

Διερεύνηση του ρόλου των γονέων ως προς την συναισθηματική και μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Μητρούλα Μαρία - Ελένη

MSc, Φιλολόγος – Ειδική Παιδαγωγός Π.Ε.02.50, m.mitroula@hotmail.com

Παρδάλη Μαρία

Π.Ε. 70, Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed., Διδάκτορας, Επιστημονική Συνεργάτης Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, parmar06@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος των γονέων στη μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη του παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Οι γονείς δραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας που αποτελεί το θεμελιώδες έρεισμα για την ανάπτυξη του παιδιού. Η έρευνα που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική, περιλαμβάνει συνεντεύξεις από είκοσι γονείς, από όπου αναδεικνύονται θέματα όπως είναι η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού, η εμπιστοσύνη των παιδιών προς τους γονείς τους, η συναισθηματική στήριξη των γονέων, αλλά και η μαθησιακή υποστήριξη. Για το λόγο αυτό, αφενός οι γονείς αυτών των παιδιών είναι ωφέλιμο να γνωρίζουν επακριβώς τι σημαίνει ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία και αφετέρου, να επισημανθεί η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα Μαθησιακές Δυσκολίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθησιακή υποστήριξη, συναισθηματική υποστήριξη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών κυριαρχεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν είναι λίγοι οι μαθητές που θα διαγνωστούν με Ε.Μ.Δ., αφού πρώτα εμφανίσουν κάποια από τα συμπτώματα αυτών.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αποτελεί μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται και φαίνεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες με τις οποίες μπορούν να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις (Δράκος 2002:79). Ένας από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών που ορίζεται από το National Research Center on Learning Disabilities (2007), είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορούν να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ομπρέλα μαθησιακών προβλημάτων, που καλύπτει δυο ιδιαίτερες ομάδες παιδιών, εκείνα που χαρακτηρίζονται από «γενικές» μαθησιακές δυσκολίες και εκείνα που χαρακτηρίζονται από «ειδικές» μαθησιακές δυσκολίες. Οι ομάδες αυτές εμφανίζουν διαφορετική συμπτωματολογία και πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ώστε να καταλήξουμε στα αίτια που τις προκαλούν (Μπομπάι, 2012). Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), οι οποίες επικεντρώνονται σε τομείς σχετικούς με την επεξεργασία του γραπτού λόγου και των μαθηματικών.

Από την άλλη πλευρά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν κυρίως δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά και στον γραπτό λόγο, όπως επίσης στην επεξεργασία πληροφοριών, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τις οργανωτικές ικανότητες αλλά και την αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν ήδη αποκτηθεί. Στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην ανάγνωση υπάρχει ανακρίβεια, καθυστέρηση, λάθη και δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες επικεντρώνονται στο νόημα του τι διαβάζει ο μαθητής/μαθήτρια (Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2015).

Η αγωγή των παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι σίγουρα διαφορετική και ίσως πιο δύσκολη από αυτή των παιδιών χωρίς Ε.Μ.Δ. Οι "απαιτήσεις" των παιδιών με Ε.Μ.Δ. καθημερινά είναι τεράστιες και οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν τα συμπτώματά τους, κάτι που είναι πολύ πιο απαιτητικό από την αντιμετώπιση των παιδιών χωρίς δυσκολίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες στα παιδιά αυτά (Παρούτσας, 1998).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με δυσχέρειες στην απόκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών ικανοτήτων και δεν οφείλονται σε κάποια μορφή νοητικής υστέρησης, σοβαρά προβλήματα υγείας, χρόνια νοσήματα και ψυχικές διαταραχές (Σιδηροπούλου, 2012). Τα έντονα συναισθήματα της ματαίωσης αποτελούν συνοδά χαρακτηριστικά και προκαλούνται από τη σχολική ή ακαδημαϊκή τους αποτυχία και την αδυναμία τους να πράξουν τα στοιχειώδη και βασικά (μελέτη μαθημάτων της επόμενης μέρας). Το μη κατάλληλο σχολικό κλίμα, αλλά και οι απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες, συχνά αποτελούν έναν διακριτό παράγοντα, που κωλύει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού (Foss, 2013). Η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτιστικών παραγόντων δεν μπορεί να παραμερισθεί στο ζήτημα της ανάπτυξης και της κλινικής έκφρασης των μαθησιακών διαταραχών (Τάνταρος, 2011).

Η συναισθηματική στήριξη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη του παιδιού. Αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τους γονείς και την οικογένεια, αλλά κι από τη σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το αν υφίσταται εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους για την πρόοδο του παιδιού (Wiener, 2004). Τα παιδιά χρειάζονται συναισθηματική στήριξη από τους γονείς και τους δασκάλους. Ο ρόλος του γονέα για να καρποφορήσει η προσπάθεια αυτή είναι σπουδαίος. Ο γονιός οφείλει να αδράξει τις δυνατότητες για να ασκήσει θετική επιρροή στο παιδί του, να του εμφυσήσει κίνητρα, να το κατευθύνει, να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του επιδοκιμάζοντας κάθε

προσπάθεια που καταβάλλει. Συχνά όμως, η στάση των γονέων αλλάζει με την διάγνωση του προβλήματος και η μεταξύ τους σχέση μεταβάλλεται (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Συναισθηματική στήριξη είναι να ενθαρρύνει το παιδί, να του δημιουργεί κίνητρα και έμπρακτα να του δείχνει εμπιστοσύνη ότι μπορεί να τα καταφέρει. Έτσι το παιδί θα νιώσει πως έχει έναν πολύτιμο αρωγό και συνοδοιπόρο σε όποια προσπάθεια καταβάλλει, κάτι που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εξέλιξης του στο σχολείο (Τάνταρος, 2011).

Οι γονείς μπορούν να έχουν μια «ιδιαιτέρη δύναμη» στην ειδική αγωγή, εφόσον «οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα» (Τσιμπιδάκη, 2011) και είναι αυτοί που περνούν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Συγχρόνως, μπορούν να λειτουργήσουν με ευελιξία και να υιοθετήσουν ένα διεπιστημονικό ρόλο.

Η φροντίδα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αποφέρει από τη μια, ψυχική και συναισθηματική ανταμοιβή και από την άλλη, συνεπάγεται ευθύνες, υποχρεώσεις, κούραση και άγχη (Lustig, 2002). Είναι σημαντικό για τους γονείς και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να καλύπτονται οι ανάγκες τους και να τους παρέχεται στήριξη και βοήθεια, τόσο σε υλικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής τους οικογενειακής ζωής (Χατζηγεωργιάδου, 2009).

Οι γονείς που επιδιώκουν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα δεύτερο σχολείο στο σπίτι, το οποίο θα περιλαμβάνει μάθηση μέσα από τη χρήση ερεθισμάτων και κινήτρων (Τσιμπιδάκη, 2007). Επιπροσθέτως, ο ρόλος του δασκάλου είναι επίσης σημαντικός, καθώς η παροχή πληροφοριών και η σταθερή υποστήριξη δύναται να διευκολύνει τους γονείς στην επιλογή των προσηκόντων μέτρων και μεθόδων για το παιδί τους, καθώς και στη λήψη ορθών εκπαιδευτικών αποφάσεων. Η συναισθηματική στήριξη ενός παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μόνο χρήσιμη και ωφέλιμη, αλλά και αναγκαία (Wilkinson, 2005). Μαθησιακή στήριξη πέρα από τη στάση του εκπαιδευτικού, είναι μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή, η τήρηση του απαιτούμενου χρόνου, η συνεργασία με τον γονέα και τον διευθυντή του σχολείου και τους σχολικούς φορείς, η αποδοχή και αναγνώριση από παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα εποπτικά μέσα πέρα από την παράθεση γνώσεων από τα σχολικά βιβλία, η χρήση κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

Με την παρούσα μελέτη, επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου των γονέων αναφορικά με τη συναισθηματική και μαθησιακή υποστήριξη που παρέχουν οι ίδιοι στα παιδιά τους, τα οποία εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που διερευνάται είναι το πώς οι γονείς ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό, δηλαδή στον εντοπισμό παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται το πώς οι γονείς ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό, δηλαδή εστιάζει στον εντοπισμό παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη είναι έννοιες αλληλένδετες. Τα ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική, για μια εις βάθος διερεύνηση των ζητημάτων σχετικά με τους γονείς παιδιών με Ε.Μ.Δ. Η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης η οποία έχει τη βάση της σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής οι οποίες εξετάζουν ένα ατομικό ή κοινωνικό ζήτημα (Καλλιδικάκη, 2010) και εν προκειμένω η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των πραγματικών διαστάσεων των μαθησιακών δυσκολιών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Η συνέντευξη είναι η πιο διαδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Δημιουργείται πιο εύκολα κλίμα εμπιστοσύνης, είναι πιο ευέλικτη και γίνεται εις βάθος η διερεύνηση των απόψεων του ερωτώμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν ακριβώς, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες στη συνέχεια θα εξετάζονται και αναλύονται πλήρως.

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατόπιν προσεκτικής βιβλιογραφικής μελέτης και διερεύνησής της. Τα ερωτήματα ήταν σαφή και ξεκάθαρα, εύληπτα στον μέσο αναγνώστη και ερωτηθέντα ώστε να συλλάβει εύκολα το νόημα χωρίς δυσκολίες και προβληματισμούς. Η έρευνα αποτελούνταν από πέντε βασικούς άξονες, που αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα:

- I. Γνώση και αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας
- II. Προβλήματα γονέων προς αντιμετώπιση
- III. Στρατηγικές συναισθηματικής στήριξης
- IV. Στρατηγικές μαθησιακής στήριξης
- V. Αλλαγές για βελτίωση και αναβάθμιση

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν βολικό, το οποίο αποτελούνταν από γονείς - πατέρας & μητέρα - παιδιών που είχαν διαγνωστεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δείγμα αποτέλεσαν 20 άτομα εκ των οποίων οι 8

ήταν πατέρες και οι 12 μητέρες. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος άνηκε στο ηλικιακό εύρος 40-49 ετών, κατόπιν στο ηλικιακό εύρος 30-39 και 50-59 ετών, ενώ στο ηλικιακό εύρος 20-29 και 60 και άνω ετών δεν άνηκε κανένας από τους συμμετέχοντες. Η διαδικασία των συνεντεύξεων διήρκησε τρεις μήνες, καθώς ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2017. Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η πόλη της Βέροιας, του Νομού Ημαθίας.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία των συνεντεύξεων έγινε μια πιλοτική εφαρμογή σε τρεις γονείς για να διαπιστωθεί η κατανόηση των ερωτήσεων με σκοπό η συνέντευξη να κυλήσει ομαλά, χωρίς παρερμηνείες ή τρωτά σημεία. Αφού εντοπίστηκαν και αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που συνάντησαν οι γονείς, ξεκίνησε η συλλογή των συνεντεύξεων. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε από 30 έως 40 λεπτά ανάλογα με τις απαντήσεις των γονέων. Αφού συλλέχτηκε το απαιτούμενο δείγμα, ξεκίνησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και στην συνέχεια η ομαδοποίηση των απαντήσεων των ερωτώμενων με σκοπό να οδηγηθούμε στα αποτελέσματα/ευρήματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Ο **πρώτος άξονας** αφορούσε στη γνώση και την αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας από τους γονείς. Οι γονείς οι οποίοι απάντησαν στα ερωτηματολόγια είτε αντιλήφθηκαν σχετικά νωρίς τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους. Μια δυσκολία η οποία εύκολα γίνεται αντιληπτή από τον γονέα, γίνεται ιδιαιτερότητα και ανάγκη για διάγνωση. Οι πρώτες ενέργειες των γονέων με βάση τις απαντήσεις τους ήταν να απευθυνθούν σε ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Οι περισσότεροι γονείς δεν γνώριζαν από πριν για το τι είναι μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθήματα των περισσότερων γονέων στο άκουσμα της μαθησιακής δυσκολίας, ήταν κυρίως αρνητικά. Οι περισσότερες απαντήσεις των γονέων έδειξαν ότι στην αρχή οι γονείς κατακλύζονταν από αρνητικά συναισθήματα, όμως με το πέρασμα του χρόνου αισθάνθηκαν καλύτερα. Σίγουρα στην αρχή *«ήταν δύσκολο όμως είχαμε την υποστήριξη της δασκάλας και τώρα είναι καλύτερα μετά από έξι χρόνια»* (E5), ενώ άλλοι γονείς απάντησαν *«στην αρχή τρώμαζα, όμως μετά ένιωσα ανακούφιση»* (E7) και ένας γονέας εξέφρασε την ανησυχία του ότι: *«στην αρχή σκέφτηκα ότι θα δυσκολευτεί πολύ στις πανελλήνιες, τώρα όμως νιώθω καλύτερα»* (E8).

Τα συναισθήματα των γονέων αλλάζουν από το τότε στο τώρα και σε αυτό βρίσκουμε μια μεγάλη ομοιότητα όπως *«στενοχωρήθηκα αλλά τώρα είμαι καλύτερα»* (E10) ή *«δεν ήταν ό,τι καλύτερο, όμως τώρα αρκετά καλά»* (E11) ή *«όταν το άκουσα ένιωσα χάλια, όμως τώρα ξέρω ότι μπορώ να βοηθήσω»* (E12).

Στο **δεύτερο άξονα** αναλύθηκαν τα προβλήματα των γονέων που είχαν να αντιμετωπίσουν όταν κατάλαβαν ότι το παιδί τους έχει ΜΔ και οι περισσότεροι απάντησαν πως η στάση της οικογένειας ήταν ουδέτερη. Δύο γονείς από τους είκοσι που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι *το έκρυβαν στην αρχή* (E3,E17), ενώ ένας γονέας *είπε ότι δεν ήθελε να μαθευτεί στον κοινωνικό περίγυρο*(E19). Δεν έλειψαν οι αρνητικές αντιδράσεις της

οικογένειας όπως «*Νιώσαμε αμηχανία λόγω έλλειψης γνώσης*» (E4), «*άρνηση, έλεγαν τον γιο μου τεμπέλη και ότι δεν έχει καμιά δυσκολία*» (E10), «*Αγχωμένοι*» (E13), «*Στενοχώρια. Νόμιζαν νοητική υστέρηση αλλά μετά ενημερώθηκαν*» (E16), ενώ ένας γονέας χαρακτήρισε τη στάση της οικογένειας «*λογική*» (E1) και ένας άλλος γονέας «*καχύποπτοι*» (E17).

Για τυχόν προβλήματα στο σχολείο οι απόψεις τους συγκλίνουν κυρίως προς την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να μη ξέρουν πώς να χειριστούν ένα τέτοιο ζήτημα: «*αντιμετωπίσαμε δυσκολίες κυρίως στο νηπιαγωγείο*» (E1), «*Το παιδί μου βίωσε την απόρριψη και από τον δάσκαλο και από τα άλλα παιδιά*» (E10), «*Δεν υπήρχε τμήμα ένταξης ούτε γνώση από τους καθηγητές*» (E4), «*Δεν είναι εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί*» (E8), «*υπήρχε κίνδυνος επανάληψης της τάξης. Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά αν και μικρά*» (E11). Ως προς η στάση του πατέρα/ μητέρας σε αυτή την προσπάθεια, ένιωσαν την αμέριστη συμπαράσταση κ από τους συζύγους τους, καθώς και οι δυο γονείς βοήθησαν ανάλογα με τις υποχρεώσεις και τη δουλειά τους, όμως για διαχείριση ζήτησαν τη βοήθεια ψυχολόγου. Αυτό αποτελεί μια αισιόδοξη πλευρά του ζητημάτων των ΕΜΔ, καθώς δείχνει ότι ενώνει την οικογένεια προς την εύρεση μιας αποδεκτής λύσης.

Στον **τρίτο** και **τέταρτο άξονα** οι γονείς ρωτήθηκαν για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν στη συναισθηματική και μαθησιακή στήριξη των μαθητών. Οι γονείς προσεγγίζουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του παιδιού τους μέσα από τον διάλογο αλλιώς συμβουλευόνται τον δάσκαλο «*προσπαθώ να καταλάβω*» (E1), «*προσπαθώ να το ηρεμήσω και να μάθω τι συμβαίνει*». Είναι υποστηρικτικοί, βοηθούν, συνεργάζονται, δεν είναι αυστηροί κ δεν βάζουν εύκολα τιμωρία «*Η τιμωρία έχει τα αντίθετα αποτελέσματα ενώ η επιβράβευση πρέπει να έχει τη μορφή ικανοποίησης*» (E18). Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να συζητήσουν για κάποια πρότυπα που έχουν ή όνειρά τους, γεγονός που τους ανησυχεί, καθώς δεν ξέρουν πώς να το χειριστούν και να βοηθήσουν. Οι γονείς αγοράζουν βιβλία, ωθούν τα παιδιά, τα πηγαίνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, δεν ανησυχούν κ δεν απαιτούν υψηλούς βαθμούς. Αυτό δείχνει ότι αφουγκράζονται τις δυσκολίες τους και προσπαθούν να δώσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των παιδιών τους, χωρίς να τα πιέζουν.

Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον προέκυψε, ότι λόγω του φορτωμένου αναλυτικού προγράμματος δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για επικοινωνία και συνεργασία. Οι περισσότεροι γονείς εδώ υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους χρειάστηκαν επιπλέον βοήθεια στο σπίτι, ανάλογα την τάξη, την μαθησιακή δυσκολία/ διαταραχή ή τον βαθμό δυσκολίας μπορούσαν να βοηθήσουν οι ίδιοι, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που έφερναν σπίτι «*Χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, βοηθάω εγώ και η λογοθεραπεύτρια ενώ οι δυσκολίες είναι καθημερινές*». Με άλλα λόγια, η εξατομικευμένη βοήθεια θεωρείται απαραίτητη και οι γονείς είναι έτοιμοι να κάνουν κάτι παραπάνω από τη μικρή βοήθεια που προσφέρεται εντός σχολικού πλαισίου με δική τους οικονομική επιβάρυνση.

Στον **πέμπτο άξονα** αναφορικά με τις αλλαγές που οι γονείς θα ήθελαν, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι περισσότεροι γονείς είναι δυσαρεστημένοι από το σχολείο και απογοητευμένοι και επιθυμούν αλλαγές μεγάλες και αρκετές. Αυτό που προβάλλεται ως προτεραιότητα στις απαντήσεις των γονέων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν για τις μαθησιακές δυσκολίες και να πράξουν ανάλογα. Οι δεκαοκτώ από τους είκοσι γονείς απάντησαν ότι θα πρέπει να αλλάξουν πολλά για να υπάρξει βελτίωση.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι: «να αλλάξει το ωράριο σχολείο, να υπάρχει λογοθεραπεία και εργοθεραπεία» (E1), «Να μην υπάρχει bullying και ρατσισμός» (E2), «Να υπάρχουν περισσότερα τμήματα ένταξης και ειδικός παιδαγωγός» (E4), «Να ενταχθεί μάθημα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (E5), «Πολλά και διάφορα» (E6), «Να γίνονται σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και να υπάρχει το ανάλογο ενδιαφέρον για τις δυσκολίες των μαθητών» (E8,E9,E18), «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, προώθηση ομαδικών δραστηριοτήτων, αλλαγή αξιολόγησης των μαθητών» (E10), «Ψυχολόγος και ειδικός παιδαγωγός» (E11). Λιγότερες απαντήσεις δείχνουν πως οι γονείς επιθυμούν την πρόσληψη εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή στα σχολεία. Πιστεύουν ότι με αλλαγές θα υπάρχει ιδανικό σχολείο και με την μέχρι τώρα προσπάθεια τους δεν θα άλλαζαν σημαντικά βήματα παρά μόνο θα διαφοροποιούσαν «Μόνο αν δοθούν ίσες ευκαιρίες και υπάρχει σεβασμός στον μαθητή και ήμαστε μακριά από αυτό».

Συμπεράσματα

Ο στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των γονέων στη μαθησιακή και συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Με βάση τις απαντήσεις των γονέων τα συμπεράσματα ήταν σαφή με αρνητική χροιά και εικόνα απογοήτευσης ειδικά σε σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα αυτή είναι ότι η πρώτη φορά που παρατηρήθηκε μαθησιακή δυσκολία στο παιδί ήταν κατά μέσο όρο στην ηλικία των 5- 6 ετών, δηλαδή στην προσχολική ηλικία. Οι πρώτες ενέργειες των γονέων ήταν άμεσες, χωρίς να αντιδράσουν σπασμωδικά και ήταν δεκτικοί σε συμβουλές. Όλοι οι γονείς ενδιαφέρθηκαν να αποκτήσουν το χαρτί της διάγνωσης του παιδιού τους, χωρίς να βασίζονται σε δικά τους συμπεράσματα και χωρίς να το αποφεύγουν. Αυτό συμφωνεί με έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο της Φλόριντα από φοιτητές το 2005 (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), όπου διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι γονείς όχι μόνο γνώριζαν τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και πώς να το χειριστούν γιατί η ενημέρωση γινόταν με όλα τα μέσα.

Επίσης, σχετικά με τα συναισθήματα, ένιωσαν αρνητικά στο άκουσμα της μαθησιακής δυσκολίας, όπως απογοήτευση, άγχος. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του πανεπιστήμιο στη Φλόριντα για τις αντιδράσεις των γονέων, όπου οι πρώτες αντιδράσεις ήταν άγχος και απογοήτευση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Συνήθως στο άκουσμα της διάγνωσης για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι γονείς κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα: φόβο, αγωνία, ανασφάλεια, πολλές φορές και ενοχή ότι

δεν έκαναν κάτι σωστά (Θεοδωροπούλου & Αποστολόπουλος, 2003). Τα έντονα αρνητικά συναισθήματα φάνηκαν και σε μια άλλη έρευνα η οποία διεξήχθη στον Βόλο τον 2007 από τη Σουζάνα Παντελιάδου και τον Γιώργο Μπότσα.. Από την άλλη όμως, στην παρούσα έρευνα οι περισσότερες απαντήσεις που λήφθηκαν είχαν αρκετά αισιόδοξα στοιχεία ως προς την αποδοχή των δυσκολιών και αρκετές αντιδράσεις ήταν φυσιολογικές, λογικές, αποδοχή, στήριξη και βοήθεια με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Στην ίδια έρευνα στο Βόλο, οι γονείς δυσανασχετούν με την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απουσία επιμόρφωσης των καθηγητών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κάτι που φαίνεται έντονα και στη δική μας έρευνα. Το πρόβλημα που αναδείχτηκε ήταν η περιορισμένη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, όπως ανέφεραν πολλοί γονείς με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις μετά από επιμονή των γονέων.

Όσον αφορά στην οικογένεια, πέρα από ελάχιστες περιπτώσεις, δέχθηκε τη μαθησιακή δυσκολία με κατανόηση και προέβη στην ψυχολογική στήριξη του παιδιού και τη βοήθεια με κάθε τρόπο. Δηλαδή, τα πήγαιναν σε κάποιες δραστηριότητες, κάτι το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Για τον έπαινο και την τιμωρία, οι γονείς προτιμούν κυρίως τον έπαινο για να τα ενθαρρύνουν, ενώ η τιμωρία θεωρείται ότι είναι λογική συνέπεια. Το συμπέρασμα είναι πως γίνεται προσέγγιση μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο. Τα παιδιά χρειάζονται επιπλέον βοήθεια στο σπίτι με τα μαθήματά τους και συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς έχουν μεριμνήσει για αυτό.

Για τις δυσκολίες που τυχόν θα προέκυπταν στο μαθησιακό περιβάλλον, επισημάνθηκε κυρίως η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, κατά τους γονείς, δεν έχουν κάποια επαρκή επιμόρφωση πάνω στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Εν αντιθέσει με αυτό, οι Αμερικάνοι παιδοψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει έγκαιρη πληροφόρηση στα σχολεία για τις μαθησιακές δυσκολίες από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και έτσι οι γονείς έχουν μια πιο σφαιρική αντίληψη για τη σημασία τους προς γνώση. Επίσης, στην Αμερική και ιδιαίτερα στον Καναδά, γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια μέσα στα σχολεία για μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες παιδιών εν γένει (Τσιμπιδάκη, 2011). Σε μια άλλη έρευνα, γονείς υποστήριζαν ότι εντόπισαν όχι μόνο έλλειψη γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μπομπάι, 2012).

Ένα θετικό αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι στους περισσότερους γονείς, ο σύζυγος ή η σύζυγος είχαν υποστηρικτικό ρόλο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού τους και μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντήσαμε απάθεια και μόνο από τη μεριά του πατέρα. Οι περισσότεροι γονείς της έρευνας προσεγγίζουν με διάλογο και συζήτηση το παιδί τους όταν κάτι τα απασχολεί και επιχειρούν να τα ηρεμήσουν και να μάθουν τι συμβαίνει και φαίνεται να δείχνουν αγάπη στα παιδιά τους και να είναι δίπλα τους με κάθε τρόπο και κάθε στιγμή, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται. Πράγματι, οι γονείς μπορούν να έχουν μια «ιδιαιτέρη δύναμη» στην ειδική αγωγή, εφόσον «οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα» (Τσιμπιδάκη, 2011) και είναι

αυτοί που περνούν τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά. Συγχρόνως, μπορούν να λειτουργήσουν με ευελιξία και να υιοθετήσουν ένα διεπιστημονικό ρόλο.

Συμπεραίνεται επίσης, πως τα αποτελέσματα από την επιπρόσθετη βοήθεια κάποιου ειδικού παιδαγωγού κρίνονται ως αρκούντως ικανοποιητικά και το παιδί σημειώνει βελτίωση, είτε αργή είτε σταθερή. Οι περισσότεροι γονείς καταφεύγουν στο διαδίκτυο για να ενημερωθούν περαιτέρω για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και στα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που συμμετέχουν σε σχολές γονέων. Οπότε συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι γονείς δε στηρίζονται μόνο στους ειδικούς αλλά προσπαθούν να βοηθήσουν με τον δικό τους τρόπο. Η μεγαλύτερη απογοήτευση από τους γονείς με βάση την έρευνα έρχεται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, Το πρόβλημα επικεντρώνεται στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και επιπροσθέτως, στην μη επαρκή κάλυψη των μαθητών με παράλληλη στήριξη, τον ελλιπή αριθμό τμημάτων ένταξης, όπως και την έλλειψη ειδικών παιδαγωγών, εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών. Κατά τους γονείς, ιδανικό θα ήταν να εισαχθούν κάποιες ειδικότητες στα σχολεία, ώστε να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη στο παιδί. Επίσης, προτείνουν τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών και φυσικά να δίδεται ο απαιτούμενος χρόνος. Στις προτάσεις τους συγκαταλέγεται και η μείωση του χρόνου αναμονής για ραντεβού σε φορείς που καθυστερούν κλείσουν ραντεβού για τη διάγνωση του παιδιού με αποτέλεσμα η παρέμβαση να γίνεται καθυστερημένα και να μην υπάρχει η προσήκουσα μέριμνα μετά.

Έρευνες από παλιά έχουν επισημάνει ότι οι γονείς όταν καταλάβουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, θα πρέπει να ζητήσουν τη γνώμη ειδικών. Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα της αγωγής των παιδιών με Ε.Μ.Δ., αλλά και για να ξέρουν οι γονείς τι να πράξουν όταν εμφανιστεί κάποιο πρόβλημα, χρήσιμο είναι να διατηρούν συνεχή επαφή με ειδικούς ψυχολόγους και τον συγκεκριμένο γιατρό, που έχει αναλάβει την φροντίδα του παιδιού. Επίσης, πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια για τα προβλήματα της αγωγής των παιδιών αυτών και να διαβάζουν επιστημονικά βιβλία ως μια επιπλέον βοήθειά τους, κάτι που διαπιστώθηκε και στην δική μας έρευνα, καθώς οι γονείς ζήτησαν από την πρώτη στιγμή την βοήθεια των ειδικών (Παρούτσας, 1998). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να αναφέρονται σε σχολεία, τα οποία να επιχειρούν αξιολογήσεις των παραμέτρων εμπλοκής των γονέων μέσα από διαδικασίες έρευνας πεδίου και στα οποία να αναδεικνύεται ο μεταξύ τους συστηματικός διάλογος. Η διασύνδεση κοινωνίας –οικογένειας – σχολικής κοινότητας-μαθητή απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, επαρκή χρόνο για την υλοποίηση των σχεδίων και διάθεση διαπραγμάτευσης. Ο έλεγχος της υλοποίησης της προτεινόμενης καινοτομίας θα μπορούσε να γίνει με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2013).

Ως προς τη συνεργασία, είναι περισσότερες οι περιπτώσεις εκείνες των γονέων που ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού τους, παρά το αντίθετο και επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ

σχολείου και οικογένειας. Η σχέση μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι ο θεμέλιος λίθος πάνω στον οποίο οικοδομείται η πρόοδος και η ψυχοκοινωνική εξέλιξη του. Για τη βοήθεια και συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, οι γονείς θεωρούν ότι συνεργάζονται, αλλά όχι αρκετά, γιατί δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να ασχοληθούν περαιτέρω με τους γονείς και τους μαθητές τους που έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι των γνώσεων και των πληροφοριών για το παιδί, με μόνη διαφορά τον τομέα της εξειδίκευσής τους μπορεί να αποτελέσει αναγκαίο όρο για τη γόνιμη συνεργασία τους (Cline & Greene, 2007, Beveridge, 2004). Η σχέση που δημιουργείται μέσα από τους δύο παράγοντες γονείς- εκπαιδευτικούς, έχουν ως κοινό στόχο τη βελτίωση και πρόοδο του παιδιού. Το παιδί χρειάζεται αυτή τη «συμμαχία» δίπλα του, καθώς θα αποτελούν τους αρωγούς στην προσπάθειά του για σχολική πρόοδο και βελτίωση (Δαμιανίδου, 2015). Το σίγουρο είναι ότι με βάση τις απαντήσεις, κρίνεται αναγκαία η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση για όλους, αποτελεί η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας με κοινό στόχο πάντα την ανάπτυξη δεξιοτήτων του παιδιού και κατά επέκταση την πρόοδο και την βέλτιστη εξέλιξη του στη ζωή και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home- school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 3-16.
- Bonifacci, P. Storti, M., Tobia, V., Suardi, A. (2015). *Specific learnity disorder*, Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Cline, F. & Greene L. (2007) *Parenting children with health issues and special needs*. Free press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* [Research Methods in Education, 5thed.] (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμιανίδου, Ε. (2015). *Απόψεις, Πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου*, Τμήμα Επιστημών και αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Διδακτορική διατριβή.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής, προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Foss, B. (2013). *The dyslexia empowerment plan. A blueprint for renewing your child's confidence and love of learning*. Ballantine books.

- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2013), *Ο ρόλος των γονέων σε μια σταθερή πορεία απομάκρυνσης από τον αυταρχισμό και σταδιακής συγκρότησης πλαισίου λειτουργικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2017: <http://blogs.sch.gr/symnip54/files/2013/10/o-rolos-tvn-gonevn.pdf>
- Θεοδωρόπουλου, Ε., & Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Κοινωνιολογία της οικογένειας*. Αθήνα : εκδόσεις συγγραφέων.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 14-22.
- Μπομπάι, Α. (2012). *Διερεύνηση των ψυχολογικών δυσκολιών μητέρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Διπλωματική Εργασία). Σπουδές κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά Παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στο: Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (επιμ.) *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (στο πλαίσιο του προγράμματος Ε-ΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Σελ.21-41.
- National Research Center on Learning Disabilities (2007). *Who is the student with a specific learning disability?* [Brochure]. Lawrence, KS: Author.
- Παρούτσας, Δ., Κ., (1998), *Ο ρόλος της Οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2016: <http://paroutsas.jmc.gr/family/special.htm>
- Σιδηροπούλου, Χ.(2012). *Γενικές και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*, Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2017
- <http://rethemnosnews.gr/2012/03/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF/>
- Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε., Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2011). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning disability quarterly* 27 (1), 21-30.
- Wilkinson, L.A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioral disorders. Examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *The International Journal of Special Education*, 20 (2), 73-84.
- Χατζηγεωργιάδου, Μ. (2009). *Διερεύνηση των αναγκών των γονέων με παιδιά με αναπηρίες – μια πιλοτική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας