Τώρα, όσον αφορά το κομμάτι της αυτοεκληρούμενης προφητείας που βασίζεται στο λαθεμένο ορισμό μιας κατάστασης, στην δική μας περίπτωση των ατόμων με δυσκολία, και

αυτός τείνει να επιβεβαιώνεται μέσα από δράσεις και συμπεριφορές του ατόμου που ενστερνίζεται την άποψη αυτή. Στην έρευνα μας η έννοια αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται τουλάχιστον από πέντε συμμετέχοντες που δηλώνουν ότι πολλές φορές δρουν με βάση τα «πιστεύω» των εκπαιδευτικών και αυτό μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική πράξη και να επηρεάσει την στάση των συμμαθητών τους. Ενώ, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις δεν φαίνεται αυτή να τους επηρεάζει, ίσα-ίσα σε κάποιες από αυτές η άνιση στάση τους φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα αφού πεισμώνει τους μαθητές και τους οδηγεί στην βελτίωση.

X2: ... έχει χαραχθεί στη μνήμη μου... στην πρώτη δημοτικού μια δασκάλα μας χώριζε... τα παιδιά που είναι καλά, που δεν είναι καλά πολύ και τα τελείως χάλια σε σχέση με το μάθημα. ... Ναι, γιατί πάντα ήξερα ότι ήμουν στη μεσαία στήλη. Ναι, ήξερα ότι είμαι καλύτερα από τους τάδε και χειρότερα από τους άλλους. Δεν έδινα βάση στο να βελτιωθώ, γιατί ήξερα ότι ήμουν χειρότερη από αυτόν και δεν υπάρχει περίπτωση να τον φτάσω, ό,τι και να γίνει.

X5: Ναι, γιατί όταν ο καθηγητής λέει ότι θα μου βάλει αυτόν τον βαθμό. Εγώ δεν προσπαθώ περισσότερο.

X8: Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι μετά από αυτήν την ανάγνωση δεν ήθελα να διαβάσω στην τάξη. Ότι γενικά επειδή κάποιες φορές λόγω της συμπεριφοράς του δασκάλου με κορόιδευαν μετά και τα υπόλοιπα παιδιά, δεν ήθελα να μιλάω πολύ. Να πω την αλήθεια στο δημοτικό δεν προσπαθούσα να γίνω και καλύτερη.

X10: Ναι, καθηγητές να μου συμπεριφέρονται με έναν τρόπο και εγώ να παραμένω στάσιμος και να μην προσπαθώ περισσότερο. Αυτό δεν συνέβαινε σε μένα.

X14: βασικά για παράδειγμα τώρα στην τρίτη λυκείου είχα τόσο πείσμα να αποδείξω σε αυτή την καθηγήτρια ότι είμαι κάτι, ενώ ουσιαστικά δεν θα έπρεπε. Ουσιαστικά προσπαθούσα να είμαι ακόμα πιο καλή. Συνεπώς αυτή την περίπτωση η αρνητική του στάση, λειτούργησε θετικά για μένα. Αλλά στο φροντιστήριο θυμάμαι ότι έφτασα στο σημείο να λέω ότι δεν θέλω να διαβάσω άλλο επειδή μου φώναζε συνέχεια. Εγώ σαν άτομο θέλω λίγο χείρα στα αυτιά, δεν θέλω να με αποπάρεις, δεν θέλω να με φωνάζεις, ώστε να συνεχίζω

να προσπαθώ. Να μου πεις αυτά που πρέπει να μου πεις αλλά με ωραίο τρόπο.

X15: Ίσως τώρα στο λύκειο. Με τα μαθηματικά σου είπαμε που δεν είναι τόσο το στοιχείο μου ίσως εκεί γινότανε ...Ααα. Εσύ δεν μπορείς... Με θεωρούσαν με κάποιον τρόπο ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι. Αυτό. ... Όχι, εγώ πεισμώνω σε αυτές τις περιπτώσεις και προσπαθώ περισσότερο.

## **B) Συμμαθητές**

Οι συμμαθητές με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων φαίνεται ότι δεν γνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες και δεν μπορούν να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν την ύπαρξη της δυσκολίας στα άτομα.

X3: Ναι, αφού δεν έχω κανένα θέμα με αυτούς. ... δεν έχουν καταλάβει την δυσκολία μου. Όχι.

X5: Όχι, δεν ξέρω.... Δεν είχαν καταλάβει κάτι για την δυσκολία πριν πάω στο Τμήμα Ένταξης.

X10: Εντάξει, εγώ τους το είχα πει, δεν είχαν καταλάβει κάτι πριν και δεν νοιάζονταν για αυτό.

X12: πιστεύω ότι δεν δίνουν σημασία ... στη δυσκολία. Μπορεί να πίστευαν ότι είμαι και λίγο χαζός και ότι δεν τα παίρνω. Αυτό μόνο. Δεν νομίζω να ξέρουν και εκείνοι Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Απλά ότι είμαι πιο αδύναμος στα μαθήματα.

X15: Στο δημοτικό που ήμασταν και πιο μικρή δεν το είχαν καταλάβει απλώς πίστευαν ότι ήμουν ανορθόγραφη. Γι' αυτό μετά προσπαθούσα να το λέω, ώστε να μαθαίνουν τι είναι.

Συνεπώς, με βάση και το παραπάνω γεγονός οι συμμετέχοντες φάνηκε να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θέματα με τις κοινωνικές επαφές τους, με τους συμμαθητές, πριν την διάγνωση, διότι όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν αρκετοί από αυτούς, συνήθως οι συμμαθητές, δεν ασχολούνται με τις σχολικές δυνατότητες τους.

X1: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είχα κάποια διαφορετική αντιμετώπιση ούτε σε αυτό. ... Όχι, όλα ήταν κοινά, δεν εντόπισα κάποια διαφορά στη στάση τους.

X3: (Είναι ικανοποιημένος από την σχέση τους) Ναι, αφού δεν έχω κανένα θέμα με αυτούς.

X4: Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα. ... Ναι, αλλά δεν ασχολούνται με αυτά.

X6: Ναι, δεν είχα κάτι ιδιαίτερο.

X11: Όχι, αφού δεν το έχουν καταλάβει.

X12: Ίσως, ναι, να είχαν καταλάβει. ... Πιστεύω ότι δεν δίνουν σημασία σε αυτό.

X14: Όχι, δεν είχα καταλάβει κάτι, σε άλλα θέματα είχαν καταλάβει αλλά δεν υπάρχει και ενημέρωση πάνω σε αυτό. Όχι, απλώς συνήθως έλεγαν ότι η Στρατούλα δεν ξέρει καλή ορθογραφία. Αυτό.

X15: Δεν είχα καταλάβει τουλάχιστον κάτι. Ούτε και τώρα συμβαίνει αυτό. Δεν ασχολούνται με αυτά οι φίλοι μου.

Πέντε άτομα με δυσλεξία φαίνεται ότι έχουν δεχθεί χλευασμό με ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια ακόμα και bullying από τους συμμαθητές λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στην μάθηση πριν την διάγνωση. Τα πειράγματα αφορούσαν τα λάθη είτε στην ανάγνωση της ελληνικής ή αγγλικής γλώσσας, είτε γενικά λάθη στο σχολείο ή και στη σύγκριση βαθμολογιών μεταξύ των παιδιών.

X2: Μπορεί να με θεωρούσαν βλάκα. Μπορεί να μην είχαν καταλάβει ότι είχα κάποιο πρόβλημα, αλλά να με θεωρούσαν βλάκα γιατί έκανα λάθη. Και μου συμπεριφέρονται διαφορετικά λόγω των λαθών μου.

X7: Με έκαναν παρέα αλλά μπορεί να δέχομαι και λίγο bullying επειδή έλεγαν «να εσύ δεν ξέρεις γράμματα», «δεν θα μάθεις γράμματα».

X9: Που μερικές φορές με κορόιδευαν οι συμμαθητές μου, όταν δυσκολεύομαι, όταν ανεβαίνω στον πίνακα σηκωνόμουν και έκανα κάποια ορθογραφικά λάθη.

X10: Ναι, εντάξει μπορεί να δεχόσουν κάποια πειράγματα. Αλλά, εντάξει, παιδιά ήμασταν. Το λεγόμενο bullying. Εντάξει, όλα τα παιδιά το κάνουμε να πειράζουμε τον γνωστό μας.

Ακόμη, υπήρξαν τρεις περιπτώσεις που δηλώνουν ότι έχουν βιώσει απόρριψη από τους συμμαθητές τους λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, της σχολικής επίδοσης.

X2: Δεν είχαμε και πολλά-πολλά, απλοί συμμαθητές.

X6: Το κακό είναι ότι σε μικρή ηλικία μας κορόιδευαν. Μας έλεγαν προβληματικά γιατί ήμασταν τρία παιδιά στην τάξη.

X8: οι συμμαθητές μου κάποιες φορές δεν ήθελαν να μπαίνω στην ομάδα τους, γιατί δεν μπορούσα να πετύχω την μπάλα είτε να την χτυπήσω είτε να την κατευθύνω σωστά παράδειγμα στο βόλει. ... Για την αλήθεια ούτε εγώ ήθελα να παίζω τέτοια παιχνίδια, γιατί δεν τα κατάφερα. Γενικά πάντα δεν είχα πολλούς φίλους. Στο γυμνάσιο η σχέση μου ήταν πολύ καλή, αυτό δεν ήθελα να χαλάσω με τη διάγνωση. Γιατί θυμάμαι στο δημοτικό είχα περάσει άσχημα. Με κορόιδευαν και δεν μου έκαναν παρέα.

Εδώ φαίνεται ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αρχίσουν να απέχουν από δραστηριότητες που μπορεί να τονίζουν την δυσκολία τους.

Μετά την διάγνωση, οι συμμαθητές από ότι φαίνεται από τις συνεντεύξεις μαθαίνουν για την δυσκολία του ατόμου ηθελημένα ή άθελα. Συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους τα άτομα δήλωσαν την πρόθεση τους να αποκρύψουν την διάγνωση από τους συμμαθητές, γιατί δεν θέλουν να χαρακτηριστούν από αυτό ή το θεωρούν κάτι προσωπικό. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις αυτή έγινε γνωστή από την στάση των καθηγητών προς εκείνα.

X2: Στο γυμνάσιο τότε με τις προφορικές εξετάσεις που το έμαθε όλη η τάξη, το έμαθαν και αυτοί. Θυμάμαι μετά όλοι με ρωτούσαν τι είναι αυτό και τι έχω. Αισθάνθηκα πολύ άσχημα, διότι εγώ δεν ήθελα να μαθευτεί.

X8: Γενικά πάντα δεν είχα πολλούς φίλους. Στο γυμνάσιο η σχέση μου ήταν πολύ καλή, αυτό δεν ήθελα να χαλάσω με τη διάγνωση. Γιατί θυμάμαι στο δημοτικό είχα περάσει άσχημα. Με κορόιδευαν και δεν μου έκαναν παρέα.

X9: Όχι, δεν είπα κάτι διότι δεν είναι κάτι που τους αφορά. ... Απλά νομίζω ότι είναι κάτι δικό μου, δεν υπάρχει λόγος να το μάθουν οι υπόλοιποι. ... Πολλοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι είναι αυτό και κάποιες φορές το αντιμετωπίζουν και κάπως άσχημα.

X14: Δεν ήθελα να το πω και θυμάμαι χαρακτηριστικά όταν μετά τη διάγνωση χρειάστηκε να πάω σε κάποιες συνεδρίες στο ΚΕΔΔΥ, τους έλεγα ότι είμαι άρρωστη, ότι δεν μπορούσα να έρθω. Δεν ήθελα να το πω και τους έλεγα ψέματα.

Βέβαια, υπήρξαν πέντε περιπτώσεις που ανακοίνωσαν την διάγνωση αμέσως στους συμμαθητές και στους φίλους τους. Συνεπώς σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε και την ηθελημένη ενημέρωση που σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις λειτουργεί ως αιτιολογικός παράγοντας για την δυσκολία.

X1: Ναι, σε... Όχι σε όλους αμέσως... Αλλά σε αυτούς που έκανα παρέα, ναι.

X10: Εντάξει, εγώ τους το είχα πει, δεν είχαν καταλάβει κάτι πριν και δεν νοιάζονταν για αυτό. Δεν ήταν κάτι πάνω μου που άλλαξε μετά τη διάγνωση και θα με αντιμετώπιζαν κάπως διαφορετικά.

X12: Στους φίλους μου μίλησα. Απόρησαν τι είναι αυτό και εγώ τους εξήγησα. ... Απλώς πιστεύω ότι τους έλυσε την απορία γιατί δυσκολεύομαι.

X13: Ναι, και ήταν η δικαιολογία γιατί είχα χάλια ορθογραφικά.

X15: Ναι, κατευθείαν. ... εγώ τους εξηγούσα ότι κάνω το ορθογραφικά επειδή έχω αυτή τη δυσκολία.

Προχωρώντας στο κομμάτι της συμπεριφοράς από την στάση των συμμαθητών στα άτομα με δυσλεξία αλλάζει είτε θετικά είτε αρνητικά με βάση την κατανόηση της δυσλεξίας από αυτούς. Συγκεκριμένα, οι συμμαθητές που δεν δέχθηκαν την διαφορετικότητα των παιδιών τα χλεύαζαν, τους κόλλησαν την ετικέτα του δυσλεκτικού και τα αντιμετώπιζαν με διαφορετικό τρόπο. Τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ιδιαίτερος απογοητευμένοι από αυτή την στάση των συμμαθητών τους.



X2: Υπήρχαν στιγμές που μπορεί να αισθανόμουν άβολα... Εεε... Με τους συμμαθητές μου να γινόταν κάτι... Είχα δεχτεί bullying πολύ στο δημοτικό για διάφορους λόγους με διάφορα παιδιά τα οποία ήθελαν να κοροϊδέψουν... Εεε... μαθησιακές δυσκολίες μετά στο γυμνάσιο, γιατί στο δημοτικό το είχα κρυφό και δεν το έλεγα στους συμμαθητές μου. Ούτε η δασκάλα μου είχε πει κάτι. Στο γυμνάσιο, που είχε μαθευτεί ... κάποια περίεργα σχόλια ήταν επίτηδες για να με κάνουν να αισθανθώ άσχημα. Τώρα στο Λύκειο, προσέχω και εγώ πως να συμπεριφερθώ πάνω σε αυτό και τα λοιπά. Αυτά.

X6: Το κακό είναι ότι σε μικρή ηλικία μας κοροΐδευαν, μας έλεγαν προβληματικά γιατί ήμασταν τρία παιδιά στην τάξη.

X8: Και να μην ξεχάσω με την διάγνωση μου μπήκε λίγο η ταμπέλα στο Λύκειο η «δυσλεκτικιά», και έγινε ουσιαστικά αυτό που φοβόμουν, αλλά επειδή ήμασταν μεγάλα παιδιά δεν ήταν γενικό ούτε παντοτινό το κακό ... Το θυμόταν όποτε τους βόλευε για να πουν κάτι.

X9: Κάπως να σε αντιμετωπίζουν διαφορετικά λόγω της δυσκολίας στο σχολείο, μέσα στην τάξη, μερικές φορές που σηκώνομουν στον πίνακα και έκανα μερικά λάθη τότε με κοροΐδεύουν κάπου.

X14: Όταν έμαθαν ότι πέρασα κάποιες διαδικασίες επειδή έλειπα από το σχολείο ... Όταν έμαθαν ότι πήγα στο ΚΕΔΔΥ έλεγαν ότι το έκανα ψέματα. ... Με κοροΐδεύανε και επειδή τότε φορούσα σιδεράκια και γυαλιά προσπαθούσαν με κάνουν με κάθε τρόπο να αισθανθώ άσχημα. Όταν διαγνώστηκα και με Δυσλεξία με θεωρούσαν χαζή. Έλεγαν «έλα μωρέ τώρα η Στρατούλα». Δεν με υπολόγιζαν τόσο. ... Ναι, δεν θέλω να χρησιμοποιήσω τον όρο bullying, γιατί είναι πολύ χρησιμοποιημένος και συζητημένος στον τελευταίο καιρό. Απλώς είχα δεχθεί εκφοβισμό γιατί τότε ήμουν και κάπως χοντρούλα και τα είχα παρατήσει όλα και ασχολιόμουν μόνο με το διάβασμα. Είχα δεχθεί πολλά κρούσματα σε σημείο να μου πετάνε τα πράγματα πίσω από τις ντουλάπες για να μην μπορώ να γράψω, τόσο άσχημα.

Αντίθετα, δύο συμμετέχοντες δηλώνουν την βελτίωση των κοινωνικών τους επαφών μετά την διάγνωση, διότι αυτή συμβάλει στην κατανόηση και την αποδοχή της ύπαρξης δυσκολίας από τους συμμαθητές. Με αυτόν τον τρόπο έπαψαν τα πειράγματα και τα ενοχλητικά σχόλια, που μέχρι πρότινος συνόδευαν τα άτομα και γενικά παρουσίασαν πιο θετική στάση προς

αυτά σε σχέση με το παρελθόν. Αυτό το γεγονός έδωσε την δυνατότητα και το θάρρος στους συμμετέχοντες να ζητούν επιπρόσθετη βοήθεια όπου αντιμετώπιζαν δυσκολίες, τουλάχιστον από τα άτομα που ήταν πιο κοντά. Βεβαία, υπήρξαν και περιπτώσεις που δεν ασχολήθηκαν καθόλου με αυτό γεγονός.

X7: Ναι, μετά το κατάλαβαν ... Ότι έχω κάποιο πρόβλημα. Έπαψαν μετά να με κοροϊδεύουν. Το κατάλαβαν και είχε σταματήσει λίγο το πράγμα. Ναι, λίγο παραπάνω με την παρέα μου ... δεν δίνουν σημασία σε αυτό το θέμα ... Ήξεραν ότι είχα κάποιο πρόβλημα.

Με βάση τα παρακάτω λόγια των συμμετεχόντων υπάρχουν και οι περιπτώσεις που δεν δίνουν σημασία στην δυσκολία και παραμένει ίδια η συμπεριφορά τους.

X1: Όχι, όλα ήταν κοινά, δεν εντόπισα κάποια διαφορά στη στάση τους.

X4: Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Βοηθάνε με τις ασκήσεις που δεν καταλαβαίνω και μου εξηγούν.

X10: Αλλά μετά τη διάγνωση δεν υπήρξε ετικέτα ... Και να υπάρξει δεν θα με απασχολήσει. ... Ναι, δεν είχα προβλήματα.

X11: Όχι, γιατί δεν είναι κάτι που σχετίζεται με τις φιλίες μου.

X15: Ναι, δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο θέμα.

Τέλος, με βάση τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων παρατηρείται το γεγονός της ανακοίνωσης της διάγνωσης από μεριάς των μαθητών, ώστε να αποτρέψουν αρχικούς χαρακτηρισμούς που σχετίζονται με τα ορθογραφικά τους λάθη.

X10: Εντάξει, μπορεί να με πείραζαν και να μου έλεγαν ότι είσαι ανορθόγραφος αλλά αυτό εμένα δεν με ένοιαζε. Αλλά μετά τη διάγνωση δεν υπήρξε ετικέτα ... Και να υπάρξει δεν θα με απασχολήσει.

X12: Απλώς πιστεύω ότι τους έλυσε την απορία, γιατί δυσκολεύομαι.

X13: Ναι, και ήταν η δικαιολογία, γιατί είχα χάλια ορθογραφικά.

Η στάση των συμμαθητών της πλειοψηφίας των συνεντευξιαζόμενων δεν χαρακτηρίζεται αρνητική, ενώ μικρός αριθμός ατόμων δήλωσαν πως δέχθηκαν χλευαστική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους λόγω των αδυναμιών τους σε ορισμένα μαθήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις η συμπεριφορά των συμμαθητών μετά τη γνωστοποίηση της διάγνωσης της δυσλεξίας ήταν θετική και σε κάποιες περιπτώσεις έγινε και πάλι αφορμή για εμπαιγμό.

### Γ) Οικογένεια

Η στάση των οικογενειών των συμμετεχόντων φαίνεται να τροποποιείται σημαντικά μετά την διάγνωση. Ειδικότερα, σημαντικό παράγοντα φαίνεται να διαδραματίζει η γνώση της δυσκολίας. Οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι οι γονείς αγνοούσαν το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση η δυσλεξία. Συνεπώς δεν μπορούσαν να συνδέσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους με αυτή. Χαρακτηριστικά ένας αναφέρει ότι οι γονείς του λόγω της άγνοιας τους φτάνουν στο σημείο να τον θεωρούν χαζό.

X1: Απλά και επειδή εμείς στην αρχή δεν ξέραμε τι ήταν ... γονείς τους θεωρούσαν ότι ήταν κάτι κακό.

X7: ... αυτοί δεν ήξεραν τι ακριβώς έχω ... Δεν ήξεραν πολλά πράγματα ... Ούτε από τα αδέρφια μου ... Γιατί και αυτά κάπως έτσι θα αντιμετώπιζαν. Δεν είχαμε στήριγμα για το διάβασμα.

X8: Όχι, γιατί δεν γνώριζαν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το μόνο που γνώριζαν ήταν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες που πίστευαν ότι δεν ανήκω σε αυτά. Απλώς πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω τόσο εύκολα.

Μόνο δύο άτομα από τους συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι οι γονείς τους γνώριζαν την δυσλεξία, την ανακάλυπταν και ζητούσαν την διάγνωση τους. Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνοι που εντοπίζουν κάποια ιδιαιτερότητα αλλά δεν μπορούν να είναι σίγουροι λόγω της άγνοιας των χαρακτηριστικών της κάθε περίπτωσης.

X2: ... η μαμά μου το είχε καταλάβει και είχε μιλήσει με τους δασκάλους. ... Η μαμά μου ήταν ενημερωμένη επάνω στο θέμα και ο μπαμπάς μου το ίδιο.

X6: ... ο μπαμπάς μου έχει δυσλεξία και ο αδερφός μου και ο ξάδερφός μου. Τα συμπτώματα τα είχαν ξαναδεί. Όταν τους φώναξαν στο σχολείο και τους είπα να το ψάξουν γιατί το παιδί μπορεί να έχει δυσλεξία, ήταν σίγουροι.

Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση που οι γονείς είχαν εντοπίσει την δυσκολία στο παιδί τους αλλά δεν επέμεναν για την διάγνωση, ώστε να μην δεχθούν αρνητικά σχόλια και για να αποφύγουν τον στιγματισμό.

X14: Αλλά επειδή ήμουν παιδί δασκάλου, καλή μαθήτρια, ο μπαμπάς μου ήταν στο χωριό και είναι, οπότε έλεγαν «το παιδί να βγει δυσλεκτικό γιατί; ». Γι' αυτό δεν το κυνήγησα και έλεγαν, θα κάθεται ο μπαμπάς μου πάντα μαζί μου δίπλα και θα το παλεύουμε.

Τα περισσότερα άτομα μιλούν με ιδιαίτερη έμφαση για την στήριξη που τους προσφέρεται από την οικογένεια τους τόσο από τα ίδια τα μέλη της όσο και από ειδικούς παιδαγωγούς που φροντίζουν να βρουν για να τους βοηθήσουν, σε τέσσερεις ακόμη και πριν την διάγνωση σε δύο από αυτές τις περιπτώσεις .

X3: Τότε μαζί (με την μαμά) ακόμα κάναμε τα μαθήματα μετά στο γυμνάσιο τα κάνω μόνος μου. Απλώς με βοηθούσαν με τους δασκάλους αυτούς.

X4: Ναι, και έχουμε μια κυρία που με βοηθάει.

X6: Με βοηθούσαν και όχι μόνο αυτό, από μικρή θυμάμαι επειδή μπέρδευα κάποια γράμματα με είχαν πάει σε ... Πώς το λένε ... Λογοθεραπευτή. Ήδη είχανε τις υποψίες από πολύ μικρή ηλικία ότι μπορεί να έχω.

X10: Το κλίμα είναι το ίδιο και πριν και μετά τη διάγνωση. Με βοηθούσαν και πάρα πολύ.

X13: Είχα πάει και σε ειδική δασκάλα στο Κάτω Τρίτος αλλά πάλι τίποτα... Διαγράφονται ... Ο εγκέφαλός μας θυμάται ό,τι θέλει να θυμάται.

X15: Βοηθούσαν πάρα πολύ. Με τα μαθηματικά που είχα το πρόβλημα, προσπαθούσα να τα συνδέω όλα πρακτικά. Είχα στηρίξει και πριν και μετά τη διάγνωση. Μου πρόσφεραν πάρα πολύ χρόνο, υπερβολικά πολύ χρόνο.

Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς, όπως αναφέραμε και παραπάνω φαίνεται ότι αγνοούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Με βάση αυτό το γεγονός μπορούμε να κατανοήσουμε και την συμπεριφορά που παρουσιάζουν κάποιοι λίγοι γονείς, αφού οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ήταν αυστηροί, χειροδικούσαν και συνήθως δημιουργούσαν εντάσεις ώστε ο μαθητής να ολοκληρώσει τα μαθήματα του. Βέβαια, σχεδόν σε όλες αυτές της περιπτώσεις καταλήγουν να δηλώνουν ότι έχουν την στήριξη από τους γονείς, αλλά όχι την κατάλληλη που αρμόζει στις δικές τους ανάγκες. Ακόμα, μία συμμετέχουσα προσθέτει ότι έστω και με αυτό τον τρόπο οφείλει πολλά στην μαμά της, διότι με την βοήθεια της προχώρησε στην ζωή της.

X1: Είχε μερικές εντάσεις... χαχαχ... Στο θέμα ότι δυσκολευόμουν στα μαθήματα. Για παράδειγμα υπήρχαν φορές που καθόμουν τρεις ώρες πάνω από τα βιβλία για να τα μάθω και να το πω σωστά ή να σηκώνομαι το πρωί για να τα λέω.

X2: Θυμάμαι στο δημοτικό με διάβαζε περισσότερο η μαμά μου... Επειδή κάποιες φορές μπορεί κάτι να μην το καταλάβαινα, με πίεζε ... Μπορεί να φώναζε λίγο...

X6: Ήταν αυστηρή από την άποψη ότι δεν διαβάζεις. Αλλά διάβαζα και δεν μπορούσα να αποδώσω.

X8: Η μαμά μου ήταν λίγο πιεστική με τα μαθήματα. Έπρεπε να τα μάθω όπως και δίπατε. Μπορεί και να μην κοιμόμουν για να τα μάθω... Ωστόσο, μπορεί αυτό να με βοήθησε για να μην μείνω πίσω ... Οφείλω πολλά σε αυτήν έστω και με αυτό τον τρόπο με βοήθησε να πάω μπροστά.

Αλλά υπάρχει και μια περίπτωση που χαρακτηρίζει την συμπεριφορά των γονέων του ως αδιάφορη προς τα σχολικά καθήκοντα, ωστόσο αυτό φαίνεται να οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν.

X7: Δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν γιατί και αυτοί δεν ήξεραν τι ακριβώς έχω ... Δεν ήξεραν πολλά πράγματα ... Ούτε από τα αδέρφια μου ... Γιατί και αυτά κάπως έτσι θα αντιμετώπιζαν. Δεν είχαμε στήριγμα για το διάβασμα.

Ακόμη, σε άλλη περίπτωση ο μεγαλύτερος αδερφός φαίνεται είναι αυτός που προσφέρει στήριξη προς το παιδί με δυσκολίες, διότι η μητέρα παρουσίαζε προβλήματα ακοής, ενώ ο πατέρας ήταν πολυάσχολος και δεν διέθετε χρόνο για την μαθησιακή βοήθεια του παιδιού.

X9: Λογικό, ο αδερφός μου με βοηθούσε περισσότερο ως πιο μεγάλος, διότι η μητέρα μου δεν μπορούσε γιατί αντιμετώπιζε και προβλήματα με την ακοή.

Η διάγνωση φαίνεται ότι λειτουργεί θετικά όσον αφορά την στάση των οικογενειών με παιδιά με δυσλεξία. Ιδιαίτερα στην πλειοψηφία τους οι οικογένειες, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, έπαψαν να είναι πειστικές, έδειξε κατανόηση και προσέφερε κατάλληλη βοήθεια στο άτομο, αφού βέβαια πρώτα και ίδιοι κατανόησαν και γνώρισαν τι ακριβώς είναι η δυσλεξία. Επιπλέον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν τροποποιήθηκε και ο τρόπος διαβάσματος, ώστε ο μαθητής να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους.

X1: ... άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο διάβαζα. Απλώς δεν με πίεζε, ήξερε τόσο πολύ και ήξερε ότι δεν υπήρχε περίπτωση να το μάθω λόγω της δυσλεξίας... Με άφηνε να διαβάζω μόνη μου με τον τρόπο που ήθελα εγώ.... Έτσι ασχολούμουν λιγότερο με τα μαθήματα και δεν είχαμε και πολύ φασαρία...

X2: Ναι, προσπαθούσαν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους να διαβάζω.

X3: Τότε μαζί ακόμα κάναμε τα μαθήματα μετά στο γυμνάσιο τα κάνω μόνος μου. Απλώς με βοηθούσαν με τους δασκάλους αυτούς.

X9: ... ο πατέρας μου με επέβλεπε λίγο περισσότερο ...

X10: ... μετά τη διάγνωση με πήγανε σε ειδική παιδαγωγό. Θυμάμαι που με βοήθησε πάρα πολύ στο να μάθω να γράφω καλύτερα.

X12: Όχι, με τον ίδιο τρόπο. Ίσως, βέβαια, και εκείνοι κατάλαβαν ότι προσπαθώ αλλά δεν βγαίνει το αποτέλεσμα που θέλω και να μην είναι πλέον τόσο πειστικοί.

Με βάση τα λεγόμενα του X10 αλλά και άλλων συμμετεχόντων φαίνεται έντονη η επιθυμία στήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς τόσο εντός σχολικού πλαισίου όσο και στο οικογενειακό για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

X7: Αν είχα κάποιον και με βοηθούσε. Μου τα εξηγούσε πιο καλά. Αν είχα κάποια βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό, γενικά μία περισσότερη είτε από το σχολείο είτε από την οικογένεια.

Μετά την διάγνωση, τέσσερις γονείς εκφράζουν την θετικά διακειμένη στάση τους προς την διάγνωση επειδή πιστεύουν ότι αυτή θα βοηθήσει τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, σε μία περίπτωση όπου οι γονείς φάνηκε να έχουν χαμηλό κοινωνικό οικονομικό κεφάλαιο εναπόθεσαν πλέον όλη την ευθύνη της εκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο.

X1: Ναι, απλά και επειδή εμείς στην αρχή δεν ξέραμε τι ήταν, μου έλεγαν ότι θα με βοηθήσει αυτό... Ότι εμείς θα σε στηρίζουμε.

X6: Με εμπύχωσαν πάρα πολύ. Μου έλεγαν «Θα δεις ότι από δω και πέρα θα πάρεις αυτά που αξίζεις. Θα φανεί η προσπάθειά σου γιατί σε βλέπαμε ότι διαβάζεις». Δεν μπορούσα να δικαιολογήσω γιατί δεν έγραφα σε κάποια μαθήματα αφού διάβαζα.

X7: Θα σε πάμε σε αυτό το σχολείο γιατί είναι καλύτερο, γιατί εκείνοι θα μπορέσουν να σε βοηθήσουν ... Εμείς μωρέλιμ δεν ξέρουμε γράμματα.

X13: Εεε ... Ψιλό χαρούμενοι θυμάμαι, διότι βρήκαμε τι είχα.

X15: Κάτι πολύ τραγικό, όχι. Εγώ δεν αισθανόμουν άσχημα για τη δυσκολία μου. Μου το είχαν περάσει έτσι οι γονείς μου που δεν το θεωρούσαν κάτι κακό.

Μόνο σε μια περίπτωση έχουμε αναφορά αρνητικής στάσης από την οικογένεια προς το παιδί όταν αυτή συνεχίζει να συγκρίνει το παιδί με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και πάλι φαίνεται ότι θέλουν να βοηθήσουν το παιδί, απλώς η έλλειψη γνώσεων είναι αυτή που προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα κυρίως στην ψυχολογία του ατόμου.

X8: Οι γονείς μου επειδή δεν γνωρίζουν μπορεί κάποιες φορές ακόμη και τώρα να μην καταλαβαίνουν. Προσπαθούν να με βοηθούν αλλά κάποιες φορές δεν μπορούν να καταλάβουν ότι ο δικός μου εγκέφαλος μπορεί να λειτουργεί με διαφορετικούς ρυθμούς σε

σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους γι' αυτό μπορεί να καθυστερώ ... και δεν πρέπει να συγκρίνουν τον εαυτό μου με τους άλλους. Ωστόσο, η μητέρα μου έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το ότι έχω γίνει ...

Η πλειοψηφία των οικογενειών των συνεντευξιαζόμενων αγνοεί τις μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα την δυσλεξία, γι' αυτό μεν γίνεται λόγος για την στήριξη των γονέων στα παιδιά όχι όμως με δόκιμο τρόπο. Σε λίγες περιπτώσεις οι γονείς πάλι λόγω της άγνοιας τους επί του θέματος και λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο έχουν αυστηρή στάση απέναντι σε αυτά. Μετά το πέρας της διάγνωσης, ωστόσο, οι γονείς δείχνουν να υιοθετούν μία επιεικέστερη στάση, έχοντας πλέον κατανοήσει τη δυσλεξία.

#### **Δ) Κοινωνικός περίγυρος**

Στις κοινωνικές επαφές των ατόμων μετά την διάγνωση, οι συμμετέχοντες έχουν βιώσει την απόρριψη ή φοβούνται ότι θα την βιώσουν επειδή ο κοινωνικός τους περίγυρος αγνοεί την δυσλεξία και φτάνει στο σημείο σε αρκετές περιπτώσεις να την συνδέει με κάτι αρνητικό και να συμπεριφέρονται περίεργα.

X2: Πιστεύω ναι, γιατί δεν ξέρουν όλοι τι είναι αυτό. Για παράδειγμα εγώ του χρόνου θα πάω στο πανεπιστήμιο. Μπορεί να βρεθώ σε μία παρέα και να το φέρει η κουβέντα και να πω εγώ 'δυσλεξία'. Δεν ξέρω πώς θα αντιδράσουν.

X7: Οι άλλοι κάποιες φορές με δείχνουν ...

X8: ... παράδειγμα στην σχολή μια φορά μια συμφοιτήτρια μου είχε πει σε ομαδική εργασία που είχα κάνει σχεδόν όλη μόνη επειδή είχα ορθογραφικά «αν ήξερα ότι είχες δυσλεξία δεν θα ήθελα να ήμαστε μαζί», ενώ της είχα πει ότι θα κάτσω και να τα φτιάξω εγώ αυτά.

X9: Γιατί δεν γνώριζα τι ήταν αυτό, νόμιζα ότι είχα κάτι σοβαρό.

X15: Μπορεί να επηρεάσει και στη δουλειά και να λένε «εσύ έχεις δυσλεξία τι κάνεις εδώ». Επειδή οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν, θεωρούν ότι είσαι χαζός, ενώ εσύ κάνεις μόνο ορθογραφικά λάθη και τίποτα άλλο.



Ακόμη, στο κομμάτι την συμπεριφοράς δύο άτομα που φοιτούν σε πανεπιστήμια παιδαγωγικών σχολών και ένα άτομο που είναι ακόμη στο λύκειο δηλώνει ότι έχει νιώσει ότι έχει συγκεντρώσει πάνω του αρνητικά βλέμματα και έχουν δεχθεί αρνητικά σχόλια λόγω την ύπαρξης της δυσκολίας.

X8: Κυρίως με την προφορική εξέταση. Όταν έδινα τα μαθήματα και μας σε έλεγαν ποιοι δίνουν προφορικά ώστε να μας εξετάσουν, έβλεπα κάτι περίεργες ματιές, άκουγα κάποια περίεργα σχόλια.

### 7.1.6. Εργασία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι επιλέγουν δουλειές που δεν σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας τους. Συνεπώς, η δυσκολία τους λειτουργεί ως παράγοντας επιλογής επαγγέλματος, αφού όπως χαρακτηρίστηκα αναφέρουν κάποιες περιπτώσεις δεν θέλουν να φαίνεται η δυσκολία τους στο επαγγελματικό τους χώρο.

X2: Τα όνειρα μου δεν είναι μέσα σε ένα γραφείο. Θέλω να ασχοληθώ με τον αγροτουρισμό και με τη φύση. Θέλω να βοηθήσω τον κόσμο να ασχοληθεί με τη φύση. Αυτό μου αρέσει. Δεν επιλέγω μία δουλειά γραφείου, διότι φοβάμαι μην αντιμετωπίσω προβλήματα λόγω της δυσκολίας. Μπορεί να με κρίνουν μετά.

X5: Πιστεύω ότι αν ήθελα να γίνω δικηγόρος, δεν θα μπορούσα να γίνω.

X7: Αλλά στο εργασιακό, τώρα μαγειρική και αυτά αν δεν φαίνεται, δεν χρειάζεται να το πεις.

X10: Είναι κάτι που αντιμετωπίζεται και μπορείς να προχωρήσεις τη ζωή σου με αυτό. Βέβαια, αυτό εξαρτάται από το επάγγελμα που θα επιλέξεις. Παραδείγματος χάρη στα λογιστικά δεν φαίνεται, αλλά αν είσαι ένας αρθρογράφος, εκεί θα υπάρξει κάποιο πρόβλημα. Εγώ δεν θα μπορούσα να γίνω αρθρογράφος.

X11: Στο επάγγελμα που έχω επιλέξει δεν πιστεύω ότι θα λειτουργήσει αρνητικά, αφού δεν σχετίζεται με τη γραφή.

Ακόμη ένας συμμετέχων δηλώνει ότι θα επιλέξει τον χώρο εργασίας του, αφού πρώτα προβεί στην αναζήτηση και εύρεση εργασίας χωρίς διακρίσεις προς άτομα με δυσκολίες.

X1: Απλώς θα προσπαθήσω πρώτα να τελειώσω το πανεπιστήμιο και μετά να ψάξω να βρω πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η δυσλεξία στο να βρει κάποιος μία δουλειά. Θα βρω κάποιο χώρο εργασίας που να μην είναι τόσο εμφανής η δυσκολία και να μην υπάρχει κάποια διαφορετική αντιμετώπιση.

Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης της δυσκολίας στην εργασία τους σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να επιλέγουν την απόκρυψη της δυσκολίας τους. Ένα άτομο χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι άλλοι δεν μπορούν να εντοπίσουν και να καταλάβουν ότι έχει δυσλεξία, γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος να το πει μόνος του.

X2: Φοβάμαι μην αντιμετωπίσω προβλήματα λόγω της δυσκολίας. Μπορεί να με κρίνουν μετά.

X3: Ναι, όταν δουν κάποιον που δεν ξέρει καλή ορθογραφία μπορεί να πουν ... Να ότι δεν ήταν καλός μαθητής και δεν διάβαζε.

X4: Επειδή δεν θα φαίνεται, δεν θα το λέω. Γιατί μπορεί να πουν ότι έχω κάποιο πρόβλημα.

X5: Πιστεύω ότι δεν υπάρχει λόγος εάν δεν φαίνεται γιατί να το πω. ...

X6: Καταρχάς, τώρα δεν φαίνεται. Δεν αναφέρω κάπου με χαρτί ότι έχω δυσλεξία. Οπότε δεν πιστεύω, δεν καταλάβουν καν ότι έχω κάποια μορφή δυσλεξίας.

X9: Αρνητικά, γιατί πιστεύω... Πιστεύω ότι δεν θα διάλεγα να πάρουμε ένα άτομο με τη δυσλεξία στη δουλειά τους, γι' αυτό δεν θα επέλεγα να το αποκαλύψω.

X12: Πιστεύω αν μαθευτεί ότι έχω τη δυσκολία μπορεί να απορήσουν τι είναι αυτό. Φαντάζομαι ότι μπορεί να χάσω ακόμα και τη δουλειά μου. Βασικά δεν θέλω να το φαντάζομαι αυτό. Ανάλογα ποιος θα είναι υπεύθυνος. Μπορεί να πιστεύουν ότι είμαι χαζός και ότι δεν μπορώ να αντιμετωπίσω κάποιες καταστάσεις, δηλαδή να με κρίνουν με βάση την δυσκολία, όχι τις ικανότητές μου.

Εν αντιθέσει, τρία άτομα δηλώνουν ότι θα την αποκάλυπταν ανάλογα την εργασία που θα ακολουθήσουν αλλά και τον χώρο που θα εργαστούν. Ακόμη, ένα από αυτά τα δύο άτομα αλλά και ακόμη ένα δηλώνει ότι η δυσκολία μπορεί να φανεί γι' αυτό είναι καλύτερα να το πουν πρώτοι πριν το ανακαλύψουν και ένας συνεχίζει λέγοντας ότι μέσω της αποκάλυψης μπορεί να αναλάβει κάποιο πόστο εργασίας κατάλληλο γι' αυτό αλλά και την δυσκολία τους.

X1: Γενικά πιστεύω ότι αν δεν μπορέσω να κρύψω μέσα από τη δουλειά μου τη δυσλεξία θα με διώξουν για να πάρουν κάποιον που δεν έχει. Μόνο αυτό πιστεύω ότι θα είναι το χειρότερο σενάριο.

X7: Σε συνεντεύξεις λογικά θα πρέπει να το πω ... Για να με κάνουν και πώς να αντιμετωπίσουν. Αλλά στο εργασιακό, τώρα μαγειρική και αυτά αν δεν φαίνεται δεν χρειάζεται να το πεις.

X15: Πιστεύω ότι θα επιλέγω να το λέω, ώστε να βοηθήσουν εμένα και να υπάρξει μία αλληλοβοήθεια. Να βοηθήσω εγώ εκεί που μπορώ και εκείνη εκεί που μπορούν εμένα. Να αναλάβω κάποιο πόστο που με αντιπροσωπεύει.

Επιπρόσθετα, δύο άτομα από αυτά εκφράζουν την άποψη τους σύμφωνα με την οποία οι δυσλεκτικοί μπορεί να είναι καλύτεροι στην δουλειά, διότι προσπαθούν περισσότερο, συνεπώς και δεν έχει θέμα να το πει.

X1: Απλά πιστεύω ότι μπορεί να προτιμήσουν άτομα που δεν έχουν δυσλεξία, γιατί θεωρούν ότι θα είναι καλύτερα... Αλλά αυτό δεν ισχύει.. Γιατί έχω διαβάσει ότι οι δυσλεκτικοί είναι καλύτεροι από τους άλλους...

X10: Δεν είναι κάτι που σταματάει, απλώς εξελίσσεται. Όταν το δουλεύεις μπορείς να το αντιμετωπίζεις. Για να επιτύχεις τους στόχους σου, προσπαθείς να εξελίσσεσαι και να μην φαίνεται αυτό, ώστε να μπορεί να λειτουργεί και θετικά για σένα, γιατί όταν έχεις αυτή τη δυσκολία μπορεί να προσπαθήσεις περισσότερο.

Ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συνδέουν την αποκάλυψη με την αρνητική αντιμετώπιση. Ειδικότερα, δηλώνουν ότι η αποκάλυψη του στιγματικού χαρακτηριστικού μπορεί να οδηγήσει στην απόρριψη ή την απόλυση σύμφωνα με την άποψη πέντε

συμμετεχόντων. Ακόμη ότι αυτό το γεγονός μπορεί να επηρεάσει την στάση των άλλων που πλέον θα σχολιάζουν και θα κρίνουν με βάση αυτό και όχι τις ικανότητες τους.

X8: Αρχικά, μπορεί να επιλέγω να μην το λέω.... Η απόρριψη επειδή είσαι αυτό ... Και μπορεί να έχει κάποιες δυσκολίες που μπορεί κάποιος άλλος να μην τις έχουν. ... Ότι κάποιος δεν ξέρουν τι είναι αυτό και φοβούνται, ότι τα άτομα αυτά δεν μπορούν να πετύχουν. Θεωρούν τα άτομα αυτά ανίκανα και δεν τα επιλέγουν.

X12: Πιστεύω αν μαθευτεί ότι έχω τη δυσκολία μπορεί να απορήσουν τι είναι αυτό. Φαντάζομαι ότι μπορεί να χάσω ακόμα και τη δουλειά μου. Βασικά δεν θέλω να το φαντάζομαι αυτό. Ανάλογα ποιος θα είναι υπεύθυνος. Μπορεί να πιστεύουν ότι είμαι χαζός και ότι δεν μπορώ να αντιμετωπίσω κάποιες καταστάσεις, δηλαδή να με κρίνουν με βάση την δυσκολία, όχι τις ικανότητές μου.

Συνοψίζοντας, η εργασία φαίνεται να επιλέγεται με γνώμονα την αποφυγή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εξ' αιτίας της δυσλεξίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι θέλησαν να αποκρύψουν το γεγονός ότι έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία λόγω του φόβου μίας πιθανής αρνητικής αντιμετώπισης των υπολοίπων στο χώρο της εργασίας τους ή ακόμα έχοντας το φόβο μίας ενδεχόμενης απόλυσης. Η αποκάλυψη έλαβε χώρα στις περιπτώσεις που τα άτομα ήθελαν να αναλάβουν θέση που δεν γίνεται εύκολη η εκδήλωση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν λόγω της δυσλεξίας.

## 7.2. Στίγμα

Παρακάτω θα αναφερθούμε στην κατηγορία του στίγματος που δηλώνουν ότι ανήκουν οι συμμετέχοντες αλλά και στον τρόπο διαχείρισης του στίγματος στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

### 7.2.1. Τύπος

Όσον αφορά τον τύπο του στίγματος τους, όλοι οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι το στίγμα είναι κρυφό και γίνεται έντονα φανερό μόνο εντός των πλαισίων του σχολείου μέσα από της διαδικασίες του εφαρμόζονται σε αυτό. Μάλιστα, σε λίγες περιπτώσεις δεν

διστάζουν να πουν ότι η δυσκολία τους σχετίζεται μόνο με το σχολείο και μετά από αυτό η ζωή τους είναι ευκολότερη σε σχέση με το στίγμα αφού αυτό δεν είναι άμεσα ορατό.

X2: Νομίζω κάποιες φορές μπορεί να γίνεται και φανερό. Αλλά ως επί το πλείστον είναι... ο άλλος αν δεν με ξέρει ή όχι δεν μπορεί να το καταλάβει νομίζω... Στο πλαίσιο του σχολείου...

X4: Ναι, φαίνεται στους συμμαθητές μου στα τεστ όταν γράφω ... Μόνο στο γραπτό.

X8: Η δυσλεξία δεν είναι κάτι που φαίνεται εξωτερικά ... πρέπει ... Βασικά να δει κάποιος στο γραπτό και να ξέρει γιατί κάνεις αυτά τα λάθη ... Γιατί μπορεί να πιστέψει ότι είσαι ανορθόγραφος.

X12: Έξω από το σχολείο νομίζω δεν φαίνεται κάτι. Μόνο στο σχολείο φαίνεται. Έξω όταν θέλω να γράψω κάτι μπορεί να το καταλάβει κάποιος όμως που ξέρει.

X12: Όχι, απλώς μετά (το σχολείο) δεν είναι τόσο εμφανής. Απλά δεν χρειάζεται. Στο σχολείο μαθαίνουμε γράφουμε και χρειάζεται να ξέρεις ότι έχεις δυσλεξία. Στην έξω ζωή δεν είναι απαραίτητο γιατί δεν είναι κάτι εμφανείς που σε δυσκολεύει στη ζωή σου.

X15: Δεν φαίνεται μόνο στο σχολείο μπορεί να το παρατηρήσει κανείς.

Όσον αφορά την διαχείριση και την ελεύθερη αναφορά στο στίγμα χωρίς δισταγμό πολλοί λίγοι είναι εκείνη που μιλάν και μάλιστα σε δύο περιπτώσεις αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως των ατόμων που έχουν απέναντι τους. Ακόμη, κάποια από τα άτομα που μιλάν χωρίς δισταγμό συνήθως το κάνουν όπως αναφέρουν γιατί θέλουν να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους γύρω τους σχετικά με το στίγμα τους.

X3: Όχι, δεν έχουμε πει σε κανέναν τίποτα.

X5: Δεν μιλάω. Δεν υπάρχει λόγος να το πω.

X7: Όχι γιατί δεν ξέρω πώς θα το πάρουν οι άλλοι.

X8: Η ενημέρωση, η σωστή ενημέρωση ... Για να μπορούν να καταλαβαίνουν όταν τους εξηγώ κάτι, να μπου με κάποιον τρόπο στη θέση μου.

X14: Ναι και για τη δυσλεξία και για τη νευρική ανορεξία και για κάποια γυναικολογικά προβλήματα που αντιμετώπισα διότι θέλω να αποτελώ παράδειγμα. Να μαθαίνουν από μένα ... Α έκανε αυτό, το αντιμετώπισε έτσι. Θέλω να βοηθάω τους άλλους.

X15: Ναι. Ευτυχώς δεν έχω κάποιο θέμα, ίσα-ίσα θέλω να το λέω ώστε να μαθαίνει ο κόσμος τι είναι η δυσλεξία.

### 7.2.2. Διαχείριση

Όσον αφορά τώρα την επόμενη κατηγορία που προέκυψε με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αφορά τον τρόπο διαχείρισης του στίγματος. Δύο είναι οι τρόποι αντίδρασης των στιγματισμένων στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή η απόκρυψη ή η αποκάλυψη, τόσο με βάση τα λεγόμενα των ερωτώμενων στην έρευνα όσο και με την άποψη του Goffman για τους «απαξιώσιμους» στιγματισμένους ανθρώπους.

#### Απόκρυψη

Με βάση την σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων επιλέγουν την απόκρυψη της στιγματικής ταυτότητας για πολλούς και διάφορους λόγους. Ειδικότερα, έξι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν μιλάν ανοιχτά, γι' αυτό επειδή πιστεύουν ή φοβούνται ότι δεν θα λειτουργήσει αρνητικά στην στάση των άλλων προς εκείνους λόγω άγνοιας και προσθέτουν ότι είναι κάτι προσωπικό που δεν τους αφορά.

X2: Όχι... Όχι, δεν θέλω να μιλάω για αυτό αν δεν υπάρχει λόγος. Είναι κάτι προσωπικό.

X3: Όχι, δεν έχουμε πει σε κανέναν τίποτα. ... Γιατί δεν θέλω να πω. Είναι κάτι δικό μου, δεν τους αφορά.

X5: Δεν μιλάω. Δεν υπάρχει λόγος να το πω. ... Πιστεύω ότι δεν υπάρχει λόγος εάν δεν φαίνεται γιατί να το πω.

X8: Να σου πω... Ανάλογα που βρίσκομαι... Μπορεί όταν θέλω να το πω ... Για να νιώσω πιο άνετα. Βασικά όταν ξέρω ή έχω υποψιαστεί τις αντιδράσεις, όταν δω ότι στο χώρο δεν θα

πάρουν θετικά αυτό που θα πω δεν το λέω, ή όταν ξέρω ότι μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά για εμένα.

X9: Όχι, γιατί δεν νομίζω ότι ο άλλος ... Πώς να το πω ... Γιατί πιστεύω ότι είναι κάτι προσωπικό μου και δεν αφορά τον άλλον τι έχω. ... Φοβόμουν πως θα το πάρουν και οι άλλοι αν μαθευτεί.

X12: Πιστεύω αν μαθευτεί ότι έχω τη δυσκολία μπορεί να απορήσουν τι είναι αυτό. Φαντάζομαι ότι μπορεί να χάσω ακόμα και τη δουλειά μου.

Όσον αφορά στη σχέση που εντοπίζουμε με βάση τις λέξεις κλειδιά στον χώρο και την αποκάλυψη πέντε συμμετέχοντες αναφέρονται στην μη δυνατότητα εισαγωγής των δυσλεκτικών ατόμων στο στρατό και την αστυνομία και κατ' επέκταση αυτό συνεπάγεται με την μη αποκάλυψη στην περίπτωση που επιθυμούν να εργαστούν εκεί.

X1: Όχι, έτσι όπως είμαι τώρα, όχι. Μόνο μέρος στο οποίο... Δηλαδή μία φίλη μου που έχει δυσλεξία, δεν ήθελε να το πει πολύ απλά γιατί σε σχολές όπως ο στρατός, η αστυνομία, η πυροσβεστική δεν θέλουν άτομα με δυσλεξία και αν πάρουν κάποιο άτομο πρέπει να έχει πολύ ελαφριά και θα είναι από τους τελευταίους που θα διαλέξουν. Μόνο σε αυτήν την περίπτωση θα αναγκάζομαι να το κρύψω.

X8: Η προφορική εξέταση; ... Δεν ξέρω αν είναι νόμος αλλά νομίζω ότι σε σχολές όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το στρατό δεν παίρνουν τους δυσλεκτικούς σε συγκεκριμένες θέσεις.

X15: Πιστεύω αρνητικά γιατί πολλά πανεπιστήμια δεν δέχονται άτομα με δυσλεξία.

X13: Είχα σκεφτεί την ιατρική αλλά τώρα μου αρέσει η αστυνομία το θέμα της δυσλεξίας πώς θα λειτουργήσει γιατί δεν ξέρω αν επηρεάζει την εισαγωγή μου.

Ακόμη δύο άτομα φαίνεται ότι αποκάλυψαν με μεγάλο δισταγμό την στιγματική τους ταυτότητα στο πανεπιστήμιο, γιατί επίσης ανησυχούσαν για την αντίδραση τόσο των συμφοιτητών όσο και των καθηγητών.

X6: Όταν πήγα στο πανεπιστήμιο το έλεγα με δισταγμό. Γιατί υπήρχε το φαινόμενο ότι τα λες προφορικά, άρα σου χαρίζουν τους βαθμούς γιατί έχεις κάποιο πρόβλημα. Οπότε στο πανεπιστήμιο δεν το έλεγα συχνά.

X8: Το ίδιο πάλι στο Πανεπιστήμιο ... Επίσης κάποιοι φοιτητές επειδή περνούσα όλα τα μαθήματα έλεγαν επειδή έδινα προφορικά. ΑΑΑ... Στο πανεπιστήμιο όταν πήγα είχα σκεφτεί στην αρχή να μην το πω. Σε μία παιδαγωγική σχολή μπορεί να λειτουργούσε αρνητικά. Όταν λέω αρνητικά και στα μαθήματα και στον αν θα περνούσα. Ωστόσο, όταν το έψαξα και είδα ότι δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα διαφορετικά το είπα για να μπορώ να δίνω προφορικά.

Ακόμη, ένας συμμετέχων δηλώνει ότι δεν έχει αποκαλύψει την διάγνωση ή μάλλον δεν επιθυμεί την εφαρμογή της ειδική μεταχείρισης που τους επιτρέπει η διάγνωση, δηλαδή τη δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά, διότι φοβάται το στιγματισμό από τη σχολική κοινότητα. Να σημειωθεί ότι σε αυτή την περίπτωση η διάγνωση έχει πραγματοποιηθεί από Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

X3: Γιατί δεν θέλω να πω. Είναι κάτι δικό μου, δεν τους αφορά. ... Όχι, δεν έχουμε πει σε κανέναν τίποτα.

Γενικότερα, λοιπόν, η πλειοψηφία αισθάνεται την ανάγκη να αποκρύψει ότι έχει διαγνωσθεί με δυσλεξία, γιατί φοβάται τις αντιδράσεις των τρίτων. Εδώ να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις έγινε αναφορά στην απόκρυψη της δυσλεξίας με σκοπό να εισαχθούν σε συγκεκριμένες σχολές που προϋποθέτουν την μη ύπαρξη δυσλεξίας.

### Αποκάλυψη

Σχετικά με την αποκάλυψη, αυτή συνδέεται με τα μαθητικά χρόνια και την αντιμετώπιση που επιθυμούν αλλά και πρέπει να έχουν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή την προφορική εξέταση και την κατανόηση των δυσκολιών από μεριάς των καθηγητών.

X1: Για να μπορώ να εξεταστώ έτσι όπως θέλω εγώ στην εξεταστική.

X5: Μόνο στον καθηγητή. ... Για να γνωρίζουν ότι έχω δυσλεξία.



X8: ... το είπα για να μπορώ να δίνω προφορικά.

X13: Στο σχολείο ώστε να εξετάζουμε προφορικά έδωσε τη διάγνωση.

Μια περίπτωση δήλωσε ότι προέβη στην ανακοίνωση της δυσκολίας στην εκπαιδευτικό του παιδιού της που εντόπιζε δυσκολία σε αυτό θέτοντας το ζήτημα της κληρονομικότητας και επιζητώντας την κατάλληλη αντιμετώπιση.

X9: Ναι, τώρα που πήγε ο γιος μου στο σχολείο και έχει και αυτός κάποια προβλήματα και αυτά... είπα στη δασκάλα ότι είχα και εγώ κάποια ... ότι είχα δυσλεξία, γιατί λέω μήπως είναι κληρονομικό αυτό;

Ωστόσο, μόνο πέντε άτομα φάνηκε ότι μιλούν ανοιχτά για την δυσκολία άλλα και πάλι κάποιιοι θέτουν το κριτήριο της πρότινος γνώσης των άλλων και την πιθανής αντίδρασης σε περίπτωση ανακοίνωσης. Σε αρκετές περιπτώσεις ανακαλύπτουμε μέσα από τα λόγια τους ότι πραγματοποιείται και για την διευκρίνιση του λόγου των ορθογραφικών λαθών σε κείμενα στα social media.

X1: Δεν έχω θέμα, ναι. ... Ναι, όλη η παρέα μου το ξέρει και οι καθηγητές μου. Το έχω πει για να ξέρουν.

X13: Στο θέμα... Εεε... Την επιείκεια θυμάμαι ότι είχα στείλει κάποιο μήνυμα σε μία σελίδα δικτύωσης και κάποιος είχε γράψει από κάτω «καλά ορθογραφία δεν ξέρεις»; Όταν είπα ότι είχα δυσλεξία μου ζήτησε συγνώμη. Συνεπώς, πιστεύω ότι οι άνθρωποι σήμερα αρχίζουν να ευαισθητοποιούνται πάνω στα θέματα αυτά. Αυτό.

X14: Ναι, στα ορθογραφικά. Πολλές φορές στα chat που μιλάμε λέω «παιδιά έχω δυσλεξία, συγχωρέστε με αν δείτε κάποιο ορθογραφικό». Στα αγγλικά επειδή πολλές φορές έγραφα δικές μου λέξεις έλεγα «Συγνώμη έχω δυσλεξία». Το έλεγα μήπως και με δικαιολογήσουν κάπως.

X15: Ήτανε που έχεις με τους φίλους μου, συνήθως όταν μιλάμε θα τους το πω αν έχω γράψει κάτι που είναι ανορθόγραφο ή όταν γράφω κάτι στα social media έχω δουλειά, για αυτό θα κάνω ορθογραφικά λάθη και μην ενοχληθείτε.

Ακόμη, υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις και συγκεκριμένα πέντε στο αριθμό που ισχυρίστηκαν ότι η αποκάλυψη στο σχολείο κυρίως πραγματοποιήθηκε χωρίς την συγκατάθεση τους λόγω είτε της προφορικής εξέτασης ή της ανάθεσης λιγότερης δουλειάς για το σπίτι είτε την ανακοίνωσης από τους γονείς. Βέβαια, αυτό δεν είναι θετικό για την ψυχολογία των παιδιών και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια περίπτωση η αποκάλυψη αυτή τον έκανε να αισθανθεί άβολα.

X2: Ναι... Στην έκτη δημοτικού, όπως είπα, η κυρία μου έβγαζε... επειδή έβαζε όλο το κείμενο για ανάγνωση και ορθογραφία για να πούμε ένα κομμάτι του... Σε μένα έλεγε ένα πιο μικρό κομμάτι, για να μαθαίνω εγώ πιο λίγη ορθογραφία. Εκεί, επειδή το είδε ο διπλανός μου.

X6: Στο πανεπιστήμιο πάλι που σε ρωτάνε ποιοι είναι για προφορικά και αναγκάζεσαι να σηκωθείς και σε βλέπουν όλοι.

X7: Όταν το έχουν πει οι γονείς μου ... Ότι δεν παίρνω τα γράμματα.

X8: Κυρίως με την προφορική εξέταση, όταν έδιναν τα μαθήματα και μας σε έλεγαν ποιοι δίνουν προφορικά ώστε να μας εξετάσουν. Έβλεπα κάτι περίεργες ματιές, άκουγα κάποια περίεργα σχόλια.

X12: Όταν είδαν να δίνω προφορικά πάλι ρωτούσαν γιατί.

X14: στο σχολείο όταν ερχόταν κάποια καινούργια καθηγήτρια και ρωτούσε ποιος εξετάζεται προφορικά οι συμμαθητές έλεγα να κοπέλα από δω λες και είχα κάτι κακό και είναι και αυτή στο κλαμπ.

Τέλος, ιδιαίτερα αγχωμένη φάνηκε να είναι οι συμμετέχοντες όσον αφορά στην συμπλήρωση αιτήσεων τόσο για την διαπεραίωση τους όσο και με το γεγονός ότι αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη της δυσκολίας του.

X7: Ναι, όταν θέλω να ζητήσω κάποιο χαρτί από κάποια εφορία και αυτά. Μόνη μου δεν μπορώ να τα καταφέρω.

X12: Έχω ένα άγχος, αν χρειαστεί να κάνω κάποια δουλειά γραφείου ή κάποια αίτηση και κάνω κάποιο λάθος. Να με κρίνουν για αυτό.

X13: Πιο πολύ πιστεύω ότι θα δυσκολευτώ σε ότι σχετίζεται με το γράψιμο. Αν πάω να στείλω κάποιο γράμμα, να συμπληρώσω κάποια αίτηση.

Φαίνεται, λοιπόν, είναι λίγοι εκείνοι που αισθάνονται άνετα να μιλήσουν ανοιχτά για τη δυσλεξία. Αυτό που θα μπορούσε να τους διευκολύνει για να προβούν σε μία τέτοια αποκάλυψη είναι η εκ των προτέρων γνώση του άλλου για θέματα δυσλεξίας. Οι αρνητικές εμπειρίες τους από τα μαθητικά τους χρόνια και από τις περιπτώσεις που η αποκάλυψη έγινε άθελα τους αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα για την αποκάλυψη.

## 8. Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο με βάση τον κύριο σκοπό και τους επιμέρους στόχους θα επιδιώξουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να συνδέσουμε την έρευνά μας με προγενέστερο υλικό.

### Πως επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της δυσλεξίας για την αντίληψη του εαυτού;

Οι συμμετέχοντες, φαίνεται στην πλειοψηφία τους να αισθάνονται άβολα για την δυσκολία που αντιμετωπίζουν ή να θεωρούν τους εαυτούς τους υπευθύνους για τις αποτυχίες στο σχολείο. Ο Σακκάς (2002:147) αναφέρει ότι η απογοήτευση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αίσθημα φόβου αποτελούν δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα άτομα ως άμυνα στην πίεση που δέχονται στη ζωή τους. Ακόμη, σύμφωνα με την Δόικου–Αυλίδου (2016:65) αυτές οι δυσκολίες προκαλούν την απομάκρυνση του παιδιού από το κοινωνικό σύνολο, το κλείσιμο στον εαυτό του και κατά επέκταση επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Έτσι, εκτός από την βελτίωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών είναι αναγκαία και η τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου (Καλαντζή–Αζίζι, 1993:243), όπως και στους συμμετέχοντες στην έρευνα μας.

Ωστόσο, ανάμεικτα είναι συναισθήματα στα άτομα, μετά την διάγνωση τους και κατά επέκταση των τρόπων αντιμετώπισης που προτείνουν οι ειδικοί από τα Κ.Ε.Σ.Υ, καθώς από τη μία οι συμμετέχοντες μιλούν για βελτίωση και θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό και κατ' επέκταση το ψυχολογικό επίπεδο αλλά από την άλλη του δημιουργήθηκαν και αρνητικά συναισθήματα μετά την επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού τους. Όσον αφορά την θετική λειτουργία πραγματοποιούνται αλλαγές τόσο στη γνώση των δυσκολιών και στον τρόπο αντιμετώπισης, όσο στην αίσθηση του εαυτού, καθώς η αντίληψη για τη δυσκολία τους από ότι φάνηκε επηρέαζε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους. Ειδικά, κατά την παιδική ηλικία η απόδοση ετικετών βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό και τους γύρω τους σύμφωνα με τους Taylor, Hulme, & Welsh (2010:191). Συγκεκριμένα με βάση τις έρευνες αλλά και την δική μας από την στιγμή που είναι σε θέση να διαχωρίσουν τα μαθησιακά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν από την αίσθηση που είχαν για την μαθησιακές και νοητικές τους ικανότητες παρουσίαζαν και υψηλότερη αυτό-

εκτίμηση (Kloomok & Cosden, 1994: 140· Cosdenetal., 1999:280). Συνεπώς, εκτός από την εξέλιξη και την πρόοδο που σημειώνεται στο επίπεδο των σχολικών δυσκολιών επισημαίνεται και η τροποποίηση της ιδέας του ατόμου για τον εαυτό του παράλληλα με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του, αφού πολλές φορές ταυτοχρόνως με τις μαθησιακές δυσκολίες γεννώνται και δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς(Καλαντζή – Αζίζι, 1993: 243), όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Στην έρευνα, η διάγνωση φαίνεται ότι είχε και άλλον τρόπο λειτουργίας για μερικές περιπτώσεις αφού πίστευαν ότι πλέον είναι διαφορετικοί από τους υπόλοιπους ανθρώπους και λόγω της διάγνωσης αισθάνονταν φόβο και άγχος για την μετέπειτα ζωή τους, δηλαδή πώς θα μπορέσουν να συνεχίζουν και πώς θα είναι μαζί με αυτή την δυσκολία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγεί σε μία σειρά άλλων συμπεριφορών και ψυχολογικών προβλημάτων ακόμη και στην εσωτερίκευση των αρνητικών χαρακτηρισμών που αποδίδονται στην ετικέτα αυτών των περιπτώσεων με βάση την έρευνα μας αλλά και προγενέστερες (Shifrer, Callahan, & Muller, 2013: 676; Taylor, Hulme, & Welsh, 2010: 192). Συνεπώς, υπάρχουν και άτομα που στιγματίζονται αφού γίνονται δέκτες αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών από τους γύρω τους και νιώθουν διαχωρισμένα από τα υπόλοιπα άτομα, έχουν μειωμένη αίσθηση της αξίας τους και οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση (Green, 2005:800).

Άλλωστε, οι Naduzoka και Smith (1993:1435) σε έρευνά τους, εντόπισαν και αυτοί όπως εμάς ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο συχνά θύματα εκφοβισμού ενώ χαρακτηρίζονταν περισσότερο ως ντροπαλά παρά ως συνεργατικά από τους συμμαθητές τους. Έχει υποστηριχθεί, επιπλέον, ότι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συμμαθητές τους συγκριτικά με άλλους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Meadan & Halle, 2004:71 Naduzoka & Smith, 1993:1435; Wiener, 2004: 22), όπως χαρακτηριστικά φάνηκε στην έρευνα μας ήταν επιλεκτικά με τους γύρω τους και δεν εμπιστεύονταν αλλά ούτε σύναπταν εύκολα δεσμούς φιλίας. Ακόμη, στην έρευνα μας μία περίπτωση δήλωσε ότι ένοιωθε καλύτερα στο τμήμα ένταξης που είχε άτομα που το κατανοούσαν. Αυτό το γεγονός μπορεί να στηριχτεί στην έρευνα που υποστηρίζει ότι τα παιδιά με δυσκολίες παρουσιάζουν την τάση να κάνουν παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας ή με παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τα ίδια(Wiener, 2004:22).

Επίσης, σύμφωνα με τους Morris και Turnbull (2006: 238) στην περίπτωση που ένα άτομο διαγνωσθεί με δυσλεξία, δηλαδή όταν του αποδοθεί η ετικέτα του δυσλεκτικού, αυτό μπορεί να συνεπάγεται του στίγματος που θα φέρει το άτομο, κάτι το οποίο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή απόκρυψης της διάγνωσης και κατ' επέκταση να εμποδίσει το άτομο από την πρόσβαση του στις αρμόζουσες υπηρεσίες υγείας. Το γεγονός αυτό μπορεί να εντοπιστεί σε τρεις συμμετέχοντες οι οποίοι επέλεγον να μην συμμετέχουν στα τμήματα ένταξης που τους έχουν προταθεί από τα διαγνωστικά κέντρα να λάβουν μέρος, διότι θεωρούν ότι αυτό το γεγονός τους κάνει διαφορετικούς και κοινωνικά κατακριτέους. Ακόμη, μπορεί να πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να θεωρηθούν ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στην απαιτήσεις του σχολείου, ότι καταπατούν τους κανόνες της κοινωνίας για ομαλή σχολική φοίτηση και συνεπώς στιγματίζονται, αποτέλεσμα της ιδιότητας τους, δηλαδή της δυσλεξία που προκύπτει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνδέεται με την κοινωνική ταυτότητα (Goffman, 2001:64). Άλλωστε, γι' αυτό το λόγω εκτός των παραπάνω παραδειγμάτων ένα άτομο στη έρευνα δεν έχει ανακοινώσει την διάγνωση του στο σχολείο αλλά και άλλα δύο δεν ήθελαν να διαγνωστούν. Όλα τα παραπάνω πολλές φορές σε συνδυασμό με τα στερεότυπα οδηγούν τα άτομα, έχοντας επίγνωση της κατάστασης τους, στη προσπάθεια να κρύψουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ώστε να αποφύγουν το διασυρμό και να μη χρειάζεται να βρεθούν αντιμέτωποι με τον στιγματισμό, που θα τους κοστίζει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Riddick, 2001·Passe, 2015:205), πρακτική του εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες μας.

Ωστόσο, τα παραπάνω μπορούν να συνδεθούν με την «συνείδηση του στίγματος» («stigmaconsciousness»), δηλαδή τον βαθμό που θεωρεί ότι ένα άτομο είναι στιγματισμένο από κόσμο και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι του συμπεριφέρονται σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση (PineI, 2014:39). Όπως χαρακτηριστικά φαίνεται να πιστεύουν κάποιες περιπτώσεις οι αντιδράσεις των άλλων προς τους ίδιους μετά την διάγνωση και η γνώση του τρόπου αντίδρασης σε τέτοιες περιπτώσεις τους οδηγεί στην δημιουργίας αυτής την άποψης, δηλαδή ότι πλέον θα εντάσσεται στους μη φυσιολογικούς. Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η διάγνωση ενός παιδιού με δυσλεξία προσλαμβάνεται ως πλήγμα στην ταυτότητα του ατόμου, γεγονός που φαίνεται πολύ έντονα ιδιαίτερα από τα λόγια μίας συμμετέχουσας που μιλάει για μη επιθυμία διάγνωσης και κοινωνική κατακραυγή. Ακόμη, η παραπάνω συμπεριφορά των άλλων λόγω της ετικέτας επιφέρει συνέπειες και στην αυτό-εκτίμηση του ατόμου (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006:433; Taylor, Hulme, & Welsh, 2010: 192).

Συνεπώς, όπως εντοπίστηκε από την έρευνα της Riddick (1995:470) αλλά και την έρευνα μας, τα ίδια τα παιδιά με δυσλεξία, παρά το στιγματισμό που επέφερε η ετικέτα σε κοινωνικό επίπεδο, αναγνώρισαν τις θετικές επιδράσεις της στην ιδιωτική τους ζωή σε επίπεδο κατανόησης και αποδοχής της κατάστασης. Συγκεκριμένα, η διάγνωση και η κατάλληλη ενημέρωση βοήθησε στην αποδοχή της δυσκολίας για τα ίδια τα άτομα, καθώς μέσω αυτής προτάθηκαν τρόποι αντιμετώπισης που ενίσχυσαν τη σχολική τους επίδοση και κατ' επέκταση την αυτοπεποίθησή τους. Ωστόσο, αγνοούμε ή δεν δίνουν βάση στις συνέπειές της που προκαλεί αυτή στην καθημερινότητα, την κοινωνική ζωή και τον ψυχισμό του παιδιού στο οποίο αποδίδεται η ετικέτα (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010: 192). Τα στιγματισμένα άτομα, μέσω της συνείδηση στίγματος οδηγούνται σε μία συνεχή επαγρύπνηση κατά τις κοινωνικές συναναστροφές, γεγονός που επηρεάζει και το βαθμό στον οποίο είναι λειτουργικά εντός αυτών. Έτσι, εμποδίζεται η ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και ευνοείται ο κοινωνικός αποκλεισμός, καθώς αποκλείουν τα ίδια τον εαυτό τους από το κοινωνικό γίγνεσθαι ( Goffman, 2000:67·Oyserman&Swim, 2001).

## Πως το άτομο διαχειρίζεται την ετικέτα;

Ο τρόπος διαχείρισης του στίγματος εξαρτάται από την κατηγορία που ανήκει το άτομο που κατέχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, έτσι αρχικά θα προσεγγίσουμε την άποψη των ατόμων σχετικά με την κατηγορία που πιστεύουν ότι εντάσσονται και μετά θα μιλήσουμε για τον τρόπο διαχείρισης. Με βάση την ορατότητα, λοιπόν, του χαρακτηριστικού που καθιστά το άτομο αποδέκτη στιγματισμού ο Goffman (2001:111) αναγνωρίζει δύο κατηγορίες στιγματισμένων ατόμων, δηλαδή τους απαξιωμένους και τους απαξιώσιμους. Η δυσλεξία με σύμφωνα την άποψη της πλειοψηφία των συμμετεχόντων στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αποτελεί χαρακτηριστικό που παρεκκλίνει αλλά δεν είναι άμεσα ορατό. Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα εντάσσονται στην κατηγορία που ονομάζεται «απαξιώσιμοι». Συνεπώς, με βάση τον Goffman (2001:111) τα άτομα αυτά καλούνται να διαχειριστούν κατάλληλα τις πληροφορίες που θα παρέχουν κατά την διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή το εάν, σε ποιον και ποιες πληροφορίες θα μοιραστούν και κατά επέκταση αν θα αποκαλύψουν ή όχι την ιδιαιτερότητα τους.

Η Pinel (1999:115), όπως προαναφέρθηκε, εισήγαγε την έννοια της «συνείδησης στίγματος», δηλαδή το βαθμό που ένα άτομο θεωρεί ότι το στιγματιστικό χαρακτηριστικό του μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι του συμπεριφέρονται σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση (Pinel, 2014:39) και που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ατομικούς παράγοντες (Pinel, 2004:40), καθώς δεν βιώνουν όλα τα άτομα το στίγμα με τον ίδιο τρόπο. Ακόμη, όπως υποστηρίζει εν συνεχεία η Pinel (2004:41) η συνείδηση του στίγματος δεν αφορά μόνο τη γνώση για την ύπαρξη ενός στερεοτύπου, αλλά ακόμη περισσότερο πρόκειται για την επικέντρωση στο στερεότυπο αυτό και το στιγματισμό που μπορεί να επιφέρει, γεγονός που την καθιστά ως μία μορφή αυτό-ενημερότητας και συνεπώς λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας στο τρόπο διαχείρισης. Συνεπώς ανάλογα τον βαθμό συνείδησης επιλέγουν την απόκρυψη ή την αποκάλυψη.

Οι πλειοψηφία των ατόμων στην έρευνα μας με αυξημένο των βαθμό συνείδησης υιοθετούν συμπεριφορές αποφυγής και συγκάλυψης, με σκοπό να αποφύγουν το διασυρμό, την απόρριψη και τον ανεπιθύμητο στιγματισμό που θα τους κοστίζει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Passe, 2015:205). Οι Ali et al. (2008:410) εντόπισαν ότι σε πολλές περιπτώσεις με την ανεξαρτητοποίηση του ατόμου κατά την ενηλικίωση, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν να αποκρύψουν τις αδυναμίες τους, ώστε να ξεφύγουν από ενδεχόμενο



στιγματισμό. Ακόμη, οι Higgins, Raskind, Goldberg, και Herman (2002: 14), στην έρευνά τους επισήμαναν ότι τα άτομα που είχαν αποδεχθεί και μιλούν ανοιχτά τόσο για τις δυνατότητες που κατέχουν όσο και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δεν είχαν φτάσει στο σημείο να αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές τους δυσκολίες ως μία κατάσταση με θετικές επιδράσεις στη ζωή τους.

Ωστόσο, εκτός από την επιλογή του ατόμου να εμπλακεί σε συντηρητικές στρατηγικές αποκάλυψης όπως την αποφυγή της αποκάλυψης και την μυστικοπάθεια, υπήρξαν και περιπτώσεις που επέλεξαν την στρατηγική της αποκάλυψης, που σύμφωνα με την βιβλιογραφία μπορεί έως ένα βαθμό να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά, όπως η επιλεκτική ή άκριτη αποκάλυψη και ακόμη περισσότερο η εξαγγελία, η περήφανη αποκάλυψη, δηλαδή, του στιγματιστικού χαρακτηριστικού (Corrigan & Rao, 2012:464-465). Η στρατηγική της αποκάλυψης της ταυτότητας του ατόμου, στην περίπτωση, φυσικά, που αυτό δεν είναι ένα άμεσα εμφανές και τα άτομα ανήκουν στην κατηγορία των «απαξιωσιμών», όπως στην περίπτωση της έρευνας την επιλέγουν ελάχιστοι συμμετέχοντες. Φαίνεται, μάλιστα, αυτή η επιλογή να προέρχεται από την πεποίθηση πως αυτή η αποκάλυψη θα ευαισθητοποιήσει τον περίγυρο τους και πιθανόν να τροποποιηθεί η στάση που είχαν πριν την αποκάλυψη, έχοντας πλέον κατανοήσει τις αδυναμίες των ατόμων.

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, λοιπόν, η ιατρική διαγνωστική ετικέτα προκαλεί τον κοινωνικό στιγματισμό, οδηγώντας σε υποθέσεις και η προκατάληψη σχετικά με όλους τους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου το οποίο φέρει την ιατρική ετικέτα, στιγματίζοντας την κοινωνική του ταυτότητα και επηρεάζοντας αρνητικά τη γενικότερη ποιότητα ζωής του (Gillman, Heyman & Swain, 2000:389· Solvang, 2007:81). Με βάση τους συμμετέχοντες της δικής μας έρευνας η ανακοίνωση της δυσκολίας συνδέεται με τα κομμάτι της αποτροπής της λειτουργίας της ετικέτας ως μία ιατρική διάγνωση και έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού μέσω των εμπειριών των ίδιων των ατόμων σε θέματα αντιμετώπισης του στίγματος της δυσλεξίας και την αλλαγή την κοινωνικής αντιμετώπισης.

## Ποιες είναι οι γνώσεις των ατόμων για τις δυσκολίες τους;

Οι γνώσεις των ατόμων για την δυσκολία τους στην πλειοψηφία τους περιορίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με βάση τον τρόπο ορισμού της δυσλεξία τους. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν ως επί το πλείστον είναι τα εξής δυσκολίες στην γραφή, μνήμη, ανάγνωση, κατανόηση, έκφραση και γενικά τα μαθήματα. Υπάρχουν και τα άτομα που ενέτασαν την δυσκολία τους στο ευρύ φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και μίλησαν για την ποικιλομορφία που μπορεί να παρουσιάσουν εντός της ίδιας της ομάδας των δυσκολιών. Επιπρόσθετα, ένας συμμετέχων προχωράει λίγο παραπάνω τον ορισμό του και αναφέρει την αιτιολογία συνδέοντας την δυσκολία με την δυσλειτουργία του εγκεφάλου γεγονός που αναφέρεται και σε πολλούς ορισμούς.

Μάλιστα, με βάση την Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας, το 1994, *«Η δυσλεξία είναι μια από τις πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια ειδική γλωσσική διαταραχή ιδιοσυστασιακής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων, γεγονός που αντικατοπτρίζει συχνά, ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία ή άλλες γνωστικές ικανότητες. Δεν είναι το αποτέλεσμα γενικευμένης αναπτυξιακής δυσκολίας ή αισθητηριακής ανεπάρκειας. Εκδηλώνεται με ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν πέρα από τα προβλήματα στην ανάγνωση, προβλήματα στην κατάκτηση της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής»* (Snowling, 2000:24-25).

Όσον αφορά, τώρα, τις γνώσεις τους για τους νόμους δεν φάνηκε να είναι αρκετά ενημερωμένοι πάνω σε αυτό ζήτημα καθώς στην πλειοψηφία τους αγνοούσαν τα δικαιώματά τους. Αυτό το γεγονός δεν τους βοηθάει να εξελιχθούν, καθώς οι νομοί που έχουν δημιουργηθεί λειτουργούν θετικά για τους ίδιους και έχουν ως στόχο την εξισορρόπηση της αδυναμίας ανεξάρτητα αν μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργήσουν στιγματίστηκα εντείνοντας την διαφορετικότητα του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού τους. Ωστόσο, με βάση τα λεγόμενά τους εφαρμόζουν χωρίς να το γνωρίζουν τόσο την δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά με δική τους θέληση με βάση το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 86 (ΦΕΚ 21/12-02-2002) και το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 80 (ΦΕΚ 77/02-04-2003) όσο και στην Εγκύκλιο Γ6/106/3-4-1992 που πραγματοποιεί ειδική αναφορά για τον τρόπο αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, τεκμηριώθηκε από την έρευνα μας ο αξιόλογος ρόλος που διαδραματίζει για το άτομο και τους οικείους του η ενημέρωση τόσο από τη διεπιστημονική ομάδα όσο και από προσωπική αναζήτηση αν δεν πραγματοποιείται από τους ίδιους τους ειδικούς. Άλλωστε, η σωστή ενημέρωση αποτελεί την αρχή επίλυσης κάθε είδους προβλήματος και δυσκολίας. Έτσι και στη περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, η ενημέρωση για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του τόσο του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και του περιβάλλοντος του, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα πορείας του ατόμου. Ωστόσο, σύμφωνα με της δηλώσεις των συμμετεχόντων δεν πραγματοποιήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις από την επιστημονική ομάδα που οφείλει να την πραγματοποιεί, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικές δεύτερες σκέψεις σχετικά με την νοητική τους κατάσταση στα άτομα.

Τέλος, η σωστή και κατάλληλη ενημέρωση ως προς τον λόγο ύπαρξης των δυσκολιών βοηθάει με βάση την έρευνα μας στην αναίρεση της αρχικής εικόνας που είχαν δημιουργήσει τα άτομα ((Lalvani, 2015:389)), καθώς στην πλειοψηφία φάνηκε να συνδέουν την δυσκολία τους με την μνημονική κατάσταση τους, ενώ σε μόνο λίγες περιπτώσεις εναπόθεταν την ευθύνη στην ελλιπή προσπάθεια που κατάλαβαν είτε οι ίδιοι είτε τα άτομα που τον στηρίζουν (γονείς και εκπαιδευτικοί). Μετά την διάγνωση και την ενημέρωση είτε από προσωπικό ενδιαφέρον είτε από την επιτροπή των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. τα άτομα κατανοούν τον βαθύτερο λόγο της ύπαρξης όλων των δυσκολιών. Παράλληλα εισάγεται η ιδέα της κληρονομικότητας με βάση τα λόγια λίγων συμμετεχόντων που συνδέουν τις δυσκολίες τους με αυτές των γονέων, αδερφών ή παιδιών τους. Σε αρκετά άτομα το γεγονός της δικαιολόγησης του λόγου ύπαρξης της δυσκολίας ενισχύει των αυτοπεποίθηση του και την σχέση με τους συνομήλικους. Συνεπώς, η διάγνωση έχει ένα δυτό χαρακτήρα, από την μία την χαρακτηρίζει μια θετική λειτουργία ως προς την κατανόηση του ίδιου του ατόμου και των γύρω τους (οικογένεια, εκπαιδευτικούς και φίλους) όπως θα αναλυθεί εκτενώς στην συνέχεια. Αλλά από την άλλη μπορεί να εντείνει τον στιγματισμό που μπορεί βέβαια να προϋπάρχει ανάλογα από το πόσο αντιληπτό είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στους γύρω του.

## Ποια είναι η επίδραση της δυσκολίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία;

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα με δυσλεξία εμφανίζουν ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα άτομα της ηλικίας τους. Ακόμα, αυτή η ποικιλομορφία τους δεν παύει εκεί αλλά συνεχίζεται και εντός της ίδιας ομάδας των ατόμων με δυσκολίες καθώς την χαρακτηρίζει η ανομοιογένεια και η ετερομορφία λόγω των διαφορετικών ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζετε από άτομο σε άτομο. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά που αναφέρονται από όλους τους ερευνητές των μαθησιακών δυσκολιών και εντοπίζονται σε αρκετά άτομα, όπως για παράδειγμα η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην ορθογραφία.

Η δυσλεξία είναι μια από τις γνωστότερες μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να διαφέρει ως προς τον βαθμό της σοβαρότητας της από άτομο σε άτομο. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν σχεδόν όλες τις μορφές δυσκολίας της δυσλεξίας που αναφέρονται από τον Αναστασίου (1998:12-15), όπως δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά με τις διαφορές μεταξύ τους να είναι τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, καθώς όλα τα άτομα της έρευνας δεν ανέφεραν τις ίδιες δυσκολίες άλλα ούτε και στον ίδιο βαθμό. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αν και ήταν διαγνωσμένοι με δυσλεξία ανέφεραν επιπλέον δυσκολίες που εντοπίζονται στην κατηγοριοποιήσεις των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών που περικλείουν μέσα τους και την δυσλεξία.

Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση που παρουσιάστηκε από το DSM-V και ταξινομεί τις κλινικές μορφές των μαθησιακών δυσκολιών βασισμένη στις λειτουργίες που διαταράσσονται επιβεβαιώνει πολλές από τις δυσκολίες που αναφέρονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι κατηγορίες του DSM-V που εμφανίζονται στην έρευνα μας κατά σειρά συχνότητας είναι η διαταραχή της γραπτής έκφρασης, η διαταραχή της ανάγνωσης, η διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων και η μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Επιπρόσθετα, από την υλοποίηση της έρευνας επιβεβαιώνετε με μεγαλύτερη ακρίβεια η ταξινόμηση που πραγματοποίησε η Χατζηχρήστου (2011:421) και σε αυτήν εντοπίζονται όλες οι δυσκολίες των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας και είναι κατά σειρά συχνότητας της γλωσσικής δεξιότητας, της μνήμης, της οπτικής αντίληψης (π.χ. δυσκολίες στο προσανατολισμό στο χώρο, στη διάκριση και επεξεργασία και στη οπτική μνήμη) και της ψυχο- κοινωνικό- συναισθηματικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς.

Ακόμη, όπως φαίνεται και από την παραπάνω αναφορά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκαναν λόγο έμμεσα για κοινωνικό – συναισθηματικές δυσκολίες, δηλαδή αίσθημα απομόνωσης λόγω της πολύωρης μελέτης των μαθημάτων για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου ή ακόμα γεγονός που προέκυπτε από τους γονείς, οι οποίοι ασκούσαν πιέσεις στα παιδιά βλέποντας πως αργούν να κατανοήσουν ορισμένα θεωρητικά μαθήματα ή βλέποντας πως για παράδειγμα τα ορθογραφικά τους λάθη να επιμένουν. Αυτές οι συνθήκες είναι που τους προκαλούν άγχος, αποφυγή συμμετοχής σε διάφορους τομείς της σχολικής και εξωσχολικής ζωής ή ακόμη και την επιλογή της μοναξιά, ώστε να μην αποκαλυφθεί η αδυναμία τους και συνεπώς μειωμένη αυτοεκτίμηση. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τη θεωρία που αναφέρει ως εσωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες το άγχος, τον φόβο, το αίσθημα δυσφορίας ή ανασφάλειας, την κατάθλιψη και την κοινωνική απόσυρση, δηλαδή την απομάκρυνση του παιδιού από το κοινωνικό σύνολο και το κλείσιμο στον εαυτό του. Ωστόσο, τέτοιου είδους προβλήματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου (Δόικου - Αυλίδου,2016:65). Οι δυσκολίες αυτές γνώστες ως εσωτερικευμένα προβλήματα έχουν αναλυθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα που θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την επίδραση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού στην αντίληψη του εαυτού.

Σύμφωνα με την Μάτη-Ζήση (2004:167) τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν δευτερογενή αίτια συνέπειες των δυσκολιών στο γνωστικό τομέα. Εντοπίστηκε ότι σε αρκετές περιπτώσεις στην έρευνα οι γραπτές, αναγνωστικές και άλλες δυσκολίες συνδέονται και με διαταραχές όπως άγχος, διαταραχές στην προσοχή και προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτές οι διαταραχές, από την βιβλιογραφική έρευνα, υποστηρίζεται ότι οφείλονται στην αποτυχία που πιθανόν να αισθάνεται ο μαθητής στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων τους, έτσι παρουσιάζει παράλληλα ως αποτέλεσμα της μειωμένη αυτοεκτίμηση (Snowling et al, 2007:610· Μπόντη, 2013:48· Hinshaw,1992:127). Αντίστροφα, ο συνδυασμός των μαθησιακών δυσκολιών μαζί με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οδηγούν στην επιδείνωση των δυσκολιών τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό τομέα.

Επιπρόσθετα, πλην όλων των παραπάνω δυσκολιών από ερωτώμενους στην έρευνα μας αναφέρθηκαν και άλλα συνοδά συμπτώματα όπως υπερκινητικότητα και διαταραχές συγκέντρωσης(Παπάνης, Γιαβρίμης και Βίκη 2009:111). Από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σε αρκετές περιπτώσεις συνάμα με τις μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται

και άλλες δυσκολίες όπως τις παραπάνω γνωστές και ως εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς(Μάνος, 1997:617). Τα προβλήματα αυτά γίνονται πιο εμφανή από τα εσωτερικευμένα, λόγω της εκδραμάτισης (actingout), που τα συνοδεύει. Ακόμη αυτά, όπως γίνεται κατανοητό λόγω της φύσης τους, επηρεάζουν έντονα τις κοινωνικές επαφές του παιδιού. Ωστόσο, σύμφωνα και με τον ορισμό της Εθνικής Μικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες τα προβλήματα στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης τα οποία επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, πιθανόν να υπάρχουν σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες, όμως δεν αποτελούν κομμάτι της ίδιας μαθησιακής δυσκολίας. Παρ' όλα αυτά οι μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει πιθανότητα να συνυπάρχουν με αναπηρίες ή με εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση)δεν αποτελούν όμως το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων(Pumfrey & Reason, 1991 στο Δόικου- Αυλίδου, 2016:18).

Όλες οι παραπάνω ιδιαιτερότητες και αδυναμίες συνθέτουν μια πολύπλοκη δυσκολία η οποία επηρεάζει όλη την ζωή του ατόμου. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και άλλων δυσκολιών πρέπει να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ενδιάμεσες μεταβλητές (Δόικου- Αυλίδου 2016: 58).Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαία η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση, ώστε να αποτραπούν τέτοια χαρακτηριστικά.

Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας στην Ελλάδα βασίζεται στο νομοθετικού πλαισίου του νόμου 3699/2008. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες διαγνώστηκαν σε διαφορετικές ηλικίες και η παρότρυνση έγινε από διαφορετικά άτομα, δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις από εκπαιδευτικούς και σε λίγες αλλά αρκετές από τους γονείς των ατόμων. Ακόμη, με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αυτή λαμβάνει χώρα κατά κύριο λόγο σε υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Άλλωστε στην Ελλάδα, η διάγνωση της δυσλεξίας συνηθίζει να συντελείται σε Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που σήμερα ονομάζονται Κ.Ε.Σ.Υ σύμφωνα με την απόφαση με αριθμό 207493/Ε4, διότι είναι τα μόνα που παρέχουν γενικά αποδεκτή διάγνωση.

Με βάση τα λόγια των συμμετεχόντων η διαδικασία αξιολόγησης φαίνεται να ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις δεν την διευκολύνει. Πρώτα, πρέπει να γίνει ο εντοπισμός του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης και έπειτα αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας που εντόπισε. Αυτό το στάδιο δεν αναφέρθηκε από κανένα

συμμετέχοντα στην έρευνα, μόνο σε μια περίπτωση φάνηκε να συμμετέχει στο τμήμα ένταξης πριν από την διάγνωση. Τέλος, ειδοποιούνται οι γονείς και ενημερώνονται για τη ανάγκη προτροπής σε Κ.Ε.Σ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και αφού δεχτούν οι γονείς, τότε ζητείται η αξιολόγηση του μαθητή από την ειδική διεπιστημονική ομάδα.

Η δυνατότητα προτροπής που παραχωρείται με βάση του νόμου μόνο στους εκπαιδευτικούς σε κάποιες περιπτώσεις του γενικού αριθμού των συμμετεχόντων δεν βοήθησε η έγκαιρη διάγνωση, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις αυτοί δεν προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες που επιζητούν οι γονείς, επειδή δεν το θεωρούν σημαντικό ή πραγματοποιείται με μεγάλη καθυστέρηση. Αυτά τα φαινόμενα αποδεικνύονται και από την έρευνα των Wadlington (2005) στην οποία αποδείχθηκε ο βαθμός λανθασμένης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία και για την επίλυση αυτού του προβλήματος προτάσσεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, είναι σημαντική η κατάλληλη εκπαίδευση αυτών ώστε να συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση στον έγκαιρο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων (Taylor et al., 2010:201).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω μετά την διάγνωση της δυσλεξίας υπάρχουν και πρέπει να υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή η διάγνωση αποτελεί τον οδηγό για την εφαρμογή της παρέμβασης (Πόρποδας, 2003: 343). Ωστόσο, στην έρευνα μας, η διάγνωση μόνο για λίγους συμμετέχοντες ήταν πιο χρηστική και περιλάμβανε περισσότερα, όπως την συμμετοχή σε τμήμα ένταξης όπως αναλύεται και παρακάτω, και προτάθηκε κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες του. Όπως, επισημαίνει και ο Σακκάς (2002:135- 136) συχνά η διάγνωση έχει απλώς περιγραφικό χαρακτήρα, δεν καθορίζει με ακρίβεια το πρόβλημα ή δεν προτείνει ένα τρόπο αντιμετώπισης, που θα βοηθήσει το παιδί στο χειρισμό των δυσκολιών. Ενώ, για όλο το πλήθος της έρευνας η διάγνωση απλά περιορίστηκε στην εξασφάλιση της προφορικής εξέτασης με βάση το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 86 (ΦΕΚ 21/12- 02- 2002) και το Προεδρικό Διάταγμα αρ. 80 (ΦΕΚ 77/02-04-2003) που έχει θετικά αλλά και κάποια αρνητικά αποτελέσματα και θα αναλυθούν σε παρακάτω σχετικό ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, όπως υποστηρίζει η Μπόντη (2013:27-28) για τους μαθητές που προτείνεται η προφορική εξέταση στο σχολείο τους δεν προτείνεται κανένας άλλος εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, ούτε υπάρχει κάποια εκπαιδευτική ρύθμιση που να προβλέπει τη μέθοδο διδασκαλίας για την περίπτωση της προφορικής εξέτασης.

Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε τεκμηριώθηκε από την έρευνα μας ο αξιόλογος ρόλος που διαδραματίζει η πληροφόρηση για το άτομο και τους οικείους του, καθώς αυτή αποτελεί την αρχή επίλυσης κάθε είδους προβλήματος και δυσκολίας. Έχει αποδειχτεί ότι η σωστή ενημέρωση συμβάλει την αποδοχή της δυσκολίας τόσο στην μάθηση όσο και στην συμπεριφορά αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που θα ακολουθήσει. Ειδικά κατά την παιδική ηλικία η απόδοση ετικετών βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό και τους γύρω τους (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:191). Συνεπώς, αν και η κατανόηση και η αποδοχή της δυσλεξίας σχετίζεται με την ενημέρωση, στην έρευνα μας σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων δεν πραγματοποιήθηκε στην πλειοψηφία των περιπτώσεων από την επιστημονική ομάδα αλλά χρειάστηκε να καταβάλουν προσωπική προσπάθεια.

Όσον αφορά την παρακολούθηση στα τμήμα ένταξης, μετά από προτροπή από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., τα τμήματα ένταξης αποτελούν εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει να εκπληρώσει την έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, δηλαδή την μείωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γιαβρίμης κ.α., 2011:66). Αυτά εφαρμόζονται με την υπάρχουσα ονομασία και δομή με βάση τον νόμος 2817 και εντάσσονται όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση τα δυσλεκτικά παιδιά (Μπάρμπας, 2007:45). Ωστόσο, παρατηρούνται αντιθέσεις στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την διερεύνηση της επιτυχίας του στόχου αυτού. Η έρευνα του Τσακαλώφα (1997 στο Γιαβρίμης, κ.α., 2011) θεωρεί σημαντική την βοήθεια που προσφέρεται από την φοίτηση στα τμήματα ένταξης. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τον συμμετέχοντα της δικής μας έρευνας που ήταν πολύ ικανοποιημένος από το τμήμα ένταξης. Ειδικότερα, θεωρούσε ότι συνέβαλλε σε μεγάλο ποσοστό στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του και επιθυμούσε την εφαρμογή του και στις λυκειακές τάξεις, στις οποίες δεν υπάρχουν αντίστοιχα τμήματα. Τέλος, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στην ψυχολογική στήριξη που του πρόσφερε το τμήμα ένταξης, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ενημέρωση όσον αφορά τη δυσλεξία από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.

Από την άλλη η έρευνα της Τζουριάδου (1995 στο Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014). εντόπισε ότι αν και τμήματα ένταξης αποσκοπούν στον περιορισμό της ετικετοποίησης, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζουν να αποτελούν υποομάδα στα πλαίσια της γενικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να συνδεθεί και με το δικό μας εύρημα ότι μερικά από τα άτομα που έπρεπε να δεχθούν την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης τελικά επιλέγουν να μην συμμετέχουν σε αυτά, διότι πιστεύουν ότι αυτά



θα λειτουργήσουν αρνητικά σε σχέση με τους γύρω που δεν συμμετέχουν σε αυτά, θεωρώντας τους κατώτερους αυτούς που τα παρακολουθούν.

Τα αποτελέσματα της διάγνωσης και των τρόπων αντιμετώπισης, στο μαθησιακό επίπεδο που μας απασχολεί σε αυτό το σημείο, αναφέρονται στις καλύτερες επιδόσεις στην σχολική και εξωσχολική πορεία. Οι έρευνες, άλλωστε, έχουν αποδείξει ότι η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλει στην πληρέστερη αντιμετώπιση, καθώς ο άνθρωπος σε μικρή ηλικία παρουσιάζει περισσότερες δυνατότητες στην μάθηση λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου του (Woolfolk, 2007:31-32).Γι' αυτό το λόγο η έγκαιρη διάγνωση μαζί με την σωστή παρέμβαση συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Barbiero, 2019:8) αλλά όχι στην εξαφάνισι της δυσκολίας καθώς όπως φαίνεται αυτή συνεχίζει να υπάρχει.

## Ποια είναι η στάση της οικογένειας πριν και μετά την διάγνωση;

Η στάση της οικογένειας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντική, καθώς από αυτήν εξαρτάται η ψυχολογική υποστήριξη που λαμβάνουν τα άτομα αυτά στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκαλεί η δυσλεξία στο άτομο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται στην πλειοψηφία τους να έχουν καλές σχέσεις με την οικογένειά τους. Γενικά, στην έρευνα μας τα άτομα που συμμετείχαν χαίρουν της βοήθειας και της στήριξης των γονέων, ακόμη και αν και κάποιες φορές δεν πραγματοποιείται αυτή η στήριξη με τον πιο δόκιμο τρόπο λόγω της άγνοιας τους ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες πριν την διάγνωση. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τα παιδιά φαίνεται να διαδραματίζουν οι μητέρες τους, καθώς αυτές κατά κύριο λόγο προσφέρουν στήριξη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Συγκεκριμένα, πριν την διάγνωση της δυσλεξία υπήρξαν περιπτώσεις που δήλωναν ότι αν κατέβαλαν αξιόλογες προσπάθειες να τα στηρίξουν έφταναν στο να γίνονται αρκετά πειστικοί επειδή αγνοούσαν τον κατάλληλο τρόπο χειρισμού της δυσκολίας. Οι γονείς αρκετές φορές συγχέουν την επιτυχία στη σχολική επίδοση με το ποσό της προσπάθειας που καταβάλλει το παιδί τους, γι' αυτό σύμφωνα με την έρευνα μας αρκετές φορές είναι καταπιεστικοί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να πιέζονται να προσπαθήσουν περισσότερο για να επιτύχουν αλλά αποτελεί παράγοντα μείωσης της ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η αφιέρωση σχεδόν όλου του χρόνου στην μελέτη των μαθημάτων τους αφήνει το περιθώριο ώστε να δημιουργήσουν υγιείς κοινωνικές επαφές (Lackaye & Margalit, 2006:443). Ακόμη, έχει αποδειχθεί και από την έρευνα του Numez (2005 στο Δοικου, 2016:128), όπου οι μαθητές με έντονες μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν αρνητική αυτοαντίληψη και απέδιδαν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες. Στην έρευνα δεν έλειπε και αυτή η περίπτωση όπου το παιδί αποδίδει την επιτυχία του εξ' ολοκλήρου στην μητέρα του, η οποία τον πίεζε να μελετάει περισσότερο.

Σύμφωνα με τον Gallagher (1976 από Riddick, 2000:653-654) στα θετικά αποτελέσματα της ετικέτας μετά την διάγνωση του παιδιού συγκαταλέγεται η δυνατότητα κατάλληλης θεραπείας και αλλαγής περιβάλλοντος γεγονός που φάνηκε να επιβεβαιώνεται από την έρευνα μας. Οι γνώσεις των γονέων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παίζουν καθοριστικό παράγοντα, σύμφωνα με τις έρευνες, αφού είναι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αναγνωρίζουν, αιτιολογούν και κατανοούν τις δυσκολίες του παιδιού τόσο πριν όσο

και μετά την διάγνωση. Αυτές οι γνώσεις των γονέων φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στη σχολική πορεία του παιδιού και να προσδιορίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του (Δροσινού, 2005: 143-144).

Αντίστοιχη έρευνα της Riddick (1997) κατέδειξε τη διαφορετική αξία της ετικέτας αναλόγως του πλαισίου που χρησιμοποιείται. Συγκεκριμένα, όλα τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν ότι η ετικέτα του δυσλεκτικού έχει θετικό αντίκτυπο σε «ιδιωτικό επίπεδο», αφού βοηθά τα υπόλοιπα άτομα του στενού κύκλου του ατόμου να την κατανοήσουν και να αλλάξουν τη στάση τους προς το παιδί. Ενώ, οι μισοί συμμετέχοντες τόνισαν τον αρνητικό χαρακτήρα του όρου αυτού σε «δημόσιο επίπεδο». Αυτοί αιτιολόγησαν την άποψη με βάση το γεγονός ότι αυτός ο χαρακτηρισμός προκαλεί «ειρωνικά σχόλια σε βάρος τους και οδηγεί στη γελοιοποίησή τους» (Riddick, 1996 στο Δοίκου, 2016:26). Η έρευνα αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η διάγνωση λειτούργησε θετικά στο οικογενειακό πλαίσιο αλλά όχι απαραίτητα στο δημόσιο. Ειδικότερα στο δημόσιο είχε θετικό αντίκτυπο για όσους αντιλήφθηκαν την δυσκολία αλλά είχε αρνητική χρήση για κάποιους άλλους που με αφορμή την διάγνωση εντατικοποιήθηκε ο χλευασμός, στοιχεία που θα αναλυθούν εκτενέστερα στην συνέχεια.

Σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης της δυσλεξίας, σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα αποτελεί εκτός από τη αποδοχή της δυσκολίας και η επανεξέταση των οικογενειακών σχέσεων, δηλαδή ο ρόλου των γονέων και του ίδιου του παιδιού (Switzer, 1990: 200-206). Στην έρευνα, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες παρατήρησαν αλλαγή στάσης από την οικογένεια τους, καθώς σύμφωνα με τον έναν συμμετέχοντα η οικογένεια του έπαψε να είναι πειστική, έδειξε κατανόηση και πρόσφερε κατάλληλη βοήθεια για εκείνο. Άλλωστε, για την επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης σύμφωνα με τις έρευνες κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων (παιδί, γονείς, εκπαιδευτικοί), καθώς αυτά δεν αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά απευθύνονται σε όλη την οικογένεια του παιδιού. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι και εκείνοι μπορούν να συμβάλλουν θετικά φτάνει, βέβαια, να το πιστέψουν, διότι συνήθως έχουν αντίθετη άποψη (Μπιμπού – Νάκου, 2004:319).

Η αξία του ρόλου της οικογένειας φαίνεται και από την έρευνα του Wong (2003:68-76), όπου παρατηρεί ότι άτομα που προέρχονται από προβληματικές ή φτωχές οικογένειες, αλλά έχουν την κατάλληλη ψυχολογική στήριξη, καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους, να επιτύχουν στη ζωή τους και να νιώθουν οι ίδιοι ικανοποιημένοι με τους εαυτούς

τους. Αντίθετα, αν αφεθούν μόνο τους, καταλήγουν στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών. Στην έρευνα μας φάνηκε ότι τα άτομα που προέρχονταν από οικογένειες που παρουσίαζαν κάποια μορφή δυσλειτουργία παρουσίαζαν και αυτά επιπρόσθετες δυσκολίες τόσο στο μαθησιακό όσο και στο ψυχολογικό τομέα αφού δεν είχαν κατάλληλη στήριξη. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο στην έρευνα των Werner και Smith (2001 από Wong, 2003:68), που υποστηρίζει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονταν από σταθερά οικογενειακά περιβάλλοντα αντιμετώπιζαν καλύτερα το πρόβλημα τους σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από φτωχές ή προβληματικές οικογένειες, π.χ. αλκοολικών ή ναρκομανών.

Αντίστοιχα, έχει επισημανθεί πως η υποστήριξη από τους γονείς κατά τα μαθητικά χρόνια και η παροχή θετικών εμπειριών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ευζωίας και του δείκτη προσαρμοστικότητας κατά την ενήλικη ζωή (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; 227). Σειρά ερευνών επίσης, έχει αναδείξει τη σημαντικότητα της γονεϊκής υποστήριξης, στην ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης του παιδιού από τους γονείς, στην αποδοχή και στην ευθύτητα σχετικά με τη δυσλεξία στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και των προσπαθειών της οικογένειας για πρόσβαση στις καλύτερες δυνατές υποστηρικτικές υπηρεσίες ως προστατευτικών και βελτιωτικών παραγόντων (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; 228). Άλλωστε, έχει υποστηριχθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία που έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις με γονείς έχουν αισθητά περισσότερη αυτο-εκτίμηση από άλλα παιδιά με δυσλεξία (Cosden et al., 1999: 279· Kloomok & Cosden, 1994: 140). Με βάση όλα τα παραπάνω μπορούμε να εξηγήσουμε το γεγονός της βελτίωσης των ατόμων της έρευνας μετά την διάγνωση και την υποστήριξη που έλαβαν από την οικογένεια τους και να θεωρήσουμε ότι όλα τα άτομα που προέρχονται από οικογένειες με υγιές και ευχάριστο περιβάλλον θα οδηγηθούν στην προσωπική εξέλιξη.

Αντίθετα, των παραπάνω όταν οι γονείς συλλάβουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια αναπηρία ή ως πρόβλημα βιώνουν άρνηση και απογοήτευση ως αποτέλεσμα της ματαίωσης των προσδοκιών που έχουν από τα παιδιά τους (Lalvani, 2015: 389). Πολλοί λίγοι συμμετέχοντες συμμερίζονται αυτή την άποψη, συγκεκριμένα είναι εκείνοι που το οικογενειακό τους περιβάλλοντος δεν μπορεί να θεωρηθεί το πιο κατάλληλο. Αυτά τα άτομα προσθέτουν ότι συνήθως, λόγω της άγνοιας τους, στους γονείς τους με το άκουσμα του όρου «δυσλεξία» προκαλούνται αντιδράσεις και αντιλαμβάνονται τη δυσκολία αυτή σαν ένα σοβαρό πρόβλημα ή σαν νοητική υστέρηση.

Τέλος, η διαδικασία στιγματισμού των γονέων αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία τόσο βάση την βιβλιογραφική έρευνα όσο και την δική μας. Οι γονείς, δηλαδή, δεδομένου ότι δεν ανήκουν οι ίδιοι στη στιγματισμένη ομάδα, βιώνουν έμμεσο στιγματισμό. Ταυτόχρονα, ο στιγματισμός των γονέων πηγάζει όχι μόνο από τη σχέση τους με το στιγματισμένο άτομο, αλλά ακόμη περισσότερο εξ' αιτίας του ρόλου που έχουν στην διαπαιδαγώγηση αυτού και άρα από την πιθανή απόδοση υπαιτιότητας στους ίδιους (Gray, 2002: 735-736). Αυτό μπορεί να συνδεθεί μόνο με μια περίπτωση όπου μια συμμετέχουσα κόρη δασκάλου που δήλωνε ότι οι γονείς της σκέφτονταν να υπογράψουν την διάγνωση γιατί φοβόταν τι θα πει ο κόσμος όταν το παιδί του δασκάλου έχει δυσλεξία.

## Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές;

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται καθοριστική για την μετέπειτα πορεία τους αλλά και για την ένταξη του ατόμου κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως, πριν τη διάγνωση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κρίνονται αυστηρά και νιώθουν αδικημένοι ή κατά κύριο λόγο με βάση την έρευνα μας δεν δέχονται την προσοχή που χρειάζονται. Ενώ, οι μιλούν για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η γνώση της δυσλεξίας είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τα άτομα που την αντιμετωπίζουν όσο και για την υπόλοιπη κοινωνία, καθώς αυτή επηρεάζει τη στάση των ατόμων. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση τους, καθώς εκείνοι είναι αυτοί που πρέπει να εντοπίσουν τα άτομα με δυσκολίες και να τα βοηθήσουν διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών. Άλλωστε όπως φαίνεται από την έρευνα μας η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους οδηγεί στην μη αναγνώριση της δυσκολίας στο άτομο. Επιπρόσθετα, έχει ως απότοκο την κοινή αντιμετώπιση όπως τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και στην μη δυνατότητα εντοπισμού της δυσκολίας. Αυτά τα δύο γεγονότα εντοπίστηκαν και αναφέρθηκαν με ζήλο από του συμμετέχοντες, διότι μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία και μη εξέλιξη του ατόμου με δυσλεξία. Η Τζενάκη (2011:495-496) κρίνει αναγκαία την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες τάσεις και θεωρίες, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο αυτό έργο τους. Ακόμη, σύμφωνα με την Riddick (1995:54), για να αλλάξει το γενικότερο κλίμα θεώρησης της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει πρώτα να αλλάξει ο τρόπος θεώρησης αυτών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ύστερα θα επέλθει αλλαγή στη δομή του σχολικού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα μας εντοπίστηκαν μερικές περιπτώσεις όπου οι μαθητές ήταν στιγματισμένοι από τους εκπαιδευτικούς πριν από την διάγνωση γεγονός που επηρέαζε και την στάση τους στο μάθημα, καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρείται ένα πρόσωπο με κύρος για την σχολική κοινότητα. Αυτά τα στοιχεία δηλώνονται και στα πλαίσια της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, καθώς η εικόνα του εαυτού μας σύμφωνα με τον Mead διαμορφώνεται και από τις αντιδράσεις των άλλων προς εμάς και από τον τρόπο που εμείς ερμηνεύουμε τις αντιδράσεις αυτές (Muhlbauer, 2003:106). Συνεπώς, οι αντιδράσεις αυτές προκαλούν συνέπειες στον μαθητή και όπως φαίνεται από την έρευνα μας φέρνουν σε

αμηχανία τους μαθητές ή τους αποτρέπουν από την συμμετοχή στο μάθημα, ώστε να αποφύγουν τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς ή τις αρνητικές στάσεις. Το παραπάνω γεγονός επηρεάζει και την στάση των συμμαθητών όπως φαίνεται στην έρευνα μας αλλά και σε προγενέστερες και σύμφωνα με τον Solvang (2007:81), αντιπροσωπεύει μια συμβολική βία του σχολικού συστήματος που χαρακτηρίζει ως αποκλίνοντα τα παιδιά που δεν ταιριάζουν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για το οικείο τους περιβάλλον.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παραδέχονται ότι μετά την διάγνωση από τα Κ.Ε.Σ.Υ. τότε ΚΕΔΔΥ και Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, υπήρξε αλλαγή στάσης από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, πλέον δίνουν περισσότερη προσοχή και είναι πιο υπομονετικοί, έχουν λιγότερες απαιτήσεις από εκείνο και δεν το κρίνουν για τα λάθη του. Μετά την διάγνωση, όταν εμφανίζεται η ετικέτα ορισμένα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν πλέον τον στιγματισμό, αλλά την υποστήριξη και την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους (McDonald, 2010: 279· Riddick, 2000:665). Αυτό θα μπορούσε να συμβαίνει καθώς η ετικέτα έρχεται να δικαιολογήσει και να δώσει νόημα σε μία κατάσταση. Σύμφωνα με την έρευνα της Riddick(1995) καθοριστικός παράγοντας για την σχολική αντιμετώπιση είναι η τοποθέτηση ετικέτας στο άτομο η οποία επιδρά θετικά, καθώς πλέον οι εκπαιδευτικοί ξέρουν τι έχουν να αντιμετωπίσουν και δεν βιάζονται να υποθέσουν ότι το παιδί δεν έχει καλές επιδόσεις λόγω τεμπελιάς (Morris & Turnbull, 2006:245) ή άλλων προβλημάτων του οικογενειακού του περιβάλλοντος .

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, είναι και η παρακολούθηση μαθημάτων στα τμήματα ένταξης, όπως έχει αναφερθεί και στο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την επίδραση που έχει η δυσκολία στην σχολική και εξωσχολική πορεία του ατόμου. Τα τμήματα ένταξης φάνηκε να έχουν τόσο ευεργετικό ρόλο, αφού ενίσχυαν κάποια από τα άτομα που τα παρακολουθούσαν όσο και στιγματιστικό, διότι θεωρείται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες γεγονός στιγματισμού η ένταξη τους σε αυτά, γιατί πλέον αποτελεί κάτι μη φυσιολογικό αφού δεν μπορείς να συμβαδίσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου. Συνεπώς, αποτελεί εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει να εκπληρώσει την έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και την μείωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γιαβρίμης κ.α., 2011:66) αλλά από την άλλη φαίνεται να στιγματίζει.

Με τα παραπάνω στοιχεία και την θετική επίδραση της ετικέτας στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση διαφωνεί το άρθρο της Shifrer (2013: 462), η οποία θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί μετά την διάγνωση δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και αυτό δεν έχει απαραίτητα θετικό αντίκτυπο, γιατί τα παιδιά δεν πετυχαίνουν έτσι υψηλούς στόχους αλλά συμβιβάζονται με τη μετριότητα. Στην δική μας έρευνα επιβεβαιώνονται και αυτή η άποψη αφού οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να μειώνονται. Ωστόσο, τα άτομα δηλώνουν ότι μαθαίνουν όσα μπορούν να μάθουν και προχωρούν με επιτυχία την διαδικασία μάθησης αλλά από την άλλη μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό μπορεί να τους αφήσει πίσω σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας τους.

Η παραπάνω υπόθεση μας φαίνεται καλύτερα στην εκτεταμένη έρευνα πολλών ερευνητών, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αν και έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, δεν προτρέπονται με σωστό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, που οφείλεται στο στίγμα που φέρουν και στην πεποίθηση ότι δεν έχουν τη δυνατότητα για περαιτέρω βελτίωση (Bianco, 2005:287· Shifrer, 2016:54-55). Έτσι, τους δίνονται εργασίες χαμηλότερου επιπέδου ή είναι ικανοποιημένοι με χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά στερούνται της ευκαιρίας να εξελιχθούν και να ακολουθήσουν μια πιο απαιτητική ακαδημαϊκή πορεία. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν χαμηλή επίδοση από τους μαθητές με δυσλεξία, με αποτέλεσμα πολλές φορές να τους αγνοούν και να διευκολύνουν την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που θα καλλιεργήσουν και θα ενισχύσουν άλλες δεξιότητες στις οποίες μπορεί να έχουν ιδιαίτερο ταλέντο ή κλίση (Bianco, 2005:290· Hornstra et al., 2010:516).

Όπως είναι φυσικό, οι χαμηλές αυτές προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν τόσο άμεσο όσο και έμμεσο αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του μαθητή (Hornstra et al., 2010:515,516). Παρατηρείται, επιπρόσθετα, ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές ανάλογα με τις βαθμολογίες τους και πως το γεγονός αυτό επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και την ίδια την αυτό-εκτίμηση του μαθητή (Kususanto, Ismail, & Jamil, 2010: 708). Συνεπώς θα ήταν παράλειψη μας σε αυτό το σημείο να μην αναφερθούμε στο κομμάτι της αυτοεκπλήρουμένης προφητείας που ευτυχώς δεν βρίσκει ιδιαίτερη ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μας. Έτσι, από την μια υπάρχουν λίγοι συμμετέχοντες που συμφωνούν με την έρευνα των Rosenthal και Jacobson, που αναδεικνύει την σημαντική επιρροή που ασκούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Οι προσδοκίες μπορούν να λειτουργήσουν ως αυτό-



εκπληρούμενη προφητεία, αφού αυτές φαίνεται να επιδρούν είτε αρνητικά είτε θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς οι μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση επηρεασμένοι από την αντίληψη τους ότι οι καθηγητές τους έχουν ελεγκτική στάση απέναντι τους, ενώ αντίθετα, οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση επηρεασμένοι από την αντίληψη τους για την υποστηρικτική στάση των καθηγητών τους (Kususanto, Ismail & Jamil, 2010). Από την άλλη, υπάρχουν και αρκετοί συμμετέχοντες που δηλώνουν ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τους ίδιους ακόμη και μετά την διάγνωση δεν τους επηρεάζει αλλά μάλιστα εντείνει την προσπάθειά τους αφού θέλουν να τους διαψεύσουν και να επιτύχουν αντίθετα με τις προφητείες τους για την εξέλιξη τους.

Ακόμη οι κοινή αντιμετώπιση δεν παύει ακόμη και μετά την διάγνωση αφού οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας δεν φαίνεται να διαφοροποιούν την πρακτική τους στα άτομα με δυσλεξία αλλά να κρατούν ενιαία στάση προς όλους. Αυτό το γεγονός μπορούμε να το συνδέσουμε την έρευνα της Ross (2017:197) στην οποία φάνηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παρ' όλες τις σπουδές τους δεν είχαν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με δυσλεξία, γεγονός που επηρέαζε αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους ως προς τις διδακτικές τους ικανότητες, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ασυμφωνία μεταξύ του ιδεατού και του πραγματικού τους όσον αφορά την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα οποία αποφοιτούν εκπαιδευτικοί της δεν συμπεριλαμβάνονται παιδαγωγικά μαθήματα ή γενικότερα επιμόρφωση που να αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και τις παρεμβάσεις που αρμόζουν σε αυτές. Και ακόμα όταν υπάρχουν αυτά τα μαθήματα δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά επιλέγονται προαιρετικά από τους φοιτητές. ( Παράρτημα σελίδα 217)

Σύμφωνα με τους Gibbs και Elliot (2015:326) όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ετικέτα της «δυσλεξίας» είναι πιο πιθανό να την αντιμετωπίζουν ως αμετάβλητη κατάσταση και κατ' επέκταση να θεωρούν πως η πορεία του μαθητή δεν σχετίζεται με τη δική τους επάρκεια και εμπειρία. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούσαν την ετικέτα των «μαθησιακών δυσκολιών» οι εκπαιδευτικοί, σε μεγαλύτερο βαθμό θεωρούσαν πως η αποτελεσματικότητά τους ως προς τη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές εξαρτάται από τη δική τους εμπειρία και επομένως πως οι μαθησιακές δυσκολίες αυτές δεν είναι ανεπίδεκτες βελτιώσεως. Γίνεται, επομένως αντιληπτό πως η ουσιαστικοποίηση της δυσλεξίας υπαγορεύει μία παθητική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Rhodes, Leslie & Tworek, 2012:13526), οι οποίοι τείνουν, επίσης, υιοθετώντας αυτήν την οπτική να βιώνουν

περισσότερο την απογοήτευση από τη φτωχή επίδοση των μαθητών τους, δημιουργώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο, στον οποίο η συνέχιση της χρήσης της ετικέτας της «δυσλεξίας» φαίνεται πως δεν είναι καθόλου βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς (Gibbs & Elliot, 2015:334).

Συνεπώς, λειτουργεί θετικά η ετικέτα για την δημιουργία συγκεκριμένων τρόπων ψυχοκοινωνικής παρέμβασης και υπέρβασης της δυσλεξίας στην εκπαίδευση, αλλά και στην κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010: 192). Ωστόσο, η διάγνωση μπορεί να έχει και αρνητική επίδραση στο σχολικό πλαίσιο και να οδηγήσει σε έντονο στιγματισμό, απώλεια κοινωνικών σχέσεων καθώς και σε μειωμένη εμπιστοσύνη και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες του μπορεί να εσωτερικευθούν από το μαθητή και να οδηγήσουν σε μειωμένη αυτό-εκτίμηση (Shifrer, Callahan, & Muller, 2013: 678). Το σχολείο οφείλει να κατανοεί και να ενισχύει το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή μέσω κατάλληλων διαμορφωμένων μεθόδων διδασκαλίας, έτσι, ώστε όλοι να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του. Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη της ομαλής ένταξης του μαθητή είναι η «ενταξιακή ικανότητα» του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή, διότι το παιδί μπορεί να μην έχει αναπτυχτεί ακόμα πλήρως (π.χ. παιδιά μικρών τάξεων) (Σακελλαροπούλου, 2005:53). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, πάλι η ανάγκη για επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις νέες τάσεις και θεωρίες, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο αυτό έργο τους (Τζενάκη, 2011:495-496). Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαίο η συμπερίληψη να αποτελέσει κατευθυντήρια γραμμή για το σύγχρονο σχολείο με την παράλληλη ευαισθητοποίηση και ενημέρωση και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, εκτός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να αναπτύξουν συμπεριληπτικά προγράμματα διδασκαλίας που να βασίζονται στον σεβασμό των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Higgins et al., 2002:16).

## Πως ήταν οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας πριν την διάγνωση;

Οι φίλοι αποτελούν έναν πολύ σημαντικό τομέα στη ζωή όλων των παιδιών, καθώς είναι ο τρόπος με τον οποίο εντάσσονται στην κοινωνία και αισθάνονται μέλη μιας ομάδας. Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα μας φάνηκε να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές τους με τους συμμαθητές τους. Οι συμμαθητές από ότι φαίνεται συνήθως δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την δυσκολία των ατόμων με δυσλεξία ιδιαίτερα όταν είναι σε μικρές τάξεις διότι θεωρούν φυσιολογικές τις αδυναμίες που παρουσιάζουν στα μαθήματα. Συνεπώς δεν διαμορφώνουν μια διαφορετική αντιμετώπιση προς τους συμμαθητές με δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό το γεγονός βοηθάει τα άτομα στην κοινωνική τους ένταξη, καθώς ο στιγματισμός στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξαρτάται από το πόσο εμφανές είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, δηλαδή η δυσλεξία στους υπόλοιπους.

Ωστόσο, υπάρχουν και οι περιπτώσεις σύμφωνα με την έρευνα μας αλλά και άλλες έρευνες όπως της Riddick (2000, 2010) που αποδεικνύουν ότι ο στιγματισμός μπορεί να υπάρχει πριν την απόδοση της επίσημης ετικέτας στο άτομο. Ο στιγματισμός σχετίζεται με την ετικέτα, αλλά οι έννοιες αυτές δεν ταυτίζονται απόλυτα, καθώς εξαρτάται από το κατά πόσο μια μαθησιακή δυσκολία ή μια αναπηρία είναι εμφανής στους υπόλοιπους μαθητές στο σχολείο. Για παράδειγμα τα άτομα της έρευνας της Riddick ήταν στιγματισμένα από τους γύρω τους λόγω της ύπαρξης της δυσλεξίας άσχετα αν ήξεραν ακριβώς τι έχουν. Αυτό το γεγονός φαίνεται και από τα ευρήματά μας, αφού υπήρξαν άτομα που δήλωσαν ότι ενώ δεν είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες στιγματιζόνταν από τους συμμαθητές του, λόγω των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στις σχολικές επιδόσεις του, όπως δυσκολία στην έκφραση, στη γραφή, στα μαθηματικά κλπ..

Η θυματοποίηση που βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομήλικους λόγω της δυσκολίας αποτελεί παράγοντα απόρριψης. Αυτό το γεγονός αποδεικνύεται και στην έρευνα των Margalit και Levin-Alyagon (1994) σύμφωνα με την οποία τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται έντονη μοναξιά. Οι συμμετέχοντες ένιωθαν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές κυρίως εξαιτίας του φόβου ότι θα είναι θύματα κοροϊδίας αν γίνει έντονα φανερό κάποια από τις δυσκολίες τους. Τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τον κίνδυνο να στοχοποιηθούν από τους συμμαθητές τους και απομονώνονταν εκ των προτέρων ώστε να αποφύγουν τον χλευασμό και έτσι αποκλείονται

εκούσια από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών που θεωρούν ότι η χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία οφείλεται στην έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανεπαρκή χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων ή στη μείωση της ικανότητας της ενσυναίσθησης (Schneider & Yoshida, 1988: 25, Wong, 1996: 98, 101·Wiener, 2004) δεν επιβεβαιώνονται στη δική μας έρευνα. Όπως φαίνεται από την έρευνα μας πλην λίγων εξαιρέσεων οι συμμετέχοντες δεν αντιμετώπιζαν τέτοιους τύπου δυσκολίες.

Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου τα παιδιά με δυσλεξία απομονώνονται για να ξεφύγουν από την κοροϊδία και η απομόνωση τους αυτή ωθεί τους υπόλοιπους συμμαθητές στο να τους εμπαίζουν. Με αυτό το συμπέρασμα συμφωνούν τα αποτελέσματα των ερευνών που δείχνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία ή με μαθησιακές δυσκολίες πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, αποκλείονται από διάφορες ομαδικές δραστηριότητες και δέχονται αρνητικά σχόλια ή χλευασμό λόγω των ακαδημαϊκών δυσκολιών (Nabuzoka & Smith, 1993). Το γεγονός αυτό, η χαμηλή δημοτικότητα και η μη αποδοχή φαίνεται να εντείνει την αίσθηση απομόνωσης ενώ αυξάνει τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία (Conderman, 1995:13). Όλα αυτά είναι πιθανόν να τους οδηγήσουν σε σχολική διαρροή ή να προκαλέσουν αισθήματα μοναξιάς και προβλήματα προσαρμογής στη μετέπειτα ζωή τους (Vaughn & Sinagub, 1998: 454).

## **Πως επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού δηλαδή η ετικετοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις;**

Η ετικέτα με βάση την έρευνα μας αλλά και προγενέστερες δεν αποτελεί το μόνο παράγοντα του στιγματισμού. Αυτό συμβαίνει καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά είναι στιγματισμένα λόγω των δυσκολιών τους, ακόμα κι αν δεν έχει γίνει διάγνωση. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί πως η ετικέτα μπορεί να δράσει σε ορισμένες περιπτώσεις θετικά ως προς τον στιγματισμό (Riddick, 1997). Μπορεί, βέβαια, να προκαλέσει τελείως αντίθετα αποτελέσματα για την σχέση του ατόμου με τους φίλους τους, τους συμμαθητές και τους συνομήλικους (Cooney et al., 2006:433,436).

Μετά την διάγνωση, όταν εμφανίζεται η ετικέτα, ορισμένα παιδιά φάνηκε να μην αντιμετωπίζουν πλέον τον στιγματισμό, αλλά την υποστήριξη και την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να καταφέρουν ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους (McDonald, 2010: 279; Riddick, 2000:665). Αυτό θα μπορούσε να συμβαίνει καθώς η ετικέτα έρχεται να δικαιολογήσει και να δώσει νόημα σε μία κατάσταση. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί κατά κόρων σε αυτή την έρευνα δεν είναι η ετικέτα που προκαλεί το στιγματισμό, αλλά ο στιγματισμός προϋπάρχει της ετικέτας καθώς στιγματίζονται τα συμπτώματα της δυσλεξίας πριν την απόδοση της διαγνωστική ετικέτας (McDonald, 2010: 279).

Ωστόσο, ως επί το πλείστον στην έρευνα μας η στάση των συμμαθητών τους προς τους συμμετέχοντες αλλάζει είτε θετικά είτε αρνητικά με βάση την κατανόηση της δυσλεξίας από αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που κατανοούν τη σημασία της δυσλεξίας, παύουν να έχουν χλευαστική διάθεση, ενώ αυτά που δεν κατανοούν τον όρο «δυσλεξία» συνεχίζουν να κοροϊδεύουν και βάζουν στα άτομα την ετικέτα του δυσλεκτικού. Αυτό κάνει εμφανές το πόσο σημαντικό είναι να γίνει σωστά αντιληπτή η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών από όλους στο περιβάλλον των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνώριση των δυσκολιών αυτών πρέπει να απαλλαγεί από τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και να γίνουν αποδεχτές από το κοινωνικό σύνολο για την καλύτερη αντιμετώπισή τους (Σακκάς, 2002:136, 139-140). Η έρευνα του Furnham (2013:940-949) που είχε ως σκοπό να αναδείξει την γνώση του ευρύ κοινού για το θέμα της δυσλεξίας ανέδειξε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν ενημερωμένο, ενώ η πλειοψηφία είχε εντελώς λανθασμένη άποψη για τη δυσλεξία. Οι περισσότεροι άνθρωποι πίστευαν σε μύθους και σε οτιδήποτε διάβαζαν από το διαδίκτυο.

Από την άλλη υπήρξαν και περιπτώσεις όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στιγματίζονται από τους φίλους τους, τους συμμαθητές και τους συνομήλικους, αφού μεταξύ άλλων πλην από τις ετικέτες που αποδίδονται στους μαθητές ως «τεμπέληδες» ή «ανόητους», πριν την διάγνωση αφού παρουσιάζουν δυσκολίες στο να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους, έρχεται να προστεθεί ακόμα μια η γενική ετικέτα του «δυσλεκτικού» ατόμου (Shifrer, 2013: 463· Taylor, Hume & Welsh, 2010:192). Τα παιδιά με δυσλεξία, πλέον με βάση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν εμπίπτουν στις παραδοσιακές κατηγορίες ανθρώπων και να αντιμετωπίζονται είτε ως άρρωστοι, είτε ως υγιείς από τους υπόλοιπους. Κάτι τέτοιο δημιουργεί σύγχυση και τα άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου στο πώς πρέπει να συμπεριφερθούν. Αυτή η κοινωνική αμηχανία οδηγεί στο να αποκλείουν αυτά τα παιδιά σταδιακά μέσω της μείωσης της ποσότητας και της ποιότητας των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Green, 2005:800). Σύμφωνα με τον Goffman (2000:67) για τα μη στιγματισμένα άτομα, τα άτομα που παρεκκλίνουν από τις κοινωνικές προσδοκίες είναι κατώτερα, δεν αντιμετωπίζονται καν σαν ολοκληρωμένοι άνθρωποι, αποδίδοντάς τους συχνά υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς. Τα μη στιγματισμένα άτομα, επίσης, σπάνια επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή με στιγματισμένα άτομα, να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις και να δράσουν υποστηρικτικά για την επίτευξη των αναγκών και των δικαιωμάτων τους (Αζίζι-Καλατζή, Σιδέρη-Ζώνιου, & Βλάχου, 1996:76· Gaines, 2001:113).

Όλα τα παραπάνω κάνουν ξεκάθαρη την μεγάλη σημασία της ενημέρωσης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να βοηθηθούν στον μέγιστο βαθμό και να μην περιθωριοποιούνται εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τους Batson et al. (1997:105) έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η παροχή των κατάλληλων πληροφοριών οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τα υπάρχοντα στερεότυπα ευνοούν την αλλαγή των αρνητικών στάσεων απέναντι στις στιγματισμένες ομάδες. Η αύξηση της ενσυναίσθησης προς τα στιγματισμένα άτομα, δηλαδή, η συναισθηματική απόκριση στη συναισθηματική δυσφορία των ατόμων με δυσλεξία κρίνεται απαραίτητη. Αρχικά, είναι εύκολο να εγείρει κανείς την ενσυναίσθηση για ένα συγκεκριμένο άτομο, γιατί δεν απαιτεί ανάληψη δράσης από το μη στιγματισμένο.

Τέλος, τα αποτελέσματα που επιφέρει η αύξηση της ενσυναίσθησης είναι πιο άμεσα από ότι της απλής παροχής πληροφοριών, ενώ έχει φανεί πως η αλλαγή των στάσεων παραμένει ακόμη και με την πάροδο των αρχικών συναισθημάτων (Batson, Turk, Shaw & Klein, 1995:1043). Η κοινωνική συνοχή αποτρέπει τον στιγματισμό ατόμων ή ομάδων και μειώνει το άγχος του αποκλεισμού ( Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009:385). Ο ρόλος της κοινωνίας,

λοιπόν, θεωρείται κομβικός για την ενσωμάτωση, την αποδοχή και την ισότητα όλων των μελών της, ώστε να εξασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτης, 2009:70 -72).

## Ποιες είναι οι προσδοκίες των ατόμων για την επαγγελματική πορείας τους;

Η δυσλεξία δεν είναι κάτι που αφορά μόνο την παιδική ηλικία αλλά και την ενήλικη ζωή, έχει αντίκτυπο στην ανάγνωση, στη λανθασμένη ορθογραφία, στη δυσκολία της γραπτής έκφρασης, στην ελλειμματική προσοχή, στη δυσκολία της μνήμης εργασίας αλλά και στη δυσκολία οργάνωσης (Snowling, 2013:7). Έτσι πολλά ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν διακρίσεις και δυσκολίες σε καθημερινή βάση τόσο στην ιδιωτική τους ζωή όσο και στον επαγγελματικό τους χώρο. Μάλιστα, η δυσλεξία φαίνεται πως επιδρά ακόμα και την επιλογή του επαγγέλματος που θα κάνει το άτομο, καθώς έχει υποστηριχθεί πως άτομα με δυσλεξία επιλέγουν κυρίως ανθρωπιστικά επαγγέλματα (Taylor & Walter, 2003: 177).

Στην δική μας έρευνα, οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι επιλέγουν κατά κύριο λόγο επαγγέλματα που δεν σχετίζονται με την δυσκολία τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να οφείλεται με βάση την βιβλιογραφική έρευνα στο ότι όταν τα άτομα με δυσκολίες στην μάθηση έχουν να ολοκληρώσουν εργασίες που φανερώνουν τις αδυναμίες τους, μιας και προκαλείται φόβος από παλιότερες αρνητικές εμπειρίες, δηλώνουν ότι αισθάνονται συσσωρευμένο εκνευρισμό, άγχος, ανησυχία και θυμό, ακόμη και στις περιπτώσεις που το άτομο φαίνεται ότι τις έχει αποδεχθεί (Ali, Strydom, Hassiotis, Williams & King, 2008:414· Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000: 227,237· Passe, 2015:205-206). Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι γι' αυτό λόγο δεν επιλέγουν επαγγέλματα που μπορεί να φέρουν στην επιφάνεια την στιγματιστική τους ταυτότητα. Άλλωστε, με βάση την έρευνα μας αλλά και προγενέστερη έρευνα συνήθως τα άτομα νιώθουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες τους περιορίζουν στο σχολείο και τους απομονώνουν από το περιβάλλον τους και τους συμμαθητές τους, όμως δεν αισθάνονται ότι συμβαίνει το ίδιο και στο μελλοντικό τους επάγγελμα και θέτουν υψηλούς στόχους (Cooney et al. 2006:441).

Προχωρώντας λίγο ακόμα, στις επαγγελματικές προσδοκίες των ατόμων με βάση την στιγματιστική τους ταυτότητα θα ήταν άτοπο να μην μιλήσουμε για τον τρόπο διαχείρισης αυτής. Δύο είναι οι κύριοι τρόποι που μπορεί να εφαρμόσει ένα άτομο, δηλαδή, την αποκάλυψή ή την απόκρυψη με τον δεύτερο να κατέχει την εξέχουσα θέση στην έρευνα μας. Αυτό συμβαίνει επειδή οι συμμετέχοντες αγνοούν τον τρόπο λειτουργίας της δυσκολίας στην σχέση με τους άλλους και φοβούνται ότι μπορεί να οδηγήσει είτε στην απόρριψή είτε στην



απόλυση. Στην έρευνα των Hellendoorn και Ruijssenaars (2000: 237) πολλοί συμμετέχοντες δήλωσαν πως διστάζουν να αποκαλύψουν τη δυσλεξία επειδή αισθάνονται ευάλωτοι μπροστά στους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Επιπλέον, σημειώνεται μία ενδεχόμενη αποκάλυψη της στιγματισμένης ταυτότητας στον εργασιακό χώρο θέτει υπό αμφισβήτηση την απόδοση του ατόμου και κλονίζει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων προς αυτό, με αποτέλεσμα τη στέρηση ευκαιριών ανέλιξης.

Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται ότι η πως αποσιώπηση της ταυτότητας στον χώρο της εργασίας βρίσκεται σε συνάρτηση με υψηλότερα επίπεδα στρες, αντίθετα η αποκάλυψη της μπορεί να φέρει και την θετική αυτό-εικόνα και την αποδοχή του ίδιου του εαυτού (Beatty&Kirby, 2006:34). Σε αυτό γεγονός, δηλαδή η αποκάλυψη εκ των υστέρων όταν αυτή γίνει φανερή έμμεσα χωρίς την θέληση τους μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστα αποτελέσματα. Ακόμη με βάση την έρευνα μας αλλά και των Morris και Turnbull (2006: 243) που αφορούσε νοσοκόμες με δυσλεξία, από την μία ορισμένοι συμμετέχοντες αυτής αλλά και της δικιά μας θεώρησαν πως η αποκάλυψη θα ευνοούσε στο να απασχοληθούν σε θέση που θα μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα, από την άλλη η πλειοψηφία δήλωσε ότι η αποκάλυψη θα οδηγούσε σε χλεύη και στην παρερμηνεία σχετικά με τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Ωστόσο, στην περίπτωση μη ορατών στιγματισμένων ταυτοτήτων, όπως εν προκειμένω, η επιλογή αυτή ενέχει, πράγματι, ρίσκο και κόστος καθώς μπορεί να προκαλέσει τα παραπάνω αρνητικά αποτελέσματα.

Η ύπαρξη στιγματισμού προς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έγκειται σε κάποιους λόγους σύμφωνα με τον Lisle (2011 από Passe, 2015:209). Πρώτα απ' όλα η έλλειψη γνώσης πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών ή ακόμα η λανθασμένη κατανόηση τους μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό. Επίσης, το ότι δεν υπάρχει μία ευδιάκριτη δυσκολία στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, οδηγεί στην πεποίθηση ότι υπάρχει χαμηλός δείκτης νοημοσύνης στον μαθητή. Άλλος ένας παράγοντας είναι η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, δηλαδή οι περισσότεροι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες κάνοντας τα έτσι να θέτουν χαμηλούς στόχους. Αίτιο του στιγματισμού αποτελεί η γενίκευση και η ομαδοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως κατώτερα διανοητικά, αγνοώντας τις συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Τέλος, η περιθωριοποίηση των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες προκύπτει από την κοινωνική αντίληψη περί κατωτερότητας τους.

## Συμπεράσματα

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα με δυσλεξία εμφανίζουν ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα άτομα της ηλικίας τους. Ακόμη αυτή η ποικιλομορφία εντοπίζεται και στη συνέχεια εντός της ίδιας ομάδας των ατόμων με δυσκολίες καθώς την χαρακτηρίζει η ανομοιογένεια και η ετερομορφία λόγω των διαφορετικών ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζετε από άτομο σε άτομο. Αυτές οι δυσκολίες έχουν ως συνέπεια τα παιδιά να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και περισσότερη προσπάθεια για να ολοκληρώσουν κάποιες εργασίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή να έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Σύμφωνα με την Μάτη-Ζήση (2004:167) αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά προκαλούν κυρίως δευτερογενείς συνέπειες. Συγκεκριμένα, υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά να «κλειστούν στον εαυτό τους», για να αποφύγουν αυτές τις συμπεριφορές εις βάρος τους. Επίσης, συχνά κατά τις κοινωνικές τους επαφές μπορεί να παρουσιάσουν εσωστρέφεια όπως φάνηκε από την έρευνα μας. Αυτές οι διαταραχές, επιπλέον, επισημαίνεται ότι μπορεί οφείλονται στην αποτυχία που πιθανόν να αισθάνεται ο μαθητής στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων τους, έτσι παρουσιάζει παράλληλα ως αποτέλεσμα της μειωμένη αυτοεκτίμηση (Snowling et al, 2007:610· Μπόντη, 2013:48· Hinshaw,1992:127).

Η διάγνωση των δυσκολιών για το άτομο φάνηκε στην έρευνα μας να έχει πολλά και διάφορα αποτέλεσμα τόσο σε μαθησιακό όσο και ψυχολογικό επίπεδο. Από την μία, παρ' όλο που τους δόθηκε σε αυτούς μία ετικέτα λειτουργεί βοηθητικά διότι κατανόησαν καλύτερα τον εαυτό και τους γύρω τους (Taylor, Hulme, & Welsh, 2010:191) και κατά επέκταση αποδέχθηκαν την δυσκολία τους και έμαθαν πώς να την διαχειρίζονται (Riddick, 1995:470). Αποτέλεσμα αυτών ήταν να παρουσιαστούν θετικές εξελίξεις όσον αφορά την ψυχολογία τους, καθώς βλέπουν την σχολική τους επίδοση να βελτιώνεται ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους. Από την άλλη, έντονη ήταν και οι φόβοι του στιγματισμού που οδηγούν σε μία σειρά άλλων συμπεριφορών και ψυχολογικών προβλημάτων ακόμη και στην εσωτερίκευση των αρνητικών χαρακτηρισμών και στερεοτύπων που αποδίδονται στην ετικέτα αυτών των περιπτώσεων (Shifrer, Callahan & Muller, 2013:676· Taylor, Hulme & Welsh, 2010:192). Η παραπάνω συμπεριφορά των άλλων λόγω της ετικέτας επιφέρει συνέπειες και στην αυτό-εκτίμηση του ατόμου (Cooney, Jahoda, Gumley & Knott, 2006:433; Taylor, Hulme & Welsh, 2010: 192). Συνεπώς, τα άτομα που στιγματίζονται έχοντας γίνει

δέκτες αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών από τους γύρω τους νιώθουν διαχωρισμένα από τα υπόλοιπα άτομα, έχουν μειωμένη αίσθηση της αξίας τους και οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση (Green, 2005:800).

Μπορούμε να συμπεράνουμε, επιπρόσθετα, όσον αφορά την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με δυσλεξία ήταν πριν τη διάγνωση αυστηρή ή αδιάφορη, μετά τη διάγνωση η συμπεριφορά τους μπορεί να χαρακτηριστεί επιεικής και λιγότερο απαιτητική. Κάτι το οποίο βοηθάει μεν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν καλύτερα, όμως δεν τους αφήνει περιθώρια για βελτίωση και πρόοδο. Φαίνεται, ακόμα, να μην υλοποιούν κάποια γνωστική παρέμβαση με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναγνωρίζεται από τους ίδιους τους μαθητές αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι απαραίτητο παρ' όλα αυτά μετά την διάγνωση της δυσλεξίας να υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή η διάγνωση αποτελεί τον οδηγό για την εφαρμογή της παρέμβασης (Πόρποδας, 2003:343). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με τον Dudley-Marling (2004:482), οι εκπαιδευτικοί στις δυτικές κοινωνίες διακατέχονται από ατομικιστική νοοτροπία και επομένως, συντηρούν και διαιώνίζουν τη νοοτροπία αυτή ακόμη και εντός του σχολείου. Στο ατομικιστικό και επομένως ανταγωνιστικό αυτό πλαίσιο, η ευθύνη για τη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση αποδίδεται στον ίδιο το μαθητή και όχι στο σύστημα το οποία αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στις ανάγκες αυτού (Booth, 1998:83). Συμπερασματικά, λοιπόν, είναι σημαντικό να γίνουν βήματα προς τη κατεύθυνση της συμπερίληψης με την ευαισθητοποίηση και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πέραν των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Higgins et al., 2002:16· Τζενάκη, 2011:495-496)

Το μόνο που παρατηρήθηκε να πραγματοποιείται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ο διαφορετικός τρόπος εξέτασης για τους μαθητές με δυσλεξία, ο οποίος είναι ο προφορικός. Τα παιδιά δείχνουν να βοηθιούνται σε γενικές γραμμές στη σχολική τους επίδοση, αφού δυσκολεύονται με τον γραπτό λόγο. Σημειώνουν, όμως, πως και η προφορική εξέταση έχει αρνητικά στοιχεία. Ένα από αυτά είναι πως δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τον γραπτό λόγο, εφόσον απαλλάσσονται από αυτόν. Ακόμα, αισθάνονται πως είναι δακτυλοδεικτούμενοι από τους συμμαθητές τους, θεωρώντας αυτόν τον τρόπο εξέτασης ευκολότερο. Όμως, είναι και ένα στοιχείο που τους στιγματίζει, διαχωρίζοντάς τους από τους υπόλοιπους, οι οποίοι εξετάζονται με διαφορετικό τρόπο Άλλοι τρόποι παρέμβασης είναι η παραπομπή σε τμήματα ένταξης, που σε αρκετές περιπτώσεις δεν έγινε αποδεκτή από τους

ιδίους τους μαθητές, θεωρώντας πως, επίσης, θα τους στιγματίσει παραπάνω. Άλλοι πάλι μαθητές θεώρησαν το τμήμα ένταξης μία καλή λύση, διότι θα συνυπήρχαν με μαθητές οι οποίοι θα ήταν στο ίδιο σχεδόν επίπεδο με αυτούς. Ενώ, η χρήση των νέων τεχνολογιών θεωρείτε από αρκετούς ότι θα μπορούσε να τους διευκολύνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Βέβαια για να πραγματοποιηθούν όλα και να πιστοποιηθούν όλα αυτά πρέπει πρώτα να γίνει η παραπομπή για διάγνωση. Με βάση του νόμου αλλά και στις περισσότερες περιπτώσεις στις έρευνα μας συντελείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν άμεση επαφή με τους μαθητές τους και μπορούν να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους. Υπήρξαν, βέβαια, και περιπτώσεις που οι γονείς έδωσαν ώθηση για να ξεκινήσει η διαδικασία αφού οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν την αδυναμία στο μαθητή τους.

Γενικότερα, η στάση των γονέων φάνηκε να επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και ειδικότερα από τη γνώση που έχουν πάνω σε θέματα δυσλεξίας. Πάντως, οι οικογένειες στην πλειοψηφία τους έδειχναν διάθεση στήριξης προς τα παιδιά τους αν και ορισμένες φορές δεν συμβαίνει με τον κατάλληλο τρόπο, παραδείγματος χάριν ήταν αυστηροί με το διάβασμα των παιδιών κυρίως πριν την διάγνωση. Η διάγνωση παρουσιάζει στην έρευνα μας να έχει ευεργετική λειτουργία στην σχέση οικογένειας και παιδιού με δυσκολίες. Οι γονείς αρχίζουν να λειτουργούν θετικά έχοντας κατανοήσει και οι ίδιοι τη φύση της δυσλεξίας και τον τρόπο διαχείρισης της.

Περνώντας στο κομμάτι των κοινωνικών επαφών του ατόμου με δυσλεξία φάνηκε ότι αυτό δεν επηρεάζεται από την ετικέτα της διάγνωσης αλλά από το πόσο εμφανής είναι το ιδιαίτερο σχηματιστικό χαρακτηριστικό στους γύρω στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, η αντιμετώπιση από τους συμμαθητές αρκετές φορές είναι αρνητική, καθώς χλευάζουν τους αδύναμους μαθητές, χωρίς βέβαια να γνωρίζουν που οφείλονται αυτές οι αδυναμίες. Σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε και τις περιπτώσεις που τα παιδιά αισθάνονται την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και αισθάνονται περισσότερο άνετα να αλληλεπιδράσουν με μαθητές που φοιτούν και εκείνοι σε τμήματα ένταξης και ενδεχομένως αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Βέβαια, υπήρξαν και οι περιπτώσεις που τροποποιήθηκε η συμπεριφορά των συμμαθητών μετά τη διάγνωση, δείχνοντας περισσότερη κατανόηση ή περιπτώσεις που οι συμμαθητές δεν «στέκονταν» στις δυσκολίες των ατόμων.

Όσον αφορά την ενήλικη ζωή, λοιπόν, των ατόμων με δυσλεξία, αρχικά κατά τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο φαίνεται να αποκαλύπτουν ότι έχουν διάγνωση με δυσλεξία και να εξετάζονται με προφορικό εξετάσεις. Φαίνεται, επίσης, πως ορισμένοι από τους συμφοιτητές των ατόμων

αυτών αντιδρούν με τον διαφορετικό τρόπο εξέτασης. Τέλος, δεν διακρίνεται καμία άλλη διαφορετική προσέγγιση για τα άτομα, ώστε να τα διευκολύνουν κατά την φοίτηση τους στο πανεπιστήμιο.

Η επαγγελματική πορεία των ατόμων με δυσλεξία είναι εξίσου σημαντική. Οι περισσότεροι από αυτούς επιλέγουν ασχολίες που δεν σχετίζονται με την δυσκολία τους αλλά και να μην την αποκαλύπτουν, διότι δεν είναι σίγουροι πως οι υπόλοιποι γνωρίζουν για αυτήν και κατά επέκταση φοβούνται την αντίδραση τους. Κάτι τέτοιο συμβαίνει για να μην υπάρξουν παρερμηνείες και γενικότερα προβλήματα λόγω αυτής τη δυσκολίας. Να σημειώσουμε πως υπάρχει ακόμα και φόβος της απόλυσης. Εκείνοι που επιλέγουν την αποκάλυψη το κάνουν για να αναλάβουν ένα καθήκον που η δυσκολία τους αυτή δεν θα είναι έκδηλη και ώστε να τοποθετηθούν σε ανάλογη θέση.

Αξιόλογο είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες σε αρκετές περιπτώσεις θεωρούν την δυσκολία τους ως μία κατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος κι επομένως στην ενήλικη ζωή αποτελεί έναν παράγοντα που δεν επηρεάζει άμεσα τη ζωή τους. Παράλληλα μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα για το αν θα προβούν στην αποκάλυψη ή της απόκρυψή της αναλογιζόμενοι το πιθανό κόστος που μπορεί να ενέχει η γνωστοποίησή της σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Gerber, 2011:2). Συνεπώς μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο στιγματισμός για τα ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες προκύπτει από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, με βάση αυτό το μοντέλο το άτομο αντιμετωπίζεται με βάση τη διάγνωσή του ως κατώτερα γεγονός με ισχυρές επιπτώσεις στην αυτό-εικόνα του ατόμου (Chen & Shu, 2011:241,247) γεγονός που προσπαθούν να αποφύγουν με την επιλογή του τρόπου διαχείρισης της απόκρυψης ως «απαξιώσιμοι» στιγματισμένοι χαρακτήρες.

Η διάγνωση, λοιπόν, συχνά αλλά και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες βασίζεται στο ιατρικό και όχι στο κοινωνικό μοντέλο. Ωστόσο, το ιατρικό μοντέλο που αποτέλεσε παράγοντα για το σχεδιασμό των πολιτικών για την αναπηρία στις ευρωπαϊκές, ευνοεί τις πρακτικές «διαχωρισμού», οι οποίες έχουν ως απότοκο τον αποκλεισμό και στιγματισμό των άτομα με διάφορες δυσκολίες από ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής (Gottlieb, Myhill & Blanck, 2010:44). Η προσέγγιση αυτή, δηλαδή, ή η «ιατρικοποίηση» οδηγεί σε συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης και κοινωνικής μεταχείρισης των ατόμων που φέρουν τις ετικέτες που αποδίδονται στο πλαίσιο αυτό και είναι στιγματιστικές και αποκλειστικές (Solvang, 2007: 79). Βέβαια, η στιγματοποίηση ενός

ατόμου μπορεί ενδεχομένως να οδηγήσει και στην κοινωνική απομόνωση (Goffman, 2000:67). Έτσι, λοιπόν, γενικότερα εμποδίζεται η ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Barreto, 2014:480-484) και όπως υποστηρίζει ο Solvang (2007:79) ιατρικοποίηση έχει ως απόρροια την καταπίεση και τον αποκλεισμό των ατόμων.

Συνεπώς απαραίτητη κρίνεται η στροφή της κοινωνίας ώστε να υπάρξει ενδυνάμωση και ενσυναίσθηση των άλλων προς το άτομο που φέρουν το στίγμα καθώς αυτό προϋπάρχει της ετικέτα. Πρέπει να πάψει το «βάρος» αποδίδεται στο ίδιο το άτομο και την κατάστασή του, το οποίο θεωρείται το «εμπόδιο» για την εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000:215). Το κοινωνικό μοντέλο, αναφέρει ότι στην περίπτωση που δίνεται έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο ενισχύεται η ιδέα πως το ίδιο το άτομο οφείλει να αλλάξει και να προσαρμοστεί στις κοινωνικές επιταγές και όχι η ίδια η κοινωνία, ώστε να αποδέχεται τα άτομα τα οποία παρεκκλίνουν από αυτές (Gillman, Heyman & Swain, 2000:389· Riddick, 2001:225). Επιπλέον, μέσω της ετικετοποίησης, αποκλείονται τα άτομα τα οποία θεωρούνται ως «απειλή» για την κανονικότητα της κοινωνίας. Ο Solvang (2007:81), θεωρεί ότι και το σχολικό σύστημα αντιπροσωπεύει μια συμβολική βία, αφού χαρακτηρίζει ως αποκλίνοντα τα παιδιά που δεν ταιριάζουν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για το οικείο τους περιβάλλον.

Κλείνοντας την εργασία μας θεωρούμε σημαντικά να αναφέρουμε τα λόγια των Link & Phelan αλλά και της Βοζίκη. Η κοινωνική δύναμη είναι αυτή που επιτρέπει ή αποκλείει το άτομο από την κατοχή κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής εξουσίας (Link & Phelan, 2001:373). Άλλωστε, «χρειάζεται δύναμη για να στιγματίσεις», κι ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι σχέσεις εξουσίας είναι εμφανείς, σε άλλες είναι τόσο δεδομένες που ακόμη και η αναγνώρισή τους είναι δύσκολη. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και το στίγμα, όπου όταν ένα άτομο στιγματίζεται επειδή, για παράδειγμα, έχει κάποια δυσκολία, η επικέντρωση είναι στο ίδιο το χαρακτηριστικό του στιγματισμού και όχι στη δύναμη που κατέχουν όσα άτομα υπακούουν στην κοινωνική νόρμα σε αντίθεση με όσα παρεκκλίνουν από αυτή. Συνεπώς, οι διάφορες δυσκολίες δεν είναι αυθύπαρκτες, αλλά παράγονται από την κοινωνία. Γι' αυτό πρέπει να αναθεωρήσουμε τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων και να πάψουν να εφαρμόζονται μέθοδοι που στιγματίζουν και αναπαράγουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω καθιερωμένων κοινωνικό – πολιτισμικών διαδικασιών (Βοζίκη, 2011:7).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
2. Bell, J. (1999). *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
3. Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
4. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
5. Giddens, A. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Goffman, E. (2001). *Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
7. Heward, W. E. (2011). *Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Τόπος.
8. Hughes, M. & Krohler J. (2014). *Κοινωνιολογία: οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
9. Muhlbauer, K. R. (2003). *Κοινωνικοποίηση: θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
10. Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. Στο Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας, ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
11. Pumfrey, P. (1997). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση, στο Τάφα, Ε. (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. σσ. 320-352. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
13. Slavin, E. R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. (Επιμ. Κόκκινος, Κ. Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
14. Tsakos, E. (2017). Μπορούν τα Βιντεοπαιχνίδια να Διευκολύνουν την Ανάγνωση σε Παιδιά με Δυσλεξία;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. 1, 1437-1457.
15. William, L. H. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

16. Αζίζι- Καλατζή, Α., Σιδέρη-Ζώνιου, Α., & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεοτυπία, Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
17. Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Τόμος ά. Αθήνα: Ατραπός.
18. Βοζίκη, Α. (2011) Η Κοινωνική Κατασκευή της Αναπηρίας. Στο <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=220&cid=66>
19. Γιαβρίμη, Π. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Σιδέρη.
20. Γιαβρίμης, Π. & Ιωαννίδης Π. (2014). Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα. 853-861.
21. Γιαβρίμης, Π., Τσαγκάτος, Ε., Ρέππα, Λ., Κουνιάκη, Ι. (2011). Τα τμήματα ένταξης ως πρακτική άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού: Η εφαρμογή τους στο Ν. Λέσβου. *Κείμενα Περιφερειακής Επιστήμης*. 2(1), 63-76.
22. Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.
23. Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
24. Δασκαλάκη, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
25. Δήμου Η.Γ. (1996). *Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
26. Δοίκου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 41, 93-116.
27. Δοίκου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
28. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
29. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις( Α΄ τόμος)*. Αθήνα: Πεδίο.
30. Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας*. Ελληνική Ακαδημία Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.



31. Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τζιόλα.
32. Ιωσηφίδης, Θ. Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνικής Έρευνας: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
33. Καλαντζη – Αζίζι, Α. (1993). *Αυτογνωσία, αυτοανάλυση, αυτοέλεγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
34. Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
35. Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2006). *Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Μακεδών.
36. Καραπέτσας, Α. Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
37. Κασσέρη, Χ. (2002). *Η δυσλεξία: Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
38. Κολτσίδας, Π. (2013). Ειδική μαθησιακή δυσκολία: Δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*. 105-106, 119-132.
39. Κολτσίδας, Π. (2013). Ειδική μαθησιακή δυσκολία: Δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*. 105-106, 119-132.
40. Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
41. Λάμιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
42. Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Δοκίμια.
43. Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
44. Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκοπήση νοσηλευτική*. 46(1):88–98
45. Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική, στο Καλαντζή–Αζίζι, Αναστασία & Ζαφειροπούλου, Μαρία (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 161-191.
46. Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
47. Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

48. Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
49. Μπίμπου – Νανού, Ι. (2004). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειλοπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
50. Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση ... για όλους*. Μεθεξίς.
51. Παντελιάδου, Σ. & Αργυροπούλου, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
52. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Adaction.
53. Παπαϊωάννου, Σ. (2007). *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.
54. Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρη.
55. Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης.
56. Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
57. Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
58. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
59. Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
60. Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα.
61. Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
62. Σούλης, Σ. (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
63. Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο – Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
64. Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο- Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταγωνιστές*. Αθήνα: Παπαζήση

65. Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
66. Τζανή, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005) *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
67. Τζιβινίκου, Σ. (2015) *Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
68. Τζιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
69. Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Ισότιμες ευκαιρίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
70. Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και της Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
71. Χατζηχρήστου Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
72. Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

#### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities, *International Journal of Inclusive Education*. 4, 211–229.
2. Ali, A., Strydom, A., Hassiotis, A., Williams, R., & King, M. (2008). A measure of perceived stigma in people with intellectual disability. *The British Journal of Psychiatry*. 193(5), 410-415.
3. Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The journal of special education*. 40(4), 205-217.
4. Amundson, J., Stewart, K., & Valentine, L. (1993). Temptations of power and certainty. *Journal of Marital and Family Therapy*. 19(2), 111-123.
5. Barbiero, C. Montico, M. Lonciari, I. Monasta, L. Penge, R. Vio, C. et al. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS ONE*. 14(1)
6. Barnes, C. Mercer, G (1996) *Exploring the Divide: Illness and Disability Leeds: The Disability Press*

7. Barreto, M. (2014). Experiencing and coping with social stigma. *APA handbook of personality and social psychology*. 2, 473-506.
8. Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., ... & Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?. *Journal of personality and social psychology*. 72(1), 105-118.
9. Batson, C. D., Turk, C. L., Shaw, L. L., & Klein, T. R. (1995). Information function of empathic emotion: Learning that we value the other's welfare. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68, 1042-1054.
10. Batson, C.D., Batson, J.G., Todd, R.M., Brummett, B.H., Shaw, L. L., & Aldeguer, C. M. R. ( 1995 ). Empathy and the collective good: Caring for one of the others in a social dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68, 619-631.
11. Beatty, J. E., & Kirby, S. L. (2006). Beyond the legal environment: How stigma influences invisible identity groups in the workplace. *Employee Responsibilities and Rights Journal*. 18(1), 29-44.
12. Ben-Zeev, D., Young, M. A., & Corrigan, P. W. (2010). DSM-V and the stigma of mental illness. *Journal of Mental Health*. 19(4), 318-327.
13. Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*. 28(4), 285-293.
14. Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: the role of stereotype threat. *Psychology Science*. 12, 225–229.
15. Booth, T. (1998). The poverty of special education: Theories to the rescue? Στο C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Επιμ), *Theorizing special education (σσ. 79–89)*. Λονδίνο: Routledge.
16. Brown, E. (1970). The bases of reading acquisition. *Reading Research Quarterly*. 6, 49-74.
17. Brown, R. P., & Piel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*. 39(6), 626-633.

18. Byrne, P. (2000). Stigma of mental illness and ways of diminishing it. *Advances in Psychiatric Treatment*. 6, 65-72.
19. Campbell, C., & Deacon, H. (2006). Unravelling the contexts of stigma: from internalisation to resistance to change. *Journal of community & applied social psychology*. 16(6), 411-417.
20. Cantwell, J., Muldoon, O., Gallagher, S.,(2015). The influence of self-esteem and social support on the relationship between stigma and depressive symptomatology in parents caring for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 59(10), 948-957.
21. Chappell, A. L., Goodley, D., & Lawthom, R. (2001). Making connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*. 29(2), 45-50.
22. Chen, C. H., & Shu, B. C. (2012). The process of perceiving stigmatization: Perspectives from Taiwanese young people with intellectual disability. *Journal of applied research in Intellectual disabilities*. 25(3), 240-251.
23. Conderman, G. (1995). Social status of sixth-and seventh-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 18(1), 13-24.
24. Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992) Deviance and medicalisation. From badness to sickness. Στο Solvang (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia, *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2): 79-94.
25. Cooney, G, Jahoda, A, Gumley, A, Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*. 50(6), 432-444.
26. Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American psychologist*. 59(7), 614-625.
27. Corrigan, P. W., & Penn, D. L. (1999). Lessons from social psychology on discrediting psychiatric stigma. *American Psychologist*. 54(9), 765-776.
28. Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: Stages, disclosure, and strategies for change. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 57(8), 464-469
29. Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9(1), 35-53.

30. Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). Development of self understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. Στο Wong, B. Y. L. & Donahue, M. (Επιμ.), *Social dimensions of learning disabilities* (σσ. 33–51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
31. Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 22(4), 279-290.
32. Crandall, C. S., & Coleman, R. (1992). AIDS-related stigmatization and the disruption of social relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*. 9(2), 163-177.
33. Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*. 96(4), 608 – 630.
34. Daley, S. G., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities: Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. *Learning Disability Quarterly*. 41(4), 200-212.
35. Danermark, B. (2002). Interdisciplinary research and critical realism the example of disability research. *Alethia*. 5(1), 56-64.
36. Dovidio, J. Gaertner, S. Niemann, Y. Snider, K. (2001) Racial, Ethnic, and Cultural Differences in Responding to Distinctiveness and Discrimination on Campus: Stigma and Common Group Identity. *Journal of Social Issues*. 57(1), 167-188.
37. Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*. 37(6), 482-489.
38. Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell.
39. Elliot, J. G. (2016). *Diagnoses, debates and diatribes*. *Education Canada*. 46 (2).
40. Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociol Health Illn*. 31(7), 1011-27.
41. Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*. 4 (12), 940-949
42. Gaines, Jr, S. O. (2001). Coping with prejudice: Personal relationship partners as sources of socioemotional support for stigmatized individuals. *Journal of Social Issues*. 57(1), 113-128.

43. Gerber, P. J. (2011). The impact of learning disabilities on adulthood: a review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*. 45(1), 31-46.
44. Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*. 30(3), 323-337.
45. Gillman, M., Heyman, B., & Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & Society*. 15(3), 389-409.
46. Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
47. Gottlieb, A., Myhill, W. N., & Blanck, P. (2010). Employment of people with disabilities. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Ανακτήθηκε 15/5/2018, από: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/123/>
48. Gray, D. E. (1993). Perceptions of stigma: The parents of autistic children. *Sociology of Health & Illness*. 15(1), 102-120.
49. Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*. 24(6), 734-749.
50. Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P., & Straight, B. (2005). Living Stigma: The Impact of Labeling, Stereotyping, Separation, Status Loss, and Discrimination in the Lives of Individuals with Disabilities and Their Families. *Sociological Inquir*. 75(2), 197-215.
51. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social Skills Deficits as a Primary Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*. 22(2), 120-124.
52. Gurin, P., & Townsend, A. (1986). *Properties of gender identity and their implications for gender consciousness*. *British Journal of Social Psychology*. 25(2), 139-148.
53. Haralambos, M. Holborn, M. (1995). *Sociology. Themes and Perspectives*. 4 th edition, London: Collins Educational.
54. Hebl, M. R., & Kleck, R. E. (2000). The social consequences of physical disability. Στο T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Επιμ.), *The social psychology of stigma* (σσ. 419-439). New York: Guilford Press.

55. Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*. 21(4), 227-239.
56. Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*. 25(1), 3-18.
57. Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. 47(1), 237-271.
58. Hinshaw, S. R. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*. 111 (1), 127-155.
59. Ho, A. (2004). To be labelled, or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*. 32(2), 86-92.
60. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*. 43(6), 515-529.
61. Humphrey, N. (2001). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia: Implications for theory and practice. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*, 1-11.
62. Jingree, T., Finlay W.M.L., (2012). 'It's got so politically correct now': parents' talk about empowering individuals with learning disabilities. *Sociology of Health & Illness*. 34 (3), 412-428.
63. Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A. H., Markus, H., Miller, D. T., & Scott, R. A., (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: W. H. Freeman.
64. Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 27 (1), 31-43.
65. Kayama, M., Haight, W., Ku, M. L. M., Cho, M. & Lee, H. Y. (2017) East Asia and US educators' reflections on how stigmatization affects their relationship with parents whose children have disabilities: Challenges and solutions. *Children and Youth Services Review*. 73, 128-144.
66. Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic



- “discounting,” nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*. 17(2), 140-153.
67. Kususanto, P., Ismail, H. N., Jamil, H. (2010). Students’ Self-Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A Study of Between-Class Ability Grouping. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(2), 707-724.
68. Lackaye T.D., Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Intellectual Disability Research*. 39(5),432-46.
69. Lalvani P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*. 62(4), 379-393
70. Lewis, R. J., Derlega, V. J., Clarke, E. G., & Kuang, J. C. (2006). Stigma Consciousness, Social Constraints, and Lesbian Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*. 53(1), 48–56.
71. Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., Trice, A. D. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 25(2),145 – 159.
72. Link, B. G., & Phelan, J. (2014). Stigma power. *Social Science & Medicine*. 103, 24-32.
73. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*. 27(1), 363-385.
74. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2006). Stigma and its public health implications. *The Lancet*. 367(9509), 528-529.
75. Lopes, J. (2012). Biologising reading problems: the specific case of dyslexia. *Contemporary Social Science*. 7(2), 215-229.
76. Macdonald, S. J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*. 38(4), 271-279.
77. Major, B., & O'brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*. 56, 393-421.
78. Major, B., Kaiser, C. R., & McCoy, S. K. (2003). It’s not my fault: When and why attributions to prejudice protect self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29, 772–781.

79. Margalit, M. & Levin-Alyagon, M. (1994) Learning Disability Subtyping, Loneliness and Classroom Adjustment. *Learning Disability Quarterly*. 17(4).
80. McLaughlin, M. E., Bell, M. P., & Stringer, D. Y. (2004). Stigma and acceptance of persons with disabilities: Understudied aspects of workforce diversity. *Group & Organization Management*. 29(3), 302-333.
81. Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research & Practice*. 19(2), 71-82.
82. Mickelson, K. D. (2001). Perceived stigma, social support, and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27(8), 1046-1056.
83. Miller, C. T., & Kaiser, C. R. (2001). A Theoretical Perspective on Coping With Stigma. *Journal of Social Issues*. 57(1), 73–92.
84. Miller, C. T., Rothblum, E. D., Felicio, D., & Brand, P. (1995). Compensating for stigma: Obese and nonobese women's reactions to being visible. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21, 1093–1106.
85. Morris, D., & Turnbull, P. (2006). Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advanced Nursing*. 54(2), 238-247.
86. Nabuzoka, D., Smith, P. (1993). Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
87. Oyserman, D., & Swim, J. K. (2001). Stigma: An insider's view. *Journal of Social Issues*. 57(1), 1-14.
88. Passe, N. A. (2015) The Dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*. 2, 202–233.
89. Pierret, J. (2000). Everyday life with AIDS/HIV: surveys in the social sciences. *Social science & medicine*. 50(11), 1589-1598.
90. Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: the psychological legacy of social stereotypes. *Journal of personality and social psychology*. 76(1), 114-128.
91. Pinel, E. C. (2002). *Stigma Consciousness in Intergroup Contexts: The Power of Conviction*. *Journal of Experimental Social Psychology*. 38(2), 178–185.
92. Pinel, E. C. (2004). You're just saying that because I'm a woman: Stigma consciousness and attributions to discrimination. *Self and Identity*. 3(1), 39-51.

93. Pinel, E. C., & Bosson, J. K. (2013). Turning our attention to stigma: An objective self-awareness analysis of stigma and its consequences. *Basic and Applied Social Psychology*. 35, 55–63.
94. Pryor, J. B., Reeder, G. D., Yeadon, C., & Hesson-McInnis, M. (2004). A dual-process model of reactions to perceived stigma. *Journal of personality and social psychology*. 87(4), 436-452.
95. Quinn, D. M., Kahng, S. K., & Crocker, J. (2004). Discreditable: Stigma effects of revealing a mental illness history on test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30(7), 803-815.
96. Ragins, B. R., Singh, R., & Cornwell, J. M. (2007). Making the invisible visible: Fear and disclosure of sexual orientation at work. *Journal of Applied Psychology*. 92(4), 1103-1118.
97. Riddick, B. (1995) Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability & Society*. 10(4), 457-474.
98. Riddick, B. (1995) *Living with dyslexia*. London and New York.
99. Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labeling and stigmatization with special reference to dyslexia, *Disability and Society*. 15 (4):653-667.
100. Riddick, B. (2001) *Dyslexia and Inclusion: Time for a social model of disability perspective*. *International Studies in Sociology of Education*. 11(3), 223-236.
101. Riddick, B. 2010. *Living with dyslexia*. London: Routledge.
102. Riddick, B., Farmer, M. and Sterling, C. (1997) *Students and Dyslexia; Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.
103. Ross, H. (2017). An exploration of teachers' agency and social relationships within dyslexia-support provision in an English secondary school. *British Journal of Special Education*. 44(2), 186-202.
104. Rush, L. L. (1998). Affective reactions to multiple social stigmas. *The Journal of Social Psychology*. 138(4), 421-430.
105. Shifrer, D. (2013). Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*. 54(4): 462-480.

106. Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction*. 42, 47-57.
107. Snowling, Margaret J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
108. Solvang, J. (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*. 17(1-2): 79-94.
109. Solvang, J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13 (1).7–14.
110. Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*. 35(1), 4–28.
111. Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*. 52(6), 613-629.
112. Switzer, I. (1990). Family Factors Associated with Academic Progress for Children with Learning Disabilities. *Elementary School Guidance and Counseling*. Journal CIJNOV90. Canada.
113. Taylor K.E. & Walter J. (2003) Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*. 9(3), 177–185.
114. Taylor, L. M., Hume, I. R., & Welsh, N. (2010). Labelling and self esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*. 30(2), 191-202.
115. Torgesen, J. K. Wagner, R. K. Rashotte, C. A. Herron J. & Lindamood P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Dyslexia*. 60, 40–56.
116. Trammell, J. (2009) Postsecondary Students and Disability Stigma: Development of the Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma (PSSDS). *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 22 (2), 106-116.
117. Van Bergen, E. Peter, F. Plakas A. Maassen, B. & Van der Leij A. (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 53(1), 28–35.

118. Van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin*. 134, 504–535.
119. Vogel, D. L., Wade, N. G., & Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 54(1), 40-50.
120. Wadlington, E. M. & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*. 42 (1).
121. Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39, 186-200.
122. Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery. Στο Wong, B. Y. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18(2), 68-76.
123. White, M. (1993). Deconstruction and therapy. Στο S. G. Gilligan & R. Price (Επιμ.), *Therapeutic conversations* (σσ. 22-61). New York, NY, US: W W Norton & Co.
124. Whitehead, E. Carlisle, C. Watkins, C. Mason T. (2001) *Stigma and Social Exclusion in Healthcare*. London: Routledge
125. Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. Στο Wong, B. Y. L. & Donahue, M. (Επιμ.), *Social dimensions of learning disabilities* (σσ. 93–114). Mahwah, NJ: Erlbaum
126. Wiener, J. (2004). Do Peer Relationships foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities?. *Learning Disability Quarterly*. 27(1).
127. Wong, B. Y. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Research and practice*. 18 (2), 68-76.
128. Woodsong, C. Mack, N. Macqueen, KM. Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Research Triangle Park, NC: Family Health International.

129. Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in al karak district in jordan. *International journal of special education*. 25 (2).

## Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3421/2005 (ΦΕΚ 302/Α/13-12-2005) «Στρατολογία Ελλήνων και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με εκπαιδευτικές ανάγκες»

Νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011) «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»

Νόμος 4076/2012 (ΦΕΚ 195/Α/10-8-2012) «Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4452/2017 (ΦΕΚ 17/Α/15-2-2017) «Ρυθμίσεις θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ6/106/3-4-1992 «Μαθητές με δυσλεξία»

Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. Φ151/Β6/1272/8-5-2001 «Εξέταση ‘Φυσικών αδυνάτων’ υποψηφίων των Γενικών Εξετάσεων και των Εισιτηρίων Εξετάσεων αποφοίτων Τ.Ε.Λ»

Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ6/136087/19-12-2002 «Ειδική μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία)»

Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ6/141060/13-12-2005 «Ενημέρωση για την αξιολόγηση από τα Κ.Δ.Α.Υ. ατόμων που έχουν αποφοιτήσει»

Προεδρικό Διάταγμα 86/2001 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 73/Α/12-4-2001 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»

Προεδρικό Διάταγμα 80/2003 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 77/Α/2-4-2003 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»

Προεδρικό Διάταγμα 60/2006 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 65/Α/30-3-2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου»

Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4/2018 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 56/Β/13-12-2018

Υπουργική Απόφαση 207493/Ε4/30-11-2018 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 5818/Β' / 24-12-2018

## 9. Παράρτημα

### 9.1. Πίνακας με τις σχολές

Πίνακας με τα πανεπιστήμια της Ελλάδος και τα μαθήματα που παραχωρούν σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία.

Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Μάθημα	Τύπος Μαθήματος
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΑΜΕΑ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΑΙΤΙΑ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ- ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ΑΞΙΟΛΟΓΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ.	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ.	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΩΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ ΚΑΙ -ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ



		ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΠΡΩΙΜΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΕΙΔΙΚΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ
		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ
		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗ

## 9.2. Οδηγός συνέντευξης

Φύλο:

Ηλικία:

Τάξη:

Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας:

Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα:

Διάγνωσης δυσλεξίας

Πότε:

Που:

Ποια ήταν η διάγνωση:

Τι πρότειναν κάτι από κέντρο διάγνωσης για την αντιμετώπιση:

Πώς επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της δυσλεξίας από επίσημους φορείς στο ίδιο το άτομο ( αντίληψη εαυτού):

1. Εσύ πώς αισθάνθηκες;
2. Ποιες ήταν οι πρώτες σου αντιδράσεις;
3. Όταν έμαθες ότι έχεις δυσλεξία και κατανόησες τι ακριβώς είναι αυτό, άλλαξε κάτι στον τρόπο που έβλεπες των εαυτό σου;

Πως το άτομο διαχειρίζεται την ετικέτα – στίγμα:

1. Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή κρυφή για τους γύρω σας και γιατί;
2. Μιλάς ανοιχτά για την δυσκολία που αντιμετωπίζεις;
3. Αποκαλύπτεις ή αποκρύπτεις το ιδιαίτερο αυτό χαρακτηριστικό σου;
4. Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να το αποκαλύψεις;
5. Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει αποκαλύπτει χωρίς την συγκατάθεση σου;

Ποιες είναι οι γνώσεις των ατόμων για της δυσκολίες τους και τι προσδοκίες έχουν με βάση αυτές όσον αφορά την μαθησιακή, την επαγγελματική και την κοινωνική τους πορεία στο μέλλον;

1. Αν σε ρωτούσα με τον όρο δυσλεξία τι εννοείς, τι θα μου έλεγες;
2. Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα δυσλεκτικά άτομα;
3. Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

Ποια είναι η επίδραση της δυσλεξίας στην σχολική και εξωσχολική πορεία;

1. Εσύ είχες παρατηρήσει κάποιες δυσκολίες πριν την διάγνωση; Αν ναι, τι είδους δυσκολίες;
2. Που πιστεύεις ότι οφείλονταν; Πως τις αντιμετώπιζες;
3. Σήμερα, μετά την διάγνωση, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στο σχολείο;
4. Πως κρίνεις τις επιδόσεις σου στο σχολείο;
5. Υπάρχει διαφορά στο τρόπο που οργανώνεις το διάβασμα σου;
6. Η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι στην σχολική επίδοση σου;

Ποια είναι η στάση της οικογένειας πριν και μετά την διάγνωση;

1. Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι νωρίτερα, πριν την διάγνωση;
2. Το κλίμα μέσα στο σπίτι σου πως θα το χαρακτήριζες, πριν την διάγνωση; (Πως σε αντιμετώπιζαν στην σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες; )
3. Πως αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;
4. Οι γονείς σου σε στηρίζουν και σε βοηθούν στα σχολικά καθήκοντά σου;
5. Είσαι ικανοποιημένος από την στάση τους, μετά την διάγνωση;
6. Υπάρχει κάτι που πιστεύετε πως θα βοηθούσε περισσότερο την σχέση σας;

Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία πριν και μετά την διάγνωση;

1. Μπορείς να περιγράψεις τον καλύτερο και τον χειρότερο εκπαιδευτικό που έχεις συναντήσει στην μέχρι τώρα μαθησιακή σου πορεία;
2. Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι ή καθηγητές, πως σου συμπεριφέρονταν πριν την διάγνωση;
3. Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι ή καθηγητές, πως αντέδρασαν όταν έμαθαν ότι έχεις δυσλεξία;
4. Υπήρξαν αλλαγές στην σχολική του αντιμετώπιση μετά την διάγνωση; Αν ναι, ποια;
5. Οι εκπαιδευτικοί που έχεις συναντήσει στα μαθητικά σου χρόνια πιστεύεις ότι γνωρίζουν τι είναι δυσλεξία και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται στα άτομα που την αντιμετωπίζουν;

Αυτοεκπληρούμενη προφητεία

1. Πως θα έκρινες την στάση των εκπαιδευτικών, πριν την διάγνωσης;
2. Αυτή η στάση τους σε οδηγούσε σε συμπεριφορές που δεν θα πραγματοποιούσες μόνο σου αλλά που ουσιαστικά ήταν σύμφωνες με την άποψη των δασκάλων σου;

Πως ήταν οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας πριν την επισήμανση;

1. Είχε φίλους / φίλες;
2. Αν ναι, Οι φίλοι σου είναι από την τάξη του ή από κάποιο άλλο κύκλο/ περιβάλλον;
3. Πώς αισθανόσουν με τα συγκεκριμένα άτομα, πριν την διάγνωση;
4. Είχαν καταλάβει την δυσκολία σου στα μαθήματα;
5. Πίστευες ότι υπήρχαν περιπτώσεις που σε αντιμετώπιζαν διαφορετικά σε σχέση με τους υπόλοιπους εξ' αιτίας αυτής;
6. Τις σχέση σου με τους συμμαθητές σου πως θα τις χαρακτήριζες; (Ήσουν ικανοποιημένος από τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά ή όχι, πριν την διάγνωση;)

Πώς επιδρά η επισήμανση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού, δηλαδή η 'ετικετοποίηση' των μαθησιακών δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού εντός και εκτός του σχολείου ;

1. Γενικά, έχεις παρατηρήσει κάποια διαφορά στις σχέσεις σου μετά την διάγνωση;
2. Αν ναι, σε τι πιστεύεις ότι οφείλεται αυτό;
3. Γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;
4. Πώς θα χαρακτήριζες τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου μετά την διάγνωση;
5. Δηλαδή είσαι ικανοποιημένος ή απογοητευμένος τώρα σε σχέση με το παρελθόν από όλες τις κοινωνικές σου επαφές;
6. Υπήρξαν άτομα που σε στήριξαν και αν ναι, ποία και με πιο τρόπο; Ή Υπάρχει κάποιος στο σχολείο που σε βοήθησε να ξεπεράσεις τις δυσκολίες και με ποιο τρόπο;

Ποιες είναι οι γνώσεις των ατόμων για της δυσκολίες τους και τι προσδοκίες έχουν με βάση αυτές όσον αφορά την μαθησιακή, την επαγγελματική και την κοινωνική τους πορεία στο μέλλον;

1. Αν σε ρωτούσα με τον όρο δυσλεξία τι εννοείς, τι θα μου έλεγες;
2. Όταν λες ότι έχεις δυσλεξία ο υπόλοιπος κόσμος γνωρίζει τι σημαίνει αυτό;
3. Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα δυσλεκτικά άτομα;
4. Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;
5. Νομίζεις ότι θα καταφέρεις να επιτύχεις τον στόχο σου;
6. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να συμπληρώσετε

### 9.3. Συνεντεύξεις

#### Συνέντευξη X1

EP: Αρχικά, θα ήθελα να μου πεις πως ήταν τα μαθητικά σου χρόνια;

X1: Δεν έχει σχέση με τη δυσλεξία, αλλά αυτό που έχει χαραχθεί στη μνήμη μου... στην πρώτη δημοτικού μια δασκάλα μας χώριζε... τα παιδιά που είναι καλά, που δεν είναι καλά πολύ και τα τελείως χάλια σε σχέση με το μάθημα. Αυτό μας είχε στιγματίσει όλους σαν τάξη... Αυτό το πράγμα γινότανε και έτσι συνεχίσαμε και στις επόμενες τάξεις και πάντα εμείς μόνοι μας, οι μαθητές οι πιο καλοί με τους άλλους, επειδή αυτή μας το είχε κάνει έτσι. Αλλά μετά στο γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν είχαμε τέτοια. Ήταν πιο ήρεμα. Αυτά.

EP: Εκτός από αυτό το γεγονός που έχει χαραχθεί στη μνήμη σου, στο δημοτικό πώς ήταν τα μαθητικά σου χρόνια;

X1: Στο δημοτικό δεν γνώριζα ότι είχα δυσλεξία. Το έμαθα στο γυμνάσιο αυτό. Μόνο αυτό μπορώ να θυμηθώ να σου πω που μας χαρακτήριζε σαν τάξη.

EP: Στα μαθήματα πως ήσουν, στο παιχνίδι στην αυλή και στη γειτονιά;

X1: Ήμουνα γενικά καλή, εκτός από τα προφορικά που ποτέ δεν τα συμπάθησα. Την ιστορία για παράδειγμα. Έξω έκανα περισσότερο παρέα με τα αγόρια για κάποιο λόγο... χαχα... Δεν ξέρω γιατί. Μάλλον μου άρεσαν πιο πολύ αυτά που κάνανε. Στο γυμνάσιο άρχισα να κάνω πιο πολύ παρέα με κορίτσια. Γιατί δεν μπορούσα να παίζω ποδόσφαιρο με τα αγόρια πλέον. Είχα μεγαλώσει και έπρεπε να αλλάξω. Αυτό νομίζω.

EP: Πώς έβλεπες τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X1: Εμένα;

EP: Ναι

X1: Έεε... Με ξεχώριζα από τους πιο καλούς, ήξερα ότι μερικά άτομα είναι πιο καλά από μένα σε πολλά πράγματα. Ήξερα πάνω-κάτω ποιος είναι καλύτερος από μένα και ποιος όχι. Προσπαθούσα, για να προλάβω τους πιο καλούς. Εντάξει στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ήξερα τους πιο καλούς, στο Λύκειο μέχρι να το συνηθίσω, ντρεπόμουν λίγο και να μάθω... Απλά κρατούσα... Ήμουνα λίγο πιο επιφυλακτική μαζί τους.

EP: Κατάλαβα. Αισθάνθηκες κάποια διάκριση;

X1: Δεν έχω αισθανθεί κάτι να πω την αλήθεια. Απλά ήξερα από μόνη μου ότι λόγω της δυσλεξίας μου... Εεε... Με βοηθούσαν περισσότερο οι καθηγητές σε πολλά πράγματα. Δηλαδή... Εεε... Σε ό,τι ήταν να γράψουμε, επειδή εγώ έκανα πολλά ορθογραφικά και δεν μετρούσαν αυτά που έγραφα... Εεε... Για παράδειγμα, οι άλλοι μπορεί να γράφουνε ορθογραφία στα αγγλικά, ενώ εγώ δεν έγραφα. Είχα διάκριση σε πολλές δραστηριότητες μέσα στο μάθημα που δεν τις έκανα λόγω της δυσλεξίας. Αυτό.

EP: Εσύ ένιωθες διαφορετική σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;

X1: Αισθανόμουν πιο τυχερή... χαχα... Ήμουν το παιδάκι που τα γλίτωνε αυτά. Χαχα...

EP: Όταν έγινε η διάγνωση, ποια ήταν η αντίδρασή σου;

X1: Στην αρχή δεν γνώριζα τι ήταν να σου πω την αλήθεια. Η καθηγήτρια των αγγλικών μου κιόλας το είχε πει αυτό... Εεε... Μετά που πήγα στο ΚΕΣΥΠ για να με δουν ... Θα έχω μία διαφορετική... Πώς το λένε τώρα αυτό!... Αντιμετώπιση από τους άλλους και αυτό θα είναι πιο καλό για μένα. Μετά όταν έμαθα ότι είχα δυσλεξία, ένιωσα πιο χαλαρή για τις εξετάσεις γιατί όταν δεν προλάβω κάτι να γράψω, θα προλάβω να το πω προφορικά ή αν τα ξεχάσω εκείνη την ώρα. Ένιωθα πιο τυχερή.

EP: Αλλά ο λόγος που δεν προλάβαινες ποιάς πιστεύεις ότι ήταν;

X1: Να σου πω την αλήθεια, δεν ξέρω, αλλά γενικά αργώ να σκεφτώ κάτι. Ας πούμε τώρα που με ρωτάς, μπορεί να πω κάτι, αλλά όταν θα φύγουμε από δω δεν ξέρω, μπορεί να θυμηθώ και άλλα. Γενικά, όταν φεύγω από την πίεση και από το άγχος λειτουργώ καλύτερα... Να πω κάτι... Ξέρεις κάτι μπορούσα να πω και.. αυτό...

EP: Όταν έμαθες για τη δυσλεξία και έμαθες τι είναι, έβλεπες αλλιώς τον εαυτό σου;

X1: Όχι ήταν το ίδιο.

EP: Δηλαδή δεν άλλαξε κάτι σε σχέση με το πως έβλεπες τον εαυτό σου;

X1: Μπορώ να πω ότι απλά... Για παράδειγμα, μέχρι τώρα επειδή έκανα πολλά ορθογραφικά και έλεγαν ότι είμαι ανορθόγραφη... Έτσι ακριβώς αυτό το πράγμα... Απλά επειδή μετά έμαθα ότι ο λόγος δεν ήμουν ουσιαστικά εγώ, αλλά το πρόβλημα, που δεν θεωρείται πρόβλημα, ένιωσα πιο καλά για μένα. Το κατάλαβα, τι κρύβεται πίσω από αυτό.

EP: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή κρυφή στους γύρω και γιατί;

X1: Όταν κάποιος δεν με ξέρει καθόλου... Όταν δεν υπάρχει άμεσα στη ζωή μου για να ξέρει τα προβλήματα που έχω... Δεν καταλαβαίνει ότι έχω δυσλεξία... Δηλαδή, ο τρόπος που μιλάω το δείχνει... Άτομα που περνούν μαζί μου κάποια χρόνια... Για παράδειγμα, οι φίλες μου το ξέρουν, γιατί όταν μιλάω μαζί τους κάποιες φορές μπερδεύω τη γλώσσα μου και αυτό πολύ σπάνια, δεν το κάνω συνέχεια... Ωστόσο, υπάρχουν και φορές που το κάνω όταν αγχώνομαι πολύ... Για παράδειγμα... ή όταν μιλάω πολύ γρήγορα... Μόνο έτσι μπορεί να το καταλάβουν. Δηλαδή από την πρώτη ματιά δεν φαίνεται... Δεν είναι κάτι που φαίνεται για να πει κάποιος «Ααα αυτή έχει δυσλεξία».

EP: Εσύ μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία;

X1: Δεν έχω θέμα, ναι.

EP: Δηλαδή τώρα ως φοιτήτρια στην παρέα σου έχεις πει ότι έχεις δυσλεξία;

X1: Ναι, όλη η παρέα μου το ξέρει και οι καθηγητές μου. Το έχω πει για να ξέρουν.

EP: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να μην το πεις, γιατί πίστευες ότι θα έχεις κάποια διαφορετική αντιμετώπιση;

X1: Όχι έτσι όπως είμαι τώρα, όχι. Μόνο μέρος στο οποίο... Δηλαδή μία φίλη μου που έχει δυσλεξία, δεν ήθελε να το πει πολύ απλά γιατί σε σχολές όπως ο στρατός, η αστυνομία, η πυροσβεστική δεν θέλουν άτομα με δυσλεξία και αν πάρουν κάποιο άτομο πρέπει να έχει πολύ ελαφριά και θα είναι από τους τελευταίους που θα διαλέξουν. Μόνο σε αυτήν την περίπτωση θα αναγκαζόμουν να το κρύψω.

EP: Υπάρχουν περιπτώσεις που το έχεις αποκαλύψει άμεσα, γιατί πιστεύεις ότι θα σε διευκολύνει;

X1: Ναι.

EP: Πού;

X1: Για παράδειγμα είχα ψάξει στη σχολή μου πώς αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία και μόλις πήγα και άρχισαν να ψάχνω σπίτι και τα λοιπά. Όταν πήγα στη γραμματεία για να καταθέσω τα χαρτιά μου, κατέθεσα και το χαρτί της δυσλεξίας οι καθηγητές... Να έχω δηλαδή... Για να μπορώ να εξεταστώ έτσι όπως θέλω εγώ στην εξεταστική. Δεν ξέρω βέβαια αν θα γίνει αλλά το έκανα για αυτό το λόγο.

EP: Αν σε ρωτούσα με τον όρο Δυσλεξία τι εννοείς, τι θα μου έλεγες;

X1: Τι θα σου έλεγα... Δυσκολία στο να γράφεις, μερικές φορές στο να εκφράσω καθαρά αυτό που θέλω να πω και η δυσκολία μου να γράψω μία λέξη σωστά, γιατί πάντα η λέξη θα είναι ανορθόγραφη... Εεε... Τι άλλο να σου πω... Αυτό μόνο νομίζω.

EP: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τους δυσλεκτικούς;

X1: Όχι, όλες. Ξέρω μόνο αυτές που είναι σε σχέση με το πανεπιστήμιο μου, για τον τρόπο εξέτασης βασικά και τον τρόπο εξέτασης στις Πανελλήνιες. Δεν το έχω ψάξει περισσότερο.

EP: Εσύ είχες παρατηρήσει τις δυσκολίες που είχες στην σχολική και εξωσχολική σου δραστηριότητα πριν τη διάγνωση και τι είδους δυσκολίες είχες παρατηρήσει;

X1: Ναι, είχα παρατηρήσει ότι δυσκολευόμουν πάρα πολύ στην ανάγνωση... Δηλαδή, πάρα πολλές φορές είτε συλλαβίζω είτε πολλές λέξεις τις διάβασα διαφορετικά από τι έλεγε... Και αυτό μου εξήγησαν τώρα ότι το κάνει το μυαλό των δυσλεκτικών... Να μάθω προφορικά... Μπορούσα να τα πω, αλλά τα ξεχνούσα γρήγορα...

EP: Που πιστεύεις ότι οφείλονταν αυτές οι δυσκολίες;

X1: Νόμιζα ότι έφταιγα εγώ... πφ... Δηλαδή όσον αφορά τα ορθογραφικά, επειδή όλοι κάναμε λάθη, το είχαμε ρίξει στην καθηγήτρια της πρώτης δημοτικού... Άρα δεν με ένοιαζε αυτό... Επίσης, πάρα πολύ η ιστορία, επειδή δεν μπορούσα να μάθω. Νόμιζα ότι έφταιγα εγώ, ότι κάτι κάνω εγώ λάθος, ότι δεν μπορώ να τη θυμηθώ και πολλές φορές έλεγα ότι είμαι χαζή... Αλλά εντάξει... χαχα...

EP: Για την μελέτη σου πόσο χρόνο διαθέτεις; Υπήρχε διαφορά πριν και μετά τη διάγνωση;

X1: Νομίζω ναι. Βασικά η διαφορά... Παράδειγμα στο γυμνάσιο για την ιστορία πλέον την διάβαζα διαφορετικά... Πριν πολλές ώρες να τη λέω στη μαμά... Τρεις ώρες μπορεί να με είχε να την έλεγα, μέχρι να την πω σωστά... Άσε το ξύλο... Άστο χαχα... Πολλές φορές έπρεπε να ξυπνήσω και το πρωί πριν φύγω για το σχολείο για να την ξαναπώ... Απλά μετά ζητούσα να μου δίνουν σχεδιαγράμματα, μου το είχαν γράψει και στο χαρτί και εγώ έτσι τα μαθαίνω πιο γρήγορα.

EP: Άρα υπήρχε διαφορά και στον τρόπο που οργάνωνες στο διάβασμα;



X1: Ναι, γενικά εκτός από την ιστορία, σε ότι υπήρχε θεωρία, προσπαθούσα μόνη μου να βγάλω σχεδιαγράμματα. Να τα μαθαίνω από το χαρτί που τα 'χα γράψει συνοπτικά και όχι από το βιβλίο.

EP: Γενικά ως παιδί είχες ελεύθερο χρόνο, όπως τα υπόλοιπα παιδιά;

X1: Δεν μπορώ να πω ότι είχα ελεύθερο χρόνο... Το καλοκαίρι προσπαθούσα να τελειώσω πιο γρήγορα, ώστε να βγω έξω να παίξω στη γειτονιά. Ποδόσφαιρο ή κρυφτό.

EP: Γιατί λες ότι δεν είχες χρόνο;

X1: Γιατί γενικά πιστεύω ότι διάβαζα περισσότερες ώρες από ότι τα υπόλοιπα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά τα καταλαβαίνω, ήταν πιο γρήγορα από μένα. Εγώ ήθελα το χρόνο μου για να τα μάθω.

EP: Μετά τη διάγνωση συνεχίζεις να αντιμετωπίζεις δυσκολίες είτε στο λύκειο είτε στο πανεπιστήμιο;

X1: Ναι έχω ακόμα δυσκολίες... Παράδειγμα... Εεε... Δεν μπορώ να τα βάλω όλα μέσα στο μυαλό μου... Δεν μπορώ να θυμάμαι τα πάντα από ένα μάθημα... Στο πανεπιστήμιο που έχω τόσα πολλά μαθήματα και το κάθε μάθημα έχει αρκετή ύλη... Μπορεί να μαθαίνω το ένα και να ξεχνώ το άλλο. Γενικά τα διαβάζω όλα, αλλά έχω κενά... Και δεν τα καταλαβαίνω... Τόσο πολύ και δημιουργούνται κενά μέσα στο μυαλό μου.

EP: Απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι;

X1: Εεε... Με βοήθησε στο ότι έγραφα αυτά που ήξερα μεν, αλλά όταν τους τα έλεγα, πολλές φορές διόρθωνα πράγματα... Δηλαδή, κάποιες φορές μπορεί να ξεχναγα ή κάτι που είχα γράψει να μην ήταν τόσο σωστό... Και όταν τους τα έλεγα διορθώνω το λάθος. Και ότι δεν φαίνονταν τα ορθογραφικά λάθη.

EP: Πιστεύεις ότι κάπου η προφορική εξέταση μπορεί να σε πάει πίσω;

X1: Να πάει κάπου πίσω... Εεε... Πιστεύω ότι μπορεί να μην γράφω σωστά... Όχι να μην κάνω καθαρά γράμματα, αλλά να έχω μία σύνταξη στα γραπτά μου ή αργότερα στη δουλειά μου να μπορώ να οργανώσω το γράψιμο μου.

EP: Τις επιδόσεις σου στο σχολείο πως τις κρίνεις;

X1: Πριν μάθω ότι είχα δυσλεξία ήταν λίγο χειρότερες. Απλά η δυσλεξία με βοήθησε εκεί που υστερούσα τα παλιότερα χρόνια και επειδή με βοηθούσαν οι καθηγητές, έγινα καλύτερη στο σχολείο. Άρα η διάγνωση με βοήθησε στο να γίνω καλύτερη στο σχολείο.

EP: Στο σχολείο πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου;

X1: Αλαζονική και αφηρημένη έτσι πάντα με έλεγαν. Για παράδειγμα στο μισό μάθημα μπορεί να ήμουν συγκεντρωμένη και να παρακολουθούσα και στο άλλο μισό να ζωγράφιζα.

EP: Σαν μαθήτριά σου πώς θα σε έλεγες;

X1: Ήμουν τακτική, έκανα τις εργασίες μου όλες από ότι πριν γιατί πριν δεν ασχολούμουν τόσο πολύ με κάτι που με δυσκόλευε.... Ήξερα ότι ήταν κάτι που με δυσκόλευε και το απέφευγα... Σε πολλές εργασίες, όπως της έκθεσης ήταν ορθογραφικά ήξερα ότι ήταν κάτι που δεν θα πάω καλά αλλά δεν του έδινα και τόσο βάση...

EP: Πώς πιστεύεις θα είναι οι επιδόσεις σου από δω και πέρα; Μετά τη διάγνωση και τώρα που είσαι πανεπιστήμιο πιστεύεις ότι θα είναι καλύτερα;

X1: Δεν θα είναι καλύτερα γιατί στο πανεπιστήμιο οι καθηγητές δεν σου δίνουν και τόση σημασία. Υπάρχουν πολλά προβλήματα εκεί πέρα. Δεν έχεις το χρόνο που σου ταιριάζει για να κάνεις μία εργασία. Αν κάνεις μία εργασία και κάνεις λάθος, επειδή δεν σε ξέρουν προσωπικά... ααα... Δεν ξέρουν ότι είσαι εσύ που έχεις δυσλεξία... Δεν θα δώσουν βάση και μπορεί να πάρεις ένα χειρότερο βαθμό από ότι υπό άλλες συνθήκες.

EP: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι σχετικά με τη δυσκολία πριν τη διάγνωση;

X1: Όχι ούτε οι καθηγητές στο σχολείο το είχαν καταλάβει. Μας το είπε η κυρία των αγγλικών από το φροντιστήριο.

EP: Το κλίμα μέσα στο σπίτι σου πώς θα το χαρακτήριζες;

X1: Είχε μερικές εντάσεις... χαχαχ... Στο θέμα ότι δυσκολευόμουν στα μαθήματα. Για παράδειγμα υπήρχαν φορές που καθόμουν τρεις ώρες πάνω από τα βιβλία για να τα μάθω και να το πω σωστά ή να σηκώνομαι το πρωί για να τα λέω.

EP: Πώς αντέδρασαν με τη διάγνωση;

X1: Δεν είχαν κάποια αντίδραση, απλώς άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο διάβαζα. Απλώς δεν με πίεζε ήξερε τόσο πολύ και ήξερε ότι δεν υπήρχε περίπτωση να το μάθω λόγω της

δυσλεξίας... Με άφηγε να διαβάζω μόνη μου με τον τρόπο που ήθελα εγώ.... Έτσι ασχολούμουν λιγότερο με τα μαθήματα και δεν είχαμε και πολύ φασαρία... ααα... Δεν το έμαθες... αααα... Το ένα, το άλλο ...

EP: Οι γονείς σου σε στήριξαν και σε βοήθησαν μετά τη διάγνωση;

X1: Ναι. Απλά και επειδή εμείς στην αρχή δεν ξέραμε τι ήταν, μου έλεγαν ότι θα με βοηθήσει αυτό... Ότι εμείς θα σε στηρίζουμε.

EP: Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα σε βοηθήσει ακόμα περισσότερο στη σχέση σου με τους γονείς σου;

X1: Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια.

EP: Υπάρχει κάτι που θα το θυμάσαι για μία ζωή σε σχέση με τη δυσκολία και τη στάση των εκπαιδευτικών;

X1: Με την δυσκολία... Το μόνο που έχω είναι στο φροντιστήριο, επειδή στην ορθογραφία πάντα δεν τα πήγαινα καλά και έγγραφα άσχημα, θυμόμουν ότι φώναζε η δασκάλα και γινόταν χαμός.

EP: Οι εκπαιδευτικοί και δάσκαλοι σου πως συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X1: Θυμάμαι ότι προσπαθούσαν να με βάλουν να διορθώνω πράγματα τα οποία δεν μπορούσα μόνη μου να τα κάνω. Στα αγγλικά, μου σημείωναν με κόκκινο τα λάθη μου για να τα διορθώσω, αλλά εγώ δεν ήξερα πώς να το κάνω και συνεχίζω να τα κάνω λάθος.

EP: Πώς την έκρινες αυτή τη στάση;

X1: Από τη μία σωστή, αλλά από την άλλη εγώ δεν τα μάθαινα με αυτόν τον τρόπο. Μου έλεγε ότι συνεχώς έκανα τα ίδια λάθη. Δεν έδινε να καταλάβω και το γιατί και πώς να το διορθώσω.

EP: Κάποιες φορές λειτουργούσες με αυτό που πίστευε η δασκάλα σου ότι είσαι και δεν προσπαθούσες για το κάτι παραπάνω;

X1: Ναι γιατί πάντα ήξερα ότι ήμουν στη μεσαία στήλη. Ναι ήξερα ότι είμαι καλύτερα από τους τάδε και χειρότερα από τους άλλους. Δεν έδινα βάση στο να βελτιωθώ, γιατί ήξερα ότι ήμουν χειρότερη από αυτόν και δεν υπάρχει περίπτωση να τον φτάσω ότι και να γίνει. Αυτό

πίστευα. Η μαμά έλεγε ότι ας πούμε έγραφε 8. Εγώ έλεγα ναι γιατί αυτή είναι καλύτερη από εμένα. Το είχα δεδομένο.

EP: Όταν βγήκε η διάγνωση και πήγες το χαρτί στο σχολείο, οι δάσκαλοι πώς σε αντιμετώπιζαν;

X1: Στην αρχή μου είπαν ότι δεν τους περνούσε από το μυαλό γιατί η μισή τάξη είχε περισσότερα προβλήματα από ότι εγώ. Όμως, επειδή υπήρχαν και άλλα παιδιά που είχαν δυσκολίες, αλλά δεν πήγαιναν, γιατί οι γονείς τους θεωρούσαν ότι ήταν κάτι κακό, μας βοηθούσαν μέσω μιας καθηγήτριας στα φιλολογικά. Είχαμε ένα τμήμα ένταξης με μία καθηγήτρια που μας βοηθούσε πιο πολύ. Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποιος καθηγητής που δεν έδινε σημασία. Παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας, η καθηγήτρια έδινε σχεδιαγράμματα μόνο σε μένα. Στην έκθεση, επειδή κάποιες φορές έγραφα και δεν καταλάβαιναν, μου το σημείωναν και με ρωτούσαν τι ήθελα να πω.

EP: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύεις ότι ξέρουν τι είναι δυσλεξία, πως να την αναγνωρίζουν και πώς να την αντιμετωπίζουν;

X1: Δεν νομίζω να το ξέρουν όλοι. Το είχα τόσο καιρό και δεν το είχε δει κανείς. Ας πούμε στα Μαθηματικά και στη φυσική, μπορεί να έκανα σωστά το πρόβλημα και τις πράξεις, αλλά να έβρισκα λάθος αποτέλεσμα. Αυτοί πιστεύω ότι έπρεπε να το καταλάβουν. Το αναγνώρισε μία καθηγήτρια αγγλικών, που πιστεύω ότι δεν φαίνεται και τόσο πολύ εκεί.

EP: Φίλους γενικά έχεις και από πού προέρχονται οι πιο καλοί;

X1: Στη γειτονιά δεν έχω ηλικιακά κοντά άτομα... Στο σχολείο, γιατί περνούσαμε πιο πολλές ώρες μαζί και με ήξεραν πιο καλά... Είχα πολλούς φίλους...

EP: Πως αισθανόσουν με τα συγκεκριμένα άτομα;

X1: Το ίδιο και πριν και μετά τη διάγνωση.

EP: Είχαν καταλάβει ότι αντιμετωπίζεις κάποια δυσκολία;

X1: Όχι.

EP: Με τους συμμαθητές σου τη σχέση πώς θα τη χαρακτήριζες;

X1: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είχα κάποια διαφορετική αντιμετώπιση ούτε σε αυτό.

EP: Όταν έγινε η διάγνωση τους ανακοίνωσες ότι εσύ είχες δυσλεξία;

X1: Ναι σε... Όχι σε όλους αμέσως... Αλλά σε αυτούς που έκανα παρέα ναι.

EP: Γενικά χαρακτήρισε τη σχέση σου. Υπάρχει κάτι που άλλαξε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τη δυσλεξία και την παρέα σου;

X1: Όχι, όλα ήταν κοινά, δεν εντόπισα κάποια διαφορά στη στάση τους.

EP: Στο μέλλον πιστεύεις ότι κάπου θα σε επηρεάσει η δυσκολία;

X1: Ακόμα δεν μπορώ να στο πω αυτό... Το μόνο που πιστεύω είναι ότι μπορεί να με επηρεάσει στη δουλειά... Σε μένα όχι τόσο για τη δουλειά που θα ακολουθήσω στο μέλλον, δεν νομίζω να επηρεάζει η δυσλεξία... Απλά πιστεύω ότι μπορεί να προτιμήσουν άτομα που δεν έχουν δυσλεξία, γιατί θεωρούν ότι θα είναι καλύτερα... Αλλά αυτό δεν ισχύει.. Γιατί έχω διαβάσει ότι οι δυσλεκτικοί είναι καλύτεροι από τους άλλους...

EP: Υπάρχει περίπτωση που θα το κρύψεις, για να μη γίνει αυτό;

X1: Ναι δεν θα επιλέξω να το φανερώσω.

EP: Μπορείς να μου περιγράψεις πως πιστεύεις ότι θα είναι η σχέση σου στο μέλλον;

X1: Μισό να το σκεφτώ... Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια...

EP: Πως έχεις σκοπό να διαχειριστείς τη σχολή σου με βάση τις επιδιώξεις που έχεις για το μέλλον;

X1: Απλώς θα προσπαθήσω πρώτα να τελειώσω το πανεπιστήμιο και μετά να ψάξω να βρω πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η δυσλεξία στο να βρει κάποιος μία δουλειά. Θα βρω κάποιο χώρο εργασίας που να μην είναι τόσο εμφανής η δυσκολία και να μην υπάρχει κάποια διαφορετική αντιμετώπιση. Γενικά πιστεύω ότι αν δεν μπορέσω να κρύψω μέσα από τη δουλειά μου τη δυσλεξία θα με διώξουν για να πάρουν κάποιον που δεν έχει. Μόνο αυτό πιστεύω ότι θα είναι το χειρότερο σενάριο.

EP: Θα ήθελες κάτι άλλο να συμπληρώσεις;

X1: Όχι, εντάξει. Εσύ είσαι καλυμμένη;

EP: Ναι. Ευχαριστώ.

## Συνέντευξη X2

EP: Αρχικά, θα ήθελα να μου περιγράψεις τα μαθητικά σου χρόνια.

X2: Τα μαθητικά μου χρόνια είχαν ωραίες στιγμές και δυσκολίες και στιγμές που ένιωθα άβολα και στιγμές που ένιωθα ωραία. Καλά ήταν.

EP: Θέλω αν μπορείς να μου περιγράψεις πιο αναλυτικά αυτές τις στιγμές από το δημοτικό μέχρι το Γυμνάσιο και Λύκειο.

X2: Υπήρχαν στιγμές που μπορεί να αισθανόμουν άβολα... Εεε... Με τους συμμαθητές μου να γινόταν κάτι... Είχα δεχτεί bullying πολύ στο δημοτικό για διάφορους λόγους με διάφορα παιδιά τα οποία ήθελαν να κοροϊδέσουν... Εεε... μαθησιακές δυσκολίες μετά στο γυμνάσιο, γιατί στο δημοτικό το είχα κρυφό και δεν το έλεγα στους συμμαθητές μου. Ούτε η δασκάλα μου είχε πει κάτι. Στο γυμνάσιο, που είχε μαθευτεί ... κάποια περίεργα σχόλια ήταν επίτηδες για να με κάνουν να αισθανθώ άσχημα. Τώρα στο Λύκειο, προσέχω και εγώ πως να συμπεριφερθώ πάνω σε αυτό και τα λοιπά. Αυτά.

EP: Όταν λες προσέχω;

X2: Δηλαδή... Είμαι... φοβάμαι να πω τη γνώμη μου, να σχολιάσω. Αρχικά, σε κάποια πράγματα, αν δεν είμαι σίγουρος, μήπως κάνω κάποιο λάθος... να πω μάθημα, να σηκώσω το χέρι μου σε μία ερώτηση στο μάθημα που να μην είμαι σίγουρος.

EP: Και γιατί φοβάσαι;

X2: Εεε... Μην με κοροϊδέσουν... τέτοια.

EP: Πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X2: Νομίζω δεν υπάρχει... εμ... Ναι, δεν θεωρώ ότι έχουμε κάποια διαφορά. Αλλά... δεν θεωρώ ότι έχουμε κάποια διαφορά. Ίσως καμιά φορά να αισθάνομαι ότι μπορεί να είμαι πιο χαζός από κάποιον άλλον, αλλά μπορεί να είναι η ιδέα μου.

EP: Γιατί;

X2: Γιατί μπορεί να μην ξέρω κάτι που ξέρουν οι άλλοι. Μπορεί να τα πάω χάλια σε ένα διαγώνισμα. Αυτά.

EP: Αισθάνθηκες κάποια διάκριση; Αισθάνεσαι κάποια διάκριση να γίνεται προς το πρόσωπό σου;

X2: Στο δημοτικό είχα αισθανθεί κάποια διάκριση. Μία δασκάλα...Αυτό..

EP: Τι εννοείς;

X2: Ότι και καλά... Εμ... Όταν σήκωνα το χέρι μου και έλεγα κάτι δεν άκουγε εμένα για το λόγο μάλλον της δυσλεξίας. Αυτό. Δεν έδινε σημασία στην απάντησή μου. Σημασία... ή με έβαζε να απαντήσω κάποιες ερωτήσεις, να λέω πιο λίγο μάθημα, πιο εύκολες ερωτήσεις. Μπορεί να πίστευε ότι δεν μπορώ να απαντήσω.

EP: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις σου όσον αφορά τη διάγνωση;

X2: Όταν ήμουνα... Νομίζω η διάγνωση είχε γίνει όταν ήμουν από τετάρτη δημοτικού ή πέμπτη. Αισθανόμουν ότι ήταν κάτι κακό και για αυτό το λόγο, δεν το είχα πει και σε κανέναν ούτε στους φίλους μου τότε. Σε κανέναν δεν το χα πει και σε όλο το δημοτικό το είχα κρυφό. Στην Στ Δημοτικού που με είχε δει... πού η κυρία μου έβαζε λιγότερη ορθογραφία να μαθαίνω και ο διπλανός μου με ρώτησε γιατί και του είχα εξηγήσει. Και με ρωτούσε τι ήταν αυτό και ρώτησε... Το είχα πάρει πολύ άσχημα, ότι ήταν κάτι κακό.

EP: Όσον αφορά τον εαυτό σου, όταν έγινε η διάγνωση. Τι κατάλαβες για σένα;

X2: Αισθάνθηκα σαν έχω κανένα πρόβλημα.

EP: Και τι έκανες; Έψαξες τι είναι αυτό;

X2: Όχι δεν το έψαξα, ήμουν σε μικρή ηλικία, όμως, τώρα τα τελευταία χρόνια για να γνωρίζω το έψαξα. Κατάλαβα τι έχω. Τι είναι δυσλεξία.

EP: Τώρα που το έψαξες και κατάλαβες τι είναι αυτό το πράγμα, έχει αλλάξει κάτι στον τρόπο που βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X2: Σε πολλές έρευνες που έχω δει... Λένε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι πιο έξυπνα και με περισσότερες ικανότητες, ότι έχουν μεγαλύτερη φαντασία και είναι πιο δημιουργικά. Ναι, έτσι αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου, γιατί μπορεί να έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία και να μην μπορώ να μάθω εύκολα ένα μάθημα, όμως μπορώ να κάνω άλλα καλύτερα... που ο καθένας δεν είναι καλός σε όλα και είναι και φυσιολογικό.

EP: Πιστεύεις ότι η δυσκολία που έχεις είναι φανερή η κρυφή;

X2: Νομίζω... Νομίζω κάποιες φορές μπορεί να γίνεται και φανερή.

EP: Πιο αναλυτικά;

X2: Παράδειγμα ο τρόπος που διαβάζω ένα κείμενο, τώρα, σε σχέση με πριν τρία χρόνια είναι πολύ διαφορετικός. Δεν έκανα σωστή ανάγνωση, όμως και τώρα καμιά φορά, κάποιες δύσκολες λέξεις καμιά φορά, μπορεί να μπερδευτώ με τις σειρές. Αλλά ως επί το πλείστον

είναι... ο άλλος αν δεν με ξέρει ή όχι δεν μπορεί να το καταλάβει νομίζω... Στο πλαίσιο του σχολείου...

EP: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία;

X2: Όχι... Όχι, δεν θέλω να μιλάω για αυτό αν δεν υπάρχει λόγος. Είναι κάτι προσωπικό.

EP: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει χρειαστεί να το αποκαλύψεις;

X2: Ναι... Στην έκτη δημοτικού, όπως είπα, η κυρία μου έβγαζε... επειδή έβαζε όλο το κείμενο για ανάγνωση και ορθογραφία για να πούμε ένα κομμάτι του... Σε μένα έλεγε ένα πιο μικρό κομμάτι, για να μαθαίνω εγώ πιο λίγη ορθογραφία. Εκεί, επειδή το είδε ο διπλανός μου.

EP: Άλλη περίπτωση εκτός των πλαισίων του σχολείου;

X2: Όχι, όχι, αποφεύγω να το πω. Αποφεύγω να το πω. Ακόμα και τώρα δεν το λέω.

EP: Άρα η αποκάλυψη γίνεται στα πλαίσια του σχολείου χωρίς πάλι να το θέλεις;

X2: Μόνο στο γυμνάσιο... Αλλά και πάλι τότε δεν το ήθελα. Ήταν περίοδος διαγωνισμάτων. Καθηγητές ρωτούσαν "ποιος έχει δυσλεξία για να εξεταστεί προφορικά" και τότε είχε μαθευτεί, οπότε και τότε πάλι είχα αναγκαστεί να το πω.

EP: Αν σε ρωτούσα τι εννοείς με τον όρο Δυσλεξία τι θα μου έλεγες;

X2: Ένας άνθρωπος... Μπορεί... Δεν μπορεί να διαβάσει εύκολα. Δεν μπορεί να κατανοήσει. Όχι να κατανοήσει. Να μάθει ένα μάθημα. Διαφορετικά πιστεύω ότι είναι πολύ καλύτερη. Έχουν άλλες ιδέες, καλή φαντασία. Κάποιος πού δεν μπορεί να μάθει εύκολα με τον τρόπο που μαθαίνουν και οι άλλοι.

EP: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X2: Όχι.

EP: Δεν έχεις ψάξει κάτι;

X2: Δεν έχω ψάξει πάνω σε αυτό.

EP: Ελπίζω και εγώ να πετύχεις το στόχο σου. Όσον αφορά τη δυσκολία, είχες παρατηρήσει ότι έχεις κάποια δυσκολία πριν τη διάγνωση;

X2: Θυμάμαι... Τότε ήμουν μικρός σε ηλικία... Θυμάμαι στη δευτέρα δημοτικού δεν μπορούσα να μάθω εύκολα την ορθογραφία και την προπαίδια. Τα ξεχνούσα. Ακόμη και



τώρα την έχω ξεχάσει. Η προπαίδεια ήταν πολύ δύσκολη να την μάθω. Και στην τρίτη δημοτικού θυμάμαι δεν μπορούσα εύκολα να μάθω τη διαίρεση. Δεν ξέρω αν είναι αυτό. Νομίζω ότι αυτό είναι πρόβλημα.

EP: Εσύ που έλεγες ότι οφείλονταν αυτό το πράγμα, δηλαδή ότι δεν μπορείς να μάθεις;

X2: Πιθανόν... Εεε... Δεν ήμουν και τόσο αυτό... δεν είμαι τόσο έξυπνος... Αυτό, για να μάθω όπως τα άλλα παιδιά. Γιατί να παίρνω εγώ Β και οι άλλοι Α.

EP: Πώς το αντιμετώπισες; Τι έκανες ώστε να γίνεις καλύτερος και να τους φτάσεις;

X2: Τίποτα και θυμάμαι κιόλας ότι γι' αυτό το λόγο δεν είχα πολύ όρεξη για διάβασμα.

EP: Μετά τη διάγνωση υπήρχε διαφορετικός τρόπος οργάνωσης της μελέτης σου;

X2: Διάβαζα πιο λίγο. Διάβαζα διαφορετικά. Η μαμά μου, όταν είχε βγει η διάγνωση, έψαχνε τρόπους, ώστε να μαθαίνω πιο εύκολα. Μάθαινα με το δικό μου τρόπο, όχι όπως όλοι οι υπόλοιποι... Με ένα δικό μου τρόπο.

EP: Και ποιος είναι αυτός ο τρόπος;

X2: Παράδειγμα τώρα τη ιστορία την μαθαίνω μέσα από βίντεο στο YouTube. Όταν ακούω το μάθημα, το μαθαίνω καλύτερα και πιο εύκολα.

EP: Τώρα μετά τη διάγνωση συνεχίζεις να αντιμετωπίζεις δυσκολίες στο σχολείο;

X2: Ναι, τις ίδιες. Στο να πηγαίνω με το ρυθμό της τάξης. Παράδειγμα όταν γράφει κάτι ο καθηγητής στον πίνακα, εγώ μπορεί να μην το καταλάβω. Μπορεί να θέλω να μου το εξηγήσει ακόμα μία φορά κάποιος.

EP: Το ζητάς;

X2: Όχι γιατί ντρέπομαι. Στο γυμνάσιο ήταν καλύτερα τα πράγματα, γιατί είχαμε το τμήμα ένταξης. Εγώ δεν είχα πρόβλημα, γιατί δεν είχα κενά. Στο Λύκειο που δεν έχουμε τμήμα ένταξης... Το τμήμα ένταξης μας βοηθούσε στα μαθήματα, αλλά και ψυχολογικά. Αν είχαμε προβλήματα στη σχέση με τη δυσλεξία.

EP: Γιατί ντρέπεσαι;

X2: Μην με κοροϊδέσουν... Και οι καθηγητές, κάποιες φορές, όταν ζητάς να σου το εξηγήσουν, μπορεί να θυμώσουν... Αυτό έχει γίνει σε άλλο παιδί. Δεν θέλουν να το λένε δεύτερη... Και εγώ βλέπω αυτό και λέω δεν ρωτάω... Ακόμη παραπάνω ένας λόγος.

EP: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε;

X2: Αν προσπαθείς και μόνος σου βοηθάς τον εαυτό σου... Αλλά τι θα με βοηθούσε... Εεε...

EP: Στο σχολείο;

X2: Το τμήμα ένταξης ήτανε πάρα πολύ καλό και με βοηθούσε. Δεν άφηνε κενά. Είχα και καλύτερη επίδοση τότε και συμμετείχα στο μάθημα. Κάποιες φορές απαντούσα και πράγματα που δεν τα έβρισκαν οι άλλοι. Παράδειγμα σε μαθήματα όπως τη λογοτεχνία, τη γλώσσα και την πολιτική και κοινωνική αγωγή.

EP: Η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι;

X2: Ναι με βοήθησε. Πρώτον λόγω χρόνου, έχω παραπάνω χρόνο για να σκεφτώ και να απαντήσω... Δεύτερον όταν δεν μπορώ να γράψω κάποια πράγματα, μπορώ να το πω. Να τα πω είναι πολύ πιο εύκολο. Παράδειγμα μία φορά στην έκτη δημοτικού που μας είχαν βάλει να γράψουμε το πάτερ ημών. Εγώ ήξερα να το πω, αλλά δεν μπορούσα να το γράψω. Το είχα πει στην δασκάλα ότι δεν μπορώ, αλλά εκείνη μου είχε πει "Γράψε ότι νομίζεις". Εγώ τότε μπερδεύτηκα και έγραψα ακόμα χειρότερα... Και με είχε θυμώσει που δεν μπορούσα να το γράψω.

EP: Πως κρίνεις την επίδοσή σου στο σχολείο;

X2: Καλή. Τι να πω... Μέχρι την τρίτη γυμνασίου με βοηθούσε πάρα πολύ η παράλληλη βοήθεια στο τμήμα ένταξης και συμμετείχα στο μάθημα. Αυτά τα μαθήματα που είχαν απόψεις και έπρεπε να καταλάβεις κάποια σημεία του κειμένου... Εγώ καταλάβαινα κάποια πράγματα που θα καταλάβαιναν οι άλλοι. Ήταν δάσκαλοι που θα σε έπαιρνα και μία ώρα παραπάνω αν χρειαστεί. Βέβαια τώρα στο λύκειο, έχουν αλλάξει λίγο τα πράγματα. Τώρα που είμαστε πιο μεγάλα παιδιά, εγώ φοβάμαι να πω την άποψή μου... μην πω λάθος και με κοροϊδέψουν.

EP: Η επίδοσή σου τώρα είναι καλύτερη σε σχέση με το παρελθόν πριν τη διάγνωση;

X2: Καλά πριν τη διάγνωση δεν πήγαινα και πολλά χρόνια στο σχολείο... Αλλά νομίζω ότι τώρα θα είναι καλύτερα, διότι ξέρω τι έχω και πώς να το αντιμετωπίσω. Διαφορετικοί τρόποι διαβάσματος.

EP: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία σου πριν τη διάγνωση;

X2: Ναι, η μαμά μου το είχε καταλάβει και είχε μιλήσει με τους δασκάλους. Το είχε καταλάβει από την τρίτη δημοτικού, το είχε πει στη δασκάλα μου, αλλά εκείνη έλεγε ότι αυτά είναι βλακείες. Η δυσλεξία ότι δεν είναι τίποτα, ότι είναι μία βλακεία και δεν έχω

κάτι. Στην τετάρτη δημοτικού άλλαξα δασκάλα. Η μαμά μου μίλησε μαζί της και συμφώνησε. Με παρακολούθησε και έκανε τα χαρτιά μου για το ΚΕΔΔΥ. Αυτή ήταν πιο καλή.

EP: Το κλίμα στο σπίτι σου πώς θα το χαρακτήριζες;

X2: Θυμάμαι στο δημοτικό με διάβαζε περισσότερο η μαμά μου... Επειδή κάποιες φορές μπορεί κάτι να μην το καταλάβαινα, με πίεζε ... Μπορεί να φώναζε λίγο...

EP: Πώς αντέδρασαν, όταν έγινε η διάγνωση;

X2: Τίποτα. Η μαμά μου ήταν ενημερωμένη επάνω στο θέμα και ο μπαμπάς μου το ίδιο.

EP: Σε βοήθησαν;

X2: Ναι. Προσπαθούσαν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους να διαβάζω.

EP: Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο τη σχέση με τους γονείς σου;

X2: Να με καταλαβαίνουν και λίγο... Γιατί δεν ξέρουν πώς περνάω ειδικά φέτος... Ότι είμαι πιο πιεσμένος.

EP: Μπορείς να μου πεις κάποιο γεγονός στο σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή;

X2: Αυτό το γεγονός με την προσευχή... Και η άλλη που είχα στην πρώτη δημοτικού που μας αλλάζει συνέχεια θέση. Άλλη δουλειά δεν είχε... Και με είχε βάλει με ένα παιδί που τα είχαμε βρει. Με αυτό είμαστε φίλοι μέχρι τώρα. Μέσα σε μία εβδομάδα μου είχε αλλάξει πόσες θέσεις και εγώ δεν ήθελα να φύγω και έκλαιγα. Αυτή συνέχεια με μείωνε και άλλη μία φορά που δεν μπορούσα να κάνω μία χειροτεχνία, με είχε μειώσει μέσα στην τάξη.

EP: Οι δάσκαλοι σου πως σου συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X2: Στην πρώτη δημοτικού είχα αυτήν την κυρία που δεν ήξερε τι έχω και έλεγε ότι δεν έχω τίποτα... Και γενικά μείωνε όλα τα παιδιά.

EP: Πως έκρινες αυτή τη στάση της;

X2: Ήταν πολύ άσχημη, δεν ήθελα να κάνουμε διακρίσεις. Αισθανόμουν άσχημα. Δεν χρειάζεται να με μείωνε, αισθανόμουν μειωμένος και από μόνος μου. Πώς να το πω... Θυμάμαι ήμουν δευτέρα δημοτικού και είχα μπερδέψει το γράμμα ζ με το σ... Αν είχα

εγώ κάποια απορία... Μου είπε ότι έπρεπε να το θυμάμαι... Και με είχε κάνει ρεζίλι μπροστά σε όλη την τάξη.

EP: Γιατί αισθανόσουν άσχημα;

X2: Πίστευα ότι ήμουν βλάκας και έπρεπε να το ξέρω.

EP: Η στάση της δασκάλας σου ή των άλλων δασκάλων σου σε έκανε να συμπεριφέρεσαι με έναν τρόπο που να συμφωνεί με τα λεγόμενά τους;

X2: Ναι, πολλές φορές δεν έχω πει μία άσκηση στον πίνακα, γιατί ξέρω ότι μπορεί να με κοροϊδέσουν. Αφού εγώ δεν είμαι καλός και μπορεί να μην το έχω σκεφτεί σωστά.

EP: Πώς αντέδρασαν μετά τη διάγνωση;

X2: Άρχισαν να με βοηθάνε περισσότερο... Αλλά γενικά είμαι παιδί που έλεγα και την άποψή μου μόνο όταν ήμουν σίγουρος.

EP: Οι εκπαιδευτικοί που έχεις συναντήσει στα μαθητικά σου χρόνια, πιστεύεις ότι γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία και πώς να την διαχειρίζονται;

X2: Όχι... Κανένας... Εντάξει, δεν μπορώ να πω ότι μου συμπεριφέρονται χάλια... Αλλά όχι και ιδανικά για να νιώθω και εγώ καλά... Θα μπορούσαν να μου δίνω περισσότερες ευκαιρίες. Χρόνο... Και, πολύ σημαντικό, προσοχή.

EP: Έχεις φίλους;

X2: Λίγους φίλους από το σχολείο. Με τρεις φίλους ήμασταν μαζί από την πρώτη δημοτικού. Τώρα στο λύκειο, λίγο χαθήκαμε, με έναν κάνω πιο πολύ παρέα.

EP: Πώς ήσουν με τους φίλους σου πριν τη διάγνωση;

X2: Ε δεν θυμάμαι και πολλά... Θυμάμαι στο νήπιο δεν είχα πολλούς φίλους. Δεν με έπαιζαν. Δεν ξέρω γιατί. Στη δεύτερη τάξη του δημοτικού, ήταν ένα κοριτσάκι που και αυτό δεν το έκαναν παρέα και παίζαμε μαζί.

EP: Οι φίλοι σου, ή καλύτερα, οι συμμαθητές σου είχαν καταλάβει ότι αντιμετώπιζες κάποια δυσκολία;

X2: Μπορεί να με θεωρούσαν βλάκα. Μπορεί να μην είχαν καταλάβει ότι είχα κάποιο πρόβλημα, αλλά να με θεωρούσαν βλάκα γιατί έκανα λάθη. Και μου συμπεριφέρονται διαφορετικά λόγω των λαθών μου.

EP: Την σχέση με τους συμμαθητές σου τότε πώς θα τη χαρακτήριζες;

X2: Δεν είχαμε και πολλά-πολλά, απλοί συμμαθητές.

EP: Τώρα οι φίλοι σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;

X2: Ναι.

EP: Εσύ το ανακοίνωσες;

X2: Στο γυμνάσιο τότε με τις προφορικές εξετάσεις που το έμαθε όλη η τάξη, το έμαθαν και αυτοί. Θυμάμαι μετά όλοι με ρωτούσαν τι είναι αυτό και τι έχω.

EP: Πως αισθάνθηκες;

X2: Πολύ άσχημα. Διότι εγώ δεν ήθελα να μαθευτεί.

EP: Σε αντιμετωπίζουν διαφορετικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά λόγω της δυσλεξίας;

X2: Θυμάμαι κάποια παιδιά, τότε που είχε μαθευτεί, είχαν να λένε συνέχεια... Και με κοροΐδευαν... Ααα, έλεγαν, είσαι προβληματικός. Αλήθεια τώρα μέχρι την πρώτη λυκείου... Βέβαια και από τους καθηγητές γίνεται αυτή η διάκριση..." Εσύ έχεις δυσλεξία, μη μιλάς. Μην πεις αυτό, θα σε ρωτήσω άλλο." Αυτό ήταν πολύ φανερό και έκανε και τους συμμαθητές μου να μου συμπεριφέρονται διαφορετικά. Κάποιοι ναι.

EP: Λειτουργήσε κάπου θετικά, ώστε να σου συμπεριφέρονται καλύτερα;

X2: Με τους φίλους μου. Όταν κολλούσα κάπου στο μάθημα, μπορούσα να τους ρωτήσω... Επειδή ένας φίλος μου είναι αριστούχος και τώρα μπορεί να τον ρωτήσω, αν κολλήσω κάπου.

EP: Είσαι ικανοποιημένος ή απογοητευμένος με τις σχέσεις σου;

X2: Απογοητευμένος θα έλεγα. Με τους περισσότερους έχω τα τυπικά... Αλλά δεν θέλω και πολλά πολλά.

EP: Γιατί;

X2: Γιατί δεν θέλω να λένε πράγματα που τους λέω και να με κοροΐδεύουν πίσω από την πλάτη μου.

EP: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου μπορεί να σε αποκλείσει από κάποιο παρέα;

X2: Πιστεύω ναι, γιατί δεν ξέρουν όλοι τι είναι αυτό. Για παράδειγμα εγώ του χρόνου θα πάω στο πανεπιστήμιο. Μπορεί να βρεθώ σε μία παρέα και να το φέρει η κουβέντα και να πω εγώ δυσλεξία. Δεν ξέρω πώς θα αντιδράσουν.

EP: Θα ανακοίνωνες δηλαδή ότι έχεις δυσλεξία;

X2: Ναι, διότι γνωρίζω τι είναι και μπορώ να υπερασπιστώ τον εαυτό μου... Ωστόσο... Φοβάμαι να γράψω κάτι δημόσια, παράδειγμα μία αίτηση. Μην κάνω κάποιο λάθος.

EP: Στο μέλλον πιστεύεις ότι θα είναι καλύτερα τα πράγματα που δεν θα είσαι μέσα σε ένα σχολείο;

X2: Στο μέλλον εγώ θα επιλέγω με ποιους θα κάνω παρέες. Η δυσλεξία δεν ξέρω αν θα με βοηθήσει ή όχι, αλλά με φοβίζει, αν πιάσω δουλειά σε ένα γραφείο και πρέπει να γράψω ένα κείμενο και τα λοιπά... Μπορεί να κάνω ένα ορθογραφικό και μετά να με κρίνει για το ορθογραφικό.

EP: Πώς έχεις στο μυαλό σου να διαχειριστείς τη δυσκολία σου, ώστε να επιτύχεις τους στόχους σου;

X2: Τα όνειρα μου δεν είναι μέσα σε ένα γραφείο. Θέλω να ασχοληθώ με τον αγροτουρισμό και με τη φύση. Θέλω να βοηθήσω τον κόσμο να ασχοληθεί με τη φύση. Αυτό μου αρέσει. Δεν επιλέγω μία δουλειά γραφείου, διότι φοβάμαι μην αντιμετωπίσω προβλήματα λόγω της δυσκολίας. Μπορεί να με κρίνουν μετά.

EP: Θα ήθελες να συμπληρώσεις κάτι;

X2: Όχι.

EP: Ευχαριστώ.

### **Συνέντευξη X3**

EP: Θυμάσαι πότε έγινε η διάγνωση;

X3: Ήμουνα πέμπτη ή έκτη δημοτικού.

EP: Θυμάσαι που έγινε η διάγνωση;

X3: Θυμάμαι με είχαν πάει σε ένα κέντρο, για να δούνε εκεί, αν έχω κάτι.

Ερ: Θέλω να μου πεις, τώρα, πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X3: Μέτριο σε σχέση με τους άλλους ... Στα μαθήματα ... Γιατί οι άλλοι ...

Ερ: Δεν θέλω να ντρέπεσαι, γιατί λες ότι είσαι μέτριος;

X3: Γιατί οι άλλοι μπορεί να γράφουν καλύτερα από μένα στα διαγωνίσματα.

Ερ: Αισθάνθηκες ποτέ κάποια διάκριση;

X3: Όχι, δεν έχω αισθανθεί κάποια διάκριση.

Ερ: Ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους συμμαθητές σου;

X3: Όχι.

Ερ: Πως αισθάνθηκες όταν πήγες εκεί στο κέντρο και σου είπαν ότι μπορεί να έχεις κάποια δυσκολία;

X3: Δεν θυμάμαι.

Ερ: Είχες αγχωθεί εκεί; Θυμάσαι;

X3: Όχι.

Ερ: Μήπως είχες στεναχωρηθεί όταν σου είπαν ότι μπορεί να έχεις κάποια δυσκολία;

X3: Ναι, γιατί είχα τις δυσκολίες και φοβήθηκα.

Ερ: Εκεί που είχες πάει σου είχαν εξηγήσει τον λόγο που κανείς τα λάθη;

X3: Όχι, είχαν μιλήσει ιδιαιτέρως με τη μαμά μου.

Ερ: Αυτές οι δυσκολίες που έχεις πιστεύεις ότι φαίνονται στους άλλους;

X3: Όχι.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά στους φίλους σου για τη δυσκολία σου; Έχεις πει ότι έχεις πάει σε ένα κέντρο για να δουν αν δυσκολεύεσαι;

X3: Όχι, δεν έχουμε πει σε κανέναν τίποτα.

Ερ: Γιατί;

X3: Γιατί δεν θέλω να πω. Είναι κάτι δικό μου, δεν τους αφορά.

Ερ: Αν σου ζητούσα να μου περιγράψεις τη δυσκολία σου, μπορείς να μου πεις κάποια λόγια;

X3: Βασικά ... Εεε ... Κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη.

Ερ: Πως εξετάζεσαι στο σχολείο;

X3: Κανονικά γραπτά, δεν θέλω να εξετάζουμε προφορικά.

Ερ: Γιατί;

X3: Δεν υπάρχει λόγος για εμένα. Δεν έχουμε πει στο σχολείο κάτι. Δεν θέλω να είμαι διαφορετικός.

Ερ: Τι επάγγελμα θέλεις να ακολουθήσεις όταν μεγαλώσεις;

X3: Δεν ξέρω.

Ερ: Δεν έχεις σκεφτεί πώς θέλεις να είναι το μέλλον σου όταν μεγαλώσεις;

X3: Όχι, δεν έχω σκεφτεί κάτι.

Ερ: Με τι σου αρέσει να ασχολείσαι;

X3: Με το ποδόσφαιρο, αλλά αυτό δεν έχει σχέση με τα μαθήματα.

Ερ: Και πολλά επαγγέλματα δεν έχουν σχέση με τα μαθήματα παράδειγμα οι αστυνόμοι. Δεν χρειάζεται να ξέρεις χημεία ή φυσική για να γίνεις αστυνόμος. Εσύ δεν έχεις σκεφτεί κάποιο τέτοιο επάγγελμα;

X3: Μπορεί ή μου αρέσει να γίνω κτηνίατρος.

Ερ: Ααα και αυτό είναι ωραίο επάγγελμα και εγώ έχω πολλά ζώα.

Ερ: Θεωρείς ότι θα επιτύχεις τον στόχο σου;

X3: Δεν ξέρω γιατί δεν είμαι και πολύ καλός μαθητής, για να γίνεις κτηνίατρος θέλει πολλούς βαθμούς.

Ερ: Έχεις παρατηρήσει κάποιες άλλες δυσκολίες της ζωής σου εκτός από την ορθογραφία;

X3: Όχι, μόνο στην ορθογραφία δυσκολεύομαι.

Ερ: Τι ορθογραφικά λάθη κάνεις;

X3: Κάνω λάθη σε εύκολες λέξεις ... Μπερδεύομαι ας πούμε στο επάγγελμα, το έγγραφο με «γκ».

Ερ: Που θεωρούσες ότι οφείλονταν τα λάθη που έκανες, πριν την διάγνωση;

X3: Πίστευα ότι δεν μπορώ να θυμάμαι την ορθογραφία.

Ερ: Τώρα που έχεις πάει εκεί πέρα σε αυτούς τους δασκάλους συνεχίζεις να έχεις τις δυσκολίες ή είναι καλύτερα τα πράγματα;



X3: Πιο εύκολα.

Ερ: Γιατί;

X3: Γιατί έχω δασκάλα και θυμάμαι πιο παλιά πράγματα από πιο παλιές τάξεις, παράδειγμα το επάγγελμα είναι κάτι πρόσφατο για αυτό το θυμάμαι.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει στο σχολείο, ώστε να γίνεις καλύτερος μαθητής και να έχεις καλύτερη απόδοση;

X3: Να έρχονται δάσκαλοι σαν αυτούς που πηγαίνω και να με βοηθάνε.

Ερ: Πώς θα χαρακτήριζες τις επιδόσεις στο σχολείο;

X3: Μέτριος ... Το 15 μέτριο δεν είναι;

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει τις δυσκολίες σου;

X3: Ναι, τις είχαν καταλάβει για αυτό και με είχαν πάει εκεί.

Ερ: Η μαμά σου σε βοηθάει στα μαθήματα;

X3: Όχι, μόνος μου τα κάνω.

Ερ: Πώς αντέδρασαν μετά τη διάγνωση;

X3: Τότε μαζί ακόμα κάναμε τα μαθήματα, μετά στο γυμνάσιο τα κάνω μόνος μου. Απλώς με βοηθούσαν με τους δασκάλους αυτούς.

Ερ: Τη σχέση με τους γονείς σου πώς θα τη χαρακτήριζες;

X3: Είναι καλή δεν με πιέζουν και με καταλαβαίνουν.

Ερ: Θυμάσαι κάποιο γεγονός από το σχολείο που έχει χαραχτεί στη μνήμη σου;

X3: Όχι, δεν θυμάμαι κάτι ιδιαίτερο.

Ερ: Οι δάσκαλοι σου όταν έκανες τα λάθη, σου εξηγούσαν; Πώς σου συμπεριφέρονταν;

X3: Θυμάμαι στις μικρές τάξεις δεν μου εξηγούσαν μόνο έγραφαν το βαθμό και κοκκινίζανε το γραπτό.

Ερ: Πώς θα χαρακτήριζες τη στάση των καθηγητών σου;

X3: Κανονική.

Ερ: Στο σχολείο όταν γράφεις και κάνεις λάθη στο γραπτό, πως τα κρίνουν;

X3: Στη γλώσσα, στα κείμενα και στην Ιλιάδα μετρούν και αφαιρούν και βαθμό. Στα άλλα μαθήματα δεν δίνουν σημασία.

Ερ: Τα λόγια των εκπαιδευτικών σε έκαναν να συμπεριφέρεσαι κάπως διαφορετικά από αυτό που πραγματικά θέλεις;

X3: Συνήθως εμένα οι καθηγητές μου λένε καλά λόγια και με ενθαρρύνουν αλλά εγώ σταματάω εκεί.

Ερ: Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;

X3: Ναι.

Ερ: Έχεις δεχτεί διαφορετική συμπεριφορά λόγω της δυσκολίας σου από τους φίλους σου;

X3: Όχι, γιατί δεν ασχολούνται με αυτά.

Ερ: Μετά από το κέντρο εκεί που πήγες και σε βοήθησαν, αισθάνθηκες διαφορετικά για τον εαυτό σου;

X3: Δεν θυμάμαι.

Ερ: Είσαι ικανοποιημένος από τη σχέση σου με τους συμμαθητές σου;

X3: Ναι, αφού δεν έχω κανένα θέμα με αυτούς.

Ερ: Έχουν καταλάβει τη δυσκολία σου;

X3: Όχι.

Ερ: Υπάρχει κάποιο άτομο που σε βοηθάει στα μαθήματα από την τάξη;

X3: Ναι, οι φίλοι μου με βοηθάνε.

Ερ: Η δυσκολία σου αυτή πιστεύεις ότι μπορεί να σε αποκλείσει από κάτι;

X3: Ναι, όταν δουν κάποιον που δεν ξέρει καλή ορθογραφία μπορεί να πουν ... Να ότι δεν ήταν καλός μαθητής και δεν διάβαζε.

Ερ: Πώς έχεις σκοπό να διαχειριστείς αυτή τη δυσκολία σου στο μέλλον;

X3: Να μην γράφω πολύ.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στα επαγγελματικά σου ενδιαφέροντα;

X3: Όχι, διότι εξαρτάται από το τι επάγγελμα θα επιλέξω και αν δεν επιλέξω κάτι που να έχει ορθογραφία δεν θα έχω πρόβλημα.

#### **Συνέντευξη X4**

Ερ: Τι τάξη ήσουν όταν έγινε η διάγνωση;

X4: Τετάρτη. Ναι, τετάρτη.

Ερ: Σου πρότειναν κάτι, δηλαδή μετά τη διάγνωση είχες κάποια διαφορετική αντιμετώπιση στο σχολείο ή να πήγαινες σε κάποιον ειδικό που να σε βοηθάει;

X4: Είχα πάει στο τμήμα ένταξης μόνο μία φορά για να δω. Δεν ήθελα, γιατί εκεί το επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό στα άλλα παιδιά.

Ερ: Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X4: Εεεε ... Δεν ξέρω, μέτριος.

Ερ: Γιατί;

X4: Γιατί αν έχουμε κάποια παιδιά πάρα πολύ έξυπνα στο σχολείο όχι μόνο στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Ερ: Θέλω τώρα να μου πεις αν αισθάνθηκες κάποια διάκριση, δηλαδή διαφορετική αντιμετώπιση προς εσένα;

X4: Το μόνο που θυμάμαι είναι στο σχολείο παράδειγμα στην ιστορία που την μαθαίνω σηκώνω το χέρι μου για να πω και λέει 'όχι εσύ να πει και κάποιο άλλο παιδί'.

Ερ: Κάποιο άλλο παράδειγμα είτε τους δασκάλους είτε τους συμμαθητές;

X4: Δεν θυμάμαι κάτι άλλο.

Ερ: Εσύ πώς αισθάνθηκες όταν σου είπαν για τη δυσκολία;

X4: Όχι και πάρα πολύ καλά γιατί τα άλλα παιδιά δεν έχουν αυτή τη δυσκολία και εγώ την έχω.

Ερ: Σου εξήγησα τι είναι αυτό;

X4: Όχι, δεν θυμάμαι.

Ερ: Έχεις μιλήσει με κάποιον ή τη μαμά να σου εξηγήσει τι είναι αυτό το πράγμα και το γιατί δυσκολεύεσαι;

X4: Όχι, δε μου έχει εξηγήσει κάποιος.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία που έχεις είναι φανερή ή κρυφή;

X4: Ναι, φαίνεται στους συμμαθητές μου στα τεστ όταν γράφω ... Μόνο στο γραπτό.

Ερ: Έχεις πει στους συμμαθητές σου ή τους φίλους σου ότι εσύ πήγες εκεί στη Μυτιλήνη και έχεις αυτή τη δυσκολία;

X4: Όχι. Δεν χρειάζεται.

Ερ: Δεν έχει χρειαστεί να το αποκαλύψεις ή να έχει αποκαλυφθεί μόνο του;

X4: Όχι.

Ερ: Μπορείς να μου πεις τι δυσκολίες έχεις;

X4: Στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Δεν πολύ καταλαβαίνω τα κλάσματα ... Στην ορθογραφία ... Τώρα αν μου βάλετε μία δύσκολη ή μέτρια λέξη μπορεί και να την κάνω λάθος.

Ερ: Τι λάθη μπορεί να κάνεις;

X4: Μπορεί να μπερδέψω τι «ι» να βάλω, να μη βάλω τόνο και πολλά άλλα.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

X4: Πυροσβέστης.

Ερ: Γιατί έχεις επιλέξει αυτό το επάγγελμα; Μήπως γιατί δεν χρειάζεται να γράφεις;

X4: Όχι, γιατί μου άρεσε.

Ερ: Στη ζωή σου εκτός από τις δυσκολίες στα μαθήματα που μου αναφέρεις έχεις παρατηρήσει κάποια άλλη δυσκολία;

X4: Όχι γενικά στη ζωή μου, μονό στα μαθήματα. Μπορεί να υπάρχει κάτι που να το 'χω δει και δεν το έχω καταλάβει σωστά ή δεν το θυμάμαι σωστά. Μπορεί αν η μαμά μου βάλει πολλές δουλειές μαζί κάτι να ξεχάσω ή να μην το ακούσω.

Ερ: Που πιστεύεις ότι οφείλεται η δυσκολία που έχεις; Πως το εξηγείς;

X4: Παράδειγμα στην ορθογραφία μπορεί να διαβάζω ένα βιβλίο και να δω μία λέξη και να την θυμάμαι εγώ αλλιώς την λέξη. Να την γραφώ αυτή την λέξη και να μου την «πιάνει» η κυρία λάθος, να το λέω «μα το είδα στο βιβλίο έτσι» και να το γράφει αλλιώς.

Ερ: Τώρα που έχει γίνει η διάγνωση ανακάλυψες το λόγο των δυσκολιών σου, αυτές έχουν μειωθεί ή μένουν ίδιες;

X4: Ναι, μένουν ίδια.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε στο σχολείο να γίνεις καλύτερος μαθητής;

X4: Να προσέχω, να μην μιλάω, να διαβάζω περισσότερο.

Ερ: Στο σπίτι υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να μην το κάνεις κάποιο μάθημα;

X4: Να το δω και να μην το κάνω όχι. Μπορεί να δυσκολεύομαι σε κάποια να μην την κάνω, ώστε να την κάνουμε μαζί στην τάξη.

Ερ: Τώρα που έχει γίνει η διάγνωση πιστεύεις ότι θα γίνεις καλύτερος μαθητής;

X4: Αν εφαρμόσω αυτά που λένε, ναι.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει ότι είχες δυσκολία; Ποιος είπε να πάτε εκεί πέρα θυμάσαι;

X4: Νομίζω η μαμά μου.

Ερ: Η μαμά σου σε βοηθάει στα μαθήματα;

X4: Ναι και έχουμε μια κυρία που με βοηθάει.

Ερ: Η στάση της μαμάς σου προς εσένα άλλαξε όταν έγινε η διάγνωση;

X4: Η μαμά πάντα με βοηθάει και πριν και μετά.

Ερ: Οι δάσκαλοι στο σχολείο πως συμπεριφέρονται;

X4: Καλά όπως και στα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται και σε μένα.

Ερ: Υπάρχει κάτι που να έχει γίνει στο σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή;

X4: Θυμάμαι μία δασκάλα που είχαμε στο σχολείο που μας είχε μάθει την προπαιδεία σαν ποίημα.

Ερ: Αυτό ήταν κάτι καλό ή κάτι κακό για σένα;

X4: Καλό, γιατί το λέω χωρίς να το σκέφτομαι.

Ερ: Ποιος ήταν ο χειρότερος και ποιος ήταν ο καλύτερός σου δάσκαλος;

X4: Όλοι καλοί ήτανε μόνο λίγο της τρίτης, γιατί φώναζε σε όλα τα παιδιά.

Ερ: Οι φίλοι σου ξέρουν κάτι για τη διάγνωση;

X4: Όχι.

Ερ: Έχουν καταλάβει ότι έχεις δυσκολίες;

X4: Ναι, αλλά δεν ασχολούνται με αυτά.

Ερ: Είσαι ικανοποιημένος με τις σχέσεις σου με τους φίλους σου;

X4: Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα.

Ερ: Υπάρχουν κάποια άτομα στο σχολείο που σε βοηθάνε και σε στηρίζουν;

X4: Ναι, πολλά. Βοηθάνε με τις ασκήσεις που δεν καταλαβαίνω και μου εξηγούν. Παράδειγμα μία φορά είχαμε κάποιες ασκήσεις και μας είχε ελεύθερους να τις κάνουμε ασκήσεις και εγώ δεν καταλάβαινα και εκείνη δεν μου εξηγούσε, γιατί είχε κάποιες δουλειές στο γραφείο της. Άνοιγε κάτι δώρα που τις είχαμε πάρει.

Ερ: Πώς σκέφτεσαι ότι μπορεί να επηρεάσει τη ζωή σου και το επάγγελμα που έχεις επιλέξει αυτή η δυσκολία;

X4: Όταν μου ζητήσουν να γράψω μία λέξη και δεν ξέρω ή να κάνω κάποιο κλάσμα και δεν ξέρω. Αυτά θα με δυσκολεύουν και όλα αυτά θα είναι μία αλυσίδα. Πρέπει κάτι να βρω για να το καλύψω και να μη φαίνεται.

Ερ: Έχεις σκεφτεί ότι κάποιος μπορεί να πει «δεν θέλω εσένα επειδή κανείς ορθογραφικά»;

X4: Ναι, αλλά και ο υπάλληλος πρέπει να φροντίζει να διορθωθεί.

Ερ: Δηλαδή θα επιλέγεις να το αποκρύψεις εσύ ή να το αποκαλύψεις;

X4: Επειδή δεν θα φαίνεται, δεν θα το λέω, γιατί μπορεί να πουν ότι έχω κάποιο πρόβλημα.

Ερ: Τι θα σε βοηθούσε να γίνεις καλύτερος;

X4: Να ερχόταν η κυρία που με βοηθάει πιο συχνά.

## Συνέντευξη X5

Ερ: Τι τάξη ήσουν όταν έγινε η διάγνωση;

X5: Η τέταρτη ή πέμπτη.

Ερ: Θυμάσαι αν πρότειναν κάτι ;

X5: Θυμάμαι ότι μετά τη διάγνωση πήγα σε τμήμα ένταξης.

Ερ: Θέλω να πεις, πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X5: Πιο εσωστρεφής.

Ερ: Γιατί;

X5: Δεν έχω πολλούς φίλους, δεν είμαι πολύ ομιλητικός.

Ερ: Έχεις αισθανθεί κάποια διάκριση;

X5: Ναι, στο σχολείο και από τον δάσκαλο και από τους συμμαθητές.

Ερ: Μπορείς να μου περιγράψεις κάποιο περιστατικό;

X5: Οι μαθητές με κοροϊδεύουν.

Ερ: Για τα λάθη που κάνεις;

X5: Ναι, αλλά όχι μόνο και για το σώμα μου.

Ερ: Όταν έγινε η διάγνωση πως αισθάνθηκες; Σου εξήγησαν τι είναι αυτό;

X5: Ναι, αλλά δεν αισθάνθηκα κάτι.

Ερ: Πώς έβλεπες τον εαυτό σου μετά;

X5: Το ίδιο, μόνο που πήγα στο τμήμα ένταξης.

Ερ: Όταν πήγες στο τμήμα ένταξης αισθάνθηκες καλύτερα;

X5: Ναι, γιατί εκεί υπήρχαν άτομα που συμπαθούσα κάποιοι φίλοι μου και μάθαινα περισσότερα.

Ερ: Η δυσκολία αυτή πιστεύεις ότι είναι φανερή η κρυφή στους άλλους;

X5: Σε κάποιον που δεν με γνωρίζει είναι κρυφή, γιατί φαίνεται μόνο στο διαγωνίσματα.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

X5: Δεν μιλάω. Δεν υπάρχει λόγος να το πω.

Ερ: Υπάρχει κάποια περίπτωση που το έχεις αποκαλύψει;

X5: Μόνο στον καθηγητή.

Ερ: Γιατί;

X5: Για να γνωρίζουν ότι έχω δυσλεξία.

Ερ: Και να δίνεις προφορικά;

X5: Όχι, γιατί μόνο λίγοι καθηγητές με αφήνουν να δίνω προφορικά 2-3 αυτή τη χρονιά.

Ερ: Εσύ θέλεις περισσότερο προφορικά ή γραπτά;

X5: Νομίζω προφορικά, γιατί πηγαίνω καλύτερα.

Ερ: Μπορείς να μου περιγράψεις τον όρο δυσλεξία;

X5: Να δυσκολεύεσαι σε κάποια μαθήματα. Αυτό.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X5: Όχι.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

X5: Θέλω να γίνω ζαχαροπλάστης, γιατί μου αρέσει να μαγειρεύω.

Ερ: Υπάρχει κάποια άλλη δύσκολη εκτός από τα μαθήματα που έχεις παρατηρήσει;

X5: Ναι, παράδειγμα στα αγγλικά ξεχνάω λέξεις στην ορθογραφία, πώς γράφονται.

Ερ: Τι λάθη κάνεις στα μαθήματα;

X5: Μόνο στη γλώσσα έχω δυσκολίες, στα μαθηματικά όχι. Ορθογραφία, ξεχνάω τόνους.

Γενικά δεν ξέρω καλή ορθογραφία.

Ερ: Που πίστευες ότι οφείλονταν αυτό πριν τη διάγνωση;

X5: Δεν θυμάμαι.

Ερ: Τώρα μετά τη διάγνωση έχεις παρατηρήσει κάποιες αλλαγές στις δυσκολίες σου είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο;



X5: Το ίδιο είναι.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε περισσότερο, ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες;

X5: Δεν ξέρω.

Ερ: Έχεις σκεφτεί κάτι που εάν γινόταν στο σχολείο θα ήσουν καλύτερος μαθητής;

X5: Να αντικαταστήσουν βιβλία με tablet.

Ερ: Γιατί ;

X5: Δεν ξέρω γιατί, αλλά όταν διαβάζω κάτι στο κινητό το θυμάμαι περισσότερο.

Ερ: Η απαλλαγή του από τις γραπτές εξετάσεις νομίζει σε βοηθάει ή όχι;

X5: Ναι, γιατί αν κάτι ξεχάσω μπορώ να το πω. Μπορεί να με ενθαρρύνει λίγο ο καθηγητής και δεν φαίνονται τα ορθογραφικά.

Ερ: Τις επιδόσεις στο σχολείο πώς θα τις χαρακτήριζες;

X5: Χάλια.

Ερ: Γιατί το λες αυτό; Με βάση τους βαθμούς;

X5: Ναι.

Ερ: Αυτό δεν σε βοηθάει να προσπαθείς;

X5: Ναι, γιατί όταν ο καθηγητής λέει ότι θα μου βάλει αυτόν τον βαθμό, εγώ δεν προσπαθώ περισσότερο.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει τη δυσκολία που αντιμετώπιζες;

X5: Ναι, η μαμά είχε πάει στο σχολείο και ζητούσαν να πάω για διάγνωση.

Ερ: Μέσα στο σπίτι πώς θα χαρακτήριζες το κλίμα; Οι γονείς σου σε βοηθούν;

X5: Ναι, άμα θέλω.

Ερ: Θυμάσαι πώς αντέδρασαν οι γονείς σου όταν έγινε η διάγνωση;

X5: Όχι, δεν θυμάμαι.

Ερ: Υπάρχει κάτι πιστεύεις που θα σε βοηθούσε να γίνεις καλύτερος;

X5: Να έχω κάποιον καθηγητή να με βοηθάει καιόταν διαβάζω να έχω κάποιον μαζί μου. Να κάθεται μαζί μου και να μου παίρνει το κινητό ώστε να μην από συγκεντρώνομαι.

Ερ: Έχει γίνει κάτι στο σχολείο σε σχέση με τη δυσκολία που θα το θυμάσαι μία ζωή;

X5: Θυμάμαι την πρώτη φορά που είχαμε κάνει ο αγγλικά και μας είχε βάλει ορθογραφία τα χρώματα και τα είχα κάνει όλα λάθος και είχα πάρει μηδέν. Το είχε πει μπροστά σε όλη την τάξη και είχα αισθανθεί πολύ άσχημα.

Ερ: Οι δάσκαλοι σου συμπεριφέρονταν διαφορετικά πριν και μετά τη διάγνωση;

X5: Το ίδιο.

Ερ: Πώς θα τη χαρακτήριζε στη συμπεριφορά τους;

X5: Κακή ... Γιατί μπορεί να σε κατηγορήσουν ... Και αυτό είναι άσχημο.

Ερ: Το μόνο που άλλαξε στο σχολείο μετά τη διάγνωση ήταν ότι πήγες στο τμήμα ένταξης;

X5: Ναι.

Ερ: Και πώς είναι εκεί;

X5: Στην τάξη δεν τα καταλαβαίνω, το εξηγεί ο καθηγητής, το καταλαβαίνουν μόνο οι καλοί μαθητές. Μετά προχωράει παρακάτω και εγώ δεν τα ξέρω.

Ερ: Εσύ γιατί δεν ρωτάς;

X5: Ντρέπομαι.

Ερ: Έχεις φίλους;

X5: Ναι, λίγους.

Ερ: Οι φίλοι σου ξέρουν ότι έχεις δυσλεξία;

X5: Ναι, γιατί πηγαίνω στο τμήμα ένταξης, άλλωστε έχω και φίλους από το τμήμα ένταξης.

Ερ: Είχαν καταλάβει ότι είχες δυσκολίες πριν πας στο τμήμα ένταξης;

X5: Όχι, δεν ξέρω.

Ερ: Δεν είχες παρατηρήσει να σου συμπεριφέρθηκαν κάπως διαφορετικά;

X5: Όχι.

Ερ: Τη σχέση σου με τους συμμαθητές σου πώς θα τη χαρακτήριζες;

X5: Κακή, διότι στο δημοτικό ήμασταν δύο τμήματα και το ένα τμήμα δεν ήθελε το άλλο. Τώρα που ενωθήκαμε υπάρχει μεγάλη κόντρα ... Και οι καλοί μαθητές κοροϊδεύουν.

Ερ: Υπήρχε διαφορά στην αντιμετώπιση σου πριν και μετά τη διάγνωση;

X5: Όχι.

Ερ: Υπάρχουν τομείς της ζωής σου που πιστεύεις ότι αποκλείεται λόγω της δυσκολίας;

X5: Πιστεύω ότι αν ήθελα να γίνω δικηγόρος δεν θα μπορούσα να γίνω.

Ερ: Πιστεύεις ότι θα έχεις κάποιες δυσκολίες στον εργασιακό σου χώρο λόγω της δυσκολίας;

X5: Δεν το έχω σκεφτεί.

Ερ: Αν πιάσεις κάπου δουλειά θα αποκαλύψεις την δυσκολία σου ή θα το αποκρύψεις;

X5: Πιστεύω ότι δεν υπάρχει λόγος, εάν δεν φαίνεται, γιατί να το πω;

## **Συνέντευξη X6**

Ερ: Σε ποια ηλικία έγινε η διάγνωση;

X6: Έγινε στην ηλικία ... 14.

Ερ: Που;

X6: Κοίτα να σου πω, δεν θυμάμαι ακριβώς. Στην Αθήνα αλλά δεν θυμάμαι πού ακριβώς.

Ερ: Θυμάσαι τι σου πρότειναν από εκεί;

X6: Θυμάμαι με είχαν ρωτήσει, αν θέλω να δίνω προφορικά τα μαθήματα.

Ερ: Θέλω να μου πεις, πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X6: Αρχικά, όταν ήμουν σε μικρότερη ηλικία ένιωθα αυτό που λένε ντροπή ... Αλλά ... Γιατί εγώ να κάνω διαφορετικά τα μαθήματα σε σχέση τους άλλους; Αλλά μετά εντάξει, δεν είχα πρόβλημα, το συνήθισα.

Ερ: Αισθάνθηκες ποτέ κάποια διάκριση;

X6: Διάκριση, όχι.

Ερ: Ποια ήταν η αντίδρασή σου όταν έγινε η διάγνωση;

Χ6: Επειδή ήμουν σε μικρή ηλικία το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να ρωτήσω τη μαμά μου αν είμαι άρρωστη. Γιατί ξέρεις νόμιζα ότι ήταν κάποιο πρόβλημα, μετά είχα πάρα πολύ άγχος. Φοβόμουν, πώς θα τα λέω στους καθηγητές ... Δηλαδή ότι δεν θα τα πηγαίνω καλά ... Αυτές ήταν οι πρώτες σκέψεις.

Ερ: Μετά όταν κατάλαβε την δυσκολία που έχεις, άλλαξε ο τρόπος που έβλεπες τον εαυτό σου;

Χ6: Εεε ... Επειδή μετά διευκολύνθηκα, ένιωσα ότι τελικά ήταν για καλό σκοπό και ευτυχώς που το βρήκα σε μικρή ηλικία, για να μπορέσω να διευκολυνθώ.

Ερ: Σου εξήγησαν από το κέντρο, τι είναι αυτό ουσιαστικά που έχεις ή έψαξες μόνη σου;

Χ6: Όχι, μου εξήγησαν ... Αυτό το θέμα που ουσιαστικά έχεις, μπορεί να ξέρεις την απάντηση σε ένα διαγώνισμα αλλά πιο καλά την εκφράζεις με τον προφορικό λόγο παρά με το γραπτό. Άρα, μου είπαν ότι καλύτερα να δίνεις προφορικά τα μαθήματα για να μπορείς να λες τις σκέψεις σου. Πιο εύκολα εκφράζεσαι μιλώντας παρά γράφοντας.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία, που έχεις, είναι φανερή ή κρυφή στους άλλους;

Χ6: Κρυφή. Μόνο οι δάσκαλοι μπορούν να το καταλάβουν. Ουσιαστικά και ο δάσκαλος το κατάλαβε.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

Χ6: Ναι, δεν έχω θέμα.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει αποκαλυφθεί χωρίς τη συγκατάθεσή σου;

Χ6: Όταν πήγα στο πανεπιστήμιο το έλεγα με δισταγμό. Γιατί υπήρχε το φαινόμενο ότι τα λες προφορικά, άρα σου χαρίζουν τους βαθμούς, γιατί έχεις κάποιο πρόβλημα. Οπότε στο πανεπιστήμιο δεν το έλεγα συχνά.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση να έχει αποκαλυφθεί χωρίς τη συγκατάθεσή σου;

Χ6: Στο πανεπιστήμιο πάλι που σε ρωτάνε ποιοι είναι για προφορικά και αναγκάζεσαι να σηκωθείς και σε βλέπουν όλοι.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες;

Χ6: Όχι, πάρα μόνο αυτό που χρειάστηκα, στο Πανεπιστήμιο δηλαδή που έχω δικαίωμα να εκφράζομαι προφορικά.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς τώρα που έχεις τελειώσει και το πανεπιστήμιο;

Χ6: Τώρα έχω προσληφθεί ως εκπαιδευτικός ... Εεε ... Σε προσφύγους... Δηλαδή κάνω μαθήματα σε προσφύγους ...

Ερ: Ποιες είναι οι δυσκολίες που είχες παρατηρήσει στη ζωή σου;

Χ6: Γενικά δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες ... Η δυσλεξία ήταν πρόβλημα μόνο όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι ... Και αυτό μέχρι το λύκειο, μετά σταδιακά εξελίσσεσαι. Μαθαίνεις να ζεις με αυτό και να το δουλεύεις. Εγώ το δούλεψα παράδειγμα στο πανεπιστήμιο έλεγα 'δώστε μου χρόνο να γράψω και μετά να σας τα πω'. Έβλεπα ότι και καλά όταν πήγαινα να διαβάσω την άσκηση, έβλεπα κάτι που δεν υπήρχε στο γραπτό μου και το έλεγα. Αν το έδιναν έτσι, μπορεί και να κοβόμουν ας πούμε.

Ερ: Ποια ήταν τα λάθη που έκανες στο γραπτό σου;

Χ6: Ας πούμε να κόβω λέξεις, επειδή σκέφτομαι γρήγορα. Μπορεί να μην έγραφα ολόκληρη τη λέξη για να προλάβω να γράψω αυτό που σκεφτόμουν ... Μην το ξεχάσω ... Με τον προφορικό λόγο μου έρχονται όλα πιο εύκολα, ενώ στο γραπτό έχω πολύ άγχος. Αυτά που σκέφτομαι δεν τα γράφω ... Και ορθογραφικά έκανα μικρή πολλά.

Ερ: Που πίστευες ότι οφείλονταν τα λάθη πριν ανακαλύψεις ότι είναι δυσλεξία;

Χ6: Θεωρούσαν ότι δεν διάβαζα πολύ, ότι δεν προσπαθούσα πολύ. Δεν γίνεται να πηγαίνουν οι άλλοι καλά και εγώ να μην τα πηγαίνω, άρα θεωρούσα ότι έφταιγα εγώ.

Ερ: Μετά την διάγνωση συνέχισες να αντιμετωπίζεις τις ίδιες δυσκολίες ή έγιναν πιο καλά τα πράγματα;

Χ6: Πάντα υπήρχε το άγχος. Θυμάμαι όταν έγραφα διαγώνισμα επειδή έπρεπε να τα πω προφορικά ... Με δυσκόλευε πολύ να τα λέω προφορικά ... Δεν μου άρεσε γιατί έπρεπε να βγω από την τάξη μόνο εγώ. Όλη αυτή η αντιμετώπιση «Αααα, εσύ βγες έξω να μου πεις τα μαθήματα», δεν μου άρεσε. Η χειρότερη στιγμή ήταν στις πανελλήνιες που είχα τρεις

ανθρώπους απέναντί μου αγνώστους που είχαν το τυπικό «ξεκίνα, πες, σταματά». Μετά έλεγα γιατί δίνω προφορικά, αυτό σκέφτηκα κατευθείαν.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε στο σχολείο να ξεπεράσει τις δυσκολίες αυτές που αντιμετώπισες;

Χ6: Νομίζω αυτό, να μου δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξω αν θέλω να δώσω γραπτά ή προφορικά.

Ερ: Η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε στη σχολική σου επίδοση;

Χ6: Δεν ξέρω αν έδινα γραπτά, αν θα πήγαινα καλύτερα ή χειρότερα. Το μόνο που θυμάμαι ήταν σαν να εξετάζομαι πρώτη φορά προφορικά. Αγχώθηκα πάρα πολύ στις Πανελλήνιες, γιατί ήταν πολύ αυστηροί. Ήτανε τρεις άγνωστοι που σε έβλεπαν πρώτη φορά και το μόνο πράγμα που έλεγαν ήταν «ξεκίνα, σταματά, τελείωσε, θες να συμπληρώσεις κάτι, ευχαριστούμε, γεια σας». Δεν ξέρω αν έδινα γραπτά πώς θα τα πήγαιναν.

Ερ: Δηλαδή για σένα η προφορική εξέταση σε βοηθάει ή όχι;

Χ6: Με βοηθάει, γιατί μπορώ να εκφραστώ πιο εύκολα και πιο κατανοητά.

Ερ: Πώς κρίνεις τις μαθησιακές σου επιδόσεις είτε στο σχολείο είτε στο πανεπιστήμιο;

Χ6: Στο σχολείο ήμουν καλή, στο πανεπιστήμιο πιο καλή.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για την δυσκολία σου πριν τη διάγνωση;

Χ6: Ναι, γιατί και ο μπαμπάς μου έχει δυσλεξία και ο αδερφός μου και ο ξάδερφός μου. Τα συμπτώματα τα είχαν ξαναδεί. Όταν τους φώναζαν στο σχολείο και τους είπα να το ψάξουν γιατί το παιδί μπορεί να έχει δυσλεξία, ήταν σίγουροι.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πώς θα το χαρακτήριζες πριν τη διάγνωση;

Χ6: Ήταν αυστηρή από την άποψη ότι δεν διαβάζεις. Αλλά διάβαζα και δεν μπορούσα να αποδώσω.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

Χ6: Με εμπύχωσαν πάρα πολύ. Μου έλεγαν «Θα δεις ότι από δω και πέρα θα πάρεις αυτά που αξίζεις. Θα φανεί η προσπάθειά σου γιατί σε βλέπαμε ότι διαβάζεις». Δεν μπορούσα να

δικαιολογήσω γιατί δεν έγραφα σε κάποια μαθήματα αφού διάβαζα.

Ερ: Σε βοηθούσαν δηλαδή στα μαθήματα, όμως, υπήρξε κι άλλος τρόπος στήριξης;

Χ6: Με βοηθούσαν, και όχι μόνο αυτό, από μικρή θυμάμαι επειδή μπέρδευα κάποια γράμματα με είχαν πάει σε ... Πώς το λένε ... Λογοθεραπευτή. Ήδη είχανε τις υποψίες από πολύ μικρή ηλικία ότι μπορεί να έχω.

Ερ: Υπάρχει κάποιο γεγονός από τα μαθητικά σου χρόνια που θα το θυμάσαι μία ζωή σε σχέση με τη δυσκολία;

Χ6: Και καλό και κακό. Το καλό είναι ότι όταν ανακοίνωσε ότι έχω χαρτί δυσλεξίας οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ήταν πολύ θερμοί. Μου έλεγαν «Μην αγχώνεσαι, εσύ θα επιλέξεις. Αν δεν θες να τα πεις προφορικά». Δηλαδή μου έδωσαν την ευκαιρία να επιλέγω αν θέλουν να το δίνω προφορικά ή όχι, παράδειγμα τα μαθηματικά δεν τα είχα πει ποτέ προφορικά. Ας πούμε αν έγραφα με ένα τεστ επειδή ο χρόνος είναι λίγος δεν το έδινα προφορικά. Μου έλεγαν, ας πούμε, όμως, ότι δεν μου έπιασαν τα ορθογραφικά. Το κακό είναι ότι σε μικρή ηλικία μας κορόιδευαν, μας έλεγαν προβληματικά γιατί ήμασταν τρία παιδιά στην τάξη.

Ερ: Την συμπεριφορά των καθηγητών πώς θα την έκρινες πριν τη διάγνωση;

Χ6: Η δασκάλα που ανακάλυψε ότι είχα τη δυσκολία ήταν πολύ καλή με μένα. Είχε και τον ξάδερφό μου και συνειδητοποίησε ότι είχαμε παρόμοια προβλήματα. Εκείνη ήταν που μίλησε και στους γονείς μου.

Ερ: Υπήρχαν αλλαγές της σχολικής αντιμετώπισης μετά τη διάγνωση;

Χ6: Όχι, δεν άλλαξα κάτι. Προφορικά έδινα μόνο στο διαγωνίσματα και ήταν μόνο αυτό που άλλαξε. Είχα διαφορετική αντιμετώπιση στο πανεπιστήμιο. Το πρώτο χρόνο διάλεξα να δίνω γραπτά τα μαθήματα, επειδή ντράπηκα ουσιαστικά πώς θα το πάρουν τα άλλα παιδιά ... Και επειδή είπα ότι θα το ξεπεράσω, πέρασε τόσο καιρός, Γυμνάσιο, Λύκειο. Θα μπορώ να τα δίνω γραπτά. Το πρώτο εξάμηνο θα έδινα γραπτά και πέρασα δύο από τα δώδεκα μαθήματα, όταν μετά τα έδωσα προφορικά είχα επίδοση 12 στα 12.

Ερ: Πως ήταν η σχέση σου με τα υπόλοιπα παιδιά πριν τη διάγνωση, είχαν καταλάβει ότι έχεις κάποια δυσκολία;

X6: Ναι, δεν είχα κάτι ιδιαίτερο.

Ερ: Όταν έγινε η διάγνωση τους ενημέρωσες;

X6: Όλα τα παιδιά γνώριζαν ότι η δυσλεξία είναι να μπερδεύεις το φ με το β και το δ το θ. Και έλεγαν αφού εσύ δεν τα μπερδεύεις που έχεις δυσλεξία; Όσα λες εσύ σε ένα λεπτό εμείς δεν τα λέμε σε μία ώρα, επειδή είμαι πολυλογού. Όταν μπήκα στη διαδικασία να τους εξηγήσω ότι στη δυσλεξία υπάρχουν πολλές μορφές και ότι εγώ έχω «αυτό κι αυτό», το κατάλαβαν.

Ερ: Γενικά στη ζωή σου παρατήρησες κάποια διαφορά μετά τη διάγνωση;

X6: Όχι, γενικά. Απλά ήμουν πιο χαλαρή στο σχολείο.

Ερ: Υπήρχε κάποιο άτομο στο σχολείο που να στηρίζουν σε αυτό και να σε βοηθάει στα μαθήματα;

X6: Όχι, γενικά μας αντιμετώπισαν όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ερ: Αισθάνθηκες σε κάποιο τομέα της ζωής σου να αποκλείσαι λόγω της δυσκολίας;

X6: Στο σχολείο, όχι. Στο πανεπιστήμιο ... Περίμενε να το σκεφτώ ... Πάλι δεν είχα κάποιο σοβαρό θέμα.

Ερ: Μπορείς να μου πεις πώς πιστεύεις ότι θα είναι η σχέση σου στο μέλλον με τους υπόλοιπους ανθρώπους;

X6: Όπως σου είπα και πριν πιστεύω ότι έχω ξεπεράσει αρκετά την δυσλεξία. Τώρα ο γραπτός λόγος είναι πιο συγκεντρωτικός και λόγω της δουλειάς που κάνω είμαι πιο συγκεντρωμένη, και πάλι υπάρχουν στιγμές που κάτι ξεχνάω. Μπορεί να το αντιμετωπίζω αυτό το πράγμα αλλά επειδή φαίνεται μόνο στο γραπτό, σε σχέση με τους ανθρώπους δεν φαίνεται κάτι.

Ερ: Θεωρείς ότι η δυσκολία λειτούργησε κάπου αρνητικά ή θετικά;

X6: Πιστεύω ότι αν δεν είχα δυσλεξία τα πράγματα θα ήταν ακριβώς τα ίδια.

Ερ: Πιστεύεις μπορεί να αντιμετωπίζεις κάποιες δυσκολίες στην επαγγελματική σου ζωή;



X6: Καταρχάς, τώρα δεν φαίνεται. Δεν αναφέρω κάπου με χαρτί ότι έχω δυσλεξία. Οπότε δεν πιστεύω, δεν καταλαβαίνουν καν ότι έχω κάποια μορφή δυσλεξίας.

Ερ: Άρα, επιλέγεις να μην το αποκαλύψεις;

X6: Ουσιαστικά, ναι.

Ερ: Γιατί;

X6: Να σου πω, τώρα εκεί που είμαι και κάνω μάθημα σε κάποια παιδιά που έχουν δυσκολίες, εγώ τα καταλαβαίνω. Οι άλλοι δάσκαλοι όχι. Εγώ τα προσεγγίζω τα άτομα με δυσλεξία και τα καταλαβαίνω περισσότερο. Άρα, αυτό μου πρόσφερε κάτι στο εκπαιδευτικό κομμάτι.

Ερ: Πιστεύεις όταν διοριστείς οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θα σε αντιμετωπίζουν κάπως διαφορετικά;

X6: Πιστεύω ότι αν έχουν ενημερωθεί και γνωρίζουν θα με αντιμετωπίζουν το ίδιο μπορεί και καλύτερα, γιατί γνωρίζω περισσότερα. Αν όχι, δικαίωμά τους. Θα τους αποδείξω ότι και με δυσλεξία μπορώ να είμαι μία καλή καθηγήτρια.

## **Συνέντευξη X7**

Ερ: Σε τι ηλικία έγινε η διάγνωση;

X7: Στα 14.

Ερ: Τι σου πρότειναν;

X7: Να πάω σε διαφορετικό σχολείο που να είναι πιο εύκολο να τα καταλαβαίνω.

Ερ: Πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X7: Είναι άσχημα γιατί οι άλλοι θα προχωράνε και εγώ θα δυσκολεύομαι και θα μένω πίσω.

Ερ: Έχει αισθανθεί κάποια διάκριση;

X7: Εμμμ ... Ότι δεν είμαι καλή ...

Ερ: Και;

X7: Οι άλλοι κάποιες φορές με δείχνουν ... Κάποιες φορές δεν μπορώ να τα καταφέρω.

Ερ: Ποια ήταν η αντίδρασή σου σε σχέση με τη διάγνωση;

X7: Εμ...

Ερ: Πως αισθάνθηκες;

Χ7: Άσχημα, γιατί θα ήταν δύσκολα, όπως θα ήταν αύριο μεθαύριο. Αν θα το καταλάβαινα.

Ερ: Έψαξες τι είναι αυτό το πράγμα;

Χ7: Όχι ... Δεν μου δώσαν το κίνητρο να το ψάξω.

Ερ: Άρα, δεν έχεις καταλάβει ουσιαστικά κάτι έχεις;

Χ7: Ακριβώς ...

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή κρυφή;

Χ7: Ναι γιατί δυσκολεύομαι στην ορθογραφία σε αυτά.

Ερ: Στο γραπτό λοιπόν;

Χ7: Ναι, στο γραπτό φαίνεται ... Όχι εξωτερικά.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

Χ7: Όχι, γιατί δεν ξέρω πώς θα το πάρουν οι άλλοι.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να αποκαλύψεις ότι έχεις τη δυσκολία;

Χ7: Ναι, όταν με ρωτάν γραπτό αυτό και λέω αφού δεν μπορώ να τα γράψω ... Δεν ξέρω πώς να απαντήσω.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση να έχει αποκαλυφθεί χωρίς να το θες;

Χ7: Όταν το έχουν πει οι γονείς μου ... Ότι δεν παίρνω τα γράμματα.

Ερ: Τι είδους δυσκολίες, ουσιαστικά, αντιμετωπίζεις;

Χ7: Στο διάβασμα ... Στο να διαβάσω σε ουσιαστικά δεν μπορούσα, δεν ήξερα να διαβάσω κάποιο κείμενο. Στην ορθογραφία, να γράψω έκθεση.

Ερ: Στην ορθογραφία τι λάθη έκανες;

Χ7: Στους τόνους, στα θηλυκά.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X7: Όχι, γιατί ούτε και εκεί δεν είχα κάποιο κίνητρο να το ψάξω.

Er: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

X7: Με την μαγειρική.

Er: Νομίζεις ότι θα επιτύχεις τον στόχο σου;

X7: Μου φαίνεται πιο εύκολο, διότι δεν σχετίζεται με τα γράμματα.

Er: Τι δυσκολίες είχες παρατηρήσει στη ζωή σου πριν τη διάγνωση;

X7: Στο να μάθω ... «υ» ... Κάποιο κείμενο, το ρολόι ... Την ώρα, τους μήνες.

Er: Πού θεωρούσες ότι οφείλονταν ότι δεν μπορούσες να μάθεις;

X7: Από το ότι δεν είχα τη βοήθεια από τον περίγυρό μου. Ούτε τους καθηγητές τόσο, διότι δεν ήξεραν πώς να με βοηθήσουν. Βέβαια, ούτε εγώ μπορούσα να τους βοηθήσω. Ούτε από την οικογένειά μου, διότι ήταν αγράμματη.

Er: Σήμερα μετά τη διάγνωση συνεχίζεις να αντιμετωπίζεις τις ίδιες δυσκολίες ή κάτι άλλαξε;

X7: Ναι, δυσκολεύομαι.

Er: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να ξεπεράσεις αυτές τις δυσκολίες;

X7: Αν είχα κάποιον και με βοηθούσε. Μου τα εξηγούσε πιο καλά. Αν είχα κάποια βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό, γενικά μία περισσότερη είτε από το σχολείο είτε από την οικογένεια.

Er: Πώς έκρινες τις επιδόσεις σου στο σχολείο;

X7: Στην αρχή δεν έπαιρνα κανέναν καλό βαθμό δεν ήμουν καλή μαθήτρια, μετά όταν πήγα σε αυτό το σχολείο ήμουν καλή. Στο βοηθητικό σχολείο ανέβηκαν οι βαθμοί μου.

Er: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι σε σχέση με τις δυσκολίες σου;

X7: Δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν γιατί και αυτοί δεν ήξεραν τι ακριβώς έχω ... Δεν ήξεραν πολλά πράγματα ... Ούτε από τα αδέρφια μου ... Γιατί και αυτά κάπως έτσι θα αντιμετώπιζαν, δεν είχαμε στήριγμα για το διάβασμα.

Ερ: Πώς αντέδρασαν οι γονείς σου όταν έγινε η διάγνωση;

X7: Θα σε πάμε σε αυτό το σχολείο γιατί είναι καλύτερο, γιατί εκείνοι θα μπορέσουν να σε βοηθήσουν ... Εμείς μωρέλιμ δεν ξέρουμε γράμματα.

Ερ: Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να έχεις καλύτερη σχέση με τους γονείς σου;

X7: Αν υπήρχε κάποιος να βοηθήσει εμένα και να εξηγούσε τους γονείς μου, ώστε να υπήρχε το κίνητρο και να καταλάβουν.

Ερ: Υπάρχει κάποιο γεγονός που θα το θυμάσαι μία ζωή από το σχολείο;

X7: Είχα μία καθηγήτρια που με βοηθούσε και με στήριζε. Μου έδινε το κίνητρο, ώστε να προσπαθώ να διαβάσω και να μάθω. Με αυτήν κρατάω ακόμα επικοινωνία.

Ερ: Εκείνη η δασκάλα ήταν η δασκάλα στην τάξη σου;

X7: Όχι, ήταν καθηγήτρια που βοηθούσε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ... Στο τμήμα ένταξης.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί και οι δάσκαλοι πώς συμπεριφέρονται στο σχολείο;

X7: Ένιωθα περισσότερη ασφάλεια στο τμήμα ένταξης, γιατί η δασκάλα ασχολούνταν μόνο με εμένα. Είχε ρίξει όλη την προσπάθεια σε εμένα, να μάθω γράμματα ... Και αυτό την ψυχολογία μου την ανέβαζε.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί πώς αντέδρασαν όταν έμαθαν ότι είχες τη δυσκολία αυτή;

X7: Μου έδειξαν περισσότερη σημασία για να προσπαθήσω.

Ερ: Άρα, υπήρξαν αλλαγές και στη σχολική αντιμετώπιση;

X7: Ναι, διότι παλιότερα μπορεί να μη μου έδιναν τόση σημασία, γιατί πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω ή μάλλον ότι δεν προσπαθώ.

Ερ: Την σχέση με τους συμμαθητές σου πώς θα την χαρακτήριζες;

X7: Με έκαναν παρέα αλλά μπορεί να δέχομαι και λίγο bullying, επειδή έλεγαν να εσύ δεν ξέρεις γράμματα. Δεν θα μάθεις γράμματα.

Ερ: Πως αισθανόσουν εσύ;

X7: Ένιωθα δυστυχισμένη ... Να, δεν θα μάθω γράμματα. Τι θα κάνω αύριο μεθαύριο; Αυτό.

Er: Συνεπώς είχαν καταλάβει τη δυσκολία που είχες στα μαθήματα;

X7: Και αντιδρούσαν αρνητικά.

Er: Μετά τη διάγνωση η σχέση με τους φίλους έγινε καλύτερη ή ...;

X7: Ναι μετά το κατάλαβαν ... Ότι έχω κάποιο πρόβλημα. Έπαψαν μετά να με κοροϊδεύουν. Το κατάλαβαν και είχε σταματήσει λίγο το πράγμα.

Er: Ήσουν δηλαδή μετά τη διάγνωση πιο ικανοποιημένη;

X7: Ναι, λίγο παραπάνω με την παρέα μου ... δεν δίνουν σημασία σε αυτό το θέμα. Το είχα βαρεθεί πια. Ήξεραν ότι είχα κάποιο πρόβλημα.

Er: Υπήρχε κάποιο άτομο που σε στήριξε;

X7: Είχα μία φίλη που ένιωθα σιγουριά και αυτή με βοηθούσε στα μαθήματα μου.

Er: Υπάρχουν κάποιοι τομείς στη ζωή σου που αισθάνθηκες ότι αποκλείεσαι λόγω της δυσκολίας;

X7: Ναι, όταν θέλω να ζητήσω κάποιο χαρτί από κάποια εφορία και αυτά. Μόνη μου δεν μπορώ να τα καταφέρω.

Er: Πώς πιστεύεις ότι θα είναι η σχέση σου με τους άλλους ανθρώπους στο μέλλον; Θα είναι καλύτερη ή χειρότερη; Μεγαλώνοντας μπορεί αυτό να αλλάξει;

X7: Πιστεύω μπορώ να το φτιάξω. Αλλά αν δεν έχω κάποιον, που να ξέρει κάποια γράμματα, μόνη μου δεν μπορώ να τα βγάλω πέρα.

Er: Πως έχει σκοπό λοιπόν να διαχειριστείς τη δυσκολία σου, ώστε να πετύχεις κάτι;

X7: Ή να φτιάξω καλύτερα ... Να μάθω γράμματα, να ξαναπάω σε κάποιο σχολείο ή με κάποιον βοηθό ... Να ρωτάω να μου πουν τι να κάνω.

Er: Πιστεύεις ότι κάπου αυτή η δυσκολία σου θα λειτουργήσει θετικά στην εργασία;

X7: Όχι και τόσο.

Er: Κάπου που θα λειτουργήσει αρνητικά;

X7: Ναι, γιατί δεν έχει φτιάξει τόσο αυτό που περίμενα να φτιάξει με την ομιλία μου. Να μπορώ μόνος μου να πάω να ζητήσω κάτι. Πώς να πάω λοιπόν να ζητήσω εργασία;

Ερ: Στην εργασία σου θα πεις για την δυσκολία ή θα επιλέξεις να το αποκρύψεις, όταν πιάσεις κάπου δουλειά;

X7: Σε συνεντεύξεις λογικά θα πρέπει να το πω ... Για να με κάνουν και πώς να αντιμετωπίσουν. Αλλά στο εργασιακό, τώρα μαγειρική και αυτά αν δεν φαίνεται, δεν χρειάζεται να το πεις.

Ερ: Άρα, θα επιλέγεις να το πω αποκαλύψεις ή όχι;

X7: Ανάλογα την περίπτωση, γιατί δεν είναι ότι και το πιο θετικό και επηρεάζεται η στάση των άλλων.

### **Συνέντευξη X8**

Ερ: Πότε έγινε η διάγνωση;

X8: Έγινε όταν ήμουνα εμμ... Β Λυκείου. Για την ακρίβεια έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X8: Στο ΚΕΔΔΥ.

Ερ: Η διάγνωση τι ακριβώς έλεγε;

X8: Ότι έχω δυσλεξία.

Ερ: Πρότειναν κάτι;

X8: Επειδή πιστεύω ήμουν μεγάλη ... Το μόνο που πρότειναν ήταν η εξέταση ... Η προφορική εξέταση.

Ερ: Πώς έβλεπες τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X8: Μεγαλύτερη δεν μπορώ να πω ότι έβλεπα τον εαυτό μου διαφορετικά, μικρότερη ένιωθα ανόητη. Διάβαζα μαζί με τον αδερφό μου. Εκείνος ήταν μικρότερος σε ηλικία ένα χρόνο. Πάντα τελείωνε τα μαθήματα νωρίτερα από εμένα. Πολύ νωρίτερα από εμένα. Δεν καταλάβαινα πράγματα... Για την ακρίβεια αργούσα να καταλάβω πράγματα ή να τα μάθω .. Εκείνος κάποιες φορές στο σχολείο, στο δημοτικό, μπορεί να μου βάζανε πράγματα, ασκήσεις και να τα κατανοούσε γρηγορότερα.

Ερ: Αισθάνθηκες κάποια διάκριση;

Χ8: Διάκριση... Το μόνο που θυμάμαι στο σχολείο, στο δημοτικό, μπορεί να μου έδιναν μικρότερους ρόλους σε θεατρικές παραστάσεις. Μπορεί να πίστευαν ότι δεν μπορώ να τα μάθω. Θυμάμαι ότι το είχα κάνει παράπονο στη μαμά μου. Διάκριση δεν μπορώ να θυμηθώ ή αν θεωρείται διάκριση, οι συμμαθητές μου κάποιες φορές δεν ήθελαν να μπαίνω στην ομάδα τους, γιατί δεν μπορούσα να πετύχω την μπάλα είτε να την χτυπήσω είτε να την κατευθύνω σωστά παράδειγμα στο βόλεϊ. ... Για την αλήθεια ούτε εγώ ήθελα να παίζω τέτοια παιχνίδια, γιατί δεν τα κατάφερνα.

Ερ: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις σου όσον αφορά την διάγνωση;

Χ8: Θυμάμαι χαρακτηριστικά εγώ με την μαμά μου να κλαίμε την ημέρα που πήρα το χαρτί. Εγώ όταν πήγα για διάγνωση πίστευα ότι δεν είχα... Όταν έκανα τα τεστ και έβλεπα ότι δεν τα κατάφερνα .... Άρχισα να λέω ότι πράγματι κάτι συμβαίνει.... Είχα στεναχωρηθεί πάρα πολύ ... Δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Στην αρχή λίγο ανησύχησα. Φοβήθηκα ότι μπορεί να με στιγματίσει. Άλλωστε από την τρίτη γυμνασίου μου είχαν πει κάτι αλλά εγώ δεν ήθελα να πάω για διάγνωση, επειδή ήξερα ότι θα με κορόιδευαν. Είχα περάσει άσχημα χρόνια στο δημοτικό, επειδή συχνά με κορόιδευαν οι συμμαθητές μου για τα λάθη. Δεν ήθελα να τους δώσω αφορμή για να ξεκινήσει αυτό που είχε σταματήσει. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ήμουν από της καλύτερες μαθήτριες της τάξης ...Και την δύναμή μου και με την αξία μου είχα πετύχει πολλά. Δεν ήθελα να με λένε «προβληματικό».

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή κρυφή στους γύρω;

Χ8: Η δυσλεξία δεν είναι κάτι που φαίνεται εξωτερικά ... πρέπει ... Βασικά να δει κάποιος στο γραπτό και να ξέρει γιατί κανείς αυτά τα λάθη ... Γιατί μπορεί να πιστέψει ότι είσαι ανορθόγραφος.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

Χ8: Να σου πω... Ανάλογα που βρίσκομαι... Μπορεί όταν θέλω να το πω ... Για να νιώσω πιο άνετα. Βασικά όταν ξέρω ή έχω υποψιαστεί τις αντιδράσεις. Όταν δω ότι στο χώρο δεν θα πάρουν θετικά αυτό που θα πω, δεν το λέω, ή όταν ξέρω ότι μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά για εμένα.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να το αποκαλύψεις;

Χ8: Στο πανεπιστήμιο όταν πήγα είχα σκεφτεί στην αρχή να μην το πω. Σε μία παιδαγωγική σχολή μπορεί να λειτουργούσε αρνητικά. Όταν λέω αρνητικά και στα μαθήματα και στον αν

θα περνούσα. Ωστόσο, όταν το έφαξα και είδα ότι δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα διαφορετικά το είπα, για να μπορώ να δίνω προφορικά.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει αποκαλυφτεί χωρίς τη συγκατάθεσή σου;

Χ8: Κυρίως με την προφορική εξέταση. Όταν έδινα τα μαθήματα και μας σε έλεγαν ποιο δίνουν προφορικά, ώστε να μας εξετάσουν, έβλεπα κάτι περίεργες ματιές, άκουγα κάποια περίεργα σχόλια.

Ερ: Τι σημαίνει δυσλεξία για σένα;

Χ8: Το να έχεις δυσκολίες στην ορθογραφία, στο διάβασμα, στα μαθηματικά και γενικά μπορώ να πω στη μνήμη ...Αααα και στις ξένες γλώσσες. Στα άτομα με δυσλεξία λειτουργεί κάπως διαφορετικά ο εγκέφαλος από ό,τι έχω μάθει.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα δυσλεκτικά άτομα;

Χ8: Η προφορική εξέταση; Δεν ξέρω αν είναι νόμος, αλλά νομίζω ότι σε σχολές όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το στρατό δεν παίρνουν τους δυσλεκτικούς σε συγκεκριμένες θέσεις.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

Χ8: Όπως σας έχω πει εκπαιδευτικός. Θέλω να ασχοληθώ με τα παιδιά.

Ερ: Νομίζεις ότι θα καταφέρεις τους στόχους σου;

Χ8: Με το ισχύον ή με το νέο τρόπο διορισμών ακόμα έχω χρόνια. Έχω απογοητευτεί λίγο. Να σου πω, όμως καλύτερα, γιατί δεν ξέρω, αν μου πουν να γράψω γραπτά τι θα κάνω.

Ερ: Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζεις;

Χ8: Είχα δυσκολίες στην ορθογραφία. Είχα δυσκολίες με τα μαθηματικά και την προπαίδεια. Είχα δυσκολίες στην ανάγνωση που τις ξεπέρασα πολύ μεγάλη ...Και τώρα συνειδητοποιώ, γιατί δεν μπορούσα να κάνω πολλές δουλειές. .... Τι εννοώ; ... Όταν μου έλεγε η μαμά «πάρε το ψαλίδι και το μολύβι και τους μαρκαδόρους και πήγαινε τα στο γραφείο». Όλο και κάτι θα ξεχνούσα. Σε αυτό πιστεύω ότι οφείλεται και το ότι δεν μπορούσα να θυμάμαι τις λέξεις στα αγγλικά.

Ερ: Που πίστευες ότι οφείλονταν οι δυσκολίες;



X8: Δεν ξέρω, αν έλεγα ότι οφείλονται κάπου. Μόνο μικρή όπως σας είχα πει θεωρούσα ότι ήμουν λίγο χαζή. ... Γιατί ... Δεν μπορούσα να μάθω εύκολα. Έκλαιγα και στεναχωριόμουν. Έλεγα δεν μπορώ να προσπαθώ τόσο πολύ και να μην τα καταφέρνω. Είχα κουραστεί να διαβάζω τόσο πολύ και να μην παίζω, όπως τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας μου. Όταν μεγάλωσα και απόκτησα κάποιες στρατηγικές, ώστε να μην φαίνεται αυτό και να το καλύπτω, αποδέχθηκα τον εαυτό μου με τα λάθη του. Αλλά ακόμη κάποιες φορές μπορεί να λέω «γιατί αυτό σε εμένα», «γιατί εγώ να μην μπορώ να είμαι όπως τους άλλους»; Αυτό συμβαίνει όταν δέχομαι αρνητικά σχόλια γι' αυτό, παράδειγμα στην σχολή μια φορά μια συμφοιτήτρια μου είχε πει σε ομαδική εργασία που είχα κάνει σχεδόν όλη μόνη επειδή είχα ορθογραφικά «αν ήξερα ότι είχες δυσλεξία δεν θα ήθελα να ήμαστε μαζί», ενώ της είχα πει ότι θα κάτσω και να τα φτιάξω εγώ αυτά.

Ερ: Μετά την διάγνωση ποιες δυσκολίες αντιμετώπισες στο σχολείο;

X8: Οι ίδιες δυσκολίες, απλώς τώρα υπήρχε η προφορική εξέταση που διευκόλυνε να μην φαίνονται τα ορθογραφικά.

Ερ: Πιστεύεις η διάγνωση ότι σε βοήθησε περισσότερο στο σχολείο να ξεπεράσεις τις δυσκολίες σου;

X8: Βασικά, πιστεύω ότι βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς ... Να καταλάβουν τι έχω και να με βοηθούν όπως πρέπει. Άλλωστε πιστεύω αυτός είναι ο λόγος της διάγνωσης, να βρεθούν τρόποι, ώστε το παιδί να μπορεί να ζει με αυτό. ... Τρόποι αντιμετώπισης της δυσκολίας.

Ερ: Η απαλλαγή σου από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε στη σχολική σου επίδοση;

X8: Στη σχολική μου επίδοση, ναι. Αλλά πιστεύω ότι πρέπει να εξασκείται μαζί και η γραφή, διότι μπορεί να μείνουν πίσω τα παιδιά στο γραπτό λόγο.

Ερ: Πώς κρίνεις τις επιδόσεις σου στο σχολείο;

X8: Στο δημοτικό ήμουν μια μέτρια μαθήτρια. Στο λύκειο και στο γυμνάσιο καλός. Στο πανεπιστήμιο άριστος ... Όλα αυτά με βάση τους βαθμούς.

Ερ: Πώς ήταν τα μαθητικά σου χρόνια μετά τη διάγνωση;

X8: Νομίζω ήταν καλύτερα, διότι με βοήθησε πάρα πολύ η προφορική εξέταση. Αλλά το ξαναλέω ότι πρέπει να εξασκείται και ο γραπτός λόγος.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι νωρίτερα;

X8: Όχι, γιατί δεν γνώριζαν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το μόνο που γνώριζαν ήταν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες, που πίστευαν ότι δεν ανήκω σε αυτά. Απλώς πίστευαν ότι δεν μπορώ να μάθω τόσο εύκολα.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πως θα το χαρακτήριζες;

X8: Η μαμά μου ήταν λίγο πειστική με τα μαθήματα, έπρεπε να τα μάθω όπως και δήποτε. Μπορεί και να μην κοιμόμουν για να τα μάθω. Ωστόσο, μπορεί αυτό να με βοήθησε για να μην μείνω πίσω ... Οφείλω πολλά σε αυτήν, έστω και με αυτό τον τρόπο με βοήθησε να πάω μπροστά.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

X8: Όπως σας είπα και πάνω ήταν μία έκπληξη για όλους μας. Η μαμά μου που με διάβαζε στεναχωρήθηκε που τόσα χρόνια με πίεζε.

Ερ: Οι γονείς σου σε στήριζαν και σε βοήθησαν στα σχολικά σου καθήκοντα;

X8: Οι γονείς μου επειδή δεν γνωρίζουν μπορεί κάποιες φορές ακόμη και τώρα να μην καταλαβαίνουν. Προσπαθούν να με βοηθούν αλλά κάποιες φορές δεν μπορούν να καταλάβουν ότι ο δικός μου εγκέφαλος μπορεί να λειτουργεί με διαφορετικούς ρυθμούς σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους γι' αυτό μπορεί να καθυστερώ ...και δεν πρέπει να συγκρίνουν τον εαυτό μου με τους άλλους. Ωστόσο, η μητέρα μου έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το ότι έχω γίνει ...

Ερ: Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε στη σχέση μαζί τους;

X8: Η ενημέρωση, η σωστή ενημέρωση ... Για να μπορούν να καταλαβαίνουν όταν τους εξηγώ κάτι, να μουν με κάποιον τρόπο στη θέση μου.

Ερ: Οι γονείς σου επικοινωνούσαν με τους δασκάλους στο σχολείο;

X8: Ναι, αρκετά συχνά.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και καθηγητές, πώς συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X8: Στο δημοτικό, που δεν είχαμε καταλάβει ότι έχω τη δυσκολία, αισθανόμουν κάποιες φορές ότι οι δάσκαλοί μου δεν με καταλάβαιναν. Με ενοχλούσε το κοκκινισμένο γραπτό. Με ενοχλούσε όταν επέμενε να πω κάτι αν και δεν το καταλάβαινα.

Ερ: Υπάρχει κάποιο γεγονός στο σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή;

X8: Με το ζόρι να τονίσω σωστά μία λέξη ... που με είχε πέντε λεπτά και δεν μπορούσα ... Να έχω γίνει ρεζίλι σε όλη την τάξη ... Και αυτό να γίνει θέμα σχολιασμού ακόμη και στα διαλείμματα.

Ερ: Πώς έκρινες τη συμπεριφορά τους;

X8: Αυτό εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό αν το γνώριζε ή όχι, μου συμπεριφέρονταν κατάλληλα είτε πριν είτε μετά τη διάγνωση. Αν δεν γνώριζαν πάλι το αντίστροφο ... Ακατάλληλα. Θυμάμαι την καθηγήτρια που μου είχε πει ότι έχω κάτι, την είχα βγάλει τρελή και δεν την ήθελα, γιατί δεν ήθελα να πάω για διάγνωση. Αλλά για την αλήθεια και εκείνη δεν μου συμπεριφέρονταν σωστά, σαν χαζή, και δεν μου έβαζε τους βαθμούς που άξιζα.

Ερ: Αυτή η στάση σε οδηγούσε σε συμπεριφορές που δεν ήταν δικές σου;

X8: Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι μετά από αυτήν την ανάγνωση δεν ήθελα να διαβάσω στην τάξη. Ότι γενικά επειδή κάποιες φορές λόγω της συμπεριφοράς του δασκάλου με κορόιδευαν μετά και τα υπόλοιπα παιδιά, δεν ήθελα να μιλάω πολύ. Να πω την αλήθεια στο δημοτικό δεν προσπαθούσα να γίνω και καλύτερη.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί όταν έμαθαν ότι είχες δυσλεξία, άλλαξε ο τρόπος αντίδρασης;

X8: Αν γνώριζαν, ναι. Θυμάμαι ότι κάποιος καθηγητής είχε αρνηθεί να δώσω προφορικά. Κάποιοι έλεγαν «πού να το ξέρουμε»;

Ερ: Την σχέση με τους φίλους σου πώς θα τη χαρακτήριζες;

X8: Γενικά πάντα δεν είχα πολλούς φίλους, στο γυμνάσιο η σχέση μου ήταν πολύ καλή. Αυτό δεν ήθελα να χαλάσω με τη διάγνωση, γιατί θυμάμαι στο δημοτικό είχα περάσει άσχημα. Με κορόιδευαν και δεν μου έκαναν παρέα.

Ερ: Είχαν καταλάβει, δηλαδή, την δυσκολία σου στα μαθήματα;

X8: Κάποιοι ναι και με κορόιδευαν, άλλοι πάλι δεν ασχολούνταν με αυτά. Αυτοί ήταν συνήθως όχι καλοί μαθητές, επειδή δεν ανταγωνίζονται για τους βαθμούς. Με αυτούς έκανα παρέα στο δημοτικό με τα παιδιά από το τμήμα ένταξης ... Αν και δεν πήγαινα εγώ, γιατί δεν είχα διάγνωση.

Ερ: Έχεις παρατηρήσει κάποια διαφορά στις σχέσεις μετά τη διάγνωση;

X8: Πιστεύω ότι αυτό εξαρτάται με το βαθμό ανταγωνιστικότητας... Γιατί στο λύκειο όταν περάσαμε κάποιοι είπαν «εσύ έδωσες προφορικά, είναι πιο εύκολα». ... Το ίδιο πάλι στο Πανεπιστήμιο ... Επίσης κάποιοι φοιτητές επειδή περνούσα όλα τα μαθήματα, έλεγαν επειδή

έδινα προφορικά. ΑΑΑ... Και να μην ξεχάσω με την διάγνωση μου μπήκε λίγο η ταμπέλα στο Λύκειο η «δυσλεκτικιά», και έγινε ουσιαστικά αυτό που φοβόμουν, αλλά επειδή ήμασταν μεγάλα παιδιά δεν ήταν γενικό ούτε παντοτινό το κακό ... Το θυμόταν όποτε τους βόλευε για να πουν κάτι.

Ερ: Υπήρχαν άτομα που σε στήριζαν;

Χ8: Ναι, πάντα υπήρχαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ερ: Δηλαδή;

Χ8: Άτομα που δεν ντρεπόμουν να ρωτήσω κάτι. Φίλοι μου, όχι εκπαιδευτικοί.

Ερ: Γενικά αισθάνθηκες ότι υπήρχαν κάποιοι τομείς της ζωής σου που αποκλείστηκες;

Χ8: Εγώ πιστεύω, όχι. Γιατί ας πούμε αν και δεν με ήθελαν κάποια άτομα, έκανα παρέα με κάποια άλλα. Θυμάμαι όμως κάποιοι γνωστοί μου με δυσκολίες που ήθελαν να περάσουν στο στρατό απέρριψαν την ιδέα αυτή, γιατί φοβήθηκαν ότι δεν θα τους πάρουν.

Ερ: Μπορείς να μου περιγράψεις πώς πιστεύεις ότι θα είναι η σχέση σου με τους άλλους ανθρώπους στο μέλλον;

Χ8: Πιστεύω ότι οι σχέσεις μου θα είναι καλές. Είμαι σε μία φάση της ζωής μου που η δυσλεξία μπορώ να πω ότι δεν φαίνεται. Το μόνο που φοβάμαι είναι η αντίδραση των άλλων εκπαιδευτικών όταν διοριστώ και το αναφέρω.

Ερ: Πώς έχεις σκοπό να την διαχειριστείς;

Χ8: Αρχικά μπορεί να επιλέγω να μην το λέω....

Ερ: Τι θα λειτουργούσε αρνητικά και τι θετικά;

Χ8: Μπορώ να σας πω ότι θα λειτουργούσε θετικά η σωστή ενημέρωση σε όλους τους τομείς. Όλοι να γνωρίζουμε τι είναι, για να ξέρουμε πώς θα αντιμετωπίσουμε τα άτομα που έχουν.

Ερ: Αρνητικά στην δουλεία;

Χ8: Η απόρριψη επειδή είσαι αυτό ... Και μπορεί να έχει κάποιες δυσκολίες που μπορεί κάποιοι άλλοι να μην τις έχουν.

Ερ: Πιστεύεις ότι μπορεί να αντιμετωπίζεις κάποιες δυσκολίες;

Χ8: Πιστεύω ότι ναι ... Ότι κάποιοι δεν ξέρουν τι είναι αυτό και φοβούνται. Ότι τα άτομα αυτά δεν μπορούν να πετύχουν. Θεωρούν τα άτομα αυτά ανίκανα και δεν τα επιλέγουν. Εγώ

επέλεξα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, γιατί θέλω να βοηθήσω τα παιδιά. Πιστεύω ότι μπορώ να ανταποκριθώ καλύτερα σε αυτά σε σχέση με κάποιους εκπαιδευτικούς που είτε αγνοούν είτε δεν θέλουν να ασχοληθούν. Το έχω περάσει και ξέρω πώς να το χειριστώ. Βέβαια, αν ήμουν σε άλλον εργασιακό χώρο πιστεύω ότι δεν θα το έλεγα, ώστε να μην κριθώ από αυτό, αλλά από την απόδοσή μου. Γιατί συνήθως κρίνουν αρνητικά το άτομο με δυσκολίες από την ταμπέλα και όχι με τις ικανότητες του ατόμου.

### **Συνέντευξη X9**

Ερ: Τι ηλικία ήσουν όταν έγινε η διάγνωση ή τι τάξη πήγαινες;

X9: Δευτέρα γυμνασίου.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X9: Στο ΚΕΔΔΥ Μυτιλήνης.

Ερ: Ωραία, θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X9: Εεεε ... Στο σχολείο βασικά μόνο αγχωτόμουν πώς θα το πάρουν αυτό. Έξω όχι, δεν...

Ερ: Τι εννοείς με αυτό που λες;

X9: Απλά αισθανόμουν κάπως άβολα, να μην καταλάβουν και οι άλλοι γύρω μου και με κοροϊδεύουν.

Ερ: Αισθάνθηκες ποτέ κάποια διάκριση λόγω της δυσκολίας;

X9: Κάπως να σε αντιμετωπίζουν διαφορετικά λόγω της δυσκολίας στο σχολείο, μέσα στην τάξη, μερικές φορές που σηκώνομαι στον πίνακα και έκανα μερικά λάθη τότε με κοροϊδεύουν κάπου.

Ερ: Ποια ήταν η αντίδρασή σου, όταν έγινε η διάγνωση;

X9: Λίγο άσχημα.

Ερ: Γιατί αισθάνθηκες άσχημα;

X9: Γιατί δεν γνώριζα τι ήταν αυτό, νόμιζα ότι είχα κάτι σοβαρό. Φοβόμουν πως θα το πάρουν και οι άλλοι αν μαθευτεί.

Ερ: Σε ενημέρωσαν τι είναι αυτό που έχεις εκεί πέρα;

X9: Όχι.

Ερ: Πιστεύεις ότι δυσκολίες είναι φανερές ή κρυφές στους γύρω;

X9: Κρυφή. Δεν φαίνεται παρά μόνο στο γραπτό.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για αυτό που αντιμετωπίζεις;

X9: Όχι γιατί δεν νομίζω ότι ο άλλος ... Πώς να το πω ... Γιατί πιστεύω ότι είναι κάτι προσωπικό μου και δεν αφορά τον άλλον τι έχω.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που έχεις αναγκαστεί να το αποκαλύψεις;

X9: Ναι, τώρα που πήγε ο γιος μου στο σχολείο και έχει και αυτός κάποια προβλήματα και αυτά είπα στη δασκάλα ότι είχα και εγώ κάποια ... ότι είχα δυσλεξία, γιατί λέω μήπως είναι κληρονομικό αυτό.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει αποκαλυφθεί αυτό χωρίς να το θες;

X9: Όχι.

Ερ: Αν σε ρωτούσα τι σημαίνει δυσλεξία τι θα μου έλεγες; Τι σημαίνει ότι ένας άνθρωπος έχει δυσλεξία;

X9: Ότι δυσκολεύεται στα μαθήματα, στη μνήμη ... Εεε ... Αυτό.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X9: Όχι.

Ερ: Στο μέλλον με τι θέλεις να ασχοληθείς;

X9: Με την οικογένειά μου και έχω να μεγαλώσω τα δύο τα παιδιά μου. Έχω αφοσιωθεί στην οικογένειά μου.

Ερ: Τι είδους δυσκολίες παρατηρούσες στη ζωή σου; Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζες;

X9: Στην μνήμη και στον λόγο που μερικές φορές «κολλάω», παράδειγμα που μου έστειλαν να πάω να ψωνίσω κάποια πράγματα και ξεχνούσα τι μου είπαν. Μου λέγανε πέντε πράγματα να πάρω και έπαιρνα τα δύο, τα τρία.

Ερ: Που πίστευες ότι οφειλόταν αυτό και στα μαθήματα και στη ζωή σου;

Χ9: Το άγχος παίζει αυτό. Θεωρούσα ότι ήμουν λίγο πιο πίσω από τους άλλους, δηλαδή ότι υστερούσε σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους.

Ερ: Μετά τη διάγνωση οι δυσκολίες αυτές έκοψαν;

Χ9: Όχι, δεν άλλαξε κάτι.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε στο να ξεπεράσεις τις δυσκολίες σου στο σχολείο;

Χ9: Θα με βοηθούσε να είχα κάποιον εκπαιδευτικό.

Ερ: Όταν λες να είχες κάποιον εκπαιδευτικό;

Χ9: Να με βοηθάει να μαθαίνω τα μαθήματα, να καταλαβαίνω κάπως καλύτερα. Να με στηρίζει.

Ερ: Κατάλαβα, πως κρίνεις τις επιδόσεις στο σχολείο;

Χ9: Όχι και τόσο καλή, δεν ήμουν καλή. Δεν είχα τόσο βοήθεια.

Ερ: Οι επιδόσεις σου, μετά τη διάγνωση, άλλαξαν;

Χ9: Όχι, το ίδιο.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι σχετικά με τη δυσκολία σου;

Χ9: Όχι.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πώς θα το χαρακτήριζες, πριν τη διάγνωση; Πώς σε αντιμετώπιζαν;

Χ9: Λογικό, ο αδερφός μου με βοηθούσε περισσότερο ως πιο μεγάλος, διότι η μητέρα μου δεν μπορούσε, γιατί αντιμετώπιζε και προβλήματα με την ακοή.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

Χ9: Οι γονείς μου δεν γνώριζαν τι ήταν αυτό και δεν είχαν κάποια αντίδραση.

Ερ: Άλλαξε κάτι στη σχολική σου βοήθεια μετά τη διάγνωση από τους γονείς σου;

Χ9: Από τον αδερφό μου μόνο που μερικές φορές που με βοηθούσε αυτό ... Και ο πατέρας μου με επέβλεπε λίγο περισσότερο, αλλά δεν είχε το χρόνο λόγω δουλειάς να με βοηθάει.

Ερ: Πιστεύεις ότι κάτι μπορεί να βοηθούσε, ώστε να γίνει καλύτερη η σχέση με τους γονείς σου, να σε βοηθούν και να κατανοήσουν τις ανάγκες σου;

X9: Θα μπορούσαν να με βοηθήσουν αν είχαν και αυτοί μία ενημέρωση πώς μπορούν να με βοηθούν στα μαθήματα, δηλαδή ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος που μπορώ να μαθαίνω.

Ερ: Υπάρχει κάποιο γεγονός από το σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή σε σχέση με τη δυσκολία σου;

X9: Που μερικές φορές με κορόιδευαν οι συμμαθητές μου, όταν δυσκολεύομαι, όταν ανεβαίνω στον πίνακα σηκώνομαι και έκανα κάποια ορθογραφικά λάθη.

Ερ: Οι δάσκαλοι πώς σε αντιμετώπιζαν πριν τη διάγνωση;

X9: Το ίδιο όπως και μετά.

Ερ: Δηλαδή;

X9: Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τους καθηγητές, κοινά όπως τους υπόλοιπους.

Ερ: Εσύ πως έκρινες αυτή τη συμπεριφορά τους;

X9: Πιστεύω ότι θα έπρεπε να βοηθάνε λίγο πιο παραπάνω τα παιδιά με δυσλεξία, διότι τα παιδιά με δυσλεξία θέλουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης, μία περισσότερη προσοχή σε σχέση με τα άλλα παιδιά και να είναι σωστά ενημερωμένοι.

Ερ: Ποιος σου είπε ότι έχεις δυσκολία και είπε να πας για διάγνωση, ποιος το ανακάλυψε;

X9: Η καθηγήτρια από το τμήμα ένταξης που κάναμε όταν ... Όχι ... Η κυρία που μετά από το σχολείο μας βοηθούσε στην ενισχυτική διδασκαλία. Αυτή από τα γραψίματα που έκανα κατάλαβε ότι είχα δυσλεξία και μου είπε να πάω. Είχε μιλήσει και με τη μαμά μου.

Ερ: Όταν έγινε η διάγνωση και έμαθαν οι υπόλοιποι καθηγητές ότι έχεις τη δυσκολία αυτή, αντέδρασαν κάπως;

X9: Όχι, το ίδιο επειδή ήμουν και αδύναμη μαθήτρια, μπορεί να μη μου έδιναν τόσο σημασία. Πιστεύω.

Ερ: Δεν υπήρξαν δηλαδή αλλαγές στη σχολική σου αντιμετώπιση να σε βοηθάω περισσότερο ή κάτι τέτοιο;



X9: Όχι.

Ερ: Οι φίλοι σου, τώρα, είχαν καταλάβει κάτι για την δυσκολία σου πριν τη διάγνωση; Σε αντιμετώπιζαν διαφορετικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;

X9: Είχα μία φίλη στην τάξη που το είχε καταλάβει και με βοηθούσε.

Ερ: Όταν έγινε η διάγνωση τους ενημερώσεις;

X9: Όχι, δεν είπα κάτι, διότι δεν είναι κάτι που τους αφορά.

Ερ: Για ποιο λόγο το κάνεις αυτό;

X9: Απλά νομίζω ότι είναι κάτι δικό μου δεν υπάρχει λόγος να το μάθουν οι υπόλοιποι. Πολλοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι είναι αυτό και κάποιες φορές το αντιμετωπίζουν και κάπως άσχημα.

Ερ: Την σχέση με τους συμμαθητές σου γενικά πώς θα την χαρακτήριζες; Ήσουν ικανοποιημένη, υπήρχαν περιπτώσεις που ένιωθες άβολα;

X9: Μερικές φορές αισθανόμουν άβολα, στον πίνακα όπως σου είπα και πριν που με κορόιδευαν.

Ερ: Τώρα, στη σχέση με τους ανθρώπους στο μέλλον πιστεύεις ότι αυτή η δυσκολία σου μπορεί κάπου να σε αποθαρρύνει, να σε δυσκολέψει;

X9: Όχι, πιστεύω ότι τώρα δεν φαίνεται. Έχω μεγαλώσει αν και κάνω ορθογραφικά λάθη δεν κρίνει αυτό τη σχέση με τους ανθρώπους.

Ερ: Αν κάνεις κάποιο επάγγελμα όταν μεγαλώσουν τα παιδιά πιστεύεις ότι αυτό θα λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά;

X9: Αρνητικά, γιατί πιστεύω... Πιστεύω ότι δεν θα διάλεγα να πάρουμε ένα άτομο με τη δυσλεξία στη δουλειά τους, γι' αυτό δεν θα επέλεγα να το αποκαλύψω.

## **Συνέντευξη X10**

Ερ: Τι ηλικία ήσουν όταν έγινε Η διάγνωση;

X10: Τρίτη γυμνασίου, στα 15.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X10: Θεσσαλονίκη, σε ένα κέντρο.

Ερ: Σου πρότειναν κάτι από εκεί πέρα σε σχέση με τον τρόπο διαβάσματος;

X10: Όχι, δεν θυμάμαι κάτι. Απλά μου πρότειναν ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να με βοηθή στα μαθήματα ... Και προφορική εξέταση.

Ερ: Θέλω να μου πεις πως έβλεπες τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X10: Σε σχέση με τους άλλους δεν είχα καμία διαφορά με τους ανθρώπους, επειδή είχα μία μαθησιακή δυσκολία θα είναι κάτι διαφορετικό.

Ερ: Αισθάνθηκες ποτέ κάποια διάκριση;

X10: Διάκριση ως προς τις εξετάσεις, ναι. Γιατί στις εξετάσεις τις προφορικές που έδιναν ήταν πολύ πιο δύσκολο. Να έχεις τρεις εξεταστές απέναντί σου και να πρέπει σε ένα χρονικό διάστημα να πεις όλα όσα πρέπει να πεις πάνω στο μάθημα, ενώ οι άλλοι οι οποίοι γράφουν, έχουν το χρόνο τους και δεν αγχώνεται με αυτά.

Ερ: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις σου όσον αφορά τη διάγνωση;

X10: Οι αντιδράσεις μου. Δεν είχα αντιδράσεις ήμουν και 15 χρονών τότε, είχα άλλα μυαλά. Απλά, εντάξει, δεν το περίμενα αλλά και μου φάνηκε κάτι παράξενο.

Ερ: Σε είχαν ενημέρωση σχετικά με αυτήν; Είχες καταλάβει τι ήταν;

X10: Ναι, με είχαν ενημερώσει. Είχαν πει ότι είχα δυσλεξία ως προς τα ορθογραφικά και μαθησιακή δυσκολία. Είχα καταρχήν ΔΕΠΥ επειδή ήμουνα υπερκινητικός κάτι που μου το πάνε στο κέντρο. Εντάξει ήμουν και μικρός δεν τα καταλάβαινα όλα.

Ερ: Αυτή η ενημέρωση που θεωρείς ότι σε βοήθησε;

X10: Ναι, κατάλαβα τι είναι αυτό και με βοήθησε να προσπαθήσω παραπάνω. Αυτό για να γίνω νορμάλ πάλι.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή ακριβής στους γύρω;

X10: Φανερή, αλλά ούτε με ενοχλεί αυτό. Είμαι ανορθόγραφος αλλά δεν φαίνεται εξωτερικά.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για την δυσκολία σου;

X10: Ναι, δεν έχω πρόβλημα.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να το αποκρύψεις;

X10: Περίπτωση όχι αλλά αν έψαχνα δουλειά. Αν δεν είχα δουλειά και χρειάζομαι οπωσδήποτε δουλειά και ήταν αυτό ένα μειονέκτημα στο βιογραφικό μου, εννοείται ότι θα το απέκρυπτα.

Ερ: Γιατί;

X10: Εξαρτάται στην περίπτωση τη φάση που θα βρεθείς, δηλαδή σε ποια κατάσταση θα είσαι εκείνη την εποχή. Μπορεί σε μένα δεν συμβαίνει αλλά σε άλλα άτομα πιστεύω ότι ψυχολογικά μπορεί να θεωρούν ότι είναι κάτι μειονέκτημα και μπορεί να μην τους επιλέξουν εξαιτίας αυτού.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που έχει αποκαλυφθεί χωρίς τη συγκατάθεσή σου;

X10: Όχι, δεν υπήρξε ποτέ κάποια τέτοια περίπτωση.

Ερ: Αν σε ρωτούσα τι σημαίνει ο όρος δυσλεξία, πώς θα μου το περιέγραφες;

X10: Η μαθησιακή δυσκολία ενός ατόμου. Η δυσλεξία είναι στην ορθογραφία, είναι στον τρόπο ομιλίας, είναι στο να κατανοήσεις ένα πράγμα. Υπάρχουν πολλά είδη δυσλεξίας.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X10: Όχι.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθεί στο μέλλον;

X10: Εντάξει, προς το παρόν είμαι στην οικογενειακή επιχείρηση. Προσπαθώ και θέλω να ασχοληθώ με την εργοθεραπεία που μ' άρεσε.

Ερ: Πιστεύεις ότι θα πετύχεις το στόχο σου αυτό με τις υπάρχουσες συνθήκες;

X10: Ναι, δεν είναι κάτι ακατόρθωτο για μένα.

Ερ: Εσύ τι δυσκολίες παρατηρούσες στη ζωή σου;

X10: Δυσκολίες δεν είχα ποτέ μου. Αν εννοείς ως προς τη δυσλεξία ορθογραφικά πάρα πολλά και πολλές φορές μπερδεύεται η γλώσσα μου. Αυτό.

Ερ: Που πίστευες ότι οφειλόταν αυτό πριν γίνει η διάγνωση;

X10: Στο ότι δεν προσπαθούσα. Δεν προσπαθούσα μικρός να μάθω, γιατί δεν ήμουν των γραμμάτων, δεν μου άρεσαν.

Ερ: Τώρα μετά τη διάγνωση συνεχίζει να αντιμετωπίζει στις ίδιες δυσκολίες ή έγινε κάτι καλύτερο;

X10: Προσπαθούσα και λίγο παραπάνω στο να βελτιωθώ. Έχω δει μία μικρή βελτίωση.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε περισσότερο στο σχολείο;

X10: Πιστεύω ότι στο σχολείο θα έπρεπε να ήταν πιο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και να γνωρίζουν για αυτά τα θέματα γιατί στην εποχή μου, που εγώ ήμουν στο σχολείο, τα άτομα δεν ήταν και τόσο καταρτισμένα κατά την άποψή μου, βέβαια. Μου είχε κάνει εντύπωση μία καθηγήτρια που είχε καταλάβει ότι είχα δυσκολία και απλά αυτή προσπαθούσε να βρει μέσο να μου την αξιοποιήσει και όχι να την θεωρεί μειονέκτημα για να μην προσπαθεί. Να με βοηθήσει να μην είμαι στάσιμος και να την αξιοποιεί ας πούμε στην περίπτωση της υπερκινητικότητας που είχα. Ειδικά μου έβαζε να κάνω πράγματα, ώστε να μου φεύγει αυτή η υπερένταση.

Ερ: Ωραία, η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι;

X10: Βοήθησε εν μέρει γιατί δεν ήθελα να φαίνονται τα ορθογραφικά αλλά από την άλλη ήταν και κάτι αγχωτικό, διότι έπρεπε να έχεις κάποια άτομα απέναντί σου και να λες το μάθημα σε συγκεκριμένο χρόνο. Ωστόσο, μένεις και στάσιμος στην ορθογραφία.

Ερ: Πώς έκρινες τις επιδόσεις στο σχολείο;

X10: Σαν μαθητή θα με χαρακτήριζα μέτριο.

Ερ: Μετά τη διάγνωση οι επιδόσεις σου έγιναν καλύτερης ή χειρότερες;

X10: Καλύτερεψε ως προς την ορθογραφία, γιατί προσπαθούσα μόνος μου να μάθω.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία που αντιμετώπισες;

X10: Αυτοί το κατάλαβαν και ξεκίνησαν και με πήγαιναν. Γιατί η μαθησιακή δυσκολία, δεν το θεωρούσα εγώ κάτι σημαντικό και δεν φαίνεται όπως η αναπηρία.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πως θα το χαρακτήριζες πριν τη διάγνωση;

X10: Το κλίμα είναι το ίδιο και πριν και μετά τη διάγνωση. Με βοηθούσαν και πάρα πολύ μάλιστα ειδικά με τη διάγνωση μου έβγαζαν την πίστη, ώστε να μάθω τα μαθήματα.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

X10: Εντάξει, δεν το πήραν στα στραβά ... Με αντιμετώπισαν νορμάλ όπως και παλιά. Ωστόσο, μετά τη διάγνωση με πήγανε σε ειδική παιδαγωγό. Θυμάμαι που με βοήθησε πάρα πολύ στο να μάθω να γράφω καλύτερα.

Ερ: Πιστεύεις ότι με κάποιον τρόπο θα μπορούσε η σχέση με τους γονείς σου να είναι ακόμη καλύτερη;

X10: Είμαι ικανοποιημένος με τη σχέση από τους γονείς μου και δεν πιστεύω ότι θα μπορούσε να γίνει καλύτερη .

Ερ: Υπάρχει κάποιο γεγονός στο σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή, όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες;

X10: Ναι, υπάρχει κάτι λόγω τα κινητικά προβλήματα επειδή η υπερκινητικότητα, όπως καθόμασταν στο μάθημα του σχολείου και είχα το διευθυντή μου, ασυναίσθητα έκανα ένα θόρυβο ηχητικό με τη γλώσσα και χωρίς να μου πει τίποτα έρχεται και με χτυπάει. Το είχα κάνει ασυναίσθητα, δεν το ήθελα τότε με είχε στηρίζει αυτή η δασκάλα. Αυτό με είχε κάνει να αισθανθώ άσχημα.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί πώς συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X10: Οι εκπαιδευτικοί για μένα είναι στην «κοσμάρα τους». Πρέπει να πέσεις σε συγκεκριμένο άτομο, ώστε να κατανοήσει τι συμβαίνει στο κάθε παιδί. Μου συμπεριφέρονταν τα ίδια και πριν και μετά τη διάγνωση.

Ερ: Εσύ πώς την κρίνεις αυτή τη συμπεριφορά;

X10: Εντάξει, οι άνθρωποι πάνε για να πάρουν λεφτά, είναι μία δουλειά, δεν είναι ούτε παιδιά τους. Για εμένα δεν νοιάζονται οι πιο πολλοί ούτε είναι να νοιαστούν. Χρειάζεται ενημέρωση και ευαισθησία αυτό το επάγγελμα.

Ερ: Η συμπεριφορά των καθηγητών σε οδηγούσε να συμπεριφέρεσαι με έναν τρόπο διαφορετικό από αυτόν που πραγματικά ήθελες ή μπορούσες;

X10: Όχι, ποτέ.

Ερ: Κατάλαβες τι εννοούσα με την ερώτησή μου;

X10: Ναι, καθηγητές να μου συμπεριφέρονται με έναν τρόπο και εγώ να παραμένω στάσιμος και να μην προσπαθώ περισσότερο. Αυτό δεν συνέβαινε σε μένα.

Ερ: Μετά την διάγνωση η σχολική σου αντιμετώπιση άλλαξε;

X10: Όχι, το ίδιο. Δεν είχαμε και ειδικά τμήματα που να πηγαίνουν τα άτομα με δυσκολίες, ώστε να μπορούν να μας βοηθούν περισσότερο.

Ερ: Σε σχέση με τους φίλους σου, πως αισθανόσουν με τα συγκεκριμένα άτομα; Είχαν καταλάβει τη δυσκολία σου;

X10: Εντάξει, εγώ τους το είχα πει, δεν είχαν καταλάβει κάτι πριν και δεν νοιάζονταν για αυτό. Δεν ήταν κάτι πάνω μου που άλλαξε μετά τη διάγνωση και θα με εντόπιζαν κάπως διαφορετικά.

Ερ: Πριν τη διάγνωση πώς σε αντιμετώπιζαν σε σχέση με την δυσκολία σου;

X10: Εντάξει, μπορεί να με πείραζαν και να μου έλεγαν ότι είσαι ανορθόγραφος αλλά αυτό εμένα δεν με ένοιαζε. Αλλά μετά τη διάγνωση δεν υπήρξε ετικέτα ... Και να υπάρξει δεν θα με απασχολήσει.

Ερ: Άρα, είσαι ικανοποιημένος από τη σχέση με τους φίλους σου;

X10: Ναι, δεν είχα προβλήματα.

Ερ: Τους γνωστοποιήσεις ότι είχες δυσκολία;

X10: Ναι, εντάξει μπορεί να δεχόσουν κάποια πειράγματα. Αλλά εντάξει παιδιά ήμασταν. Το λεγόμενο bullying. Εντάξει όλα τα παιδιά το κάνουμε να πειράζουμε το γνωστό μας.

Ερ: Πιστεύεις ότι αυτή η δυσκολία σου μπορεί να σε αποκλείσει από κάποιον τομέα της ζωής σου;

X10: Στη δουλειά μπορεί να παίξει σαν κριτήριο. Να γνωρίσω, ας πούμε, να μην είσαι δυσλεκτικός. Να μην είσαι ανορθόγραφος. Αν και για εμένα δεν είναι κάτι πολύ σημαντικό, ένα μεγάλο πρόβλημα. Ιατρικά θα το χαρακτήριζα σαν να έχεις σκίσιμο στο χέρι σου, τίποτα άλλο. Είναι κάτι που αντιμετωπίζεται και μπορείς να προχωρήσεις τη ζωή σου με αυτό. Βέβαια, αυτό εξαρτάται από το επάγγελμα που θα επιλέξεις. Παραδείγματος χάρη στα λογιστικά δεν φαίνεται αλλά αν είσαι ένας αρθογράφος εκεί θα υπάρξει κάποιο πρόβλημα.

Εγώ δεν θα μπορούσα να γίνω αρθρογράφος.

Ερ: Θα αποκάλυπτες τη δυσκολία σου στην επαγγελματική σου καριέρα;

X10: Θα το αποκάλυπτα ανάλογα το χώρο που θα εργαζόμουν.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσλεξία είναι κάτι που δεν φαίνεται όταν μεγαλώνεις;

X10: Δεν είναι κάτι που σταματάει, απλώς εξελίσσεται. Όταν το δουλεύεις μπορείς να το αντιμετωπίζεις. Για να επιτύχεις τους στόχους σου προσπαθείς να εξελίξεσαι και να μην φαίνεται αυτό, ώστε να μπορεί να λειτουργεί και θετικά για σένα, γιατί όταν έχεις αυτό, αυτή τη δυσκολία μπορεί να προσπαθήσει περισσότερο.

Ερ: Πιστεύεις ότι ένα άτομο με δυσκολίες μπορεί να προσπαθεί περισσότερο σε σχέση με κάποιο άλλο;

X10: Ποτέ δεν συγκρίνω τον εαυτό μου με τους άλλους. Είμαι αυτός που είμαι και προσπαθώ όσο μπορώ για μένα. Τώρα αν η μαθησιακή δυσκολία βρεθεί εμπόδιο θα προσπαθήσω περισσότερο.

## **Συνέντευξη X11**

Ερ: Θέλω να μου πεις τι ηλικία ήσουν ή τι τάξη, όταν έγινε η διάγνωση;

X11: Είχα πάει πρόσφατα πριν λίγο καιρό αλλά είχα πάει και πιο παλιά όταν ήμουν τρίτη δημοτικού.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X11: Σε ένα κέντρο, στη Μυτιλήνη.

Ερ: Τι σου πρότειναν από κει, θυμάσαι να πηγαίνεις σε κάποιο τμήμα ένταξης;

X11: Για τις εξετάσεις να δίνω προφορικά. Στο τμήμα ένταξης πήγαινα από πριν.

Ερ: Ωραία, θέλω να μου πεις τώρα πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τα άλλα παιδιά; Έχεις αισθανθεί ότι διαφέρεις από τα άλλα παιδιά λόγω της δυσκολίας που έχεις;

X11: Όχι.

Ερ: Δεν έχεις αισθανθεί κάπως διαφορετικά κάποια στιγμή στη ζωή σου;

X11: Όχι.

Ερ: Έχεις αισθανθεί ποτέ κάποια διάκριση, δηλαδή συμφέροντα οι άλλοι διαφορετικά λόγω της δυσκολίας σου;

X11: Ας πούμε οι δάσκαλοι;

Ερ: Ναι ή οι συμμαθητές;

X11: Ναι, με τις προφορικές εξετάσεις που είναι πιο εύκολα.

Ερ: Γιατι;

X11: Γιατί δεν τα γράφω και δεν φαίνονται τα ορθογραφικά.

Ερ: Όταν πήγες και σου έκαναν την διάγνωση, πως αισθάνθηκες; Θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

X11: Λίγο θετικά, γιατί πλέον δεν έγραφα και έχω καλύτερη απόδοση σε μερικά μαθήματα.

Ερ: Σου εξήγησαν την δυσκολία που αντιμετωπίζεις εκεί που πηγές;

X11: Ναι, μου είπαν ότι δεν κάνω καλά το ορθογραφικά, δεν βάζω τόνους και αυτά.

Ερ: Σου εξήγησαν όμως γιατί το κάνεις αυτό;

X11: Όχι.

Ερ: Δηλαδή διάγνωση και σου εξήγησαν τι κάνεις αισθάνθηκες καλύτερα με τον εαυτό σου ή χειρότερα;

X11: Καλύτερα, γιατί κατάλαβα τι είχα, γιατί έκανα αυτό.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή η κρυφή στους άλλους;

X11: Ανάλογα αν διαβάσουν τι γράφω. Αλλά μόνο στο γραπτό.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά και τη δυσκολία σου;

X11: Όχι.

Ερ: Γιατί υπάρχει κάποιος λόγος;

X11: Γιατί δεν το είπα, απλά.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που έχεις αναγκαστεί να το αποκάλυψης;

X11: Όχι.

Ερ: Που να έχει αποκαλυφθεί χωρίς τη συγκατάθεσή σου;



X11: Ε ναι, με τις προφορικές εξετάσεις και με τις εκθέσεις όταν διαβάσαμε μετά τι έγγραφα που έχω πολλά ορθογραφικά.

Ερ: Τι είναι για σένα αυτή η δυσκολία;

X11: Δυσλεξία.

Ερ: Ωραία, τι σημαίνει για σένα δυσλεξία;

X11: Ουσιαστικά είναι ένας άνθρωπος που κάνει πολλά ορθογραφικά και κάποιες φορές δυσκολεύεται και στο διάβασμα.

Ερ: Γνωρίζεις τους νόμους που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X11: Όχι

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

X11: Θέλω να γίνω μηχανικός γιατί μου αρέσουν τα αυτοκίνητα.

Ερ: Τι είδους δυσκολίες παρατηρείς στη ζωή;

X11: Καμία άλλη μόνο το ορθογραφικά και κάποιες φορές το διάβασμα.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που να ξεχνάς; Αν έχει πολλές δουλειές μαζί;

X11: Εντάξει, μπορεί να ξεχάσω κάποια πράγματα ανάλογα.

Ερ: Που πίστευες ότι οφείλονταν η δυσκολία που είχες πριν ανακαλύψεις ότι ήταν δυσλεξία;

X11: Εγώ πίστευα ότι είχα τη δυσκολία, γιατί το είχα ξανακούσει και τον εαυτό μου ότι μπορεί να έχει κάτι τέτοιο ... Και η δασκάλα μου το είπε ότι μπορεί να έχω κάτι τέτοιο και έτσι πήγαμε για διάγνωση.

Ερ: Τώρα που έγινε η διάγνωση παρατηρήσεις κάποια βελτίωση στη δυσκολία σου;

X11: Συνεχίζουν να είναι οι ίδιες.

Ερ: Έχεις σκεφτεί κάτι που θα σε βοηθούσε στο να ξεπεραστούν αυτές;

X11: Δεν έχω σκεφτεί κάτι. Πιστεύω ότι οι νέες τεχνολογίες μπορεί να βοηθήσουν άτομα όπως εμάς, γιατί εγώ που χρησιμοποιώ το κινητό δεν κάνω ορθογραφικά και μπορώ και γράφω.

Ερ: Το τμήμα ένταξης σε βοηθάει;

X11: Το τελευταίο καιρό πηγαίνω μόνο για τα μαθηματικά στο τμήμα ένταξης αλλά δεν μπορώ να πω κάτι για την ορθογραφία, που με δυσκολεύει.

Ερ: Θέλω να μου πεις, πως χαρακτήριζες τον εαυτό σου ως μαθητή;

X11: Εεε ... Έτσι και έτσι.

Ερ: Μετά τη διάγνωση η επίδοσή σου έγινε καλύτερη στα μαθήματα;

X11: Όχι το ίδιο.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία;

X11: Όχι.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πώς θα το χαρακτήριζες; Σε βοηθούσα στα μαθήματα;

X11: Ναι, με βοηθούσαν.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

X11: Τίποτα απλώς μου είπαν ότι τώρα με τις προφορικές εξετάσεις μπορεί να είναι καλύτερα.

Ερ: Οι γονείς σου σε στηρίζουν στα μαθήματα;

X11: Ναι, ακόμη και τώρα.

Ερ: Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε περισσότερο σε σχέση με τους γονείς σου;

X11: Όχι, εντάξει είμαι ικανοποιημένος.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι σου πώς σου συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X11: Κανονικά, όπως τους άλλους μαθητές. Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση.

Ερ: Εσύ πώς κρίνεις τη συμπεριφορά τους αυτή;

X11: Νομίζω έπρεπε να μου συμπεριφέρονται κάπως με περισσότερο προσοχή, γιατί μπορεί να τα μάθαινα και καλύτερα.

Ερ: Αυτή η συμπεριφορά τους σε οδηγούσε να φέρεσαι κάπως διαφορετικά από ότι πραγματικά μπορούσες;

X11: Όχι, η προσπάθεια που έκανα ήταν αυτό που θα έκανα.

Ερ: Πώς αντέδρασαν, όταν έμαθαν για τη δυσλεξία;

X11: Εεε δεν είπαν και κάτι.

Ερ: Μετά τη διάγνωση σε αντιμετώπιζαν διαφορετικά;

X11: Με το που έδωσα το χαρτί της δυσλεξίας, άρχισαν, οι εξετάσεις και έτσι έδινα προφορικά.

Ερ: Μέσα στην τάξη δεν σου συμπεριφέρονται κάπως διαφορετικά;

X11: Επειδή πρόσφατα έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας, δεν έχω παρατηρήσει κάτι ακόμη.

Ερ: Οι συμμαθητές σου έχουν καταλάβει κάτι για τη δυσλεξία;

X11: Όχι, δεν έχουν καταλάβει κάτι.

Ερ: Άρα, δεν σε αντιμετωπίζουν και διαφορετικά δεν έχεις αισθανθεί κάτι τέτοιο;

X11: Όχι, αφού δεν το έχουν καταλάβει.

Ερ: Τους έχεις πει εσύ ότι έγινε η διάγνωση;

X11: Όχι, δεν το 'χω πει. Δεν είναι κάτι που το λες με τους φίλους σου.

Ερ: Πιστεύεις ότι η ανακοίνωση της μπορεί να αλλάξει τη στάση τους είτε θετικά είτε αρνητικά;

X11: Όχι, γιατί δεν είναι κάτι που σχετίζεται με τις φιλίες μου.

Ερ: Τώρα, στην εργασία σου στο μέλλον πιστεύεις ότι η δυσλεξία μπορεί να λειτουργήσει κάπου θετικά ή αρνητικά;

X11: Το επάγγελμα που έχω επιλέξει δεν πιστεύω ότι θα λειτουργήσει αρνητικά, αφού δεν σχετίζεται με τη γραφή.

Ερ: Η δυσλεξία σου πιστεύεις, ότι μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις σου με τους ανθρώπους στο μέλλον;

X11: Όχι.

Ερ: Γιατί πιστεύεις ότι δεν θα το επηρεάσει;

X11: Εξαρτάται από το ποιος είναι απέναντί μου και αν είναι κάποιος δάσκαλος μπορεί να το καταλάβει και να με αντιμετωπίσει όπως πρέπει.

Ερ: Δηλαδή πώς;

X11: Να με βοηθήσει αφού γνωρίζει τι είναι αυτό.

Ερ: Αν είναι κάποιος που δεν γνωρίζει τι είναι δυσλεξία και δει ότι κάνεις ορθογραφικά λάθη;

X11: Ε δεν νομίζω να επηρεάσει τις σχέσεις μου. Άλλωστε, υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που κάνουν ορθογραφικά.

## **Συνέντευξη X12**

Ερ: Τι ηλικία ήσουν, όταν έγινε η διάγνωση;

X12: Στα 17.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X12: Σ' ένα ειδικό κέντρο, στη Μυτιλήνη.

Ερ: Ποια ήταν η διάγνωση;

X12: Ότι έχω δυσλεξία.

Ερ: Τι σου πρότειναν οι ειδικοί;

X12: Να προσέχω τα ορθογραφικά μου, να είμαι πιο επιμελής με το γραπτό μου. Ααα να δίνω προφορικά. Αυτό να εξετάζουμε προφορικά.

Ερ: Μάλιστα. Θέλω τώρα να μου πεις, πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X12: Ίδιο με τους άλλους. Η μόνη διαφορά είναι στον τρόπο εξέτασης.

Ερ: Δεν αισθάνεσαι ότι κάπου διαφέρεις με τους άλλους;

X12: Ε ναι. Ε ότι και καλά... Εγώ μαθαίνω πιο δύσκολα κάτι. Θέλω περισσότερο κόπο.

Ερ: Έχεις αισθανθεί κάποια διάκριση;

X12: Ναι, έχω αισθανθεί.

Ερ: Από ποιους, πώς;

X12: Από τους καθηγητές από τους συμμαθητές. Ας πούμε από τους καθηγητές να μη με βάζουν να διαβάζω.

Ερ: Γιατί πιστεύεις ότι συνέβαινε αυτό;

X12: Πιστεύω για να μην κάνω λάθη και να μην καθυστερώ το μάθημα, γιατί εγώ διάβαζα πιο αργά και έκανα πολλά λάθη που έπρεπε συνέχεια να με διορθώνει.

Ερ: Από τους συμμαθητές;

X12: Ε με τις προφορικές εξετάσεις που και καλά λένε ότι είναι πιο εύκολα, ενώ αυτοί που γράφουν γραπτά είναι δύσκολα.

Ερ: Πως αισθάνθηκες όταν έγινε η διάγνωση;

X12: Εξεπλάγην... Να τα αλλάξω λίγο ... Καλύτερα είναι να πω ότι δεν ήξερα τι ήταν αυτό. Δεν μου άρεσε όταν το έμαθα. Τώρα τελευταία έμαθα τι είναι.

Ερ: Γιατί δεν σου άρεσε;

X12: Νόμιζα ότι είμαι χαζός.

Ερ: Σε ενημέρωσαν από το ΚΕΔΔΥ όταν έγινε η διάγνωση τι είναι η δυσλεξία;

X12: Όχι, δεν μου είχαν πει τι είναι. Είχαν πει μόνο στους γονείς μου ότι αυτό το χαρτί είναι πολύ σημαντικό και να το χρησιμοποιώ σε ό,τι εξετάσεις δίνω.

Ερ: Τώρα που έμαθες και κατάλαβες, τι είναι αυτό, πώς αισθάνεσαι για τον εαυτό σου;

X12: Τώρα βλέπω μία διευκόλυνση όσον αφορά τον εαυτό μου. Με τις προφορικές εξετάσεις.

Ερ: Δηλαδή οι προφορικές εξετάσεις για σένα είναι καλύτερες;

X12: Ναι, με βολεύουν περισσότερο. Μπορώ πιο άνετα να πω την απάντησή μου.

Ερ: Γιατί;

X12: Γιατί επικεντρώνομαι στην ορθογραφία και να μην κάνω λάθη. Έχει ως αποτέλεσμα να ξεχνώ ό,τι θέλουν να γράψω. Ακόμη, γνωρίζω την κάνω ορθογραφικά λάθη και στην προφορική εξέταση δεν φαίνονται.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή η κρυφή;

X12: Έξω από το σχολείο νομίζω δεν φαίνεται κάτι. Μόνο στο σχολείο φαίνεται. Έξω όταν θέλω να γράψω κάτι μπορεί να το καταλάβει κάποιος όμως που ξέρει.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσλεξία είναι κάτι που παύει μετά το σχολείο;

X12: Όχι, απλώς μετά δεν είναι τόσο εμφανής. Απλά δεν χρειάζεται.

Ερ: Τι εννοείς;

X12: Στο σχολείο μαθαίνουμε γράφουμε και χρειάζεται να ξέρεις ότι έχεις δυσλεξία. Στην έξω ζωή δεν είναι απαραίτητο, γιατί δεν είναι κάτι εμφανές που σε δυσκολεύει στη ζωή σου.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου στους γύρω σου;

X12: Ανάλογα τον άνθρωπο.

Ερ: Από τι εξαρτάται;

X12: Αν ξέρω ότι σε αυτόν που θα το πω δεν θα αντίδραση αρνητικά δεν θα σχολιάσει θα του εξηγήσω τι είναι. Σε κάποιον που βλέπω ότι δεν ... Δεν θέλω να το πω.

Ερ: Γιατί, Τι φοβάσαι;

X12: Μη με κοροϊδέψουν. Μη με πουν χαζό. Μη με πουν καθυστερημένο, επειδή δεν γνωρίζουν τι είναι αυτό.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που έχεις αναγκαστεί να το πω καλύψεις;

X12: Όταν είχα πάει εκεί και ήξεραν ότι κάποιος φίλος μου είχαν πάει και με ρώτησαν τι έγινε. Όταν είδαν να δίνω προφορικά πάλι ρωτούσαν γιατί.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που έχει αποκαλυφθεί χωρίς να το θες;

X12: Ένας καθηγητής πριν λίγες εβδομάδες είπε ότι είχα πάει για διάγνωση μπροστά σε όλη την τάξη.

Ερ: Με ποια αφορμή έγινε αυτό;

X12: Γράφαμε διαγώνισμα και είπε «Α εσύ έχεις δυσλεξία, αρά θα εξεταστείς προφορικά». Με έκαναν λίγο να ντραπώ και με ρωτούσαν μετά οι άλλοι. Ένιωσα αμήχανα.

Ερ: Αν σε ρωτούσα με τον όρο δυσλεξία, τι εννοείς;

X12: Είναι ένας άνθρωπος όπως τους άλλους απλώς έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν μόνο τη μάθηση. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να μάθει κάτι, με διαφορετικό τρόπο. Κάνει ορθογραφικά όπως πολλοί άλλοι. Μπορεί να μπερδευτεί στην ομιλία. Αυτά τα κάνουν όλοι απλώς οι δυσλεκτικοί λίγο παραπάνω.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X12: Το μόνο που γνωρίζω είναι ότι πρέπει να δίνουμε προφορικά.

Ερ: Με τι θέλεις να ασχοληθείς στο μέλλον;

X12: Θέλω να περάσω στο τμήμα κοινωνιολογίας, γιατί θέλω να μάθω για την κοινωνία και για τον άνθρωπο πώς σκέφτεται και πώς λειτουργεί, ώστε να μπορέσω να βοηθήσω και εγώ με αυτόν τον τρόπο παρόμοιες καταστάσεις όπως τη δική μου. Να μπορέσω να εξηγήσω και εγώ σε άτομα τι είναι δυσλεξία και πώς ζεις με τη δυσλεξία.

Ερ: Εσύ τι είδους δυσκολίες παρατηρούσες στη ζωή σου;

X12: Είχα τη δυσκολία να εκφραστώ στο γραπτό μου. Έκανα πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν έβαζε σημεία στίξης. Για αυτό οι καθηγητές μου με πρότειναν να πας το ΚΕΣΥ.

Ερ: Άλλες δυσκολίες στα μαθηματικά ή στη μνήμη;

X12: Στην μνήμη έχω ένα «θεματάκι». Στα μαθηματικά δεν μπορώ να εφαρμόσω αυτό που ξέρω.

Ερ: Πίστευες ότι οφειλόταν στη δυσκολία που είχες;

X12: Πίστευα ότι δεν ήμουν τόσο έξυπνος. Έριχνα την ευθύνη πάνω μου. Κάποιες φορές πίστευα ότι δεν προσπαθούσα όσο έπρεπε, αλλά τελικά αλλού ήταν το φταίξιμο.

Ερ: Σήμερα μετά τη διάγνωση συνεχίζεις να αντιμετωπίζεις τις ίδιες δυσκολίες ή κάπως αυτό έχει βελτιωθεί;

X12: Τις ίδιες δυσκολίες έχω, απλώς τώρα τις βλέπω με άλλο μάτι.

Ερ: Δηλαδή;

X12: Ξέρω τι έχω και πώς να το διαχειριστώ, για να επιτύχω τους στόχους μου.

Ερ: Η απαλλαγή σου από τις γραπτές εξετάσεις είπες ότι σε βοήθησε. Ωστόσο, πιστεύεις ότι αυτό μπορεί να λειτουργήσει κάπου αρνητικά;

X12: Μόνο αρνητικό ... Είναι ότι αυτό που σας είπα που κάποιοι σχολιάζουν ... Αρνητικά ...

Μπορείτε να μου επαναλάβετε την ερώτηση;

Ερ: Αν πιστεύεις ότι οι προφορικές εξετάσεις μπορεί να λειτουργήσουν κάπου αρνητικά;

X12: Εντάξει, πιστεύω ότι μπορεί να μείνω λίγο πίσω στην ορθογραφία και σε σημεία στίξης, επειδή επαναπαύομαι που τα δίνω προφορικά.

Ερ: Θέλω να μου πεις, πώς κρίνεις τις επιδόσεις σου στο σχολείο;

X12: Σε αυτά τα μαθήματα, που μου αρέσουν, μπορείς να με πεις και αριστούχο. Σε αυτά που δεν μου αρέσουν, δεν τα καταφέρνω και δεν προσπαθώ.

Ερ: Μετά τη διάγνωση οι επιδόσεις σου έγιναν καλύτερες;

X12: Άλλαξε απλώς η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς εμένα.

Ερ: Θετικά ή αρνητικά;

X12: Θετικά ... Τώρα που το σκέφτομαι μπορεί και αρνητικά. Θετικά γιατί είναι τώρα πιο ευέλικτοι. Έχουν έναν άλλον τρόπο διαχείρισης ... Όχι, όλοι, κάποιοι. Αρνητικά γιατί κάποιοι πιστεύουν ότι είμαι χαζός και γίνονται περισσότερο ευέλικτοι από ότι πιστεύω ότι πρέπει. Ας πούμε λένε ... «Το κατάλαβες να το ξανά εξηγήσω»; Μπροστά σε όλη την τάξη ή λένε ... «Μήπως να μη διαβάσεις εσύ». Κάποιες φορές και εγώ αναρωτιέμαι, «τι κάνω εγώ εδώ», «γώ γιατί όχι, αφού μπορώ».

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι σχετικά με τη δυσκολία;

X12: Κάτι είχαν καταλάβει, αφού έβλεπαν ότι δυσκολεύομαι.

Ερ: Πώς θα χαρακτήριζες μέσα στο σπίτι σε σχέση με τα μαθήματα;

X12: Μία χαρά μου έλεγαν να διαβάζω και να προσπαθώ και με βοηθούσαν όπου χρειαζόμουν.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

X12: Φυσιολογικά μου είπαν ότι δεν είναι κάτι να μη στεναχωριέμαι. Αυτό.

Ερ: Οι γονείς σου άρχισαν να σε αντιμετωπίζουν κάπως διαφορετικά μετά τη διάγνωση;

X12: Όχι, με τον ίδιο τρόπο, ίσως, βέβαια, και εκείνοι κατάλαβαν ότι προσπαθώ αλλά δεν βγαίνει το αποτέλεσμα που θέλω και να μην είναι πλέον τόσο πιεστικοί.

Ερ: Όσον αφορά τώρα το σχολείο κάτι σχετικά με τη δυσκολία που θα το θυμάσαι μία ζωή, κάτι που να έγινε;



X12: Ναι ... Διάβασα μία λέξη στην πρώτη γυμνασίου με λάθος τόνο και η δασκάλα γέλασε στα αρχαία. Αισθάνθηκα πολύ άσχημα.

Ερ: Αυτό μπορεί να επηρεάσει και τη σχέση με τους συμμαθητές σου;

X12: Εντάξει, γελούσαν και εκείνοι και μετά σε κάθε λάθος που έκανα γελούσαν, αφού γέλασε και η δασκάλα ... Ναι. Από τότε εγώ δεν ξανά διάβασα ποτέ. Ειδικά, στη συγκεκριμένη δασκάλα δεν διαβάζω τίποτα ούτε ασκήσεις ούτε τίποτα.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί πώς συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X12: Όπως τους υπόλοιπους μαθητές, αδιάφορα.

Ερ: Πώς κρίνεις αυτή τη συμπεριφορά τους;

X12: Και τώρα μετά τη διάγνωση υπάρχουν κάποιοι που είναι αδιάφοροι ... Έλεος ... Δεν είναι καθόλου καλό αυτό. Ίσως δεν ξέρουν τι είναι η δυσλεξία και πώς να την διαχειριστούν.

Ερ: Μπορεί αυτή η στάση τους να σε κάνει να συμπεριφέρεσαι κάπως διαφορετικά;

X12: Εντάξει, όταν αυτοί είναι αδιάφοροι κάποιες φορές αδιαφορώ και εγώ.

Ερ: Μετά τη διάγνωση υπάρχουν αυτοί που λες ότι δεν αδιαφορούν οι άλλοι;

X12: Οι άλλοι να πω ότι με ενθαρρύνουν λίγο περισσότερο τώρα. Με βοηθάει λίγο παραπάνω και ψυχολογικά, αλλά είναι λίγοι αυτοί.

Ερ: Με τους φίλους σου, είχαν καταλάβει τη δυσκολία που είχες στα μαθήματα;

X12: Ίσως, ναι, να είχαν καταλάβει.

Ερ: Σου συμπεριφέρονται διαφορετικά λόγω αυτού ή όπως τους άλλους;

X12: Πιστεύω ότι δεν δίνουν σημασία σε αυτό.

Ερ: Δεν δίνουν σημασία στη δυσκολία ή σε σένα;

X12: Στη δυσκολία. Μπορεί να πίστευαν ότι είμαι και λίγο χαζός και ότι δεν τα παίρνω. Αυτό μόνο. Δεν νομίζω να ξέρουν και εκείνοι, τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες... Απλά ότι είμαι πιο αδύναμος στα μαθήματα.

Ερ: Τους έχεις μιλήσει για τη διάγνωση;

X12: Στους φίλους μου μίλησα. Απόρησαν τι είναι αυτό και εγώ τους εξήγησα.

Ερ: Η διάγνωση στάθηκε αφορμή για θετική ή αρνητική αντιμετώπιση;

X12: Απλώς πιστεύω ότι τους έλυσε την απορία, γιατί δυσκολεύομαι.

Ερ: Μπορείς τώρα να μου περιγράψεις, πώς πιστεύεις ότι θα είναι η σχέση σου στο μέλλον και αν η δυσκολία μπορεί να σταθεί αφορμή για θετική ή αρνητική αντιμετώπιση από τους άλλους ανθρώπους προς εσένα;

X12: Έχω ένα άγχος, αν χρειαστεί να κάνω κάποια δουλειά γραφείου ή κάποια αίτηση και κάνω κάποιο λάθος. Να με κρίνουν για αυτό.

Ερ: Στην εργασία, τώρα, πως πιστεύεις ότι θα λειτουργήσει η δυσκολία;

X12: Πιστεύω αν μαθευτεί ότι έχω τη δυσκολία μπορεί να απορρίψουν. Τι είναι αυτό; Φαντάζομαι ότι μπορεί να χάσω ακόμα και τη δουλειά μου. Βασικά δεν θέλω να το φαντάζομαι αυτό. Ανάλογα, ποιος θα είναι υπεύθυνος, μπορεί να πιστεύουν ότι είμαι χαζός και ότι δεν μπορώ να αντιμετωπίσω κάποιες καταστάσεις, δηλαδή να με κρίνουν με βάση την δυσκολία, όχι τις ικανότητές μου.

Ερ: Ωραία, θα ήθελες κάτι να συμπληρώσεις;

X12: Για όλους τους παραπάνω λόγους, όταν μεγαλώσω, να μην το λέω.

### **Συνέντευξη X13**

Ερ: Αρχικά, θέλω να μου πεις τι ηλικία ήσουν, όταν έγινε η διάγνωση;

X13: Η διάγνωση... Νομίζω ήμουνα αρχές Γυμνασίου. Πήγα στο ΚΕΔΔΥ πριν 3 χρόνια, δηλαδή στα δεκατρία. Στο ΚΕΔΔΥ θυμάμαι ότι μου πρότειναν την προφορική εξέταση, δηλαδή μετά από τη διάγνωση εξετάζομαι προφορικά.

Ερ: Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X13: Εγώ είμαι από αυτούς που λένε ότι είμαστε όλοι ίσοι αλλά ο καθένας με τα ελαττώματά του. Δεν έχουν μεγάλη σημασία ας πούμε. Εμένα με συγκρίνουν πιο πολύ με τους άλλους στα ορθογραφικά, γιατί αυτό παίζει μεγάλο ρόλο.

Ερ: Έχεις αισθανθεί ποτέ κάποια διάκριση;

X13: Συνήθως, όχι. Αν και δεν είναι διάκριση και το λένε για πλάκα. Έχουμε μία ομάδα στο messenger της τάξης μου και όταν βιάζομαι και είμαι αγχωμένος τα κάνω όλα λάθος και συνήθως λένε για πλάκα «Αχ τα μάτια μου». Βέβαια, είναι για πλάκα, δεν με πειράζει.

Ερ: Από τους εκπαιδευτικούς;

X13: Συνήθως όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Αν είναι καλός ο άνθρωπος μπορεί με λίγο περισσότερη επιείκεια σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Ερ: Αυτό πιστεύεις ότι είναι θετικό για σένα;

X13: Ναι ... Εεε... Γιατί όταν με αντιμετωπίζουν με επιείκεια αισθάνομαι πιο χαλαρά και εκφράζομαι πιο εύκολα.

Ερ: Ποια ήταν η αντίδρασή σου όταν έγινε η διάγνωση, πώς αισθάνθηκες;

X13: Εεε... Κανονικά. Ας πούμε ήμουνα σίγουρος ότι είχα κάποιο πρόβλημα δυσλεξίας, γιατί φαινότανε. Αλλά με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώθηκε.

Ερ: Είχες από πριν ψάξει τι ακριβώς ήταν αυτή;

X13: Όχι.

Ερ: Σε ενημέρωσαν από το ΚΕΔΔΥ τι ακριβώς είναι η δυσλεξία;

X13: Ναι.

Ερ: Βελτίωσε τον τρόπο που έβλεπες τον εαυτό σου και σε βοήθησε να καταλάβεις κάτι περισσότερο για σένα;

X13: Ναι, με βοήθησε γιατί παλιότερα έλεγα «Δεν είμαι τόσο καλός» ... εεε ... Δεν είμαι τόσο καλός στον τομέα της ορθογραφίας, ενώ τώρα λέω «είμαστε ίσοι», επειδή έχω το πλεονέκτημα να δίνω προφορικά.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή η κρυφή στους άλλους;

X13: Αν δεν δει το γραπτό μου, πιθανώς και δεν θα το καταλάβει.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

X13: Ναι, δεν έχω κάτι να κρύψω.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να το αποκρύψεις;

X13: Όχι, μόνο συνήθως όταν στέλνω κάτι επίσημο ψάχνω τα ορθογραφικά για να μην το στείλω λάθος.

Ερ: Πού να το έχεις αποκαλύψεις, ώστε να σε βοηθήσει;

X13: Στο σχολείο, ώστε να εξετάζουμε προφορικά, έδωσα τη διάγνωση.

Ερ: Που να έχει αποκαλυφθεί χωρίς να το θες;

X13: Όχι.

Ερ: Αν σε ρωτούσα τι σημαίνει ο όρος δυσλεξία, τι θα μου έλεγες;

X13: Δυσλεξία είναι και καλό και κακό. Πλεονέκτημα για τα προφορικά και μειονέκτημα για τα γραπτά.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X13: Ας πούμε, πως πρέπει να μας αντιμετωπίζουν με μία επιείκεια γνωρίζω στο σχολείο.

Ερ: Έχεις σκεφτεί τι επάγγελμα θέλεις να ακολουθήσεις;

X13: Είχα σκεφτεί την ιατρική αλλά τώρα μου αρέσει η αστυνομία, το θέμα της δυσλεξίας δεν ξέρω πώς θα λειτουργήσει, γιατί δεν ξέρω αν επηρεάζει την εισαγωγή μου.

Ερ: Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες στη ζωή σου;

X13: Για παράδειγμα στην ορθογραφία που άλλοι έπαιρναν ανά 10 στα 10 ενώ εγώ έπαιρνα 7, ενώ μπορεί να είχα διαβάσει περισσότερο από αυτούς. Είχα πάει και σε ειδική δασκάλα στο Κάτω Τρίτος αλλά πάλι τίποτα... Διαγράφονται ... Ο εγκέφαλός μας θυμάται ότι θέλει να θυμάται.

Ερ: Πού πίστευες ότι οφειλόταν αυτή η δυσκολία σου πριν ανακαλύψεις ότι είναι δυσλεξία;

X13: Δεν θα το απέδιδα κάπου απλώς, έλεγα ότι «δεν το έχω με την ορθογραφία».

Ερ: Τώρα μετά τη διάγνωση οι δυσκολίες συνεχίζουν να υπάρχουν ή έχουν μειωθεί;

X13: Ανάλογα, δηλαδή κάποιες φορές είμαι εντάξει και τα πάω καλά, ενώ άλλες φορές όχι τόσο καλά.

Ερ: Έχεις εντοπίσει τι είναι αυτό που σε επηρεάζει;

X13: Αν είμαι χαλαρός και δίνω προσοχή θα πηγαίνω καλύτερα.

Ερ: Η απαλλαγή σου από τις γραπτές εξετάσεις σε έχει βοηθήσει στην σχολική σου επίδοση;

X13: Ναι, γιατί είμαι πιο χαλαρός.

Ερ: Πιστεύεις ότι η προφορική εξέταση εσύ κάπου πίσω;

X13: Σημαντικό παράγοντα παίζει ο εξεταστής. Εάν είναι άψυχος και δε έχει καμία αντίδραση σου προκαλεί άγχος και η εξέταση γίνεται πιο δύσκολη.

Ερ: Πώς θα χαρακτήριζες τις επιδόσεις του στο σχολείο;

X13: Μέτριες, πάντα έλεγα ότι είμαι μέτριος και λίγο άνω του μετρίου.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία σου πριν γίνει η διάγνωση;

X13: Λογικά ναι. Η μαμά μου ζητούσε να γίνει η διάγνωση.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πως θα το χαρακτήριζες σε σχέση με τα μαθήματα;

X13: Η στάση τους ήταν η ίδια και πριν και μετά. Οι γονείς μου με βοηθάνε στα μαθήματα.

Ερ: Πώς αντέδρασαν όταν έγινε η διάγνωση;

X13: Εεε ... Ψιλό χαρούμενοι θυμάμαι, διότι βρήκαμε τι είχα.

Ερ: Θέλω να μου περιγράψεις κάτι πολύ αρνητικό που συνέβη στο σχολείο και κάτι πολύ θετικό;

X13: Αρνητικό είναι μία καθηγήτρια που είχα ... νοιαζόταν καθόλου για τη δυσκολία μου ίσα-ίσα μπορώ να πω ότι μου συμπεριφερόταν με τρόπο τέτοιο ώστε να την κάνει πιο έντονη. Από την άλλη είχα κάποιες καθηγήτριες στο λύκειο, ρωτάνε με πάρα πολύ καλό τρόπο και με βοηθούσαν. Με ξεμπλόκαρε όταν αγγωνόμουν και έτσι είχα καλύτερη επίδοση και διάθεση για μάθηση.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί πως σου συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X13: Εεε.... Σαν να υπήρχε κάποιο πρόβλημα.

Ερ: Άρα ,εντόπιζαν τη δυσκολία;

X13: Ναι, μάλλον, όμως στο περίπου. Αφού κάποιοι από αυτούς αρνούνταν να γίνει η διάγνωση.

Ερ: Πώς κρίνεις τη στάση τους αυτή;

X13: Με άφηνε πίσω γιατί δεν γινόταν η διάγνωση, ώστε να ξέρω πώς θα μαθαίνω.

Ερ: Υπήρξαν αλλαγές στη στάση τους όταν έμαθαν για τη δυσκολία;

X13: Κάποιοι ναι, προς το καλύτερο, γιατί κατανόησαν το λόγο που δυσκολευόμουν.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περάσει από τα μαθητικά σου χρόνια, πιστεύεις ότι είναι ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες;

X13: Όχι, με βάση τη στάση τους προς εμένα, όχι. Υπάρχουν κάποιοι που είναι πάρα πολύ πάρα παλιοί και δεν γνωρίζουν πράγματα πάνω σε αυτόν τον τομέα.

Ερ: Οι συμμαθητές σου τώρα είχαν εντοπίσει τη δυσκολία σε σένα;

X13: Εντάξει, απλώς θεωρούσαν ότι δεν είμαι πολύ καλός στην ορθογραφία. Πιστεύω ότι δεν θεωρούσαν ότι είναι κάτι περισσότερο.

Ερ: Τους ενημέρωσες για την διάγνωση;

X13: Ναι, και ήταν η δικαιολογία, γιατί είχα χάλια ορθογραφικά.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που σου έχουν συμπεριφερθεί διαφορετικά λόγω της δυσκολίας;

X13: Όχι.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχει λειτουργήσει αρνητικά η διάγνωση στις σχέσεις σου τους συμμαθητές σου;

X13: Ναι, και αυτό είναι κυρίως για την προφορική εξέταση που συχνά λένε «γιατί αυτός να εξετάζεται προφορικά». Εκεί υπάρχουν ψιλό ζήλιες.

Ερ: Στο μέλλον οι άνθρωποι πιστεύεις ότι μπορούν να αντιδρούν διαφορετικά προς εσένα λόγω της δυσκολίας σου;

X13: Πιστεύω ότι αυτοί που θα το καταλαβαίνουν μπορεί να συμπεριφέρονται πιο επιεικώς προς εμένα.

Ερ: Στην εργασία σου θα επιλέγεις να αποκαλύψεις ότι έχεις δυσλεξία;

X13: Αν με ρωτήσουν γιατί έχεις τόσο ορθογραφικά τότε ναι, θα το πω. Δεν είναι κάτι που θα το πω για να κοκορευτώ, δηλαδή ότι είμαι ανώτερος.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία στο μέλλον μπορεί να λειτουργήσει κάπου θετικά ή αρνητικά;

X13: Θετικά στο κομμάτι της επιείκειας, αρνητικά δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι.

Ερ: Πού πιστεύεις ότι μπορεί να αντιμετωπίσεις δυσκολία ως ενήλικας λόγω της δυσλεξίας;

X13: Πιο πολύ πιστεύω ότι θα δυσκολευτώ σε ότι σχετίζεται με το γράψιμο. Αν πάω να στείλω κάποιο γράμμα, να συμπληρώσω κάποια αίτηση.

Ερ: Θέλεις να προσθέσεις κάτι πάνω σε αυτά που συζητήσαμε ή όχι;

X13: Στο θέμα... Εεε... Την επιείκεια θυμάμαι ότι είχα στείλει κάποιο μήνυμα σε μία σελίδα δικτύωσης και κάποιος είχε γράψει από κάτω «καλά ορθογραφία δεν ξέρεις»; Όταν είπα ότι είχα δυσλεξία μου ζήτησε συγνώμη. Συνεπώς, πιστεύω ότι οι άνθρωποι σήμερα αρχίζουν να ευαισθητοποιούνται πάνω στα θέματα αυτά. Αυτό.

#### Συνέντευξη 14

Ερ: Αρχικά, θέλω να μου πεις τι ηλικία ήσουν, όταν έγινε η διάγνωση;

X14: Ήμουν νομίζω Δευτέρα γυμνασίου, άρα 13-14.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

X14: Στο ΚΕΔΔΥ. Βασικά, μία καθηγήτρια αγγλικών το εντόπισε και μέσω μιας φιλόλογου στο σχολείο που είχε παρατηρήσει κάτι παρόμοιο, έγινε.

Ερ: Ποια ήταν η διάγνωση;

X14: Δυσλεξία, όχι κάποιο πρόβλημα. Βασικά πιο πολύ ήταν το ψυχολογικό λόγω άγχους, ενώ θυμόμουν κάποια πράγματα τα ξεχνούσα.

Ερ: Τι σου πρότειναν;

X14: Βασικά να ακούω, διότι είμαι ακουστικός τύπος. Κάποιος να μου τα διαβάζει ή να προμηθευτώ από το υπουργείο κάποιες κασέτες που ποτέ δεν προμηθεύτηκα. Να μου διαβάζουν τις εκφωνήσεις, ώστε να τις καταλαβαίνω και α μου δίνεται περισσότερος χρόνος, ώστε να κοντρολάρετε το άγχος σου μου και να μπορώ να πηγαίνω καλύτερα.

Ερ: Προφορική εξέταση ή τμήμα ένταξης;

X14: Προφορική εξέταση σίγουρα. Τμήμα ένταξης είχαμε στο γυμνάσιο αλλά λόγω της κοινωνικής κατακραυγής δεν ήθελα να πάω. Ήμουν το παιδί το δασκάλου η άριστη μαθήτρια υπήρχε ένα τέτοιο background. Το θεωρούσαν και οι συμμαθητές μου και εγώ, όχι τόσο οι γονείς μου, κάτι αρνητικό. Έτσι, επέλεξα εγώ να μην πηγαίνω στο τμήμα ένταξης.

Ερ: Θέλω να μου πεις πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

X14: Το ίδιο απλώς είμαι λίγο πιο ευαίσθητη, δηλαδή αν με φωνάζεις θα στεναχωρηθώ, θα πιάσω να κλαίω, μπορεί να το θυμάμαι ένα μήνα μετά και να λέω, «ωχ γιατί το έκανα αυτό». Τα υπεραναλύω όλα, ενώ οι άλλοι είναι πιο αναισθητοι.

Ερ: Έχεις αισθανθεί κάποια διάκριση;

X14: Σίγουρα, όταν έμαθαν ότι πέρασα κάποιες διαδικασίες επειδή έλειπα από το σχολείο ... Όταν έμαθαν ότι πήγα στο ΚΕΔΔΥ έλεγαν ότι το έκανα ψέματα. Πως γίνεται εγώ, επειδή ήμουν σημαιοφόρος να έχω κάτι τέτοιο και απλά ότι το έκανα για να πάω στο προφορικά και να έχω καλύτερη αντιμετώπιση. Με κοροϊδεύανε και επειδή τότε φορούσα σιδεράκια και γυαλιά προσπαθούσαν με κάνουν με κάθε τρόπο να αισθανθώ άσχημα. Όταν διαγνώστηκα και με δυσλεξία με θεωρούσαν χαζή. Έλεγαν «έλα μωρέ τώρα, η Στρατούλα». Δεν με υπολόγιζαν τόσο. Είχαμε ακούσει ότι και καλά είχα πληρώσει για να με βγάλουν δυσλεκτική.

Ερ: Άρα, με κάποιους τρόπους έβρισκαν αφορμές ώστε να σου συμπεριφέρονται ...;

X14: Ναι, δεν θέλω να χρησιμοποιήσω τον όρο bullying, γιατί είναι πολύ χρησιμοποιημένος και συζητημένος τον τελευταίο καιρό, απλώς είχα δεχθεί εκφοβισμό, γιατί τότε ήμουν και κάπως χοντρούλα και τα είχα παρατήσει όλα και ασχολιόμουν μόνο με το διάβασμα. Είχα δεχθεί πολλά κρούσματα, σε σημείο να μου πετάνε τα πράγματα πίσω από τις ντουλάπες για να μην μπορώ να γράψω, τόσο άσχημα.

Ερ: Θέλω να μου πεις εσύ, πώς αντέδρασες, όταν έγινε η διάγνωση;

X14: Στην αρχή έλεγα εγώ, όπως έλεγε και η μαμά μου για πλάκα «Έλα ρε βλαμμένο τι πήγες και είπες τώρα, τι τους έκανες εκεί μέσα» ... Επειδή είχα πάντα τον μπαμπά μου δίπλα μου να τα διαβάζει αυτός πρώτα και μετά να μου τα εξηγεί μένα. Χαρακτηριστικά έλεγαν μου προσέφερε μασημένη τροφή και εγώ να πάω να ανταπεξέλθω, επειδή πάντα δούλευα με έλεγαν «Το παιδί καλά δυσλεξία πώς;». Απλώς σκεφτόμουν το σχολείο επειδή από πριν είχα



θέματα, επειδή ήμουν καλή μαθήτρια με τον ανταγωνισμό, έλεγα «να μάθουν τώρα και αυτό τι θα γίνει».

Ερ: Όταν έμαθες ότι είχες δυσλεξία εκεί στο ΚΕΔΔΥ. Σου έδωσαν να καταλάβεις, τι ακριβώς είναι αυτή;

X14: Δεν μου έδωσε ποτέ κανείς να καταλάβω τι είναι. Απλώς, κατάλαβα ότι είχα μία δυσκολία στην κατανόηση μία ανεξέλεγκτη πηγή άγχους, δεν μπορούσα να διαχειριστώ τα πράγματα. Απλώς, μετά με τον καιρό κατάλαβα ότι απλώς αργώ και παίρνω λίγες στροφές. Εγώ χρειάζομαι το διπλάσιο χρόνο για να μάθω κάτι σε σχέση με τους νορμάλ ανθρώπους, αν και όλοι νορμάλ είμαστε.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία σου είναι φανερή ή κρυφή στους άλλους;

X14: Κρυφή. Δεν έχω αυτό που λένε διάσπαση προσοχής –υπερκινητικότητα, απλώς είμαι λίγο πιο ευαίσθητος χαρακτήρας λόγω κάποιων γεγονότων της παιδικής μου ηλικίας και ότι απλώς αργώ να καταλάβω κάτι. Δεν είναι κάτι.

Ερ: Μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

X14: Ναι, και για τη δυσλεξία και για τη νευρική ανορεξία και για κάποια γυναικολογικά προβλήματα που αντιμετώπισα, διότι θέλω να αποτελώ παράδειγμα. Να μαθαίνουν από μένα ... Α έκανε αυτό, το αντιμετώπισε έτσι. Θέλω να βοηθάω τους άλλους.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση όπου το αποκάλυψες, ώστε να λειτουργήσει θετικά για εσένα;

X14: Ναι, στα ορθογραφικά. Πολλές φορές στα chat που μιλάμε λέω «παιδιά έχω δυσλεξία ,συγχαρέστε με αν δείτε κάποιο ορθογραφικό». Στα αγγλικά επειδή πολλές φορές έγραφα δικές μου λέξεις έλεγα «Συγνώμη έχω δυσλεξία». Το έλεγα μήπως και με δικαιολογήσουν κάπως.

Ερ: Υπήρχε περίπτωση που αποκαλύφθηκε χωρίς να το θες;

X14: Στο σχολείο, όταν ερχόταν κάποια καινούργια καθηγήτρια και ρωτούσε «Ποιος εξετάζεται προφορικά;». Οι συμμαθητές έλεγαν «να κοπέλα από δω», λες και είχα κάτι κακό και είναι και αυτή στο «κλαμπ».

Ερ: Σε έκανα δηλαδή να αισθανθείς άβολα;

X14: Ναι, στην αρχή αλλά μετά σκεφτόμουν ότι οι άλλοι δεν το έχουν αυτό και με κάνει κάπως διαφορετική. Είναι κάτι μοναδικό και προσπαθούσα να το πάρω πάνω μου, ώστε να είναι κάτι καλό για μένα και είναι κάτι καλό κάποιες φορές.

Ερ: Αν σε ρωτούσα τι σημαίνει για σένα δυσλεξία, τι θα μου έλεγες;

X14: Αν δεν την κάνεις τη δυσλεξία ταμπέλα και αφορμή για να τα παρατήσεις τότε θα συνέδεε την λέξη δυσλεξία με τη λέξη κούραση, διότι χρειάζεται πολλές ώρες διάβασμα ώστε να επιτύχεις. Άγχος, στεναχώρια και θέλει γερό κουράγιο, ώστε να σε αντιμετωπίζουν οι γύρω σου, διότι στην Ελλάδα δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη αυτό μέσα μας, ότι υπάρχουν και αυτοί οι άνθρωποι.

Ερ: Θέλω να μου πεις αν γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X14: Όχι, σταδιακά θα προσπαθήσω να μάθω τα δικαιώματά μου.

Ερ: Τι δυσκολίες παρατηρούσες στη ζωή σου πριν γίνει η διάγνωση;

X14: Αργή κατανόηση. Δεν ήθελα να διαβάσω, βαριόμουνα, αντιδρούσα. Υπήρχε αυτή η βαθμοθηρία από την οικογένειά μου να είμαι η «τοπ» μαθήτρια. Εγώ επειδή είχα αυτά τα θέματα κουραζόμουν και δεν μπορούσα.

Ερ: Στην ορθογραφία;

X14: Στην ορθογραφία είχα θέματα. Τώρα λίγο έχω βελτιωθεί και επειδή είμαι και οπτικός τύπος, όταν δω μία λέξη, ειδικά στο κινητό θυμάμαι πώς γράφεται.

Ερ: Τα μαθηματικά;

X14: Πολύ μεγάλη δυσκολία, πολλές φορές δεν καταλάβαινα την εκφώνηση με αποτέλεσμα να κάνω λάθος την άσκηση. Αλλά, εντάξει, υπάρχει δίπλα μου ο μπαμπάς που με βοηθάει και έχω βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν.

Ερ: Πού πίστευες ότι οφείλονταν οι δυσκολίες πριν ανακαλύψεις ότι είναι δυσλεξία;

X14: Επειδή με πιέζουν πάρα πολύ. Ουσιαστικά είναι ο τρόπος αντίδρασης μου. Χρειάστηκε να παρατήσω το κολυμβητήριο, γιατί χρειαζόμουν πολλές ώρες διαβάσματος, ώστε να καταλάβω. Υπήρχε ένα σημείο που τα είχα παρατήσει όλα και ασχολιόμουν μόνο με το διάβασμα, δεν έβγαινα ούτε τα σαββατοκύριακα. Έλεγα επειδή πιέζομαι, επειδή αγχώνομαι και δεν έχω στιγμές ξεγνοιασιάς όπως τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας μου, με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά αντιδρούσα.

Ερ: Αλλαγές στο διάβασμα σου μετά τη διάγνωση;

X14: Διάβαζα πάλι με τον μπαμπά και με τη μαμά στα αγγλικά, απλώς ότι πρέπει να μου τα διαβάζουν ώστε να τα μαθαίνω. Να μου τα λένε συνέχεια και συνέχεια και συνέχεια ώστε να τα μαθαίνω.

Ερ: Τώρα μετά τη διάγνωση συνεχίζεις να αντιμετωπίζεις δυσκολίες ή έχει βελτιωθείς;

X14: Συνεχίζω βέβαια.

Ερ: Η απαλλαγή του από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι;

X14: Όχι, εγώ πάντα τα έγραφα και ακόμη και τώρα τα γράφω και θα τα γράφω, γιατί δεν μπορώ αν δεν τα γράφω να τα πω. Οπότε για μένα κάνω διπλή δουλειά και τα γράφω και τα διαβάζω. Το μόνο που δεν φαίνεται είναι τα ορθογραφικά που κάνω ακόμη.

Ερ: Τις επιδόσεις σου στο σχολείο πώς τις κρίνεις;

X14: Άριστη, διότι το απολυτήριο το έβγαλα με 19.9, πάντα με επαίνους και αριστεία. Είχε πολλή κούραση αλλά τα κατάφερα. Δεν τα παράτησα με τον τίτλο του δυσλεκτικού ατόμου.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία πριν τη διάγνωση;

X14: Ναι, γιατί αργούσα να καταλάβω. Ο μπαμπάς μου για να μάθω κάποια πράγματα χρειαζόταν αρκετές φορές να ανακαλύπτει τραγούδια, να βγάζει κωδικούς και γενικά να κάνει τέτοια πράγματα. Αλλά επειδή ήμουν παιδί δασκάλου, καλή μαθήτρια, ο μπαμπάς μου ήταν στο χωριό και είναι, οπότε έλεγαν «το παιδί να βγει δυσλεκτικό γιατί». Γι' αυτό δεν το κυνήγησα και έλεγα «θα κάθεται ο μπαμπάς μου πάντα μαζί μου δίπλα και θα το παλεύουμε».

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πώς θα το χαρακτήριζες πριν τη διάγνωση;

X14: Το ίδιο ήταν και πριν και μετά γενικά. Είχα τη στήριξη με μπόλικες ώρες διαβάσματος, αλλά παρέμεινε το ίδιο είτε πριν είτε μετά.

Ερ: Οι γονείς σου πώς αισθάνθηκαν, όταν έγινε η διάγνωση;

X14: Στην αρχή θυμάμαι ότι το σκέφτονταν, αν θα βάλουν την υπογραφή ή όχι για να πάρουν το χαρτί. Αλλά μετά σκέφτηκαν, αφού υπάρχει αυτό, θα το υποστηρίξουμε και θα προσπαθούμε να τα καταφέρουμε με αυτό.

Ερ: Μπορείς να μου περιγράψεις ένα γεγονός στο σχολείο που θα το θυμάσαι μία ζωή σε σχέση με τη δυσλεξία;

X14: Έγινε η διάγνωση, οι συμμαθητές μου έλεγαν καλά τι είδες και πηγές εκεί πέρα και έγινε η διάγνωση», ας πούμε. Τους έλεγα ότι η κυρία των αγγλικών έβλεπε ότι μπέρδευα το d με b. Μετά όταν πήγαινα στον πίνακα για να γράψω μία λέξη αγγλική που είχε μέσα ένα από αυτά τα γράμματα με κορόιδευαν «να η κοιλίτσα είναι από δω, να η κοιλίτσα είναι από κει» και γενικά υπήρχε μία «καζούρα». Γενικά, οι αντιδράσεις ήταν πιο πολύ στα αγγλικά, γιατί πιστεύω ότι εκεί φαίνεται πιο πολύ δυσκολία. Συνεπώς ήταν και λίγο λογικό.

Ερ: Οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και καθηγητές σου, πώς συμπεριφέρονταν πριν τη διάγνωση;

X14: Η βιολόγος θυμάμαι μία απaráδεκτη συμπεριφορά. Στη βιολογία, εντάξει, δεν ήμουν καλή, αλλά το πάλευα. Δεν υπήρχε κατανόηση μου έλεγε «Έλα καλέ, αυτά είναι εύκολα». Ένιωθα ότι με υποβίβασε και με υποτιμούσε με αυτόν τον τρόπο. Γενικά, δεν είχα θέματα ούτε πριν ούτε μετά τη διάγνωση. Τώρα στην τρίτη λυκείου είχα μία καθηγήτρια που μου έλεγε «η δυσλεξία σου και η φλυαρία σου θα σε κάνουν να βγεις από το θέμα στην έκθεση». Μάλιστα την ημέρα που έγραφα έκθεση την είδα και πάλι μου είπε το ίδιο πράγμα που με έκανε λίγο να σταθώ λίγο πριν την εξέταση. Αλλά τα κατάφερα και πήρα το καλύτερο βαθμό στο σχολείο μου.

Ερ: Συνεπώς, από αυτά που μου λες καταλαβαίνω, ότι κάποιοι καθηγητές σου δεν κατανοούσαν ουσιαστικά, τι είναι η δυσλεξία;

X14: Ναι, διότι πιστεύω ότι επειδή δεν υπάρχουν πολλά άτομα με δυσλεξία, ειδικά τα παλιότερα χρόνια, τώρα αρχίζει να εξαπλώνεται λίγο περισσότερο αυτό και αρχίζουν και αυτοί να το ψάχνουν περισσότερο. Μπαίνει η ειδική αγωγή τώρα πιο πολύ.

Ερ: Άρα, μπορούμε να πούμε ότι λόγω της έλλειψης ενημέρωσης δεν ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν;

X14: Ακριβώς, γιατί τώρα τα πράγματα αρχίζουν να γίνονται καλύτερα.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που η στάση των καθηγητών σε έκανε να συμπεριφέρεσαι διαφορετικά από αυτό που μπορούσες και ήθελες;

X14: Βασικά, για παράδειγμα τώρα στην τρίτη λυκείου είχα τόσο πείσμα να αποδείξω σε αυτή την καθηγήτρια ότι είμαι κάτι, ενώ ουσιαστικά δεν θα έπρεπε. Ουσιαστικά προσπαθούσα να είμαι ακόμα πιο καλή. Συνεπώς, σ' αυτήν την περίπτωση η αρνητική του στάση λειτούργησε θετικά για μένα. Αλλά στο φροντιστήριο θυμάμαι ότι έφτασα στο σημείο να λέω ότι δεν θέλω να διαβάσω άλλο επειδή μου φώναζε συνέχεια. Εγώ σαν άτομο θέλω λίγο χάιδεμα στα αυτιά, δεν θέλω να με αποπάρεις, δεν θέλω να με φωνάζεις ώστε να συνεχίζω να προσπαθώ. Να μου πεις αυτά που πρέπει να μου πεις, αλλά με ωραίο τρόπο.

Ερ: Υπήρξαν αλλαγές της σχολικής αντιμετώπιση μετά τη διάγνωση;

X14: Μπορώ να πω κάτι ιδιαίτερο. Κάποιοι μπορεί να με αντιμετώπιζαν με λίγο περισσότερη επιείκεια. Κοινά όπως πριν ... Ας πούμε κάποιος με υποτίμηση.

Ερ: Οι συμμαθητές σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία;

X14: Όχι, δεν είχα καταλάβει κάτι, σε άλλα θέματα είχαν καταλάβει, αλλά δεν υπάρχει και ενημέρωση πάνω σε αυτό.

Ερ: Δηλαδή πριν τη διάγνωση δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση;

X14: Όχι, απλώς συνήθως έλεγαν ότι η Στρατούλα δεν ξέρει καλή ορθογραφία. Αυτό.

Ερ: Τους είχες πει ότι πηγές για διάγνωση ότι διαγνώστηκες με δυσλεξία;

X14: Δεν ήθελα να το πω και θυμάμαι χαρακτηριστικά όταν μετά τη διάγνωση χρειάστηκε να πάω σε κάποιες συνεδρίες στο ΚΕΔΔΥ, τους έλεγα ότι είμαι άρρωστη, ότι δεν μπορούσα να έρθω. Δεν ήθελα να το πω και τους έλεγα ψέματα. Η μαμά μου έλεγε «εντάξει δεν είναι ανάγκη να το μάθουν».

Ερ: Υπήρχε κάποιο άτομο στην τάξη που να σε στήριζε;

X14: Ο κολλητός μου, που είναι μεγαλύτερος, έχει και εκείνος δυσλεξία και με στήριζε. Αλλά κυρίως ψυχολογικά στην τάξη δεν μπορώ να πω ότι γενικά είχα ιδιαίτερες και σημαντικές φιλίες, συνήθως όλες τις στηρίζουν, αλλά ταυτόχρονα Όλοι σε διώχνουν. Επειδή είχα αλλάξει και πολλά σχολεία λόγω του μπαμπά δεν μπορώ να πω ότι έχω δυνατές φίλες και φίλους.

Ερ: Στο μέλλον θέλω μου πεις πώς πιστεύεις ότι θα λειτουργήσει η δυσλεξία στη σχέση σου με τους άλλους ανθρώπους;

X14: Δεν πιστεύω ότι θα υπάρξει κάποια διάκριση, όπως πορεύομαι έτσι θα πορευτώ.

Ερ: Πώς έχεις σκοπό να την διαχειριστής;

X14: Επειδή στη ζωή μου πάντα έχω μάθει να προσπαθώ, έτσι θα συνεχίσω να προσπαθώ, ώστε να τη βελτιώνω. Γενικά επειδή θέλω να γίνω και δασκάλα και θέλω να μπω σε αυτόν τον κλάδο, πιστεύω έτσι με αυτόν τον τρόπο θα μάθω να διαχειρίζομαι και καλύτερα εμένα.

Ερ: Στον επαγγελματικό σου χώρο, ας πούμε σαν αυριανή δασκάλα ή σε κάποιο άλλο επάγγελμα, θα ανακοινώνεις ότι έχεις δυσλεξία;

X14: Εντάξει, στα ορθογραφικά μπορεί να το λέω, ότι έχω μία δυσκολία για να με διορθώνουν. Αλλά, γενικά, νομίζω δεν χρειάζεται να το λες. Ούτε υπάρχει λόγος να το λες. Βέβαια, δεν υπάρχει και λόγος να μην το λες, αλλά δεν πρέπει να λειτουργεί σαν σημαία για σένα. Πρέπει να υπάρξει ένα κλίμα μέτριο και βέβαια μετράει και το κλίμα του χώρου που βρίσκεσαι. Χωρίς, βέβαια, να το κρατάω κρυφό, άλλωστε, δεν υπάρχει και λόγος να το κρατάω κρυφό.

Ερ: Οι συνάδελφοί σου πώς πιστεύεις ότι θα σε πείσουν λόγω αυτού;

X14: Αν ήμασταν σε πιο παλιές εποχές, πιστεύω ότι θα με αντιμετώπιζαν σαν κάτι που κατέβηκε από τον ουρανό, γιατί δεν το γνώριζαν και πολύ. Τώρα, βέβαια, που έχει γίνει «μόδα», πιστεύω ότι θα θεωρούν ότι και εκείνοι μπορεί να είχαν δυσλεξία. Δεν το αντιμετωπίζουν κάπως αρνητικά, όπως παλιά.

Ερ: Πιστεύεις ότι η δυσκολία θα λειτουργήσει κάπου αρνητικά ή κάπου θετικά;

X14: Στο Πανεπιστήμιο πιστεύω που δεν θα με εξετάζονται προφορικά γιατί από ότι γνωρίζω δεν υπάρχει αυτό το δικαίωμα. Πιστεύω ότι μπορεί να δυσκολευτώ.

Ερ: Ωραία, θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

X14: Όχι.

Ερ: Τότε σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

## Συνέντευξη 15

Ερ: Θέλω να μου πεις τι ηλικία ήσουν όταν έγινε η διάγνωση;

Χ15: Η πέμπτη ή έκτη, εκεί πέρα.

Ερ: Που έγινε η διάγνωση;

Χ15: Στη Λήμνο, είχαν έρθει τότε κάποιοι καθηγητές.

Ερ: Θυμάσαι τι σου πρότειναν σαν τρόπο αντιμετώπισης;

Χ15: Ααα... Προφορική εξέταση.

Ερ: Θέλω να μου πεις, τώρα, πώς βλέπεις τον εαυτό σου σε σχέση με τους άλλους;

Χ15: Δεν βλέπω διαφορετικά. Σίγουρα σε κάποια πράγματα εγώ χρειάζομαι περισσότερο χρόνο, αλλά σίγουρα έχω ίσες δυνατότητες με τα άλλα παιδιά.

Ερ: Ωραία, έχεις αισθανθεί στη ζωή σου κάποια διάκριση λόγω της δυσκολίας;

Χ15: Μικρή όχι και γενικά μεγαλώνοντας, στις παρέες και αυτά, όχι.

Ερ: Στην εκπαίδευση από τους καθηγητές;

Χ15: Ίσως τώρα στο λύκειο. Με τα μαθηματικά, ας πούμε, που δεν είναι τόσο το στοιχείο μου ίσως εκεί γινότανε ... Ααα. Εσύ δεν μπορείς... Με θεωρούσαν με κάποιον τρόπο ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι. Αυτό.

Ερ: Αυτή η αντίδραση τους μπορεί να σε έκανε να μένεις πίσω και λες αφού ο καθηγητής λέει ότι δεν μπορώ να το κάνω ας μην προσπαθήσω περισσότερο;

Χ15: Όχι, εγώ πεισμώνω σε αυτές τις περιπτώσεις και προσπαθώ περισσότερο.

Ερ: Ποια ήταν η αντίδρασή τους όταν έγινε η διάγνωση;

Χ15: Ήξερα ήδη τον αδελφό μου οπότε φυσιολογικά δεν είχα κάτι.

Ερ: Δηλαδή και ο αδερφός σου έχει δυσλεξία;

Χ15: Ναι, ναι.

Ερ: Γιατί η δυσλεξία σχετίζεται και με την κληρονομικότητα. Από το ΚΕΔΔΥ που ήρθαν αυτοί οι καθηγητές και σου έκαναν τη διάγνωση σου εξήγησαν τι ακριβώς είναι η δυσλεξία;

Χ15: Όχι, αλλά επειδή γνώριζα μέσω του αδερφού μου. Το είχαμε ψάξει ήδη και είχαμε δει τι ακριβώς είναι.

Ερ: Πως επηρέασε αυτό τον τρόπο που έβλεπες τη δυσκολία;

X15: Επειδή ήξερα από τον αδερφό μου. εγώ ήξερα ότι δεν είναι κάτι πολύ αρνητικό και ότι με αυτό θα προσπαθήσω να γίνω εγώ πιο δυνατή, πιο ενεργή. Να κάνω αυτά τα πράγματα που μπορώ πολύ περισσότερο. Να το δείχνω, ας πούμε, ότι δεν είναι κάτι. Απλώς μπορεί να χρειάζεται να καταβάλλω περισσότερο προσπάθεια από κάποιους άλλους. Αλλά πρέπει να το λέω, ώστε να γίνω παράδειγμα και επειδή δεν το ξέρουνε το θεωρούν κάτι πολύ κακό.

Ερ: Συνεπώς, μιλάς ανοιχτά για τη δυσκολία σου;

X15: Ναι, ευτυχώς δεν έχω κάποιο θέμα, ίσα-ίσα θέλω να το λέω, ώστε να μαθαίνει ο κόσμος τι είναι η δυσλεξία.

Ερ: Ωραία, πιστεύεις ότι η δυσκολία αυτή είναι φανερή ή κρυφή στους γύρω;

X15: Δεν φαίνεται, μόνο στο σχολείο μπορεί να το παρατηρήσει κανείς.

Ερ: Υπάρχουν περιπτώσεις που έχεις αναγκαστεί να το αποκρύψεις επειδή πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν κάπως αρνητικά;

X15: Όχι.

Ερ: Υπάρχει περίπτωση που το έχεις αποκαλύψει, ώστε να δικαιολογήσεις κάτι που σχετίζεται με την δύσκολα;

X15: Ήτανε που έχεις με τους φίλους μου, συνήθως όταν μιλάμε θα τους το πω αν έχω γράψει κάτι που είναι ανορθόγραφο ή όταν γράφω κάτι στα social media έχω δουλειά, για αυτό θα κάνω ορθογραφικά λάθη και μην ενοχληθείτε.

Ερ: Αν σε ρωτούσα τι σημαίνει για σένα δυσλεξία τι θα μου έλεγες; πώς την ορίζεις;

X15: Είμαστε σαν τα άλλα παιδιά και ότι απλά εμείς είμαστε πιο πολύ σε πρακτικά πράγματα. Σε κάποια μαθήματα, στα μαθηματικά ήμαστε πιο πρακτικοί, δηλαδή για να μάθουμε κάτι πρέπει να το συνδέσω με την καθημερινότητα.

Ερ: Γνωρίζεις τις νομοθετικές ρυθμίσεις που υπάρχουν για τα άτομα με δυσλεξία;

X15: Όχι.



Ερ: Εσύ τι δυσκολίες παρατηρούσες στη ζωή σου πριν γίνει η διάγνωση που σε οδηγούσαν να πιστεύεις ότι υπάρχει κάτι;

X15: Τα ορθογραφικά μου που έκανα λάθη και ενώ ήξερα τους κανόνες, εγώ θα έκανα λάθη. Στα μαθηματικά ότι δεν μπορούσα και δυσκολευόμουν να κάνω κάποιες πράξεις, να τις κατανοήσω.

Ερ: Που πίστευες ότι οφειλόταν αυτό πριν μάθεις ότι είναι δυσλεξία;

X15: Επειδή είχα τον αδερφό μου που είχε την δυσλεξία, από την αρχή συσχετίζαμε με τις δυσκολίες μου με αυτό.

Ερ: Υπήρξε διαφορά στον τρόπο οργάνωσης του διαβάσματος σου μετά τη διάγνωση;

X15: Ναι, μετά τη διάγνωση μπορώ να πω ότι προσπαθούσα περισσότερο και ότι διάβαζα περισσότερο. Θα προσπαθούσα να τα εντάξω όλα στην καθημερινότητα, διότι έτσι μαθαίνω.

Ερ: Η απαλλαγή σου από τις γραπτές εξετάσεις σε βοήθησε ή όχι στο σχολείο και σου επίδοση;

X15: Όχι, αυτά που είχα γράψει, αυτά είπα. Κάποιες εκφωνήσεις που δεν είχα καταλάβει δεν μου είπαν κάτι, δεν με βοήθησαν περισσότερο. Το μονό που βοηθάει είναι στο θέμα των ορθογραφικών. Στις Πανελλήνιες το καλό είναι ότι μας διαβάζουν το κείμενο και εγώ που είχα αγχωθεί με βοηθούσε, ώστε να τα ξεκαθαρίσω.

Ερ: Πιστεύεις ότι η προφορική εξέταση μπορεί να σε αφήσει κάπου πίσω;

X15: Σίγουρα, γιατί κάποια πανεπιστήμια δεν δέχονται άτομα με δυσλεξία ή μπορεί να μην εφαρμόζουν την προφορική εξέταση και εγώ μπορέ να τη χρειάζομαι, ώστε να επιτύχω αφού έχω μάθει έτσι.

Ερ: Πώς κρίνεις τις επιδόσεις σου στο σχολείο;

X15: Καλή, αλλά όχι άριστη.

Ερ: Μετά τη διάγνωση οι επιδόσεις σου βελτιώθηκαν ή όχι;

X15: Σίγουρα προσπαθούσα περισσότερο, γιατί το είχα βάλει πείσμα. Μπορεί να στεναχωριόμουν λίγο αλλά ξανά ξεκινούσα. Άρα θα έλεγα ότι είχαν βελτιωθεί πάρα πολύ, το γραπτό μου ήταν χάλια και μετά με αυτόν τον τρόπο δεν φαίνονταν.

Ερ: Οι γονείς σου είχαν καταλάβει κάτι πριν γίνει η διάγνωση;

Χ15: Ναι, επειδή υπήρχε ο αδερφός.

Ερ: Το κλίμα μέσα στο σπίτι πώς θα το χαρακτήριζες σε σχέση με τα μαθήματα;

Χ15: Βοηθούσαν πάρα πολύ. Με τα μαθηματικά που είχα το πρόβλημα, προσπαθούσα να τα συνδέω όλα πρακτικά. Είχα στήριξη και πριν και μετά τη διάγνωση. Μου πρόσφεραν πάρα πολύ χρόνο, υπερβολικά πολύ χρόνο.

Ερ: Πώς αντέδρασαν οι γονείς σου όταν έγινε η διάγνωση;

Χ15: Φυσιολογικά, γιατί το είχαν καταλάβει και ήθελαν με αυτό τον τρόπο να με βοηθήσουν περισσότερο.

Ερ: Στο σχολείο υπάρχει κάποιο γεγονός σε σχέση με τη δυσλεξία που θα το θυμάσαι μία ζωή;

Χ15: Κάτι πολύ τραγικό, όχι. Εγώ δεν αισθανόμουν άσχημα για τη δυσκολία μου. Μου το είχαν περάσει έτσι οι γονείς μου που δεν το θεωρούσα κάτι κακό. Δεν είχε γίνει κάτι που να με κοροϊδεύουν ή κάτι τέτοιο.

Ερ: Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς που να σε αντιμετώπισαν με έναν τρόπο μη κατάλληλο για εσένα;

Χ15: Μπορεί κάποιες φορές να ήθελαν να βοηθήσουν αλλά να μην το έκαναν με τον σωστό τρόπο.

Ερ: Εσύ πιστεύεις ότι οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν σήμερα στα σχολεία μπορούν να εντοπίσουν τα άτομα με δυσκολίες;

Χ15: Πολλές φορές, ναι. Πιστεύω ότι είναι ενημερωμένοι.

Ερ: Τη στάση των εκπαιδευτικών πριν και μετά τη διάγνωση πώς θα την περιέγραφε;

Χ15: Απλώς μετά τη διάγνωση μπορώ να πω ότι με βοηθούσαν περισσότερο. Μετά τη διάγνωση με στήριζαν περισσότερο σε απαντήσεις που δεν μπορούσα να εκφράσω αν και τις ήξερα.

Ερ: Οι φίλοι σου είχαν καταλάβει κάτι για τη δυσκολία σου πριν τη διάγνωση;

X15: Στο δημοτικό που ήμασταν και πιο μικροί δεν το είχαν καταλάβει, απλώς πίστευαν ότι ήμουν ανορθόγραφη. Γι' αυτό μετά προσπαθούσα να το λέω, ώστε να μαθαίνουν τι είναι.

Ερ: Σε αντιμετώπισαν διαφορετικά επειδή σε θεωρούσαν ανορθόγραφη;

X15: Όχι, επειδή τότε μαθαίναμε δεν μπορώ να πω ότι με αντιμετώπιζαν διαφορετικά. Δεν είχα καταλάβει τουλάχιστον κάτι. Ούτε και τώρα συμβαίνει αυτό, δεν ασχολούνται με αυτά οι φίλοι μου.

Ερ: Όταν έγινε η διάγνωση τους ενημέρωσες;

X15: Ναι, κατευθείαν.

Ερ: Άλλαξε κάπως η συμπεριφορά τους ή παρέμεινε η ίδια;

X15: Η ίδια δεν μπορώ να πω ότι άλλαξε κάτι. Απλώς, εγώ τους εξηγούσα ότι κάνω τα ορθογραφικά επειδή έχω αυτή τη δυσκολία.

Ερ: Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είσαι ικανοποιημένη από τις κοινωνικές επαφές σου;

X15: Ναι, δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο θέμα. Ευχαριστώ.

Ερ: Υπήρχαν άτομα που σε στήριζαν και λόγω της δυσκολίας είχες το θάρρος να τους ρωτήσεις κάτι που δεν καταλάβαινες;

X15: Ναι, είχα άτομα που με στήριζαν και ειδικά τώρα στο λύκειο που δυσκόλευαν τα πράγματα είχα περισσότερη στήριξη.

Ερ: Θέλω να μου περιγράψεις τώρα πώς θα είναι η σχέση σου με τους άλλους ανθρώπους με την ύπαρξη της δυσκολίας σε σένα;

X15: Δεν πιστεύω να με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Θεωρώ ότι θα θέλουν να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, διότι είναι κάτι που τώρα ξεκινάει να το μαθαίνει ο κόσμος.

Ερ: Στην εργασία σου θα επιλέγεις να το αποκαλύψεις ή να το αποκρύψεις;

X15: Πιστεύω ότι θα επιλέγω να το λέω, ώστε να βοηθήσουν εμένα και να υπάρξει μία αλληλοβοήθεια. Να βοηθήσω εγώ εκεί που μπορώ και εκείνη εκεί που μπορούν εμένα. Να αναλάβω κάποιο πόστο που με αντιπροσωπεύει.

Ερ: Πιστεύεις ότι δυσκολία σου στο μέλλον θα λειτουργήσει κάπου θετικά ή κάπου αρνητικά;

Χ15: Πιστεύω αρνητικά, γιατί πολλά πανεπιστήμια δεν δέχονται άτομα με δυσλεξία. Μπορεί να επηρεάσει και στη δουλειά και να λένε «εσύ έχεις δυσλεξία τι κάνεις εδώ». Επειδή οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν, θεωρούν ότι είσαι χαζός, ενώ εσύ κάνεις μόνο ορθογραφικά λάθη και τίποτα άλλο.